



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

revpsi@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Urtiga Moreira, Andressa; Nunes Henrique Silva, Daniele
POLÍTICAS DE RESISTÊNCIA PELO ENCANTAR: O BRINCAR NA CULTURA
POPULAR

Psicologia em Estudo, vol. 20, núm. 4, octubre-diciembre, 2015, pp. 687-698
Universidade Estadual de Maringá
Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287145780016>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

POLÍTICAS DE RESISTÊNCIA PELO ENCANTAR: O BRINCAR NA CULTURA POPULAR¹

Andressa Urtiga Moreira²
Daniele Nunes Henrique Silva
Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil

RESUMO. Historicamente, a psicologia do desenvolvimento tem privilegiado o brincar na infância, contudo temos advogado que o brincar é uma atividade ontológica que se estende ao longo de toda a vida. Assim, no presente artigo, discutimos a brincadeira no contexto da cultura popular, tendo como recorte sujeitos adultos que se autodenominam brincantes. Por essa via, investigamos a construção de sentidos na e da constituição dos/as brincantes à luz da psicologia histórico-cultural, proposta por Lev Vigotski. Recorremos, também, aos estudos de Mikhail Bakhtin acerca da cultura popular, discutindo o brincar como uma atividade situada no entrever entre arte e vida. Ademais, evidenciamos e refletimos sobre algumas narrativas de brincantes, focalizando o caráter de resistência da cultura popular por uma lógica peculiar: a do encantamento. Enfatizamos, por fim, a necessidade política de reconfiguração das noções ainda vigentes sobre o brincar, a partir de um olhar mais sensível às expressões populares e à própria constituição humana.

Palavras-chave: Psicologia histórico-cultural; brincar; cultura popular.

RESISTANCE POLICIES BY THE ENCHANTMENT: PLAYING IN POPULAR CULTURE

ABSTRACT. Historically, developmental psychology has emphasized playing in childhood; however, we believe that playing is an ontological activity that extends throughout life. In the present article, we discuss playing in the context of popular culture by studying adults who call themselves *brincantes* (players). By these means, we investigate the construction of meaning and the constitution of players, using the cultural-historical perspective as our theoretical basis. We also appeal to Mikhail Bakhtin's studies on popular culture, discussing playing as an activity located in between art and life. Moreover, we highlight and reflect on narratives of players, focusing on the strength of popular culture as a politics of resistance through a peculiar logic: enchantment. We finally emphasize the political need to reconfigure the notions of playing that still prevail, with more sensitive eyes towards popular expressions and the very human constitution.

Keywords: Cultural-historical psychology; playing; popular culture.

POLÍTICAS DE RESISTENCIA POR EL ENCANTAMIENTO: JUGANDO EN LA CULTURA POPULAR

RESUMEN. Históricamente, la psicología del desarrollo ha hecho hincapié el juego en la infancia, sin embargo, creemos que el juego es una actividad ontológica que se extiende a lo largo de la vida. En el presente artículo, se discute el juego en el contexto de la cultura popular, con adultos que se hacen llamar *brincantes* (jugadores). De esta manera, se investiga la construcción de sentido y la constitución de los jugadores a la luz de la psicología histórico-cultural. Apelamos también a los estudios de la cultura popular de Mijaíl Bajtín, discutiendo el juego como una actividad situada en la visión entre el arte y la vida. Por otra parte, destacamos y discutimos sobre algunas narraciones de los jugadores, centrándose en la fuerza de carácter de la cultura popular como resistencia por una lógica peculiar: el encantamiento. Destacamos, por último, la necesidad política de reconfiguración de las nociones aún prevalecientes respecto al juego, desde un ojo más sensible a las expresiones populares y la constitución del ser humano.

¹ Apoio e financiamento: Universidade de Brasília.

² E-mail: andressaum@gmail.com

Palabras-clave: Psicología histórico-cultural; jugar; cultura popular.

Introdução

A concepção de que ‘brincadeira é coisa de criança’ já está incorporada em nosso cotidiano. No campo da psicologia do desenvolvimento, os estudos sobre o brincar têm privilegiado o brincar na infância (Piaget, 1962; Silva, Costa, & Abreu, 2015; Vigotski, 1930/2009; Wallon, 1941/2007). Historicamente, as variadas pesquisas sobre ludicidade (que envolvem os jogos e o brincar) dão enfoque à criança. Contudo há trabalhos que apontam para a importância do brincar após essa etapa, como é o caso das investigações do psicanalista Winnicott que, “a partir dos seus estudos na clínica infantil, defende a tese de que é necessário se estudar o brincar como um fenômeno que ocorre tanto com a criança como com o adulto nas suas formas diferenciadas” (Pedroza, 2005, p. 64). Entretanto essas pesquisas que evidenciam o brincar para além da infância são pontuais se comparadas ao número de trabalhos que tematizam essa fase — até mesmo Winnicott partiu de observações da clínica *infantil*.

Para Vigotski (1930/2009), a brincadeira é uma “construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança” (p. 17). Nessa perspectiva histórico-cultural, o brincar na infância é uma prática social que envolve um misto de prazer e desprazer, situando-se no limiar entre a necessidade e o desejo (Silva et al., 2015). É, também, a partir dessa atividade lúdica que as formações inventivas e simbólicas são viabilizadas: “os pequenos brincam que são professores, mães-pais, filhos(as),... e, ao mesmo tempo que se apoiam no real (por meio das regras e das generalizações de papéis), efetuam transformações inventivas no plano simbólico” (Silva, Costa, & Abreu, 2015, p. 117).

No que tange especificamente ao brincar de *faz de conta*, Silva et al. (2015) apontam que “a analogia entre o brincar [infantil] e o teatro ... é bastante oportuna” (p. 120). Nas ações lúdicas, as crianças assumem diferentes papéis, *brincam de ser outros*. Ao vivenciar a *alteridade* pelo brincar, a criança constitui a própria subjetividade, com base em experiências (est)éticas (éticas e estéticas) viabilizadas pelo seu corpo, na relação com outros corpos (Magiolino, 2015). O corpo é, por sua vez, “memorioso, sensível, impregnado de signos e sentidos, [é] material semiótico e aberto ao mundo, ao outro ...” (Magiolino, 2015, p. 149).

