

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

EVIDÊNCIAS DE DESIGUALDADE SOCIAL NO BRINCAR DAS
CRIANÇAS DO BRASIL:
Uma análise da literatura

DORA MUSETTI DE CAMPOS

São Paulo
2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE
CURSO DE PSICOLOGIA

EVIDÊNCIAS DE DESIGUALDADE SOCIAL NO BRINCAR DAS
CRIANÇAS DO BRASIL:
Uma análise da literatura

DORA MUSETTI DE CAMPOS

Trabalho de conclusão de curso como exigência parcial para a graduação no curso de Psicologia, sob orientação da Profa. Dra. Marilda Pierro de Oliveira Ribeiro

São Paulo
2018

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família pelo constante apoio, aos meus amigos pelas esprezadas necessárias, ao meu namorado pela companhia indispensável e à minha orientadora pelo incentivo e presença nessa trajetória. Agradeço também à graduação de Psicologia da PUC-SP como um todo, que tanto me mobilizou e transformou nos últimos anos. Um trabalho nunca é feito de forma solitária. Obrigada.

[...]

Enquanto os homens exercem

Seus podres poderes

Morrer e matar de fome

De raiva e de sede

São tantas vezes

Gestos naturais

Eu quero aproximar o meu cantar vagabundo

Daqueles que velam pela alegria do mundo

Indo e mais fundo

Tins e bens e tais

Será que nunca faremos senão confirmar

A incompetência da América católica

Que sempre precisará de ridículos tiranos?

Será, será, que será?

Que será, que será?

Será que esta minha estúpida retórica

Terá que soar, terá que se ouvir

Por mais zil anos?

(Caetano Veloso)

ORIENTANDA: DORA MUSETTI DE CAMPOS

ORIENTADOR: MARILDA PIERRO DE OLIVEIRA RIBEIRO

EVIDÊNCIAS DE DESIGUALDADE SOCIAL NO BRINCAR DAS CRIANÇAS DO BRASIL: Uma análise da literatura

2018

RESUMO

O presente trabalho teve como principal objetivo responder à questão-problema: existem elementos que denunciam a desigualdade social brasileira no brincar das crianças? Partiu-se da teoria vygotskiana sobre o brincar e do fato de que a desigualdade social é uma marca da realidade brasileira. Nesse sentido, este trabalho se propôs a revelar o caráter histórico da desigualdade social, o que tornaria possível sua desnaturalização. Este trabalho também se propôs a afirmar a importante função que o brincar desempenha para o desenvolvimento infantil. A metodologia consistiu em uma revisão sistemática de literatura que comparou dados de estudos sobre brincadeiras de crianças em diferentes contextos sociais do Brasil. Os estudos foram selecionados na base de dados Scientific Electronic Library Online a partir de critérios pré-estabelecidos. Com base nas informações fornecidas pelos autores, os resultados verificaram se alguns fatores de investigação do brincar variam conforme o perfil socioeconômico das populações participantes dos estudos. Concluiu-se que a desigualdade social pode ser evidenciada a partir do brincar das crianças do Brasil. Posteriormente, os dados foram interpretados de forma a expor o caráter histórico da desigualdade social. Tal análise ocorreu através de um olhar crítico para a realidade, tornando possível, assim, a desnaturalização da desigualdade social. Também chegou-se à conclusão de que as crianças se deparam com diversos obstáculos que impedem o seu brincar, o que ocorre marcadamente nos contextos de perfil socioeconômico baixo. Esses obstáculos precisam ser superados para que o brincar esteja presente como uma condição de desenvolvimento para todos, e não como um privilégio para poucos.

Palavras-chave: Brincar. Desigualdade social. Vygotsky. Psicologia sócio-histórica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
1.1 O pensamento vygotskiano.....	7
1.2 O brincar no pensamento vygotskiano	11
1.3 Alguns estudos sobre o brincar e a realidade das crianças	19
1.4 A complexa desigualdade social brasileira.....	23
1.5 A complexa desigualdade social brasileira e sua “abordagem” no meio acadêmico-científico da psicologia	27
1.6 Objetivos.....	28
2 MÉTODO	32
3 RESULTADOS	35
4 DISCUSSÃO.....	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Objetivo, método e amostra dos artigos selecionados.....	35
Tabela 2 – Critério utilizado pelos autores para caracterização e categorização do perfil socioeconômico das amostras	38
Tabela 3 – Tempo de duração ou momentos dedicados ao brincar por perfil socioeconômico.....	41
Tabela 4 – Local em que ocorrem as brincadeiras por perfil socioeconômico .	43
Tabela 5 – Papel dos responsáveis no contexto do brincar por perfil socioeconômico.....	44
Tabela 6 – Temas das brincadeiras de papéis por perfil socioeconômico	47
Tabela 7 – Pivôs e outros materiais utilizados nas brincadeiras por perfil socioeconômico.....	48

1 INTRODUÇÃO

1.1 O pensamento vygotskiano

As mais diversas vertentes da psicologia teorizam a respeito da infância e, nesse movimento, tomam como objeto de estudo o brincar. Isso ocorre mais marcadamente a partir do final do século XIX, quando teorias como a psicanálise e o construtivismo concordam com o fato de que a brincadeira desempenha um importante papel no desenvolvimento da criança. A teoria sócio-histórica (ou histórico-cultural), referência teórica do presente estudo, considera a brincadeira como a atividade principal da criança (VYGOTSKY, 2008). Foi elaborada inicialmente na Rússia por Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977). Fez parte da Escola de Vygotsky, também, o psicólogo Daniil Borisovich Elkonin (1904-1984).

Vygotsky foi um importante personagem na história da psicologia soviética. Sua trajetória científica foi intensamente abalada pela conjuntura política daquele período histórico, os anos pós-revolução russa. Como relata Rey (2017), algumas de suas obras foram censuradas e tornaram-se clandestinas. Outras seguiram tendências que correspondiam às pressões políticas que operavam na época (informação verbal¹). As teorias psicológicas não eram independentes no período pós-revolução, pois seguiam demandas práticas exigidas pelo governo, sendo nítido nas obras de Vygotsky o seu esforço em produzir conhecimentos que fossem relevantes para a educação e para a medicina da época (COLE; SCRIBNER, 2007).

A importância de se considerar tais condições sociais reside no fato de que, além dos abalos sobre a direção do pensamento vygotskiano, estas eram fonte dos problemas com os quais se deparava, assim como fonte de sua inspiração, na medida em que ele e seus companheiros buscavam elaborar uma teoria marxista sobre a dinâmica intelectual do ser humano (COLE; SCRIBNER, 2007).

Mesmo rodeado de críticas, Vygotsky foi revolucionário por ser o primeiro a aplicar, de maneira criativa, o materialismo histórico-dialético a serviço da ciência psicológica (SHUARE, 1990). O teórico soviético elaborou uma psicologia que foi

¹ Comunicação oral na aula aberta *Vygotsky e a Revolução Russa*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017.

entendida por ele como a única forma de abordar o psiquismo humano de modo plenamente historicizado (DUARTE, 1996). A vitalidade de sua teoria também pode ser verificada a partir dos inúmeros trabalhos experimentais de que serviu de inspiração (CABRAL, 2009).

Vygotsky não se contentava com as escolas de psicologia existentes na época, pois acreditava que estas não forneciam uma base sólida para estruturar uma teoria unificada acerca dos processos psicológicos. Aproveitando uma expressão de seus contemporâneos alemães, Vygotsky referia-se frequentemente à “crise na psicologia”, empenhando-se, assim, na tarefa de superar produções antigas através de uma base teórica completamente nova (COLE; SCRIBNER, 2007, p.XXIII). Com a intenção de inaugurar uma psicologia e romper com as tradições da época, o autor objetivou integrar em uma mesma perspectiva “o homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico” (OLIVEIRA, 1993, p.23, apud REGO, 2008, p.40).

Estudou as chamadas funções psicológicas superiores, como a capacidade de planejamento, memória voluntária e imaginação. Em sua teoria, estes processos não são entendidos como inatos, pois surgem a partir da relação entre indivíduos, desenvolvendo-se, deste modo, através do extenso processo de “internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 2008, p.42). Isso difere bastante de outros processos que têm origem biológica, entendidos como elementares e já presentes desde o nascimento, como ações reflexas e automáticas.

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p.264).

A internalização consiste em uma reconstrução, que ocorre internamente, de uma operação externa (VYGOTSKY, 2007). O teórico considera que o processo de internalização é como um processo de revolução, pois a partir deste há uma radical transformação da atividade psíquica (VYGOTSKY, 1991). A internalização ocorre porque a experiência da humanidade foi acumulada no processo da história social e é, então, transmitida no processo de aprendizagem (REGO, 2008). Aparentemente, a relação da criança com o mundo pode ser mediada por apenas um indivíduo, como

uma mãe, um pai ou qualquer outro(a) que cumpra essa função. Porém, esse indivíduo carrega em si uma totalidade de relações sociais que, então, chega para a criança através da mediação (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009).

A mediação, conceito importante no pensamento de Vygotsky, está presente em toda atividade humana. Constitui-se a partir de instrumentos técnicos e o sistema de signos, ambos construídos historicamente. A mediação conecta o homem com ele mesmo e com o mundo, caracterizando essas relações que não acontecem de forma direta. Um aspecto particularmente importante da mediação é a linguagem, pois ela carrega, em si, generalizações e conceitos que foram construídos ao longo da cultura humana (REGO, 2008). Na teoria de Vygotsky, a própria relação entre o pensamento e a linguagem é de mediação, por isso um não pode ser compreendido sem o outro (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Para Vygotsky (1999), o processo de desenvolvimento de diversas funções psíquicas superiores, assim como o processo de desenvolvimento da imaginação infantil, está intensamente relacionado à linguagem da criança. Nesse sentido, pode-se entender que a linguagem se relaciona à forma de atividade coletiva e social da consciência infantil.

Como entende o psicólogo, desde o início da vida, a relação da criança com a realidade ao seu redor é social. Por isso, pode-se definir a criança como “um ser maximamente social” (VYGOTSKY, 1996, p.285). Ou seja, segundo estas autoras, há uma forte influência sociocultural no desenvolvimento do ser humano desde seus primeiros momentos de vida. Entendendo a constante presença da socialização, “o homem é a síntese ou o conjunto das relações sociais, síntese de múltiplas relações” (MARX; ENGELS, 1977, apud NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009, p.295).

Outras duas fontes que originam a atividade consciente do homem são também consideradas pela teoria de Vygotsky, sendo estas as definições hereditárias e a experiência individual. Não obstante, procura-se tornar claro que as características tipicamente humanas e as funções psíquicas têm como fonte principal a interação do homem e seu meio cultural (REGO, 2008). Nessa relação dialética, o homem transforma o meio e transforma a si mesmo. Para a psicologia sócio-histórica, o denominado mundo externo, que é externo ao corpo do sujeito, “é um mundo por ele construído-reconstruído pela sua intervenção e pelo seu trabalho” (BOCK; GONÇALVES, 2005, p.118). A cultura pode ser entendida, assim, como a

objetificação do trabalho que foi realizado coletivamente pelos homens (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009).

Uma forte tendência marxista aparece no pensamento do psicólogo quando concebe que “o desenvolvimento do psiquismo é determinado pelas relações socioculturais mediadas, isto é: a atividade prática é determinante do desenvolvimento da mente” (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009, p.294). Paralelamente, Marx e Engels (2007) compreendem que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX; ENGELS, 2007, p.94).

Para Marx, o homem transforma a natureza e a si mesmo através do trabalho, assim como também fabrica seus meios, os instrumentos. Estes meios caracterizam eminentemente o trabalho humano (MARX, 1972, apud REGO, 2008). Vygotsky (2007) entende que o signo cumpre uma função análoga ao instrumento de trabalho de Marx, mas atua na atividade psicológica.

No entanto, o pensamento vygotskiano realiza uma crítica às teorias que não realizam a distinção destes dois conceitos, o instrumento de trabalho e o signo, pois perde-se um rigor teórico ao ignorar sua diferente essência, natureza e papel histórico. Ademais, estes conceitos orientam o comportamento humano de maneiras distintas, o que é sua diferença mais importante. O psicólogo compreende que o signo e o instrumento são análogos pela função mediadora presente em ambos. E a importância das operações com signos, especificamente, reside em sua função de basear a reconstrução da atividade psicológica que ocorre no processo de internalização de formas culturais de comportamento (VYGOTSKY, 2007).

Espera-se que a concepção de homem da teoria sócio-histórica, que o define como ser constituído em uma relação dialética com o meio social e histórico, tenha sido devidamente explicitada. Somente a posteriori é possível abordar algumas questões metodológicas desta teoria, já que um método nunca está alheio a uma concepção de homem (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Na tarefa de aplicar o marxismo à ciência psicológica, Vygotsky elaborou um método que tem, como princípio fundamental, a historicidade (AGUIAR; OZELLA, 2013). A abordagem sócio-histórica direciona muitas críticas à ciência moderna e busca superar seus reducionismos e dicotomias, características responsáveis por segregar o sujeito individual dos fenômenos sociais, desconsiderando, assim, a sua constituição mútua. Entende-se ser fundamental a identificação do caráter dialético e

complexo desta relação, que é de transformação constante (BOCK; GONÇALVES, 2003, apud BOCK; GONÇALVES 2005). Isso é possível através da historicidade, que permite apreender a realidade em seu movimento (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Adotar a historicidade implica em utilizar um método que engloba não apenas a forma, mas, também, o conteúdo dos fenômenos estudados. Nesta metodologia “o que é” é substituído por “como surgiu” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.303). Como afirma Vygotsky, “o que ocorre em cena é apenas parte da projeção e do reflexo de outros acontecimentos que se desenrolam nos bastidores” (VYGOTSKY, 1999, p.4, apud AGUIAR et al., 2009, p.62). O homem aqui abordado revela, em todas as suas expressões, a historicidade social, as relações sociais, a ideologia e o modo de produção. Simultaneamente, esse homem expressa, em forma de novo, a sua singularidade e seus sentidos mais subjetivos (AGUIAR; OZELLA, 2013).

Neste breve levantamento teórico e metodológico, estão sendo realçadas algumas das principais elaborações de Vygotsky e de seus seguidores que se mostram adequadas para introduzir o presente trabalho. De forma alguma pretende-se esgotar a teoria sócio-histórica, que, por sua vez, é vasta e densa, incluindo suas releituras e ramificações ao longo do tempo.

1.2 O brincar no pensamento vygotskiano

Vygotsky (2008) entende que um cuidado deve ser tomado para que, na tentativa de definir o que é brincadeira, não se acabe intelectualizando-a. É preciso buscar o sentido que o jogo² tem para a criança, penetrando em sua psicologia verdadeira (LEONTIEV, 2016). O modo como as crianças realizam suas necessidades, na brincadeira, não pode ser negado, como muitas teorias o fazem. Isso se aplica, inclusive, ao desenvolvimento infantil, que não pode ser explicado somente pelo prisma de funções intelectuais, com estágios e níveis. É preciso considerar, em primeiro plano, as inclinações da criança, seus impulsos, motivos e afetos. A mudança desses fatores parece desencadear, em segundo plano, a passagem por estágios de desenvolvimento (VYGOTSKY, 2008).

Na idade pré-escolar, surgem necessidades e inclinações específicas que desempenham um papel importante no desenvolvimento da criança. Estas conduzem-

² O termo “jogo”, ao qual alguns teóricos da teoria sócio-histórica se referem em suas obras, têm o mesmo sentido do termo “brincadeira”.

na diretamente à brincadeira (VYGOTSKY, 2008). Segundo o autor, isso ocorre porque, nessa idade, a criança se depara com uma série de desejos que não podem ser realizados imediatamente. Diferentemente da primeira infância, quando a criança se satisfaz de forma muito mais instantânea, pois seu desejo está próximo à realização. Se quer pegar um objeto, por exemplo, logo o faz. Quando isso não é possível, ela manifesta-se chorando ou desiste de vez, provavelmente substituindo aquele desejo irrealizado por outro. Com o avanço da idade e amadurecimento da criança, os desejos encontram-se mais distantes à sua realização imediata. De acordo com Leontiev (2016), isso ocorre nesse momento porque o mundo do qual a criança é consciente começa a se expandir, incluindo não somente os objetos tipicamente infantis, mas outros que ela ainda não é capaz de operar. Por exemplo, a criança pode desejar voar de avião naquele momento, o que é inexecutável, exigindo que ela abra mão de sua satisfação imediata. Mas a tendência para realizar tal desejo de forma instantânea continua existindo, instaurando o surgimento da brincadeira. Tal atividade permite a libertação de amarras e impossibilidades situacionais e, deste modo, a criança pode “voar”. Para Vygotsky (2008, p.25), “é disso que surge a brincadeira, que deve sempre ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis”.

Concordando com Vygotsky, Leontiev (2016) entende que a discrepância entre a necessidade de agir e a impossibilidade de executar tais operações torna necessária a imaginação e, também, dá origem a ela. A novidade da criança com mais de três anos é justamente a imaginação, que se encontra ausente na primeira infância e representa uma atividade da consciência tipicamente humana (VYGOTSKY, 2008).

A compreensão vygotskiana de brincadeira não implica, no entanto, em entender que esta surge como resultado de cada desejo que não foi imediatamente satisfeito pela criança. A criança não tem reações afetivas isoladas em relação a fenômenos também isolados. Ela tem tendências afetivas generalizadas que são externas aos objetos. A criança, inclusive, não discrimina e tampouco entende o que a leva a brincar, pois essas tendências estão relacionadas às esferas menos conscientes. O adolescente, por sua vez, é capaz de responder sobre o motivo que rege sua ação (VYGOTSKY, 2008).

Relacionado a isso, Leontiev (2016) reconhece que o brincar não é uma atividade que visa um resultado, pois seu alvo não é um produto, e sim um processo.

Por exemplo, quando uma criança brinca que é uma médica curando uma paciente doente, sua satisfação não está em efetivamente curar a paciente, o que seria um produto. Sua satisfação está na própria atividade do ser médica, um processo. A brincadeira é uma “ação em si mesma” (LEONTIEV, 2016, p.122).

A teoria sócio-histórica não concorda com a oposição que algumas linhas fazem entre realidade e imaginação. A imaginação é edificada a partir da experiência acumulada pela criança. Deste modo, quanto mais rica e variada for a experiência da criança, maior será a matéria-prima de que dispõe a atividade criadora da imaginação (MARCOLINO; MELLO, 2015). Não há fronteira entre o pensamento realista e a imaginação, pelo contrário, eles são inseparáveis e atuam juntos (VYGOTSKY, 1999).

Vygotsky (1999) entende que a imaginação é uma forma da atividade psíquica que une várias funções em suas peculiares relações, portanto, deve ser considerada em sua complexidade. Além disso, o pensador soviético postula que a imaginação é um caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato (VYGOTSKY, 2008).

A brincadeira de situação imaginária é algo impossível para a criança na primeira infância. Suas atividades não possuem imaginação e têm, como força impulsionadora, os próprios objetos. Nesse período, o significado está intimamente conectado ao objeto, às suas propriedades e estímulos. A criança com mais de três anos, por sua vez, consegue brincar apoiando-se em tendências e nos motivos internos, aprende a agir em função do que está na sua mente, não naquilo que vê no momento. Os objetos, desta forma, perdem o seu caráter impulsionador e a criança torna-se mais independente. Neste momento, a criança diverge o campo semântico do óptico. O objeto transforma-se, assim, num ponto de apoio, num pivô (VYGOTSKY, 2008).

O pivô é um objeto intermediário que permite o deslocamento do significado da coisa em si (GOSSO; MORAIS; OTTA, 2006). Segundo Vygotsky (2008), ele transforma a estrutura psicológica de percepção da realidade da criança. Por exemplo, uma criança pode utilizar uma caixa como um carro na brincadeira. Para pensar sobre o carro, ela precisa projetar na caixa (o pivô), suas ações com esse carro. Nessa situação, a caixa precisou ser pivô para a criança separar o “carro” da brincadeira, do carro real. Antes, o objeto era dominante perante o sentido. Com a ajuda do pivô, o objeto passa a ser subordinado ao sentido. Leontiev (2016, p.128) denomina como “sentido lúdico” o sentido que os objetos adquirem durante a brincadeira.

