

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Psicologia

**AS PRÁTICAS DA CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE: O
BRINCAR ANALÓGICO E DIGITAL**

Uma perspectiva acerca do corpo no processo de subjetivação infantil

Érica Silva Fróis

Belo Horizonte

2010

Érica Silva Fróis

**AS PRÁTICAS DA CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE: O
BRINCAR ANALÓGICO E DIGITAL**

Uma perspectiva acerca do corpo no processo de subjetivação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Professora Dra. Jacqueline de Oliveira Moreira.

Belo Horizonte

2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

F929p Fróis, Érica Silva
As práticas da criança na contemporaneidade: o brincar analógico e digital: uma perspectiva acerca do corpo no processo de subjetivação infantil / Érica Silva Fróis. Belo Horizonte, 2010.
129f.

Orientadora: Jacqueline de Oliveira Moreira
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

1. Brincadeiras. 2. Crianças. 3. Corpo. I. Moreira, Jacqueline de Oliveira. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 371.695

Érica Silva Fróis

AS PRÁTICAS DA CRIANÇA NA CONTEMPORANEIDADE: O BRINCAR ANALÓGICO E DIGITAL

Uma perspectiva acerca do corpo no processo de subjetivação infantil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia, sob a orientação da Professora Dra. Jacqueline de Oliveira Moreira.

Profa. Dra. Jacqueline de Oliveira Moreira – Orientadora – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Prof. Dr. Carlos Alberto de Mattos Ferreira – UNI-IBMR/RJ

Profa Dra. Nádia Laguárdia de Lima – Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, 16 de dezembro de 2010

Á Deus, pela energia que pulsa em mim.

Á minha família e amigos.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus, por ter me permitido vivenciar com saúde e satisfação essa etapa da vida que agora se conclui. Obrigada pela minha família e amigos que me permitiram chegar até aqui.

Agradeço aos meus pais, Sérgio e Deise, pelo exemplo de vida, de união, de persistência e de coragem. Às irmãs, Eide e Elaine, por fazerem parte da minha vida colaborando com aquilo que sou hoje. À vovó e tia, pelo amor incondicional. A todos da minha família e aos amigos, que abriram mão muitas vezes das horas de convívio, que toleraram com paciência os momentos de ausência e me apoiaram junto às minhas mais loucas soluções a fim de atender todas as expectativas e desejos frente aos compromissos que escolhi viver.

Agradeço ao Aaron, amado companheiro, pela paciência, tolerância, compreensão e apoio. Por sermos únicos, unos e inteiros, juntos não somos um. Mas, juntos, somos mais do que apenas dois. A luz que emana em mim ressoa em você e então eu brilho mais ao seu lado, assim, ao seu lado sou o melhor de mim. Obrigada por dividir comigo momentos bons e difíceis ao longo dessa jornada que por hora se conclui. Que Deus continue nos abençoando a fim de seguirmos na construção de uma vida juntos.

Agradeço aos meus colegas e amigos docentes da PUC Minas, pelo apoio, escuta e companheirismo. Pelo mais singelo sorriso, abraço, aperto de mão, conversa ou pelo 4º tempo “de trabalho” que muito contribuiu para desanuviar as idéias e aprimorar o meu trabalho. À equipe da PUC Arcos: muito obrigada.

À minha orientadora Jacqueline, obrigada por ter permitido fluir a minha intenção e desejo de pesquisa, apoiando as minhas escolhas e me protegendo das loucuras destas. Meus “surto megalomaniacos” foram encarados como mais ou menos possíveis, o que me tira de uma concepção próxima da loucura e me aproxima de algo próximo à criação, invenção e prazer.

Aos colegas da Psicomotricidade, obrigada por colaborarem com a causa que eu acredito e luto. À Suzana Cabral, exemplo profissional e de vida, Sônia, Dri e Mari, todas vocês

reavivam o meu desejo de trabalho, pesquisa e estudo na área da Psicomotricidade. Sonho que se sonha só é apenas um sonho, mas quando se sonha junto, é realidade.

Agradeço á criança, que é minha fonte de inspiração e que subsidia meu caminhar profissional na área da psicologia e da educação. Aos meus alunos, que ora se fazem adultos, ora se fazem infantes, me apontando desafios e me fazendo aprimorar sempre: muito obrigada!

Á todos que de alguma forma me permitiram chegar até aqui, meus sinceros agradecimentos!

Ao contrário, as Cem existem

Loris Malaguzzi

*A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos,
Cem pensamentos
Cem modos de pensar, de jogar e de falar
Cem, sempre cem
Modos de escutar as maravilhas de amar
Cem alegrias para cantar e compreender
Cem mundos para descobrir
Cem mundos para inventar
Cem mundos para sonhar
A criança tem cem linguagens
Mas roubaram-lhe noventa e nove.*

Dizem-lhe:

*Para pensar sem as mãos,
Para fazer sem a cabeça,
Para escutar e não falar,
Para compreender sem alegrias,
Para maravilhar-se apenas no Natal.*

Dizem-lhe:

Para descobrir o mundo que já existe.

Dizem-lhe:

*Que o jogo e o trabalho,
A realidade e a fantasia,
A ciência e a imaginação,
O céu e a terra,
A razão e o sonho,
São coisas que não estão juntas.*

Dizem-lhe:

Que as Cem não existem.

A criança diz:

Ao contrário, as cem existem.

RESUMO

O presente estudo revela reflexões e discussões sobre os modos de brincar na contemporaneidade: o digital e o analógico. Para tanto se propõe percorrer uma investigação acerca da criança e seu corpo na contemporaneidade. O corpo infantil, sendo constituinte da subjetividade da criança, é o núcleo a partir do qual as práticas do brincar serão investigadas. O texto traz uma investigação de autores que perpassam por diferentes concepções teóricas e, embora se corra o risco de parecer superficial nas teorias consideradas, faz-se necessária essa escolha, visto a complexidade do objeto de estudo selecionado. Compreender o brincar infantil e a criança na contemporaneidade é uma tarefa que exige várias fontes de conhecimento e deste modo o presente trabalho é apresentado. O intuito é pensar a subjetividade infantil pela via do corpo por intermédio das práticas do brincar no computador - o digital- e do brincar de “ faz-de-conta” – o analógico- . Embora entrecortados por considerações feitas a partir do estudo de teóricos de diferentes bases epistêmicas, a compreensão da criança enquanto um sujeito social e histórico é determinante para a compreensão do texto. Assim, embora se apresentem leituras diversas e em alguma medida distintas, entende-se que a tentativa de compreender a criança e sua prática de brincar na contemporaneidade requer vieses e focos diversos. Do contrário a discussão poderia se apresentar empobrecida, sob pena da clausura de uma verdade teórica, porém ilusória e tendenciosa. Desse modo, as contribuições sobre o brincar subsidiam este estudo a fim de compor o cenário de compreensões sobre a criança e suas subjetividades à luz da contemporaneidade.

Palavras-chave: Brincar. Infância. Contemporaneidade. Corpo

ABSTRACT

The present study reveals reflections and discussions about the way to play in the contemporary time: the digital and the analogical playing. To do so it is purposed to make investigation about the child and its body in the contemporary time. The child's body, being constituent of the subjectivity of the child, is the nucleus from which the practical ways of playing will be investigated. The text brings an investigation of authors who discuss different theoretical conceptions and, even if the considered theories seem superficial, it becomes necessary to make this choice, since the object of selected study is very complex. To understand the child's playing in the contemporary time is a task that demands some sources of knowledge and in this way the present work is presented. The intention is to think the child's subjectivity from the perspective of the body through practical ways of playing in the computer - the digital way of playing - and the "make believe" playing - the analogical way of playing. Although it is full of considerations made from the study of different authors and different epistemic bases, the understanding of the child as a social and historical citizen is determinant for the understanding of the text. Even though, different readings are presented and in some measure distinct readings, the attempt to understand the child and its practical way of playing in the contemporary time requires diverse ways and focus. If it was made in a different way the discussion could be presented in a poor way, duly warned the confinement of a theoretical truth, however full of illusions and tendencies. In this manner, the contributions about the playing subsidize this study in order to compose the understanding scene on the child and its subjectivities in the contemporary time.

Keywords: To play. Infancy. Contemporaneity. Body.

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	10
2.	O CORPO PSICOMOTOR E A INFÂNCIA: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE SABER.....	17
2.1.	O corpo.....	17
2.1.1.	<i>O corpo na Idade Média, Renascença e Modernidade</i>	18
2.2.	A Psicomotricidade	30
2.3.	Infância e corpo	34
2.4.	A infância e o brincar	37
2.5.	O brincar e o corpo	39
3.	A FORMAÇÃO DA CRIANÇA SEGUNDO VYGOTSKY	41
4.	O CORPO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO POR MEIO DO BRINCAR DIGITAL E ANALÓGICO	48
4.1.	A estruturação psicomotora	48
4.1.1.	<i>A imagem corporal</i>	48
4.1.2.	<i>Esquema corporal</i>	49
4.1.3.	<i>Estruturação Espacial</i>	50
4.1.4.	<i>Estruturação Temporal</i>	50
4.2.	Relações contemporâneas da criança no mundo: o brincar analógico e o brincar digital.....	53
4.2.1.	<i>O brincar analógico</i>	54
4.2.1.1.	<u>Perspectiva do desenvolvimento para Le Boulch</u>	54
4.2.1.2.	<u>Perspectiva sócio-histórica de Vygotsky</u>	56
4.2.1.3.	<u>Perspectiva psicanalítica de Winnicott e Cabral</u>	60
4.2.1.4.	<u>Perspectiva da Psicomotricidade segundo Aucouturier: as brincadeiras de asseguramento profundo</u>	62
4.2.1.5.	<u>Uma breve consideração acerca do apresentado</u>	63
4.2.2.	<i>O brincar digital</i>	65
4.2.2.1.	<u>Perspectiva histórica do brincar digital</u>	65
4.2.2.2.	<u>Reflexões sobre o brincar digital</u>	73
4.2.3.	<i>O brincar analógico e o brincar digital: discussões à luz da contemporaneidade</i> .	83
5.	O BRINCAR EM VYGOTSKY E A RELAÇÃO CRIANÇA-CORPO-MUNDO: OS ESPAÇOS DE USO DO BRINCAR.....	94
5.1.	Descrição da observação feita das crianças brincando:	98
5.1.1.	<i>Na casa: o brincar analógico e o brincar digital</i>	98
5.1.2.	<i>Na escola: o brincar analógico</i>	102
5.1.3.	<i>Na Lan house</i>	109
5.1.4.	<i>No Shopping (espaço dos jogos)</i>	110
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	124

1 INTRODUÇÃO

O objetivo geral desse estudo é levantar análises sobre a subjetividade infantil pela via corporal a partir da investigação do brincar no plano analógico e no plano digital. Nomeia-se enquanto brincar analógico a relação da criança com o brincar concreto, a cena do faz-de-conta, os jogos de manipulação do objeto em si. Há uma relação analógica direta, uma similaridade entre a função desempenhada e a representação manifesta no brincar. A criança brinca de casinha recorrendo a conteúdos relativos à sua experiência concreta com a casa e suas cenas, transformando esses registros conforme imagina. Para o brincar digital têm-se as experiências com a imagem dos jogos eletrônicos. A representação via imagem não traz em si uma analogia com o objeto real, trata-se de um sistema numérico, digital, capaz de produzir figuras e gráficos. Em um viés mais específico, a pesquisa procurará caracterizar a dinâmica do brincar analógico e do brincar digital, compreender a importância do brincar na dinâmica relacional da criança com o seu mundo, visualizar a organização corporal da criança e investigar o conceito histórico de infância, localizando-o na contemporaneidade. Para esta tarefa este estudo apresentará olhares multidisciplinares que perpassam por leituras que transitam pela Psicomotricidade, por abordagens psicanalíticas, sociais e históricas, visto a complexidade do objeto de estudo requerer tal conduta. Cabe-se ressaltar que, ainda que se apresentem pontos que destaquem a importância do brincar à luz de diferentes teorias, é salutar compreender que há especificidades à luz de cada eixo teórico na compreensão acerca da criança. Porém, não sendo o foco desse estudo, tais pontos próprios de cada base teórica não serão minuciosamente explorados. Convém pontuar, portanto, que as especificidades das teorias que serão citadas na revisão acerca da importância do brincar, não serão exploradas neste estudo, embora componham um cenário que aponte para a valoração da experiência lúdica junto ao desenvolvimento infantil.

Brincar é, segundo o dicionário Mini Aurélio Eletrônico, “divertir-se infantilmente” (FERREIRA, 2004); já para Vygotsky (1984), é um espaço de socialização da criança no qual a mesma pode expressar-se de modo autônomo. Para Winnicott (1979), trata-se de um lugar no qual a criança transita entre a segurança das relações iniciais com a mãe e a instabilidade proposta pelo ambiente social de relações. Nesta tarefa de brincar a criança pode se expressar através do seu corpo em movimento, manifestando os sentimentos vividos e construindo relações de autonomia. Enfim, o brincar é visto por estes e demais autores abordados ao longo

do estudo, como uma importante prática da criança e é nessa medida que estudar o brincar implica em compreender parte do mundo infantil, suas manifestações e construções.

Propor o estudo do brincar através do paradigma do corpo torna-se salutar, na medida em que a comunicação inicial da criança no mundo se faz através do seu corpo em movimento. Deste modo, o núcleo corporal é a sede das suas percepções e relações com as pessoas e os objetos. É a partir do corpo que a criança se percebe distinta dos outros formando seu próprio núcleo constituinte. Nessa vivência brinca com as mãos, faz do próprio dedo o seio da mãe e vive o prazer de sugar. É, portanto, a partir das relações estabelecidas entre o próprio corpo, as pessoas e os objetos que a criança brinca. Nestas vivências ela constrói sua ideia sobre si mesma, definindo-se e apropriando-se da própria condição subjetiva.

O interesse pelo tema é fruto de inquietações da pesquisadora que, por meio de práticas docentes e clínicas, tem observado nas crianças uma apropriação de novas linguagens, espaços e manifestações, sendo estas crianças das mais distintas subjetividades, situações familiares e econômicas. O desejo de compreender como tais crianças se constroem corporalmente a partir das diferentes formas de brincar, como definem seu lugar no mundo, como se vêem e como são vistas à luz da contemporaneidade apresenta-se como propulsor deste estudo.

Entender a criança no século XXI é um convite, sobretudo, para os pais, professores e demais profissionais que atuam com esse público. A criança brinca e se expressa a partir do movimento, organiza-se afetiva e socialmente a partir do corpo. Este é, portanto, um importante instrumento no seu processo de desenvolvimento, fazendo-se necessário, então, estudo e investigação. A fim de se compreender os modos de ação da criança no mundo propõe-se estudar o seu núcleo organizativo: o corpo. O processo de idealização do corpo é um dos elementos da vida atual que marcam a construção da subjetividade, sendo assim um aspecto importante a ser considerado em um trabalho de análise e contextualização da criança no mundo de hoje.

A sociedade pós-moderna como caracterizada por Kumar (1997) é amplamente discutida nas análises propostas ao longo do texto sobre a corporeidade infantil e suas experiências lúdicas. Na medida em que se apresenta como uma realidade crítica aos parâmetros modernos de um projeto racional e organizado de compreensão do homem, o termo pós-moderno designa, para este autor, uma proposta crítica que questiona a análise estruturada da visão moderna. Assim, a pós-modernidade não seria a busca concreta de uma nova verdade para se explicar a realidade, mas a coexistência de vários olhares sobre essa realidade. O fluxo pós-moderno representa um rompimento com a ideia linear de tempo; não

há apego às dimensões do passado ou eixos norteadores rumo ao futuro. Trata-se de uma perspectiva fragmentada em que recortes da realidade amontoam-se em uma leitura dos fenômenos humanos. A dimensão espacial concreta e analógica coexiste com a dinâmica fluídica do plano digital, virtual e desmaterializado da internet e dos jogos de computador. Apresenta-se, neste plano digital, o universo do imediato, do individual, que sustenta uma sociedade baseada no efêmero, na sedução, na velocidade e no movimento, com alto grau de fragmentação, pluralismo e individualismo. Neste ínterim, investigar a criança e sua organização via corpo faz-se pertinente e intrigante na medida em que aponta para recortes analíticos da condição contemporânea da criança e sua realidade circundante. O corpo e as práticas do brincar perpassam por este viés pós-moderno, que será tratado neste texto enquanto dinâmica contemporânea. Logo, a dinâmica contemporânea que aqui se apresenta, subsidiada pela análise de Kumar (1997) sobre a pós-modernidade, é plural, ambígua, desconexa e polêmica porque não representa em si um rompimento com os paradigmas modernos da racionalidade, embora signifique questionamentos a respeito da organização do postulado do pensamento moderno de uma verdade em si, de um totalitarismo conceitual. Desse modo, compreender a construção da criança a partir dos brincares analógicos e digitais pela via do corpo, significa apresentar análises e recortes, sem, contudo se dirigir a uma análise direcional e totalizante do fenômeno.

Tem-se, portanto, a partir da relação entre corpo infantil e brincar, uma possibilidade de análise da construção da subjetividade da criança. Pensar na formação do sujeito implica, dessa maneira, um serviço analítico tanto no plano interior como no exterior, isto é, faz-se necessário considerar a dinâmica social e a singularidade dos sujeitos no serviço autônomo de construção de si e das realidades. Nessa medida, investigar as relações que o indivíduo trava no mundo, torna-se necessário para sustentar compreensões, possibilitando análises que trazem à tona realidades, modos de constituir-se e definir-se enquanto indivíduo.

A maneira como a criança brinca e se organiza corporalmente demarca seu lugar no mundo, permitindo que sua subjetividade seja construída. Tais percepções se fazem possíveis a partir da observação dos momentos de brincar infantil, visto ser este um espaço próprio de expressão da criança, no qual ela pode falar de si e se situar no mundo. Dessa forma, a fim de compreender a criança na contemporaneidade pela via do corpo em movimento, propõe-se um recorte analítico a partir da investigação do brincar, analógico e digital.

Tal proposta de estudo: a subjetivação infantil pela via corporal a partir das práticas do brincar analógico e digital acarreta amplas discussões e, para tanto, será proposta uma revisão bibliográfica de tais temas, considerando-se assim múltiplas visões acerca da criança, sua

subjetividade e seu modo de brincar no mundo. Embora sejam apresentados pontos divergentes e concepções distintas acerca do objeto de estudo, a pesquisa procura apontar as experiências do brincar, digital e analógico, na construção corporal da criança e analisar como esta construção é elemento fundante da subjetividade infantil.

Para tais investigações e estudos, a pesquisa se desenvolveu com base no método qualitativo, o qual pretende retratar e traduzir fenômenos a partir de coleta de informações teórico-práticas e científicas. Essas informações foram reunidas através de investigação de caráter documental a partir de autores sob uma perspectiva social, histórica e psicanalítica. Embora tais saberes apresentem divergências sobre a concepção de criança e desenvolvimento, julga-se pertinente recorrer a estas correntes de pensamento, pois, a fim de se compreender a criança na contemporaneidade há que se reconhecer a complexidade do assunto. Para tanto se faz impossível descrever e analisar relações e experiências tão complexas a partir de uma única área de conhecimento. Convém ressaltar que as perspectivas consideradas ao longo do trabalho conservam pontos específicos e em parte divergentes, sobre a compreensão acerca da criança. Porém, tais especificidades não serão tratadas em pormenores, cabendo, esse estudo, compreender aspectos da experiência lúdica infantil e, desse modo, recortar, dentre as teorias, pontos que sustentem esse eixo.

A pesquisa qualitativa, em função da aceitação ampla da processualidade dos fenômenos sociais, passa a ser vista como uma situação na qual ocorrem processos de produção de sentido, em que pesquisador e participantes estão envolvidos e não, simplesmente, como uma situação onde processos externos ao observador estejam sendo representados de uma forma verídica. (FERREIRA *et al.*, 2002, p. 12).

Segundo Grubits e Noriega (2004), a pesquisa qualitativa teve suas origens nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos, sendo seguida pelos sociólogos. O intuito era reunir informações para que se compreendessem aspectos da vida dos povos. Nessa dimensão, a pesquisa contemplava informações que iam desde o estudo social e histórico até posicionamentos teóricos mais funcionalistas e positivistas acerca do homem a ser estudado.

Assim, o caminho metodológico desse estudo qualitativo contempla um traçado epistêmico diverso acerca de saberes científicos sobre o brincar e a organização corporal da criança na contemporaneidade. Garfinkel, citado por Grubits e Noriega (2004),

Denomina como etnometodologia o estudo e análise das atividades cotidianas dos membros de uma comunidade, buscando identificar a forma como elas se tornam visíveis, levando-se em conta que a reflexibilidade sobre o fenômeno é uma característica singular da ação. (GARFINKEL *apud* GRUBITS; NORIEGA, 2004, p. 106).

Desse modo, a tarefa de investigar os modos de a criança brincar, seja no plano analógico, seja no digital, possibilita a visualização de elementos próprios que incidem na construção da subjetividade pela via corporal, suscitando compreensões, ainda que parciais, acerca da forma com que a criança atua no mundo. Sendo assim, as teorias e modos diversos de se compreender a infância perpassam por olhares que se entrelaçam a partir do desenvolvimento humano até dimensões culturais e históricas acerca do corpo infantil e a maneira como este indivíduo se enxerga no mundo. Tal perspectiva permite discutir o brincar a partir de vieses psicanalíticos, sociais e históricos. Contudo, respeitando as peculiaridades que cada conhecimento foca, as diversidades de compreensão e de pensamentos para se explicar sobre a criança e seu desenvolvimento, este estudo propõe contar com estas contribuições de modo a se aproximar de uma compreensão sobre a criança de hoje. Parece que o paradigma pós-moderno convida a este desafio: abrir mão de eixos teóricos arraigados em uma verdade, em busca de uma compreensão multidisciplinar menos totalizante, mas mais aproximada da complexidade do tema. Dessa maneira, embora sejam conjuntos teóricos distintos, estas visões se apresentam neste estudo compondo um cenário de discussão científica. Portanto, o objetivo deste trabalho não é apresentar uma visão linear e unilateral do tema, mas ampliar o campo de investigação através de modos distintos de compreensão, tendo como base múltiplas vertentes de estudo. Para isso, esta pesquisa contará com contribuições de estudiosos dos diversos campos do saber e, desse modo, buscará uma melhor compreensão do desenvolvimento corporal da criança e de seu movimento sócio-histórico no mundo.

Vygotsky (1984), ao desenvolver estudos sobre o método de investigação em psicologia, destacou fatores essenciais para a compreensão da criança e de seu desenvolvimento. O autor destaca que o que deve vigorar é uma análise do processo e não do fenômeno em si. Nesta análise, a compreensão das relações precisa estar em destaque, em detrimento de uma análise descritiva. O foco é de uma análise explicativa que reconstrói o percurso da criança remetendo às bases organizativas do desenvolvimento da mesma. Nessa medida, usando o autor para essa referência, este estudo se ocupará de apontar características presentes nos modos do brincar da criança e as relações perante sua organização corporal. O intuito é compreender como os modos da criança brincar vigoram enquanto dinâmica mediadora entre a cultura tecnológica e a formação da mesma. Assim, trata-se de um processo de apropriação desse dado cultural que se modifica e se constitui dialeticamente quando a criança se apropria desses dados por meio do brincar. Trata-se de compreender que tais estratégias de brincar compõem o processo no qual a criança se situa em relação ao espaço-

tempo contemporâneo. Revelam modos localizados de a criança construir o seu processo de relação com o mundo.

Dessa forma, acreditou-se que, embora possamos apontar quantificações ao longo deste estudo, a condução da pesquisa deveria ser conveniente com o tratamento qualitativo dos dados. Por meio da investigação de documentos científicos que consideram o estudo do brincar, a pesquisa propõe a investigação das relações existentes entre o brincar nomeado como analógico e o brincar dito digital, e a construção do processo de subjetividade da criança na contemporaneidade pela via corporal. Para tanto, o estudo contou com a coleta de dados feita a partir de documentação teórico-científica e observação da criança brincando no contexto digital (jogos eletrônicos) e brincando de modo analógico (brincadeira de faz-de-conta, jogo sensório-motor e jogos de regra). A observação consistiu no levantamento de categorias relativas ao brincar da criança nos jogos eletrônicos e no brincar com jogos dinâmicos, objetivando fundamentar questões e apontamentos embasados nas vivências infantis e não apenas em hipóteses teóricas. Após o relato da observação os dados foram tratados a partir da análise do conteúdo, estabelecendo relações entre a cena observada e a análise sobre o corpo da criança e sua relação com o brincar.

Assim, a partir de tal tratamento dos dados, a pesquisa foi organizada em texto científico e informada pela publicação de artigo em periódico, de modo a possibilitar contribuição à comunidade acadêmica e escolar, bem como a todos os interessados em investigar as relações da criança com o mundo a partir do brincar.

PLANO DE CAPÍTULOS

O plano de estudos foi formado por quatro blocos temáticos organizados de acordo com a centralidade dos temas tratados. O primeiro bloco de conteúdo é nomeado como “O corpo psicomotor e a infância: contextualizando o campo de saber”, e nele estão compreendidas as discussões sobre o corpo e a infância a partir de uma revisão histórica. As contribuições de Áries, Vigarello, Corbin e Courtine sobre a historicidade do conceito de corpo, da infância e do brincar, são parte desta proposta. Aliada a tal estrutura encontra-se uma revisão histórica relativa a como se enxergava o corpo desde a Idade Média até a contemporaneidade, perpassando pelo viés da Psicomotricidade. Destacam-se também autores como Dupré, Tissié, Guilmain, Wallon, Ajuriaguerra, Lapierre e Aucouturier. O segundo bloco de estudo, intitulado “A formação da criança segundo Vygotsky”, compreende uma reflexão a respeito do desenvolvimento infantil, da corporeidade e da formação da criança segundo Vygotsky, considerando-se o viés social e cultural no desenvolvimento do infante. Já

no terceiro bloco de conteúdos, a que foi dado o nome de “ O corpo infantil e suas relações com o mundo por meio do brincar digital e analógico”, ganha lugar de apontamento a organização psicomotora do corpo e o brincar: do analógico ao digital. Nesta etapa são apresentados conceitos com base no estudo da Psicomotricidade a fim de elucidar temas que dizem respeito á estruturação psicomotora. Tônus, esquema corporal, imagem corporal e as noções espaço-temporais são conceitos pontuados ao longo do texto. Em seguida apresentam-se, em caráter investigativo e reflexivo, ás contribuições de Winnicott, Le Boulch, Levin, Cabral e Vygotsky sobre o papel das vivências lúdicas à luz da contemporaneidade no desenvolvimento infantil, compondo-se assim uma revisão bibliográfica sobre o brincar. São destacados, portanto, os modos do brincar desde as tradicionais brincadeiras de corre-corre, salta, trepa e pula, até o brincar digital dos jogos eletrônicos e da internet, objetivando-se, dessa maneira, uma discussão a respeito da construção subjetiva da criança a partir dessas experiências. No quarto bloco tecem-se considerações sobre a criança na trama das relações que estabelece com a família, escola e o shopping Center, figurando como um dos espaços sociais infantis. Estas são instituições e espaços nos quais a criança se apropria e é a partir dessas relações que a criança organiza-se corporalmente. Nesta medida este capítulo tratará do aspecto das relações entre a criança, a família, a escola e o shopping junto á prática do brincar digital e analógico. Neste capítulo são apresentados dados e análises sobre a observação feita com as crianças a partir das práticas lúdicas. No encerramento do estudo, as considerações finais destacam alguns pontos de relevância sem haver, contudo, uma conclusão determinística e linear sobre a influência dos modos de brincar na construção da subjetividade infantil a partir de uma leitura do corpo.

2. O CORPO PSICOMOTOR E A INFÂNCIA: CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE SABER

O presente capítulo pretende apresentar um panorama histórico das noções de corpo, Psicomotricidade e infância. Essa leitura possibilitará que este estudo se situe diante de seu objeto: o brincar. Compreender a prática do brincar a partir da discussão sobre a criança e seu corpo, implica perceber os diversos vieses que contemplam tal tema. Vários campos do saber procuram abordar e explicar o homem, sua corporeidade e suas relações com o mundo.

Um desses campos é a Psicomotricidade, uma área de conhecimento que estuda o homem com seu corpo em movimento na relação com o mundo, que possui um arcabouço estruturante próprio construído na interface de vários campos científicos. Tal arcabouço é constituído por conhecimentos que se estendem desde o saber filosófico acerca da visão de corpo até pressupostos médicos, sociológicos, psicanalíticos e desenvolvimentistas. Nessa medida, para se estudar a criança pela via corporal, torna-se necessário situar paradigmas acerca da visão de corpo e do campo complexo de saber no qual se insere a Psicomotricidade, além de retomar historicamente o conceito de infância.

2.1. O corpo

O corpo, elemento de estudo da Psicomotricidade, é definido a partir das diferentes concepções que o homem vai construindo ao longo da história. O termo corpo vem do latim *corpus*, que significa tecido de membros, envoltura da alma, embrião do espírito, e do grego, que diz da perfeição marcada pela beleza, pela razão e pela justiça.

A história do corpo, segundo Vigarello *et al.* (2008), é marcada por referências que se estendem desde aspectos religiosos até estudos científicos. A visão antropológica do corpo feita pelos autores ressalta aspectos que retomam as marcas do sagrado e religioso, os valores, costumes e crenças de épocas distintas. Retomando a perspectiva cultural, artística, religiosa e científica desde o fim da Idade Média até a contemporaneidade, os autores ressaltam que o corpo é o ponto-fronteira situado no centro da dinâmica cultural e marca a transição do espaço individual para a dimensão social.

A originalidade última da experiência corporal é estar no cruzamento do invólucro individualizado com a experiência social, da referência subjetiva com a norma coletiva. (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 11).

Os autores, ao se referirem ao corpo como fronteira, aponta ser o corpo a morada das vivências subjetivas e sociais e ainda, ao traçar um recorte antropológico Vigarello *et al.* (2008) retomam a singularidade do corpo enquanto instrumento que vai do sagrado ao profano, das forças ocultas e da magia ao saber científico, da expressão ao controle, da sensibilidade à sujeição.

2.1.1. O corpo na Idade Média, Renascença e Modernidade

Gélis, citado por Vigarello *et al.* (2008) contribui nessa pesquisa antropológica ao descrever os apontamentos do corpo na perspectiva do sagrado. Nessa dinâmica, o corpo é morada do sagrado bem como do pecado, o que faz com que seja objeto de adoração, mas também de punição e dor. O corpo, inicialmente representado como elemento do sagrado (Corpo de Cristo), deve ser controlado, pois está sujeito ao pecado. A ambiguidade do corpo santo e pecador atribui ao sofrimento de Cristo uma simbologia de adoração e veneração, um meio para a redenção e ressurreição do fiel a exemplo de Jesus Cristo. O corpo enquanto símbolo de salvação aponta para a prevalência de rituais de tortura e autoflagelação como meios de purificação e garantia de salvação eterna. “A submissão e sofrimento da carne visa buscar a salvação d’alma, do espírito.” (GÉLIS *apud* VIGARELLO, 2008, p. 55). Nessa perspectiva as doenças e todo o sofrimento do corpo eram desejados, pois assim a condição do corpo sagrado aos moldes do Cristo, estaria em evidência. “Um martírio muito breve não pode fazer um grande santo.” (GÉLIS *apud* VIGARELLO, 2008, p. 83). Nesta perspectiva, a imagem do corpo, isto é, a percepção que o indivíduo tem de si, perpassa pelo culto à dor e ao sofrimento nesse momento da história.

A Renascença, período que marca a transição da Idade Média à Idade Moderna, marca o apogeu das artes, filosofia e ciência, afirmando a repercussão da mudança de paradigmas políticos, sociais e econômicos. O abandono dos modos feudais de produção e a ascensão do capitalismo marcam novos lugares para o corpo e sua imagem. Longe de trazer uma

perspectiva linear, a visão antropológica dos autores aqui estudados traça várias linhas de conduta que revelam imagens distintas do corpo apontando para as mudanças sociopolíticas vividas da Idade Média, Idade Moderna e Contemporaneidade. A Renascença, como auge das mudanças econômicas, culturais e artísticas, é escolhida como ponto de partida para uma retrospectiva histórica sobre a visão de corpo, indo até a Contemporaneidade, contemplando o século XX e XXI.

No período da Renascença, o religioso impinge ao corpo uma perspectiva coletiva, o que resulta na comunhão da pessoa com o sagrado. Duas entidades abrigadas em um corpo. A unidade, porém coletiva, do sagrado com o profano, marca uma dimensão totalizante do indivíduo.

A imagem que se impunha era exatamente a imagem de uma dupla pertença, de um corpo duplamente vivido. O indivíduo possuía seu corpo como algo próprio dele, pois seu nascimento era sinônimo de um novo corpo, mas ele se sentia ao mesmo tempo solidário do grande corpo coletivo da linhagem (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 124).

Entretanto, com o avanço científico, os novos ideais e descobertas, a perspectiva do corpo sagrado da igreja se vê confrontada. Com o uso das práticas de dissecação do corpo, a anatomia ganha novos parâmetros, e o corpo, outrora místico em coletividade entre o sagrado e o profano, passa a atender à perspectiva do corpo individual. Com o surgimento do corpo individual, com suas partes, diagnósticos e curas, ganha lugar a valorização da imagem do corpo são. Não mais o sofrimento e a punição corresponderiam à imagem corporal, mas um corpo saudável e vivaz.

Como conciliar um discurso que pretende penalizar o corpo pecador com as expectativas de homens e mulheres preocupados com um desabrochamento pessoal que coincide justamente com uma valorização da imagem de seu corpo? (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 124).

Desse modo, na Idade Moderna, a partir do conflito corpo sagrado e coletivo *versus* corpo científico e individual, outra consciência de corpo emerge junto à sociedade. Porém, longe de ser uma solução para as dúvidas sobre o homem e suas experiências, esse novo referencial passa a ser um desafio. O homem, ancorado na sua verdade advinda da fé, vê-se ameaçado na sua crença e, contudo, não pode transpor tal crença ao foro científico, visto que este âmbito sugere justamente a negação da crença, apontando para a fidedignidade do físico, palpável, comprovável. O ideal científico, todavia, aponta para explicações insuficientes sobre as percepções, os sentidos e as emoções. Tentativas neurológicas e fisiológicas buscam sustentar a hegemonia médico-clínica sem, contudo, obter êxito. É nessa medida que

coexistem na visão de corpo as perspectivas do sagrado e científico, do individual e coletivo. É na ambiguidade que se instaura a imagem de corpo do homem contemporâneo.

Um corpo inquieto que arrancando-se do grande corpo coletivo, paga muito caro esta sua emancipação. Porque esse corpo que o ser humano faz agora passar para o primeiro plano de suas preocupações, para protegê-lo, cuidar dele, prolongá-lo, encontra-se só no momento da morte, sem a assistência moral do corpo da linhagem, desse corpo coletivo que, este sim, não morre jamais. Enfrentar essa solidão e assumi-la é possível para quem tem fé. Se vier a perdê-la, o indivíduo fica então entregue a si mesmo. É preciso, talvez, ver nessa subversão das crenças e dos comportamentos uma das principais fontes do mal-estar do ser humano contemporâneo (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 130).

Nesse ínterim, Vigarello *et al.* (2008) apontam que as primeiras definições sobre o corpo dirigem-se para uma dimensão mais técnica e cientificista.

O corpo é então tudo que tem consciência material ou intelectual: coisas condensadas como uma construção ou uma coletânea de textos, fundamento de um sujeito ou de um objeto, enfim, e sobretudo muitas pessoas que formam uma companhia (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 137).

Nesta medida, as medições concretas do corpo passam a ser mais significativas do que as percepções em si. Enquanto nos séculos XIV, XV e XVI o corpo e seus fluidos sagrados, as magias e crenças compunham a imagem do corpo, ao longo dos séculos XVII e XVIII o corpo mecânico e mensurado ganhava espaço. A altura do corpo, a graciosidade do andar e a aparência máscula, firme e vivaz, garantiam a aceitação social. “Sonho de retidão, moral e dorsal.” (Vigarello *et al.*, 2008, p. 160). Advém desse ideal de corpo o uso de instrumentos como os andadores que deveriam corrigir o modo de andar das crianças. A preocupação com os calçados e as vestes também caracterizavam os corpos de modo particular. Os rituais para se expor o corpo passaram a ter lugar social. A dança aparece enquanto primeiro exercício do corpo. “Exercício corporal e divertimento ritualizado, a dança é de essência geométrica.” (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 168). A valorização de uma imagem do corpo ágil e vivaz correspondia às aspirações sociais de um corpo pronto para as guerras e para a lavoura e deste modo as práticas corretivas passaram a fazer parte da educação do corpo.

