

EU, TU, ELES: a amizade como passaporte para brincar¹

Raquel Gonçalves Salgado²
Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis/Brasil

Maira Regina Souza Silva³
Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis/Brasil

Resumo

Este trabalho busca analisar os modos como as crianças constituem os grupos para brincar e os requisitos que definem para compô-los, elegendo quem deles participa, como e em que circunstâncias. Além disso, interessam-nos as estratégias que as crianças criam para se inserir nos grupos e como estas remetem a valores que constroem nas relações com seus pares, as quais se caracterizam por vínculos – duradouros ou passageiros – que se estabelecem quando brincam. O contexto de investigação é uma turma de crianças, entre 4 e 5 anos, de uma instituição de Educação Infantil da rede pública do município de Rondonópolis, Mato Grosso. Observamos que ser amigo, ter e fazer amizades apresenta-se como um significativo passaporte para se inserir nos grupos e participar das brincadeiras. A amizade é, portanto, alvo de negociações e barganhas, aparecendo como uma forma de pertença ao grupo.

Palavras-chave: infância; cultura lúdica; laços afetivos

Abstract

This work views to analyze how children constitute groups to play and requirements to compose them by electing who takes part in, how and in which circumstances. Besides this, we are interested in the strategies which children create in order to belong to the groups and how these ones refer to values that are constructed in the relationships with their pairs, which are characterized by lasting or temporary links that are established when they play. The investigation context is a pre-school class with children aged between 4 and 5 years-old from a public institution in Rondonópolis city, Mato Grosso. We observe that being friend and making friends appear as a significant passport to belong to the groups and to take part in the plays. Therefore, friendship becomes target of negotiations and bargains, which reveals a kind of appurtenance to the group.

Keywords: childhood; play culture; relationships

Introdução

Temos nos deparado, na vida contemporânea, com modos muito próprios de subjetivação que se constituem na mediação com as novas tecnologias, os discursos da mídia e as práticas de consumo. As relações humanas e sociais têm sofrido alterações profundas diante dos acontecimentos atuais, como é o caso da presença do consumo na constituição de identidades e nas relações humanas como um valor que define modos de ser, agir e de se relacionar com o outro (JAMESON, 1993).

Por outro lado, não são apenas as relações humanas que têm assumido outras configurações, mas também as percepções do real, do tempo, do espaço e da própria história. O real, sob a ordem dos signos, virtualiza-se. Através de qualquer tela, entramos em contato com uma realidade desenhada por imagens e dígitos. Realidade esta que tem alterado sensivelmente nossas percepções do tempo e do espaço, assim como nossas formas de conhecer o mundo. Outra marca da vida contemporânea é a perda do sentimento de história, já que o passado não precisa mais ser retido, porque o que importa é o novo vivido no aqui-agora, cabendo apenas ao presente a eternidade. Cria-se o que Virilio (1999) denomina de “civilização do esquecimento” (p. 108), definida por um “ao vivo” permanente, sem futuro e passado, cuja telepresença difunde-se por todo o mundo.

Recorrendo à modernidade para compreender o momento contemporâneo, Lipovetsky (1983) mostra como o ideal de autonomia pessoal vem sendo forjado desde o fim do século XIX, momento ao qual ele atribui caráter revolucionário por definir-se como uma rebelião aos valores e normas burguesas. A expressão clara dessa rebelião é a afirmação do indivíduo livre, isolado, como origem e fim de si próprio. A pós-modernidade, para o autor, ao invés de ser um corte ou ruptura com os princípios que norteiam a vida social moderna, representa, na verdade, um acirramento da cultura individualista forjada na modernidade.

