

Carolina Froede

Graduanda/ Psicologia/ISECENSA/RJ
carolinaffroede@hotmail.com

Larissa Escarce Bento Wollz

Doutoranda/Ciências da Saúde/UERJ/RJ
lwollz@yahoo.com.br

Paula Márcia Seabra de Sousa

Graduanda/ Psicologia/ISECENSA/RJ
paulamseabra@yahoo.com.br

Thiago Rodrigues Silva de Sousa

Graduando/ Psicologia/ISECENSA/RJ
thiago_rss@yahoo.com.br

Gabriela Albernaz Monteiro

Graduanda/ Psicologia/ISECENSA/RJ
gabialbernaz@yahoo.com.br

RESUMO

As infâncias vivenciadas pelas crianças do Brasil são decorrentes de realidades bastante complexas. A infância é objeto de pesquisa em várias áreas do conhecimento, fazendo-se presente, cada vez mais entre aqueles que pensam a criança como sujeito, ou seja, um ser social presente na construção da história e da cultura. Hoje, na era pós-moderna, o conceito de criança tem regredido aos seus primórdios, pela maneira com que têm sido projetadas no mundo adulto, em que há uma expectativa profissional do mundo infantil, impossibilitando os adultos de perceber a simples vontade da criança e sua subjetividade. Dessa forma, o objetivo dessa reflexão é valorizar a realidade segundo o olhar da criança frente a mídia e o brincar, aspectos presentes no desenvolvimento das crianças do século XXI, sem medir prejuízos ou benefícios, mas os reflexos sobre elas além de simples espectadoras. Esta ideia é a base da presente reflexão, a criança como sujeito ativo na sociedade, independente de sua cultura ou contexto social. A partir desta perspectiva a criança deixa de ser produto de uma cultura de massa e passa a ser produtora da própria cultura, processo este que vai desempenhar o papel da criança no brincar, na criatividade, meio pelo qual ela utilizará sua personalidade integral, constituindo o seu eu.

Palavras-chave: Infância; Brincar; Mídia; Cinema

ABSTRACT

The childhoods experienced by brazilian children come from very complex realities. The infancy is the research object in many knowledge areas, appearing increasingly among those who think about children as a subject, in other words, a social being attendant to the formulation of history and culture. It's noticed that today the concept of infant have been receded to its primordium, based on the method which the child is being projected in the adult world, where there's a professional expectation of the children's world, what prevents the grown up from realizing the infants' simple desire and their subjectivity. Thus, the purpose of this reflection is to enrich the reality according the child's view of the media and the play, which are growth features of the XXI century children, disregarding harms and benefits, but considering the reflections on them, being more than witnesses. This idea is the base of the thoughts, that the infant is a social actor, unattached to his culture or social context. From this perspective the child is not a mass culture product, but the producer of his own culture, which process will represent the child on the play and the creativity, means by which he is going to use his whole personality, composing his "me".

Keywords: Childhood, Playing, Media, Cinema

1. INTRODUÇÃO

A infância, ao longo da história da humanidade, foi vista e compreendida de diferentes formas. É já célebre a tese apontada por Áries (1978) em suas pesquisas sobre a inexistência do sentimento de infância antes da Idade Moderna. Seu estudo histórico sobre *A criança e a vida familiar no Antigo Regime* mostra que a ideia de infância foi construída social e historicamente pelo Ocidente. O que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente com mudanças na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. É dessa forma que Ariès nos mostra a construção histórica do que denominamos sentimento de infância. (COHN, 2010, p. 22)

Entendemos que a infância e a adolescência são categorias sociais e históricas que se inscrevem na pluralidade de práticas culturais e de modos de vida que configuram a vida desses sujeitos em diferentes contextos sociais, geográficos e políticos.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990), "o Estatuto representa um dos instrumentos que apontam transformações em curso sobre a forma de se perceber a criança no mundo de hoje" (PCR, p. 24, apud ARAÚJO; OLIVEIRA). Porém, ARAÚJO e OLIVEIRA (2010) aponta a existência de um olhar reducionista dos processos de desenvolvimento levados em consideração pelo Estatuto.

Conforme aponta Silva, Felipe & Ramos (2012) não há uma trajetória "ideal-típica" capaz de englobar todas as infâncias e adolescências, de dissolvê-las em enquadramentos conceituais à margem dos contextos sociais e culturais em que se encontram e das transações/relações que realizam. Entretanto reconhece-se que o uso de categorias generalizantes (pobres, ricos, comunidades, movimentos sociais, etc) servem para demarcar a existência de condições materiais e simbólicas que diferenciam as crianças segundo a classe social, a etnia, o gênero, o território que vivem.

Atualmente a Psicologia situa essas importantes etapas do desenvolvimento humano "no conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge como realidade social, realidade essa que também produz, em certa medida, a própria sociedade" (PINTO, 1997, p. 34).