Contudo, a fim de adaptar-se à coexistência da imagem do corpo sagrado e corpo mecânico, a Igreja procura intervir junto às novidades da época. A dança, que ganhava ênfase, passa a ser compreendida por esta instituição como um ritual sagrado. Os olhos deveriam estar quase sempre baixos, assumindo um caráter de abandono. A Igreja, na tentativa de sobrepor-se ao ideal cientificista, elabora manuais com os rituais para o uso do banho público,

costume que ganha popularidade a partir do momento em que a população buscava garantir a saúde e bem-estar do corpo. Normas para vestir-se e comportar-se procuravam conciliar as demandas da época às exigências da igreja.

Uma instrução cristã sobre o perigo dos banhos públicos. (...) uma infinidade de transtornos consideráveis costumam atingir as pessoas que os tomam sem precaução de saúde, de pudor e de modéstia. (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 188).

Contudo, a partir do auge da visão do corpo como algo anatômico, regido por forças mecânicas, as ginásticas e as práticas que visavam mostrar uma imagem saudável e de bem estar foram progressivamente assumindo importância ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX. Os exercícios corporais e os jogos aparecem como meios de potencializar a força e a imagem corporal de saúde e vigor físico. Estes marcam, portanto, a evolução da dinâmica do corpo mecânico para o corpo sensual e controlado.

A história dos jogos é a história do controle exercido sobre os corpos; uma vigilância supostamente capaz de conter as violências e paixões. É o desenvolvimento de práticas não partilhadas entre os sexos ou grupos sociais, um modo bem concreto de confirmar pelo corpo distâncias ou distinções. (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 352).

Por volta dos séculos XVI e XVII aparecem os jogos como práticas de encenação e rituais. Os jogos na corte apresentam fortes cenas de violência a fim de se mostrar o poder, a superação e a supremacia física. O intuito era o de revelar o domínio do homem sobre os animais. Ao longo do século XVIII estes jogos violentos foram extintos, visto que neste momento o corpo deveria ser cuidado e preservado, não sendo desejável um corpo marcado por sofrimento e violência. Os jogos, então, no século XVIII e XIX passam a ser símbolos de elegância e sociabilidade. A encenação e a teatralidade ganham espaço. “É a presença do jogo que se torna diferente: jogar para mostrar-se, deslumbrar-se, impor-se pela aparência mais do que pelo combate.” (VIGARELLO *et al.*, p. 314, 2008).

(...) outras mudanças emergem do esvaecimento da violência e do crescimento do novo olhar sobre o encadeamento e a ordem dos movimentos corporais (uma maneira inédita de imaginar sua forma, seu valor e sua eficácia). A novidade está na encenação do corpo e na representação das lógicas. (...) as referências da motricidade são imediatamente transtornadas: deslocar-se é obedecer às novas leis promovidas pela ciência do século XVI. As danças e jogos ganham em harmonia voltando-se para a geometria e dinâmica do corpo. (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 318, 321).

Aparece a esgrima, jogo que concilia a força com a harmonia dos movimentos e habilidades. A imagem do perfil másculo e disciplinado imprime ao corpo novos valores, aparências e condutas. Cria-se uma sociedade esportiva, e aparece, no século XVIII, o caráter lúdico dos jogos com o objetivo de entreter e divertir.

Assim, o corpo e a sexualidade, bem como a instituição do casamento, ganharam novos lugares na trama social. O jogo sensual, embora ainda contido, ganha lugar nos relacionamentos. No fim do século XVIII a prática do casamento com fins reprodutivos, e os rituais de escolha dos cônjuges realizados pelos pais estavam em desuso. O amor romântico entrava em cena afirmando uma escolha afetiva dos parceiros. Porém, a forte influência religiosa marcava este amor por rituais que a dimensão cristã afirmava ser de pudor, religiosidade e morais aceitáveis às pessoas de boa índole segundo a Igreja. Assim, a sexualidade estaria reservada ao casamento, ainda assim com restrições. O corpo assumia, portanto, um agregado de valores morais e físicos voltados a uma imagem valorizada pela sociedade da época: o corpo vivaz, saudável e domesticado. “No século XIX a sexualidade tornou-se prerrogativa das prostitutas. As mulheres eram ou mães sentimentais ou prostitutas sensuais. Apareceu uma cultura falocêntrica.” (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 301). É sob a perspectiva do desejo sexual que os jogos se modificam, passam a ter como objetivo controlar o corpo e as paixões. Vigarello *et al.* (2008) pontua que os jogos de exercício e as festas realizadas para o acontecimento dos mesmos passam a se destinar ao controle do corpo e suas paixões.

O corpo, então, recebe novas significações diante às variadas práticas sociais. De um corpo maculado pelo sagrado e profano em coletividade com o divino a um corpo mecânico, orgânico, másculo, viril, porém contido, escapa ainda o corpo das emoções e percepções. As linguagens não objetivas do corpo, embora mais valorizadas ao longo dos séculos XIX e XX com a perspectiva do indivíduo e sua imagem, ganham olhares curiosos desde o século XVI.

O corpo e suas subjetividades, emoções e percepções referem-se neste período, segundo Vigarello *et al.* (2008) à fisiognomonia, isto é, ao estudo dos sinais e expressões do rosto do indivíduo. A fisiognomonia seria a arte de decifrar a linguagem do corpo. Nesta prática, a observação era o ponto central. Não se tratando ainda de um estudo pormenorizado das emoções e individualidades, a fisiognomonia procura catalogar as expressões faciais vinculando-as a comportamentos. “A fisiognomonia ensina a decifrar a linguagem da alma estampada no exterior, promove normas corporais, estabelece definição da fisionomia, nomeia a beleza.” (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 405). Este estudo estava calcado nas relações entre o corpo físico, os aspectos psicológicos e o poder da natureza (astros, divindades). As figuras

eram catalogadas e representadas a partir de expressões estáticas. No curso dos séculos XVI e XVII, com a ascensão da racionalidade, a fisiognomonia entra em descrédito. A leitura dos sinais do corpo vai então apropriar-se de duas vias divergentes: perspectiva aberta pelos desenvolvimentos da anatomia e pela descoberta do ângulo facial. A ciência moderna atribui novos significados ao corpo e às expressões, e a partir do estudo anatômico e científico do corpo os sinais ganharam novo sentido. A expressão facial catalogada pela fisiognomonia entrava em descrédito pela dimensão estática não característica da visão do homem moderno. Uma concepção dinâmica próxima aos ideais modernos ganhava espaço, o estudo dos órgãos e da neurologia contribuíram ao longo do século XVIII para compreensão do homem e seu corpo.

As ações humanas dirigidas para fins não podem ser inteiramente explicadas por reações mecânicas em cadeia, à maneira de uma pilha de dominós que desmorona. Os “todos” são maiores do que a soma de suas partes. A atividade humana dirigida para fins supõe a presença de uma alma. Para compreender as operações do corpo é preciso compreender a alma e a própria vida. (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 466).

O estudo da dinâmica externa e interna do corpo caracteriza o vitalismo, uma perspectiva voltada para a relação entre o corpo interno e externo, para a organização neurofisiológica e os aspectos ambientais. A ciência, embora assumisse função de explicar o corpo de modo objetivo, escapava à dinâmica das emoções.

Contraditoriamente a ciência, que tinha o propósito de confirmar a dualidade clássica que fazia do corpo apenas uma máquina, suscitou a percepção que o corpo é percebido como uma potência ativa portador de inquietantes poderes, terríveis e obscuros, uma vez que vacilam as luzes da razão. (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 609).

Assim, Vigarello *et al.* (2008) destaca que a ciência, que devia esclarecer as condições puramente mecânicas do funcionamento corporal, faz surgir a ideia de uma vida própria ao corpo que coloca em questão a supremacia que o espírito e a razão pensavam exercer sobre ele. Nem a razão nem as leis místicas explicavam os aspectos da ordem da emoção. Sobreretudo os sonhos, inicialmente explicados pela neurologia como manifestações do corpo em estado de desconforto durante o sono, permaneciam na obscuridade por não se enquadrarem nos moldes da razão e da fé. É, portanto, ao final do século XIX que a cisão entre corpo, psiquismo e organismo social começa a perder força, e uma nova perspectiva impõe-se no cenário de compreensão do corpo.

Nesta nova perspectiva culturalista, o corpo aparece como resultado de uma construção, de um equilíbrio estabelecido entre o dentro e o fora, entre a carne e o mundo. Um conjunto de regras, rituais de interação, liberdade para cada um lidar com o estilo comum das posturas, as atitudes determinadas, os modos usuais de olhar, portar-se, mover-se, compõem a fábrica social do corpo. (CORBIN, 2008, p. 9).

Apenas no final do século XIX com Freud, há uma significativa aproximação entre a visão dicotômica entre corpo e alma. “Só com Freud no século XIX é que teremos um rompimento apontando para a aproximação do corpo anatômico com o ‘segredo’ (inconsciente) do homem moderno.” (CORBIN, 2008, p. 620).

Assim, segundo Corbin (2008), é a partir do século XIX que se instaura a dinâmica do corpo através do olhar do outro; a possibilidade de ver e ser visto ganha lugar na cena social. O corpo funcional e instrumental ganhou análises fundamentadas no ambiente e no comportamento, apontando para a dimensão psicoafetiva do corpo. A própria medicina da época parte para uma visão mais integrada do corpo, e a observação ganha lugar na dinâmica clínica. Nesta medida o paradigma dualista entre corpo e alma passa a ceder espaço para uma integralidade do corpo.

Passa a atuar, então, o corpo da sexualidade e do olhar. “A história do corpo é indissociável da história do olhar que se lança sobre ele”, afirma Corbin (2008, p. 255) a fim de marcar a era da visibilidade do corpo. A imagem está em voga e a cena da sedução também. No entanto, o impacto do movimento higienista e a descoberta das doenças venéreas vão marcar enfaticamente nova consciência do corpo ao final do século XIX. O corpo, embora conheça os prazeres de ver e ser visto, reencontra, por meio da doença e dos impactos produzidos pelo movimento da industrialização, o sofrimento e reaprende a conter seus impulsos. Destaca-se então o corpo ferido pela sujeição e privação.

O corpo enfermo não é apenas o corpo estropiado, é também o corpo que leva os estigmas de todas as espécies de ataques e de sofrimentos. Perceber as distinções estabelecidas no século XIX convida a considerar um período que transcorre da década de 1780 até a de 1920: entre o momento em que a enfermidade, através das deficiências sensoriais, adquire uma primeira dignidade até o momento em que ela parece ser o estado de um corpo ferido a reparar. (CORBIN, 2008, p. 348).

Portanto, no início do século XX, a representação e o tratamento do corpo enfermo assumem cuidados agora marcados pelo viés público. O corpo ferido em guerra, os deficientes e incapazes recebem tratamento e são considerados na cena social. Percebe-se, contudo, que o corpo descoberto na lógica do prazer e da imagem, massacrado pelas leis da industrialização e pelas marcas da guerra, ganha nova significação. No século XX se apresenta um corpo integrado à cena social. A recuperação e o bem-estar do mesmo recebem

maior atenção na dinâmica científica. O esporte e o cuidado com o corpo entram em cena, o que aponta para a necessidade de um corpo preservado e cuidado. Todavia, surge também a perspectiva do controle: métodos e manuais para os cuidados do corpo previnem, remediam e dirigem o corpo para uma organização determinada, produzida pelo controle da saúde.

Assim, o corpo no século XX afirma sua condição interativa, dinâmica. A linha divisória entre corpo e “espírito”, percebida até então, perde espaço para um corpo animado pelo desejo. “O século XX é que inventou teoricamente o corpo” (COURTINE, 2008, p. 7), sendo a ideia do corpo animado pelo desejo advinda da psicanálise. Freud, nas suas investigações clínicas, traz à tona a dinâmica do inconsciente que fala através do corpo. Inaugura-se a questão das somatizações, marcando espaço para a imagem do corpo na formação do sujeito.

Segundo Courtine (2008), é posteriormente, com Edmund Husserl, que o corpo passa a ser apontado como “berço original de toda significação” (COURTINE, 2008, p. 8). Logo, na França, Maurice Merleau Ponty, direcionado entre a fenomenologia e a perspectiva existencial, afirma o corpo como “encarnação da consciência”, apontando os desdobramentos da visão deste no tempo e no espaço. A antropologia também contribuiu no processo de descoberta do corpo no século XX. Marcel Mauss, analisando o desfile da infantaria britânica e comparando-a à marcha dos franceses, aponta para a noção de técnica corporal fundada na cultura e na organização social, “(...) as maneiras como os homens, sociedade por sociedade, de maneira tradicional, sabem servir-se do seu corpo” (MAUSS *apud* COURTINE, 2008, p. 8).

O corpo, portanto, ainda que desperto pela dinâmica do inconsciente e da imagem, marcado enquanto núcleo existencial da pessoa e apontado como mostras da cultura e organização social, via-se diante das amarras do estruturalismo. “A obsessão lingüística do estruturalismo, desde o pós-guerra até a década de 1960, ia, com efeito, enterrar a questão do corpo com a do sujeito e suas ilusões.” (COURTINE, 2008, p. 8). Entretanto, o movimento dos pensadores da época incitava questionamentos e protestos contra o peso das políticas. O corpo ocupava o centro dos movimentos individualistas e igualitaristas. No começo dos anos 70 as mulheres já gritavam protestos contra as leis que proibiam o aborto, caminhando para um movimento de propriedade sobre o corpo. Os homossexuais seguiriam o mesmo caminho. A reivindicação social contra o controle dos corpos através do postulado das estruturas e consequente apropriação deste corpo como núcleo individual e pessoal marcava, ao longo dos anos 70, a luta por um pertencimento ao próprio corpo.

O discurso e as estruturas estavam estreitamente ligados ao poder, ao passo que o corpo estava do lado das categorias oprimidas e marginalizadas: as minorias de raça, de classe ou de gênero pensavam ter apenas o próprio corpo para opor ao discurso do poder, à linguagem como instrumento para impor o silêncio dos corpos. (COURTINE, 2008, p. 9).

Contudo, nesse “sentimento de propriedade do corpo” a dinâmica do individual, legitimidade outorgada ao prazer, demanda um novo posicionamento do corpo. A saúde torna-se um direito, e a ansiedade face ao risco, a busca do bem-estar individual e a saturação do espaço público, são alguns dos contrastes presentes na história do corpo no século XX.

Na hora em que se multiplicam os corpos virtuais, em que se aprofunda a exploração visual do ser vivo, em que se comerciam sangue e os órgãos, em que se programa a reprodução da vida, em que se vai apagando a fronteira entre o mecânico e o orgânico mediante a multiplicação dos implantes, em que a genética se aproxima da replicação da individualidade, é mais que nunca necessário interrogar, experimentar o limite do humano: meu corpo será sempre meu corpo? (COURTINE, 2008, p. 474).

Assim, a dinâmica do indivíduo pode ser retratada através do esporte, da dança e da arte. A afirmação do lazer e a presença da imprensa configuram um peso significativo à valorização do homem. O sucesso e a imagem destacam-se no cenário social por meio da figura do campeão, do astro e do artista. O rádio e a televisão tornam-se dispositivos centrais no século XX, e o circuito de imagens e sons passa a ser imperativo informacional, abrindo espaço para um corpo fluídico que percorre distâncias e fascina pelas aparências e visibilidades. A tela da TV impacta na dinâmica do corpo, causando uma nova organização espaço-temporal. O foco é preciso e dirigido, o espectador ao vivo seleciona seu olhar ao assistir a um jogo ou a uma corrida. O espectador pela tela volta-se para o recorte da imagem no qual se sobressai a cena dos ganhadores e perdedores.

Observar da beira da calçada e assistir a uma passagem e a uma sucessão. Já observar da tela é nunca se atrasar, acompanhar os corredores e, de modo particular, os primeiros. A sucessão é aí de ponta a ponta diferente: não mais a renovação dos perseguidores, mas a renovação das posições, o desfilar sem fim de um avanço. A sucessão se torna progressão vista da tela, é regressão vista da rua. A imagem televisada se limita à cabeça da corrida, mantendo o telespectador perto do primeiro colocado. Ela apaga a emoção da passagem, da fugacidade, a consciência de um sem-número de perseguidores. Ela anula também o estranho sentimento de fragilidade oferecido pelos corredores que se arriscam em um cenário superdimensionado. Perde em densidade para aquele que olha a calçada; multiplica as informações para aquele que assiste à transmissão. (COURTINE, 2008, p. 474).

Paralelo ao corpo retratado pela notícia está o corpo da encenação, o corpo do cinema e da TV. Não se trata apenas de contar histórias, mas de vivê-las, dramatizá-las. Simular emoções contagiando plateias compõe o cenário do corpo no jogo do prazer. Está em destaque não apenas o corpo expresso pela linguagem, mas também o corpo expresso pela

dança e pelos movimentos. Nesse ínterim o corpo do desejo aponta para o foco perceptivo que conecta sons e cores, selecionando e produzindo sensações.

Motivado pelas pesquisas científicas, a visão ocupa papel importante no redimensionamento do corpo. Visto que cores e imagens podem continuar sendo percebidas pelo olho mesmo que qualquer referência exterior já tenha desaparecido, conclui-se que há uma capacidade fisiológica de se produzirem fenômenos sem uma necessária correspondência com o mundo material. Assim, não se trata de um registro neutro; a visão aparece como um sistema de impressões subjetivas do mundo exterior. “Enquanto se torna indistinta a fronteira entre sensações interiores e sinais exteriores, o papel do movimento na construção da percepção suscita um interesse cada vez maior.” (COURTINE, 2008, p. 514). A visão impõe-se aos poucos como uma realidade física, exigindo o exercício ativo da força e do movimento. Dessa forma, aliada à dinâmica do corpo e do movimento encontra-se a questão do desejo, que liga tais instâncias.

Com efeito, o abalo sofrido pelo corpo no ato da percepção não é mecânico, mas é função da intenção, do desejo, que fazem o sujeito voltar-se para o mundo. Um componente afetivo filtra sem cessar o exercício da percepção. É esse componente que colore e interpreta o trabalho da sensação para organizá-la em uma paisagem de emoções. (COURTINE, 2008, p. 514).

Este movimento inaugura não apenas o foco para a imagem do que se vê, mas também a autoimagem, ou seja, a percepção do indivíduo sobre si mesmo. Os movimentos involuntários do organismo entram em cena na dança e vão agregar-se, o corpo-sensação, ao corpo do olhar e do movimento.

A escuta dos ritmos fisiológicos desempenha nesta perspectiva um papel preponderante desde o início da dança moderna. O silêncio e a imobilidade são as condições primeiras dessa atenção nova aos rumores do ser. Abre igualmente o caminho para a tomada de consciência de um espaço intracorporal plástico, simultaneamente volumétrico e direcional: pela respiração, o corpo se dilata e se contrai, se estira e se encolhe. Deste modo se produz a relação encadeada e contínua entre o espaço interior e o espaço exterior. (COURTINE, 2008, p. 519).

Assim, nesse modo integrado entre corpo externo e interno se imprime a consciência do movimento como um *continuum*. Nesta medida, não existe imobilidade, apenas níveis de energia que circulam também internamente. Não apenas as características de peso, de emoções e de movimentos articulam-se, mas o ínfimo dos movimentos imprime ao indivíduo uma nova dinâmica funcional.

O corpo impresso na imagem e nas sensações será também anunciado na fotografia e nas artes cênicas e plásticas. Courtine (2008) afirma que são três os grandes registros do

corpo-imagem, foco do século XX: o corpo mecanicizado da cultura, do esporte, focado na performance exigida pela publicidade e pelo mundo do espetáculo. O corpo desfigurado pelas guerras retratado por influência da arte dadaísta, revelando, nas imagens recortadas e bricoladas, a influência da perspectiva dos corpos desmembrados, desarticulado pelas guerras. E, finalmente, o corpo da beleza trazido pela medicina estética e engenharia biotecnológica. Este corpo do século XX extrapola o limite do possível, transforma-se através da cirurgia e da estética, desafiando os contornos do corpo material. Assim, a valorização da beleza e o sistema iconográfico como os símbolos de luxo e de conforto induzem à valorização da banalidade e do cotidiano. Outro elemento que se soma a esse cenário é o movimento da popularização e da democratização da pornografia. Ao longo dos anos 80 os meios técnicos de produção de imagens e de reprodução digital facilitada propagaram o voyerismo, o que influenciou os valores estéticos. Tal dinâmica aponta para uma associação entre o belo e o bem, a beleza assume um valor moral e os marcadores do moralismo e da correção vão lentamente se infiltrando na perspectiva estética. Aliado a isso, o deslocamento dos limites entre o público e o privado impacta sobre o corpo e seu novo formato no plano do século XX. A substituição do privado pelo íntimo trará repercussões junto à organização do corpo nesta perspectiva da imagem. Nessa proporção, é tudo ou nada, ou se esconde ou se exhibe e esta exibição é da ordem do espetáculo e do sensacionalismo assistidos por espectadores onipresentes via meios tecnológicos e de comunicação.

Na sua antiga significação, o privado era conceitualmente unido ao público. Não podia tornar-se público a não ser através de transgressões escandalosas ou de disposições jurídicas estudadas e negociadas. Quando o privado começa a ser pensado sob a categoria do íntimo, perde suas fronteiras. (COURTINE, 2008, P. 557).

O corpo passa então da lógica de objeto da arte para a dinâmica ativa e de suporte da atividade artística. Ao longo do século XX o corpo tornou-se veículo da arte e das experiências artísticas. O corpo é ao mesmo tempo sujeito e objeto do ato artístico.

Assim, o corpo, no século XX, ocupa a centralidade no plano do indivíduo. É a memória viva, testemunha cinética das mudanças e transformações expostas de modo escancarado e brutal. Dessa forma, a estranheza advinda da revelação nítida do corpo e suas mutações aparentes assumem um aspecto indiferente na dinâmica humana. Olha-se um corpo, uma carne, uma careta, uma silhueta, e esta visão traduz-se em estranheza, em um materialismo impactante. “Onde havia consciências, almas, fantasia e desejo, só resta um corpo e suas marcas.” (COURTINE, p. 565, 2008.) Deste modo o autor conclui a retomada histórica da visão do corpo ao longo do século XX, referindo-se à dinâmica da imagem, da

estranheza dos corpos construídos, formatados, disfarçados de individuais, mas que se veem questionados ante a perspectiva do encontro público de subjetividades. Apresentam-se com estranheza os corpos isolados, buscando-se, via holofotes, traduzir os valores do bem e do belo circunscritos na valoração da imagem marcada no século XX.

Assim, a perspectiva histórica sobre o corpo está alinhada à narrativa da história da Psicomotricidade. Como explicar as emoções e as sensações do corpo e qual a relação entre corpo e alma foram questionamentos que sustentaram diversos estudos científicos ao longo do tempo, conforme podemos verificar na retomada histórica no que concerne o corpo. A leitura da Psicomotricidade, disciplina que estuda o corpo em movimento na relação inter-humana, sobre o corpo segue, em paralelo, a visão e a apropriação do corpo no cenário do estudo do homem e sua subjetividade.

Segundo Coste (1992), Platão já afirmava haver uma separação distinta entre corpo e alma, colocando o corpo apenas como lugar de transição da existência no mundo de uma alma imortal. Aristóteles via o homem com um corpo, quantidade de matéria, moldado e regido pela alma. No século XVII René Descartes propõe uma visão dualista na qual corpo e alma seriam dicotômicos. O corpo seria algo que não pensa e deste modo não pode dizer da verdade humana; já a alma seria uma substância pensante distinta do corpo.

Ainda segundo Descartes (1641):

Eu sou uma coisa que pensa, uma coisa da qual toda a essência decorre de pensar; entretanto, eu possuo um corpo ao qual estou estreitamente vinculado, mas que é somente uma coisa extensa e que não pensa. Por conseguinte, parece certo que a minha alma é inteiramente distinta do meu corpo, mas não pode existir sem ele. (DESCARTES, 1973, p. 142).

A alma é tida para Descartes como tudo aquilo que não é corpo: pensamento, cognição e sentimentos. É esta alma cartesiana que comandaria o corpo. O corpo seria uma máquina guiada e dirigida pela alma.

Seguindo o percurso investigativo sobre o corpo, Coste (1992) afirma que, no século XIX, a questão corpo *versus* psiquismo foi amplamente debatida pelos neurologistas e médicos. Com o curso das investigações em neurologia, o dualismo cartesiano cederá espaço para o paralelismo. Certos fenômenos patológicos já não podiam ser explicados através da rigorosa correspondência lesão-sintoma, então Charcot, psiquiatra famoso da época e contemporâneo de Freud, aponta para as evidências do psiquismo sobre o corpo e vice-versa, quando estuda o fenômeno “membro fantasma”. Ao referir-se a um indivíduo amputado que conserva a impressão do membro que perdeu, Charcot apresenta à comunidade médica o fato

de disfunções graves não apresentarem acometimento lesional (patologia cortical). Este novo dado suscitou intensas pesquisas que culminaram em estudos médicos e antropológicos. Estes apontaram o fato de que todo movimento tem um significado biológico e social, os reflexos têm importância de defesa para o homem e estão inseridos, portanto, em um sistema social. Dupré (1909), ao estudar a debilidade motora composta de inabilidades, verifica que esta ocorre sem necessariamente um correlato lesional neurológico. Algumas perturbações motoras da infância, como por exemplo as sincinesias (repetição de movimento com membro parético não envolvido diretamente na ação), ocorriam sem a localização patológica ou lesional.

Portanto, através destes pontos, a visão dualista – corpo *versus* psiquismo – perdia a validade para explicar patologias e características do movimento. Percebia-se que o corpo e o psiquismo eram elementos paralelos que não estavam tão isolados como afirmava o pensamento cartesiano. A partir daí, Dupré em 1909 ocupou-se em investigar as relações da motricidade com a inteligência e percebeu que déficits motores podem ocorrer mesmo em pessoas com inteligência superior, ao passo que indivíduos com déficits cognitivos podem realizar movimentos com precisão e eficácia. Assim como Dupré, Henri Wallon, em 1925, dedicou-se aos estudos sobre a motricidade, porém investigou mais a fundo as relações da motricidade com o caráter. O caráter era definido por Wallon como manifestações observáveis da atividade, afetividade, relações sociais, vontade e hábitos da criança, e, através de seus estudos, o psicólogo afirmou que o movimento é a expressão e o primeiro instrumento do psiquismo, estabelecendo com isso relações entre movimento, emoção, indivíduo e meio ambiente. Para Wallon, citado por Coste (1992), o movimento humano é elemento fundante na construção do psiquismo. Nesta visão a ação é organizadora da emoção.

2.2. A Psicomotricidade

Segundo Coste (1992), a Psicomotricidade nasce dentro do modelo médico, a partir da visão de disfunções e distúrbios que precisam ser reeducados. Desse modo, uma das primeiras visões da Psicomotricidade é a da Reeducação Psicomotora (RPM) proposta por Edouard Guilmain. A RPM traz a influência de Tissier – 1852-1935 – que, questionando as práticas

corretivas aplicáveis na ginástica da época, propõe uma nova concepção da Educação Física: a Psicodinamia, um método de trabalho que visava à educação pelo movimento e ao qual buscava dar caráter científico. Procurava conciliar uma visão anteriormente apenas motora (mecânica) com uma visão psicológica. Com Guilmain, em 1935, nasce a Reeducação Psicomotora. Nesta prática, o uso de instrumentos avaliativos, como o Exame Psicomotor, e a reabilitação das patologias motoras ganham destaque. A visão do corpo pautava-se pelo paralelismo científico, abordagem não mais isolada, independente, mas aproximada e possivelmente comunicante. Porém tinha-se um corpo ainda receptor de comandos, manifestante desse psiquismo, um corpo que precisava ser corrigido, reeducado.

Percebe-se que a visão do corpo dissociado do psiquismo vai cedendo lugar a uma aproximação inevitável que, posteriormente, amplia o foco de uma junção corpo e psiquismo para um enfoque de um corpo totalizante que não segue apenas um comando, mas, que fala por si. Nesse ínterim a ciência psicanalítica de Freud influencia o movimento da Terapia Psicomotora, e os estudos de Wallon, Piaget e Gesell marcam os primórdios dos trabalhos da Educação Psicomotora. O movimento biologicista e a perspectiva de Piaget cedem lugar à dinâmica do corpo social proposta por Wallon, e posteriormente, influenciado pelas contribuições da fenomenologia de Sartre à perspectiva existencialista de Merleau Ponty, o corpo no cenário psicomotor ganha nova significação. Nesta visão, a consciência do mundo passa pela consciência do próprio corpo. Ponty, citado por Coste (1992), afirma: “Vejo o mundo de acordo com a estruturação do meu próprio corpo.” (p. 25) Esta afirmação desloca o plano motor e retira a sua total ênfase para dividir sua importância com o plano psicológico.

Outra influência da psicologia na ciência psicomotora foram as teorias gestaltistas que marcaram uma concepção funcional do movimento. Em vez de deter-se às condições de possibilidade do movimento investigando condições fisiológicas, propõe-se investigação das relações e valores do movimento como forma de comportamento e produtos de situação como tomadas de posição, ações e reações. Assim, condições físicas para mantermos o equilíbrio, para andarmos, implicam muito mais do que uma sucessão de eventos; necessita-se também de um objetivo, de uma intenção. Para tanto, toda atividade é a manifestação de um diálogo entre o organismo e o mundo circundante. O importante não é uma visão progressista situada e ligada ao seu objetivo com o intuito de questionar “aonde leva esta ação”, mas sim focar o sujeito no momento atual, seu estar no mundo se perguntando “qual é a situação deste sujeito”, independente de sua possibilidade futura.

Assim como fenomenologistas e gestaltistas deixaram suas contribuições, os psicólogos do desenvolvimento também promoveram a construção da Psicomotricidade atual.

A contribuição oferecida por estudiosos como Wallon, Piaget e Gessel foi de grande valor, sobretudo para o desenrolar de uma psicologia infantil. Tais estudiosos propuseram um caminho evolutivo, um desenvolvimento que traça as etapas motoras, especialmente no desenvolvimento da criança. Henri Wallon, dentre várias contribuições, destacou a importância do movimento no desenvolvimento psicológico da criança. Explorou o estudo da gênese do Esquema Corporal afirmando que não se tratava apenas de uma organização biológica ou psíquica, mas de uma construção, e que é a partir dessa construção que a criança chega à representação mais ou menos global, específica e diferenciada do seu próprio corpo. Wallon sublinha, acima de tudo, que o estado tônico é um modo de relação, hipertonía de solicitação, hipotonia de alívio, de relaxamento ou satisfação. Já Ajuriaguerra, discípulo de Wallon, acentua a importância da relação tônico-emocional para o processo terapêutico. Por meio do fenômeno motor, elevado ao valor de gesto e de atitude, Wallon procura captar o conjunto da expressão de uma personalidade, um modo de ser no mundo. O fenômeno tônico é a função postural de comunicação, essencial para a criança pequena, função de troca por meio da qual a criança dá e recebe intervenções do mundo. A função postural está essencialmente vinculada à emoção, que, para Wallon, corresponde à exteriorização da afetividade.

Jean Piaget, por sua vez, ao ocupar-se em estudar a construção da inteligência, compreendeu que o movimento era a única manifestação e instrumento do psiquismo. Propôs, com a coordenação dos esquemas sensório-motores (sensações e movimentos), que o indivíduo aprende assimilando (incorporando) e acomodando (ajustando). Exemplo disso são os esquemas de sucção, visão e apreensão, que constituem as ferramentas da adaptação precoce e enriquecimento; sua diferenciação e coordenação permitem ao bebê passar progressivamente da mais extrema dependência à autonomia. Piaget afirma que, na falta da etapa sensório motora em decorrência de perturbação, todo o arcabouço corre o risco de ser comprometido. Citado por Coste (1992), Piaget pontua que os práticos da reeducação e da terapia psicomotora deverão dedicar-se ao menos um pouco, a refazer as etapas que faltaram no desenvolvimento.

Por fim, na história da ciência psicomotora, a influência dos psicanalistas aponta para outra fonte de construção. O corpo já não é apenas a sede das reações emocionais que unem a criança a seu grupo, nem o instrumento graças ao qual a inteligência é construída; ele passa a ser lugar de prazer, e é precisamente a prevalência desta ou daquela zona erógena corporal que pontua a evolução libidinal (fase oral, anal, fálica, genital). Freud acentua a complexidade da natureza do movimento: não se trata apenas de manifestação mecânica e neurofisiológica,

mas de investimento afetivo, emocional. Os distúrbios orgânicos podem ser de tipo psicogênico, isto é, sem invocarmos o modelo anátomo-clínico (ex: histerias, paralisia, parestesia, descarga de tensões emocionais). É a descoberta do corpo pulsional como substrato e revestimento do corpo funcional uma das mais pontuais contribuições da psicanálise.

Assim, com o surgimento da Psicomotricidade, no período do pós-guerra os serviços de ajuda, apoio e preventivos ganharam importância, e esse movimento promoveu o crescimento das práticas psicomotoras: reeducação psicomotora, terapia psicomotora e educação psicomotora. As primeiras práticas terapêuticas foram marcadas pelo avanço teórico e institucional.

O conceito psicomotor é, portanto, mais profundo do que o de uma simples associação corpo-psiquismo. Ele parte, de fato, da concepção do homem como um indivíduo em desenvolvimento que se apoia em um corpo orgânico (hereditário). Entretanto, este nunca pode se manifestar isoladamente, pois assim que o organismo entra em funcionamento já existem interferências das vivências socioculturais. Há interferência, de um lado, de uma atividade organizadora do próprio sujeito e, de outro, de uma atividade adaptativa que depende das suas inter-relações com o meio (psicossociais e afetivas). A Associação Brasileira de Psicomotricidade define assim o termo Psicomotricidade:

Ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação com seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (S.B.P., 1999).

Assim, apresentado o panorama da Psicomotricidade e seu foco de estudo, faz-se necessário considerar a visão de infância e do brincar, para em seguida compreender-se sobre a constituição da criança a partir de Vygotsky e a organização do organismo psicomotor. Conhecer o corpo em movimento na relação com o mundo implica saber sobre a criança e sua prática lúdica, bem como perceber a formação corporal infantil.

2.3. Infância e corpo

Olhar para a criança na contemporaneidade significa compreender múltiplos fatores na dinâmica da construção da subjetividade infantil, dentre eles o corpo. O universo contemporâneo suscita questões da ordem do imediatismo, do consumo e da velocidade das informações, o que nos convida a refletir sobre o conceito de infância, o *locus* do corpo e, conseqüentemente, sobre o posicionamento da criança no mundo. Como ela se vê e como ela é vista diz da organização da sua organização subjetiva.

A infância na Idade Média, mais precisamente até o século XIII, era inexistente. Segundo Áries (1981), não havia registros em pinturas, obras de arte ou relatos que revelassem a criança e suas relações. Ter um filho significava produzir um futuro indivíduo produtivo. “No mundo das fórmulas românicas e até o fim do século XIII, não existem crianças, mas homens de tamanho reduzido.” (ÁRIES, 1981, p. 51.) A socialização do infante não era controlada pela família, ficavam a cargo das várias pessoas que se agregavam nos feudos. As cenas de cuidado e dependência limitavam-se às idades iniciais, visto tratar-se apenas dos cuidados físicos necessários. Os cuidados com a criança, seus movimentos e desenvolvimento eram voltados para a sobrevivência da mesma, ou seja, a atenção ao corpo se reduzia a essa relação. Segundo Áries (1981), aproximadamente aos sete anos a criança passava a conviver diretamente com os mais velhos, devendo ser educada para se tornar o adulto que era esperado. Nessa medida a infância era vista apenas como a etapa inicial da vida dedicada aos cuidados maternos. Após esse período a criança passava a ser encarada como jovem, e o corpo deveria ser moldado para dar espaço ao intelecto, material realmente significativo que abriga a verdade e o conhecimento. Ao fim do século XIII a Igreja Católica, preocupada com o aumento da mortalidade infantil e do desrespeito aos dogmas cristãos, propaga a imagem da criança associando-a a um símbolo de pureza e semelhança ao menino Jesus. Passou a incentivar o cultivo da docilidade infantil e o zelo com a criança. O incentivo ao batismo cristão marca o esboço da entrada da criança em uma dinâmica infantil, na qual será afastada do meio dos adultos e cuidada por eles. A infância começa a ganhar importância e foco social. Nos séculos XV, XVI e XVII na Europa, a criança insere-se em um espaço de significação familiar; surgem os primeiros retratos de crianças envolvendo cenas típicas de suas atividades. Crianças brincando, estudando, apresentando trajes característicos de sua idade começam a ter lugar nas cenas sociais. No Brasil tais cenas só vão vigorar ao final do século XIX, início do século XX com a expansão do movimento higienista.