Apesar da maioria das brincadeiras não exigir regras previamente estabelecidas, a situação imaginária que dela faz parte exige, sim, regras de comportamento. Por exemplo, uma criança que vai brincar que é uma mãe, precisa submeter-se às regras do “ser mãe” que conhece, há um esforço nesse sentido. Tanto o papel que a criança interpreta na brincadeira, como a forma na qual ela utiliza determinado objeto (caso seu significado seja transformado), exigem regras. Em uma via de mão dupla, da mesma maneira como a situação imaginária contém regras, a brincadeira com regras contém uma situação imaginária (VYGOTSKY, 2008).

Assim, Vygotsky (2008) aponta um paradoxo no brincar. A criança faz, na brincadeira, aquilo que deseja, promovendo satisfação. Ao mesmo tempo, também se submete à rigidez de regras que implicam na recusa de desejos imediatos, o que o psicólogo considera como caminho para uma satisfação máxima. Ao justificar sua teoria, recorre a Spinoza: “um afeto não pode ser refreado nem anulado senão por um afeto contrário e mais forte do que o afeto a ser refreado” (SPINOZA, 2007, apud VYGOTSKY, 2008, p.32). A regra da brincadeira, assim, transforma-se em afeto.

Vale acrescentar que o soviético entende as regras da brincadeira como substancialmente diferentes das regras de outras esferas da vida, principalmente porque a iniciativa de cumpri-las veio da própria criança. Ela fala a si mesma como deve se comportar, o que se distingue muito de uma regra externa a ela em que terceiros a obrigam a obedecer (VYGOTSKY, 2008). Como aponta Leontiev (2016), o jogo está livre desta obrigatoriedade.

Estas regras fazem parte do nível ápice do desenvolvimento da brincadeira imaginária, quando ocorre a denominada brincadeira de papéis (ELKONIN, 2009). Brincadeiras que surgem no desenvolvimento posterior da criança, como os jogos com regras, têm como origem a brincadeira de papéis (LEONTIEV, 2016). Através desta, as crianças protagonizam papéis sociais dos mais diversos tipos em uma situação imaginária balizada por regras. A brincadeira de papéis é caracterizada por esse aspecto e pelo fato de que nela aparece a realidade social na qual a criança está inserida e se apoia para interpretar os papéis (MARCOLINO; MELLO, 2015).

De acordo com Leontiev (2016, p.132), tais papéis podem ser denominados “papéis lúdicos” e sempre são a reprodução de uma ação humana que a criança conhece. Até quando as crianças não interpretam papéis tradicionalmente humanos, como quando brincam de animais ou seres fantásticos, estes figuram como

possuidores das funções e propriedades humanas em geral. O sujeito concreto da ação, o homem, é alterado, mas suas ações e relações mantêm-se profundamente humanas e realistas (LEONTIEV, 2016).

Para uma compreensão mais aprofundada sobre a forma como o brincar será adotado no presente estudo, mostra-se necessário trazer uma hipótese da teoria sócio-histórica acerca do surgimento da brincadeira de papéis na história social. Esta hipótese é um aprofundamento das postulações inicialmente feitas Vygotsky e foi elaborada por seu seguidor, Elkonin.

Vale retomar, aqui, uma construção básica da teoria sócio-histórica que entende o homem como ser constituído em uma relação dialética com o meio social. A experiência de toda humanidade é internalizada pela criança. Portanto, para compreender o surgimento do brincar em cada criança, mostra-se necessário compreender, também, o surgimento da brincar na história da espécie. Tal entendimento permitirá especificar, através de um olhar sócio-histórico, a necessidade que leva a criança a brincar. Vale mencionar, também, que a concepção materialista-histórico-dialética considera o trabalho como base de todas as atividades humanas. Em termos filogenéticos, o trabalho não somente é a primeira atividade principal do homem como também regula a relação do homem com o mundo e com ele mesmo (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUÉIS, 2009).

Apoiando-se em dados fornecidos por etnógrafos e antropólogos, Elkonin (2009) formulou sua hipótese sobre o processo de surgimento da brincadeira de papéis. Inicialmente, o autor considera que nas sociedades em que o universo do trabalho era pouco desenvolvido, o acesso ao mundo adulto se dava de forma direta para as crianças. Elas participavam das atividades adultas, incluindo o labor produtivo, tal qual todos os membros da comunidade. Não havia uma discriminação tão nítida entre adultos e crianças, além do que, estas últimas adquiriam independência muito precocemente. O autor levanta inúmeros exemplos de povos “com uma organização comunitária primitiva do trabalho” que ilustram tais afirmações (ELKONIN, 2009, p.56). É mencionado, inclusive, que não existem dados exatos sobre as brincadeiras infantis em sociedades com esse estágio de desenvolvimento, mas é afirmado que suas brincadeiras não eram protagonizadas.

Em um nível superior de desenvolvimento das sociedades antigas, as ferramentas sofisticaram-se e a inclusão das crianças na atividade laboral passou a

exigir uma preparação especial. Esta aprendizagem ocorria em idade precoce e com o uso de ferramentas reduzidas que representavam às originais. Os adultos participavam deste processo que estava sempre conectado ao trabalho produtivo de fato. Eles ajudavam as crianças e com elas realizavam os exercícios. Logo depois dessa aprendizagem (que variava conforme o nível de dificuldade da tarefa), as crianças ingressavam no trabalho produtivo. Elkonin (2009) considera que esses exercícios são considerados brincadeiras de uma maneira muito convencional.

Então, as atividades de trabalho se complexificaram, o que inclui suas relações de produção, a divisão de trabalho e os instrumentos. As crianças não podiam mais aprender via ferramentas reduzidas, pois estas não reproduziam mais a função das ferramentas de trabalho, que se sofisticaram. Ademais, os adultos deixaram de ter o tempo necessário para instruir os jovens aprendizes. Neste momento, foram extintas as possibilidades de inclusão da criança no universo produtivo, levando-a a ocupar outro lugar no sistema de relações sociais. O aprendizado do manejo de ferramentas foi adiado para fases mais maduras do desenvolvimento, o que aumentou paulatinamente. A infância, assim, prolongou-se (ELKONIN, 2009).

Elkonin (2009) revela que, quando o mundo adulto deixou de ser diretamente acessível à criança, ela passou a necessitar reproduzi-lo em seus jogos protagonizados. Esse é o momento de origem da brincadeira de papéis que, como se pode concluir, é de natureza e origem sociais. O jogo é a maneira pela qual a atividade humana se manifesta na criança e, num nível superior, o trabalho é a forma pela qual a atividade humana se manifesta no adulto (SHUARE, 1990). Acrescenta-se que, com esta nova divisão de trabalho, as crianças “estão entregues a si mesmas”, o que fez com que comunidades infantis fossem fundadas e a brincadeira passasse a dominar (ELKONIN, 2009, p.81).

Elkonin (2009) também associa este momento histórico ao surgimento do brinquedo no sentido próprio da palavra, pois este apenas representa objetos adultos e não sua funcionalidade. Tal associação dialoga diretamente com a ideia de Leontiev (2016) de que a brincadeira se refere a um processo, e não a um produto. Elkonin (2009) ilustrou tal formulação ao identificar que os brinquedos não são usados para gerarem produtos, e sim para reproduzirem atividades adultas de forma imaginária. Dentre outros objetos, os brinquedos são os denominados pivôs do pensamento de Vygotsky (2008).

A partir das definições vygotskianas de brincadeira, Elkonin (2009) realizou seu aprofundamento histórico aqui exposto e, assim, revelou que o desejo irrealizável da criança apontado por Vygotsky (2008) se refere a atuar como adulto. Isso domina a criança que, ao brincar, reproduz o mundo adulto que conhece e nele consegue atuar de forma imaginária. Na brincadeira, então, a criança reconstrói as relações sociais e nelas se insere (MARCOLINO; MELLO, 2015).

Pode-se entender que Elkonin seguiu as orientações iniciais de Vygotsky: não intelectualizar a definição de brincadeira e, em vez disso, buscar a real necessidade que leva a criança a brincar. Elkonin foi capaz de nomear tal necessidade, detalhando ainda mais a produção de Vygotsky. Ademais, foi possível identificar que esta necessidade que levou a criança a brincar está enraizada na história social que foi, assim, internalizada. Tal identificação acaba legitimando a ideia central da psicologia sócio-histórica que se refere ao homem como ser constituído a partir da cultura.

Como entende Elkonin (2009), não se pode compreender a natureza psicológica do brincar sem o olhar sócio-histórico que aborda sua origem e desenvolvimento. A brincadeira de papéis não foi um elemento fundamental para a infância de épocas mais antigas, pois ela surgiu em um momento posterior da história social da humanidade. Sua origem relaciona-se a condições concretas da vida social da criança e não a motivos inatos ou instintivos, o que leva este autor a criticar teorias biologizantes do brincar. Isso está de acordo com o pensamento de Leontiev, que afirma:

A brincadeira na criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras. É isto também que, em primeiro lugar, distingue a atividade lúdica da criança da dos animais (LEONTIEV, 2016, p.120).

Vygotsky (2008) entende que a criança é movida pela brincadeira, portanto, é sua atividade principal. Isso não significa que esta atividade seja predominante na infância, pois a questão não é a quantidade de tempo que tal atividade ocupa. A brincadeira é a atividade principal porque nela ocorrem as transformações mais importantes do desenvolvimento psíquico da criança, preparando-a para um nível mais elevado de desenvolvimento (LEONTIEV, 2016).

Alguns processos internos desenvolvem-se a partir da brincadeira na idade pré-

escolar, como o pensamento abstrato a partir da imaginação, que já foi mencionado. Também é durante este período do surgimento do brincar que a criança passa a entender-se como um ser em si mesmo, começando a empregar o “eu mesmo” na fala e começando a agir em relação aos objetos, como fazem os adultos (LEONTIEV, 2016, p.121). Isso ocorre porque quando a criança interpreta um papel que faz referência a outrem, ela começa a compreender suas limitações e possibilidades em relação a essa figura alheia, o adulto. Esse processo impulsiona a autopercepção da identidade a partir da alteridade do outro. O “eu real” se solidifica a partir da relação estabelecida com o “eu imaginário” das brincadeiras protagonizadas (MARCOLINO; MELLO, 2015 p.460).

O já mencionado paradoxo presente na brincadeira, que diz respeito a uma satisfação máxima a partir de subordinação às regras do brincar, constitui mais uma implicação importante para o desenvolvimento infantil. Ao agir contra seu impulso imediato na brincadeira de papéis, a criança desenvolve sua ação voluntária (VYGOTSKY, 2007).

Acrescenta-se que as operações com os objetos da brincadeira constituem uma etapa transitória fundamental para operar com significados. Mesmo antes da fala gramatical e da escrita, a criança possui saberes dos quais não tem consciência nem domínio voluntário na brincadeira. Quando separa o objeto do significado, “fala sem perceber a palavra” (VYGOTSKY, 2008, p.32).

Na brincadeira, a criança normalmente comporta-se como se fosse mais velha, o que fez Vygotsky (2007) considerar que esta atividade cria uma zona de desenvolvimento proximal. Esse conceito refere-se à distância entre aquilo que a criança pode fazer de forma autônoma (desenvolvimento real) e aquilo que ela faz com auxílio de outrem (desenvolvimento potencial). A partir da emergência da zona de desenvolvimento proximal, a brincadeira permite a revelação de novas habilidades potenciais que são, então, realizadas efetivamente no futuro. Como entende Rego (2008), tal processo ocorre porque a criança imita regras de conduta, valores, modos de agir e pensar da sociedade e, por isso, acaba internalizando-os. Seu comportamento e desenvolvimento cognitivo passam a ser orientados por instâncias mais avançadas. Para Vygotsky (2008), o brincar contém todas as tendências do desenvolvimento, sendo fonte deste.

1.3 Alguns estudos sobre o brincar e a realidade das crianças

A partir de uma revisão inicial da literatura, foram encontrados e selecionados alguns estudos que, através de múltiplas perspectivas teóricas, identificaram e analisaram brincadeiras de diferentes partes do Brasil. Estes estudos podem ser brevemente interpretados à luz da teoria vygotskiana sobre o brincar pois, além de evidenciarem a realidade das crianças com as quais trabalharam, também permitem demonstrar empiricamente a ideia de que o tema das brincadeiras “é o campo da realidade reconstituído pelas crianças” (ELKONIN, 2009, apud MARCOLINO; MELLO, 2015, p.459).

Inicialmente, pode-se mencionar um artigo sobre as brincadeiras das crianças no Brasil Império que foi escrito por Freitas (2013). O autor entende que as crianças do século XIX brincavam de ser adultos, tal qual ocorre hoje. Suas brincadeiras “reproduziam a realidade de um país marcado pela escravidão e pela desigualdade entre homens e mulheres” (FREITAS, 2013, p.30). Os meninos de elite imaginavam-se senhores do engenho e proprietários de escravos. Assim, maltratavam animais diante das crianças escravas a fim de demonstrar o que poderiam fazer com seus próprios escravos. Algumas crianças até possuíam chicotes para o maltrato. Os meninos que pertenciam a famílias donas de grandes propriedades chegavam a exigir que as crianças escravas fossem os animais da brincadeira, tornando-as o brinquedo em si. As meninas de elite, por sua vez, brincavam de “tornarem-se comadres” usando suas bonecas de louça importadas da Europa (FREITAS, 2013, p.31). Batizavam suas bonecas e tomavam chá repetindo ritos que conheciam das mulheres adultas e reproduziam fielmente a etiqueta de elite, um típico costume da região Nordeste. Como traz o autor, “com suas bonecas de louça e seus escravos de brinquedo, as crianças reproduziam desigualdades da sociedade imperial” (FREITAS, 2013, p.30).

Sobre épocas mais recentes, apresenta-se primeiramente o trabalho de Beraldo e Carvalho (1993) que é parte da dissertação de mestrado da primeira autora, sob orientação da segunda. Foram pesquisados os hábitos de brincadeira de cento e oitenta crianças (de cinco a dez anos), de diferentes níveis socioeconômicos da cidade de São Paulo (SP). Um dos objetivos de seu estudo foi averiguar se o nível socioeconômico das crianças implica em diferenças em seu brincar. Para a coleta de informação, foram realizadas entrevistas individuais com as crianças.

Comparando as brincadeiras dos diferentes grupos, foi possível notar que as

mais frequentes eram as de correr, perseguir e pegar, as de bola e as de faz-de-conta. Essas brincadeiras apareceram em todos os níveis socioeconômicos. Porém, o conteúdo das brincadeiras de faz-de-conta variou. Não apareceram diferenças no brincar de meninas mais velhas e mais novas de classe baixa, ao passo em que apareceram diferenças conforme a idade das meninas de classe alta. As autoras tiveram a impressão de que as meninas de classe alta substituíam as brincadeiras mais “ingênuas” por jogos coletivos mais estruturados (BERALDO; CARVALHO, 1993, p.180). Além disso, os meninos de cinco anos de classe alta foram os que mais relataram brincar de faz-de-conta.

Quando os brinquedos foram colocados em questão, Beraldo e Carvalho (1993) consideram que as diferenças no poder aquisitivo foram evidentes. Os meninos de classe baixa brincavam com pião, ioiô, bolinha de gude e pipa, ao passo em que os meninos de classe alta brincavam de Comandos em Ação, autorama e videogame. As diferenças de custo entre os carrinhos dos distintos grupos eram proporcionais às diferenças de custo entre as bonecas e Barbies.

Os locais em que as crianças brincavam também variaram bastante conforme o nível socioeconômico. As crianças de classe alta mencionaram muito mais a escola do que as crianças de classe baixa. Beraldo e Carvalho (1993) entendem que uma possível razão para tal é o fato de que as crianças de classe baixa possuíam um recreio mais curto que os das crianças de classe alta. Ademais, as autoras mencionam que as crianças de classe baixa dedicavam boa parte de seu recreio à fila da merenda e, as de classe alta, não. Além do tempo disponível para brincadeira ser maior nas escolas das crianças de classe alta, estas eram incentivadas a brincar em aulas como Educação Corporal e Educação Artística, segundo as autoras. Acrescenta-se que, nas escolas de classe alta, os recreios eram organizados por turnos, de forma que as crianças podiam aproveitar melhor seu tempo livre. As autoras também consideram que fatores como as condições da escola, que eram piores para crianças de classe baixa, interferiam no seu brincar.

Para além dos muros das escolas, as diferenças nos locais das brincadeiras se mantiveram conforme a classe social. As crianças de classe baixa relataram brincar mais na rua e menos em casa, à medida em que crescem. As autoras justificam tal relato das crianças a partir de sua condição de moradia – casas muito pequenas, em favelas. Adiciona-se essa condição à menor necessidade de controle dos adultos

conforme as crianças cresciam, o que as levava a brincar mais nas ruas. As crianças de classe alta também brincavam cada vez menos em suas próprias casas conforme a idade avançava. Mas, além da escola e da rua, o ambiente doméstico era substituído por lugares como clubes, casas de veraneio e casas de amigos.

As diferenças entre o brincar do nível socioeconômico baixo e alto também apareceram, segundo Beraldo e Carvalho (1993), na participação dos adultos na atividade. Os pais de classe baixa eram pouco mencionados como parceiros das brincadeiras, o que é justificado pelas autoras a partir do número elevado de pais ausentes e mães dedicadas à sobrevivência da família. Diferentemente da classe alta, pois os pais eram orientados a brincar e a realizar atividades junto a seus filhos, uma condição possível na sua realidade. Além dos pais, os professores foram mais mencionados como parceiros de atividades junto às crianças de classe alta.

Beraldo e Carvalho (1993) consideram que as meninas de classe baixa pareciam brincar menos do que as de classe alta, pois, provavelmente, assumiam responsabilidades domésticas e começavam a trabalhar mais cedo, dado as necessidades familiares. As autoras concluem que o maior ou menor poder aquisitivo gera repercussões em múltiplas esferas da vida, inclusive no repertório lúdico infantil. Os resultados levam Beraldo e Carvalho (1993) a considerar que os processos de socialização entre as duas classes são diferentes.

Seixas (2007) também realizou uma dissertação de mestrado sobre as brincadeiras em situação natural de crianças (entre três a quatorze anos aparentes) na Ilha dos Frades (BA). Foram utilizados trinta e quatro episódios de brincadeiras, todos em ambientes abertos e que foram observados e filmados. O modo de vida local é considerado, pela autora, como rural e “rústico” (SEIXAS, 2007, p.29). Foi possível identificar que as brincadeiras estavam, na maioria das vezes, associadas ao mar e ao ambiente de praia. Esta associação pode ser considerada importante, pois, de acordo com a autora, a principal atividade econômica desta região é a pesca e mariscagem (SEIXAS, 2007).

Tendo como foco os temas das brincadeiras de papéis, Marcolino e Mello (2015) observaram crianças (de quatro e cinco anos) em situações de brincadeira em onze escolas da rede municipal de uma cidade de médio porte do centro-oeste paulista (SP). Foram selecionadas escolas inseridas em contextos diferentes, como na zona rural, na região central e na região periférica, o que inclui ambientes carentes

de serviços públicos. As autoras identificaram que as cenas de brincadeira de casinha foram as mais frequentes de todas as observadas. É entendido que a forte presença desta brincadeira se deu porque “o primeiro e intrigante campo das relações humanas que a maioria das crianças conhece mais profundamente é o das relações familiares” (MARCOLINO; MELLO, 2015, p.465). Com menor frequência, apareceram nas brincadeiras de crianças de um mesmo bairro algumas cenas de tiroteios, o que as autoras relacionaram com os eventos violentos que ali aconteciam. O estudo conclui que, ao brincar, a criança faz referência à sua realidade de vida. Entretanto, concluem também que o espaço físico, os objetos e o tempo são condições que podem ou não favorecer esse processo do brincar. De acordo com as autoras, esses aspectos são mediadores das possibilidades temáticas da brincadeira (MARCOLINO; MELLO, 2015).