A infância é uma fase onde a criança encontra-se em formação, desenvolvendo suas habilidades físicas, cognitivas, sociais, assim como a sua personalidade. Por isso a necessidade de enxergar a criança como um ser humano, que também tem condições de se expressar, criar e falar. Na maioria das vezes, essa comunicação, acontece através do brincar. Dessa forma é importante estarmos sempre atentos às brincadeiras das crianças, pois é nesse mundo imaginário que ela cria uma realidade, onde expressa seu universo psíquico e pelo qual ele se desenvolve.

Vale destacar que para formação do sujeito é imprescindível que esses cidadãos de pouca idade vivenciem a etapa da infância e da adolescência com atividades lúdicas, ou seja, com jogos, brincadeiras e atividades entre pares que potencializem o desenvolvimento psíquico.

O direito de brincar é um direito universal. Entretanto, há formas distintas de exercê-lo, de efetivá-lo, para o que concorre a materialidade do lugar e, por sua vez, os significados e valores que ele assume. Nas suas formas de brincar, a historicidade das crianças se faz constitutiva desse fazer.

Coadunamos com a perspectiva do professor Florestan Fernandes (2004), com seu estudo inicial no Brasil sobre o universo da infância e da sua cultura através das suas brincadeiras, onde ele ressalta:

“Há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos nos interessar por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que, para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmos exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos. E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossas

próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida. Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança". (FERNANDES, 2004, p. 01).

É necessário levar em consideração o pensamento, os questionamentos, as representações das pessoas diretamente envolvidas nessa realidade, pois, assim, contribuiremos para um desenvolvimento saudável da criança, que passa necessariamente pelo brincar.

"A liberdade de brincar, praticar esportes e se divertir com respeito a sua peculiar condição de pessoas em desenvolvimento é liberdade de ser criança e adolescente. Os esportes são importantes para o desenvolvimento motor, físico e integração social de crianças e jovens. Atividades lúdicas como brincar e se divertir integram e permitem experiências que se refletem no amadurecimento paulatino da criança e do adolescente". (MACIEL, 2011, p.60).

Em nossa sociedade, muitas vezes, não se enxerga a vontade da criança, o seu ser, a sua subjetividade, o que pensam e o que falam, quais os seus medos, anseios e perspectivas para o futuro. O brincar favorece à criança um ambiente onde ela pode ser o que é ou aquilo que gostaria de ser, torna-se capaz de revelar suas dificuldades e alegrias, sua capacidade de criar e idealizar. Segundo Vigotski (2007), o brincar não é o aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante do desenvolvimento.

O brincar faz parte do mundo da criança como um fator essencial para o seu desenvolvimento psíquico. Enfim, brincadeiras de crianças são altamente reveladoras de sentimentos e emoções e, por isso, precisam e devem ser levadas a sério. "Toda criança e adolescente têm direito a viver num ambiente que favoreça seu processo de desenvolvimento, que lhe ofereça segurança, apoio, proteção e cuidado". (TAVARES, 2011, p.86).

2. METODOLOGIA

Como metodologia deste estudo optou-se por uma pesquisa qualitativa crítica, com caráter de Revisão de Literatura, acerca dos entendimentos do brincar na literatura acadêmica. Esse estudo, portanto, tem os seguintes objetivos: analisar e diferenciar as vertentes interpretativas sobre as especificidades da vivência da infância a partir das leituras dos autores clássicos e contemporâneos da psicologia e áreas afins, como a Antropologia, a Educação e Pedagogia; mostrar a importância da construção de espaços vivenciais, lúdicos e artísticos para as crianças do mundo contemporâneo.

Philippe Ariès irá nos ensinar que a infância e o brincar são construções sociais e, por isso, mudam a sua maneira de existir no mundo ao longo da história.

Para lançarmos o objetivo proposto, este estudo foi dividido em três etapas, além da introdução e das considerações finais. Na primeira etapa fizemos uma abordagem antropológica da criança, como ator social das suas representações nesse contexto e de seu papel no mundo contemporâneo. No segundo momento do artigo, uma revisão de literatura foi realizada, enfocando a importância do brincar no universo infantil. No terceiro momento do trabalho apresentamos os diversos instrumentos de brincadeira utilizados pelas crianças no mundo contemporâneo, como a mídia com seus eletrônicos, o cinema com seus desenhos animados e filmes infantis com seus ídolos e heróis. Dessa maneira fizemos neste tópico uma discussão com tudo que foi visto na revisão de literatura.

Finalizamos nosso artigo com algumas considerações finais baseadas, principalmente, na literatura clássica de Philippe Ariès ("História Social da infância e da família"); Lev S. Vigotski ("A formação social da mente"); Donald W. Winnicott ("A criança e o seu mundo" e "O brincar e a realidade"), além das obras de Clarice Cohn ("A antropologia da criança") e Mônica Fantin ("Crinacas, Cinema e Educação: além do arco-íris"), entre outros.

