

A DIALÉTICA DA CONTRIBUIÇÃO DO BRINQUEDO PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL E PROCESSOS DE INDIVIDUAÇÃO DA CRIANÇA

Alcione Santos de MENEZES*
Universidade Federal do Piauí

Resumo: Este estudo discute, tomando como fundamentos os apontamentos teóricos da Escola de Frankfurt (especialmente Adorno, Horkheimer, Benjamin e Marcuse), algumas questões relativas ao brinquedo nas sociedades tanto modernas e sua reflexão consequente à formação autônoma. Com esse objetivo, é possível a reflexão sobre cultura e educação em sentido lato a partir da tese que aqui se defende, qual seja, a crítica não só ao processo de socialização da criança imbuído no brinquedo, dada a perda da singularidade deste e sua capacidade de desenvolver a individualidade na cultura, quando transcrito por funções subjetivamente e relação à heteronomia dos processos de identificação narcísica, especialmente analisada pelas brincadeiras simbólicas enquanto objetos e narrativas. Considera-se que, subjacente ao brinquedo, encontra-se atuando o processo de individualização, a qual pressupõe a relação dialética entre indivíduo e cultura, incluindo aí as particularidades e os limites formais dos brinquedos com implicações para o processo de desindividualização se considerarmos que a partir da individualização do ser humano enquanto um completo e com existência possível.

me é impossível determinar precisamente nestes pontos de vista que palavras pensam, se é que pensam nada ser com elas e não apenas com reproduzir o já pensado. E precisamente quando me é impossível pensar alguma coisa que o já pensado parece impossível

* Docente da Universidade Federal do Piauí/Campus Universitário do Bairro Universitário (Piauí) e-mail: alcione@ufpi.br

que estamos criando as condições para pensar outra coisa, algo diferente. O pensar é algo que fazemos sempre entre o possível e o impossível, entre o lógico e o ilógico. Se estivéssemos situados na certeza firme do absolutamente lógico muito provavelmente não teríamos estímulo para pensar igual que se estivéssemos situados na absoluta certeza do que não responde a qualquer lógica. Quando pensamos estamos entre o lógico e o ilógico, não estamos situados completamente na lógica porque então não teríamos nada a pensar e não estamos completamente porque então não saberíamos por onde começar a pensar. É na tensão da contradição entre os dois extremos que algo nos força a pensar, nos faz perceber o sentido e o valor do pensar.

(Kohan, 2006, p.1-2)

O que move estas escritas é notar, estranhar a partir do que me ocorre sobre o brinquedo; desbanalizar o óbvio – tornado assim porque inquestionável, porque já fora dito, afirmado. Isso significa olhar por um outro ângulo, não negando o já dito, mas dizê-lo acrescido das notações acerca do que nos ocorre hoje com as marcas do nosso presente na sociedade tecnocrática que des-realiza a experiência, nos fazendo repetir o instantâneo, o imediato, tal como acontece com o brinquedo e o brincar das crianças. Talvez este seja o exercício de pensar “e precisamente quando nos situamos nesse espaço em que o já pensado parece impossível é que estamos criando as condições para pensar outra coisa, algo diferente” (Kohan, 2006, p.01).

A isto é que me proponho: pensar a partir do já pensado, explicitando o que me ocorre, o que noto nas tramas que envolvem o brinquedo e a infância hoje na sociedade de capitalismo tardio, da qual os brinquedos, enquanto objetos para as crianças, são portadores de mensagens/imagens, reflexos das condições objetivas e subjetivas inerentes às contradições entre indivíduo e civilização.

Pensar os elementos subjetivos que potencializam o processo de individuação e/ou des-individuação da criança imanente ao brinquedo visto como objeto simbólico ou *imagem com volume* (Cf. Brougère, 2004) nos leva a refletirmos sobre a relação destes com a cultura que lhes dá vida e os determinantes objetivos que fundam a cultura. Entendo, por tais determinantes, o projeto de desenvolvimento civilizatório (?) do

qual a história contemporânea é testemunha e do qual o brinquedo é instrumento, sutilmente, revelador.