Essa *experiência estética* — de vivenciar a alteridade no próprio corpo — é essencial ao desenvolvimento humano e diz respeito, principalmente, à raiz *dramática* da nossa própria constituição (Smolka, 2009). Nesse contexto, o conceito de *drama*, abordado por Vigotski (1929/2000), vai além da definição artística ou literária, mais recorrente, e adentra a noção psicológica do desenvolvimento humano: “a dinâmica da personalidade é o drama” (p. 35). Para Delari Junior (2011), contudo, o *drama* possui diferentes sentidos na abordagem vigotskiana. Ao focarmos a dimensão do drama no brincar infantil, podemos entendê-lo principalmente como a possibilidade de vivenciar o lugar do outro (Smolka, 2009). Trata-se de um jogo de papéis sociais que se dá por meio da descentralização de si mesmo (Góes, 2000).

Smolka (2009) afirma, ainda, que na raiz do drama encontramos a brincadeira e vice-versa. Nesse sentido, entendemos que, se o *drama* é a dinâmica da personalidade humana e em sua raiz a brincadeira está contida, o brincar é, então, uma forma de expressão e de constituição humana que não abrange apenas a infância. Por essa via, podemos argumentar que o brincar é uma *necessidade ontológica* que se estende ao longo de toda a nossa trajetória (Moreira, 2015). Tal argumento dialoga profundamente com as proposições discutidas no recente documentário brasileiro, *Tarja branca: a revolução que faltava*, dirigido por Rhoden (2014). No filme, que tece uma crítica consistente acerca da importância do brincar na contemporaneidade, várias pessoas (famosas e anônimas) dão suas colaborações sobre o assunto. Entre elas, enfatizamos os depoimentos do psicanalista Ricardo Goldenberg, do etnomusicólogo Alberto Ikeda e das professoras Maria Amélia Pereira e Lydia Hortello.

Segundo Goldenberg, no atual contexto capitalista — de produção, lucro e trabalho excessivo —, o brincar passou a ser situado como uma atividade *ociosa* e, portanto, *não séria* e *infantilizada*. Já o mundo dos *negócios* (negação do ócio) seria uma espécie de emblema dos sujeitos engajados, seriamente, na atual dinâmica do trabalho. O psicanalista opõe-se a tal perspectiva e enfatiza que brincar, em sua raiz, é uma atividade extremamente séria, pois o próprio conceito de *seriedade* está,

na realidade, atrelado à noção de levar as coisas até as últimas consequências, de estar focado: “Isso é sério! E isso a criança faz!” ao brincar. Ikeda, por sua vez, discute que, no universo adulto, o que encontramos é muito mais uma suposta seriedade, bastante nociva à saúde humana.

Tais perspectivas nos permitem entender que brincar como as crianças — isto é, com a devida seriedade que as crianças atribuem às suas brincadeiras — é uma necessidade humana e profundamente complexa. Assim, deixar de brincar é violentar a capacidade de um sujeito “ser por inteiro”, como afirma a professora Pereira. De forma semelhante, para a educadora Hortello, “não brincar é se diminuir”. Entretanto percebemos que esses atos de diminuição (ou de violência) do brincar, na contemporaneidade, são bastante exercidos em prol do funcionamento de uma lógica social hegemônica, se assim podemos dizer, que sustenta o sistema capitalista vigente.

Entretanto, justamente pelo fato de o brincar constituir a própria experiência humana (em uma dimensão ontológica), apesar de todas as tentativas de aniquilação da sua raiz — principalmente com o ingresso na vida adulta —, podemos encontrar pessoas que permanecem ou resistem brincando após a infância. Esse brincar, no Brasil, é observado, por exemplo, nas inúmeras manifestações artísticas da denominada *cultura popular*. Nesse caso, o brincar torna-se uma espécie de ofício, denominado de *brincante*.

Quem são os brincantes?

É no cavalo marinho, no mamulengo, no bumba-meu-boi, no reisado, entre outras manifestações populares, que brincantes dedicam suas vidas para colocar, todos os anos, suas brincadeiras nas ruas — atualmente também nos palcos, teatros etc. O termo *brincante* é definido pelo “... próprio modo de se expressar das pessoas que pertencem a esse universo [da cultura popular] por se autodenominarem brincantes e utilizarem expressões [por exemplo] como ‘vamos brincar de Cavalo Marinho’” (Lewinsohn, 2008, p. 26).

Nesse contexto, *brincar* diferencia-se substancialmente de conceitos como *apresentar* e *estreiar* (Barroso, 2007). Assim, os brincantes convocam o público para *brincar junto*, e não para assisti-los.

Logo, percebemos que a fronteira entre brincantes e público se esvai e a própria distinção entre *quem é* e *quem não é* brincante torna-se extremamente frágil, pois, de certo modo, na brincadeira todos viram brincantes. Contudo existem sujeitos que levam a brincadeira como uma espécie de profissão ou ofício. De modo geral, podemos defini-los como artistas populares (mamulengueiros, palhaços, entre outros), que pertencem, portanto, ao amplo universo da cultura popular.

O pesquisador francês Chartier (1995) inicia seu artigo sobre a noção de *cultura popular* afirmando que essa “... é uma categoria erudita” (p. 179). De fato, o termo foi inicialmente categorizado por pesquisadores acadêmicos e não pelos próprios sujeitos que, segundo tais pesquisadores, pertenciam à cultura popular (Brandão, 2009; Chartier, 1995). Na realidade, o conceito sobre o que é cultura popular ainda está longe de ser claramente delimitado pelas ciências humanas, pois as definições e diferenças sobre o que é *popular* e o seu suposto contrário, *erudito*, são tênues (Arantes, 2006).

Mas, em uma complexa tentativa de compreender a origem histórica do conceito em questão, Chartier (1995) elucida que por volta de 1.200, na Europa Ocidental, manifestações de ordem teológica, científica e filosófica isolaram “a cultura erudita das tradições folclóricas, censurando as práticas doravante tidas como supersticiosas ou heterodoxas, e constituindo como um objeto posto à distância, sedutor e temível, a cultura dos humildes” (Chartier, 1995, p. 181). A partir dessa conjuntura, formaram-se graves rupturas socioeconómicas que diferenciaram o contexto oficial, formal e *erudito* (da instrução, leitura, religião e ciência) do contexto alternativo, informal e *popular* (do iletrado, supersticioso, temível, sedutor, pecaminoso e humilde). Dessa maneira, percebemos que a cultura popular, desde sua origem, abarca os confrontos sociais ou as lutas de classes.

