



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## **AS PERSPECTIVAS DO BRINCAR NO CONTEXTO EDUCATIVO CONTEMPORÂNEO PELA ÓTICA DA INFÂNCIA: MEMÓRIAS E ARTEFATOS.**

Denis Rodrigues da Silva – PUC-SP  
Alda Junqueira Marin – PUC-SP  
Márcia Baiersdorf – UFPR  
Luciane Paiva Alves de Oliveira – UFPR  
Camila Rosa dos Santos Aleixo - PUC-SP  
Ana Paula Ferreira da Silva – PUC-SP

### **RESUMO**

O painel aborda a relação do brincar na infância, segundo Walter Benjamin, em diferentes perspectivas educativas. "Brinquedos e Brincadeira na Escola de Educação Infantil: Observações Possíveis com a Ótica de Infância em Walter Benjamin", examina como as crianças coparticipam as propostas pedagógicas com brinquedos estruturados, revelando pelo brincar como se relacionam, compreendem seus grupos e interagem. Concluindo que as experiências são moldadas pela estrutura da escola, que define horários e controles, mostrando como essas interações são simultaneamente memórias e práticas pedagógicas. "Coleções de Crianças em Fotografias: Imagética e Memórias Auspiciosas aos Olhares da Infância" explora um acervo de fotografias que agrupadas em um mosaico de imagens, busca interpretar os significados atribuídos pelas crianças às suas coleções. As fotografias revelam atenção aos detalhes e a transformação da câmera fotográfica em brinquedo. As diferentes perspectivas nas imagens refletem conexão com a natureza e racionalidade técnica, destacando como as crianças veem e registram seu cotidiano. "BNCC Computação e Educação Infantil: Entre Brincadeiras, Interações e Artefatos Eletrônicos" investiga como as crianças da educação infantil interagem e brincam com dispositivos eletrônicos e não eletrônicos, nos contextos de aprendizagem sugeridos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conclui-se que a sistematização das aprendizagens digitais cria contextos artificiais, consideram as crianças inseridas no mundo tecnológico. Os artefatos moldam a percepção e a experiência das crianças refletindo nas dinâmicas sociais e econômicas do capitalismo. O painel traz à reflexão o ato de brincar na infância contemporânea, como ato de múltiplos significados, influenciado por contextos pedagógicos, culturais e tecnológicos.

**Palavras-chave:** Infância, Brinquedo, Walter Benjamin.

## **BRINQUEDOS E BRINCADEIRA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: OBSERVAÇÕES POSSÍVEIS COM A ÓTICA DE INFÂNCIA EM WALTER BENJAMIN**

Denis Rodrigues da Silva – PUC-SP  
Alda Junqueira Marin – PUC-SP

### **RESUMO**

A memória sobre a infância pode ser uma possibilidade para pensar a educação infantil e as relações sociais que nessa etapa da educação básica revelam. Este artigo se aproveita de relatos sobre experiências com brinquedos entre as crianças de 3 a 6 anos, coletados em dissertações, apropriando-se do método de pesquisa *ex-post facto* para investigar como brincam, se relacionam e estabelecem critérios para entrada e permanência na brincadeira. Para análise dos dados utiliza os conceitos pensados e estimulados por Benjamin: brinquedo (2012), pedagogia (2012) e infância (Kramer, 2008). O texto perpassa as descrições sobre as brincadeiras das crianças, de forma a analisar como pressuposto acima, mas também como estudo da memória sobre o que a educação infantil tem inferido na formação das crianças, enquanto sujeitos com autonomia, que nos momentos privilegiados de ação demonstram criatividade, relações de poder e sobre como a sociedade que pertencem lhes inferem modos de convivência.

**Palavras-chave:** Infância, Brinquedo, Brincadeira.

### **INTRODUÇÃO**

Memória é um conceito que envolve esse trabalho o circunscrevendo. A respeito da memória do próprio Benjamin, quando o autor permite a reflexão sobre infância recuperando suas lembranças e as descrevendo. Essa característica de sua escrita encoraja a observação de descrições sobre as brincadeiras das crianças que estão contidas em outros trabalhos, que serviram de meio para coleta de dados para essa pesquisa. Portanto, a utilização dessa memória aqui descrita relaciona-se ao esforço intelectual de Benjamin que permite visitar as experiências das crianças, as observando pelas descrições, sobre um período único: a presença das crianças na escola de educação infantil.

Para Benjamin, esse conjunto de memórias associa-se às experiências narradas em *Infância em Berlin* (2000), quando o autor ao rememorar lugares, objetos e sentimentos aproxima-se do leitor de forma calorosa, afinal, são momentos que despertam atenção sobre como se é lembrado da infância.

traz de volta a caixa na parede com borboletas. Dessa lembrança, a brincadeira de caçá-las, descritas com a atenção de quem ainda se lembra sobre como essa ação tinha seu ápice no cuidado: a aproximação das borboletas, estando imerso no espaço do jardim, sentido cheiros e clima pertencentes ao lugar. “Vibra a palavra Brauhausberg” (Benjamin, 2000, p.82).

Infância. É uma tecitura que do autor emerge reflexões do tempo de ser criança. Sugere-se discutir o conceito ouvindo o próprio autor sobre a criança desordeira, que ajunta bichos, pedras, coisinhas e as guardam na gaveta, tornando aquele lugar sua riqueza, interferindo negativamente o adulto que, ao arrumar aquele espaço, arruína as conquistas da criança; dos livros, percebidos já manuseados por outros, com suas marcas, procurando satisfazer seus interesses, cativando seu coração; e que criança faz brinquedo do que a cerca, do que há na Terra, do que está no resíduo da construção, nas coisas do trabalho com o jardim ou doméstico, do que é da costura ou da marcenaria. A criança brinca com o que há (KRAMER, 2008). Infere-se que infância é momento. Momento de brincar explorando, vivência da mais tenra objetividade, da consciência peculiar da descoberta, da coleção do ajuntamento de trecos, da pertença própria.

Ao que se pertence à criança, é preciso refletir o brinquedo. Brinquedo nessa dimensão objetificada, que marca o brincar de forma própria, que dá tônica ao ato. Brinquedo do avanço industrial, que subtrai o controle da família, que não é simples como se imagina, porque é pensado do adulto para a criança (BENJAMIN, 2017).

Enfim, a reunião desses conceitos na escola de educação infantil é tocado pela pedagogia, ação de ensinar com os pressupostos que a sociedade incide sobre a criança, sobre o pedagogo que a impede de sua autonomia e considera, com base no saber do adulto, o que é necessário à criança, como objeto de um porvir: o homem integral e cidadão. “As crianças têm mais necessidade de nós que nós delas”. Terrível equívoco, que subtrai a essência da educação, de que a criança seja criança, tenha valorizado seu tempo de infância e possam brincar.

Brincadeira que se repete, que volta à experiência, que representa, do que lhe dá prazer (BENJAMIN, 2012).

Com esses conceitos, pode-se visitar algumas descrições de brincadeiras que aconteceram na escola de educação infantil e que, contidas em trabalhos de outros autores, constituem a memória da brincadeira com brinquedos, que podem ser revisitadas à cada questionamento, marcando a beleza da pesquisa *ex-post facto*, mas por ora, sob o olhar do autor Benjamin, caro à interpretação desse tempo de beleza, que deseja esse breve texto, contribuir para elucidação dessas características.

São descritas nessa sessão algumas narrativas coletadas em trabalhos de mestrado entre 2019 e 2020. A opção pela pesquisa *ex-post facto* fez-se necessária devido o tempo da pandemia de COVID-19 que impediu a coleta de dados visitando escolas de educação infantil. No entanto, esse tipo de coleta de dados deu uma característica peculiar ao trabalho, devido a possibilidade de investigar várias escolas, conduzidas por uma diversidade de professoras e de pesquisadora, que ao narrar e descrever esse momento das crianças, permitiram uma amplitude maior de investigação e método.

Os trabalhos selecionados para uso de seus relatos foram levantados, primeiramente, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); em seguida, de acordo com as sugestões da orientação, foram buscados nos bancos de dados de demais universidades, como o Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina (RIUFSC), o Repositório Institucional da Universidade Federal de Minas Gerais (RIUFMG), assim como estudos defendidos no programa ao qual esta pesquisa se submete, o PEPG-EHPS, no Sistema de Publicações Eletrônicas de Teses e Dissertações (TEDE).

As análises de descrições que são observadas nesta pesquisa fazem parte do conjunto de dissertações e teses que foram levantadas. Em seu bojo, estarão descrições de outros pesquisadores, oriundos de seus relatos e diários de campo a ser utilizados neste estudo por não haver a possibilidade, diante da pandemia do coronavírus, de se ir a uma escola de Educação Infantil e fazer a experiência da coleta de dados *in loco*. No entanto, considera-se não haver prejuízos para a análise, decerto que as descrições que foram selecionadas se encaixam nas categorias acima propostas e que, em seguida, sejam analisadas à luz dos conceitos escolhidos.

Os filtros utilizados foram “Educação Infantil”, “grupos”, “relações sociais” e “brinquedos”. Por meio destas buscas, os títulos que traziam informações sobre agrupamentos das crianças e relações entre elas e com os brinquedos, leram-se os resumos e foram consultados se em seu escopo estavam em detalhes as descrições das experiências das crianças. Dos trabalhos que continham tal descrição detalhada e que permitisse a análise dessa situação, foram replicados na íntegra no artigo.

Sob essa atenção as descrições são organizadas e analisadas, procurando compreender como as crianças realizam trocas para sua interação por meio dos brinquedos, que são objetos do mundo capitalista e carregam consigo “figuras [que] caracterizam antes aquilo que o adulto gosta de conceber como brinquedo do que as exigências em relação ao brinquedo” (BENJAMIN, 2002, p. 86). Estariam, portanto, nos brinquedos, diversas representações que pertencem à indústria cultural, e são vividos pelas crianças em suas relações. Não interessa questionar essa



reprodução, mas entendê-la nesse momento como parte da brincadeira, da troca e do pertencimento ao grupo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

I.

