

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Rogério Costa Würdig

**O QUEBRA-CABEÇA DA CULTURA LÚDICA – LUGARES,
PARCERIAS E BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS:
DESAFIOS PARA POLÍTICAS DA INFÂNCIA**

São Leopoldo

2007

Rogério Costa Würdig

**O QUEBRA-CABEÇA DA CULTURA LÚDICA – LUGARES,
PARCERIAS E BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS: DESAFIOS PARA
POLÍTICAS DA INFÂNCIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Beatriz T. Daudt Fischer

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado

São Leopoldo

2007

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

W967q Würdig, Rogério Costa
O quebra-cabeça da cultura lúdica : lugares, parcerias e
brincadeiras das crianças : desafios para políticas da infância /
por Rogério Costa Würdig. – 2007.
229 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) -- Universidade do Vale do Rio dos
Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

“Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Beatriz T. Daudt Fischer, Co-
orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Ana Cristina Coll Delgado, Ciências
Humanas”.

1. Infância – Cultura lúdica. 2. Atividade lúdica – Educação.
I. Título.

Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

Rogério Costa Würdig

**O QUEBRA-CABEÇA DA CULTURA LÚDICA – LUGARES,
PARCERIAS E BRINCADEIRAS DAS CRIANÇAS: DESAFIOS PARA
POLÍTICAS DA INFÂNCIA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em julho de 2007

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Beatriz T. Daudt Fischer – Orientadora
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado – Co-Orientadora
Fundação Universidade do Rio Grande

Prof^a. Dr^a. Alessandra Frota Schueler
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Jaime José Zitkoski
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel da Cunha
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof^a. Dr^a. Berenice Corsetti
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

São Leopoldo

2007

**Às crianças, participantes e parceiras da pesquisa, que me ensinaram,
intensamente, os seus jeitos e formas de brincar e de viver suas infâncias.**

AGRADECIMENTOS

Ao grande mestre Euclides Redin, pela fraterna orientação e pelas palavras e abraços sempre acolhedores.

À Beatriz T. Daudt Fischer, pela orientação atenta e carinhosa.

À Ana Cristina Coll Delgado, pela co-orientação rigorosa, desafiadora, amorosa e muito, muito, paciente.

À CAPES, pela possibilidade de estudar e pelo apoio financeiro.

Às duas professoras do currículo por atividades, que me apresentaram às crianças e estimularam, constantemente, o processo de pesquisa.

À Equipe Diretiva, ao professor de Educação Física, à professora de Artes e às funcionárias da escola onde foi realizada a pesquisa, pela disponibilidade, pela atenção e pela confiança.

Aos familiares das crianças, que entenderam a minha proposta de pesquisa, abrindo suas casas e suas vidas.

As “meninas” da secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos – Loi, Cris, Ro e Saionara - pela amizade e pelo apoio, estímulo e intenso trabalho, para que eu conseguisse cumprir com todas as exigências do curso.

À minha mãe Manoela e ao meu pai Nery (in memoriam) que possibilitaram que o guri brincador fosse, também, um doutor.

À “Vó Regina” e ao “Vô Bilau”, avós da brincadeira e da bagunça, que garantiram muito mais que “o meu espaço de estudo”, com muito amor, compreensão e paciência.

Ao meu irmão Jairo, mais uma vez, pelo incentivo e pela infraestrutura.

À amiga Carla Fernandes, pelas conversas apaixonantes e incentivadoras da escrita sobre a parceria entre as crianças e os animais de estimação.

Aos amigos que, de diferentes formas, apoiaram-me neste percurso profissional e pessoal.

Aos amores da minha vida - Patrícia, Nathalia, Júlia, Raul e Isabel - por compartilharem e aceitarem as alegrias e as tristezas, as tensões e os prazeres do difícil e complicado, processo de tornar-se Doutor em Educação.

Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
Qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Cecília Meireles

RESUMO

Esta tese trata de uma pesquisa etnográfica realizada com um grupo de crianças de uma escola pública num bairro popular de Pelotas, Rio Grande do Sul. O foco da investigação foi a análise de como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista das crianças no contexto do recreio e no contexto casa-rua. A opção pela abordagem socioantropológica inclui o diálogo com a História, a Educação, a Educação Física e as Artes Visuais. Os principais instrumentos de pesquisa utilizados foram: as observações participantes, as entrevistas conversadas e as fotografias. A análise dos dados fundamentou-se nos eixos teóricos que articulam o lúdico, as culturas da infância e a cultura lúdica. Desta análise, definiram-se as categorias: sentidos do recreio; brincadeiras, parcerias e lugares; o quê/quem favorece e/ou atrapalha as brincadeiras; e as seguintes subcategorias: espaço, relações de gênero e mudanças; repertório de brincadeiras; crianças/animais/adultos; casa, rua e mudanças. O recreio, enquanto tempo e espaço de produção da cultura lúdica e transmissão das culturas da infância, apresenta, segundo as crianças, múltiplos sentidos, sendo que o brincar é mais propagado e vivido intensamente. As mudanças propostas no recreio repercutem nas relações de gênero, nas tarefas pedagógicas, no currículo e na arquitetura escolar. As crianças deixam suas marcas nos espaços onde brincam, apesar das restrições e dos impedimentos dos adultos. As marcas estão no jeito como se apropriam desses espaços, na duração, nas brincadeiras e nas parcerias escolhidas. É inegável a importância dos animais de estimação nas suas brincadeiras. Essas marcas também refletem as desigualdades sociais nas infâncias dessas crianças. As propostas de mudanças das crianças em relação às ruas, à escola e às suas próprias casas são predominantemente coletivas. Conclui-se que, embora o lúdico não seja exclusivo das crianças, são elas que têm resistido e lutado para que possam usufruí-lo em suas vidas.

Palavras-chave: Infância - Culturas da Infância – Cultura Lúdica

ABSTRACT

This dissertation is about an ethnographic research that was realized with a group of children in a public school, in a popular quarter of Pelotas city, Rio Grande do Sul. The focus of this investigation was the analysis of how express the culture play in childrens's view on interval and house-street context. The option for the socioanthropologist abordage include the dialogue with the History, Education, Physical Education and Visual Arts. The main instruments utilized on this research was: participant observations, talking interview and pictures. The datas analysis have based in a theoric center that articulate the child's play, the childhood's culture and the play culture. From this analysis, some cathegories were definided: the sense of interval, plays, partners and places; what / who it supports and / or disrupt the games; and follow subcathegories: the space, relations of manner and changes, repertory of plays; children /animals /adults; home, street and changes. The interval, as a time and space of production in the play culture and transmission of childhood culture presents, according to the children, multiple senses, being that to play is more propagated and intensively lived. The changes proposed at interval reflect in the relations of manners, pedagogical work, curriculum and school architecture. The children leave their marks on the spaces where they play, in spite of the restriction and adult's impediment. The marks are in the way how they appropriate that spaces, duration, plays and partners that they choose. It is undeniable the importance of the pets in their plays. These marks also reflect the socials inequalities in the children's childhood. The proposal of changes in the children in relation at the streets, the school and their own homes are predominantly colletive. Conclude that, although the play be not exclusive from de children, they are have resisted and foughted for that can enjoy it in their lives.

Key-words: Childhood – Childhood's cultures – Play culture

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS DA INFÂNCIA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS.....	11
1. OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS.....	17
1.1 AS CRIANÇAS PARTICIPANDO DAS PESQUISAS.....	18
1.2 O PROBLEMA E AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	24
1.3 UM ENCONTRO COM A ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS.....	24
1.4 O BAIRRO FRAGATA: A PORTA DE ENTRADA PARA O CONTEXTO CASARUA.....	26
1.5 A ESCOLA: O PORTÃO DE ENTRADA PARA O RECREIO.....	27
1.6 A ESCOLHA DO BAIRRO E DA ESCOLA.....	28
1.7 AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	29
1.8 AS COMBINAÇÕES COM AS CRIANÇAS.....	33
1.9 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA.....	35
1.9.1 A observação participante.....	35
1.9.2 A fotografia.....	38
1.9.2.1 As situações fotografadas e quem as fotografou.....	39
1.9.2.2 O material utilizado.....	40
1.9.2.3 Conversas sobre as fotografias.....	41
2.9.3 As entrevistas conversadas.....	42
1.9.3.1 Contexto da entrevista.....	43
1.9. 4 Os registros escritos.....	44
1.9. 5 Os documentos da escola.....	44
1.9.6 A análise dos dados.....	44
2 INFÂNCIA, CRIANÇAS E CULTURA LÚDICA: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO.....	46
2.1INFÂNCIA: ATRAVESSAMENTOS DA MODERNIDADE E DA CONTEMPORANEIDADE.....	48

2.2 AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS.....	52
2.3 A INFÂNCIA E AS CONTRADIÇÕES DOS ADULTOS.....	54
2.4 O LÚDICO E A CULTURA LÚDICA NA INFÂNCIA.....	58
2.4.1 Lúdico: pluralidade de conceitos, características e interferências.....	58
2.4.2 Interfaces entre Culturas da Infância e Cultura Lúdica.....	65

3 A CULTURA LÚDICA NO RECREIO PARA UM GRUPO DE CRIANÇAS NUMA ESCOLA PÚBLICA..... 73

3.1 O CONTEXTO DO RECREIO: REVELAÇÕES, INDAGAÇÕES E SENTIDOS DAS CRIANÇAS.....	74
3.2 – “TODO O PÁTIO É SÓ DOS MENINOS” E A “PRACINHA É PROPRIEDADE DAS MENINAS”: ESPAÇO E RELAÇÕES DE GÊNERO.....	78
3.3 OS SENTIDOS DE BRINCAR DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS.....	95
3.4 OS SENTIDOS DE BRIGAR DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS.....	110

4. ENTRE A CASA E A RUA: OLHARES E PONTOS DE VISTA DAS CRIANÇAS SOBRE A CULTURA LÚDICA..... 120

4.1 LUGARES, PARCEIROS E BRINCADEIRAS QUE CONSTITUEM A CULTURA LÚDICA.....	123
4.1.1 Repertório de brincadeiras: memórias, experiências e vozes das crianças..	136
4.1.2 Brincando com os animais: parceiros importantes na constituição da cultura lúdica.....	142
5.2 MUDANDO OS LUGARES PARA BRINCAR MAIS: AS RUAS, AS CASAS E A ESCOLA.....	153
5.3 O QUÊ/QUEM FAVORECE OU ATRAPALHA AS BRINCADEIRAS: OS OLHARES FOTOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS.....	169
5.3.1 – O quê/quem favorece as brincadeiras.....	171
5.3.2 – O quê/quem atrapalha as brincadeiras.....	173
5.3.3 – Para sintetizar: os percursos do processo fotográfico.....	175

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
REFERÊNCIAS.....	188
ANEXOS.....	198
Anexo A.....	199
Anexo B.....	213
Anexo C.....	218
Anexo D.....	222
Anexo E.....	225

INTRODUÇÃO: MEMÓRIAS DA INFÂNCIA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS

Eras

Antes a gente falava: faz de conta que
este sapo é pedra.
E o sapo eras.
Faz de conta que o menino é um tatu
E o menino eras um tatu.
A gente agora parou de fazer comunhão de
pessoas com bicho, de entes com coisas.
A gente hoje faz imagens.
Tipo assim:
Encostado na Porta da Tarde estava um
caramujo.
Estavas um caramujo – disse o menino
Porque a Tarde é oca e não pode ter porta.
A porta eras.
Então é tudo faz de conta como antes?

Manoel de Barros

A investigação sobre a cultura lúdica das crianças foi movida pelas minhas memórias de guri brincador e pela minha trajetória profissional com a formação de professores (as) brincantes.

Ao mexer com as minhas memórias da infância, retomei e reconstruí acontecimentos, lugares, momentos, passeios, brincadeiras, risadas e choros, vividos durante um tempo que não existe mais. De certo modo, confirmei as palavras de Bosi (1994, p.55) ao afirmar que “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho”.

Nesta perspectiva, e aceitando o desafio de Pereira; Jobim e Sousa (1998) de que o diálogo do adulto com as crianças depende, em parte, “do diálogo com a sua infância”, deixo vir à tona a criança que ainda habita em mim para dialogar com as infâncias de um grupo de crianças, que estuda numa escola pública de um bairro popular, na cidade de Pelotas-RS.

Entretanto, reconheço que há limites neste esforço de rememorar minha infância de guri brincador e inspirado nas reflexões de Gullestad (1999, p.24) sobre pesquisas que tratam das memórias, de autobiografias ou narrativas que rememoram as infâncias, entendo, que sempre que um adulto lembra a sua infância, há uma tendência de evocar certa qualidade de vida. “Freqüentemente, os relatos de

infância feitos pelos adultos demonstram a busca por uma infância misteriosa a explorar, pois existe igualmente uma asserção moderna, segundo a qual a obrigação da infância é de ser feliz”.

Por isso, ao tentar voltar às minhas experiências de infância, é indispensável refletir que tudo está diferente... Embora tenha clareza de que, enquanto adulto, estou emitindo opiniões sobre a infância que, de certa forma, traduzem um sentimento saudosista de um tempo que passou, visivelmente, há diferenças entre a infância que vivi e as outras infâncias do século XXI.

O bairro popular de Pelotas onde passei a minha infância transformou-se, tem uma nova configuração econômica, política, cultural e espacial, que alterou a forma e o lugar de brincar das crianças que, hoje, vivem e convivem neste espaço. Durante a década de 70, éramos - eu e as outras crianças - orientadas pelos constantes apitos dos trens que entravam na Estação Ferroviária e saíam, e pelos apitos da antiga Fábrica de Papel, que indicava o horário de entrada e de saída dos operários, o horário de lanche, o horário de entrar na escola e sair e, por último, o horário de ir para casa e acabar com a brincadeira.

O tempo/espaço de ser criança era vivido intensamente na rua. Era possível brincar todo o tempo na rua, palco de nossas brincadeiras e estripulias. Conhecíamos o bairro através de nossas constantes caminhadas exploratórias, onde não faltavam visitas aos prédios abandonados e “mal assombrados”, ao ferrovelho, às pontes, ao canal, aos campos e terrenos baldios. A imaginação permitia que novas aventuras fossem planejadas e novas sensações vividas. Era na rua que brincávamos de bola de gude, de pular corda, de jogar futebol, de apitar nas campainhas, de esconder, de pega-ajuda, de polícia-ladrão, de jogo de taco, de rolar pneu, de arquinho, de bicicleta, de carrinho de rolimã, de soltar pandorga, de atirar pedras com bodoque, de luta com espadas, de guerra de carrapicho e de muitas outras coisas.

Fora da escola, vivenciei as maiores e melhores experiências lúdicas. Não me lembro de as minhas professoras perguntarem sobre as coisas que fazíamos nem de brincarem com as nossas brincadeiras. A escola era um espaço de seriedade e de aprender a ler e escrever, não havia tempo para brincadeiras, com exceção dos 15 minutos de recreio. O mundo da escola era muito diferente do mundo da rua, das brincadeiras e das rodas cantadas, ensinadas pelos (as) irmãos (ãs) mais velhos (as).

Durante o verão, ficávamos até tarde da noite brincando com as meninas e os meninos mais velhos, que, além de se divertirem, cuidavam de todas as crianças menores. O ambiente mostrava-se tranqüilo e muito seguro. Não convivíamos, tão de perto, com situações que abalam profundamente as relações humanas neste novo século, como a miséria e a fome, o desaparecimento de crianças, os estupros, as gangues, os assaltos e assassinatos brutais, os traficantes e a violência urbana crescente e assustadora... É evidente que existiam problemas, diferenças e desigualdades e elas estavam estampadas nas nossas caras, nas nossas roupas, nas casas onde morávamos, no que comíamos, na profissão de nossos pais, nos brinquedos que ganhávamos e nos passeios que fazíamos.

É impossível afirmar que a infância de uma criança que toma banho na praia do Laranjal em Pelotas é a mesma daquela que corta cana no Nordeste, da que fabrica tijolos no Norte, da que brinca na praia do Rio de Janeiro, da que cheira cola em São Paulo e da que joga futebol no Parque da Redenção de Porto Alegre. É desumana e injusta a vida das crianças que são levadas a substituir o brinquedo, a correria, as bonecas, os carrinhos, o jogar bola, o andar de bicicleta, o pular muro do vizinho, o soltar pandorga... pela exploração do trabalho infantil.

Desde cedo, as crianças convivem com os preconceitos produzidos e reproduzidos culturalmente na/pela sociedade e a eles resistem. A escola, enquanto um espaço que historicamente institucionalizou a infância, tanto pode dar continuidade a esses preconceitos como favorecer a criação de espaços que discutam as diferenças e as origens históricas, sociais e culturais das crianças num determinado bairro, município, estado e dentro do próprio país. Ela tem muito a fazer pelas crianças que têm pouco tempo para brincar, para imaginar, para estudar, para viverem suas infâncias com dignidade.

Ao reconstruir a minha infância através das memórias, sou levado a pensar que a cultura escolar hegemônica valoriza conhecimentos, comportamentos e atitudes, muitas vezes, distantes do espaço da rua, das diferenças culturais, étnicas e sociais, do brincar como direito de todas as crianças.

Apoiado nas idéias de Nóvoa (1995), de que o professor é a pessoa e a pessoa é o professor, reconheço que a minha trajetória profissional está muito ligada à minha trajetória pessoal. Sendo assim, tenho procurado resgatar, ampliar, ensinar

e aprender com os (as) estudantes e professores/as, o meu acervo oral e as minhas vivências lúdicas na perspectiva de formar “professoras brincantes”¹.

O trabalho docente que desenvolvo na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – FaE/UFPel, instigou-me a refletir e a agir sobre espaços e tempos do brincar das crianças que estudam nos anos iniciais das escolas públicas, no município de Pelotas-RS. Os depoimentos, as observações, as oficinas e os relatos de experiências, tanto nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Educação Física, como nos cursos de Especialização em Educação da FaE/UFPel e Especialização em Educação Física na FURG², permitiram-me o convívio com as seguintes situações:

_ A constante reclamação dos/as estagiários/as de que não conseguiam ministrar as aulas de Educação Física nas séries iniciais em função da “agitação” das crianças e das suas próprias dificuldades em brincar com elas. Alegavam que as crianças não sabiam brincar e que o espaço de tempo destinado à “recreação” era muito reduzido, controlado e negociado em função do comportamento da turma.

_ A irregularidade das aulas de Educação Física nas séries iniciais ou, como é chamada na escola, recreação, embora seja o espaço reconhecido e autorizado para que as crianças possam brincar e se movimentar fora da sala de aula.

_ A (in) disponibilidade corporal das professoras, que não lhes permite romper com uma postura rígida e sisuda, dificultando ou impedindo o sentar no chão, jogar bola e correr com as crianças no pátio, enfim, permitir-se brincar junto com as crianças, ser uma professora brincante.

_ A ausência ou a presença tímida, na formação inicial e na própria escola, do significado das culturas da infância (SARMENTO, 2002b; 2003b), principalmente do lugar do brincar na vida das crianças.

¹ Expressão usada na reportagem “Professores Brincantes”, da revista *Ao mestre com carinho*, ano 1, nº 6, dez., 1998, na qual Antônio Carlos Nóbrega e Rosane de Almeida relatam uma importante e significativa experiência de formação desenvolvida no curso para professores no Teatro e na Escola Brincante, em Pernambuco.

² Fundação Universidade do Rio Grande

_ O número reduzido de crianças brincando nas ruas da cidade, tanto no centro como na periferia, bem como a precariedade de espaços (praças, parques, campos) e equipamentos destinados às brincadeiras infantis. Isso foi evidenciado a partir de um levantamento (fotografias, filmagens e descrições) realizado pelas alunas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, no ano de 2000, para uma tarefa da disciplina de Metodologia de Educação Física, sob minha coordenação.

_ A repercussão positiva da atividade “Brincando na Rua”³, organizada por mim e pelos (as) estudantes do curso de Licenciatura de Pedagogia e de Educação Física da mesma instituição, envolvendo as crianças dos anos iniciais das escolas públicas, professoras e pais.

Diante dessas e de outras evidências, passei a indagar como, onde e com quem brincavam as crianças, tanto na escola como no lugar onde moravam. O que as crianças teriam a me dizer sobre essas percepções dos adultos (estudantes e professores)? O que estaria facilitando ou dificultando as suas brincadeiras?

Embora mantivesse contatos e práticas lúdicas com as crianças e dispusesse de um vasto acervo fotográfico do “Brincando na Rua”, não dispunha de dados nem de estudos mais sistemáticos que me permitissem compreender o ponto de vista das crianças acerca das suas brincadeiras.

Influenciado por um contexto de memórias, formação e práticas lúdicas, ingressei no curso de Doutorado em Educação com o propósito de investigar como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista de um grupo de crianças de uma escola pública no bairro Fragata de Pelotas. Inspirado nos estudos da Sociologia da Infância e nos estudos sobre o lúdico e a cultura lúdica, e partindo do pressuposto de que as crianças merecem ser estudadas por elas mesmas, organizei esta pesquisa em quatro capítulos.

No capítulo 1 – Os caminhos investigativos de uma pesquisa com crianças - comento os estudos com a participação das crianças; apresento o problema e as questões de pesquisa; argumento sobre a etnografia com crianças; apresento o

³ “O Brincando na Rua” consiste numa atividade de caráter lúdico e não competitivo, desenvolvida preferencialmente numa rua [...] fechada e sem a circulação de veículos, onde as crianças brincam com os jogos e brincadeiras populares de forma aleatória e alegre, até cansarem” (WÜRDIG, 2006, p.195).

bairro, a escola e as crianças que participaram da investigação; e, por último, descrevo e analiso as estratégias metodológicas compartilhadas com as crianças.

No capítulo 2 - Infância, crianças e cultura lúdica: um diálogo em construção – faço um panorama sobre a infância como construção social e seus atravessamentos na contemporaneidade; discuto os processos de socialização das crianças, referenciado nos estudos da Sociologia da infância; abordo as contradições da infância e, finalmente, problematizo o lúdico, as culturas da infância e a cultura lúdica na vida das crianças.

No capítulo 3 – A cultura lúdica no recreio para um grupo de crianças numa escola pública - localizo o contexto do recreio a partir das revelações, dos questionamentos e dos sentidos atribuídos pelas crianças; discuto, a partir das brincadeiras, espaço e relações de gênero; e, por fim, analiso os sentidos de brincar e brigar no recreio para meninos e meninas.

No capítulo 4 – Entre a casa e a rua: olhares e pontos de vista das crianças sobre a cultura lúdica – priorizo a análise dos lugares por onde circulam e brincam as crianças no contexto casa-rua, articulada às parcerias e às brincadeiras; exponho o repertório de brincadeiras; destaco a parceria lúdica entre as crianças e os animais de estimação; analiso as alterações nos lugares propostas por elas para brincar mais e finalizo, mostrando o olhar fotográfico das crianças acerca do que/quem atrapalha e/ou favorece as suas brincadeiras.

Nas considerações finais da tese retomo, o quebra-cabeça montado/desmontado pelas crianças e por mim acerca do que é a cultura lúdica - apresento os desafios do pesquisador em uma etnografia com crianças; destaco as aprendizagens da cultura lúdica no contexto do recreio e no contexto casa-rua e, encerro, com as mudanças propostas pelas crianças e os seus direitos de participação e cidadania.

1 OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS DE UMA PESQUISA COM CRIANÇAS

Como se aproximar de um grupo de crianças e pesquisar com elas? Responder a essa pergunta não é uma tarefa fácil, pois implica mais do que ser um adulto brincador. Implica, dentre outras exigências: ser autorizado e aceito pelo grupo infantil e pelos seus respectivos adultos responsáveis; aprender a ficar em silêncio e dispor-se a ouvir e esperar a reação das crianças à presença do pesquisador; observar e registrar as inúmeras e diferentes interações e situações estabelecidas entre e com as crianças no contexto investigado; dialogar sobre os instrumentos utilizados ao longo do estudo, mantendo rigor e coerência na sua escolha e no seu uso e, talvez uma das mais complexas das tarefas, analisar e compreender, conjuntamente com as crianças, os registros decorrentes do trabalho de campo, para conseguir expressar os seus pontos de vista acerca do que está sendo estudado.

Para incorporar essas exigências, foi necessário mapear e compreender os traços marcantes nos estudos com a participação das crianças, valorizando as contribuições de autores da Sociologia da Infância de outros países e de autores brasileiros, destacando, dos brasileiros, aqueles que abordavam a cultura lúdica infantil. Ao mesmo tempo em que fazia esse mapeamento, fui reorganizando e amadurecendo tanto o problema como as questões de pesquisa. A partir destas leituras e a conseqüente aproximação com as crianças, foi sendo delineado o processo teórico-metodológico. Contudo, é importante explicar que toda essa trajetória ocorrida num “[...] campo de pesquisa em construção” está sujeita “[...] a muitos equívocos e ambigüidades” (QUINTEIRO, 2002, p.29).

Neste capítulo, comento brevemente algumas pesquisas com a participação das crianças, apresento o problema e as questões de investigação e os caminhos metodológicos que construí com as crianças incluindo: instrumentos, processo de coleta e análise dos dados, acordos e negociações com as crianças.

1.1 AS CRIANÇAS PARTICIPANDO DAS PESQUISAS

Somente nas últimas décadas, as abordagens sociológicas passaram a tomar a infância e seus mundos como objeto de observação e análise. Ambert (apud PINTO, 1997, p. 65) explica que a socialização era tratada sob o ponto de vista dos adultos, cabendo às crianças o papel de agentes passivos desse processo. Isso era quase que inevitável porque a investigação sociológica estava focalizada ora em “sistemas centrados nas crianças (sociologia da família)”, ora em “sistemas orientados para as crianças (sociologia da educação)” e muito pouco em “sistemas protagonizados pelas crianças – *caso dos grupos de amigos e dos grupos de brincadeiras*” (grifo meu).

A perspectiva de pesquisa protagonizada pelas crianças, que é a que interessa para a compreensão da cultura lúdica infantil, envolve dois pressupostos fundamentais:

O primeiro é o de que as crianças têm algum grau de consciência dos seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, que são capazes de expressá-los e que efectivamente os expressam, desde que haja quem as queira escutar e ter em conta. O segundo é o de que há realidades sociais que só a partir do ponto de vista das crianças e dos seus universos específicos podem ser descobertas, aprendidas e analisadas (PINTO, 1997, p.65)

Esses dois pressupostos enfatizam que os pesquisadores precisam escutar o ponto de vista das crianças para compreender suas culturas. Contudo, o ato de escutá-las requer dos mesmos pesquisadores uma disposição para elevar-se “[...] até alcançar o nível dos sentimentos das crianças” (KORCZAK, 1980, p.9). Qvortrup (1999, p. 4) acrescenta que as crianças são dignas de “[...] ser estudadas pelo que são” e pelos seus próprios méritos.

Adotar o ponto de vista das crianças requer que os pesquisadores descrevam, expliquem e interpretem aspectos do universo das crianças a partir de mecanismos de pesquisa desenvolvidos especialmente para essa finalidade (QVORTRUP, 1999). Os caminhos para constituir e fortalecer essa postura têm sido registrados pela diversidade de temáticas relativas às pesquisas na sociologia da infância.

Nos textos de Sirota (2001) e Montandon (2001), encontramos quatro grandes temáticas de pesquisa: relações entre gerações, as crianças e os dispositivos institucionais criados para elas, as crianças como grupo social e *o mundo da infância* (interações e culturas das crianças).

Sirota (2001, p.28) indica que há pouca informação sobre os modos de socialização contemporâneos e sobre o peso das diferentes instâncias de socialização, sendo que o peso dos *grupos de pares* e dos meios de comunicação são negligenciados. Com o propósito de compreender “[...] aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela”, finaliza o seu artigo sugerindo que, no âmbito da sociologia da infância, se investigue, dentre outras questões, como está sendo construída *a cultura da infância*. Montandon (2001, p.43), ao explorar mais as pesquisas sobre as interações e cultura das crianças, enfatiza que “[...] são os trabalhos sobre trocas, *as brincadeiras*, as relações das crianças entre si, enfim, *as pesquisas sobre o mundo da infância*, [...] que mais contribuíram para uma tomada de consciência do interesse por uma sociologia da infância”.

Pinto (1997, p.66), ao afirmar que as crianças constroem os seus mundos sociais, isto é, constroem o ambiente que as circunda e a sociedade em que vivem, apresenta tópicos que podem orientar as pesquisas com as crianças. São eles: redes de amigos; novos papéis das crianças na vida doméstica; relações na vida familiar; linguagem; influências sobre os adultos; condições de vida das crianças; maneiras diferenciadas “[...] como as crianças usam, se apropriam e atribuem sentido aos espaços, tempos, serviços e lógicas das instituições criadas pela sociedade adulta para a socialização dos mais pequenos” e *expressões culturais infantis* (tipos de brincadeiras, canções e jogos; modos e tempo de realização, definição de regras e transmissão no espaço e no tempo);

Sarmiento (2002b), ao finalizar o texto sobre as culturas da infância, destaca aspectos emergentes que merecem ser estudados: a interação entre redes de informática; a incorporação de certos valores e causas políticas pelas crianças, como meio ambiente, segurança, políticas urbanistas e lazer; *a extensão da ludicidade a novas modalidades de vida* (a interferência dos adultos na cultura do lazer e a formação da indústria do jogo).

No Brasil, Quinteiro (2002) explica que os estudos sobre a infância brasileira têm abordado a história social da infância, as condições de vida e existência das crianças e de suas famílias, o desrespeito do Estado em relação à criança como

sujeito de direitos e os diferentes aspectos da educação das crianças de zero a seis anos de idade. Porém, essa produção tem permitido um conhecimento ainda limitado sobre as práticas das crianças de criar e recriar a realidade social e sobre as *culturas infantis*.

Del Priore (2000, p.17), na apresentação do livro “História das crianças no Brasil”, lista como grandes linhas de pesquisa no campo da história da infância: os cuidados com o corpo, a alimentação, as formas de religiosidade, os laços familiares e o *brinquedo*. Nesta obra, a autora explica que os pesquisadores procuraram “[...] dar voz a uma das milhares de anônimas crianças brasileiras”, reconstituindo suas histórias e percursos, procurando retirá-las do anonimato e do silêncio [...] pois são, elas também, sujeitos históricos”.

Das pesquisas com a participação das crianças que destacam o mundo da infância ou as culturas da infância, estão incluídos os estudos referentes às brincadeiras, aos grupos de brincadeiras, ao brinquedo, às expressões culturais infantis e à ludicidade. Nessa perspectiva, é possível destacar, no Brasil, os estudos de Alves (1998), Cardoso (1998), Fernandes (1998), Magnani (1998), Prado (1998ab), Souza (1998), Silva (1999), Miranda (2000), Silva (2000), Costa (2001), Guadagnini (2001), Oliveira (2001), Pinho (2001) e Veiga (2001)⁴.

Nestes estudos, predominam as abordagens sociológicas, sendo seguidas das abordagens socioantropológicas e, em menor incidência, das abordagens psicológicas/psicanalíticas e históricas. Entre as pesquisas de enfoque sociológico ou socioantropológico, as crianças são entendidas como produtoras, reprodutoras e transformadoras de cultura. As suas relações sociais e culturais não devem ser investigadas isoladamente, devendo incorporar nesses estudos as questões de classe social, gênero e etnia. A infância como categoria estabelece conexão com diferentes contextos e campos, sendo imprescindível, numa investigação, o conhecimento da história e da condição social da criança. Há uma forte preocupação em compreender as culturas infantis a partir das crianças, principalmente ambientadas no espaço institucional das creches públicas, das escolas de educação infantil e das pré-escolas. Em segundo plano, aparece a preocupação com as

⁴Estes estudos foram identificados a partir do Banco de Dissertações e teses da CAPES, da revista do INEP, do site da ANPED e na revista Educação & Sociedade, no período compreendido entre 1997 e 2002. Das duas primeiras fontes, acessei somente os resumos e das últimas fontes, acessei textos na íntegra que expressavam uma síntese ou uma parte da pesquisa desenvolvida. Dos 14 estudos, apenas dois são originários de teses de doutorado. É importante destacar que são as mulheres (10) que mais têm-se dedicado às pesquisas que articulam o lúdico e o brincar na infância.

culturas infantis produzidas em espaços não-formais; na rua; nos parques lúdicos; em clubes, condomínios e escolas (anos iniciais); em casa, em oficinas de jogos e brincadeiras; em espaços do trabalho infantil e em encontros e reuniões políticas contrárias a esta atividade na infância.

Os objetivos dessas pesquisas incidem sobre a investigação, análise e compreensão: do brincar infantil; dos significados, reprodução, transformação e reinvenção das brincadeiras entre as crianças e na convivência com os adultos; do tempo restrito para o brincar/lúdico diante da escolarização, ao trabalho infantil e a redução dos espaços públicos. Destaca-se, entre os trabalhos analisados, um interesse pela relação entre o brincar e a televisão, o brincar e o computador, o trabalho infantil e o brincar, o resgate dos jogos tradicionais infantis praticados na rua, a espontaneidade/imaginação e o brincar, o cotidiano das crianças brincando na creche, as crianças e os brinquedos nos parques e nas creches.

Nem todos os resumos ou textos expressam indicadores ou fornecem pistas sobre o tipo de pesquisa desenvolvida nas dissertações ou teses. Contudo, onze (11), dos quatorze (14) estudos analisados, optaram pela *etnografia (estudo de caso) ou pela abordagem qualitativa*⁵. O instrumento mais utilizado é a *observação participante*, mas também aparecem com menos frequência e articulados com a observação, as entrevistas, as fotografias, o vídeo, o desenho, o questionário complementar, as narrativas infantis, a participação em eventos (de natureza política promovida por sindicatos, ONGs e movimentos sociais diversos), as oficinas de jogos e brincadeiras e o uso de documentos diversos (cartas e bilhetes das crianças, folders, cartazes, documentos institucionais e outros).

Em relação à observação participante, é possível identificar os seguintes focos ou eixos: o ambiente, as falas e condutas dos professores, as manifestações e expressões das culturas infantis, os espaços lúdicos, as crianças em situações lúdicas, os brinquedos, as brincadeiras e jogos tradicionais, as crianças brincando na rua e em casa (relação com computador e com a televisão), o trabalho infantil e usufruto pleno, precário ou subsumido do tempo destinado à manifestação da cultura infantil.

⁵ Essa escolha vai ao encontro dos estudos desenvolvidos por Sirota (2001), Montandon (2001), Sarmiento (2003a, Faria et al (2002), Corsaro (2003)), Graue e Walsh (2003), Ferreira (2003), Soares (2004) e Delgado; Müller (2005abc) acerca das metodologias da pesquisa com crianças.

As crianças pertencentes à Educação Infantil têm sido os sujeitos mais escolhidos para protagonizar as pesquisas. Deste grupo, as pesquisadoras têm preferido as crianças entre três (3) e seis (6) anos de idade que freqüentam, geralmente, creches públicas em zonas urbanas dos municípios brasileiros. Somente uma das pesquisas optou por crianças entre zero (0) e três (3) anos de idade. As crianças maiores, entre seis (6) e quatorze (14) anos, também são alvos das pesquisadoras. Além disso, há estudos em que a faixa etária não é definida, impossibilitando uma aproximação com estes dois grupos.

As crianças maiores foram acompanhadas em situação de rua ou brincando na rua, nos parques, nos clubes, nos condomínios, em situações de exploração do trabalho infantil e pouco nas escolas ou outras instituições educativas. Não há quase dados referentes ao número de crianças envolvidas nas pesquisas, mas, nas quatro (4) que o indicam, há uma variação bem acentuada (entre 3, 20, 26 e 111 crianças), sendo que a primeira refere-se a uma pesquisa desenvolvida na casa das crianças, as duas seguintes, em creches e a última, numa escola de ensino fundamental. Estas quatro últimas pesquisas foram desenvolvidas em lugares fechados.

