REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

O BRINCAR E O BRINQUEDO COMO ATORES: UMA LEITURA HISTÓRICA A PARTIR DA TEORIA ATOR-REDE

PLAY AND TOYS AS ACTORS: A HISTORICAL READING BASED ON ACTOR-NETWORK THEORY

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde •

20/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794926607

Giovanna de Souza Erthal Loyola Deniculi[1]

Gustavo Borges de Oliveira[2]

RESUMO

Este artigo analisa o brincar e o brinquedo como atores, em uma leitura histórica feita a partir da Teoria Ator-Rede (TAR). Em vez de ver o brinquedo como simples suporte para o desenvolvimento da criança, o estudo acompanha quem e o que organiza o brincar em cada época e como o brinquedo age sobre quem brinca. O objetivo geral é analisar a constituição histórica e material do brincar e do brinquedo, investigando como humanos e não humanos se articularam da Pré-História à contemporaneidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratório-descritiva, com destaque para a tese de Melo (2006) sobre a pipa. Noções de Freud e de Winnicott são explicadas apenas de forma introdutória, sem serem usadas como lente de análise. Os resultados indicam que, em todos os períodos, o brincar aparece ligado a humanos e não humanos ao mesmo tempo, como oficinas, corporações de artesãos, jesuítas, fábricas, mídia, jogos digitais e objetos como a pipa e o cerol. O brinquedo convida a certas ações, mas não determina o que a criança faz. Conclui-se que reconhecer o brinquedo como ator convida a Psicologia Social a olhar para a materialidade que acompanha a infância. Como limite, as fontes são, em sua maior parte, revisões da literatura.

Palavras-chave: Brincar; Brinquedo; Teoria Ator-Rede; História; Psicologia Social.

ABSTRACT

This article examines play and toys as actors in a historical reading based on Actor-Network Theory (ANT). Instead of seeing the toy as a mere support for child development, the study follows who and what organizes play in each period and how the toy acts on those who play. The general aim is to analyze the historical and material constitution of play and toys, investigating how humans and

nonhumans were articulated from Prehistory to the present day. It is a bibliographic, qualitative, exploratory-descriptive study, with emphasis on Melo's (2006) thesis on kites. Notions from Freud and Winnicott are explained only introductorily, and are not used as an analytical lens. The results indicate that, in every period, play is linked to humans and nonhumans at the same time, such as workshops, artisan guilds, Jesuits, factories, media, digital games, and objects such as the kite and the glass-coated kite string (cerol). The toy invites certain actions, but does not determine what the child does. The study concludes that recognizing the toy as an actor invites Social Psychology to look at the materiality that accompanies childhood. As a limitation, the sources are mostly literature reviews.
Keywords: Play; Toy; Actor-Network Theory; History; Social Psychology.

1. INTRODUÇÃO

O brincar e os brinquedos costumam ser vistos, pelo senso comum e por boa parte da psicologia, como algo que pertence só ao mundo interno da criança ou como um recurso a serviço do seu desenvolvimento. Nessa visão, o brinquedo aparece como um objeto parado: um suporte onde a criança projeta suas fantasias ou uma ferramenta usada pelos adultos com algum fim. A Teoria Ator-Rede (TAR) propõe outro caminho. Pelo princípio de simetria generalizada, ela trata a vida coletiva como um conjunto de associações entre humanos e não humanos (Cordeiro, 2010). Por esse caminho, os objetos deixam de ser simples intermediários e passam a ser vistos como mediadores, que fazem diferença nos contextos em que participam.

Maria de Fátima Aranha de Queiroz e Melo (2006) propõe as bases de uma psicologia social do brinquedo e defende que a conduta humana acontece sempre em meio às coisas do cotidiano. Para ela, o brinquedo não é neutro: carrega inscrições técnicas, memórias e valores de sua época, sugere ações e convida o corpo a interagir (Melo, 2006). Isso ganha importância hoje, já que Costa e Ferronato (2020) apontam que o tempo e os espaços públicos para o brincar espontâneo estão diminuindo. A TAR já foi usada para estudar objetos específicos, como as pipas na tese de Melo (2006) e os jogos virtuais no estudo de Mota, Thomaz e Queiroz e Melo (2015). Este artigo reúne esses e outros estudos em uma leitura histórica, que acompanha, época por época, os arranjos entre pessoas e objetos que organizaram o brincar.

O problema que orienta o estudo é: quem e o que organiza o brincar em cada época, e como o brinquedo age sobre quem brinca? Diante disso, o objetivo geral é analisar a constituição histórica e material do brincar e do brinquedo na perspectiva da Teoria Ator-Rede, investigando como humanos e não humanos se articularam em diferentes épocas. Os objetivos específicos são: a) apresentar os fundamentos da TAR e suas contribuições para uma psicologia social do objeto; b) discutir o brinquedo como ator, considerando sua agência e sua historicidade; c) explicar, de forma introdutória, noções psicanalíticas clássicas sobre o brincar (Freud e Winnicott), sem usá-las como lente de análise; d) mapear os mediadores humanos e não humanos que organizaram a cena lúdica da Pré-História à contemporaneidade; e e) refletir sobre as transformações do brincar atual diante das novas mídias e da persistência das brincadeiras de rua.

O trabalho está organizado em cinco seções. Esta Introdução apresenta o problema, a justificativa e os objetivos. A segunda seção, de Fundamentação Teórica, tem três partes: as ideias centrais da TAR e a psicologia social do objeto (2.1); o brinquedo como mediador e ator (2.2); e uma explicação das noções psicanalíticas de Freud e Winnicott sobre o brincar (2.3). A terceira seção descreve os procedimentos da pesquisa bibliográfica. A quarta faz a análise histórica, da Pré-História à contemporaneidade. A quinta traz as considerações finais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A Teoria Ator-Rede e a Psicologia Social do Objeto

Durante muito tempo, a Psicologia Social estudou principalmente o que as pessoas sentem, falam ou pensam umas sobre as outras, deixando em segundo plano os objetos que cercam as relações humanas no dia a dia (Melo, 2006). No entanto, os objetos participam da produção de identidades e dos modos de existência (Melo, 2006). Melo (2006) alerta que as pesquisas costumam tomar o objeto já pronto, sem olhar para seus processos de fabricação, circulação e uso. Como a experiência humana acontece sempre entre coisas materiais, a autora propõe olhar para o que se passa na relação entre humanos e não humanos e construir uma psicologia social atenta ao papel dos objetos na vida em sociedade (Melo, 2006).

Para sustentar essa mudança de olhar, a TAR redefine a noção de coletivo. Ela se afasta tanto dos modelos que reduzem as redes sociais a laços entre pessoas quanto dos que as tratam como estruturas técnicas fixas (Cordeiro, 2010). Na TAR, a rede designa:

> *[...] uma multiplicidade de materiais heterogêneos conectados em forma de uma rede que tem múltiplas entradas, está sempre em movimento e aberta a novos elementos que podem se associar de forma inédita e inesperada. (Melo, 2007, p. 170 apud Cordeiro, 2010, p. 305)*

Nessa perspectiva, agir não é privilégio dos humanos. A TAR usa a noção de ator: qualquer entidade que faz diferença no curso dos acontecimentos ou que é modificada por outras (Cordeiro, 2010). Em parte da literatura, o ator também aparece com o nome de actante, um termo mais antigo; os dois têm o mesmo sentido, e neste artigo será usado apenas "ator". Nesse sentido, um ator se define menos pelo que faz do que pelos efeitos do que faz, e é heterogêneo e híbrido (Cordeiro, 2010). A ação, assim, deixa de ser pensada como uma intenção fechada na consciência de alguém e passa a ser um acontecimento produzido em conjunto: o ator não age simplesmente, mas é levado a agir, e é a rede que o faz fazer (Cordeiro, 2010).