Dentre as abordagens acerca do brinquedo, tomando-o pela sua relação com a cultura, destaca-se, por hora, no olhar da psicologia, o pensamento de Vigotsky, Leontiev e Luria, que enfatizam os aspectos sócio-históricos do desenvolvimento infantil ao postular as capacidades inerentemente humanas construídas nas relações que os homens estabelecem para produzirem sua existência, a partir do trabalho enquanto atividade que pressupõe relações sociais, trocas potencializadas pela produção de instrumentos materiais e simbólicos os quais aumentam a capacidade humana de atuar na/sobre a natureza objetivando-se nela por meio de suas criações e ao mesmo tempo apropriando-se das criações culturais constituídas nesse processo.

O brinquedo – entendido em sentido amplo, pressupondo, portanto, instrumentos/objetos e ações (Vigotsky, 1998) – é então, segundo Leontiev (1978), a *atividade principal* da criança, com formas de interação e apropriação cultural específicas dessa fase. Com isso, tem-se, segundo aqueles autores, que o brinquedo não é uma atividade mecânica ou fantasiosa; ele nasce – enquanto *atividade principal* da criança – de necessidades reais desta em interagir com o meio social, nele objetivar-se e dele apropriar-se. Dessa forma, segundo Luria (1988), a motivação da brincadeira advém da percepção que a criança tem do real e de sua necessidade de agir segundo o mundo adulto, suas criações e formas de relacionar-se.

Ao criar mediações na atividade de brinquedo, a criança pré-escolar constrói uma situação imaginária que lhe possibilita interagir com objetos substitutos, vivenciar papéis e situações que observa no cotidiano (Cf. Vigotsky, 1998). Implícita e como condição de possibilidade dessa atividade está a separação entre significado e objeto, este permanece com seus atributos materiais/físicos, mas as funções psíquicas envolvidas no brincar são abstratas. A criança relaciona-se com representações do real, mobilizando o simbolismo por meio da memória, da atenção e da generalização. Tal processo potencializa o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, dentre outras capacidades especificamente humanas.

Brougère, a partir de um olhar sociológico sobre o brinquedo, enfatiza que “antes de ter efeitos sobre o desenvolvimento infantil é preciso aceitar o fato de que ele [o brinquedo] está inscrito em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser” (2004, p.07). Nesse sentido, este autor constrói argumentos sobre a

definição do brinquedo a partir de duas dimensões, uma associada à função, relacionada ao seu uso em potencial – a brincadeira enquanto atividade lúdica –, e outra dimensão como valor simbólico ou significação social produzida pela imagem, sendo que a dimensão simbólica torna-se, no brinquedo, a função principal, tendo em vista que a criança desvia de seu uso habitual os objetos que a cercam. Disso decorre que no brinquedo, como afirma Brongère, o valor simbólico torna-se a própria função, tendo em vista a reelaboração da dimensão simbólica pela criança. Afirma este autor:

O objeto tem o papel de despertar imagens que permitirão dar sentido a essas ações [a brincadeira]. O brinquedo é assim um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está aí a grande originalidade e especificidade do brinquedo (2004, p.14).

São notáveis os aspectos formativos do brinquedo, junto às suas potencialidades de desenvolvimento cognitivo, dado ser instrumento de manipulação pela criança num processo de apropriação das construções culturais que mobilizam estruturas físicas e cognitivas já existentes, potencializando a constituição de novas mais elaboradas, além da apropriação de formas de relacionar-se, de saberes, valores, hábitos eminentemente humanos. O que a mim ocorre é a necessidade de se questionar os fundamentos da cultura animadores do brinquedo e que, por sua vez, informam o brincar infantil bem como a existência do ser infantil. Isso nos leva a, talvez, sair da idéia quase metafísica de pontuar o que potencialmente está presente no brinquedo e na relação da criança com estes objetos simbólicos ou imagens com volume. Cumpre perguntar, então, sobre a relação que se passa entre este sujeito (?) – a criança – e o objeto e, junto a isso, perguntar sobre as condições concretas de existência desse sujeito e desses objetos na sociedade dominada pela indústria cultural que desloca a lógica dos instrumentos da tecnologia industrial para esferas sociais e subjetivas.