Santos (2005) realizou uma dissertação de mestrado sobre as brincadeiras do agreste sergipano (SE) através da observação em ambiente natural com registro cursivo de crianças (entre dois e doze anos). Nos resultados, os temas mais frequentes foram o transporte (caminhões/caminhoneiros) para os meninos (86%) e grupos mistos (40%), e atividades domésticas para as meninas (100%). A autora analisa que o resultado evidencia uma forte estereotipia de gênero na escolha dos temas das brincadeiras de faz-de-conta. Além disso, os temas foram entendidos como um reflexo de aspectos de seu contexto. Esse contexto baseia-se, predominantemente, no transporte de carga pesada para os homens e no trabalho doméstico e de cuidado dos filhos para as mulheres.

Os diferentes trabalhos apresentados na presente introdução puderam reafirmar a concepção da teoria sócio-histórica que entende o brincar como uma reprodução da realidade. Nesse sentido, estes estudos mostraram que as brincadeiras variam conforme o contexto sociocultural e a condição socioeconômica das crianças. O conjunto de artigos selecionados também permitiu revelar que o Brasil é um território potencial para a realização de estudos comparativos sobre o brincar. Ademais, nota-se a partir dos estudos que fatores como o tempo de duração ou momentos dedicados ao brincar, local em que ocorrem as brincadeiras, o papel dos adultos no contexto do brincar, os temas das brincadeiras de papéis e os pivôs utilizados parecem significativos na diferenciação do brincar entre as amostras utilizadas.

1.4 A complexa desigualdade social brasileira

Como pode-se constatar pelos estudos acima, poucas pesquisas trabalham com a relação entre a condição socioeconômica e o brincar. Pode-se considerar que este esforço está presente em alguns dos trabalhos apresentados, o que é mais explícito na pesquisa de Beraldo e Carvalho (1993). Porém, seu trabalho foi produzido há mais de duas décadas e, como outros, não chegou a ter como foco o fenômeno da desigualdade social. Acredita-se na relevância de se ter este foco, já que este fenômeno marca de maneira significativa a realidade brasileira. No Brasil, desde 1974, os 10% mais ricos concentram mais da metade de toda a renda do país (VILLAS-BÔAS, 2016).

De acordo com Caoli (2015), dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que houve uma queda da desigualdade social no Brasil em 2014. O índice Gini, que mede o grau de concentração na distribuição de rendimentos da população, varia de zero (a perfeita igualdade) até um (a desigualdade máxima). Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), ele passou, de 0,495 em 2013, para 0,490 em 2014 (CAOLI, 2015). Entretanto, além desse valor ser ainda expressivo, ele voltou a aumentar em 2015, chegando a 0,523, o primeiro aumento desde a virada do século (AMORIM, 2016). Atualmente, o índice Gini do Brasil coloca-o como o décimo país mais desigual do mundo (CORRÊA, 2017).

É importante reconhecer que, durante a primeira década do século XXI, a economia nacional se pareou ao comportamento do gasto social, o que mobilizou políticas públicas federais que foram capazes de melhorar a distribuição de renda. O Brasil chegou a ser reconhecido em nível internacional ao que se refere à redução da pobreza. Vale acrescentar que, neste período, os índices de escolaridade e alfabetização evoluíram bastante. Entretanto, a lógica da acumulação do capital manteve-se sólida e o território nacional continuou significativamente desigual, com privilégios para uma parcela mínima da população e, conseqüentemente, a manutenção de uma minoria simbólica. E, mesmo com os avanços apontados, houve forte resistência no que diz respeito à desigualdade entre regiões do Brasil (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2015).

Maia (2017) reconhece que “avancamos em aumentar a base da pirâmide de renda no Brasil nos últimos 15 anos, mas a concentração no topo continua” (apud

CHARLEAUX, 2017³). Nesta mesma reportagem, entende-se que a desigualdade no Brasil é caracterizada não só pela enorme distância entre os ricos e pobres, mas, também, pela sua persistência ao longo dos anos (CHARLEAUX, 2017).

Como afirma Miguel (2012), o sistema capitalista tem como resultado inevitável a desigualdade de riquezas, o que permeia todas as esferas da vida social. Este fenômeno é consequência direta de uma assimetria no controle (e no acesso) a recursos materiais. Deste modo, o termo desigualdade social pode ser associado, primeiramente, à distribuição desigual de renda, partindo da ideia de que na nossa sociedade o acesso a bens materiais e culturais se dá predominantemente pelo dinheiro (NEVES, 2016). Vivemos, no Brasil, o que este autor entende como “a dinâmica do privilégio à mercadoria” (NEVES, 2016, p.1). Ou seja, quando se fala de desigualdade social, não se fala somente do acesso desigual a bens de consumo típicos, mas se fala, também, do um acesso desigual a direitos básicos como saúde, transporte e educação.

Todavia, a desigualdade social não pode ser compreendida somente na sua dimensão explícita, econômica e objetiva de renda. A desigualdade social inclui dimensões relativas a aspectos existenciais, a relações sociais e a expressão política (SOUZA, 2006). Nos grandes centros urbanos, por exemplo, foram criadas barreiras que implicam no desigual usufruto de determinados espaços. Isso é visível a partir dos portões de um condomínio fechado em um bairro nobre, ou até velado, a partir das múltiplas formas de discriminação e violência moral que impedem uma camada da população de frequentar determinados locais, até mesmo os supostamente públicos (NEVES, 2016).

Acrescentando, a desigualdade social pode ser compreendida como uma construção coletiva que é mantida cotidianamente pelos sujeitos a partir de práticas sociais norteadas pelas crenças e valores (SANTOS; MOTA; OLIVEIRA, 2013, p.703). Os autores ainda observam que em países periféricos como o Brasil, a desigualdade social toma contornos perversos, dado as condições miseráveis e experiências de subcidadania vivenciadas por uma ampla parcela da população. Chauí (1998) afirmou, acerca da má distribuição da renda brasileira, que esta

[...] não é percebida como socialmente inaceitável, mas natural e normal. Em

³ Não há especificação de página, pois a referência foi retirada do site: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2017/09/25/O-que-faz-a-desigualdade-ser-t%C3%A3o-persistente-no-Brasil>

outras palavras, a sociedade brasileira é oligárquica e está polarizada entre a carência absoluta das camadas populares e o privilégio absoluto das camadas dominantes e dirigentes (CHAUÍ, 1998⁴).

Relacionado à afirmação acima, Souza (2006) entende que o processo de modernização que no Brasil se implanta desde o início do século XIX tem como uma de suas consequências a naturalização da desigualdade social. A Europa e a América do Norte expandiram a sociedade ocidental para todo o globo de forma que “artefatos prontos” da modernidade, incluindo o racionalismo, foram exportados para a periferia (WEBER, 1998, p.251, apud SOUZA, 2006, p.25). O Brasil, um país periférico, importou valores e instituições modernas “de fora para dentro”, assim como sua típica “impessoalidade” (SOUZA, 2006, p.24). Essa impessoalidade torna difusa a percepção da vida cotidiana, impedindo que o brasileiro olhe para sua própria realidade fazendo um mínimo exercício de reflexão, o que garante a naturalização de certos absurdos sociais. Vale destacar que o princípio liberal de igualdade foi fortemente propagado nesse processo de modernização, o que permitiu que o capitalismo se atualizasse e tornasse mais encoberta a estrutura de divisão de classes (SOUZA, 2006).

Oliveira (2007) entende que este modelo de modernidade ocidental “eurocêntrico” que o Brasil importou refere-se a uma experiência democrática que aqui nunca existiu, já que o Brasil é um terreno hierarquizado e extremamente desigual. Ou vive-se, como entende Miguel (2012, p.94), uma “democracia domesticada”. Esta importação da modernidade e de seus valores pode ser entendida como uma das origens mais significativas da naturalização da desigualdade social atual.

A percepção da existência de pessoas pobres e miseráveis é obscurecida por um arsenal de justificativas que normalizam as condições precárias de existência de um segmento da população, como, por exemplo, as ideias de meritocracia, de trajetórias pessoais fracassadas, de sorte ou azar (SANTOS; MOTA; OLIVEIRA, 2013, p.704).

A meritocracia, por sua vez, fundamenta um ideal de justiça no mundo moderno, ocupando um lugar que deveria ser da conscientização do caráter de classe da desigualdade social. O conceito baseia-se na compreensão de que existe a possibilidade de os indivíduos superarem as barreiras sociais, econômicas e culturais

⁴ Não há especificação de página, pois a referência foi retirada do site: <http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/ensaio-etica-e-violencia>

(SOUZA, 2003). A meritocracia dirige, à desigualdade, uma forma individualizada, entendendo esta como justa e legítima, quando confere aos indivíduos aquilo que corresponde ao seu mérito (SOUZA, 2011). Deste modo, a marginalização é cegamente compreendida através de um fracasso pessoal, assim como a ilusão da falta de um talento inato e todo um conjunto de signos sociais que legitimam a distinção de classes (SOUZA, 2006). Essa ideologia do mérito esconde o segredo da dominação social moderna, que não é o mérito, mas sim as pré-condições sociais e de classe (SOUZA, 2011). Como traz o autor, o Brasil é palco de um consenso social que é eficaz justamente por ser subliminar.

Outras formas de naturalização relacionadas intimamente com as já mencionadas são a recusa que a elite brasileira apresenta ao ver-se envolvida com a questão da desigualdade e seu desconhecimento sobre seu papel ativo na manutenção desta (NEVES, 2016). Os indivíduos são ativos na produção da realidade desigual de uma forma quase sempre implícita e naturalizada, colocando-se “acima” ou “abaixo” uns dos outros (BOCK; GONÇALVES, 2009, p.150).

Ao mencionar o genocídio de jovens negros que ocorre cotidianamente no Brasil, Oliveira (2005, p.34) reflete: “Como a morte de alguns é tão dramática para a sociedade e a morte de outros nem existe, nem figura, nem vira estatística, nem importa”. Conclui-se que desigualdade social no país é naturalizada a tal ponto que chega a se tornar invisível (SOUZA, 2006).

Em importantes teorias é muito comum que, no olhar para a desigualdade social, as pré-condições e fatores morais, culturais, emocionais e sociais acabem ficando velados por detrás da questão de renda, a única enxergada (SOUZA, 2010). Como traz o autor, não é possível compreender efetivamente a desigualdade escondendo seus fatores não econômicos. Ao escondê-los, tornam-se invisíveis duas questões fundamentais para a compreensão do fenômeno da desigualdade social: “a sua gênese e a sua reprodução no tempo” (SOUZA, 2010, p.23).

Este autor entende que a transferência de valores imateriais não pode ser esquecida no trabalho com classes sociais. Os membros das novas gerações de todas as classes não se mantêm nestas somente a partir do tamanho da herança ou das oportunidades, ou ausência destas. Eles incorporam todo um estilo de vida visto como natural daquela classe, algo que não é concreto e tampouco palpável. Os sujeitos aprendem a se comportar como aqueles de sua classe. Há uma identificação afetiva

que lhes permite imitar seus próximos desde a tenra idade, em um período pré-reflexivo. Esse processo naturalizado passa por despercebido e, por isso, é eficaz na manutenção de classes desiguais. Para a compreensão da abundância ou da ausência de privilégios, deve-se atentar ao “capital impessoal” (SOUZA, 2010, p.24). Como traz o autor, este é interno de cada classe e, juntamente do capital cultural e do capital econômico, constitui a hierarquia social.

1.5 A complexa desigualdade social brasileira e sua “abordagem” no meio acadêmico-científico da psicologia

Lane (1981, p.83), uma importante personagem na história da psicologia social brasileira, escreveu: “infelizmente não produzimos até hoje conhecimento científico radicalizado na reflexão sobre nossa própria realidade social e, em decorrência, continuamos a importar teorias psicológicas nem sempre aplicáveis”. Atualmente, observa-se que, na área da psicologia social e sócio-histórica o interesse acerca do tema da desigualdade social tem crescido progressivamente. Autores têm produzido reflexões críticas e teorias acerca deste fenômeno, muitos deles citados na presente introdução. Diversas investigações têm sido feitas a partir da consideração de que este fenômeno da desigualdade não se restringe à questão concreta de renda e inclui, portanto, questões mais complexas e subjetivas, um “capital impessoal” (SOUZA, 2010, p.24).

Oliveira direcionou seu trabalho para este tema, como se percebe em sua publicação intitulada “A dimensão subjetiva da subcidadania: considerações sobre a desigualdade social Brasileira” (2013), elaborado juntamente com Santos e Mota. Bock e Gonçalves também produziram muitos trabalhos individualmente que abordam a questão da desigualdade, assim como também produziram em conjunto, como em sua publicação “A Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social: sua expressão na escola” (2015). Estas autoras também trabalharam junto ao sociólogo weberiano Souza, que foi frequentemente citado na presente introdução por ter realizado inúmeros estudos acerca da singularidade da desigualdade brasileira, muito utilizados na psicologia. Dentre estes, destacam-se seus trabalhos intitulados “A Invisibilidade da Desigualdade Brasileira” (2006) e “A Ralé Brasileira, quem é e como vive” (2011).

Focando em outros aspectos da desigualdade social que também não se restringem às questões objetivas, Sawaia é mais uma autora da psicologia sócio-

histórica que se destaca, produzindo publicações que abordam um fenômeno denominado por ela como sofrimento ético-político, conceito presente em suas publicações como “O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão” (2011). Gonçalves Filho, por sua vez, discute a desigualdade social em seu conceito denominado humilhação social, como é trazido em sua entrevista para o Jornal do Psicólogo – “Humilhação social: um problema político e psicológico que angustia cidadãos das classes pobres” (2003).

Pode-se concluir que a desigualdade social tem sido trabalhada como um fenômeno complexo no meio científico da psicologia, o que ocorre mais marcadamente dentro da psicologia social e sócio-histórica. Mesmo com o efetivo avanço, é preciso que o tema receba ainda mais atenção, já que se trata de um traço bastante significativo da realidade brasileira.

1.6 Objetivos

O presente estudo tem como seu principal objetivo responder à seguinte questão: existem elementos que denunciam a desigualdade social brasileira no brincar das crianças? A hipótese inicial, fundada na teoria sócio-histórica e nos estudos apresentados na presente introdução, refere-se a uma resposta afirmativa para esta questão.

Como metodologia para responder à questão, este trabalho consiste em uma revisão sistemática de literatura que compara dados de estudos sobre brincadeiras pelo território do Brasil. Partindo da ideia de que as crianças reproduzem sua realidade ao brincar, imagina-se que a desigualdade social possa ser evidenciada justamente por ser uma marca da realidade brasileira. Em outras palavras, pretende-se acessar esse fenômeno através daquilo que se manifesta, ou não, nas brincadeiras das crianças e nas condições que rodeiam o seu brincar. Como traz Freitas (2013, p.30), “para conhecer os costumes e os problemas de uma sociedade, pode ser útil observar como brincam suas crianças”.

O fenômeno da desigualdade social será colocado como categoria de análise, de forma que se espera acessar dimensões que não se restringem às questões concretas e de renda, ampliando um olhar para suas questões subjetivas ou seu “capital impessoal” (SOUZA, 2010, p.24). Procura-se provocar uma reflexão crítica sobre a realidade, denunciando aspectos desta que, normalmente, passam

desapercebidos.

Espera-se caminhar, então, em direção à desnaturalização da desigualdade social, um segundo objetivo do presente estudo. A fim de que isso ocorra, será necessário o esforço para romper com uma tendência da ciência moderna que já foi aqui criticada. Esta separa o indivíduo da sociedade, o que leva não somente a formulações universais e abstratas como leva, também, à naturalização de fenômenos sociais (BOCK; GONÇALVES, 2009). Nesse movimento, o indivíduo é colocado como um ser em si mesmo, externo à sociedade, há uma dicotomia. Na história da psicologia, pode-se identificar a dificuldade de superar essa visão dicotômica que retira, do homem, sua capacidade de transformar a realidade histórica que o determina (BOCK; GONÇALVES, 2005). Isso ocorre, inclusive, nos estudos sobre a infância que usufruem de modelos abstratos e generalizados de criança, o que leva à desvinculação das atividades infantis de seu contexto sociocultural (TEIXEIRA; ALVES, 2007). Porém, a inclusão da noção de historicidade, que foi apresentada na presente introdução, permite superar as dicotomias impostas. Como trazem as autoras Bock e Gonçalves (2009, p.139), “apontar o caráter histórico dos fenômenos sociais e humanos possibilita uma análise que permite sua desnaturalização”. É isso que se pretende fazer na discussão deste trabalho, refletindo através dos dados coletados sobre o brincar e enunciando sua dimensão histórica.

[...] é necessário irmos para além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo em seu processo histórico (AGUIAR; OZELLA, 2013, p.301).

Outro objetivo do presente estudo é dar visibilidade à brincadeira, algo que tem se mostrado necessário. Vygotsky (2008) e outros autores já mencionados consideram que a brincadeira é a atividade principal da infância, fundamental no processo de desenvolvimento. Entretanto, as crianças têm se deparado com inúmeros obstáculos que prejudicam o seu brincar. Isso ocorre, por exemplo, no campo escolar, o que permeia todas as classes sociais. Como traz Dimenstein (2003), visando um bom desempenho no futuro vestibular e um sucesso profissional em um futuro mais distante ainda, adultos desejam, dentre muitas outras coisas, que as crianças aprendam rapidamente a ler e a escrever. Neste movimento, substituem o espaço lúdico por uma imposição de ferramentas adultas de domínio do mundo, como os

conceitos científicos (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2008). Para Dimenstein (2003, p.C12), “o problema é quando se atinge, em nome do futuro, o direito de brincar – e se arrisca, então, o próprio futuro”.

Além dos desafios no campo escolar, Santos e Dias (2010) entendem que o aumento do interesse por atividades sedentárias afeta a quantidade de tempo que as crianças poderiam brincar e, também, a qualidade da experiência da brincadeira. Essas atividades sedentárias como ver televisão, jogar videogame e navegar na internet revelam que a brincadeira está cada vez mais submetida intencionalmente ao desenvolvimento de certas habilidades na criança. Também está submetida a atender à indústria mercadológica que produz brinquedos e faz das crianças potentes consumidores (SANTOS; DIAS, 2010).

Essas atividades sedentárias se relacionam com o deslocamento do brincar para os espaços internos que ocorreu nas últimas décadas. Como é trazido por Cotrim e Bichara (2012), fenômenos urbanos como a violência, o tráfego de veículos e atividades ilícitas fizeram com que as crianças passassem a ser mantidas cada vez mais dentro de espaços institucionalizados e segregados do universo público. Como traz Nogueira (2015), “com a vida institucionalizada e cada vez mais urbana da atualidade, a infância se encontra desalojada do seu direito ao brincar”⁵.

A partir do aprofundamento teórico do presente estudo, considera-se que, para o espaço lúdico existir, é preciso que se tenha um espaço no mundo primeiro. Espaço no mundo este que não pode ser minimizado, substituído e tampouco esquecido. Espera-se deixar claro, a partir deste estudo, que a brincadeira é uma condição de desenvolvimento para todos.

A relação entre a desigualdade social no Brasil e o brincar das crianças parece ser um tema muito pouco explorado. Pelo que se pôde investigar a partir dos trabalhos levantados na introdução, autores que abordam a brincadeira dialogam pouco com a desigualdade social e, inversamente, autores que abordam a desigualdade social dialogam pouco com a brincadeira. Os que abordam ambos os temas e os relacionam acabam restringindo-se às questões mais objetivas de condição socioeconômica e não acessam a complexidade do fenômeno da desigualdade social, o que inclui seu caráter histórico. Vale destacar que não foi encontrado, numa inicial revisão de

⁵ Não há especificação de página, pois a referência foi retirada do site: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/10/23/cartilha-propoe-brincar-como-forma-de-combate-desigualdade-social/>

literatura, nenhum trabalho da teoria sócio-histórica que coloque a desigualdade social como categoria de análise em uma investigação a partir do brincar das crianças brasileiras. Esta é relevância científica do presente estudo, que espera ingressar em um terreno pouco explorado na academia. Juntamente com o objetivo principal que é responder ao problema de pesquisa, a desnaturalização da desigualdade social e a ênfase que o brincar merece são dois pontos altamente visados neste estudo e, com certeza, de extrema relevância social.