Essa distribuição da agência se apoia no princípio de simetria generalizada, segundo o qual humanos e não humanos devem ser descritos com o mesmo vocabulário (Cordeiro, 2010). Para a TAR, as dicotomias do pensamento moderno, como sujeito e objeto, humano e não humano, natural e social, não são pontos de partida naturais, e sim efeitos das associações (Cordeiro, 2010). Na simetria, pessoas e artefatos têm "as mesmas possibilidades de mediação e interferência em um contexto" (Mota; Thomaz; Queiroz e Melo, 2015, p. 1479). A tradução, por sua vez, é o movimento pelo qual um elemento da rede recebe um papel para representar e, com isso,

ganha uma identidade (Mota; Thomaz; Queiroz e Melo, 2015); ela transforma os atores a cada nova associação.

O estudo de Mota, Thomaz e Queiroz e Melo (2015) mostra como essa abordagem pode ser usada na psicologia. A pesquisa foi feita com pré-adolescentes moradores de uma casa abrigo (Casa Lar), em oficinas com o jogo eletrônico *The Sims*. Os autores observam que o jogo "funcionou como um mediador" no processo vivido pelos participantes (Mota; Thomaz; Queiroz e Melo, 2015, p. 1477) e mostram que a noção de projeção, que a psicanálise costuma entender como algo que acontece só dentro da pessoa (atribuir a um objeto ou a outra pessoa sentimentos que são seus), pode ir além desses limites quando se olha para a relação com o objeto (Mota; Thomaz; Queiroz e Melo, 2015).

Para acompanhar essas conexões, a TAR propõe seguir os próprios atores (Latour, 2012). Os coletivos não têm estabilidade garantida de antemão: só se mantêm enquanto são continuamente refeitos (Cordeiro, 2010). Márcia Moraes resume essa ideia:

> *[...] em lugar de vínculos entre homens, trata-se de seguir os vínculos entre humanos e não humanos e mais do que isso trata-se de perguntar pelos efeitos que tais vínculos produzem. [...] Então uma Psicologia Social não é aquela que lida com o homem em sociedade, mas aquela que acompanha, segue o processo de fabricação do homem e dos objetos. (Moraes, 2003, p. 4 apud Melo, 2006, p. 23)*

Em vez de recorrer à sociedade como explicação pronta para os comportamentos (Latour, 2012), Cordeiro (2010, p. 308) propõe uma "psicologia das associações". Isso significa reconhecer que as

entidades materiais participam dos modos de agir, sentir e atribuir sentido no cotidiano.

2.2. O Brinquedo Como Ator: Mediação, Agência e Historicidade

Para situar o brinquedo nessa rede, é preciso distinguir três noções: o jogo, a brincadeira e o brinquedo. Para Cordazzo e Vieira (2007), o brinquedo é o objeto suporte da brincadeira, aquele que desencadeia, pela sua imagem, a atividade lúdica infantil; a brincadeira é uma atividade não estruturada, que gera prazer e tem fim em si mesma, podendo ter regras implícitas ou explícitas; e o jogo, como objeto, é aquilo que possui regras explícitas e preestabelecidas com fim lúdico. Na TAR, o brinquedo interessa como esse suporte material que ancora a ação e que traz inscrições técnicas, valores sociais e sentidos da cultura em que foi criado.

Na TAR, as coisas não são inertes: têm "uma história de ações neles inscrita" (Melo, 2006, p. 15). Elas, segundo a autora, nos convidam a fazer algo (Melo, 2006). Lira, Dominico e Nunes (2019) mostram que o brinquedo não é um produto isolado, mas envolve uma rede de atores: fabricantes, crianças e pais agem para que ele seja reconhecido e persista como tal (Lira; Dominico; Nunes, 2019). A etimologia das palavras ligadas ao brincar (*springan*, *bli(n)kan*, *vinclu*, *jocari*) também indica que a ideia de brinquedo sempre esteve ligada ao corpo, às técnicas e aos laços coletivos de cada período (Melo, 2006).

Ao mediar o brincar, o objeto ajuda a estabilizar o grupo. Para Lévy, qualquer objeto fabricado pelo ser humano torna duradouro e compartilhável aquilo que, antes, acontecia uma só vez, naquele lugar e feito por uma só pessoa (Melo, 2006). Ele usa a bola, que é

um brinquedo, como exemplo: ela passa de mão em mão durante a atividade coletiva e, por isso, cada um pode inscrever nela a sua ação e a sua energia. Nas palavras do autor, “o objeto permite não apenas levar o todo até o indivíduo, mas também implicar o indivíduo no todo” (Lévy, 1996a, p. 130 apud Melo, 2006, p. 18). Michel Serres explica ideia parecida com o futebol: a bola joga, e as equipes se situam em relação a ela, não o contrário (Melo, 2006), ou seja, o objeto conduz a cena. Melo (2006) vê nessa concepção de Lévy uma grande proximidade com o papel de mediador que Latour atribui aos objetos.

Assim, criança e objeto formam uma parceria simétrica. Para Melo (2006), um objeto só se torna lúdico na relação com quem brinca com ele; do contrário, é um objeto como qualquer outro. Ao mesmo tempo, o brinquedo convida a certas ações lúdicas, e por isso os dois saem modificados dessa relação, numa espécie de troca de propriedades (Melo, 2006). Essa simetria não quer dizer que um determine a ação do outro, pois afetar não é determinar (Cordeiro, 2010). O brinquedo convida, mas a criança pode mudar, contradizer e subverter o que era esperado, embora em geral também incorpore as normas e os padrões de comportamento impostos pelo adulto (Lira; Dominico; Nunes, 2019).

A brincadeira, portanto, não é apenas uma capacidade biológica inata. Nessa linha, Brougère (1998) sustenta que brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social, que necessita de aprendizagem, o que envolve aprender as formas, as regras e as habilidades próprias de cada brinquedo (Pontes; Magalhães, 2003). Benjamin observa que os brinquedos vieram, em parte, de objetos sagrados que foram dessacralizados pela imaginação das crianças e, em parte, de sobras

do trabalho dos artesãos nas oficinas, como marceneiros e caldeireiros (Melo, 2006; Lira; Dominico; Nunes, 2019).

Por isso, o brinquedo só pode ser entendido em sua historicidade (Melo, 2006), já que suas formas e matérias "são frutos de uma longa história em que as tecnologias vigentes em cada época vão lhe conferindo um contorno específico" (Melo, 2006, p. 21).