CENA 17 – TURMA B 16/05/2008 – 15h20 às 16h30

Proposta da atividade: Brincadeira na brinquedoteca

As crianças e as professoras cantam na sala de aula. Às 15h30, a professora pede para as crianças fazerem a fila para irem à brinquedoteca.

Ao entrarem, a professora diz: “Vocês lembram, né? Não pode bater (nos colegas), não pode estragar os brinquedos e não pode jogar os brinquedos na sala de vídeo.”

A maioria das crianças vai para o armário de fantasias. Disputam o espaço e as fantasias (espaço pequeno para o número de crianças). Há quantidades suficientes para as meninas. Já os meninos, precisam fazer rodízio para usá-las, pois há poucas fantasias para eles. Ao perceber a disputa entre os meninos, a professora diz:

Tem pouca fantasia, precisa dividir”. Daniel, Erick e Rafael, que estão fantasiados de super-heróis, começam a lutar. A professora fala:

“Pode parar com isso. Será que vocês não conseguem falar direito?”

Agatha, Ariane e Bruna brincam de fazer penteados. Alguns meninos e meninas levam os bebês para passear no carrinho.

Às 16h30 a professora pede para as crianças guardarem os brinquedos. Muitos meninos reclamam por não terem vestido as fantasias.

As crianças arrumam o espaço, tiram as fantasias e vão para a fila (ALMEIDA, 2009, p. 130).

Esse episódio narra, inicialmente, como a abundância ou escassez de brinquedos interfere no estabelecimento das relações. Às meninas, havia fantasias suficientes e pode-se inferir, portanto, que por todas elas poderem se fantasiar, também se agruparam mais rápido para dar início à brincadeira. Contrariamente, os meninos não tinham fantasias suficientes e precisariam, ao longo do tempo, estabelecer esse espaço de troca para brincarem de heróis. Um ponto interessante é o de que, apesar de existirem outros brinquedos e mesmo as interações

entre as crianças, por exemplo, com as bonecas e os carrinhos de bonecas, aos garotos marca a chateação por alguns deles não brincarem com as fantasias, não terem conseguido a troca e, portanto, a interação.

O armário de fantasias representa um espaço de muito interesse às crianças e até de disputa, em se compreendendo que nem todos puderam se fantasiar e significar, por meio do jogo simbólico, seus desejos.

Dos programas midiáticos, emergem os interesses das crianças passarem ao plano do imaginário e tornarem-se os personagens que são evocados pelas fantasias. A princesa, a fada, o herói mostram como a indústria cultural marca o espaço do masculino e do feminino nessa perspectiva.

Certamente, pode-se imaginar que as fantasias das meninas eram tais quais como exemplificadas acima, e representam seus hábitos de consumo midiáticos. Não diferente, o universo midiático dos meninos, que são dos heróis e das lutas, também é por eles significados. Destarte, pode-se compreender o processo de massificação que está presente no ato de brincar e se tornar o personagem. Ir à brinquedoteca, que oferece outros brinquedos, certamente não estimula tanto as crianças quanto as fantasias o faz, decerto que o armário era disputado por elas e aos meninos que não tiveram a oportunidade de vestirem-se com essas fantasias, houve o sentimento de que não valeu, ou o tempo foi insuficiente para brincar.

## II.

Assim que a professora chega, pede para as crianças irem para a sala. Ao entrarem na sala, as crianças que ainda não haviam tirado da mochila seus brinquedos então retiram, mas a maioria vai em direção aos brinquedos da EMEI, principalmente para caixa de Lego e montatudo. Assim que pegaram as pecinhas, meninas e meninos começaram a brincar com elas em suas mesas e, em seguida, cinco crianças - quatro meninos e uma menina - começaram a montar uma torre com as pecinhas. Conforme as crianças iam montando a torre e ela ia ficando com uma estatura grande, as crianças chamavam a professora para ver se a torre estava maior que ela, elas perguntavam: “professora, a torre tá maior que você?”, nesse momento a professora vai até as crianças e interage com elas, verificando o tamanho da torre e dizendo que ainda não está do tamanho dela, então as crianças continuam construindo a torre, dois meninos ficam segurando a torre, um fica em cima da cadeira colocando as pecinhas e uma menina e um menino vão até a caixa de pecinhas buscar mais e levam para os meninos que estão segurando a torre, para que eles passem para o que está em cima da cadeira colocando as pecinhas umas

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. As crianças brincam assim até a torre ficar maior que a professora [DIÁRIO DE CAMPO, 15.09.2017] (SANTOS, 2018, p. 117- 118).

Nessa situação de colaboração, a interação se objetiva para o cumprimento de uma proposta que nasce da coletividade - tornar a torre maior que a professora. Atenta-se para o fato de que o esforço da turma em unir as peças e, portanto, nenhum deles procura acumular mais que outro colega, facilita a interação entre o grupo a um esforço de juntar mais peças para a conclusão do objetivo. Assim, o brinquedo de montar é utilizado por todos e o esforço conjunto da turma caminha no sentido de satisfazer àquela necessidade coletiva. Meninos e meninas conseguem uma interação duradoura, e essa constatação sugere que, muitas vezes, das próprias crianças emergem ideias que contribuem para realização de atividades em grupo que não foram previamente planejadas pelo educador.

Mais uma vez, as peças de montar surgem como um brinquedo que está acessível às crianças. Os motivos que levam os adultos a escolherem esse tipo de brinquedo marcam o desejo do estímulo à criatividade das crianças, mas, diferentemente da situação 1.1, em que do jogo de peças de montar nasce um carrinho, as crianças mais velhas dão outro enredo à brincadeira e, possivelmente, dado o repertório delas, outro significado como o de superação de expectativas, que carrega um significante tanto mais abstrato que o citado na situação das crianças com três anos.

Ainda se deve refletir sobre como a indústria cultural exerce influência nessa situação. O jogo de peças de montar é adquirido sob a justificativa de as crianças gostarem muito e outros já mencionados; ao mesmo tempo, ao notar que as crianças estabelecem metas para se cumprirem, pode-se inferir que já há uma compreensão por parte delas do que é objetivo, quando ele é superado e quais estratégias utilizar para tal. Não deixa de ser um aprendizado sobre as circunstâncias sociais que as cerceiam.

### III.

Joaquim senta-se na mesa em que estão Raissa e Gisele, ele está com dois bonecos na mão e deixa um na mesa; Raissa, então, pega um dos bonecos (Max Steel), observa e brinca com suas articulações (coisa que muitas bonecas não permitem, pois não são tão articuladas como a maioria dos bonecos) e depois coloca o boneco em cima de um carrinho (estilo caminhonete – da EMEI) e faz de conta que o boneco está andando, Joaquim faz o mesmo, coloca o seu outro

boneco (Max Steel também) em cima do carrinho e andam pela mesa. Depois, Joaquim se levanta e Raissa fica com o boneco ainda em mãos, e quando Júlia se senta do seu lado, Raissa dá o boneco para Júlia que também observa o boneco e brinca com suas articulações. Joaquim retorna, com mais um boneco Max Steel em mãos, então Raissa diz para Júlia: “quer brincar com a gente de Max Steel?”, Júlia aceita, então começam os três a brincar, às vezes de luta e às vezes de que os bonecos estão andando na mesa, quando Raissa começa a querer brincar de luta, Joaquim diz: “luta não, eles são amigos!”, então começam a caminhar novamente na mesa. Nesse momento, chega Júlio com o boneco do Hulk e começa a brincar também. Brincam juntos por muito tempo, sentam um ao lado do outro [DIÁRIO DE CAMPO, 10.11.2017] (SANTOS, 2018, p. 131).

Essa situação mostra um detalhe novo sobre a troca de bonecos. Não é comum que meninas tenham brinquedos do Max Steel, que representem o universo masculino, tal como esse, que é um combatente com características futurísticas. Mas como é interessante o fato de que brinquedos em geral despertem a curiosidade, tanto em meninos quanto em meninas! Joaquim, que portava os bonecos, facilitou a entrada de Raissa, permitindo que ela brincasse com o boneco a mais que tinha. A colega ainda propôs outras formas de interação, a partir do uso da caminhonete de brinquedo. A troca pode ser entendida daí. Enquanto Joaquim tinha os bonecos, Raissa contribui com o carrinho e oferta nova possibilidade para a brincadeira. Ademais, estando Raissa acompanhada de Júlia, e que Joaquim também quer interagir com a segunda colega, aponta a ela mais um boneco, de mesma qualidade. Há, para os três, o elemento de troca para a interação que é o boneco Max Steel. Com a chegada de Júlio e seu boneco Hulk, a entrada na brincadeira lhe é permitida, já que o quarto brinquedo se encaixa na mesma dinâmica em que a brincadeira se propunha - de bonecos articulados com características de heróis.

A significação com a brincadeira margeia o imaginário do mundo de heróis e os enredos que são normalmente divulgados pelos filmes e animações. Brincar com esses bonecos são carregados de sentidos próprios em que se reproduz a forma de falar, os movimentos, os nomes, os golpes, entre tantos outros comportamentos que são dos personagens e replicados pelas crianças durante a brincadeira.

Esses significados apropriados do acesso à mídia são transferidos para a brincadeira no jogo simbólico, em que os bonecos Max Steel e Hulk não são, em essência, eles próprios, mas são apropriados pelas crianças com as características e significados do enredo do próprio personagem, sendo perceptível que a indústria cultural esteja presente na forma como as



crianças escolhem e adquirem determinados brinquedos, lembrando que os bonecos são próprios das crianças e não da escola.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola de educação infantil permite a observação sobre como a infância, enquanto tempo de brincar e relacionar-se, com os pares e os lugares, e constitui-se como pedagógico, enquanto tem na escola esse lugar privilegiado de relações. É uma inferência, mas esse tempo, que se constituirá na memória das crianças contribuirão à sua formação e forma como inteiram sua inteligência e capacidades. Os brinquedos são utilizados pelas crianças e contribuem ao enredo das brincadeiras, enquanto são reproduzidas as formas que cada uma delas exige e aproximam as intenções das crianças ao brincar, que criativamente vão se relacionando e tomando decisões sobre como decorrer.