Desse modo, a evolução da ideia de corpo e a concepção de criança apontam para significações a partir do contexto sociocultural. Compreender os caminhos pelos quais a ideia de corpo foi construída possibilita perceber que de modo paralelo e convergente a ideia de criança é formada. Por outro lado, cabe considerar que a ideia contemporânea de criança agrega novas concepções, pois, na contemporaneidade, com espaço próprio à infância, as relações de aprendizagem natural com os adultos são repassadas às instituições escolares, e as possibilidades de aprendizagens sociais a partir de vivências diretas com os adultos ficaram reduzidas. Assim também se localizam as vivências do corpo. A organização do mesmo e as construções que permeiam o desenvolvimento infantil que outrora ficavam a cargo de uma aprendizagem baseada nas experiências dos mais velhos, familiares e circundantes à vida da criança passam a ser de responsabilidade das instituições escolares. Pessoas externas ao convívio da criança são incumbidas de ensinar-lhe como organizar seu corpo para aprender o mundo das coisas. “A criança torna-se então um ser cuja condição social é rejeitada.” (CHARLOT, 1971, p. 52). Portanto, apesar de a ideia de infância ser construída socialmente, a criança tende a internalizar esse modelo e acaba por torná-lo sua realidade.

Tanto a assimilação do modelo quanto a sua recusa são plenamente justificadas pela idéia da natureza infantil. Ideologicamente, fica legitimada a necessidade de se auxiliar a criança no seu processo de assimilação das normas e penalizar aquelas que as recusam, em nome de uma condição natural na criança. (MIRANDA, 1985, p. 53).

Sendo assim, cabe ressaltar que as contribuições acerca da descrição do desenvolvimento da criança, estudos presentes, sobretudo diante da definição da infância, marcam a ideia de um desenvolvimento próprio, podendo ser considerado a partir de uma visão integrada e crítica. Essa ressalva possibilita perceber as contribuições de autores voltados ao tema abrindo novas concepções reflexivas e críticas diante desses apontamentos no mundo atual. Sendo assim, as contribuições sobre o desenvolvimento infantil são consideradas pertinentes, porém não devem encerrar a criança em um espaço pré-definido, visto a dinâmica social e histórica possibilitarem uma constante reflexão do lugar da infância ao longo do tempo.

Independentemente de sua origem social a criança passa por um processo de maturação física e biológica, como afirmam consoantemente os estudiosos Piaget e Wallon. É a partir desses estudiosos que fica evidenciada a relação entre corpo e cognição. Tendo o corpo um lugar privilegiado no desenvolvimento humano, o corpo infantil e seu desenvolvimento passaram também a ser investigados. As transformações do corpo se entrelaçam, portanto, com as demais mudanças no desenvolvimento do homem e ocupam papel importante na formação do

indivíduo. Os estudos da Psicologia Evolutiva apontam para as conexões entre o corpo infantil e as relações com o mundo. É a partir dessa interação que a criança aprende e se desenvolve. O conceito de criança ganha espaço próprio na dinâmica social e consequentemente no meio científico. Postulados sobre o desenvolvimento infantil situam esta fase como fundamental, com características próprias que revelam pontos cruciais da formação humana.

Faz-se necessário perceber que o desenvolvimento maturacional na infância descreve pontos próprios do desenvolvimento infantil, mas não encerra a criança em uma natureza infantil; coloca-a como uma condição de ser criança uma vez que estes fatores desenvolvimentistas encontram-se associados à dimensão social, produzindo uma realidade concreta. Miranda (1985) afirma que nessa medida “não existe, portanto, uma natureza infantil, mas uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta” (MIRANDA, 1985, p. 72). Desse modo, o corpo revela marcas do processo biológico, psíquico, social, cultural e histórico e, nessa medida, situa e nomeia definindo a subjetividade infantil, necessitando, portanto de investigações nessa trama de relações.

Dessa maneira, a organização desse corpo infantil certamente perpassa pelas experiências múltiplas vividas ao longo da história de vida, bem como da organicidade; ambas contribuindo para a formação da criança enquanto ser biopsicossocial. Para investigar a construção da subjetividade infantil, este estudo considera os modos da criança brincar a partir das brincadeiras livres e das brincadeiras no computador.

A fim de se compreender a criança e seus modos de brincar na contemporaneidade, apresenta-se, no capítulo seguinte, os estudos de Vygotsky, que focam a dimensão social e cultural da formação infantil. Embora posteriormente contemos com outros teóricos que transitam por concepções distintas acerca do desenvolvimento infantil, este texto tem o propósito de apresentar os brincares infantis como práticas da criança na contemporaneidade. São modos da criança participar socialmente de uma cultura que hoje valoriza as tecnologias e prioriza o espaço de muros e grades em nome de uma segurança já ausente no espaço público das ruas. Desse modo, para subsidiar essa defesa as concepções sociais darão melhor e mais amplo suporte, apresentando-se assim um caminho no qual o brincar digital e analógico não se opõem, mas se complementam enquanto produtos das condições sócio-culturais.

2.4. A infância e o brincar

Assim como a dinâmica corporal e a inserção da criança na sociedade se difere ao longo do tempo, considera-se que, no âmbito do brincar esta perspectiva histórico-cultural se repete. Deste modo convém apontar alguns parâmetros a fim de proporcionar uma reflexão acerca da dimensão histórico-social que os modos de brincar na contemporaneidade nos remete. Segundo Vygotsky(1998) a relação sócio-histórica é fundante no desenvolvimento humano e nesta medida, convém ressaltar reflexões nesse sentido a fim de ampliar as compreensões sobre as práticas do brincar: do analógico ao digital. Compreender como a criança brinca e os atravessamentos desse brincar na organização corporal da mesma, suscita compreensões que perpassam pela dimensão histórica acerca da história do brincar e do brinquedo.

Segundo Ariés (1981) anteriormente ao século XVII o brincar não era uma prática específica às crianças. Os jogos eram comuns para adultos e infantes. Os jogos de luta, as corridas de biga e os jogos de azar eram considerados atividades de lazer comuns a todos.

Parece, portanto, que no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos.(ARIÉS, p,88, 1981)

O surgimento desses jogos apontam para histórias diversas. Segundo Ariés (1981), alguns desses jogos nasceram da busca do homem pela distração após os ofícios, sobretudo os jogos de azar e aposta.

Os jogos só vêm depois das tarefas... quando o chefe da comunidade estimar que os espíritos fatigados pelo trabalho e pelo estudo devam ser relaxados por meio de recreações, ele as tolerará.(ARIÉS, p.111,1981)

Outras espécies de jogos nasceram da arte da luta, da dança ou da busca pelo convívio com o grupo. Tratava-se de uma necessidade social de promover encontros de grupos, socialização entre os povos.“Os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida.”(ARIÉS, p,94, 1981)

Havia ainda as causas religiosas a impulsionar as atividades dos jogos e brincadeiras. “Existia uma relação estreita entre cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que

compunha seu rito essencial. "(ARIÉS, p.89, 1981) Segundo o autor, em uma festa religiosa havia um momento caracterizado como "rito da fecundidade", neste os meninos saltavam vasos com vinho e as meninas eram empurradas em balanços. Estas festas religiosas eram compostas de momentos de dança e rituais em que apareciam cenas típicas daquilo que hoje se chama brincar. Inicialmente destinadas a todos, jovens, adultos e crianças. Os primeiros brinquedos nasceram dirigidos ao público em geral, e não às crianças. As pequenas estatuetas, imagens e bibelôs, usados para a ornamentação das casas, construção de presépios e outras atividades religiosas seriam posteriormente classificados enquanto brinquedos infantis. A boneca aparece inicialmente como um enfeite, é também, em alguns povos, associada às atividades de bruxaria e feitiçaria. Serviu também como possíveis manequins às modistas. "Esse gosto de representar de forma reduzida as coisas e as pessoas da vida cotidiana, hoje reservado às criancinhas, resultou numa arte e num artesanato populares destinados tanto à satisfação dos adultos como à distração das crianças." (ARIÉS, p. 90, 1981)

Em meados do século XVII as brincadeiras e brinquedos infantis começam a aparecer mais voltados à infância. Os brinquedos aparecem entre as crianças de modo indiscriminado, tanto meninos quanto meninas brincavam com bonecas, usavam trajes similares, como uma espécie de vestido, de túnica. As bonecas, carrinhos, peões e carruagens imperaram na cena infantil até aproximadamente os 3 anos das crianças, depois o brincar enquanto distração passa a ganhar cunho preparatório para os ofícios adultos. Aos 4 anos as crianças da nobreza já praticavam o arco, jogavam cartas, xadrez e jogo de raquetes, típicos do universo adulto. Aos 7 anos as crianças deveriam abandonar os jogos e brincadeiras infantis para adentrar no universo adulto.

As coisas mudam quando o nobre se aproxima de seu sétimo aniversário: abandona o traje da infância e sua educação é entregue então aos cuidados dos homens. Tenta-se então fazê-lo abandonar os brinquedos da primeira infância, essencialmente as brincadeiras de bonecas. "Não deveis mais brincar com esses brinquedinhos, agora sois um menino grande, não sois mais criança." (ARIÉS, p. 87, 1981)

Gradativamente os jogos, sobretudo os de azar, passam a ser vistos entre os adultos como atividades mal vistas, principalmente pela igreja e destinadas apenas à recreação das crianças.

A indiferença moral da maioria e a intolerância de uma elite educadora coexistiram durante muito tempo. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, porém, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna em relação aos jogos. Esse compromisso é o testemunho de um sentimento de infância: uma preocupação de

preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons. (ARIÉS, p.104, 1981)

Assim, estava clara a apropriação do sentimento de infância da modernidade. As brincadeiras seriam rigorosamente classificadas entre adultos e crianças. Os jogos infantis teriam cunho pedagógico, de distração ou de treino esportivo. Para os adultos eram considerados aceitáveis os jogos de salão, como o gamão, os jogos de exercício, como o hóquei e o jogo de peteca com raquetes. Os jogos passam a caracterizar classes sociais, alguns eram exclusivos aos senhores, outros considerados típicos às pessoas ignorantes e grosseiras, segundo Ariés (1981). No século XVIII as brincadeiras infantis se afirmam enquanto práticas infantis na Europa. Deste modo, com os impactos da modernidade e o incentivo às práticas individuais voltadas à produção e o ganho particular do próprio sustento, os jogos coletivos cedem lugar às brincadeiras particulares. Essas práticas se misturavam à aprendizagem dos afazeres voltados à aprendizagem de ofícios. As meninas exerciam o brincar como a se prepararem para as futuras atividades domésticas e do cuidado familiar. Os meninos exerciam o brincar com instrumentos e movimentos que lembravam seu preparo para o trabalho e para as guerras. Nesta medida os jogos começam a se diferenciar entre adultos e crianças. O brincar começa então a caracterizar uma prática infantil. Das práticas anteriormente destinadas ao brincar adulto restaram na modernidade, os atuais esportes, a dança e as festas à fantasia, como o carnaval e o halloween.

Nesta medida, percebe-se que o brincar não é uma prática naturalmente infantil. Fora instituída cultural e socialmente para esse fim. Os modos de brincar vão suscitar, portanto, mostras culturais e históricas. Os brinquedos com os quais as crianças brincam e os modos como brincam refletem uma organização social e deste modo é preciso compreender os atravessamentos infantis na trama sócio-histórica vivida.

2.5. O brincar e o corpo

A partir das considerações feitas, pode-se perceber a aliança entre a criança e o brincar enquanto elementos históricos. Sob o viés do corpo a criança é analisada e nessa medida a relação que se propõe neste estudo é do corpo, núcleo infantil, e as relações com o brincar. Os

modos como esse corpo vai se significando e fazendo uso do movimento caracteriza o foco investigado.

Um corpo hábil a ser treinado, como nos aponta Le Camus (1986) ao narrar a história da Psicomotricidade é convergente a uma prática discriminatória e individualizada da criança, traduzida através do brincar. Retomando Vigarello *et all* (2008) ao longo da historicidade do corpo é possível perceber o trajeto da perspectiva do corpo coletivo ao corpo individual transitando do final da Idade Média à Modernidade. Esta relação embasa uma compreensão proposta entre a prática lúdica infantil e a história do corpo. Nesta medida, a contextualização histórica do brincar na modernidade como uma atividade individual marcada pelos dogmas educativos e moralistas, vão ao encontro da perspectiva corporal apontada pela história do corpo e da Psicomotricidade, que apontam uma dimensão corporal voltada ao individual e menos ao grupal. Assim, é possível perceber como a relação entre corpo e a prática do brincar torna-se contundente. Inicialmente os jogos de grupo inseridos nas comemorações religiosas, as bonecas enquanto bibelôs e enfeites dos adultos, posteriormente os objetos discriminados aos meninos e às meninas e a era do brincar individual com a imagem. Este é um percurso histórico e deve ser compreendido nesta trama. As práticas lúdicas do corpo infantil compreendem uma relação histórica e nessa medida, apresentam-se passíveis a serem investigadas, pois, apontam para os vieses psicossociais infantis. Como o corpo se manifesta a partir do brincar na infância, vai apontar para análises de uma dinâmica sócio-cultural e é esse o ponto em questão a ser discutido ao longo do estudo: a localização dos modos de brincar na dinâmica social a partir do corpo infantil.

3. A FORMAÇÃO DA CRIANÇA SEGUNDO VYGOTSKY

Vygotsky(1998) foi um importante estudioso sobre o desenvolvimento infantil. Embora tenha começado seus estudos a partir de experimentos em uma base behaviorista e comportamental, o autor, ao investigar o desenvolvimento da criança, realçou a dimensão social e as relações das funções e constructos psíquicos com a cultura. Vygotsky (1998), ao investigar sobre a formação da percepção, do pensamento, da memória, da imaginação e da vontade na criança, percebeu que não há um desenvolvimento através de etapas que se acumulam linearmente. O autor apontou que tais funções se desenvolvem em paralelo e se coincidem em alguns momentos do desenvolvimento. Desse modo questionou a afirmativa de que a criança perceberia dados isolados que se acumulariam possibilitando-lhe a construção de um pensamento sobre as informações recebidas. Para Vygotsky, o conjunto percebido é formado pela soma de percepções integrais compostas de várias sensações. Estas percepções não estão puramente mediadas pelo desenvolvimento do aparato orgânico-sensorial, mas estão submetidas ao significado social e cultural atribuídos a esta percepção. Estas funções, ditas superiores por Vygotsky, produzem conexões culminando em novas construções e mudanças. O desenvolvimento infantil para o autor caminharía de um plano inicialmente motor e sensorial, para em seguida integrar-se em percepções, pensamento, memória e demais funções, produzindo-se novas conexões e construções cada vez mais elaboradas.

Nas fases iniciais do desenvolvimento a percepção está ligada imediatamente à motricidade, que constitui apenas um dos momentos do processo sensoriomotor integral e que, com os anos, começa a adquirir uma notável independência e a libertar-se dessa conexão parcial com a motricidade. (VYGOTSKY, p. 27,1998)

Para Vygotsky (1998) no início do desenvolvimento não podemos constatar funções psíquicas isoladas, trata-se de unidades não-diferenciadas, complexas, que vão se diferenciando através de conexões a partir das sensações e relações vividas. É nessa trama que gradativamente as funções psíquicas se diferenciam e caracterizam-se em memória, percepção, imaginação, pensamento. A partir dessa compreensão ampla sobre o desenvolvimento infantil o autor destaca a importância da linguagem e do pensamento. Esses constructos não são processos lineares e vinculados, visto não serem homogêneos quanto à sua natureza psíquica. Desenvolvem-se paralelamente e em determinado momento do desenvolvimento encontram-se. Assim, quando a criança pronuncia uma palavra há uma ideia não acerca apenas dessa palavra, mas de uma gama de conexões de pensamentos. Sobre a

função imaginativa Vygotsky(1998) afirma que esta se desenvolve em uma estreita relação com a linguagem e o pensamento. A criança imagina porque busca soluções frente a questões que lhe são apresentadas pela experiência. Este processo é construído no âmago das experiências vividas e se subsidia na atividade da memória. A função de resgatar episódios vividos permite que a criança evoque soluções e atuações já vividas, porém, diante a novas questões precisa modificar a condição anteriormente aprendida. Desse modo, modifica , a partir da capacidade criativa e imaginativa, a forma de resposta e atuação no mundo. O processo emocional está imbricado na construção da função imaginativa, logo, a estrutura criativa e o material inventado frente á nova situação estão ancorados na emoção. O autor destaca que o pensamento imaginativo e o pensamento da realidade desenvolvem-se unidos, de modo interdependente. Não se trata de conceitos que se opõem, mas que se complementam. A criança calca suas criações a partir de experiências e sensações vividas, realistas, bem como aprimora sua atuação na realidade a partir do desenvolvimento da imaginação e da consciência. "Para a imaginação é importante a direção da consciência, que consiste em se afastar da realidade, em uma atividade relativamente autônoma da consciência, que se diferencia da cognição imediata da realidade."(VYGOTSKY, p.129,1998) A partir das experiências vividas e com o curso do desenvolvimento cultural, a função da memória vai se despreendendo das formas realistas caracterizando um novo subproduto: a capacidade imaginativa. Assim, há dois processos associados á memória: a reprodução e a criação. A imaginação advém da capacidade de memória, porém, vai se despreendendo dos modos concretos das vivências para se configurar em criações próprias. Têm-se assim, um processo dialético. A imaginação se desenvolve a partir da experiência e vivências da criança, assim como alimenta e sustenta as habilidades infantis de atuar sobre essa realidade.

Torna-se compreensível que, junto com cada passo na conquista de uma mais profunda penetração na realidade, a criança vai se libertando, até certo ponto, da forma mais primitiva de conhecimento da realidade que antes conhecia. Toda a penetração mais profunda na realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com os elementos dessa realidade, um afastamento do aspecto externo aparente da realidade dada na percepção primária, a possibilidade de processos cada vez mais complexos, com a ajuda dos quais a cognição da realidade se enriquece. (VYGOSTKY, p. 129,1998)

Assim, a partir do autor é possível perceber que as experiências vividas pela criança terão papel fundamental no seu desenvolvimento. As sensações que a criança vive e as relações e conexões que estabelece a partir delas configuram as construções psíquicas que configuram seu desenvolvimento. Tal elaboração permite perceber que o modo como

socialmente a criança se relaciona no mundo configura o seu desenvolvimento psicológico. Deste modo, faz-se importante ampliar as experiências culturais vividas pelo infante. Os modos diversos de brincar, o analógico e o virtual, fazem parte dessa trama sócio-cultural do século XXI e deste modo podem atuar positivamente, em convergência, no desenvolvimento da criança. As funções psíquicas que Vygotsky(1998) nomeia, desenvolvem-se nessa trama de relações que a criança vive.

Os trabalhos de Vygotsky (1998), ao contribuírem para o estudo da criança, destacam o papel da cultura e dos signos na formação do indivíduo. O autor destaca que além da dinâmica do outro na construção da subjetividade da criança encontram-se os signos, elementos da cultura, expressos pela linguagem. A dimensão do signo, apontada por Vygotsky, retrata o encontro entre dinâmica social e atribuição pessoal, já que o processo de aprendizagem e internalização do signo se dá por essas vias. Contudo, apesar de Vygotsky não focar a linguagem também gestual e corporal, entende-se que esta também se refere ao plano da cultura e expressa o encontro entre a dimensão das normas sociais e a expressão subjetiva do indivíduo.

Assim, contando com a ênfase desse autor para a dimensão do corpo social e cultural delineiam-se perspectivas sobre a constituição subjetiva da criança e seu corpo. A corporeidade infantil perpassa, portanto, por tais eixos, e de modo indissociável apresenta-se na dinâmica do brincar. Dessa maneira, o brincar, digital e analógico, elementos vivos na cena sociocultural contemporânea, acena para uma subjetividade e é a partir desse diálogo que se pretende discutir as especificidades do plano digital e analógico do brincar na organização subjetiva da criança.

Tem-se como corporeidade a organização do corpo em relação a sua estrutura física e afetiva, que, em constante interação social, define a condição de movimento do indivíduo e sua relação com o mundo. Para Vygotsky(1998), embora o corpo e o movimento não tenham destaque na sua obra, a corporeidade infantil é a base de todo o desenvolvimento psicológico da criança, visto ser no núcleo das sensações e da motricidade que as demais funções psicológicas serão construídas. O corpo é, contudo, elemento fundamental no desenvolvimento infantil para o autor.

Vygotsky (1984), ao se dedicar à investigação subjetiva da criança, aponta que a formação infantil se dá na construção das funções psicológicas superiores. O autor, que embasa seus estudos em pesquisas sobre as funções cerebrais e sua dinâmica neurobiológica, constatou que os constructos humanos, ainda que sustentados por esse aparato biológico,

encontram-se em frequente inter-relação com a cultura. O que Vygotsky nomeou como funções psicológicas superiores – atenção, memória e percepção, por exemplo – são constituintes psicológicos sustentados na relação biológica-psíquica-social, isto é, são funções que traduzem ações voluntárias construídas na relação homem-cultura. São representantes da atuação humana em um determinado contexto sócio-histórico. Tais funções revelam maior autonomia em relação aos fatores biológicos, o que marca a dimensão social constituinte do homem.

Em resumo, segundo Vygotsky (1984), o desenvolvimento sustenta-se em fatores biológicos, psicológicos e socioculturais. O indivíduo constrói funções mentais capazes de gerir seu processo de relação social. Para adequar-se às demandas, o homem se apropria de símbolos, sobretudo a linguagem, que funcionam como mediadores entre cultura e indivíduo. Assim, o modo como se expressa esse indivíduo vai marcar uma relação construída entre as demandas sócio-históricas e a capacidade do mesmo de situar-se e manifestar-se nesse meio. O homem, portanto, se constrói nessa relação com a cultura.

Vygotsky (1984) nomeou de funções psicológicas superiores os dispositivos que se sustentam a partir de certa autonomia do plano biológico e marcam a relação homem-social. Apesar da ênfase didática, o social para o autor não está externo ao indivíduo, é parte integrante e inseparável deste. Os processos de atenção, memória, pensamento e percepção são, então, funções construídas no ínterim da tríade biológico-psíquico-social. Tais funções não são estáticas, seguem o fluxo histórico e social.

Ao realizar estudos calcados na investigação neurológica do desenvolvimento, Vygotsky (1984) observou que o cérebro não possui pontos focais onde se localizam os processos de atenção, percepção e memória, por exemplo; trata-se de um conjunto de sistemas articulados e complexos. Vygotsky (1984), ao tratar de sua ideia de sistema funcional, pontua que a organização cerebral está imersa em fundamentos também históricos e sociais. São mutáveis e influenciados por toda essa dinâmica. Com a evolução, o homem criou outros modos de perceber o mundo e atuar no mesmo, e, assim, suas funções psicológicas também se modificaram. Desse modo, para Vygotsky, o substrato biológico do indivíduo evidencia a forte ligação entre os processos psicológicos humanos e a inserção do indivíduo em um contexto sócio-histórico específico.

O indivíduo, a partir do organismo biológico, estabelece um contorno para seu funcionamento psicológico, interage simultaneamente com o mundo em que vive e com o arcabouço cultural de que dispõe. Esse formato cultural é deste modo internalizado pelo

indivíduo, constituindo no material simbólico que caracteriza a mediação entre este indivíduo e seus objetos de conhecimento.

As postulações de Vygotsky sobre os fatores biológicos e sociais no desenvolvimento psicológico apontam para dois caminhos complementares de investigação: de um lado, o conhecimento do cérebro como substrato material da atividade psicológica e, de outro lado, a cultura como parte essencial da constituição do ser humano, num processo em que o biológico transforma-se no sócio-histórico. (OLIVEIRA, 1992, p. 33).

É por meio da mediação simbólica que o indivíduo se apropria do mundo. A linguagem, sendo o conjunto de signos socioculturais, media a relação entre indivíduo e seu sistema histórico. Assim, há que se pensar que a linguagem digital, do âmbito da internet e dos jogos eletrônicos, é na contemporaneidade um sistema simbólico que traduz o contexto fluídico espaço-temporal, por exemplo, proporcionando uma inserção diferenciada do indivíduo e toda a sua organização em um sistema subjetivo típico.

Para Rey (2004), o termo “subjetividade” implica uma aliança indissociável entre indivíduo e cultura, entretanto, por intervenções e influências do modelo de compreensão positivista, acabou sendo traduzido erroneamente como “da ordem do individual, próprio, que parte apenas do próprio indivíduo” (REY, p. 78, 2004).

Para este autor a subjetividade em Vygotsky traduz uma perspectiva dialética. Tanto o homem constrói a realidade como esta realidade o constrói. Traçando-se um paralelo com a corporeidade do indivíduo, percebe-se que esta, portanto, está situada nessa dinâmica. Assim, a subjetividade da criança, construída nas relações e também no brincar concreto e virtual, caracteriza uma via de mão dupla na qual esta realidade influencia e marca o espaço subjetivo do brincar, mas também é afetada por este. Deste modo, o brincar digital apresenta-se enquanto uma realidade dialética: a criança brinca com o computador porque se apropria de uma cultura calcada nas tecnologias e, na mesma medida, transforma um instrumento inicialmente técnico com fins operacionais e específicos em um instrumento lúdico, de diversão e prazer.

Rey (2004) situa a pós-modernidade como um período caracterizado pela ruptura gradual da imagem de um sujeito constituído, o que marca a contraposição da experiência subjetiva interna e o mundo objetivo externo. Este movimento traduz uma perspectiva distorcida do termo “subjetividade”, que vigora, no senso comum, como da ordem do individual. Tal ideia é amplamente refutada pelos trabalhos de Vygotsky e da psicologia soviética. Há nessas concepções uma compreensão da representação da psiquê de modo

integrado, na qual há uma interdependência de fatores que, embora atuem de maneira mais ou menos independentes, agem em conjunto na formação do indivíduo. Tais fatores agem dialeticamente, pois retratam os laços dialéticos entre cultura-sociedade-organismo. Desvanece, então, a dicotomia interno-externo. “A subjetividade não é o oposto do objetivo, é uma qualidade de objetividade nos sistemas humanos produzidos culturalmente”, afirma Rey (2004, p. 125).

Assim, a dimensão subjetiva que o autor destaca reflete a participação concomitante de sistemas culturais, sociais, biológicos e psíquicos. Deste modo, pode-se compreender que a formação corporal do indivíduo e seus modos de brincar caminham nessa perspectiva. A estruturação das noções de tempo, espaço, esquema e imagem corporais segue uma perspectiva dialética de construção, caminhando para a formação subjetiva do indivíduo. A criança, com seus modos de brincar, do analógico ao digital, participa das ações e incorporações que a realidade traduz. Assim, por intermédio das características reconhecidas pela coleta dos dados de campo, será possível construir um sistema de análise que caracterize a criança e sua subjetividade, como esta se percebe, como configura sua corporeidade e conseqüente subjetividade nessa relação com o brincar analógico e digital.

Subjetividade permite uma reconstrução não só da psique individual, como também das várias formas de produção psíquica, próprias dos cenários sociais em que vive o homem, assim também como da própria cultura. (REY, 2004, p. 125).

Deste modo, compreender a subjetividade presente nos modos de brincar da criança, implica considerar, a partir de Vygotsky (1984) e Rey (2004), uma dimensão ampla que se circunscreve na análise dos diversos cenários de produção de sentidos. A organização da corporeidade do indivíduo passa então por tal análise, pois se dá no movimento de construção subjetiva da criança. Age, portanto, na perspectiva criança-cultura.

As contribuições de Vygotsky (1984) apontam também para a análise da linguagem no sistema simbólico de mediação entre o indivíduo e a cultura. Promove o intercâmbio social e o pensamento generalizante da criança, organiza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real em categorias conceituais cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem. A linguagem e todo o sistema de símbolos são construídos historicamente e desse modo são transformáveis, mutáveis.

Embora Vygotsky (1984) não aponte para a linguagem não verbal, pode-se deduzir que a construção corporal do indivíduo está também inserida num sistema de signos socioculturais. A formação do corpo, sua imagem, esquema e noções espaço-temporais,

apresentam sentidos e significados sócio-históricos, ou seja, o modo como o indivíduo se organiza corporalmente revela as marcas sociais que dimensionam olhares os quais inserem esse indivíduo em um sistema típico. A criança e o brincar trazem em si um sistema complexo de linguagem, sobretudo não verbal, que traduz sua condição sociocultural, possibilitando perceber que o digital, enquanto sistema contemporâneo, é em si um dado sociocultural que define novas características para o brincar. Este brincar, como mediador da criança na apropriação da cultura, funciona como um possibilitador de expressividade e inserção desta criança na dinâmica social.

Assim, considerar a dinâmica corporal da criança leva em consideração a ênfase em uma lógica integrada da criança. Ressalta, sobretudo, que é a partir do núcleo corporal que a criança constrói a própria subjetividade. Deste modo, analisar a subjetividade infantil a partir do viés corporal atende a essa perspectiva. A essa concepção está atrelada a amarração sociocultural presente nas considerações de Vygotsky (1984), o que marca uma análise abrangente da criança em um contexto social no qual a internet é um veículo simbólico que traduz cenas e modos de apropriação da realidade. Sendo assim, para que se pense na subjetividade infantil a partir do brincar digital e analógico, faz-se necessário o entendimento e a localização desses modos de brincar à luz da contemporaneidade.

4. O CORPO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM O MUNDO POR MEIO DO BRINCAR DIGITAL E ANALÓGICO

O corpo infantil é considerado nesse estudo, parâmetro para a compreensão da subjetividade infantil e núcleo das experiências do brincar. Desse modo, se faz necessária clarear essa articulação especificando alguns elementos e termos que serão considerados nas análises acerca do brincar. Conforme tratado no capítulo anterior, o corpo, para Vygotsky(1998) é o núcleo do desenvolvimento infantil, visto que é inicialmente pelo caminho das sensações e relações do corpo no mundo, que a criança constrói sua subjetividade. Sendo assim, serão apontados no texto conceitos que se referem á organização corporal da criança. A construção do esquema e da imagem corporais, estruturação espaço-temporal, organização psicomotora, são alguns dos termos citados neste estudo e que localizam a criança na relação corpo-mundo. É através desses constructos que a criança se define e se localiza diante aos outros indivíduos. É nesse núcleo corporal que constrói suas práticas lúdicas. Assim, no intuito de clarear essas noções promovendo melhor compreensão do texto, será apresentada de modo sucinto, pontos que se referem á estruturação psicomotora do indivíduo.

4.1. A estruturação psicomotora

A fim de compreender a organização psicomotora da criança e alguns conceitos que aparecem ao longo do texto e que se referem á corporeidade e á estruturação psicomotora, segue uma breve revisão acerca das noções de imagem corporal, esquema corporal, noção espacial e noção temporal

4.1.1. A imagem corporal

A imagem corporal é permeada por concepções que vão da dimensão centrada no desenvolvimento maturacional biológico até as inscrições psicoafetivas e sociais. Segundo Le

Boulch (1982,p.19) “a imagem do corpo representa uma forma de equilíbrio entre as funções psicomotoras e a sua maturidade”. Nesta medida, segundo o autor, a atividade motora e sensório-motora subsidiam a evolução da imagem do corpo. Já Cabral (2001) definirá a imagem do corpo enquanto o conjunto de fantasias, vivências, afetos e imagens introjetadas que foram definidos nas primeiras relações com o mundo. É o “banho social” e inicialmente materno que definirá a estruturação dessa imagem corporal. Diz da simbolização do corpo, refere-se ao mundo de registros mnêmicos, que vai dizer do esquema corporal do indivíduo, permitindo a organização do corpo e de seu movimento no mundo. É nessa medida que o indivíduo vai integrar suas partes do corpo, o esquema corporal, com a forma como se vê, a imagem corporal. Este processo vai depender da significação dada ao corpo na infância a partir das vivências sociais da criança.

A imagem do corpo é a síntese viva de nossas experiências emocionais, pode ser considerada como a encarnação simbólica inconsciente do sujeito desejante (DOLTO, 1984, p. 14).

Desse modo pode-se perceber que as relações que a criança constrói no mundo serão fundantes na estruturação do seu corpo. É a partir da imagem corporal que se pode entrar em contato com o mundo e se relacionar com ele. Na mesma medida em que funciona como elemento estruturante da criança fundando-a no espaço relacional, a imagem corporal é também o reflexo das memórias corporais que as inscrições no corpo permitem ao longo da vida. Logo, a imagem corporal estrutura e é estruturada pelo indivíduo na relação com o mundo, inscreve o corpo e recebe inscrições nele, situando a criança na existência relacional.

4.1.2. *Esquema corporal*

É a partir da inscrição da imagem corporal que o esquema corporal ganha significação própria, subjetivando o corpo e permitindo formas próprias do ser infantil.

“O esquema corporal especifica o indivíduo enquanto representante da espécie. Ele que será o intérprete da imagem do corpo.” (DOLTO, 1984, p. 14). O esquema corporal é, portanto a organização do corpo, uma materialidade carnal que se remete ao indivíduo no mundo físico. É estruturado a partir de uma organização física e neurológica, mas só existe enquanto elemento humano na integração com a imagem do corpo, e é a associação desses

elementos que vai organizar a criança no mundo imbuindo-a de linguagens, inscrições e expressões e configurando uma existência única e subjetiva.

4.1.3. Estruturação Espacial

A Estruturação Espacial é a percepção do próprio corpo em relação aos demais elementos do mundo. É orientar-se no espaço físico tendo em vista o próprio corpo e os elementos do ambiente. É na integração das noções de direção (acima, abaixo, à frente, atrás, ao lado) e de distância (longe, perto, curto, comprido) que o indivíduo desenvolve a possibilidade de organizar-se em relação a si mesmo e aos outros. Essa aquisição está diretamente relacionada à percepção, a criança inicialmente percebe apenas aquilo que está bem próximo ao seu campo perceptivo. Os objetos não são tidos enquanto exteriores a ela; são o resultado de prolongamentos de sua ação. Este espaço está diretamente relacionado às sensações táteis associadas ao corpo materno, e é na medida em que a criança tem a oportunidade de explorar o ambiente, de atuar no espaço vivenciando os outros elementos, que poderá representá-los mentalmente, isto é, perceberá que a imagem mental pode substituir o objeto.

4.1.4. Estruturação Temporal

A estruturação temporal é a capacidade do indivíduo de situar-se em relação a um antes e um depois; é a percepção sucessiva de elementos levando-se em consideração a duração e a ordem. A orientação temporal está indissociada da percepção espacial, pois é apenas quando percebe os elementos e se situa em relação a eles que o ser humano tem condições de avaliar a duração, a sucessão e a organização dos acontecimentos. Para que sejam feitas comparações, condição essencial para avaliar o processo de temporalidade, é necessária a localização dos demais elementos do ambiente. Nessa medida, a estruturação espacial é condição para o processo de organização temporal. As primeiras relações da criança com o ambiente, os cuidados que recebe e o ritmo no atendimento às suas necessidades incidirão na estruturação espacial e também na estruturação temporal da criança.

Assim, após este breve apanhado sobre a organização corporal, propõe-se articular as ideias acerca da criança e sua estruturação com as relações que esta estabelece no mundo. O corpo é o núcleo psicoafetivo, nele estão inscritas as vivências, percepções e sensações da criança. Nesta medida a organização psicomotora da criança está estritamente ligada às experiências lúdicas. A criança constrói a sua subjetividade nas relações que estabelece, portanto a imagem, o esquema corporal e a estruturação espaço-temporal estão imbuindo o corpo de significados próprios, apreendidos na relação entre a criança e a cultura. A relação social da criança é construída através do brincar, e deste modo esta temática comporá o enredo deste terceiro capítulo.