2.3. Noções Psicanalíticas Sobre o Brincar: Freud e Winnicott

A TAR olha para as associações que podem ser observadas entre pessoas e objetos. A psicanálise, por sua vez, é uma teoria que estuda aquilo que sentimos e pensamos sem perceber, o que ela chama de inconsciente, e fez hipóteses sobre esse lado afetivo do brincar. Esta seção é pensada para quem não é da área: ela apenas explica, de forma simples e sem usá-las como lente de análise, algumas ideias clássicas de Freud e Winnicott sobre o brincar.

Em *Além do princípio de prazer*, Sigmund Freud conta que observou um menino de um ano e meio, apontado por Endo e Sousa (2020) como seu neto, jogar para longe um carretel preso a um fio e puxá-lo de volta, repetindo a brincadeira sem cansar (Freud, 1920/2020, cap. II). Para Freud, o menino reencenava o desaparecimento e o retorno da mãe: ao brincar, passava da posição passiva (quem sofre a ausência) para a ativa (quem faz o objeto ir e voltar) (Freud, 1920/2020, cap. II). A cena, porém, não decide a questão sozinha, e o próprio Freud admite que a brincadeira também poderia ser explicada por um ganho de prazer. Foi o conjunto de fenômenos que observou, como a repetição de experiências dolorosas no tratamento e na vida das pessoas, que o levou a afirmar que a compulsão à repetição "nos parece mais

originária, mais elementar e mais determinada pelos impulsos do que o princípio de prazer, que ela desloca para o lado" (Freud, 1920/2020, cap. III). Em palavras simples, o princípio do prazer é a ideia de que a mente busca o prazer e evita o desprazer, e a compulsão à repetição seria a tendência a repetir certas experiências mesmo quando elas causam desprazer.

O relato do Pequeno Hans (Freud, 1909/2015) também mostra objetos e brincadeiras no centro de um conflito infantil. Hans era um menino de cinco anos que tinha um medo intenso de cavalos, o que a psicanálise chama de fobia. Na análise desse medo, aparecem os jogos de faz-de-conta durante as férias de verão em Gmunden; a brincadeira no cômodo escuro onde a família guardava madeira, que ele chamava de seu "banheiro" (pp. 128-129); e a brincadeira predileta de cavalo, feita com os amiguinhos e, antes, com o pai, que era prazerosa e depois passou a ser o centro de sua angústia, ou seja, do seu medo. Do ponto de vista das mediações, os dados clínicos chegaram a Freud por meio do pai: "o tratamento mesmo foi realizado por seu pai" (Freud, 1909/2015, p. 124), e Freud acrescenta suas observações "à perspicaz interpretação do pai" (p. 144).

Para entender o lugar de Winnicott, vale saber como a psicanálise costumava ver a brincadeira. Segundo Franco (2003), a tradição psicanalítica entendia que a brincadeira infantil esconde uma fantasia, isto é, uma história imaginada pela criança, e que cabia ao analista de crianças, o psicanalista que atende crianças, interpretá-la. Franco resume, de forma simplificada, que Freud descreveu dois campos da experiência: o mundo interno de cada pessoa, com seus pensamentos, desejos e fantasias, que ele chamou de realidade psíquica, e a realidade externa, compartilhada com os outros (Franco, 2003). Winnicott propõe algo diferente.

Winnicott (1975) deixa de olhar só para o que a brincadeira esconde e passa a olhar para o brincar em si, o verbo, como algo que tem valor próprio e que também faz parte da vida adulta (Franco, 2003). Para ele, o brincar tem papel central na criatividade e na constituição do si-mesmo (*self*), isto é, da ideia que a pessoa constrói de quem ela é. Winnicott propõe um campo intermediário entre o mundo interno e o externo, que ele chama de espaço potencial: um espaço que não fica só dentro da criança nem só no mundo de fora, mas na fronteira entre os dois, e onde o brincar acontece. De início, esse espaço se forma entre o bebê e a mãe (ou a figura materna) e varia conforme as experiências que eles vivem juntos (Winnicott, 1975; Costa; Ferronato, 2020; Franco, 2003).

Winnicott também criou os termos “objetos transicionais” e “fenômenos transicionais” para nomear essa área intermediária de experiência, entre o polegar e o ursinho. Um objeto transicional é a primeira posse do bebê que não faz parte do seu corpo, mas que ele também ainda não vê como parte do mundo externo: pode ser um ursinho, uma boneca ou um brinquedo macio (Winnicott, 1975; Franco, 2003). Para o autor, o brincar é universal e próprio da saúde: ajuda a criança a crescer, leva aos relacionamentos em grupo e pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia (Winnicott, 1975). É no brincar, e somente nele, que a criança ou o adulto pode ser criativo e usar a personalidade inteira (Winnicott, 1975). Para ele, a psicoterapia acontece no brincar: “A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas” (Winnicott, 1975, p. 65). Ou seja, o tratamento acontece quando paciente e terapeuta brincam juntos.

Vale notar que, nas duas cenas, há um objeto no centro: o carretel do neto de Freud e o ursinho descrito por Winnicott. A psicanálise se interessa por aquilo que esse objeto representa para a vida interna de quem brinca, isto é, para os sentimentos e pensamentos da pessoa. A TAR, por sua vez, pergunta o que o objeto faz acontecer e com quem ele se associa. Neste artigo, a análise segue apenas essa segunda pergunta, e as noções acima servem para que o leitor que não é da área entenda como a psicanálise lê o brincar.

As duas perspectivas partem de premissas diferentes. Na teoria freudiana, o social é pensado em pequena escala, dentro da família e nos impulsos da criança em relação à mãe, o que a psicanálise chama de pulsões (Cordeiro, 2010), enquanto a TAR descreve o social como associação entre humanos e não humanos. Mota, Thomaz e Queiroz e Melo (2015) mostram que o sentido que a pessoa dá a um objeto e a projeção podem ser investigados na circulação visível entre pessoas e objetos. Para a TAR, agir é um efeito aberto e descentrado, em que a mente não comanda sozinha (Latour, 2012). Em outras palavras, a ação nunca é decidida só por quem age: depende também do que e de quem está em volta, e são as parcerias entre humanos e não humanos que tornam a cena lúdica possível.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa é um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, orientado pelo princípio da TAR de seguir os próprios atores (Latour, 2012). Os procedimentos são apresentados em torno de cinco perguntas: o quê, quem, onde, como e com quê.

Quanto ao que foi investigado, o objeto do estudo é o brincar e o brinquedo, analisados como atores e mediadores que participam da organização da cultura lúdica ao longo da história. Quanto a quem compõe o estudo, a pesquisa não envolveu participantes humanos nem coleta de campo: analisa as formulações teóricas e documentais dos autores do corpus, que são Melo (2006), Costa e Ferronato (2020), Lira, Dominico e Nunes (2019), Pontes e Magalhães (2003), Cordeiro (2010), Mota, Thomaz e Queiroz e Melo (2015), Cordazzo e Vieira (2007), Brougère (1998), Franco (2003), Freud (1909/2015) e Winnicott (1975).

Quanto a onde as obras foram obtidas, o levantamento foi feito nas bases SciELO e PePSIC e em teses disponíveis on-line sobre o tema. As obras de Freud e de Winnicott foram consultadas em edições em língua portuguesa.