Em outras pesquisas (Arantes, 2006; Brandão, 2009; Fernandes, 1989), que investigam os desdobramentos do conceito a partir do século XIX, também encontramos essa dimensão conflituosa das lutas sociais. Estudos como Arantes (2006) e Fernandes (1989), por exemplo, abordam tal questão, inserindo uma discussão sobre a *exotização* e a *romantização* da cultura popular. Segundo Fernandes (1989), as noções exótica e romântica têm herança no positivismo e evolucionismo emergentes principalmente nas ciências sociais, sendo reforçadas pelos estudos folcloristas.

Como projeto da burguesia europeia, essas concepções apresentavam uma percepção linear e gradual do desenvolvimento cultural, em que alguns pequenos grupos possuíam uma *cultura superior*, enquanto a maioria era situada em uma *cultura inferior* ou, até mesmo, era considerada *sem cultura, inculta* (Arantes, 2006). Nessa conjuntura, a cultura popular foi abordada: a) como algo *alheio e deficiente* (exótico), situando-se em um baixo patamar no jogo social das hierarquizações; e b) como um *sistema autônomo e autossuficiente* (visão romântica), de complexidade social (Arantes, 2006). De certo modo, essas duas perspectivas caminham juntas e se retroalimentam.

No Brasil, o termo *cultura popular* foi inicialmente difundido (nos séculos XIX-XX) por intelectuais folcloristas, antropólogos, sociólogos, educadores e artistas: por um lado, representando a não modernidade (o interior, o regional) e, por outro, o futuro do país (Abreu, 2003). Entretanto, no início dos anos 1960, esse conceito foi ressignificado pelos Movimentos de Cultura Popular (MCPs), que tiveram em Paulo Freire um de seus maiores representantes. Apesar de terem sido abafados pela ditadura militar, os MPCs apresentaram um sentido diferente ao termo; primeiro porque ele deixou de ser apenas utilizado por uma suposta elite cultural e passou a ganhar força entre grupos de trabalhadores/as oprimidos/as; segundo, porque a cultura popular tornou-se uma expressão *política*, de luta das massas (Brandão, 2009).

Nesse período, o conceito ganhou uma dimensão centrada nas contradições das lutas de classes e na noção de trabalho de inspiração marxista. A cultura popular se tornou, então, uma forma de *resistência* a uma suposta ordem social vigente (Brandão, 2009). Logo, o termo passou a abarcar também uma dimensão denunciativa dessa ordem (Gullar, 1983). Em tal conjuntura sociopolítica, novos conceitos foram elaborados, como *educação popular* e *educador popular*. Porém o grande diferencial emergente foi que esses conceitos partiram da *fala* (das expressões) dos próprios sujeitos, que passavam a se autodenominar *educadores populares*, pertencentes, portanto, ao universo mais amplo dos MPCs. Nesse âmbito, “a educação trava uma relação dialética com a cultura” (Freire, 1983, p. 113), opondo-se aos assistencialismos oferecidos pelo Estado.

A partir dessa contextualização, percebemos que o termo *brincante* parece ter uma ampla aproximação com os MPCs, justamente por sugerir um caminho de ressignificação, apropriação e autonomeação. Nessa perspectiva, não é mais apenas um *outro* (acadêmico, erudito ou governante) que determina quem é brincante (ou o que é cultura popular), mas, principalmente, um *eu* (sujeito) que se autodenomina brincante ou artista popular.

Contudo ser *brincante* ainda é um caminho socialmente desvalorizado e complexo, de movimento contracorrente; de resistência ao vigorante modelo de lucro e produção em massa e para as massas. Assim, nos questionamos: O que leva os/as brincantes a optarem por essa escolha de vida? Quais são os sentidos do brincar no contexto da cultura popular? O que é ser brincante? Afinal, *quais são as produções de sentidos da/na constituição dos brincantes?*

A seguir, traçamos algumas contribuições teóricas que nos auxiliam a refletir sobre tais problemáticas. Elas foram divididas em dois eixos: a) brincadeira, resistência e luta na atuação do brincante; e b) brincadeiras e festejos populares: contribuições de Mikhail Bakhtin.

a) Brincadeira, resistência e luta na atuação do brincante

A discussão sobre o conceito de cultura popular e o seu desdobramento a partir dos MPCs nos leva ao argumento de que ser *brincante* implica também uma *ação política* e, entre outras características, brincar é um ato constante de resistência e de luta, conforme apontamos. Isso porque as manifestações oriundas do universo popular orbitam em uma lógica não apenas diferente, mas divergente do sistema hegemônico, desde as suas raízes históricas (Moreira, 2015).

Essa divergência resultou (e ainda resulta) em uma profunda desvalorização dos saberes e fazeres populares. Atualmente, no que tange às manifestações estéticas populares, o antropólogo Carvalho (2005) nos alerta sobre a *espetacularização* da cultura popular. Segundo o autor, a espetacularização consiste em ações que inserem as manifestações populares em tempos e espaços compactadores, pré-determinados por *outro* agente, alheio; que só aprecia e autoriza a entrada de manifestações desse cunho em seus espaços, quando estas são reconfiguradas e restrinvidas (Carvalho, 2005). Em outra pesquisa, Carvalho (2010) enfatiza ainda que, ao lado da

espetacularização das culturas populares na América Latina, encontra-se também a *canibalização* das mesmas:

[...] os dois termos [canibalização e espetacularização] procuram exprimir a percepção e a consciência de que as culturas populares estão sendo expostas a um movimento crescente e contínuo de invasão, expropriação e predação, conectado basicamente com a voracidade das indústrias do entretenimento e do turismo e também com a cooptação de artistas populares por parte de políticos regionais populistas (Carvalho, 2010, p. 41).

Ainda acerca dessa questão da espetacularização da cultura popular, encontramos um exemplo oportuno no catálogo *Maracatu Rural: A Magia do Canavial*. Nele, os autores Vicente e Vicente (2013) relatam a dificuldade enfrentada pelos brincantes de maracatu, por exemplo. Para transformar a brincadeira em realidade, homens e mulheres viram noites bordando, fazem fiado nos armarinhos, arrumam dinheiro para o ônibus, mesmo sendo a maioria pessoas sem muito poder aquisitivo. Após todo esse trabalho intenso, que envolve um misto de “correria, gritaria, preocupação, vibração, orgulho, amor, paixão e ansiedade ... , o prefeito ou a prefeita ... ignora tudo isso e paga míseros 100 reais pela apresentação” do grupo inteiro (p. 2). Nesse exemplo, fica evidente que o *outro* agente (o prefeito ou a prefeita) desconhece ou ignora a brincadeira em sua complexidade e paga conforme o seu desconhecimento, transformando a brincadeira em *apresentação* e espetacularizando-a.