2 MÉTODO

Para responder à questão – existem elementos que denunciam a desigualdade social brasileira no brincar das crianças? – foi feita uma revisão sistemática de literatura incluindo estudos empíricos que retratam o brincar de diversas populações do país.

Escolheu-se trabalhar com a metodologia da revisão de literatura pois esta é sempre indicada para o levantamento da produção científica já produzida e para a “(re)construção de redes de pensamentos e conceitos, que articulam saberes de diversas fontes na tentativa de trilhar caminhos na direção daquilo que se deseja conhecer” (GOMES; CAMINHA, 2013, p.396).

Os artigos foram selecionados a partir de critérios pré-estabelecidos. O procedimento foi feito ao longo do mês de outubro de 2017 na base de dados denominada Scientific Electronic Library Online (SciELO), uma biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos brasileiros (www.scielo.org). Para coleta, foi utilizado o método “integrada”, uma opção inicial de busca do próprio site. Também foi utilizado o descritor “brincadeiras”, separadamente também o descritor “brincar” e o país “Brasil”, assim como foram aplicados filtros de busca, sendo estes: o ano de publicação de “2005” a “2016”, o idioma em “português”, a coleção do “Brasil”, o tipo de literatura “artigo” e a área temática SciELO de “Ciências Humanas”.

A plataforma trouxe como resultado sessenta e sete artigos com descritor “brincadeiras” e oitenta e oito artigos com o descritor “brincar”. Foram selecionados todos os artigos empíricos que continham a indicação do perfil socioeconômico de sua amostra. Neste primeiro momento, coletou-se um conjunto de artigos que trabalharam com populações de diferentes perfis socioeconômicos do Brasil.

Em seguida, foram selecionados todos os artigos que continham, em seus resultados, ao menos um dos seguintes fatores de investigação do brincar: tempo de duração ou momentos dedicados ao brincar, local em que ocorrem as brincadeiras, papel dos responsáveis no contexto do brincar, temas das brincadeiras de papéis e pivôs utilizados. Estes fatores foram adotados para a investigação do brincar no presente estudo pois, nos trabalhos utilizados na introdução, mostraram-se significativos na distinção de populações de diferentes perfis socioeconômicos, o que ocorreu marcadamente na pesquisa de Beraldo e Carvalho (1993).

Acrescenta-se que só foram selecionados artigos que descreveram o brincar em situação livre e não institucionalizada e/ou dirigida. Também foram selecionados somente artigos que, além destes pré-requisitos, referiam-se a populações infantis sem prejuízos físicos, emocionais e intelectuais identificados como variável em seus resultados. A necessidade de se trabalhar com o brincar livre e com populações infantis sem os prejuízos descritos foi uma exigência para que os dados coletados fossem minimamente homogêneos e passíveis de comparação na análise que aqui foi buscada. Ou seja, as brincadeiras compatíveis com os objetivos deste estudo precisaram ter em comum a espontaneidade infantil e estarem rodeadas pelas condições mais cruas da realidade respectiva àquele estrato social. Para fins de compatibilidade teórica, também foram selecionados somente artigos que se referiam a crianças a partir da idade pré-escolar, período estudado neste trabalho.

Ao final da coleta, foram selecionados oito artigos. Estes artigos apresentam as mais diversas perspectivas teóricas e tiveram diferentes objetivos. Entretanto, sua utilidade para o presente trabalho baseou-se nos dados empíricos que estes puderam oferecer.

No caso de dois dos artigos selecionados, as pesquisas envolviam tanto o brincar institucionalizado ou dirigido quanto o brincar livre que aqui é buscado, por isso considerou-se que poderiam ser incluídos neste trabalho. A fim de que se cumprisse um rigor metodológico, os dados relativos ao brincar institucionalizado ou dirigido, não compatíveis com os critérios de inclusão de artigos aqui adotados, não foram considerados.

Na etapa seguinte, foi feita uma primeira leitura destes artigos selecionados que teve como objetivo tabular suas informações mais básicas, apresentando-os. Em seguida, foi feita uma segunda tabulação que teve como fim organizar os dados contidos nos artigos no que diz respeito ao perfil socioeconômico de sua amostra, o que inclui o critério que os autores utilizaram para esta caracterização. As populações tiveram seu perfil socioeconômico aqui categorizado em três níveis: “baixo”, “médio” e “alto”.

Prosseguiu-se com uma nova leitura dos artigos que teve como fim identificar os fatores de investigação do brincar já mencionados (tempo de duração ou momentos dedicados ao brincar, local em que ocorrem as brincadeiras, papel dos responsáveis no contexto do brincar, temas das brincadeiras de papéis e pivôs

utilizados). Estas informações foram retiradas diretamente dos artigos e também foram tabuladas. Esta tabulação permitiu visualizar os fatores de investigação do brincar com relação ao perfil socioeconômico da amostra ao qual correspondem, que também foi ali incluído. A partir disso, foi possível comparar os dados e interpretá-los a partir de uma perspectiva historicizada, o que é fundamental na base metodológica sócio-histórica.

3 RESULTADOS

A Tabela 1 apresenta cada um dos artigos selecionados para análise quanto a seu objetivo, método e amostra.

Tabela 1 – Objetivo, método e amostra dos artigos selecionados

(continua)

Artigo	Objetivo	Método	Amostra
COTRIM; BICHARA, 2012	Realizar um levantamento das diversas formas de ocupação do espaço urbano externo para brincadeiras em Salvador	Utilizou-se a fotografia de eventos, que foram categorizados em: locais para crianças (geralmente parquinhos) e locais não planejados para crianças (ruas, rotatórias, etc.)	Crianças da população urbana (não há especificação do número de crianças nem de sua idade) – Salvador (BA)
SANTOS; DIAS, 2010	Categorizar as brincadeiras das crianças de um povoado rural do nordeste do Brasil	As crianças foram observadas individualmente brincando em ambiente livre, em sessões de cinco minutos	Trinta e duas crianças entre dois e doze anos do povoado São Cristóvão – Itabaiana (SE)
PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009	Analisar as diferenças entre os brinquedos utilizados por crianças de duas diferentes classes socioeconômicas	Aplicação de questionários junto às mães das crianças	Cinquenta mães de crianças entre três e seis anos – (não há identificação de cidade nem estado)
OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009	Investigar como as crianças em situação de trabalho vivenciam o brincar em seu cotidiano	Dentre outros procedimentos, as autoras destacam as entrevistas semiestruturadas (individuais), observação participante (oito visitas de variadas durações) e fotografias (nos mais variados momentos)	Quatro crianças entre sete e onze anos que desenvolvem atividades no processo de beneficiamento da castanha de caju – (não há identificação de cidade nem estado)
CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007	Apreender os significados da vivência da infância no interior de um movimento social organizado, o Movimento dos Trabalhadores sem Terra	Observação participante do cotidiano infantil por meio do acompanhamento de um grupo de sociabilidade constituído por crianças de idades variadas, organizadas em torno do brincar coletivo. Também foram realizadas, após seis meses de inserção no campo, entrevistas semidirigidas com um	Crianças moradoras de um acampamento do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (não há especificação do número de crianças nem de sua idade na amostra do artigo como um todo, exceto que as entrevistas foram realizadas com doze crianças e foram destacados os

		grupo de doze crianças	depoimentos de três delas, que têm entre sete e doze anos) – (não há identificação de cidade, MG)
TEIXEIRA; ALVES, 2007	Descrever o contexto das brincadeiras de pré-escolares da Ilha do Combu, destacando aspectos do ambiente físico e social, as principais atividades dos adultos e peculiaridades das brincadeiras	Em visitas domiciliares de aproximadamente três horas, as crianças e seus familiares foram entrevistados e, em um segundo momento, as crianças foram observadas brincando em suas casas (foi utilizada gravação, registro cursivo e fotografia)	Treze crianças entre quatro e cinco anos e, indiretamente, mais dezoito crianças que no momento das observações brincavam com as crianças-alvo (não há especificação da idade destas). Também foram entrevistados treze adultos, responsáveis pelas crianças-alvo, sendo dez mães, duas tias e uma avó. As treze crianças e seus responsáveis vivem na comunidade Ribeirinha da Ilha do Combu – Belém (PA)
RIBEIRO, 2006	Discutir a socialização infantil em relação à construção da sexualidade e à identidade de gênero reproduzida e reelaborada pelas crianças, em especial, os modelos de feminilidade pensados e exigidos pelas próprias meninas, modelos estes presentes nos jogos e brincadeiras entre garotos e garotas	Observações e entrevistas com grupos de crianças e com pessoas de diferentes famílias (sem maiores especificações)	Crianças entre sete e quatorze anos de idade e pessoas de diferentes famílias de uma comunidade praieira (não há especificação do número de participantes) – (não há identificação de cidade, BA)
POLETTTO, 2005	Investigar os brinquedos, as brincadeiras, o tempo, o espaço e as companhias preferidas pelas crianças, bem como a visão de seus familiares	“jogo das sentenças incompletas”, para as crianças e familiares/cuidadores e uma entrevista estruturada, para coleta dos dados sociodemográficos realizada com os familiares/cuidadores (POLETTTO, 2005, p.70)	Quarenta crianças entre sete e dez anos e um dos familiares/cuidadores de cada uma delas – Caxias do Sul (RS)

De forma geral, os oito trabalhos selecionados podem ser considerados plenamente satisfatórios no que tange ao alcance de seus respectivos objetivos, assim como no cumprimento de um rigor teórico e metodológico.

Considerando seu conjunto, percebe-se que há, em seus objetivos, o predomínio de um foco na relação do brincar com algum outro aspecto da realidade das crianças, o que variou. Este fato pode revelar que a brincadeira está presente nas mais diversas esferas da vida das crianças. O único artigo que, em seu objetivo, não mencionou o brincar desta forma e focou na socialização das crianças de modo mais amplo, é o de Correia, Giovanetti e Gouvêa (2007). Todavia, as autoras acabaram incluindo o brincar em seu estudo, já que este é o meio de expressão das vivências infantis, o que se relaciona diretamente com o foco de sua pesquisa.

No que diz respeito ao método para coleta de dados, predominaram igualmente as entrevistas e as observações, o que inclui suas variedades (entrevista estruturada ou não, observação participante ou não, etc.). Em metade dos artigos foi utilizada, inclusive, a combinação desses dois procedimentos. Com menor frequência há a utilização de registros fotográficos, o que apareceu em três artigos. Os procedimentos restantes foram utilizados somente uma vez. A grande frequência das entrevistas e observações deve se dar, possivelmente, pela riqueza de informações que estes procedimentos são capazes de coletar.

Sobre as amostras utilizadas, destaca-se que somente um artigo, o de Pfeifer, Rombe e Santos (2009), não coletou dados junto às crianças, pois o procedimento ocorreu com suas mães. Salve esta exceção, todos os artigos incluíram as crianças como participantes. Três deles combinaram, justamente, adultos e crianças.

Apesar de não ter sido possível identificar a cidade nem o estado em que residem as populações trabalhadas em dois dos artigos, sendo estes de Oliveira e Francischini (2009) e de Pfeifer, Rombe e Santos (2009), percebe-se que a maioria dos artigos trabalharam com populações residentes de áreas não urbanas (ribeirinhas, praieiras, rurais, etc.). Somente o artigo de Cotrim e Bichara (2012) e de Poletto (2005) trabalharam com populações residentes de áreas urbanas. Logo na primeira página da maioria dos artigos, é possível identificar o nome das instituições e universidades em que foram produzidos e onde trabalham seus autores. Então, nota-se que se localizam em centros urbanos, como Salvador, Belém, São Paulo, Caxias do Sul, etc. Pode-se imaginar que o interesse destes autores por áreas não urbanas se dê

justamente porque diferem de seu contexto.

A partir de um olhar ampliado, é possível localizar as populações com as quais os artigos trabalharam na extensão do território do Brasil. Sendo assim, nota-se que três dos oito artigos foram feitos na Região Nordeste e um foi feito em cada uma das regiões Sudeste, Sul e Norte. Não há amostras na Região Centro-Oeste do país.

Um dos artigos que não forneceu informações sobre a cidade ou estado em que reside sua população em foco, como já mencionado, refere-se às crianças em situação de trabalho no beneficiamento da castanha de caju (OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009). Considerando que os cajueiros do Brasil se encontram predominantemente no Nordeste, sendo o Ceará o maior produtor da castanha, é possível imaginar que esta região coincida com a da amostra (IBGE, 2018). Somando esta suposição ao fato de que três dos oito artigos foram realizados com populações da Região Nordeste, entende-se que há uma tendência, neste conjunto, de trabalhar com populações nordestinas. Vale mencionar que a Região Nordeste é uma região com alto índice de pobreza, quando comparada a outras do Brasil (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2015). Esse fato permite introduzir o aspecto de perfil socioeconômico destas populações que será trabalhado a seguir.

A Tabela 2 indica o perfil socioeconômico de cada uma das amostras dos artigos selecionados, apresentando, também, o critério utilizado pelos autores para esta caracterização. Foram transcritos alguns dos termos que utilizaram, o que ilustra a categorização em níveis de perfil socioeconômico que aqui foi feita.

Tabela 2 – Critério utilizado pelos autores para caracterização e categorização do perfil socioeconômico das amostras

(continua)

Artigo	Amostra	Critério de caracterização de perfil socioeconômico	Perfil Socioeconômico		
			Baixo	Médio	Alto
COTRIM; BICHARA, 2012	População urbana de Salvador (BA)	Escreveram ser “possível inferir” sobre a classe social que, majoritariamente, frequenta os lugares pesquisados (COTRIM; BICHARA, 2012, p.393)	“População mais pobre”	“Classe média”	

SANTOS; DIAS, 2010	Povoado São Cristóvão, Itabaiana (SE)	Não foi identificado um critério explícito, mas apresentam dados sobre seu estilo de vida	"A população é de classe econômica baixa"		
PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009	Populações de duas diferentes classes socioeconômicas, sem identificação de cidade ou estado	Utilizam o Critério Brasil (Associação Nacional de Empresas e Pesquisa, 2002)	"Classe econômica nível D"		"Classe econômica nível A2"
OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009	Beneficiamento da castanha de caju, sem identificação de cidade ou estado	Não foi identificado um critério explícito, mas tornam clara a relação do trabalho infantil com a pobreza	"Infância pobre" (apud SILVA, 2003)		
CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007	Acampamento do Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MG)	Não foi identificado um critério explícito, mas tornam clara a relação da luta pela terra com a pobreza	"Classes populares"		
TEIXEIRA; ALVES, 2007	Comunidade Ribeirinha da Ilha do Combu, Belém (PA)	Baseiam-se no estudo de Freire (2002) sobre a Ilha, nos dados coletados sobre seu estilo de vida e, também, nos dados coletados sobre a renda mensal das famílias (apud TEIXEIRA; ALVES, 2007)	"Situação de pobreza social"		
RIBEIRO, 2006	Comunidade praieira (BA)	Não foi identificado um critério explícito, mas apresenta dados sobre seu estilo de vida	"Maioria negra e pobre"		
POLETTTO, 2005	População urbana de Caxias do Sul (RS)	Baseia-se no critério de Pastore, Zylberstain e Pagotto (1983) que utiliza o dado da renda <i>per capita</i> (apud POLETTTO, 2005)	"Nível socioeconômico baixo"		

Observando a Tabela 2 acima, facilmente se identifica a predominância de estudos que se referem à população de perfil socioeconômico baixo. Foram

encontrados somente dois artigos que se referem, particularmente, a cada uma das populações de perfil socioeconômico médio e alto. Esse fato pode revelar uma tendência da academia de trabalhar com populações de perfil socioeconômico baixo, o que se relaciona, inclusive, com a observação feita anteriormente sobre o predomínio do trabalho com populações nordestinas, que têm elevado índice de pobreza (GUERRA; POCHMANN; SILVA, 2015).

Somado a isso, é necessário considerar o prejuízo gerado às comparações propostas advindo do fato deste estudo partir de um número significativamente maior de dados referentes às populações de perfil socioeconômico baixo. Esta condição impõe dificuldades em um estudo que, ao tratar da desigualdade social, precisaria trabalhar com dados de populações mais variadas e que se enquadram nos diferentes perfis socioeconômicos. Nesse sentido, um maior exercício de reflexão e interpretação é demandado.

Quanto aos critérios utilizados pelos autores para caracterização do perfil socioeconômico de suas amostras, identifica-se uma variedade. Todos os artigos foram bastante afirmativos quanto a esta caracterização, como ilustra a Tabela 2, mas quatro deles não explicitaram qual o seu critério para chegar a tal. Todavia, estes autores descreveram diversos aspectos do cotidiano destas populações ao longo dos artigos, mostrando que houve um domínio nesse sentido, pois conheceram suas condições de vida. Já no artigo de Cotrim e Bichara (2012), as autoras assumiram que a classe econômica de sua amostra estava sendo inferida, o que foi baseado em seus conhecimentos sobre os determinados públicos que frequentam diferentes lugares de Salvador. Por outro lado, os três artigos restantes basearam-se em critérios bastante explícitos para caracterizar os perfis socioeconômicos, partindo de dados objetivos como a renda *per capita*, o Critério Brasil, etc.

Neste trabalho, optou-se por trabalhar exatamente com aquilo que foi apresentado pelos autores sobre o perfil socioeconômico de suas amostras, o que inclui aceitar o critério que adotaram para esta caracterização, sem que nada seja aqui inferido. Por isso a importância de, durante a coleta de artigos na plataforma Scielo, selecionar somente os que apresentam este aspecto. Essa opção de trabalhar diretamente com o que foi trazido pelos autores se deu por duas razões: primeira, não foi encontrada outra forma de categorizar os perfis socioeconômicos das populações e; segunda, acredita-se na confiabilidade dos artigos disponíveis no Scielo, pois estes

já foram sujeitos a um primeiro processo seletivo e consistem em periódicos científicos.

Apresentados os estudos em suas características mais gerais, a análise focaliza, em seguida, os fatores de investigação do brincar conforme foi anunciado na introdução e método. Serão apresentadas e comentadas as tabelas que se referem a cada um dos fatores de investigação do brincar encontrados nos artigos, relacionando-os com o perfil socioeconômico ao qual correspondem.

A Tabela 3 refere-se ao tempo de duração ou momentos dedicados ao brincar nos diferentes perfis socioeconômicos. Na investigação deste fator, foi possível coletar dados em sete dos oito artigos selecionados no total.