Nem todas as crianças são envolvidas em todos os instrumentos e etapas da pesquisa. Em alguns trabalhos, os depoimentos e as ações das crianças são complementados pelos adultos (pais, familiares e professores/as). Quando esses depoimentos têm o caráter complementar, parecem não comprometer uma das preocupações centrais das pesquisas protagonizadas pelas crianças: o uso e a coleta das vozes infantis, bem como a descentralização do olhar do adulto como condição de percepção das crianças.

Considerando os diferentes contextos, sujeitos, intenções, questões e referenciais teórico-metodológicos das pesquisas analisadas no Brasil, destaco, das conclusões destas pesquisas, os seguintes aspectos:

- A cultura infantil é compreendida na interação com o adulto, sendo incorporada, recriada e reinventada pelas crianças quando brincam.
- A cultura lúdica é tecida à luz da resistência real e simbólica através dos jogos e brincadeiras. As condições lúdicas ocorrem num tempo residual, exíguo e precário. Há uma articulação entre trabalho infantil, vida cotidiana, cultura lúdica e as políticas neoliberais.
- Há uma íntima relação histórica entre o brincar e a educação. A crítica ao consumo do lazer na sociedade capitalista neoliberal é necessária para defender o brincar como direito da criança.

- As crianças convivem, apesar das contradições e conflitos, com as diferenças de classe, gênero, etnia e idade.
- As crianças são capazes de reproduzir, reelaborar, inventar e criar novas brincadeiras e novos significados.
- As crianças brincam, mesmo com a precariedade do espaço, e o parque é o espaço onde menos os adultos interferem.
- As crianças em situação de rua brincam e interagem com seus pares, conceituando o brincar pelo processo de realização da atividade e pelos brinquedos utilizados.
- Os elementos televisivos são apropriados pelas crianças e ressignificados nas brincadeiras.
- As brincadeiras e jogos tradicionais que ocorrem nas ruas, nos clubes, nas escolas e nos condomínios compartilham os mesmos espaços que os brinquedos eletrônicos.
- Os jogos nas séries iniciais mobilizam questões presentes do fazer pedagógico e do universo sociocultural intra/extra escolar.

O mapeamento sobre a importância da participação das crianças nas pesquisas fortaleceu a minha opção pela abordagem socioantropológica⁶ e indicou a etnografia com crianças como a metodologia de pesquisa mais adequada para compreender a cultura lúdica. Em relação aos instrumentos de pesquisa, inspirou-me a incorporar à observação participante, a entrevista conversada e a fotografia. Em relação ao grupo de crianças, fiz uma escolha pelas que freqüentam os anos iniciais da escola pública.

Da interlocução estabelecida com os autores acerca da infância, das culturas da infância e da cultura lúdica, acrescida dos estudos analisados e do contexto que originou a pesquisa - memórias da infância, experiência com a formação inicial e formação continuada de professores - defini o problema e as questões de pesquisa.

O problema e as questões de pesquisa num estudo com crianças, como neste caso, orientam a entrada e permanência em campo, facilitam as interações do pesquisador com as crianças e com os respectivos adultos responsáveis e sugerem ferramentas metodológicas que poderão escutar as crianças. Contudo, na medida em que estreitamos os laços, partilhamos experiências e consideramos o ponto de vista das crianças, vão sendo criadas possibilidades de mudança nas questões e no problema de pesquisa. Os significados e valores presentes no percurso da pesquisa “[...] terão sempre uma dupla interpretação: a dos adultos e a das crianças” (SOARES, 2004, p.6)

⁶ A opção por essa abordagem inclui, também, o diálogo com outras áreas do conhecimento, como a História, a Educação, a Educação Física (minha formação inicial) e as Artes Visuais.

1.2 O PROBLEMA E AS QUESTÕES DE PESQUISA

O problema central que originou esta investigação foi compreender como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista de um grupo de crianças de uma escola pública no bairro Fragata de Pelotas.

A partir do problema central, delimitarei as seguintes questões de pesquisa:

- Como, onde, com quem e de quê brincam as crianças no contexto do recreio e no contexto casa-rua?
- O quê/quem favorece e/ou atrapalha as brincadeiras das crianças?
- O que pensam as crianças sobre os lugares nos quais brincam?
- Quais suas principais indagações e desejos de mudanças nesses lugares?

A fim de responder à problemática central de investigação, bem como às questões que a circundam, optei por uma etnografia com crianças como caminho metodológico.

1.3 UM ENCONTRO COM A ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS

O meu encontro com a etnografia iniciou, de forma mais intensa, durante a pesquisa que desenvolvi no mestrado⁷ e na qual optei por um estudo de caso do tipo etnográfico, tendo como referências principais Lüdke e André (1986), André (1988) e Minayo (1992). Neste trabalho, aprendi a importância de dar voz aos professores (NÓVOA, 1995), utilizando-me das “[...] descrições pormenorizadas, detalhamentos e, sobretudo, do exaustivo registro das situações, dos eventos e dos depoimentos dos sujeitos envolvidos” (WÜRDIG, 1998, p.18).

⁷ Em 1998, defendi, no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, a dissertação intitulada “Dos bancos universitários aos pátios escolares: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de educação física”.

Embora esse exercício de pesquisa tenha sido protagonizado pelos professores e não pelas crianças, foi possível estabelecer com elas vínculos pelo tempo de permanência em campo, pelas constantes conversas informais, por disponibilizar o acesso aos registros do diário de campo e pela riqueza de interações existentes entre as próprias crianças e destas com os professores investigados.

Posteriormente, desenvolvemos na FaE/UFPel uma pesquisa com crianças⁸ (CAVA; WÜRDIG, 2003), também de caráter etnográfico, na qual procuramos investigar como era vivida a infância pelas crianças em fase inicial de escolarização. Destacaria dessa pesquisa as observações das crianças (entrada e saída da escola, recreio, aulas de Educação Física e circulação pelo bairro) e o desenho das crianças a partir do enfoque “Meu dia é assim”. Além das referências anteriores sobre a etnografia, apropriamo-nos, mais ao final da pesquisa, de dois estudos importantes na pesquisa com crianças: Fernandes (1979) e Faria; Demartini; Prado (2002).

Do estudo sociológico de Fernandes (1979, 2004) desenvolvido com crianças na cidade de São Paulo, na década de 40, destaco o valor e a importância da “observação direta” e prolongada e das “conversas mais ou menos demoradas” (espécie de entrevistas) com os meninos e meninas participantes da pesquisa. Com a obra organizada por Faria; Demartini; Prado (2002), aprofundi as reflexões sobre os diferentes procedimentos metodológicos inspirados na etnografia e articulados aos estudos sobre a infância, bem como me apropriei do entendimento das crianças como atores sociais.

A partir da discussão de Graue; Walsh (1998, p.13-14) sobre a pesquisa etnográfica com crianças, confirmei quanto é importante contextualizar o processo de pesquisa e quanto é imprescindível focalizar esse processo que se passa entre as crianças, na forma como organizam, negociam e interagem em grupo. “Os significados que procuramos são os significados das crianças, não os dos adultos”. Eles integram os contextos das crianças, “[...] mas a investigação visa as crianças”. Esses princípios ajudaram-me nas observações sistemáticas e registros densos das crianças nos contextos locais – recreio e casa-rua. É necessário prestar atenção à relação entre o contexto local no qual estamos imersos e o contexto mais alargado no qual nos referenciamos e interpretamos a investigação.

⁸ “Entre a cultura escolar e a cultura da infância: um estudo sobre crianças num bairro da periferia de Pelotas”. Relatório de Pesquisa. Pelotas: Faculdade de Educação, UFPel, 2003.

Por compartilhar das idéias e preocupações desses autores é que procurei explicitar as referências que norteiam a etnografia com crianças, além de ter optado por essa metodologia de pesquisa. Com essa perspectiva aproximei-me do bairro, da escola e das crianças. O bairro, redimensionado, transformou-se no contexto casa-rua; a escola, por indicação das crianças, foi focalizada pelo contexto do recreio. Quanto às crianças, posso dizer que elas foram as protagonistas desta pesquisa. Em todos os momentos, elas apontavam caminhos, discordavam e também se divertiam em me ensinar os jeitos e formas delas próprias brincarem no recreio e na casa-rua.

Para que possamos compreender o lugar onde pesquisei e com quem fiz a pesquisa, apresento uma breve descrição do bairro e da escola, seguida das apresentações produzidas pelas próprias crianças e uma síntese das combinações que fomos construindo coletivamente.

1.4 O BAIRRO FRAGATA: A PORTA DE ENTRADA PARA O CONTEXTO CASA-RUA

O bairro Fragata, localizado na região sul da cidade de Pelotas-RS, é também conhecido por “Bairro Cidade”, em função de oferecer à população uma estrutura de serviços públicos e comércio de uma cidade, além de incorporar o distrito industrial. Esta região possui 73.674 habitantes, sendo um dos maiores colégios eleitorais da cidade⁹. O bairro abriga, dentre outras instituições, o 9º BIM – Batalhão de Infantaria Motorizada, o Cemitério São Francisco de Paula (o maior da cidade), a Estação Rodoviária, o Estádio Nicolau Fico do Grêmio Atlético Farroupilha, a Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Pelotas, bem como um número grande de escolas da rede pública municipal e da rede pública estadual.

Apesar desta infraestrutura, o bairro apresenta sérios problemas no que se refere ao saneamento básico, ainda existindo inúmeras ruas com esgotos a céu aberto e sem calçamento. Não há no bairro parques ou espaços públicos para o

⁹ Segundo consta nos “Dados socioeconômicos dos municípios da Zona Sul”, divulgados pelo ITEPA (2003), Pelotas possui atualmente 323.034 habitantes, sendo 300.952 na zona urbana e 22.082 na zona rural. O bairro Fragata ocupa o segundo lugar em relação à densidade populacional no município.

lazer da comunidade e as raras praças existentes carecem de manutenção e conservação. Além disso, os campos de futebol e outras áreas verdes têm sucumbido à especulação imobiliária na construção de condomínios populares.

1.5 A ESCOLA: O PORTÃO DE ENTRADA PARA O RECREIO

A escola escolhida foi fundada em 1959, pertence à rede municipal de ensino e atende do pré-escolar à 8ª série do ensino fundamental. Esta instituição de ensino é dirigida por uma diretora e por três coordenadoras pedagógicas, uma que atende ao currículo por área e duas que atendem ao currículo por atividades, todas eleitas pela comunidade. Assessora a equipe diretiva uma orientadora educacional. A escola conta com 570 alunos, 53 professores e 12 funcionários.

Pela manhã, a escola atende de 4ª a 8ª série, incluindo uma turma de pré-escolar e, pela tarde, atende do pré-escolar à 3ª série. A partir de 2006, a escola passou a atender, no turno da noite, ao Programa de Jovens e Adultos - PJA. O espaço físico da escola está dividido em: 13 salas de aula, 2 salas de pré-escolar, 1 sala de apoio, 1 biblioteca, 1 sala de atividades artísticas e culturais, 1 sala de direção, conjunta com a secretaria, 1 sala de coordenação pedagógica, conjunta com a orientação pedagógica, 1 sala de professores, 1 refeitório, 1 cozinha e 4 banheiros (1 para os professores, 1 para os funcionários e 2 para os alunos).

O prédio da escola é todo murado e só existe um único portão para entrada e saída dos alunos, professores, funcionários e pais da escola. As crianças, ao chegarem à escola, ficam esperando num saguão coberto, organizadas, geralmente, em filas e por turmas. Entre o muro da frente e o prédio da escola, há um estreito e comprido pátio com algumas árvores que, em dias de muito sol, é também ocupado pelas crianças.

Todos os dias (no turno da tarde), antes de soar o sinal, é colocado um cartaz no portão de entrada da escola ou em outro lugar de fácil acesso que indica o horário de saída de todas as turmas. O horário das crianças maiores é das 13h30min às 17h30min e o das crianças menores é das 13h45min às 17h15min. O recreio das crianças maiores é das 15h45min às 16h. A escola oferece diariamente merenda às crianças num horário anterior ao recreio.

Como atividade extraclasse, a escola oferece Coral, Xadrez e o Departamento de Tradições Gaúchas - DTG. O pré-escolar e séries iniciais contam com professores especializados de Educação Física, Artes e Hora do Conto.

1.6 A ESCOLHA DO BAIRRO E DA ESCOLA

Os critérios que utilizei para escolher o bairro e a escola estão muito vinculados a minha vida pessoal e profissional. Durante minha infância, na década de 70, fiz muitos passeios de bicicleta por este bairro, explorações sem rumo definido, repleta de aventuras e perigos. Em 1987, iniciei neste bairro a minha carreira docente e aí permaneci até ingressar como professor na FaE/UFPel. Ao longo dos quinze anos de trabalho na Universidade, tenho estabelecido parcerias com as escolas públicas localizadas nesta região, através das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino, tanto no curso de Pedagogia como no de Educação Física.

A pesquisa que realizei durante o mestrado foi desenvolvida em três escolas desta mesma região, sendo que, na pesquisa do doutorado, retornei para uma destas escolas. Entre os anos de 1996 e 1998, exerci a presidência do Conselho Escolar numa outra escola localizada na mesma região, convivendo intensamente com os dilemas dessa escola e do bairro. Entre 2000 e 2004, mantive contato permanente com a escola escolhida na qualidade de pai de aluno, participando de festas e de algumas reuniões com professores e com a comunidade.

Em função do meu envolvimento pessoal e profissional, organizei e desenvolvi nessa escola (2001) a atividade denominada “Brincando na Rua”, na qual participaram as crianças do pré-escolar e das séries iniciais do ensino fundamental. Pude, também, por conta desse envolvimento, acompanhar o trabalho de uma professora alfabetizadora que valorizava as atividades lúdicas infantis no seu trabalho cotidiano. Junto com as crianças, brincava no pátio e na sala de aula, cantava, dançava e contava muitas histórias, além de realizar passeios pelo bairro. Havia também “o dia do brinquedo”, em que as crianças traziam um brinquedo para brincar na sala de aula. A partir de conversas informais com a professora e com as

crianças, dos vínculos já existentes com a comunidade desse bairro e da escola, optei por esse grupo de crianças.

1.7 AS CRIANÇAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Quando iniciei a pesquisa em 2005, Ana, Leonel, Beatriz, Guilherme, Débora, Raul, Daiane, João, Maria, Marcelo, Karen, Pablo, Júlia, Sérgio, Letícia, Henrique, Lívia, Paulo e Luana¹⁰ estudavam numa mesma turma de terceira série. A grande maioria (dezesseis) tinha, nesse período, nove (9) anos e apenas Daiane, Letícia e Lívia tinham dez (10) anos de idade. Hoje, 2007, estão, respectivamente, com onze (11) anos e doze (12) anos de idade, estudam em turmas separadas e nem todas estão cursando a 5ª série.

Todas as crianças nasceram em Pelotas/RS e residem no bairro Fragata, sendo que somente quatro (4) não moram próximo à escola. A grande maioria mora com o pai e a mãe, mas há crianças que moram com seus avós. Ao investigar a ficha de matrícula de cada uma delas, identifiquei que a maioria das mães (13) declararam ser do lar, havendo também babá, comerciária, auxiliar de laboratório e comerciante. Entre os pais, a diversificação da profissão/ocupação é mais variada, sendo identificados almoxarife, autônomo, comerciante, comerciário, frentista, gráfico, mecânicos, metalúrgico, motorista, operário, pedreiro, taxista e serviços gerais. Somente um dos pais declarou-se desempregado.

Antes do exame de qualificação, pedi às crianças que se apresentassem para os (as) professores (as) que comporiam a banca e para os (as) leitores (as) da tese. Cada criança escolheu o seu jeito de se apresentar, sendo que a maioria uniu desenho e escrita, mas alguns preferiram só o desenho. Na época, elas mantiveram os seus nomes originais e agora eles foram substituídos por nomes fictícios. Nem todas as crianças participaram desse processo, já que não era obrigatório, como todas as outras atividades ocorridas ao longo da pesquisa. Nas apresentações que

¹⁰ Para preservar o anonimato das crianças todos os nomes utilizados ao longo da pesquisa são fictícios.

se seguem mantive somente o que foi escrito, tendo o cuidado de não alterar o jeito de escrever das crianças.

23/08/05

O meu nome é Júlia eu tenho 9 anos eu sou invocada braba eu também sou muito chata mas nunca rodei numa prova mas quando eu rodo eu choro. meus olhos é castanho fraco e meu siguino é peixe e você? sou bonita eu sou gordinha eu sempre lancho com a Ana, a Beatriz e a Débora. Eu sou vaidosa e agora estou usando duas colinhas. gente acabou. FIM.

Descrição

meu nome é Raul
E gosto de jogar bolinha de gude eu não gosto de brincar de boneca. tu gosta eu não tu gosta o rogerio dis que gosta ele brinca

sou feio (escrito no verso da folha)
beijo para Lílian (Nome fictício da professora da 1ª e da 2ª série do ensino fundamental.)

É minha foto jacaré
(João escreveu isso no verso da folha)

23/08/05

Descrição

Eu adoro brincar de boneca, pular corda, cabelereira, secretaria, avon, médica, patinete, bicicleta, futebol, minigüime e vidiogüime.
Eu sou chata e implicante teimosa, sou bonita gosto muito das pessoas e sou vaidosa.
Gosto dos bichos eles são muito fofos e bonitos.
Os meus olhos são castanho claro e os meus cabelos são preto e longos. Beatriz Pereira Silva.

Oi pessoal o meu nome é Livia e gosto de brincar de muitas coisas e o sor rogerio E muito legal e já passeou ele já brincou Ela ja tirou foto e muitas coisas mais eu na tenho mais nada para dizer.

23/08/05.

Oi, eu me chamo Ana Silveira de Matos tenho 8 anos.

As minhas características são:

Tenho olhos verdes escuros, meus cabelos são loiro escuro, sou meia alta, Gosto de usar brincos, pulseiras, colares, anéis e etc...

Eu gosto de brincar de:

Pular corda, pular sapata, jogar vôlei, passa anel, pega-pega, esconde-esconde, andar de balanço, andar de gangorra, brinca de boneca, brincar no mini-güime e etc ...

Os meus amigos são:

minha irmã, minha mãe, meu pai, meus avós, Beatriz, Júlia, Débora, Karen, Daiane, Luana, Livia e Leonel.

<p>Meu nome é Letícia, 9 anos, sou alta, tenho olhos castanhos fortes e sou morena</p> <p>O meu signo é capricorneo e gosto do meu professor Rogério e gosto da minha professora.</p> <p>O professor Rogério hoje dia 23/08/05 deu aula para gente.</p>	<p>Descrição</p> <p>Gosto de jogar vôlei, futebol etc... tenho olhos azuis esverdado sou loira escura sou rabugenta implicante meu tamanho e estatura media meu signo é áries gosto de frutas verduras e Batatas fritas!!!</p> <p>O principal (Essa é a Débora)</p>
---	---

<p>Daiane Amor Iane Amiga DaiaNe PEixe</p>	<p>Descrição</p> <p>Eu sou a Daiane Amigos O trabalho das fotos com Rogério</p>
---	---

(Este acróstico foi adaptado em função de que Daiane utilizou o seu próprio nome no original.)

<p>Professor Rogerio</p> <p>Luana J. Bastos Cândido de Mello, 542 E. M. Dona Antônia</p> <p>Tenho nove anos nasci nesta cidade, moro com minha mãe pois com 6 anos perdi meu pai. Minha professora que me ensinou a ler e escrever foi a Lilian. Meu brinquedo favorito e brincar de Barbie, tenho uma cachorrinha, tenho meu peixe, olho TV e escuto radio e asvezes eu arrumo a casa, sou muito vaidosa gosto de me arrumar me banhar e arrumar meus cabelos. E ando de bicicleta asvezes.</p> <p>No futuro desejo ser uma professora e assim em outra oportunidade escreverei mais sobre mim.</p> <p>Sou muito agradecida por vocês professores. LJB.</p>	<p>Descrição</p> <p>Eu sou bonito, meus cabelos são castanhos e os meus olhos são castanhos. Meu signo é leão. Eu sou baixo, sou orelha de abana defunto e etc... fim Leonel</p> <p>meu nome é Guilherme tenho 9 anos.</p>
--	--

Eu sou assim

*Eu sou branca tenho olhos castanho forte meu nome é Karen
Riveiro da Penha minha idade é 9 anos sou muito
chata meu cabelo é Preto e curto eu tenho um ir-
mão chamado Fernando. Beijos de Karen.*



1.8 AS COMBINAÇÕES COM AS CRIANÇAS

Ao longo de toda a pesquisa, fiz combinações com as crianças que expressam a sua participação, a escolha e o redirecionamento das ferramentas metodológicas e os processos de interação entre o pesquisador e as crianças (FERREIRA, 2002). Entretanto, essas combinações não estão isentas de contradições com a proposta de pesquisar com as crianças. É importante considerar que “[...] do ponto de vista do adulto-pesquisador as concepções e interpretações adultocêntricas das crianças e das suas ações interferem teimosamente e amplamente” (Ibidem, p.350) na forma como ele percebe e se relaciona com elas. De forma recíproca, as crianças também interpretam, de forma crítica e reflexiva, o “adulto- pesquisador” e a si mesmas.

Iniciamos nossas combinações quando elas aceitaram participar da pesquisa. Porém, anterior ao aceite, estabeleci contatos com as crianças e com os adultos responsáveis. Estes contatos foram desencadeadores das interações que procurei manter com as crianças e com adultos durante todo o trabalho. O contato com as duas professoras (2ª e 3ª série), a diretora e as mães (adultos responsáveis), permitiu-me explicar o porquê, como, quando e por quanto tempo seria desenvolvido o meu trabalho com as crianças¹¹.

O processo de aceite das crianças em participar da pesquisa aproxima-se, de certa maneira, daquilo que Soares (2004, p.14) “denomina de consentimento informado das crianças”. Quando conversamos, procurei informá-las do que pretendia com o estudo, de como e onde ele seria desenvolvido e de quanto era

¹¹ Além desses adultos, fiz contatos com a secretária da escola, com as monitoras, com as merendeiras, com a Coordenadora e Orientadora Pedagógica, com a professora de Espanhol, com a professora de Artes e com o professor de Educação Física.

importante a participação delas para que eu pudesse contar para outras crianças e para os adultos como era o brincar das crianças, segundo elas próprias. Durante essa conversa, as crianças fizeram comentários de que eu precisaria “observar” e “escrever” e “brincar”. Expliquei, também, que a participação não seria obrigatória, que nós sempre iríamos conversar sobre a pesquisa e que elas teriam total liberdade para se recusar a participar de qualquer atividade proposta. Foi neste contexto que as crianças aceitaram participar da pesquisa.

Desde os primeiros encontros, estabelecemos que todo o material produzido durante a pesquisa seria recolhido, registrado e devolvido ao longo ou ao final do trabalho. Todas as atividades desenvolvidas foram discutidas com as crianças, o que inclui as observações participantes no recreio e nas suas casas, os passeios (reconhecimento do bairro e o piquenique), as fotografias e as apresentações.

Elas indagaram e sugeriram mudanças, como em relação às observações no recreio e às observações nas suas casas. Além disso, discordaram e se negaram a fazer determinadas atividades, como o registro (escrito ou por desenho) das atividades lúdicas que haviam realizado num período em que aulas foram interrompidas¹² e a participar de uma discussão sobre as fotografias do passeio de reconhecimento do bairro e do recreio. Isso leva-nos a não esquecer que “[...] assumir como válidos, importantes, sérios e legítimos os gestos, risos, choros, silêncios, palavras e ações das crianças, o que querem e têm para contar, ou não [...], significa procurar conhecê-las nos seus contextos de vida” (FERREIRA, 2002, p.352). Cabe destacar que as combinações foram definindo e sendo definidas pelas estratégias de pesquisa e que também ocorreram durante todo o processo de investigação, com aceites e recusas das crianças. Portanto, iniciei com um grupo de dezenove (19) crianças e até o final dessa convivência nem todas participaram de todas as estratégias metodológicas ao mesmo tempo.

¹² Durante quase uma semana, as aulas foram interrompidas em função do Conselho de Classe e da recuperação preventiva, de que poucos participavam.

1.9 ESTRATÉGIAS DE PESQUISA

Para compreender como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista dessas crianças, utilizei a observação participante, a fotografia e a entrevista em grupos conversada. Complementaram essas ferramentas os registros escritos das crianças e os documentos da escola¹³. O uso dessas ferramentas em espaços e tempos também diferentes atende ao princípio da triangulação na pesquisa etnográfica. “Um bom registro de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possível” (GRAUE e WALSH, 2003, p.127)

Tal propósito exigiu um acompanhamento das crianças em situações cotidianas e em situações inesperadas, como na hora do lanche e na entrada e saída na escola. Durante o recreio, nos passeios e nas expedições às casas das crianças, procurei registrar o que acontecia entre elas, suas interações e conflitos. Procurei ficar atento naquilo que me indicavam nas conversas informais e nas pistas sobre os seus espaços e mundos de ser crianças. Priorizei as vozes das crianças, mas não dispensei os comentários e ações dos adultos com as quais elas convivem, tanto na escola como nas suas famílias. A triangulação foi uma possibilidade tanto de aprofundar como de redirecionar o processo de pesquisar com as crianças, bem como é um princípio importante da etnografia com crianças (GRAUE e WALSH, 2003) que aglutina dados extraídos das observações participantes, das entrevistas e dos documentos (nesse caso, das fotografias). O total de trabalho de campo, incluindo as observações participantes, entrevistas conversadas e as fotografias foram de 12 meses (entre abril de 2005 a abril de 2006).

1.9.1 A Observação participante

A observação participante ocupa um lugar especial na pesquisa etnográfica por permitir um contato pessoal e uma aproximação com a perspectiva dos sujeitos

¹³ Considerando as observações da banca após a qualificação em dezembro de 2005 e a continuidade do trabalho de campo até abril de 2006, optei por não incluir os desenhos como uma das ferramentas de análise. O uso dos desenhos demandaria um aprofundamento teórico e um investimento muito longo de análise que, na época, tornou-se inviável.

investigados (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Sarmiento (2003a) explica que, por ser gradativo o nível dessa participação, as relações de comunicação vão-se tornando mais estreitas na medida em que é prolongada a permanência em campo.

Iniciei as observações participantes em abril de 2005 e encerrei em dezembro de 2005, perfazendo um total de oito meses com aproximadamente 76 horas de trabalho. Nesse período, acompanhei as crianças no recreio, no passeio de reconhecimento do bairro, no piquenique e nas suas casas. Os registros das observações foram feitos em diário de campo, tal como sugerem os autores que trabalham com etnografia e que foram por mim citados.

Foram oito meses de observações semanais do recreio, que incluía acompanhamento da hora do lanche, entrada e saída da sala, conversas com as crianças nos corredores, combinações acerca das atividades da pesquisa, conversas com a equipe diretiva, com a secretária da escola e com a funcionária responsável pelo recreio. Participei, também, de atividades na sala de aula com a professora titular da 3ª série e com os professores de Educação Física e Artes. Além disso, participei da festa de encerramento do ano letivo e mantive contatos esporádicos com os responsáveis pelas crianças, na entrada e saída da escola.

Ao final desse período, somei em torno de trinta e seis (36) observações, com duração aproximada de uma (1) hora cada. Especificamente do recreio, como meninos e meninas não brincavam juntos, cada dia observava um dos grupos. Ao longo desses meses, procurei alternar os dias em que observava as crianças, bem como o lugar em que me posicionava para fazer o registro no diário de campo. Era impossível ficar parado num único lugar, já que a movimentação era intensa.

Iniciei fazendo observações mais amplas e, depois, fui focalizando nas brincadeiras escolhidas, nas parcerias e na forma como ocupavam os espaços na pracinha (meninas) e no pátio (meninos). Além disso, procurei focalizar os principais acontecimentos ocorridos durante o recreio, isto é, o que as crianças faziam no recreio com mais frequência.

Ao ser acolhido pelas crianças participantes da pesquisa, outras crianças aproximavam-se para indagar sobre o meu trabalho. Procurei-me manter atento a tudo que estava acontecendo naquele curto espaço de tempo dos quinze minutos do recreio. No início, foi bastante difícil entender o que realmente acontecia e como as crianças se organizavam diante de um turbilhão de acontecimentos. Porém, na medida em que ficava mais imerso e mais conhecido, mais sensível ficava em

relação às falas, aos gestos, às combinações, às brincadeiras e às brigas. Quando as crianças compreenderam que eu não era um “espião” nem um controlador de comportamentos, pude aproximar-me ainda mais do jeito de elas serem crianças durante o espaço do recreio, principalmente para compreender porque o recreio era o lugar, de toda escola, em que as crianças mais brincavam.

Antes de partir para as expedições às casas das crianças, percebi, ao longo da convivência semanal na escola, que não havia a mesma disponibilidade e interesse entre as crianças em participar de todos os momentos da pesquisa. Julguei, então, que toda e qualquer estratégia metodológica que viesse a ser desenvolvida requeria o estabelecimento e o estreitamento de vínculos com as crianças e com seus familiares. Acrescido a isso, senti necessidade de uma maior preparo teórico-metodológico que favorecesse a participação das crianças, de forma que pudesse registrar os seus pontos de vista acerca da cultura lúdica no contexto casa-rua. Diante disso, decidi iniciar as expedições somente no 2º semestre de 2005.

A necessidade de aproximar-me dos espaços onde brincavam fora da escola, somada à vontade e à disponibilidade das crianças em passear, permitiu que fizéssemos, no final deste primeiro semestre, um passeio coletivo de reconhecimento do bairro. Nesse passeio, identifiquei as ruas e as casas onde as crianças brincavam e conheci alguns dos seus familiares. Entre o tempo de preparação, o tempo do passeio e o retorno, foram computados oito (8) horas de trabalho.

Entre setembro e dezembro de 2005, realizei nove expedições nas casas das crianças, geralmente aos finais de semana, com aquelas mais disponíveis e com as quais não havia nenhum impedimento. Nem sempre foi possível encontrá-las em casa, embora combinássemos previamente uma data e um horário aproximado. Das dezenove (19) crianças participantes da pesquisa, nove (9) foram envolvidas nas expedições às suas casas. Em média cada observação nas suas casas durava três (3) horas, perfazendo um total de 27 horas.

Nem sempre encontrei as crianças em ação, ou seja, brincando com seus parceiros (as), mas isso não as impediu de contar histórias e traquinagens que envolvessem as suas brincadeiras. Em algumas expedições tive a colaboração e a interferência de familiares, principalmente das mães, que procuravam contar sobre as brincadeiras e, às vezes, atropelavam as falas mais espontâneas das crianças.

Pude conhecer os lugares onde brincavam, manter contato com alguns dos seus brinquedos (artesanais ou industrializados) e com alguns dos (as) parceiros (as), desde as próprias crianças, passando pelos adultos (colaboradores) até chegar aos animais de estimação.

Em função de vários desencontros e da dificuldade em acompanhar todas as crianças, retomei, paralelamente às expedições e às observações na escola, o registro fotográfico que havia começado no 1º semestre durante o passeio de reconhecimento do bairro e no recreio. Receava que essas expedições fossem insuficientes em relação ao número de crianças envolvidas. “Com o passar do tempo, no entanto, fui compreendendo que o fazer etnográfico não implicava necessariamente estar lá, numa convivência cotidiana e intensiva, ao mesmo tempo redimensionava o conceito de campo” (SILVA, 2003, p.134) incorporando, principalmente, as fotografias das crianças. Além disso, quando iniciei a pesquisa, combinei com as crianças que a participação delas sempre seria voluntária e não obrigatória, não havendo, portanto, a obrigatoriedade de todas participarem de todos os momentos e de todos os instrumentos.

Paralelamente às observações do recreio e às expedições, ocorreu o piquenique do qual participaram as crianças e seus familiares, principalmente as mães. Esse passeio foi proposto por elas, que definiram os locais: o sítio do avô da Letícia e o mato de eucalipto, ambos localizados próximos à escola. O piquenique durou cerca de quatro (4) horas. Durante o tempo em que estivemos juntos focalizei a minha observação na interação entre meninos e meninas, na disponibilidade das mães em brincar junto e nas formas de as crianças organizarem-se e brincar, tanto no sítio como no mato. Estes aspectos do passeio somaram-se a outros que, identificados nas expedições, foram incorporados na análise dos dados.

1.9.2 A Fotografia

Embora fosse um amador no registro fotográfico e não tivesse a pretensão de desenvolver uma antropologia visual (ACHUTTI, 1997, p.47), acreditei no potencial narrativo-descritivo da fotografia, capaz de nos permitir olhar e interpretar o mundo, especialmente a cultura lúdica sob o ponto de vista das crianças. “O olhar fotográfico

é uma das formas do olhar etnográfico. A fotografia não é uma cópia da realidade, mas uma realidade revelada”.

Nesta pesquisa, busquei, com a fotografia, aproximar os leitores do contexto onde se expressa a cultura lúdica sob o ponto de vista de um grupo de crianças de uma escola pública no bairro Fragata. A fotografia foi tratada como “[...] portadora de uma mensagem visual que pode muito bem ser vivenciada, lida e compartilhada como forma de ajudar o homem a falar do homem” (ACHUTTI, 1997, p.63) ou como forma de ajudar as crianças a falar das suas próprias culturas.

“A imagem não fala por si só” (MAUAD, 2004, p. 26). As fotografias não são neutras. As imagens são socialmente construídas e dependem das condições técnicas e estéticas do contexto histórico onde foram produzidas e das diferentes visões de mundo presentes nas relações sociais.

A partir dos estudos de Bodgan; Biklen (1996), Achutti (1998), Graue e Walsh (2003), Fernandes (1998), Silva (2000, 2003), Oliveira (2001), Loizos (2000), Fischmann (2004) e Maud (2004), encontrei argumentos para justificar o uso da fotografia como um dos instrumentos importantes na pesquisa com crianças, bem como me apropriei dos princípios metodológicos, dos seus limites e críticas.

Esses autores, de certa forma, comungam da idéia de que o uso da fotografia, como mais um meio de expressão, como outras linguagens, enriquece a pesquisa e torna mais interessante a interpretação do que está sendo estudado. As Imagens expressam um espaço/tempo e as situações ali vividas, de forma diferente da palavra escrita. Na medida em que as relações entre fotografia, palavra e texto são vistas como interações dinâmicas (FISCHMANN, 2004), distanciei-me do uso da fotografia como mera ilustração ou acessório do texto.

1.9.2.1 As situações fotografadas e quem as fotografou

1. Durante o passeio ao Estádio do 9º Batalhão de Infantaria Motorizada, ocorreu o primeiro registro fotográfico. Este foi produzido por mim e com a autorização da professora responsável e das crianças¹⁴.

¹⁴ Neste período, eu estava aproximando-me do grupo de crianças e ainda não as tinha convidado para participar da pesquisa.

2. Durante o passeio de reconhecimento do bairro, as fotografias foram tiradas pelas crianças, com exceção de duas fotografias de todo o grupo, que eu registrei.

3. Durante o recreio das meninas e dos meninos, as fotografias foram tiradas tanto por mim como pelas crianças. Embora algumas fotografias estejam nos anexos da tese, as discussões geradas a partir delas foram incorporadas no capítulo 3 da cultura lúdica no recreio.

4. Durante o piquenique proposto pelas crianças, iniciei o registro fotográfico. Este ato despertou nas crianças a vontade de também registrar as suas cenas do piquenique. O quê e quem fotografaram foi definido por elas mesmas, não havendo nenhum direcionamento da minha parte. As interferências foram decorrentes das mães que estavam presentes no passeio e das próprias crianças em relação à ordem de quem fotografaria ou se queriam ser fotografadas.

5. Durante a festa de final de ano, antes de iniciarmos o registro fotográfico, reuni todas as fotografias que até então haviam sido registradas e apresentei às crianças e aos seus familiares. O grande número de fotografias existentes nesta espécie de “mostra fotográfica da pesquisa”, incentivou-as a novamente fazer o registro do nosso último encontro no ano.

6. No espaço fora da escola as crianças, em grupos, produziram as únicas fotografias seguindo temáticas que eu havia indicado. São elas: 1. O quê/quem favorece as brincadeiras fora da escola; 2. O quê/quem atrapalha as brincadeiras foras da escola.