Outro exemplo instigante sobre a desvalorização da arte popular é encontrado no trabalho musical de Herbert Lucena (2011), intitulado *Não me peçam jamais que eu dê de graça tudo aquilo que eu tenho pra vender*. Na obra, que traz uma série de parcerias com mestres e artistas brincantes, Lucena apresenta músicas que tecem uma crítica à atual condição dos artistas populares no Brasil. Assim, na primeira faixa do CD a letra da canção alerta:

[...] eu nasci pra cantar coco e ciranda, e forró que tem boa freguesia. Mas nas rádios não toco noite e dia, pelo jeito esse cartel comanda. Escolhendo quem cresce e quem não anda. Porém minha construção não vou ceder, nem tão pouco de bandeja oferecer, aos que não bebem da minha cachaça. Não me peçam jamais que eu dê de graça, tudo aquilo que eu tenho pra vender. Não me peçam jamais que eu dê de graça, tudo aquilo que eu tenho pra viver! (Lucena, 2011, faixa 1)

No trecho, notamos que Lucena critica o *mercado* cultural e artístico, que escolhe “quem cresce e quem não anda”, reivindicando a valorização do seu trabalho. O artista enfatiza também a falta de reconhecimento de sua “construção” (ou profissão) por aqueles que “não bebem da minha [sua] cachaça”.

Pelos exemplos, enfatizamos que a cultura popular, há séculos, tem permanecido à margem de uma conjuntura sociopolítica hegemônica que não a comprehende e não a valoriza em sua complexidade. Mas, contraditoriamente, mesmo diante desse quadro, os brinquedos persistem, inovam-se e continuam a encorajar pessoas a se tornarem brincantes. Nesse cenário, identificamos algo valioso, que está além das relações mercadológicas de compra e venda, outra face da moeda: como vibração, orgulho e paixão (Vicente & Vicente, 2013). Assim, em uma tentativa de compreender os aspectos motrizes que impulsionam os brincantes a optarem por esse trajeto de vida, recorreremos, a seguir, aos estudos de Bakhtin (1965/2008) sobre as expressões estéticas populares.

b) Brincadeiras e festejos populares: contribuições de Mikhail Bakhtin

Apesar de não ter utilizado o termo *brincar* (ou *brincadeira*), Bakhtin (1965/2008) desenvolveu um importante estudo sobre a cultura (estética) popular em sua obra *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Em desdobramentos interpretativos, entendemos que as manifestações estéticas populares, discutidas pelo autor — principalmente os *festejos* em praças públicas (como o carnaval) —, são expressões dessa dimensão do brincar que investigamos atualmente.

A noção de cultura popular, para o pesquisador russo, era bastante equívocada em seu tempo; especialmente a *cultura cômica popular* foi mal interpretada, quando não desconsiderada, por grande

parte dos estudiosos do tema. Contrariando tal corrente de pesquisadores, o autor entendeu a cultura popular como um universo rico e dinâmico, enfatizando — a partir da obra literária de François Rabelais [1494–1553] — o riso e o humor como dimensões essenciais desse contexto:

[...] o mundo infinito das formas e manifestações do riso opunha-se à cultura oficial, ao tom sério, religioso e feudal da época. Dentro da sua diversidade, essas formas e manifestações — as festas públicas e carnavalescas, os ritos e cultos cômicos especiais, os bufões e tolos, gigantes, anões e monstros, palhaços de diversos estilos e categorias, a literatura paródica, vasta e multiforme, etc. — possuem uma unidade de estilo e constituem partes e parcelas da cultura cômica popular, principalmente da cultura carnavalesca, una e indivisível (Bakhtin, 1965/2008, p. 3).

Para o autor, existia uma unidade de estilo nas manifestações populares, dada justamente pela comicidade comum a essas expressões. Além disso, os festejos em praças públicas aconteciam (e notamos que muitos ainda acontecem) em paralelo a um mundo oficial. Esse paralelismo é explicado com base no conceito de *segundo mundo* ou *segunda vida*: “o carnaval é a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso. É a sua vida festiva. A festa é a propriedade fundamental de todas as formas de ritos e espetáculos cômicos da Idade Média” (Bakhtin, 1965/2008, p. 7).

Nessa perspectiva, as festas públicas possibilitavam outra dimensão da própria experiência humana; completamente contrária à vida oficial, ordinária. Mas é interessante perceber que, no período estudado por Bakhtin (transição da Idade Média para o Renascimento), a maioria da população vivenciava tanto uma condição oficial como não oficial. Alguns festejos populares, por exemplo, possuíam tamanha relevância que chegavam a durar três meses (Bakhtin, 1965/2008).

Nessas longas celebrações de natureza cômica, *festa, arte e vida* se confundiam profundamente: “... o carnaval não é de maneira alguma a forma puramente *artística* do espetáculo teatral” (Bakhtin, 1965/2008, p. 6). Assim, as expressões estéticas populares permeavam uma tênue fronteira entre a *vida* e a *arte*. Nelas se desconstruíam o *palco* e a *plateia*, as relações de poder se horizontalizavam, anulavam-se as fronteiras espaciais, penetrando-se “temporariamente no reino utópico da universalidade, liberdade e abundância” (Bakhtin, 1965/2008, p. 8).

Além disso, esses festejos abarcavam uma forma de relação e comunicação familiar, com expressões dinâmicas, ativas e mutáveis. A *comunicação carnavalesca* era livre e possibilitava interações mais francas entre as pessoas que, no contexto oficial da vida, jamais ocorreriam. No carnaval “o indivíduo parecia dotado de uma segunda vida que lhe permitia estabelecer relações novas, verdadeiramente humanas, com os seus semelhantes.” (Bakhtin, 1965/2008, p. 9). Essa segunda vida, para o autor, era profundamente concreta, corporal. Possuía, assim, forma própria: a *estética grotesca*.

Para o pesquisador, a verdadeira natureza ou essência do grotesco “é a expressão da plenitude contraditória e dual da vida, que contém a negação e a destruição (morte do antigo) consideradas como uma fase *indispensável*, inseparável da *afirmação*, do nascimento de algo novo e melhor” (Bakhtin, 1965/2008, p. 54). A estética grotesca assume, portanto, a condição dual da experiência humana, em que coexistem os aspectos sérios e *cômicos* do mundo: “grosserias e elogios são dois aspectos de um mesmo mundo bicorporal” (Bakhtin, 1965/2008, p. 172), agregando os aparentes polos distintos da vida. Nessa concepção estética o corpo é complexo, ideal e abstrato, ao mesmo tempo em que é básico e material; sua dimensão *biológica* (comer, beber, urinar etc.) é tão importante quanto a *cósmica* (espiritual, ritualística).