A fim de propor uma discussão à luz da contemporaneidade, duas formas de brincar serão abordadas: brincar analógico e o brincar digital. Esta terminologia foi criada de modo a distinguir as maneiras, em parte distintas, da criança brincar. Segundo Tenório (1998), o termo analógico vem de “análogo” e aponta para a representação de alguma coisa de modo contínuo. O processo de representação acompanha um processo mais detalhado e minucioso acompanhando categoricamente a análise do fenômeno representado. Já na perspectiva digital a representação é feita a partir de uma escala de dígitos numéricos e a captura segue uma programação prévia feita de tempo em tempo. Um dos exemplos propostos por esse autor para distinguir a terminologia: analógico e digital é o caso do termômetro. Na versão analógica a temperatura é aferida observando a transição entre as temperaturas, passando por todos os valores da escala. Caso fosse possível manter uma visão extremamente precisa seria possível verificar a oscilação mínima de graus: de 36,563 para 36,564 graus. Já no modo digital o termômetro exibe apenas os valores programados por uma graduação de graus pré-definida no sistema. Assim, se o sistema programado permitir aferir a oscilação de 1 grau, será essa a marcação no termômetro: de 36 para 37 graus. Aicher e Vossenkühl (2001) explicam a diferença entre esses sistemas, porém aponta que eles são interdependentes. O sistema digital necessita do analógico e, no mundo contemporâneo, o analógico precisa da tecnologia digital. Segundo este autor a tecnologia analógica das informações de áudio e vídeo, desde a descoberta do rádio e da televisão, tem sido armazenadas e transmitidas através da captura das próprias ondas sonoras e/ou luminosas. A gravação dessas ondas é feita em mídias que contêm padrões de partículas magnéticas permitindo a gravação desses sinais elétricos emitidos. É o caso dos discos de vinil e das fitas cassete. Já a informação digital é processada a partir da captura pré-programada do sistema envolvendo dígitos 0 e 1. As informações são registradas neste formato numérico e são lidas através dos aparelhos em sistema digital.

Logo, a partir dessas considerações e acreditando que tais terminologias possam retratar, de modo aproximado a proposta requerida, nomeia-se como brincar analógico, a dimensão material e concreta de vivências que implica um espaço preciso e físico, preconizando também uma dimensão temporal bem delineada. Como brincar digital define-se uma dimensão virtual, hipotética e representativa de imagens, informações e conhecimentos que também são reais, porém abstratos; não é físico, é conceitual e indica uma dimensão atemporal, pois retrata elementos que transitam no espaço e tempo de modo hipotético e intencional. Essa divisão pretende investigar as possíveis peculiaridades e convergências contidas no brincar com os jogos eletrônicos e na internet e com o brincar de modo analógico, com os jogos corporais que envolvem uma materialidade distinta daquela presente no mundo das imagens.

Assim, o brincar analógico será encarado como aquele que envolve a analogia da concretude do mundo físico dos objetos, uma definição precisa das condições espaço-temporais e atuações dinâmicas que implicam um corpo em movimento que atua de modo concreto nas cenas lúdicas. Segundo Aicher e Vossenkühl (2001) o analógico remete à ideia de uma representação exata de algo. O brincar analógico, concreto e dinâmico é ilimitado, pois o objeto pode compor várias cenas. A criação pode se expandir, e a criança pode se expressar de modo livre e não diretivo. O brincar digital será definido como o brincar com os jogos eletrônicos e/ou na internet, no qual a relação se dá a partir da imagem e da ausência do objeto lúdico concreto. A materialidade é o computador, que ao se apropriar de várias imagens e cenas cria um espaço fluídico e diluído em uma condição espaço-temporal imprecisa, que se situa em várias dimensões de tempo e espaço por meio da transposição de imagens. Nesse brincar, o corpo, quando em movimento, pode expressar-se de modo limitado, pois conta com o determinismo dos recursos de configuração da imagem. Assim, podem atuar nesse modelo a memória, a coordenação motora e uma gama de dispositivos corpóreos que respondem ao comando diretivo da imagem. A possibilidade de criação e expressão está limitada, embora as possibilidades sejam amplas. Segundo Aicher e Vossenkühl (2001) a perspectiva digital representa algo de modo aproximado. Assim, trata-se de um modo distinto de representação, nem melhor nem pior do recurso analógico. Deste modo, há que se reconhecer os pontos positivos e relevantes desse brincar na contemporaneidade, uma vez que corresponde à integração da criança em um sistema social que exige agilidade, velocidade informacional e transitoriedade por amplos contextos espaciais.

Sendo assim, neste capítulo estarão presentes investigações sobre o brincar – analógico e digital – e sua relação com a formação da criança. Para que se componha esse

cenário investigativo serão utilizados conhecimentos da teoria psicanalítica, teorias do desenvolvimento e teorias contemporâneas, como a Esquizoanálise e a Psicomotricidade. A escolha de uma ampla gama teórica fez-se necessária para que houvesse uma real apropriação do objeto estudado, visto que é alta a complexidade da proposta deste estudo: compreender as relações do brincar analógico e do brincar digital a partir da estruturação corporal da criança, salientando os vieses da subjetividade infantil nestas experiências. Assim, no intuito de abordar através de diversos ângulos sem, contudo esgotar as possibilidades do tema estudado apresentam-se, nesse texto, várias concepções teóricas e matrizes epistêmicas.

4.2. Relações contemporâneas da criança no mundo: o brincar analógico e o brincar digital

A relação do corpo da criança com o mundo é condição unânime para autores da psicologia do desenvolvimento, da psicanálise e para abordagens sociais e históricas. Contudo, apesar de destacar alguns pontos de convergência, há que se pontuar que tais paradigmas apontam perspectivas distintas na compreensão da criança. Porém, não sendo este o foco do estudo, não serão apresentados os pontos divergentes de modo minucioso, acerca das visões citadas. Estes vieses acerca do estudo da criança e do brincar apresentam divergências teóricas ainda em uma mesma corrente de ideias. Assim, considerar uma análise do desenvolvimento sobre a criança incorre em diversos posicionamentos de autores diferentes que compreendem o desenvolvimento sob uma determinada perspectiva. Ao investigar a proposta psicanalítica sobre a criança, é possível encontrar visões distintas, bem como ao se falar de uma perspectiva focada no eixo social. Portanto, a fim de não adentrar em uma discussão que se estenda aos objetivos desse estudo, a opção ao longo do texto é de apresentar os recortes que apontam a valorização do brincar na experiência infantil e sua importância no processo de construção da subjetividade da criança.

As vivências e sensações da criança e seu corpo no mundo são fundamentais para o processo de desenvolvimento infantil e, embora haja compreensões diferentes acerca do lugar dessa criança perante a tais vivências, essas experiências são importantes na sua estruturação psíquica. Assim, a construção do brincar infantil revela o processo de subjetivação da criança, apontando vivências próprias ao corpo. Nesta medida, o modo como a criança brinca suscita novos processos de construção da imagem corporal, esquema corporal e das noções espaço-

temporais. A construção subjetiva da criança pela via corporal implica em diferentes atravessamentos ao considerarmos as experiências do brincar, dito analógico ou do brincar dito digital. Desse modo a prática do brincar será considerada neste estudo a partir de diferentes olhares na expectativa de se compreender a importância desse modo da criança operar no mundo. Embora a partir de argumentações distintas e em alguns pontos divergentes, os autores usados destacam, sobretudo a necessidade e a importância da criança brincar e assim apropriar-se do próprio eixo, do próprio eu, constituindo-se enquanto indivíduo autônomo e atuante no mundo.

4.2.1. O brincar analógico

4.2.1.1. Perspectiva do desenvolvimento para Le Boulch

A criança adquire, através de jogos com a mãe, a constância dos objetos e segue se diferenciando e construindo seu existir. Nesse processo de diferenciação, os estímulos externos e, sobretudo, os objetos têm importante função junto ao desenvolvimento psicomotor da criança. Ao perceber e localizar seu corpo no mundo externo a criança segue o processo de conhecimento corporal e refina suas habilidades na relação entre seu corpo e os objetos: exercita suas habilidades de apreensão, coordenação óculo-manual, coordenação motora, equilíbrio e tônus, dentre outros. Nessa medida, a criança constrói percepções sobre si mesma, organizando sua imagem corporal e se diferencia dos objetos. É ao prender um brinquedo na mão e levá-lo à boca que a criança cria uma nova representação do mundo e do seu corpo. Constrói assim uma estruturação espaço-temporal, podendo localizar seu corpo em relação ao tempo e espaço.

A partir do estado objetal, a relação da criança com o mundo entra numa fase intencional durante a qual vai estender ao mundo dos objetos as experiências já realizadas no ambiente humano. Os intercâmbios interpessoais constroem seu temperamento e modelam sua personalidade afetiva. (LE BOULCH, 1982, p. 55).

A criança que construiu uma imagem própria a partir da relação com a mãe e demais objetos, pode se orientar de modo intencional, procurando resolver problemas propostos. A atividade motora se torna intencional, e o circuito de representações e apropriações do próprio

corpo e do mundo amplia-se de modo cada vez mais elaborado. Le Boulch (1982) chama este circuito de apropriações e representações de *jogo da função de ajustamento*, e é este jogo que vai permitir “a invenção de soluções motoras aos problemas motores” (LE BOULCH, 1982, p. 55).

Nessa medida, esse processo passa necessariamente pela apropriação de um corpo a partir da operação concreta. A mãe segura esse bebê, embala, toca, atende suas necessidades, apresenta-lhe objetos e deste modo a criança, ao construir uma imagem de si, segura o que lhe foi apresentado percebendo se tratar de um objeto externo a ela. Pode então brincar. Este brincar aparece inicialmente para substituir a mãe e as sensações prazerosas que essa figura causa á criança. A mão vira um brinquedo, pois ao se dirigir à boca pode ser sugada como se fosse o bico do seio materno. Através de esse brincar a criança procura resolver o problema da ausência da mãe e o desejo em tê-la sempre disponível. Assim como aponta Le Boulch (1982) este comportamento diz do jogo da função de ajustamento da criança, através dele a criança resolve conflitos a partir de ações que constrói no mundo. Percebe-se, portanto, que as relações concretas da criança e os modos de apropriação do mundo dos objetos e do próprio corpo são determinantes na constituição do sujeito. Sendo assim, torna-se importante investigar, ampliadamente, como se constrói essa relação de apropriação da criança com os objetos e com seu próprio corpo.

Le Boulch (1982) enfatiza a importância do exercício global da Psicomotricidade por meio dos jogos livres. Afirma que nesses jogos a criança pode confrontar fantasias e realidade, podendo ajustar tais demandas, bem como apropriar-se de regras e atuar sobre elas. Tais jogos adquirem também, segundo o autor, papel catártico na medida em que permitem à criança liberar-se de tensões.

“A criança vai adquirir pouco a pouco confiança nela, melhor conhecimento de suas possibilidades e limites. A atividade lúdica incide na autonomia e na socialização, condição de uma boa relação com o mundo.” (LE BOULCH, 1982, p. 140).

O brincar torna-se, portanto, um elemento expressivo e organizador da criança na dimensão simbólica e permitirá que a criança se expresse, construa e organize os estímulos que vem recebendo do meio. É através da vivência lúdica que o corpo poderá se inscrever na ordem subjetiva, o que possibilitará um afastamento entre o corpo da mãe e do bebê, criando possibilidades de autonomia em um espaço criativo e construtivo.

Le Boulch (1982) destaca a importância do corpo e do movimento na dinâmica infantil pontuando um recorte distinto dos demais autores, porém a consideração da construção autônoma e construtiva do brincar segue os demais estudiosos apresentados.

4.2.1.2. Perspectiva sócio-histórica de Vygotsky

Vygotsky(1998) foca o estudo do brincar através da relação com o brinquedo. O ato de brincar, estando mediado pelo uso do brinquedo, trás á tona a dimensão cultural da atividade lúdica da criança. Ao explorar o estudo do brinquedo, Vygotsky(1998) foca o percurso de construção simbólica da criança. Segundo o autor, é no brinquedo que a criança pode operar com significados desligados dos objetos reais e ações aos quais estão vinculados, a criança pode experimentar ações dirigidas a determinado objeto sem, contudo, trabalhar com este propriamente dito; inclui também outras ações e objetos reais que representam determinada cena social ou situação imaginada. A partir do brinquedo a criança refina seus modos de pensar e agir, podendo atuar através do brincar sem a presença do brinquedo em si. É possível dizer que o objeto perde seu potencial determinante e direcional, uma vez que pode ser transformado e usado para outros fins criados pela imaginação infantil. O que acompanha essa transição do pensamento é a manutenção da funcionalidade do objeto, ou seja, o brinquedo atua na dinâmica da representação mental, promovendo na criança a apropriação do objeto em si e da função que o mesmo desempenha, o que, conseqüentemente, faz com que se aproprie do papel do próprio corpo nessa relação. O brincar, portanto, ocupa função importante no processo de diferenciação e apropriação do corpo no mundo. Ele vai permitir o conhecimento dos objetos, suas funções e as ações do corpo e do movimento sobre o mundo. Outras importantes funções têm o brincar, como a de permitir o manejo entre as realidades interna e externa. Realizar o *manejamento* dessas realidades significa transitar saudavelmente no plano da realidade e no plano da fantasia, de modo a garantir satisfação junto ao prazer da realização da tarefa permeada pelas possibilidades apresentadas social e culturalmente.

O brinquedo, para Vygotsky (1984) resolve a tensão da criança entre o desejo de realização e a possibilidade de atendê-lo. Caracteriza a passagem de um estágio de busca imediata de satisfação de desejo, e escolha impulsiva e experimental para tanto, a um estágio de busca mediada pelo brincar, o qual por si mesmo afere prazer e satisfação à criança por meio da própria atividade imaginativa, de criação e regras.

Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança e, como todas as funções da consciência, se origina na ação. (VYGOTSKY, 1984, p. 106).

Ainda segundo o autor, o brincar já é em si uma atividade que traduz a dimensão social e histórica daquele sujeito. Todo brincar tem regras e estas são localizadas e definidas socioculturalmente. Porém, ainda que circunscrito em um sistema de regras, o brincar envolve também uma atividade imaginativa e criativa.

Assim, toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta e também todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delinea a evolução do brinquedo nas crianças. (VYGOTSKY, 1984, p. 109).

Inicialmente a brincadeira está amparada pelo elemento concreto. A criança precisa do objeto em si. Posteriormente, à medida que se apropria das ideias e representações, a criança poderá brincar, transformando objetos. Contudo, para Vygotsky (1984), não é qualquer objeto que pode traduzir qualquer brincadeira para a criança; é necessária a permanência da funcionalidade entre objeto e brincadeira. Um envelope não poderá se transformar em um cavalo para a criança, mas um cabo de vassoura sim, devido à permanência da funcionalidade entre o objeto em si e o objeto da brincadeira.

No brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada. (VYGOTSKY, 1984, p. 112).

O brinquedo, segundo este autor, cria na criança uma forma nova de desejar que advém da associação dos desejos às ações na brincadeira e, através da capacidade imaginativa, faz-se possível a satisfação da dinâmica de atendimento e adequação às regras. Satisfazer as regras é uma fonte de prazer para a criança. O brincar, portanto, opera em Vygotsky (1984) como um propulsor do desenvolvimento. A criança se situa na zona de desenvolvimento proximal, o que, para o autor, seria uma área hipotética na qual circulam as aprendizagens que a criança ainda não adquiriu, mas que está prestes a adquirir. O desenvolvimento em si, caracterizado a partir da zona de desenvolvimento real, e o desenvolvimento potencial, caracterizado pelo desenvolvimento ainda não adquirido, são intermediados por essa zona limítrofe, a zona de desenvolvimento proximal, na qual funcionam saberes em vias de serem incorporados ao desenvolvimento. Seriam aprendizagens

ainda não incorporadas ao desenvolvimento que se encontram na linha de aquisição da criança. Nessa medida, o brincar opera nesse circuito. A criança opera no brincar, com significados e sentidos à frente do desenvolvimento que possui em si, isto é, transita entre aquilo que sabe fazer sozinha e aquilo que ainda não domina. O brincar, portanto, situa-se na zona de desenvolvimento proximal da criança e vigora na dimensão da aprendizagem da criança.

Apesar da relação brinquedo-desenvolvimento poder ser comparada à relação instrução-desenvolvimento, o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo. Somente neste sentido o brinquedo pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança. (VYGOTSKY, 1984, p. 117).

Segundo Vygotsky, citado por Ferreira (2000), a imaginação é um processo psicológico construído na relação entre a criança e a cultura. A imaginação funda a consciência e nesta medida é uma função importante no desenvolvimento infantil. Tal construção está ancorada em uma trama complexa e dialética, pois, apontam enlaces de constructos biológicos, psíquicos e sociais, que se constroem mutuamente, sendo um dependente da maturação e organização dos demais. Pautado no desenvolvimento dos centros nervosos do processo de memória, a criança é capaz de armazenar informações provindas da sua experiência no mundo. Logo, as atividades que desenvolve e executa, a sua relação do corpo em movimento é que contribui para o desenvolvimento de todo o seu sistema biopsicosocial. Nesse mecanismo os centros corticais responsáveis pela memória refinam-se e a criança passa a ser capaz de resgatar fatos e experiências passadas. Contudo, há outro processo cerebral, voltado para o potencial imaginativo, que passa a atuar em consonância com a habilidade de reprodução das informações. Este processo é o responsável pela atividade criativa.

Logo, o resgate dos registros memorizados não são trazidos à realidade de modo fidedigno à cena vivida inicialmente, são transformados, pois perpassam por outras funções que permeiam o processo, como por exemplo as emoções. Assim, uma nova cena é produzida calcada na reprodução dos fatos da realidade e também na capacidade transformadora e criadora da imaginação. Deste modo, percebe-se que ambas as funções estão interligadas no processo de desenvolvimento infantil. Tanto o pensamento imaginativo como o pensamento realista subsidiam a capacidade de construção do pensamento da criança. A imaginação

permite que o indivíduo use dados da memória e os modifique de modo a resolver novos problemas e situações vividas.

Pode-se perceber que o brincar passa a ser uma experiência relevante neste processo, pois promove o desenvolvimento destas capacidades. Atua a partir dos registros de memória, porém, os modifica e transforma, produzindo novos dados e criações. Há então, uma posição dialética entre realidade e fantasia. A imaginação, circunscrita no plano da fantasia, está subsidiada nos fenômenos da experiência e da realidade. A realidade e a experiência, contudo, também estão calcadas na fantasia. O desenvolvimento humano, para o autor, parte das experiências e das vivências, o que conduz ao processo de estruturação do pensamento. É também, esse processo, que subsidia uma maior competência na atuação e participação humana frente às experiências da realidade. A experiência subsidia o desenvolvimento da imaginação e esta habilidade permite que o indivíduo opere junto à realidade com a capacidade criativa para resolver situações e criar soluções frente às experiências que vive. Essas habilidades são necessárias para que o homem possa projetar-se no futuro, analisando o passado e modificando o presente. A imaginação e a realidade são, para Vygotsky, citado por Ferreira (2000), processos relacionados que não se opõem em uma lógica dual, se complementam fundando o processo de consciência e pensamento humanos. A capacidade criativa advém das experiências e relações vividas pelo homem e todos os indivíduos são potencialmente capazes de desenvolvê-la, visto esta habilidade subsidiar o desenvolvimento humano. Para Vygotsky, citado por Ferreira (2000), o mundo da cultura envolve tudo o que foi criado pelo homem e está subsidiado na capacidade imaginativa e criadora do indivíduo. Aponta-se, portanto, a importância no desenvolvimento de tais habilidades humanas no processo de co-construção social, no qual o homem se constrói a partir da cultura e atua na construção desta.

Desta maneira, compreende-se que o brincar é o exercício dessa capacidade e também o motor no desenvolvimento da imaginação e criação junto ao universo infantil. Proporciona o aprimoramento das funções do pensamento e aponta para a organização subjetiva do indivíduo. Ao mesmo tempo, constrói o homem e suas funções cognitivas e afetivas, bem como, revela os modos próprios desse homem pensar e manejar a realidade. Através da atividade do brincar é possível esta aliança formadora da criança, na qual a mesma se desenvolve dirigindo ao mundo seu aspecto subjetivo, criativo e coprodutor da realidade. Ampliar a experiência cultural da criança significa, portanto, disponibilizar elementos para desenvolvimento imaginativo e cognitivo.

Assim, pode-se estabelecer um paralelo entre o brincar em Vygotsky (1984) e os modos de brincar na contemporaneidade: o digital e o analógico. Inicialmente, para este autor, o brincar está calcado na lembrança de algum acontecimento real, ou seja, traduz as lembranças de uma ação no mundo. A criança, por exemplo, vai repetir o gesto de falar ao celular na brincadeira porque está submetida à cena real e ao desejo de se apropriar desta. À medida que o brinquedo se desenvolve, observa-se um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. A função e os objetivos vigoram e transformam o brincar infantil. Então, em um segundo momento a criança começará a criar conversas na brincadeira diferentes daquelas a que assistiu, irá operar usando outros objetos que carreguem certa similaridade funcional com o objeto real a fim de atender a demanda imaginativa de brincar ao celular. Assim, o brincar digital irá se integrar no rol de recursos disponíveis para que a criança possa exercer e executar sua capacidade de traduzir seus intuítos via imagem. Irá recorrer a determinado jogo porque ele atende às suas expectativas e intenções frente às próprias transformações criativas e inventivas infantis.

Em um sentido, no brinquedo a criança é livre para determinar suas próprias ações. No entanto, em outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois suas ações são, de fato, subordinadas aos significados dos objetos, e a criança age de acordo com eles. Sob o ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser considerada como um meio para desenvolver o pensamento abstrato. O desenvolvimento correspondente de regras conduz a ações, com base nas quais torna-se possível a divisão entre trabalho e brinquedo, divisão esta encontrada na idade escolar como um fato fundamental. (VYGOTSKY, 1984, p. 118).

Deste modo, percebe-se que o brincar tanto analógico como digital podem atuar de modo importante na formação da criança e para o processo de co-construção sócio-cultural.

4.2.1.3. Perspectiva psicanalítica de Winnicott e Cabral

Winnicott (1979), outro teórico e estudioso do brincar, embora com uma concepção em alguns pontos distinta de Vygotsky (1984), pontua também que o brincar é uma experiência variável entre indivíduos que marca espaço pessoal e autônomo no meio ambiente. Situa-se no intermédio do espaço externo (ambiente externo) e interno (universo próprio do sujeito) e implica necessidades e desejos. O brincar significa alternativas para o sujeito “existir saudável”, coexistindo demandas internas com exigências ambientais externas.

É o brincar que fará a mediação da criança com o mundo e dirá da condição saudável da existência autônoma dessa criança no mesmo.

A confiança do bebê na fidedignidade da mãe e, portanto, na de outras pessoas e coisas, torna possível uma separação do não-eu a partir do eu. Ao mesmo tempo, contudo, pode-se dizer que a separação é evitada pelo preenchimento do espaço potencial com o brincar criativo, com o uso de símbolos e com tudo o que acaba por se somar a uma vida cultural. (WINNICOTT, 1979, p. 83).

Winnicott (1975) aponta para uma série de acometimentos psicológicos atribuídos ao brincar junto ao desenvolvimento infantil. O desenvolvimento da socialização é, dentre outros, necessário e importante elemento propiciado pelo brincar espontâneo da criança. Sendo assim, este é também o espaço de relação no qual a criança introjeta valores, experimenta emoções e aprende a organizá-las, o que contribui para o seu bem-estar no mundo social.

É, pois, na experiência do brincar que a criança constrói seu universo de aprendizagem e exerce sua capacidade criativa, sendo fundamental que lhes sejam oferecidas múltiplas e variadas experiências para vivenciar o brincar. A brincadeira é uma linguagem infantil que diz respeito à representação simbólica que a criança tem do mundo e é buscando este olhar que o adulto pode compreender a visão que o público infantil faz do meio em que vive. Quando a brincadeira é encarada como uma ação que ocorre no plano da imaginação, exige-se que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica, o que significa que, para que se possa brincar, é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade familiar de tal forma a atribuir-lhes novos significados.

É importante que a criança vivencie situações em que possa entrar em contato com o objeto novo de forma espontânea e livre, podendo assim reajustar os esquemas já formados pela aquisição de um novo elemento. Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Pode assim exercitar habilidades através da troca de papéis, exercendo funções diferentes no brincar, o que possibilita a vivência de vários prazeres e angústias.

Através de uma brincadeira de criança, podemos compreender como ela vê e constrói o mundo, o que ela gostaria que ele fosse, quais suas preocupações e que problemas a estão assediando. Pela brincadeira, ela expressa o que teria dificuldade de colocar em palavras. A escolha da criança é motivada por interesses íntimos, desejos, problemas e ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas. (BETTELHEIM, 1980, p. 84).

Trabalhando com foco na dimensão do sujeito psicanalítico, Cabral (2001) entende que a possibilidade de viver um espaço de cenas lúdicas, permite um campo privilegiado de simbolização e organização para a criança. Segundo Winnicott (1975) o brincar cria um espaço potencial no qual a criança pode falar de si, recriar e transformar a realidade lidando com a sua necessidade de expressão e construção do espaço subjetivo.

É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou adulto fruem de sua liberdade de criação. As brincadeiras servem de elo entre, por um lado, a relação do indivíduo com a realidade interior, e por outro lado, a relação do indivíduo com a realidade externa ou compartilhada. (WINNICOTT, 1975, p. 79).

Sendo assim, para esses autores, através do brincar a criança experimenta sensações e retoma conteúdos localizados ao longo da sua trajetória de vida, podendo ressignificá-los em prol do desejo próprio e em consonância com um desenvolvimento biopsicossocial visando a autonomia e a saúde psíquica da criança .

4.2.1.4. Perspectiva da Psicomotricidade segundo Aucouturier: as brincadeiras de asseguração profundo

Segundo Aucouturier (2007) as brincadeiras infantis têm um sentido muito importante, pois revelam a condição de desenvolvimento da criança e possibilitam a continua construção deste. O autor enfatiza os jogos livres, considerados neste estudo como o brincar analógico. Defende que esse brincar, os jogos de aparecer-desaparecer, ter-não ter, encher-esvaziar, dar, receber, reter, expulsar, as brincadeiras de girar, balançar, saltar em profundidade, correr, dentre outras, marcam o manejo da criança perante a sua necessidade de obter prazer. Através da rememoração de sensações agradáveis produzidas na criação do brincar, a criança atua buscando resolver o problema do desprazer. Este desprazer é sentido a partir do abandono das sensações agradáveis outrora sentidas na amamentação e no aconchego da mãe quando da condição de bebê da criança. A criança constrói, a partir dessas brincadeiras um modo de rememorar essas sensações prazerosas através da brincadeira livre e espontânea. Aucouturier (2007) nomeia essas brincadeiras de reasseguramento profundo, pois visam reassegurar à criança uma condição de prazer e conforto outrora vivida e assegurada na relação com a mãe. Deste modo, o brincar dito neste estudo como analógico é muito importante aos olhos desse autor. Sobretudo o brincar livre e espontâneo. Através desse

brincar a criança tem a oportunidade de se apropriar de noções corporais de espaço, tempo, esquema e imagem corporal. Constrói a representação do objeto e apropria-se da capacidade simbólica. Neste jogo psicomotor a brincadeira permite a criança viver uma intensidade emocional. Permitir que esse corpo pulsional se expresse livremente no brincar, promove simbolizações, representações orais, escritas e plásticas na criança. Dar a palavra á criança, ajudá-la a falar de si, significa promover a descentração do nível tônico emocional para o plano da simbolização. Para se descentrar das emoções é importante vivê-las. Este é o caminho do desenvolvimento infantil para este autor: do plano tônico-emocional para o plano da simbolização.

Salvaguardando as peculiaridades encontramos convergências neste ponto com os apontamentos de Vygotsky. Em Aucouturier(2007) o curso do desenvolvimento caminha da dimensão tônica-emocional e se organiza de modo representativo e simbólico. Em Vygotsky(1998) é também, no processo entre sensações e motricidade que as funções psicológicas superiores, como pensamento, memória e linguagem, se desenvolvem.

Os jogos sensório motores permitem que a criança se aproprie do próprio corpo e do seu posicionamento no mundo. Através dessas vivências a criança, através de relações saudáveis experienciadas nesses jogos, se definirá enquanto ser individuado, com desejos específicos e diferentes da mãe. Assim, no jogo corporal e psicomotor a criança pode reconstruir um asseguramento afetivo através das brincadeiras corporais que lhe possibilitem expressar suas angústias e reconstruir representações incorporadas de desprazer, frustração e incapacidades. A brincadeira é o modo de ajudar a criança a simbolizar. Tem como conteúdo principal o prazer. Quando há brincadeira, há prazer e o prazer é a unidade das sensações agradáveis do corpo, sejam proprioceptivas, exteroceptivas ou interoceptivas. É nessa relação que a criança se desenvolve. Sendo assim, a brincadeira é fundamental para Aucouturier (2007).

4.2.1.5. Uma breve consideração acerca do apresentado

Assim, após essa breve revisão, entende-se que muitos foram os teóricos que se debruçaram sobre o brincar e suas contribuições. Contudo, parece razoável que este estudo se fundamente nos pilares propostos por Vygotsky (1984), já que este autor nos proporciona uma análise mais abrangente da dinâmica cultural e social na qual o espaço digital encontra

respaldo. Desse modo, objetivando-se compreender uma dinâmica tão atual, crê-se necessário um olhar localizado sócio-historicamente e, por isso, as contribuições deste estudioso ganham profusão nesta pesquisa. Os demais autores, todavia, não podem ser desconsiderados, pois retratam recortes fundamentais da realidade do brincar infantil; portanto serão abordados para fins de revisão bibliográfica e enriquecimento das discussões elencadas sobre o brincar e o desenvolvimento infantil à luz de uma análise ampla que contemple a organização subjetiva da criança presente no brincar e seu contexto sociocultural circundante.

O brincar, considerado analógico, propõe uma analogia da situação concreta vivida. Apontam para práticas e jogos corporais situados na dimensão espaço-temporal concretas, que exigem o corpo em movimento e em interação com outros indivíduos, implicando um espaço delineado na concretude. Já o brincar digital especifica a condição dos jogos eletrônicos e da internet nos quais a situação é virtual, em uma dimensão espaço-temporal não concreta onde o corpo está em interação com a máquina e através dela opera o brincar. Pode haver interação on-line entre os jogadores, porém, o recorte neste estudo são os jogos do tipo off-line, que apontam para o jogo do usuário com a máquina, não havendo interação direta com outro jogador físico. Neste estudo serão considerados os jogos off-line, isto é, que indicam a relação do usuário com o computador e as imagens que o sistema do jogo opera.

A criança, desde cedo, aprende a se expressar por meio do brincar e utiliza instrumentos para satisfazer suas necessidades e demandas. Faz, primeiramente, do próprio corpo um brinquedo. O bebê, por exemplo, ao deparar-se com suas mãos, sem ainda compreender que estas fazem parte de seu próprio corpo em movimento, diverte-se ao ver os braços balançando e ao utilizar as mãos para a satisfação oral. Dessa forma, elabora e organiza um mundo que ainda não domina. Esta vivência fantasiosa torna-se prazerosa, pois, por não ser ameaçadora, auxilia na construção de uma autoestima positiva que colabora com um bom desenvolvimento bio-psico-social da criança.

4.2.2. O brincar digital

4.2.2.1. Perspectiva histórica do brincar digital

A partir do documentário produzido pela Discovery Channel Brasil (2010), intitulado a “Era do Videogame”, é possível perceber que o brincar é uma atividade cultural e que, em cada passagem histórica há uma demanda que caracteriza a criação de determinado perfil de jogo.

O surgimento dos jogos virtuais inicia-se em um momento histórico impulsionado pelas pesquisas tecnológicas em favor do movimento bélico. A tecnologia promovida pela Guerra Fria, movimento histórico que versava sobre uma preparação constante para a guerra em virtude da ameaça iminente do conflito de fato entre Estados Unidos e ex-União Soviética, promoveu pesquisas em favor do aperfeiçoamento de máquinas e comandos para disparar mísseis e acertar alvos. Na expectativa de criar mecanismos de ataque de guerra, engenheiros e estudiosos iniciaram projetos a fim de operar máquinas e instrumentos através de imagens e botões.

Apesar de circunscrever o nascimento do período da tecnologia digital nesse momento histórico, desde a segunda guerra mundial já se operavam com comandos via botões e imagens a partir dos simuladores de voo. Os impactos da guerra promoveram para muitos a idéia de que apertar um botão de comando significava destruição e ruína. Porém, foi na tentativa de expurgar o medo da destruição, expressar e transformar as sensações aterrorizantes da guerra que em 1958 o físico Willian A. Higinbotham, que havia trabalhado na tecnologia para a 1ª bomba atômica, desenvolveu um sistema de imagens e comandos para o entretenimento das pessoas. Criou o jogo virtual de tênis para dois jogadores.

A partir de então outros estudiosos iniciaram pesquisas, inicialmente com objetivos de treinamento militar e posteriormente para o divertimento das pessoas através da tecnologia virtual. Tratava-se de operar comandos via botões e alavancas para comandar movimentos produzidos na imagem do monitor. Planejar a trajetória de mísseis e a simulação de aviões de ataque foram os objetivos propulsores para o crescimento da tecnologia digital, segundo retratado no documentário da Discovery Channel Brasil (2010).

O impulso para os jogos virtuais enquanto formas de entretenimento veio com o movimento da contra-cultura dos anos 60 e 70. O movimento era caracterizado desse modo a

fim de descrever o foco social, sobretudo dos jovens, para a criação de uma sociedade voltada para a paz e o bem-viver. Utilizando as mídias e meios de comunicação de massa o intuito do movimento é propagar a livre expressão das pessoas. Nesse impulso os estudiosos Nolan Bushnell e Ted Dabney criaram o 1º jogo de videogame chamado Pong. Era um jogo que envolvia a competição entre duas pessoas, partia da idéia original do criador do tênis para dois, mas a tecnologia usada viabilizava disponibilizar o jogo em consoles domésticos e em fliperamas. Este meio de distração em massa teve grande repercussão e impacto mundial, sobretudo na cultura norte-americana.

No oriente também havia um movimento voltado às tecnologias digitais. Em 1978, o pesquisador Tomohiro Nishikado, criava o jogo Space Invaders. A ideologia do jogo versava sobre os impactos produzidos pela segunda guerra mundial. O jogo simbolizava aviões de ataque sobrevoando o Japão e o jogador precisava destruí-los. Era uma tentativa de superação dos terrores vividos na guerra a partir de uma destruição, via imagem, de invasores representados no jogo por naves espaciais. O usuário precisava matar e destruir as naves invasoras através de botões e comandos. Aliado às imagens, o som promovia uma perspectiva mais realista do que nos jogos criados anteriormente. Este fenômeno foi rapidamente disseminado no Japão e contribuiu para aumentar o convívio entre as pessoas nas casas de jogos.

Assim, pode-se perceber que a criação e o uso do brincar digital perpassam por uma necessidade de expressar, de compartilhar fenômenos de ordem sócio-cultural. A busca por meios para dizer dos horrores da guerra encontrou encaminhamento nos jogos virtuais. Os jogadores ao destruírem as naves espaciais se viam destruindo os aviões responsáveis pelos ataques de guerra. Era uma forma de se ver, simbolicamente, combatendo o destruidor e evitando a morte e a destruição.

Em um movimento posterior, já nos anos 80, estudiosos japoneses em jogos digitais concluem, através de pesquisas, que nos jogos de guerra o jogo sempre termina com a derrota do jogador e a conclusão do ataque, sendo assim, a expectativa de vencer o adversário sempre culminava frustrada. Surge então uma ideologia menos violenta para os jogos e a criação de personagens identificatórios em detrimento de imagens de guerra e destruição. O intuito era criar uma perspectiva valorada do herói e do vencedor dissociada do panorama de guerra. Com foco também no público feminino e infantil surge o Pac Man, um boneco virtual similar a uma figura redonda com uma grande abertura que representava “comer” os marcadores indicados no jogo para este fim. Popularmente chamado de “come-come” o jogo apontava para uma perspectiva do “infantil”, como se as pessoas pudessem retomar a ingenuidade e o

desejo de permanecerem crianças sendo cuidadas e protegidas por outros através do jogo. A partir desse sucesso cria-se uma indústria mundial voltada para o brincar digital.