Quanto a como a pesquisa foi feita, o trabalho teve três etapas: primeiro, a leitura integral das fontes do corpus; depois, o fichamento de passagens e categorias temáticas, para registrar os materiais lúdicos, as prescrições institucionais e os papéis de adultos e crianças em cada período; e, por fim, a articulação desses registros com as ideias da TAR, examinando tanto as determinações sociais quanto a agência dos objetos. Quanto ao com quê, os instrumentos foram os fichamentos elaborados pela autora. Como se trata apenas de pesquisa bibliográfica, sem participantes humanos, o estudo dispensa submissão a Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS: O BRINCAR E O BRINQUEDO COMO REDES HISTÓRICAS

Esta seção percorre, em ordem cronológica, o que as fontes dizem sobre quem e o que organizou o brincar em cada época. Seguindo a TAR, a pergunta é a mesma em todos os períodos: quais humanos e não humanos aparecem na cena do brincar e o que cada um faz acontecer. Os períodos seguem a divisão de Costa e Ferronato (2020), completada com Melo (2006), Lira, Dominico e Nunes (2019), Melo et al. (2012) e Pontes e Magalhães (2003). Vale avisar que essas fontes são, em grande parte, revisões da literatura. Por isso, o que se apresenta aqui é uma leitura dessa literatura, e não uma análise de documentos da época.

4.1. Vestígios Primordiais: A Pré-História

Sobre a Pré-História, as fontes só têm indícios arqueológicos, poucos e indiretos. Ainda assim, apontam que o brincar já tinha lugar na vida do grupo: segundo Pontes e Magalhães (2003), o reconhecimento social mais antigo do brincar vem das sociedades de caça e coleta. Costa e Ferronato (2020) trazem estimativas de que cerca de 40% da população do Paleolítico Superior que deixou artefatos e marcas em rochas (marcas rupestres) era formada por crianças e jovens. Na gruta de Rouffignac, na França, havia marcas de dedos (*fluting*) associadas a crianças de três a cinco anos, ao lado de figuras mais elaboradas feitas por adultos. Os pesquisadores sugerem, a partir delas, que as cavernas eram espaços especiais, em que as crianças participavam de jogos ou rituais com o grupo (Costa; Ferronato, 2020).

A origem dos brinquedos aparece ligada ao culto religioso. Para Benjamin, eles teriam sido, no início, objetos de culto religioso, que só depois, pela imaginação das crianças, passaram a ser objetos de brincar (Melo, 2006). O arco, a bola, a roda e o papagaio, por

exemplo, teriam tido uma função nos rituais e nas atividades do mundo adulto antes de virarem brinquedos (Melo et al., 2012). Os números que Melo (2006) traz de Avedon e Sutton-Smith vão na mesma direção: cerca de metade dos jogos de hoje evoluiu de atividades da vida comum, como comunicação, transporte e guerra; 10% vêm de cerimônias religiosas, 15% foram inventados para recreação e 25% têm origem desconhecida. Resta saber onde isso começou. Melo et al. (2012) lembram que ninguém sabe ao certo se esses objetos surgiram em um lugar e se espalharam pelas rotas de viajantes e comerciantes, ou se foram criados de forma independente por povos sem contato entre si. Para as autoras, as duas hipóteses mostram como as redes funcionam e como a TAR ajuda a entendê-las (Melo et al., 2012).

Na leitura da TAR, o que as fontes descrevem é um brincar que dependia de atores materiais, como o espaço da caverna e as paredes de rocha, onde as marcas das crianças ficaram ao lado das marcas dos adultos. Elas também indicam que o brincar não era separado da vida comum nem dos rituais do grupo. Como os indícios são poucos e as próprias fontes usam verbos como “sugerem”, essa leitura precisa ser feita com cautela.

4.2. A Pólis Grega e a Ordenação dos Jogos: A Antiguidade

A Atenas clássica, entre os séculos VI e IV a.C., tinha crianças que pareciam livres para brincar e fazer o que quisessem, ainda que sob o olhar atento dos adultos (Costa; Ferronato, 2020). O jogo infantil interessava tanto aos atenienses que aparecia até na comédia popular e nos diálogos de Platão (Costa; Ferronato, 2020). Platão achava que as crianças gostavam de inventar jogos quando se reuniam, mas considerava irresponsável deixar que brincassem “sem

lei", porque assim seria improvável que se tornassem adultos sérios e cumpridores da lei. O entusiasmo pelo jogo deveria ser desviado para fins produtivos: os futuros construtores, por exemplo, aprenderiam habilidades construindo casas de brinquedo (Costa; Ferronato, 2020).

Platão queria que a criança fosse educada com alegria e de forma equilibrada, como Costa e Ferronato (2020) mostram ao tratar da Paideia, de Jaeger. Dos três aos seis anos, as crianças deveriam jogar de forma inventiva e livre, em reuniões nos lugares sagrados dos bairros; para as maiores, o jogo deveria ter uma estrutura disciplinadora, com jogos fixos e voltados a um espírito bem concreto (Costa; Ferronato, 2020). Nem tudo, porém, passava por essa ordenação: há registros de brincadeiras que circulavam entre as crianças sem ela. A cabra-cega, por exemplo, já era praticada entre os romanos no século III a.C., com o nome de murinda (Pontes; Magalhães, 2003).

A pipa serve de exemplo de como as fontes lidam com origens incertas. Melo (2006) acompanha esse brinquedo ao longo da história e reúne versões que não coincidem. Sílvio Voce, técnico de aviação aposentado que se dedica a atividades ligadas à pipa, diz que a mais antiga teria nascido por volta de 200 a.C. (Voce, 2002 apud Melo, 2006). Crouch coloca o aparecimento da pipa de superfície plana por volta de 1000 a.C., na China, e Kent fala em 500 a.C., embora admita que ela pode ter sido inventada de forma independente em vários países (Melo, 2006). Como prova, Kent cita registros de 400 a.C. sobre o "pombo de Tarento", uma invenção voadora atribuída ao grego Archytas, amigo de Platão (Melo, 2006, p. 66). Como é difícil reconstituir o traçado de objetos tão antigos, Latour sugere recorrer a arquivos, coleções de museu e relatórios de

historiadores (Melo, 2006). É o que Melo faz com a pipa: reúne o que encontrou nos livros sobre as “incertas origens” do brinquedo e as lendas que o cercam.

Em Atenas, então, o brincar aparece organizado por vários atores ao mesmo tempo: a cidade e seus filósofos, que definem qual jogo é aceitável; as regras dos jogos fixos, que moldam o que as crianças fazem; os lugares reservados ao jogo; e objetos como as casas de brinquedo, usadas para ensinar um ofício. Isso mostra que o brinquedo e as regras do jogo não são neutros: eles carregam as intenções de quem os propõe.

4.3. A Idade Média: A Infância na Comunidade e os Ofícios

Costa e Ferronato (2020) observam que, na arte medieval, as crianças eram representadas como miniaturas de homens, sem característica infantil, como na cena em que Jesus pede que deixem as criancinhas virem a ele. Para os autores, isso indica que ainda não havia um lugar próprio para essa fase da vida, como existe hoje.