O autor alega que o *corpo grotesco* triunfa na *exuberância e abundância*. Essa estética, observada na obra rabelaisiana, abarca imagens exageradas do corpo, em que “a lógica interna de todos esses exageros é ... a lógica do crescimento, da fecundidade, da superabundância” (Bakhtin, 1965/2008, p. 55). As imagens grotescas contrapõem-se ao *corpo individual* e egoísta da burguesia, constituindo um *corpo coletivo* e indivisível. É também um *corpo* que contempla a vida, a morte, a terra, os astros, os animais, as plantas etc. Nele, a carne (a matéria de forma mais ampla) possui uma força fecunda e regeneradora e é sempre uma carne incompleta, eternamente criada, recriada e criadora:

[...] na realidade, a função do grotesco é liberar o homem das formas de necessidade inumana em que se baseiam as ideias dominantes sobre o mundo. O grotesco derruba essa necessidade e

descobre seu caráter relativo e limitado ... O riso e a visão carnavalesca do mundo, que estão na base do grotesco, destroem a seriedade unilateral e as pretensões de significação incondicional e intemporal e liberam a consciência, o pensamento e a imaginação humana, que ficam assim disponíveis para o desenvolvimento de novas possibilidades (Bakhtin, 1965/2008, p. 43).

Bakhtin (1965/2008) afirma que os desvirtuamentos ou as incompreensões da cultura popular, na modernidade, decorreram da vulgarização dessa estética da qual os festejos populares eram porta-vozes. Percebemos que tal estética, ambivalente e incompleta, permanece incompreendida pelos cânones sociais, egoístas e fragmentados pois a natureza grotesca é, em si, *anticanônica* (Bakhtin, 1965/2008). Contudo acreditamos que as suas raízes — ou a sua essência — ainda vigoram em nossos tempos, isso porque elas se reinventam justamente nas bases comuns da própria experiência humana, ontológica. Conforme elucida Bakhtin (1965/2008), a *estética grotesca* libera o homem das formas de necessidade inumana, é, portanto, um caminho de humanização.

As atuais brincadeiras populares parecem ainda conter vestígios dessa estética, nelas notamos também que o brincar é estendido não apenas à infância, ele vira ofício de adulto. Nesse contexto, identificamos que, pelo brincar, o caráter de resistência e denúncia da cultura popular, profundamente investigado nas ciências humanas, assume também uma dimensão peculiar: a do encantamento, conforme discutiremos adiante na análise dos dados.

Metodologia

Ao longo do segundo semestre de 2014, desenvolvemos uma pesquisa de campo em que buscamos investigar a produção de sentidos na e da constituição dos brincantes. Aqui, cabe elucidar, que abordamos o conceito de *sentido* pela obra vigotskiana não somente como uma das dimensões do significado da palavra — e sua intrínseca relação com a apropriação conceitual —, mas enfatizamos sua articulação no âmbito da psicologia da arte, das emoções estéticas.

Segundo Namura (2003), a arte (enquanto um conjunto de signos estéticos), destina-se a causar emoções nas pessoas. Dessa maneira, a *emoção estética* é compreendida por Vigotski (1925/1999) numa tentativa de elucidar as “leis psicológicas de influxo da arte sobre os homens” (p. 23). Essa dimensão é fundamental para nós, por abranger justamente a concepção de sentido atrelada às emoções estéticas, suscitadas pela *experiência artística*. Nessa linha argumentativa, a autora enfatiza a importância de compreender o sentido em sua raiz ontológica, no que tange especificamente à psicologia proposta por Vigotski. Nessa compreensão, a autora reforça que a *estética* aparece, em Vigotski, Marx e Lukács, como uma dimensão essencial das experiências humanas: “de constituição do sujeito, da subjetividade e, portanto, do próprio sentido” (p. 24). É justamente sobre esse resgate das bases ontológicas do *sentido* que tratamos, pois, conforme argumentamos, o brincar, em quaisquer fases da vida, trata-se de uma atividade emancipadora e reconstituente do ser social que somos.

Aspectos éticos da pesquisa: coerência entre teoria e prática

Por realizarmos uma pesquisa que se estabelece no diálogo entre a *psicologia da arte* e a própria *arte* (enquanto campo específico do saber humano), algumas questões éticas sobre a *identificação dos participantes* tiveram que ser reformuladas. Pois, na maior parte das pesquisas em psicologia do desenvolvimento, a identificação dos sujeitos/objetos participantes é omitida com a finalidade de se resguardar sua integridade (física e moral). Contudo nossas investigações se contrapõem, nesse quesito, e optam por *identificar seus participantes* (com a devida autorização dos mesmos e com a apreciação e aprovação pelo comitê de ética das Ciências Humanas da Universidade de Brasília, nos termos da resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde).

Isso porque entendemos que as questões analisadas não colocam em risco a integridade física, mental e moral dos/as participantes. Além disso, a questão da *autoria* na arte e cultura popular é um

aspecto relevante e o fato de omitir a identificação dos/as participantes na pesquisa acarretaria na *omissão da própria autoria*; o que seria também uma incongruência entre discussão teórica e metodologia.

O campo: a entrevista narrativa como método

Para garantirmos a coerência investigativa dos princípios teóricos apontados até aqui, decidimos por estruturar o trabalho de campo a partir da realização de entrevistas narrativas (ENs) com três brincantes adultos (Tico, Lu e Lipe – idades superiores a 18 anos), integrantes do grupo *Seu Estrelo e o Fuá do Terreiro* (Brasília, DF)³. As entrevistas tiveram duração de 2 h, em média, e foram videogravadas, transcritas e posteriormente analisadas. A partir do material gerado, conseguimos identificar, entre outros, a relação entre luta e encantamento como aspectos constitutivos da brincadeira e dos brincantes.

A escolha pela entrevista narrativa (EN) decorre do fato de esse método se diferenciar das demais formas de entrevista, principalmente por seu caráter *não diretivo*, presente nos formatos pergunta-resposta. Composta por informante (narrador) e pesquisador (ouvinte), a EN exige do pesquisador o desafio de despertar/instigar narrativas em seu informante (Jovchelovitch & Bauer, 2002). Essas narrativas podem perpassar tanto as impressões do *real* como as da *fantasia* do narrador e devem abranger uma estrutura sequencial, composta por começo, meio e fim. Para os pesquisadores Jovchelovitch e Bauer (2002), a EN é indicada em pesquisas que combinam histórias de vida a contextos sociais específicos.

Além disso, partimos da premissa de que, mesmo existindo uma delimitação entre o pesquisador e o informante, durante a entrevista, essa delimitação é bastante tênue e possui um caráter *dialogônico*. Para Oliveira (2012), “narrativizar a experiência é mais que enunciar em primeira pessoa textos sociais; envolve sempre agregar à trama dos discursos um *plus* de sentido subjetivo” (Oliveira, 2012, p. 370). Sentido esse que integra as experiências do narrador e do (com o) ouvinte (e vice-versa).

Para Jovchelovitch e Bauer (2002), a EN visa, justamente, abranger a *linguagem do narrador*, fato que exige do pesquisador um cuidado e uma apropriação da linguagem do outro na reformulação de sua própria linguagem. Para que isso ocorra efetivamente, toda EN requer, antes de sua ocorrência, um convívio aprofundado com os sujeitos entrevistados; uma imersão no campo de pesquisa.

Assim sendo, realizamos, antes das ENs, uma primeira etapa investigativa de *aproximação* do campo, que perdurou o primeiro semestre de 2013, para acompanhamento semanal dos ensaios (totalizando 15 encontros e duas apresentações cênicas). Nessa etapa, utilizamos diário de campo e videogravações como instrumentos para análise posterior. Além disso, houve o esclarecimento dos objetivos do trabalho ao grupo e a solicitação da autorização por parte dos/as participantes para a realização da pesquisa. Com isso, conseguimos delinear uma contextualização mais aprofundada do campo, preparando de forma mais criteriosa as ENs.

De fato, a EN requer a preocupação de construir os dados *com o/s outro/s, dando voz ao/s outro/s à medida que incorporamos essas vozes em si e por si*. Porém não se trata apenas de uma *incorporação de vozes do outro* por parte da pesquisadora. “... Há um sujeito que fala e produz texto tanto quanto o pesquisador que o estuda” (Amorim, 2004, p. 16). Nesse sentido, assumimos que toda a pesquisa carrega uma dimensão autoral do pesquisador, que decide por aquilo, do *outro*, que será evidenciado ou silenciado, de acordo com seus objetivos, apontando necessariamente para uma *dimensão política* (ou projeto político) de interpretação do mundo (Moreira, 2015).

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2002), a EN também privilegia a construção de enredos que abarcam aspectos micros e macros dos acontecimentos narrados na história:

É através do enredo que unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa. Por isso, a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos,

³ Com 11 anos de existência, o grupo integra uma série de atividades artísticas populares (teatro, música, dança, literatura etc.) na região Centro-Oeste, configurando um cenário rico, dinâmico e coerente para a realização da nossa pesquisa. Porém, por toda essa diversidade, traçamos um delineamento mais específico e viável aos limites deste estudo, investigando apenas os brincantes que participam do teatro.

mas uma tentativa de ligá-los, tanto no **tempo**, como no **sentido** (Jovchelovitch & Bauer, 2002, p. 92).

Portanto, o enredo, elucidado por meio das narrativas, seria uma pequena célula (micro) de um contexto muito maior (macro) das criações artísticas populares que nos auxilia a pensar sobre a produção de sentidos na/da constituição dos brincantes. Assim, a EN pode ser também considerada um estudo “micro” — a produção de sentidos subjetivos — de um aspecto “macro” do psiquismo humano — imaginação e criação (Moreira, 2015).

No que tange à análise das ENs, discutimos, portanto, os dados transcritos com base na produção de sentido derivada de uma análise discursiva, que enfatiza a dimensão socioideológica (Bakhtin, 2006) das narrativas — por se tratarem de material semiótico. Como categoria de análise de diferentes enfoques de estudos, a análise do discurso rejeita a noção “... de que a linguagem é simplesmente um meio neutro de refletir, ou descrever o mundo, e [assume] uma convicção da importância central do discurso na construção da vida social” (Gill, 2002, p. 244).

Portanto, a análise do discurso envolve o princípio norteador de que o reconhecimento da nossa maneira de compreender o mundo é condicionado pela história e cultura específica em que estamos inseridos (Gill, 2002). Por essa via, é interessante citar também as contribuições de Hildebrand-Nilshon, Motzkau e Papadopoulos (2001) que analisam a concepção de subjetividade em psicologia não apenas pelos *discursos proferidos*, mas pelos *discursos que são silenciados* no atual contexto capitalista, de inspirações neoliberais. É justamente nesses discursos silenciados que identificamos a maior parte dos agentes da denominada cultura popular e, portanto, os nossos brincantes. Nessa dinâmica social perversa, destacamos a dimensão política de nossa pesquisa ao buscar evidenciar e fazer *ouvir* alguns desses frequentes *silenciamentos* (Moreira, 2015).

Resultado e análise dos dados: o brincar como um guerrear encantado

Nas análises das ENs notamos que o brincar assume, para os brincantes, entre outros, um caráter político, de resistência e luta, que se define por uma lógica peculiar: a do encantamento pela brincadeira. Nessa perspectiva, a resistência na cultura popular não está ligada a um isolamento, mas a atitudes que “*furam* pelo encantar “*a Grande Coisa*” ou “*a máquina engolidora de homens*”, expressões que nossos brincantes usam para se referir ao sistema capitalista, que aliena. Entretanto furar essa máquina não se trata de uma simples tarefa, como comenta Tico, isso faz parte de um trabalho contínuo e árduo dos brincantes:

...porque a parada [o sistema] tá o tempo todo te engolindo e você vê que tá engolindo, e aí você fala: “massa, então, o que é que eu posso usar dessas armas? De repente, sem a galera perceber!” Mas percebendo também... Furando ali... De repente um que tá lá dentro tá percebendo também e ajudando no processo! É você ir furando, de alguma forma, esse negócio, né?! Então, o trabalho [do brincante] também vem nesse sentido, né?! É isso que eu falo, não é uma brincadeira que você acha e fala “pô, massa! Então é isso, e agora vamos aqui criar uma comunidade e se isolar”. Não! Mas assim, sabe: como é que a gente entra nisso [no sistema]? Como é que a gente fura isso?