Empresas como Atari e Action Vision começaram a produzir em larga escala consoles de videogames nos quais os jogos virtuais eram acoplados em cartuchos e o jogador podia brincar sozinho ou com um parceiro através da tela, da imagem e de comandos nas manetes. Em 1985, na ex-União Soviética, um estudante de informática cria o Tetris, um jogo digital construído a partir de estudos com os quebra-cabeças. O jogo consistia em acoplar imagens representadas por pequenos quadrados de modo a preencherem os espaços disponíveis do jogo. As imagens surgiam simultaneamente e o usuário precisava organizá-las de modo a aproveitar o espaço da tela para possibilitar o encaixe das peças posteriores. A ideologia era a de um quebra-cabeça e o jogo apontava para uma nova tendência: perspectiva estrategista e inteligente para as tecnologias digitais dos jogos.

A partir do documentário da Discovery Channel Brasil (2010) é possível perceber como a perspectiva do brincar digital traduz momentos sócio-culturais de seus criadores e usuários. Cada criação e sucesso dos jogos estão acompanhados de fenômenos sociais que embasam e sustentam o uso deste modo de brincar. Muitos dos games criados não obtiveram sucesso e algumas empresas faliram ao investir neste ramo. Isso condiz com a reflexão de que a criação, escolha e uso dos jogos não é consumida diretamente pela população. Há indicadores nesta população, que busca estes meios para se expressar, para atuar sobre uma dada realidade.

Logo, no ano de 1989, com a queda do muro de Berlim, novo impacto social assola a dinâmica do brincar digital. A ideologia dos programadores de sucesso começa a investir na construção de histórias e enredos capazes de captar a emoção das pessoas e promover certa interatividade e empatia entre os usuários. A ideia passava a ser a de traduzir as emoções das pessoas para a tela. Uma atividade de cunho recreativo passava a uma atividade de envolvimento emocional como os filmes e as músicas. Os jogos digitais marcavam uma busca de aproximação da vida diária, de reconstrução e reconciliação, sentimentos oriundos dos desejos de alguns a partir da queda do muro de Berlim e a conseqüente união da Alemanha.

Munidos destes sentimentos a empresa Nintendo, no Japão, cria o jogo Mario Bros, uma versão digital que contempla a busca japonesa pelo infantil e a influência dos mangás. Takashi Murakami, artista e programador de jogos virtuais, afirma que a busca pela liberdade infantil, pela continuidade do mundo infantil, aponta uma certa busca pela imaturidade, um modo de crescer como crianças, características da população japonesa no movimento pós guerra. Segundo Muramaki, citado em Discovery Channel Brasil (2010), essa característica

seria talvez um modo de buscar uma proteção infantil, como se a população estivesse sempre pedindo cuidado e alento. No game criado, um personagem, produzido de modo a corresponder com a empatia das pessoas, tinha a missão de salvar uma garota de um gorila e para isso enfrentava obstáculos e desafios. A animação gráfica esteve presente na construção do jogo, o que repercutiu no aprimoramento das tecnologias voltadas aos jogos digitais. Neste direcionamento os computadores entraram em cena a fim de efetivar tais avanços tecnológicos. A resolução de som e imagem se apresentava de modo mais sofisticado com a tecnologia dos computadores, pois permitia maiores recursos do que na versão do videogame em consoles domésticos.

Foi criado então o jogo “The legend of Zelda”, uma história que versava sobre salvar um personagem e então se fortalecer. Esta ideologia apontava para um movimento de crítica e questionamentos à cultura individualista e ao consumismo, então alastrado na cultura americana. As empresas criadoras dos jogos e suas ideologias apareciam nos temas e propostas dos jogos. Não se tratava de apenas entreter o usuário, era necessário transmitir algo, ideologia e valores. O videogame tornava-se então um meio de comunicação.

Nesta trajetória, o investimento na indústria de computadores sobrepujou o investimento nas máquinas de consoles típicas aos antigos videogames. Os jogos começavam a fazer parte do perfil de crianças, jovens e adultos. O computador, instrumento de trabalho, ganhava o papel também de divertir, ensinar, desenvolver habilidades de raciocínio e investigação. O ritmo dos jogos no computador era mais lento do que nos antigos videogames, o que proporcionava maior detalhamento da imagem e uma perspectiva realista melhor conquistada.

Com a globalização e a nova economia, a internet se difunde e o jogo passa a ser uma atividade nem sempre solitária ou em pequenos grupos. O brincar digital passa a ser uma prática de rede social. Os pesquisadores de games investem, portanto, na construção de personagens que falem da agilidade do mundo contemporâneo. Procuravam retratar características reais e sentimentos reais das pessoas. Surge então o Sonic, um jogo digital que trazia um porco espinho como personagem principal, um anti-herói um pouco egoísta, com grande mobilidade e velocidade, com objetivos de agregar fichas e destruir inimigos. As paisagens traduziam animações infantis, porém, com gráficos mais sofisticados e ambientes diferenciados.

As novas tecnologias dos anos 90 proporcionaram uma expansão dos estilos de jogos, surgimento de ambientes multidimensionais e maior capacidade criativa e de expressão por parte dos programadores. Neste ínterim, uma ideologia voltada para a violência apontando

uma geração pós-guerra, mobiliza a criação de jogos de tiro em primeira pessoa. O próprio usuário poderia se ver com a arma na tela, como se fosse o personagem do jogo. Transpunha-se uma barreira sutil entre digital e analógico, virtual e real. A tecnologia 3D proporcionava a criação de multitarefas no jogo e o usuário se via diante de muitas opções e caminhos a seguir. O conteúdo dos jogos simulava coisas impossíveis na vida real e era possível experimentar saídas e lugares diferentes a serem explorados na brincadeira.

Assim, no século XXI, a cultura dos jogos digitais se disseminou equiparando-se com a cultura dos filmes e músicas. A conectividade com outros jogadores apontava para uma demanda social de interação e, mais uma vez, os jogos digitais atendiam a essa necessidade. Nesse movimento ampliou-se a discussão acerca dos jogos com conteúdos violentos e pornográficos, resultando em uma maior exigência de classificação etária para o uso de determinados jogos. Os questionamentos acerca dos jogos digitais aprisionarem os usuários em cadeiras e telas fez com que a indústria virtual explorasse os jogos de esportes, como o jogo digital de basquete e de futebol americano, procurando trazer para a tela os movimentos reais dos jogadores. As produções dos jogos assemelhavam-se à produção de filmes, tamanha a sofisticação para a conquista do resultado mais próximo da realidade possível. Este movimento impactou significativamente o gosto pelos esportes. Pessoas que não se viam capazes de arremessar uma bola na cesta de basquete começaram a torcer e a frequentar jogos de basquete, pois se identificaram com o esporte através dos jogos digitais.

A ampla divulgação de games focando a violência promoveu uma grande reflexão e debates de estudiosos no intuito de analisarem este fenômeno. Percebia-se que havia uma busca maior por estes jogos, o que apontava para características da população que consolidavam essa tendência. Em 1999, adolescentes americanos assassinaram seus colegas de escola e depois se suicidaram. Uma das causas divulgada na mídia foi o uso do jogo "Doom" pelos jovens. Tratava-se de um jogo de conteúdo violento que os jornais associaram com o assassinato cometido. Em poucos momentos os jornais divulgaram que os adolescentes tinham problemas de relacionamento interpessoal, que eram vítimas de bullying e que tinham problemas familiares. Percebe-se que fazer uma análise linear dos fatos atribuindo ao jogo violento as causas da violência é uma reflexão simplista e que não corresponde a realidade em si.

Outro fenômeno que muito impactou a indústria dos games foi o atentado de 11 de setembro nos Estados Unidos. O ataque às torres gêmeas e a morte de inúmeros americanos culminou na criação de jogos que visavam agregar pessoas ao exército americano. A construção de estratégias de defesa e ataque aos causadores do atentado aos EUA necessitava

de militares e deste modo, criou-se um jogo com o intuito de promover aspectos patrióticos e cívicos para promover o alistamento de jovens no exercito. "America's Army" foi o jogo construído nessa ideologia.

Contudo, outros países voltados á indústria dos jogos digitais difundiam outras ideologias. A Suécia apostava na criação de jogos que estimulassem as habilidades de negociação e as estratégias de paz em detrimento das guerras e ataques. As reflexões voltadas á formação filosófica das crianças e jovens contribuiu para a ampliação do uso dos jogos digitais como meios de tratamento de doenças e traumas. Acompanhado por psicólogos o tratamento da síndrome do stress pós-traumático passou a ser conduzido por imagens e simulações que visavam amenizar os sintomas dessa síndrome.

Ken Perlin, professor de ciência da computação de uma universidade americana, afirma, segundo documentário Discovery Channel Brasil (2010), que o brincar virtual não pode ser condenado e apontado como o causador de males á sociedade, pois este instrumento é criado a partir de uma demanda social e não para promover essa demanda. O foco não está no game em si, mas em algo do próprio individuo. O game pode ser uma alavanca, mas não é o causador. Pode-se comparar esse fenômeno com o uso de uma caneta. Esta pode ser usada para escrever algo que salva e na mesma medida pode ser usada para redigir palavras que destroem.

Assim, o movimento de questionamento acerca dos jogos violentos e do conteúdo dos jogos inaugurou uma nova perspectiva para o brincar digital. Os programadores perceberam a necessidade de incluir mais o usuário nos jogos e ampliaram enormemente a capacidade do jogador de criar. Estes novos jogos davam ao usuário a capacidade de criar coisas inimagináveis na vida real. Construir cidades e criar pessoas, essas habilidades falavam de uma ideologia ancorada em uma fantasia onipotente de controle. Os programadores desejavam corresponder com essa ideologia que percebiam emanar da população: o desejo de ser partícipe ativo do jogo. Tais games então surgiram ampliando a capacidade criadora do jogador. Jogos como "Sim City", "Populous" e "Civilization" apontavam para um retrato da complexidade das relações reais, os efeitos e causas das ações e a perspectiva de responsabilidade diante das condutas criadas. O jogo consistia em construir cidades e estratégias. O próprio jogador define sua meta e age para alcançá-la. Apontava-se uma perspectiva de "liberdade de escolha", na qual o jogador poderia escolher ser o mal ou o bem, construir ou destruir e poderia ver em consequência, o resultado das próprias escolhas.

Tais jogos revelam a perspectiva estrategista e o aprimoramento da inteligência artificial. Essa inteligência seria a capacidade do jogo em interagir com o jogador de modo

que as ações e movimentos não estivessem plenamente programadas e direcionadas ao jogador. A inteligência artificial seria a capacidade de construir vastas possibilidades de condução do jogo. Seria como se o jogador fosse o comandante do game, seria ele a criar, em certa medida, a condução do jogo e as respostas do computador. O sistema de inteligência artificial deve ser capaz de convencer o jogador que ele tem o poder da escolha e que interfere diretamente com um sistema “inteligente”. Esse modo de programação tornava os jogos mais atrativos visto ser pouco possível memorizar todas as estratégias cabíveis no jogo. Inaugurava-se então a perspectiva do jogo personalizado.

Logo, um movimento social do final dos anos 90 apontava para a terceira geração dos jogos digitais. Essa geração buscava ferramentas de expressão para apontarem uma identidade diferenciada á das gerações anteriores. Havia uma busca de participação na construção dos jogos digitais e a indústria dos jogos começou a construir uma linha mais estreita entre produtores de mídia e consumidores. Ampliaram-se ferramentas de interatividade, personalização de cenários e personagens. O jogo “The Sims” aparece então como resultado de pesquisas acerca da demanda social. Trata-se de um jogo no qual o usuário cria o personagem, suas ações e cenários. Traduz uma realidade digital. O personagem criado não deixa de existir quando se desliga o computador, ele continua “vivo” na dinâmica virtual. Nesta medida o distanciamento entre a realidade e a virtualidade aparece menor e novamente as polêmicas invadem a perspectiva digital.

Contudo, essa capacidade de aproximação entre a realidade e a imagem virtual é capaz de operar em favor das pessoas. Um jogo capaz de recriar o ataque às torres gêmeas nos EUA a partir da visão das pessoas presas no prédio em meio ao incêndio, repercutiu positivamente entre os americanos. Seria uma forma de tentar compreender como as pessoas que pularam dos andares mais altos agiram naquele instante. O convite do jogo é o do exercício de uma capacidade empática, de tentar ver com os olhos e com a perspectiva de quem estava dentro do prédio em chamas. O jogo “9/11 Survivor” trazia então uma ideologia calcada no imaginário das pessoas que era de entender o sentimento e as ações das vítimas da tragédia. O sentimento de impotência também foi um dos elementos ideológicos na criação de alguns jogos após este ataque aos EUA. O jogo “Darfur is Dying” procurava despertar o sentimento das pessoas e uma maior consciência social para além do entretenimento. Perceber a guerra sob o olhar das vítimas correspondia com uma filosofia calcada na preservação das relações inter-humanas.

Esse movimento deu origem á criação de jogos que recriam a cultura de povos e comunidades, procurando-se resgatar valores e manter a interatividade. Os jogos multiplayer

online foram, nesta medida, bastante difundidos apontando para um movimento cultural característico. Nos EUA estava clara a perspectiva mais individualista nos conteúdos dos jogos, para os coreanos a perspectiva era a de formação de grupos e movimentos sociais.

Deste modo, assim como a indústria dos jogos digitais cresceu, também aumentaram as reflexões sobre os efeitos dessa mídia e suas consequências sociais. Trabalhos voltados à conscientização para o uso dos jogos digitais tem sido feitos na tentativa de diminuir os possíveis danos às pessoas e à sociedade e otimizar os benefícios do brincar digital. Segundo documentário “Na era dos videogames”, produzido por Discovery Channel Brasil (2010), outras tecnologias enfrentaram o mesmo impacto de discussões e reflexões. Esse movimento é uma característica manifesta pela população do medo do novo, dos receios diante de algo que não se sabe como exatamente vai atuar sobre as pessoas. Quando o telefone foi inventado a polêmica era que esse instrumento poderia ser prejudicial, pois afastaria as pessoas do contato corpo a corpo. Portanto, trata-se de um movimento natural de busca de melhor entendimento e compreensão do novo fenômeno.

No século XXI os jogos, quer seja no computador ou nos videogames, estão voltados também para a interação entre as pessoas, quer seja digital ou de modo analógico. Muitas empresas da área dos jogos digitais promovem encontros anuais entre usuários, viabilizando a relação entre eles. Atualmente os programadores são também jogadores assíduos e um simples jogador pode ser convidado a contribuir para a construção de um sistema digital para jogos. Este fato revela que a indústria dos jogos virtuais tem buscado acompanhar os movimentos sociais, traduzindo na tela as expectativas, fantasias e desejos dos usuários. É fato que os mundos virtuais mantêm uma linha tênue entre realidade e fantasia. Alguns apontam esse dado como algo prejudicial às pessoas, afirmam que o jogo virtual seria uma espécie de escapismo no qual as pessoas “fogem” da realidade. Porém, parece que esse é o mesmo mecanismo usado na brincadeira analógica, na qual a criança inventa que é uma rainha e vive essa realidade. Para o adulto parece que os filmes também funcionam deste modo. As pessoas se vêem nos enredos dos filmes e novelas, estando em outra realidade naqueles momentos. Enfim, parece que esta é uma característica e uma necessidade do homem contemporâneo e acontece independente dos jogos digitais.

4.2.2.2. Reflexões sobre o brincar digital

Percebe-se que a internet é um instrumento que hoje permeia as relações de trabalho e as relações familiares, aparece nas nuances de linguagem dos jovens e nas brincadeiras das crianças. A internet apregoa a dinâmica da velocidade das informações e da criação de imagens pouco possíveis no plano da concretude. Ao compreender-se o quanto é importante o brincar no desenvolvimento infantil faz-se necessário compreender como este brincar se situa na modernidade. Os jogos analógicos e concretos implicam o corpo em movimento na relação com os outros e situam-se num espaço delineado: as brincadeiras de faz de conta, o fantasiar-se, o jogo com regras, os jogos de tabuleiro e pedagógicos. Tais vivências abarcam na contemporaneidade outra dimensão do brincar: os jogos eletrônicos e virtuais na internet. Brincar na tela do computador com jogos virtuais é uma prática constante das crianças pós-modernas, sobretudo aquelas que contam com a disponibilização da tecnologia digital ao seu alcance, e mesmo as crianças menos favorecidas economicamente vêm tendo atualmente, ainda que de modo mais restrito, acesso aos jogos eletrônicos e à internet principalmente por meio da escola, o que nos permite perceber que o ambiente digital e, conseqüentemente, o brincar nesse contexto tem sido muito difundido. Salienta-se que neste estudo serão tomadas as situações digitais nas quais aparece um brincar infantil individual no qual a criança interage com o jogo eletrônico. A seleção desse recorte se deve ao fato da existência de inúmeros sites e jogos voltados ao público infantil, o que alimenta a discussão proposta.

Percebe-se assim que a virtualidade se apresenta como uma das principais características da contemporaneidade. A velocidade comunicacional, possibilitada pelo ambiente virtual da internet, oferece novas condições para a existência do ser no mundo, trazendo, portanto, outros norteadores para o corpo em movimento na relação com outros indivíduos. Através dos computadores e outros meios eletrônicos o indivíduo pode se comunicar com pessoas de vários lugares do mundo e acessar informações de diversas fontes em um curto espaço de tempo, ações pouco possíveis na dimensão espaço-temporal da concretude.

As informações contidas no meio virtual permitem muitas vezes a interação e a interlocução, podendo também o indivíduo suscitar percepções e emoções por meio de conteúdos e situações pouco possíveis na dimensão concreta da realidade. Usando-se do meio virtual pode-se manejar o espaço: sentar-se na sala e conhecer outros países em uma viagem imaginária, veloz e criteriosa, experimentando sensações de lugares, sons, imagens e

emoções. Entende-se, portanto que o ambiente digital pode englobar vários meios como a televisão, o videogame e a internet, entre outros, porém, neste estudo, por motivos didáticos e metodológicos, o jogo eletrônico no formato off-line , será considerado. O foco de investigação serão os jogos eletrônicos sob o formato off-line, isto é, aqueles que não indicam comunicação em tempo real ou interação direta entre jogadores. Embora o indivíduo possa postar comentários no site do jogo, ele não interage em tempo real com outro usuário. O jogador, no formato off-line, interage com a máquina, o computador, joga e disputa com as regras propostas pelo jogo e, em alguns casos, pode deixar registrados comentários e opiniões a serem lidas por outros usuários.

Das bonecas e carrinhos aos videogames com cartuchos e a internet com seus jogos virtuais, discute-se quais espaços permitem que a criança aja com sua inventividade e criação, bem como os possíveis espaços de engessamento e reprodução. A internet opera à luz do século XXI como um dispositivo de comunicação e relação entre as pessoas e o mundo. Desde o ambiente de trabalho, passando pelo o ambiente escolar, até ao núcleo familiar, a internet opera nas mais distintas classes sociais. Os jogos eletrônicos são também uma realidade da dimensão digital. Os jogos de computadores e de consoles são uma realidade entre a população infanto-juvenil. Talvez com menor incidência esses meios apareçam na realidade das classes menos favorecidas, embora já esteja presente nos discursos e modos de relação entre as pessoas. Desse modo há que se investigar essa dinâmica do brincar digital que certamente está presente particularizando as brincadeiras infantis.

Comumente chamada de “virtual” a dinâmica dos jogos eletrônicos e da internet opera por meio de um sistema multiconectado de informações e imagens, podendo, seus usuários, transmitirem dados em uma velocidade quase que da ordem do instantâneo, marcando outra dinâmica espaço-temporal. Se o rádio e a televisão já apontavam um impacto de transmissão de mensagens e imagens, significando uma revolução informacional em tempos de guerra, o meio digital da internet e dos jogos eletrônicos representa uma ainda mais significativa mudança comunicacional e relacional. É representativa de um outro tempo e espaço para a dimensão social, apontando subjetividades digitais que podem acarretar uma transitoriedade de identidades pessoais e descolamento entre a manifestação da imagem e a representação do vivido, assim como aponta o termo “digital”. Segundo Ferreira (1986) o termo “digital” pode ter a conotação de simulação; refere-se a “simulador”.

Segundo Silva (2005), as dinâmicas analógica e digital apontam para dimensões distintas, porém coexistentes. O analógico infere uma relação de semelhanças de características, na qual a cópia procura reproduzir o original. O universo analógico funciona

como uma representação da realidade. Ao esculpir uma obra o artista representa uma realidade, quer seja interna ou externa. Ao brincar de “faz de conta” a criança faz uma analogia daquilo que percebe de si e do espaço à sua volta. Já a dinâmica digital aponta para outra realidade. A imagem traduz uma dinâmica própria, que está vinculada a uma trama de pixels composta por um sistema alfanumérico. A imagem digital não procura representar a realidade ou “substituí-la”; tal funcionamento opera de modo independente, configura uma realidade própria. O brincar com os jogos eletrônicos funciona nesta dinâmica. Havendo compatibilidade entre sistemas os jogos podem funcionar e transitar de forma independente da tradução de uma dinâmica física, vivencial. O jogo virtual de “matar o bandido com armas fantásticas” pode transitar em computadores distintos, e a única materialidade de que necessita é o computador ou a televisão e o sistema operacional compatível. A possibilidade de operar neste sistema implica em conhecer as estratégias de manejo, veiculando, através de números e programações, respostas possíveis e adaptadas às situações criadas pelo *software*. A criança não precisa ter vivências *a priori* que deseje traduzir no seu brincar. O brincar digital traz uma realidade já traduzida, pronta para ser operada. Revela aspectos da ordem contemporânea que exigem uma atenção difusa que comumente visa articular várias dimensões da vida: o trabalho, os estudos, a família, a imagem pessoal, o autocuidado, a saúde, dentre outros.

O mundo dos brinquedos que representa coisas e seres do mundo experienciado e significado pelos conceitos vê-se revolucionado pela linguagem digital que desmonta a representação. Pelo código binário, abre-se o mundo para o imaginário. Cessa o compromisso com a verdade ou com o dizer verdadeiro. A linguagem que as construções tecnológicas digitais possibilitam não está, necessariamente, comprometida com a adequação ao mundo objetivo. (SILVA, 2005, p. 135).

Para este autor a dinâmica do jogo digital não exclui a fantasia, a criança continua projetando-se imaginariamente na cena. A diferença é que entre o brincar digital e o brincar analógico é que no sistema digital as respostas estão postas em números e possibilidades, e no brincar analógico as possibilidades de criação são menos limitadas, a criança pode mudar de papéis, manejar situações, criar desfechos. A criança pode iniciar uma brincadeira sendo um cachorro cordato em uma fazenda e continuá-la como um gato dançarino em uma festa de animais. No brincar digital o sistema comporta um número programável de respostas, e as opções restringem possibilidades, como inventar novas regras, ou fazer coexistirem cenários e papéis. A criança, para mudar de papel, deve mudar de jogo, e, se o sistema não permitir, não poderão coexistir habilidades e funções mostradas em um ou outro jogo. Em contrapartida, o

brincar digital opera com possibilidades de visualização, ao trazer para a realidade virtual imagens incompatíveis com a dinâmica da concretude, apontando não apenas para a imaginação de algo, mas para a projeção, em imagem, do processo imaginativo. Na cena virtual o personagem representado pode atravessar paredes e operar poderes mágicos não apenas em um plano imaginário, ideativo, mas no plano real da tela, por meio da realidade da imagem. Isso não significa que a imagem digital possa substituir a dinâmica analógica do brincar “concreto”, pois há uma realidade presente no brincar digital-virtual distinta do contexto analógico e concreto. Trata-se, no brincar digital, de uma realidade fantástica na qual há experiência de possibilidades distintas daquelas vividas no campo da concretude, do brincar analógico, fazendo com que as habilidades exigidas neste contexto possam também ser distintas. A atenção, destreza manual e o raciocínio funcionam de modo a contemplar obstáculos e estratégias, respondendo a um corpo com foco nas habilidades cognitivas. Já as habilidades do brincar analógico dirigem-se também para a expressividade, criação, agilidade motora e faculdades sensório-motoras. Ambas as cenas, do brincar analógico e digital, traduzem especificidades dirigidas ao potencial presente na criança.

O brincar digital, comumente chamado de virtual, recebe nova significação para Deleuze (1996). Para o autor o termo “virtual” não está vinculado à internet em si. Trata-se de um plano inventivo e que potencialmente opera na vida dos indivíduos. Seria uma instância que potencialmente está presente, que corresponde à capacidade de criação e invenção e que, ao ser parcialmente capturado, atua sob o plano da atualização. Ainda segundo Deleuze (1988), a atualização seria um recorte dessa potência – o virtual – que está sempre operando no plano das relações.

Em tudo isto, o único perigo é confundir o virtual com o possível. Com efeito, o possível opõe-se ao real; o processo do possível é pois uma realização. O virtual, ao contrário, não se opõe ao real; ele possui uma plena realidade por si mesmo. Seu processo é a atualização. (DELEUZE, 1988, p. 339).

Implica, o virtual, um espaço fluídico que, ao ser capturado, atualiza-se. No entanto, no espaço de atualização ainda operam dinâmicas virtuais. Nessa medida, a internet poderia ser considerada uma potência operando de modo a agenciar possibilidades diversas, bem como se atualizaria, através dos recortes feitos, num plano no qual o indivíduo operaria, sem, entretanto, eliminar o plano coexistente e cooperante do virtual, que ainda na atualização segue permeando a realidade. De acordo com Deleuze (1996), o brincar atuaria como espaço de criação não predeterminado pelas experiências relacionais com a figura materna, mas de invenção a partir dos inúmeros encontros da criança com as possibilidades que a cercam. A

experiência do brincar seria um agenciamento realizado pela criança dos encontros que faz entre pessoas e objetos. É uma experiência do afetar-se e traduz algo do novo e do reprodutivo produzido nos encontros.

Lévy (1996) enfatiza que a dimensão virtual traz mudanças nas concepções de espaço as quais nomeia como desterritorialização – visto o ambiente virtual não ter uma materialidade continente espacial – bem como pontua as alterações na dimensão temporal, que se devem ao desprendimento da concretude do “aqui e agora”. Segundo o autor, a virtualidade permite transitar por diferentes espaços e velocidades; não há limites claros de espaço o que dificulta a precisão entre público e privado, comum e próprio.

A palavra virtual vem do latim medieval *virtualis*, derivado por sua vez de *virtus*, força, potência. Na filosofia escolástica, é virtual o que existe em potência e não em ato. O virtual tende a atualizar-se, sem ter passado, no entanto, à concretização efetiva ou formal. (LÉVY, 1996, p. 15).

O autor citado apresenta uma visão favorável aos espaços virtuais e os considera inevitáveis, uma vez que há uma crescente necessidade de se atender à demanda social de apropriação de informação e otimização do tempo. Deste modo a virtualidade passa a ser algo necessário ante as questões da contemporaneidade.

O texto contemporâneo, alimentando correspondências on line e conferências eletrônicas, correndo em redes, fluido, desterritorializado, mergulhado no meio oceânico do ciberespaço, esse texto dinâmico reconstitui, mas de outro modo e numa escala infinitamente superior, a copresença da mensagem e de seu contexto vivo que caracteriza a comunicação oral. De novo os critérios mudam. Reaproximam-se daqueles do diálogo ou da conversação: pertinência em função do momento, dos leitores e dos lugares virtuais; brevidade, graças à possibilidade de apontar imediatamente as referências; eficiência, pois prestar serviço ao leitor (e em particular ajudá-lo a navegar) é o melhor meio de ser reconhecido sob o dilúvio informacional. (LÉVY, 1996, p. 39).

Assim, segundo Lévy (1996) a dimensão do virtual não é um espaço em si, mas uma potencialidade. É um lugar de inventividade e criação. Contudo, entre Deleuze e Lévy, há algumas particularidades. Para Lévy (1996), o atual recorta e define o plano virtual; há uma realidade ou outra. Já segundo Deleuze (1996) não se trata de uma possibilidade ou outra, há que se existir ambas coexistindo no mesmo espaço potencial. Para Deleuze (1996) o virtual não pode ser considerado “lugar”, mas para Lévy (1996) o virtual possui uma existência definida ainda que descolada da materialidade. Para Deleuze (1996), o plano da atualização não extingue a dimensão da potência virtual, apenas captura uma possibilidade, mas está em vigência e constância todo o plano da virtualidade, podendo ou não ser agenciado. Não se

trata de um olhar binário, mas multifacetado, rizomático. O rizoma implica, contudo, possibilidades múltiplas de conexão e extensão.

Nessa medida a internet pode situar-se no plano virtual e atual, podendo esta responder às possibilidades de recorte e captura feita pelas pessoas que a utilizam e que estão envolvidas por este sistema, bem como agenciar novos modos de operar a realidade.

Contrapondo-se às ideias desses autores, Baudrillard (1997) afirma que a virtualidade põe em risco as questões da concretude do espaço físico, ameaçando as condições de sociabilidade entre os indivíduos. “Os media são produtores não da socialização, mas do seu contrário, da implosão do social nas massas.” (BAUDRILLARD, 1991, p. 104). Afirma este autor que a comunicação virtual possibilitou a valorização do mundo das imagens e do imediatismo. O indivíduo busca a virtualidade se afastando das condições sociais e críticas, isto é, a comunicação virtual atenta à imagem encobre o sentido da informação.

Sendo assim percebe-se que a dimensão da virtualidade suscita inúmeras questões concernentes à formação social e subjetiva da criança, fazendo-se necessários parâmetros diferentes relativos à organização do corpo em movimento. A construção corporal da criança e sua subjetividade perpassam pela formação da imagem corporal, que é a percepção de si no mundo, e pela integralização do corpo e sua dimensão funcional (esquema corporal). A estruturação da imagem corporal é, portanto, norteadas, a partir da concretude e da analogia e também por outros referenciais espaço-temporais, como a dimensão digital. A partir dos autores abordados não é possível precisar os efeitos da perspectiva digital e virtual na formação social e corporal da criança, sobretudo os efeitos da internet e dos jogos virtuais, mas tais apresentações compõem um cenário de discussão acerca de novos paradigmas na constituição do corpo e na percepção deste no mundo. Desse modo a formação da imagem corporal, isto é, o modo como a criança se vê e a integralização das partes do corpo formando um todo (esquema corporal), bem como sua estruturação espaço-temporal, perpassam pelos modos da criança brincar. Como a criança constrói seu brincar, pelo modo analógico ou digital, diz da sua apropriação corporal e conseqüente construção da própria subjetividade. Esse processo está imbuído de cultura, de dispositivos sociais e nesta medida, não há como fazer apologia a um modo de brincar e descartar o outro. Ambos dizem de uma realidade, de condições sócio-históricas e nesta medida, analisar esses modos da criança atuar no mundo apontam para uma análise também da organização social.

A dimensão digital apresenta-se assim atuante no contexto contemporâneo, sobretudo quando se trata do público infantil. Sites especializados em jogos digitais infantis elencam inúmeras possibilidades, e, pela leitura de comentários e opiniões, pode-se perceber que há

um número significativo de acessos das crianças. Segundo o site *Jogos online grátis*, o jogo de vestir uma boneca virtual, no qual o usuário pode criar figurinos com roupas e acessórios, chegou a registrar noventa e quatro mil, setecentos e trinta e sete acessos em três anos de uso e mil, quinhentos e dez comentários, o que mostra, sem uma análise depurada, a contingência de crianças e/ou acessos investidos no brincar virtual off-line.

Assim, este trabalho busca compreender o lugar desse corpo infantil que brinca por meio do jogo analógico, corporal e dinâmico que, ainda à luz da virtualidade, tem constituído a própria corporeidade na experiência do brincar. Entretanto, o tema apresenta-se como um convite à discussão, em razão de não ser intuito deste estudo propor uma visão final do assunto. Longe de criar padrões, o presente texto busca promover discussões e investigações acerca do brincar e da construção da subjetividade da criança pela via corporal.

Ao dedicar-se a esta discussão, Levin (2007) contrapõe o brincar real, que se relaciona diretamente com presença e realidade, ao brincar do campo da simulação, da ilusão e da aparência e define a realidade digital como aquela que não depende do objeto representado, mas do código numérico da máquina. Esta realidade traduz um fim em si mesmo, sem relação explícita com outro ser. Trata-se de uma realidade intangível, efêmera e descartável, “composta de imagens fixas programadas para criar a ilusão do movimento” (Levin, p.50, 2007).

Retomam-se aqui algumas funções do brincar, destacadas ao longo do texto por meio de citações de importantes autores que lidaram com o tema, no intuito de propor investigações, paralelos e discussões sobre as dimensões do brincar na contemporaneidade.

Le Boulch (1982), ao tratar do jogo da função de ajustamento retoma as experiências do brincar vividas pela criança na relação com a mãe e delimita que tais experiências assegurarão a possibilidade de a criança resolver problemas e situações. Nesta medida, a criança pode descentrar-se de si e voltar-se para as situações de organização que o seu corpo exige em contato com as variáveis do ambiente. Ao se fazer uma relação com o brincar digital parece evidente que este brincar hipotético e representativo só poderá existir se houver esse jogo da função de ajustamento entre a criança e sua mãe, pois é ele que possibilitará que posteriormente a criança se enverede nos caminhos do desconhecido procurando resolver problemas e situações. A relação viva concretamente entre criança e mãe, ou cuidadora, isto é, as cenas do brincar concreto e analógico, configurarão possibilidades da ordem da representação, possibilitando que, no curso do desenvolvimento, a criança se volte para o plano hipotético e representativo do brincar digital. Parece sensato supor que a função do

brincar analógico ocupa lugar central na dinâmica infantil, pois influencia as demais atuações da criança no mundo.

Em se tratando de funções do brincar, apontadas ao longo do texto por Vygotsky (1984), como a possibilidade de agir com significados desligados dos objetos e de manejar as realidades externa e interna, propõe-se uma breve investigação sobre a relação dessas funções existentes no brincar analógico e na dimensão do brincar digital. O autor, ao destacar que ao brincar a criança opera, pela criação, significados diversos que não estão *a priori* indicados no objeto, pontua o potencial criativo e inventivo do brincar. Ainda retomando Vygotsky (1984) o que permite essa criação de significados é a manutenção da funcionalidade do objeto, isto é, quando a criança conserva a percepção do objeto e sua função, pode alterar e criar novos sentidos para ele. Esta capacidade ela adquire na ação do brincar e na manipulação dos brinquedos concretos. Buscando um paralelo com o brincar digital sugere-se que tal brincar não permite uma manipulação concreta dos objetos, nem tampouco uma criação inventiva que transforme o objeto-imagem em algo distinto do seu significado. Porém, convém apontar que no brincar digital a criança não inventa um jogo descolado dos apontamentos da tela, mas, busca jogos-imagens que traduzem, de certo modo, seu intuito criador. Ao brincar com um jogo virtual a criança não pode manipular o objeto-imagem criando-lhe novos sentidos, mas, busca, em certa variedade de opções, alguma imagem que se assemelhe a sua intenção criadora. Todavia, o poder livre e criador da criança parece circunscrito em imagens já disponíveis, ou seja, parece que esta função apontada por Vygotsky (1984) ainda não encontra correspondência nas cenas do brincar digital. Contudo, percebe-se, a partir do documentário “A era do videogame” (DISCOVERY CHANNEL BRASIL, 2010) que os produtores dos jogos e games digitais tem aproveitado da contribuição e da atuação dos jogadores para desenvolver programas que atendam as expectativas e interesses dos usuários. Deste modo, não seria essa uma aproximação do brincar digital com a possibilidade criativa humana?

Outra consideração, feita a partir de Vygotsky, citado por Ferreira (2000), é a relação entre fantasia e realidade. A capacidade imaginativa ancora-se nas vivências da realidade, bem como sustenta a atuação do indivíduo sobre esta realidade. Nesta colocação percebe-se que há uma relação de mutualidade entre essas habilidades. Fantasia e realidade estão imbricadas e são partes de um mesmo núcleo formador. Sendo assim, fazendo relações entre o brincar digital e analógico, ambos são parte de uma mesma matriz. A invenção e construção dos jogos está pautada em dados da experiência, da realidade. A possibilidade criativa que subsidiou a produção dos jogos está calcada em dados da realidade, portanto, fantasia e realidade se misturam tanto no brincar digital como no brincar analógico.