O que tem orientado e como se tem orientado a motivação da criança para e em meio à brincadeira? Considerando que a brincadeira advém da percepção que a criança tem do real, como este real é apresentado à criança em tempos de brinquedos produzidos industrialmente e junto aos apelos midiáticos, quer seja por meio de propagandas, quer seja por desenhos animados que rodeiam o imaginário dos brinquedos?

Que dimensões expressivas as imagens incorporadas pelos brinquedos veiculam? Qual a participação ou o espaço de criação das crianças no processo de produção das imagens e percepções dos brinquedos? Que ações psíquicas são motivadas/orientadas pela simbologia inerentes aos brinquedos atuais? O que se passa, o que acontece entre a criança e o objeto/imagem *com volume* fabricado?

A reflexão das condições culturais pelas quais passamos hoje não pode prescindir de pensarmos sobre a lógica da razão instrumental que atualmente vem orientando as condições objetivas de existência. Nunca se fez tão presente a afirmação marxista de que para o capitalismo sobreviver, ou seja, para se produzir capital, a indústria primeiro cria a necessidade da mercadoria a ser comprada; dito de outra forma, o que é aparentemente demandado pelos consumidores ("autônomos", "racionalis" e "livres") é, antes, a manifestação da instrumentalização dos desejos, dos modos de ser/viver, estilos de vida para os quais a tradição enquanto modo de viver, enquanto conjunto de saberes, gostos, fazeres, precisa ser suplantada para criar-se a necessidade do "novo", do "atual", na sociedade do descartável, da plasticidade, do efêmero. As dimensões que marcam as referências identificatórias dos sujeitos singulares, especialmente o seu tempo e seu espaço/lugar de existência, são des-territorializadas e des-historicizadas, pois administradas e exploradas pelo mercado.

A estrutura do capitalismo de Estado, como define Rouanet (1983), ou capitalismo tardio no Estado monopolista que se constitui pelo atrelamento da ciência e da técnica à esfera política como primeira força produtiva via planejamento universal, coordenado pela ideologia tecnocrática, acaba por absorver as mediações individuais de percepção da realidade, pois a socialização do indivíduo se dá cada vez mais pela integração ao todo social e não mais pela mediação do Ego e do Superego enquanto referências sociais – não onipotentes totalitárias – que, em diálogo com o Id, com as pulsões e desejos individuais, em nome do princípio de realidade, adaptava-se com certa margem de autonomia do sujeito, dado o espaço de elaboração/reelaboração dos conteúdos externos pela mediação do pensamento e do fato de tornar consciente o que se passava entre o sujeito e os objetos culturais, em um processo que Adorno (1995) define como *causa interna*, substancialmente diferente da liberação impensada das pulsões e "vivências" dos desejos sem a sublimação mediada pelo Ego.

A civilização ou racionalização do mundo ocidental se dá, portanto, via razão instrumental, tida como controle técnico da natureza eleva-

da ao controle da subjetividade via economia psíquica anteriormente pontuada. O que pensar, então, da atividade de brincar mediada pelos *objetos/imagens tom volume*, pois a realidade que alimenta as imagens do brinquedo está fundada na razão administrada pelos interesses de reprodução de capital, do valor-de-troca, cuja consequência é a perda de autonomia – a capacidade de pensar e agir pelas referências singulares, concretas – em uma sociedade de massa, pois homogeneizada?

Afirma Brongère que o “brinquedo vai propor à criança uma imagem que exalta o adulto, cujos traços e atividades o transformam num personagem que merece interesse” (2004, p.21). O brinquedo, prossegue o autor, socializa o desejo, dando-lhe forma que pode ser dominada através da brincadeira. Que conteúdos aglutinadores de desejos são narrados nas tramas da economia psíquica, pelos brinquedos massificados? Como estas narrações orientam a percepção das crianças?

Se, para levar ao consumo, o capitalismo primeiro cria a necessidade, no processo de volaticidade dos brinquedos, a necessidade rapidamente “satisfeita” e substituída por novos desejos “intuídos” pela indústria cultural, parece sutilmente instrumentalizar a percepção sobre o real – em que se inclui o sentir e as formas de pensar –, que, por ser organizado via planejamento universal, perde sua concretude. A instrumentalização do brincar substitui a experiência – em meio ao cotidiano disciplinado não só das crianças, mas dos pais e dos demais pares das crianças subsumidos no tempo e no fazer marcados pela produção do trabalho alienado – e põe em seu lugar uma relação com o estético, orientada pelo desejo que a *imagem tom volume* in-forma como dados sobre o indivíduo esperado, direcionando também as representações de um tempo e espaço prefigurados e não sentidos pessoalmente, em especial, pela infância hiper-realizada³⁴ em que os objetos e o cronograma de atividades esportivas e até das inúmeras aulas/atividades extra-escolares substituem o lugar das pessoas e do tempo real, da vivência gratuita, espontânea.