Nessa via, o brincante diz que resistir é “*não passar a vida entregue ao sistema*”, mas buscar transformá-lo. Para isso, ele argumenta ser necessário entender “*suas armas*”, já que também se trata de uma “*guerra*”. Tico continua:

...você vai partir pra uma guerra! ... A relação é tipo assim... Pra mim, é um pouco dessa transformação [do sistema], sabe?! ... E aí, dentro disso [dessa transformação], eu preciso estar no mundo! Eu preciso entender ele e preciso sacar essas armas dele um pouquinho pra que eu também possa pegar essas armas e brigar com ele, sabe?! Então... Como é que eu entro nessa estrutura, sem me perder nela?

Não se perder na “*Grande Coisa*” é, contudo, uma missão conflituosa e, em termos vigotskianos, dramática. Sobre isso, Vigotski (1929/2000) argumenta que a psicologia precisa ser entendida como

drama, pois, ao ocuparmos diferentes e contraditórias posições sociais, enfrentamos crises que revelam formas, por vezes, conflituantes entre o pensar, o agir e o sentir; realidade que não escapa aos nossos brincantes.

Vivemos, então, tensão e embate. Delari Junior (2013) argumenta que a vida é uma luta dramaticamente articulada às nossas escolhas (voluntárias ou não). Para Magiolino e Silva (no prelo), "... no drama da personalidade, estamos sempre envolvidos em uma luta interna, choque. Posicionamos-nos ... de diferentes maneiras dependendo das necessidades subjacentes ao recorte espacial e temporal no qual estamos situados". Isto é, nossos posicionamentos estão relacionados às condições concretas de existência. Nessa linha argumentativa, os brincantes problematizam sua própria função social na sociedade capitalista: Como não se perder nas relações instauradas entre trabalho e capital?

Nesse viés, Lu afirma que ser brincante é tanto "*uma condição*" como "*uma construção*" (um fazer-ser) que requer, entre outros aspectos, sustentar-se financeiramente. Ela narra que, na atual lógica do sistema sociopolítico, inúmeras vezes, necessitou transformar o seu trabalho, "*a sua energia mais preciosa, de transformação do mundo*" em produto. A brincante relata que é difícil "*conseguir manter esse estado do brincante... Dessa leveza, dessa conexão, dentro da lógica da Grande Coisa! Porque... ela te transforma em produto! Te bota numa lógica de comércio!*".

Lipe, por sua vez, argumenta que ser brincante o tornou, em certa medida, um ser mais forte e menos *dependente* do sistema:

[...] você fica mais forte, por assim dizer... Porque aí, como você mesmo precisa tomar atitude, tomar a iniciativa de fazer as coisas, você depende menos do sistema! Porque aí você pode... Você mesmo é capaz de divulgar o seu trabalho, de elaborar a sua pesquisa, de se apresentar, de construir os seus próprios materiais, construir o seu próprio emprego, né?! Você se sente capaz! Você pode fazer isso, você faz! Você se realiza, você se livra de várias doenças, né?!

Apesar dessa aparente menor dependência do sistema, reforçamos que os brincantes não são alheios a ele. Isto é, não vivem em um universo próprio e isolado do mundo. Conforme as narrativas evidenciam, eles jogam com a "Grande Coisa" e, de certa forma, até a incorporam, com o objetivo de produzir uma relação de resistência que se dá por meio do que eles definem como encantamento:

TICO: Eu acho que [a cultura popular] é essa força do encantar, né?! Que eu acho que é muito doida de entender... que é um devolver pelo encantamento! Eu acho que [é] isso, e é [algo] muito generoso na cultura popular.

PESQUISADORA: Devolver para o sistema, você fala? Devolver pelo encantamento?

TICO: É! É você querer quebrar o sistema, mas pelo encantamento, sabe?! Eu acho que isso também é outro ensinamento de cultura popular, sabe?! Uma fúria criativa absurda, assim... Porque é uma opressão o tempo todo e, na hora de devolver, não é sendo opressor, né?! Você é o tempo todo oprimido, mas na hora que você vai devolver, você não quer ser o opressor, assim... Você parte para um encantamento!... Você brinca com o opressor, na verdade. O opressor, ele também é parte da brincadeira, sabe? Se tem um olhar também do oprimido pro opressor, sabe?! Mas você devolve encantando, né?! É um devolver pelo encantamento, mas é um devolver, é uma guerra, né?! Vai guerrear, na verdade!

Ele continua:

[...] engraçado, porque tem essa coisa, da Grande Coisa, que vem engolindo, mas que, no fundo, é uma criatura também! E que tem todo um sentimento, também, sabe?! Que tem toda uma coisa [abre os braços], a Criatura! ... Eu acho que ela vem oprimindo, assim, a gente, mas eu tenho pena de quem é esse opressor. Eu tenho pena desses opressores também, sabe?! São tão perdidos quanto... É aquela "pouca coisa do se achar" [maior]!... Então, é uma pena de quem faz isso, quem tá nesse poder, sabe?! É uma pena por ser, nesse sentido, um perdedor já pra mim, sabe?! E como é que eu luto com essa figura?! Assim... É mais buscando encantar essa figura! Não é querer tomar o poder, pra ser o opressor, sabe?!

Assim, os brincantes vão abrindo seus caminhos, resistindo, perfurando e encantando a "Grande Coisa", por vezes sendo também engolidos por sua lógica de mercado. Nesse processo de

encantarias e lutas, de brinquedos e brincadeiras, há também um “sentir-se mais forte”, como narra Lipe. Essa força do encantar não é, contudo, uma força entorpecedora, que paralisa ou que “isola” os brincantes do resto da sociedade, mas um “guerrear”, que envolve uma profunda transformação subjetiva, que necessariamente comporta a dimensão estética, norteando a suas atuações políticas no mundo.

Desse modo, percebemos que o brincar, nesse contexto do brincante adulto, entrelaça um profundo sentido de resistência a um modelo social capitalista, orbitando em uma lógica *contra a corrente*. Nessa lógica peculiar de políticas de resistência pelo encantar, o brincar com o outro (*opressor*) é um aspecto fundamental que diverge, por exemplo, de formas de resistência a partir de isolamentos sociais ou guerras armadas.

Pela experiência estética/artística da brincadeira, o estado de encantamento é conquistado com cenas teatrais que provocam sorrisos, olhares, danças, cantos coletivos, imagens multicores, profundamente carnais e presentes. Tal estado permite perfurar o sistema, envolvendo o *opressor* na brincadeira, “ele também é parte da brincadeira”, como diz Tico. Trata-se, portanto, de uma guerra simbólica em que a experiência estética produz sentidos que nutrem e transformam radicalmente a experiência concreta humana (seja oprimido ou opressor). O brincar, comum a todos, refaz o ser, humanizando-o.