Vygotsky (1984) aponta a dinâmica corporal possibilitada no brincar. Ao brincar a criança constrói não apenas a permanência dos objetos, mas do próprio corpo. Piaget (1998) é um autor que vai retomar esse ponto afirmando a necessidade do brincar e da manipulação de objetos concretos, uma vez que ao manipular objetos e deslocá-los, a criança estará construindo a constância do próprio corpo. Nessa medida percebe-se que o corpo físico ocupa papel importante na cena do brincar. Os movimentos e ações na interação entre indivíduos e objetos influenciarão na autopercepção do corpo e do espaço circundante. Le Boulch (1987) destaca esta ação do brincar retomando o papel do corpo em movimento na relação com o ambiente. Embora seja algo característico do brincar analógico, no brincar digital esta possibilidade também parece existir. Teixeira (2009) afirma, em periódico de circulação nacional, que um tipo de videogame, o Nintendo Wii, tem atendido às várias demandas de exercício do corpo. Neste jogo o indivíduo simula movimentos a partir de imagens virtuais. O corpo físico está em cena, reproduz movimentos que, captados por sensores, são reproduzidos na tela. Nessa medida o corpo está em movimento, porém a resposta a esse movimento não retorna via corpo, mas via imagem. Ao realizar o movimento de soco, por exemplo, e atingir um alvo virtual, a contrapartida desse soco não corresponde a uma contra-ação no corpo, mas na imagem. Em suma, no caso do Nintendo Wii os momentos são reais e os significados dessas ações, virtuais, isto é, estão no plano da imagem. Quando o indivíduo realiza um movimento e vê esse movimento sendo traduzido para uma imagem, não se trata da cópia desse movimento real, mas a tradução desse comando para o plano virtual, havendo, por isso, distorções entre o movimento em si e sua tradução via imagem. Enfim, nesse âmbito torna-se possível pensar que há um plano possível no brincar digital que contemple o corpo concreto em movimento. Resta perguntar se as funções possibilitadas no movimento concreto do corpo podem ser transpostas para a tradução desse movimento em imagem. As ações e deslocamentos do corpo concreto, incluindo as dinâmicas espaço-temporais, possibilitam, segundo autores já citados, autopercepção corporal. Este brincar virtual atenderia às mesmas perspectivas? Ensaando uma reflexão cabe ressaltar que a tradução do movimento via imagem não é o movimento em si, mas uma captação desse movimento que, transposto, configura-se em outra noção espaço-tempo e esquema-imagem corporais. Enfim, o movimento do corpo concreto é um, e o do corpo-imagem traduzido no game é outro. Há que se destacar que o exercício do corpo é mantido; o que se altera é a percepção desse corpo concreto e o corpo traduzido via imagem.

Outro ponto a ser discutido é a capacidade de manejo da realidade exposta por Vygotsky (1984). O brincar permite que a criança transite com segurança entre sua realidade

interna, psíquica, e a realidade externa, o ambiente. Somando-se às contribuições desse teórico, têm-se as contribuições de um outro autor a respeito dessa mesma função. Winnicott (1979), ao falar do lugar onde vivemos, refere-se a três espaços: interno, externo e potencial. O espaço externo refere-se ao ambiente; o espaço interno indica as questões de ordem psíquica do indivíduo, suas vivências e questões subjetivas; e o espaço potencial seria o lugar no qual transitam essas realidades através das cenas criativas do indivíduo, ou seja, é onde se situa o brincar e todas as atividades criadoras. A criança então constrói confortavelmente um lugar de existência que retoma questões do espaço externo e do espaço interno. Ela pode dizer de si de modo apropriado e necessário de acordo com suas necessidades. Assim, quando a criança cria e inventa seu modo de brincar pode construir com autonomia um espaço de segurança para lidar com questões do espaço interno e externo, conforme anuncia Winnicott (1979) e afirma Vygotsky (1984) ao falar da função de manejo do brincar. Tratando-se do brincar digital o poder criador e inventivo da criança parece limitado, pois as imagens estão postas. Conseguiria a criança manejar seus espaços, conforme afirmam os autores referidos, a partir de uma imagem já criada e fixa? Parece que poderia haver uma projeção sobre uma imagem matriz de desejos e criações. A criança poderia projetar-se na referida tela, mas seria necessário se ater às regras e imposições do jogo, não podendo então transformar e construir outra possibilidade. Seria talvez uma necessidade de ajuste no qual o mundo interno se veria obrigado a adequar-se às demandas do mundo externo, sem manejamentos e criações. Porém, segundo o documentário apresentado pela Discovery Channel Brasil (2001), há uma preocupação evidente dos programadores de games em aproveitar a capacidade criativa dos jogadores, assim, já é uma tendência a existência de jogos com múltiplas possibilidades de condução e finalização do jogo. É o jogador que define qual fim dará ao jogo e não o programador em si. Porém, ainda se trata de um sistema fechado de possibilidades. Outra tendência dos jogos digitais é disponibilizar versões de co-construção nas quais o jogador constrói e cria o sistema em parceria com o programador. Essas tendências revelam uma gama de possibilidades que apontam para uma maior tentativa de contemplar as possibilidades de expressão e criação dos usuários.

Enfim, a partir do recorte feito pode-se perceber que parecem existir peculiaridades no brincar digital e no brincar analógico. Sendo o intuito deste texto discutir tais fenômenos é necessário que se enfatize o fato de que não há um apontamento único frente a tais questões. Os estudos, sendo incipientes, mostram que há pontos que podem contribuir positivamente ou não frente às funções do brincar no desenvolvimento da criança.

4.2.3. O brincar analógico e o brincar digital: discussões à luz da contemporaneidade

Winnicott (1975) vai apontar em seus estudos o brincar como um espaço transicional que possibilita à criança investir, de modo saudável, em suas vivências afetivas e criadoras, além de manejar seus medos, angústias e culpas de modo a criar formas aceitáveis e possíveis, na medida em que estão representados na cena lúdica.

(...) sugiro que a área disponível de manobra, em termos de terceira maneira de viver (onde há experiência cultural ou brincar criativo), é extremamente variável devido a esta ser um produto de experiências da pessoa individual no meio em que predomina. (...) a característica especial desse lugar em que a brincadeira e a experiência têm uma posição está em que ele depende, para sua existência, de experiências do viver, não de tendências herdadas. (...) é aqui que se desenvolve o uso de símbolos que representam, a um só e mesmo tempo, os fenômenos da pessoa individual. (WINNICOTT, 1975, p. 148, 150, 151).

Assim, embora não haja uma especificação acerca do brincar digital, visto não se tratar de um tema à época de Winnicott, o que está em destaque é a dimensão criativa do brincar. Na brincadeira a criança cria o seu modo de se manifestar e de se posicionar no mundo a partir da sua bagagem de experiências, sem contudo se aprisionar nela. De uma certa forma no brincar digital a criança pode criar alternativas, porém, estas estão agrupadas entre as possibilidades do sistema. Contudo, a criação não está de todo eliminada, embora no brincar analógico ela apareça de modo infundável.

Para Vygotsky (1998) é possível concluir que o brincar, tanto digital como o analógico, ocupam funções importantes na cena do desenvolvimento. Ambos atuam no processo de organização psíquica da criança. No brincar digital a criança também se apropria de uma realidade tecnológica posta na contemporaneidade. Esta prática será, portanto, uma condição inevitável da criança no mundo contemporâneo. Ela precisará recorrer a este brincar, pois suas funções psicomotoras, sua constituição acerca da percepção, do pensamento, da memória e da linguagem, perpassam necessariamente por este elemento da cultura. Já o brincar analógico é o subsidio de todo o desenvolvimento. Pode-se refletir, a partir do autor, que é a partir do brincar dito analógico, que a criança experienciará inicialmente o rol de sensações táteis, gustativas realizadas na concretude para depois despreender, parcialmente, esse grupo de sensações do material concreto em si e atuar no plano da representação. Dá-se, em Vygotsky, a construção do processo imaginativo. A criança só passará à dinâmica representativa se calcada nas vivências da concretude. Assim, parece sensato afirmar que o

jogo concreto (analogico) seria uma condição para o jogo virtual (digital). A fim de a criança entender o computador e seus modos de atuação precisa se perceber corporalmente em um movimento de dissociação com sua mãe ou cuidadora e os demais objetos circundantes. Para esse movimento se pauta no jogo concreto das mãos á boca, do objeto que balança, do jogo de arremessar e lançar. Deste modo, se faz necessária a experiência com o brincar analógico e posteriormente o brincar digital enquanto apreensão de um modo cultural e social contemporâneo.

Segundo Levin (2007) na experiência do jogo concreto a criança pode experimentar e modificar sensações apropriando-se da fantasia e vivendo as cenas que produz, já no ambiente virtual da internet a criança age e reage diante de um modelo com respostas possíveis e calculáveis. Conclui-se então que o espaço virtual não contempla as inúmeras possibilidades do fantasiar infantil. A experiência da concretude, de viver e modificar sensações representando-as como vivências do corpo na interação com o mundo, é descaracterizada quando se está no espaço desterritorializado do plano digital. É possível, a partir das considerações feitas por Levin (2007), inferir que o campo da imagem atua como uma experiência potencialmente ameaçadora para as vivências criadoras da criança. Com um espaço limitado para criar, a criança se vê à mercê da imagem, podendo, nesse espaço restrito, manejar bonecos virtuais e demais objetos com apenas possibilidades limitadas de interação, o que se deve à restrita disponibilidade de recursos no sistema. Por exemplo, sendo o dispositivo um jogo de construção de cidades a criança não poderá brincar de ser uma jogadora de tênis disputando um torneio, e assim por diante. Cada jogo apresenta um sistema capaz de operar com determinados recursos, sendo a possibilidade de criação, portanto, bastante reduzida. Já no jogo analógico, poderão ser introduzidas variáveis ilimitadas. Quando se brinca de casinha, por exemplo, podem ser criadas em uma mesma cena possibilidades diversas; pode ser vislumbrado um cenário que coexiste com uma quadra para um jogo de tênis, um shopping para as compras ou mesmo uma luta de judô. No jogo analógico a criança está livre para inventar seus personagens, que podem coexistir em cenas diversas, que podem interagir entre si ou não. Levin (2007) afirma, portanto, que a experiência do brincar concreto, livre e criador, aumenta a possibilidade de uma construção psicomotora saudável da criança. Por meio das experiências lúdicas e criativas a criança pode se expressar, manejar seus medos e retomar prazeres. O brincar virtual é, então, alvo de críticas do autor, uma vez que propõe um tipo de experiência em que não há grandes possibilidades de criação espontânea e livre. Na imagem a cena é fixa, as possibilidades de transformar são poucas, porque ali quem comanda é a máquina, e não a criança.

Levin (2007) destaca também a valorização da imagem adulta que, ao submeter a criança a definições da imagem ancoradas no mundo adulto, acaba descaracterizando o infantil e sua experiência lúdica, criadora e espontânea. A profusão de imagens em meio ao universo infantil promove uma identificação com o modelo do adulto jovem. Deste modo as crianças aspiram a reproduzir e cultivar produtos e imagens que lhe ofereçam possibilidades de equipararem-se ao mundo adulto. Nesta medida a experiência infantil do brincar espontâneo se descaracteriza, cedendo lugar a modos engessados e estereotipados, vinculados à imagem adulta.

No entanto, a contínua exposição de um modelo de imagem adulta à criança não acomete apenas o plano do brincar digital; é característico também das cenas analógicas vivenciadas. Os exemplos são observáveis tanto nos modelos digitais quanto nos brinquedos concretos. Os bonecos e jogos virtuais criados por adultos para as crianças correspondem a modelos adultocêntricos sobre “o que a criança gostaria” e sobre as definições de “o que esta criança precisa”. Esta perspectiva apresenta-se aliada a uma realidade de brinquedos que, ainda que concretos, também refletem um modelo adulto para a criança. As bonecas veiculadas e amplamente consumidas pelas crianças, por exemplo, apresentam-se com corpinhos esbeltos, jovens e longelíneos, que impõem um modelo valorizado e idealizado no formato do adulto jovem.

Ante a tais questões típicas da atualidade questiona-se o fato de que o brincar analógico e concreto também suscita questões da ordem de um direcionamento dos modos de ser e agir, implica também em uma imposição de comportamentos feita por meio de modelos vinculados nos brinquedos, visto que a dinâmica sociocultural também se encontra presente nos mesmos. E, ainda que o brinquedo contemple um objeto lúdico menos formatado e dirigido, como um pedaço de pau que vira um cavalo, por exemplo, os direcionamentos e modelos estão postos pela realidade em questão.

A partir dos autores citados parece consenso que, *a priori*, nem o brincar digital, nem o brincar analógico, são limitantes ou criadores. O ato de brincar com a tela pode ser fixante do mesmo modo que o brinquedo em si pode vir a limitar, dirigir o ato de brincar, embora este último abrigue maiores possibilidades de ser transformado pelo potencial criador da criança. Assim, parece que tanto a experiência do brincar livre como a do brincar com brinquedos pré-definidos podem operar através de dinâmicas inventivas e também reprodutoras.

Deste modo acredita-se não ser possível estabelecer uma relação simplista de digital *versus* analógico, ou brincar virtual *versus* brincar “concreto”; o que se pretende, contudo, é suscitar as dinâmicas distintas presentes nestas realidades que coexistem em um sistema

passível de ser nomeado como “dialógico”. O brincar dialógico seria, portanto, a coexistência destes modos de brincar – o digital, virtual, e o analógico, “concreto” – que operam na realidade contemporânea, traduzindo dimensões diferentes do espaço social e histórico situado à luz do século XXI. Ambos os modos de brincar correspondem a aspectos que podem ser tomados como “positivos” ou “negativos” dependendo da dinâmica presente no contexto infantil.

Vygotsky (1984), ao estudar o brincar, afirma que este traduz uma dinâmica sócio-histórica na qual estão implicadas relações e construções culturais e sociais. É necessário, desse modo, ao se estudar o brincar, contextualizá-lo sócio-historicamente. O brincar “dialógico” – digital e analógico – traduz a condição da criança na dinâmica do mundo contemporâneo. Tal dinâmica revela questões da ordem da segurança, requerendo maior exploração dos espaços internos e, deste modo, o computador e a televisão se tornam propícios às brincadeiras. Aponta também para a necessidade infantil de exploração do próprio corpo, das fantasias e criações em um espaço de múltiplas e velozes informações. Para tais experiências as crianças recorrem ao brincar “concreto”, analógico, no qual buscam os jogos de correr, saltar, buscam os esportes nas escolas, áreas de lazer dos prédios e demais espaços possíveis.

Portanto, seria o brincar “dialógico” uma possibilidade de traduzir a coexistência entre brincar digital e analógico, virtual e “concreto”, revelando a coexistência de distintos referenciais e contribuições, sendo esta também uma dinâmica da atualidade em que, em tempos de internet, precisa-se de adaptação a situações variadas, múltiplas, que refletem a complexidade do homem no mundo e dos seus modos de operar nele. A criança, portanto, traduz esse dinamismo de informações, agilidade e permanência de vários conhecimentos e leituras através da coexistência entre seus inúmeros modos de brincar, quer seja através da dinâmica analógica, digital ou “dialógica”.

É ingênuo considerar que o brincar digital apenas, traz questões que podem atravessar negativamente a experiência infantil por este desconsiderar e reduzir as vivências concretas e espontâneas. Isso porque não podemos eliminar a experiência concreta da vida de uma criança, nem considerar que tal experiência tenha sido sempre positiva para ela. Ela, ainda que brinque com jogos eletrônicos ou na internet, não pode se isolar nesse mundo, já que sua condição física e educacional lhe impõe uma dinâmica de alimentar-se, vestir-se, ir à escola, enfim, ter contato com a concretude do mundo. Desse modo não se podem situar os aspectos críticos da formação da criança como uma responsabilização da dinâmica digital do brincar na internet. Caso assim fosse teríamos, em um período anterior ao brincar digital e virtual na

internet, sempre crianças com um desenvolvimento saudável embasado nas vivências infantis a partir do brincar concreto e analógico. Este brincar, concreto e criativo, também é acometido pelas influências e moldes da época e, mesmo que indiquem uma possibilidade maior de manejo ante a realidade, também estão a indicar um certo modo de brincar, de representar e de agir. E, sobretudo, ambos os modos de brincar, digital e analógico, implicam em relações sociais, bem como aquelas estabelecidas entre a criança, sua mãe e as pessoas que mediam os contatos desta com o mundo. Parece estar neste ponto a questão problematizadora, pois são as relações, principalmente históricas, bem como as familiares, que subsidiam o contato da criança com o brincar, quer seja ele analógico ou digital.

Kehl (2003), ao discutir a família contemporânea, problematiza a visão de criança inserida em uma dinâmica familiar “tentacular”, referindo-se a um novo contexto familiar no qual o formato nuclear – pai, mãe e filho – coexiste com novas uniões dos pais e irmãos dessas novas uniões. Nesse formato a família se assemelharia a uma série de tentáculos que se conectam pelas figuras do pai ou mãe biológicos.

Os filhos deixaram de ser a finalidade, ou a consequência inevitável, dos encontros eróticos. As separações e as novas uniões efetuadas ao longo da vida dos adultos foram formando, aos poucos, um novo tipo de família que vou chamar de *família tentacular*, diferente da família extensa pré-moderna e da família nuclear que aos poucos vai perdendo a hegemonia. (KEHL, 2003, p. 3).

Nesta dinâmica contemporânea o acordo não é exclusivamente consanguíneo, mas também afetivo. O mal-estar, porém, não advém de um novo formato e modelo familiar, mas da insatisfação perante às amarras vinculadas ao modelo nuclear dos pais dessa geração que agora geram filhos.

Estamos em dívida com o modelo de família burguesa oitocentista, que as condições da sociedade contemporânea não permitem mais que se sustente a não ser às custas de grandes renúncias e, provavelmente, grande infelicidade para todos os seus membros. Tendemos a nos esquecer que família era aquela, e a que custo – psíquico, sexual, emocional – ela se manteve, durante um curto período de menos de dois séculos, como célula mãe da sociedade. (KEHL, 2003, p.12).

Kehl (2003) afirma, portanto, que as questões que circundam as famílias não estão na ordem da sua formação em si, mas nas percepções e avaliações de cada família ante o ideal, já não mais sustentável, de uma família nuclear formatada a partir dos contextos antepassados. A insatisfação diante de um modelo incutido de “família” pode então concorrer para um novo formato possível e talvez mais feliz de uma organização familiar.

A família tentacular contemporânea, menos endogâmica e mais arejada que a família estável no padrão oitocentista, traz em seu desenho irregular as marcas de sonhos

frustrados, projetos abandonados e retomados, esperanças de felicidade das quais os filhos, se tiverem sorte, continuam a ser portadores. Pois cada filho de um casal separado é a memória viva do momento em que aquele amor fazia sentido, em que aquele par apostou, na falta de um padrão que corresponda às novas composições familiares, na construção de um futuro o mais parecido possível com os ideais da família do passado. Ideal que não deixará de orientar, desde o lugar das fantasias inconscientes, os projetos de felicidade conjugal das crianças e adolescentes de hoje. Ideal que, se não for superado, pode funcionar como impedimento à legitimação da experiência viva dessas famílias misturadas, engraçadas, esquisitas, improvisadas e mantidas com afeto, esperança e desilusão, na medida do possível. (KEHL, 2003, p. 15).

Sendo assim, pode-se perceber que a construção corporal e o contexto do brincar serão atravessados pelos modelos de família, bem como as questões que estes nos trazem. Kehl (2003) salienta a questão da autoridade dos pais que, sentindo-se subjugados e feridos por não oferecerem ao filho o modelo embasado na relação dos próprios pais e, contudo, que julgam “correto”, renunciam à autoridade como um modo de compensação pelo fato de não caracterizarem um núcleo familiar nos moldes de nossos antepassados. Desse modo, abdicam da autoridade e acabam por deixar, nessa dinâmica, marcas no brincar infantil e na construção corporal dessas crianças. Enfim, são sobretudo as relações familiares que permeiam o brincar analógico ou o brincar digital e incidem na construção corporal da criança.

A fim de se suscitar outra visão pertinente à construção subjetiva da criança a partir das experiências do brincar, apresenta-se uma breve análise social, proposta por Castro (2002). A autora afirma que os conhecimentos sobre a infância

refletem uma construção adultocêntrica, já que são os adultos que mais podem definir quem são, como são e devem ser as crianças, e qual é a quota a que têm direito, na repartição de riquezas da sociedade. (CASTRO, 2002, p. 49).

Nesta medida, a autora salienta que a infância atual não pode ser abordada em sua análise de características, em comparação com a infância de outro tempo histórico.

Não se pode considerar o brincar atual, ou seja, o brincar digital, como “destruidor” ou “ameaçador” do brincar de outro contexto. Não é possível classificá-lo em bom ou ruim, visto que se trata de uma nova realidade, e os modos de brincar devem ser debatidos à luz desse cenário. “Assim, podemos dizer que a infância é uma construção de cada grupo social e não um ‘em si’, uma essência.” (CASTRO, 2002, p. 48).

Segundo Castro (2002) a perspectiva negativista em ver a infância hoje e sua dinâmica do brincar atual pode estar enquistada no saudosismo adulto que, diante da impossibilidade de se resgatar o “tempo bom da própria infância” através da dinâmica infantil atual, enxergam as formas diferentes de se brincar na atualidade como algo negativo e prejudicial. “Os adultos é que

se sentem nostálgicos a respeito de algo que perderam, do tempo que passou e que não volta mais.” (CASTRO, 2002, p. 49).

Na verdade trata-se de perceber os novos modos de contextualizar a criança e seu brincar na atualidade.

(...) quando se fala em sentido da infância, estamos falando de construções humanas, enquanto práticas discursivas, sociais e lingüísticas – sentido que é sempre relacional. A infância se move no registro das nossas construções discursivas como aponto a adolescência, a adultidade e a senescência. Assim como homem e mulher, criança e adulto são construções que se definem reciprocamente e, como dispositivos discursivos para a ação e orientação no mundo, surgem marcados pela posicionalidade, ou seja, os discursos não são neutros, mas construções da realidade, a partir de condições de materialidade e posições de poder. Assim, as definições do que seja a criança e o adulto estão sempre enquistadas nas lutas, nos embates, nos confrontos e atritos entre os vários grupos de interesse da sociedade. (CASTRO, 2002, p. 49).

Nessa medida os atravessadores históricos e sociais também incidem na dinâmica da construção da criança. Logo, o brincar concreto e analógico, resguardando suas contribuições na formação psicomotora da criança, coexiste com o brincar digital e virtual. Este se apresenta como um novo modo de brincar na contemporaneidade e também revela pontos positivos na dinâmica contemporânea.

Trata-se de uma resposta à dinâmica contemporânea, a um estilo de vida no qual os apartamentos onde estas crianças residem não têm espaço para um brincar mais amplo. De certa forma o brincar digital dos jogos eletrônicos e da internet apresenta uma resposta, negativa ou positiva, para as questões de segurança das ruas, fazendo com que as crianças se voltem para o espaço interno de suas casas. Mas, na necessidade de continuarem na dinâmica do convívio com outras pessoas, procuram nos contatos virtuais uma proximidade que, quando buscada por meio de relações concretas encontra-se dificultada pelas demandas por segurança da atualidade. Assim é possível perceber que se trata de um brincar inserido em um contexto que responde a questões contemporâneas.

Parece razoável afirmar que o peso atribuído à televisão e aos computadores está relacionado com a diminuição dos espaços sociais disponibilizados à criança para o brincar livre. A criança e o jovem estão inseridos em outras condições de história e de cultura que produzem uma infância e uma adolescência diferentes. (CASTRO, p.15,1998)

O brincar digital também aponta para uma reflexão da ordem da cultura contemporânea na qual há um foco social para a dinâmica da juventude. Os jovens vêm tendo destaque no século XXI, pois dominam as tecnologias e os modos de comunicação virtual

deste tempo. As crianças, ao nascerem ante a este paradigma, apropriam-se rapidamente destes modos de operação. Usam celulares melhor que seus próprios pais, sabem operar o controle de canais com todas as funções disponíveis, conhecem o sistema a cabo e sabem como operar máquinas com comandos inusitados. Essa centralidade ante as novas tecnologias trás á tona um redimensionamento da função de autoridade e subordinação. A criança não está mais subordinada ao saber pleno dos pais, agora ela domina sistemas melhor que os adultos e se coloca em uma posição distinta diante ao conhecimento e domínio do espaço. Contudo, isso não quer dizer que os limites paternos estão se esvaindo da dinâmica infantil, mas outras condições precisam se interpor para que esse limite, essa autoridade seja validada. Parece que o respeito mútuo e o afeto seguem no comando desse processo. Não mais o autoritarismo e a arbitrariedade, a criança não está totalmente subjugada ao saber adulto, tem uma certa autonomia e centralidade no processo social.

O inusitado da cultura contemporânea nos coloca diante a narrativas diferentes sobre a criança, por vezes até contraditórias. O lugar do filho hoje na família é daquele que domina saberes para além do conhecimento dos pais, como é o caso dos computadores, celulares, internet, mas também precisa aprender algo suposto que não sabe. O lugar da criança e do adolescente não se atém mais a esta posição de subordinação pela falta de saber ou experiencia. A criança hoje se depara com posições diversas de saber mais que os pais e de não saber. (CASTRO, p.16, 1998)

Desse modo, o brincar digital apresenta pontos positivos por corresponder com as demandas da ordem do contemporâneo. Sarmento e Barra (2006) apontam a internet como uma ferramenta capaz de possibilitar autonomia, comunicação e interação entre as crianças e jovens. Trata-se de uma maior acessibilidade a culturas diversas em uma dimensão mais ampla e atual.

As tecnologias a que hoje acedemos afiguram-se como modificadoras nas formas de relacionamento das crianças com a informação e comunicação. A utilização de som, imagem, texto, grafismos e todas as potencialidades hipermídia, contribuem ainda, e decisivamente, para cativar o utilizador destas faixas etárias com a grande vantagem de tornar possível a aprendizagem adaptada a diferentes estilos, ritmos e capacidades das crianças, com grande facilidade e flexibilidade de utilização. A relação estabelecida entre a criança e a Internet permite interações diversificadas, pela organização não linear da informação, possibilidade de controlar a “navegação”, seguir linhas de interesse e gerir prioridades ligadas estritamente às necessidades e interesses individuais. Estamos perante uma nova e poderosa “rede” de cultura e de socialização que permite aos utilizadores e consumidores apropriarem-se e atribuírem significação às mensagens e informação veiculada nos seus contextos de vida e tendo como base genuína as suas necessidades, motivações e interesses. As crianças nascem e crescem neste mundo de informação sem barreiras e constituem a semente da construção de uma realidade liberta de preconceitos históricos e que não estão dependentes do conhecimento adquirido num mundo restrito pelas condicionantes espaço-geográficas. (SARMENTO; BARRA, 2006, p. 42).

Papert (1998) afirma que é recomendável o uso do computador pelas crianças acima de três anos, mas que esta experiência não substitui a vivência “concreta”. Para este autor esses meios devem coexistir no desenvolvimento infantil a fim de possibilitar a inserção da criança no mundo digital da contemporaneidade sem, contudo, abandonar as experiências concretas que lhe são indispensáveis ao desenvolvimento.

Segundo estes autores, não se trata de substituir o contato físico, mas de retomá-lo, pois geralmente as crianças comunicam-se virtualmente com pessoas com quem mantêm algum vínculo físico concreto.

Em uma pesquisa realizada com crianças de classe média/alta a fim de investigar a preferência das atividades de lazer em um condomínio residencial da cidade de Brasília, Araújo, Vasconcelos e colaboradores (2001) apuraram que nas brincadeiras dentro de casa, 89,7% dedicavam-se a TV, vídeo, jogos de internet, videogame ou interações on-line e apenas 10,3% dedicavam-se a brincadeiras de boneca, carrinhos e ler livros. Além disso, 71% das mães e 100% dos pais participantes trabalham fora, podendo-se perceber que a dinâmica familiar, a condição socioeconômica e de moradia podem interferir ao considerar-se a construção corporal e subjetiva da criança. Vale apontar estes dados para que se contextualize o estudo, porém eles não influenciam nosso objeto de estudo.

Nessa medida, a fim de compreender-se em que medida o brincar analógico e o brincar digital incidem na construção corporal e subjetiva da criança é preciso pontuar que a inserção da criança nesses contextos é inicialmente feita pela família, e esta ocupa papel a ser apontado nesse processo de compreensão. Assim, ainda que não seja foco deste estudo investigar as relações da família com a criança, é importante demonstrar que a organização familiar vai interferir no contato da criança com o brincar analógico e digital. Destacam-se também outros fatores, como a condição socioeconômica e a acessibilidade dessa família e dessa criança ao brincar analógico e digital.

Sendo assim, tanto o brincar digital quanto o brincar analógico podem ou não coexistir na cena lúdica da criança devido a estes fatores. O brincar digital, ainda que disponível nas escolas, não é de acessibilidade geral. É provável que a criança menos favorecida economicamente tenha pouco ou nenhum acesso a este brincar. Assim como a criança que reside em apartamentos de classe média pode não ter tamanha oportunidade de dedicar-se extensivamente ao brincar analógico, por falta de espaço físico e de condições que promovam esta dimensão lúdica. Assim, não cabe afirmar que um brincar, digital ou analógico, apresenta-se como positivo em detrimento do outro, nem equiparar as experiências como positivas ou negativas para o desenvolvimento da criança. Isso porque o desenvolvimento

infantil se constrói por meio de uma conjunção de fatores diversos que atravessam o brincar, como estrutura familiar, condições socioeconômicas e vivências afetivas. Não se pode atribuir a um ou outro brincar a responsabilidade de definir um desenvolvimento saudável ou patológico dessa criança. O que se pode promover, e é com esse intuito que esta pesquisa se apresenta, é uma discussão a partir de análises de pontos sobre a experiência do brincar, digital e analógico, na formação corporal da criança. Isto é, problematizar esses pontos que incidem na dinâmica subjetiva da criança.

Assim, por se tratar de um recorte, não é possível definir o desenvolvimento infantil através da análise dessas categorias, mas é possível acrescentar reflexões acerca da dinâmica do digital e do analógico na construção corporal da criança. Compreender como a criança se vê e como se insere no mundo partindo desses atravessadores – o brincar analógico e o brincar digital – contribui para a problematização da dinâmica virtual presente na contemporaneidade, bem como para que se evidencie a importância das experiências providas do brincar “concreto” da criança.

Outra reflexão acerca do virtual é retomada a partir de Pierre Levy (1996). O autor define o virtual como algo fluídico e potencializador. Aponta que este plano refere-se a um espaço no qual as coisas não estão definidas, prontas e acabadas; seria o virtual o lugar da criação. Logo, não define o virtual como o espaço da internet, mas aponta que o virtual seria um espaço entre as dimensões engessadas da concretude; uma dimensão hipotética onde circulariam dinâmicas de forças inventivas e ativantes do indivíduo criador.

O virtual é um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros e perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata. (LEVY, 1996, p. 12).

Nessa dinâmica o brincar virtual não seria definido como o brincar na internet, mas como o próprio jogo dinâmico, inventivo e criador.

Tal conceito de virtual não será considerado neste estudo, pois não retrata o fenômeno dos jogos eletrônicos e da internet ao qual a pesquisa se dedica. A internet e os jogos virtuais, segundo conceito apontado por Levy, pode localizar-se tanto ao plano do real como no plano do virtual. O plano do real, segundo Levy (1996), seria a perspectiva estável, engessada, da ordem do constituído que, através de formas, corporifica a realidade. Já o plano do virtual, que coexiste ao plano real, desafia o instituído, pois aponta para uma dinâmica criativa do processo, do movimento, diante de uma dimensão ampla que inventa novos modos de atuar sobre a realidade. “A virtualização reinventa uma cultura nômade fazendo surgir um meio de

interações sociais onde as relações se reconfiguram com um mínimo de inércia.” (LEVY, 1996, p. 21).

Desse modo, apenas para apontar outros sentidos do termo “virtual”, o autor acima foi mencionado. Não será proposta deste estudo considerar o conceito como tal, porém as considerações de Levy (1996) suscitam indagações acerca de uma possível dimensão virtual na dinâmica inventiva e fluídica do brincar na internet.

Na medida em que o indivíduo cria o sistema da internet apresentando recursos a serviço do seu potencial inventivo, não estaria ele situando-se num plano criador e potencializador?

Bem, neste estudo não será explorada tal questão, sobretudo por tratar-se de uma investigação que considera crianças que brincam com programas já criados e formatados pelos adultos. Contudo, há que se ampliar o foco do virtual para pesquisas que investiguem possíveis recursos de criação na internet para crianças, por exemplo.

É importante salientar nessa discussão relativa aos brincar analógico e digital, que em ambos os espaços podem haver experiências que atuem limitando a expressividade da criança. Assim, tanto um quanto o outro pode situar-se em uma dinâmica aprisionadora do corpo expressivo e, conseqüentemente, atuar na construção corporal infantil de modo aprisionado ao desejo do adulto, incapaz de munir a criança de ferramentas que lhe ajude a expressar suas vontades e a atender às demandas sociais que lhe são postas. Assim, não se trata de posicionar-se diante de uma dicotomia entre saudável e patológico, atribuindo às experiências da concretude a possibilidade de a criança organizar-se sempre de modo a contemplar suas necessidades. É a condição da criança no mundo e seus modos de organização que podem lhe proporcionar expressão da subjetividade, ou seja, é a qualidade das relações vividas no brincar que vão pontuar aspectos da condição de vida da criança. Desse modo, o foco dirige-se para: como a criança brinca no ambiente digital e no ambiente analógico e concreto? Quais relações vivenciam ao brincar nestes espaços?

Desse modo, a partir do exposto, pode-se perceber que o brincar analógico e o brincar digital ocupam a dinâmica contemporânea e têm lugar de destaque nas experiências infantis. A construção corporal da criança é, portanto, atravessada por estas experiências que acarretam questões positivas e negativas que problematizam não apenas a relação da criança com o brincar, mas remetem às relações da criança com seu corpo em movimento no mundo, o que aponta para análises dirigidas à família e ao contexto histórico e cultural circundante.

5. O BRINCAR EM VYGOTSKY E A RELAÇÃO CRIANÇA-CORPO-MUNDO: OS ESPAÇOS DE USO DO BRINCAR

O presente capítulo procura relacionar o brincar em Vygotsky com a criança, seu corpo e as experiências no mundo, sobretudo a partir dos ambientes que a mesma faz uso através do brincar. Os ambientes recortados para a análise da experiência lúdica infantil perpassam pela família, pela escola e pelo shopping Center, por se tratar de espaços atuantes da criança no contemporâneo. Castro (1998) aponta que em nome da violência nas ruas e do consumo enquanto processo de cidadania contemporânea, a população migrou para os shoppings. Sentir-se protegido e assumir a identidade do consumo, tornou-se fundamental. A cultura pós-moderna aponta para inúmeras possibilidades e nessa medida dirige o olhar para o amplo, difuso, para as possibilidades nem tanto livres, pois são determinadas pela verdade do consumo, o que impacta o indivíduo na sua busca de definições de si mesmo e do próprio espaço.

O projeto pós-moderno pode ser considerado como um reencontro com as vicissitudes da vida, da experiência que rompe com o ideal moderno da racionalização, do padrão, do objetivo, do enquadre formalizador do método e ao ordenamento imposto pelas narrativas totalizadoras e universalizantes. (CASTRO, p. 43, 1998)

Nessa medida, o enquadre promovido pelos shoppings: estruturas pré-formatadas, planos definidos, atribui uma organização espaço-temporal precisa, promovendo um ambiente reconfortante no qual a sensação é a de continuidade, estando diluídos os sinais de dia, noite e da processualidade temporal. Assim, os shoppings são espaços nos quais a criança está juntamente com a sua família, ocupando um espaço hipotético de segurança e exercendo sua identidade do consumo. A perspectiva dos shoppings atinge não apenas a população mais favorecida economicamente. Os shoppings populares localizados nas periferias revelam que estes são espaços freqüentados por toda a população.