Nesse período, boa parte dos brinquedos era réplica de objetos dos adultos. As crianças brincavam com bonecas ou com réplicas de objetos adultos, e as bonecas também eram instrumentos de feiticeiros e bruxos, segundo Costa e Ferronato (2020). O cavalo de pau, por exemplo, representava o cavalo de tração, meio de transporte da época, e o cata-vento imitava a técnica dos moinhos feitos pelos adultos (Costa; Ferronato, 2020). Ariès resume esse gosto assim: o hábito de representar em tamanho reduzido as coisas e as pessoas do dia a dia, hoje reservado às crianças pequenas, deu origem a uma arte e a um artesanato populares, feitos tanto para agradar aos adultos quanto para distrair as crianças (Costa;

Ferronato, 2020). Com o tempo, a brincadeira, que estava presente em cerimônias religiosas da comunidade, foi perdendo esse caráter e se tornou uma atividade profana, individual e cada vez mais destinada à criança, acrescentam os autores (Costa; Ferronato, 2020).

A fabricação desses brinquedos ficava com os artesãos. Até o século XVIII, não havia fabricantes especializados: eles saíam das oficinas, feitos por artesãos que trabalhavam com madeira, por entalhadores e por ferreiros (Lira; Dominico; Nunes, 2019). Eram, portanto, produtos secundários desses ofícios, como os animais de madeira feitos das sobras do trabalho do marceneiro e os soldados de chumbo feitos dos restos do trabalho do caldeireiro (Melo, 2006). Havia ainda a dificuldade de distinguir os brinquedos de outras miniaturas, como observa Ariès: as crianças não eram as únicas a usá-las. Os adultos também tinham miniaturas em cultos feitos dentro de casa ou em funerais, e até como instrumento de bruxo ou feiticeiro, como no caso da boneca. Para ele, esse gosto de representar em tamanho reduzido as coisas e as pessoas do dia a dia deu origem a uma arte e a um artesanato populares, feitos para agradar aos adultos e distrair as crianças, como os presépios (Melo et al., 2012).

A pipa também viajou. Segundo Melo (2006), o explorador Marco Polo teria descrito, ao voltar da China, como se construía e se soltava uma pipa, e ela teria chegado à Europa no século XIII. As fontes divergem sobre o caminho: para Kent, foi pelas rotas do comércio da seda; para Hart, pelo contato dos europeus com os árabes, no norte da África (Melo, 2006). Melo observa que, em cada lugar, o brinquedo ganhou identidade própria, a começar pelo nome: *kite* na Inglaterra, *aquilone* na Itália, *drachen* na Alemanha, *cerf-volant* na

França, papagaio em Portugal e, no Brasil, pipa, arraia, cafifa ou pandorga, conforme a região (Melo, 2006).

Para explicar por que objetos parecidos aparecem em povos tão distantes, Melo (2006) retoma três hipóteses de Kishimoto (1993). Na primeira, esses elementos vêm de uma humanidade primitiva comum, que os conservou apesar das migrações. Na segunda, os povos entraram em contato e foram passando os objetos de um grupo para outro. Na terceira, vários povos criaram os mesmos objetos de forma independente e ao mesmo tempo. Para a autora, a primeira é a mais difícil de sustentar à luz de Latour, porque supõe uma humanidade pronta desde o início, quando a TAR entende que os humanos se constituem na relação com os não humanos. As outras duas combinam com a TAR: a segunda explica o caminho da pipa pelas rotas dos comerciantes, e a terceira lembra que as técnicas surgem como resposta às exigências da vida cotidiana (Melo, 2006). Nesse sentido, a pipa não teria apenas se deslocado de um lugar para outro: teria passado por traduções, ganhando versões diferentes conforme o papel que cumpriu em cada grupo (Melo, 2006).

Para Benjamin, a fabricação do brinquedo era uma ponte que ligava o adulto à criança: quando feita em conjunto, reforçava as trocas entre os dois, e o ofício passava de pai para filho (Melo et al., 2012). Ou seja, na Idade Média o brincar aparece ligado à comunidade e ao ofício. O brinquedo é feito com as mesmas mãos, materiais e técnicas que fazem o resto do mundo adulto, e a criança brinca com miniaturas dessa mesma vida. O objeto liga a criança ao mundo dos adultos, e não a separa dele.

4.4. A Idade Moderna: A Corte, as Corporações e o Comércio de Brinquedos

Na Idade Moderna, apesar da pouca importância dada à infância, o brinquedo estava presente no cotidiano das crianças, qualquer que fosse a sua posição social (Costa; Ferronato, 2020). O diário do médico Héroard sobre o futuro rei Luís XIII, da França, mostra isso. O pequeno nobre já tocava violino com um ano e cinco meses, mas se satisfazia com brinquedos habituais, como o cavalo de pau, o cata-vento e o pião, e jogava malha. Aos dois anos e sete meses, misturava-se aos adultos em danças e cantigas e gostava da companhia dos soldados, reproduzindo ações militares com brinquedos. Aos sete anos, abandonou as roupas da infância, passou a ser educado por homens e se esperava que deixasse os brinquedos da primeira infância, principalmente as bonecas (Costa; Ferronato, 2020). Mesmo assim, suas distrações quase não mudaram: ele seguiu brincando de esconde-esconde e de cabra-cega na companhia de adultos, o que, para os autores, indica que no início do século XVII ainda não havia distinção entre os jogos das crianças e as atividades lúdicas dos adultos (Costa; Ferronato, 2020).

As bonecas e outros objetos só passaram para o universo infantil aos poucos. Segundo Melo et al. (2012, p. 196), isso ocorreu a partir de cerca de 1600, no que Ariès chama de “especialização infantil do brinquedo”, consequência da importância dada à infância, vista nas imagens e nas roupas desde o fim da Idade Média. Do século XVI ao início do século XIX, as bonecas também serviram como manequins de moda para mulheres elegantes, e fantoches, teatros de marionetes e bilboquês divertiram adultos nos séculos XVIII e XIX, até serem apropriados pelas crianças (Melo et al., 2012). Já as bonecas de porcelana, de acordo com Lira, Dominico e Nunes (2019),

serviam de enfeite para estantes e quartos e eram dirigidas mais aos adultos do que às crianças; em algumas culturas, eram vistas como instrumento de bruxaria e só mais tarde entraram no mundo infantil. Os soldadinhos de chumbo seguem um caminho parecido: surgiram como instrumentos para articular batalhas e passaram a divertir também reis, já que os de Luís XIV eram de prata, e os que Napoleão deu ao filho, em 1812, eram revestidos de ouro (Costa; Ferronato, 2020).

Fabricar e vender brinquedos virou, na Idade Moderna, um negócio disputado. No fim dos séculos XVI e XVII, os fabricantes de brinquedos só conseguiram formar um ofício independente depois de disputas com fabricantes de bibelôs, espelheiros, douradores de couro, torneiros e ourives, e cada corporação pagava uma taxa fiscal pela regulamentação (Melo et al., 2012). Existiam brinquedos de luxo, de ouro, estanho, marfim, vidro e espelhos, feitos na França do século XVII para as crianças da aristocracia (Melo et al., 2012). E existia quem levasse brinquedos ao povo: os retroseiros, vendedores ambulantes que passavam de feira em feira. Eles vendiam, mas não podiam fabricar, então reuniam em suas tendas objetos de várias oficinas. Eram miniaturas, com ou sem adaptações, de objetos dos adultos, como o cavalo de pau, o tambor, a corneta, a flauta, pequenas espadas e bolas. Com o tempo, os brinquedos de materiais caros passaram a ser copiados em madeira, papel e pano, e assim chegaram às classes populares (Melo et al., 2012).