A instrumentalização da percepção e das sensações da criança é condição de possibilidade do brinquedo como valor-de-troca nas tramas dos símbolos e significados veiculados pelas imagens e mensagens propagandistas e por vezes atreladas às figuras ilustres midiáticas de artistas, personagens que vêm cada vez mais ocupando os lugares de re-

³⁴ Nandorewski (1998) define a infância da realidade virtual, aquela que se realiza com a Internet, computadores, canais a cabo, enfim a infância super-informada, independentes dos adultos.

ferência cada vez mais vazios pela ausência dos pais e/ou outros adultos concretos e próximos às crianças que tradicionalmente significam/significavam os valores, a ética, os modos de ser.

Na ausência destes sujeitos e lugares de referência e na “presença” virtual da imagem pelo ideal de belo, bom, forte, feminino, masculino, fica a estética homogeneizada a qual adapta, socializa a criança no mundo adulto ou mundo que convencionamos chamar de cultural, mas não mobiliza a autonomia, pois a diferenciação, nesses processos massificados, subsume-se em momentos alegres, fragmentados, incapazes de constituir narrativa – enquanto espaço e tempo artesanais como feitos à mão, pois realizados e, antes, pensados pelo próprio sujeito, a partir de instâncias psíquicas e dos conteúdos sociais que lhes acontece –, dada a não autonomia do Ego e a obediência servil aos apelos das imagens dóceis, belas... aquelas são, hoje, em grande medida, as autoridades virtuais que orientam os processos secundários e, em muitas situações, primários, de identificação²⁹ constitutivos da individualidade. No lugar da construção subjetiva da narrativa pela criança, está a criança sendo narrada como a criança desejada pelo adulto ideal da racionalidade tecnocrática.

Na brincadeira, a criança interage com o outro representado nos papéis e nos objetos, investe nesse outro desejos e buscas suas e, ao mesmo tempo, apropria-se dos conteúdos culturais que esse outro media; nisso mobilizam-se funções psicossociais de identificação e projeção que configuram as principais mediações da sociedade na subjetividade. Ao escolher, no processo de *identificação verdadeira*³⁰, do conjunto das situações cotidianas – em meio à situação imaginária da atividade do

²⁹ A identificação designa o processo psicológico pelo qual o sujeito assimila um aspecto ou atributo de outro e se transforma, segundo o modelo deste último. A síntese de identificações sucessivas ao longo das fases de desenvolvimento da criança – desde a fase oral – forma, numa certo sentido, a personalidade do sujeito (Cf. Rouanet, 1983, p.127).

³⁰ Rouanet (1983) diferencia a identificação verdadeira da falsa identificação. A falsa identificação se dá quando o Id é absorvido pelo todo social, via liberação do Id e negação do Ego nos processos de homogeneização cultural os quais administram o aparelho psíquico. Neste processo de desindividualização, o Ego, enquanto instância psíquica intermediária do todo social, é negada, impossibilitando o julgamento que deveria ser realizado pelo sujeito, logo, se tem a negação do pensar consciente e a expropriação da subjetividade, tornada homogênea/docilizada, pois instrumento de consumo de objetos reificados cujo fim é a reprodução do capitalismo, em seu aspecto material ou bens culturais, visto que a coesão social é obtida pela adesão do indivíduo de forma mecânica ao sistema via enfraquecimento do Ego e liberação impensada do Id pela adesão aos bens da indústria cultural, em uma pseudo-liberdade de escolha, e em uma pseudo-satisfação dos desejos e das carências e capacidades humanas.

brinquedo – , papéis sociais, e vivenciá-los, a criança busca um objeto e o investe de seus desejos, experiencia valores, relações, sentimentos, saberes, em um processo mental que envolve *censura ínterna* (Adorno, 1995), ao invés de incorporação mecânica. A *censura ínterna*, presente no processo de *identificação verdadeira*, é condição de possibilidade para o fortalecimento do Ego⁵⁷, sem o qual o indivíduo é levado a introjetar, sob imposições externas, conteúdos culturais, modelos, paralisando-o na heteronomia social.