Como ficam as crianças diante destes acontecimentos? Que valores e práticas sociais estão construindo em meio aos novos aparatos tecnoculturais e às linguagens estampadas nos objetos, imagens e narrativas contemporâneas? Como esses valores permeiam suas relações com os outros, seja na vida cotidiana, seja na esfera lúdica? Tais inquietações mobilizam as reflexões que são tecidas neste trabalho, produzidas no âmbito de um projeto de pesquisa mais amplo⁴, preocupado em indagar os modos como as crianças, em meio às referências simbólicas e materiais que circulam na cultura contemporânea, se organizam socialmente e produzem culturas lúdicas específicas, trazendo à tona valores e aprendizagens que traduzem os significados que conferem à vida social, fonte de onde retiram os elementos que dão materialidade às suas brincadeiras. Mais especificamente, pretendemos aqui discutir os modos como as crianças constituem os grupos para brincar e os requisitos que elas definem para compor esses grupos, elegendo quem deles participa, como e em que circunstâncias. Além disso, interessa-nos analisar as estratégias que as crianças criam para se inserir nos grupos e como estas remetem a valores que constroem nas relações com seus pares, as quais se caracterizam por vínculos – duradouros ou passageiros – que se estabelecem nos momentos em que brincam.

Rompendo com uma visão idílica da infância e do brincar, admitimos ser possível

compreender como as crianças, na forma como se organizam para brincar, assimilam os signos da cultura de seu tempo, trazendo-os como referências importantes para definir seus interesses, as posições sociais e os requisitos necessários para ocupá-las. Destacam-se, também, os modos como as relações intersubjetivas se configuram no seio dos grupos sociais que dão origem às brincadeiras.

A pesquisa de campo

Com o intuito de mergulharmos nas culturas infantis, desenvolvemos o trabalho de campo em uma instituição de Educação Infantil da rede pública do município de Rondonópolis, Mato Grosso, onde trabalhamos com uma turma de 33 crianças, na faixa etária entre 4 e 5 anos. A pesquisa contou com a participação de quatro professoras responsáveis pela turma, sendo que duas atuavam no período matutino e as outras, no período vespertino. Foram realizados encontros semanais, com duração média de quatro horas, em cada período, de outubro a dezembro de 2007.

A observação-participante consistiu no principal recurso metodológico desta investigação como forma de registrar as interações verbais das crianças, que se processam nas diversas situações lúdicas, dentro ou fora da sala de aula. Dessas interações, a pesquisadora não se colocou apenas como observadora, mas também como interlocutora, que interpela e problematiza os discursos tecidos pelas crianças.

A produção discursiva que se desenrola no âmbito das experiências lúdicas das crianças, abrangendo tanto as relações que elas estabelecem entre si quanto as relações com os adultos – incluindo aí as educadoras e a pesquisadora –, é o mais importante material de análise. Pautada nos conceitos de dialogismo e alteridade de Bakhtin (1992), esta pesquisa se debruça sobre os discursos das crianças, buscando compreendê-los em seus entrelaçamentos com outros discursos, vindos de seus interlocutores mais imediatos – outras crianças ou adultos – ou de discursos que circulam em outras esferas sociais e atravessam o cotidiano das crianças na instituição educativa, como é o caso daqueles que remetem aos modos como as crianças interpretam ou reproduzem os valores, os interesses e os poderes que delineiam as relações humanas na cultura contemporânea. Nesta perspectiva, a figura do pesquisador não se coloca fora do acontecimento discursivo. Ao contrário, o processo de investigação é compreendido como um fenômeno marcado pelas relações sociais estabelecidas com a criança, sujeito-foco da pesquisa, uma vez que o pesquisador, na condição de adulto, interage com as crianças, observando, perguntando, respondendo e problematizando as experiências que ambos os sujeitos, nessa relação intergeracional, constroem. Assim, o dialogismo e a alteridade não se constituem como ferramentas teórico-metodológicas para a compreensão exclusiva do discurso do outro, como fenômeno alheio à presença do pesquisador, mas como eixos de análise que abrangem também os sentidos que se produzem e são compartilhados a partir e com essa presença.

A cultura lúdica como espaço de conflitos, negociações e barganhas

Para além daquilo que o conceito pode supor, a cultura lúdica não está restrita às brincadeiras das crianças e aos brinquedos que elas manipulam. Sua dimensão abarca, além dos elementos propriamente lúdicos, como os costumes, as regras, as significações e as brincadeiras, a vida social mais ampla, de onde brotam as referências simbólicas indispensáveis para a sua sobrevivência e renovação (BROUGÈRE, 1995, 1998).