3. REVISÃO DE LITERATURA

“No campo da pesquisa as crianças sempre estiveram presentes, porém eram consideradas como objeto de estudo [...], para coletar informações sobre elas, os adultos eram ouvidos” (THORNE, 2002 apud ROSSETTI-FERREIRA; SERRANO & ALMEIDA, 2011, p. 54).

Atualmente, chegou-se a conclusão que para melhor conhecermos a criança e o adolescente é falar com eles diretamente. Entrarmos em seu universo, não como invasores, mas como interessados em saber suas opiniões, o que necessitam, quais as suas vontades, no que acreditam e se precisam de ajuda.

A antropologia acolheu esse olhar a partir da década de 60, quando os antropólogos se esforçaram pra avaliar e rever seus conceitos. Havia antes disto duas escolas com maneiras distintas de estudarem a infância. A escola norte-americana, chamada Escola de Cultura e Personalidade, fundada por Franz Boas, e em contraposição à primeira, a escola britânica, chamada Escola Estrutural-Funcionalista, fundada por Radcliffe-Brown (COHN, 2010)

Na escola culturalista a visão de estudo da criança se voltava para o que seria, segundo seus adeptos, uma formação de personalidade ideal transmitida pela sociedade e sua respectiva cultura. A criança seria assim entendida como um ser que ainda não alcançou o ápice de sua existência social maturacional. O estudo culturalista se prende aos “tipos” de personalidade ideal nas diferentes culturas.

“A ênfase na formação da personalidade expressa bem uma das preocupações dessa escola: a relação do indivíduo com a sociedade em termos de sua formação como um tipo específico de personalidade [...] Tomando a cultura como aquilo que é adquirido e transmitido e o grande diferencial cultural como a formação de padrões de personalidade, essa corrente da antropologia corre o risco de engessar os estudos na questão de como a criança é formada e como adquire competências culturais esperadas para a vida adulta. Esses estudos estão marcados pela cisão entre a vida adulta e a da criança, e remetem a uma ideia de imaturidade e desenvolvimento da personalidade madura. Assim, supõem um fim último do processo de desenvolvimento, o adulto ideal da sociedade em questão, seja ela balinesa, francesa ou norte-americana – adulto esse que é, em última instância, definido no e pelo estudo científico”. (COHN, 2010, p. 14-15).

A escola estrutural-funcionalista por sua vez, voltava seus estudos à interação da criança, e seus pares, com seus “mentores” sociais, aos quais caberia a responsabilidade de socializa-las. Um processo de socialização de seres considerados ainda não socializados. O estudo da criança não se torna uma questão de aquisição de cultura e competências (como na escola norte-americana), mas de delimitação dos papéis e relações sociais envolvidas nesses processos e que embasam e realizam práticas.

“Com esses pressupostos, a criança dos estudos estrutural-funcionalistas se vê relegada a protagonizar um papel que não define. Suas ações e representações não precisam ser estudadas, portanto, para que se defina seu lugar no sistema: são dadas pelo próprio sistema [...] As interações sociais estudadas limitam-se àquelas com o que se define como “agentes de socialização”, sejam eles adultos ou membros mais velhos de um grupo de jovens. Quando falam de aquisição de competências, referem-se àquelas necessárias para que se realize um determinado papel social [...] Recusa-se às crianças, portanto, uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade: elas são vistas como receptáculo de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados”. (COHN, 2010, p. 16)

Aqui se vê o problema das duas vertentes antecedentes às mudanças na antropologia pós década de 60. Clarice Cohn (2010, p. 18) aponta que nelas o estudo da criança é, ora, caracterizado por aquisições de competências e formação de personalidades, e, ora pela ideia de que às crianças é inculcada a cultura, são elas socializadas, ou seja, inseridas por agentes e práticas socializadoras na sociedade mais ampla, numa

inserção na estrutura social. Ambas as análises antropológicas são marcadas por uma violenta cisão entre o mundo da criança e o mundo adulto. Apresentavam sim, grandes contribuições para a análise da criança em seu contexto sociocultural, mas, ao mesmo tempo, limitavam o alcance da antropologia no estudo da criança, por não as enxergarem como atores sociais, no sentido de atuarem na sociedade recriando-a a todo o momento.

A criança, sob qualquer cultura ou contexto social que esteja inserida, deve ser vista como ator social. Inclusive em situação de risco. Clarice Cohn cita em seu artigo *Antropologia da Criança* (2010, p. 31-32) uma pesquisa etnográfica realizada em São Paulo por Maria Filomena Gregori, onde, observando e entrevistando crianças nas ruas, nas instituições, e nas suas relações com a família e com outros atores da realidade urbana – comerciantes, policiais, traficantes – demonstrou-se que elas têm um papel ativo não só na constituição de laços e relações sociais como na elaboração de uma imagem, uma identidade, para si e para outros.