Os brinquedos narrados nessas breves descrições, as fantasias, as pecinhas de montar e os bonecos são todos brinquedos estruturados, opção para esse artigo, que desejava observar como as descrições refletiam sobre os tipos de brincadeiras propostas pelas crianças quando brincam com a intencionalidade que os adultos põem sobre elas.

É interessante essa possibilidade por duas relações. Uma primeira, do próprio artefato, que construído pela indústria sugere a brincadeira por sua forma. A fantasia, possivelmente de heróis para meninos e princesas para meninas, dita comportamentos explícitos pela vestimenta. O alerta da professora sobre o bater em colegas é o mesmo da brincadeira de mão, que pode machucar e é representação das lutas, enquanto as meninas, como princesas, representam certa ética do comportamento do antigo regime, de cortesia e cordialidade. A mesma descrição atribui um olhar interessante à paternidade, com meninos que brincam com os carrinhos de boneca e levam as bonecas bebês para passear. Permite a inferência de um jogo simbólico que compreende aceitação de algo que foi por muito tempo atribuído às atividades da mulher e tem na escola uma outra possibilidade de representação. A segunda, pedagógica, possui duas inferências. Uma primeira, sobre como o brincar livre é uma possibilidade importante e possível, que permite a avaliação da brincadeira como entendida e representada pela criança e uma segunda de possibilitar que outras tantas possibilidades sejam experimentadas pelas crianças, contribuindo para desmitificar brinquedos e brincadeiras marcadas pelo gênero, apesar de não ser possível, pelo menos por ora, superar integralmente essa marca.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PEDAGOGIA

As peças de montar são ressignificadas de forma inusitada. Isso devido a brincadeira se estender de forma muito diversa do uso comum desse brinquedo, que sugere a montagem de objetos comuns ao entendimento das crianças como robôs, bonecos, carros, aviões, às vezes formas geométricas. Na descrição ele é usado para superar um objetivo comum, ultrapassar a medida da professora e superar com os pares esse interesse comum. Se infere que as peças passam a ser dispostas a aproveitar melhor cada uma de suas características para alcançar esse objetivo, que conferido de tempos em tempos ao chamarem a professora, as crianças revisam o andamento da brincadeira e quanto faltam. Importa refletir sobre a consciência das crianças se estão brincando, construindo ou se desafiando, fato que só poderia ser questionado pela professora ao questionar sobre essa interação, talvez perdendo uma grande possibilidade pedagógica de se conscientizar sobre como as crianças são capazes de revelar como compreendem seus comportamentos e os reproduzem.

Sobre os bonecos Max Steel e Hulk, são brinquedos que narram episódios de programas para crianças, que possivelmente em suas narrativas estão reproduzidas o que assistem. Por isso as crianças afirmam que eles não brigam por serem heróis, pois na brincadeira não há um boneco inimigo, o vilão, aquele que caracteriza essa possibilidade. A brincadeira explora enredos, mas limitados pelo que compreendem cada uma das crianças sobre como o brinquedo revela o modo de vida do herói.

A infância é, portanto, um tempo de compreensão valorosas sobre como convivem as crianças entre si, na escola de educação infantil, sobre como interagem com as possibilidades pedagógicas que a escola oferta para brincarem com os brinquedos estruturados e como essas marcas contribuem ao entendimento de seus grupos, suas relações e possibilidade de interação, entre elas e os brinquedos disponíveis. É memória, pois constituem especificidades de suas experiências no mundo e pedagógica porque não acontece de forma independente, mas nos horários, controles e tempos que a escola permite.

Não cabe a esse texto definir acertos e erros pedagógicos, mas inferir sobre como a escola é propícia às relações entre as crianças cultivando nelas as vivências possíveis enquanto brincam e tem a chance de aprenderem, não conteúdos ou competências, mas experimentarem em suas possibilidades formas de relacionamentos, tomadas de decisão, elaboração de enredos, enfim, de criatividade, cara a esse tempo de memórias, a infância.



XXII ENCONTRO DE PESQUISA METODOLÓGICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ALMEIDA, Renata Proveti Weffort. *Se essa escola fosse minha...a organização da Educação Infantil e o grupo de crianças em contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BENJAMIN, Walter. *Rua de Mão Única*. Brasiliense. São Paulo, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Brasiliense. São Paulo, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões Sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*. Duas Cidades e Editora 34. São Paulo, 2017.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (org). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Papirus. Campinas, 2008.

SANTOS, Paloma Oliveira. *Brinquedos, culturas infantis e diversidade de gênero: uma análise sobre a “sexta-feira: dia do brinquedo” na Educação Infantil* (mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018.

## COLEÇÕES DE CRIANÇAS EM FOTOGRAFIAS: IMAGÉTICA E MEMÓRIAS AUSPICIOSAS AOS OLHARES DA INFÂNCIA

Márcia Baiersdorf – UFPR  
Luciane Paiva Alves de Oliveira – UFPR

### RESUMO

A coleção analisada neste trabalho faz parte de um acervo de fotografias produzidas por um grupo de crianças, com idade entre 6 e 10 anos, integrantes do ensino fundamental de uma escola do campo, situada no estado do Paraná. As imagens constam na base de dados de uma pesquisa mais ampla, cujo tema recaiu sobre os olhares e dizeres dessas infâncias, com a intenção de compreender como os saberes do cotidiano poderiam, ou não, ser integrados às práticas pedagógicas (BAIERSDORF, 2017). Do acervo geral, seis fotografias foram selecionadas para o presente estudo, as quais foram agrupadas com legendas e breves narrativas, também disponibilizadas durante a coleta de dados. Assim, chegamos à composição de dois mosaicos, que auxiliaram na interpretação dos materiais. Ao revisitar as narrativas e predileções evocadas pelos sujeitos, nos interessou investigar os sentidos e significados dados pelos colecionadores às suas coleções. Para isso recorreremos a algumas obras de Walter Benjamin (1994; 2002; 2013; 2015; 2018), para compreender como o sujeito empenha um tanto de si em suas coleções, ou seja, como suas experiências se tornam materializadas nos objetos, como forma de testemunho. Constatamos nos registros das crianças, imagens voltadas ao detalhe e à minúcia, bem como a transformação de um instrumento técnico - como a máquina fotográfica - em brinquedo. Também ficaram evidentes diferentes perspectivas do cotidiano, com opções mais próximas da natureza e outras voltadas à racionalidade técnica.

**Palavras-chave:** Fotografia, Narrativa infantil, Walter Benjamin.

### INTRODUÇÃO

Atenção aos degraus!  
O trabalho numa prosa de boa qualidade tem três níveis:  
um musical, o da sua composição,  
um arquitetônico, o da sua construção,  
e por fim um têxtil, o da sua tecelagem.  
(BENJAMIN, 2013, p.24)

Percorremos algumas das narrativas benjaminianas para evocar o ambiente propício ao colecionador, compreendido como pertencente ao campo da experiência infantil, reportada à memória não linear, sensorial, constituída a partir do olhar das crianças sobre o mundo das coisas.

Propomos nossa análise em uma composição de mosaicos, com objetos selecionados a partir de uma arquitetura do concreto que dialoga com o imaginário, segundo um sujeito que apreende imagens de pensamento, sustentadas em achados – fotografias e reflexões.

se faz cada vez mais obliterada e impedida, sobretudo, quando nos dispomos a compreender uma infância que vem sendo mediada por um tempo cada vez mais acelerado, com distâncias cada vez mais encurtadas, com informações superficiais e sobrepostas. De tal modo, que, na vida adulta, “o homem moderno volta para casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozés – entretanto nenhum deles se tornou experiência” (AGAMBEN, 2008, p. 22).

O sujeito de pesquisa é aqui representado por um grupo de crianças de um município da região metropolitana da capital paranaense, com infâncias atravessadas pelas características que se impõe à vida do campo, mas também pela ascendência da cultura urbana. Suas memórias foram examinadas com base no material fotográfico e nos relatos produzidos por elas para demarcar suas rotinas. O referencial teórico se baseou em narrativas benjaminianas sobre infância e experiência.

Os dados nos proporcionaram uma espécie de coleção que se segmenta em outras: - as coisas, os dizeres e as legendas das crianças para as imagens capturadas do dia a dia; - as próprias imagens lidas como expressões do pensamento infantil e da experiência delas com o mundo exterior; - as fotografias categorizadas, vindas do acervo da pesquisa que dá origem a este trabalho imagético; - e, nos entremeios, trechos escritos das memórias do menino Benjamin, narradas pelo adulto que relembra e, ao realizá-lo, recria a experiência vivida, querendo levá-la na bagagem em imagens colecionadas.

Ao fazer esses cruzamentos, arriscamos uma recomposição subjetiva, disposta por imagens e dizeres infantis, expressa no modo como as crianças vivenciavam o seu lugar de existência. Mesmo que, como pesquisadoras, não possamos esquecer da diferença pontuada por Benjamin (2002), quando diz que, “o adulto, ao narrar uma experiência, alivia o seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início” (p. 101). Ou seja, nela, a disponibilidade para a repetição favorece a essência do brincar, um desejo insaciável de repetir e retornar até o final das coisas, que a ajuda a se assenhorar de experiências terríveis e triunfantes. Essa compulsão favorece a penetração da cultura, uma vez que o hábito vai sendo construído por intermédio de um fazer sempre de novo. Tanto que,

[...] mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando é pedante ao máximo. Acontece apenas que ele não se lembrará de suas brincadeiras; somente para ele uma obra como essa permaneceria muda. Mas quando um poeta moderno diz que para cada um existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro submerge, para quantas pessoas essa

Nesse panorama, a memória pode se tornar fonte de significação imaginativa, cinestésica e antropomórfica sob as peças/imagens colecionadas, e assim nos colocar em horizontalidade com as crianças aqui representadas, ou, pelo menos, favorecer essa aproximação. Da dialogia proposta, resultam as reflexões e análises deste trabalho.