A singularidade⁵⁸ ou diferenciação como elemento simbólico não homogeneizado, mas produzido pelo pensar e agir dos indivíduos – não dos aparatos techno-burocráticos –, é o que garante, na cultura massificada, o pensar autônomo ou, pelo menos, é a base deste; tal aspecto está potencialmente presente no brinquedo, e é essa singularidade ainda capaz, nas sociedades modernizadas, de converter a socialização escolar – principalmente na infância – em *experiência formativa* (Cf. Larrosa, 2002), por resguardar sentido aos *conteúdos científicos*⁵⁹ que perpassam a escola, uma vez que esses conceitos são construídos a partir dos *conteúdos espontâneos*, pelo pensar autônomo do sujeito, não pelas formas padronizadas.

Segundo Benjamin, “os brinquedos documentam como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança” (1984, p.14). Nesse aspecto, considerando a sociedade administrada que emerge do trabalho alienado, da separação do pensar e fazer e da reprodução do capital, não das produções e capacidades humanas, as potencialidades formativas

⁵⁷ O Ego fortalecido, enquanto possibilidade de diferenciação, potencializa a autonomia, compreendida como a capacidade de pensar e agir sem orientação externa. É sob essa condição que penso estar a possibilidade de uma sociabilidade e de uma formação em que a individualidade, a autonomia pessoal e dos grupos sociais tenham meios de materializarem-se enquanto vivência contrária à padronização techno-produtiva – marca da socialização radical ou alienação do indivíduo, porque preso à burocratização das técnicas e instituições.

⁵⁸ A singularidade ou a diferenciação, que tem uma origem social, opõe-se à formação cultural, esta só se realiza mediante o esforço de contradição e resistência à semi-formação generalizada pelos bens da indústria cultural, cujo fim é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria (Adorno, 1996, p. 400).

⁵⁹ Os conteúdos espontâneos dizem respeito aos saberes construídos nas atividades práticas das crianças via interações sociais e imediatas. Tais saberes constituem os conceitos que a criança desenvolve quanto aos objetos humanos, impregnados pelas condições existenciais da mesma. Os conceitos científicos, ao contrário, são descritos pela mediação sistemática da escola – principalmente –, mas dependem, em grande medida, de conteúdos das atividades práticas das crianças, ou seja, dos conceitos espontâneos, de suas condições existenciais para serem desenvolvidos (Cf. Vigotsky, 1989).

do brinquedo no processo de desenvolvimento da criança parecem ficar paralisadas, dada a apropriação do brinquedo pela indústria cultural que, em muitos, se serve deste para expropriar¹⁰⁰ as funções psíquicas no processo de identificação subjacente à formação do indivíduo.

Disso decorre que as imagens, as representações do papel feminino mediado pelas Barbies, por exemplo, a virilidade/fortaleza dos super-heróis, os ideais de belo, de moralidade, de relações mediadas pelos vários brinquedos e demais produtos feitos 'para' as crianças e não 'por' elas, passam a ser os Egos e Superegos das mesmas, pois elas absorvem tais conteúdos/mensagens culturais, sem atribuir-lhes sentido a partir de suas experiências e motivações pessoais. Nisso pesa a ausência de autoridade dos pais e dos educadores enquanto referências primeiras no processo de identificação insensível das crianças em meio à constituição de sua personalidade (Cf. Adorno, 1975; Bourdieu, 1983), dada a administração/expropriação também do cotidiano das famílias e da escola nas relações de trabalho alienado.

Nessa economia psíquica – orientada pela racionalidade tecnocrática da indústria cultural –, encontra-se a consequência e ao mesmo tempo o que dá vida à economia liberal capitalista no processo de informação/moldagem da psique sob uma repressão mascarada: a vida subjetiva se torna objeto de controle, pois manipulada, especialmente pelo inconsciente na trama da racionalidade tecnológica que transforma o subjetivo (os desejos, os valores, os modos de pensar) no processo de criar necessidades manipuláveis para gerar capital (em objetos, instrumentos da tecnologia industrial). Nesse sentido, há possibilidade de experiência formativa e constituição de saberes da experiência via brinquedos construídos nas malhas da semicultura?