Considera-se que há novos modos de subjetivação, portanto novos modos de brincar e novos formatos de instituição. O shopping Center, apesar de não se tratar de uma instituição em si, é um ambiente de lazer tipicamente freqüentado pela criança e sua família. Diante as questões de segurança, muitas famílias optam por freqüentar os shoppings a fim de oferecer diversão aos filhos. Importante ressaltar que essa freqüência vem aumentando em meio às camadas populares. Segundo Moacyr(1997) o uso de shoppings centers pelas camadas populares vem aumentando, o que demonstra que esse é mais um espaço no qual as crianças freqüentam e podem fazer uso do brincar. Essa perspectiva aponta para o viés do consumo,

tão proliferado na nossa cultura, porém, por não se tratar do objeto de estudo proposto, não será proposta uma discussão nesse sentido.

Deste modo foram esses os espaços elegidos para a percepção da criança no seu processo de subjetivação através do brincar: a casa, a escola e o shopping. Assim, através de alguns recortes feitos a partir da observação na casa, escola e no shopping, buscou-se relacionar os constructos sobre o brincar apontados no texto e a relação produzida nesses ambientes. Nessa medida construíram-se diálogos a fim de produzir uma reflexão sobre a criança e suas práticas de subjetivação na contemporaneidade.

As relações que a criança estabelece no mundo é que vão dar significado às experiências lúdicas, e desse modo marcam suas experiências subjetivas. Como visto no capítulo anterior os brincares analógico e digital coexistem na dinâmica lúdica da criança. Nenhum dos dois, se considerados isoladamente a partir do seu valor de uso, corresponde a prejuízos ou benefícios à criança.

Contudo, à luz da contemporaneidade, percebe-se que os diferentes modos de brincar coexistem, caracterizando a dinâmica pós-moderna apontada por Kumar (1997). Na análise proposta pelo autor, a pós-modernidade significa a indiferenciação entre o antigo e clássico e o novo e atual; ambos coexistem fundidos na imagem e nos símbolos.

Não há distinção, ou distância, entre o – significador – (a imagem) e o – referente – (a coisa ou a realidade externa que supostamente representa). Cada um invade o espaço do outro, ambos assumem a função do outro. A imagem, ou ilusão, imita o real, e o real é ilusório, composto de imagens. O real é tão imaginado como o imaginário. (KUMAR, p. 129, 1997).

Assim, ante a dinâmica contemporânea as instituições e ambientes frequentados pelas crianças apresentam papéis difusos. A casa e a escola não têm papéis isolados e precisos; ambas coexistem em uma dinâmica de educação, cuidados e socialização da criança. Se nos formatos da família nuclear, o núcleo pai, mãe e filhos, cabia a função de aprender modos de higiene, cuidados com o corpo, hábitos alimentares e de boa índole, hoje, nos parâmetros da família tentacular, dita por Kehl (2009), tanto a escola como a família estão incumbidas de tais papéis. Assim, os papéis tornam-se fluídicos, perpassam os limites claros e diluem-se nas instituições incumbidas com a criança e seu desenvolvimento. Nesta medida, a partir de novos espaços e referenciais institucionais a criança se apropria de modos distintos de brincar e assim acompanha o seu processo fluídico de transição entre a casa e a escola. Estes novos referenciais apontam para a escola como um lugar de formação da criança não apenas no nível cognitivo, mas em relação ao seu desenvolvimento psicológico e social. A criança pode

passar mais tempo na escola do que em casa na companhia de seus pais, e assim, a instituição escolar ocupa um papel primordial em sua formação humana.

As concepções de infância passam pelas transformações econômicas e políticas que acometem a sociedade. A criança passiva sujeita a estimulações e variáveis do meio cede lugar, a partir dos anos 70, a uma concepção da criança competente social e intelectualmente. A criança passa a ser naturalmente dotada para atuar ativamente no meio, influenciá-lo, coordenando suas ações para atingir fins de modo calculado. (CASTRO, p. 40, 1998)

Ante a essa verificação constata-se que há novos modos de produção sócio-histórica da criança e seus modos de atuar no mundo. Sua organização corporal é atravessada por novas realidades. O tempo e espaço são fluídicos e imprecisos, compreender essa nova realidade significa ampliar concepções acerca da infância produzindo maior compreensão da criança e seus modos de atuação no mundo.

Confinou-se a infância dentro de situações previsíveis de tempo e lugar para as quais se estabeleceram “regimes de atuação” unívocos que extinguem possibilidades alternativas de produção sócio-histórica da infância. (CASTRO,p.36, 1998)

Assim, é necessário compreender os novos atravessamentos pelos quais a criança passa e assim aproximar-se de um entendimento mais aproximado sobre os modos de subjetivação infantil. Compreender sobre o brincar digital implica conhecer estes novos modos subjetivos de construir a corporeidade. Atravessamentos virtuais na formação da imagem corporal, esquema e noções espaço-temporais indicam uma nova organização corporal infantil e desse modo merece maior abertura e investigação científica a fim de uma apropriação fidedigna sobre o universo infantil.

Nesta dinâmica, a análise da maneira como a criança opera com o brincar subsidia uma compreensão sobre esse modo de subjetividade a partir da própria organização corporal. A tentativa que se apresenta neste capítulo é de suscitar análises sobre o brincar propondo recortes acerca da construção subjetiva do corpo infantil nos espaços considerados: casa, escola e shopping center.

Contudo, não sendo o intuito deste trabalho apresentar direcionadores “positivos” ou “negativos” para os brincares, analógico e digital, pretende-se discutir questões da ordem dos vícios nos jogos eletrônicos e da ausência do brincar analógico na vida das crianças. Jargões audíveis na mídia e no senso popular de que os jogos eletrônicos poderiam prejudicar o desenvolvimento infantil e de que os jogos ditos “concretos” favoreceriam tal

desenvolvimento são elementos de discussão neste capítulo, que se baseia no viés das instituições familiares, escolares e a partir dos espaços no shopping. Definir possíveis benefícios e malefícios dos brincar digital e analógico exige uma reflexão mais ampla e menos simplista que considere o lugar da relação que a criança trava com tais modos de brincar. Parece não haver respaldo analítico que sustente uma relação entre o vício eletrônico e o uso frequente dos computadores, assim como não há uma defesa que garanta que as crianças que brincam de modo analógico apresentam maiores habilidades corporais, cognitivas e comportamentais do que aquelas que usam o brincar digital. Parece estar na figura dos cuidadores, ou mediadores, os pais, mães, professores e demais crianças, a centralidade do processo capaz de propor à criança um espaço de brincar que lhe proporcione expressão da própria subjetividade e atenda á suas necessidades de afeto. É possível, através das relações vividas pela criança, proporcionar experiências que atendam à necessidade de movimentação do corpo na relação com o mundo, a partir de uma perspectiva corporal integrada, que possibilite a comunicação e a autonomia infantil. O papel de mediação simbólica, que inicialmente é exercido pelos pais e posteriormente pela escola, é fundamental para que as vivências, tanto analógicas como digitais, ocupem espaço de experiências potencializadoras á criança e sua constituição psicossocial. Capazes de projetar o indivíduo no mundo de modo a contemplar suas necessidades afetivas, sociais e biológicas, as experiências lúdicas podem, por meio de uma relação que permita tal condução, colaborar positivamente para um desenvolvimento autônomo da criança.

O brincar definido por Vygotsky (1998) destaca pontos importantes na formação da criança como a atuação no processo de construção de novos processos mentais como o pensamento imaginativo e o realista. Atua também na promoção cognitiva, na manifestação das emoções e construção das representações, colaborando para um desenvolvimento pleno da criança. Embora o autor não tenha se dedicado ao brincar digital, já vislumbrava que o processo de desenvolvimento infantil perpassa por norteadores sócio-culturais. Nessa medida, se pode relacionar que a cada tempo histórico haverão novos modos de brincar circunscritos em uma determinada cultura e em determinado organizador sócio-histórico.

Assim, na contemporaneidade foram feitas observações da criança brincando na casa, na escola e no shopping Center.

5.1. Descrição da observação feita das crianças brincando:

5.1.1. Na casa: o brincar analógico e o brincar digital

Local: Bairro Barreiro

Dia: 14/09/2010 – terça-feira

Situação: Brincar na casa

Horário: 13:00 às 15:00

Condições do ambiente: casa de classe média, renda familiar de até 5 salários mínimos. Residem na casa: dois filhos (meninas de 5 e 8 anos), pai e mãe. A avó fica na casa durante o dia para cuidar das crianças e auxiliar nas tarefas domésticas. A avó mora próximo á casa observada e após a chegada dos pais das crianças se dirige para sua casa. A casa tem 2 quartos, 2 banheiros (suíte e banheiro social), cozinha, sala de jantar, sala de visita, área de serviço e garagem. As crianças dormem em um dos quartos, em camas separadas. Possuem vários brinquedos nas prateleiras e armário.

Descrição:

- A pesquisadora já conhecia previamente a mãe das crianças que concedeu a autorização para a observação em questão. As crianças estudam na escola pública na parte da manhã e á tarde ficam com a avó em casa. A mãe é secretária e chega ás 18 horas e o pai é tecnólogo em qualidade industrial e chega ás 20 horas aproximadamente em casa.

- A pesquisadora chegou á casa ás 13 horas. As crianças já tinham almoçado e estavam ajudando a avó a organizar as vasilhas do almoço. Disseram estar ansiosas pela chegada da pesquisadora, pois a mãe já havia avisado da visita em questão.

- Ao chegar as crianças logo me perguntaram “de quê iríamos brincar”, pois a mãe havia dito que a pesquisadora iria brincar com elas. A pesquisadora disse que queria que elas mostrassem do que elas brincam e como gostam de brincar.

- A criança de 8 anos logo chamou a pesquisadora para o computador mostrando um jogo eletrônico de montar uma fazendinha. A irmã, de 5 anos, disse que gostava do jogo de arrumar a Barbie. Ambas mostraram o jogo no computador, que já estava ligado e conectado á internet.

- Perguntei se elas brincavam ali o dia todo e as meninas me disseram que podiam brincar até às 15 horas, depois precisavam fazer o dever de casa. Explicaram que se tivessem pouco dever podiam brincar mais, mas não podia ser no computador de novo. Pergunto a razão e elas me dizem que a avó desliga na hora de fazer o dever de casa e não deixa ligar de novo porque a mãe diz que se ficar muito tempo faz mal para a saúde.

- Peço para que elas brinquem como fazem no seu dia a dia.

- A cena do brincar

As crianças discutem sobre com qual jogo vão brincar. A menina de 5 anos sugere o jogo da Barbie no computador, mas a irmã diz que naquele não poderiam jogar juntas. É um jogo individual. Após algum tempo de discussão decidem jogar sozinhas por uma partida o jogo que quiserem, depois jogarão o jogo da memória no computador.

A menina de 5 anos vai me narrando as coisas que pode fazer no jogo da Barbie: cortar o cabelo, pintar as unhas, mudar o jeito do vestido... Faz algumas modificações e produz uma boneca virtual que após estar enfeitada e vestida participa de um desfile simulado na imagem do jogo. Após essa partida a irmã de 8 anos, que estava observando, assume o computador e começa a mostrar os itens para colocar na fazendinha virtual. “Tem que dar comida para as galinhas e água para os cavalos...” Enquanto isso a irmã sai do quarto e volta trazendo um jogo de varetas para mostrar. A menina de 8 anos reclama dizendo que a irmã está “tirando a atenção da pesquisadora”, que naquele momento era a vez dela de mostrar. A criança de 5 anos despeja as varetas no chão e começa a mostrar a brincadeira. A irmã pede para ela esperar porque já estava terminando de mostrar o joguinho da fazenda. De súbito desiste do jogo da fazenda e vai ao chão brincar com o jogo das varetas com a irmã.

- Me explicam que vão lançar as varetas e que precisam pegar uma de cada vez sem mexer as outras. Se isso acontecer é a vez da outra. Discutem sobre quem arremessará as varetas. A criança mais velha propõe tiraram par ou ímpar. Após ganhar na disputa a criança de 8 anos arremessa as varetas e começa o jogo. Ao mexer uma das varetas encostando a perna, a irmã diz "mexeu" ! Mas a menina diz que não valeu porque foi "sem querer", pois ela esbarrou a perna e acidentalmente mexeu. Discutem por algum tempo e então decidem começar de novo o jogo. Tiram par ou ímpar e novamente a criança de 8 anos ganha. Retira umas 5 varetas e ao mexer em outra vareta a irmã anuncia que será a vez dela. A menina de 5 anos inicia o processo de retirada das varetas, mas logo na primeira, mexe em outra vareta. Apesar dos protestos da irmã de 8 anos a criança não aceita que deva devolver a vareta e passar a vez á irmã. Após algum tempo de discussão a avó chega no quarto. As meninas contam, gritando, gesticulando, empurrando uma á outra, o ocorrido, cada uma com uma versão da história. A avó diz á menor: - "você não está sabendo perder? Uai, tem que aceitar. Perder, perdeu. Depois ganha." A avó fala baixinho para a menina de 8 anos para deixar a irmã ganhar porque ela é menor.

- A criança de 5 anos diz que quer brincar de escolinha. A irmã aceita e ambas combinam que serão as professoras da escola. Pegam alguns ursos de pelúcia e bonecas e colocam esses personagens sobre a cama. Dizem que serão seus alunos. Cada criança diz estar preparando a sua atividade. Pegam papéis e as canetas, escrevendo as atividades hipoteticamente a serem executadas pelos alunos. Distribuem as folhas aos personagens e depois recolhem tudo dando "certos" com a caneta vermelha. Colocam estrela na atividade e dizem que aquela era do melhor aluno. Advertem os personagens, alunos fictícios, dizendo que devem parar de conversar na aula senão poderão chamar a mãe do aluno. Fingem mandar um aluno para a diretora, neste momento a criança de 8 anos se passa pela diretora e finge falar com a mãe do aluno repreendido.

-O horário da realização do dever de casa chega e a avó anuncia que está esperando as crianças na sala. As meninas pedem para não precisarem guardar os brinquedos, pois voltarão a brincar após o para casa. A avó concorda e as meninas se dirigem á sala com as mochilas da escola a fim de fazerem o dever de casa com o auxílio da avó.

ANÁLISES:

Pode-se perceber que na casa, espaço semi-livre, as crianças tem certa liberdade e autonomia para escolher com o que brincam, mas seguindo as normas da família. Não podem brincar com o computador todo o tempo, mas ainda tendo das 13 às 15 horas para tal atividade, não passam todo esse tempo no brincar digital.

Observou-se que usaram o brincar digital para um jogo individual. Para brincarem em coletivo preferiram o brincar analógico.

No brincar digital esteve presente o processo criativo ao compor a cena da boneca produzida para o desfile e na organização da fazendinha. No brincar analógico, a imaginação também se fez presente nas representações da cena escolar. Já no jogo de pega varetas, cena do brincar analógico, o que estava ressaltado era o processo de disputa e negociação, a destreza manual, a frustração ao perder e o desejo em ganhar. No brincar digital esses processos também vigoraram, pois as crianças precisaram discutir as normas para operar os jogos no computador.

A estruturação psicomotora esteve presente em ambos os modos de brincar. O exercício do tônus, da imagem e do esquema corporais e a apropriação de noções acerca do tempo e do espaço foram atuantes tanto na cena do brincar digital como na cena do brincar analógico. O corpo, em ambas as brincadeiras, está em movimento e abarca as funções psicomotoras do indivíduo. No brincar analógico relatado, a relação entre as crianças esteve mais evidente, embora durante o brincar digital também houvesse uma relação entre si e entre as crianças e o computador. Ao montar uma fazendinha no computador a criança também usou suas habilidades imaginativas e criou uma cena de acordo com sua criação.

A diferença é que, na ocasião, no jogo digital as crianças podiam materializar, via imagem, possibilidades não concretizáveis na realidade. No brincar analógico apenas via capacidade imaginativa isso seria possível. No brincar digital o processo de criação poderia ter um projeto palpável com a visualização da imagem criada, podendo a criança montar a cena que lhe convier. Contudo, a perspectiva de imaginar cenas que se misturam e entrecruzam, como a professora que vira diretora, não seria possível, visto o sistema não permitir essa coexistência de cenas. De qualquer modo, o brincar analógico não contempla apenas o jogo do faz-de-conta, mas envolve os jogos de regras, como foi mostrado no pega varetas. Neste jogo imperou outras possibilidades para além da função imaginativa. Esteve em ação as funções de atenção, coordenação motora, agilidade e planejamento, além de mobilização de conteúdos que envolviam frustrações e sucessos, perder e ganhar.

Parece que o diferencial nesses modos de brincar estaria na perspectiva da relação e não no uso do objeto em si. Ambos os objetos do brincar: digital e analógico, podem abarcar inúmeras possibilidades para o desenvolvimento da criança e subjetivação infantil. Estão á serviço da criança de modo a atender-lhe com possibilidades, digitais e analógicas, os inúmeros processos psicomotores, do pensamento, das emoções e da linguagem, e nessa medida colaborando para o desenvolvimento infantil. Ambos os modos de brincar dizem de processos diferenciados que apontam para a formação da criança em uma perspectiva sócio-cultural.

5.1.2. Na escola: o brincar analógico

Local: Escola Municipal Eloy Heraldo Lima

Região: Barreiro/ Belo Horizonte - MG

Situação: Brincar livre no pátio da escola.

Dia: 16/08/2010- segunda-feira

Horário: O horário da escola cumprido pelas crianças é das 13 às 17:30 horas. As crianças estiveram brincando no horário das 16:30 às 17:00 horas.

Condições do ambiente: Estavam disponíveis para as crianças brincarem, brinquedos de playground como escorregador, balanço, roda-roda e uma área livre.

Número e idade das crianças: 28 crianças entre 8 e 9 anos

Descrição:

- Chegada no pátio

As crianças chegaram ao pátio, área descrita para a brincadeira livre, enfileiradas, juntamente com a professora que as guiava. A pesquisadora estava sentada em um banco próximo ao pátio. Podia ver e ouvir bem as situações entre o trajeto de deslocamento da sala de aula até o pátio. Era visível a agitação das crianças na fila. Pulavam, gesticulavam, empurravam. A professora parou uma vez ao longo do trajeto para avisar as crianças que estas deveriam permanecer em fila até a chegada ao pátio e que não deveriam se machucar durante o trajeto nem nas brincadeiras. Ao chegar no pátio as crianças estavam bastante agitadas. Demonstravam essa agitação pulando, mexendo os braços, pernas, rindo, gritando,

falando alto. As expressões das crianças eram de euforia. A professora, ao chegar próximo ao pátio destinado às brincadeiras, lembrou as crianças de que elas não poderiam se machucar e assim, estava proibido a brincadeira de subir no escorregador pela parte do escorrega, passar atrás do balanço com o mesmo em movimento, subir nas árvores próximas e bater nos colegas. Avisou ainda que caso alguma dessas situações ocorresse a criança sairia da brincadeira permanecendo assentada nos bancos do pátio. Enquanto a professora falava as crianças permaneciam de pé na fila, mas estavam em constante agitação motora.

- A brincadeira

Logo quando a professora deu o comando para as crianças brincarem, houve uma correria da maioria em direção ao balanço. Como eram apenas 4 as cadeiras para o balanço, não era possível que todas se assentassem. Eram 12 aproximadamente as crianças que se dirigiram ao balanço. Duas delas logo se sentaram e um grupo de 4 foi se afastando juntas, parece que combinando outra brincadeira. As outras crianças se dividiram entre a brincadeira no escorregador e a brincadeira de pega-pega.

- A disputa e a negociação

Outras 6 crianças disputavam para sentar-se nas cadeiras do balanço, agora com 2 cadeiras restantes. Após uma breve conversa 2 crianças se assentaram e outras duas se dispuseram a balançá-las, arremessando o balanço e dando mais impulso ao movimento do mesmo. Das duas crianças que sobraram, uma delas permaneceu encostada da parede, braços cruzados e feições de tristeza: olhos cabisbaixos e testa contorcida. A outra criança foi em direção á professora e contou que as colegas não queriam deixar a menina brincar. A professora então deu o comando para que uma das crianças desse a vez para quem estava de fora balançar. Disse que aquelas que estavam mais tempo deveriam ceder os lugares. Como não houve movimento voluntário de saída do balanço a professora perguntou quem tinha se sentado primeiro. As duas crianças que estavam de fora do balanço apontaram para outras 2 e a professora pediu para que elas deixassem as colegas brincarem. Porém, como as crianças que já estavam balançando suas colegas estavam aguardando a vez para se balançarem houve uma discussão sobre esse ponto. A professora então determinou que quem estava balançando as colegas (arremessando a colega no balanço a fim de gerar mais impulso ao mesmo) iria

agora ser balançado por quem estava de fora da brincadeira e aquelas que estavam sentadas na cadeira do balanço iam brincar de outras coisas.

As duas crianças que foram convidadas a brincar de “outra coisa”, convocaram outra, que estava balançando, para participar de uma nova brincadeira. A colega, que fora chamada, disse que não queria ir porque estava gostando do balanço. Então uma dessas crianças que havia convocado para outra brincadeira, disse que se a colega não fosse naquele momento que não poderia ir depois. Explicou que depois da brincadeira ter começado ela não poderia participar mais. Então, a colega do balanço saltou do mesmo e foi em direção ao grupo das duas crianças que propunham outra brincadeira.

- A brincadeira de shopping e o jogo do faz-de-conta

As crianças recém saídas do balanço reuniram-se nos bancos próximos ao pátio e iniciaram uma conversa. Após um tempo as 3 entrelaçaram os braços e se voltaram para uma outra que estava brincando de pega-pega perguntando se ela queria brincar de shopping com elas. A menina do pega-pega disse que não, que ia depois. Mesmo havendo o aviso que depois elas não deixariam a menina entrar, houve aceitação quando a mesma decidiu entrar naquela brincadeira. Eram então 4 crianças, estas do sexo feminino, e a brincadeira se organizou assim: as meninas envolvidas tiraram de seus bolsos pulseirinhas, anéis, esmaltes. Tinham também nos cabelos alguns adereços e pulseiras nos braços. Retiraram tudo e colocaram em um dos cantos do pátio. Ali ficava uma das colegas que deveria oferecer e vender aqueles produtos no “shopping”. As outras duas meninas transitavam pelo pátio de braços dados, fingiam falar ao celular, fingiam dirigir, mexiam o corpo de modo sutil, andando devagar, mexendo nos cabelos, simulando olhar sempre um relógio no braço como indicando novos compromissos. Depois se deslocavam rapidamente para outro canto fingindo entrar em um restaurante e pedir algo para comer. Assentavam-se nesse restaurante hipotético com as pernas cruzadas e uma postura ereta. Uma falou: o que vamos comer? A outra respondeu: que tal um café com bolo? Em resposta a colega falou: Não! No shopping a gente come pizza, ou Habbi's! Vamos comer um habbi's? Chamaram então a outra colega que estava aguardando para vender os acessórios e adereços de cabelo e perguntaram se ela queria ser a dona do Habbi's. A menina aceitou e então começou a fingir anotar um pedido: queremos habbi's! A menina foi em direção ao canto do pátio, pegou algumas folhas de árvore caídas no chão e serviu para as colegas. - Aqui está o suco e o sanduíche! A outra protestou: - Não, no habbi's tem é esfirra! A colega perguntou: - O que é isso? Em resposta: -

É um negócio que parece uma pizza pequena (faz o gesto com o corpo imitando um círculo). As meninas simularam comer a tal esfirra e depois se dirigiram para os acessórios na suposta loja de pulseiras. No caminho uma delas finge falar no celular.

- A brincadeira de pega-pega, a mobilização corporal e afetiva

No outro canto do pátio, enquanto esse grupo de meninas brincava de “ shopping”, outro grupinho, de meninos e meninas brincava de pega- pega. As crianças estipularam que o “ pique” seria na parede e na árvore. Neste “pique”, quem estivesse estaria salvo, ou seja, não seria pêgo. Mas não valia ficar mais do que 20 (mais ou menos 20 segundos) no pique. Uma das crianças era “ o pegador” e as outras deveriam correr pelo pátio evitando serem pegas. Caso “ o pegador” tocasse a mão em outro colega, este seria então “o pegador”. Em um determinado momento da brincadeira surge uma polêmica e todos desta brincadeira vão em direção á professora: - Professora, o fulano não quer aceitar nunca ser o “pegador”. Quando a gente pega ele sempre diz que não pegou, que não valeu! E o colega se defende: - É que das duas vezes só encostou na minha roupa e no meu cabelo e então não valeu! Das outras vezes, não encostou não. A professora então propõe que os colegas dêem uma chance a mais e que ela ficará observando, como um juiz, e se a referida criança for pega, deverá aceitar ser o “pegador”. As crianças voltam á brincadeira e o pegador demonstra estar atento ao colega da situação acima. Os demais colegas parecem apoiar o pegador ajudando na captura dessa criança. Eles começam a contar dizendo que o limite para ficar no pique é de 20 segundos. Todos saem correndo do pique, mas o interesse do pegador é pegar a determinada criança. Quando os colegas dizem: - Já deu 20 segundos, se você não sair do pique o pegador poderá pegar você! A criança então vai até a professora dizendo que os colegas a estavam perseguindo e que o pegador só queria pegar ele. Nesse caminho o pegador vai em direção á criança e diz: “ – Te peguei, agora você é o pegador!” A criança, que está falando com a professora, diz que não valeu, que ela estava conversando com a professora. Reinicia-se uma discussão sobre o ocorrido e a professora propõe que a criança que não aceitava ser o pegador, mudasse de brincadeira. Esta criança então se encosta na parede, mostra feições de tristeza. Cabeça cabisbaixa e braços para trás. Fica parada em um canto por um tempo, depois se assenta ao lado da professora. As demais crianças voltam á brincadeira de pegador elegendo outro pegador.

A professora anuncia que o tempo tinha acabado e que todos deveriam fazer fila. Há uma correria geral. Todos querem escorregar no escorregador no último momento, balançar um pouco e correr, como tentando aproveitar os últimos momentos. A professora avisa que quem não acompanhar a fila não voltará para brincar na próxima oportunidade. Vai andando em direção aos banheiros e bebedouros. Algumas crianças ainda permanecem nos brinquedos. Aos poucos todos vão para a fila.

ANÁLISES

Percebe-se, nestes 30 minutos de brincadeiras, que as crianças puderam mobilizar vários conteúdos psicoafetivos a partir do brincar na cena concreta do corpo em movimento na relação com os outros. Esse brincar, nomeado ao longo do estudo como o brincar analógico, esteve envolvido por cenas que apontavam a ausência dos objetos e a conseqüente imaginação das crianças, esse brincar traduzia a relação da criança com as sensações e emoções produzidas no contato intersubjetivo. Negociar a brincadeira no balanço, lidar com a frustração, ganhar e perder, imaginar fazer compras no shopping, falar ao celular, pedir comidas em uma lanchonete, foram conteúdos apontados na cena observada.

As cenas vividas na brincadeira do shopping estavam dizendo da vontade de ser uma mulher adulta, que trabalha, anda de carro, fala ao celular, lancha e passeia com as amigas no shopping. A reprodução dos papéis femininos no cuidado com a beleza e diante das funções da mulher moderna, apontam para o prazer das crianças ao se apropriarem desse espaço na brincadeira, expressando seu desejo de crescer. Podem ali, na cena lúdica, viver esse papel, experimentando sensações agradáveis em se verem valorizadas. Trazem à tona um status a partir do consumo. Essas crianças fazem parte de uma camada da população economicamente desfavorecida e, nestas cenas, demonstram pouca familiaridade com os conteúdos circundantes. “Vamos pedir um Habbi’s!” Foi uma expressão usada por uma das crianças. Habbi’s é o nome de uma rede de lanchonetes fast food, comercializa sanduíches, esfirras, pizzas e outros lanches rápidos. Nota-se que na ocasião havia uma estranheza por parte da maioria das crianças envolvidas. Apenas uma criança sabia o que indicava o termo e usava a expressão, que significa o nome da loja, para designar aquilo que seria comido. Comer um “habbi’s” era a alimentação típica para o shopping, já o café com bolo sugerido pela colega não seria um lanche adequado para aquela proposta. Esta brincadeira revelou conteúdos da ordem sócio-cultural das crianças. A tentativa de ocupar “um outro” lugar na dinâmica social através do consumo. Castro (1998) aponta que a ideologia do consumo é, na

contemporaneidade, parte da construção do corpo próprio da criança. A subjetividade infantil se constrói por tais vias e nessa medida é importante ser considerada em uma proposta de compreensão sobre a criança e suas relações corporais vividas a partir do brincar.

Neste processo os sujeitos estariam permanentemente monitorados para identificar, através das coisas e dos objetos, o seu gosto e estilo pessoal, viabilizando, assim, não somente que cada indivíduo se reconheça diferente do outro, como também um amplo processo de hierarquização e discriminação entre os vários grupos sociais. Trata-se então de um tipo de cultura onde os objetos e as coisas são empregados para demarcar relações sociais através de mecanismos culturalmente determinados. (CASTRO, 1998, p. 191)

As crianças, ao brincarem de “shopping” falam dessa lógica do consumo instaurada na dinâmica contemporânea. Esta discussão não será feita nesse estudo por não ser foco da pesquisa, embora seja razoável considerar a desvalorização dos espaços individuais com as próprias significações e sentidos de cada um. O sugestivo “bolo com café” apontado na brincadeira, poderia sugerir uma cena familiar de aconchego e o desejo em resgatá-la na brincadeira, um dos motivos para dramatizá-la. Castro (1998) comenta que “o igualitarismo que é perpetrado à infância opera, como um curto-circuito, sobre outras práticas sócio-culturais consolidadas.” (P.193) Nesta medida, reproduzir e fazer uso do “Habib’s” significa abrir mão das marcas culturais de um modo de vida próprio, construído a partir do “café com bolo” e buscar fazer parte da cultura valorizada socialmente: a dos shopping’s e fast food’s.

Pode-se perceber que a dimensão espaço-temporal é marcada pela subjetividade, portanto, “comer um habbi’s”, implicou uma apropriação de um determinado tempo e espaço, sugerindo que as relações do corpo em movimento demarcam a constituição subjetiva do indivíduo.

O brincar com esses conteúdos diz da tentativa da criança em se apropriar dessa realidade através do exercício simbólico. Ela pode resolver o conflito entre não ter o lugar social que almeja e a possibilidade de viver essa cena. Cria, produz novos sentidos. Ali, naquele espaço pode ser a mulher trabalhadora, que possui bens e que faz compras no shopping. Vygotsky (1998) aponta que através da brincadeira a criança opera com significados desligados dos objetos. Na cena, os objetos são poucos e os conteúdos trazidos são muitos. A comida são as folhas, o celular é a própria mão e o carro o próprio corpo. Neste exercício a criança pode criar aquilo que deseja viver satisfazendo e atendendo a dinâmica própria do atendimento ao desejo e das próprias vontades.

Outros conteúdos surgidos na dinâmica do brincar foram: a disputa e a negociação. Construir estratégias a fim de resolver problemas foi uma das habilidades exigidas na cena

observada do brincar livre. As crianças precisaram atuar sobre o problema, e, ainda que houvesse certo direcionamento da professora na solução das questões, estava claro que na cena do brincar, chamado no estudo enquanto analógico, incluía essa habilidade.

Lidar com a frustração de perder o jogo e ser pego no pegador, foi outro conteúdo suscitado na cena. Os sentimentos mobilizados nessa vivência foram muitos e, apesar de não haver contato verbal entre a pesquisadora e as crianças, tornaram-se perceptíveis tais emoções nas manifestações corporais e nas atitudes das crianças. Feições de raiva, indignação, voz trêmula sugerindo ameaça de choro, agitação motora, foram algumas das expressões corporais observadas. Estas vinham acompanhadas de reclamações, contestações, solicitações ou de comportamentos. Sentar-se ao lado da professora procurando um “aconchego”, empurrar o colega disputando o balanço, ameaçar a colega diante da recusa em brincar junto. Todas essas manifestações dizem das relações que as crianças travam no mundo e nessa cena do brincar esses conteúdos estavam expostos buscando novos encaminhamentos e reorganizações.

Assim, percebe-se que na dinâmica do brincar analógico, muitos conteúdos foram abordados, sobretudo com relação às relações interpessoais, a capacidade de resolver problemas, a busca da satisfação a partir da cena imaginária, as oportunidades de ser valorizado e aceito. Outros pontos também merecem destaque como a ampla mobilização corporal e o exercício físico de correr, pular, escorregar, arremessar. Aucouturier(2007) dirá da importância da criança vivenciar o brincar livre. Através desse brincar a criança busca os jogos de saltar, se arremessar, rolar, escorregar e através desses jogos traz á tona cenas do bebê. Retoma conteúdos marcados na história subjetiva do corpo de quando esse bebê foi embalado, ninado, arremessado no ar, afagado e deslizado. Assim, nestas cenas as crianças podem retomar o prazer dessas atividades e também se reposicionar diante das possíveis angústias que estão imbuídas a esses conteúdos. As crianças poderão trazer á tona a angústia da queda ao se colocarem em determinada brincadeira, mas, com a ajuda do mediador poderá ser assegurada, decidindo então seguir naquele modo de brincar. Desse modo, percebe-se o quanto é importante o brincar livre e criativo da criança para o seu desenvolvimento. A partir da análise do brincar é possível conhecer os modos de subjetivação da criança pela via do corpo, do movimento e das relações.

5.1.3. *Na Lan house*

Local: Lan House Bytes Lanches- Rua Afonso Vaz de Melo, 1265

Dia: 23/08/2010

Horário de funcionamento: 09 às 18 horas

Horário da observação: 13 às 16 horas

Condições do ambiente e de atendimento: A loja fica em uma sala ampla com computadores, cadeiras acolchoadas e fones de ouvido. Atende simultaneamente 10 usuários que podem fazer uso da internet para trabalhos escolares, jogos eletrônicos, visita a sites de relacionamento e outros. Este estabelecimento segue as normas da portaria do Juizado da Infância e Juventude. Esta Portaria indica que a criança ou adolescente podem frequentar estabelecimentos como lan houses, cybers cafés, fliperamas e similares por até três horas em dias úteis. Nos feriados e finais de semana o prazo é de até 4 horas.

De acordo com a Portaria nº 03/2007 (MINAS GERAIS,TJ. 1997), crianças com até 10 anos de idade só poderão frequentar estes estabelecimentos acompanhadas de um responsável legal ou acompanhante. Nas idades entre 10 e 12 anos o horário de uso é das 10 até às 18 horas. Os funcionários e responsáveis devem assegurar-se que os conteúdos acessados pelas crianças são compatíveis à sua idade, ou seja, que não apresentam conteúdos pornográficos, obscenos ou qualificados como impróprios para crianças e adolescentes. A Portaria aponta ainda que deverá haver um registro com os dados dos frequentadores, que estes não podem estar em horário da escola obrigatória e nem em trajes de uniforme escolar.

Características do serviço: Recebe crianças acompanhadas pelos pais ou maiores de 18 anos. O serviço é pago pelo tempo de acesso. Tempo mínimo de uma hora corresponde a R\$ 2,50 (dois reais e cinquenta centavos)

- Descrição:

No período observado não esteve presente nenhuma criança até 12 anos de idade. O público frequentador do local caracterizou-se por adultos e adolescentes.

5.1.4. No Shopping (espaço dos jogos)

Local: Shopping da cidade de Belo Horizonte

Dia: 25/09/2010

De segunda a sexta: das 13 às 22 horas

Sábado: das 12 às 22 horas

Domingo: das 14 às 22 horas

Horário da observação: 15 às 17 horas

Condições do ambiente e de atendimento: O ambiente é caracterizado por um amplo espaço iluminado por luzes em neon, vermelhas e azuis. Há vários brinquedos, desde brinquedos “concretos” (objeto em si) como um barco em que os participantes podiam sentar-se e seriam embalados por movimentos cada vez mais rápidos, jogos de arremesso no alvo, arremesso na cesta, carrossel, pinball, simuladores de esqui a até jogos virtuais manuseados via tela do *game* através das manetes. Simuladores de carros de corrida nos quais a criança pode sentar-se em uma cadeira e usar o volante e os pedais guiando um carro operado na imagem. Havia também outros jogos nos quais a criança dançava em uma plataforma seguindo os movimentos apontados para ela na tela do *game*. Segundo o funcionário do setor, este ambiente também segue a portaria do Tribunal de Justiça de MG, que regulamenta os horários e as condições de uso do local.

- Valores: Mínimo R\$ 3,00 (três reais). Máximo R\$ 8,00 (oito reais) Estes valores são armazenados em um cartão. Inicialmente se dirige ao caixa e compra-se o valor desejado que segue registrado nesse cartão. Em cada jogo esse cartão é registrado, o que vai subtraindo os valores respectivos aos jogos escolhidos. Os valores vão de R\$ 2,00 a R\$ 8,00 dependendo do tipo do brinquedo.