Em um de seus relatos, Benjamin (2013) expõe em sua narrativa o ambiente propício ao colecionador,

Havia no nosso jardim um pavilhão abandonado e carcomido. Eu gostava dele por causa das janelas coloridas. Quando, lá dentro, ia passando a mão de vidro em vidro, transformava-me; ganhava a cor da paisagem que via na janela, ora flamejante, ora empoeirada, agora mortiça, depois luxuriante. Sentia-me como quando pintava a aquarela e as coisas se me abriam assim que eu as acometia numa nuvem úmida. O mesmo acontecia com as bolas de sabão. Eu viajava dentro delas pela sala e juntava-me ao jogo de cores das cúpulas até elas se desfazerem. Olhando para o céu, para uma joia ou para um livro, perdia-me nas cores. As crianças são suas presas fáceis por todos os caminhos. Naquele tempo podiam comprar-se chocolates em pacotinhos dispostos em cruz e com cada tablete embrulhado num papel de prata de cor diferente. A pequena obra, segura por um fio grosso dourado, reluzia em tons de verde e ouro, azul e laranja, vermelho e prata; e nunca havia duas cores iguais lado a lado. Dessa paliçada brilhante saltaram um dia as cores para os meus olhos, e ainda hoje sinto a doçura que nessa altura os saciou. Era a doçura do chocolate que fazia as cores desfazerem-se mais no coração do que na língua. Pois antes que eu sucumbisse às tentações da guloseima, já o sentido superior tinha suplantado de um golpe o inferior, arrebatando-me” (p. 108).

Sob a ótica benjaminiana importa reflexionar a atividade de colecionar como pertencente ao sujeito que empenha algo de si mesmo em suas coleções, de um modo passional e caótico, mas intencional, mediado por suas experiências concretas, as quais serão recriadas como memórias, transformadas em narrativas que os objetos colecionados darão testemunho.

Nesse processo o colecionador se alça ao inventivo, não à coisa em si. Adentra ao “jardim carcomido”, e em intensa atividade observa o que não está visível, senão como ruínas. Desse material imagina (produz imagens), sente com as mãos, cheira, degusta, conhece e reconhece. Então, recolhe um achado, como peça, que o permitirá viver novamente e de novo, em uma atividade análoga ao brincar, daí ser essa uma construção imagética sobre o mundo das coisas.

O colecionador faz sua atividade não sem atravessamentos, está vulnerável às circunstâncias, mimético se torna imerso na sua coleção, e ela a ele, pois as peças se tornam suas extensões corporais, antropomorfas. Precisa ser rápido para levar consigo seus guardados. Suas coleções podem se perder, precisam ser versáteis, caber dentro de um livro ou numa mala. Em outras circunstâncias podem ser revisitadas, escondidas como tesouros a espera de serem reencontradas um dia, ou ainda sob a possibilidade de se tornarem cifras para que outros as

leiam, são dependentes de outros para usá-la. Esta é por excelência a forma do colecionador Walter Benjamin, que vivenciou a experiência da fuga, a da diáspora até o ponto de sua própria morte em 1940.

Em "Imagens de Pensamento" (2018), a autenticidade do colecionador é ressaltada sobre livros e ilustrações, quando o autor o sinaliza como alguém que se relaciona com a posse das coisas, "não por elas estarem vivas nele, mas porque é ele mesmo que vive nelas" (p.215). Em seguida, adverte seu leitor: "o que fiz foi levantar diante dos vossos olhos uma das suas moradas, cujos tijolos são livros. E agora, como convém, o colecionador vai desaparecer dentro dela" (idem).

Com essas passagens inferimos outro propósito deste trabalho, já que, ao apresentar as coleções das crianças, passou a ser nossa tarefa, como pesquisadoras, elucidar as imagens fotografadas, discorrer sobre suas nomeações, mas também investigar os sentidos e os significados dados pelos colecionadores às suas coleções. Isso é, compreender até onde um se desprende do outro, a coleção e o colecionador, e quando isso já não era mais possível, posto que os achados foram ordenados e reordenados de diferentes modos.

## **METODOLOGIA**

Com essas inquietações, nos debruçamos sobre as imagens produzidas por um grupo de crianças integrantes do ensino fundamental, de uma escola do campo do estado do Paraná. A pesquisa ampliada contou com a participação de cerca de 80 crianças, com idade entre 6 e 10 anos de idade, e procurou problematizar como os saberes do cotidiano poderiam, ou não, ser integrados às práticas pedagógicas e ao currículo escolar (BAIERSDORF, 2017).

As crianças moravam em um município da região metropolitana de Curitiba e suas casas ficavam em uma área serrana de mananciais. Suas famílias ocupavam pequenos vilarejos ou chácaras, de modo que a maioria dos indivíduos se ocupava com uma economia de subsistência e/ou prestava serviços em propriedades da própria comunidade. Nesse contexto, a escola se convertia em local de encontro, pois muitas pessoas não compartilhavam de vizinhança próxima. O cotidiano das famílias se reportava ao trabalho na lavoura ou, raramente, na cidade, aos deslocamentos até a escola, aos escassos comércios locais, às visitas a pequenos lugarejos que contavam com rios, animais e plantas, conforme os relatos e registros fotográficos oferecidos pelas crianças - tratados na pesquisa como referências culturais do lugar.

Para a composição do material analítico foram disponibilizadas máquinas fotográficas digitais, com a proposta de que, por uma semana, cada criança registrasse até vinte imagens

XXII ENCONTRO COM O INTUITO DE DEMONSTRAR COMO ERA O COTIDIANO/LUGAR EM QUE VIVIA. Em seguida, cada uma delas foi entrevistada, ao estilo de uma conversa livre, sobre as fotografias produzidas, ocasião em que as narrativas e as legendas descritivas foram registradas.

Sobre a utilização da técnica fotográfica cabe um destaque. Reconhecemos as críticas elaboradas por Benjamin (1994) à fotografia, principalmente sobre a impossibilidade de oferecer uma imagem aurática verdadeira, uma vez que, com a reprodutibilidade, a duração desapareceu e a imagem se tornou fugaz. No entanto, os retratos elaborados pelas crianças e suas coleções não foram tomados por si só, isoladamente, mas foram balizados pelo objetivo discutido previamente e pelas narrativas construídas para historicizar suas experiências. Assim, presumimos que certa intencionalidade orientou o olhar durante a utilização da técnica, na medida em que uma memória seletiva foi acionada dando sentido a própria ação. Mas este é um ponto que, certamente, ainda carece de averiguação, conforme veremos nas considerações finais.

Do total de participantes, 44 crianças e familiares autorizaram o uso das fotografias<sup>1</sup>. Porém, considerando os limites para o presente estudo, selecionamos somente a produção de 4 crianças.

Para melhor organização, compusemos esses dados na forma de duas figuras, construídas como mosaicos analíticos por meio de seis fotografias com legendas e dois relatos, para assim interpretar os olhares, as falas e as intenções, revisitando as narrativas e predileções evocadas pelos sujeitos. Pensamos dessa forma, oferecer organicidade às coleções das crianças, tentando ensaiar uma análise a contrapelo.

Desde a categorização do acervo até a exposição analítica, houve o compromisso de sermos fiéis às formas expressivas dos sujeitos participantes - não apenas nas fotografias, mas, também, em seus dizeres sobre os cotidianos. Isso se deve a intenção de resguardar as maneiras de registrar, nomear e narrar (lugares, objetos, pessoas, fatos etc.), preservando o mundo de imagens pensadas pelas crianças.

Sendo assim, vejamos o que resultou da interpretação desses mosaicos.

## **PRIMEIRO MOSAICO: O COLECIONADOR GUSTAVO**

---

<sup>1</sup>Os termos de livre esclarecimento constam dos arquivos da pesquisa originária deste ensaio em observação as recomendações éticas para a pesquisa.

Gustavo morava no lado da escola. Alegre e receptivo levou na mochila sua coleção de carrinhos de ferro, e, fez desse momento, uma brincadeira de fotografar. Quis mostrar bem de perto o conjunto da sua frota, e um carrinho em particular - de frente, de trás, as rodas, só o retrovisor - disposto sobre a carteira escolar, azul. Fotografou o amigo Dani espiando sua coleção. Contou como fez para fotografar seus objetos prediletos em casa, organizando um desfile sobre a mureta. Entre os objetos destacados, está o Fusca Rosa de sua mãe “que fica no quarto dela” e pode ser visto ao lado de suas coleções, quando suas fotografias foram observadas na tela do computador, umas ao lado das outras.



Skate em miniatura  
(Gustavo, terceiro ano)



Meu cachorrinho de pelúcia desde bebê  
(Gustavo, terceiro ano)

Tirei foto dos meus brinquedos em cima da mureta, skate em miniatura, minha coleção de carrinhos de ferro, meu Mus tanguê vermelho e do Fusca Rosa da minha mãe, que fica no quarto dela. (Gustavo, terceiro ano)



Dani olhando o meu carrinho  
(Gustavo, terceiro ano)



Desfile de carrinhos sobre a mureta  
(Gustavo, terceiro ano)

Figura 1 - O colecionador Gustavo

Não importou para ele o enquadramento fotográfico ou a nitidez das imagens. Também não se preocupou se a pelúcia, que era sua desde bebê, tinha sido decapitada na imagem. Se dedicou a ação de fotografar, transformando-a em brincadeira. O gosto pelo efêmero se destacava em suas tentativas de capturar algo que passava, o movimento das coisas. Sua alegria e disposição em interagir com os outros da casa ou da escola, ou ainda sua disposição em

XXII ENCONTRO DE ELABORAÇÃO DE LEGENDAS DIRECIONADAS A ALGUÉM  
elabora suas legendas direcionadas a alguém que veria suas fotografias, eram visíveis. Seus dizeres se reportavam quase sempre a si mesmo.