É importante, também, salientar que o lúdico, como adjetivo, não faz desse fenômeno cultural algo exclusivo do domínio da infância, já que são nas interações e nas múltiplas interpretações das culturas conduzidas e geradas pelos adultos que as crianças produzem as suas próprias culturas (BROUGÈRE, 1995, 1998; SARMENTO, 2003). Trata-se de um processo, como afirma Corsaro (2005), de reprodução interpretativa, no qual as crianças não se limitam a imitar as informações e discursos advindos do mundo adulto, mas ressignificam os elementos da vida social que observam e dos quais se apropriam, produzindo as suas próprias experiências. As crianças não somente são afetadas pela reprodução social da sociedade, como também contribuem para as transformações sociais e culturais do mundo adulto.

Cabe-nos aqui indagar: como esses processos culturais e subjetivos ganham corpo no interior da instituição educativa, terreno fértil para a produção e a vivência de culturas infantis, atravessadas por valores que circulam em diversos outros contextos, como as famílias e a mídia? Ferreira (2004a) permite-nos olhar para o avesso do cotidiano da instituição educativa ao debruçar-se sobre as representações que as crianças fazem de suas próprias condições sociais. Entende o ambiente educativo como um espaço privilegiado em que circulam diferentes interações, negociações e organizações, que se dão em um contexto de espaço e tempo e em um conjunto estável de atividades, rotinas, valores, interesses e preocupações que alicerçam a cultura infantil. Além disso, destaca que não apenas a instituição se orienta por lógicas e rotinas, mas os modos como as crianças se organizam em pares são, também, norteados por rotinas que sistematizam interações que lhes são específicas, destinadas à consolidação de grupos delimitados por regras, hierarquias e estatutos que, ao legitimarem saberes e competências, estruturam a ordem social e, quando manipulados pelas próprias crianças, conferem poder e adesão ao grupo. Esses padrões, definidores de rotinas, se tornam reguladores das ações das crianças, coagindo e constringendo os membros do grupo a se submeterem às normas estabelecidas sob pena de se verem excluídos.

As interações sociais que se processam no âmbito das culturas lúdicas infantis são, portanto, recursos fundamentais para a expressão de uma ordem social instituinte, reconhecida e partilhada pelos diferentes membros do grupo. É nessa interação que podemos observar a emergência de papéis, estatutos e posições sociais, flexíveis e estáveis, que permeiam a constituição identitária dos que dela participam, restringindo ou potencializando suas ações.

Para Ferreira (2004a), é nos conflitos interculturais existentes entre as crianças, que o sentido de “nós”, perante a ordem adulta, toma nova forma. É possível reconhecer a

participação das crianças em ações coletivas que envolvam toda a turma, mas isso não exclui a existência de processos de individualização dentro do grupo de pares. Aquele que não age em conformidade com as regras, ou age com estranheza e mutismo, pode se tornar objeto de estigmatização.

As crianças, em suas interações sociais, desempenham uma diversidade de papéis e estabelecem entre si diferentes relações de poder, saberes, autonomia e afetos. Nesse sentido, constituem-se como autoras de suas próprias infâncias e de um mundo social que, como um todo, está sujeito a conflitos e negociações. Na medida em que as crianças criam espaços de cooperação e conflito, é possível perceber a emergência de barganhas no grupo de pares, que se configuram como formas estratégicas de nele se inserir e, conseqüentemente, de usufruir das vantagens advindas com o status de membro do grupo. Desse modo, o “grupo de pares” está longe de ser uma organização social harmônica e consensual. Segundo Ferreira (2004b), os espaços de cooperação e solidariedade são tão importantes quanto os espaços de conflitos e disputas, visto que estes últimos também estruturam as relações de pertença e diferença no grupo de crianças. Assim, por mais ambíguo que possa parecer, no “grupo de pares”, estão também presentes os “ímpares”, que ganham visibilidade na própria organização hierárquica do grupo, em que cada criança ocupa um lugar social específico.

A amizade como passaporte para brincar

No contexto institucional investigado, observamos que ser amigo, ter e fazer amizades aparece como um expressivo passaporte para se inserir nos grupos e participar das brincadeiras e privilégios, sob pena de ver-se excluído e alheio a tudo o que acontece na vida cotidiana produzida pelas crianças. São diversas e recorrentes as situações em que o apelo expresso pela pergunta “Você é meu(minha) amigo(a)?”, que em alguns momentos se assemelha a uma súplica, indica claramente o passaporte a ser avaliado pelo grupo ou por quem o lidera para aceitar ou rejeitar a presença daquele que postula o ingresso na brincadeira ou o direito de usufruir dos objetos que são alvos do interesse coletivo.

Poliana: *José Augusto, você é meu amigo? Vanessa, você é minha amiga?
Pascoal, você é meu amiguinho?*

Nenhuma das crianças, concentradas em seus desenhos, respondeu. Então, Poliana rabiscou os dedos e as mãos com canetinha azul e, finalmente, conseguiu a atenção do grupo.

Poliana: *Oh, gente! Meu dedo.*

As crianças riram e começaram a rabiscar seus dedos também.

Os modos como as crianças utilizam seus recursos pessoais são decisivos para suas

inserções, bem como para consolidações no tempo e espaço de seus grupos de referência. Assim, não basta somente que se apele à amizade, mas que haja nesse apelo uma performance conquistadora e digna de reconhecimento. O tornar-se amigo em uma instituição educativa, além de conferir estabilidade ao sujeito, oferece um suporte afetivo e relacional que abre caminho à inclusão nos grupos. Como ressaltamos antes, essas relações e diferentes concepções de amizade para as crianças nos remetem a pensar a existência de ímpares dentro do grupo de pares, como ilustra o diálogo abaixo.

Pedro Henrique: *Vilela, deixa eu brincar?* (Falava isto enquanto segurava um cavalo de brinquedo)

Vilela: *Não, Pedro! Você bate na gente. Eu não vou deixar.*

Pedro se irritou, deu uma mordida em Vilela e tomou seu cavalo, até que a professora interferiu e chamou a atenção de Pedro. Ele saiu sem o brinquedo e foi para a roda de Kimberly, Felipe e José Augusto que estavam brincando de casinha.

Pedro Henrique: *O que vocês estão fazendo?*

José Augusto: *Brincando de casinha. Eu sou o tio, a Kimberly, a mãe, e o Felipe é o pai. Quer brincar?*

Kimberly: *Não, Pedro! Nem vem! Você não vai brincar aqui.*

José Augusto: *O Pedro é meu amigo.*

Maira (pesquisadora): *Ué, Kimberly, e por quê?!*

Kimberly: *Ele bate nas outras crianças, não pode.*

As relações de amizade podem ser vistas como importantes elementos para a produção de cultura, já que implicam na existência de outros com quem se estabelece diálogo e troca de informações. Nessa dinâmica, não se pode considerar a amizade isenta de interesses, mas reconhecer que abarca elementos da cultura marcados pela competição e estabelecimento de poderes. A amizade é, então, alvo de negociações e barganhas, aparecendo como uma forma de pertença ao grupo, atrelada, inclusive, à posse de objetos por ele valorizados, como é possível observar no diálogo a seguir.

Tatiane era a motorista do carro e fazia do cesto de lixo seu volante. Falava com os passageiros, Pascoal, Poliana e Rafaela, com autoridade, dando ordens e decidindo quem podia brincar ou não e dividia isso entre amigos e não amigos.

Abner: *Tati, posso brincar?*

Tati: *Não te cabe aqui, tá cheio.*

Luciana: *Tati, deixa eu brincar?*

Tati: *Tá, pode entrar, me dá esse brinquedo aí.*

Luciana: *Tá.* (Disse isto e entregou para Tati seu estojo de bolha de sabão que havia trazido de casa e, assim, foi aceita no grupo).

Nesse cenário, os objetos de consumo, alvos dos apelos à amizade, se apresentam como barganhas para se obter privilégios ao deles se apoderar, tornando-se um elemento importante para que se estabeleça um diferencial entre os grupos de crianças e edificando uma ponte entre o interesse daquele que quer participar e daquele que assume o poder no grupo. Os valores atrelados a esses objetos são definidos pelas crianças no momento da brincadeira, entretanto, geralmente se tornam alvos de cobiça por imprimirem a natureza do novo. Como os brinquedos da instituição são precários, aquilo que se apresenta como distinto passa a ser alvo do interesse e da disputa entre as crianças.

Em uma situação da pesquisa, na qual um grupo de meninos brincava num canto da sala, podemos concluir, mais uma vez, que a posse de determinados objetos demarca territórios nas brincadeiras, transformando as relações de amizade numa barganha para obter o produto desejado.

Pascoal: *Tia, a Tati não é mais minha amiga.*

Maira (pesquisadora): *Por quê?*

Pascoal: *Ela disse que não é minha amiga, que é amiga da Yasmim.*

Maira (pesquisadora): *Vai lá e conversa com ela.*

Pascoal: *Tá.* (Ele foi até o lugar onde as meninas brincavam e logo voltou).

Pascoal: *Tia, não adianta, ela não é mais minha amiga. A Yasmim mostrou um lápis de borracha para ela e agora ela é amiga da Yasmim.*

Maira (pesquisadora): *Um lápis?*

Pascoal: *É. A Yasmim mostrou um lápis e ela disse que é amiga da Yasmim. Fala com ela, tia.*

Maira (pesquisadora): *Chama a Tati aqui (Tati veio).*

Maira (pesquisadora): *Tati, você não é mais amiga do Pascoal?*

Tati: *Não.*

As relações de amizade entre as crianças configuram-se como estratégicas, circulando pela esfera do interesse, da barganha e da projeção que os objetos conferem àqueles que os possuem. Como salienta Ferreira (2004a), as amizades são encaradas como relações sociais capazes de proporcionar um máximo de gratificação pessoal e um mínimo de danos sociais. Os laços de amizade estabelecidos por esse grupo de crianças configuram-se como uma aprendizagem social desempenhada pelos seus membros e, portanto, como uma competência. As amizades são assumidas como relações sociais capazes de assegurar um tipo de reciprocidade com algum ganho social, já que é nas performances públicas que as crianças avaliam e identificam seus amigos (FERREIRA, 2004a). Por outro lado, as redes de amizade, destaca Ferreira (2004b), podem ser vistas como importantes elementos para o processo de produção e reprodução cultural dentro do grupo, porque é, em última instância, com os pares (ou ímpares) que as crianças interagem para construir e expandir suas culturas.

As crianças não produzem suas culturas desconectadas da dinâmica da vida social mais ampla. Sendo assim, as barganhas, as negociações e a efemeridade, visíveis nos laços de amizade que elas estabelecem, não estão apartadas dos demais relacionamentos humanos

nos desdobramentos da contemporaneidade que, diante de sinais confusos, tendem a mudar com rapidez e de forma imprevisível (BAUMAN, 2004). A condição humana, para Bauman (2004), não pode ser entendida separada do contexto em que se encontra e, desse modo, o autor tece reflexões sobre a precariedade, a vulnerabilidade e a instabilidade como características que acometem a sociedade em diversos sentidos. A velocidade com que os fatos acontecem faz do tempo um bem precioso. Por este motivo, a satisfação deve ser imediata e rápida para que possa conferir ao prazer pouca durabilidade. Nesse cenário, os laços e as parcerias tendem a ser vistos e tratados como produtos destinados ao consumo, o que os caracteriza como efêmeros e passageiros.

Bauman (2004) ressalta o modo como se desenvolvem as novas formas de relações, cada vez mais flexíveis, voláteis e temporárias, resultantes de complexas transformações exibidas na contemporaneidade. Relacionar-se significa, sobretudo, uma incerteza permanente, que faz com que as pessoas priorizem cada vez mais relacionamentos virtuais. Assumir um compromisso estável pode causar desconforto e, desse modo, os laços e as parcerias tendem a ser vistos e tratados como fenômenos destinados a serem consumidos e não produzidos. Esse perfil da sociedade contemporânea de se envolver em relacionamentos temporários e vulneráveis faz-se presente nas brincadeiras das crianças, como revela a cena lúdica a seguir.

Júlia: *“Tri rim, tri rim!” Tá tocando meu telefone. “Alô! Depois vem me buscar, eu quero um presente, uma roupa bem bonita. Tá bom, tchau!”*

Maira (pesquisadora): *Quem era no telefone?*

Júlia: *Meu namorado.*

Maira (pesquisadora): *E o que ele queria?*

Júlia: *Ele queria sair comigo, mas eu não quero. “Tri rim, tri rim!”. Ah não! É ele de novo. Não quero falar com ele. Atende e fala que não tô.*

Maira (pesquisadora): *“Oi, tudo bem? Então, a Júlia deu uma saidinha. O quê? Ah! Você quer falar com ela? Tá bom, eu falo pra ela te ligar.”*

Júlia: *Ai, amiga! Eu quero aproveitar minha vida, eu não quero casar. Meu namorado me dá um monte de presente. Tudo o que eu quero ele me dá, mas eu não quero casar.*

Inseridas em uma cultura caracterizada pelo instantâneo, imediato, flexível, e, portanto, líquido (BAUMAN, 2004), as crianças não escapam, em suas produções lúdicas, de se apropriarem desses valores, a ponto de assumi-los como ingredientes necessários para os papéis que representam nos enredos que criam. Júlia, num jogo de palavras em que predomina um discurso sedutor, exalta o perfil da mulher contemporânea, que escapa de relacionamentos duradouros e da imagem tradicional da mulher cujo destino é ser esposa e mãe. Para ela, o que vale é aproveitar as coisas da vida, sem assumir compromissos mais estáveis, como o casamento.

O relacionamento amoroso passa a ser influenciado por outros elementos, para além dos já reconhecidos e presentes na construção de uma relação entre um casal, como amor, paixão, companheirismo e amizade, pautando-se muito mais nos benefícios, sobretudo

materiais, que a relação com o outro pode proporcionar. O consumo como valor importante nesse relacionamento toma visibilidade no instante em que os presentes e as roupas, ofertados pelo namorado, se apresentam como os principais mecanismos de conquista.

Considerações finais

Tomamos como foco de análise os valores que permeiam as culturas lúdicas infantis e ressaltam a amizade como elemento de negociação, que se converte em passaporte necessário para a inserção no grupo, espaço social em que as crianças, para brincar, estabelecem regras, relações de poder, hierarquias e requisitos para definir quem é ou não “amigo”, bem como aquele que pode ou não participar das brincadeiras.

Nota-se que as culturas da infância transportam marcas dos tempos e expressam a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade. Desse modo, não se pode pensar a infância sem ter como pano de fundo o contexto em que ela se realiza e se configura, entretanto, as referências simbólicas que transitam nesse contexto não são reproduzidas de forma estática e mecânica, uma vez que são passíveis de transformações e interpretações por parte da criança. Neste sentido, os modos como as crianças se organizam socialmente para brincar e compor culturas lúdicas não são regidos por ações desinteressadas ou desconectadas dos acontecimentos sociais. Ao contrário, são atravessados por estratégias que se constituem nas mediações com a cultura mais ampla. As brincadeiras infantis, quando analisadas pelo seu avesso, para além do exercício da imaginação e da criatividade fortuitas, livres e desconectadas das exigências do real, abrem brechas para a compreensão das micro-estruturas sociais que as crianças edificam a partir de suas ressignificações dos elementos da vida social e que expressam modos próprios de organização do tempo, do espaço e dos códigos a serem materializados nas regras, nas rotinas e nas hierarquias que dão vida às culturas lúdicas.

Em pesquisa anterior⁵, em que analisamos como as crianças se apropriam das referências simbólicas da mídia, sobretudo dos desenhos animados, para compor suas brincadeiras, destacamos os requisitos a serem cumpridos, as senhas e os passaportes necessários para pertencer e compartilhar da cultura lúdica global, tecida na rede transmídia, território onde se fazem presentes fortes hierarquias e exclusões (JOBIM E SOUZA; SALGADO, 2008). Aqueles que não têm acesso a todas as conexões da rede ou, ao menos, às mais relevantes e não podem usufruir dos bens simbólicos que conferem status de *expert* e incrementam o currículo de seus supostos membros não são bem-vindos a todas as dimensões dessa cultura lúdica. São definitivamente discriminados por não apresentarem o *background* necessário de informações e produtos que os autorizam a ter livre acesso às diversas trilhas dessa aldeia lúdica global, porém, estratificada.

No contexto aqui analisado, embora as crianças não tenham trazido elementos explícitos e recorrentes de suas incursões na mídia como referências para a composição de suas culturas lúdicas, outras hierarquias e exclusões são estabelecidas no interior dos grupos que organizam para brincar. Os requisitos, as senhas e os passaportes eleitos como

válidos pelas crianças se desenham a partir dos modos como elas identificam e interpretam os valores que devem nortear os relacionamentos humanos presentes nos grupos. Dentre esses valores, estão as amizades que sobrevivem enquanto são mantidos os interesses em permanecer no grupo e se sustentam na duração efêmera da valorização dos objetos possuídos por aqueles que passam a atrair os “amigos”.

Estamos diante de questões éticas importantes, que precisam ser contempladas no espaço e nas ações educativas. As culturas infantis não podem ser apenas encaradas pelos educadores como termômetros dos projetos pedagógicos que vislumbram conteúdos de ensino e metodologias a serem implementadas, mas devem se configurar como instâncias de análise e intervenções educativas que apontem para críticas orientadas à construção de valores que se confrontem com a efemeridade dos laços humanos, sustentados por práticas de consumo e interesses de *status* e visibilidade; valores que desafiem a faceta volátil da vida subjetiva e social, marca do capitalismo contemporâneo que, a cada dia, se entranha nos modos de ser e agir dos sujeitos desde a sua mais tenra idade.

Notas

¹ Este artigo foi produzido no âmbito de uma pesquisa que contou com financiamento concedido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Mato Grosso (FAPEMAT).

² Professora Adjunta do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. Doutora em Psicologia pela PUC-Rio.

³ Psicóloga formada pela Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis. Na ocasião da pesquisa, atuava como bolsista PIBIC/CNPq.

⁴ Trata-se do projeto de pesquisa “Infância e cultura lúdica contemporânea: a criança entre brinquedos, narrativas, saberes e competências”, coordenado pela Prof^a Raquel Gonçalves Salgado, que pertence ao Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea”, cadastrado no CNPq.

⁵ Trata-se da pesquisa que deu origem à tese de doutorado de Raquel Gonçalves Salgado, intitulada “Ser criança e herói no jogo e na vida: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados”.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAUMAN, Z. *Amor líquido*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 1995.

CORSARO, W. A Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: *Educação e sociedade: Revista de Ciência da Educação*. São Paulo: Cortez, maio/agosto, 2005. p. 443-483.

FERREIRA, M. *A gente gosta de brincar com outros meninos!* Relações sociais entre as crianças no jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

_____. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J.;

- CERISARA, A. B. (orgs.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: ASA, 2004b. p. 55-104.
- JAMESON, F. O pós-modernismo e a sociedade de consumo. In: KAPLAN, E. A. (org.). *O mal-estar no pós-modernismo: teorias, práticas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 25-44.
- LIPOVETSKY, G. *A era do vazio*. Lisboa: Relógio D'água, 1993.
- JOBIM E SOUZA, S.; SALGADO, R. G. A criança na idade média – Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 207-221.
- SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. In: *Caderno de Educação*. Pelotas: UFPel, 2003, p. 51-59.
- VIRILIO, P. *O espaço crítico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

Correspondência

Raquel Gonçalves Salgado – Professora Adjunta do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis.
E-mail: raquell@onetel.com

Maira Regina Souza Silva – Psicóloga formada pela Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis.

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização das autoras.
