

## **Gênero, brincadeiras e representação das “culturas da infância” nos quadrinhos de Maurício de Sousa\***

**Marcília Luzia Gomes da Costa Mendes**

**Resumo:** Elege-se como objetivo principal investigar a relação entre gênero e brincadeiras como constituintes das “culturas da infância” nos quadrinhos de Maurício de Sousa a partir das relações discursivas de suas cinco protagonistas.

**Palavras-chave:** Gênero. Culturas da Infância. Maurício de Sousa.

**Abstract:** This paper aims at investigating the relationship between gender and play as constituents of “childhood culture” in the comic strips by Mauricio de Sousa from the discursive relations of his five protagonists.

**Keywords:** Gender. Childhood Culture. Maurício de Sousa.

*Marcília Luzia Gomes da Costa Mendes.* Doutora em Ciências Sociais pela UFRN, professora adjunto III do Departamento de Comunicação Social da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERN. E-mail: [marcili8amendes@uol.com.br](mailto:marcili8amendes@uol.com.br)

\* Este artigo tem como base a tese de doutorado de Marcília Luzia Gomes da Costa Mendes, intitulada *Crianças de Papel: a infância nos quadrinhos de Maurício de Sousa*, defendida em 25/06/2008 no programa de pós-graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

<sup>1</sup> LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira Pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev. Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p.119-142.

<sup>2</sup> BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2006; \_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 19-32.

<sup>3</sup> KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

<sup>4</sup> HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

<sup>5</sup> BROUGÈRE, G. op. cit., p. 97.

<sup>6</sup> FROEBEL apud KISHIMOTO, op. cit.

<sup>7</sup> KISHIMOTO, op. cit.

<sup>8</sup> BROUGÈRE, op. cit.

O lúdico é invariavelmente associado à ideia de jogos, brincadeiras, divertimentos. É também um dos elementos norteadores da infância, sendo o brincar um dos direitos que devem ser garantidos pela sociedade, pelo poder público e pela família. Direito que está apontado tanto pela Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDC, 1989) quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

São inúmeras as tentativas de conceituar o lúdico, a brincadeira, o brinquedo e o jogo e, ao mesmo tempo, mostrar as diferenças entre eles. Na maioria das vezes, esses termos são empregados com o mesmo significado, seja no dia-a-dia ou na literatura especializada. Não pretendemos aqui realizar uma descrição exaustiva de como esses termos são conceituados pelos teóricos que se ocupam em pesquisá-los, mas iremos explorá-los fundamentados principalmente nas teorias apresentadas por Leontiev<sup>1</sup>, Brougère<sup>2</sup>, Kishimoto<sup>3</sup>, Huizinga<sup>4</sup>.

Começamos por Leontiev, que elabora uma rica análise sobre “os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar”. Para o autor, a brincadeira é um tipo de atividade caracterizado por uma estrutura tal que o motivo está no próprio processo. Para a criança, não importa o resultado da brincadeira, mas o processo lúdico em si.

Para Brougère<sup>5</sup>, a brincadeira não é uma atividade inata da criança. Nesse sentido, não existiria na criança uma brincadeira natural. A brincadeira, para ele, é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. Para nós, ela configura-se como uma atividade socialmente construída, através das relações estabelecidas com o meio.

Sobre o conceito de brincadeira, encontramos divergências entre os autores Brougère e Froebel. Para este último<sup>6</sup>, a brincadeira é uma atividade inata da criança. Utilizamos o conceito de brincadeira e de cultura lúdica de acordo com a perspectiva teórica de Brougère.

No tocante ao brinquedo, elegemos as seguintes conceituações: objeto de suporte da brincadeira<sup>7</sup> e um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza<sup>8</sup>.

O jogo, para Huizinga, é tomado como fenômeno cultural e não biológico, e é estudado em uma

perspectiva histórica, não propriamente científica em sentido restrito. Para esse autor, o jogo é uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. Sentido que, muitas vezes, é atribuído pelos participantes do jogo ou que vai sendo construído durante o processo.

No contexto deste trabalho, utilizamos a palavra lúdico como o espaço que abrange os brinquedos, as brincadeiras, os jogos, e o brinquedo como suporte que possibilita essas atividades. O jogo enquanto atividade que se estrutura em regras; a brincadeira como uma atividade individual da criança ou de interação de crianças, utilizando objetos (brinquedos) ou não, relacionada à satisfação e à diversão. No caso das crianças mauricianas (principalmente, as urbanas), a grande maioria de suas histórias retrata fatos, eventos que elas transformam em situações lúdicas. A brincadeira contribui para o processo de formação da criança, já que ela precisa de tempo e de espaço para trabalhar a construção do real através da fantasia. Quando as crianças brincam, elas estão exercitando a imaginação, fantasiando situações, é uma das formas prazerosas de lazer da criança. Como assevera Vygotsky, “a criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo”<sup>9</sup>.

Os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural permitem pensar que o desenvolvimento do sujeito é resultado de um processo sócio-histórico, sendo a cultura que lhes fornece os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. A cultura é o lugar de negociações onde se dá um constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

A Psicologia histórico-cultural reconhece o papel central da atividade lúdica no processo de formação dos sujeitos e atribui a ela a abertura de espaços para aquisições psicológicas que não encontram paralelos em quaisquer outras atividades da infância, nas quais pode-se engajar a criança.<sup>10</sup>

A brincadeira de faz-de-conta (uma das mais presentes nos quadrinhos mauricianos), conhecida como simbólica, de representação de papéis, ou so-

<sup>9</sup> VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, p. 117.

<sup>10</sup> ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. 2. ed. Ijuí – RS: Ed. da UNIJUÍ, 2005, p. 22.

<sup>11</sup> Revista *Magali*, n.305, p.26-27.

<sup>12</sup> Almanaque do *Cebolinha*, n.46, p.27-32.

<sup>13</sup> Revista *Magali*, n.183, p.22-25.

<sup>14</sup> Revista *Cascão*, n.350, p.3-13.