Junto disso surgia sua preferência pelo miúdo, manifesta nos brinquedos selecionados ao desfile, bem como no modo como tentava detalhá-los por meio das lentes fotográficas. Era preciso olhar bem de perto, quase como adentrar a coisa; como o Dani, contemplar “o círculo mágico” (BENJAMIN, 2018, p. 209) em que se encontrava seus carrinhos de ferro, sob a carteira escolar.

Esse perfil é familiar ao próprio Walter Benjamin, igualmente colecionador de miudezas (selos, cartões postais, brinquedos), que, por mais de uma vez escreveu sobre esse gosto, trazendo a miniatura à reflexão. Realidade reduzida ao seu mínimo. As coisas descartadas do excesso, como nas sobras do canteiro de obras, ou, transformadas em brinquedos colecionáveis; a réplica da roda gigante, testemunhando um mundo em mudança, tornada elo entre gerações,

Vocês já ouviram alguma vez falar da Exposição Internacional de Paris, da qual toda a Europa falou em 1900? Em todos os cartões postais feitos àquela época com motivos da Exposição podia-se ver ao fundo da cidade de Paris uma enorme roda mecânica com talvez 16 cabines presas por dobradiças móveis. A roda se movia lentamente, as pessoas sentadas nas cabines contemplavam a cidade, o rio Sena e a Exposição até ficarem enjoadas com o movimento das cabines balançando e da roda gigante girando. A maquete dessa roda vocês também encontram feita com peças do jogo de montar. Ela também é móvel e as cabines balançam igual como há 30 anos balançavam as autênticas, onde quem sabe os avós de vocês se sentaram. (BENJAMIN, 2015, p. 67-8)

A importância dada ao minúsculo pertence a um colecionador desejanste de viver dentro das suas coleções. O objeto miniaturizado, contém dentro de si um mundo maior, replicado para ser consumido, aprisionados na história pequenez. Podemos pensar na infância e na arte nesses termos, ambas subestimadas, aprisionadas na fotografia ou dentro da peça de coleção. A atividade de colecionar correlata ao impulso de arrancar o objeto do seu contexto original, típico do velho colecionador, que se regozija com a peça convertida em posse, fixada como “máscara mortuária” (BENJAMIN, 2013, p. 28). Mas também levada a novas composições; o menino contempla o Fusca Rosa na cômoda, o retira de lá por meio da fotografia, então, o nomeia como relíquia de um ente querido, agrega-o a suas miniaturas e com isso renova suas coleções. Nesse sentido, o colecionar na criança é volúvel, errante, experimental. Há no jogo uma “criança desarrumada” (2013, p. 36), ela ordena o mundo das coisas de outro modo, “nela, as coisas passam-se como nos sonhos: não conhece nada de duradouro, acha sempre que tudo lhe cai em cima, vem ao seu encontro, esbarra com ela” (idem). Para ela, “cada pedra que encontra, cada flor que colhe e cada borboleta que apanha já são o começo de uma coleção” (idem). Evidenciamos traços dessa infância na atividade do colecionador Gustavo.



Desenhos do laboratório de informática  
(Marcelo, primeiro ano)



Ovos de gansos  
(Gabriela, terceiro ano)

Meu lugar preferido de desenhar é no meu quarto, porque lá tem uma bancada com lápis, borracha, apontador e régua. Gosto de desenhar, mas não de pintar. Minha preferência? Carros, caminhões, motos, modelos esportivos. Desde que eu tinha cinco anos comecei a curtir. Eu gostaria de desenhar o meu próprio carro, inventado por mim. Quero ser engenheiro de automóveis, além de goleiro com faculdade de Educação Física (Igor, quarto ano).

Figura 2 – Desenhos e natureza

Neste mosaico observamos diferentes perspectivas na seleção de cenários que refletiam os cotidianos infantis. Os olhares pessoais, já demarcados pelas histórias e pelas experiências, elegeram imagens que contrastavam a força da natureza - com a renovação de seu ciclo e toda a expectativa que ela enseja na criança (seja pela beleza, pela emoção, pela reconexão com aquilo que também nos torna natureza, etc.) - como foi o caso da Gabriela. Mas, por outro lado, a racionalidade de uma vida orientada pela técnica, já planejada pelos ditames científicos, com uma ordenação intencionalmente expositiva - conforme retratado por Marcelo.

Esse contraste nos oferece uma dimensão interessante do contexto no qual o grupo vivia suas infâncias. Um ambiente regido pela vida rural, mas também entrecruzado pela urbana, que lhes ajudava a forjar interesses, gostos e perspectivas, mesclando um tanto de apreço e nostalgia pela trajetória de seus antepassados quanto uma curiosidade pelo progresso.

Aqui arriscamos uma aproximação com a análise feita por Benjamin (2002), a respeito das formas de produção dos brinquedos, com o objetivo de apreender as transformações envolvidas não só nos modos de fabricação (artesanal para industrial), como também em seus usos e representações. Sob o ângulo de Gabriela, somos transportados para um ambiente mais próximo do natural, do orgânico, de saberes intergeracionais, provavelmente, voltados à tradição da família e/ou da comunidade a qual ela pertence, o que nos cabe indagar sobre as potencialidades interativas entre a criança, o lugar e a linguagem mantidas entre os sujeitos

XXII ENCONTRO DE JOVENS PESQUISADORES (sejam pais, irmãos, vizinhos, conhecidos) o isto é, as diferentes possibilidades de viver, ouvir, lembrar, repetir, narrar e esquecer aquilo que foi experienciado. Até porque, a “criança não é nenhum Robinson Crusóe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem” (BENJAMIN, 2002, p. 94).

Outro elemento significativo, é que apesar de contar com mais tempo de escolarização que Marcelo, a escolha de Gabriela recaiu sobre um acontecimento externo ao ambiente escolar, uma cena que escapava do espaço administrado, regulado e previsível como o desse estabelecimento. Essa valorização da criança sobre aquilo que é ordinário e corriqueiro é ratificada por Benjamin (2002), quando diz que,

nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos - pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras (p. 92).

Com Marcelo e Igor, captamos o interesse pela sistematização e ordenação da realidade, mediante critérios mais institucionalizados, cristalizados a partir de inspirações no mundo adulto e projetados para o futuro. O primeiro se ocupa em demonstrar a produção de desenhos, exposta organizadamente pela docente no mural do laboratório de informática. Já Igor revela o próprio quarto como lugar preferido para desenhar e, assim, destaca seu gosto por automóveis, algo capaz de fazê-lo se interessar a ser “engenheiro”, embora também indique a vontade de ter outra profissão, como a de goleiro, desde que também balizada por uma “faculdade”. Em ambos os casos, observamos olhares e narrativas atraídas pelo discurso da modernidade, com apelo ao desenvolvimento e à técnica. Perspectivas ainda não consolidadas, mas despontadas para serem reafirmadas em um modo de vida próximo ao urbano.

Ao se debruçar sobre os impactos do comportamento nas grandes cidades, Benjamin (1994) alerta que a aceleração do tempo colaborou para um distanciamento entre as gerações, apartando cada vez mais o narrador do ouvinte, de modo que a narrativa se tornou enfraquecida, com o “declínio de uma tradição e de uma memória comuns, que garantiam a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e a um tempo, partilhados em um mesmo universo de prática e linguagem” (GAGNEBIN in BENJAMIN, 1994, p. 11).

Apesar de constataremos no discurso de Igor o desejo de criar e descobrir, este logo se desdobra a partir de modelos de consumo que, provavelmente, não permeariam o imaginário infantil sem a influência de padrões de consumo típicos do mundo adulto. Se essa aferição estiver correta, não estaremos nos deparando com a troca de experiências entre as gerações,

mas sim, com uma sutil imposição de um objeto de culto à criança, a partir de projeções e necessidades do adulto - as quais, não raro, estão balizadas por representações discursivas da indústria cultural. E assim a pergunta de Benjamin (1994) mais uma vez nos faz questionar,

qual o valor de nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? (...) Barbárie? Sim. Respondemos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita nem para a esquerda. (p. 116).

Por fim, mais do que estabelecer uma valoração sobre o que foi destacado pelas crianças, o que se pretende é apreender pistas que nos levem a compreender como diferentes sujeitos constroem seus repertórios em diálogo com o/os lugar/es em que vivem e, ao mesmo tempo, entender como isso influencia a atribuição de sentido e de significado dado por eles ao mundo e às coisas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As interpretações dos dois mosaicos demonstram espaço para uma interação infantil com a realidade, algo captado por meio da atenção dada ao detalhe, ao miúdo, às coleções das coisas. Elemento que, inclusive, ajudou a promover uma ressignificação do/a próprio/a objeto/coisa, na medida em que a máquina fotográfica se transformou em brinquedo e deixou de ser, exclusivamente, um instrumento técnico nas mãos das crianças.

Também ficaram evidentes as distinções entre os olhares e as singularidades dos sujeitos, a partir das perspectivas escolhidas para retratar suas rotinas, sejam elas mais próximas da natureza e/ou da técnica. Essa coexistência, certamente, é uma das marcas das escolas do campo e entendê-la poderá nos ajudar a antever tendências sobre como as infâncias se constituem nesses contextos.

Por fim, planejamos nos debruçar sobre o restante do acervo, buscando novas evidências, mas continuaremos atentas sobre o emprego da fotografia na pesquisa com crianças, considerando os limites da mera reprodutibilidade e procurando transpor esse obstáculo, na medida em que as narrativas trouxeram pistas relevantes sobre as intencionalidades.