Assim, nesse novo olhar da antropologia, é levado em conta que as crianças não só são produzidas pelas culturas, mas também são produtoras de cultura. Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências. Sentidos que têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos, ressaltando a autonomia cultural da criança. Essa autonomia é também relativizada, uma vez que os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Essa relativização permite um equilíbrio entre um extremo e outro, deixando de manter, e de recriar, cisões que tornem esses dois mundos incomunicáveis. (COHN, 2010). Porém, é necessário compreender em que condições essa comunicação se possibilita, e, como ocorre entre esses distintos mundos.

A infância tem voltado aos primórdios de seu conceito, em que as crianças são projetadas para serem, no futuro, um produto de suas atividades hoje, que correspondem a uma projeção profissional dos adultos. Entendemos que exista alternativas lúdicas e interativas que englobem o brincar e a capacidade de criar da criança, colocando-a na condição de criadora e atora da própria infância.

Assim sendo, caminharemos nessa reflexão pontuando algumas referências de Vygotsky, com seu enfoque na Psicologia Sócio-histórica, por ser um dos autores de referência na atualidade. Já Winnicott irá ressaltar a importância da brincadeira na análise, sendo um instrumento a ser utilizado. Esse autor irá destacar também a importância do terapeuta de ter um olhar voltado para a criança que brinca e, não somente, para o conteúdo da brincadeira.

Segundo Winnicott (1975) “o terapeuta busca a comunicação da criança e sabe que geralmente ela não possui um domínio da linguagem capaz de transmitir as infinitas sutilezas que podem ser encontradas na brincadeira por aqueles que as procuram” (WINNICOTT, 1975, p. 61).

Dessa forma Vigotski (2007) afirmará que “a essência do brinquedo é a criação entre o campo do significado e o campo da percepção visual – ou seja, entre situações no pensamento e situações reais” (VIGOTSKI, 2007, p. 124). Winnicott (1975) faz uma ponderação em relação ao brincar da criança, esclarecendo que é preciso “olhar a criança que brinca e escrever sobre o brincar como uma coisa em si”. (WINNICOTT, 1975, p. 61).

“O brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde: o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros”. (WINNICOTT, 1975, p. 63).

Sendo o brincar um grande facilitador do desenvolvimento do ser humano, da comunicação e das relações sociais, inclusive para os adultos, podemos observar nas brincadeiras das crianças muitas tentativas de comunicação, de dizer suas dificuldades, de expressar seus sentimentos, fantasias, ideais, e que apesar de estarem inseridos em um ambiente de brincadeira, devem ser respeitados e considerados, pois são seus sentimentos e emoções que estão ali sendo revelados.

Vigotski (2007) diz que o que a criança não dá conta de absorver em sua realidade é projetado em sua brincadeira, sinalizando o que passou despercebido. Dessa forma, o brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos.

Inclusive Winnicott dirá que a brincadeira pode ser autocurativa. E acrescenta que “a importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais”. (WINNICOTT, 1975, p. 71). Por isso, o próprio brincar é uma terapia.

“Pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando crianças brincam, mas isso não significa que precisem ingressar no brincar das crianças. Quando o organizador tem de se envolver, numa posição de administrador, ocorre então a implicação de que a criança ou crianças são incapazes de brincar no sentido criativo que pretende expressar nessa comunicação”. (WINNICOTT, 1975, p. 75.).

Por essa razão a importância do nosso trabalho com as crianças e adolescente da comunidade Tamarindo, que está pautada em um primeiro momento no mapeamento das brincadeiras realizadas por esse grupo de pessoas, para entender o que querem dizer, o que expressam e quais são os seus significantes. Em um segundo momento, tentaremos propiciar momentos de brincadeiras criativas, alternativas, mostrar opções de jogos e deixar suas capacidades criativas se desenvolverem.

“Parece-me válido o princípio geral de que a psicoterapia é efetuada na superação de duas áreas lúdicas, a do paciente e a do terapeuta. Se o terapeuta não pode brincar, então ele não se adéqua ao trabalho. Se é o paciente que não pode, então algo precisa ser feito para ajudá-lo a tornar-se capaz de brincar, após o que a psicoterapia pode começar. O brincar é essencial porque nele o paciente manifesta sua criatividade”. (WINNICOTT, 1975, p. 80).

Segundo Vigotski (2007),

“No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade [...] o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”. (VIGOTSKI, 2007, p. 122).

Para Winnicott (2007) é através do brincar que o indivíduo é capaz de descobrir o seu eu, que somente é revelado por meio da criatividade. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)”. (WINNICOTT, 2007, p. 80).

No entanto o brincar nem sempre é prazeroso, por isso não se deve definir a brincadeira como uma atividade de prazer. Exemplifica Vigotski (2007) dizendo que “os jogos esportivos (não somente os esportes atléticos, mas também outros jogos que podem ser ganhos ou perdidos) são, com muita frequência, acompanhados de desprazer, quando o resultado é desfavorável para a criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 107).