Tabela 3 – Tempo de duração ou momentos dedicados ao brincar por perfil socioeconômico

(continua)

Artigo	Perfil socioeconômico baixo	Perfil socioeconômico médio	Perfil socioeconômico alto
COTRIM; BICHARA, 2012	Dos cento e onze eventos computados na pesquisa, somente vinte são desta população (espaços não planejados)	Dos cento e onze eventos computados na pesquisa, noventa e um são desta população (espaços planejados)	
PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009	Estudam período integral na escola e têm menos tempo para brincar		Estudam meio período na escola e têm mais tempo para brincar
OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009	Brincam no tempo que sobra das seguintes atividades: trabalho (atividade em que passam a maior parte do seu tempo), escola, afazeres domésticos, cuidado de irmãos. Porém, conseguem brincar no catecismo e mais nos finais de semana		
CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007	A experiência da infância no interior do movimento social refere-se, dentre outros fatores, à centralidade do brincar		
TEIXEIRA; ALVES, 2007	A criança da Ilha passa a maior parte de seu tempo		

	brincando. Isso ocorre quando não está nas seguintes atividades: escola, cerimônias religiosas e algumas atividades diárias com seus pais		
RIBEIRO, 2006	Brincam no tempo que sobra das seguintes atividades: escola, auxílio às mães no serviço doméstico e aos pais em atividades externas à casa		
POLETTTO, 2005	O trabalho doméstico é uma tarefa que parece ter importância maior do que o brincar e, inclusive, se apresenta como tarefa impeditiva para tal		

Conforme se observa nos dados acima, as crianças participantes dos estudos analisados, sejam de perfil socioeconômico baixo, médio ou alto, têm seus momentos dedicados exclusivamente ao brincar. Porém, as crianças de perfil socioeconômico baixo da maioria dos artigos cumprem uma função nos serviços domésticos familiares, o que foi indicado pelos autores como um impeditivo às brincadeiras. Algumas também passam grande parte do dia na escola, participam de cerimônias religiosas, se responsabilizam pelo cuidado de irmãos mais novos e fazem parte do universo do trabalho produtivo (neste último caso, durante maior parte de seu dia). Mesmo com estas atividades, o restante de seu tempo parece ser dedicado às brincadeiras (POLETTTO, 2005). É possível identificar uma centralidade no brincar de crianças de perfil socioeconômico baixo somente no estudo que se refere às crianças do MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra) (CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007). O estudo de Cotrim e Bichara (2012), que investigou o brincar em ambientes públicos, encontrou um número significativamente menor de crianças de perfil socioeconômico baixo quando comparados às de perfil socioeconômico médio. Além disso, o estudo de Pfeifer, Rombe e Santos (2009) mostra que as crianças de perfil socioeconômico alto passam somente meio período na escola, o que lhes possibilita brincar mais. Apesar de só terem sido encontrados dois estudos que individualmente abordam cada um dos perfis socioeconômicos médio e alto, pode-se considerar que a população infantil de perfil socioeconômico baixo é a que brinca menos quando comparada às demais.

A Tabela 4 apresenta os locais em que foram identificadas brincadeiras pelos autores nos diferentes perfis socioeconômicos. Dos oito artigos selecionados, este fator pode ser investigado em sete.

Tabela 4 – Local em que ocorrem as brincadeiras por perfil socioeconômico

Artigo	Perfil socioeconômico baixo	Perfil socioeconômico médio	Perfil socioeconômico alto
COTRIM; BICHARA, 2012	Ruas, avenidas, canteiros centrais entre avenidas, áreas amplas e livres e praças sem equipamentos infantis	Parquinhos públicos, praças, áreas florestais e lagoas	
SANTOS; DIAS, 2010	Ruas e ambientes internos e/ou delimitados		
OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009	Árvores, açude, embaixo do cajueiro, praia, em frente às casas, em frente ao Centro Social, área da casa da freira, pátio, quadra de esportes, campo de futebol e, somente esporadicamente, parque de diversões		
CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007	Rio, mata e extensão do acampamento		
TEIXEIRA; ALVES, 2007	Campinho, matas, rio, beira do rio, igarapé, terreiros, pontes, árvores e canoas		
RIBEIRO, 2006	Rua, casa, praia e praça		
POLETTI, 2005	Rua e casa		

A partir da Tabela 4, percebe-se que as crianças de perfil socioeconômico baixo das amostras de todos os artigos não usufruem de ambientes planejados e próprios ao lazer infantil, exceto o campo de futebol e a quadra de esportes relatados por Teixeira e Alves (2007) e Oliveira e Francischini (2009). Elas brincam muito nas ruas, o que inclui ambientes considerados inadequados e com riscos (COTRIM; BICHARA, 2012). Algumas praças também são sede de brincadeiras, mesmo que estas não contenham equipamentos infantis. Além disso, muitas das crianças de perfil socioeconômico baixo que moram em comunidades praieiras, rurais ou ribeirinhas brincam em ambientes naturais como praias, matas, rios, etc. Alguns artigos também

revelaram a ocorrência de brincadeiras em ambientes domésticos com as crianças de perfil socioeconômico baixo. Já as crianças de perfil socioeconômico médio, brincam em praças e parquinhos públicos planejados para o lazer infantil e com equipamentos próprios, também brincam em ambientes naturais. Nos artigos selecionados, não foram encontrados dados referentes ao local em que ocorrem as brincadeiras das crianças de perfil socioeconômico alto.

Um outro fator relevante para esta investigação considera o papel dos responsáveis no contexto do brincar das crianças, também em relação ao perfil socioeconômico. Conforme revela a Tabela 5, investigou-se esse fator em cinco dos oito artigos selecionados.

Tabela 5 – Papel dos responsáveis no contexto do brincar por perfil socioeconômico

(continua)

Artigo	Perfil socioeconômico baixo	Perfil socioeconômico médio	Perfil socioeconômico alto
COTRIM; BICHARA, 2012	Todos os adultos participam efetivamente das brincadeiras, principalmente nas tradicionais como empinar pipa e nos jogos de bola, compostas por adultos e crianças. Aparentemente, nos locais não planejados, as crianças são levadas por adolescentes e adultos jovens	Os adultos não somente acompanham as crianças, mas as auxiliam nas brincadeiras, como empurrando-as no balanço, girando-as no carrossel ou imprimindo força para movimentar a gangorra. Tal como foi observado, a atuação dos adultos se dá como sujeitos que proporcionam a brincadeira à criança. Vale ressaltar que a interferência dos adultos nas brincadeiras acontece mesmo com a presença de outras crianças nos equipamentos infantis e, em alguns casos, interferindo nas interações entre crianças. Aparentemente, nos locais planejados, as	

		crianças são levadas por pais e/ou babás	
PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009	Nota-se, por parte das mães, uma preocupação em oferecer aos filhos condições ambientais e materiais, para que o brincar deles ocorra da maneira mais natural e saudável possível, no intuito de promover, ao máximo, dentro de suas condições socioeconômicas, o desenvolvimento de suas crianças. Há baixa aceitação dos pais de brinquedos que reportam a ações agressivas. As crianças passam mais tempo com educadores e menos com familiares		Nota-se, por parte das mães, uma preocupação em oferecer aos filhos condições ambientais e materiais, para que o brincar deles ocorra da maneira mais natural e saudável possível, no intuito de promover, ao máximo, dentro de suas condições socioeconômicas, o desenvolvimento de suas crianças. Há baixa aceitação dos pais de brinquedos que reportam a ações agressivas. As crianças passam mais tempo com familiares e menos com educadores. Quase todas escutam livros de histórias contadas por adultos
OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009	Os adultos só brincam com seus filhos quando estão de folga ou de manhã cedo, de forma que esses momentos se tornam raros. Brincam com filhos pequenos (que ainda não trabalham) de vez em quando enquanto trabalham		
TEIXEIRA; ALVES, 2007	Poucas crianças ouvem histórias contadas por seus familiares. Familiares adultos geralmente argumentam que não têm tempo para se dedicar às brincadeiras		
POLETTTO, 2005	De forma geral, há a compreensão a respeito da necessidade das crianças em brincar. Porém, alguns dos responsáveis não conhecem nenhuma função que a brincadeira desempenha no desenvolvimento infantil. Além disso, todos os familiares/cuidadores		

	possuem muito pouco tempo para realizar atividades lúdicas com seus filhos ou acompanhá-los na realização de tais atividades, sugerindo que haja poucas trocas afetivas, poucas passagens em relação a normas, valores, crenças, etc. Quando estão em casa, ocupam-se geralmente com os serviços domésticos. Gostam mais de brincar com seus filhos de jogos e brinquedos acadêmicos (papel, tesoura, lápis de cor, livros de história, etc.) Quando as crianças brincam na rua, os adultos supervisionam pouco		
--	--	--	--

Como mostram os dados apresentados, há responsáveis em todos os perfis socioeconômicos, mas não necessariamente em todos os estudos, que se preocupam em oferecer condições para que o brincar ocorra de forma adequada, mostrando, assim, o reconhecimento da importância desta atividade. Somente no perfil socioeconômico baixo apareceram responsáveis que demonstraram não ter conhecimento acerca da função do brincar no desenvolvimento (POLETTI, 2005). Também apareceu, nos perfis socioeconômicos baixo e alto, um papel considerado normativo dos responsáveis, que apresentam baixa aceitação de brinquedos que reportam a ações agressivas (PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009). Porém, a maioria dos responsáveis de crianças de perfil socioeconômico baixo possui pouco ou nenhum tempo para acompanhá-las no brincar. Já nas populações de perfil socioeconômico médio e alto, os responsáveis acompanham bastante as crianças nas brincadeiras, até auxiliam-nas de maneira efetiva e, por vezes, brincam com elas. As crianças de perfil socioeconômico alto ouvem histórias infantis contadas por seus responsáveis e passam mais tempo com seus familiares do que com educadores, quando o oposto ocorre com as de perfil socioeconômico baixo (PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009). Os únicos responsáveis que os artigos identificaram como não sendo os pais, são as babás, que acompanham crianças de perfil socioeconômico médio em suas brincadeiras em ambientes públicos, mesmo quando seus pais já estão presentes (COTRIM; BICHARA, 2012).

No que tange aos temas interpretados nas brincadeiras de papéis das crianças dos diferentes perfis socioeconômicos, foram encontrados dados referentes somente ao perfil socioeconômico baixo. Então, foi elaborada a Tabela 6, que apresenta dados de seis dos oito artigos selecionados.

Tabela 6 – Temas das brincadeiras de papéis por perfil socioeconômico

Artigo	Perfil socioeconômico baixo	Perfil socioeconômico médio	Perfil socioeconômico alto
SANTOS; DIAS, 2010	Transporte, atividade doméstica, presidência dos Estados Unidos e escola		
OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009	Luta, Tarzan e cozinha		
CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007	Assembleia (processo de votação e contagem de votos)		
TEIXEIRA; ALVES, 2007	Atividades domésticas (mamãe-filhinho - o que inclui levar o filho ao posto de saúde e representar preocupação com a demora do atendimento, fazer comidas e lavar louças diretamente no rio), profissões (coletor de açaí, ajudante de coletor, vendedor, pescador e barqueiro), transporte (conduzir balsa e canoa), construção (de casas e embarcações), pegar caranguejo e animais		
RIBEIRO, 2006	Casinha (pai, mãe e filhos)		
POLETTO, 2005	Escolinha e família		

Conforme é apontado na Tabela 6, as brincadeiras de casinha (o que inclui o tema de atividades domésticas e de família) foram as mais frequentes entre as crianças de perfil socioeconômico baixo. Elas também reproduzem, na maioria, atividades que veem os adultos realizarem (como as crianças do artigo de Teixeira e Alves (2007) que brincam de coletar açaí, a principal atividade econômica desta população). Apareceram nos temas duas figuras icônicas: o presidente dos Estados Unidos e o Tarzan, personagens que, segundo os autores, são inspirados na mídia a qual as crianças têm acesso, principalmente a televisão (SANTOS; DIAS, 2010 e

OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009). Como foi apresentado anteriormente, não há dados sobre os temas das brincadeiras de papéis de crianças de perfil socioeconômico médio e alto, o que reforça uma dificuldade deste estudo que focaliza na desigualdade social.

A Tabela 7 refere-se aos pivôs utilizados pelas crianças em suas transformações simbólicas nos diferentes perfis socioeconômicos. Incluindo brinquedos e outros materiais, os pivôs foram identificados em quase todos os artigos utilizados, exceto pelo de Santos e Dias (2010).

Tabela 7 – Pivôs e outros materiais utilizados nas brincadeiras por perfil socioeconômico

(continua)

Artigo	Perfil socioeconômico baixo	Perfil socioeconômico médio	Perfil socioeconômico alto
COTRIM; BICHARA, 2012	Pipa, bola e areia	Bola, iô iô e gude	
PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009	Bicicleta, patins, velotrol/tico-tico, bola, pipa, pular corda, videogame, revólver de brinquedo, espadas de brinquedo, jogos de armar, quebra-cabeças, livros de história, discos/fitas/CD's que narram contos, jogos coletivos de tabuleiro, instrumentos musicais, massa de modelar, papel, caneta/lápis de cor, livros de pintar, livros de recortar e colar, lousa e giz, carrinho, fogãozinho, boneca, brinquedos de dar corda, casinha de boneca, bichos de plástico/pelúcia, jogo de botão ou de pebolim e sucata Mais frequente neste grupo: bicicleta, velotrol/tico-tico, corda, videogame, massa de modelar, papel, canetas/lápis de cor, livros de recortar e colar, lousa e giz, carrinho, fogãozinho, boneca, casinha de boneca,		Bicicleta, patins, velotrol/tico-tico, bola, pular corda, patinete, computador, videogame, revólver de brinquedo, espadas de brinquedo, jogos de armar, quebra-cabeças, livros de história, discos/fitas/CD's que narram contos, jogos coletivos de tabuleiro, instrumentos musicais, massa de modelar, papel, caneta/lápis de cor, livros de pintar, livros de recortar e colar, lousa e giz, carrinho, fogãozinho, boneca, casinha de boneca, bichos de plástico/pelúcia, jogo de botão ou de pebolim e sucata Mais frequente neste grupo: patins, bola, jogo de botão ou de pebolim, jogos coletivos de tabuleiro, jogos de armar tipo "Lego", quebra-cabeças, livros de história, discos/fitas/CD's que narram contos,

	bichos de plástico/pelúcia e brinquedos confeccionados a partir de sucatas Exclusividade desse grupo: pipa e brinquedos de dar corda		instrumentos musicais, álbum de figurinhas Exclusividade desse grupo: computador e patinete
OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009	Corda, bola, papelão, palito de pirulito, tampa de detergente e de refrigerante, graveto, tijolo, carvão, madeira, pedrinhas, blocos de montar, bicicleta, minigame, caco de telha, barro, cano, carros e baladeiras Brinquedos construídos: balanços, pula-pula, bayblader, robôs, camas, bilocas, sofás, crianças, painéis, escorrego, esguichos d'água e motocicleta		
CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007	Barro		
TEIXEIRA; ALVES, 2007	Folhas, flores, frutos verdes, caroços, terra, pedras, água, garrafas, copo descartável, gravetos, bola, pipa, galho de árvore, tampa de isopor, tábuas, mesas, bancos e pedaços de madeira, canoa, rasa e matapi (esses dois últimos são instrumentos utilizados pelos adultos no extrativismo do açaí). As únicas crianças que continham um número maior de brinquedos industrializados eram impedidas de brincar com estes pois serviam de objetos decorativos nas residências		
RIBEIRO, 2006	Corda, bola, bolinhas e bancos		
POLETTO, 2005	Brinquedos industrializados, bicicleta, patinete, bola, boneca, carrinho, jogos e brinquedos acadêmicos (papel, tesoura, lápis de cor, livros de história, etc.)		

A partir da Tabela 7 entende-se que, em todos os perfis socioeconômicos, mas não necessariamente em todos os estudos, as crianças utilizam brinquedos industrializados, estruturados e não estruturados (como no caso de sucatas e bola). Porém, somente as crianças de perfil socioeconômico baixo utilizam a pipa, o que apareceu na maioria dos artigos. Além disso, quando de populações rurais, praieiras ou ribeirinhas, essas crianças possuem um número mínimo de brinquedos industrializados, algumas delas eram até impedidas de brincar com alguns destes, pois serviam de objetos decorativos nas residências (TEIXEIRA; ALVES, 2007). Estas crianças de perfil socioeconômico baixo utilizam muito as sucatas e os elementos naturais. Também utilizam exclusivamente os restos de materiais adultos encontrados no ambiente. Há dados de que elas constroem seus próprios brinquedos, algo que não foi observado nas populações de perfil socioeconômico médio e alto. Já as exclusividades das crianças de perfil socioeconômico alto são o patinete e o computador.

4 DISCUSSÃO

A questão-problema – existem elementos que denunciam a desigualdade social brasileira no brincar das crianças? – pôde ser respondida a partir dos resultados alcançados. A resposta a esta pergunta, o que corresponde ao principal objetivo do presente trabalho, é sim. Os resultados obtidos frente aos fatores de investigação do brincar analisados variaram conforme o perfil socioeconômico das populações, o que revela, assim, que a realidade desigual brasileira pode ser evidenciada através do brincar.

Beraldo e Carvalho (1993), autoras citadas na presente introdução, chegaram a resultados concretamente semelhantes em seu trabalho. Através de entrevistas com crianças, as autoras abordaram estes mesmos fatores de investigação do brincar e chegaram à conclusão de que o nível de poder aquisitivo afeta o repertório lúdico infantil em seu conteúdo e contexto, por isso, seu trabalho serviu de forte inspiração na opção metodológica deste estudo. Porém, seu foco não foi analisar a desigualdade social enquanto fenômeno histórico e, sim, averiguar objetivamente se o nível socioeconômico das crianças implica em diferenças em seu brincar (dentre outros objetivos). De toda forma, aqui se entende que o estudo de Beraldo e Carvalho (1993) pode revelar as manifestações mais concretas da desigualdade, principalmente no que diz respeito à renda. Nesse sentido, seu estudo feito em 1993 permite, inclusive, evidenciar a manutenção da desigualdade social ao longo das últimas décadas.

A fim de propiciar a desnaturalização da desigualdade social, uma intenção deste estudo, é preciso que se coloque o fenômeno como categoria de análise em uma discussão historicizada. Responder à questão-problema de maneira objetiva e direta não basta. É necessário refletir sobre os resultados obtidos e transcender à sua dimensão concreta, considerando a desigualdade social como um fenômeno que mantém uma relação de constituição mútua com o sujeito e apontando, portanto, seu caráter histórico (BOCK; GONÇALVES, 2009).

Vale admitir que os pontos que serão discutidos não são passíveis de generalizações, pois tomam como base somente os resultados obtidos na revisão de literatura dos oito artigos selecionados, além da limitação de que poucos dados foram encontrados sobre populações de perfil socioeconômico médio e alto. De toda forma, as generalizações não foram buscadas, pois aqui procura-se edificar um trabalho

qualitativo e com o caráter de uma reflexão crítica sobre a realidade. Nesse sentido, foi possível formular hipóteses a partir dos resultados obtidos e dos estudos teóricos realizados anteriormente. Como apontam Bock e Gonçalves (2009), sob as diretrizes da teoria sócio-histórica, é possível identificar o processo de constituição de um fenômeno social, a desigualdade, começando pela identificação de sua produção social a partir da materialidade de suas manifestações, neste caso, o brincar das crianças.

O tempo de duração ou momento dedicado ao brincar é um fator de extrema importância pois remete diretamente à possibilidade de emergência, ou não, do brincar no cotidiano infantil. O brincar é um direito de todos que ganhou status na lei pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90), que reconhece a condição especial de desenvolvimento dos jovens (BRASIL, 1990). O brincar é um direito fundamental no estatuto e que deve ser assegurado pela família, pela sociedade em geral e pelo próprio poder público (OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009). Porém, como mostram os resultados deste estudo, muitas crianças de perfil socioeconômico baixo se ocupam com responsabilidades que suprimem seu tempo de dedicação à brincadeira. Estas crianças vivem em famílias que necessitam de sua ajuda nos serviços domésticos, no cuidado de membros e, até mesmo, na garantia de renda. Deste modo, o brincar surge somente no tempo restante destas atividades.

Apesar das inúmeras obrigações que comprometem a brincadeira das crianças de perfil socioeconômico baixo, a situação de trabalho infantil encontrada neste estudo pode melhor servir de ilustração à forma como a desigualdade social atravessa a questão do tempo para o brincar. Estas crianças trabalhadoras passam a maior parte de seu tempo imersas no universo produtivo e, conseqüentemente, excluídas do universo do brincar (OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009). Para Silva (2003), as longas jornadas de trabalho infantil (o tempo de trabalho excedente) revelam a superexploração da força de trabalho de adultos e crianças, processo que tem como fim a obtenção de mais-valia. Este autor permite que se compreenda, através de um olhar marxista, que “o tempo exíguo para o lúdico também carrega consigo as marcas históricas da pobreza, da privação, do trabalho estranhado, do cerceamento, da justiça, da má distribuição da renda e da terra” (SILVA, 2003, p.339). Ou seja, hoje impera um sistema capitalista que produz situações de pobreza tão extremas, que as crianças são obrigadas a perderem seu direito à brincadeira para auxiliarem sua

família nas inúmeras responsabilidades, como os dados aqui expostos mostram. Nesta realidade, a sua própria vivência da infância acaba sendo comprometida, pois perdem as importantes transformações que o brincar propicia ao desenvolvimento que foram apontadas pela teoria vygotskiana. Estas transformações são consideradas, inclusive, as mais importantes do desenvolvimento psíquico da criança, pois preparam-na para um nível mais elevado, o que torna a brincadeira a atividade principal da infância (LEONTIEV, 2016). Quando se constata, a partir do perfil socioeconômico, que algumas crianças têm mais condições temporais para brincar do que outras, se constata, também, que seu desenvolvimento encontra maiores condições de avançar. As carências, nesse sentido, produzem danos sérios na formação do sujeito. Como identifica o pensamento vygotskiano, “é importante dar tempo suficiente para que as brincadeiras surjam, se desenvolvam e se encerrem” (REGO, 2008, p.114).