Nesse sentido, também projetamos dar continuidade à investigação, a partir da promoção de encontros com os sujeitos que participaram do estudo em 2017. Com isso, esperamos apreender, do ponto de vista de suas narrativas (agora como adolescentes e jovens), os fatos históricos que colaboraram para suas trajetórias, bem como novas memórias daquele/s tempo/s e lugar/es que os ajudaram a se constituir como crianças.



pobres de experiência, investiremos na premissa de Benjamin (1994) quando aponta que a narrativa é uma forma artesanal de comunicação que “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (p. 205). Assim, tentaremos ser ouvintes de narradores que poderão nos contar sobre suas infâncias com as almas, os olhos e as mãos – aspectos típicos de um narrador.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. Infância e história: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2005.

BAIERSDORF, M. Educação integral: notas sobre a participação de crianças na experiência de mais tempo na escola. 1ª edição. Curitiba: **Appris**, 2024.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. Ensaaios sobre literatura e História da cultura. (Obras Escolhidas). São Paulo: **Brasiliense**, Vol. 1, 1994.

BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: **Duas Cidades; Editora 34**, 2002.

BENJAMIN, W. Rua de mão única: infância berlinense. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2013.

BENJAMIN, W. A hora das crianças: narrativas radiofônicas. Rio de Janeiro: **NAU**, 2015.

BENJAMIN, W. Imagens de pensamento. Lisboa: **Assírio & Alvim**, 2018.

## **BNCC COMPUTAÇÃO E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE BRINCADEIRAS, INTERAÇÕES E ARTEFATOS ELETRÔNICOS**

Camila Rosa dos Santos Aleixo – Secretária de Educação de Santo André – PUC-SP  
Orientadora: Ana Paula Ferreira da Silva – PUC-SP

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objeto de estudo a BNCC complementar – Computação. O estudo foi orientado pela questão: como as crianças da Educação Infantil interagem e brincam com os artefatos/dispositivos eletrônicos e não eletrônicos e suas conexões em contextos de aprendizagem. O objetivo é analisar a pertinência dos objetivos apresentados pela BNCC complementar - Computação, considerando que a tecnologia faz parte do cotidiano das crianças. Para tanto, foi analisado um vídeo em que sete crianças de dois anos interagem com brinquedos simbólicos, materiais não estruturados e artefatos eletrônicos, organizados pela professora na sala de referência das crianças. O referencial teórico adotado é a Teoria Crítica da Sociedade. Os resultados apontam que houve interesse diversificado. Contudo, ao longo do vídeo, duas crianças interagiram com os brinquedos simbólicos, duas com os materiais não estruturados e seis com os artefatos eletrônicos. As interações registradas parecem apenas perpetuar as normas e as expectativas da sociedade adulta, já que a imaginação e a ressignificação dos objetos não foram observadas. Conclui-se que a tentativa de sistematização de aprendizagens relacionadas ao “mundo digital” segundo a BNCC, emergem contexto artificiais, pois espera-se que as crianças aprendam embasados em conteúdos estruturados o que já estão naturalizadas pelo mundo social e os artefatos eletrônicos parecem moldam a percepção e a experiência das crianças de maneiras que refletem as dinâmicas sociais e econômicas do capitalismo.

**Palavras-chave:** BNCC complementar Computação, Walter Benjamin, Educação Infantil.

### **INTRODUÇÃO**

A tecnologia, na perspectiva de como fazer o uso de aparatos contemplando os direitos de aprendizagens e desenvolvimento, está alinhada à proposta de organização curricular por campos de experiências apresentados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, documento complementar que acrescenta o campo da Computação<sup>2</sup> (BRASIL, 2022). O documento estabelece a adequação desses recursos na primeira infância como uma linguagem no cotidiano das crianças.

A Computação permite explorar e vivenciar experiências, sempre movidas pela ludicidade por meio da interação com seus pares. Estas experiências se relacionam com diversos dos campos de experiência da Educação Infantil e devem considerar as seguintes premissas.

---

<sup>2</sup> Documento normatizado pela Resolução Nº 1, de 4 de outubro de 2022, publicado no Diário Oficial da União em 06/10/2022.



1. Desenvolver o reconhecimento e a identificação de padrões, construindo conjuntos de objetos com base em diferentes critérios como: quantidade, forma, tamanho, cor e comportamento.
2. Vivenciar e identificar diferentes formas de interação mediadas por artefatos computacionais.
3. Criar e testar algoritmos brincando com objetos do ambiente e com movimentos do corpo de maneira individual ou em grupo.
4. Solucionar problemas decompondo-os em partes menores identificando passos, etapas ou ciclos que se repetem e que podem ser generalizadas ou reutilizadas para outros problemas. (BRASIL. Ministério da Educação, 2022, p. 1).

Assim, torna-se necessário estabelecer a discussão das práticas pedagógicas, a partir da proposição de contextos de aprendizagens em que essas linguagens permeiem o cotidiano na educação infantil

O documento é composto por três eixos norteadores: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital. Essas temáticas estão diretamente correlacionadas ao contexto contemporâneo e se desdobram em objetivos e prescrições de práticas para a sistematização de aprendizagens das crianças, em seu carácter plugado ou desplugado.

Em relação ao pensamento computacional, o documento estabelece objetivos de aprendizagem que buscam desenvolver habilidades específicas nas crianças desde os primeiros anos de vida. Estes objetivos englobam o reconhecimento de padrões de repetição em sequências de sons, movimentos e desenhos, a capacidade de expressar etapas para a realização de uma tarefa de forma clara e ordenada, e a experiência na execução de algoritmos por meio de atividades lúdicas com objetos físicos ou virtuais. Visa também incentivar as crianças a criarem e representarem algoritmos para resolver problemas, compararem diferentes soluções algorítmicas para um mesmo problema e a compreenderem decisões em situações binárias, onde há apenas dois estados possíveis, como verdadeiro ou falso. Esses objetivos são delineados para promover o desenvolvimento do pensamento lógico e computacional desde os primeiros anos de vida, preparando as crianças para os desafios digitais futuros.

Os objetivos de aprendizagem referentes ao eixo Mundo Digital enfatizam o reconhecimento e compreensão do ambiente digital pelas crianças, destacando o reconhecimento de dispositivos eletrônicos e não-eletrônicos, distinguindo se estão ligados ou desligados, abertos ou fechados. Também pretende desenvolver o entendimento do conceito de interfaces para comunicação com objetos, sejam eles conectados ou não, a identificação de dispositivos computacionais e as diversas formas de interação com eles. Esses objetivos são essenciais para familiarizar as crianças com o mundo digital, capacitando-as a compreender e interagir de forma consciente e segura com a tecnologia desde os primeiros anos de vida.

Perfazendo a explanação, o eixo Cultura Digital, expõe nos objetivos a promoção de comportamentos responsáveis e saudáveis em relação ao uso da tecnologia. Isso inclui o uso

seguro, consciente e respeitoso da tecnologia digital. Além disso, busca-se incentivar a adoção de hábitos saudáveis no uso de artefatos computacionais, seguindo as recomendações de órgãos de saúde competentes. Esses objetivos visam capacitar as crianças desde cedo a interagir com a tecnologia de maneira equilibrada e segura, promovendo uma cultura digital saudável e consciente.

A proposição do documento intenciona promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso e à compreensão das tecnologias digitais desde a primeira infância. Isso inclui familiarização com dispositivos tecnológicos e desenvolvimento de habilidades básicas de manipulação e interação com essas ferramentas, sendo este um disparador passível de análise considerando o cotidiano infantil nas escolas.

Diante dessas breves considerações, a questão que norteia o presente é como as crianças da Educação Infantil interagem e brincam com os artefatos/ dispositivos eletrônicos e não eletrônicos e suas conexões em contextos de aprendizagem. O objetivo é analisar a pertinência dos objetivos apresentados pela BNCC complementar Computação, considerando que a tecnologia faz parte do cotidiano das crianças.

## **METODOLOGIA**

O material selecionado para essa análise compõe o *corpus* empírico da tese. Trata-se de pesquisa documental, pois os vídeos foram disponibilizados pelas professoras que participaram da pesquisa e sua produção foi realizada para a elaboração da documentação pedagógica relativa aos processos de aprendizagem das crianças. Portanto, não houve intervenção da pesquisadora para a elaboração desses materiais.

Para esse artigo, foi analisado um registro audiovisual, com duração de 5 minutos e 20 segundos, da interação de um grupo de crianças da Educação Infantil ao chegarem ao ambiente da sala referência, previamente organizado pela professora, com brinquedos simbólicos, materiais não estruturados e artefatos eletrônicos conforme apresentado nas figuras 1, 2 e 3 e 4.

A metodologia usada se aproxima das pesquisas do tipo etnográficas (Andre, 1992; Silva, 2015) pois foram analisadas as interações entre as crianças, as escolhas dos brinquedos pelas crianças e o tempo de permanência com cada um deles e os tipos de brincadeiras realizadas. A pesquisa do tipo etnográfica possibilita a compreensão das cenas e situações a partir do olhar do sujeito observado e a gravação do vídeo pela professora – algo comum e necessário para a elaboração das documentações pedagógicas – já faz parte da rotina das crianças, de modo que as interferências do uso do celular para o registro são mínimas.

**Figura 1** – Artefatos eletrônicos sem conexão



Fonte: acervo da pesquisadora

**Figura 2** – Brinquedos simbólicos



Fonte: acervo da pesquisadora

**Figura 3** – Materiais não estruturados



Fonte: acervo da pesquisadora

**Figura 4** – Organização do ambiente



Fonte: acervo da pesquisadora

## REFERENCIAL TEÓRICO

Os artefatos tecnológicos quando usados sem uma reflexão crítica, podem promover uma consciência alienada que não reconhece as contradições presentes na realidade. Dessa forma, as tecnologias acabam contribuindo para a naturalização e perpetuação das condições culturais existentes, incluindo suas irracionalidades. Essa visão está alinhada com a Teoria Crítica, que busca revelar e desafiar as estruturas de poder e dominação subjacentes na sociedade. A Teoria Crítica da Sociedade, permite uma análise aprofundada sobre como as tecnologias não apenas emergem das condições sociais existentes, mas também desempenham um papel crucial na manutenção e reprodução dessas condições.