A cena do brincar na Idade Moderna, então, é organizada por uma rede bem mais extensa: a corte e seus educadores, os artesãos e suas corporações, o fisco, os mercadores e as feiras, e materiais que vão do ouro ao pano. O brinquedo passa a existir dentro de uma rede de fabricação e comércio, e não só na brincadeira da criança.

Para Melo et al. (2012), a longa disputa pelo mercado mostra a importância que esses objetos assumiram e leva a perguntar o que estimulou essa rede de fabricação e comércio.

4.5. O Brasil Colonial: O Pátio dos Colégios e a Troca Entre Culturas

No Brasil colonial, entre os séculos XVI e XIX, as crianças tiveram papel central no encontro entre culturas (Costa; Ferronato, 2020). Os jesuítas aproveitaram isso. O padre Manoel da Nóbrega trouxe meninos órfãos da Europa e os aproximou das crianças indígenas, como estratégia de evangelização, e o padre José de Anchieta usava atividades lúdicas, a poesia e o teatro para ensinar o idioma, a religião e os costumes europeus (Costa; Ferronato, 2020). Os alunos aprendiam letras gregas e latinas enquanto brincavam com peças de madeira entalhadas, como num jogo educativo (Costa; Ferronato, 2020). Cantos, danças e oficinas foram outras formas lúdicas introduzidas pelos jesuítas, responsáveis pela educação no Brasil por 210 anos (Costa; Ferronato, 2020).

Entre os povos indígenas, o brincar era incentivado. As mães faziam brinquedos de barro com figuras de animais e de gente, que tinham também um sentido totêmico, isto é, de símbolo sagrado para o grupo (Costa; Ferronato, 2020). Essa tradição, porém, não se expandiu na cultura brasileira, que aderiu às bonecas de pano de origem africana (Costa; Ferronato, 2020). Já brincar de imitar animais e de acertar passarinhos com o bodoque (um tipo de arco ou estilingue) são, para Costa e Ferronato (2020), heranças da tradição indígena. Sobre os pátios dos colégios jesuíticos, Freyre escreve:

> *Terão sido os pátios de tais colégios um ponto de encontro e de amalgamento de tradições indígenas com as européias; de intercâmbio de brinquedos; de formação de palavras, jogos e superstições mestiças. O bodoque de caçar passarinho, dos meninos índios, o papagaio de papel, dos portugueses, a bola de borracha, as danças etc, terão aí se encontrado, misturando-se. A carrapeta - forma brasileira de pião - deve ter resultado desse intercâmbio infantil. Também a gaita de canudo de mamão e talvez, certos brinquedos com quenga de coco e castanha de caju. (Freyre, 2003, p. 185 apud Costa; Ferronato, 2020, p. 10)*

Outros brinquedos também mudaram ao passar de um grupo para outro. Segundo Melo et al. (2012), as culturas indígenas foram acrescentadas e traduzidas pelas culturas portuguesa e africana, e maneiras de fazer e de usar os brinquedos foram trocadas. A peteca é um bom exemplo: em tupi, a palavra significa bater, e ela era feita com uma trouxinha de folha cheia de pedras amarrada a uma espiga de milho, até virar esporte, com regras criadas em 1932 (Melo et al., 2012). As bonecas mostram outro lado da troca: as africanas eram de pano ou de barro, e as europeias eram de porcelana nas famílias ricas; apresentadas aos nativos, as de porcelana não eram vistas como brinquedos, mas veneradas como divindades (Melo et al., 2012).

A chegada da pipa ao Brasil também tem mais de uma versão. Segundo Kishimoto, foram os portugueses que a trouxeram, no século XVI, primeiro para o Maranhão, e a mesma informação aparece no Dicionário do Folclore Brasileiro, de Câmara Cascudo (Melo, 2006). Voce discorda, em comunicação pessoal a Melo: para ele, os africanos escravizados já conheciam a pipa em sua terra e a

adaptaram aqui para avisar os quilombos quando os capitães do mato se aproximavam, trocando o papel, ainda raro, por palha de folha de palmeira (Melo, 2006; Voce, 2002 apud Melo et al., 2012). Também se supõe que as primeiras pipas trazidas pelos portugueses fossem de pano, como as velas dos barcos (Melo, 2006). Não é preciso decidir qual versão é a verdadeira: as três mostram o brinquedo mudando conforme o material disponível, o grupo que o usa e a função que cumpre: passatempo, sinal de aviso ou objeto de disputa.

Em Minas Gerais, segundo Melo et al. (2012), Portugal não permitiu que os jesuítas se fixassem na capitania. Por isso, os ofícios eram ensinados de maneira menos organizada, no dia a dia, entre o aprendiz e o artesão, muitas vezes dentro das próprias casas coloniais. As sobras do trabalho viravam brinquedo: piões e bilboquês saíam das peças que sobravam dos tornos; bonecas, dos restos de pano de alfaiates e costureiras; e carrinhos de boi e outras figuras eram entalhados em pedaços de madeira que não serviam para obras maiores. Esses brinquedos passavam de mão em mão pelos tropeiros, que viajavam levando mercadorias de um lugar a outro e que as autoras comparam aos retroseiros da Europa (Melo et al., 2012).

Esse conjunto mostra um brincar organizado por uma rede variada: os padres jesuítas e suas escolas, as crianças indígenas, portuguesas e africanas, e objetos e materiais como o barro, o pano, a madeira, a bola de borracha, a pipa e a peteca. O conceito de tradução ajuda a entender o que acontece. Para Law, quando fatos e objetos passam de mão em mão, vão assumindo características que não faziam parte de sua identidade original (Melo et al., 2012). A pipa com vela de pano e a pipa de folha de palmeira são exemplos disso.

4.6. Da Manufatura Artesanal à Indústria do Brinquedo e às Mídias

A industrialização mudou quem produzia os brinquedos. Segundo Lira, Dominico e Nunes (2019), ela se iniciou a partir da segunda década do século XVIII, e os brinquedos passaram a ser produzidos por grandes empresas. A junção entre fabricantes e mídia ocorreu no século XX e se intensificou nas últimas décadas. As autoras explicam que, a partir do século XIX, os brinquedos ganharam formas maiores e perderam a função de enfeite; com a produção manufaturada, especialmente no século XX, passaram a ser produzidos com maior diversidade e em grande escala, e o plástico foi muito usado desde o início da fabricação industrial (Lira; Dominico; Nunes, 2019). Na Europa, de acordo com Melo et al. (2012), as primeiras indústrias de brinquedos surgiram na Alemanha, a partir de oficinas domésticas que viraram negócios de família e chegaram a exportar peças.