Para Vigotski (2007) a criança ainda muito pequena satisfaz os seus desejos quase que de maneira imediata. É a partir da fase pré-escolar, quando a criança já está com uma maior noção dos limites e regras, quando já não mais consegue realizar todos os seus desejos imediatamente, que os brinquedos e as brincadeiras surgem.

Nessa fase a criança vivencia o conflito entre querer uma satisfação imediata de seus desejos e a impossibilidade de realizá-los, surgindo dessa tensão o envolvimento da criança “num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

Assim pode-se dizer que,

“O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade” (VIGOTSKI, 2007, p. 118).

4. DISCUSSÃO

Na realidade contemporânea em que vivemos o mundo infantil encontra-se cada vez mais distante dos adultos. Percebe-se hoje crianças tendo que viver, praticamente, sozinhas, isoladas, em uma realidade individual, onde, muitas vezes, precisam trabalhar e viver com responsabilidades de adulto. Outras vezes, encontramos essas crianças com agendas lotadas de compromissos intelectuais, com o objetivo de se prepararem para o futuro e para o mundo competitivo em que vivemos. A criança tem sido projetada pra um futuro mecânico.

Atualmente, os agentes mais influenciadores do mundo infantil são os seus “parceiros virtuais”, como a TV, os jogos eletrônicos e os tablets, com seus heróis e ídolos exemplares.

“Com esses parceiros virtuais, representados por crianças autônomas, poderosas, geniais, empreendedoras, destemidas e que se apresentam como verdadeiros heróis, as crianças de carne e osso têm dialogado, em suas fantasias, jogos e brincadeiras, construindo valores e compondo sua identidade”. (SALGADO, 2006, p. 87).

Diante desse quadro que o mundo contemporâneo nos apresenta, importante seria a criação de projetos em nossa sociedade que pudessem atender a essa demanda infantil. As crianças da atualidade se deparam com um mundo de poder, com muitas exigências, competitividade e autonomia, e não têm oportunidades de diálogo, conseqüentemente não existe uma troca de informações. É preciso, assim, criar espaços abertos ao diálogo entre crianças e adultos, utilizando, inclusive, os instrumentos encontrados na realidade infantil, como os desenhos animados assistidos por elas, com personagens que fazem parte do mundo imaginário infantil. A partir desse encontro, fazer a troca de experiências, abrir o espaço para a conversa, onde o adulto consiga entrar, sem invadir, nesse mundo imaginário. Os personagens virtuais, do mundo fictício, estão cada vez mais presentes na realidade da criança, e deixam suas marcas de poder, autonomia, competência e individualidade na construção de sua subjetividade.

Salgado (2006) diz que é preciso “refletir sobre o que as crianças têm a dizer sobre ser criança e ter poder, assim como os sentidos que constroem a respeito dessa questão” e continua com o argumento mostrando que é necessário “compreender como tais sentidos participam de seus processos de subjetivação na cultura contemporânea, em que o poder aparece como aspecto relevante”. (SALGADO, 2006, p. 80-81)

Sem nenhuma intervenção do mundo real dos adultos, as crianças correm o risco de internalizarem em suas relações interpessoais, com a cultura e com a sociedade, somente os valores observados e aprendidos em seu mundo de ficção, com uma dimensão de poder estabelecida e mostrada a partir dos desenhos animados, por exemplo. São esses valores que nortearão sua vida diária, de convivência com o outro.

Segundo Salgado (2006) o ter poder, o ter autonomia e ser o *expert* são alguns dos desejos que estão influenciando as crianças da atualidade, tanto nas suas brincadeiras, onde o mundo fictício se faz presente, como no mundo real de rotina e regras. (SALGADO, 2006, p. 89)

A questão do poder e de como ele se faz presente nas relações, na sociedade e na cultura é um assunto bem debatido no campo da psicologia e da psicanálise. E atualmente o debate acerca do poder infantil está ocupando um grande espaço nas discussões dessas áreas. Segundo a psicanálise, a onipotência vivenciada pela criança é marcada pelo momento em que na sua vida não se faz a distinção entre as diferenças internas e as externas.

O processo de autonomia da criança começa a ser vivenciado no paradoxo da vida infantil, onde a criança deseja ser autônoma e, ao mesmo tempo, depende dos adultos. É um período onde ela passa por contradições internas e externas, movimentando-se entre o mundo da ficção e da realidade, vivendo em suas relações com os adultos a dependência e a vontade da autonomia e poder.

São esses dilemas e tensões que as crianças atravessam na atualidade contemporânea, porém, frequentemente, esses atores sociais enfrentam tais contradições e angústias sozinhas, sem uma intervenção direta e correta dos adultos. Elas são fortemente influenciadas pelos desenhos animados, com seus heróis poderosos, independentes e invencíveis.