<sup>15</sup> Revista *Cascão*, n.442, p.27-32.

ciodramática, é a que deixa mais explícita a presença da situação imaginária. Nas histórias em quadrinhos de Maurício de Sousa há uma grande referência a esse tipo de brincadeira. Não são poucas as situações nas quais ela está presente. Durante a brincadeira de faz-de-conta, a criança vivencia uma situação imaginária, mas tendo como “inspiração” aspectos da realidade.

Muitas histórias demonstram como a brincadeira de faz-de-conta aparece nos quadrinhos mauricianos: “Brincando de mágica”<sup>11</sup>, “Siga o chefe”<sup>12</sup> e “Faz-de-conta”<sup>13</sup>. Nesse último exemplo, o personagem *Cascão*, usando um chapéu de papel e “montando” um cavalo de madeira, dirige-se para *Magali*: *Quem se atreve a atrapalhar a passagem de Sir Lanceloti*. A menina meio sem entender pergunta: *Cadê? Cascão* retorna a pergunta: *Cadê quem? Magali* prossegue: *O Pavaroti! Você disse que estão atrapalhando a passagem do Pavaroti!* E *Cascão* explica: *Eu falei Lanceloti! E Lanceloti sou eu! Estou brincando de cavaleiro da tábola redonda! Ô Magali! Até parece que você não sabe brincar de faz-de-conta! Quando você usa a imaginação a brincadeira fica demais!*

Para *Cascão*, a imaginação é o que torna a brincadeira mais interessante e nesse sentido ele pode transformar qualquer coisa em brinquedo. Na história de título “De tudo um pouco de brincadeira”<sup>14</sup>, *Cascão* enfatiza isso: *Eu disse que posso fazer um brinquedo de qualquer coisa, sim! Cebolinha*, ao ouvir as palavras do amigo, o desafia: *Isso eu já escutei, mas continuo no “duvide-o-dó”*. *Cascão*, após ser desafiado por *Cebolinha* mostra para o amigo que qualquer objeto pode ser modificado e transformado em brinquedo: lata de lixo em escafandro, traje espacial, robô; desentupidor de banheiro em *um brinquedo de acertar alvos!* vassoura em helicóptero; aspirador em dragões que cospem fogo, tapetes em carro de corrida; poltronas em trampolins; almofadas em projéteis de uma nave espacial; panelas em capacetes; sapatos em automóveis e livros em uma cidade inteira. Nas mãos de *Cascão*, tudo pode ser transformado em brinquedo: uma caixa de papelão em carro de corrida ou em robô, como mostrado na história de título “Uma caixa de papelão na mão e uma idéia na cabeça”<sup>15</sup>. O personagem *Cascão* é quem mais aparece utilizando sucatas para a construção de brinquedos: *Esta nave*

*fiz com pote de iogurte e o carrinho, com caixa de pizza! Este eu fiz com caixa de hambúrguer!*<sup>16</sup>

Nesses quadrinhos, são as próprias personagens que repassam entre elas as regras da brincadeira. Em “Musiquinhas absurdas”<sup>17</sup>, *Mônica* e *Magali* estão brincando, quando *Dudu* chega e quer saber do que as meninas estão brincando. *Mônica* responde: *É uma velha brincadeira que a mamãe me ensinou!* *Dudu* pergunta se pode brincar também. *Mônica* permite a participação do menino na brincadeira e passa a ensinar-lhe as regras: *Bem... A gente fica passando esta pedrinha de uma mão pra outra... Magali* complementa a explicação: *Enquanto isso, a gente canta a musiquinha...* E as duas meninas juntas cantam a música que serve de trilha sonora para a brincadeira: *Escravos de Jô jogavam...* Nessa narrativa, quando *Mônica* afirma que foi sua mãe que lhe ensinou a brincadeira, evidencia-se o papel da genitora na transmissão para uma outra geração das regras da brincadeira. *Mônica*, ao aprender, aplicar e repassar esses ensinamentos para o amigo, de uma certa forma resgata, preserva e mantém uma tradição cultural através de uma brincadeira infantil antiga. Para Kishimoto, a brincadeira tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade. Essa brincadeira infantil “viaja” no espaço e no tempo, tendo apenas como recurso a transmissão oral sem o auxílio de meios eletrônicos sofisticados.

Considerada como parte da cultura popular, essa modalidade de brincadeira guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. A cultura não-oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. Por ser um elemento folclórico, a brincadeira tradicional infantil assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conversação, mudança e universalidade. Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provêm de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Revista *Cascão*, n.400, n/p.

<sup>17</sup> Revista *Magali*, n.371, p.17-25.

<sup>18</sup> KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) *Jogo, brincando, brincadeira e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 38.

<sup>19</sup> Almanaque do *Cascão*, n.65, p.18-22.

Uma característica marcante das brincadeiras e dos jogos quadrinizados é o espírito de competição entre os participantes. *Cebolinha* compete e gosta demais de vencer, e para que a vitória aconteça durante uma partida de futebol, *Cascão*, considerado pelo amigo o melhor jogador de futebol do bairro, não pode ficar ausente do campeonato de futebol do *Limoeiro* (como exemplificado na história de título “Prazer é fundamental”<sup>19</sup>). Para *Cebolinha*, a ausência de *Cascão* significa a derrota do time: *Sem o Cascão, peldelemos feio! Ele é o maior claque do bailo!* Depois dessa constatação, *Cebolinha* dirige-se para a casa do amigo e o encontra “trabalhando num novo modelo de aviãozinho de madeira”. *Cebolinha* aflito pergunta: *Essa polcalia de aviãozinho é mais importante que o campeonato de futebol do bailo?* *Cascão* responde afirmativamente à pergunta do amigo. Mas, *Cebolinha* insiste na tentativa de fazer *Cascão* participar da partida de futebol: *Cascãozinho, você é o melhor jogador do bailo! Cascão*, seguro em sua decisão argumenta: *Vocês dizem isso! Eu nunca quis ser o melhor em nada! Não quero competir com ninguém! Jogo pra me divertir! O que me dá prazer é fazer aviõezinhos, carrinhos...* *Cebolinha*, diante da argumentação do amigo, desiste de tê-lo no time: *Tudo bem! Não precisamos de você mesmo! E Cascão*, após ter explicitado o que realmente lhe dá prazer, continua construindo o seu aviãozinho. Essa história demonstra que para *Cascão* o importante não é competir, e sim, a diversão que o jogo de bola proporciona, e para ele construir aviõezinhos e carrinhos é mais prazeroso.

Nas histórias mauricianas, é um desejo, um interesse ou a vontade de brincar que antecede a brincadeira. As crianças de papel preferem brincar ou jogar acompanhadas, freqüentemente elas formam pares para desenvolver alguma atividade lúdica. Os pares mais constantes são *Cascão* e *Cebolinha*, *Mônica* e *Magali* e *Chico Bento* e *Zezé Lelé*. Para os dois garotos urbanos o jogo de futebol é o preferido. Para as meninas urbanas, brincar de boneca e de casinha são as atividades lúdicas preferidas; já para as crianças da zona rural, brincar de telefone de lata é uma brincadeira bastante presente nas histórias.

As crianças da roça identificam-se mais com

brincadeiras que utilizam sucatas, ou que fazem parte do seu dia-a-dia. Quando acontece de alguma criança querer trazer, para o campo, brincadeiras da cidade, elas geralmente malogram. Como mostrado no quadrinho de título “Halloween<sup>20</sup> na roça”<sup>21</sup>. Na referida história, o *Primo da Cidade* tenta brincar de *halloween* com seu primo *Chico* e amigos, só que a brincadeira não obteve êxito devido à falta de conhecimento sobre a brincadeira, tanto dos participantes, quanto dos moradores da *Vila Abobrinha*. Após a tentativa fracassada, o *Primo da Cidade* emite o seguinte comentário: *parece que esse pessoal da roça não entende nada mesmo de halloween*.

Diferentemente das crianças urbanas, para *Chico Bento* as brincadeiras não ocupam privilegiadamente o seu cotidiano, devido à presença marcante da escola e do trabalho no sítio da família. O garoto da zona rural usufrui de seus momentos livres namorando *Rosinha*, nadando no ribeirão, “roubando” e comendo as goiabas do *Nhô Lau* e pescando, uma das formas mais prazerosas de lazer desse menino. Apesar de gostar do trabalho que realiza nas terras da família, *Chico Bento* em algumas narrativas, sente-se tão cansado que adormece durante os encontros com sua namorada. Nesse sentido, o trabalho de *Chico* o impede de usufruir dos momentos com *Rosinha*. Ela, por sua vez, reclama da situação: *Às vezes acho que num é vantagem namorar um rapaiz tão trabaiador!*<sup>22</sup>

Como foi dito anteriormente, a brincadeira ocupa um espaço privilegiado no cotidiano dessas crianças e geralmente termina quando as mães chamam-nas para fazer alguma atividade como tomar banho, fazer alguma refeição, etc.

Para Ariès<sup>23</sup>, no século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos destinados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos. Segundo o autor, foi preciso uma longa evolução para que o sentimento da infância realmente se cristalizasse nas mentalidades e se configurasse como conhecemos hoje. A preocupação de Ariès em classificar os jogos de crianças e de adultos está relacionada com a nova percepção da infância que começa a se construir no Renascimento: a criança dotada de valor positivo, de uma natureza boa, que se expressa

<sup>20</sup> Halloween significa dia das bruxas e é comemorado no dia 31 de outubro.

<sup>21</sup> Revista *Chico Bento*, n.438, p.1-14.

<sup>22</sup> Revista *Chico Bento*, n.373, p.73.

<sup>23</sup> ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

<sup>24</sup> Revista *Magali*, n.338, p.3.

<sup>25</sup> Revista *Cebolinha*, n.215, p.19.

<sup>26</sup> Revista *Mônica*, n.232, p.89-95.

<sup>27</sup> Revista *Cebolinha*, n.155, p.25.

<sup>28</sup> Revista *Cebolinha*, n.242, p.3-13.

espontaneamente por meio do jogo, perspectiva que irá fixar-se com o Romantismo. Diante dessa nova perspectiva em relação à infância, houve a necessidade de uma separação entre brinquedos para crianças e jogos para adultos.

Os brinquedos mais utilizados pelas crianças mauricianas são carros, bolas, bonecas e bonecos. O mais famoso deles é o coelho *Sansão*, companheiro inseparável de *Mônica*. As meninas de papel brincam com bonecas<sup>24</sup> e os meninos, com carrinhos e bola<sup>25</sup>. Há uma nítida demarcação entre brinquedos e brincadeiras de meninos e meninas. Nesse sentido, os brinquedos e as brincadeiras separam os gêneros. Os meninos só participam das brincadeiras das meninas (casinha, brincar de boneca) quando são ameaçados por *Mônica*. Observamos também que em diversas histórias as crianças transformam qualquer objeto em brinquedos ou objetos lúdicos que dão suporte à atividade lúdica das crianças. Caixas de papel se transformam em carros, carochos de manga chupados em bonecos/bonecas<sup>26</sup>, telefone celular em *um calo de super-helói, cheio de luzinhas!*<sup>27</sup>. Sob essa perspectiva, são propriedades de um brinquedo que são atribuídas a um objeto. Numa situação apresentada como exemplo de nossa afirmação, traremos para o corpo do texto fragmentos da história de título “Quem está na frente, mesmo?”<sup>28</sup> Nessa história, *Cascão* está brincando dentro de uma caixa de papelão. Ao visualizar o amigo naquela situação e emitindo sons que imitam um carro, *Cebolinha* não consegue entender o que está acontecendo e suas observações são carregadas de certo ceticismo: *Tá maluquinho é? O que você tá fazendo aí, dentlo de uma caixa de papelão, agindo como um olangotango babão?* Ao ouvir a pergunta do amigo, *Cascão* é enfático ao pronunciar a atividade que está realizando: *Pra sua informação, maluquinho é quem usa uma panela na cabeça. Eu tô só brincando.* E nesse processo lúdico, *Cascão* transforma uma caixa de papelão em um *possante carro fórmula um que ultrapassa qualquer adversário!* *Cebolinha*, após compreender a situação, decide aderir à brincadeira e transforma uma outra caixa de papelão em um carro de corrida para competir com *Cascão*.