No Brasil, até a década de 1930, os brinquedos usados eram importados, como as bonecas de porcelana e os carrinhos de lata que vinham da Europa, e a maioria dos brinquedos feitos aqui era produzida por artesãos regionais. A virada veio em 1937, quando a Estrela foi a primeira fábrica a produzir brinquedos em larga escala no país. A indústria nacional se firmou por causa das dificuldades de importação durante a Segunda Guerra Mundial e do uso do plástico, em 1950 (Costa; Ferronato, 2020).

Para entender o brinquedo contemporâneo, é preciso olhar para o seu sistema técnico de produção e de difusão, defende Brougère (Lira; Dominico; Nunes, 2019). Como visto na seção 2.2, o brinquedo só existe como tal quando vários atores o reconhecem: fabricantes,

crianças e pais (Lira; Dominico; Nunes, 2019). Para Brougère, ainda, os brinquedos automatizados e muito programados tendem a limitar a iniciativa da criança e podem colocá-la na posição de espectadora (Lira; Dominico; Nunes, 2019). A televisão, especialmente por meio dos desenhos infantis, também contribuiu muito para divulgar brinquedos e produtos relacionados (Lira; Dominico; Nunes, 2019).

Mesmo com a indústria, o artesanato não acabou. Melo et al. (2012) explicam isso por dois fatores. O primeiro é econômico: em 2002, a maior parte das crianças brasileiras não tinha poder aquisitivo para comprar brinquedos industrializados, e os brinquedos artesanais, vendidos em feiras, mercados e mercearias, eram os que muitas crianças de famílias com poucos recursos consumiam. O segundo é que as versões industrializadas e artesanais convivem e trocam influências: brinquedos industrializados são copiados em materiais acessíveis pelos artesãos, e brinquedos tradicionais feitos à mão são incorporados pela indústria em materiais como plástico e borracha. Melo et al. (2012) acrescentam que os brinquedos com maior investimento tecnológico não fazem desaparecer os mais antigos: ambos passam a coexistir e formam espaços lúdicos diferentes, mas não excludentes.

A era industrial, nesse sentido, amplia a rede do brincar: entram as fábricas, a publicidade, a televisão, o plástico e o mercado. Quem e o que organiza a cena lúdica passa a incluir o fabricante e a mídia. Ao mesmo tempo, as fontes indicam que isso não elimina outros arranjos, já que o artesanal e o industrial convivem. Isso reforça a ideia de que o objeto afeta quem brinca, mas não determina o que a criança faz com ele (Cordeiro, 2010).

4.7. A Contemporaneidade: Jogos Digitais e Brincadeiras de Rua

Segundo Costa e Ferronato (2020), no século XXI a criança passa a interagir também por meio das tecnologias de rede. Ao mesmo tempo, os autores apontam a diminuição do tempo e dos espaços para o brincar espontâneo (Costa; Ferronato, 2020). Um exemplo de como o jogo digital entra nessa cena é o estudo de Mota, Thomaz e Queiroz e Melo (2015). Em 2013, os autores fizeram oficinas com o jogo *The Sims* na lan house de uma universidade, com pré-adolescentes moradores de uma casa abrigo (Mota; Thomaz; Queiroz e Melo, 2015). No jogo, é possível criar e controlar avatares (Mota; Thomaz; Queiroz e Melo, 2015), e os participantes puderam experimentar diferentes configurações de família, na maneira como cuidavam e eram cuidados. Nas primeiras explorações, o cuidado não foi uma preocupação e os avatares "morriam"; os autores relacionam a necessidade de experimentar escolhas variadas ao fato de os participantes viverem em espaços onde todos os pertences eram compartilhados (Mota; Thomaz; Queiroz e Melo, 2015, p. 1477). Para eles, o jogo funcionou como um mediador nesse processo e, na TAR, humanos e não humanos têm as mesmas possibilidades de mediação em um contexto (Mota; Thomaz; Queiroz e Melo, 2015).

As brincadeiras tradicionais, porém, continuam. Pontes e Magalhães (2003) descrevem como as brincadeiras passam de uma criança para outra e como as mais experientes ensinam as menores a lidar com o brinquedo, como no caso do papagaio. Melo (2006, pp. 159-160), com base em Pontes e Magalhães (2002; 2003), descreve os "brinquedos-ponte" no seguimento das pipas, como os "jalequinhos" e as "curicas", feitos de papel de caderno e empinados por crianças pequenas, e identifica um "brinquedo aparentado", a marimba. Em nota, a autora observa que o papagaio já não precisaria de brinquedos-ponte (Melo, 2006, nota 106).

A pipa pode ser, ao mesmo tempo, brinquedo tradicional, popular e artesanal, mostram Melo et al. (2012): tradicional pela antiguidade e pela transmissão informal das regras; popular porque se espalha, em certas épocas do ano, entre várias faixas etárias e classes sociais, com custo baixíssimo; e artesanal pela confecção. Brougère nota que os mesmos brinquedos aparecem no universo lúdico de crianças do mundo todo, numa globalização de intercâmbios, embora cada objeto seja apropriado de modo diferente em cada cultura (Melo et al., 2012).

Há muito se anuncia que a pipa vai desaparecer, e Melo (2006) chama atenção para essa controvérsia. Entre as razões lembradas estão a densidade da rede elétrica nas cidades, o avanço dos jogos digitais e a necessidade de um brincar protegido da violência urbana, longe das ruas, que antes eram o espaço por excelência da pipa (Melo, 2006). A autora, porém, reúne argumentos em sentido contrário. Thiago de Mello observa que a pipa não tem seus praticantes mais fiéis no campo: é nas cidades que ela é mais usada (Melo, 2006). Assim como o balão não arquivou a pipa e o avião não arquivou o balão, brinquedos de maior investimento tecnológico não fazem desaparecer necessariamente os mais antigos: os dois passam a conviver, em nichos diferentes (Melo, 2006). E cresce o número de torneios promovidos por clubes, associações de bairro e companhias de eletricidade, como a CEMIG, com divulgação de normas de segurança (Melo, 2006).

Melo (2006) compara ainda a pipa com os jogos de computador. Para ela, o jogo digital já traz uma configuração pronta, construída antes e fora da brincadeira por seus programadores, enquanto na pipa tudo passa pela habilidade de quem a lança, desde a fabricação até as estratégias de disputa. Nesse ponto, a comparação é da

autora, e não uma conclusão de pesquisas sobre jogos digitais, mas ajuda a ver como cada brinquedo organiza de um jeito diferente a ação de quem brinca.

Um ator merece destaque na rede da pipa: o cerol, mistura de cola de madeira e vidro moído passada na linha para cortar a linha dos outros. Para Melo (2006), talvez ele seja o ator mais poderoso da brincadeira, pela quantidade de entidades que agem por sua influência: companhias de eletricidade, polícia, leis estaduais que preveem multa e apreensão do material, campanhas de advertência, programas de rádio e antenas de proteção instaladas nas motos, por causa dos acidentes com motociclistas (Melo, 2006). O cerol nem sempre teve esse uso. Nos dicionários, a autora encontra que "cerol" designava uma mistura de cera, pez e sebo usada por sapateiros para encerar a linha de coser sola, e só em Ferreira (2004) o verbete registra também o uso nas pipas, no Maranhão e no Rio de Janeiro (Melo, 2006, p. 150). Dois entrevistados com mais de 70 anos, que passaram a infância no interior de Minas nas décadas de 1930 e 1940, disseram não ter conhecido o cerol naquela época (Melo, 2006). A disputa de cortar a linha do outro também não é só brasileira: segundo Melo (2006), no sudoeste da Ásia soltar pipas já era atividade de homens adultos, que disputavam para cortar a linha uns dos outros.