A experiência e o saber da experiência, como define Larrosa (2002), são adquiridos na forma como o indivíduo vai respondendo ao que lhe

¹⁰⁰ Refiro-me com este termo ao processo pré-definido dos sentidos do brinquedo nos modismos e propagandas nos comerciais de lançamento de brinquedos padronizados e/ou eletrônicos que homogeneizam as situações imaginárias da atividade do brinquedo pela padronização de pensamentos, valores, desejos, veiculados pelos brinquedos, nas sociedades techno-urbanas contemporâneas. Essa pré-definição, acompanhada da propaganda em larga escala que preenche o cotidiano das crianças, muitas vezes sem outras referências que não as/os personagens incorporados nos brinquedos, faz desaparecer a particular, a singularidade, sequestra e invade o lá em um processo pós-social de libertação de fantasmas, desejos, frações, sem o julgamento/mediação do Ego, que possibilita o espaço subjetivo de pensamento autônomo e reelaboração dos conteúdos culturais veiculados pelo brinquedo e pela atividade de brinquedo que as propagandas televisivas moldam quando dizem até como brincar.

acontece na vida e “no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (2002, p.27). Disso constitui-se um saber ligado à existência de indivíduo ou grupo concretos, dado ser um saber subjetivo, particular; são vivências que podem ser trazidas à consciência; dizem respeito ainda à singularidade das vivências, a qual é condição de possibilidade para a diferenciação em meio ao processo de socialização; é este também o percurso da formação cultural que envolve, portanto, adaptação e diferenciação (Cf. Horkheimer e Adorno, 1973). A subjetividade se constrói na experiência no espaço/tempo de elaboração interna que capta o mundo externo e dele apropria-se, diferenciando-se e não se subsumindo.

No ritmo alucinado das informações, que se mesclam com sons, cores, num mosaico¹⁰ fragmentado (é assim que vejo a ausência de narrativa), que permeiam os brinquedos massificados, as referências concretas e próximas às crianças, no seu tempo e espaço, são atravessadas por tempo e espaços da produção que constrói objetos que incorporam valores, estilos de vida, conceitos cada vez mais dotados de um universo imaginário pré-fabricado, que in-formam atividades codificadas e decodificadas, pois a narrativa já está pronta, a criança imita, faz o que as imagens com volume dizem, numa vivência (?) destituída de sentido particular e facilmente modificável até o próximo lançamento de brinquedos e novos comerciais e desenhos animados. Que percepções a criança tem do real na brincadeira, se ela se relaciona com um lugar e tempo pseudo-concretos, efêmeras da lógica comercial imamente aos brinquedos?

Aquí vejo a semi-formação veiculada pelos brinquedos, dado aquela ser uma “fraqueza em relação ao tempo e à memória, única mediação que realiza na consciência aquela síntese da experiência que caracterizou a formação cultural em outros tempos” (Adorno, 1996, p.406). A lição de Adorno nos leva a pensar que o indivíduo só toma consciência de suas condições existenciais e de sua experiência localizando-se no curso de sua história, dentro de seu tempo/espaço e referências identi-

¹⁰ Mosaico: pavimento de ladrilhos variegados. Embruido de pequenas pedras, ou de outros peços de cores, que pela sua disposição aparentam desenho (Cf. Aurélio, 2004). Mosaico, portanto, é imagem constituída de vários pedaços que se complementam, se intercomunicam formando um todo, inteiro. Uso o termo mosaico fragmentado para dizer da falta de sentido que percebo como as inúmeras informações que chegam às crianças informam o brinquedo, pois não se comunicam, parecem não possibilitar a formação de narrativa pessoal, subjetivamente traçada.

ficatórias que constituem a memória. O brinquedo diz hoje "É isto", e acontecimento imediato, efêmero, é informação que fornece o pensamento e a atividade do brincar. O brincar, nessas condições, enquanto acontecimento mediato – aquele espaço de confronto com a realidade e reelaboração desta a partir das singularidades do indivíduo que brinca – é enfraquecido, em seu lugar está o imediato, o espaço e o tempo já narrados, que dispensam o confronto com a realidade ou a censura interna em plena satisfação narcisista. Nisso residem elementos subjetivos de des-individuação, pois o acontecimento entre o sujeito e o objeto não vem à consciência, por ser efêmero e assimilável sem a mediação do Ego que deveria agir a partir das referências de lugar e tempo do indivíduo concreto, portando de sua memória.