Os estudos selecionados investigaram somente o tempo de duração ou momento dedicado às brincadeiras em situações livres e não em instituições. Sendo assim, o tempo em que as crianças brincam em escolas, por exemplo, não foi considerado. Acredita-se que, independentemente do quanto brinquem em instituições, o tempo livre é extremamente importante para que haja espaço para a iniciativa própria das crianças (MUKHINA, 1986, apud MARCOLINO; MELLO, 2015). É o brincar livre que está sendo analisado, sem interferências institucionais que estariam fora do escopo dos objetivos aqui propostos.

Não foram encontradas informações mais detalhadas a respeito do tempo disponível para brincadeiras no cotidiano infantil de crianças de perfil socioeconômico médio e alto, já que cada um destes perfis apareceu em somente um estudo. Este dado pode ser interpretado a partir da ideia de que estas crianças passam mais tempo em instituições privadas que aqui não foram pesquisadas, como foi relatado por Beraldo e Carvalho (1993). Imagina-se que a maior condição financeira permite o acesso a um leque maior de atividades cotidianas nestas instituições como clubes particulares, ateliês, espaços de convivência, escolas de música, escolas de inglês, de esportes, etc. que não se restringem ao sistema público, retomando a ideia de Neves (2016) exposta na introdução de que determinados acessos se dão predominantemente pelo dinheiro.

A ideia de que estas crianças de perfil socioeconômico médio e alto preenchem

mais seu tempo com este tipo de atividade implica em entender que estas também podem se deparar com dificuldades de ter um tempo totalmente livre para brincar em seu cotidiano. Porém, estas crianças ainda podem ser vistas como privilegiadas, pois as atividades que têm acesso não se assemelham em nada, por exemplo, às responsabilidades domésticas com que as crianças mais pobres são obrigadas a arcar, como apontam os resultados dos estudos analisados. A rotina das crianças mais ricas pode ser repleta de afazeres, mas, somente por estes terem cunho de optativa ou de lazer, imagina-se que o brincar seja mais favorecido. Esta hipótese se fortalece pelo estudo de Beraldo e Carvalho (1993), que apontou que em atividades mais livres da rotina dessas crianças, o brincar é incentivado, apesar de essa investigação ter sido feita há mais de duas décadas anos.

O local em que ocorrem as brincadeiras é outro fator importante e que permite ingressar em um assunto emblemático para a desigualdade social, o usufruto de espaços públicos. Como traz Rego (2008) a partir de Vygotsky, as crianças precisam ter espaço para brincar. E os ambientes próprios ao lazer infantil, como os parquinhos e praças públicas com equipamentos, são atrativos para os brincantes (BICHARA et al., 2006, apud COTRIM; BICHARA, 2012). O problema é que estes ambientes só foram encontrados em regiões de perfil socioeconômico mais elevado (COTRIM; BICHARA, 2012). Isso ocorre não somente nos cenários urbanos, mas, também, nos cenários rurais, ribeirinhos e praieiros, onde não foram identificadas políticas que garantem o usufruto de espaços públicos próprios ao lazer infantil. Quando as crianças de perfil socioeconômico baixo não têm acesso a esses ambientes, o brincar novamente se torna ameaçado. Além da própria integridade das crianças que, em consequência, brincam em lugares repletos de riscos, como apontam os resultados.

Além da desigualdade na distribuição desses espaços próprios ao lazer infantil, o usufruto destes também é desigual, o que pode ser entendido por duas razões. A primeira é uma questão bastante prática. As crianças que moram em bairros com locais próprios ao lazer infantil se deslocam muito menos para usufruírem destes do que as que moram em bairros mais afastados. Mas, mesmo que as crianças que moram longe possam se deslocar e chegar até estes espaços, é provável que uma segunda razão impeça seu usufruto: a discriminação e violência moral.

Como já foi trazido na presente introdução, atitudes discriminatórias com caráter de violência moral também impossibilitam que alguns grupos frequentem

determinados locais (NEVES, 2016). Pode-se imaginar o quão complicado é para uma criança periférica, pobre e negra, ocupar esses espaços em bairros mais ricos. Não é à toa que nenhum dos artigos revelou um dado como este, de uma criança de perfil socioeconômico baixo brincando em um parquinho planejado de um bairro rico, por exemplo. Os negros e pobres estão historicamente à margem da sociedade (CAMPOS et al., 2003). Novamente, a desigualdade atua na violação de mais um direito fundamental do ECA, o usufruto dos espaços públicos (BRASIL, 1990). Foram construídas barreiras simbólicas que, de forma velada, selecionam quem pode e quem não pode desfrutá-los.

O perfeito exemplo para ilustrar esta violação pode ser encontrado nos famosos “rolezinhos” que ocorreram marcadamente entre 2013 e 2014, em São Paulo. Planejados a partir das redes sociais, os “rolezinhos” reuniam até milhares de jovens da periferia nos shoppings centers de bairros mais ricos, que acabaram sendo vítimas de diversas violências, inclusive a policial. Neste período, foi levantado o debate das múltiplas formas de discriminação social, principalmente a racial, temas que são intrínsecos à estrutura social brasileira (PINTO, [2014?]).

Pode-se entender que as crianças mais pobres têm seu brincar prejudicado mais ainda por esta questão quando sua única opção é brincar nos espaços públicos. Quando as condições de moradia são precárias e as casas são pequenas para as famílias numerosas, algo comum nos centros urbanos e favelas, a brincadeira só pode ocorrer no espaço externo (BERALDO; CARVALHO, 1993). É por isso que, em muitos sentidos, a brincadeira perde seu lugar nas populações mais pobres.

Por outro lado, algumas das crianças de perfil socioeconômico baixo participantes dos estudos analisados brincam em ambientes naturais, como praias, matas ou rios. Estes locais mostraram-se muito interessantes como sede do brincar. São amplos e repletos de elementos que muito enriquecem a brincadeira, questão que será abordada a seguir. O problema é que as crianças mais pobres que habitam certas regiões menos urbanizadas acabam se confrontando com mais um desafio para o brincar. Como foi trazido no artigo de Teixeira e Alves (2007), ocorre de as crianças morarem geograficamente muito longe umas das outras, o que impede sua interação social e reflete na ocorrência de suas brincadeiras em conjunto, que tornam-se mais raras. Deste modo, as crianças se deparam com a dificuldade de encontrar parceiros para brincar em seu tempo livre. Mais uma vez aponta-se um direito

considerado fundamental pelo ECA que é violado pela desigualdade social: a convivência comunitária (BRASIL, 1990).

A partir da perspectiva vygotskiana, entende-se que o processo de desenvolvimento é socialmente construído e surge a partir da interação com outros. A escassez do convívio comunitário implica, portanto, em prejuízos bastante diretos para o desenvolvimento. Além disso, essa realidade também limita o repertório das crianças em suas brincadeiras protagonizadas, pois tomam como inspiração aquilo que conhecem. Ao se referirem ao contexto educacional, Marcolino e Mello (2015) levantam a ideia de que na ausência de novos temas para as brincadeiras de papéis, as crianças podem até se desinteressarem por essa atividade, o que é mais sério ainda.

Outro fator analisado a partir dos resultados refere-se ao papel dos responsáveis das crianças no contexto de suas brincadeiras. Em todos os perfis socioeconômicos, mas não necessariamente em todos os artigos, foi identificado que os responsáveis das crianças procuram propiciar a ocorrência do brincar. Porém, é preciso entender o porquê e as consequências do dado que indica que as crianças de perfil socioeconômico baixo são muito menos acompanhadas por seus responsáveis ao brincar do que as de perfis mais elevados economicamente. Acompanhá-las não significa necessariamente brincar com elas, mas levá-las para brincar ou, até mesmo, produzir condições para que o brincar ocorra.

Uma questão prática pode justificar este dado primeiramente. Os pais (ou responsáveis) de crianças de perfil socioeconômico baixo possuem pouco ou nenhum tempo para acompanhá-las em suas brincadeiras, como é expressado pelos artigos. Entende-se que tal indisponibilidade temporal ocorra por conta de suas longas jornadas de trabalho e necessidade de realizar serviços domésticos quando chegam em casa (POLETTTO, 2005). Em contraponto a isso, imagina-se que, nos perfis socioeconômicos mais elevados, as jornadas de trabalho podem ser de variadas de durações, mas, quando longas, as famílias têm condições de contratar uma empregada doméstica e/ou diarista, algo muito comum na cultura brasileira. Deste modo, supõe-se que trabalho exercido por essas profissionais (que são, em enorme maioria, mulheres) acaba permitindo que os pais fiquem mais com seus filhos quando estão em casa, sem precisarem se preocupar com os afazeres domésticos. Já havia sido apontado por Beraldo e Carvalho (1993) que os adultos de perfis

socioeconômicos mais elevados têm mais condições de brincar com as crianças. Ainda assim, esta população de perfil socioeconômico mais elevado também pode contratar babás que se responsabilizam pelo cuidado dos seus filhos e acompanham-nos nas brincadeiras. Nos artigos analisados, as babás aparecem brincando com as crianças até mesmo quando os pais estão presentes, o que permite considerar que são constantemente assistidas e rodeadas de adultos. É necessário apontar uma contradição da realidade desigual que emerge justamente neste ponto, quando se percebe uma babá cuidando de uma criança junto aos pais, enquanto o seu próprio filho, possivelmente, está desassistido ou institucionalizado em alguma creche ou escola.

Além desta questão prática, os artigos estudados indicam que somente responsáveis de crianças de perfil socioeconômico baixo demonstraram não conhecer a função exercida pelo brincar no desenvolvimento infantil (POLETTI, 2005). Imagina-se que os níveis de instrução possibilitados por uma renda maior possibilitam maior acesso a informações em geral, o que acarreta também no cuidado dos filhos (MELLO; FERRIANI, 1996, apud PFEIFER; ROMBE; SANTOS, 2009). Levanta-se, então, o fato de que o domínio de conhecimentos é privilégio de poucos no Brasil, quando deveria ser de acesso a todos. A carência de conhecimentos em algumas populações ecoa nas gerações e as prejudica continuamente, como neste caso em que os pais não compreendem a relevância do brincar. E, lembrando o direito à brincadeira que consta no ECA, sabe-se que os responsáveis pelas crianças são, também, responsáveis por propiciar que suas brincadeiras ocorram (OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009).

Mais uma contradição pode ser encontrada no cuidado exercido pelas babás quando se consideram esses fatos. Os pais destas crianças que são acompanhadas por babás podem até dominar os conhecimentos sobre a importância do brincar, o que é viabilizado por sua classe social e nível de instrução. Porém, imagina-se não haver garantias de que as babás, advindas de perfis socioeconômicos mais baixos, também detenham estes conhecimentos e entendam a importância do brincar, principalmente em situação livre. Estas profissionais podem chegar a passar longos períodos cuidando das crianças sem se preocupar em fornecer condições favoráveis para que o brincar ocorra.

De toda forma, o papel dos adultos no desenvolvimento infantil, sejam pais ou

babás, é particularmente importante quando se considera o conceito vygotskiano de zona de desenvolvimento proximal. Além da relação deste conceito com o brincar, cabe aos adultos auxiliarem as crianças em tarefas que ainda não conseguem realizar sozinhas. Uma ação que hoje a criança necessita e recebe assistência adulta, amanhã poderá fazê-la de forma autônoma (VYGOTSKY, 2007).

Rego (2008) aponta que a própria imitação oferece a oportunidade de que a observação externa do indivíduo seja reconstruída internamente. A imitação, muito presente na brincadeira de papéis, é também um caminho para o aprendizado de ações que ultrapassam o limite de capacidades, o que se relaciona com o conceito de zona de desenvolvimento proximal conforme foi explicado na introdução. Conclui-se que a convivência com adultos é fundamental para avanços no desenvolvimento, um prejuízo das crianças de populações mais pobres. Além disso, a convivência familiar é também reconhecida pelo ECA como direito fundamental da criança (BRASIL, 1990). Mais uma vez, nesta discussão, se apontam aspectos da desigualdade social que refletem na garantia, ou não, de direitos, principalmente os considerados fundamentais.

Notou-se que a vida dos adultos funda os temas das brincadeiras de papéis, sendo os denominados “papéis lúdicos” de Leontiev (2016). Conforme é apontado nos resultados, as crianças reproduzem, nas brincadeiras, as atividades adultas que observam, o que pode ser entendido como a prática das regras da brincadeira que foram trabalhadas por Vygotsky (2008). Um exemplo ilustrativo é o artigo de Correia, Giovanetti e Gouvêa (2007), que retratou o brincar de crianças de um acampamento do MST (Movimento dos Trabalhadores sem Terra). Nestes movimentos, os adultos estão frequentemente realizando assembleias e processos de votações, ações que fazem parte de seu cotidiano coletivizado e democrático. As crianças, então, reproduzem em suas brincadeiras justamente as assembleias, as votações e a contagem de votos. Reproduções como esta apareceram em todos os artigos que retratam brincadeiras de papéis. Mesmo quando não possuem tempo nem condições para acompanhar as brincadeiras infantis, os adultos as inspiram.

Tais considerações permitem reafirmar, a partir dos resultados do presente estudo, a teoria vygotskiana sobre o brincar que foi extensamente trabalhada na introdução. Também revelam que esta é totalmente compatível à realidade brasileira dos dias atuais. Como aponta a teoria, a criança reconstrói o mundo adulto que

conhece nas brincadeiras e, então, dele se apropria. Foi exatamente isso que os resultados sobre as brincadeiras de papéis puderam evidenciar.

O único fator que, excepcionalmente, não permitiu revelar variância entre diferentes perfis socioeconômicos, é o conteúdo das brincadeiras de papéis. Não foi possível comparar este fator entre as populações, pois foram encontrados dados referentes somente ao perfil socioeconômico baixo. Isso não indica que tal variância inexistia, apenas que esta não pode ser apontada a partir dos dados coletados. Porém, mesmo não sendo possível edificar uma comparação, há material suficiente para prosseguir com a discussão historicizada que aqui está sendo elaborada.

É necessário refletir sobre como tais conteúdos trazidos nas brincadeiras de papéis das crianças pobres revelam a desigualdade social. A leitura sócio-histórica parte da noção de que todos os fenômenos humanos são produzidos no processo de constituição da vida social (BOCK; GONÇALVES, 2009). A desigualdade, claramente, não é uma exceção. Considerando que as crianças internalizam conteúdos acumulados na história social e são seres maximamente sociais, entende-se que o fenômeno complexo da desigualdade está presente em sua constituição e pode ser acessado, já que “a consciência infantil reflete de forma ingênua, sem crítica, a realidade social” (MARCOLINO; MELLO, p.466, 2015). A criança e suas atividades não podem, jamais, serem entendidas como externas à realidade, o que reproduziria a dicotomia da ciência moderna que a teoria sócio-histórica critica.

O homem isolado é um mito. A sua personalidade só pode ser compreendida dentro do jogo complexo das influências ambientais - físicas, sociais e culturais. Um dos problemas da psicologia social é justamente esse de investigar a ação total do meio sobre o indivíduo (RAMOS, 2003, p.237).

A partir de suas brincadeiras, então, não é possível acessar somente os aspectos pontuais de seu contexto específico, que são diretamente reproduzidos e facilmente identificáveis. Para a teoria sócio-histórica, o sujeito revela, em todas as suas expressões, o social e o individual (AGUIAR; OZELLA, 2013). Como aponta Elkonin (2009), a brincadeira é histórica, de natureza e origem sociais. Portanto, nela é possível acessar, através de uma interpretação, a reprodução de aspectos da realidade de forma ampla. Parte-se da ideia de que aquilo que é expresso em suas brincadeiras pode ser entendido como um potente dado sobre relações históricas e sociais do Brasil.

Um exemplo disso é o estudo de Freitas (2013) que foi citado na presente introdução e utilizou o conteúdo das brincadeiras das crianças de elite do século XIX para entender todo o contexto social da época, que já era marcada pela desigualdade. Focando nas brincadeiras destas crianças, este autor soube trabalhar com a distinção entre o mundo dos senhores e o mundo dos escravos, ambos os extremos de uma mesma realidade social. Ou seja, ao considerar o conteúdo da brincadeira de uma criança em um contexto específico, é possível traçar a relação que esta estabelece com todo um universo de relações sociais, o que permite acessar, inclusive, as relações de dominação que tanto marcam a história e o presente do Brasil.

Nas brincadeiras de crianças de perfil socioeconômico baixo, apareceram os temas de casinha, o que inclui serviços domésticos e família. Somente em dois eventos apareceram algumas figuras icônicas que, segundo os autores, têm como origem a televisão. O tema de família já foi indicado na introdução como algo presente nas brincadeiras infantis justamente por ser o primeiro campo de relações que as crianças têm acesso (MARCOLINO; MELLO, 2015). Apesar de não ter sido um tema frequente, algo semelhante pode ser entendido a partir das brincadeiras de escola, um espaço ao qual todas as crianças dos estudos têm acesso logo que alcançam a idade adequada.

A enorme frequência do tema dos serviços domésticos pode se dar justamente porque tal atividade constitui a maior ocupação dos pais destas crianças quando estão em casa, conforme mostram os artigos. Como já foi mencionado, nos perfis socioeconômicos mais baixos, tais atividades são cumpridas pela família que ali reside, o que é diferente em camadas sociais mais ricas, que podem pagar por empregadas domésticas e/ou diaristas. Seria interessante identificar se tais brincadeiras aparecem e de que forma aparecem nestes outros grupos. Sabe-se somente que, nas populações mais pobres dos artigos, a brincadeira de família está intimamente conectada à brincadeira de serviços domésticos. Imagina-se que, em perfis socioeconômicos mais elevados, ambos os temas apareçam segregados, mas ainda assim apareçam. As crianças mais ricas não estão acostumadas a verem seus pais limparem a casa como as crianças mais pobres. Portanto, pode-se supor que quando as crianças mais ricas brincam exclusivamente de família, os serviços domésticos não aparecem, e vice-versa. As crianças mais pobres, por sua vez, protagonizam cenas de família realizando atividades domésticas, o que une ambos os

temas e revela algo bastante comum em sua realidade. Mesmo não sendo possível confirmar tal hipótese pela carência de dados que permitam comparações, há indícios dela no estudo de Beraldo e Carvalho (1993) citado na introdução, em que são apontadas algumas diferenças nas brincadeiras de papéis de diferentes perfis socioeconômicos.

Alguns dos artigos apresentaram temas de brincadeiras que expressam as angústias das populações que as crianças fazem parte, o que denuncia de forma bastante direta os desafios da pobreza em um país extremamente desigual. Uma boa ilustração disso encontra-se no artigo de Teixeira e Alves (2007), que utilizou como amostra crianças da população ribeirinha. Dentre outros temas, apareceu em suas brincadeiras a preocupação pela demora de atendimento no posto de saúde da região. Apareceu, também, a preocupação com a venda do açaí, a principal atividade econômica de seus pais. Estes temas figuram problemas muito presentes no cotidiano desta população e, além de denunciarem suas dificuldades financeiras, também denunciam a ausência do Estado em alguns locais em que mais um direito do ECA não é assegurado: o da saúde pública (BRASIL, 1990).

As profissões que reproduziram nas brincadeiras foram aquelas típicas de sua população. As figuras que apareceram com mais frequência foram: coletor de açaí, caminhoneiro, pescador, construtor e barqueiro. Pode-se pensar, a partir do que os artigos indicaram sobre a realidade econômica das populações, que todas essas profissões são pouco rentáveis. A única exceção foi a profissão que apareceu somente uma vez: a presidência dos Estados Unidos. Além da figura do presidente não ter como origem o contexto próprio da criança, pois adveio da televisão, ela também apareceu de forma bastante descontextualizada na brincadeira. No evento descrito pelas autoras Santos e Dias (2010), uma criança diz que é o presidente dos Estados Unidos durante uma brincadeira do tema de escola, e não foi indicada nenhuma continuidade deste discurso, isto é, a figura da presidência não foi mantida ali. É interessante considerar que as brincadeiras que dialogam com a materialidade da vida das crianças possuem maior duração e fluência, quando as brincadeiras que refletem uma realidade muito distante, não se sustentam. Faz sentido compreender que, nas brincadeiras de populações rurais e de baixo perfil socioeconômico, o único personagem que representa uma profissão mais ascendida socialmente não teve investimento por parte das crianças que, por outro lado, brincaram continuamente e

de forma bastante apropriada de profissões que se referem a um trabalho braçal e pouco rentável, muito presentes em seu contexto.

Esse aspecto é particularmente importante quando se considera a história social do Brasil, um país marcado pela desigualdade social e relações de dominação. Não é simples determinar o peso de mais de 400 anos de escravidão sobre o país após a sanção da Lei Áurea, que ocorreu há apenas 130 (RONCOLATO et al., 2018). A escravidão foi abolida, mas ainda existe uma minoria simbólica que continua excluída e não tem em seu horizonte outra perspectiva que não o trabalho braçal. É o que denunciam as brincadeiras das crianças das regiões rurais, praieiras e ribeirinhas.

Para a perspectiva vygotskiana, a criança deseja ser adulta e, diante desta impossibilidade, reproduz na brincadeira o mundo adulto que conhece. A criança realiza seu desejo de ser adulta de forma imaginária, o que permite colocar suas brincadeiras protagonizadas como análogas ao que as crianças podem e querem ser quando crescer. Uma criança que só pode e só quer ser um tipo de profissional extremamente desvalorizado no mercado de trabalho é um indicador seríssimo de desigualdade social. Há aqui o cuidado para não oprimir nenhuma profissão, muito menos menosprezá-la. Mas o que precisa ser denunciado, urgentemente, é a carência de oportunidades e a hierarquia social que há centenas de anos impera no Brasil. Vale constatar que, até a década de 60, os trabalhadores da zona rural não tinham acesso nem mesmo aos direitos sociais e trabalhistas (CAMPOS et al., 2003). Hoje, continuam com inúmeros direitos violados, inclusive o de acesso à saúde, como já foi mencionado.

Não foram encontradas brincadeiras de médico(a), engenheiro(a) ou advogado(a), somente uma frase desinvestida sobre ser presidente. Pode-se hipotetizar que, se os pais dessas crianças tivessem outra ocupação que não a braçal, isso seria reproduzido em suas brincadeiras, pois se baseiam na realidade. De fato, as ocupações de trabalho, que muitas vezes não variam durante a vida dos sujeitos e nem mesmo no passar das gerações, revelam todo um contexto social. Salve raras exceções individuais, essa estrutura geral se mantém rígida e quase intransponível. Concluindo a hipótese, entende-se que, quando se considera um leque muito limitado de temas de brincadeiras, o que se refere ao que a criança tem acesso, se considera também um leque muito limitado de oportunidades para o futuro.

Ao apontar a hierarquia social, pode-se entender que as crianças pobres

representadas nos artigos reproduziram uma inferioridade vivida como naturalizada pelas camadas populares (CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007). Como trazem estas autoras, essa construção quase cristalizada é um obstáculo para o processo de superação da desigualdade social. A inferioridade experienciada pelas populações pobres revela que a materialidade da vida dessas crianças não permite que estas expressem, na brincadeira, outros desejos que não a sua determinação de classe.

É por isso que lógicas como a meritocracia precisam ser desmontadas, assim como outras que legitimam o acesso diferencial a recursos entre sujeitos de classes diferentes (KRECKEL, 1992, apud SOUZA, 2006). Mesmo com a injustiça, membros das classes pobres se sentem menos dignos e menos reconhecidos (SOUZA, 2006). Como traz o sociólogo, essas lógicas escondem o segredo da dominação social moderna e permitem culpabilizar o pobre pelo seu próprio fracasso. O lugar social e a classe em que a criança nasce não é a única, mas a mais potente variável na definição de seu futuro, e o conceito liberal de igualdade precisa ser desmascarado e revelado como apenas uma pressuposição (SOUZA, 2011). Não é somente o esforço individual que define o que a criança vai ser quando crescer.

Além da questão do “ser”, em um mundo dominado pela lógica da propriedade e pelo consumo de mercadorias, não se pode esquecer da relação deste termo com o “ter”, uma contradição do mundo moderno. A lógica do consumo inclui indivíduos pelo “ter”, o que pode ser constatado a partir do aumento de poder aquisitivo das populações pobres dos últimos anos (CHARLEAUX, 2017). Porém, isso não alivia em nada a desigualdade econômica, já que a concentração de renda manteve-se proporcionalmente fortíssima, limitando as oportunidades de vida dos sujeitos. Estes, acabam incluídos pelo “ter”, mas se mantêm excluídos pelo “ser” (CAMPOS et al., 2003, p.31).

É nesta linha de raciocínio que os pivôs e/ou outros materiais utilizados nas brincadeiras também evidenciam a desigualdade social. Foi constatado que as crianças de todos os perfis socioeconômicos têm acesso a brinquedos industrializados, estruturados e não estruturados. Os brinquedos são, como todo bem de consumo, um símbolo de poder aquisitivo, o que dialoga diretamente com a esfera mais objetiva da desigualdade social: a questão de renda, o que possibilita o “ter”. Como foi trazido pelos artigos, as bonecas, bicicletas e carrinhos, dentre outros, variam muito seu custo conforme o perfil socioeconômico das crianças. E o que esses

brinquedos representam para as crianças também varia conforme os diferentes perfis socioeconômicos.

Como mostram os resultados, as crianças mais ricas possuem um número maior de brinquedos industrializados e estruturados, o que permite entender o quão corriqueiro é, para elas, comprar ou ganhar um deles. Imagina-se que, para as crianças mais pobres que não possuem tantos brinquedos deste tipo, estes são muito mais valorizados, até mesmo pelos adultos. É o que se pode pensar a partir do artigo de Teixeira e Alves (2007), pois algumas das crianças eram impedidas de brincar com seus brinquedos que serviam de objetos decorativos nas residências. O brinquedo é tão raro e, por isso, é tão valorizado, que perdeu seu lugar na brincadeira infantil.

E, mesmo com a inclusão a partir do consumo dos últimos anos, sabe-se que esta não é generalizada. Foi identificado a partir dos artigos que crianças de perfil socioeconômico baixo desejam ter muitos objetos aos quais seu poder aquisitivo não permite. Estes desejos são cotidianamente alimentados por um mercado de produtos culturais para infância veiculado através da mídia. Nestes veículos, percebe-se que a própria infância está globalizada. A televisão, principalmente, constitui parte do discurso infantil (OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009). Estas autoras transcreveram a fala de uma menina que diz ver e ficar com vontade de brincar com uma boneca, mas isso é impossível para sua condição. O acesso a esses produtos, para a população mais pobre, só se dá através da televisão. Como entendem Correia, Giovanetti e Gouvêa (2007, p.146) “a padronização de modelos identitários infantis, presentes nos bens de consumo da cultura massificada, confronta-se com a desigualdade no acesso a tais produtos, definindo-se novas formas de exclusão”.

Porém, é justamente a partir desta desigualdade de renda e, consequentemente, na desigualdade no acesso a bens, que as crianças mais pobres revelam, pela primeira vez nesta discussão, seus privilégios. Estas crianças encontram formas de se aproximar destes objetos reproduzindo-os a partir daquilo que têm acesso no ambiente em que vivem (OLIVEIRA; FRANCISCHINI, 2009). Seus desejos mobilizam a construção própria destes brinquedos, o que ocorre principalmente a partir das sucatas. Como trazem as autoras, isso contribui muito para o processo criativo das crianças. Além disso, elas constroem brinquedos originais aos quais podem imprimir suas características próprias, o que se difere muito dos brinquedos produzidos em massa que são vendidos nas lojas infantis (OLIVEIRA;

FRANCISCHINI, 2009, apud POLETTTO, 2005).

Essas questões são passíveis de serem interpretadas à luz de conceitos marxistas. Em um texto que aborda marcadamente os conceitos de estranhamento e alienação (que basicamente se referem à uma crítica ao modo de organização do trabalho capitalista), Furtado e Svartman (2009) também desenvolvem outros conceitos que aqui podem ser úteis. O primeiro deles é o fetiche da mercadoria, conceito que se refere ao caráter “fantasmagórico” adquirido pelos produtos quando sua base produtiva é separada da força de trabalho que o produz (FURTADO; SVARTMAN, 2009, p.105). Pode-se entender que as crianças ricas consomem objetos que revelam o fetiche da mercadoria. Elas estão muito distantes de seu processo de produção, estão alheias à origem destes objetos. Provavelmente, avistaram estes brinquedos pela primeira vez em uma vitrine de loja.

As crianças mais pobres e que produzem seus brinquedos, por sua vez, revelam o que pode ser considerado como o oposto disso. Nestas intervenções, elas subvertem a passividade determinada pela organização capitalista de produção, revelada pelos autores como aquilo que não é planejado, consciente, livre e tampouco criativo. Também subvertem uma produção obrigatória e externa a elas, pois participam de todas as etapas de construção de seus brinquedos por vontade própria. Furtado e Svartman (2009, p.89) concluem: “a organização do trabalho não nos coloca numa relação real e direta com necessidades humanas[...]”. As crianças mais pobres, ao contrário, produzem seus brinquedos de forma a corresponderem diretamente a uma necessidade humana: a brincadeira.

Mesmo quando não estão efetivamente construindo brinquedos, as crianças de perfil socioeconômico baixo brincam mais com materiais não estruturados do que as crianças mais ricas. Estes materiais são restos desprezados pelos adultos, sucatas e muitos elementos naturais. Foi possível verificar, a partir dos resultados, que suas brincadeiras não exigem elementos além dos que estão no ambiente. Isso é bastante notável a partir das crianças rurais, praieiras ou ribeirinhas, que aproveitam o que está disponível no local que, na maioria das vezes, é um conjunto rico e variado de elementos naturais. Pode-se entender tal atitude como adaptativa, pois imagina-se que as crianças de perfil socioeconômico baixo têm mais facilidade para brincar em qualquer ambiente do que as de perfil socioeconômico alto, que estão acostumadas a estarem cercadas de brinquedos. Além disso, o uso que fazem daquilo que já está

presente no local pode ser entendido como um ato de resistência à cultura de consumo massificado. O próprio reaproveitamento de materiais é uma alternativa ao consumo de novos produtos, além de ser uma iniciativa mais ecológica e sustentável.

Outro ponto extremamente positivo e que foi levantado pela maioria dos autores dos artigos é que as crianças mais pobres acabam apresentando um maior número de transformações simbólicas a partir dos elementos utilizados. Vale lembrar que os pivôs, para Vygotsky (2007), são objetos intermediários que permitem o deslocamento do significado da coisa em si. Também transformam a estrutura psicológica de percepção da realidade da criança, que passa a conseguir tornar os objetos subordinados ao sentido que lhes é atribuído (VYGOTSKY, 2008). E os pivôs utilizados pelas crianças mais pobres são alvo das mais diversas transformações justamente por serem menos estruturados. Como é trazido por Oliveira e Francischini (2009), um cano, aparentemente sem utilidade, transforma-se em um cavalo para uma criança e em uma arma para outra. Já as crianças mais ricas que possuem brinquedos estruturados e de custo mais elevado, encontram-se limitadas em transformar seu significado. Um carro de brinquedo acaba restrito a representar somente um carro da vida adulta.

Em um estudo sobre os pivôs utilizados por crianças de diferentes grupos culturais, as autoras Gosso, Morais e Otta (2006) chegaram à mesma conclusão. Elas discutem três pontos interessantes a serem considerados neste trabalho. Primeiro, que os brinquedos menos estruturados impulsionam mais à criatividade. Um brinquedo “pronto”, ao contrário, induz algo em sua representação e acaba levando a uma simbolização “pronta”. Segundo, que estes objetos transformados simbolicamente podem ter um valor afetivo maior para a criança. E, terceiro, que a utilização destes pivôs sem especificidade pré-definida favorece a construção de significados comuns e que devem ser acordados entre as crianças. Nesse sentido, as autoras chegam a supor que as interações sociais são privilegiadas em brincadeiras que usufruem de objetos menos estruturados, pois as crianças precisam dialogar para determinar o significado destes.

O crescimento da produção industrial aparentemente aumenta as opções de brincadeiras, pois novos brinquedos são criados e vendidos em massa. Porém, como é levantado por Poletto (2005), esse aumento é questionável, pois deve-se considerar que a menor estrutura do objeto permite mais criatividade e imaginação. Conclui-se

que as crianças de perfil socioeconômico mais elevado, que têm acesso aos brinquedos industrializados, possuem mais somente num sentido quantitativo. As crianças que não podem comprá-los acabam criando seus próprios brinquedos originais, aproveitam melhor o que os ambientes oferecem de maneira adaptativa e ampliam significativamente as transformações simbólicas de seus pivôs utilizados, apresentando maior criatividade e imaginação, até mesmo maior interação social. O privilégio, neste quesito, é todo delas.

Espera-se ter deixado claro, a partir da presente discussão, que a desigualdade social pode ser evidenciada nas brincadeiras das crianças do Brasil. Não somente em sua manifestação objetiva e concreta, mas, também, em sua complexidade e nas múltiplas formas às quais este fenômeno permeia a vida social, o que decorre de um processo histórico muito particular do território brasileiro e suas relações de dominação. Estas precisam ser urgentemente superadas, o que só é possível a partir da desnaturalização da desigualdade social. Tal processo exige mudanças profundas, não só na distribuição de renda, mas, além disso, na ideologia que norteia o olhar do brasileiro sobre sua própria realidade. O Brasil precisa arcar urgentemente com sua dívida social, o que vai além de uma base econômica justa. Nesse sentido, a partir da superação de dicotomias e reducionismos, procurou-se afirmar, neste trabalho, que o homem tem toda a capacidade de transformar a realidade histórica que o determina, pois eles se constituem mutuamente. Como entende Bock e Gonçalves (2009, p.154) sobre essa relação dialética, “a forma como pensamos e agimos constitui o mundo da forma como se encontra”.

Por fim, é notável como a brincadeira se faz presente apesar de todas as condições desfavoráveis encontradas nos contextos de perfil socioeconômico baixo. Todas as crianças identificadas a partir dos estudos mostraram realizar suas necessidades através do brincar, como foi apontado pela teoria vygotskiana (VYGOTSKY, 2008). O único aspecto analisado em que as crianças pobres mostram-se privilegiadas é o dos pivôs. Mas, mesmo sem tempo suficiente, sem espaços adequados, sem ajuda de adultos e sem relações variadas para inspirar as brincadeiras, a imaginação permite uma forma de existência no mundo que é única da criança. Nenhuma condição desigual é capaz de suprimir a brincadeira que, num gesto essencialmente político, (r)existe. É preciso dar ouvidos a essa forma de ação que nunca foi silenciada e, assim, fornecer-lhe tudo aquilo de que precisa. Saberes,

instituições, políticas públicas, espaços urbanos, etc. A brincadeira precisa ocupar um espaço simbólico maior no mundo que, por isso, precisa ser igualitário. A brincadeira precisa ser entendida como uma condição de desenvolvimento de seres maximamente sociais, não podendo, jamais, ser reduzida a um privilégio para poucos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma limitação deste trabalho reside no fato de que foi encontrado um número significativamente maior de dados que se referem à população de perfil socioeconômico baixo, o que foi mencionado anteriormente. Sem dúvida, isso impediu que as comparações entre populações fossem melhor trabalhadas e ampliadas, pois houve um prejuízo nos aspectos analisados sobre o brincar de perfis socioeconômicos mais elevados, exigindo que este trabalho fosse limitado por hipóteses em diversos momentos. Pode-se dizer que, no esforço de uma revisão bibliográfica, muitos desafios surgiram porque os dados presentes nos artigos foram obtidos para corresponderem aos seus próprios objetivos, e não aos aqui propostos. Um trabalho empírico possivelmente não se depararia com uma limitação dessas, já que, de forma geral, a coleta de dados poderia ser feita de maneira totalmente compatível aos objetivos visados.

Mesmo com esta limitação, considera-se que a análise de documentos torna possível a formulação de explicações plausíveis, a produção de uma interpretação coerente e a realização de uma reconstrução de um aspecto social (CELLARD, 2008, apud PIMENTEL, 2015). Ainda mais com as bases metodológicas da teoria sócio-histórica, que colocam o sujeito como aquele que, em todas as suas expressões, revela o social e o individual (AGUIAR; OZELLA, 2013). O brincar foi entendido como uma expressão da criança e, mesmo com uma limitação comparativa, foi possível acessar as relações sociais mais amplas a partir de contextos específicos, o que ocorreu no formato de uma discussão historicizada. As bases materiais são essenciais para uma análise como esta, mas são apenas uma etapa transitória para alcançar o que está por detrás delas. O olhar deste trabalho não foi descritivo e, tampouco, quantitativo. Como afirma Vygotsky (1996), parafraseando Marx, “se a ciência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, a ciência seria totalmente supérflua” (VYGOTSKY, 1996, apud AGUIAR, p.62, 2012).

Outra limitação pode ser encontrada na escolha de uma revisão bibliográfica. Aqui, os denominados sujeitos de pesquisa foram os próprios artigos, pois seus dados foram fonte para os resultados aqui trabalhados. Nesse sentido, não houve contato direto com nenhuma criança. Como foi bastante pontuado no artigo de Correia, Giovanetti e Gouvêa (2007), é muito importante construir essa relação entre

pesquisador e grupo pesquisado, ainda mais quando se trata de sujeitos em situação de exclusão social. Nesta relação, abre-se a possibilidade de que estes seres humanos, que são invisíveis socialmente, sejam afirmados como sujeitos. Estas autoras mostram como, em um trabalho empírico, os sujeitos podem se expressar e podem se sentir reconhecidos pelo outro (CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2007). Vale considerar que este “outro” diz respeito, na maioria das vezes, a pesquisadores da academia que, no Brasil, são pessoas detentoras de privilégios e que estão “acima” na hierarquia social. Apenas 15,3% da população de 25 anos ou mais possui diploma no ensino superior (IBGE, 2017). É por isso que práticas como essa produzem efeitos que vão na direção da superação de sentimentos como a inferioridade ou o estar “abaixo”, que tanto afetam as minorias simbólicas do Brasil. Entende-se que um trabalho empírico poderia confrontar a desigualdade social não somente nas ideias e teorias, mas na prática propriamente dita.

Partindo principalmente destas limitações apontadas, indica-se a necessidade de novos estudos que analisem a desigualdade social a partir do que se manifesta nas brincadeiras das crianças. A continuidade desse trabalho seria muito interessante, ainda mais quando se considera um país tão diverso como o Brasil, um solo fértil para estudos comparativos como este. De toda forma, o fenômeno da desigualdade é extremamente complexo e exige, por isso, a compreensão de múltiplas áreas.

Acrescenta-se que o fato da maioria dos artigos trabalharem com populações que enfrentam difíceis condições pode revelar um aspecto bastante positivo sobre o meio acadêmico, o que já foi levantado na seção de resultados. Percebe-se uma tendência nas produções científicas atuais de revelar aspectos da realidade que, sem dúvida, precisam ser cada vez mais evidenciados. Essa denúncia da academia tem inúmeras limitações, mas já é um primeiro passo dos inúmeros que ainda estão por vir. É preciso que se tenha domínio sobre os efeitos de uma desigualdade crescente para, então, revertê-la. Isso também precisa acontecer em mais espaços não acadêmicos e, só assim, o Brasil começará a encarar sua dívida social com a devida responsabilidade.