Esse período de experiências de poder e autonomia é um período essencial para a criança, faz parte de seu desenvolvimento pessoal e da constituição de sua personalidade; porém, o poder infantil, somente é possível ser vivido em um contexto lúdico. Assim relata Salgado (...): “Na esfera do faz-de-conta, as formas de manifestação do poder infantil aparecem como mecanismos para superar a contradição entre o desejo da criança de agir e a impossibilidade de realizá-lo, devido os limites impostos pela realidade e, principalmente, pelos adultos” (SALGADO, 2006, p. 92).

Por essa razão que a criança necessita de um espaço lúdico, onde consiga desenvolver o seu mundo imaginário e viver uma forma de poder mágico e autônomo. Contudo, esse mundo imaginário não deixa de pertencer a sua realidade. A fantasia, as brincadeiras, a criatividade, os desejos de poder e autonomia encontrado na ficção infantil ultrapassam esse ambiente e atinge o mundo real. Através das brincadeiras é possível visualizar que o mundo imaginário infantil influencia o mundo real da criança e que o mesmo acontece no inverso. “Na relação com seu entorno social e com a cultura de seu tempo, a criança observa condutas, apropria-se de valores e significados, compondo um repertório das regras que tecem os diversos papéis sociais. São essas regras de comportamento trazidas pela criança para a cena imaginária que a brincadeira representa”. (VIGOTSKI, 2007, p. 93).

É mediante esse encruzamento que a imagem da criança poderosa é construída, suas percepções formadas, os limites definidos e suas relações sociais estabelecidas. Na medida em que essa realidade se forma no mundo da criança, ela começará a perceber que na verdade quem detém o poder é a autoridade, aprendendo que existe um outro tipo de poder diferente do poder mágico, que é o poder pragmático.

O poder pragmático não é construído pela fantasia, ele apresenta-se na vida cotidiana e real das crianças, em suas relações pessoais com os adultos. A criança então construirá em seu pensamento outra perspectiva de poder e outro conceito do que seja uma pessoa poderosa. A criança tenderá a inserir em seu mundo imaginário essa nova realidade descoberta, porém sem deixar que poder mágico faça parte de seu mundo.

Vislumbra-se a importância de compreender como a criança significa o poder em sua rotina, em sua constituição de sujeito, em sua subjetividade. Para Salgado (2006) nesse processo de internalização do poder pragmático juntamente ao poder mágico, a criança tentará vivenciar a autonomia e o desejo de ser poderosa em seu cotidiano mediante atitudes de malcriação, por exemplo, de tentativa de domínio sobre os adultos, de querer sempre fazer suas vontades, etc.

“No mundo contemporâneo, onde a criança, dia após dia, interpela os adultos com seus apelos e reclama pelo direito de ser ouvida e atendida nesses apelos, reivindicando reconhecimento de seu lugar na cultura, não resta dúvida de que o poder exercido pelas crianças na relação com os adultos tem se tornado cada vez mais explícito” (SALGADO, 2006, p. 99).

Assim, sendo o poder algo existente em todas as relações, a preocupação da psicologia não está direcionada sobre a presença do poder na vida da criança, mas sim como essa forma de autoridade estabelecida na relação de poder está sendo apresentada para a criança e como elas estão internalizando seu significado e vivenciando-o no mundo contemporâneo.

A aquisição de poder e de se tornar poderoso é um processo de busca, de capacitação, de trabalho, que se expressa e é construído no dia-a-dia da criança, através das realidades de comer muito, beber muita

água, assistir televisão e brincar, atividades muito presentes na infância e que todas juntas participam desse processo de constituição. “Nos desenhos animados, o que leva os heróis, ainda crianças, a concretizar esse feito é o saber, a informação, a competência, necessários para que eles não apenas se coloquem em posição de destaque em relação aos adultos, mas também atestem capacidade de lidar com os desafios de seu tempo”. (SALGADO, 2006, p. 103).

Na realidade contemporânea, o poder já não mais se revela para as crianças através dos contos de fadas, mas sim mediante os desenhos animados, com um caráter pragmático, sendo o poder concretizado através dos comportamentos que revelam obstinação e esforço próprio, onde o sujeito seus próprios méritos se destaca e se revela.

Existe assim, uma relação forte de dependência entre competência e poder, que se manifestam desde muito cedo na vida dos meninos e meninas. Por isso, clara é a importância do brincar na vida da criança, juntamente de um trabalho pedagógico ético e comprometido no desenvolvimento educativo, que possibilite abrir caminhos para que a criança saiba enfrentar os desafios encontrados na atualidade e a vivenciar essa relação de poder da melhor maneira possível, sabendo respeitar o diferente e identificar os limites de sua atuação nas relações interpessoais.

“Fazer do lúdico um espaço de diálogo entre crianças e adultos abre a possibilidade de participarmos da vida da criança e de sua cultura como um outro que traz experiências, histórias, visões e valores distintos” (SALGADO, 2006, p. 105).