Os depoimentos reunidos por Melo (2006, p. 152) ajudam a entender por que o cerol se tornou "ponto de passagem obrigatória": soltar pipa sem ele, num ambiente em que todos o usam, significa perder o brinquedo com facilidade. Um engenheiro da CEMIG, por exemplo, diz que hoje "se você colocou uma pipa no ar, você está chamando alguém pra disputar com você" (Melo, 2006, p. 152). Uma mãe contou que não deixava o filho usar cerol, mas, como todos os outros

meninos usavam, a pipa dele virava “presa fácil”, e ela acabou permitindo, porque a brincadeira ficaria sem graça (Melo, 2006, p. 151).

O caso do cerol ilustra o que foi dito na seção 2: um objeto pequeno pode reorganizar toda a cena. Ele muda as regras da disputa, mobiliza leis, empresas e a polícia e faz famílias mudarem de decisão. Mas, como afetar não é determinar (Cordeiro, 2010), isso não define sozinho o que cada criança faz: nos depoimentos, há quem use e quem não use, e há quem mude de ideia, de acordo com o grupo em que está. O caso mostra, ainda, que a persistência da pipa depende de uma rede que precisa ser refeita o tempo todo, com regras, fabricantes, torneios e leis.

Essa persistência é compatível com o postulado da TAR de que os agrupamentos e as práticas só continuam existindo enquanto são refeitos (Cordeiro, 2010; Pontes; Magalhães, 2003). Na contemporaneidade, convivem a diminuição dos espaços abertos, o jogo digital e as brincadeiras de rua, nas quais a matéria concreta continua a convocar parcerias e invenções.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou responder quem e o que organiza o brincar em cada época e como o brinquedo age sobre quem brinca, a partir da Teoria Ator-Rede e de uma pesquisa bibliográfica. A leitura das fontes mostra que, em todos os períodos analisados, o brincar aparece ligado a humanos e não humanos ao mesmo tempo: ele não nasce apenas do mundo interno da criança e também não é só reflexo da sociedade.

Na Pré-História, as fontes sugerem uma rede formada pela vida comum, pelos rituais e pelo espaço da caverna. Na Atenas clássica, o brincar é organizado pela cidade, pelos filósofos e pelas regras dos jogos fixos. Na Idade Média, o brinquedo é feito nas oficinas, a partir de miniaturas do mundo adulto, e liga a criança a esse mundo. Na Idade Moderna, entram na rede a corte, as corporações de artesãos, os mercadores e as feiras, e os brinquedos passam do uso adulto para o infantil. No Brasil colonial, jesuítas, crianças indígenas, portuguesas e africanas e materiais como barro, pano e madeira se encontram, e os brinquedos mudam ao passar de mão em mão, ou seja, são traduzidos. Na era industrial, as fábricas, o plástico, a publicidade e a televisão passam a fazer parte da rede, sem eliminar o artesanato. Hoje, os jogos digitais convivem com brincadeiras de rua, nas quais as crianças aprendem umas com as outras.

Em todos esses períodos, o brinquedo age: convida a certas ações, organiza o grupo e carrega marcas da técnica e dos valores de sua época. Mas as fontes também mostram que isso não determina o que a criança faz. Ela pode negociar, desviar e criar novos usos, embora em geral também incorpore as normas dos adultos. A ideia de que afetar não é determinar é central na TAR.

As noções de Freud e de Winnicott foram apresentadas apenas para explicar, a leitores não especialistas, como a psicanálise entende o brincar. A análise foi conduzida pela TAR, que permite acompanhar a agência dos objetos sem reduzi-la ao mundo interno de quem brinca.

O estudo tem limites. As fontes são, em grande parte, revisões da literatura e, em vários casos, foram lidas por meio de outros autores, o que exige cautela. Além disso, o material é mais detalhado sobre a

Europa e o Brasil. Estudos futuros podem trabalhar diretamente com documentos de época, com outros contextos e com a relação entre as crianças e os jogos digitais. Em suma, reconhecer o brinquedo como ator convida a Psicologia Social a olhar para a materialidade que acompanha, apoia e desafia a infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação,** São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estudos e Pesquisas em Psicologia,** Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 92-104, abr. 2007.

CORDEIRO, M. P. Psicologia social ou psicologia das associações? A perspectiva latouriana de sociedade. **Psico,** Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 303-309, jul./set. 2010.

COSTA, A. V. L. C.; FERRONATO, C. J. A infância e o brincar de ontem e de hoje: uma perspectiva multidisciplinar. **Educação,** Santa Maria, v. 45, p. 1-22, 2020. DOI: 10.5902/1984644439447.

ENDO, P.; SOUSA, E. Itinerário para uma leitura de Freud. In: FREUD, S. **Além do princípio de prazer.** Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2020.

FRANCO, S. G. O brincar e a experiência analítica. **Ágora,** Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 45-59, jan./jun. 2003.

FREUD, S. **Além do princípio de prazer** (1920). Tradução de Renato Zwick. Revisão técnica e apresentação de Tales Ab'Sáber. Porto Alegre: L&PM, 2020.

FREUD, S. Análise da fobia de um garoto de cinco anos (“O pequeno Hans”) (1909). In: FREUD, S. **Obras completas.** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2015. v. 8, p. 123-284.

LATOUR, B. **Reagregando o social:** uma introdução à Teoria do Ator-Rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

LIRA, A. C. M.; DOMINICO, E.; NUNES, M. A. Crianças e brinquedos: uma relação inquestionável? **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, v. 19, p. 1-17, e019012, 2019. DOI: 10.20396/rho.v19i0.8653568.

MELO, M. F. A. Q. et al. Um estudo ator-rede para o brinquedo artesanal: herança que se traduz em Minas. **Memorandum,** Belo Horizonte, n. 22, p. 187-210, abr. 2012.

MELO, M. F. A. Q. **Voando com a pipa:** esboço para uma psicologia social do brinquedo à luz das idéias de Bruno Latour. 2006. 410 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

MOTA, J. M. S.; THOMAZ, M. V.; QUEIROZ E MELO, M. F. A. O jogo The Sims como tela de projeção e elaboração de experiências. **Estudos e Pesquisas em Psicologia,** Rio de Janeiro, v. 15, n. 4, p. 1465-1483, 2015. DOI: 10.12957/epp.2015.20786.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia:**

Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 117-124, 2003. DOI: 10.1590/S0102-79722003000100012.

VOCE, S. **Brincando com pipas:** múltiplas e de duplo comando. São Paulo: Global, 2002.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade.** Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

---

[1] Discente do Curso de Psicologia da Faculdade Maria Thereza. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Orientador. Professor da Faculdade Maria Thereza. Doutor e Mestre em Psicologia Social pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); especialista em Psicologia Junguiana, Arte e Imaginário pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); graduado em Psicologia pela Universidade de Uberaba. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail