

CORRE, VAI, VAI MAIS UMA VEZ!

**UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE O ESPAÇO E O TEMPO DA
BRINCADEIRA DE CRIANÇAS EM UM SHOPPING**

BARBOSA, Silvia Néli Falcão - Puc-Rio

GT: Educação da criança de 0 a 6 anos /n.07

Agência Financiadora: Não contou com financiamento

INTRODUÇÃO

No limiar do labirinto, a criança não manifesta medo; pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar perder-se.

Jean Marie Gagnebin⁽¹⁾

Como sempre, não é fácil começar. Talvez porque, diferente da criança, ao me ver no *limiar do labirinto* vejo apenas a impossibilidade e não os desafios. Quero começar com todas as respostas e muros derribados. No entanto, quero aprender com a criança e, simplesmente, começar. Onde este caminho me levará? Espero que seja ao encontro do novo, da descoberta, de me encantar com minhas próprias possibilidades, de me tornar senhora de mim mesma.

Este trabalho começou com a idéia de observar a criança em espaços que fossem planejados para ela. A princípio pensei na escola. No entanto, a escassez de tempo e a impossibilidade de entrar numa escola no meio do segundo semestre, fizeram-me buscar espaços abertos ao público. Os espaços reservados para a criança nos centros urbanos foi tema de apresentação na ANPED 2002, no GT e Educação Infantil, o que de certa forma também me motivou a buscar outros espaços. E, assim, optei pelo shopping.

Esperava pesquisar que espaços são esses, a partir de algumas questões:

- Que espaços são reservados para as crianças?
- O que se espera que as crianças façam nesses espaços?
- São espaços que pré-determinam a ação das crianças? Como?
- São espaços que favorecem a invenção e a imaginação? Como?
- Como as crianças usam esses espaços, apropriam-se deles e lhes atribuem sentido?
- É um serviço que está sendo prestado? A quem?
- Têm um tempo determinado?
- Têm proposta? Qual a intenção da proposta?
- Têm adultos? O que fazem? Como interagem com as crianças?

Recordo-me agora da pergunta da professora ao me devolver meu primeiro esboço: “Vai dar tempo?”, “Você já começou?”. Realmente eu não me dava conta da amplitude do trabalho. Duas observações, embora riquíssimas, é pouco material para se fazer qualquer generalização. Espero, então, estar levantando alguns questionamentos.

Na primeira parte, busquei alguns referenciais teóricos que me ajudassem a iluminar essas poucas observações, trazendo algumas reflexões sobre infância, criança, brincadeira e espaço.

Na segunda parte trago as observações e algumas reflexões. A conclusão acabou sendo um espaço de reflexão e não de fechamento de questões. Aliás, a conclusão é sempre mais o início de um novo caminho do que o final da proposta.

A INFÂNCIA E A CRIANÇA

Percorrendo os caminhos da infância...

“Como conhecer jamais o menino?

*Para conhecê-lo tenho que esperar que ele se deteriore,
e só então ele estará ao meu alcance. Lá está ele, um ponto no infinito.*

*Ninguém conhecerá o hoje dele. Nem ele próprio. Quanto a mim, olho e é inútil:
não consigo entender coisa apenas atual, o totalmente atual.*

O que conheço dele é a sua situação.”

Clarice Lispector ⁽²⁾

Quem acha que é tarefa fácil falar da criança, tem ainda um longo caminho a percorrer. Muito já se tem falado sobre a criança, mas ainda vemos uma prática distante de todas essas reflexões. Hoje se conhece muito sobre a infância mas, contudo, assistimos, estarecidos, à *incapacidade da nossa geração de lidar com as populações infantis e juvenis* (Kramer, 2000: 9). No entanto, que este não seja o nosso desalento, mas o nosso desafio: conhecer e conviver com a criança.

Desde Ariès (1981), que se resgata a história da criança, marcando o surgimento de um sentimento de infância a partir de novos modos de se organizar a sociedade, evidenciando-se ao longo do século XVI e chegando ao final dos séculos XVII e XVIII com contornos mais definidos, principalmente na burguesia e, podendo-se entender que são essas novas condições de vida que passam a proporcionar o surgimento de novas mentalidades, de novas visões sobre a infância (Pinto, 1997)⁽³⁾, chegamos hoje a uma construção sobre a infância que traz as contribuições de vários campos do conhecimento além da história: a psicologia, a psicanálise, a sociologia e a antropologia (Kramer, 2000). Diferentes concepções permeiam a construção de uma concepção de infância hoje.

Podemos identificar, por um lado, uma tendência à visão de uma imagem universal, que naturaliza a infância, como se o que existisse fosse uma única infância, seja entendendo que ela ainda guarda muito da criança inocente, pura, a ser preservada ou da criança que é uma *tabula rasa* e que precisa ser moralizada, forjada pelo bem para não se encaminhar para o mal, a criança que carece, a quem falta alguma coisa. Ou seja, vendo a infância como um tempo que diz respeito a um sujeito dotado de competências e capacidades, uma criança “rica” em oposição a uma criança “pobre” (Moss, 2002) ⁽⁴⁾. Uma criança em constante devir. Nesta visão a infância torna-se objeto constante de ações, projetos e iniciativas dos adultos e merecedora de proteção e educação (Pinto, 1997: 64). A criança “caminhando” no chão que o adulto lhe pretende dar, sem o adulto perceber que a criança tem seu próprio chão.

Por outro lado – essa é a visão que tenho buscado entender e levar para a minha prática, mesmo não sendo tão fácil – surge a visão da infância como uma construção social, que entende as crianças enquanto atores sociais de pleno direito (Sarmiento e Pinto, 1997: 20). De acordo com esses autores isso *implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas*. Necessariamente, a criança será ator social em um determinado espaço e tempo, isto é, numa determinada condição histórico-social. Não podemos ver a criança sozinha, isolada desse contexto, pois é nele e a partir das interações que a criança faz, dos sentidos que produz, que poderemos interpretar as suas produções culturais (idem, 1997: 22). Por isso, podemos dizer que não há uma única infância, universal, naturalizada, mas há tantas infâncias quantas forem as condições sociais a produzi-las. Ver a criança nessa perspectiva implica reconhecê-la como sujeito, como alguém que tem idéias, desejos, expectativas e que há realidades sociais que só a criança pode esclarecer (Pinto, 1997: 65), o que nos leva a procurar entender a realidade, não do ponto de vista do adulto, mas do ponto de vista da criança. E isso implica ouvi-la, deixar de ser *inf-ans* (aquele que não fala), ao ser dada a ela a oportunidade de falar, de explicar como vê e sente o mundo. Mais do que tentar entender a criança, implica vermos a realidade do ponto de vista da criança. E isto não é fácil. Ao mesmo tempo que usa a liberdade como ninguém, ela está sujeita, vulnerável mesmo, a ser controlada, influenciada. Ouvir e validar os sentidos e representações que a criança cria é um desafio que se põe para todos nós, educadores e pesquisadores.

...e encontrando a criança!

– *Está ouvindo agora mesmo um passarinho cantando?*

Se não está, faz-de-conta que está”

Clarice Lispector⁽⁵⁾

Se, por um lado, avançamos ao abordar a infância como *um conjunto de processos sociais, mediante os quais a infância emerge como realidade social, produzindo, em certa medida, a própria sociedade* (Pinto: 1997: 35), creio que é preciso também buscar a criança. Isso porque, se há tantas infâncias, há também, algo que é específico da criança, desse tempo chamado infância: *seu poder de imaginação, de fantasia, de criação* (Kramer, 2000: 12).

Produzimos coisas para as crianças sempre a partir do ponto de vista do adulto. Seus brinquedos, seus espaços, são construídos a partir do modo como os adultos interpretam o possível sentido que as crianças dão ao mundo. Com certeza, os adultos devem produzir e vão continuar produzindo coisas para a infância, mas que seja, então, a partir da visão que a própria criança tem do mundo. Que visão é essa? Podemos perguntar-lhe. Entretanto, já nos adianta Walter Benjamin que a criança é aquela que pode coordenar, numa só brincadeira, os mais variados materiais, mas também fazer saltar de *um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha, as mais diferentes figuras* (Benjamin, 1984: 69, 70). Trago um episódio da observação que fiz para este trabalho, com o registro da brincadeira de seis meninas numa pracinha:

Elas catam folhas da amendoeira, picam, para fazer comida, e a “mãe” guarda na “geladeira”. As “filhas” pegam mais folhas de amendoeira e fazem de vassoura.

As coisas em si não têm um conteúdo determinado que direciona a brincadeira. É a imaginação da criança que cria, que inventa e reinventa as coisas. A mesma folha é comida e vassoura. Como diz Benjamin: *a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda* (Benjamin, 1984: 70).

A pracinha que observei, ao lado do shopping, embora não fosse o objeto primeiro da minha observação ⁽⁶⁾, viabilizou registros que podem enriquecer esta reflexão, como o que se segue:

É um espaço cercado, aberto ao público, arrumado pelo Mac’Donalds. Tem um brinquedo de plástico duro, grande e colorido. Há um outro menor, que parece uma nave espacial pequena. O espaço tem árvores e plantas. Mais adiante, há um balanço, uma gangorra e um trepa-trepa. Há também um

pula-pula, provavelmente de aluguel, mas que está fechado. Crianças que, aparentemente, não se conhecem, brincam juntas nos brinquedos. Penso assim porque os adultos que estão com elas, cada um em um canto diferente da praça, não se comunicam entre si. No brinquedo que parece uma nave espacial, estão brincando cinco meninas de idades bem diferentes: 2 anos, 5 anos, 8 anos, 9 anos, 10 anos (são idades aproximadas). A que parece mais velha é a mãe. As de 5 e 9 anos, são irmãs. A de 8 anos é empregada e a de dois anos é filha. Há uma outra menina em cima do brinquedo, mas parece estar em outra brincadeira, que a imaginação dela providenciou. A menina que está no papel da empregada é negra (coincidência?) e as duas “irmãs” mandam que ela acabe de varrer e limpar tudo porque, quando elas voltarem, querem tudo limpinho. Quando as meninas saem, a menina que está vivendo o papel da empregada fala: *Eu não vou limpar porcaria nenhuma, eu vou é dormir*. E entra na “casa”. Quando as “irmãs” voltam do “passeio” a menina que é a “empregada” diz: *Olha só, eu tava dormindo, então vocês chegavam e brigavam comigo*. Ela volta a “dormir” e as duas meninas brigam com ela: *Acorda! Anda! Vai trabalhar! Limpe tudo agora*. A “mãe”, que esta dentro da “casa”, concorda e manda-a trabalhar. Chega mais uma menina, que diz: *Eu quero brincar*, e uma das “irmãs” pergunta para a menina mais velha que está no papel da mãe: *ela pode entrar?*. De repente, a brincadeira se desfaz e elas vão para o outro brinquedo, “assim, não mais que de repente”.

Durante o tempo todo a imaginação, a fantasia e a realidade se cruzam. Elas interrompem a brincadeira para inserir um novo elemento, ou organizar a fala seguinte e logo continuam a brincadeira. Transitam com muita propriedade entre a fantasia e a realidade. Elas usam o brinquedo, elas dizem o enredo, elas pensam e não são pensadas. Não há um tempo pré-determinado para a brincadeira. As crianças determinam quando começar e quando parar, ou quando simplesmente interromper para recomeçar daqui a pouco.

A criança se encanta com o mundo e, através da imaginação cria e recria o mundo, subvertendo a ordem das coisas. Precisamos aprender com as crianças. Aprender a alegria de ver em cada pedaço do nosso cotidiano, oportunidades não para fazer sempre o mesmo, mas para ver o novo, para *fazer sempre de novo*, aquilo que para nós, adultos, já está revestido de significados endurecidos e enraizados na falta de imaginação, fantasia, criação.

A brincadeira é o espaço por excelência da imaginação e da fantasia. Brincar significa libertar-se das coisas postas e imaginar, criar um mundo próprio (Benjamin,

1984). É poder ver, numa cadeira, mais do que a possibilidade de sentar-se para assistir a uma aula. É poder colocá-la de pernas para o ar e fazer dela um castelo.

UM LUGAR PARA O BRINQUEDO

Sem dúvida brincar significa sempre libertação.

Walter Benjamin⁽⁷⁾

Altman (2000) aborda a história da brincadeira e vai mostrando as influências nesse modo de ser da infância no Brasil desde o descobrimento. Chamam-me a atenção as observações que ela traz da cultura indígena.

Quando a criança índia nasce, ela recebe o seu primeiro brinquedo, que é um objeto da cultura (p. 232). É a “macana”⁽⁸⁾, junto com um arco e uma flexa. O que ela recebe é algo que vem cheio de significados da cultura ao que, no entanto, ela vai poder dar seus próprios significados. Seu objeto de brinquedo será, mais tarde, seu objeto de trabalho. Na brincadeira ela se identifica com a sua cultura. Outros brinquedos (pião, matraca, etc...) são feitos junto com os adultos, favorecendo a interação criança-adulto. São brinquedos que já vêm carregados de afetividade, de interações. O brinquedo feito dessa maneira, junto com os adultos, torna-se um objeto da cultura e de inserção nessa cultura, ao mesmo tempo em que possibilita a transformação dessa cultura a partir da criação e da imaginação da criança que se envolve com o brinquedo.

Nossos brinquedos, ao contrário, são alienados, no sentido de que não são feitos por adultos e crianças em espaços e tempos de interação. Não são construídos, são comprados. O que esses brinquedos despertam na criança é a possibilidade de possuir o brinquedo, sendo isso mais importante do que o prazer de inventar e construir (Altman, 2000: 254). Quando nos tornamos adultos, precisamos abandonar nossos brinquedos. O índio, quando se torna adulto não abandona plenamente os seus objetos da infância. Seu brinquedo torna-se seu objeto de trabalho, com o qual muitas vezes ele já viveu, na imaginação, na brincadeira, sua caça, sua pesca... Nessa cultura, o brinquedo ainda é uma peça do processo de produção que liga pais e filhos (Benjamin, 1984: 69). Hoje, na nossa cultura, os brinquedos não fazem parte de um processo de construção, de interação entre adultos e crianças. Já vêm prontos. Altman (2000) ressalta a importância dos brinquedos que, na sua origem, trazem a cultura, aquilo que se quer ensinar para as crianças. A possibilidade do coletivo. Por isso, nessa perspectiva, o brinquedo, e a

brincadeira não vêm prontos, são construídos. As brincadeiras abrem espaço para novas regras que as crianças podem modificar.

Isso implica dizer que tanto o brinquedo quanto a brincadeira devem ter/ser espaços de imaginação e fantasia. O brinquedo, quanto mais atraente, mais elaborado, mais pensado previamente pelo adulto, mais distante fica do seu valor de brincar (Benjamin, 1984: 70). A criança perde logo a atração, o interesse. Não há espaço para a repetição, para o “de novo”. As brincadeiras e os jogos precisam abrir espaço para a manifestação de emoções, produzir interações sociais, dar condições para que a criança experimente as possibilidades de escolher, decidir, participar, perder, ganhar (Altman, 2000: 254), ou seja, tornar-se senhora de si mesma (Benjamin, 1984: 74).

Benjamin (1984), parece imaginar os nossos brinquedos de hoje ao dizer que quanto mais o brinquedo tenta imitar a realidade, mais limita a ação da criança. Quanto mais definido o brinquedo, menos elaboração da criança. Então ela se cansa facilmente. Isso acontece porque o adulto, que faz os brinquedos, está sempre levando em conta o seu ponto de vista utilitário. As coisas já têm que ter uma serventia. Nós não somos assim? Isto serve pra quê? Nós nos perguntamos sempre frente a um objeto. Nossos objetos já têm que vir pensados, imaginados. Mas a criança não é assim, ela é aquela que, de um cabo de vassoura, faz uma espada, um cavalo, uma útil muleta, tudo o que a sua imaginação mandar...

O ESPAÇO E O TEMPO (ROUBADOS) DA CRIANÇA

Parece que hoje estamos caminhando em sentido contrário àquilo que é específico da criança, aquilo que a faz ter liberdade de ser o que ela realmente tem possibilidades de ser: a brincadeira, a imaginação, a fantasia, a criação.

Percebemos isso quando nos deparamos com os espaços que são reservados para as nossas crianças.

O espaço não é algo vazio. Ele é sempre construído, modificado, (re)significado a partir das relações que se estabelecem dos sujeitos entre si ou do sujeito consigo mesmo (Lima, 1989: 14). De acordo com Lima (1989) as crianças interagem com os espaços, criando neles ambientes, ou seja, dando significados a esses espaços a partir dessas interações. Surge assim *o espaço-medo, o espaço-alegria, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão* (Idem, 30).

Lima estabelece uma relação entre espaço e poder. Enfatiza a questão de que os espaços são usados para expressar dominação e poder. A maneira como se organizam os espaços pode favorecer o controle ou a liberdade. A autora questiona as estruturas das escolas que, na maioria das vezes, entendem a criança como aquele sujeito que precisa ser controlado. Como nos diz a autora, *o domínio sobre o movimento do corpo faz parte da estratégia de controle do pensamento da criança* (Lima, 1989:39). Esse conceito é trazido por Foucault, ao trabalhar com a idéia do exercício do poder de modo a domesticar o corpo para controlar a alma (Bazílio, 1998: 104). Consequentemente, a falta de liberdade impede a criação, a imaginação e conduz à repetição, que não é a repetição que faz o novo, mas que produz a mesmice.

A criança precisa de espaços em que possa deixar suas marcas, onde possa voltar amanhã e se perceber ali, em algum rabisco, em algum montinho de areia, em algum objeto fora do seu lugar habitual. Espaços que, de alguma forma, possam ser transformados por ela, que possam acolher suas manifestações.

Muitos espaços, aponta Lima (1989), são construídos e organizados a partir da lógica do adulto, que se adianta e constrói um espaço tão pronto que não deixa lugar para a imaginação e a fantasia. Tudo já está pronto, pensado, pintado, montado, recortado. Agora é só a criança brincar. Porém, se esquecem que brincar é imaginar, é deixar marcas, é modificar as regras é, enfim, criar cultura. Será então que, da mesma maneira que o brinquedo, quanto mais o espaço for elaborado e pensado, menos possibilidades existem para a criança brincar? Se podemos pensar o espaço como lugar de imaginação, criação e fantasia, seriam o espaço, junto com o imaginário infantil, elementos fundamentais da brincadeira?

É preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação.(Lima, 1989: 72)

Quando não planejamos pensando em um espaço apropriado para a criança, estamos também impedindo que ela tenha seu tempo de criança vivido como criança, a partir do que lhe é específico. Até quando vamos roubar seus espaços e seus tempos de ser criança?

“ACABOU O TEMPO...”

Trago algumas observações e reflexões. Escolhi três eixos para trazer agora, embora entenda que há muito mais nas observações para ser discutido.

Meu espaço de observação foi um shopping, num bairro da zona Norte da cidade que, aparentemente, recebe, em especial, os moradores do próprio bairro. É um shopping de tamanho médio, com três andares de lojas, e mais quatro andares de estacionamento. A maioria das lojas é de roupas e calçados para adultos, havendo duas agências bancárias como prestação de serviço, uma loja de xerox e alguns cabeleireiros. No shopping há três livrarias, sendo que em nenhuma delas há um espaço específico para a criança (mesas, cadeiras, espaço para ler), estando a parte destinada à literatura infanto-juvenil bem reduzida.

O shopping tem seis lojas que vendem especificamente brinquedos. No entanto, parecem ser organizadas para atender ao adulto e não à criança. Os brinquedos são amontoados, aglomerados, com pouco espaço de circulação no interior da loja. A maioria dos brinquedos está relacionada a temas de filmes ou desenhos animados. São organizados, na sua maioria, entre brinquedos destinados a meninos, meninas e bebês. Em nenhuma dessas lojas há um espaço que pareça ser planejado para as crianças. Parece que o único interesse das lojas é vender brinquedo. Aliás, em nenhuma loja desse shopping há espaços que pareçam ter sido organizados para receber alguma criança, mesmo nas lojas que vendem produtos para as crianças, como lojas de roupas, sapatos (numa sapataria exclusiva de sapatos para crianças e adolescentes, todos os assentos são para o tamanho do adulto). Embora este estudo não se aprofunde nesta questão, traz várias questões que podem ser retomadas posteriormente como esta de não se levar em conta o que é específico da criança em espaços que, à princípio, deveriam interessar a ela.

Dos espaços que me interessavam diretamente, aqueles que aparentemente foram planejados para a criança, encontrei apenas três que decidi nomear de Play1, Play2 e Play3⁽⁹⁾. Não pude entrevistar as pessoas para saber o que elas levaram em conta ao pensar estes espaços. Creio que seria quase um outro trabalho. Precisava escolher um deles para esta observação. No Play1, não tive acesso e no Play2 raramente aparecia uma criança para brincar. Estes três espaços, para serem utilizados, precisam ser pagos. Embora sejam feitos para criança, o que está em primeiro lugar é o consumo, como tudo mais naquele shopping. Escolhi, então, o Play3 por ser aberto ao público (as crianças tinham acesso a alguns brinquedos mesmo que estes não estivessem “funcionando”), por haver um número grande de crianças neste espaço e por ter recebido autorização para estar ali.

O Play3 é um espaço de brinquedos eletrônicos. É aberto para o trânsito de pessoas, sendo paga somente a utilização dos brinquedos, que têm propostas individuais ou em dupla. Embora seja um espaço aberto, se a criança, ou adolescente, estiverem

uniformizados só podem circular neste espaço com a presença dos responsáveis. Há um único brinquedo que não é eletrônico, que é formado por uma piscina de bolas, cercada por uma rede. Há uma entrada que dá para a piscina ou para uma tela onde a criança pode subir até um túnel, passando acima e por trás da piscina, terminando num escorrega que cai num colchonete do lado de fora.

O espaço está dividido entre brinquedos destinados para crianças menores (até um metro e vinte centímetros) e outro com jogos eletrônicos para crianças maiores e adolescentes. Nessa parte eu não entrei, por ter um tempo reduzido para a observação.

O que é comum a todos os brinquedos? Para fazer “funcionar” os brinquedos é preciso passar um cartão eletrônico e todos têm um tempo limitado. São três minutos de “brincadeira”. Após os três minutos, toca um sinal e a criança tem que sair, ou passar o cartão novamente para voltar ao brinquedo. Tudo muito bem controlado.

Pai, quero sair!

Na mente dos adultos, os brinquedos do Play 3 só funcionam quando se passa o cartão, mas as crianças nos mostram algo diferente.

Um menino, de mais ou menos quatro anos entra no carrinho azul que está parado e começa a “dirigir”. Mexe atrás, como se ligasse alguma coisa, vira o volante e se mexe todo. Parece bem feliz!. Parece se imaginar num carro de verdade? O pai chega e diz: “*Você quer ir nesse aí?*” e passa o cartão. O carrinho começa a balançar. O menino, por um instante, mexe o volante, mexe em baixo como se ligasse algo, mas, assim que percebe que perdeu o controle sobre o brinquedo (e é visível a sua carinha de decepção), diz para o pai: “***Pai, quero sair!***”. O pai, espantado, diz: *Não, fulano, espera aí, não terminou ainda!?* O menino insiste mais uma vez e o pai fala para ele esperar terminar o brinquedo. E a brincadeira, aonde foi parar? Ele se desinteressa do carrinho e passa a olhar em volta. Está literalmente esperando o tempo passar.

No início, o menino é o dono da brincadeira e do brinquedo. O pai do menino não sabe que a brincadeira já começou, que a imaginação já está correndo solta. Para o pai, a brincadeira só começa quando passa o cartão. Assim acontece muitas outras vezes. As crianças chegam nesses carrinhos e começam a brincar. O carrinho em si não é desinteressante, pois muitas crianças ficam por ali brincando, até mesmo porque têm acesso a eles sem precisar pagar. No entanto, quando *passa o cartão*, a mesma criança

que ficou entretida com o brinquedo não agüenta ficar ali nem um minuto. E aí, três minutos parecem uma eternidade.

Um menino bem pequeno, não parece ter dois anos ainda, sobe ao carrinho amarelo e começa a brincar. Como o menino da descrição acima, mexe no volante, aperta a buzina, mexe nos botões. O pai entende que o menino quer “brincar” e passa o cartão. O menino olha assustado e pára de brincar. Estende os braços para o pai e **quer sair do brinquedo**. O pai tenta entretê-lo, mas aí ele chora e se levanta estendendo os braços. O pai pega o menino no colo e vai embora. Dá uns três passos e olha para trás. Vê o carrinho sozinho se movimentando. Parece não entender. O menino nem olha mais. A idéia que esse olhar do pai me deu é de alguém que pensa no desperdício de passar o cartão e a criança não “brincar” .

Será que o menino continuaria brincando no carrinho parado? Quando o carrinho começa a se movimentar, a criança perde o controle sobre o brinquedo. O brinquedo passa a “brincar” sozinho, não precisa da criança, e a criança não precisa dele. Como diz Benjamim (1984) não é o conteúdo imaginário do brinquedo que determina a brincadeira, mas é a criança que determina esse conteúdo. Será que o que acontece nesses carrinhos é que, no momento em que essa possibilidade é interrompida, a criança se desinteressa pelo brinquedo? Então, o que está sendo levado em conta nesses brinquedos não é o que é específico da criança e sim o ponto de vista do adulto? Principalmente o consumo?

Não inventa!

Há um carrossel de carros chamado Emergency 911. São três carros (imitando bombeiro, ambulância) e uma moto. Num determinado momento, dois meninos estavam neste brinquedo. Um na moto (João Vitor - mais ou menos seis anos) e outro no carro de bombeiro (Tiago – mais ou menos quatro anos). João Vitor estava com o cinto de segurança e não se mexeu o tempo todo, apenas olhando para as duas mulheres que os acompanhavam. Tiago tentou levantar-se duas vezes. A moça que toma conta do brinquedo disse: *Não, não pode*. Tiago sentou. Logo em seguida, ele tentou levantar-se novamente e umas das mulheres, (a que parecia a mãe) falou: *Não! Tiago, senta aí. Não pode levantar, senão tem que sair*. O menino sentou, mas não ficou quieto. Pôs a mão para fora, mexeu no volante. Tentou levantar novamente, indo para a parte de trás do carro. A “mãe” grita: *Tiago, senta aí!*
Não inventa!

É o que se vê o tempo todo. Não há espaço para a invenção. É preciso obedecer ao que já está determinado pelo brinquedo. Não há liberdade. Tudo parece estar controlado. O tempo, o que se pode ou não fazer, o tamanho de quem pode brincar... Já está tudo pensado. É mais ou menos isso que acontece em todos os brinquedos. A possibilidade de inventar, de criar (como na brincadeira da pracinha) está do lado de fora. . Nesses brinquedos e nessas brincadeiras não há espaço planejado para que a criança possa deixar suas marcas, modificar as regras. Durante esses três longos minutos, a maioria das crianças não fala. Elas parecem emudecidas. Diferente, também, da pracinha em que as crianças falam o tempo todo. Brincam ao mesmo tempo em que vão construindo as regras da brincadeira. Será que essa *domesticação dos corpos* (Foucault, 1997, apud Bazílio, 1998: 104), nesses brinquedos eletrônicos, acaba por propiciar o controle dos seus pensamentos, por aprisioná-los?

Mais uma Vez!

Uma menina de mais ou menos seis anos está no cavalinho (junto aos carrinhos que balançam). A mãe passa o cartão e diz: *Fala: Upa! Upa!*. E a menina repete *Upa! Upa!* O cavalinho vai balançando e a menina não presta muita atenção. A certa altura a menina pergunta: *Já acabou, mãe?* A mãe diz: *Ainda não. Brinca!*. Quando o cavalinho para, a menina desce rapidamente. Não tem pena de deixar o brinquedo. Não quer ir mais uma vez.

A menina pergunta se já acabou enquanto o brinquedo ainda se movimenta. O que realmente ela está perguntando? Ela sabe que o movimento não acabou, mas a brincadeira... acho que nem começou. No entanto, algo diferente acontece em um outro brinquedo.

A mesma menina vai para o brinquedo que tem a piscina de bolas (é o único brinquedo que traz a possibilidade do coletivo). Ao contrário do cavalinho, ela parece gostar. Pula com vontade na piscina de bolas e olha para a mãe, que acompanha a brincadeira do lado de fora. São três minutos que, ao contrário do cavalinho, a menina não vê passar. Quando a menina começa pela subir tela para entrar no túnel, a campainha toca. Ela olha para a mãe. A mãe pergunta: *Quer mais uma vez?* A menina balança positivamente a cabeça com um sorriso e a mãe passa o cartão para mais três minutos de brincadeira. Ela desce pelo túnel e, quando aparece, a mãe fala: *Corre, vai, vai mais uma vez!*. Quando termina mais esse tempo a menina corre para a mãe e diz que quer ir **mais uma vez**. A mãe diz que não. A menina insiste, mas a mãe é categórica: *Não, vamos ao Norte Shopping que é mais barato. Vamos no cavalinho mais uma vez e vamos embora* ⁽¹⁶⁾.

Uma cena semelhante acontece com um outro menino:

Um menino de mais ou menos sete anos vai ao mesmo brinquedo. Ele pula dentro da piscina de bolas e diz: *Eu vou me afundar!* Ele mergulha e mergulha outra vez. Fica falando algumas coisas do tipo: *Vou mergulhar, vou me afundar, “tcha, tcha”* (imitando o barulho da água?). O menino chama a atenção do pai: *Pai agora eu vou no outro!* E sobe a tela... e entra no túnel... e desce escorregando de frente... e mergulha na piscina... e sobe pelo túnel... Quando ele está na metade do túnel, o sinal apita e o menino desce (que pena, penso eu, acabou...)

Quando o menino aparece, a moça que toma conta diz meio que sussurrando: *Vai, vai lá mais uma vez*. Ele volta correndo, super feliz.

Este é o único brinquedo em que eu ouvi alguém dizer: “*mais um vez*”. Este espaço proporciona à criança uma ação sobre o brinquedo. A criança determina, nos seus três minutos, o tempo que quer ficar na piscina e quando vai subir pela tela ou entrar no túnel. Nesse brinquedo, a linguagem aparece. Será que é porque há espaço e tempo para a imaginação, a fantasia? Aqui, ninguém precisa mandar a criança brincar, como nos carrinhos em que os pais vivem dizendo “*brinca*”. Aqui, as palavras de ordem não são “*ainda não acabou o tempo*” ou “*não inventa*”. Ao contrário, a palavra de ordem é: “*mais uma vez!*”. A repetição nos outros brinquedos é a repetição da mesmice. Aqui, como nos diz Benjamin (1984), repetir é a possibilidade no novo.

CONCLUINDO...

PROIBIDO PISAR NO GRAMADO

Talvez fosse melhor dizer:

PROIBIDO COMER O GRAMADO

Carlos Drummond de Andrade ⁽¹⁰⁾

Bem, sei que não cheguei a elaborar respostas para todas as questões do início, mas creio que algumas abordagens interessantes foram possíveis.

Pensar e refletir sobre os espaços que são destinados às nossas crianças é uma tarefa que implica pensar que tipo de educação queremos elas. Educação como controle, submissão, mesmice? Ou educação como criação, possibilidade de vida, de repetir sempre o novo, de criar cultura?

A maneira como a criança se apropria do espaço e do tempo está diretamente ligada às possibilidades que estes espaços e tempos propõem a partir da sua organização. Isso ficou explicitado na maneira como as crianças se apropriaram dos diferentes brinquedos do shopping, das possibilidades criadas e das interações possíveis. Infelizmente, fica claro que o que mais se espera que as crianças façam nesses espaços é consumir. Consumir o quê? Parece-nos que, neste espaço do shopping, o que está sendo consumido é a possibilidade de criar, imaginar, inventar da criança.

Diferente da pracinha onde as crianças dizem o enredo, no shopping as crianças têm que se encaixar no enredo proposto. Mas também nos é dado ver (e agora digo, felizmente) as crianças dizendo “não” e mostrando que os espaços que realmente lhes dão prazer são os espaços de liberdade.

Lembrando o que Lima (1989) nos fala sobre a relação de poder e dominação, pensar o espaço é pensar como ele é organizado, distribuído e direcionado pelos que detêm o poder. O poder para determinar o que se fazer num determinado espaço. Nesta perspectiva, o Play 3, como o espaço privilegiado da minha observação, se mostra como um espaço construído pelos adultos para a criança. No entanto, não parece ser da criança, pois ela não pode utilizar esse espaço como deseja, pelo tempo que quiser. O que fazer e o tempo de fazer já estão determinados e o fazer de novo é limitado pelo “preço do tempo” ao se passar o cartão. Na realidade, o tempo ali não é para e nem da criança e sim do consumo.

Esses são espaços onde as crianças não podem deixar suas marcas, não podem modificar seus objetos. Será que as crianças se ligam a esses espaços? Nada ali poder ser seu, nada pode ser levado se não for comprado. Todos os dias em que retornam a esses lugares eles estão exatamente iguais, nada foi

modificado. Quais as possibilidades de a criança criar, imaginar, produzir cultura num espaço que ela não pode modificar, sobre o qual não pode atuar? A criança volta sempre para fazer a mesma coisa. Como não há possibilidade do novo essa é uma repetição vazia, não é “*mais uma vez*” (que aparece como exceção nos brinquedos do shopping), mas uma única vez, sempre.

Quero dizer, então, que precisamos pensar para as nossas crianças espaços de liberdade, espaços onde elas possam deixar suas marcas, onde possam se reconhecer. Onde “*mais uma vez*” seja ouvido sempre, por serem estes espaços de prazer, de interação. Onde o encontro com a fantasia, com a imaginação, com a criação seja a regra e não a exceção e onde *ser feliz signifique tomar consciência de si mesmo sem susto* (Benjamin, 2000: 37).

A criança precisa de espaços em que possa deixar suas marcas, onde possa voltar amanhã e se perceber ali, em algum rabisco, em algum montinho de areia, em algum objeto fora do seu lugar habitual. Espaços que de alguma forma possam ser transformados por elas, que possam acolher suas manifestações.(Barbosa, 2002)

REFERÊNCIAS:

1. GAGNEBIN, Jean Marie. A criança no limiar do labirinto. In: _____. *História e narração em Walter Benjamin*. Campinas: Perspectiva, 1994, p. 103
2. LISPECTOR, Clarice. Menino a bico de pena. In: _____. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998 p. 136.
3. Manoel Pinto (1997) descreve em seu texto as diferentes concepções que foram aparecendo a partir do surgimento da infância, destacando as idéias de John Locke, Rousseau, Freud, Mead, Piaget e Vygotsky como marcos dessa construção.
4. Essa idéia de criança “rica” que se opõe a uma imagem de criança “pobre” é desenvolvida por Moss (2001), mas que a meu ver também traz a idéia de uma certa naturalização e universalização da infância.
5. LISPECTOR, Clarice. *Quase de verdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
6. No primeiro dia da observação no shopping, chegou um momento em que me senti sufocada. Saí e fui ao supermercado. Passei por essa pracinha. Não resisti, entrei para observar.
7. BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984, p. 64.
8. Macana: espécie de maçã ou clava usada pelos indígenas (Altman, 2000: 232)
9. Optei por esses nomes fictícios, levando em consideração que os três espaços tinham nomes em inglês.
10. ANDRADE, Carlos Drummond de. Jardim da Praça da Liberdade. In: _____. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2002 p. 69.

BIBLIOGRAFIA

- ALTMAN, R. Zumbano. Brincando na história. In: PRIORI, Mary Del (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000, p. 213-158.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Jardim da praça da Liberdade. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- ARIÈS, Philippe. *História social da Criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAZÍLIO, Luiz C. Trabalho do adolescente: história, política e legislação. In: BAZÍLIO, Luiz C.; EARP, Maria de Lourdes S.; NORONHA, Patrícia A. (orgs). *Infância tutela e educação: história, política e legislação*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998, p. 101-116.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- GAGNEBIN, Jean Marie. A criança no limiar do labirinto. In: _____. *História e narração em Walter Benjamin*. Campinas: Perspectiva, 1994.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, C. (orgs.) *No fim do século: a diversidade – o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 9-34.
- LIMA, Mayume Souza. *A criança e a cidade*. São Paulo: Nobel 1989.
- LISPECTOR, Clarice. Menino a bico de pena. In: _____. *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998 p. 136.
- LISPECTOR, Clarice. *Quase de verdade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 235-248.
- PINTO, Manoel. Infância como construção social. In: PINTO, Manoel; SARMENTO, Manoel Jacinto (Cord.). *As crianças: contextos e identidades*. Coleção infans – Centro de Estudos da Criança. Universidade do Moiminho, 1997.
- PINTO, Manoel, SARMENTO, Manoel Jacinto. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: _____ (Cord.). *As crianças: contextos e identidades*. Coleção infans – Centro de Estudos da Criança. Universidade do Moiminho, 1997.