1.9.2.2 O material utilizado

As crianças usaram dez filmes coloridos 135/24/100 Propak Agfa e as seguintes câmaras: uma manual da MGB sem flash; duas automáticas Kodak Star 275; uma Kodak 35, kb automatic aspeheric lens e uma Yashica mate data, kyolera lens $f = 28\text{mm}$. Eu compartilhei as duas primeiras câmaras e usei uma câmara Sansung máxima 60 XL, 200M Lens, 38-60 1: 5.6 – 8.3 e dois filmes coloridos 135/24/100 Propak Agfa. Os filmes, após serem revelados, resultaram em aproximadamente 220 fotografias.

As fotografias foram produzidas pelas crianças (preferencialmente) e por mim (complementarmente). Às crianças foi possibilitada a experiência de fotografar situações que expressam a cultura lúdica no contexto do recreio e no contexto casa-rua. Nesse processo, houve constante negociação sobre a produção, a análise, uso e divulgação do registro fotográfico. Embora tenha comentado com as crianças, desde o início, que pretendia trabalhar com a fotografia, isso só ocorreu depois de dois meses de convívio. Ao longo desse período, conversamos várias vezes sobre o exercício de fotografar e ser fotografado.

Ainda que eu tenha definido os momentos em que as crianças fotografariam – passeio de reconhecimento do bairro e piquenique¹⁵ - e tenha apresentado temáticas direcionadoras, as crianças fotografaram o que julgavam ser digno de ser registrado segundo os seus pontos de vista, diferentemente dos adultos.

1.9.2.3 Conversas sobre as fotografias

Ao longo da pesquisa, conversei em torno de seis vezes (num total de 10 horas) sobre as fotografias, procurando sempre oportunizar que elas vissem e compartilhassem entre si o que haviam fotografado não muito distante da situação ou acontecimento que havia sido registrado. Dessas conversas, destaco três que foram mais instigantes.

Na primeira vez em que conversamos, fui surpreendido pela pouca fala das crianças e pelas muitas expressões e gestos. Elas ficaram fascinadas com as imagens, principalmente por se enxergarem em situações que raramente a escola registra: as crianças brincando no recreio ou num parque ou ainda com as fotografias que elas mesmas haviam tirado. Contudo, o grande volume de fotografias dificultou o meu acompanhamento dos poucos comentários que elas faziam e favoreceu a dispersão das crianças. A segunda vez ocorreu antes da qualificação, quando solicitei que elas escolhessem as fotografias que seriam apresentadas nesta data. Organizadas em grupo e com número reduzido de fotografias, escolheram aquelas de que mais gostavam e aquelas que não apresentavam problemas

¹⁵ A iniciativa de fotografar o recreio foi das meninas.

técnicos em relação ao enquadramento e à iluminação. A terceira conversa ocorreu no início do ano letivo de 2006 e, sem dúvida, foi a mais importante. Em grupos, conversaram comigo sobre as fotografias que elas haviam produzido sobre o que/quem favorecia e atrapalhava as brincadeiras. A sala onde ocorreu a conversa – a biblioteca – era muito diferente da agitação da sala de aula e cada uma das crianças pôde contar, detalhar e explicar as fotografias, e, ao mesmo tempo, ouvir as histórias dos outros e escolher as preferidas. Para favorecer a discussão, coloquei à disposição das crianças alguns brinquedos que prontamente tornaram-se parte das brincadeiras entre uma foto e outra. Para finalizar, toda a discussão foi guiada por roteiro de questões sobre o processo fotográfico e registrada por escrito no meu diário de campo.

1.9.3 As entrevistas conversadas

Realizei entrevistas conversadas em grupos (GRAUE; WALSH, 2003, MAYAL, 1999) com a intenção de aprofundar aspectos que surgiram nas observações participantes e nas fotografias. As crianças, quando conversam em grupos, são mais positivas, escutam-se, ajudam-se mutuamente (MAYALL, 1999) e geram discussões que favorecem os questionamentos (GRAUE; WALSH, 2003). É fundamental, nesse tipo de entrevista, fazer com que as crianças falem do que sabem e sobre brincadeiras - as crianças sabem muito mais que os adultos imaginam.

O roteiro das entrevistas foi organizado com foco no recreio (sentidos, espaço, separação meninos e meninas e mudanças) e nas expedições (brincadeiras, brinquedos, animais de estimação, traquinagens e mudanças). Foram realizadas cinco (5) entrevistas em abril de 2006, em dois dias consecutivos, com duração aproximada de uma hora e meia (1h30min), envolvendo sete horas e meia (7h30min) de trabalho. As entrevistas ocorreram durante o horário das aulas e na Biblioteca da escola, sendo registradas por gravador e complementadas com anotações após o final do trabalho. Das dezenove (19) crianças, treze (13) participaram das entrevistas.

1.9.3.1 Contexto da entrevista

As entrevistas aconteceram em abril de 2006, três (3) meses depois de encerramento das observações participantes e do último registro fotográfico, e um (1) mês depois da discussão sobre as fotografias com temáticas. Para evitar constrangimentos, para nos aproximarmos e para conversarmos sobre o que tinha sido registrado durante todo o ano anterior, propus algumas estratégias que tornassem a nossa entrevista conversada o mais informal possível. A primeira sugestão veio de uma das crianças. Ao final da conversa sobre as fotografias, o Raul sugeriu: *“fazer uma rodinha no chão”*.

A partir dessa sugestão, que nos colocaria, a mim e às crianças, numa posição bem descontraída e mais confortável, organizei um espaço na Biblioteca da escola, sem cadeiras e sem mesas, onde dispus sobre o piso um grande tapete, para que os grupos, formados pelas crianças, pudessem sentar ou deitar e instalar-se livremente. Para envolver as crianças na proposta de conversar sobre o que tinha sido registrado no ano anterior, comentei, que na minha época de criança, assistia a um seriado na televisão chamado “Túnel do Tempo”, onde dois cientistas voltavam ao passado e viviam inúmeras aventuras e perigos. Ilustrei nossa conversa com fotos da máquina do tempo utilizada pelos cientistas naquele seriado. Todos os grupos mostraram-se curiosos e algumas crianças chegaram a perguntar se essa máquina realmente existia. Depois de muitas perguntas, curiosidades e muita imaginação, as crianças entenderam que poderíamos voltar ao ano passado através das memórias e das fotografias que eu e elas havíamos registrado.

Durante a entrevista, além das fotografias, apresentei às crianças dois brinquedos, em forma de personagens: o primeiro, um boneco de madeira, chamado Etvaldo, o segundo, um conjunto de cachorros (miniatura) de plástico. O Etvaldo, enquanto um marciano que recentemente havia chegado à Terra, indagou sobre as suas brincadeiras e por que gostavam tanto de brincar com os animais, principalmente com os cachorros. Enquanto brincavam com os cachorros, explicavam ao Etvaldo suas brincadeiras e outras coisas.

O jeito despojado das crianças, o ambiente, a alegria com que brincavam com os brinquedos e entre si, tornaram a entrevista conversada uma ferramenta

fundamental para a compreensão da cultura lúdica. A partir dela, foi desencadeado todo o processo de análise.

1.9.4 Os registros escritos

Nesta pesquisa, como as crianças dominavam a escrita, foram incluídos como principais registros escritos: o mapeamento de onde, quando e com quem brincavam fora da escola e a apresentação/caracterização das crianças, organizada para a banca de qualificação da tese. Além desses, foram registrados, bilhetes e listas de “micos” sugeridos pelas crianças durante uma atividade desenvolvida pela professora responsável pela turma na terceira série.

1.9.5 Os documentos da escola

Acessei a ficha de matrícula das crianças e a planta baixa da escola. No primeiro documento, pude encontrar dados relativos a nome, data de nascimento, certidão de nascimento, local, estado e nacionalidade, endereço, nome e profissão da mãe e do pai. Na planta baixa, encontrei o desenho do espaço físico e arquitetônico da escola. Estes desenhos complementaram as observações das crianças no recreio

1.9.6 A análise dos dados

A análise dos dados é o processo de organização de todo material coletado a partir das transcrições das entrevistas conversadas, diários de campo decorrentes das observações participantes e das discussões sobre as fotografias (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994). A análise envolveu sínteses, identificação

de aspectos importantes, perguntas e a exploração da literatura o que permitiu a definição de categorias e de subcategorias de análise.

Antes das entrevistas e das discussões sobre as fotografias, fiz o que chamei de uma pré-análise, fundamentada nas observações participantes e numa parte das fotografias. A triangulação dos dados – entrevistas, fotografias e observações participantes, conectadas ao referencial teórico, permitiu-me chegar às seguintes categorias e subcategorias de análise para compreender como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista das crianças:

- sentidos do recreio: espaço, relações de gênero e mudanças;
- brincadeiras, parcerias e lugares: repertório de brincadeiras; crianças/animais/adultos; casa (pátio e dentro da casa), rua (calçada, terrenos baldios, praça e mato), mudanças;
- o quê/quem favorece e/ou atrapalha as brincadeiras

Após exaustivas leituras do material obtido durante a pesquisa de campo, bem como do aprofundamento do referencial teórico, passei a fazer a codificação do material coletado, procurando identificar expressões, falas e palavras que apresentavam certa regularidade e que poderiam ser agrupadas e transformadas, posteriormente, como categorias de análise. Durante todo esse processo, construí e desconstruí alguns quadros analíticos que me permitiram visualizar a pesquisa de forma mais ampla, mas sem distanciar-me da minha questão central. Foi extremamente complexo analisar um volume tão grande de dados em função da diversidade de informações. Em função do tempo disponível para a conclusão deste estudo, foi necessário eleger algumas categorias de análise, abandonando outras que, talvez, possam ser exploradas em futuros trabalhos. No entanto, destaco que priorizei como categorias aquelas mais expressivas das vozes e pontos de vista das crianças acerca de como se expressa a cultura lúdica no contexto do recreio e no contexto casa-rua.

2 INFÂNCIA, CRIANÇAS E CULTURA LÚDICA: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO

[...] há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Quem somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que, para elas, somos como móveis da casa, parte do cosmo exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos. E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossas próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para ele que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida. Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso não é dado a toda gente (BASTIDE, 2004, p.195).

Passei algum tempo construindo relações e análises que me permitissem iniciar um diálogo com os interlocutores sobre a infância e sobre a sociologia da infância, e, ao mesmo tempo, que delineassem um fio condutor para as inúmeras questões que me inquietam acerca de *como se expressa a cultura lúdica sob o ponto de vista das crianças, num bairro popular de Pelotas*. A leitura atenta e exaustiva do clássico estudo sociológico das culturas da infância: *As “trocinhas” do Bom Retiro* -, de Florestan Fernandes, escrito em 1947, e reeditado em 2004, foi imprescindível para a construção desse diálogo. Inicio este capítulo com o prefácio de Roger Bastide encontrado no texto de Fernandes (2004).

A parte desse prefácio, embora escrito há 60 anos, permitiu-me ir e voltar várias vezes aos temas que têm sido contemplados nos estudos de Pinto e Sarmiento (1997), Pinto (1997), Almeida (1997), Sirota (2001), Montandon (2001), Quinteiro (2002) e Sarmiento (2002ab) acerca da sociologia da infância no final do século XX e início do século XXI.

Bastide (2004), ao comentar a obra de Fernandes, destaca que este valorizou um tema negligenciado, na época, pela sociologia: a cultural infantil. Fala-nos dos aspectos teóricos e metodológicos acerca da pesquisa com as crianças. De imediato, revela a diferença entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças e do

quanto a comunicação entre esses dois mundos é complexa e, por vezes, complicada e tumultuada. Contudo, não desconecta os dois mundos nem apresenta o mundo infantil romantizado, idealizado e harmônico, mas um mundo onde coexistem prazeres e sofrimentos. O autor traz à tona um sentimento paradoxal dos adultos: ao mesmo tempo em que reclamam da barulheira provocada pelas brincadeiras, divertem-se com as lembranças de uma infância que não existe mais.

Ao estabelecer alguns requisitos para poder estudar a criança, Bastide (2004) enfatiza a observação como instrumento de pesquisa, aliada a uma atitude do pesquisador de inserir-se profundamente no contexto infantil, procurando compreender, para além da magia, as inquietações e as paixões. Não basta dispor-se a brincar, mas é preciso viver o brincar. Esta afirmação antecipa que as crianças ocupavam a centralidade na pesquisa de Fernandes, ou seja, o seu modo de vida, o que se passava entre elas e suas interações, na produção da sua cultura.

Conduzido, animado e agitado pelas contribuições de Fernandes (2004) para a Sociologia da Infância no Brasil, procuro estabelecer conexões com outros autores que, no final do XX e início do século XXI, têm pesquisado e teorizado no campo da Sociologia da Infância a partir do pressuposto central de que as crianças são atores sociais. Elas “[...] participam das trocas, das interações, dos processos de ajustamento constantes que animam, perturbam e transformam a sociedade” (MOLLO-BOUVIER, apud SIROTA, 2001, p.10).

Para que possamos compreender esse pressuposto, apresento neste capítulo: um panorama sobre a infância como construção social e seus atravessamentos na contemporaneidade; os processos de socialização das crianças, tomando como referência as contribuições da Sociologia da infância; os paradoxos da infância que revelam como os adultos tratam as crianças e, finalmente, o diálogo entre o lúdico, as culturas da infância e a cultura lúdica na vida das crianças.

2.1 INFÂNCIA: ATRAVESSAMENTOS DA MODERNIDADE E DA CONTEMPORANEIDADE

Autores como Pinto e Sarmiento (1997), Pinto (1997), Almeida (1997); Del Priore (2000), Sarmiento (2002ab, 20003b) e Quinteiro (2002), inspirados na importante contribuição do historiador francês Ariès (1981), acordam que a infância é uma criação da modernidade. As crianças existiram desde o início da humanidade, mas a infância como construção social a partir “[...] da qual se construiu um conjunto de representações sociais e crenças e para qual se estruturam dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria – existe desde o século XVII e XVIII” (SARMENTO; PINTO, 1997, p.11).

Ariès (1981) explica que, até o século XVII, não havia uma separação entre as crianças e os adultos; ambos conviviam e compartilhavam do trabalho, das armas, dos jogos e das brincadeiras. A vida era vivida em público. A consciência da particularidade infantil, que distinguia os adultos das crianças, correspondeu ao surgimento dos sentimentos de paparicação, moralização e de disciplinamento das crianças, bem como de uma preocupação com a higiene e com a saúde física.

A constituição da escola, também no século XVII, forjaria a separação entre crianças e adultos, impedindo-as de aprender a viver em contato direto com os adultos. “Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças” (ARIÈS, 1981, p.11), conhecido por escolarização, separando-as por idade, sexo e classe social. As crianças, ao serem enclausuradas na escola, foram submetidas a exigências e deveres relativos à cultura escolar, à ética do esforço e à disciplina mental e corporal (SARMENTO, 2002b).

Kramer (1997, p.20), ao comentar que a obra de Ariès fundamentou a sua crítica ao conceito abstrato de infância, conclui que

a idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, ela exercia o papel produtivo direto, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

A autora continua a análise inferindo que, numa sociedade de classes, as crianças exercem, nos diversos contextos de vida, papéis diferentes. Ocorre que, na sociedade moderna, a idéia de infância foi universalizada pelos valores e crenças das classes hegemônicas, tendo como base um padrão de criança estabelecido a partir dos critérios de idade e dependência do adulto. Estes critérios caracterizam a forma específica como as crianças se inserem no interior dessas classes.

Sarmiento (2002b) amplia os aspectos destacados por Ariès (1981) acerca da constituição da infância na modernidade. Para esse autor, a infância constitui-se na confluência da criação da escola (espaço de socialização e separação das crianças em relação aos adultos), da centralidade na família (do cuidado, da proteção e do afeto), da formação de saberes sobre a criança (que disciplinam e padronizam normas e comportamentos)¹⁶ e da constituição de procedimentos simbólicos da infância (que constroem, definem atitudes, autorizam e proíbem a entrada e circulação das crianças em determinados locais).

Ariès (1981) foi criticado pelo uso predominante de fontes iconográficas e porque “[...] os temas e os motivos dessas fontes eram a expressão de atitudes e valores dessa época” e atendiam aos interesses de quem as encomendava (PINTO, 1997, p.39). Del Priore (2000, p.10) registra que, apesar da crítica a certo “[...] ‘evolucionismo’ na condição histórica da criança” (entre um ser de pouco significado para os pais na Idade Média para o “reizinho do lar na sociedade burguesa”), as suas teses têm inspirado os historiadores brasileiros na busca das próprias respostas. Contudo, chama a atenção para o fato de que a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola.

Del Priore (2000) acredita que o exercício de olhar para trás é extremamente saudável para compreendermos as escolhas feitas por nossa sociedade e para iluminar os nossos caminhos em relação à infância brasileira.

Na história da infância no Brasil e no resto do mundo, existe um abismo entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas ONGS e pelas autoridades e aquele no qual a criança vive ou sobrevive. No primeiro, predomina a idéia prescritiva de que a infância “deveria ser”, “precisa ter”, ou “seria oportuno

¹⁶Sarmiento (2002b) explica que, em relação aos saberes sobre a criança, estes foram desenvolvidos diante de duas idéias conflituosas de infância: de um lado, Rousseau, com a infância natural, inocente e bela, e de outro, Montaigne, com a infância rebelde, caprichosa e audaciosa.

que”, que acaba veiculando, na maioria das vezes, “a imagem ideal da criança feliz”. No segundo, as crianças são orientadas para o ensino, para o adestramento físico e moral e para o trabalho infantil. É neste mundo real que nos deparamos, também, com a barbárie da exploração sexual infantil e com o uso de crianças no tráfico de drogas. Assim, sobra-lhes “[...] pouco tempo para a imagem que normalmente se lhe está associada: aquela do riso e da brincadeira” (DEL PRIORE, 2000, p.8).

A coexistência desses dois mundos é a manifestação das formas contraditórias de como se constitui a infância. De um lado, a promessa de crescer, de tornar-se sujeito de razão, de agir com seriedade, de preparar-se rapidamente e competitivamente para a vida adulta e para o futuro. De outro lado, o trabalho infantil, crianças morando na rua, a erotização e a prostituição infantil. No entrecruzamento, sendo atropelado, o brinquedo, a fantasia, a peraltice, a imaginação, as cantorias e os falatórios. “E o tempo? O tempo passou na janela, como diz a canção popular. E a gente não viu” (PEREIRA; JOBIM E SOUZA, 1998, p.33).

As contradições e atropelamentos da infância na contemporaneidade ou na 2ª modernidade¹⁷, como denomina Sarmiento (2002b), expressam as alterações na organização do cotidiano infantil, na constituição das instituições sociais para as crianças e nas formas como elas são representadas. O autor explica que as rupturas sociais da 2ª modernidade (de âmbito, sentido e impacto diferentes) têm sérias repercussões no estatuto social da infância e condições atuais de vida das crianças. Esse processo, que tem modificado o lugar social que anteriormente a infância ocupava, está atravessado pelos seguintes aspectos:

- *A reentrada da infância na esfera econômica* por caminhos diferentes: um pelo trabalho infantil, principalmente pela exploração da mão-de-obra infantil, outro, pelo marketing, tanto como veículo da publicidade como alvo de consumo de um mercado específico para esse segmento.

¹⁷ Sarmiento (2002, p.4) entende a 2ª modernidade “[...] por um conjunto associado e completo de rupturas sociais” onde se evidenciam a substituição da economia industrial pela economia de serviços, a criação de mecanismos de mercado ao nível de escala universal, o fim dos regimes comunistas do leste europeu e a consolidação da hegemonia norte-americana, o agravamento da crise ambiental, as rupturas no mercado de trabalho e o aumento acelerado do desemprego, a crise dos Estados-Providência, a presença constante no cenário internacional dos movimentos sociais divergindo “[...] das instâncias hegemônicas, a afirmação radical de culturas não ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa, etc”.

- *A crise da escola*: de um espaço de socialização para coesão social, transforma-se em palco de trocas, disputas culturais, de luta político-pedagógica e de violência.
- *As tensões e transformações da família*, que põem em xeque as visões de senso comum que atribuem ao núcleo familiar um lugar aproblemático e de natural proteção e cuidado das crianças. Entretanto este é um lugar problemático e crítico, onde tanto se manifestam o afeto e o acolhimento como os maus tratos.
- *A troca de papéis geracionais*, com a presença cada vez mais freqüente dos adultos no espaço doméstico e a saída das crianças para as múltiplas instituições que ocupam e regulam o tempo da infância.

Além desses aspectos, Sarmiento (2002b, p.6) inclui:

[...] a constituição do mercado de produtos culturais para a infância (programas de vídeo, de televisão, cinema, desenhos animados, jogos informáticos, jogos de construção, literatura infanto-juvenil, parques temáticos, etc). Estes produtos acompanham o incremento comercial de outros produtos de consumo para as crianças (moda infantil, alimentação fast-food, guloseimas, brinquedos, serviços recreativos, material escolar, mobiliário infantil, etc) a ponto de se constituírem um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial¹⁸. [...] Este fato contribui poderosamente para a globalização da infância¹⁹.

Contudo, é preciso atentar que as crianças conseguem reinterpretar ativamente esses produtos culturais, “[...] cruzando culturas societais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de pares (SARMENTO, 2002b, p.6)”.

Além desses atravessamentos, Sarmiento (2002b, p.7) explica que a infância, segundo a UNICEF, é o grupo geracional que, na atual globalização hegemônica²⁰, é o mais atingido pela fome, pela pobreza, pelas guerras, pela AIDS e pelos desastres naturais. Ao indagar-se se existe um lugar para infância, se existem

¹⁸O mercado de produtos para a infância também produz, pelos altos custos às famílias, novas estratificações, sendo as crianças pobres excluídas, entre os seus pares, pelo restrito acesso ao consumo desses produtos.

¹⁹As tentativas de criar uma infância global não anulam, pelo contrário, acentuam as desigualdades próprias da condição social, da etnia, do gênero, do local de moradia e da idade.

²⁰Apoiado em Santos (1998), Sarmiento (2002a) apresenta três vetores principais da globalização hegemônica: o desenvolvimento de mão-de-obra infantil nos países que usam dos baixos salários para competir no mercado global; o aumento dos indicadores de pobreza infantil; a constituição do mercado global de produtos para a infância, que interfere nos comportamentos, nos estilos de vida e nas culturas da infância. Por outro lado, ele apresenta três vetores da globalização contra-hegemônica: a disseminação mundial dos direitos da criança; a propagação do maior interesse pela criança; a centralidade da infância na agenda política e na mídia.

possibilidades de autonomia e de considerar as crianças como sujeitos sociais, afirma que a radicalização nas condições de vida das crianças na 2ª modernidade não as diluiu “[...] na cultura e no mundo dos adultos, nem tão pouco lhes retirou a identidade plural nem a autonomia de acção que nos permite falar de crianças como actores sociais”.

2.2 AS CRIANÇAS COMO ATORES SOCIAIS

Qual a importância de falarmos das crianças como actores sociais numa pesquisa que investiga *como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista das crianças num bairro popular de Pelotas*? Para explicar essa importância, é preciso analisar os pressupostos da sociologia da infância enquanto oposição à visão durkeimiana de infância (SIROTA, 2001) e como uma outra forma de compreender o processo de socialização das crianças.

Sirota (2001) afirma que, durante muito tempo, a sociologia e a sociologia da educação permaneceram circunscritas a uma visão durkeimiana de infância, ou seja, uma visão que define a infância com um período de crescimento, “[...] época em que o indivíduo, tanto do ponto de vista físico quanto moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve, se forma (BUISSON E DURKHEIM, apud SIROTA, 2001, p.9)”. A criança, assim, é entendida como um ser em devir, frágil e móvel para ser educada e moldada, um objeto passivo de uma socialização controlada pelas instituições e pelos agentes sociais. Almeida (1997) e Pinto (1997) acrescentam que, nessa perspectiva, a criança é vista como tábua rasa, sem autonomia, como uma placa de cera a ser moldada pelos adultos, para imprimir-lhe a cultura.

Essa visão de infância pressupõe uma relação de sentido único entre o adulto (produtor e sujeito) e a criança (produto e objeto), constituindo um processo unilateral de socialização e funcionando como um mecanismo normativo que regula e inculca a ordem social sobre a criança, que lhe é exterior e estranha (ALMEIDA, 1997). A definição de infância durkeimiana explica a marginalização ou apagamento da infância como objeto sociológico (SIROTA, 2001).

A sociologia da infância enquanto oposição à visão durkeimiana de infância, parte do pressuposto central de que as crianças, como actores sociais, “[...] interagem

com outras pessoas, criam um lugar para si no mundo que as rodeia, reagem aos adultos, negociam e redefinem a realidade social (MONTANDON, 2001, p.53)". O reconhecimento da participação ativa das crianças na análise da dinâmica social revela que a sua vida cotidiana não se reduz à das instituições e que as crianças possuem competências e são capazes de tomar iniciativas diante das circunstâncias de vida. É preciso estudar as crianças como seres sociais e não como seres futuros. Tomar a infância como objeto sociológico não significa ignorar as marcas da diversidade que atravessam as crianças, principalmente as que se referem à classe social, ao gênero e à etnia.

Esta postura exige uma desconstrução e uma análise crítica das imagens mitificadas e estereotipadas sobre as crianças presentes nos discursos, nas práticas sociais e nas maneiras de representação da infância. A multiplicação de saberes sobre a infância tem difundido uma visão muito ocidental para todas as crianças, escamoteando o fato de que a infância é uma construção social. Almeida (1997, p.27) esclarece que a infância como construção social é "[...] produto contingente de tempos e lugares, até mesmo do discurso científico" e que as crianças como sujeitos ativos são "[...] produtores de práticas e de representações".

A sociologia da infância, ao fazer uma crítica à visão clássica de socialização, ou seja, àquela forma passiva de incorporar normas, valores e atitudes impostas pela sociedade, reorganiza e reestrutura este conceito. Assim, reconhece que há uma dupla relação entre adultos e crianças e que há uma relação entre macro e micro estruturas, sendo ambas relações interpeladas pelas questões étnicas, de gênero e de classe social.

Essa outra forma de compreender o processo de socialização das crianças como atores sociais, está articulada com os estudos sobre os direitos das crianças e sobre as culturas das infâncias. Ela expressa "[...] uma nova sensibilidade e uma nova atitude que procura valorizar a voz e a expressão das crianças" (PINTO, 1997, p.50).

2.3 A INFÂNCIA E AS CONTRADIÇÕES DOS ADULTOS

As crianças brasileiras estão em toda parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam as que roubam. Há aquelas que são amadas e outras, simplesmente usadas. Seus rostinhos mulatos, brancos, negros, mestiços desfilam na televisão, nos anúncios de mídia, nos rótulos dos mais variados gêneros de consumo. Não é à-toa que o comércio e a indústria de produtos infantis vêm aumentando progressivamente sua participação na economia, assim como a educação primária tanto quanto o combate à mortalidade infantil são permanentes temas da política nacional (DEL PRIORE, 2000, p.7)

A descrição acima revela as diferenças, as desigualdades e as contradições da infância brasileira. Ela explicita as condições de vida, as origens sociais, étnicas e culturais e a forma como a sociedade compreende, valoriza, protege, preserva, garante, explora, oprime e abusa da infância. A infância tem uma história que é construída socialmente.

A autora, quando fala de lugares e destinos das crianças, possibilita-nos pensar nas suas diferentes origens sociais. Quando nos fala sobre os seus rostos, permite-nos pensar na questão étnica. Quando nos fala dos anúncios na mídia, permite-nos pensar no mercado de produtos voltados para as crianças. Quando nos fala de educação, de saúde, de brincar, de violência, de maus tratos e de trabalho infantil, permite-nos refletir sobre os direitos das crianças. Quando todos esses elementos estão reunidos, permite-nos pensar em processos de socialização das crianças.

Como compreender as contradições da infância? Através dos estudos de Sarmiento e Pinto (1997), chegamos a quatro aspectos importantes que nos ajudam a responder tal indagação, que são: o indicador demográfico, os direitos das crianças, o estatuto social e a escola.

“Os adultos querem e gostam de crianças, mas têm-nas cada vez menos” (QVORTRUP, 1999, p.2). Esse Indicador demográfico é efeito do aumento da expectativa de vida e da diminuição da taxa de fecundidade presente nos países ocidentais. Almeida (2000) complementa explicando que a queda brusca da fecundidade conjuga-se com a regressão de mortalidade infantil. Contudo, essa

situação exatamente no Brasil, enquanto um país ocidental pertencente ao chamado Terceiro Mundo, é diferente em relação aos países do Primeiro Mundo.

Segundo o relatório sobre a Situação Mundial da Infância 2005, o Brasil encontra-se “[...] defasado no que diz respeito à sobrevivência das crianças no primeiro ano de vida”. A taxa de mortalidade no Brasil é a terceira mais alta da América do Sul (UNICEF/Brasil, 2005, p.7) ²¹. São mais vulneráveis à mortalidade infantil as crianças nascidas em famílias de baixa renda e as filhas de mães com baixa escolarização

A aprovação, pela ONU, em 1989, dos Direitos da Criança e, em 1990, pelo Brasil, do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA não garantiu a melhoria considerável das condições de vida das crianças. Elas constituem o grupo etário mais afetado pela pobreza e mais sujeito às situações de opressão e violência. Além disso, cada vez mais, crescem os índices de prostituição infantil (turismo sexual), de trabalho infantil, de meninos de rua, de fome, de assassinatos e de violência doméstica (SARMENTO, 2002b).

Apesar do peso que teve a aprovação dos direitos da infância para reconhecer e esclarecer esses direitos, “[...] as desigualdades e a discriminação contra (e entre) as crianças assentam na estrutura social” (SARMENTO; PINTO, 1997, p.18) e esta, ao não se transformar, torna os efeitos desses direitos, em grande parte, ilusórios. A situação de sofrimento de milhões de crianças no mundo todo deve-se menos à insuficiência de direitos de proteção e às políticas específicas para a infância e mais aos aspectos estruturais.

A partir de uma rápida leitura dos jornais, Sarmiento (2002a) diz que seríamos facilmente induzidos à conclusão de que há uma *crise social da infância* (grifo do autor). Nos títulos e nas imagens, aparecem, em destaque, drogas, maus-tratos infantis, violência, aids, violência social (vítimas de guerra, de agressões racistas ou pedófilas, do desemprego e da pobreza). Isso não é diferente na mídia, onde as referências se constituem em torno da polaridade: exclusão-vitimização. No entanto, é raro aparecer

iniciativas que atribuam às crianças o papel de agentes activos na construção da agenda social e política. O mundo da infância aparece

²¹“O índice nacional mais recente, calculado pelo IBGE, é de 27, 5 mortes por mil nascidos vivos. Isto significa que, a cada ano, cerca de 100 mil crianças morrem antes de completar um ano de vida” (UNICEF/BRASIL, 2005, p.7).

invadido pela morte, pela injustiça (ou o mesmo é dizer, pela ausência ou ineficácia da justiça), pela doença, pelo desconforto, pelo abandono e pela violência (SARMENTO, 2002a, p.267).

A infância emerge como uma geração onde se expressa a crise social. Contribui para essa crise a sua posição estrutural na qual se manifestam os principais indicadores de exclusão: o desemprego e a pobreza²². A infância é, ao mesmo tempo, “[...] depositária da imagem da paz e a face mais visível do horror, da violência e da barbárie” (SARMENTO, 2002a, p.268).

Quanto ao estatuto social, as contradições se expressam entre o desejo e o amor dos adultos pelas crianças e a redução e do tempo e espaço para elas; entre os adultos acreditarem que é importante as crianças estarem junto aos pais e cada vez mais viverem separados uns dos outros; entre os adultos defenderem que as crianças devem ser ouvidas e pouco considerá-las no momento de tomar decisões políticas e econômicas que repercutem na vida das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997).

Apesar de a infância ser valorizada, é perceptível que há “[...] contradições entre o discurso social e político sobre a infância e as práticas sociais relacionadas com as crianças” (PINTO, 1997, p.51). Esse mesmo autor explica que, para compreender este fenômeno, analisa as mudanças ocorridas na família e na sociedade contemporânea, mas alerta que, se isso não explicar, pelo menos situa as contradições.

Kramer (2003, p.113) afirma que o discurso da criança como sujeito de direitos, da criança como cidadã é modificado em função da condição social das crianças e das famílias. “Nas classes médias, esse discurso muitas vezes reforça a idéia de que há uma vontade da criança que deveria ser atendida a qualquer custo, especialmente para consumir. Por outro lado, crianças de classe populares

²² “O UNICEF no Brasil apresenta indicadores sobre cinco aspectos que compõem o conceito multidimensional de pobreza” que ameaçam a infância [...]: a pobreza de renda; a mortalidade infantil; a falta de acesso à água potável; a falta de serviços de saneamento básico; a falta de acesso à educação e a má qualidade do ensino. [...] No que diz respeito à pobreza de renda, 27, 4 milhões de crianças vivem em famílias com meio salário mínimo ou menos por pessoa. “[...] A pobreza aumenta o risco da falta de acesso das famílias a serviços básicos, como os de saneamento e água potável – dados do IBGE mostram que quase 35% da população mais pobre não têm acesso à água potável, enquanto essa situação se aplica a 0,5% da população mais rica” (UNICEF/Brasil, 2005, p.1).

assumem responsabilidades muito além de suas possibilidades”. Em ambos os contextos, as crianças são expostas à mídia, à violência e à exploração.

Dizer que a criança é cidadã de direitos é entender que tem direito à brincadeira, a não tomar conta de outras crianças, a não trabalhar, a não exercer funções que, em outras classes sociais, são exercidas por adultos e, em grande parte das situações, são remuneradas. Que têm direito à educação. [...] Sem políticas públicas voltadas para a área social, como falar em direitos? (KRAMER, 2003, p.121-122).

Quanto à instituição escolar, os paradoxos evidenciam que

Os adultos concordam que devem ensinar às crianças o significado de liberdade e democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controle, disciplina e administração. Os adultos atribuem geralmente às escolas o papel importante na sociedade, mas não se reconhece como válida a contribuição das crianças na produção de conhecimentos (QVORTRUP, 1999, p.3).

O caráter paradoxal da infância expressa como os adultos consideram as circunstâncias e condições de vida das crianças. Essa ambivalência e essa contradição manifestam-se na família, na escola, nos direitos das crianças, nos papéis geracionais, na inserção das crianças na esfera econômica, na constituição do mercado de produtos infantis, na interpretação das culturas infantis e na forma como as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.

Sarmiento (2002b, p.7) lembra-nos que “[...] diante de tantas diferenças [...] é sempre de crianças que estamos a falar e é irredutível ao mundo dos adultos a sua identidade”. O mesmo autor, ao identificar os eixos estruturadores das culturas da infância, afirma que a ludicidade é o traço mais marcante.

Assim, antes de problematizar as interfaces entre culturas da infância e cultura lúdica, senti necessidade de incorporar os estudos sobre o lúdico, que nos ajudam a entender a infância contemporânea.

2.4 O LÚDICO E A CULTURA LÚDICA NA INFÂNCIA

Acreditando que as “[...] idéias teóricas não aparecem imediatamente novas a cada estudo; [...] elas são adotadas de outros estudos relacionados e, refinadas durante o processo, aplicadas a novos problemas interpretativos” (GEERTZ, 1989, p.37), procuro estabelecer, neste capítulo, um diálogo com interlocutores brasileiros e de outros países acerca do lúdico e da cultura lúdica na infância.

Início por três elementos que vêm sendo destacados nos estudos e preocupações sobre o lúdico: a pluralidade de conceitos, as características fundamentais e as condições para o seu desenvolvimento.

2.4.1 Lúdico: pluralidade de conceitos, características e interferências

É bastante complexa a tarefa de definir o conceito de lúdico porque isso implica restringir o uso de palavras a ele relacionadas. A imprecisão dessas palavras deve-se ao caráter abrangente do lúdico enquanto manifestação. No âmbito da filosofia, da sociologia e da psicologia, são utilizados termos como divertimento, alegria, brincadeira e jogo (MARCELINO, 1990).

Huizinga (2000), em sua clássica obra “Homo Ludens”, apresenta o lúdico como jogo, embora, em vários momentos, refira-se ao brincar, principalmente quando se dirige às crianças. Ao tomar o jogo como fenômeno cultural, afirma que o fator lúdico tem uma importância fundamental para o desenvolvimento da civilização.

Esse autor afirma que a realização do jogo tem sua essência no divertimento (prazer, agrado, alegria), expressão da sua intensidade, fascinação e capacidade de excitação. “O jogo lança sobre nós um feitiço: é fascinante, cativante”. Envolve magia e mistério. “Desde a mais tenra infância, o encanto do jogo é reforçado por se fazer dele um segredo. [...] Esta supressão temporária do mundo habitual é inteiramente manifesta no mundo infantil” (HUIZINGA, 2003, p.13-16).

Entre o jogo e a festa, há uma estreita relação: ambos implicam eliminação da vida cotidiana, são limitados num tempo e num espaço, têm as suas regras combinadas com liberdade e há o predomínio da alegria. Contudo, Silva (2003)

alerta que no lúdico também há uma relação dialética entre consenso e conflito, podendo esta ser observada no brincar das crianças.

[...] é possível perceber o quanto o tempo-espaço destinado para o jogo não é só um reino da paz, prazer, harmonia e alegria, mas também, e, contraditoriamente, [...], alegria e tristeza, dor e prazer, liberdade e opressão. Então, o lúdico, longe de ser romantizado e idealizado, é um jogo de valores éticos em permanente movimento, como construção social de alteridade (SILVA, 2003, p.212).

Huizinga (2000) explica que as crianças brincam porque gostam de brincar e todas sabem quando estão só fazendo de conta. É nisso que reside a sua característica de ser livre e de eliminação da vida cotidiana. O jogo também é uma atividade desinteressada, com finalidade autônoma, desligada de qualquer lucro ou ganho material, satisfazendo-se na própria realização. Além de ser limitado no tempo e no espaço, segue determinadas ordens e certas regras. Uma outra característica considerada interessante pelo autor é de fixar-se imediatamente como fenômeno cultural, permanecendo como criação. É transmitido, tornando-se um tesouro a ser conservado pela memória, repetido (qualidade fundamental), enfim, uma tradição.

Com a mesma intensidade com que caracteriza o lúdico, Huizinga (2000, p.228) chama a atenção para as ações que parecem lúdicas, mas não o são, como a perda da espontaneidade e da despreocupação nos esportes profissionais e amadores, decorrentes da transformação do esporte em negócio lucrativo. O autor alerta que, na vida contemporânea, muitas vezes, ações que superficialmente parecem lúdicas, não o são. Para explicar tal posição, comenta atitudes de determinados grupos de “adolescentes” que se aproximam da “barbárie” e que se manifestam com “brutalidade”, tendo uma “[...] sede insaciável de divertimentos vulgares e de sensacionalismo”. Essa forma de divertir-se que combina, ao mesmo tempo, “[...] lealdade e amizade” com “[...] intolerância e sectarismo”, distancia-se totalmente da concepção de lúdico defendida pelo autor e da qual estou compartilhando nesta pesquisa. Do meu ponto de vista, a experiência lúdica aproxima e estreita os laços dos seres humanos a fim de que possam divertir-se,

brincar e fantasiar de diferentes formas e expressões. Porém, esta experiência opõe-se frontalmente a qualquer ato ou atitude violenta, brutal e perversa.

Diante do exposto pelo autor, pergunto: Que condições têm favorecido ou dificultado o lúdico na infância contemporânea? Para aprofundar essa indagação, escolhi os estudos dos brasileiros Perroti (1990), Friedmann (1996), Porto (1998), Mello (1989), Marcelino (1990) e Redin (2003). Todos esses autores procuram articular a infância com o lúdico ou com aspectos que façam referência à atividade/dimensão lúdica, ao jogo infantil e à brincadeira. Suas obras foram produzidas entre os anos 80 e 90, portanto, anteriores às contribuições da Sociologia da Infância. Isso nos ajuda a compreender por que, em certos momentos, defendem a cultura lúdica de forma adultocêntrica, ou seja, produzida e garantida pelos adultos e reproduzida pelas crianças.

Perroti (1990) articula o lúdico com a macroestrutura da sociedade capitalista contemporânea. Preocupa-se muito com o tempo do lúdico. Critica que a racionalidade do sistema produtivo inviabiliza o lúdico porque o tempo do lúdico não pode ser regulado, medido e objetivado.

Esse autor ainda enfatiza que qualquer tentativa de moldar o lúdico ao tempo da produção pode provocar a sua morte; por isso, acredita que o lúdico possa ser banido da vida dos adultos e permitido às crianças. "O lúdico dentro do mecanismo do sistema é a sua negação, "[...] é o jogo, a brincadeira, a criação contínua, ininterrupta, intrínseca à produção" (PERROTI, 1990, p.20)". Alerta para o risco que as crianças correm de sucumbir à racionalidade caso troquem seus sonhos e tempo pelos ditos privilégios do sistema produtivo.

A expansão do capitalismo, agregada à industrialização e à urbanização da sociedade brasileira, provocou, em curto espaço de tempo, um aumento assustador da população urbana (oriunda da zona rural) e um crescente processo de pauperização para a maioria da população. Isso gerou uma forte pressão sobre o espaço urbano, mercantilizando-o, tomando, pouco a pouco, o quintal, a rua, a praça, o espaço livre. "E como espaço-livre é condição indispensável para a constituição da cultura infantil", ao "roubar" esse espaço da vida das crianças, afirma que o lúdico está sendo bloqueado (PERROTI, 1990, p.24-25).

Friedmann (1996), ao procurar compreender por que as crianças estão se distanciando das brincadeiras populares e atribuindo a responsabilidade lúdica à civilização tecnológica, analisa as transformações do brincar.

Na Idade Média, o brincar era característico tanto dos adultos como das crianças, comum a todas as idades e classes sociais²³. Posteriormente, as brincadeiras foram sendo abandonadas pelas classes superiores, permanecendo entre as crianças dessas classes e o povo. Com o surgimento das sociedades industriais modernas na nova ordem social burguesa, surge também a infância como categoria social, transformando o brincar. Contribuíram para essa transformação a separação das crianças da vida dos adultos, a conseqüente institucionalização das crianças na escola²⁴ e a pedagogização da atividade lúdica.

A partir da análise das transformações do brincar, Friedmann (1996) afirma que tem ocorrido um avanço nas pesquisas sobre a importância do brincar e sua preservação histórico-cultural, bem como na fabricação dos brinquedos (segurança e adequação às diferentes faixas etárias). No que diz respeito aos fatores externos – tempo, temática, espaço, parceiros, objetos – as condições da contemporaneidade estão, de certa forma, comprometendo as atividades lúdicas. Ela acredita que as crianças continuam brincando, procurando formas e espaços de expressar-se e descobrir o mundo através da brincadeira. Em contextos diferentes, estabelecem relações com o mundo e transformam seus significados. Contudo, alerta que a garantia de espaços-tempos às crianças possibilita que, entre os seus pares e na relação com os adultos, produzam a cultura lúdica.

Redin (2003, p.63) afirma que os cinco elementos que caracterizam a atividade lúdica - o tempo e o espaço; os jogadores (parceiros das brincadeiras); os objetos e/ou brinquedos (artesanais e industrializados); as ações dos sujeitos; relação meio/fins - têm sido modificados em função da redução drástica do espaço físico e do tempo de brincar e do investimento da indústria do brinquedo, especialmente na ilusão veiculada pela propaganda na mídia. Ele explica que o direito à dimensão lúdica não precisava estar na lei se ainda fosse óbvio que somos seres que brincam. “[...] as determinações legais são claras e amplas: o direito ao brincar é um dos direitos da cidadania, entre outros. Todos importantes! O brincar,

²³ Ariès (1987) explica que essas atividades estavam intimamente relacionadas com as festas tradicionais e o que jogos ocupavam um dos principais meios de estreitar os laços coletivos e unir as pessoas.

²⁴ As crianças, ao serem confinadas na escola, foram separadas por idades, sexo e classe social. Essa dupla separação entre adultos e crianças, e entre o povo e a burguesia, permitiu a compreensão da relação entre “[...] o sentimento de infância e o sentimento de classe (Ariès, 1987, p124)”.

por seu lado, vem acompanhado dos direitos à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer”. Nesse sentido, coloca-nos uma tarefa importante: recuperar o brincar e a ternura como dimensões da realização humana. Acredita que devemos nos envolver com a reconquista “[...] do lúdico como uma dimensão humana e não apenas infantil”.

Os estudos de Mello (1989) e de Porto (1998) também trazem importantes elementos sobre os impactos da rápida, desordenada e desenfreada industrialização e urbanização, sobre os lugares onde se desenvolvem os jogos infantis e o repertório desses jogos.

Mello (1989, p.74) identificou três aspectos que ameaçam a preservação dos jogos infantis: a) a perda do espaço (terrenos baldios, campos, ruas e quintais), decorrente da especulação imobiliária; b) o avanço dos meios de comunicação, especialmente da televisão, que modifica as formas lúdicas infantis; c) o crescimento dos brinquedos industrializados lançados no mercado através de um forte esquema de marketing e propaganda “massificantes e consumistas”.

Porto (1998), ao investigar o processo de criação das brinquedotecas na cidade do Rio de Janeiro, percebeu que a agitação e a rapidez da vida urbana modificaram, em parte, tanto os lugares onde se desenvolvem atividades lúdicas das crianças, como as próprias atividades. A autora explica que a redução drástica dos espaços adequados para que as crianças exerçam o seu direito à brincadeira, aliada à grande circulação de veículos e à precariedade da segurança, tem limitado o convívio informal das crianças.

No estudo de Marcelino (1990) sobre o lúdico e a sua relação com a infância, encontrei uma preocupação, em forma de denúncia: em função da dominação sobre a cultura da criança, está sendo “furtado” o seu componente lúdico. A restrição do tempo e do espaço na vida da criança reduz a cultura infantil ao consumo de bens culturais, não produzidos pela criança, mas para ela, de acordo com os critérios dos adultos, favorecendo a transformação do brinquedo em mercadoria.

A análise da criança inserida socialmente tem demonstrado que o furto do lúdico resulta “[...] da negação temporal e espacial do jogo, do brinquedo, da festa ou do mesmo através do consumo obrigatório de determinados bens e serviços oferecidos como num grande supermercado”. A sociedade capitalista, ao instrumentalizar a cultura, valorizando o seu caráter produtivo, desvaloriza ou desconsidera a criança, por ser criança, como produtora de cultura. Nos grandes

centros urbanos, as crianças têm poucos espaços para viver a infância, “[...] como produtoras de uma cultura infantil” (MARCELINO, 1990, p.55).

Dois fatores são apontados por Marcelino (1990) como causadores do “furto” do lúdico na infância. O primeiro é o tratamento setorizado do tempo e das faixas etárias. Nesta perspectiva, a criança é vista como promessa, como potencial, no qual se deve investir para torná-la um adulto. Isso gera um sentimento de inutilidade da infância. É preciso transformar a criança “inútil” num adulto produtivo, ignorando o direito à vivência da sua faixa etária. O segundo é o trabalho infantil, fator que tem bastante peso na realidade brasileira, a necessidade de trabalhar para as crianças das classes populares. Tanto a preparação para um futuro de “vencedor” ou a exploração como mão-de-obra barata furtam o lúdico da vida das crianças.

A partir da pesquisa de Cava; Würdig (2003) acerca dos lugares constituidores da infância e dos estudos de Marcelino (1990), é possível indicar, de forma provisória, um terceiro aspecto que poderia estar contribuindo para o furto do lúdico na infância: a redução, a precariedade, o abandono e a privatização dos espaços públicos para as crianças compartilharem as experiências lúdicas.

As situações acima indicam a necessidade de argumentos que garantam o componente lúdico na cultura da criança. Um argumento imprescindível “[...] é que o brinquedo, o jogo, a brincadeira são gostosos, dão prazer, trazem felicidade”. O outro é que “[...] o brincar possibilita à criança a vivência de sua faixa etária [...] e contribui, de modo significativo, para a sua formação como ser realmente humano” (MARCELINO, 1990, p.72).

Perroti (1990, p.25) argumenta que os grupos constituídos por vínculos lúdicos permitem à criança criar-se a si mesma e para o mundo, humanizar-se de forma menos rígida daquela definida pelos adultos, experimentar um rico convívio social, exercendo as mais diversas funções, combinando e cumprindo com regras traçadas pelo próprio grupo. Ela “[...] vive e aprende a viver, briga, ama, constrói-se de forma descompromissada”.

Silva (2003, p.217-227) complementa os argumentos de Marcelino (1990) e Perroti (1990) afirmando que a criança, quando brinca, produz “[...] prazer, alegria, relaxamento, vida, cultura. Ela, ao brincar, torna-se criador e criatura, sujeito e objeto das relações sociais, ao passo que, trabalhando em condições desumanas, não passa de um mero joguete [...], mercadoria nas mãos dos patrões”. O autor, a partir dos depoimentos e desenhos das crianças trabalhadoras, enfatiza que o tempo para

as brincadeiras “[...] é fundamental em qualquer infância, em qualquer cultura, em qualquer nacionalidade” e que o brincar configura-se “[...] como direito inalienável e próprio de toda criança”.

Kramer (2003, p.105) vai mais além ao explicitar que a valorização da infância e a luta pela sua não-destruição implicam “[...] defender e garantir a humanidade, a tolerância, o respeito pelo outro e suas diferenças, a capacidade de rir e brincar”.

Após esse diálogo sobre conceitos, características, interferências e argumentos acerca do lúdico, importa destacar, como Marcelino (1990), a não-restrição da natureza do lúdico a uma esfera de atividade determinada - brinquedo, festa, jogo, e brincadeira. Acredito que essas diferenças conceituais não impedem a compreensão das experiências lúdicas infantis na contemporaneidade. Pelo contrário, podem revelar quanto são múltiplas as possibilidades da dimensão lúdica.

Assim, opto por uma abordagem do lúdico “[...] como um componente da cultura historicamente situada (MARCELINO, 1990, p.25)”. Cultura, neste estudo, está sendo entendida como teias de significados tecidas pelos seres humanos e sua respectiva análise (GEERTZ, 1989). A cultura “é um contexto” no qual os acontecimentos sociais, os comportamentos, as manifestações, as instituições e os processos podem ser descritos com densidade. Divorciar a interpretação antropológica da cultura do que acontece num determinado lugar ou situação, do que pessoas específicas dizem, fazem ou do que é feito delas, “[...] é torná-la vazia” (ibidem, p.9).

O lúdico enquanto “[...] um processo contínuo que muda de conteúdo, do nascimento até a morte de cada participante” (SILVA, 2003, p.182), não pode ser analisado distante do contexto em que se produz, sob pena de não ser compreendido. Nesse sentido, o contexto dos estudos sobre o lúdico tem expressado:

- a preocupação com a redução drástica do tempo e do espaço para as crianças brincarem;
- a necessidade de favorecer a interação entre as crianças e destas com os adultos para garantir a produção da cultura infantil;
- a preocupação com a atribuição do lúdico às novas tecnologias;
- o furto do lúdico da vida das crianças; o crescimento da indústria de brinquedos e o conseqüente apelo consumista dos produtos produzidos para as crianças;

- a urgência em garantir o direito inalienável de todas as crianças: o direito ao brincar.

De forma diferenciada, os interlocutores escolhidos para problematizar os estudos do lúdico apresentam algumas pistas para compreender o que hoje tem sido abordado pela Sociologia da Infância: a idéia das crianças como produtoras de culturas, “[...] como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativas” (SARMENTO, 2002b, p.9). Contudo, ainda está ausente nestes estudos, uma escuta mais atenta e sensível das vozes das crianças.

Como as crianças percebem os lugares referenciados pelos autores – pátios escolares, ruas, quintais, calçadas e praças? O que podemos saber sobre esses tempos e lugares? O quê/quem facilita ou limita as experiências lúdicas das crianças?

A necessidade de investigar essas questões levou-me aos estudos sobre culturas da infância (SARMENTO, 2002b, 2003b; FERNANDES, 2004) e cultura lúdica (BROUGÈRE, 1997; 1998). A seguir, procuro discutir as interfaces entre as culturas da infância e a cultura lúdica.

2.4.2 Interfaces entre Culturas da Infância e Cultura Lúdica

Fernandes (2004), ao estudar, na década de 40, os grupos infantis na cidade de São Paulo, especialmente o grupo denominado Trocinhas de Bom Retiro, reconheceu a existência de uma cultura infantil “[...] constituída de elementos culturais quase exclusivos” das crianças [...] e caracterizados por sua natureza lúdica. Ao conviver com as crianças, identificou que a base social da cultura infantil estava na formação, na organização e na ação dos grupos infantis. No início do século XXI, Sarmiento (2003b), seguindo o conceito da Sociologia da Infância, define culturas da infância como a capacidade das crianças de perceber, interpretar e significar o mundo e agir sobre ele de forma diferenciada dos adultos. Essa diferença geracional não se dá num vazio social. As culturas da infância são modificadas pelo processo histórico e definem as interações entre as crianças e destas com os adultos.

As culturas da infância distinguem-se em formas culturais produzidas para as crianças e formas culturais produzidas pelas crianças. É “[...] no vai-e-vem entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância” (Sarmiento, 2003b, p.5).

Entre as formas culturais produzidas pelos adultos para as crianças, encontramos a cultura escolar (com seus códigos próprios) e a indústria cultural para a infância orientada para o mercado (literatura infantil, jogos, brinquedos, cinema, jogos eletrônicos, “sites”, serviços variados – de férias, de festas de aniversários, parques temáticos...). Contudo, a transmissão e a difusão tanto da cultura escolar como dos produtos do mercado para crianças dependem da compatibilidade com as crianças, ou seja, da receptividade. Esse processo, que aparentemente parece passivo e acrítico, envolve, por parte das crianças, criação, interpretação e crítica das mensagens veiculadas.

Os jogos infantis são uma das formas culturais fundamentais produzidas e fruídas pelas crianças, “[...] cuja memória histórica da sua construção se perde no tempo e que são hoje patrimônio preservado e transmitido pelas crianças, numa comunicação intrageracional que escapa em larga medida à intervenção adulta” (SARMENTO, 2003b, p.5-7).

As culturas da infância não são redutíveis aos produtos da indústria cultural nem aos elementos da cultura escolar e nem podem ser analisadas exclusivamente pelo que é produzido pelas crianças. Elas “[...] integram elementos materiais, ritos, artefactos, disposições cerimoniais e também normas e valores” (SARMENTO, 2003b, p.10).

Que elementos estariam estruturando as culturas da infância? Sarmiento (2002b, 2003b) identificou quatro eixos ou pilares que deveriam ser contemplados nos estudos sobre as culturas da infância: a interatividade, a fantasia do real, a reiteração e a ludicidade²⁵.

- A interatividade - As crianças, ao entrarem em contato com diferentes realidades, aprendem valores e estratégias que configuram a sua identidade pessoal e social. Essa aprendizagem é fundamentalmente interativa e, antes de tudo, as crianças aprendem umas com as outras ao partilharem espaços comuns. Dessa forma, estabelecem as culturas dos pares, que possibilitam às crianças a apropriação, a reprodução e reinvenção do mundo que as cerca.

²⁵ Em função da temática da pesquisa, optei por dar mais ênfase à ludicidade.

- A fantasia do real - A fantasia do real é a forma como as crianças cruzam o real imediato e o refazem criativamente pelo imaginário, tanto importando cenas, acontecimentos e personagens imaginários para a sua vida cotidiana como interpretando, de forma fantasiosa, situações e pessoas reais.
- A reiteração ou a não-literalidade temporal - O tempo das crianças está sempre sendo reinventado, apresentando um fluxo de continuidades e rupturas. Esse fluxo contempla rituais, refrões, códigos, palavras mágicas e possibilita a aquisição de competências de interação entre os pares (como segredos, pactos e gestos).

Apesar de a ludicidade ser um traço fundamental das culturas da infância, o brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. Contudo, há uma diferença importante entre as crianças e os adultos. As crianças brincam de forma contínua e desinteressada, não fazendo distinção entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho), “[...] sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2002b, p.10).

O mesmo autor, apoiado em Brougère (1998), explica que, se a cultura lúdica constitui algo central na própria idéia de infância, desde muitos séculos, é preciso atentar-se para o seu significado e importância no mercado de produtos culturais para as crianças. Afirma que os brinquedos tradicionais estão sendo substituídos pelos industrializados mais baratos, mais bonitos e da moda, e que isso está servindo como um fator de distinção social. Esses brinquedos industrializados, massificados e estereotipados, condicionam e uniformizam as brincadeiras. O autor conclui que esses brinquedos, por serem estruturados em demasia e conterem a imaginação infantil, podem alterar um traço fundamental na brincadeira: tornar mais importante o brinquedo e não o brincar com os outros. É impossível negar a colonização do imaginário infantil pelo mercado na sociedade contemporânea.

Mas, do mesmo modo, não se pode também ignorar a resistência a essa colonização, através das interpretações singulares, criativas e freqüentemente críticas que as crianças fazem dessas personagens, reinvestindo essas interpretações nos seus cotidianos, nos seus jogos e brincadeiras e nas suas interações com os outros. Afinal, todas as colonizações são imperfeitas (SARMENTO, 2003b, p.16).

Os quatro pilares das culturas da infância destacados por Samento (2002b, 2003b), de certa forma, aproximam-se da caracterização do lúdico descrita por Friedmann (1996), Perroti (1990), Marcelino (1990), Huizinga (2000) e Redin (2003) na medida em que eles fazem referência ao “mundo infantil”, “à cultura lúdica” e “à cultura infantil”. Nesse sentido, concordo com Silva (2003) quando escreve que:

[...] *as culturas infantis* (grifo do autor) são potencialmente representadas pela cultura lúdica (jogos, brincadeiras, brinquedos, cultura popular, cultura corporal) durante quase todas as ações de sociabilidade das crianças. Portanto, cultura lúdica aqui compreendida traz consigo uma concepção de infância a partir de horizontes emancipatórios, que leva em conta os direitos das crianças, a partir da produção cultural que elaboram, ensejando intervir ativamente no processo sociocultural e político de construção da cidadania. Essa reflexão é de tamanha importância, sobretudo pelo fato de a cultura lúdica estar inserida numa sociedade, cuja lógica societal opera por meio da cultura da acumulação, do lucro a qualquer custo, da velocidade, da competição, e não da lentidão, do acuramento dos sentidos e da qualidade das ações socioculturais Silva (2003, p.184).

Imbuído desse sentimento de acuramento dos sentidos e da qualidade das ações socioculturais, bem como das reflexões oriundas da experiência do Brincando na Rua, julgo importante aprofundar o conceito, a caracterização e os atravessamentos da cultura lúdica.

Brougère (1997, p.50) entende cultura lúdica como

uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída (esta lista está longe de ser exaustiva) de brincadeiras conhecidas e disponíveis, costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isto pode ter sentido) e geracionais (próprias de uma geração específica).

A cultura lúdica inclui também um ambiente constituído de objetos, particularmente de brinquedos. Não está fechada em si mesma, incorpora elementos que interferem nas brincadeiras tais como: atitudes e capacidades, cultura e meio social. Em parte, as brincadeiras contemporâneas reativam formatos de brincadeiras que pertencem a um núcleo constante da cultura lúdica, há diversas gerações. A brincadeira é, “[...] antes de tudo é uma confrontação com a cultura”, onde a criança

se relaciona com conteúdos culturais produzidos, transformados, apropriados e ressignificados por ela mesma. A cultura lúdica “[...] é, entre outras coisas, um meio de a criança viver a cultura que a cerca, tal como ela é verdadeiramente, e não como deveria ser” (BROUGÈRE, 1997, p.59 -76).

Atualmente, a cultura lúdica orienta-se muito para a manipulação de objetos, inclusive jogos eletrônicos e videogame. Contudo, ela não é só formada por estruturas de brincadeiras e manipulações. “[...] ela é também simbólica, suporte de representações. A brincadeira é, igualmente, imaginação, relatos, histórias” (BROUGÈRE, 1997, p.51).

A cultura lúdica dispõe de certa autonomia, mas só pode ser entendida na interdependência com a cultura global de uma determinada sociedade. Diferencia-se por sexo, gerações, idade, meio social, nações e regiões. É estratificada e compartimentada, não acontecendo do mesmo jeito onde a brincadeira é possível: tanto na casa como na escola, a criança utiliza aspectos diferentes de sua cultura lúdica.

Isso nos permite concluir que a cultura lúdica é diferente na praça, na praia, em grandes e pequenas cidades, no centro e na periferia, em regiões mais pobres e mais ricas, em regiões mais ou menos arborizadas, em espaços públicos e privados. Há múltiplas influências que pesam sobre a cultura lúdica, como o meio ambiente, as condições materiais, espaciais e climáticas, incluindo as proibições dos pais e dos professores e as limitações na escola, na casa, no bairro e na cidade.

É preciso fundamentar o interesse da brincadeira para além do mito ou de palavras favoráveis. É preciso fazer “[...] uma análise dos aspectos específicos da brincadeira, tal como ela é vivenciada pela criança”. Nesse sentido, ele argumenta que a brincadeira pressupõe um contexto social e cultural. Não existe nas crianças uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura! “[...] Ela pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que adquire junto ao homem” (BROUGÈRE, 1997, p.97-99).

É ainda esse autor que indica o que é preciso para que ocorra a brincadeira:

- **Acordo entre parceiros**, desde a comunicação até o conteúdo, podendo ser explícito ou não, verbal ou não-verbal (gestos, sinais, códigos, expressões...).

- **Mutação do sentido e da realidade**, ficando à margem da vida comum. Essa parada das obrigações e das condições da vida cotidiana possibilita um espaço de criação e de inovação²⁶;
- **Decisão de entrar na brincadeira e construí-la de determinada forma.** Sem livre escolha, não há a brincadeira. A brincadeira envolve uma sucessão de decisões, expressas num conjunto de regras partilhadas entre todos os participantes;
- **Repertoriar e designar como brincadeira um conjunto de atividades humanas** que se modificam no tempo e nas diferentes culturas.

A brincadeira, por ser um espaço social não-espontâneo e decorrente de uma aprendizagem social, pressupõe uma convenção determinada por todos que dela participam. Ela é uma dimensão aleatória, do acaso e de indeterminação porque não se sabe o que vai acontecer quando iniciar a brincadeira. Percebe-se, também, uma dimensão circular: “[...] aprendizagens anteriores reforçam a riqueza potencial da brincadeira”. Uma terceira dimensão, a dimensão da ambigüidade ou da contradição, revela que a brincadeira tanto pode ser “[...] uma escola de conformismo social, de adequação às situações propostas”, como pode “[...] tornar-se um espaço de invenção, de curiosidade e de experiência diversificadas, por menos que a sociedade ofereça às crianças” (BROUGÈRE, 1997, 105-107).

Diante de tantas interferências, pergunto: Como e quem produz a cultura lúdica? Qual a participação das crianças e do adulto? Como é produzida essa cultura na escola, no recreio, no bairro, em casa?

O primeiro pressuposto é que a cultura lúdica é produzida pelos seus participantes, não está pairando no ar. Há um movimento interno e externo de produção. “A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada [...] que constitui sua cultura lúdica”. Essa experiência é adquirida na participação em jogos com companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Origina-se de interações sociais, do contato direto ou indireto com pessoas e objetos, onde a criança é “um co-construtor” (BROUGÈRE, 1998, p.26).

²⁶ Brougère (1997) explica que a criação e a inovação não estão ligadas ao ressurgimento da criatividade romântica ligada à infância, mas considera que a criança experimenta comportamentos novos, criatividade relativa e não absoluta.

Em relação à participação do adulto, Brougère (1998, p.29) reconhece que existe uma cultura lúdica adulta e que ela deve ser situada “[...] dentro da cultura infantil, no conjunto de significações produzidas para e pela criança”. Contudo, a cultura lúdica é, apenas em parte, uma produção adulta.

Há dois elementos que têm uma incidência especial sobre a cultura lúdica e que são bastante conhecidos e difundidos pela mídia: a televisão e o brinquedo (Brougère, 1998). Ambos, através do conteúdo que transmitem, modificam essa cultura. De certa maneira, esses novos modos de transmissão substituíram a antiga transmissão oral, propondo modelos de atividades lúdicas ou de objetos lúdicos a construir. Acrescento à discussão de Brougère (1998) que, no atual contexto da infância brasileira, ambas as formas co-existem, ou seja, uma não substitui a outra²⁷.

Fernandes (2004) explica que o folclore infantil, no qual estão inseridos as brincadeiras e os jogos populares, constitui uma parte importante da cultura infantil. Esta é perpetuada oralmente entre as gerações, sendo grande parte produzida pelas e entre as crianças, responsáveis pelo seu patrimônio cultural. Cabe destacar que os jogos populares infantis – importante manifestação lúdica das crianças - são praticados, com maior frequência, pelas crianças populares e uma faixa da classe média (MELLO, 1989).

O universo das brincadeiras infantis como parte da cultura infantil, “[...] que inclui jogos de rua e de salão, cantigas de roda e parlendas (ditos e rimas), resiste nos quatro cantos do Brasil desde o século 17 até hoje” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2000, p.02-05). Essa reportagem, que incluiu cidades de todas as regiões do Brasil, revela que “[...] quanto menor a cidade, maior o número de espaços a céu aberto favorecendo os jogos e a frequência com que as crianças brincam”. Em Rio Verde - MT, “[...] basta o sol baixar, à tarde, para as ruas se encherem de bate-caras brincando de esconde-esconde ou de alaridos de meninos correndo de um lado ao outro no jogo de taco”. As brincadeiras variam de uma região para outra, mantendo sua essência e seu formato em forma de poesia. João Ribeiro, autor do livro “O Folk-Lore”, citado na reportagem, registrou que as brincadeiras “[...] são mensagens e recados de raça a raça, de povo a povo, de século a século, sem sair da perene

²⁷ Ainda que as contribuições teóricas de Brougère (1997,1998) sejam fontes inspiradoras neste estudo, não estão sendo entendidas como uma bússola (DEL PRIORE, 2000).

onda infantil que os leva a ignorados destinos”. A cultura lúdica está imbricada na cultura geral.

A pesquisa de Cava; Würdig (2003), desenvolvida com crianças em fase inicial de escolarização num bairro periférico de Pelotas, revelou que a escola tende a não acolher as manifestações da cultura lúdica. A rotina escolar investigada contemplava, dentre outros aspectos: o silêncio, a fila ordenada sem barulhos e correrias, o ficar sentado e copiando por um longo período e a ausência de espaços e situações de convivência lúdica entre as crianças. Porém, essa mesma escola possibilitava algumas brechas, como o recreio e as aulas de Educação Física, onde havia a opulência do brincar. Sobre o recreio, “espaço autorizado para o barulho e para ser criança”, é possível dizer que havia um colorido e uma movimentação que só as crianças poderiam e saberiam descrever. A descrição a seguir dá uma idéia do que ocorria nos recreios e do quanto precisamos entender os espaços de manifestação da cultura lúdica:

Há sinais de explosão de alegria, choro, alguns tropeços, xingamentos e perseguições que constituem as brincadeiras e jogos inventados e recriados pelas crianças. As crianças nos quinze minutos autorizados pela escola convivem e se organizam de acordo com o pequeno pátio, com suas regras e combinações. Por todo o lado há cantorias, risadas, discussões e muita convivência, mas que nem sempre é harmoniosa. Dessa forma estabelecem e definem brinquedos de meninas e meninos, embora ocorram interações e concessões de ambas as partes. Quando o sinal toca, avisando de que o recreio acabou, é possível perceber nas expressões, nos gestos e nas falas de que o tempo foi curto e que precisavam de mais, muito mais. Contudo, logo deixam de lado as vestes de criança e enfiam as vestes de alunos, perfilando-se nas filas e entrando nas salas de aula (CAVA; WÜRDIG, 2003, p.20).

Considerando tudo que foi dito anteriormente, nada justifica que a escola desconsidere a cultura lúdica. A negação do lúdico na escola está associada à negação da própria criança, ou ao seu desrespeito, ou, ainda, ao desrespeito a sua cultura.

3 A CULTURA LÚDICA NO RECREIO PARA UM GRUPO DE CRIANÇAS NUMA ESCOLA PÚBLICA

A escolha do recreio como eixo norteador deste capítulo deve-se às crianças, quando enfatizaram com alegria e empolgação que esse era o lugar e o momento privilegiado e escolhido por elas para brincar na escola. No recreio, podiam ficar soltas, conversar, descansar, fazer amigos, acertar as contas e brincar muito, sem a interferência direta dos adultos. Estando no recreio, elas interrompem as tarefas pedagógicas, definem regras e se organizam num tempo e num espaço bastante diferenciado da sala de aula.

Esse é um dos raros momentos em que as crianças estão livres, onde se encontram e aprendem sobre seus jogos. A importância do recreio também é analisada por Delalande (2005ab) que o percebe como parte do patrimônio infantil, porque este é um momento de transmissão da cultura infantil. E por isso é tão aguardado pelas crianças e, motivo de tristeza, quando cancelado. No entanto, os adultos não apresentam muito interesse, ficando distantes, num outro espaço, conhecendo pouco sobre o recreio, principalmente, sobre como as crianças se organizam e como agem neste curto espaço de tempo.

Para compreender esse ponto de vista das crianças, procurei, desde o início da pesquisa, ficar atento às informações e alertas das crianças acerca da organização e da dinâmica do recreio que existia na escola. Assim uma situação, em especial, direcionou o meu processo metodológico e a escrita deste capítulo: meninas e meninos não brincavam juntos, ambos os grupos ficavam em espaços diferenciados.

Essa situação levou-me a fazer observações participantes semanais tanto no recreio dos meninos como no das meninas, procurando registrar como essas diferenças se faziam presentes na cultura lúdica produzida no pátio e na pracinha da escola. Agregado às observações, mais duas ferramentas metodológicas foram utilizadas para captar os sentidos do recreio para esse grupo de crianças: as fotografias e a entrevista em forma de conversa.

As fotografias foram produzidas pelas crianças (a maioria) e por mim, não havendo nenhum direcionamento do que seria fotografado, tornando-se uma outra forma de os meninos e as meninas brincarem no recreio: brincar de fotografar. Em

relação à entrevista em forma de conversa, ela ocorreu em grupos ou em duplas, após o encerramento das observações, visando compreender os sentidos atribuídos ao recreio pelas crianças e a separação entre meninos e meninas. Apesar de a entrevista ter encerrado o trabalho de campo, ela foi o ponto de partida para análise e categorização do recreio.

Nesse sentido, organizei o capítulo, situando, inicialmente, o contexto do recreio, no qual apresento as revelações, indagações e sentidos das crianças; depois abordo espaço e relações de gênero, discutindo por que meninas e meninos ficam separados no recreio, como se enxergam brincando juntos e quais as propostas deles e delas para modificar o recreio; por último, aprofundo como as meninas e os meninos brincavam e brigavam no recreio, analisando as diferenças, as oposições e as aproximações, as temáticas e a configuração dos espaços destinados, ocupados e transformados pelas crianças. Nas conclusões do capítulo, destaco a importância de valorizar o ponto de vista das crianças; a contribuição dos estudos de espaço e relações de gênero e a supremacia no brincar no recreio.

3.1 O CONTEXTO DO RECREIO: REVELAÇÕES, INDAGAÇÕES E SENTIDOS DAS CRIANÇAS

O recreio foi sendo revelado pelas crianças e compreendido por mim ao longo dos diversos e contínuos encontros possibilitados pela pesquisa. Tudo começou no início do outono de 2005 e foi mais ou menos assim...

Durante o mapeamento dos lugares onde brincavam, fui identificando, pelos escritos e pelas conversas das crianças, que a grande maioria brincava na sua própria casa ou na rua. Estranhei que a escola raramente era lembrada como um espaço de brincar. Diante disto e mesmo receando o que as crianças poderiam responder, indaguei: - Vocês não brincam na escola? Imediatamente, todos, em coro, responderam – no recreio. Novamente indaguei: - Só no recreio? Então, Raul comentou: - Na aula de Educação Física e de Artes. Como as crianças não discordaram dele, perguntei se havia outros momentos na escola em que também brincavam. Fui surpreendido pela ausência de respostas, por certo clima de apreensão e pelos olhares das crianças direcionados à professora titular da 3ª série, que acompanhava toda a nossa conversa na sala de aula. A professora, então, comentou: - Eu deixo vocês brincarem na hora do lanche. As crianças não disseram que sim nem que não. Um tempo depois, mais ao final do encontro e antes de eu sair da sala, expliquei que iniciaria as

observações na próxima semana e que começaria pelo recreio. Logo algumas crianças trataram de me alertar que: - Sor, dia de chuva não tem recreio. Maria perguntou: - Como tu vai observar todos, se as meninas brincam num lado do pátio e o meninos no outro lado? Diante dessa divisão, propus fazer observações alternadas, ora do recreio das meninas e ora do recreio dos meninos. Como as crianças concordaram e não houve mais perguntas, recolhi os escritos das crianças, dei um tchau para todos e sai da sala. (Diário de Campo, 08.04.2005)

As crianças neste primeiro encontro do ano deixaram pistas, assim como provocaram inúmeras indagações sobre o recreio. Este era momento e o lugar indicado pelas crianças para brincar na escola e era por onde eu deveria começar as observações. Coincidentemente, era o único espaço não dirigido pelos adultos, embora fosse acompanhado por monitoras ou por algum membro da equipe diretiva da escola.

Nesta escola, meninos e meninas não brincavam juntos no recreio, tendo cada grupo o seu espaço para brincar. O que aconteceria nestes espaços? O que pensavam meninos e meninas sobre essa separação? As brincadeiras também seriam diferentes? Além da separação, uma outra situação interferia no recreio: a suspensão em dias de chuva. Haveria outros motivos, além da chuva? Qual (is) o(s) sentido (s) atribuído(s) ao recreio pelas crianças?

Para responder e compreender as questões anteriores, apropriei-me dos depoimentos das crianças dos quais emergiam dicas, idéias, críticas, histórias e segredos, em meio a muitas risadas, interrupções, brincadeiras e caretas. A afinidade e confiança que constituí com as crianças nas observações semanais do recreio e nos passeios que realizamos durante o ano de 2005, permitiram-me transformar a entrevista em grupo numa conversa descontraída na biblioteca da escola. Após a entrevista, arrisquei montar o que estou chamando de quebra-cabeça da cultura lúdica e uma das peças fundamentais – um dos contextos da pesquisa – é o recreio escolar.

De acordo com as crianças, o recreio pode ter diferentes sentidos, sendo que os dois mais falados, por ordem de importância, foram os seguintes: 1. sentido de *brincar* e *divertir-se*, que implica, fundamentalmente, brincar com alguém e brincar de alguma coisa (de inúmeras brincadeiras); 2. sentido de *brigar*, que envolve desde

simular uma luta, debochar, provocar ou implicar, passando por revidar ou defender-se de uma provocação ou agressão até a bater realmente em alguém²⁸.

Seguindo os sentidos das crianças, poderíamos dizer que diversão e tensão no recreio expressam a “[...] relação dialética entre consenso e conflito, entre dor e prazer” (SILVA, 2003, p.12) da cultura lúdica. Ao mesmo tempo em que brincam, brigam “às ganha” e “às brinca” e no intervalo descansam e arquitetam novas brincadeiras e novas brigas. Entre alegrias e tristezas, entre correrias e calmarias, há inúmeras possibilidades, nem sempre agradáveis aos adultos, de produzir a cultura lúdica.

No recreio, as crianças podem fazer amizades e realizar atividades sem interferência direta dos adultos nas suas decisões ou, como diz uma das meninas, é onde “*a gente pode ficar solta*”. É um espaço para estabelecer relações com seus pares, onde se torna mais visível a liberdade de ação das crianças (MARQUES; NETO, 2000), com “[...] relativa autonomia do mundo adulto” (CRUZ; CARVALHO, 2006, p.2).

A interatividade entre as crianças presente no momento do recreio escolar funciona como uma estratégia para identificar os amigos e companheiros das brincadeiras com os quais partilham rituais, defendem os seus espaços e criam maneiras para evitar fazer o que não querem, contornando as regras dos adultos. A interatividade entre as crianças é considerada por Sarmiento (2003b) um dos pilares das culturas da infância²⁹.

Medeiros (2000, p.55) comenta que, no recreio, as crianças escolhem parcerias, correm, cantam, comem “[...] parecem festejar alguma coisa, [...] sem controles, sem fronteiras”. Elas também planejam “[...] acertos de contas, que o cotidiano da escola faz de conta de que não vê”.

Delalande (2003, 2005ab) explica que durante o recreio se concede uma autonomia relativa às crianças. É nesse momento que as crianças se apropriam das regras sociais, regras que são aprendidas com os outros, neste caso, com seus pares. Esse tempo entre elas possibilita uma percepção do que aprenderam em termos de socialização. Corsaro (2002, p.117) considera a socialização como um

²⁸ Além desses sentidos, três outros foram indicados pelas crianças: o sentido de descansar, o sentido de namorar e o sentido de estudar. Na minha análise, optei pelos dois sentidos que mais apareceram nas falas, nas fotografias e nas observações do recreio.

²⁹ De acordo com Sarmiento (2003b), são quatro os pilares das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração (ver mais na p.39).

processo interpretativo-reprodutivo no qual as crianças se apropriam da cultura dos adultos para produzir a própria cultura dos pares. “Tal apropriação é criativa na medida em que tanto expande a cultura dos pares (transforma a informação do mundo dos adultos de acordo com as preocupações dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta”.

As crianças, durante os seus jogos, transmitem saberes e valores, mas sem as intenções educativas que teriam os adultos. (DELALANDE, 2003; 2005ab). Os jogos infantis são produzidos e fruídos pelas crianças, sendo preservados e transmitidos entre as gerações, escapando, em grande parte, da intervenção dos adultos (SARMENTO, 2003b; BROUGÈRE, 1997,1998).

No desenrolar do recreio, é negociada uma cultura tão complexa e estruturada quanto a que existe na sala de aula. As crianças têm uma cultura própria, um ponto de vista sobre o mundo social e estratégias para manejá-lo. O recreio é o lugar onde elas buscam respeito e onde podem manter uma cultura alternativa (GRUGEON, 1995). Essa autonomia de ação das crianças, que nos permite considerá-las como atores sociais, implica o reconhecimento de que elas têm “[...] capacidade de produção simbólica e de constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (SARMENTO; PINTO, 1997, p.20).

Embora o recreio seja determinado pela estrutura escolar³⁰ e supervisionado pelos adultos responsáveis³¹, as crianças interagem entre elas, estabelecendo trocas, compartilhando amizades, brincadeiras e confusões que transformam a rotina escolar. Ao apostar nessas interações como fonte inspiradora e imprescindível para compreender as expressões da cultura lúdica no recreio da escola, estabeleci um diálogo entre essas fontes e os estudos que têm procurado valorizar as vozes e as expressões infantis, enfim, o ponto de vista das crianças³².

³⁰ Duração, cancelamento, definição e manutenção dos locais.

³¹ Monitores e equipe diretiva que acompanham, orientam e controlam as crianças.

³² Adotar o ponto de vista das crianças “[...] não significa que os adultos necessitam ver o mundo como se eles fossem crianças, mas é viável que façam pesquisas sobre elas” (QVORTRUP, 1991, p.6.).

3.2 – “TODO O PÁTIO É SÓ DOS MENINOS” E A “PRACINHA É PROPRIEDADE DAS MENINAS”: ESPAÇO E RELAÇÕES DE GÊNERO

No segundo dia de observação do recreio³³, imediatamente após a minha entrada na pracinha, antes que pudesse iniciar as minhas anotações, fui alertado por um menino que ao me chamar, gritou: *“Ei! Aí é lugar das meninas. Vais virar menina. Quero ver tu ficar mais que cinco minutos!”* Instigado por essa divisão tão marcada entre o pátio dos meninos e pracinha das meninas, procurei compreender como eles e elas percebiam, captavam e utilizavam esses espaços durante o recreio. Que situações os (as) teriam levado a essa separação, que argumentos utilizariam para defender ou não tal situação, como explicariam as fotos em que estavam brincando juntos na pracinha e o que mudariam no recreio se isto fosse possível. Contudo, antes de iniciar essa discussão, é fundamental localizar e caracterizar o pátio na área escolar e situar as aproximações que estou fazendo entre espaço, lugar, gênero e infância.

Quando entramos na escola e acessamos a área livre, só enxergamos um pátio, *“o maior”³⁴*, ocupado pelos meninos, revestido de brita e cercado pelo prédio principal da escola³⁵. No meio desse pátio, está localizado um outro prédio, pequeno e antigo, com três salas de aulas. Ao nos deslocarmos à esquerda e ao fundo desse prédio é que percebemos que há mais duas áreas utilizadas pelas crianças durante o recreio: a pracinha, ocupada pelas meninas e *“o cantinho depois da pracinha”³⁶*, também ocupada pelos meninos.

O pátio *“maior”* é bastante ensolarado, mas sem nenhuma arborização, tendo sua área reduzida em função de uma imensa caixa d’água, localizada à direita e ao fundo do terreno da escola. Apesar de não dispor de quadra de esportes nem de equipamentos esportivos, como traves, tabelas ou postes, é aí que são

³³ A primeira observação com o grupo das meninas.

³⁴ Caracterização utilizada tanto pelas crianças como pela diretora da escola.

³⁵ Esse prédio que está organizado em forma U apresenta, à direita, um pavilhão novo, com salas amplas, ensolaradas, ventiladas e com janelas para o pátio e portas para um corredor interno. No centro e à esquerda, localiza-se a construção mais antiga (reformada), com salas menores, pouco ensolaradas e ventiladas, com janelas pequenas e altas que não permitem a visão do pátio, embora as portas abram-se para o corredor que dá acesso àquele.

³⁶ Expressão utilizada pela diretora ao se referir à área livre localizada ao lado da pracinha.

desenvolvidas as aulas de Educação Física. Este também é o local onde acontecem todas as festas da escola.

A pracinha diferencia-se bastante do pátio “*maior*” em tamanho (é bem menor), em equipamentos e pelo ambiente. É na pracinha que encontramos as únicas árvores desta área livre (três), bem como os dois conjuntos de balanços, um escorregador, duas gangorras e uma caixa de areia que se transformou em “caixa de brita” (não existe areia). A pracinha e “o *cantinho*” estão separados por uma tela, sendo que cada um tem o seu portão de entrada e saída. O “*cantinho*” é a menor área e geralmente utilizada para jogos com bola. A comunicação entre os meninos e as meninas dá-se através da tela, sendo que uma funcionária acompanha durante todo o recreio a movimentação das crianças.

O pátio “*maior*” e a pracinha estão separados, parte pelo prédio pequeno e antigo, parte por uma tela que se estende até o fundo do terreno da escola. As três áreas não dispõem de cobertura nem de um sistema adequado para escoamento da água proveniente da chuva. Sendo assim, o clima passa a ter influência direta na ocupação e utilização desses espaços.

Para elucidar esta caracterização e as situações vividas pelas crianças nos/dos espaços que elas ocupam no recreio escolar, apropriei-me de alguns elementos da geografia da Infância³⁷. Para Lopes; Vasconcelos (2005), há uma estreita ligação entre a infância e o lugar onde ela é vivenciada. As crianças ao se apropriarem e ao se criarem num determinado lugar, criam diferentes histórias em suas diferentes geografias. Apoiados nos estudos de Tuan (1980, p.6), os autores esclarecem que, freqüentemente, o significado de espaço se funde com o de lugar, embora o espaço seja mais abstrato que lugar. “O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor”. Isso me permite concluir que o espaço - do pátio, da pracinha, do cantinho - transforma-se em lugar na medida em que é conhecido e valorizado pelas crianças. Neste lugar, organizam-se e interagem, dão-lhe formas, formam-se e expressam a cultura lúdica.

³⁷ Esta área de pesquisa e estudo “[...] tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais e culturais produzem infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças se apropriam dessas dimensões” (LOPES; VASCONCELOS, 2005, p.31-32).

Apesar de os adultos definirem e organizarem diferentes espaços para que as crianças possam materializar as suas infâncias, elas, ao “[...] se apropriarem desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando [...] geografias construídas pelas crianças” (LOPES; VASCONCELOS, 2005, p.39). Os autores concluem que “a infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas da criança, de lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições”. Assim, torna-se fundamental articular infância, cultura lúdica, espaço e lugar.

Nesta pesquisa, a constituição de um espaço de meninas e de um espaço de meninos coloca em evidência o quanto o espaço “[...] é lugar de relações vitais e sociais concretas” (LIMA, 1989, p.14), como as relações de gênero. Embora o foco deste estudo não seja a discussão de gênero, enquanto um elemento que constitui “[...] as relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos (SCOTT, 1995, p.88)”, apropriei-me de alguns autores que discutem essa temática para compreender as diferenças enfatizadas pela escola entre meninas e meninos. Mais do que identificar as diferenças, busco compreender como esta construção social e cultural, que configura práticas de masculinidade e feminilidade, se expressa na cultura lúdica durante o recreio.

Souza e Altmann (1999, p.54-57) explicam “[...] que a ênfase dada pelo conceito de gênero à construção social das diferenças sexuais não se propõe a desprezar as diferenças biológicas existentes entre homens e mulheres, mas considera que, com base nestas, outras são construídas”. As autoras argumentam que as diferenças biológicas ocultam “[...] as relações de poder – marcadas pela dominação masculina” e mantém “[...] a separação e a hierarquização entre homens e mulheres”. Dessa forma, perpetua-se a idéia de mulher frágil e emotiva e do homem forte e racional através de regras, normas, objetos e do espaço físico³⁸.

O entendimento da oposição entre o masculino e o feminino não é exclusivo dos adultos. Francis (apud SOUZA; ALTMANN, 1999, p.56), após analisar “[...] as falas e jogos das crianças em escolas primárias inglesas, afirma que as próprias crianças construíram os gêneros como opostos, a fim de reforçar seu senso de

³⁸ Como as autoras focalizam a relação de gênero nas aulas de Educação Física e preocupam-se com o espaço físico, isso se tornou fundamental para que eu pudesse também compreender as relações estabelecidas entre as meninas e os meninos na pracinha e no pátio da escola durante o recreio.

identidade feminina e masculina”. Contudo, estas convenções não estão congeladas e as fronteiras dessa divisão podem ser ultrapassadas ou recusadas.

Fernandes (2004, p.205-207), ao estudar a organização dos grupos infantis na cidade de São Paulo, na década de 40, especialmente as Trocinhas do Bom Retiro, revela que entre as crianças menores³⁹ não havia a formação de grupos fechados, “[...] participando dos folguedos tanto os meninos como as meninas”. Já entre as crianças maiores⁴⁰, a separação ganhava visibilidade, sendo possível “[...] distinguir os grupos infantis femininos e grupos infantis masculinos, os quais são totalmente fechados a indivíduos de sexo diferente”. Essa separação corresponde ao momento em que as crianças passam a escolher as atividades recreativas, “[...] de acordo com as habilidades geralmente consideradas próprias dos homens e das mulheres”. O autor esclarece que havia aquelas que transgrediam essa separação e brincavam nos dois grupos. Contudo, eram segregados e chamados pejorativamente de “maricas” (meninos) e de “muleconas” (meninas).

Em recente estudo com crianças dos anos iniciais numa escola pública de São Paulo, Cruz; Carvalho (2006, p.14) concluíram que são bastante variáveis os tipos de interações entre os gêneros durante o recreio. A partir do conceito de conflito, que incluía tanto o significado de agressividade como o sentido lúdico, destacaram que meninos e meninas brincando ou brigando juntos “[...] estabeleciam jogos de gênero, nos quais tanto se podiam reforçar as bi-polaridades entre os significados antagônicos de feminilidade e masculinidade quanto, ao contrário, diluir-lhes as fronteiras”.

Ferreira (2001, p.2-3), ao analisar a ocupação diferenciada dos espaços num Jardim da Infância na zona rural de Portugal, explica que essa ocupação está associada aos valores simbólicos de gênero anteriormente adquiridos pelas crianças e “reconceitualizados” durante o brincar. As crianças já chegam à escola com uma distinção clara do que é ser menino e menina, empenhando-se para fazer parte de um grupo de gênero e não de outro. A autora explica que essa diferenciação inicia durante o processo de socialização na família, através dos discursos, práticas, sanções, recompensas e imitações, sendo que estes tendem a refletir as

³⁹ Fernandes (2004) inclui nessa classificação as crianças até fim da primeira infância e parte da segunda infância.

⁴⁰ Crianças que estão entrando na puberdade (FERNANDES, 2004).

representações e concepções dominantes da sociedade presentes na moda, nos brinquedos⁴¹ ou na mídia.

As idéias e as práticas sobre masculinidade e feminilidade não são fixas, já que variam de acordo com o contexto e necessitam ser historicizadas (SCOTT, 1996). As crianças se fazem meninos e meninas de forma dinâmica e continuada, estando, também, imersas na escola.

É importante lembrar que o espaço também é dinâmico e mutável, sendo construído e desconstruído constantemente pelos seres humanos⁴² e pela natureza (LIMA, 1989). O espaço não é neutro, ele carrega “[...] símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (FRAGO, 2001).

Vejamos, então, como os meninos e as meninas - ocupantes e conhecedores do pátio e da pracinha - encaram a forma como foram organizados (e se organizaram) e colocados (e se colocaram) nesses espaços na escola.

Aos meninos é possibilitado brincar em todo o pátio da escola, com exceção da pracinha, lugar destinado às meninas e às turmas do pré-escolar. As meninas ficam confinadas neste espaço, que é todo telado e com portão. A entrada é controlada por uma funcionária (monitora da escola) que, além de cuidar o recreio, impede que algum menino ingresse nesta área para brincar junto com as meninas. Na pracinha, existe, além dos brinquedos, um outro diferencial: as árvores. No pátio onde os meninos brincam, não existe nenhuma árvore e, em dias de muito sol, apenas as meninas podem brincar na sombra. Em síntese, poderíamos caracterizar o espaço dos meninos como: maior e aberto, sem brinquedos, sem árvores e controlado por vários adultos; e o espaço das meninas como: menor e fechado, com brinquedos, com árvores e controlado somente por um adulto. Ambos os espaços não apresentam cobertura, carecem de manutenção periódica (limpeza, pintura e substituição de equipamentos desgastados ou quebrados) e de um sistema adequado de drenagem da água.

Pablo deixa claro essa divisão de espaço e ironiza que a pracinha é “*propriedade das meninas*”. Os meninos, ao continuarem a discussão sobre o

⁴¹ Brougère (2004, p.297-298) esclarece que tanto os pais como as crianças com seus pares influenciam na escolha sexuada dos brinquedos, porém ele não despreza a influência dos pais. São eles que constituem o primeiro ambiente material das crianças no que se refere aos brinquedos, antes que elas mesmas possam escolher. “Eles valorizam os brinquedos em função das suas representações”, sendo que “[...] os pais são menos restritivos no que se refere ao comportamento da filha do que ao dos meninos”.

⁴² Adultos e crianças, homens e mulheres, meninos e meninas.

espaço, explicam que o pátio dos meninos “*é bem maior e...*” (Pablo), “*grande*” (Sérgio), “*largo*” (Pablo). “*As meninas têm brinquedo [...] têm um espaço menor*” (Leonel). Argumentam que, por estarem em maior número - “*são mais guris, sor*”- e, por serem “*machos, machuuus*” (Pablo), precisam de um espaço maior e que as meninas perdem em espaço, mas ganham em brinquedos, aparelhos para brincar como gangorra, escorredor e balanço. Pablo acrescenta um outro aspecto, ao lembrar o comentário da diretora: “*o recreio vai ser separado, os guris tão muito abusado*”. “[...] *eles agarram à força e começam a beijar*”. Contudo, seus colegas explicam que isso não acontecia toda hora, mas “*às vezes*”.

Henrique e Raul, outros dois meninos, também reconhecem que “*o espaço dos meninos é bem maior e das meninas menor*”, mas não explicam o porquê dessa aparente vantagem dos meninos. Alegam que a separação é “*para não dar briga*” e “*para não namorar*” (Henrique), sendo que a briga é considerada o motivo principal.

As meninas, ao serem indagadas sobre a pracinha, concordam, em parte, com os meninos, mas acrescentam outros aspectos. Se, por um lado, qualificam esse espaço como pequeno admitem que “*era legal*” (Júlia) quando eram “*pequenas*⁴³”, porque podiam “*correr em volta dos brinquedos e se esconder*” (Ana). Alegam que a separação é decorrente das brigas, os meninos “*batiam nas meninas*” (Beatriz) e “*a gente tinha medo de apanhar*” (Débora) em função de que os meninos “*são muito fortão, muito brabos*” (Débora). Elas explicam que “*eles (adultos) não botam os meninos na pracinha porque estragam os brinquedos*” (Lívia). Sobre as atitudes dos meninos, ressaltam que “*os guris macho são muito abusados*”, “*dão muito*” e “*só falam bobagem*” (Letícia). Entretanto, admitem que “*as gurias começam se exibir para os guris e dá briga*” (Júlia). Além disso, as meninas lembram que “*dava*” para todos brincarem juntos quando “*eram pequenos*”.

As revelações dos meninos e das meninas acerca dos seus espaços expressam sentimentos que envolvem desde provocações, passando por medo, diversão, uso da força física, parcerias por faixa etária e também de sedução. Assim, os espaços das crianças “[...] transcendem as suas dimensões físicas e se transformam nos entes e locais de alegria, de medo, de segurança, de curiosidade, de descoberta” (LIMA, 1989, p.14).

⁴³ Período entre o pré-escolar e 1ª série do ensino fundamental.

Parece haver um consenso de que os meninos são os principais responsáveis pela separação, já que batem e agarram as meninas porque têm mais força, dizem palavrões e destroem os aparelhos da praça, enfim, meninos incomodam e atrapalham muito as meninas. As meninas, ao mesmo tempo em que buscam proteger-se dos meninos, aproveitam essa situação para provocá-los. É uma provocação sem risco, já que ficam numa redoma cercadas de tela, de uso exclusivo e protegidas pelos adultos. A única possibilidade de conviverem sem uma oposição mais declarada está demarcada pela faixa etária: enquanto pequenos, todos podem brincar no mesmo espaço, sem divisão.

A forma como foram ocupados a pracinha e o pátio durante o recreio acentua uma convenção social que reforça a oposição entre os sexos. Às meninas, por serem consideradas dóceis, submissas, ordeiras, frágeis e menos ativas, é destinado um lugar pequeno, totalmente cercado, protegido, com algumas brincadeiras já pré-definidas pelos brinquedos (aparelhos) e à sombra. Já aos meninos, por serem rebeldes, agressivos, inquietos, desordeiros, fortes e se movimentarem muito, é destinado um lugar aberto, grande, ao sol, a fim que possam ficar soltos, correr muito e aprendam a suportar as diversidades climáticas.

Na escola pesquisada, havia uma regra instituída pelos adultos que determinava a ocupação diferenciada dos espaços pelos meninos e pelas meninas. Essa regra impedia ou dificultava que eles e elas convivessem (juntos) nos mesmos espaços durante o recreio e que enfrentassem os possíveis conflitos decorrentes dessa interação.

Parecia existir um sentimento de propriedade entre as crianças em relação ao lugar que ocupavam durante o recreio. Esses lugares na escola são das crianças, meninos e meninas, ou não? A praça não é feminina e o pátio não é masculino! A decisão que transformou os lugares onde acontece o recreio em lugares genderizados (Ferreira, 2001) onde *“todo o pátio é só dos meninos”* e *“a pracinha é propriedade das meninas”*, não foi espontânea e natural; foi, sim, pedagógica, cultural, social e política. Contudo, o convívio dos meninos e das meninas no mesmo espaço não garantiria que eles e elas brincassem juntos, mas isso já seria uma decisão das crianças e não dos adultos.

A proximidade entre as pessoas num mesmo lugar, como as crianças no recreio, vivendo intensamente as suas interações, pode gerar cooperação, conflito, laços culturais, constituindo uma identidade (SANTOS, 1997). Ferreira (2001, p.1)

complementa dizendo que as crianças, nos processos socioculturais e de socialização, partilham uma identidade enquanto membros e participantes de um grupo e de uma cultura infantil. Porém, há outras dimensões mais particulares “[...] que, ao diferenciarem e hierarquizarem as crianças entre si”, - como gênero, idade e classe social – constituem “[...] identidades particulares que as assemelham e unem e/ou diferenciam e separam entre si”.

A ocupação de espaços mais amplos pelos meninos, especialmente ligada aos esportes, também foi identificada por Altmann (1998) na pesquisa desenvolvida numa escola pública de Belo Horizonte. Este privilégio estava “[...] vinculado a imagens de uma masculinidade forte, violenta e vitoriosa” (apud SOUZA e ALTMANN, 1999, p.59). As mesmas autoras fazem referência a uma outra pesquisa desenvolvida nos Estados Unidos por Thorne (1993) na qual foi constatada que os meninos tinham o controle de espaços maiores (esportes coletivos) e as meninas “permaneciam em espaços menores e mais próximos ao prédio, obtendo, assim, a proteção dos adultos. Além disso, meninos invadiam e interrompiam os jogos femininos mais freqüentemente que o contrário”.

Grugeon (1995) identificou, nas observações do recreio desenvolvidas numa escola da Inglaterra, que o ingresso na cultura lúdica pode ser diferente para as meninas e para os meninos. Uma rápida olhada nos jogos realizados nos pátios escolares revela que meninas e meninos não jogam juntos, sendo que elas formam pequenos grupos com certa intimidade, permanecendo sentadas e muito concentradas; já eles ficam correndo de um lado para o outro, envolvidos em disputas, podendo chegar às brigas. Ainda que ambos possam compartilhar de linguagens, de gestos e rituais, há brincadeiras que somente as meninas participam.

A autora, ao conversar com as meninas sobre as brincadeiras que elas faziam junto com os meninos, identificou que eles não participavam das brincadeiras cantadas. As próprias meninas julgavam-se mais imaginativas do que os meninos e estes se juntavam quando as brincadeiras eram mais rudes. No final do seu artigo, ela argumenta que as meninas, durante as brincadeiras do recreio, aprendem atitudes cooperativas, compartilhando regras e estruturas coletivas, sendo isso positivo na sua identidade de gênero. Contudo, explica que outros pesquisadores

argumentam que essas mesmas brincadeiras também reforçam a perpetuação dos estereótipos de gênero⁴⁴.

Da pesquisa que desenvolveu com crianças de escolas maternas e elementares na França, Delalande (2003) observou que havia menos confrontos entre meninos e meninas menores (4 e 5 anos de idade) e isso favorecia a realização de jogos mistos. Já entre as crianças maiores, até os objetos utilizados nos jogos eram associados à separação dos sexos, sendo que as bolas de gude e as bolas de futebol ficavam com os meninos e as cordas e elásticos, com as meninas. Ao ouvir as crianças, percebeu que elas classificavam os jogos em masculinos (jogos de brigas), femininos (papai e mamãe) e mistos (gato e rato; jogos de areia). Essa classificação servia como uma espécie de prioridade, já que a brincadeira de papai e mamãe, tipicamente das meninas, podia contar com a participação dos meninos.

Brougère (2004, p. 290) afirma que meninos e meninas não brincam da mesma maneira nem com os mesmos objetos, embora isso não signifique que não possam brincar juntos. Essa diferenciação ocorre com mais frequência em brincadeiras propostas pelas crianças e sem a orientação pedagógica dos adultos, embora estes também possam valorizar as diferenças em forma de brinquedos, exemplos e incentivos. O autor mostra, através de uma pesquisa desenvolvida com crianças entre 7 e 12 anos de idade, que as brincadeiras que envolvem brigas e tumultos têm o papel de integrar os meninos, permitindo o desenvolvimento de comportamentos tipicamente masculinos. Como ele acredita que não possa ser dita a mesma coisa para as meninas, conclui que “[...] a primeira diferença entre meninos e meninas em termos de experiência lúdica é o papel de maior importância da brincadeira na experiência masculina”.

Ainda que meninos e meninas possam brincar juntos, as temáticas que elas preferem estão mais próximas do cotidiano e mais distantes de guerras e de lutas, tendo um comportamento lúdico mais estático. Além disso, as meninas parecem deixar de brincar mais cedo, dispendo de um tempo menor porque assumem mais tarefas domésticas do que os meninos. Esse distanciamento antecipado das

⁴⁴ Nos jogos das meninas, que tratavam da maternidade, das relações familiares, do nascimento e da morte, longe de desafiar o mundo que as rodeava, confirmavam os estereótipos, aceitando-os e explorando-os. Estes jogos pré-figuravam e refletiam o futuro das meninas como mulheres em termos de discurso romântico.

brincadeiras é justificado em função de que tanto as meninas como as mães contribuem mais com as tarefas da casa do que os meninos e os pais (BROUGÈRE, 2004). Cabe lembrar que a desigual distribuição de tarefas destacadas pelo autor não é natural, assim como as atitudes mais passivas e a escolha de brincadeiras voltadas para o cotidiano do lar.

A pesquisa desenvolvida por Pierre Tap (apud Brougère, 2004, p.29) revela que os brinquedos das meninas são mais limitados e restringem-se às atividades maternas e domésticas. Já os brinquedos dos meninos são mais numerosos e apresentam temáticas mais diversificadas, envolvendo atividades “[...] ligadas à agressão, ao movimento, à aventura, à mecânica, etc”. Ambas as situações evidenciam quanto os brinquedos e as brincadeiras estão impregnados de estereótipos sobre como devem se portar meninos e meninas. Além disso, vão, de certa forma, formatando os espaços onde as crianças brincam.

O suposto e propagado “espírito aventureiro e agressivo” dos meninos forja, requer e garante um espaço proporcional que permita a expansão e a movimentação necessárias a essas brincadeiras. Já o suposto e propagado “espírito passivo e compreensivo” das meninas vai ao encontro de brincadeiras planejadas e destinadas para um espaço mais fechado, como de uma casa, onde a mãe arruma e cuida dos filhos. As brincadeiras com temáticas domésticas, aparentemente, não requerem aventura, mas segurança e cuidado. Essas duas situações provavelmente explicam na escola pesquisada porque as meninas foram colocadas na pracinha e os meninos no pátio.

Nos estudos sobre gênero desenvolvidos por Grugeon (1995), Souza; Altmann (1999), Ferreira (2001), Delalande (2003, 2005ab), Brougère (2004) e Cruz; Carvalho (2006), a separação dos meninos e das meninas em lugares diferenciados era uma escolha das crianças e não dos adultos. Entretanto, com as meninas e os meninos que participaram desta pesquisa, houve uma situação específica que antecipou ou acentuou essa separação de gênero enquanto oposição e reproduziu os estereótipos dominantes da sociedade: a institucionalização de uma espécie de regra da escola que determinava os lugares que eles e elas poderiam ocupar durante o recreio.

Isso era tão intenso que as meninas e os meninos ao se depararem com as fotografias da festa de final de ano (2005), especialmente aquelas em que as próprias crianças haviam registrado os momentos que estavam todos brincando

juntos na pracinha, mostraram-se bastantes surpresas e apresentaram explicações diferenciadas.

Os meninos, inicialmente, negaram a possibilidade de estarem juntos “*Não, nada a ver*” (Pablo), fazendo referência ao dia em que acreditavam ter invadido a pracinha num recreio “*No recreio, nós invadimos. Entrou eu, entrou o Sérgio e todo mundo*” (Leonel). Quando perceberam que as fotos realmente haviam sido tiradas na festa e por seus colegas, trataram de procurar outras que mostrassem o recreio só dos meninos. Ao encontrarem as fotografias, comentaram com ênfase: “*Só que essas não!*” (Leonel). Logo em seguida, trataram de criticar as meninas quando lembraram que elas geralmente não respeitavam o rodízio que havia, no ano anterior (2004), entre todas as crianças, para utilizar a pracinha “*Eles (adultos) botavam um dia para cada um, mas as gurias sempre roubavam e entravam primeiro*” (Henrique).

Já entre as meninas, parte delas não acreditava que os meninos pudessem estar brincando junto, ficando muito espantadas com o que viram “*Não, tá tudo junto. Os gurus não podiam tá na pracinha*” (Lívia). Uma outra parte, diferentemente da anterior, não demonstrou surpresa com essa possibilidade porque também ocupavam o pátio dos meninos quando podiam dançar “*Sor, não era só aqui quer as gurias brincavam, às vezes as gurias saiam, a gente se misturava, às vezes a gente dançava no pátio* (Júlia e Beatriz), [...] *quando a Dóris (secretária da escola) botava o som ali* (Ana), *todo mudo começava a dançar* (Débora)”.

Das explicações dos meninos é fundamental analisar o significado da pretensa invasão e o desejo de brincar na pracinha. A invasão expressa uma aventura perigosa que os permitiria transgredir o território das meninas, num claro tom de vitória por terem conseguido aprontar com elas, burlando as regras determinadas pelos adultos, enfim, de ter conquistado um lugar proibido. Talvez por isso, a invasão seja mais saborosa! Contudo, seus argumentos reproduzem a clássica oposição binária entre meninos e meninas. Esse foi o jeito que os meninos encontraram para negar que estavam na pracinha espontaneamente, brincando e se divertindo com as meninas, sem brigas e rivalidades. Tudo isso foi muito rápido, tanto que o sentimento de empolgação pela conquista foi logo substituído por um de decepção, já que a invasão não havia ocorrido.

As fotografias e a imaginação/frustração do que poderia ter ocorrido fez os meninos lembrarem o quanto gostavam de brincar na pracinha e o quanto as meninas burlavam as regras e dificultavam a ocupação desse espaço. Durante essa

conversa, os meninos fizeram referências a outras praças, fora da escola, as quais apreciavam muito e onde também gostavam de brincar. Na medida em que vão fazendo uso da sua memória lúdica, a praça deixa de ser um lugar só das meninas para também ser um lugar para os meninos. Acredito que isso poderia um bom momento para desfazer ou questionar os estereótipos de gênero nos espaços da cultura lúdica.

Das explicações das meninas, destaco para análise a postura de manter a pracinha como uso exclusivo e a invasão autorizada do pátio. A idéia de exclusividade da pracinha demonstra um forte sentimento de propriedade desse lugar e, ao mesmo tempo, de rejeição aos meninos que não podiam, sob hipótese alguma, brincar no território do qual elas eram donas. Na perspectiva de Ferreira (2001, p.7), essa situação poderia exemplificar como as crianças constroem o(s) gênero (s) apoiadas na diferença explícita, numa relação de rivalidade entre grupos que afirmam “[...] a feminilidade pela sua diferença em relação à masculinidade e vice-versa”. A pracinha torna-se um território feminino, um lugar para se aprender a brincar com e como menina. “A identidade de um grupo se constrói sobre os valores e as regras que cada um deve respeitar para ser aceito” (DELALANDE, 2003, p.3).

Como não há um consenso entre as meninas, uma parte do grupo não se intimidou nem se incomodou com atitude dos meninos, já que elas também ocupavam o outro espaço – o pátio - de uma forma bem peculiar: dançando. Essa ocupação que estou chamando de uma invasão autorizada pelos adultos, possibilitava que elas permanecessem durante o recreio, realizando uma atividade tida como tipicamente feminina, no território dos meninos. Aqui, a invasão foi concretizada, com sucesso e com outro sabor! Contudo, o esforço de romper com o cerco da pracinha, de explorar e, quem sabe, conquistar outros territórios, deixando suas marcas, requereu autorização, proteção e cuidado dos adultos.

Numa outra situação, tive a oportunidade de registrar, no meu Diário de Campo, um encontro entre meninos e meninas na pracinha. Um encontro divertido e tranquilo e, ao mesmo tempo, polarizado e preconceituoso.

Hoje era dia de acompanhar os meninos, mas, como toda a turma foi liberada dez minutos antes de iniciar o recreio, meninos e meninas saíram da sala de aula e foram todos para a pracinha. Um dos meninos fez o seguinte comentário: - Hoje pode ir pra pracinha meninos e meninas juntos. Quando os meninos chegaram à pracinha, foram recepcionados pelas

meninas que gritavam, em forma de deboche: - Meninas! Meninas! Assim, tentavam intimidá-los para que saíssem do território que lhes pertencia. Os meninos fizeram de conta que não as ouviam e trataram logo de ocupar os brinquedos. Letícia, ao ver tal cena, comentou: - Sor, sor, os meninos não podem ficar aqui. Rapidamente todas as crianças organizaram-se e se revezaram para andar nos brinquedos disponíveis. Quando tocou o sinal que iniciava recreio, os meninos saíram correndo e gritando para os que ainda permaneciam na pracinha: - Quem é bicha fica aqui. (Diário de campo, 21.11.2005).

Durante toda a pesquisa, este foi o único momento, antes da festa do final do ano, em que os meninos foram autorizados pelos adultos, a brincar na pracinha junto com as meninas. Embora isso tenha ocorrido por pouco tempo, foi revelador de que todas as crianças sabiam se organizar nesse espaço, sem a existência de fronteiras rígidas que proibissem ou autorizassem somente um dos grupos. As crianças se revezaram no uso dos brinquedos, conversando, trocando idéias e rindo muito da situação em que se encontravam. A praça não tinha mais donas, não era mais exclusiva das meninas; era de todas as crianças. Havia uma relação entre as diferenças e não uma oposição. Contudo, as provocações iniciais das meninas e a alerta final dos meninos mostraram os primeiros sinais de uma “homofobia”, do quanto

[...] o trabalho social sobre as emoções encetado pelos pares nas relações heterossexuais de gênero, [...] constituem num poderoso instrumento de socialização de sentimentos e normalização de comportamentos em prol de uma identidade masculina alinhada na masculinidade hegemônica (FERREIRA, 2001, p.11).

Permanecer no território das meninas sem ter invadido ou sem o grupo de meninos é correr o risco de perder as referências masculinas e aproximar-se das referências femininas. As provocações iniciais das meninas não tiveram repercussão porque os adultos haviam autorizado a permanência dos meninos na pracinha, mas essa permanência tinha um prazo de validade muito curto: quinze minutos antes de iniciar o recreio. Ao vencer o prazo, a masculinidade estaria ameaçada. Por reconhecerem, acreditarem e viverem esses limites imaginários (SARMENTO, 2003b) que transforma, num passe de mágica, a pracinha das crianças na pracinha das meninas, todos os meninos fugiram, senão “o bicho os pegava”.

Até o momento foi possível compreender como os meninos e as meninas - ocupantes e conhecedores do pátio e da pracinha se organizaram e se colocaram em torno do seu próprio gênero. Apesar de haver fronteiras bem nítidas entre os gêneros, acentuadas por divisão desigual e diferenciada de espaços, regras e normas foram burladas a fim de que todas as crianças pudessem compartilhar e brincar no mesmo espaço lúdico. Concordo com Ferreira (2001) quando esta destaca que é um engano supor que as relações de gênero se constroem unicamente baseadas em relações de conflito ou de oposição. A autora explica que é fundamental dar continuidade a esta análise para mostrar que as relações de gênero também podem ser construídas na reciprocidade.

Acreditando, como Montandon (1997) e Qvortrup (1999) que o ponto de vista das crianças é fundamental para compreender as suas experiências e inspirado nos estudos de Lima (1989, p.73), que envolveu as crianças no “[...] ato de pensar os espaços, projetando-os e construindo-os⁴⁵”, procurei instigar as crianças, durante a entrevista, a vislumbrar e imaginar outro recreio e, se assim pudessem e desejassem, o que manteriam e/ou modificariam. Embora não haja um consenso entre as crianças, todas vislumbram um espaço maior, propondo alterações nas dimensões, na organização, no piso e na forma como seriam ocupados a pracinha e o pátio. Além disso, modificariam o tempo de duração do recreio. E como seria isso?

Inicialmente, seria necessário ampliar o espaço existente e isso implicaria em: desmanchar o prédio velho que as crianças denominam de *“aquela coisa do meio”* (Sérgio), *“essa casinha”* (Raul) porque *“atrapalha. O cara meio que se pecha aí”* (Pablo); retirar ou transferir para outro lugar *“aquela gigantesca caixa d’água”* (Débora) localizada à direita, no fundo da escola, que também *“atrapalha demais”* (Pablo); retirar as telas conhecidas por *“grades”* (Pablo) ou *“o arame”* (Débora) e *“o portão”* da praça (Júlia), enfim, *“tirar tudo”* (Leonel) que separe a pracinha do pátio, deixando o espaço aberto, sem subdivisões.

O pátio, depois de ampliado e todo aberto, poderia ser dividido ao meio, *“um pedaço de pátio para elas e um pedaço para nós e aí quem quisesse ir para o pátio dos meninos que vá e quem quisesse ir para o pátio das meninas que vá”* (Leonel). Para a maior parte das meninas não haveria necessidade de divisão, mas só não

⁴⁵ Lima (1989, p.73) desenvolvia exercícios com as crianças com três temáticas fundamentais: “o lugar para se brincar”, “o lugar para se estudar” e “o lugar que eu gostaria de morar”, sendo que elas tinham liberdade para propor o espaço correspondente.

podia *“ter tanta briga”* (Beatriz) e precisava de *“um monte de gente cuidando”* (Júlia). As duas meninas que discordaram, propuseram que o pátio fosse *“um pouco para as meninas e um pouco para os guris”*. *“É só fazer uma portinha e deu, é só fazer uma parede ou fazer outra coisa”* (Lívia) para separar os pátios. Explicaram que dessa forma, no recreio, *“os guris vão pra lá (referindo-se ao pátio específico) e brincam de que eles quiserem, brigam. As gurias podem até brigar. Só que guria com guria até pode. Só que guri brigar com guria não dá certo”* (Letícia).

De acordo com as crianças, a pracinha não seria mais exclusiva das meninas, sendo preferencialmente mantida no mesmo lugar, mas com a possibilidade de ser transferida para uma das laterais da escola, atrás da biblioteca. Contudo, havia duas meninas que sugeriram que *“a pracinha seria para o pré”* (Lívia e Letícia). Um grupo de meninos inspirados na praça localizada junto ao Terminal Rodoviário de Pelotas propôs que *“todo o colégio fosse com pracinha”* (Leonel), com brinquedos *“novitios”* (Pablo) como *“aqueles troço de girar”* (Sérgio) o gira-gira e *“pneus com correntes”* (Pablo).

Em relação ao piso, nem todas as crianças fizeram comentários, mas há um consenso de que as pedras que revestem tanto a pracinha como o pátio, devem ser substituídas preferencialmente por areia. Elas explicaram que *“a pedrinha atrapalha”* (Lívia), que os meninos de outras turmas, *“os outros”* *“pegam as pedras para atirar dentro das salas”* e nas outras crianças. Além disso, cair nas pedras significa *“se esfolar”* e *“se machucar toda”* (Letícia). A areia seria, então, um piso para *“todo mundo cair, poder se atirar, brincar, escorregar, sujar a roupa”* (Maria) sem maiores problemas⁴⁶.

As crianças, nos comentários finais sobre o recreio sugeriram que o tempo de duração fosse ampliado. Os meninos dobraram, passando dos atuais quinze minutos para trinta. Explicaram que *“botaria meia hora”* (Raul), *“eu botava também”* (Henrique) porque *“a gente passa uma, duas ou quatro, cinco horas fazendo...”* (referindo-se às atividades da sala de aula). As meninas foram mais além, mas não chegaram a um acordo. Suas sugestões variaram entre: *“uma hora”*, *“um período”* (Débora), *“dois”* (Beatriz), *“quatro períodos”* (Ana), *“cinco sor (Júlia rindo muito), “toda aula”, “a aula inteira de recreio”* (Ana). Diante disso e das inúmeras risadas,

⁴⁶ Essa preferência das crianças confirma que *“as características físicas da areia fornecem um leque variado de expansões e movimentos corporais que vão directamente ao encontro das necessidades infantis de utilizações plenas do corpo”* (SARAMAGO, 1994, p.165)

indaguei se elas só viriam para ficar no recreio e todas responderam que “*sim*”. Duas meninas diferenciaram-se no grupo porque foram as únicas que apresentaram argumentos contrários e favoráveis à ampliação da duração do recreio. Uma delas afirmou que “*não ia mudar*”, explicando que “*depois que bate a gente vai estudar. Não vamos só brincar, pensar em só brincar*” (Lívia). A outra argumentou que “*não vejo tocar a hora do recreio de manhã*”. “*Aí quando vou falar uma coisa, taan*” (imitando o soar da campainha) e *bate*”. “*Fica pouco tempo. Não dá pra falar tudo*” (Letícia).

As meninas e os meninos evidenciaram que conhecem os lugares onde brincam e que gostariam de modificá-los. A nova cara deste espaço confirma que

a toda construção nova está ligada uma destruição. Não é uma destruição qualquer, da negação do todo, indistintamente, mas uma destruição consciente, planejada, pensada, na qual se escolhe o que se pretende preservar, a que se pretende chegar e, por consequência, o que se pretende acabar (LIMA, 1989, p. 80 – 81).

Na medida em que as crianças foram dialogando sobre o lugar onde mais brincam na escola e onde interagem com mais liberdade entre seus pares, foram deixando pistas e caminhos do quanto o “*espaço-livre*” é condição para constituição da cultura lúdica (PERROTI, 1990) e o quanto a configuração dessa cultura está imbricada no tempo e no espaço (FRIEDMANN, 1996) destinado, garantido ou não pelos adultos e ocupado e conquistado pelas e entre as crianças dentro e fora da escola.

Ficou bastante nítido que as crianças desejam mais espaços lúdicos na escola, mas isso não as impede de interagir e de continuar brincando! Compreender como elas percebem, captam e utilizam esses espaços é uma necessidade cada vez mais intensa para todos os adultos que reconhecem as crianças como produtoras de culturas.

Mello (1989), Marcelino (1990) e Porto (1998) já demonstraram, em seus estudos, o quanto é intenso o impacto nas interações entre as crianças e nas suas brincadeiras diante da drástica redução dos espaços urbanos que lhes são destinados como praças, quintais e parques. Além desses, incluiria os pátios escolares. Os responsáveis pelas instituições escolares tendem a reformar os

prédios, priorizando o aumento de salas de aula, laboratórios, auditórios, depósitos, etc, esquecendo dos espaços de encontros, de trocas, de descanso e de brincadeiras entre as crianças. Em muitos casos, esses espaços são diminuídos, comprimidos, jogados para um canto qualquer da escola, quando não são eliminados.

Brougère (1998, p.27-28), ao comentar sobre o que influencia a cultura lúdica, dá um destaque ao ambiente e às condições materiais. O autor explica que “as proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, [...] vão pesar sobre a experiência lúdica”. Essa explicação é mais um elemento para ajudar-nos a compreender as repercussões da separação entre meninos e meninas durante o recreio. Ao mesmo tempo, permite-nos analisar e valorizar o ponto de vista das crianças quando vislumbram um outro espaço, outras relações e, conseqüentemente, outras possibilidades para a cultura lúdica.

Para a maioria das crianças, não haveria uma distribuição desigual do espaço e nem sexista. Meninos e meninas teriam a mesma dimensão de pátio, sendo que todos poderiam usufruir da pracinha. As crianças revelaram que estavam preocupadas com o conforto, com a segurança, com a qualidade e com as possibilidades lúdicas do espaço destinado ao recreio. A idéia de fundir pracinha e pátio rompe com áreas privativas para determinados grupos e com as redomas que separam as meninas dos meninos. As crianças, ao estabelecerem relações entre si, qualificam o espaço. “O espaço organizado ou construído é mediado, qualificado, completado ou alterado pela relação que nele estabelece o indivíduo consigo próprio e com os outros” (LIMA, 1989, p.14).

Nesta nova configuração espacial, as crianças mostraram-se mais sensíveis às relações entre os gêneros por reciprocidade do que por oposição. Os meninos não argumentaram que precisavam de um espaço maior porque eram meninos nem as meninas quiseram ficar aprisionadas na pracinha. Eles indicaram que ambos poderiam circular livremente pela escola, podendo ou não compartilhar as mesmas brincadeiras. Essa seria uma decisão das crianças e não dos adultos. Já elas defenderam o fim das fronteiras espaciais, associado ao término das brigas e a um maior acompanhamento dos adultos nesse espaço.

O desejo escancarado de ampliar o tempo de duração do recreio sugere, com certa urgência, de que é preciso rever a forma como ainda estão organizadas as atividades pedagógicas e a própria estruturação curricular da escola. As crianças

têm a percepção do quanto é cansativo e extenuante o tempo que passam na sala de aula. O recreio é um momento esperado pelas crianças, diferenciando-se bastante de tudo que o que acontece na escola, principalmente por possibilitar inúmeras manifestações lúdicas. Essa diferenciação mostra que as atividades lúdicas “[...] enquanto atividades sociais com características próprias envolvem os seus protagonistas em relações particulares com os contextos socio-espaciais abrangentes”, originando maneiras específicas das crianças, os meninos e as meninas de “[...] intuir”, perceber e “[...] produzir sentido social em torno dos espaços sociais comuns” (SARAMAGO, 1994, p.166).

3.3 OS SENTIDOS DE BRINCAR DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS

Quando as crianças brincam e
eu as oiço brincar, qualquer
coisa em minha alma começa
a se alegrar.

Fernando Pessoa

Nos primeiros recreios em que procurava seguir os rastros das crianças, senti-me muito estranho ao ficar parado, em pé ou sentado, com um caderno na mão escrevendo coisas. Percebi, então, que praça e pátio não combinam com caderno, lápis e escrita. Estes são espaços de brincar, de falar, de pular, de correr alguns perigos, de inventar, de “aprontar”, de fazer de conta, de se empurrar, de compartilhar, de esperar para andar nos brinquedos e de muito mais. São também lugares de convivência entre as crianças com maneiras e regras definidas por elas. Nenhum adulto fica dizendo quando e por onde devem iniciar as brincadeiras, nem como e com quem devem brincar ou conversar. Elas estão num tempo e num espaço dos seus grupos. São as idéias, jeitos e formas de ser criança no mundo.

Quando eu era menino eu brincava muito. Brincar é a coisa mais gostosa. Algumas pessoas grandes têm vergonha de brincar; acham que brincar é coisa de criança. O resultado é que elas ficam sérias, preocupadas, amargas, impicantes, chatas, impacientes. Perdem a capacidade de rir e ninguém gosta da sua companhia. Quem brinca não fica velho. Pode ficar

velho por fora, como eu. Mas por dentro continua criança como eu...
(RUBEM ALVES, 2003, p.105)

Por que nos é tão difícil entender isso se o brincar não é exclusividade das crianças, é próprio dos seres humanos e uma das atividades sociais mais significativas? (SARMENTO, 2003b). Embora o brincar não signifique a síntese da vida das crianças, é preciso reconhecê-lo como um aspecto central nas ações comuns que estas desenvolvem, “[...] sobretudo para se perceber como é que com ‘isso’ elas constroem a sua cultura e se auto-regulam com grupo social” (FERREIRA, 2004, p.85). A natureza interativa do brincar constitui-se num dos elementos fundantes das culturas da infância (Sarmiento, 2003b). E as crianças estão sempre nos dizendo isso!

Nas falas, nos gestos e movimentos das crianças participantes da pesquisa, ficou escancarado que brincar era a coisa mais importante do recreio. É claro que, no recreio, aconteciam outras coisas, mas brincar era o momento preferido. Geralmente estava associado às brincadeiras possíveis de serem realizadas com os parceiros/as nos espaços e no tempo definido pela escola, mas transformados e redimensionados pelas crianças. Na situação estudada, brincar envolvia a escolha de brincadeiras e de parceiros (as) e vice-versa, exploração e ocupação do espaço, estabelecimento de regras e acordos, acertos e confusões, vontade, laços de amizade e muita imaginação!

Era assim que as meninas brincavam nos aparelhos da praça, de mamãe, de rainha e princesa, de esconde-esconde, de pular corda, de equilibrar-se em madeiras dispostas no chão, de corridas, de dançar e até, algumas vezes, com bonecas e com figurinhas. Já os meninos brincavam muito e quase sempre de pega-pega e de outras brincadeiras como subir e descer nas telas, nos postes e num estrado de madeira existentes na escola e, algumas vezes, jogavam Tazo e futebol.

Os meninos e as meninas mostraram todo o tempo quanto eram competentes e capazes de imaginar a transformação da praça e do pátio, palco de suas brincadeiras, quanto de imaginar sensações e emoções dissociadas da realidade circundante. “É um mundo de faz de conta em que o é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena” (SARMENTO, 2003b, p.12).

Embora meninas e meninos não brincassem juntos, não compartilhassem os mesmos espaços e tivessem repertórios e jeitos diferenciados de brincar, havia um ponto em comum: a capacidade de “transposição imaginária do real”. Essa capacidade, que é comum a todas as gerações, mas que é radicalizada pelas crianças, lhes permite circular entre o mundo real e o imaginário, “[...] explorando as suas contradições e possibilidades” (SARMENTO, 2003b, p.11). Mesmo estando numa escola, durante os quinze minutos do recreio, numa pequena praça ou num pátio, era possível criar um castelo e transformar-se em princesa, rainha ou seqüestradora ou criar uma floresta ou montanha de pedra para transformar-se em macaco ou alpinista. “Sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 1984, p.64).

Como então brincavam meninas e meninos? Esta é uma pergunta bastante difícil porque corro o risco enquadrar o que não é possível de ser enquadrado, de arrumar o que não é arrumado ou, como diz a pensadora da arte de brincar Lydia Hortélio (2004, p.24), “[...] fico com a impressão de que eu quero meter a vida no bolso”. Não tenho certeza de que consegui isso, mas tentei ficar o mais perto que pude das crianças para compreender seus jeitos de brincar.

Tão logo soava o sinal que dava início ao recreio, as crianças saíam da sala de aula e rapidamente se organizavam nos espaços que lhes eram definidos pela escola: o pátio para os meninos e a pracinha para as meninas. Neste curto trajeto, só dava tempo para breves comentários, pois o tempo do recreio era muito curto - “é quinze”, como disse um dos meninos diante do meu espanto num final de recreio.

No decorrer das observações, percebi que as meninas se organizavam em pequenos grupos, ficando bem próximas umas das outras e com brincadeiras bem diversificadas. Havia uma interação entre as meninas mais velhas e as mais novas, baseada no cuidado, na proteção e no afeto. Estes sentimentos se faziam muito presentes na brincadeira de mamãe, onde as filhas geralmente eram as crianças menores. Em função do reduzido espaço, as brincadeiras de correrias, como pega-pega e rainha e princesa, nem sempre eram realizadas, sendo substituídas por outras menos movimentadas, mas não menos divertidas. A caixa de pedra (não havia areia) era outro espaço bastante ocupado pelas meninas, ficando ao lado das gangorras e em frente ao escorregador. O retângulo de madeira que formava esta caixa era usado nas brincadeiras de equilíbrio ou como descanso.

Por todos os lados, havia meninas circulando pela praça ou esperando uma oportunidade para usufruir dos brinquedos. As que estavam no balanço, geralmente, eram empurradas por uma colega ou por uma sucessora. Frequentemente, a gangorra era ocupada, ao mesmo tempo, por quatro ou seis meninas. No escorregador, não era diferente: havia uma criança em cada degrau da escada e mais um grupo que se apertava na parte mais alta, antes de escorregar. Entre uma espera e outra, as crianças conversavam e inventavam novas brincadeiras. Não me lembro de identificar situações conflituosas entre as meninas como brigas e xingamentos nem situações arriscadas no uso dos brinquedos da praça como balançar-se em pé e subir nas árvores. Embora elas pudessem conter seus movimentos em função da configuração espacial da praça, eram extremamente criativas no enredo das suas brincadeiras. Assim como Silva (2002, p. 43), acredito que “as meninas, com seus jogos e brincadeiras, são as que mais conseguem dar o tom qualitativo, artístico e criativo as manifestações da cultura lúdica”.

Ao descrever as brincadeiras das meninas, percebo o quanto estas são diferentes das dos meninos. Embora possa haver brincadeiras comuns a ambos, elas sempre são adaptadas aos interesses de quem está brincando. Brougère (2004, p.302) afirma que a cultura lúdica é masculina ou feminina porque as meninas e os meninos se percebem e agem como tal em suas brincadeiras. Essa diferença envolve “uma sucessão complexa de interações, de interiorizações e de interpretações, [...] que a criança não recebe pronta e de cuja produção participa”.

A seguir, apresento uma cena do recreio onde as meninas dão uma mostra do quanto os seus “saberes” lúdicos “evocam uma competência sexuada” (DELALANDE, 2003, p.3).

As meninas participantes da pesquisa estavam distribuídas entre três aparelhos: a gangorra, o escorregador e o balanço. Elas brincavam mais na gangorra e no balanço e menos no escorregador e interagiam com meninas menores de outras turmas, procurando cuidar das mesmas. Duas meninas menores foram cuidadas pelas outras, sendo que uma delas permaneceu todo o tempo com as meninas maiores. Houve um momento em que as meninas juntaram-se e caminharam em círculos, dando continuidade à brincadeira de mamãe ocorrida na sala de aula, na hora do lanche. Uma das meninas (pequena e de outra turma) se fez de doente e as outras a ajudaram. Isso aconteceu em questão de segundos: Quando a vi sendo carregada pelas outras meninas, fiquei em dúvida se era brincadeira ou se ela realmente estava passando mal. Permaneci quieto e aguardando o que aconteceria. Felizmente era brincadeira! Na medida em que a brincadeira ganhava espaço e caía no agrado, outras meninas (também menores) iam sendo acolhidas. A mesma menina que se fez de doente, um tempo depois,

falou: - Mãe, mãe, mãe. Logo em seguida, fez de conta que estava chorando. Antes que aquela que havia sido escolhida para ser a mãe pudesse ajudá-la, tocou o sinal do término recreio e todas saíram da praça rindo e conversando em direção às salas de aula. (Diário de Campo, 02.06.2005).

Nesta brincadeira de mamãe, encontramos temáticas recorrentes nas brincadeiras de meninas: a maternidade e as relações familiares. Grugeon (1995), ao analisar essas mesmas temáticas, identificou que elas predestinam um futuro das meninas como mulheres em termos do discurso romântico, confirmando os estereótipos de gênero e aceitando-os. Contudo, a autora alerta que as meninas não são totalmente passivas na recepção e processamento dessas informações⁴⁷. Além disso, considera como positivo na constituição da sua identidade a cooperação entre meninas maiores e menores e a possibilidade de compartilharem regras coletivas.

Ao assumirem esses papéis na brincadeira, combinam gestos, diálogos e afetos, numa interpretação não literal que as permite fazer de conta que são, naquele momento da brincadeira, mães e filhas. Enquanto brincam, acolhem e são acolhidas umas pelas outras, demonstrando sensibilidade e extrema seriedade na brincadeira. Diante de tamanha concentração, cheguei a pensar, por alguns segundos, que a menina (a filha) estava realmente passando mal. Felizmente, tudo não passava de uma brincadeira!

As crianças, ao interagirem umas com as outras durante as suas brincadeiras, constroem as culturas de pares (CORSARO, 2002). “A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano” (SARMENTO, 2003b, p.9). Contudo, as crianças sabem que estão só brincando (FERREIRA, 2004) e por isso, com a mesma rapidez com que iniciaram, terminam a brincadeira, abandonando seus personagens, voltando a ser crianças e alunas.

Embora as brincadeiras das meninas tendam a ser menos movimentadas em função do reduzido espaço, isso não as impede de romper este cerco, brincando, por exemplo, de polícia-ladrão, de rainha e princesa (com seqüestradoras) e de mamãe,

⁴⁷ A socialização das crianças não ocorre de forma passiva; enquanto atores sociais participam das trocas e interações entre os pares e com os adultos, interferindo e modificando o mundo que as cerca (SARMENTO; PINTO, 1997; ALMEIDA, 1997; MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001).

que protege a filha e briga para defendê-la. As três situações a seguir dão uma idéia do quanto as meninas agitam no recreio:

Situação 1

Hoje havia mais meninas brincando na pracinha do que nos dias anteriores. Todos os aparelhos estavam ocupados. Começaram pulando na caixa de pedra e depois passaram a correr muito pelo pequeno espaço que sobrava entre os brinquedos e as outras meninas de outras turmas que também brincavam na praça. Diante de tanta correria e gritaria era difícil identificar qual era a brincadeira, mas a caixa de pedra parecia ser o teto ou algo similar. Elas gritavam tanto que pareciam formar uma verdadeira sinfonia de gritos. Algumas meninas caminhavam e outras corriam sem parar. Junto a essa correria, avistei Beatriz e Débora, sentadas na caixa de pedra. Um pouco antes de terminar o recreio, perguntei para Beatriz de que estavam brincando e descobri que era de polícia-ladrão. Pareceu-me que a maioria das meninas preferia ser o ladrão a ser polícia. Neste dia, percebi que a monitora circulava muito na pracinha, acompanhando os diversos grupos de meninas durante as brincadeiras. (Diário de Campo, 26.08.2005)

Situação 2

Fui para a pracinha com as meninas e procurei ouvir o que elas estavam falando na brincadeira de Rainha e Princesa. Segundo as meninas, enquanto a Rainha dorme, a princesa vai para a festa e as seqüestradoras tentam pegar a princesa. As meninas que pegam são as seqüestradoras. Nesta brincadeira, as seqüestradoras levam a princesa para um castelo assombrado. Quem salva a princesa é o príncipe que morreu. Ao mesmo tempo em que um grupo brincava de Rainha e Princesa, outro brincava no balanço e outro de esconde-esconde. Júlia, Débora e Ana assumiram, nesta brincadeira o papel de seqüestradoras. - Não tem guri! É só chamar! Mas não pode entrar guri na pracinha! - A gente só se pega no pau! A princesa ganha todo o tempo! - O sor, a gente só se mata na brincadeira! (Débora). Enquanto isso, a princesa era puxada, empurrada e arrastada. Era uma espécie de massacre da princesa. Quando toca o sinal de término do recreio, vejo que a Letícia está no chão, segura pelas mãos e pelos pés das seqüestradoras. (Diário de Campo, 31.10.2005)

Situação 3

Neste dia, fui cercado pelas meninas de outras turmas que também brincam na praça. Três indagaram-me se eu estava anotando as brincadeiras e depois saíram correndo e gritando. As outras listaram as suas brincadeiras preferidas e continuaram brincando em outro espaço da praça. Quando retomei o contato com as meninas que fazem parte do grupo pesquisado, observei que algumas meninas puxavam os cabelos de outras. Elas faziam de conta que estavam brigando. Uma das meninas explicou-me como faziam a brincadeira: - A gente dá nas outras mãos das filhas. - Tem gente que fica quieta. (Diário de Campo, 08.09.2005)

Na situação 1, as meninas optam por uma brincadeira que as fazem correr, caçar e ser caçada todo o tempo. Há uma nítida preferência por ser o ladrão pela emoção de ter que fugir o tempo inteiro de alguém, no caso de alguma colega que

assume o papel de polícia. Essa brincadeira só tem sossego quando alguém é preso, mas isso é passageiro. Logo virá um outro ladrão que poderá salvá-la da cadeia. Há, o tempo inteiro, o jogo entre a realidade e a fantasia, uma dimensão importante na cultura lúdica. Não importa o tempo que dure, mas o que é vivido e sentido durante a brincadeira. O significado da brincadeira está no quanto ela pode ser divertida. Huizinga (2003) explica que o divertimento da brincadeira está expresso na intensidade, na excitação e no fascínio de quem brinca e se deixa envolver pela brincadeira. A possibilidade de fazer de conta que é outra pessoa, de poder imaginar, mesmo que por alguns minutos, faz da brincadeira uma grande magia.

Na situação 2, é fantástico como as meninas mantêm a brincadeira de Princesa e Rainha e, ao mesmo tempo, transformam-na, incorporando temas da contemporaneidade, como violência, seqüestro e agressão, sem perder o romantismo das histórias de princesa. Esta brincadeira confirma que “[...] os jogos das crianças revivem e se transformam. Eles não ficam congelados, [...] são revisitados a cada geração, como os fatos de outras culturas” (DELALANDE, 2005a, p.1)

A princesa de hoje espera que a rainha durma para ir se divertir nas festas do reino. Se antes a princesa sofria nas mãos da bruxa até ser libertada pelo príncipe encantado, hoje ela enfrenta sozinha um grupo de seqüestradoras. A cena de enfrentamento entre a princesa e as seqüestradoras é bastante dramatizada, com direito a fortes emoções. Durante o faz-de-conta, é permitido puxar, arrastar e bater muito na princesa. Neste conto de fadas, o mais emocionante é a briga e a vitória da princesa e não o beijo desta com o príncipe. Ao assumirem o papel de seqüestradoras ou de uma princesa que enfrenta o perigo, elas procuram romper, no contexto da brincadeira, com o estereótipo da menina frágil e indefesa. Uma típica brincadeira de menina pode, dependendo das circunstâncias, ser tanto ou mais agressiva que uma brincadeira de luta dos meninos.

Na situação três, as mães brigam entre si e na presença das filhas. Nem todas as mães reagem da mesma forma, umas revidam e outras, não. Parece que agregam, ao sentido de cuidado e proteção, o sentido da agressão. Para proteger a filha, a mãe será capaz até de brigar. Novamente há na brincadeira uma combinação entre o real e o faz-de-conta, onde é possível puxar o cabelo da colega e encenar uma briga com bastante convicção. Porém, como tudo não passa de uma brincadeira, é possível sair da briga e explicar como essa ocorre e voltar novamente a brincar!

Em todas as três situações, é possível perceber quanto a cultura lúdica não está dissociada da cultura mais ampla, do quanto ela está atravessada por dilemas da contemporaneidade, como a violência urbana. As brincadeiras carregam traços do lugar ocupado pelas crianças no contexto social, do processo educativo no qual estão imersas e do “[...] conjunto de relações sociais que mantém com os personagens do seu mundo” (KISHIMOTO, 1993, p.7).

As crianças redimensionam o contexto cultural, readequando-o à brincadeira. “A apropriação do mundo exterior passa por [...] adaptações, para se transformar em brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem a qual não existe [...] brincadeira (BROUGÈRE, 1997, p.77). Em todas as brincadeiras, há liberdade para agir e imaginar por pura diversão e prazer, envolvendo magia e mistério (HUIZINGA, 2003).

Esses jeitos de brincar das meninas possibilitaram-me compreender que elas não são tão ordeiras, dóceis, frágeis e submissas o quanto pareciam ou poderiam ser. Elas transitam entre o real e o imaginário com extrema rapidez e fluência. As temáticas das suas brincadeiras são diversas, não se restringindo ao âmbito familiar e do lar, ousando aventuras perigosas, como sair à noite e lutar contra assaltantes. As meninas combinam romantismo com violência, cuidado e proteção com agressão e se divertem em ser fora da lei. Elas têm sensibilidade, criatividade e riqueza no enredo e na caracterização dos personagens.

Talvez isso aconteça porque elas, mais do que eles, guardem num cofre quase secreto as chaves para a compreensão dos sentidos ontológicos do lúdico (fantasia, mistério, criatividade) contrapondo-se à lógica da produtividade capitalista, de certa forma inculcada em maior pelos homens (SILVA, 2002, p. 44).

E os meninos? Como, de quê e onde brincavam durante o recreio? Para iniciar essa reflexão, escolhi uma poesia escrita por Manuel de Barros

Campeonato

Nos jardins da Praça da Matriz, os meninos urinavam socialmente.

A gente fazia campeonato pra ver quem mandava urina mais longe.

O menino que mandasse mais longe era campeão

Mas não havia taça nem medalha.

Umás gurias iam ver por trás dos muros a competição.

Acho que elas tinham alguma curiosidade ou inveja porque não podiam participar do campeonato.

Os meninos ficavam sérios como se estivessem

defendendo a pátria naquele momento.

As meninas cochichavam entre elas e corriam de lá pra cá, rindo.

O campeonato só era diferente da Fórmula Um Porque a gente não tinha patrocinadores.

Na primeira vez em que observei o recreio dos meninos, senti-me como se estivesse procurando uma “agulha num palheiro”. O grande número de crianças reunidas e correndo muito, durante todo o tempo, dificultava o acompanhamento do grupo de meninos que participava da pesquisa. Assim, procurei deslocar-me muito ao longo das outras observações para poder entender os seus jeitos de brincar e se divertir no recreio.

Correr é a ação fundamental dos meninos. A corrida inicia tão logo eles cheguem ao pátio. Apesar de gritarem muito enquanto estão correndo, eles falam pouco uns com os outros. Quando falam, o fazem de forma rápida e com poucas palavras, situando aqueles que estão ou pretendem entrar na brincadeira. - *Quem é a pegar, o Marcelo – É o Sérgio. – Quem? Quem é?* (referindo ao pegador) – *O Marcelo é o pegador.* Através dos olhares e dos gestos, definem de quê e como irão brincar. Eles correm em bandos, de um lado para outro, quase sem parar. Não há quase interação entre os meninos maiores e os menores. Isto parece que facilita a manutenção de bandos por turmas.

A brincadeira de pegar é a preferida dos meninos: *sempre é pega-pega*, explica um deles. A idéia de que uma brincadeira sempre se repete a cada recreio, vai ao encontro do que Benjamin (1984, p.74-75) chama de “[...] lei da repetição”, ou seja, de que essa é a regra que rege o mundo do brinquedo, de que nada alegra mais as crianças do que “[...] mais uma vez”, ela é “[...] a alma do jogo”. Não basta brincar uma vez, mas várias vezes, para saborear com muita intensidade cada brincadeira. “A essência do brincar é [...] fazer sempre de novo”, transformando a experiência em hábito. É repetir para aperfeiçoar e para continuar se divertindo. Enquanto eles brincam de pega-pega, vivem as tensões da incerteza e do acaso em

ser pegos, do recreio terminar ou da brincadeira ser interrompida. Há sempre um grande esforço para desvencilhar-se do pegador e continuar fugindo! Talvez isso explique porque as crianças não pensam em parar quando os adultos lhes dizem para parar⁴⁸.

Huizinga (2003) comenta que o jogo se fixa imediatamente como fenômeno cultural, permanecendo na memória de quem brinca, sendo transmitido e repetido a qualquer momento. A repetição funciona como um fio condutor que tece e reorganiza a própria brincadeira. É por isso que o recreio, enquanto um momento especial na vida escolar e muito aguardado pelas crianças, “[...] faz parte do patrimônio infantil porque ele é um momento de transmissão de cultura infantil” (DELALANDE, 2005b, p.1), onde as crianças aprendem a brincar e onde constituem os grupos de pares.

Diferentemente das meninas, os meninos faziam questão de me comunicar do que estavam brincando. Paulo explicou-me sobre como brincavam: - *Pega-pega. Um pega o outro e se aquele pegar, o outro então é o pegador. No branco é o teto*, sendo que o teto, lugar que estão a salvo, momentaneamente, do pegador, pode mudar de um recreio para outro. A escolha do lugar ou de uma pessoa que será o teto é muito aleatória e depende da imaginação das crianças.

Num determinado dia, fui surpreendido por um dos meninos, o Paulo, que ao colocar a sua mão sobre o meu ombro transformou-me em teto. – O coisa é grade. – Quem? (indaguei) – Tu (referindo-se a mim). O que é grade? (indaguei novamente) - É o teto. (Diário de Campo, 19.04.2006)

Brougère (1998) destaca que, para haver brincadeira, é preciso querer participar, ter vontade e dispor-se a participar do que está sendo chamado de brincadeira. Essa combinação pode ser falada ou estabelecida através de gestos e olhares, devendo as regras ser aceitas por todos que participam da brincadeira. Na situação seguinte, é possível perceber como os meninos se envolvem nas brincadeiras:

⁴⁸ Dentre os quatro aspectos escolhidos por Pinto; Sarmiento (1997) para compreender o caráter paradoxal da infância - o indicador demográfico, os direitos das crianças, o estatuto social e a escola – eles argumentam, em relação ao último, que os adultos esperam que as crianças brinquem quando lhes é dito para brincar, mas que não conseguem entender porque elas não pensam em parar quando os adultos mandam parar.

A brincadeira era de pegar. Os meninos correm de um lado ao outro do pátio, provocando-se e se agarrando nas grades das janelas (o teto da brincadeira). Numa determinada hora, o Leonel, rindo e com ar de deboche, pegou uma pedra bem grande (um cascalho) e ameaçou atirá-la nos meninos que estavam agarrados ao teto, forçando-os a correr. Alguns segundos depois, rindo, largou a pedra e saiu correndo. Pouco tempo depois, o Pablo, aproximou-me de mim correndo e falou: - Ô sor, o Guilherme tá atirando pedra no Leonel. Logo em seguida, o Sérgio também reclamou: Ele tá atirando em nós. Tudo isso foi muito rápido. Eu não sabia o que fazer. Mas, felizmente, o Guilherme foi largando as pedras e parou de atirar. Quando pude observá-lo melhor, percebi que ele atirava as pedras com pouca precisão. Parecia mais interessado em provocar e ameaçar do que machucar os colegas. Parecia forçá-los a sair do lugar onde estavam brincando. (Diário de Campo, 28.4.2005).

Correr para fugir, correr para pegar, tocar, agarrar e provocar faz parte da brincadeira de pega-pega. Ao pegador é permitido provocar e ameaçar os fugitivos, forçando-os a sair do teto. Por conta disso, o pegador geralmente fica muito perto do teto, fazendo pressão corporal através de palavras e olhares intimidadores, risadas irônicas e até ameaças físicas, como atirar pedras. Essas estratégias nem sempre são aceitas por todos os participantes, principalmente quando os papéis se invertem e o pegador passa a ser o fugitivo, ou quando há risco de alguém de machucar. Estes atritos constantes entre os meninos podem levá-los ao enfrentamento e às brigas⁴⁹. Tudo depende dos acordos estabelecidos entre os parceiros acerca do que será admitido na brincadeira. A designação do que seja brincadeira se modifica em função dos participantes e do que buscam partilhar entre eles (BROUGÈRE, 1998).

A cada instante, há um revezando entre as crianças. Essa entrada e saída na e da brincadeira é muito rápida. “O tempo da criança é um tempo sem medida [...] continuamente reinvestido de novas possibilidades, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (Sarmiento, 2002b, p.11)⁵⁰. Sempre há um componente de improvisação que surpreende as próprias crianças. O ritmo da brincadeira vai sendo criado na medida em que esta vai acontecendo. Não há uma única forma de brincar de pegar. O repertório de brincadeiras modifica-se no tempo e nas diferentes culturas. As crianças brincam com o que tem disponível e com o que têm na cabeça (Brougère, 1997; 1998).

⁴⁹ Grugeon (1995) ao estudar as relações de gênero no recreio, revela, a partir das pesquisas de Stutz (1992), que a rivalidade é o traço que predomina nos jogos dos meninos. Parece que seus jogos carecem da sociabilidade que é característica tão presente nos jogos das meninas.

⁵⁰ Ver em Sarmiento (2002b), nos quatro pilares das culturas da infância, a reiteração.

O pátio em que os meninos brincam é grande, mas cheio de recortes, cercado pelas salas de aulas e pela tela da praça. No fundo do pátio, à direita, foi instalada uma enorme caixa d'água, que impede a realização de determinadas brincadeiras, principalmente aquelas que envolvem as corridas. Além disso, não há nenhuma árvore e o sistema de escoamento da água ainda é bastante deficitário, tanto que após uma chuva, as crianças chegam a ficar uma semana sem recreio. Como podemos compreender esse descompasso entre a arquitetura do pátio e a cultura lúdica das crianças?

A partir das pesquisas de Lima (1989, p.54), é possível identificar que os “erros” na construção dos espaços lúdicos decorrem do fato de essa construção estar desligada da vida das crianças, “[...] mas é também, sobretudo, resultado da transformação da criança numa categoria social determinada”, para a qual a escola e os lugares para jogos são compreendidos como sistemas fechados, “[...] mercadorias a serem consumidas passivamente”, não comportando integrar a curiosidade, a imaginação e a iniciativa das crianças.

Corriqueiramente, dizemos que o lugar das crianças é na escola e não na rua. Estando na escola, o lugar das crianças é, na maior parte do tempo, na sala e pouco no pátio. Essa delimitação espacial estabelecida pelos adultos - escola/rua; sala de aula/pátio - define os espaços “[...] destinados ou vedados para as crianças” e expõe as tensões existentes “[...] entre as concepções do adulto e da criança, da família e das instituições, da cultura de massa e da cultura popular, enfim, todas as demandas que definem o modo de vida das crianças” (LOPES; VASCONCELOS, 2005, p.40-41).

Embora o pátio pesquisado não contemple o que Garcia (1994, p. 22) conceitua como um espaço lúdico, ou seja, “[...] aquele em que é possível brincar com alto nível de interatividade”, os meninos conseguem transformá-lo em outro, ainda que por pouco tempo.

Encontrei o Leonel após dirigir-me para o fundo do pátio. Ele logo mostrou como subia num poste (cano de ferro) que está fixo na parede que divide a escola de um outro terreno. Há vários postes ao longo da parede que, provavelmente, deveriam ser ponto de apoio para uma tela que existe só parcialmente. A observação e o registro da ação do Leonel fizeram com que ele se aproximasse e lesse o que eu havia escrito no Diário de Campo. Quando terminou de ler, mostrou-me outros jeitos de subir no poste. Enquanto eu escrevia ou tentava escrever (ele era muito rápido), ele pedia a

minha atenção: - Rogério, olha aqui! Olha o jeito que subo e que desço. Ele desceu, ora escorregando, ora girando pela barra. Ele se manteve muito próximo, contando, perguntando e respondendo coisas. Ele perguntou-me: - Tem que escrever tudo? Respondi que sim, desde que eu enxergasse. Então ele falou: - Que chato isso! (referindo-se ao ato de registrar tudo que eu estava observando por escrito). Ele continuou falando: - Tu não consegue ver o Raul! O Raul, um colega de turma, estava em cima de umas madeiras que provavelmente serão o palco durante a Festa Junina. Ele e outros meninos subiam neste “estrado” e pulavam em cima e para fora do mesmo, em direção ao chão. Enquanto conversava com o Leonel, fui localizando-o no meu desenho e onde ele estava sendo representado durante a sua brincadeira de ficar dependurado no poste. No meio da conversa, apareceu o Raul e também me chamou para que eu pudesse observá-lo subindo e fazendo proezas no poste. Ele caminhou mais rápido entre um poste e outro, como se estivesse saltando por cima da parede onde estavam fixados os postes. Num determinado momento da brincadeira, apareceu a Coordenadora Pedagógica dizendo que eles poderiam se machucar e logo os dois foram descendo dos postes. Ela não me disse nada nem perguntou sobre o que havia acontecido. Ficou pouco tempo perto das crianças, mas continuou observando-os de longe. O Leonel que estava ao meu lado comentou: - Não pode mais subir. Eu não sabia (a sua expressão era de decepção e tristeza). – Tava tão divertido subir nessas coisas (referindo-se aos postes). Eu vou te contar uma coisa, mas tu não conta para ninguém. - Eu não sei por que tem coordenadora no colégio. Queria que tivesse no colégio a professora, a servente e a diretora e a mulher que abre o portão. O Leonel estava sentado ao meu lado quando tudo isso aconteceu e, no meio de tudo isso, o João aproximou-se do Leonel e disse com muita alegria e admiração: - Ai macaquinho, tu te dá pra subir. (Diário de Campo, 14.07.2005)

É assim que os meninos procuram improvisar brincadeiras com o material que está disponível no pátio (os restos), como estrado de madeira, postes e telas de ferro. Esse jeito de as crianças “se virarem” com o que têm, lembrou-me do Canteiro de Obras de Benjamin (1984, p.77). Neste texto poético, escrito na primeira metade do século XX, é possível entender como as crianças se apropriam dos espaços e os transformam em lugares, enxergando aquilo que os adultos não vêem ou não querem ver, e que a escola e, especialmente o pátio, “[...] está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e da ação das crianças”. Elas sentem uma atração irresistível pelas sobras de materiais que são largados num canto qualquer do pátio.

Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as

crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior (BENJAMIN, 1984, p.77).

Durante as brincadeiras com o que está sobrando no pátio (os restos), os meninos incorporam “o correr perigo”, fazendo de conta que são um alpinista, um super-herói da contemporaneidade, como o Homem Aranha ou um macaco livre e solto numa floresta como um macaco perdido ou enjaulado nas grades da cidade. Eles arriscam-se duplamente: arriscam machucar-se, caso caiam dos postes e/ou arriscam ser apanhados pela monitora ou alguém da equipe diretiva.

A brincadeira divertida para os meninos tem sempre mais perigo, mais ação, algo de proibido aos olhos dos adultos da escola. A aventura nos postes e nas telas é também uma forma de fazer-se respeitado e admirado entre os pares, de mostrar coragem e força. Isso parece confirmar os argumentos de Brougère (2004, p.296-297) de que meninos privilegiam em suas brincadeiras “[...] o poder, o prestígio, o controle das situações, dos objetos, do espaço e do tempo”. Eles “[...] valorizam a ação, o ‘fazer’, o ‘poder’”. Delalande (2003, p.3) complementa, afirmando que os meninos valorizam “[...] a vitalidade esportiva, a força física e a coragem”. Contudo, a compreensão dessa perspectiva lúdica dos meninos requer a análise do processo de socialização das crianças, “[...] que passa por construções diferenciadas segundo se é menina ou menino”. Fazem parte desse processo a influência familiar, a busca por uma identidade sexual, a pressão cultural e os estereótipos sexuais que podem ser ou não acentuados, cultivados e valorizados pela escola.

Com a chegada da Coordenadora Pedagógica, vieram as proibições e os comentários dos meninos de tristeza e decepção por terem sido impedidos de brincar e se divertir. Esses sentimentos aproximam-se, de certa forma, daqueles retratados por Lima (1989, p.53) ao descrever como se sentia Christiane⁵¹ em relação à perda do espaço livre e a crescente sensação de cerco no conjunto habitacional em que morava. “A cada espaço escondido que as crianças descobrem e usam, seguem-se proibições e a invasão [...] pelo uso condicionador dos adultos”.

Ao olharmos o pátio da escola, percebemos o quanto ele não foi planejado para favorecer a interação entre os meninos e nem para ser um local da confraria da cultura lúdica. Apesar de parecer grande, é pequeno diante do número de crianças

⁵¹ Protagonista e autora do livro: *Eu, Christianne F., 13 anos, Drogada, Prostituída...* São Paulo: Difel, 1982.

que o utilizam ao mesmo tempo durante o recreio. Ele é desprovido de quaisquer equipamentos lúdicos. Além disso, a camada de britas que cobre o piso é perigosa e pouco acolhedora, como a areia ou a grama. O pátio carece do verde das plantas e das árvores.

Recentemente (final de 2006), o prédio da escola foi ampliado, passando a contar com um laboratório de Ciências, duas salas de Orientação (SOE/SOP) e uma sala de Atividades Artísticas e Culturais⁵². Por conta dessa ampliação, houve uma redução considerável de toda a área livre da escola. Hoje não existe mais a pracinha, utilizada pelas meninas, e “o *cantinho da pracinha*”. O pátio grande, utilizado pelos meninos, também foi reduzido, embora tenha sido demolido o prédio antigo que ficava no meio desse pátio. Em relação ao tipo de revestimento do piso, não houve nenhuma alteração, permanecendo a brita em toda a sua extensão. A única área verde que existia na pracinha foi derrubada em função da obra. Além disso, como o sistema de escoamento da água não foi modificado, o pátio continuará alagando durante e após as chuvas e, conseqüentemente, o recreio continuará sendo cancelado⁵³.

Como podemos explicar que as crianças continuam brincando num espaço reduzido? Sarmiento (2003b, p.14) lembra que, mesmo diante das adversidades, as crianças conseguem imaginar um outro mundo e brincar. É essa não literalidade que permite explicar a “[...] excepcional capacidade de resistência que as crianças possuem face a situações muito dolorosas”. Com base nos estudos e nas análises que fiz até agora na pesquisa, sou levado a acreditar que:

- O curto tempo destinado ao recreio, os inúmeros cancelamentos também do recreio, a não indicação (inicial) da escola, pelas crianças, como um lugar para brincar e o desejo delas por um espaço e um tempo maior para o recreio, são uma forma de resistência coletiva das crianças para continuar expressando a sua cultura lúdica, o seu ponto vista;

- Existe um descompasso entre as formas culturais produzidas para as crianças, especialmente os códigos próprios da escola, e as formas culturais

⁵² Embora essa ampliação da escola busque qualificar o processo educativo tanto dos (as) alunos (as) e como dos (as) professores (as), ela foi definida segundo as prioridades estabelecidas pelos adultos que dirigem a escola. Essa configuração poderia ser diferenciada se as crianças e os adolescentes tivessem participado ativamente desse processo, principalmente no que diz respeito à área livre da escola.

⁵³ Segundo a diretora em função da obra de ampliação do prédio da escola, foi necessário cancelar o recreio por quase todo o ano de 2006.

produzidas pelas crianças, principalmente as suas brincadeiras. Embora a escola tenha tido um papel histórico na construção social da infância “[...] as culturas da infância realizam-se freqüentemente por oposição e numa atitude de contraponto crítico ao projecto educacional, numa espécie de ‘divisão de trabalho’ entre as culturas societais (adultocentradas) escolarmente transmitidas e as culturas infantis” (SARMENTO, 2003b, p.5).

3.4 OS SENTIDOS DE BRIGAR DO PONTO DE VISTA DAS CRIANÇAS

Algumas pessoas pensam que ser menina significa ser fraquinha, não saber brigar. Engano.

Existe muita menina valente e brigona – e ela não deixa de ser

menina por isso. Assim como muitos meninos se defendem, brigando, muitas meninas têm que se defender.

Agora, melhor seria se as pessoas pudessem se entender conversando, sem precisar brigar, se atracar, não é mesmo?

É verdade que a maioria das meninas prefere brincadeiras mais calmas, com bonecas, danças e jogos.

É verdade também, que a maioria

dos meninos prefere brincadeiras mais movimentadas, mais brutas.

O que não é verdade é que todas as meninas têm que brincar só disso e que todos os meninos têm que brincar só de luta e jogo de bola.

Marcos Ribeiro

Brincar, brincar e brincar, é sem dúvida, a coisa que as crianças mais gostam de fazer no recreio. Porém, durante esse período em que podiam “*ficar soltas*”, longe das atividades da sala de aula, além de brincar, elas lembraram e comentaram sobre as tensões, os atritos, as desavenças, ou seja, as brigas. Os comentários dos meninos e das meninas não são uniformes, sendo bastante diferentes os jeitos e as formas de contar sobre as suas experiências com as brigas. Assim, é possível dizer que as brigas podem envolver, dependendo das circunstâncias e dos participantes: discussões, deboches, ironias, risadas, encenações, choros, xingamentos, provocações (verbais e gestuais), disputas de espaço e de poder, podendo chegar às agressões físicas.

O ato de brigar também pode fazer parte de uma brincadeira, onde se brinca de brigar. “Onde há violência real não existe mais brincadeira. As crianças sabem distinguir, perfeitamente, a verdadeira briga da brincadeira”. Essa distinção é bastante difícil para quem está no papel de espectador, principalmente para os adultos porque a brincadeira “[...] se desenvolve na esfera do faz-de-conta que, como tal, é dominada pela criança” (BROUGÈRE, 1997, p.80-81).

Ao acompanhar o recreio dos meninos⁵⁴, experienciei o quanto é complicado para um adulto que não está na brincadeira, diferenciar uma briga “às ganha” ou “às brinca” porque a incerteza também faz parte da ação lúdica. O grau de tolerância entre os meninos depende de acordos, de sentimentos e de intenções no momento em que estão brincando. Isso já não ocorre entre meninos e meninas, tanto que as brigas foram apontadas por ambos como o principal motivo que os levou a brincar em lugares separados na hora do recreio.

De acordo com a diretora da escola, “*as brincadeiras dos meninos eram mais grosseiras, (eles) davam pontapés e empurravam. [...] Os meninos queriam fazer aquelas brincadeiras de televisão, de luta, de briga*”, brincadeiras que ela reconhece como “*coisas de meninos*”. Embora os argumentos da diretora e das crianças confirmem que, culturalmente, os meninos são os que mais brigam na escola e os que mais gostam de brincar de lutinha, as meninas também revelam suas estratégias para se defender e até para brincar de brigar.

Comentar sobre as brigas nem sempre é confortável para as crianças. Durante a entrevista, algumas delas ficaram surpresas com os depoimentos dos próprios colegas. Ao indagar-lhes sobre o que podia ser feito no recreio, apresentaram as seguintes possibilidades: “*Brincar (Paulo). Brincar de lutar (Maria rindo). De luta? Pô! (Paulo). Machucar os outros (Maria ironizando). Pausa. Que nem esse ano, de manhã. Os gurus pegaram a guria (Maria). É mesmo? (Paulo). A guria não fez nada. Pegaram ela pelo pé, arrancaram e rebentaram os tamancos dela (Maria)*”.

Nessa situação, Paulo surpreendeu-se duplamente: primeiro, com o fato de Maria, sua colega, revelar que no recreio também se pode brincar de brigar e machucar os outros. Isso parece não combinar, na perspectiva dele, com o

⁵⁴ Somente os meninos foram observados em situações que os envolviam em brigas. Isso não impediu que as meninas comentassem e argumentassem sobre como se sentiam e como reagiam também diante dessas brigas.

comportamento esperado de uma menina nem com suas brincadeiras típicas⁵⁵. A segunda surpresa é com o fato em si, com a forma rude e bruta como foi tratada a menina agredida pelos dois meninos. Paulo, ao surpreender-se com esses atos agressivos dos outros meninos em relação às meninas, abre espaço para a construção de relações baseadas na reciprocidade e não na oposição entre os sexos. Embora Maria surpreenda Paulo com sua atitude de quem aparenta compartilhar ou simpatizar com determinadas brincadeiras consideradas “*coisas de meninos*”, demonstra medo das agressões e, se pudesse, “*não chegava perto dos gurus*” no recreio.

“[...] as crianças lidam com modos de viver as relações de gênero que lhes são dados a priori e os recriam de maneira particular, em parte reproduzindo, em parte transformando, vivenciando à sua maneira esse movimento de manter e recriar, que é do conjunto da sociedade” (CRUZ, CARVALHO, 2006, p.15).

O processo de socialização entre as crianças não pode ser considerado de forma linear e mecânica, pelo contrário, “é complexo, [...] e marcado por inevitáveis resistências individuais e grupais, bem como por profundas contradições” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p.64). Ele está repleto de estereótipos de gênero e de crenças sobre o que é e como deve agir um menino e uma menina dentro e fora da escola, nas mais diferentes atividades, como nas brincadeiras e nas brigas.

Ao abordar o mesmo tema com dois meninos, o teor da conversa foi bem diferente, com manifestações simultâneas de constrangimento, de riso e satisfação. A primeira possibilidade levantada para o recreio foi “*brigar*”. Ela foi indicada por Henrique que falou timidamente baixo. Antes que ele repetisse o que havia falado, o seu parceiro, rindo, confirmou “*Pra brigar*” (Raul). *Brigar? É isso?* (pesquisador.). *Pra brigar, pra brincar* (Raul rindo). *É só quem me provoca* (Henrique). *Quem dá e quem provoca* (Raul). “*Então o recreio é para isso?*” (pesquisador).

A partir dessa pergunta, ambos modificaram suas respostas, abandonando a idéia da briga: “*Não. O recreio serve para brincar* (Raul), *para divertir, namorar* (Henrique)”. Depois de conversarmos sobre outros assuntos, eles comentaram sobre

⁵⁵ Sousa e Altmann (1999, p.62) lembram que na escola os alunos estão sempre “[...] vigiando as habilidades, as atitudes, o gênero e a sexualidade dos colegas” (SOUSA; ALTMANN, 1999, p.62).

um menino, de outra turma, que costumava bater tanto nos meninos como nas meninas “*É, todo mundo tinha medo do Ale na 3ª série*” (Raul). *Todos apanhavam* (Henrique). Ambos confirmaram (rindo) que também apanhavam do tal menino. “*Teve um dia que ele te deu um monte de chute e tu ficasse chorando lá no pátio*” (Henrique descontraído e rindo da situação). “*Em mim ele pegava pelo pescoço de brincadeira* (Raul). *E tu chorava.* (Henrique bastante incisivo). *É claro!* (Raul, rindo, confirmou).

O primeiro aspecto a ser destacado dessa conversa com os dois meninos é de que eles conseguiram falar para um adulto algo que é proibido na escola, mas que ocorre freqüentemente no recreio, o famoso acerto de contas. Na medida em que foram sentindo-se mais à vontade, sem medo de represálias, eles mostraram que brigar no recreio é uma forma de revidar as provocações, de impor-se e de ser respeitado pelos outros meninos. É como se fosse um ritual de iniciação e de permanência entre os grupos de meninos e este passa, não exclusivamente, por participar de alguma briga na escola. Sarmiento (2002b) explica que as crianças estruturam rotinas de ação e de comunicação, trocam segredos e estabelecem pactos através da interação entre os pares.

De certa forma, os meninos, ao serem indagados da estreita relação entre recreio e as brigas, negam essa possibilidade, provavelmente com a intenção de manter o pacto estabelecido entre os pares. Contraditoriamente, acabam por destacar o dito menino que bate em todo mundo, aquele que usa da sua força física e que até já os fez chorar. Mesmo reclamando da agressão, um deles insiste em dizer que foi “*de brincadeira*”. A atitude de amenizar a agressão pode ser uma forma de explicar que existe a briga de brincadeira e que esta faz parte de uma encenação da cultura lúdica. Pode também ser uma estratégia para não admitir a fragilidade masculina diante da força do oponente.

No que diz respeito às brincadeiras que envolvem tumulto e briga (“rough-and-tumble”), Brougère (2004, p. 290), apoiado nos estudos de Pelegrini (sd), mostra que esses comportamentos lúdicos no recreio têm o papel de integrar os meninos mais novos num grupo de iguais, permitindo “[...] o desenvolvimento de comportamentos especificamente masculinos”. Entre os meninos mais velhos, “[...] trata-se de afirmar um poder, um domínio”. Nessa brincadeira, o aspecto físico e agressivo parece constituir as características masculinas entre os meninos, mas não se pode dizer que esses aspectos desempenhem o mesmo papel entre as meninas.

É importante lembrar que as crianças vivem num mundo repleto de atos violentos e que, ao brincar de brigar, elas se confrontam com a violência no plano simbólico⁵⁶. Elas podem “[...] manipular imagens de violência” sem agredir seus parceiros, mas ao passarem para a ação, acabam com a brincadeira (BROUGÈRE, 1997, p.79).

De forma diferente dos meninos, as meninas se mostraram incomodadas com as atitudes dos guris, principalmente os mais velhos, no turno da manhã⁵⁷. Elas reclamavam que não podiam brincar “*de um monte de coisa porque eles ficam brigando*” (Lívia), “*atirando pedra que acerta e machuca a gente*” (Letícia), “*os meninos ficam falando nome alto e entrando nas salas de aula para mexer nos materiais*” (Lívia). Intrigado com a aparente passividade dessas meninas, indaguei-lhes se elas não brigavam com os meninos. Inicialmente, ambas negaram, mas, depois de insistir, revelaram o nome de uma colega: “*só a Flávia*” (Lívia). Passado um tempo, lembraram que “*têm duas na minha sala que dão nos guris*” (Lívia) e, logo em seguida, uma dela, (a Letícia) admitiu: “*quando os guris vêm me provocar, eu do-lhe. A Flávia e a Lara que dão nos guris*”.

As meninas revelam como reagem às provocações, aos xingamentos e às agressões dos meninos durante o recreio. Em momento algum, expressam sentimentos positivos em relação a esse conflito, mas, já que estão envolvidas, não ficam esperando que um adulto resolva. No início do diálogo, procuraram negar que também batiam nos meninos, mas depois admitem que também “vão pro pau”, assumindo um papel que parecia ser exclusivo dos meninos. Ao não se intimidarem, elas rompem, de certa forma, com o estereótipo da fragilidade e submissão feminina⁵⁸. Entre as meninas, também existe aquelas que brigam e batem nos meninos, que poderiam ser chamadas de Guerreiras do Recreio.

⁵⁶ Isso não exclui do contexto escolar nem torna aceitáveis “[...] ações cujos significados são vistos como violência em quaisquer situações em que se apresentam, tais como intimidações, lesões corporais, roubos, etc” (CRUZ; CARVALHO, 2006, p.8).

⁵⁷ A fala das meninas sobre as brigas está muito ligada ao que elas estavam vivendo no início de ano letivo de 2006. Neste período em que estavam cursando a 4ª série do ensino fundamental, não havia mais separação entre meninos e meninas durante o recreio, isto é, todos permaneciam juntos no mesmo pátio (de 4ª a 8ª série). No turno da manhã, somente as crianças do pré-escolar podem brincar na pracinha. Os demais utilizam o espaço que anteriormente era ocupado pelos meninos.

⁵⁸ A partir de Saraiva (1999, p.33-34) o estereótipo está sendo entendido como as características consideradas como típicas de determinado grupos, no caso das meninas, das quais é esperado que assumam comportamentos coerentes com essas características. As meninas, nesta pesquisa, estão apresentando algumas evidências de como os estereótipos podem ser rompidos durante um processo de enfrentamento com os meninos.

Embora não pretenda analisar os motivos de tais brigas, identifiquei três aspectos que emergem das falas das meninas: a discordância delas em relação ao jeito de ser dos meninos, como, por exemplo: o uso de palavrões e de gestos obscenos (“*coisas feias*”), bem como bagunçar, atirar pedras e mexer em seus pertences; o impacto do início da convivência entre crianças e adolescentes, de diferentes faixas etárias, principalmente meninos e meninas, sem a devida ambientação; a brusca mudança do espaço anteriormente ocupado pelas meninas, fechado e exclusivo na pracinha, para um espaço comum a todas as crianças e adolescentes.

Nem todas as meninas reagem e enfrentam os meninos. Há diferenças quanto ao tipo de interação estabelecida com eles durante o recreio. Enquanto (Débora) desejava “*dá pau nos guris*” ou “*bater no Leonel*”, Ana dizia que “*só brinca com o Leonel*”. Diante da insistência de Débora em bater, Júlia comentou “*Essa daqui só sabe bater, parece um lutador*”. Ao indagar-lhes se realmente batiam nos meninos, identifiquei que havia sentimentos, intenções e ações diferenciadas. A primeira que respondeu foi Débora, dizendo, de forma irônica, que “*é legal*”, seguida de Beatriz e de Júlia, que trataram logo de negar: “*Eu não*”. Já Ana, rindo, assume que “*a gente só briga com o Leonel*”. Débora volta a falar e justifica que “*só briga com Leonel*” porque “*tem medo de apanhar*” (dos outros meninos).

De todas essas meninas, Débora foi a que mais me surpreendeu durante a entrevista. Ela admitiu ter vontade de bater e, ao mesmo tempo, ter medo de apanhar dos meninos. Talvez em função disso, tenha lembrado que bateu numa menina quando estava no pré-escolar “*eu quebrei o nariz de uma guria. A guria veio de trás e puxou o meu cabelo pensando que eu era namorada do Pablo*”. Admirado e surpreso com esse relato, perguntei às meninas se a Débora era assim mesmo. Imediatamente Júlia, rindo, afirmou: “*É. Por isso que ela parece um lutador*”.

Os comentários das meninas deixam transparecer o quanto elas estavam tentando adaptar-se ao fato de terem de dividir o mesmo espaço – o pátio – com os meninos nos quinze minutos de recreio. Tudo indica que essas mudanças estariam repercutindo na forma de brincar e abrindo outras possibilidades no recreio como:

merendar⁵⁹ e brigar. O brigar aparece como uma forma de se defender dos meninos e como uma forma de divertir-se, brincando de brigar.

Na primeira forma – de defesa - a menina que verbalizou atitudes mais agressivas nem sempre teve o apoio das demais. Ter essa intenção tanto pode ser motivo de coragem para agir de outro jeito, como pode ser motivo de preocupação, já que essa atitude de “lutadora” se distancia do estereótipo de menina meiga, frágil e submissa.

Na segunda forma – como diversão - envolveu um menino que é amigo, com quem elas compartilham lanches, conversam, brincam e riem durante o recreio. Em função dessa amizade, é que as meninas afirmam que só brincam e brigam com o Leonel. Com ele, é possível falar mais alto, gritar, impor-se com palavras e gestos irônicos e debochados, fazendo de conta que estão brigando, sem correr risco de se machucar. Essa encenação requer das crianças consciência de que estão praticando uma ação diferente do que aparenta ser, sendo que essa não literalidade protege o brincar do faz-de-conta de mal entendidos e é isso que efetivamente “[...] permite que brincar seja brincar” (FERREIRA, 2004, p.91).

Cruz; Carvalho (2006, p. 5) comentam que Fríori (1997), ao estudar sobre o apaziguamento após os conflitos entre crianças pré-escolares numa escola brasileira, “[...] afirma que as crianças incluem em sua definição do que é um amigo a possibilidade de brigar” e de que entre amigos as brigas são menos duras e rapidamente resolvidas. Isto possibilitou a autora “[...] argumentar que brincar e exercer a agressividade são elementos constitutivos do fazer infantil”.

Para finalizar a análise dos sentidos do brigar, apresento uma cena do recreio dos meninos. Nesta cena, não há brigas, mas um levantamento do número de brigas onde o personagem principal é o menino Bernardo, o qual apelidei carinhosamente de “O Contador de Brigas”.

Hoje as crianças corriam por todos os espaços do pátio destinados aos meninos e isso dificultava o registro de tudo que estava acontecendo. Conforme eles se movimentavam, eu me movimentava. Saí do fundo para o centro do pátio. Num determinado momento, aproximou-se um menino de outra turma e até então desconhecido, comentando sobre uma briga que havia ocorrido com outro menino no recreio. Após esse rápido comentário e

⁵⁹ Na 3ª série as crianças tinham dois horários para merendar: um mais rápido, que ocorria no refeitório da escola e um outro, mais demorado, que ocorria na sala de aula, nos quinze minutos anteriores ao recreio. Na 4ª série, o segundo horário era junto com o recreio.

antes de voltar a caminhar pelo pátio, acrescentou um dado na sua história: - *É a briga 1440*. Passado um tempo e quando eu menos esperava, o Bernardo, o contador de brigas, aproximou-se novamente. Colocou a mão no rosto, e como se estivesse tentando se disfarçar para não ser notado, falou bem rápido e baixo: - *1441*. Ele afastou-se um pouco e quando se reaproximou falou: - *1442*. (Diário de Campo, 06.10.2005)

Essa cena poderia passar despercebida senão fosse a forma como foi contada e a dimensão do fato que estava sendo descrito. Nela, o contador de brigas consegue transpor a barreira do tempo e do espaço e apresentar com convicção um número exorbitante de brigas presenciadas por ele durante os quinze minutos do recreio. Ele transpõe o real através de uma interpretação fantasiosa (fatos, cálculos, gestos e disfarces) de uma situação que costuma ocorrer no recreio. Um “simples” levantamento de brigas ocorridas num curto espaço de tempo vira um grande acontecimento, carregado de seriedade e de muito cuidado. “Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objetos e acontecimentos [...] está na base da constituição dos mundos das crianças” (SARMENTO, 2002b, p.10).

A compreensão do mundo das crianças, na qual a brincadeira de faz-de-conta tem um peso importante, pressupõe que “o imaginário infantil é um fator de conhecimento, e não uma incapacidade, uma marca de imaturidade ou um erro”. É por isso que a articulação do imaginário com o conhecimento e a incorporação das culturas da infância como referência das condições e possibilidades das aprendizagens das crianças, pode ser um dos modos de produzir “[...] novos espaços educativos que reinventem a escola pública como [...] o lugar onde as crianças se constituem, pela acção cultural, em seres dotados do direito de participação cidadã no espaço coletivo” (SARMENTO, 2003b, p.16).

É a nossa chance ter uma criança perto para ver como é entrar no movimento outra vez, no mundo dela. [...] Você está à toa na vida e, de repente, um gesto lhe chama e você esquece de você, você entra no brinquedo. É um mistério. Eu não saberia, a esta altura, dizer o que é brincar. Mas é tudo o que mais busco, a inspiração da minha vida. Quando você brinca, você esquece de si mesmo e faz parte do todo, vive uma inteireza (HORTÉLIO, 2004, p.22).

Inspirado nos escritos poéticos de Lydia Hortélio (2004,) finalizo este capítulo, fazendo três destaques, que não são os únicos, mas que, no momento, sintetizam a minha escrita.

Em primeiro lugar, é fundamental na pesquisa com crianças, valorizar os seus pontos de vista. Esse pressuposto orientou todo o processo de pesquisa e fez com que eu optasse pelo recreio com um dos contextos fundamentais para compreender a cultura lúdica das crianças. O recreio, enquanto tempo e espaço de produção e transmissão das culturas da infância, apresenta, segundo as crianças, múltiplos sentidos: brincar, brigar, descansar, namorar, estudar. Contudo, assim como os pesquisadores fazem escolhas, as crianças também o fazem, e elas escolheram falar, expressar, contar e fotografar mais do brincar (o preferido) e do brigar. Talvez isso possa ser considerado tanto um limite como uma possibilidade diferenciada deste estudo.

Em segundo lugar, a aproximação entre os estudos sobre espaço e relações de gênero possibilitou a compreensão de que a ocupação da pracinha, pelas meninas, e do pátio, pelos meninos, de forma desigual e diferenciada, enfatiza a constituição e o entendimento das relações de gênero enquanto oposição, reproduzindo os estereótipos dominantes da sociedade. Por outro lado, como essas relações não são fixas e como o espaço é mutável, regras foram rompidas para que todas as crianças pudessem brincar no mesmo espaço lúdico. Ao serem indagadas sobre possíveis mudanças no recreio, expressaram um forte desejo em prolongar o tempo de duração e aumentar o espaço lúdico, modificando-lhe o uso e a configuração. Para a maioria delas, o espaço do recreio não seria distribuído de forma desigual nem sexista. Isso revela quanto as crianças também estão abertas à construção de relações de gênero por reciprocidade. Essas mudanças repercutem diretamente nas tarefas pedagógicas, no currículo e na arquitetura escolar.

Em terceiro lugar, destacaria que, dentre os sentidos do recreio, o brincar, sem dúvida, é o mais propagado e vivido intensamente pelas crianças. É impossível imaginar um recreio sem as crianças brincando e se divertindo. E de imaginação as crianças são verdadeiros craques, artistas, arquitetos e muito mais. Elas conseguem transitar com imensa rapidez e habilidade entre o real e o imaginário, sendo essa capacidade o ponto comum entre as brincadeiras dos meninos e das meninas. Contudo, essa capacidade não substitui ou apaga os constantes cancelamentos do recreio, o pouco tempo de duração, as restrições do pátio e da pracinha, bem como

os desejos das crianças de ampliar e transformar o espaço lúdico da escola. Pelo contrário, tudo isso se transforma em resistência coletiva das crianças para garantir o direito de expressar a cultura lúdica com plenitude.