Segundo Marcuse (1999), as tecnologias são criadas pelos indivíduos para atender às necessidades de sua existência e são direcionadas para usos específicos na sociedade. Isso implica que as tecnologias não são entidades neutras ou independentes dos contextos sociais e históricos que as produzem, mas estão intrinsecamente ligadas às relações de produção e às dinâmicas sociais vigentes.

A tecnologia, como modo de produção, como a totalidade dos instrumentos, dispositivos e invenções que caracterizam a era da máquina, é assim, ao mesmo tempo, uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação (MARCUSE, 1999, p.73).

XXII ENCONTRO NACIONAL DE AUTORIDADES EM EDUCAÇÃO

O autor destaca que, enquanto os indivíduos definem e aplicam as tecnologias na cultura, eles próprios são moldados por esses mesmos objetos. Isso sugere uma relação dialética em que a tecnologia e a sociedade se influenciam mutuamente. As tecnologias, ao serem usadas nas relações de produção, não apenas refletem as condições sociais que as originaram, mas também ajudam a perpetuar essas condições.

A implicação dessa análise é que as tecnologias não podem ser vistas meramente como ferramentas passivas, mas como agentes ativos na formação da consciência e na estruturação da sociedade. Portanto, uma crítica teórica deve considerar não apenas seu desenvolvimento e uso, mas também os efeitos mais amplos que elas têm sobre a sociedade e os indivíduos. Essa perspectiva nos obriga a refletir sobre a maneira como integramos e utilizamos as tecnologias em nossas vidas e instituições.

Examinar a produção e o consumo dos diversos objetos tecnológicos em uma determinada cultura permite questionar como essas invenções são utilizadas na sociedade e os impactos desses processos na formação dos indivíduos. No contexto educacional, isso implica que os dispositivos tecnológicos são ajustados conforme os resultados esperados e alteram a maneira como o ensino é realizado, influenciando diretamente a formação dos alunos.

Por isso, é essencial criar condições que incentivem uma visão ampla da realidade, que transponham as aparências dos fenômenos e que promovam mudanças na sociedade de forma racional e coletiva.

Conforme Maar (2020), a educação nem sempre atua como um fator de emancipação. Em um período em que ela se une à ciência e à tecnologia como via para alcançar um mundo moderno, alinhado aos ideais de humanização, torna-se essencial que a crítica acompanhe essas mudanças. O autor ressalta aspectos desenvolvidos por Adorno:

O filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral, e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Isto é, adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de "esclarecimento" da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos. Parafrazeando Adorno no último parágrafo da *Minima moralia*, quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente (MARR, 2020, p.11, itálico no original).

Para compreender o impacto das tecnologias educacionais no contexto didático, é crucial examinar a intencionalidade na adoção desses dispositivos e como influenciam o processo educativo. Muitas dessas inovações surgem em resposta às exigências do sistema capitalista de produção.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE HARMONIA INDUSTRIAL NA QUAL AS ESCOLAS INCORPORAM RAPIDAMENTE A TECNOLOGIA À ROTINA, SEJA FORMANDO ALUNOS COMO CONSUMIDORES TECNOLÓGICOS OU ASSIMILANDO OBJETOS CULTURAIS DIGITAIS SEM REFLEXÃO CRÍTICA, FORTALECE A CONFORMIDADE SOCIAL SEM QUESTIONAR O *status quo*. ESSES PROCESSOS SÃO REFORÇADOS POR VÁRIAS MÍDIAS, CANAIS DE COMUNICAÇÃO E PRODUTOS CULTURAIS QUE SE ENRAÍZAM NA INDÚSTRIA CULTURAL, FACILITANDO A CONSOLIDAÇÃO DE CONDIÇÕES QUE MOLDA A CONSCIÊNCIA INDIVIDUAL.

Temos aqui a produção sintética da identificação das massas com as normas e condições que regem anonimamente a indústria cultural ou que a propagam – ou com ambas. Qualquer voz discordante é objeto de censura e o adestramento para o conformismo estende-se até as manifestações psíquicas mais sutis. Neste jogo, a indústria cultural consegue apresentar-se como espírito objetivo, na mesma medida em que readquire, em cada vez maior grau, tendências antropológicas em seus clientes. Ao apegar-se a essas tendências, ao corroborá-las e proporcionar-lhes uma confirmação, pode simultaneamente eliminar ou até condenar, de forma implícita, tudo o que rejeitar a subordinação (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p.202).

Os produtos da indústria cultural, conforme destacado pelos autores, oferecem uma representação pseudorealista, apresentando uma duplicação do real em que até a falsidade se torna evidente. Normas e comportamentos são insinuados como condições incontestáveis a serem seguidas e aceitas por todos, moldando a percepção dos indivíduos.

Portanto, questionar a prática educacional não implica subestimar sua importância crucial no desenvolvimento humano e potencial contribuição para transformar a realidade, mas em analisar criticamente como esses processos se concretizam, especialmente nos primeiros anos de formação, como na Educação Infantil, e reconhecer o papel dos profissionais que mediem o ensino e cuidem de bebês e crianças pequenas.

Educadores devem estar conscientes das seduções e promessas aparentes que as tecnologias oferecem ao ambiente educativo. Embora algumas inovações prometam transformações benéficas, é imperativo reconhecer que a dinâmica social integral influencia o design, desenvolvimento e adoção desses dispositivos.

Os limites do uso das tecnologias na educação devem ser investigados em termos de suas capacidades e limitações, pois os conteúdos mediados por esses dispositivos frequentemente restringem a forma como são apresentados aos usuários. A interação humana, com sua subjetividade revelada nas interações entre professores e alunos, através de palavras, expressões corporais, gestos e perguntas, desafia a pretensa neutralidade das tecnologias que buscam padronizar a educação.

Destaca-se também que a educação não pode ser reduzida exclusivamente à lógica das tecnologias, pois a interação humana é essencial, especialmente tratando-se das especificidades da educação infantil. Os processos de socialização são centrais nos primeiros anos de vida e são

XXII ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

marcados tanto pela interação com outros sujeitos (seus pares e os adultos) quanto por brinquedos e materialidades inseridos nos ambientes que bebês e crianças ocupam durante suas infâncias.

Walter Benjamin oferece uma reflexão profunda sobre a relação entre brinquedos, jogos e a influência intergeracional na formação da percepção infantil. Benjamin sugere que os brinquedos e os jogos não são apenas instrumentos de diversão, mas veículos de interação e confronto entre gerações. Expõe como o mundo da criança está saturado pelas influências da geração mais velha e como os brinquedos servem como um ponto de encontro onde essas duas gerações interagem.

Um aspecto interessante que Benjamin discute refere-se à origem dos brinquedos. Ele aponta que, embora as crianças possam exercer alguma liberdade em aceitar ou rejeitar brinquedos, muitos deles são impostos por adultos, carregando consigo tradições e valores sociais. Esses objetos, inicialmente oferecidos como parte de um ritual ou prática cultural, são reimaginados pela criatividade das crianças e transformados em brinquedos.

Em termos gerais, Walter Benjamin analisa o brinquedo e o jogo na medida em que seja possível relacionar uma obra de caráter documental a uma posição teórica. É que, assim como o mundo da percepção infantil está impregnado em toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com as quais as crianças se defrontam, assim também ocorrem seus jogos. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, e, na verdade não tanto da criança com os adultos, mas destes com as crianças. Pois quem, senão os adultos fornece primeiramente a crianças os seus brinquedos? Embora reste a ela certa liberdade em aceitar ou recusar coisa, não pouco dos jogos antigos (bolas, arco, rodas de penas, pipa) terão sido de certa forma impostos a criança como objetos de culto, os quais só mais tarde, e certamente graças a força da imaginação infantil, transformaram-se em brinquedo (BENJAMIN, 2009, p.96).

A dualidade presente no ato de brincar caracteriza-se na medida em que as crianças utilizam a imaginação para ressignificar os objetos e brinquedos e ao mesmo tempo perpetuam as normas e expectativas da sociedade adulta. O ato de brincar, portanto, se torna um processo complexo de aprendizagem e socialização, em que as crianças desenvolvem habilidades como a imaginação, a assimilação e, em certo grau, desafiam os valores culturais transmitidos a elas.

Pensar criticamente sobre a natureza dos brinquedos e jogos, evidencia como essas ferramentas atuam na formação da consciência e identidade infantil, moldadas tanto pela tradição quanto pela inovação. Essa análise ressalta a importância de considerar cuidadosamente os tipos de brinquedos e jogos que oferecemos às crianças, reconhecendo o potencial formativo e transformador que eles

Somente aquilo que a criança vê e reconhece no adulto ela deseja para a sua boneca. Por esse motivo, até o século XIX a boneca era apreciada apenas em trajes de adulto; a criança em cueiros ou o bebê, tal como hoje em dia domina o mercado de

brinquedos não existia até então. Não, isso não remonta às crianças; para a criança que brinca, a sua boneca é ora grande, ora pequena, e certamente pequena com mais frequência, pois se trata de um ser subordinado. Isso se deve muito mais ao fato de que até o século XIX adentro, o bebê era inteiramente desconhecido enquanto ser inteligente e, por outro lado, o adulto constituía para o educador o dial a cuja semelhança se pretendia formar a criança. (BENJAMIN, 2009, p.98)

As reflexões de Benjamin se aplicam a outros brinquedos tradicionalizados e esboçam as concepções sobre infância, educação e socialização.