A adesão social ou homogeneização (em contraposição à diferenciação) se dá, portanto, não pela repressão, mas pela liberação imediata a qual não tem nada de permeio que atravesse o sujeito, que se lhe aconteça e lhe faça criar sentido; a percepção e o sentido são racionalizados ou instrumentalizados pela liberação imediata e planejada do Id via produtos da indústria cultural, tal é a satisfação narcisista, num par dialético entre percepção orientada pelas imagens, cores, mensagens apelativas, satisfação imediata, pela rapidez do instantâneo e pela falta de percepção de si em relação com o mundo, pois o Eu, enquanto identidade em situação de auto-reconhecimento, por identificação/reconhecimento de valores, formas de ser que orientam o sentimento de pertença, é "fluido" por informações que fazem veicular o imediato e o efêmero, com isso estamos nos tornando

sujeitos ultra-informados, mandoblandos de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece (Larrosa, 2002 p.24).

A memória – enquanto aquilo que se nos passa e fica, atrelada à tradição, "única mediação que realiza na consciência a síntese da experiência" – é enfraquecida pelas imagens sutis e totalitárias dos brinquedos que dizem: "É isto" o belo, o bom, o sábio, o moral, nos constantes estímulos visuais e sonoros das imagens dos brinquedos ao cumprir sua dimensão simbólica de informar a ação do brincar. Com isso, parece

ser concreto o enclausuramento das crianças em um mundo pseudo-concreto alegre e permissivamente livre, pois, de crianças super-ativas, super-estimuladas, super-informadas e que opinam sobre tudo... O que se passa? Logotipos, relações e mensagens instantâneas? Algo fica? Algo transforma?

A dialética da formação fica imobilizada por sua integração social, por uma administração imediata. A semi-formação é o espírito conquistado pelo caráter do fetiche da mercadoria. (...) A experiência – a consciência da consciência em que perdura o alma não existente e em que o exercício e associação fundamentam uma tradição do indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável, e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante da informação. Em lugar do tempo durável, consentido de um viver em si relativamente intencional que se desdobra no julgamento, coloca-se um "É isso" sem julgamento (Adorno, 1996, p.400-405).

Os processos atuais de alienação do brinquedo e do brincar infantil acabam por retirar deste – a mim parece – sua definição de *atividade principal da criança*, como define Leontiev (1979). Tal fato leva à fragmentação do desenvolvimento infantil, se o consideramos para além das funções psicológicas superiores e habilidades motoras, mas, fundamentalmente, enquanto constituição do pensar autônomo e da consciência verdadeira, como alerta Adorno (1995). O desenvolvimento fragmentado nos move a perguntar: como uma mediação cultural – materializada no brinquedo massificado –, fundada na padronização de sentidos, pode possibilitar, em meio ao simbolismo na atividade do brinquedo, um *negócio no mundo* que não seja meramente *sentimental* ou *lúdico*, mas capaz de *desembocar numa percepção precisa do cotidiano*? (Cf. Benjamin, 1984, p.15).

A padronização dos brinquedos, sua produção em massa, retira ou enfraquece a singularidade dos mesmos, não apenas pela produção em série, mas pelos conteúdos neles impressos e veiculados, sobretudo pelos meios de comunicação de massa, os quais povoam o cotidiano de crianças de vários grupos sócio-culturais, retirando destas a possibilidade de construir sentido/experiência com o brinquedo, pois os conteúdos deste são construídos não pela ação/interação das crianças a partir de suas percepções/suas escolhas perceptivas sobre/do real, mas pelos interesses de reprodução do capital e legitimação do consenso social

que dão aos brinquedos padronizados sentidos segundo seus interesses. O brinquedo, nesses termos, junto ao simbolismo, media a integração, por fazer introjetar o disciplinamento/burocratização nas formas de pensar e agir que servem à conformação de pessoas com valores de troca, pois produtoras e consumidoras, conformando subjetivamente “consciências-felizes” – base para a heteronomia social.

O termo sociológico para isso se chama integração. Para a consciência, as barreiras sociais, são, subjetivamente, cada vez mais fráguas, como se vê há tanto tempo na América. Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados (Adorno, 1996, p.194) (grifo do autor).

Os significados veiculados pelos brinquedos massificados em muito contribuem para a não autonomia ou heteronomia das crianças, por não lhes possibilitar a reelaboração dos conteúdos culturais introjetados em meio à situação imaginária do brinquedo. Isso, em muito, inviabiliza a reflexão ou a *raison interna*, contribuindo para a des-subjetivação, que, potencialmente, leva ao consumismo e à projeção no real dos conteúdos pseudo-concretos veiculados pelos brinquedos.

Com isso o brinquedo parece não possibilitar o desenvolvimento de narrativas pela própria criança que antes eram possibilitadas pelo fato de os brinquedos constituírem-se *memórias em ação*, como define Vigotsky (1998); no lugar da narrativa e da memória, se tem informações, imagens recontadas, sentidos pré-fabricados, o que nos leva a questionar até que ponto os brinquedos ainda possibilitam a construção do simbolismo – não apenas como condição de possibilidade para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, indispensáveis para o desenvolvimento ou a constituição das objetivagões genéricas que atribuem ao homem sua real diferenciação dos animais, como esclarece Marx (s.d.), mas, fundamentalmente, como processo de subjetivação que oferece conteúdos humanos à construção de sentidos mediadores de individuação.

Diante da radicalização da unidimensionalidade da cultura, como nos alerta Marcuse (s.d.), que vem retirando das construções humanas

seus aspectos formativos, resta-nos, enquanto sujeitos da educação, um pensar radical sobre as condições objetivas e subjetivas que parecem destituir o brinquedo de suas singularidades, as quais atribuíam ao brinquedo sentido criativo, logo, *experiência formativa* em meio à ludicidade e ao simbolismo, a fim de se resgatar tal construção cultural – o brinquedo – como *atividade da criança* em seu sentido existencial por possibilitar à mesma a objetivação e a apropriação das capacidades/construções humanas. Com essa sugestão, finalizo as notações aqui expostas, tal não era outra sua finalidade, a saber, sugerir questões para pensarmos o brinquedo e o processo de (des)individuação ou (de)formação cultural iminentes ao mesmo nas atuais condições concretas que lhe dão vida, a fim de estranhar o já dito na busca das potencialidades formativas do brinquedo, para além de seus efeitos cognitivos e, portanto, para além do olhar unilateral sobre desenvolvimento infantil escolarizado, olhar este que acaba por desconsiderar os efeitos da sociedade sobre as formações psíquicas, o qual, em muito, vem instrumentalizando a ação docente nas práticas pretensamente formativas no interior das salas de aula.

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, T.W. Teoria da semicultura. In: *Educação e Sociedade*. Revista quadrimestral de ciência da educação, n° 56. Campinas: Papirus, 1996, p. 388-411.
- ADORNO, Theodor. *Educação e Esclarecimento*. 2.ed. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Sumus, 1984. (Novas buscas em educação; v. 17)
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2004.
- FERRERA, José Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3.ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- HORKHEIMER, Max e ADORNO, Theodor. *Temas básicos da sociologia*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1973.
- LAURUSA, Jorge Boudia. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED: Autores Associados, 2002, n° 19, p. 20-8.

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

MARCUSE, Herbert. *Éros e Civilização – uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8.ed. Trad. Álvaro Cabral. (s. l): Guanabara Koogan, s.d.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70, s.d.

NARODOWSKI, Mariano. *Adens à infância (e à escola de educava)*. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ROUANET, Sergio Paula. *Teoria Crítica e Psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV. *Linguagem, Desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone e EDUSP, 1988.

KOIHAN, Walter Omar. *Imagem da infância para (re) pensar o currículo*. Disponível em www.umb.br/fe/tef/filoesco/resafe/nº001/artigos/art001_koihan.html. 2006. Acesso em Abril de 2006.