Na história “Quem está na frente, mesmo?” quando o personagem *Cascão* faz referência a um outro



personagem de histórias em quadrinhos, o *Menino Maluquinho* de Ziraldo, identificamos na fala a relação do discurso de Maurício com um outro discurso. Para Maingueneau<sup>29</sup>, a interdiscursividade ocupa um lugar privilegiado no estudo do discurso: ao tomar o interdiscurso como objeto, busca-se apreender não uma formação discursiva, mas a interação entre formações discursivas diferentes. Afirmar que a interdiscursividade é constitutiva de todo discurso é dizer que todo discurso nasce de um trabalho sobre outros discursos. Nesse exemplo, ocorre uma relação entre discursos do mesmo gênero discursivo (quadrinhos).

Na história citada no parágrafo anterior, em um sentido, durante a brincadeira a personagem é livre para determinar as suas próprias ações. Entretanto, em um outro sentido, é uma liberdade ilusória, pois agora suas ações são subordinadas aos significados que a criança atribui aos objetos. De acordo com Vygotsky no brinqueado os objetos perdem sua força determinadora. *Cascão* vê uma caixa de papel, mas age de maneira diferente em relação àquilo que ele vê.

A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado.<sup>30</sup>

Vygotsky e Leontiev concordam que significados e sentidos vão sendo construídos no desenvolvimento da brincadeira. Em muitas situações mostradas nas histórias, as crianças retêm o significado do objeto (suas propriedades e os modos de utilização compartilhados pelos outros), mas atribuem um outro sentido ou vários sentidos enquanto dura a brincadeira: cachecóis se transformam em cordas para pular, máscaras e balanços; vassoura em espada, tampa de lata de lixo em escudo, etc. No tocante à transformação de um objeto qualquer em brinqueado, as crianças mauricianas são bastante criativas na realização de brincadeiras que necessitam de um brinqueado. Mesmo na ausência de brinquedos industrializados (bolas, bonecas, bonecos, carros), elas utilizam sucatas e constroem os brinquedos que servem de suporte para as suas brincadeiras. São vários os exemplos em

<sup>29</sup> MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 1993.

<sup>30</sup> VYGOTSKY, Lev. Semenovich. op. cit., p. 111.

<sup>31</sup> Revista *Cascão*, n.463, p.57-65.

<sup>32</sup> Revista *Cascão*, n.452, p.58-65.

<sup>33</sup> Almanaque do *Chico Bento*, n. 34, p.18.

que essa situação é mostrada. Na história de título “Vai até as estrelas”<sup>31</sup>, a personagem título da revista constrói uma “nave espacial” utilizando uma garrafa *pet*, tesoura, régua e cartolina e usando como suporte uma pedra e uma tábua tenta lançá-la “até as estrelas”. Após diversas tentativas de atingir o objetivo, a “nave” cai em cima da cabeça de *Cascão* e as únicas “estrelas” próximas da nave são as que estão em volta da cabeça de *Cascão*. Essa é mais uma história onde fica bem marcada a capacidade criativa e de imaginação das crianças de papel.

Em uma outra história intitulada “Movidos a quê?!”<sup>32</sup>, vários amigos de *Cascão* o procuram para solucionar algum problema com os seus brinquedos industrializados; no carrinho de *Cebolinha*, *Cascão* constata que o problema é a bateria; a bonequinha de *Mônica* não andava mais, porque a menina tinha colocado as pilhas ao contrário; o robô de *Xaveco* não estava funcionando, por que o garoto não deu corda; a sorveteria mirim de *Magali* não funcionava porque a garota não a ligou na tomada elétrica; o *helitópero* de *Dudu* apresentou problema, pois o garoto não pressionou a mola que faz o brinquedo voar. Depois de *Cascão* ter resolvido todos os problemas apresentados pelos brinquedos dos amigos, *Dudu*, feliz com o seu helicóptero funcionando, percebe que os brinquedos de *Cascão* nunca param de funcionar e pergunta para o amigo: *E os seus brinquedos? Nunca deixam de funcionar? Cascão* responde: *Não têm por que não funcionar! Não são movidos à pilha, bateria, corda, mola, nem eletricidade!* *Dudu* pergunta novamente: *Não?! Mas, então, como é que funcionam?* A história termina com *Cascão* respondendo a indagação de *Dudu* com as seguintes palavras: *Movidos à imaginação!! E isso nunca acaba.* Nesse último recorte, a fala de *Cascão* explicita que é a imaginação a responsável pelo funcionamento de seus brinquedos e que a capacidade de imaginação da criança é ilimitada. O importante para essa criança não são os recursos do brinquedo em si (andar, voar), mas o que ela faz com ele. Também para *Chico* a imaginação é a responsável pela diversão: *Pra si diverti bastante é só usá um pouco di imaginação!*<sup>33</sup>

Leontiev aponta para o fato de que quando uma criança brinca de cavalgar utilizando um cabo de vas-

soura, a operação corresponde à madeira e a ação ao cavalo. A ação montar um cavalo não pode ser desviada, transformada, embora seja uma ação esquematizada. A operação sim, porque pode ser realizada tendo como suporte outros objetos. Assim, o que prevalece é a situação (montar um cavalo) e não o objeto em si (um cabo de vassoura). Desenvolvendo ainda mais a questão, podemos afirmar que o brinquedo possibilitará às crianças a livre substituição: capacidade de substituir um objeto por outro, o que, na brincadeira, independe da função real do objeto. Muda-se o objeto sem alterar o(s) sentido(s) da brincadeira. De acordo ainda com Leontiev<sup>34</sup>, “o brinquedo é caracterizado pelo fato de seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação.” Para o personagem *Cascão* que transforma uma garrafa *pet* em uma nave espacial, por exemplo, o alvo da brincadeira consiste na própria ação de fazer o brinquedo.

Para Kishimoto<sup>35</sup>, uma simples boneca permite à criança várias maneiras de brincadeiras, desde a manipulação até a elaboração de brincadeiras como “mamãe e filhinha”. A autora afirma ainda que o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Nesse sentido, o que ocorre é uma reprodução da situação real, pois uma criança, brincando com sua boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela e tanto a situação criada (brincadeira), quanto o brinquedo (boneca) despertariam na criança uma aproximação com o universo dos adultos.

Questões referentes a assuntos familiares são temas recorrentes nas brincadeiras dos/as personagens mauricianos/as (principalmente os/as urbanas), nas quais estão presentes a estrutura familiar e de papéis (pai, mãe, filhos, etc.). Durante essas brincadeiras, as crianças de papel “copiam” comportamentos vivenciados na “realidade”.

Um exemplo desse tipo de brincadeira é o mostrado na história intitulada “Nana, nenê”<sup>36</sup>, onde *Mônica* representa a mãe, *Cebolinha* (bastante a contragosto), o filhinho e *Magali*, a tia. Como representação de sua mãe, *Mônica* fala para o seu “filho”: *Agora o nenê vai tomar a mamadeira bem direitinho, pra esperar a titia chegar!* A “Tia” *Magali* chega e encanta-se com o “bebê”: *Oh! Que maravilha de bebê! Tão grande!*

<sup>34</sup> LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira Pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev. Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p.123.

<sup>35</sup> KISHIMOTO, Tizuko Morchida, 2001, op. cit.

<sup>36</sup> Almanaque do *Cebolinha*, n.39, p.74-81.

<sup>37</sup> LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 79.

*Tão forte! Puxa, Mônica como é que você conseguiu isso? Ele parece um bebê de verdade! Mônica responde à amiga: Usei um dos meus dotes naturais para convencê-lo!* Para que essa brincadeira de faz-de-conta acontecesse houve uma “negociação” trato por parte dos participantes; *Cebolinha*, flagrado por *Mônica* dando nós nas orelhas de *Sansão*, implora de joelhos para a menina: *Não, Mônica! Por favor, não me bata! Eu faço qualquer coisa! Por favor!* Porém, quando o menino tem conhecimento do papel que será obrigado a representar, reage assim: *Isto é ridículo! Não! Não e não! Mônica* bastante incisiva diz: *Ridículo ou não, foi o que combinamos! Você disse qualquer coisa! Cebolinha*, contrariado, resmunga: *Hunf!* Ao perceber a expressão do menino, *Mônica* puxa *Cebolinha* pela camisa e com o punho cerrado ameaça: *Ou você prefere ganhar um olho roxo, hein?* O garoto, com medo, responde: *Ok, ok! Você venceu! Vamos blincar de mamãe!*

Nessa história, *Cebolinha* ameaçado por *Mônica* promete fazer qualquer coisa para não apanhar da menina, até representar o papel de bebê. Essa é uma situação muito freqüente nas histórias: os meninos só participam das brincadeiras das meninas quando são ameaçados por *Mônica*. A menina, devido a sua superforça utiliza o poder que tem sobre os meninos para a satisfação de uma vontade: “brincar de mamãe”. Só que nesses quadrinhos “brincar de mamãe” é uma brincadeira para meninas, e um provável motivo do constrangimento de *Cebolinha* é ter que participar de uma brincadeira destinada às meninas. Sob tal perspectiva, nas brincadeiras das crianças de papel ocorre uma delimitação entre as brincadeiras de meninos e meninas.

Como aponta Barrie Thorne<sup>37</sup>, “a interação através das fronteiras de gênero”, ou seja, o contato com o outro, tanto pode abalar e diminuir o sentido da diferença como pode, ao contrário, fortalecer as distinções e os limites. No caso das histórias de Maurício, observamos um fortalecimento das diferenças: cores, jogos, brinquedos, brincadeiras, roupas e amigos demarcam os lugares dos gêneros. A separação de jogos para meninos e meninas é, então, estimulada pelos próprios personagens, principalmente pelos meninos. Na história “Jornada nas nuvens”, *Cascão*

está jogando bola quando *Mônica* aparece e solicita: *Oi, Cascão! posso jogar bola com você?* O menino responde: *Qual é Mônica? Futebol não é para meninas.*<sup>38</sup> Por outro lado, também se apresentam uma série de situações que representariam através dos jogos e das brincadeiras um “cruzamento de fronteiras”, ou seja, situações em que as fronteiras ou os limites entre os gêneros são atravessados.

Para os personagens, há uma divisão bastante clara entre gêneros, até mesmo em relação às cores. O diálogo entre *Chico Bento* e *Zé Lelé* ilustra bem a questão: *Zé Lelé* pergunta para *Chico*: *Chico! ocê acha qui Deus é home ou muiê?* *Chico* responde: *Ara, sei lá! quem é qui sabê?* *Zé Lelé* continua: *Ele é home, cum certeza!* *Chico* mais uma vez pergunta: *Ah, é? I cume qui ocê sabe?* *Zé Lelé* conclui: *Simpres! Si ele fosse muiê, tinha pintado o céu de cor-di-rosinha!*<sup>39</sup> Quando associa Deus à figura masculina devido à cor do céu, *Zé Lelé* reproduz um discurso que distingue os gêneros pelas cores; azul para os homens e rosa para as mulheres, como também pela utilização do adjetivo no diminutivo (rosinha). Para Louro:

A linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.).<sup>40</sup>

Uma história ilustrativa da questão de gênero é a de título “Sexo frágil”.<sup>41</sup> Nessa narrativa, *Magali* quer adquirir o “álbum de figurinhas do *Ursinho Bilu*”, que está sendo distribuído gratuitamente por um senhor na porta da escola, localizada na esquina da rua. Entretanto, devido a uma multidão de crianças disputando o álbum, *Magali* não consegue pegar nenhum. Como *Magali* não atinge o objetivo almejado, procura *Mônica* para ajudá-la, com os seguintes argumentos: *Bom, é como você é assim grossa, truculenta e bronca, eu achei que poderia... Que poderia... Que poderia... Mônica* não compreende

<sup>38</sup> Almanaque do *Cascão*, n. 42, p.4.

<sup>39</sup> Revista *Chico Bento*, n. 461, p.36.

<sup>40</sup> LOURO, Guacira Lopes, op. cit. p. 67.

<sup>41</sup> Revista *Mônica*, n.143, p.71- 80.

onde a amiga quer chegar e diz: *Não entendi onde você quer chegar Magali...Nós somos meninas...O sexo frágil, delicadas, meigas, serenas e singelas! Não podemos entrar naquela multidão!* Com a recusa da amiga, Magali indaga: *Então, quem vai pegar pra nós?* Mônica responde: *É pra isso que serve os homens!* Magali pergunta novamente: *Pra fazer favores pra gente?* Mônica continua com a argumentação: *E pra trocar a lâmpada, de vez em quando! É o que a minha mãe sempre diz!* Com essas idéias, elas procuram Cebolinha e solicitam o favor: *Cumpra sua função de homem e faça-nos um favor.* Sem saber o que o esperava, Cebolinha aceita ajudar a meninas, porém, quando visualiza a multidão, o menino recua e fala para Mônica: *Tá maluca? Olha só que confusão! Por que você mesma não pega essa polcalia?* Mônica, furiosa com a reação do amigo, responde: *Porque eu sou do sexo frágil, seu toupeira!!* E com o dedo em riste, complementa: *Eu sou delicada, meiga, serena e singela demais para entrar naquela confusão!!* Cebolinha, com medo, entra na confusão, mas, sua primeira tentativa de pegar o álbum fracassa. Mônica, determinada em conseguir seu objetivo, tem uma idéia: amarra uma corda na cintura do garoto e o “manda via aérea”. Essa idéia dá resultado e Cebolinha consegue o álbum, só que o menino esqueceu de pegar as figurinhas, e retorna para o centro da confusão. As meninas, com o álbum nas mãos, comentam as novidades trazidas pelo novo álbum: a criação da irmã do Ursinho Bilu – Bilua. Para Mônica, a nova personagem *Parece o Bilu pintado de rosa!* E Magali faz a seguinte observação: *Já estava na hora de criarem um personagem do sexo frágil.* Enquanto as meninas conversam, a corda em que Cebolinha está amarrado é puxada para dentro da multidão. O menino assustado grita: *Mônica!! cadê você?!* Mônica o orienta: *Corra para a luz, Cebolinha!! corra para a luz!!* Magali, aflita com a situação do amigo: *E agora?!* *Ele vai ser massacrado lá dentro!!* Mônica, ao ouvir as palavras da amiga, pula para dentro da confusão gritando: *Deixem o meu amiguinho em paz!! AAAAAHHH!!!* Mônica distribui socos para todos os lados e resgata o amigo. Cebolinha, bastante machucado, “vendo estrelas” com alguns dentes faltando e sem conseguir falar “direito”,

informa *Mônica*... eu peguei... as *figulinhas*... Após pronunciar essas palavras, o garoto desmaia. No final da história, *Magali* faz a seguinte reflexão: *Toda essa história me fez pensar uma coisa, Mônica! Em quem é, na verdade... O sexo frágil*

De um modo geral, os sociólogos empregam o termo sexo para se referirem às diferenças anatômicas e fisiológicas que definem o corpo masculino e o feminino. Em contrapartida, por gênero entendem-se as diferenças psicológicas, sociais e culturais entre indivíduos do sexo masculino e do sexo feminino.

O gênero está associado a noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade; não é necessariamente um produto direto do sexo biológico de um indivíduo. A distinção entre sexo e gênero é fundamental, pois muitas diferenças entre homens e mulheres não são de origem biológica.<sup>42</sup>

A história “Sexo frágil” descrita acima possibilita-nos fazer algumas observações no tocante à relação de gênero. Em seu discurso, *Mônica* repete da mãe (é o que a minha mãe sempre diz) a ideia de que homens servem para fazer “favores” às mulheres e “trocar a lâmpada, de vez em quando” e reproduz uma imagem de menina sinônimo de fragilidade, delicadeza, meiguice, etc., adjetivações que reforçam uma visão estereotipada da condição feminina. Uma outra questão a ser destacada é a relação entre o discurso de sua mãe com o de *Mônica*. Há nos enunciados da menina uma relação interdiscursiva, ou seja, o que *Mônica* diz circula como discurso cristalizado no social. Para Gregolin “esse discurso-outro marca, na materialidade discursiva, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica”<sup>43</sup>. Os discursos teriam as suas identidades estruturadas a partir da relação interdiscursiva e não independentemente uns dos outros para depois serem colocados em relação. De acordo com Maingueneau, existe o primado do interdiscurso sobre os discursos. Para justificar tal afirmação, o autor relaciona a questão da interdiscursividade com a da gênese discursiva para demonstrar que não existe discurso autofundado, de origem absoluta. Enunciar é sempre se situar em relação a um já-dito que se constitui no outro do discurso.

<sup>42</sup> GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 109.

<sup>43</sup> GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duetos*. São Carlos: ClaraLuz, 2004, p.32.

<sup>44</sup> Conforme exemplificado na Revista *Mônica*, n.156, p.20-23.

<sup>45</sup> Revista *Mônica*, n.126, p.80.

<sup>46</sup> Revista *Magali*, n.274, p.7.

<sup>47</sup> Revista *Mônica*, n.206, n/p.

Nessa história, quando *Mônica* bate nas outras crianças para resgatar o amigo, ela desloca o inter-discurso. Verificamos que o que ela diz é a partir do discurso-outro e não condiz com a sua *performance* nessa história. O discurso de *Mônica* sustenta-se na ambigüidade que se dá entre o dizer e o fazer. Há nesse jogo um processo de resistência aos discursos circulantes sobre os gêneros. *Mônica* transgride esse modelo feminino sedimentado no imaginário social (frágil, delicada e meiga).

Com efeito, a ambigüidade é uma marca constitutiva do sujeito-*Mônica* que é forte, dona da rua, mas frequentemente entra em crise por não conseguir ser uma criança igual às outras. A presença do discurso-outro é tão marcante que contribui para que *Mônica* aspire, em alguns momentos, ocupar esse lugar de aceitação social. Por não se adaptar aos comportamentos socialmente atribuídos à mulher, *Mônica* é muitas vezes excluída tanto dos círculos dos meninos: quando ela procura algum amiguinho para brincar e todos se recusam<sup>44</sup>, quanto dos círculos das meninas. Os recortes a seguir são demonstrativos dessa crise de *Mônica*: *Ai! Não era isso que eu queria! Assim continuo diferente dos outros do mesmo jeito*<sup>45</sup>. *Mônica*, em algumas histórias, sofre por que nenhum garoto gosta dela: *Snif! A Denise tem razão! Snif! Nenhum garoto gosta de mim!* A protagonista também sente-se ameaçada por outras garotas, quando vislumbra a possibilidade de perder os seus “namorados”: *Vem até aqui, canta um do-ré-mi e rouba todos os meus namorados*<sup>46</sup>.

Em muitas histórias ocorre a tentativa de *Mônica* de ser uma garota “normal”, mesmo nas brincadeiras, a sua superforça mais a atrapalha do que ajuda. Um exemplo ilustrativo dessa situação é o quadrinho intitulado “Quando a brincadeira vai pro espaço”.<sup>47</sup> Nessa narrativa, *Mônica* tenta jogar peteca com duas meninas e bola com *Cebolinha* e *Xaveco*, mas devido à sua superforça, quando ela joga os brinquedos, tanto a peteca quanto a bola vão parar no espaço sideral. Por possuir uma força extraordinária, *Mônica*, na maioria das vezes, demonstra ser uma menina bastante desajeitada. A falta de jeito de *Mônica*, além de incomodá-la, afasta-a tanto dos meninos quanto das meninas, acarretando alguns momentos de crise e de



solidão. A força de *Mônica* é tão fantástica que até mesmo o *Super-homem* solicita a ajuda da menina para abrir um vidro de biscoito<sup>48</sup>.

Conforme afirmado anteriormente, *Mônica* anseia ser aceita pelos meninos, em muitas das narrativas ela procura encontrar “o homem perfeito”. Na história de título **O homem perfeito**<sup>49</sup>, *Mônica* tenta responder a um teste cujo resultado dará o perfil do homem perfeito. Com a orientação de sua amiga inseparável, *Magali*, *Mônica* começa a dar suas respostas para o teste, só que, ao final, *Mônica*, desolada, dirige a seguinte pergunta para *Magali*: *o Ricardinho já era! o Brédi Pite, também! O que vai sobrar para mim? Ou seja, não sobrou nenhum homem perfeito para ela. Quando Mônica termina de formular a questão, Cebolinha aparece na cena fazendo caretas e apelidando Mônica: Iuluu!! Lolha de poço!! Balão de gás! Chupeta de baleia! Ao ouvir os insultos, Mônica corre atrás do menino. No último quadrinho, Magali faz uma observação: Bom... Eu não preciso de nenhuma revista pra adivinhar! E “lança” uma pergunta para os leitores: O que vocês acham? Ao final da história, podemos perceber na fala de Magali uma insinuação sutil que não é necessário aplicar nenhum teste para reconhecer que o “homem perfeito” para sua amiga é Cebolinha.*

Nessa história, ao final, ocorre uma exceção, pois *Mônica* não corre atrás de *Cebolinha* segurando o coelho de pelúcia, *Sansão*, seu “brinquedo” preferido.

A infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados. Por isso, parece útil considerar o brinquedo não somente a partir de sua dimensão funcional, mas, também, a partir daquilo que podemos denominar sua *dimensão simbólica* (Grifo do autor).<sup>50</sup>

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções (na maioria das vezes em forma de miniaturas): tudo que existe no cotidiano, a natureza e

<sup>48</sup> De acordo com a Revista *Mônica*, n.220, n/p.

<sup>49</sup> Revista *Magali*, n.266, p.26-32.

<sup>50</sup> BROUGÈRE, Gilles, op. cit. p. 40-41.

<sup>51</sup> BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

<sup>52</sup> VYGOTSKY, Lev. Semenovich. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, estimulando cada vez mais sua imaginação e criatividade. Com isso, manipula-os e controla-os, a fim de garantir o poder sobre essas representações.

Verificamos que na relação entre *Mônica* e *Cebolinha*, este último, através da elaboração de seus “planos infalíveis”, busca estratégias de resistir às práticas de poder de *Mônica*. *Cebolinha* não permanece passivo ao poder exercido por essa menina, ele tenta a todo custo derrotá-la e tornar-se o dono da rua. A grande frustração desse menino é não ser o dono da rua. Para executar seus planos, *Cebolinha* conta com a ajuda de seu companheiro, cúmplice e melhor amigo, *Cascão*. Os planos de *Cebolinha* para acabar com a supremacia de *Mônica* podem malograr, mas ele é aquele que não se cansa de tentar, e talvez essa seja a garantia de sua afirmação como menino.

### **Considerações finais**

As brincadeiras e o relacionamento com os amigos ocupam um lugar privilegiado nessa infância. Para as crianças residentes na cidade, o tempo dedicado ao lazer e ao entretenimento é quase integral. Elas desfrutam do ócio, brincam a maior parte do tempo. Já para *Chico Bento*, a escola e o trabalho nas terras da família ocupam uma grande parcela de sua rotina.

As crianças mauricianas, através das brincadeiras desenvolvidas, a maioria ao lado dos amigos, ativam um imaginário infundável. Como podemos observar na fala da personagem *Cascão*: *movidos à imaginação!! E isso nunca acaba*.

Walter Benjamin<sup>51</sup>, analisando a importância da brincadeira na vida dos indivíduos, defende que ela “está na origem de todos os hábitos”.

A atividade lúdica constitui uma das formas pela qual a criança se apropria do mundo, e pela qual o mundo humano penetra em seu processo de constituição enquanto sujeito histórico. Nesse processo, a teoria histórico-cultural trata o brincar privilegiando sua participação fundamental na vida do sujeito. De acordo com Vygotsky<sup>52</sup>, o desenvolvimento da criança ocorre através da atividade do brinquedo. Através das

interações que acontecem durante o desenvolvimento das brincadeiras, as crianças, de uma maneira lúdica, são capazes de apreender normas, valores e crenças que constituem os padrões de sua cultura. Nesse processo de aprendizado constante, vivenciado através das brincadeiras, devemos, portanto, considerar a criança um agente ativo quando decide satisfazer suas necessidades específicas e atribuir seus próprios significados aos enredos das atividades lúdicas realizadas. Durante o desenvolvimento das brincadeiras, as crianças usam suas “experiências” para gerar um processo de “negociação de sentidos” com o contexto em que estão inseridas. O processo de socialização inclui tanto uma interação com o meio, quanto uma seleção ativa por parte das crianças.

### Referências

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BADINTER, Elizabeth. *Um amor conquistado: o mito do amor materno*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia (Org.). *Infância, educação e direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 6. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade, argumentação e polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: UNESP, 1998.

BRASIL. Centro Brasileiro para a infância e adolescência. Ministério da Ação Social. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Natal: C.B.I.A, 1990.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHI-

MOTO, Tizuko Morchida. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 19-32.

CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira. (Org.). *Família e... narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos nos divórcios, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CIRNE, Moacy. *A explosão criativa dos quadrinhos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1974.

\_\_\_\_\_. *Uma introdução política aos quadrinhos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

\_\_\_\_\_. *A linguagem dos quadrinhos: o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Sousa*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí-RS: Ed. UNIJUÍ, 2000.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

FERRARI, Mário; KALOUSTIAN, Sílvio Manoug. *Família brasileira, a base de tudo*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília - DF: UNICEF, 2002.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso do brincar ou...as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto, CERISARA, Ana Beatriz. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Portugal: ASA Editores, 2004, p.55-104.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 11. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir*. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). *História social da infância no Brasil*. 3. ed. (rev. e ampl.). São Paulo: Cortez, 2001.

GALANO, Mônica Haydée. Família e história: a história da família. In: CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira (Org.). *Família e... narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos nos divórcios, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 115-147.

GÈLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, Philippe, CHARTIER, Roger. *História da vida privada: Da Renascença ao século das Luzes*. 5. reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 311-329.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2004

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2002.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duetos*. São Carlos: Clara-Luz, 2004.

\_\_\_\_\_. AD: descrever – interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, Pedro. (Org.). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos*. São Carlos: Claraluz, 2006, p.19-34.

GUSMAN, Sidney. *Maurício quadrinho a quadrinho*. São Paulo: Globo, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JOBIM e SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*. Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 9. ed. Campinas-SP: Papirus, 2005.

KALOUSTIAN, Sílvio Manoug. *Família brasileira, a base*

de tudo. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNICEF, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KOHAN, Walter Omar. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: 2003.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sônia (Org.). *Infância, educação e direitos humanos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p.83-106.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira Pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev. Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006, p.119-142.

LYRA, Jorge. et al. Homens e cuidado: uma outra família? In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amália Faller (Org.). *Família: redes, laços e políticas públicas*. 2ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais-PUC-SP, 2005, p. 79-91.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 1993.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e Ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Anna Cristina (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v.2. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NEDER, Gizlene. Ajustando o foco das lentes: um novo

olhar sobre a organização das famílias no Brasil. In: KALOUSTIAN, Sílvia Manoug. *Família brasileira, a base de tudo*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNICEF, 2002, p.26-46.

OLIVEIRA, Adriana Leônidas. Família e irmãos. In: CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira (Org.). *Família e... narrativas, gênero, parentalidade, irmãos, filhos nos divórcios, genealogia, história, estrutura, violência, intervenção sistêmica, rede social*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 63-81.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança*. [S.l.], 1989. Disponível: <[www.onu-brasil.org.br/doc\\_crianca.php](http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php)>. Acesso em: 23 maio 2006.

ORLANDI, Eni. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas-SP: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas-SP: UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. *Interpretação; autoria e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas-SP: UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.

PERES, Vannúzia Leal Andrade. Desenhos de família. In: SOUSA, Sônia M. Gomes; RIZZINI, Irene (Coord.). *Desenhos de família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001, p.73-94.

PINTO, Manuel, SARMENTO, Manuel Jacinto. *As crianças: contextos e identidades*. Universidade do Minho, 1997.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL

PRIORE, Mary (Org.). *História das crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. Crianças, adolescentes e suas bases familiares: tendências e preocupações globais. In: SOUSA, Sônia M. Gomes; RIZZINI, Irene (Coord.). *Desenhos de família: criando os filhos: a família goianiense e os elos parentais*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2001, p. 23-44.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. *Não brinco mais: a (des)construção do brincar no cotidiano educacional*. 2. ed. Ijuí – RS: UNIJUÍ, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Portugal: ASA Editores, 2004, p. 9-34.

SOUSA, Maurício. *Navegando nas letras*. 2. ed. São Paulo: Globo, 1999.

\_\_\_\_\_. *Mônica 30 anos*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2004.

\_\_\_\_\_. *Maurício 30 anos*. 2. ed. São Paulo: Globo, 2004.

VYGOTSKY, Lev. Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Aléxis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006

VYGOTSKY, Lev. Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Texto recebido em 30/08/2011.

Texto aprovado em: 10/09/2011.