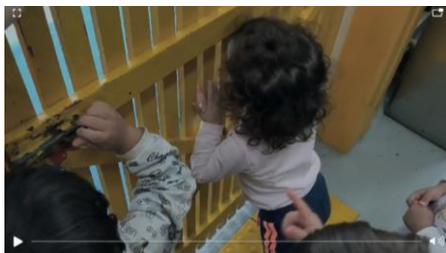
Walter Benjamin, em seu livro "Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação", explora as memórias associadas ao brinquedo e ao ato de brincar. Por meio de uma análise histórica destaca a crescente massificação dos brinquedos, um fenômeno inerente à evolução da indústria. Argumenta que essa massificação leva à homogeneização dos brinquedos, apagando sua singularidade e "plastificando" suas formas. Esse processo é uma manifestação do capitalismo avançado, que imprime seus contornos mesmo no campo da infância.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os brinquedos selecionados pela professora foram organizados em dois tatames e um tablado de madeira. Em cada um desses pontos havia um conjunto próprio: artefatos eletrônicos sem conexão, brinquedos simbólicos e materiais não estruturados.

As crianças estavam bastante interessadas na organização da sala referênciada (cf. figura 5). A organização da sala já foi o convite para a exploração das crianças com 2 anos de idade, que não precisaram de orientação ou explicações da professora.

**Figura 5** – Crianças observando o ambiente preparado para a professora



Fonte: acervo da pesquisadora

**Figura 6** – Primeiro contato das crianças com os objetos



Fonte: acervo da pesquisadora

Ao abrir o portão, o grupo com sete crianças acessam a sala com nítida rapidez. Tomados de curiosidade quanto aos objetos agrupados entre brinquedos simbólicos - bonecas, mamadeira, tecido e carrinhos (1), material não estruturado – cones de papelão, cilindros de plásticos e cotovelo de tubulação em PVC (2) e artefatos eletrônicos – aparelho de telefone, controle de televisão, teclado de computador e *joystick* (controle de videogame).

Compassos apressados (figura 6) as crianças se dispersaram no espaço, se aproximando dos cantos observando o que havia em cada espaço e escolheram onde ficar conforme seus interesses. Uma das crianças, no momento dessa primeira exploração, derrubou todos os cones e cilindros que estavam em pé e se dirigiu para os outros dois espaços, enquanto duas crianças se sentam neste mesmo tatame. Outras duas crianças sentam-se no tatame com brinquedos simbólicos, mas apenas uma permaneceu lá. Outras quatro crianças se aproximaram do tablado e iniciam a exploração dos artefatos eletrônicos.

A permanência de desenvolvimento da proposto indicou interesse diversificado pelos brinquedos dispostos, contudo a predileção dessas quatro crianças pelos artefatos eletrônicos gerou uma exploração mais detalhada e a permanência por maior tempo nesse espaço. Na sequência suas crianças selecionaram objetos simbólicos e artefatos eletrônicos para brincarem (o menino selecionou um carrinho e um *joystick*; a menina selecionou uma boneca e um controle remoto). Outro menino brincava com um teclado de computador e, às vezes, pegava outro controle remoto e a outra menina brincava com um telefone com teclados numéricos. Na cena as crianças se mantinham “ao telefone”, “trocando o canal com o controle apontado na direção da TV”, “digitando no teclado” utilizando as duas mãos, e “jogando, gesticulando com as mãos e dedos os comandos do joystick (controle).

No espaço dos materiais não estruturados havia duas meninas brincando. Uma pegou um cotovelo de tubulação e imitava estar ao telefone. A outra interagiu da mesma forma. Pegou outro cotovelo e elas falavam e se olhavam. Rapidamente essa segunda menina deixou o cotovelo e começou a encaixava os cones e cilindros e na sequência a outra menina começou a fazer o mesmo. Nos jogos simbólicos apenas uma menina permaneceu por um longo período manuseando uma boneca, um tecido e mamadeira, estabelecendo ações do “cuidar”, em que tentava enrolar a boneca no tecido e a pegava no colo.

Interessante ressaltar a combinação de ações estabelecidas entre as brincadeiras com os artefatos eletrônicos e outros objetos dispostos, enquanto complementares da ação lúdica, assim como na vida adulta. Apenas as crianças com artefatos eletrônicos tentavam se manter em posse de duas possibilidades como boneca e telefone, *joystick* e carrinho, teclado e telefone. Nesse grupo a interação entre as crianças, marcada por trocas de objetos e comunicação foi a mais intensa. Ao longo da cena, a comunicação entre as crianças aconteceu de maneira lúdica, mesmo quando estavam em espaços diferentes, elas se olhavam e imitavam o uso do telefone, por intermédio do “Aooo” (Alô), expressão oralizada por seis crianças, no entanto representada por todos, mesmo que ressignificando o objeto telefone por outros itens, como o cano e o controle remoto.

Ao longo da cena apenas uma criança não interagiu com os artefatos eletrônicos. Ela brincava concentrada com os cones, encaixando-os a partir de seu braço.

Todas as demais crianças interagiram com os diferentes artefatos e fizeram seu uso conforme expressado pelo mundo adulto. Apenas um menino usava o controle remoto como telefone – o que pode ser explicado pela semelhança do controle ao aparelho celular. Conforme destaca Benjamin (2009) as crianças pareciam aspirar e imitar os comportamentos e papéis dos adultos que observavam ao seu redor, no entanto, não foi observado nesse vídeo que as crianças tenham desafiado aplicação desses objetos. Ao contrário, deve-se destacar que cada vez menos famílias possuem telefones fixos com teclado alfanumérico, teclados externos de computadores e mesmo o *joystick* é cada vez menos usado em substituição aos jogos digitais disponíveis em aparelhos celulares, no entanto, as crianças usaram esses objetos de forma “tradicional”, ou seja, discavam, colocavam o telefone no gancho, falavam ao telefone colocando-os entre a orelha e a boca, digitavam no teclado e manusearam o *joystick*. Mesmo as crianças que tinham mais de um brinquedo nas mãos não fizeram a interação entre eles, mas apenas alternavam.

Nota-se o alinhamento da infância ao "Mundo Digital" descrito no documento complementar da BNNC na medida em que há uma interação cada vez mais intensa entre a sociedade humana e a tecnologia digital, denotando ambientes em que as atividades humanas são cada vez mais mediadas por dispositivos eletrônicos e tecnologia.

A assimilação desses fenômenos pelas crianças é evidenciada pela análise da cena, desde o uso de computadores pessoais e dispositivos eletrônico mediando interações sociais, oriundos de práticas do cotidiano normalizadas para as crianças, nas quais indicam pelas brincadeiras ter propriedade na finalidade do uso social.

O conceito de Mundo Digital emerge da transformação profunda que a tecnologia digital trouxe para a sociedade contemporânea, moldando não apenas nossas práticas e comportamentos adultos no que tange percepções de espaço, tempo e identidade, mas conjuntamente, inserindo novos modos de como as brincadeiras e as interações com dispositivos eletrônicos e não eletrônicos possibilitam a organização simbólica das crianças em relação à compreensão das relações humanas e sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os brinquedos, segundo Benjamin (2009), são mais do que meros objetos lúdicos, são representações das formações sociais e culturais. A forma e a função dos brinquedos refletem os traços da cultura e do período histórico em que estão inseridos. A era do capitalismo tardio,

XXII ENCONTRO NACIONAL DE TEORIA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO

com sua tendência à padronização e massificação, torna-se visível nos brinquedos contemporâneos, que perdem a singularidade e se tornam símbolos de uma cultura industrializada. Isso se expressa no modo como os artefatos tecnológicos são usados de modo padronizado pelas crianças de 2 anos.

Essa perspectiva nos leva a refletir sobre a infância contemporânea e o que pode estar sendo modificado no ato de brincar atualmente. Ponderando a influência cunhada pela lógica do mercado e da produção em massa, aspectos essenciais da experiência lúdica parecem se esvaír. Os brinquedos modernos não apenas entretêm, mas também moldam a percepção e a experiência das crianças de maneiras que refletem as dinâmicas sociais e econômicas do capitalismo.

Os desdobramentos do brincar a partir da análise do contexto educativo nos indica um descompasso do que se espera que os professores ensinem na educação infantil descritos na BNCC – computação, se relacionado aos modos de uso realizados pelas crianças de cunho social exteriorizados por meio das interações e brincadeiras, indicando que a infância compreende a função social dos artefatos e dispositivos eletrônicos.

Considerando a relação da tecnologia e brinquedo como representação da vida social do mundo adulto apresentada por Walter Benjamin, a tentativa de sistematização de aprendizagens relacionadas ao “mundo digital” segundo a BNCC, emergem contextos artificiais, pois espera-se que as crianças aprendam embasados em conteúdos estruturados o que já estão naturalizadas pelo mundo social.

## REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. *A contribuição do estudo de caso etnográfico para a reconstrução da didática*. Tese de Livre Docência. Faculdade de Educação. São Paulo, USP, 1992

BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, SP, Ed. 34, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – Computação*. Documento complementar. Brasília, DF: MEC, 2022. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2022-pdf/236791-anexo-ao-parecer-cneceb-n-2-2022-bncc-computacao/file>. Acesso em: 26 maio 2024.

HORKHEIMER, Max.; ADORNO, Theodor.W. Ideologia. In: HORKHEIMER, Max. e ADORNO, Theodor.W. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, pp. 184-205, 1973.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS DE ENSINO  
MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, pp. 11-28, 2020.

MARCUSE, Herbert. Algumas implicações sociais da tecnologia moderna. In: *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, p. 73-104, 1999.

SILVA, Ana Paula Ferreira da. *A etnografia e a produção de conhecimento teórico e metodológico nas pesquisas em educação: apontamentos sobre o fracasso escolar*. Cuicuilco, vol. 22, nº 64, setembro – dezembro, 2015, pag. 223-244. Escuela Nacional de Antropología e Historia. Distrito Federal, México.