Entendendo a importância de participar do mundo da criança, o adulto deve buscar a abertura de um espaço que permita e favoreça uma relação construtiva a ambos. Fazendo-se uso da tecnologia os desenhos animados, como também os filmes infantis, chegam até as crianças de nosso tempo como uma ampliação do mundo da fantasia, do faz-de-conta, das brincadeiras de herói e bandido e das histórias infantis que antecederam o surgimento da televisão e do cinema, e que continuam a existir até hoje, seja por sua forma mais simples e primária, ou pela sua forma mais sofisticada, proporcionada pelo material tecnológico.

Se o dispositivo do desenho foi uma primeira ferramenta para alcançar a percepção e subjetividade de uma criança, hoje é possível acessá-las através das imagens que elas podem capturar numa câmera, seja ela uma imagem estática como uma fotografia ou um vídeo caseiro feito com câmera de qualquer tipo de resolução. “Os filmes são expressões alegóricas do momento de sua produção e, quando revistos, expressam novamente seu tempo no tempo presente de sua exibição.” (ALMEIDA, 1999 apud FANTIN, 2011, p. 32)

Ratificando que essas mesmas tecnologias não devem ser usadas como formas de exílio da criança em seu próprio mundo, mas sim de maneira a enriquecer a interação da mesma com outras crianças e adultos.

Segundo Fantin (2011) o cinema “é um modo de contar histórias” (FANTIN, 2011, p. 27). As crianças têm “necessidade e o direito de ver e ouvir histórias que as emocionem, divirtam, eduquem, informem, façam pensar” (FANTIN, 2011, p. 28).

A experiência vivenciada pela criança no meio cultural traz um método novo que relaciona o conhecimento adquirido com o sentimento gerado na criança pelo brincar. O “método como desvio”, criado por Benjamin, visa a “renúncia à discursividade linear da intenção particular” (FANTIN, 2011, p. 29), ou seja, se volta para o foco desejado por diferentes caminhos e alternativas. Somente o desapego do que é previsível abre caminhos para a liberdade de criar. Dessa forma, usar o cinema como atividade infantil pode fazer com que a criança tenha uma experiência que vá além do que é vivido, proporcionando à criança a oportunidade de sentir conhecendo e conhecer sentindo o mundo em que vive (FANTIN, 2011).

Estamos inseridos em um mundo cada vez mais imagético. O atual panorama cultural é de culto as imagens, ao audiovisual e de novas formas de propagação de todo tipo de imagem através deste último contexto, por meio das mídias em geral. As imagens são atraentes e conseguem gerar uma mobilização afetiva, de atenção, percepção, identificação e impressão. A criança desta nova geração conectada ao audiovisual e mídias sociais traz novas características de percepção e captura da imagem.

O cinema, tanto na produção das crianças quanto na experiência de assistir, faz com que elas esbocem uma narrativa marcada pelo desvio do previsível. Através da experiência que a criança estabelece com o cinema, ela vive as diferentes experiências em seu meio social.

Conforme aponta Fantin (2011),

“As crianças e os adolescentes de hoje não conheceram o mundo de outra forma senão este da sociedade de massas, de consumo, e das redes sociais e ao mesmo tempo em que é legítima sua surpresa com certo desencanto que o mundo em que nasceram causa nos mais velhos. Elas precisam desenvolver outras formas de se relacionar com esse mundo que não seja a homologação desta cultura.” (FANTIN, 2011, p. 41)

As crianças precisam ser autoras da própria cultura, e o cinema é um caminho alternativo para essa liberdade de criar. Porém, é importante que a criança tenha uma relação direta com o filme, com o outro e com ambos ao mesmo tempo. A relação que a criança estabelece com a significação ao assistir a um filme com uma outra criança se difere da relação estabelecida pela mesma ao assistir a um filme sozinha.

Estabelecida essa relação, a atenção da criança tende a se descolar do consumo supostamente passivo dos produtos para uma produção nascida de um desvio no uso. (...) Isso nos sugere alternativas de uso e consumo, assim como diversas outras formas de construir novos modos de relacionar-se consigo e com os outros (FANTIN, 2011).

A TV “participa dos processos de construção e negociação de sentidos que significam os modos de ser, pensar, conhecer e se relacionar consigo, com o outro e com a cultura” (FISCHER, 2003 apud FANTIN, 2011, p.15). No modo de produção sustentado pela nossa sociedade, a tendência é de crescimento da população nos grandes centros e crescimento vertical das comunidades. A nova geração de crianças ligadas a informática e as imagens, nasce e cresce em apartamentos pequenos e acabam gastando a maior parte de sua energia diante de algum dispositivo eletrônico. “[...]Hoje a TV é um dos meios mais difundidos no país, configurando-se como instância de cultura que oferece lazer, informação e entretenimento.” (FANTIN, 2011, p. 12)

A construção de um filme para o cinema é uma prática coletiva, envolve “produção, consumo, prazer e significação”, ênfase trazida por Graeme Turner (1988), que, assim, coloca o “cinema como uma prática social” (TURNER, 1988, apud FANTIN, 2011, p. 16).