Considerações finais

Neste artigo, buscamos discutir o brincar como uma necessidade ontológica que vai além da infância. Assim, focalizamos tal atividade a partir de sujeitos adultos que se autodenominam brincantes. No Brasil, os brincantes compõem parte do uni(di)verso da cultura popular, sendo uma espécie de ofício que se localiza no entrever entre a vida e a arte.

Discutimos, por essa via, a constituição desses sujeitos, focalizando os sentidos que nutrem suas experiências (estéticas) enquanto brincantes, sinalizando formas sensíveis e alternativas de se conceber o brincar e o desenvolvimento em interface com a própria cultura popular. Por meio dos brincantes, somos convidados a nos reorientar por uma lógica humanizadora que considera o sentido ontológico da experiência estética. Em síntese: *fazer-ser humano* é também *fazer-ser brincante*.

A partir daí, objetivamos contribuir para novas reflexões sobre as condições concretas de desenvolvimento na contemporaneidade, implicando em recriações do projeto de sociedade vigente. Problematizamos, portanto, as tensões entre o brincar na cultura popular e a lógica do sistema capitalista. Aqui, advogamos que a *resistência* é uma característica definidora do brincar dos brincantes que se configura por uma lógica singular: a do encantamento. Assim, nesse contexto, o brincar é uma espécie de *guerrear encantado*.

Referências

- Abreu, M. (2003). Cultura popular, um conceito e várias histórias. In M. Abreu & R. Soihet (Orgs.), *Ensino de história, conceitos, temáticas e metodologias* (pp. 83-102). Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Amorim (2004). *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora.
- Arantes, A. (2006). *O que é cultura popular*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem* (12ª ed.). São Paulo: HUCITEC.
- Bakhtin, M. (2008). *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília. (Original publicado em 1965).
- Barroso, R. (2007) *Teatro como Encantamento - Bois e Reisados de Caretas*. Tese de Doutorado, Instituto de Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Ceará.
- Brandão, C. (2009). Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. *Cadernos de Pesquisa*, 39(138), 715-746.
- Carvalho, J. J. (2005). Espetacularização e canibalização das culturas populares. In Ministério da Cultura (Org.), *I Encontro Sul-Americano das Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares* (pp. 79-101). São Paulo: Instituto Polis.
- Carvalho, J. J. (2010). Espetacularização e canibalização das culturas populares na América Latina. *Revista Anthropológicas*, 21(1), 39 – 76.

- Chartier, R. (1995). Cultura popular: revisitando um conceito historiográfico. *Estudos Históricos*, 8(16), 179-192.
- Delari Junior, A. (2011). Sentidos do "drama" na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre arte e psicologia. *Psicologia em Estudo*, 16(2), 181-196.
- Delari Junior, A. (2013). *Personalidade, drama e brincadeira de papéis sociais: em diálogo com o educador*. Paraná: CED. Recuperado em 22 de agosto, de 2015, de http://www.dialeticadohumano.net/tx-01_delari_2013.pdf
- Fernandes, F. (1989). *O folclore em questão* (2^a ed.). São Paulo: Editora Hucitec.
- Freire, P. (1983). Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. In O. Fávero (Org.), *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60* (2^a ed., pp. 99-126). Rio de Janeiro: Editora Graal.
- Gill, R. (2002). Análise de discurso. In M. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 244 -270). Rio de Janeiro: Vozes.
- Góes, M. C. (2000). A formação do indivíduo nas relações sociais: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. *Educação & Sociedade*, 21(71), 116-131.
- Gullar, F. (1983). Cultura Popular. In O. Fávero (Org.), *Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60* (2^a ed., pp. 49-55). Rio de Janeiro: Editora Graal.
- Hildebrand-Nilshon, M., Motzkau, J., & Papadopoulos, D. (2001) Reintegrating sense into subjectification. In J. R. Morss, N. Stephenson, H. van Rappard (Orgs.), *Theoretical issues in psychology* (pp. 289-300). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Jovchelovitch, S.& Bauer, M. (2002). Entrevista narrativa. In M. Bauer & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático* (pp. 90-113). Rio de Janeiro: Vozes.
- Lewinsohn, A. (2008). *O ator brincante: no contexto do teatro de rua e do cavalo marinho*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- Lucena, H. (2011). *Não me peçam jamais que eu dê de graça tudo aquilo que eu tenho pra vender* [Mídia, CD]. Manaus: Sony DADC.
- Magiolino, L. (2015). Afetividade, imaginação e dramatização na escola: apontamentos para uma educação (est)ética. In D. N. Silva & F. S. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp.133-154). São Paulo: Summus.
- Magiolino, L. & Silva, D. (no prelo). *Dimensões (est)éticas e políticas da paixão entre Simone e Nelson*. Psicologia & Sociedade: UFRGS.
- Moreira, A. (2015). "Brincante é um estado de graça": sentidos do brincar na cultura popular. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Distrito Federal.
- Namura, M. R. (2003). *O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social em Lukács*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Oliveira, M. C. (2012). Narrativas e desenvolvimento da identidade profissional de professores. *Cedes*, 32(88), 369-378.
- Pedroza, R. L. (2005). Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 17(2), 61-76.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: The Norton Library.
- Rhoden, C. (Diretor). (2014). *Tarja branca: a revolução que faltava* [Documentário-vídeo]. Brasil: Produção Maria Farinha Filmes
- Silva, D., Costa, M. & Abreu, F. (2015). Imaginação no faz de conta: o corpo que brinca. In D. Silva & F. Abreu (Orgs.), *Vamos brincar de quê? Cuidado e educação no desenvolvimento infantil* (pp.111-132). São Paulo: Summus.
- Smolka, A. L. (2009). A atividade criadora do homem: A trama e o drama (Introdução). In L. S. Vigotski. *Imaginação e criação na infância* (pp. 7- 10). São Paulo: Ática.
- Vicente, S. & Vicente, V. (2013). *Maracatu rural: a magia do carnaval*. [Catálogo de exposição]. Ministério da Cultura: Brasil.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1925).
- Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. (Original publicado em 1929).
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática. (Original publicado em 1930).
- Wallon, H. (1941/2007) *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes.

Recebido em 26/08/15

Aceito em 20/01/16

Andressa Urtiga Moreira: Mestra pelo Instituto de Psicologia (UnB) na linha de desenvolvimento humano e cultura. Graduada em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília. Artista e arte-educadora pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, atuante na Educação de Jovens e Adultos.

Daniele Nunes Henrique Silva: Mestra e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, professora do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento e do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, Brasil.