- Descrição:

No período observado várias crianças freqüentaram o espaço. Como há uma grande rotatividade de crianças não é possível precisar o número exato daquelas que usaram o espaço no horário observado. Aproximadamente circularam no ambiente cerca de 150 crianças, desde bebês de colo e seus pais até adolescentes.

- Observação das crianças no simulador de carro:

O referido jogo caracteriza-se por uma cadeira confeccionada como uma réplica de uma poltrona de carro, um volante, pedais e uma grande tela á frente na qual são projetadas imagens de ruas, pontes, obstáculos e demais veículos. A criança assenta-se na cadeira, passa o cartão com os créditos comprados e a imagem na tela começa a responder aos comandos de pedal, marcha e volante dados pela criança. Nesta observação uma criança de 10 anos operava a máquina. São muitos os obstáculos enfrentados ao longo do jogo. Na imagem aparecem barris, curvas sinuosas, outros carros, motos em contra-mão e o jogador precisa ter destreza viso-motora para seguir no jogo. A coordenação entre pés, mão e olho precisa ser ágil e perspicaz. Enquanto ela está jogando outras 3 crianças estão “torcendo” por ele. Localizam-se atrás da cadeira e ficam falando como se deve fazer para ganhar o tal jogo, incentivam o jogador dizendo: - “vai! Pisa fundo!”. Esta criança observada permanece no jogo aproximadamente 15 minutos e perde o jogo. Logo insere outra ficha e outra dessas crianças que a estava observando reinicia a operação. O primeiro jogador assume a posição de expectador e começa a “torcer” pela vitória do outro. Após mais 10 minutos perde novamente o jogo e toda a turma de 4 crianças vai para o “barco viking”. A pesquisadora aborda as crianças para perguntar as idades das mesmas e qual brinquedo mais gostavam. Respondem a idade (10 anos) e dizem que o melhor brinquedo é o barco viking, “porque balança rápido, parece que vai cair e aí é muito legal!”, respondem as crianças.

- Observação das crianças no barco Viking

Há várias crianças no barco viking, algumas acompanhadas de adultos e outros adolescentes. Este brinquedo compreende um grande barco que a cada momento intensifica os movimentos de balanceio. As crianças gritam lá do alto e fazem movimentos com as mãos. Ao final de uns 7 minutos o barco atinge a velocidade máxima e há um grande frenesi entre as crianças. Depois, gradativamente, o barco vai diminuindo a velocidade até encerrar o balanceio. Neste momento as crianças saem do brinquedo dando lugar a uma nova turma. Algumas reiniciam a brincadeira inserindo novos créditos no sistema de cobrança do brinquedo. Este brinquedo é uma máquina típica de parques de diversão.

- Observação no Jungle Drummer

Este é um jogo eletrônico que consiste em três tambores, cada um de uma cor e com um desenho de fruta: o tambor vermelho tem o desenho de uma maçã, o tambor amarelo tem o desenho de uma banana e o tambor roxo tem o desenho de uma uva. Ao observar esse jogo percebo que há um grande volume de crianças aguardando a vez para jogar. A maioria está acompanhada dos pais ou responsáveis. Abordo algumas delas e pergunto a idade. Idades entre 5, 6, 7, 8 e 9 anos correspondem ao público que busca esse brinquedo. Pergunto se é o mais legal dali. A maioria das crianças me responde que o melhor é o barco, mas aquele jogo é legal e ganha bônus. Alguns jogos, quando o usuário vence, atribui novos créditos ao cartão comprado, o que equivale a mais possibilidades de brincar, este é o bônus que as crianças se referem.

Neste jogo, "Jungle Drummer", as crianças devem bater nos tambores equivalentes à figura da fruta que aparece na tela. Na imagem há um macaco e a todo momento aparece a figura de uma fruta: maçã, banana ou uva. Neste instante a criança deve bater no tambor equivalente, ganhando mais pontos e vencendo o jogo. Há uma ampla movimentação corporal das crianças. Estas estão de pé e permanecem batendo os tambores com rapidez e agilidade para vencerem o jogo. A criança de 5 anos observada necessitava da ajuda da mãe para acompanhar a rapidez das imagens. As duas crianças de 8 e 9 anos, jogaram juntas, cada uma sendo responsável por um bater um dos tambores em um revezamento. Perguntei se era necessário jogar em dois e as meninas me responderam: " - se você não quiser, não precisa. Dá para jogar de 1 apenas. Mas é que de 2 é mais difícil perder!"

- Observação no Final Furlong

Este brinquedo consiste de uma máquina no qual há dois cavalos à frente de uma tela. Trata-se de uma simulação de corrida de cavalos. Abordo as meninas que estavam no jogo perguntando como jogava e quantos anos elas tinham: - " Você precisa subir nesses cavalos e galopar com eles. Cansa muito, minhas pernas ficam doendo! Mas é muito divertido. Quanto mais você galopa mais seu cavalo corre. Se você chegar na frente ganha a chance de jogar de novo!" A idade das meninas é de 8 e 9 anos. Elas estão sozinhas no brinquedo e pergunto isso a elas. Respondem-me que a mãe de uma delas está sentada na cadeira na entrada do complexo eletrônico. Na entrada deste ambiente de jogos há várias cadeiras e muitos adultos e jovens estão sentados lá com sacolas de compras.

Neste jogo há uma movimentação grande de galope, porém o movimento que se faz não é idêntico ao de uma montaria em um cavalo de verdade. O movimento exigido para se vencer o jogo é o de arremessar o corpo para frente e para trás impulsionando os joelhos para baixo e para cima. Não há muitos movimentos de braço, pois não é preciso controlar as rédeas como seria em um cavalo verdadeiro.

- Observação no jogo Mario Kart 2

Trata-se de um vídeo game tradicional, no qual se opera através de manetes que dá comandos a um personagem que aparece na imagem. Uma criança de 7 anos joga o jogo. Converso com sua mãe, que está ao lado da criança, perguntando a idade da mesma e sobre o seu brinquedo favorito. A criança está fixada na imagem, não olha para os lados e parece não me ouvir. A mãe responde que ele gosta de todos, que gosta muito deste jogo que está usando e de outro parecido, porém, o conteúdo do jogo é muito violento. Neste outro a criança deve matar personagens e estes, quando mortos, esguicham sangue e vomitam. A mãe acha esse muito violento, então não gosta que a criança brinque nele. Mesmo assim, pelo menos uma vez ela permite que ele jogue. Há muito barulho e luzes, outras crianças movimentam ao lado dela, mas o nível de atenção na tela do game não permite que o menino olhe para os lados ou fale algo. Parece completamente entretido com o jogo.

- Observação no jogo Dynam Hockey

Trata-se de uma mesa com um disco. Os participantes devem arremessar o disco com uma espécie de raquete a fim de acertar a abertura do lado da mesa do adversário. Funciona como um jogo de futebol no qual há uma bola (disco) e os gols (aberturas no centro da mesa). Há dois adolescentes jogando. 13 e 14 anos respectivamente. Demonstram agilidade e se movimentam bastante ao longo da mesa de modo a conseguir defender seu gol e arremessar o disco no gol do adversário. Os jovens conversam entre si sobre as estratégias e a pontuação. Jogam várias vezes reinserindo seus cartões com os créditos comprados.

- Observação no jogo Hammer Fun

Trata-se de uma tela na qual aparecem imagens de bichos. Quando os bichos aparecem a criança deve dar um soco na tela fazendo os bichos desaparecerem. As crianças que

freqüentavam esse brinquedo tinham entre 4 e 6 anos. Davam murros e socos na tela “matando os bichos” que apareciam na imagem. Quando muitos bichos apareciam de uma só vez geralmente não conseguiam acertar todos. Os responsáveis geralmente ajudavam dando “socos” também na tela.

- Observação no carrossel

Quase nenhuma criança foi vista neste brinquedo. Apenas uma menina de 1 ano permaneceu um tempo neste brinquedo. Os pais tiraram algumas fotos e a criança pediu para descer. Depois se dirigiu a um outro brinquedo.

- Observação no carro de bombeiro

Foram observadas apenas 5 crianças neste brinquedo. Neste jogo há vários carros de bombeiro que permanecem em um mecanismo giratório. Os carros seguem lentamente todo o tempo em sentido horário. A criança pode se sentar dentro do carro e seguir junto ao carrinho neste movimento giratório ou subir uma escada de bombeiro na parte superior do brinquedo e atirar água nas chamas que aparecem através de luzes que se acendem. Na parte superior dos carrinhos há uma escada com uma espécie de mangueira que arremessa água em algumas luzes que se acendem ao longo do percurso giratório simulando o fogo que deve ser apagado.

As crianças tinham idades entre 2 e 9 anos. A criança de 2 anos permaneceu dentro do carrinho acompanhada de outra criança maior. Duas crianças de 7 e 9 anos subiram pelas escadas e brincaram de atirar “ água nas chamas.”

O brinquedo fica girando por mais ou menos 10 minutos. Durante o tempo de observação o brinquedo funcionou duas vezes, ou seja, não era uma escolha continua das crianças que permaneceram no local no tempo observado.

ANÁLISES

A observação feita nos jogos eletrônicos demonstrou que o brincar que as crianças se dedicam tratam também do movimento amplo do corpo. O brinquedo que a maioria delas respondeu como o preferido foi o barco viking, uma máquina na qual há uma ampla movimentação corporal através do balanceio. O barco fica suspenso ao alto e balança cada vez mais rápido. Apesar de não ser um brinquedo classificado como digital, já que a criança

não opera através da imagem, está presente em um complexo eletrônico localizado em um dos shoppings da cidade. Percebe-se que não há um aprisionamento necessariamente, as crianças brincam com a tela atuando com agilidade e atenção no uso das manetes, mas também se divertem nos simuladores de corrida de cavalos.

O brincar digital aparece em muitos jogos associado ao brincar analógico. A criança vê uma imagem que a representa na tela, mas precisa comandar a imagem movimentando o seu corpo: galopa no cavalo, pende o corpo para o lado nos carros e motos, acelera e freia. Finge esquiar repetindo movimentos similares aos do esqui. Porém, não se trata da substituição da cena real, é outro movimento. No caso dos cavalos, por exemplo, na realidade, para andar á cavalo a criança precisaria inicialmente conseguir subir no cavalo fazendo uso dos estribos, no brinquedo o cavalo a ser montado está no nível do chão e a criança pode montar facilmente. Outro ponto diferente é o uso das rédeas. Para guiar o cavalo é necessário o uso das rédeas. No brinquedo elas não servem para guiar o cavalo. Percebe-se que não se trata de substituir o movimento real de montar um cavalo, mas de possibilitar que a criança experiencie um jogo de faz-de-conta de ser o cavaleiro. É certo que em uma brincadeira sem a máquina e a tela, a criança imaginaria um cavalo fazendo uso de um cabo de vassoura, por exemplo, e sairia arrastando esse material fingindo galopar em um cavalo. Poderia ainda introduzir outras movimentações ao dar comandos, por exemplo, de saltar e pular. No jogo digital o movimento exigido é determinado. Ela deve se mexer de determinado modo, se fizer diferente o sistema digital não reconhece.

Nesta medida, percebe-se que há movimentação no uso dos jogos digitais, porém há uma limitação com relação ao corpo em movimento. Nos jogos digitais os movimentos são estereotipados: deve-se bater nos tambores indicando o comando de selecionar as frutas no jogo Jungle Drummer. Não é possível apenas tocar na superfície, o soco deve ser forte e no centro dos tambores do brinquedo. Este parece ser um ponto elencado enquanto negativo diante á capacidade criativa e espontânea da criança com seu corpo em movimento.

Outro ponto a ser analisado é a possibilidade de despertar emoções a partir da realidade convidativa da imagem. Ao se sentar no simulador de carros, a criança se vê dirigindo um carro: tem movimentos de balanceio do carro, percebe o barulho dos motores e o carro ligeiramente se inclina para o lado quando a criança faz curvas na pista. Há uma cena de sensações e percepções bem próxima da realidade que a criança certamente não poderia viver na cena real de guiar um carro. Diante ás limitações de espaço e segurança, como já apontadas no texto, parece que essa seria uma alternativa razoável para a criança experienciar cenas que exigem destreza, atenção, coordenação viso-motora, equilíbrio e agilidade. Essas habilidades

são constantemente exigidas nos jogos digitais. Considerando o corpo e suas funções organizativas este brincar pode contribuir com pontos importantes ao desenvolvimento corporal infantil.

Nos jogos digitais foram observadas algumas cenas de interação: os jovens que jogavam Dynam Hockey e disputavam os gols em uma espécie de futebol de mesa; a torcida da turma de meninos diante ao simulador de carros e a parceria entre mãe e criança a fim de vencer determinado jogo. Porém, situações de negociação entre as crianças, expressão de frustração diante a perda ou a vitória, como observadas no brincar analógico na escola, não foram bastante vistas neste ambiente. Ao perderem as crianças inseriam novos créditos na máquina ou então se dirigiam para outro game. Ao ganharem, a satisfação era a de conseguir mais créditos para novos jogos. Foi percebido um ambiente de descontração entre as crianças: estavam mais envolvidas com o ambiente e com a variedade de jogos do que preocupadas em ganhar algum jogo. Às vezes pareciam até “querer perder” para se dirigirem á outra máquina. Foi observado também que as crianças que freqüentam esse ambiente e usam esse brincar digital possuem condições econômicas diferentes das crianças observadas no brincar analógico. O ingresso dos jogos digitais transitavam entre 2 e 8 reais e a quantia mínima para carregar o cartão era de 3 reais. Outro fator que infere esse dado é que para a criança chegar ao shopping precisará se deslocar de ônibus, carro ou táxi, no caso de não residir próximo ao local. Os bairros próximos a este shopping são regiões consideradas de classe média e alta. Desse modo deduz-se que o ambiente é freqüentado por crianças, na maioria, de poder aquisitivo médio e alto, considerando a classificação feita pela Fundação Getúlio Vargas¹.

Nas observações feitas percebe-se que o processo das crianças nas experiências do brincar que envolvem o corpo são diferentes. No jogo digital talvez as funções como coordenação motora, destreza manual, agilidade, atenção, sejam categorias mais amplamente abordadas. Já no brincar analógico, a capacidade criativa e as relações interpessoais sejam pontos relevantes e importantes no desenvolvimento infantil.

Não se trata de estabelecer qual modo é o melhor para a criança brincar, percebe-se que ela faz uso de modos distintos de se relacionar no mundo. Apesar de não ser possível fazer tal generalização percebe-se que a criança de classe socioeconômica baixa (C e D)² tem mais acesso ao brincar analógico, embora seja preciso ampliar este horizonte abarcando as brincadeiras no celular, nos computadores de casa e nos vídeo games tradicionais. Porém, em

¹ Os critérios da FGV definem as classes A e B como aquelas com renda superior a R\$ 4.592 por mês.
<http://www3.fgv.br/ibrecps/Clippings/lc076.pdf>

² O segmento D possui um rendimento entre R\$ 768 a R\$ 1.064. Abaixo de R\$ 768, as pessoas são enquadradas na classe E.

virtude da normatização para o uso das lan houses, que se encontra em grande número nas periferias, as crianças não tem feito uso destes espaços para brincar. Nos complexos de shopping os preços possibilitam o acesso para as classes A, B e C³.

Desse modo conclui-se, a partir dos dados analisados, que os modos das crianças brincarem são diferentes e não se sobrepõem. A criança que faz uso do brincar analógico também insere a dinâmica digital através da simulação do uso do celular e a criança que brinca com o digital insere a dinâmica do brincar analógico através da movimentação do corpo. Coexistem estas duas realidades, pois ambas falam de uma dinâmica sócio-cultural que envolve a tecnologia, as relações, a apropriação das máquinas e a necessidade do corpo em movimento. Nessa medida há que se valorizar ambas as experiências, possibilitando às crianças de meios econômicos desfavorecidos o acesso ao brincar digital e às crianças das classes A, B, e C, espaços coletivos nos quais possam fazer uso da criação de brincadeiras em grupo, abordando as relações interpessoais e a capacidade criativa do jogo de faz-de-conta. Em ambas as situações entende-se que a mobilização psicomotora esteve presente, bem como os modos subjetivos do corpo e do movimento atuarem.

³ Os critérios da FGV definem as classes A e B como aquelas com renda superior a R\$ 4.592 por mês. A classe C tem uma renda de R\$ 1.064 a R\$ 4.591.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi exposto, pode-se compreender que a infância e suas práticas se inserem em uma panorâmica social e histórica. A partir da historicidade acerca do corpo e dos modos de brincar enquanto processos de subjetivação se percebe que a dinâmica cultural permeia e atualiza as marcas infantis. A partir do panorama histórico, traçado ao longo do estudo, é possível compreender como as relações entre o corpo e as práticas humanas estão presentes.

Inicialmente o corpo na Idade Média, apontado por Vigarello *et al* (2008), traz a dinâmica do corpo coletivo até a perspectiva do corpo individualizado da modernidade. Os autores apontam a transição do espaço individual para a dimensão social. “A originalidade última da experiência corporal é estar no cruzamento do invólucro individualizado com a experiência social, da referência subjetiva com a norma coletiva.” (VIGARELLO *et al.*, 2008, p. 11). Ao traçar uma análise antropológica Vigarello *et al.* (2008) retomam a singularidade do corpo enquanto instrumento que vai do sagrado ao profano, das forças ocultas e da magia ao saber científico, da expressão ao controle, da sensibilidade à sujeição. Recorrendo á historicidade sobre o brincar é possível perceber, a partir de Ariés (1981) que os jogos seguem, assim como a organização social, uma perspectiva que diz da direção do uso de práticas coletivas voltadas às atividades do religioso e da arte, para atuações individuais. Este paralelo aponta para uma construção histórica sobre o corpo e suas atividades, mostra um laço presente entre a análise das práticas infantis e o núcleo corporal da criança. O corpo em movimento e sua organização estão imbuídos de dimensões histórico-culturais e desse modo significam modos do indivíduo existir no mundo. Nesta medida, desde então, o estudo buscou apontar que as práticas infantis podem ser compreendidas a partir de uma análise sobre o corpo infantil e estão caracterizadas a partir de uma verdade sócio-histórica.

O núcleo corporal é a base no qual estão ancorados os movimentos e as primeiras comunicações do homem no mundo. Deste modo, ao considerar este viés, foram resgatadas compreensões acerca da história do corpo, da criança e do brincar. Neste estudo foi possível perceber a dimensão social e histórica dos elementos que fundamentam a criança a partir de seu núcleo corporal e psicomotor. A organização psicomotora da criança está calcada em uma relação indissociável entre as características biológicas, do desenvolvimento, os fatores psíquicos e a dinâmica social. Assim, a fim de se compreender como esse núcleo corporal trava as relações práticas no mundo, procurou-se, portanto, compreender a dinâmica histórica

dos elementos remetidos ao longo da pesquisa. Nesta medida, a historicidade e a valorização dos aspectos processuais no desenvolvimento infantil sustentaram a primeira parte do estudo.

Em seguida, a fim de contextualizar a concepção acerca da infância, os estudos de Vygotsky e de autores que focam a dinâmica do corpo sobre o desenvolvimento infantil foram apresentados. O estudo tratou de mostrar uma compreensão sobre a criança e seu desenvolvimento. Embora fossem apontados autores de abordagens teóricas distintas, o foco anunciado para esta compreensão esteve sustentado no autor Vygotsky (1998). As contribuições teóricas deste estudioso ofereceram respaldo para se discutir a dinâmica infantil e sua lógica de organização, percebendo que o brincar é uma das práticas que sustentam o desenvolvimento e aprendizados do infante. A criança ao brincar, exerce uma atividade cultural, apropriando-se, a partir da dimensão simbólica, das suas necessidades. Adia a satisfação imediata da ação através da prática do brincar. Esse processo a auxilia no seu desenvolvimento, pois promove a aprendizagem de novas habilidades, dentre elas a capacidade imaginativa. Os vieses de análise acerca da criança são múltiplos, mas é a partir da compreensão da relação entre criança, corpo e cultura, que esta investigação sobre a subjetividade infantil se sustentou.

Ainda que Vygotsky não tenha focado as especificidades do brincar em analógico ou digital, anuncia a sua importância marcando tratar-se de uma atividade cultural, isto é, na qual as marcas sociais circunscritas em uma determinada necessidade de apropriação social estão presentes. Desta maneira, a criança não elege brinquedos nem brincadeiras aleatórias, escolhe determinadas práticas que perpassem pela sua necessidade de se debruçar e atuar na realidade social buscando a satisfação de suas necessidades que foram, outrora, apontadas também, por este mesmo lócus social. Aponta-se, portanto, uma dimensão dialética entre a criança, o brincar e a perspectiva social. Ambos se entrecruzam e se auto-constróem.

Ainda que se destaquem certos pontos polêmicos advindos do brincar analógico e outros pontos também polêmicos do brincar digital, parece, a partir das discussões apresentadas, que o brincar analógico tem papel importante na cena do desenvolvimento infantil e que, deste modo, não poderá ser substituído pelo brincar digital. Este deve coexistir com o brincar analógico, pois em alguns quesitos instrumentaliza a criança no plano da agilidade, memória, inteligência e autonomia. Estas habilidades infantis podem acompanhar o fato contemporâneo que demanda um corpo ágil. A internet na atualidade é representativa dessa dinâmica e requer indivíduos que a acompanhem numa espacialidade fluídica e de temporalidade instantânea. Aicher e Vossenkühl (2001) defendem que ambos os modos de representação: analógico e digital, coexistam em uma dinâmica complementar. Para este

autores, ambas as propostas agregam um valor sócio-cultural e não podem ser vistas separadamente ou de modo pior *versus* melhor. Em sua perspectiva sobre o desenho e a arquitetura os autores apontam que a sensibilidade ao concreto e analógico deve estar implícita no plano da representação digital. Essa relação é fundamental a fim de se manter a dimensão histórica do que está sendo registrado. Afirma que é preciso manter um olhar analógico da cena para poder representá-la com sensibilidade no meio digital. Estendendo essa análise para a dinâmica do brincar percebe-se que é necessário considerar o plano analógico coexistindo com a dinâmica digital. Ambos fazem parte de um mesmo sistema lúdico: o brincar enquanto modo de apropriação subjetiva da criança no mundo que a rodeia. Esta tarefa contempla tanto a dinâmica digital como a analógica.

A dinâmica contemporânea aponta para uma realidade fluídica de espaços, concretos e virtuais, e desse modo se faz necessário que coexistam modos de apropriação da realidade nestes níveis. Kumar (1997), a partir da análise do fenômeno pós-moderno, indica que a coexistência de realidades e fenômenos traduz a realidade contemporânea e aponta para a crítica a uma verdade determinística acerca da realidade humana. Assim, ao se pensar no desenvolvimento infantil e na construção da subjetividade a partir do brincar, têm-se dinâmicas variadas que atuam em conjunto na formação do sujeito. Seria uma construção feita com base em uma desconstrução *a priori*; isto é, a fim de construir a própria imagem, a criança se pauta na relação com os outros, porém desconstrói o plano analógico ao se difundir enquanto imagem digital, pautando-se também nesta referência.

Não sendo o intuito desta pesquisa discutir a dinâmica desses fatos, o que é ressaltado no estudo é a condição de coexistência entre o brincar analógico e concreto com o brincar fluídico e digital na constituição corporal da criança na atualidade e consequentemente na construção das subjetividades do infante.

Percebe-se, a partir das observações feitas, que os espaços de brincar da criança indicam possibilidades amplas e atuam na formação de diversas habilidades infantis. Poderia-se apontar que, para se considerar a dinâmica do patológico ou da normalidade, seria necessário analisar a perspectiva das relações vividas a partir do brincar, quer seja ele digital ou analógico. Tanto o plano digital como o analógico apontam pontos positivos na formação infantil e, o que atuaria prejudicando a formação da criança poderia ser o modo de relação com o qual a criança estabelece com o brincar. Ao estar na relação inter-humana, quer seja no plano digital como no analógico, pode se beneficiar de uma vasta construção de itens associados a seu desenvolvimento psicomotor, como a capacidade de negociação, administração e manifestação das frustrações e emoções, construção de alternativas para

resolver problemas e criar meios de atender suas próprias demandas. Já na impossibilidade destas relações, no caso se a criança passa grande parte de tempo brincando sozinha no computador ou fora dele, perde algumas dessas possibilidades. Isso não quer dizer que ao brincar sozinha no computador ou fora dele a criança não tenha benefícios. Ela constrói aprendizagens, embora de outra ordem, como habilidades psicomotoras, de atenção, memória e destreza motora. Contudo, o que se ressalta é que ambas as habilidades caminham relacionadas. Uma criança que se vê privada dos relacionamentos interpessoais, do brincar com outras crianças, pode se ver prejudicada nas habilidades interpessoais e, deste modo, poderá ter alterado suas funções de pensamento ligados à memória, percepção e linguagem, por exemplo. Vygotsky (1998) aponta que a imaginação e o pensamento realista estão imbuídos por um intenso processo emocional, nesta perspectiva uma criança que não possui um ambiente no qual possa expressar suas emoções, sua subjetividade, poderá enfrentar prejuízos no seu desenvolvimento das funções do pensamento.

Nesta medida o que está em questão no processo formativo infantil são as relações que a criança trava no mundo. Tais relações são vividas corporalmente e é neste núcleo que encontram-se as memórias mais arcaicas e elementares da formação do infante. Nesta medida o brincar analógico e digital podem possibilitar manifestações das emoções via corpo promovendo várias potencialidades infantis. Os jogos virtuais abarcam uma variedade de possibilidades e a relação pode se dar via imagem. A relação é sempre corporal, porém, este corpo pode se materializar em um plano virtual-digital. O indivíduo pode jogar com outro via imagem e as funções que atuam nesta relação são de uma ordem diferenciada, embora presentes. O jogo digital, ainda que sendo jogado individualmente pode apontar para as relações. As crianças brincam com o virtual, mas continuam muitas vezes em grupo, discutindo possibilidades, argumentos, negociações e estratégias. Contemplam funções do pensamento diversas e podem atuar no plano das emoções e dos relacionamentos interpessoais.

Assim, definir como patológico o plano do brincar digital pode desconsiderar pontos importantes e pertinentes para a formação da criança no século XXI. Trata-se de uma apropriação necessária dos modos tecnológicos de vida que acometem a todos e, deste modo, a criança brinca com o digital de modo a poder manejá-lo, dominá-lo e se apropriar de uma linguagem nova que diz do processo sócio-cultural no qual se insere. Esse processo de recusa do brincar digital pode apontar para um enrijecimento frente às novas possibilidades de subjetivação da criança.

Nessa idealização, todas as outras possibilidades de desenvolvimento são excluídas a partir do momento em que se determina um curso provável para este. A partir do momento em que tais probabilidades se tornam desejáveis os outros percursos são corriqueiramente tidos como indesejáveis ou patológicos. (CASTRO, p.42, 1998)

A corporeidade infantil relaciona-se via imagens também do plano digital e constitui-se nesse âmbito. Desse modo as funções corporais: esquema, imagem, tônus e noções espaço-temporais permeiam o processo de subjetivação infantil via corpo e assim estão imbuídos de relações via brincar analógico e via brincar digital. Toda essa formação da criança pela via do corpo implica nas relações travadas ao longo da vida e nesta medida, entende-se ser inevitável considerar que a dinâmica do brincar digital coexiste com a dinâmica do brincar analógico no processo de corporeidade infantil. É preciso, contudo, permitir que as crianças operem nesses meios e que sejam acompanhadas nesse processo de modo a lhes possibilitar relações proveitosas ao seu desenvolvimento tanto no plano do analógico, como no plano do digital.

Nesta medida há novos modos de subjetivação infantil. A corporeidade da criança constrói-se na relação com as diversas práticas que esta estabelece no mundo. O processo do brincar digital é um deles e precisa ser visto como uma necessidade da criança na contemporaneidade. Lyotard, citado por Castro (1998), vai enfocar os processos de computadorização da sociedade e seu efeito sobre o conhecimento em substituição a um conhecimento narrativo. Emerge uma pluralidade de jogos de linguagem e de jogos relacionais. A criança está ativa no processo de produção e construção de saber. Não está a mercê de um conhecimento autoritário e puramente dominador dos livros governados pelo adulto. Pode se apropriar de um conhecimento de modo mais amplo, efetivo e crítico. A narrativa diferencia-se produzindo novos campos de subjetivação infantil e do mundo adulto.

A narrativa que possibilita uma visão “em aberto” sobre a infância, deve ser ela mesma, lugar de origem de outros novos delineamentos do saber científico, quando, por exemplo, ciência e vida, razão e emoção, possam se entrosar na tarefa do conhecimento da realidade. (CASTRO, p. 47, 1998)

Deste modo a infância é devir, tornar-se não aquilo que já se sabe que é, repetindo a história, mas ampliando e fazendo a construção de uma nova condição infantil. Para tanto é necessário despetrificar as concepções cristalizadas sobre os espaços e os modos de ser criança.

A dinâmica social do consumo promove a infância e a adolescência fornecendo-lhes uma base estatutária de reconhecimento social. Assim, há um lugar valorizado para o brincar virtual. Ele ocupa um papel de domínio e reconhecimento na realidade social. (CASTRO, p. 60, 1998)

Propõe-se, deste modo, a partir deste estudo, um alargamento na visão do brincar infantil compreendendo-o á luz da contemporaneidade. Seus atravessamentos e enlaces com a relação interpessoal das crianças merecem ser melhor investigados, porém, salienta-se que, considerar esses modos de brincar enquanto dinâmicas infantis coexistentes e indispensáveis na formação humana á luz do século XXI já é um bom avanço na compreensão das práticas de subjetivação da criança na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

- AICHER, Otl.; VOSENKUHL, Wilhelm. **Analógico y Digital**. Barcelona: GG, 2001
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ARAÚJO, Bruno Carvalho; VASCONCELOS, Lísian Camila e colaboradores. **Comparação do local de lazer das crianças que moram em condomínios fechados e das que moram em outros tipos de residência**. Brasília, DF: UnB, laboratório de Psicologia Ambiental. Disponível em < <http://vsites.unb.br/ip/lpa/pdf/tapa2001lazer.pdf> > Acesso em novembro de 2009.
- AUCOUTURIER, Bernard. **O Método Aucouturier**: fantasmas de ação e a prática Psicomotora. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2007
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho; pais bons o bastante**: ajude seu filho a ser a pessoa que ele deseja. 25. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1980. 355p.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1991.
- BAUDRILLARD, Jean. **Tela total**: mito-ironias da era do virtual e da imagem. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- CABRAL, Suzana. **Psicomotricidade Relacional**: prática clínica e escolar. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.
- CASTRO, Lucia Rabello de. A infância e seus destinos no contemporâneo. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. **Infância e Adolescência na cultura de consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998
- CORBIN, A; COURTINE, J. J.; VIGARELLO, G. **História do Corpo**. Vols. 1, 2, 3. Petrópolis: Vozes, 2008.
- COSTE, Jean-Claude. **A Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1992.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. O atual e o virtual. In: ALIEZ, Érick. **Deleuze filosofia virtual**. Tradução de Heloisa B.S. Rocha . São Paulo : Ed. 34, 1996. 80 p.

DESCARTES, René. **Meditações**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

DISCOVERY CHANNEL BRASIL. **Game Culture: a era do videogame**. Disponível em <http://www.discoverybrasil.com>. Acesso em outubro de 2010.

DOLTO, Françoise. **A imagem inconsciente do corpo**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Eletrônico**: versão 5.12. 7. ed. Rio de Janeiro: Positivo, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**, 2.ed. Rio de Janeiro, Ed. Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos. **Psicomotricidade**: da Educação infantil á Gerontologia- Teoria e Prática. São Paulo. Editora Lovise, 2000.

FERREIRA, R; GALVOSO, G; GONZALES, C. Caminhos da pesquisa e a contemporaneidade. **Revista Psicologia Reflexão e Crítica**. vol. 15, n. 2. Porto Alegre, 2002.

FONSECA, Vitor da. **Terapia psicomotora**: estudo de casos. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: v. 19: O ego e o id e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de**

Sigmund Freud: v. 18: Além do princípio do prazer. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Centro de Estudos Econômicos e Sociais**
Desenvolvimento Humano na Região Metropolitana de Belo Horizonte: Atlas
 Metropolitano. - Belo Horizonte, 2006. Disponível em:
 <http://www.pnud.org.br/publicacoes/atlas_bh/index.php>. Download em: jul. 2007.
 Domínio público: <http://www.jogosonlinegratis.org/> Acesso em: 21 mar. 2009.

GRUBITS, Sônia; NORIEGA, José A. V. **Método qualitativo:** epistemologia,
 complementaridade e campos de aplicação. São Paulo: Vetor Editora, 2004.

KEHL, Maria Rita. **Em defesa da família tentacular.** 2003. Disponível em
<http://mariaritakehl.psc.br/resultado.php?id=14> Acesso em Nov ,2009.

KUMAR, Krishan. **Da sociedade pós-industrial á pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo.** Rio de Janeiro: Ed .Jorge Zahar, 1997

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre/Belo Horizonte: Editora Artes Médicas Sul Ltda./Editora UFMG, 1999.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor:** do nascimento aos 6 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora:** psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LE CAMUS, Jean. **O corpo em discussão:** da reeducação psicomotora às terapias de mediação corporal. Tradução de Jeny Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

LEVIN, Esteban. **A clínica psicomotora:** o corpo na linguagem. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LEVIN, Esteban. **Rumo a uma infância virtual?** Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

MINAS GERAIS, Tribunal de Justiça. Portaria nº 003, de 16 de abril de 2007. Rel. Juiz Marcos Flávio Lucas Padula, **Vara Cível da Infância e da Juventude**- Comarca de Belo Horizonte, abril, 2007. Disponível em
<http://www.tjmg.jus.br/info/pdf/index.jsp?uri=/jij/portarias/portaria_03_2007.pdf> Acesso em outubro de 2010

MIRANDA, Marília Gouvêa. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, S. (Org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1985.

MOACYR, Gustavo Bueno. **Shopping Centers: Atualidade Brasileira da Tendência Mundial**. 1997. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/232/boltec232e.htm>> Acesso em: 12 out. 2010

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

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: DE LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 16 ed. São Paulo: Summus, 1992.

PAPERT, Seymour. Technology in schools: to support the system or render it obsolete. **Milken Exchange on Education Technology**, 1998. Disponível em:
<http://www.mff.org/edtech/article.taf?_function=detail&Content_uid1=106>. Acesso em: 20 set. 2009.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 23. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, Jean; FRAISSE, Paul. **Tratado de psicologia experimental: a percepção**. v. 6. Trad. Eliseu Lopes. Rio de Janeiro: Forense, 1969.

RAMOS, Rudge. **Rudge Ramos on line: jornalismo da Universidade Metodista de São Paulo**. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.metodista.br/rroonline/economia/estudos-do-ipea-e-da-fgv-apontam-fortalecimento-da-economia-no-brasil/>>. Acesso em: 24 abr. 2009.

REY, Fernando Luís González. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SBP. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE. **A psicomotricidade**. Disponível em: www.psicomotricidade.com.br. Acesso em: jun. 2009

SARMENTO, M. J.; BARRA, S. M. Os saberes das crianças e as interações na rede. **Revista Zero-a-Seis**, Periodicidade Semestral - Número 14 – Julho-Dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/viewArticle/1776>> Acesso em set 2009.

SILVA, Dinorá Fraga. Para uma epistemologia do brincar eletrônico. **Informática na educação: teoria e prática**. Porto Alegre, v.8, nº 1. Jan/jun 2005

TEIXEIRA, Duda. Ninguém fica parado. Sessão Games. **Revista Veja**. Ed. 2091. São Paulo: 2009.

TENÓRIO, Robinson Moreira. **Cérebros e Computadores: a complementaridade analógico-digital na informática e na educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998

VASCONCELOS, L. C.; ARAÚJO, B. C.; NUNES, M. F.; VALDETAROUTOR, U.B.F. O lazer de crianças dentro e fora dos condomínios fechados. **Série textos de Psicologia Ambiental**, nº 9, Universidade de Brasília, 2001.

VIGARELLO, George; COURTINE, Jean-Jacques; CORBIN, Alan. **História do corpo: as mutações do olhar – o século XX**. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOSTKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

WALLON, Henri. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1995.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.