A forma de lidar com a mídia e significá-la está diretamente ligada ao meio social e ambiental em que a criança está inserida. Para traçarmos percepções acerca da infância e do brincar nessas crianças, devemos levar em consideração o contexto social do ambiente em que ela se insere, pois quem atribui o sentido ao produto da mídia é quem o vivencia, e a forma de vivência está diretamente ligada às circunstâncias sociais e culturais.

“Apropriar-se de uma mensagem significa agarrar-se ao seu conteúdo de significado e fazê-lo próprio” (THOMPSON, 1998, p. 66, apud FANTIN, 2011). A recepção de algo já elaborado traz à criança a capacidade de modificar e reelaborar algo pronto, como, por exemplo, a história de um filme. A reelaboração pode ter origens pessoais, sociais e históricas, origens estas que servem de parâmetro para a interpretação e assimilação do que é recebido (FANTIN, 2011).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo foi refletir sobre o papel da criança e como ela pode se tornar produtora e sujeito de suas projeções imaginárias, num envolvimento de participação psíquica e afetiva, individual ou em grupo, que desperte sua atenção, respeitando seu olhar, intuição, percepções e juízos. Abrindo espaços de comunicação diversos ocorrerão, espontaneamente, produções de significados mesmo em um espaço social.

As construções subjetivas infantis partem, em um primeiro momento, de suas identificações. Estas se iniciam na família e se projetam para os contextos sociais de escola, elaboração de grupos e vida em sociedade. Fatin (2011) destaca que Morin os filmes para falar dos processos de identificação e negação trazendo um panorama análogo às construções individuais, não esquecendo de que somos seres altamente sociais. Ele fala de um movimento de fuga e reencontro, momentos em que a catarse proporciona alcançar a plenitude e o vazio de situações que não são reais ao indivíduo, ocorrem no plano simbólico. As histórias, filmes, brincadeiras são de extrema importância no processo de significação. Este processo pode ocorrer tanto de forma espontânea, natural, inconsciente, quanto intencionalmente provocada e mediada. “[...] o filme excita assim, tanto uma identificação com o semelhante como uma identificação com o estranho, sendo esse segundo aspecto o que quebra nitidamente com as participações da vida real”. (MORIN, 2003 apud FANTIN, 2011, p. 164).

Ao realizar uma atividade do tipo com as crianças, reconhecemos a importância de deixar que ela se sinta a parte principal do processo da atividade, sabendo do que pretende a equipe, para que seu discurso não seja modificado pelo equívoco do objetivo daquela atividade. A sensibilidade é o fator mais importante e necessário na atividade, sabendo que o que a criança fala e expressa na atividade é de extrema importância mas não é um discurso fechado, tampouco um decreto daquilo que sente e é. A equipe deve tomar o cuidado de não se deixar levar pela forte tendência de justificar as atitudes e discursos da criança pelo contexto social em que ela vive.

Concluimos que é importante atribuir à criança o valor de sua opinião sobre si mesma e assegurá-la de que será respeitada. Tudo deve ser trabalhado nos mínimos detalhes com as crianças, como seriam trabalhado com adultos; pois, apesar de toda a diferença, não se fazem menos importantes pelo simples fato de serem crianças.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Cláudio Márcio de; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. **Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo**. Educ. rev., Belo Horizonte, v. 26, n. 3, Dec. 2010.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro- RJ: Jorge Zahar, 2010.

FANTIN, Monica. **Crianças, cinema e educação: além do arco-íris**. São Paulo: Annablume, 2011.

FERNANDES, Florestan. **As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis**. In Pro-Posições. V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004.

MACIEL, Kátia Regina F. L. Andrade (coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 5ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Lumen Juris, 2011.

PINTO, Manuel. **A infância como construção social**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel (coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997, p. 33/73.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; SERRANO, Solange Aparecida; ALMEIDA, Ivy Gonçalves de. **O acolhimento institucional na perspectiva da criança**. São Paulo: Hucitec, 2011.

ROSSETTO, Edna R. A. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SALGADO, Raquel Gonçalves. **Entre a Ficção e a Realidade: as facetas do poder infantil na cultura contemporânea**. I Jornada Internacional de Educação em Movimentos Sociais, na Universidade Federal de Mato Grosso, 2006.

SILVA, Ana Paula Soares da; **FELIPE**, Eliana da Silva; **RAMOS**, Márcia Mara. **Infância do Campo**. In: **CALDART**, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TAVARES, Patrícia Silveira. **A política de atendimento**. In: **MACIEL**, Kátia Regina F. L. Andrade (coord.). **Curso de Direito da Criança e do Adolescente: aspectos teóricos e práticos**. 5ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Lumen Juris, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINNICOTT D. **Conceitos contemporâneos de desenvolvimento: adolescente e suas implicações para a educação superior**. In: **WINNICOTT D.** **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.