Outra limitação surgiu por conta das traduções das produções de Vygotsky e de seus seguidores que foram utilizadas neste trabalho, principalmente no embasamento teórico presente na introdução. Essas produções foram escritas originalmente em russo e, por conta de sua relevância científica e reconhecimento

internacional, foram traduzidas nas mais diversas línguas. O problema é que, ao traduzir uma obra original, muitos termos acabam sendo distorcidos por diferenças entre as línguas, o que pode gerar prejuízos graves ao leitor, comprometendo até mesmo o sentido de algumas ideias. Um exemplo disso ocorreu no presente trabalho. Foi utilizado o artigo de Vygotsky denominado “A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança”, publicado pela Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Este mesmo artigo foi publicado no livro *A Formação Social da Mente* com o título “O papel do brinquedo no desenvolvimento”. Mesmo que os autores do livro revelem que seu objetivo não foi realizar uma tradução literal do artigo, é possível identificar algumas distorções de sentido em sua versão (PRESTES, 2008). Sabendo da diferente essência entre o brinquedo e a brincadeira na teoria de Vygotsky, a versão da revista foi escolhida, pois mostrou-se mais coerente. De todo modo, outros textos do livro foram fundamentais para este trabalho. Há uma polêmica que reside, inclusive, na forma como se escreve “Vygotsky”. Alguns autores escrevem “Vigotski”, outros “Vygotski”, outros “Vigotsky”, etc. Não se sabe qual delas é a correta, mas adotou-se “Vygotsky”.

Vale mencionar, também, uma particularidade dos estudos sobre o brincar da escola de Vygotsky, que inclui Elkonin, Leontiev, Luria e outros. Há uma riqueza científica nas múltiplas contribuições feitas e há um rigor teórico explícito que manteve o pensamento vygotskiano como norte, o que não pode ser negado. Porém, todas essas contribuições não tiveram uma direção ou organização centralizada e, por isso, não tiveram uma continuidade lógica que tornasse possível a solução dos problemas levantados, um após o outro. Seus seguidores realizaram um trabalho coletivo muito disperso e, portanto, ainda restam muitas “lacunas” (ELKONIN, 2009, p.8). Isso intensificou e desafiou a dimensão teórica do presente estudo que, apesar das bases dispersas e das lacunas deixadas, esforçou-se para produzir uma linha unificada e coerente sobre o brincar. De toda forma, “estamos muito longe de crer que chegamos ao fundo da natureza psicológica do jogo” (ELKONIN, 2009, p.10).

Emergiu também uma limitação temática. Vários temas surgidos ao longo deste trabalho não foram discutidos por conta do foco específico que aqui existe. Todavia, a serviço de um compromisso ético, político e social, acredita-se na importância de, ao menos, mencionar dois deles, o que inclui identificar sua inevitável relação com a desigualdade social. Não abordar tais temas seria como silenciá-los. E o

silenciamento é, dentre outras coisas, uma forma de naturalização.

Um primeiro tema é a questão de gênero. Diversos artigos apontaram fatos que podem ser entendidos como a reprodução de uma lógica patriarcal. Os autores identificaram intensas estereotipias de gênero no brincar das crianças, o que inclui a escolha de brinquedos e os papéis interpretados. Isso pode ser ilustrado pelo trabalho de Santos e Dias (2010), pois os meninos brincaram predominantemente de transporte e as meninas de atividades domésticas. Os locais em que ocorrem as brincadeiras também foi diferente entre os gêneros, pois as meninas brincavam mais no ambiente doméstico, o que levou os autores à hipótese de que existe uma tradição popular em que “a rua não é lugar de menina” (SANTOS; DIAS, 2010, p.590). Relacionado a isso, foi revelado que as meninas auxiliam mais nos serviços domésticos do que os meninos, questão que pode implicar, inclusive, em um menor tempo disponível para suas brincadeiras, conforme já foi trabalhado anteriormente (RIBEIRO, 2006). Edificadas desde a infância, tais questões podem ser entendidas como denúncias de uma sociedade patriarcal, machista e misógina que deteriora as relações e compromete o futuro das novas gerações (DOMINGUES, 2017, apud ALBUQUERQUE, 2017).

Um segundo tema é a questão do racismo. Este aspecto não foi levantado pelos artigos e precisa ser colocado em pauta, pois acredita-se que está presente na realidade e, por isso, na brincadeira que a reproduz. Basta observar as vitrines de lojas de brinquedos infantis e perceber o quão escassos são os produtos que representam a população negra. Como relata Spinelli (2016), menos de 10% das bonecas do mercado brasileiro são negras (apud ESTÚDIO VOADOR, 2016). Em contraponto ao seu relato, sabe-se que 54,9% da população brasileira se considerava preta ou parda em 2016, como apontam dados do IBGE (SARAIVA, 2017). Essa contradição é apenas uma das diversas manifestações que revelam que o pensamento racista e as práticas discriminatórias atravessaram os 130 anos seguintes da abolição da escravidão de 1888 (RONCOLATO et al., 2018). Para ilustrar o quanto o passado do Brasil está vivo em seu presente, Buarque (2017) constrói, em sua música, a analogia das caravelas da época da colonização às prisões atuais: “E essa zoeira dentro da prisão, crioulos empilhados no porão, de caravelas no alto mar”. Como já foi mencionado anteriormente, os negros continuam à margem da sociedade.

Infelizmente, não há espaço neste trabalho para que sejam feitos

aprofundamentos nestes temas. Mas sabe-se o tamanho de sua relevância já que, apesar dos avanços das últimas décadas, estas duas formas de dominação ainda não foram superadas. Sabe-se, além disso, que são fenômenos muito complexos, de bagagem histórica e jamais redutíveis a um par de parágrafos.

Entende-se que a desigualdade de classes não é necessariamente mais ou menos séria do que outras desigualdades, como as aqui apontadas. Elas todas têm em comum uma assimetria de poder, uma opressão e a geração de sofrimento para uma minoria simbólica, o que não é palpável e tampouco mensurável. Apesar de serem fenômenos de bases independentes, as desigualdades se cruzam e se sobrepõem em um processo histórico que não permite mais segregá-las. Nesse sentido, a desigualdade social e de classes pode ser entendida como o eixo central no processo de construção das sociedades históricas, o que inclui suas múltiplas formas de manifestação (MIGUEL, 2012).

Portanto, para superar qualquer uma dessas desigualdades, é preciso considerar sua íntima relação. O mais potente exemplo disso são as mulheres negras, um extremo das minorias no Brasil. Isso é evidenciado pela militante negra vítima de agressão Tonantzin (2017), que coloca as mulheres negras como “a base da base da pirâmide econômica e social do nosso país”, vítimas de uma sociedade que autoriza sistematicamente práticas opressoras, machistas e racistas (apud LEÃO, 2017⁶).

Espera-se encerrar este trabalho de forma animadora e aproximá-lo, como anunciado em epígrafe, “daqueles que velam pela alegria do mundo” (VELOSO, 1984, p.180). Nesse sentido, torna-se necessário convocar a psicologia, enquanto ciência e profissão, a cumprir seu importante papel no enfrentamento das desigualdades. Isso inclui não somente as desigualdades aqui apresentadas, mas todas as outras que estão presentes na realidade e geram sofrimento para qualquer minoria.

Nessa tarefa difícil, marcada por embaraços e atravessamentos, cabe à psicologia se desvencilhar da neutralidade e investir em seu caráter político, pois este permite uma potente atuação na defesa de direitos e no trabalho com o sofrimento daqueles que são vítimas de absurdos sociais. Para tal, é necessário que a psicologia saiba se inclinar à particularidade da realidade brasileira, seu povo, sua cor e sua história. A psicologia precisa estar munida da crítica e da desnaturalização, o que

⁶ Não há especificação de página, pois a referência foi retirada do site: <http://desacato.info/racismo-e-machismo-aprofundam-desigualdade-diz-militante-negra-vitima-de-agressao/>

permite romper, assim, com a hegemonia de um pensamento colonizado. Cabe à psicologia, portanto, estar a serviço de um compromisso social que efetivamente transforme a realidade. Isso exige a ocupação de novos espaços, a inauguração de novas ideias e o diálogo com outras áreas. Essa tarefa é coletiva pois, segundo as palavras de Bock (2018), a realidade é um sonho que não se sonha só (informação verbal⁷). Espera-se que essa psicologia tenha sido, mesmo que brevemente, evocada neste trabalho. Há muito que ainda precisa ser feito.

⁷ Comunicação oral no evento de abertura do *II Simpósio Nacional de Psicologia e Compromisso Social*. São Paulo, Instituto Silvia Lane, 2018.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. Armadilhas e alternativas nos processos educacionais e na formação de professores: uma análise na perspectiva da psicologia sócio-histórica. In: JACÓ-VILELA, A. M.; SATO, L. (Orgs.) *Diálogos em psicologia social*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 58-70.

AGUIAR, W. M. J. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.) *A Dimensão Subjetiva da Realidade*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

ALBUQUERQUE, N. O que querem os movimentos feministas que ocuparam as ruas do Brasil. *Nexo Jornal*, [S.l.], 8 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/03/08/O-que-querem-os-movimentos-feministas-que-ocuparam-as-ruas-do-Brasil>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

AMORIM, D. País teve ao fim de 2015 a 1º alta na desigualdade desde a virada do século, diz pesquisador. *Estadão*, São Paulo, 22 mar. 2016. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,pais-teve-ao-fim-de-2015-1-alta-na-desigualdade-desde-a-virada-do-seculo--diz-pesquisador,10000022621>>. Acesso em: 17 set. 2017.

BERALDO, K. E. A.; CARVALHO, A. M. A. Na cidade grande. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (Orgs.) *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 157-185.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. Subjetividade: o sujeito e a dimensão subjetiva dos fatos. In: REY, F. G. (Org.) *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson, 2005. p. 109-125.

_____. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.) *A Dimensão Subjetiva da Realidade*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 116-157.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; HASEGAWA, M. A Dimensão Subjetiva da Desigualdade Social: sua expressão na escola. In: ANACHE, A. A.; SORZ, B. J. L.; CASTANHO, M. I. S. (Orgs.) *Sociedade Contemporânea: Subjetividade e Educação*. São Paulo: Memnon, 2015. p. 131-159.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Portal da Legislação*, Brasília, 13 jun. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 abr. 2018.

BUARQUE, C. Caravanas. Manaus: Rimo Entertainment Indústria e Comércio S.A., 2017. 1 CD-ROM.

CABRAL, A. Prólogo da edição espanhola. In: ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. IX-XV.

CAOLI, C. Desigualdade de renda voltou a cair em 2014 no país, afirma IBGE. *G1*, Rio de Janeiro, 13 nov. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2015/11/desigualdade-de-renda-voltou-cair-em-2014-no-pais-afirma-ibge.html>>. Acesso em: 15 set. 2017.

CHARLEAUX, J. P. O que faz a desigualdade ser tão persistente no Brasil. *Nexo Jornal*, [S.l.], 25 set. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/09/25/O-que-faz-a-desigualdade-ser-t%C3%A3o-persistente-no-Brasil>>. Acesso em: 16 out. 2017.

CHAUÍ, M. Ensaio: Ética e Violência. *Teoria & Debate*, [S.l.], v. 39, out./nov./dez. 1998. Disponível em: <<http://csbh.fpabramo.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/ensaio-etica-e-violencia>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: COLE, M. et al. (Orgs.) *A Formação Social da Mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. XVII-XXXVI.

CORRÊA, M. Brasil é o 10º país mais desigual do mundo. *O Globo*, [S.l.], 21 mar. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/brasil-o-10-pais-mais-desigual-do-mundo-21094828>>. Acesso em: 20 maio. 2018.

CORREIA, L. O.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOUVÊA, M. C. S. Movimentos sociais e experiência geracional: a vivência da infância no Movimento dos Trabalhadores sem Terra. *Educação em Revista*, São Paulo, n. 46, p. 143-166, dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a05n46.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2018.

COTRIM, G. S.; BICHARA, I. D. O Brincar no Ambiente Urbano: Limites e Possibilidades em Ruas e Parquinhos de uma Metrópole. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 388-395, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000200019&lang=pt>. Acesso em 10 mar. 2018.

DIMENSTEIN, G. O direito de brincar. *Folha de São Paulo*, São Paulo, nov. 2003. Cotidiano, p. C12.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do Jogo*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ESTÚDIO VOADOR. *Parece Comigo: Bonecas Negras Contra o Racismo*. [S.l.], 2016. Disponível em: <<http://www.estudiovoador.com/blog/parece-comigo>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

FREITAS, M. C. Brincando de ser adulto. *Revista de História da Biblioteca Nacional: Intimidade: Vida privada no Império*, Rio de Janeiro, n. 89, p. 30-31, fev. 2013.

FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Em janeiro, IBGE prevê safra 6,0% inferior à de 2017*. [S.l.], 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/19942-em-janeiro-ibge-preve-safra-6-0-inferior-a-de-2017.html>>. Acesso em: 20 maio. 2018.

_____. *PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo*. [S.l.], 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam- apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>>. Acesso em: 17 maio. 2018.

FURTADO, O.; SVARTMAN, B. P. Trabalho e alienação. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. (Orgs.) *A Dimensão Subjetiva da Realidade*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 86-107.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. *Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano*. Porto Alegre: Movimento, 2014.

GONÇALVES, J. M. Humilhação social: um problema político e psicológico que angustia cidadãos das classes pobres. *Jornal do Psicólogo do Sindicato dos Psicólogos de São Paulo*, São Paulo, 1 maio. 2003. p. 7.

GOSSO, Y.; MORAIS, M.; OTTA, E. Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 11, n. 1, p. 17-24, abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2006000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 22 nov. 2017

GUERRA, A.; POCHMANN, M.; SILVA, R. A. (Orgs.). *Atlas da Exclusão Social no Brasil: Dinâmica da exclusão social na primeira década do século XXI*. São Paulo: Cortez, 2015.

LANE, S. T. M. *O que é Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Primeiros Passos, 39).

LEÃO, D. Racismo e machismo aprofundam desigualdade, diz militante negra vítima de agressão. *Desacato*, [S.l.], 27 dez. 2017. Disponível em: <<http://desacato.info/racismo-e-machismo-aprofundam-desigualdade-diz-militante-negra-vitima-de-agressao/>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978.

_____. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 14. ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 119-142.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S.; PASSOS, N. C. *Os Jogos e o Lúdico na Aprendizagem Escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARCOLINO, S.; MELLO, S. A. Temas das Brincadeiras de Papéis na Educação Infantil. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 35, n. 2, p. 457-472, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000200457&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 out. 2017.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MIGUEL, L. F. Democracia e sociedade de classes. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 9, p. 93-117, 2012.

NASCIMENTO, C. P.; ARAÚJO, E. S.; MIGUEIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 293-302, 2009.

NEVES, A. *A dimensão subjetiva da desigualdade social: um estudo sobre a vivência da desigualdade social em São Paulo*. 2016. 50 f. Relatório final de pesquisa de Iniciação Científica – Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NOGUEIRA, P. R. Garantir o direito ao brincar é chave para desenvolvimento integral de crianças. *Uol*, [S.l.], 23 out. 2015. Disponível em: <<http://portal.aprendiz.uol.com.br/2015/10/23/cartilha-propoe-brincar-como-forma-de-combate-desigualdade-social/>>. Acesso em: 14 out. 2017.

OLIVEIRA, I. C. C.; FRANCISCHINI, R. Direito de brincar: as (im)possibilidades no contexto de trabalho infantil produtivo. *Psico-USF*, Natal, v. 14, n. 1, p. 59-70, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v14n1/a07v14n1.pdf>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

OLIVEIRA, M. A. A Psicologia, os psicólogos e a luta pelos direitos humanos: da reflexão à ação. In: MACHADO, A. M. et al. (Orgs.) *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva – Direitos Humanos na Escola*. [S.l.]: Casa do Psicólogo, 2005. p. 13-37. (Comissão Nacional de Direitos Humanos).

OLIVEIRA, M. V. Subjetividade e Cidadania: Enfrentando a questão democrática nacional. In: PINHEIRO, O. G. (Org.) *Cidadania Ativa na Prática: contribuições da Psicologia e da Animação Sociocultural*. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região, 2007. p. 09-12.

PFEIFER, L. I.; ROMBE, P. G.; SANTOS, J. L. F. A influência socioeconômica e cultural no brincar de pré-escolares. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 19, n. 43, p. 249-255, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v19n43/12.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2017.

PINTO, T. S. Rolezinhos e discriminação social. *Brasil Escola*, [S.l.], [2014?]. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiab/rolezinhos-discriminacao-social.htm>>. Acesso em: 13 maio. 2018.

POLETTTO, R. C. A ludicidade da criança e sua relação com o contexto familiar. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, p. 67-75, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v10n1/v10n1a08.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

PRESTES, Z. Prefácio. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, [S.l.], v. 8, p. 23-36, 2008.

RAMOS, A. *Introdução à Psicologia Social*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. (Clássicos da Psicologia Brasileira).

REGO, T. C. *Vygotsky, uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

RIBEIRO, J. S. B. Brincadeiras de meninas e meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 145-168, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 mar. 2018.

RONCOLATO, M. et al. 130 anos pós abolição: Os obstáculos na trajetória de vida da população negra no Brasil. *Nexo Jornal*, [S.l.], 12 maio. 2018. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/especial/2018/05/11/130-anos-p%C3%B3s-aboli%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 13 maio. 2018.

SANTOS, A. K. *Um estudo sobre brincadeira e contexto no agreste sergipano*. 2005. 137 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SANTOS, A. K.; DIAS, A. M. Comportamentos Lúdicos entre Crianças do Nordeste do Brasil: Categorização de Brincadeiras. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 4, p. 585-594, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 8 dez. 2017.

SANTOS, L. N.; MOTA, A. M. A.; OLIVEIRA, M. V. A dimensão subjetiva da subcidadania: considerações sobre a desigualdade social Brasileira. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Salvador, v. 33, n. 3, p. 700-715, 2013.

SARAIVA, A. População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos. *Agência IBGE Notícias*, Rio de Janeiro, 27 nov. 2017. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores.html>>. Acesso em: 13 abr. 2018.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: _____ (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 99-191.

SEIXAS, A. A. C. *Brincando na Ilha dos Frades*. 2007. 153 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia,

Salvador.

SHUARE, M. *La psicología soviética tal como la veo*. Moscou: Progreso, 1990. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/61307299/Marta-Shuare-La-Psicologa-Sovietica-Tal-Como-Yo-La-Veo>>. Acesso em: 25 set. 2017.

SILVA, M. R. *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: Hucitec, 2003.

SOUZA, J. *A construção social da subcidadania: por uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. A Gramática Social da Desigualdade Brasileira. In: _____ (Org.). *A Invisibilidade da Desigualdade Brasileira*. Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 23-53.

_____. Uma nova classe trabalhadora brasileira?. In: _____. *Os batalhadores brasileiros: Nova classe média ou nova classe trabalhadora?*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 19-32.

_____. *A Ralé Brasileira, quem é e como vive*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

TEIXEIRA, S. R. S.; ALVES, J. M. O Contexto das Brincadeiras das Crianças Ribeirinhas da Ilha do Combu. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 374-382, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722008000300005&lang=pt>. Acesso em 10 jan. 2018.

VELOSO, C. Podres Poderes. In: FERRAZ, E. (Org.) *Letra Só: Caetano Veloso*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 180.

VILLAS-BÔAS, M. A. A concentração de renda é maior do que se imaginava. *Carta Capital*, São Paulo, 14 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/economia/brasil-um-dos-paises-mais-desiguais-do-mundo>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas*. v. 3. Madrid: Visor, 1991.

_____. *Obras Escogidas*. v. 4. Madrid: Visor, 1996.

_____. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A Formação Social da Mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, [S.l.], v. 8, p. 23-36, 2008.