4 ENTRE A CASA E A RUA: OLHARES E PONTOS DE VISTA DAS CRIANÇAS SOBRE A CULTURA LÚDICA

No primeiro encontro da pesquisa, as crianças estabeleceram diferenças entre os lugares onde brincavam. Essas diferenças levaram-me a investigar dois contextos que permitem a compreensão de como se expressa a cultura lúdica para esse grupo de crianças: o contexto casa-rua, o mais lembrado, e o contexto do recreio⁶⁰, o menos lembrado, mas não menos importante.

Para Soares (2001), o contexto casa-rua e o contexto escolar⁶¹ são os dois “contextos sociais” onde as crianças fundamentalmente passam as suas vidas⁶². Percebo que convivência em ambos os contextos envolve negociações constantes com os adultos, sendo que, para a autora, as crianças parecem ter na escola menos espaço para negociar com os adultos, ficando mais distantes do processo de tomada de decisões.

Acredito que essa proximidade ou distanciamento depende das circunstâncias que provocam as negociações entre os adultos e as crianças. Ela não é estática nem absoluta, estando sempre em movimento, ora recuando, ora avançando na democratização das decisões entre os envolvidos. Quinteiro (2004, p.5-6) ressalta “[...] que as relações de poder entre adulto e criança se constituem em um tema elementar para a compreensão das culturas infantis, mas estes estudos ainda estão por serem realizados no Brasil e no resto do mundo”.

Seguindo as idéias de Soares (2001, p. 56), o espaço da casa “[...] é o palco principal onde ocorrem as cenas dominantes da vida das crianças e das suas infâncias⁶³”. Na convivência, vão discernindo as áreas de maior privacidade e intimidade⁶⁴, organizadas e controladas pelos adultos, das áreas sem muitas restrições, de maior movimentação e que permitem aventuras, desafios e muitas brincadeiras. As crianças também passam um tempo fora de casa e gostam de “[...]”

⁶⁰A discussão sobre o recreio está contemplada no capítulo 3.

⁶¹ Nesta pesquisa, o foco de análise do contexto escolar é o recreio.

⁶² Embora essa classificação represente a situação das crianças da pesquisa, não é representativa de todas as crianças brasileiras. Além disso, estes contextos não são os únicos, existindo outros contextos educativos, não necessariamente escolares.

⁶³ Muitas crianças convivem em outras casas (abertas, nos mesmos terrenos, em casas de vizinhos, parentes, nas creches e nas ruas).

⁶⁴ Ainda que as casas sejam desprovidas destas áreas específicas, são os adultos que tendem a definir as formas de ocupação e movimentação das crianças.

espaços livres, abertos, como, por exemplo, a rua” (ibidem, p. 57) ou um terreno vazio. Estes argumentos ajudam-me a compreender as sugestões das crianças em relação a esta pesquisa.

Ao indagar-lhes sobre como poderia compreender as suas formas de brincar, obtive as seguintes respostas: *“indo à minha casa”*, *“conversando com a gente”* e *“brincando com a gente”*. Para as crianças, era preciso acompanhá-las até o lugar onde moravam, bem com dispor-se a dialogar e a brincar com elas. Brincar junto, conversar e observar é a forma como elas próprias aprendem e ampliam o seu repertório de brincadeiras. A experiência lúdica das crianças, como explica Brougère (1998, p.26), é “[...] adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças”; ela é fruto da interação social, sendo modificada pelo ambiente, pelas condições materiais e pelo espaço disponível na cidade, no bairro, na escola e na casa onde moram. Isso explica porque o contexto casa-rua mostrou-se diferente para as crianças e, talvez, mais apropriado para que eu pudesse compreender suas brincadeiras.

Essa diferença foi confirmada pelas crianças quando registraram num quadro os lugares e os turnos em que brincavam. Da análise destes quadros, cheguei a uma espécie de mapeamento (listagem) dos lugares onde aconteciam as brincadeiras. Como estudavam pela tarde, de 2^a a 6^a feira, brincavam mais pela manhã, e depois do horário da escola, estendo-se até à noite. Já nos finais de semana, podiam brincar nos três turnos, sendo à noite o período mais curto, até *“uma certa hora”*.

Brincar *“em casa”* foi o lugar mais citado pelas crianças em todos os turnos e em todos os dias, não importando se era a própria casa ou de amigos, parentes (primos e avós) e vizinhos. Depois da casa, o lugar mais citado foi a rua. A lembrança desses lugares, geralmente, vinha acompanhada da indicação dos (as) parceiros (as) *“com meus primos na casa deles”*, *“na minha casa e na casa da minha amiga”* e *“na casa do meu vizinho”* e, às vezes, de algumas brincadeiras como *“jogar bola no pátio”* e *“brinco de pular corda em casa”* ou de ambos *“jogo Tazo na rua”* e *“andar de skate com amigos na rua”*.

Embora esse mapeamento retrate um momento inicial da pesquisa, ele indica três pistas importantes sobre a cultura lúdica: a primeira é de que as crianças brincam todos os dias e nos três turnos; a segunda é de que a casa tende a ser o lugar mais utilizado pelas crianças durante as brincadeiras; a terceira e última: de

que há uma forte sintonia entre lugar e parceiros e isso, provavelmente, defina o tipo de brincadeira.

Na medida em que fui avançando no trabalho de campo, pude fazer conexões entre os diversos instrumentos utilizados – mapeamento, passeio de reconhecimento do bairro, expedições, piquenique, fotografias produzidas pelas crianças (c/ discussão) e entrevistas - e montar a outra parte do quebra-cabeça da cultura lúdica, sendo que, desta vez, o contexto era a casa-rua e não a escola. E como seria esse contexto? A casa seria realmente o lugar das brincadeiras? Haveria outros lugares? Com quem e de quê brincavam? O que atrapalharia as brincadeiras das crianças? O que mudariam no bairro, nas ruas e em suas casas para que pudessem brincar mais?

Antes de avançar nessas questões, é importante fazer dois esclarecimentos. O primeiro é que a cultura lúdica, a partir das crianças, está sendo entendida como o repertório de suas brincadeiras, incluindo os brinquedos, suas histórias, fantasias e traquinagens criadas, aprendidas, repassadas, adaptadas e transformadas entre as mais velhas e as mais novas, entre os meninos e as meninas, num determinado lugar, num determinado contexto histórico-social. Essa escolha implica delimitações, que não pretendem moldar ou fixar a cultura lúdica, mas torná-la compreensível aos leitores. O segundo é que, dado ao fato de que à diversidade dos instrumentos utilizados não contempla necessariamente as mesmas categorias, escolhi as categorias de análise que, no momento, mais ajudam a caracterizar a cultura lúdica: as brincadeiras, os (as) parceiros (as) e os lugares. Contudo, como elas se interpenetram, complementam-se e ganham vida juntas, serão abordadas tanto em conjunto como em separado.

Assim, organizei o capítulo priorizando os espaços por onde circulam e brincam as crianças, destacando as ruas, as calçadas, as casas e os pátios, associados aos (as) seus (suas) parceiros (as) e às brincadeiras; em seguida, apresento o repertório de brincadeiras com comentários; depois, trato da parceria lúdica entre as crianças e os animais de estimação; posteriormente, discuto as mudanças nos lugares pensadas por elas para brincar mais e, por último, apresento o olhar fotográfico das crianças acerca do que e quem atrapalha ou favorece as suas brincadeiras. Nas conclusões do capítulo, abordo as marcas deixadas pelas crianças nos espaços onde brincam; os significados e contribuições do registro fotográfico, a importância dos animais na cultura lúdica; a atitude das crianças

quando chamadas a mudar a rua, a casa, a calçada e a escola; o descompasso entre as rotinas da escola e a cultura lúdica e, por último, a redução dos espaços lúdicos nos bairros populares.

4.1 LUGARES, PARCEIROS E BRINCADEIRAS QUE CONSTITUEM A CULTURA LÚDICA

Falo liberdade e me vêm imagens. Vejo uma rua, garotos correndo, meninas pulando corda, gritos e gargalhadas... Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua. Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas. É perigoso, dizem: violência, drogas... E nós, adultos, quem nos livrará do perigo urbano? De quem serão as ruas? Da polícia e dos bandidos? Vejo por outro ângulo: um dia devolver a rua às crianças, ou devolver a criança às ruas; ficariam, ambas, muito mais alegres (FREIRE, 1989, p.3).

De acordo com Santos; Voguel (1985, p.13), existem “[...] dois tipos principais de espaços nas nossas cidades: o construído, fechado e, em maior ou menor grau, privatizado” como casas, escolas e lojas; “[...] e o aberto e de uso coletivo”, como ruas, becos, jardins públicos e praças⁶⁵. As diferentes formas como adultos e crianças se apropriam desses espaços repercute e transforma as suas “[...] manifestações sócio-culturais”.

Início a análise pelos espaços abertos e coletivos, como as ruas⁶⁶, praças e matos. Nesses espaços, circulei com as crianças durante o passeio de reconhecimento do bairro, nas expedições e no piquenique. Além disso, eles também foram registrados nas imagens fotográficas das crianças. Em função desses diversos instrumentos, tive a oportunidade de conversar muito, de ouvir histórias, angustiar-me com as desigualdades sociais e, ao mesmo tempo, brincar e dar boas risadas com as crianças.

Para mim, como para um adulto, num primeiro momento, as ruas podem parecer apenas um espaço de circulação de veículos e pessoas, de risco ou de

⁶⁵ Nesta pesquisa, o terreno baldio está sendo considerado um espaço aberto e de uso coletivo.

⁶⁶ “O senso comum distingue neste espaço as calçadas, as esquinas e a rua propriamente dita, ou ‘meio da rua’ (SANTOS; VOGUEL, 1985, p.51)”. As crianças e os seus responsáveis também utilizavam essa classificação, principalmente para diferenciar a calçada do meio da rua. Estar na rua para as crianças era estar fora dos limites da própria casa.

perigo, de comércio e de ligação entre as casas dos moradores e os locais para onde se deslocam, como a escola e o trabalho. Contudo, na medida em que vamos sendo conduzidos e apresentados pelas crianças às ruas, percebemos que ali existem múltiplas relações sociais e culturais, sendo possível sentir “a alma da rua”, isto é, “[...] um conjunto de veículos, transeuntes, encontros, trabalhos, jogos, festas e devoções. Ruas têm caráter e podem ser agitadas, tranqüilas, sedes de turmas, pontos e territórios” (SANTOS; VOGUEL, 1985, p.24). Nas ruas, é onde a vida social acontece e tudo se mistura a tudo, podendo referenciar bons e maus lugares.

Durante as expedições, pude acompanhar essa diversidade de situações que ocorrem na rua. Enquanto Letícia contou-me, em segredo, a história da “*casa assombrada*” por dois velhinhos que haviam morrido naquele local e que lá havia “*uma estaca cravada no porão*”, João, numa outra parte do bairro, durante um passeio pelas ruas onde brincava, contou-me sobre “*um vizinho que dá tiros pra cima*” quando o seu time ganha um jogo e da diversão que é assistir aos ensaios do Bloco Burlesco “*Entre a Cruz e a Espada*”, que leva esse nome porque fica localizado entre “*a cruz do cemitério e espada do quartel*”. Entre histórias de fantasmas, tiros e carnaval, as crianças vão constituindo a sua cultura lúdica; ela está imersa na cultura geral das crianças (BROUGÈRE, 1997), da qual tiram elementos para constituir o seu repertório de brincadeiras com muita imaginação e histórias.

Neste bairro popular, de maneira geral, a infra-estrutura das ruas ainda é precária, existindo valetas e esgoto a céu aberto. O tráfego de veículos (ônibus, caminhões, carros e motos) é mais intenso nas ruas por onde circula o ônibus e nas avenidas principal e secundária do bairro. Isso não significa que não se estenda para as outras ruas, onde também circulam bicicletas e carroças. O calçamento, quando existe, é feito de paralelepípedo irregular, cheio de desníveis e buracos, acumulando grandes poças d’água em dias chuvosos. É comum encontrarmos, nas ruas de menor circulação, um revestimento de saibro coberto com areia. Mas nem sempre a ausência de calçamento atrapalha, pelo contrário, pode ser o diferencial para que as crianças se agrupem e brinquem muito.

Durante a entrevista conversada na casa da Júlia, fiquei admirado quando sua mãe interferiu para contar que “*toda família brinca com as crianças*”, inclusive os “*tios e as tias brincam até mais que elas*”. Quando “*os adultos estão com as*

crianças, todos brincam no meio da rua” de barra-manteiga, pular corda, mamãe posso ir, de esconder, de taco, pega-pega, de sapata e de bolinha de gude⁶⁷. As brincadeiras com a família acontecem mais aos finais de semana, e como o movimento dos veículos é mais intenso no final de tarde, *“dá até para fazer um piquenique com a criançada”*. A mãe finalizou a sua fala lamentando que *“não tem lugares com mais espaço perto da nossa casa”* e que, quando é possível, *“a família se reúne e leva a criançada para a Praça da Rodoviária (Estação Rodoviária de Pelotas) e para o quartel”* (Estádio do 9º Batalhão de Infantaria Motorizada de Pelotas-RS).

Esta entrevista conversada com as crianças e a mãe de uma delas permite-me fazer três destaques. O primeiro é que adultos e crianças compartilham as atividades lúdicas e divertem-se coletivamente, sendo que a família tem uma contribuição importante na preservação das brincadeiras populares: além de garantir o espaço e dar segurança, brinca junto. O segundo é que os espaços lúdicos próximos às residências tendem a desaparecer na medida em que a urbanização desenfreada e o conseqüente aumento do fluxo de veículos tende a ocupar ruas, praças, parques, campos e terrenos baldios. Quando mais distantes e reduzidos esses espaços, menos oportunidades têm as crianças de brincar. O terceiro é que, apesar de todas essas ameaças, ainda existem espaços, como as ruas sem calçamento, que são aglutinadores e estimuladores das brincadeiras, dos piqueniques e dos encontros lúdicos e divertidos tanto das crianças como dos adultos.

Ao caminhar pelo bairro, deparei-me com um número reduzido de árvores e plantas tanto nas ruas como nas casas. Isso só confirma quanto a cidade de Pelotas é deficiente em relação à arborização⁶⁸. Esta redução tão marcante fez com que prestasse mais atenção a dois espaços existentes no bairro, especiais e muito raros, que conheci com as crianças: o primeiro é uma praça que, por ironia ou por desrespeito, é praticamente desprovida de arborização e o segundo, um mato de eucalipto e outras espécies, que, por uma ação coletiva dos moradores, é tomado de

⁶⁷ Essa lista de brincadeiras foi lembrada tanto pela mãe como pela Júlia, pelo Leonel (amigo e colega da escola) e pelos primos que estavam acompanhando o bate-papo.

⁶⁸ “Estimativas mais otimistas consideram que o índice de áreas verdes per capita do município de Pelotas gira em torno de 4,73 m²/ habitante (SMUMA, 1987), sendo recomendado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) um índice de 12 m²/habitante (FARACO; FERRER, 2003, p.19)”.

árvores. Em cada espaço, observei situações bastante instigantes e merecedoras de análise. São eles:

A praça

Hoje conheci, com a Maria e com seus primos, a primeira praça desde que iniciei a pesquisa. O terreno onde ela está localizada é enorme, mas não é cuidado nem limpo. Os brinquedos existentes apresentam muitos defeitos, sendo que alguns já foram inutilizados. O capim toma conta de tudo e, como existe um número muito reduzido de árvores, quase não há sombra na praça. [...] Fui convidado pela avó da Maria e pelas crianças a aparecer no verão, num outro horário, sem o sol forte, para ver “como a praça fica cheia de criança”. Neste dia, o calor era tão intenso que raras eram as pessoas que se arriscavam a circular pelas ruas do bairro. (Diário de campo, 19. 11.2005)

O mato

Tão logo chegamos ao mato de eucaliptos, duas crianças imediatamente subiram nas árvores, sendo seguidas por outras. Um outro grupo tratou logo de correr por entre árvores gritando e dando muitas risadas. Surpreendi-me com o Marcelo e com o Sérgio, que se mostraram extremamente hábeis nas árvores. A mãe do Sérgio disse que ele brinca muito nesse mato. Uma das mães comentou que as crianças precisavam de espaços e momentos como do piquenique porque elas ficavam muito tempo na sala de aula. (Diário de campo, 20.10.2005)

Embora os espaços sejam bastante diferentes, ambos retratam quanto a arborização (reduzida ou abundante) interfere no uso, na frequência e no tipo de brincadeira das crianças. Enquanto no primeiro local (a praça) as crianças precisam esperar o pôr do sol para poder aproveitar e ocupar o imenso espaço disponível, no segundo local (o mato), isso não é necessário porque há muita sombra em função do grande número de árvores. Embora a praça e o mato sejam espaços públicos e o poder público tenha obrigação e dever de preservar e manter essas áreas de lazer, isso ocorre esporadicamente. O que diferencia o mato é que a limpeza e o cuidado têm sido garantidos, em grande parte, pela própria comunidade que reside próximo e que até mesmo plantou a maioria das árvores que hoje ali existem⁶⁹.

As crianças percebem essas diferenças e manifestam isso corporalmente. Durante todo o tempo em que estivemos no piquenique, não pararam um minuto de

⁶⁹ Estas informações foram fornecidas pelas mães das crianças durante o piquenique.

inventar e propor novas brincadeiras. Quando cansavam, descansavam embaixo das árvores. No mato, não havia brinquedos como balanço, escorregador ou gangorra, mas os desníveis do terreno, a grama baixa, as árvores de diferentes tamanhos e formas e os trilhos do trem⁷⁰ mostravam-se com um cenário que permitia inúmeras brincadeiras e estripulias.

Mesmo que a estrutura da praça seja bem precária, ainda representa um espaço lúdico importante para um determinado grupo de crianças. É na praça que Maria, seus primos e amigos jogam “futebol e vôlei”, brincam “de lutinha, de caçador, de polícia-ladrão” e andam nos balanços. É também aí que resolvem suas desavenças e que brigam com outras crianças em função do tempo de permanência num determinado brinquedo. A raridade destes espaços confirma, mais uma vez, que

o contexto urbano em geral, as residências, as escolas, a vizinhança, os sistemas viários, deixam cada vez menos espaço para as brincadeiras das crianças, - para que possam desfrutar do simples prazer de se divertir, o que deveria ser um privilégio da idade infantil, e inclusive para ser estendido para nosso tempo adolescente, adulto e idoso. (PINA, 1994, p.26).

Como a maioria das crianças participantes da pesquisa não freqüentam muito a praça nem o mato, elas brincam nas suas próprias casas ou nas calçadas. “As calçadas pertencem às casas, o que não significa que sejam parte das mesmas enquanto propriedade. O seu caráter público, contrasta, por vezes, com as formas pelas quais são circunstancialmente utilizadas” (SANTOS; VOGUEL, 1989, p.51). Na expedição que fiz à casa do João, fui recebido por ele, pela mãe e pela avó no portão de entrada, na parte externa, junto à calçada, como se ali fosse uma espécie de sala de visitas.

Antes de entrar na casa, sentei-me na calçada e imediatamente a avó pediu que João trouxesse uma cadeira para que eu não sentasse no chão. Após agradecer e comentar que já estava bem acomodado, iniciamos a nossa conversa sobre os animais da família. João apresentou-me uma “cocota de 14 anos” e três cachorros “o Teco e a Princesa” (vira-latas) e um “Pastor Alemão”, que é muito “brabo”. Contou-me que brinca com o seu

⁷⁰ O mato fica localizado entre a estrada ferroviária e uma avenida secundária do bairro.

amigo Derlei, que mora na rua de trás, de esconder, caçador e pega-pega. Mostrou-me um pote com suas 130 bolinhas de gude, divididas em “olhinhos de gato, cocozinho de gato e leitosa”. Logo em seguida, relatou-me que joga “bola na calçada” porque o campo de futebol em frente a sua casa (um ex-terreno baldio) foi transformado numa igreja. Ao ouvir o seu relato, direcionei o meu olhar para a sua casa e constatei que não havia pátio, apenas um corredor bem estreito, com vários objetos e com uma casa de cachorro. (Diário de campo, 05.11.2005)

A forma como o João e sua família ocuparam a calçada e me receberam, levou-me a entender quanto os animais são importantes em suas vidas⁷¹ e, especialmente, possibilitou-me identificar as suas brincadeiras favoritas, o seu amigo e parceiro e um dos poucos brinquedos que ele possui e pelo qual tem imenso cuidado e orgulho: as suas bolinhas de gude.

Nem sempre a casa é o lugar preferido ou nem sempre é o mais adequado. Nesta situação, a ausência de um pátio⁷², associado ao “ambiente que não é bom” na casa, comentado pela mãe do João, faz com que as brincadeiras aconteçam na rua, especialmente na calçada. Embora ela não tenha comentado sobre o significado do “ambiente que não é bom”, explicou-me que João praticamente não tem brinquedos em função da “vida bem simples” da família, mas que ela e o esposo se esforçam “para não deixar faltar comida”. Além disso, estão sempre atentos com a sua movimentação no bairro, procurando saber onde e com quem está brincando.

Entre o tempo que estive na calçada (incluindo o tempo da volta que dei na quadra) e o tempo que permaneci dentro da casa do João, compreendi, sem preconceitos e idealização, que o tamanho e estrutura da sua casa, a precária renda familiar e o número reduzido de brinquedos interferem na configuração da cultura lúdica, mas não impedem que ela aconteça e que seja muito valorizada, tanto pelas crianças como por seus familiares. Essas interferências são alguns dos traços que constituem as infâncias das crianças brasileiras frente às desigualdades sociais.

A configuração da cultura lúdica não está imune desses atravessamentos que, no caso de João, possibilitam (ou limitam) com que brinque mais na praça e nas ruas e pouco na sua própria casa; com que ele dê mais valor às bolinhas de gude do que aos brinquedos industrializados; com que conte sobre a sua diversão

⁷¹ Essa questão será abordada mais adiante.

⁷² No terreno, existem dois chalés e uma casa de alvenaria, todos bem precários, onde mora, separadamente, a avó (duas peças); um tio (uma peça) e o Ri, junto com seus pais e um irmão mais velho (três peças). Todos são interligados por um único corredor e estas pessoas partilham o mesmo banheiro de alvenaria.

em participar dos ensaios do bloco burlesco durante o carnaval e com que fale com imenso carinho e admiração dos seus vários animais de estimação. Por isso, compartilho com Derbortoli (1997, p.328) que é importante entender que “[...] a ludicidade está presente no cotidiano das classes populares”, entre os meninos e as meninas, “[...] na medida em que se busca relativizar o que, até então, mostrava-se exclusivamente como miséria humana e social”.

Um outro encontro na calçada permitiu-me presenciar inúmeras manifestações da cultura lúdica que envolviam brincadeiras, histórias e traquinagens.

Aproveitei a interrupção das aulas durante a semana e fui, sem avisar as crianças, para o bairro com a expectativa de encontrá-las na rua. Às 14h25min avistei Raul e Daiane brincando na calçada com seus amigos. Após cumprimentá-los Raul, logo falou: “- Sor Rogério, senta aí que eu vou armar o nosso Ogomóvel⁷³”. Eles estavam brincando ao lado da casa da Daiane com uma espécie de carrinho de rolimã, fabricado pelas crianças (Daiane, Roberto e Luciano), a partir da junção de uma “caixa de madeira” (utilizada em obras para misturar argamassa), “rodinhas de uma mochila velha” e “uma corrente de cachorro”. (Diário de Campo, 15.9.2005).

Enquanto permaneci com as crianças na calçada, ouvi histórias da Daiane sobre seus vários animais de estimação, conheci os cachorros “Bily” e “Milla” e o rato “Gerry” do seu amigo Luciano, com quem as crianças se divertiam muito, e soube que Daiane brincava de barraca com seu irmão mais velho. Raul contou-me que havia jogado videogame na casa do Bernardo (outro amigo), o jogo “*de matar aranha, de guerra e de carrinho. É o Play Station*”. Mais no final da expedição, quando o grupo havia aumentado⁷⁴, Roberto, irmão da Daiane, com a aprovação de todos, contou-me com detalhes uma traquinagem na bicicleta “*A gente prende um cano (de água) embaixo do banco da bici, com uma caixa de ovo dentro (de papelão) e prende fogo. Isso faz uma fumaceira!*”.

Diante dessa riqueza de situações presenciadas, ouvidas e compartilhadas com as crianças, destaco para a análise os seguintes aspectos: constituição do grupo de brincadeiras, a forma de ocupar o espaço e a diversidade das brincadeiras.

⁷³ Este era o mesmo nome de um carro de dois personagens da novela “Malhação” exibida na época pela Rede Globo de Televisão.

⁷⁴ Quando iniciei a expedição havia três crianças na calçada; logo em seguida, aumentou para quatro e, no final, já estava cercado de seis crianças, uma menina e cinco meninos.

A constituição do grupo de brincadeiras ou “grupo infantil formado nas ruas” (FERNANDES, 2004, p. 203) está condicionada “[...] ao desejo de brincar”, tão estampado na movimentação, nos sorrisos, nas histórias e forma como interagem uns com os outros. A proximidade entre suas casas e o fato de suas famílias serem vizinhas, facilitava os encontros que davam início às brincadeiras. Entre as crianças, amigo é “[...] associado aos companheiros com quem passam a realizar actividades partilhadas” (SARMENTO, 2002b, p.9), que, neste estudo, correspondem aos (às) parceiros (as) com quem constroem brinquedos, brincam e também aprontam. “Essa é uma aprendizagem eminentemente interativa” e onde é estabelecida “[...] a cultura dos pares”. As crianças aprendem umas com as outras nos espaços onde partilham coletivamente suas experiências lúdicas, seus conhecimentos, suas regras e seus sentimentos e a calçada é, sem dúvida, um desses espaços.

A calçada deixa de ser um simples espaço de passagem para ser um lugar especial e muito requisitado pelas crianças quando elas se instalam e mudam totalmente a sua configuração. O piso acimentado transforma-se numa pista onde é conduzido “velozmente” o Ogomóvel e por onde correm, pulam e latem os cachorros. Entre uma corrida e um afago num dos cachorros, são feitos comentários e combinações sobre a próxima partida de videogame, bem como reveladas algumas das brincadeiras preferidas. É na calçada que também são compartilhadas, com bastante orgulho, as proezas feitas numa “*bici*” (bicicleta). A partir dos estudos de Lopes; Vasconcelos (2005); é possível afirmar que há uma ligação muito próxima entre a experiência da infância e os lugares onde ela é passada. Nesses lugares, produzem e reproduzem a cultura lúdica entre os pares.

As crianças quando crescem, deixam seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. Isso explica esse dado surpreendente das crianças continuarem a jogar ao pião ou à macaca em plena era dos jogos eletrônicos (SARMENTO, 2002b, p. 9).

A convivência entre o videogame e o Ogomóvel, a bicicleta, a barraca e outras brincadeiras estão incorporadas pelas crianças na sua cultura lúdica. Não percebi que os jogos eletrônicos, para esse grupo de crianças, estejam substituindo

as outras brincadeiras. Não posso, nem foi minha intenção, quantificar o tempo que as crianças destinam para cada uma dessas brincadeiras, mas posso, sim, afirmar que elas gostam muito dessa diversidade de experiência lúdicas.

Se, por um lado, é preciso admitir que a indústria cultural de produtos para a infância tem investido pesadamente nos jogos eletrônicos e em outros produtos que contribuem para globalização da infância (SARMENTO, 2002b), por outro lado, essa transmissão e difusão precisa ser compatível com a receptividade das crianças e, contrariamente ao que é veiculado pelo senso comum, elas “[...] não são receptoras passivas, acríticas e reprodutivas desses produtos”. Mesmo que haja uma relação de empatia, “[...] essa recepção é criativa, interpretativa e frequentemente crítica das respectivas mensagens” (SARMENTO, 2003b, p.7).

Além disso, o acesso às casas das crianças revelou a forma como se organizam para contar suas histórias e para brincar nos espaços que lhe são destinados ou possíveis. Entre seus pares e na interação com os adultos vão deixando “suas marcas” (LIMA, 1989), apropriando-se e reconfigurando esses espaços (LOPES; VASCONCELOS, 2005), virando-os, muitas vezes, do avesso, aos olhos do adulto.

Através do passeio de reconhecimento do bairro e das expedições, ficou visível que não havia uma uniformidade entre as casas, sendo bastante diferenciadas quanto ao tipo de construção (alvenaria ou madeira), quanto ao tamanho (número de peças), quanto ao número de famílias que compartilhavam o mesmo terreno e quanto à área livre (circulação e brincadeiras). Das quatorze casas que pude conhecer com as crianças, quatro eram de madeira (chalés) e as demais de alvenaria. O tamanho do terreno também era muito variado, assim como as dimensões do pátio.

Na medida em que acessava estes espaços, deparava-me com as condições de vida de cada família e indagava-me do quanto a condição social estaria interferindo na forma de as crianças brincarem. Ao mesmo tempo, chamou-me a atenção o convívio entre famílias no mesmo espaço e a participação ativa dos avós no cuidado e nas brincadeiras. A ocupação de terrenos por mesmos parentes consangüíneos entre os grupos populares também foi algo encontrado nos estudos de Fonseca (1999) e Delgado (2003).

Marcelo fala com carinho que *“o vô arruma todos os brinquedos. Ele sempre pergunta se tem alguma coisa estragada”*. Letícia, durante a expedição, fez questão

de levar-me até o sítio do seu avô, onde brinca “*quase todos os dias*”. Júlia, junto com os primos, uma vez por semana, dorme na casa da avó, “*vejo televisão, ajudo e brinco*”, Ana comenta que “*adoro brincar no quarto da minha avó*” e Leonel, apesar de reclamar da avó, é na casa dela que brinca todos os dias com os seus “*melhores amigos*”. Os avós parecem ter mais tempo e mais sensibilidade com a escuta das crianças. As crianças ouvem e contam histórias, num tempo e num espaço distantes da rígida vida produtiva dos adultos muito ocupados.

[...] estes tesouros se escondem no cotidiano lúdico de avó e netos. As conversas são, sem dúvida, de grande importância, pois é por meio delas que se preserva e se renova a oralidade, estreitando laços entre o narrador e o ouvinte. Não são estas, porém, as únicas possibilidades expressivas; há também as brincadeiras, os brinquedos, os cantos, as relações com os animais e com a natureza e inúmeras outras práticas (OLIVEIRA, 1997, p.16-17)

Fonseca (1999, p.261), por sua vez, explica, a partir de uma pesquisa desenvolvida nas vilas de Porto Alegre/RS, que “[...] em grupos populares, as redes de ajuda mútua e as lealdades duradouras se explicam através do idioma do ‘sangue’”. Para essa autora, é bastante difícil comentar sobre as famílias brasileiras contemporâneas sem considerar sua posição no espaço social.

Diferentes condições de vida engendram visões diferentes de mundo e – por extensão – sensibilidades familiares particulares. Numa sociedade de profundas desigualdades sociais como a brasileira em que as condições de vida podem diferir radicalmente de uma região para outra, até de um bairro para outro, é de suma importância lembrar o que “faz sentido” num contexto não o faz, necessariamente, em outro (FONSECA, 1999, p.261).

Com relação aos pátios, que nesta pesquisa, são comuns a várias famílias em um mesmo terreno, eles são partilhados entre as crianças, seus avós e outros familiares, constituindo o que Fonseca (1999) denomina uma rede de parentesco. O pátio, um dos lugares preferidos das crianças, na maioria das casas, não é muito extenso. Geralmente, ocupa a parte da frente e uma das laterais do terreno,

podendo ser acimentado ou com areia. Quando é muito pequeno⁷⁵, como é o caso da casa da Maria, transforma-se no “ponto de encontro” das crianças, como explica a avó: *“A casa recebe muitas crianças. O que não falta é crianças”*. Depois de reunidas, meninos e meninas, primos (as) e amigos (as), vão *“brincar na rua”*. Quando o espaço não permite nem o ambiente favorece, o jeito é encontrar os amigos *“na rua de trás,”* como João faz para brincar com o seu parceiro *“de futebol e bolinha de gude”*.

Quando *“o pátio tá uma bagunça”*, quando os *“únicos amigos”* moram perto da casa da avó e quando não se gosta de brincar na própria casa, a solução é brincar na casa da amiga onde existe um pátio comum a três famílias (todos parentes) com várias crianças. *“Lá (explica Leonel), eu brinco com as gurias, a Júlia e a Paula (prima) e, às vezes, com o Eduardo (primo) de colégio, venda e barra-manteiga”*. É também no pátio que Beatriz e Ana, amigas, colegas e vizinhas, brincam *“de boneca, professora, volêi, de esconder, de pega-pega e de pular corda”*. Embora Henrique, Pablo e Guilherme prefiram *“jogar futebol”* num espaço maior, também jogam futebol e/ou brincam de pegar no pátio da casa do Henrique. O pátio, segundo as crianças é um espaço coletivo, que se adapta e se transforma pelas mãos e pela imaginação das crianças em múltiplos lugares: tanto pode ser uma quadra de futebol ou de vôlei, como uma sala de aula, uma loja comercial, uma praça, enfim, um lugar para fugir e para se esconder dos/as amigos/as, onde podem brincar juntos ou separados meninos e meninas.

Apesar de as crianças brincarem e se divertirem muito no pátio, elas também se desentendem e transformam o pátio num verdadeiro palco de acerto de contas, com direito a xingamentos, agressões e brigas. Débora dá uma mostra do que também acontece no pátio *“no meio da brincadeira de esconde-esconde”* com a amiga Raquel e com o primo Jomiel: ele *“chutou uma pedra, ficou irritado”* e começou *“a chutar todo mundo”*. Ele *“incomoda tanto”* que, num outro dia, *“no meio do pátio, brigou com a minha irmã”* (menor). *“Ele puxou o cabelo dela e ela jogou areia na cara dele e eles se jogaram no chão e começaram a brigar”*. Esta situação demonstra o quanto o lúdico é contraditório, que ele não é só um reino de paz,

⁷⁵ A redução da área do pátio deve-se, não só, mas fundamentalmente, à quase total edificação do terreno com uma ou mais casas, à localização do tanque e do varal de roupas, à presença de eventuais objetos, sucatas e/ou restos de obras e à presença de animais de estimação, principalmente dos cachorros, com suas respectivas casas.

prazer, harmonia e alegria; ele também é conflito, tristeza, dor e opressão (SILVA, 2000).

O pátio é, sem dúvida nenhuma, o lugar preferido e mais utilizado pelas crianças enquanto brincam em casa, mas não é o único. Em determinados momentos e para determinadas brincadeiras, o quarto pode ser uma alternativa bem interessante. O quarto mostra-se para Daiane como ideal para a brincadeira de barraca com o irmão mais velho: “*a gente bota um abajur no beliche, um cobertor e faz a barraca*”. Paulo adora brincar no seu quarto porque lá tem um conjunto de objetos, um verdadeiro arsenal de possibilidades lúdicas, como “*videogame, televisão, beliche, roupeiro, tapete*” e seus “*brinquedos*”. Já Ana fez questão de mostrar o seu quarto, que é “*tapado de ursos*” (de pelúcia). Enquanto Daiane e Paulo referem-se ao quarto como lugar de brincadeira, seja ela coletiva ou individual, com muitos ou poucos acessórios, Ana tem o quarto como um lugar onde guarda os seus brinquedos (os ursos de pelúcia), que ficam expostos como “[...] um troféu, como um objeto mostrado orgulhosamente aos outros (BROUGÈRE, 2004, p.251)”.

Diferentemente dos seus colegas, Leonel não fez comentários favoráveis sobre o seu quarto, pelo contrário, considerava-o “*muito bagunçado*” e, por isso, não havia necessidade de conhecê-lo. No quarto, ele praticamente só guardava os brinquedos, quase não brincava. “*Às vezes, quando o meu pai não atrapalha, brinco de lutinha com o meu irmão mais velho*”. Depois de muito insistir, decidiu mostrar os seus brinquedos que estavam guardados numa caixa de papelão.

Embora o brinquedo não seja “[...] toda a experiência infantil, mas um objeto entre os outros, um elemento, e sem dúvida, não o mais importante, da experiência complexa e multiforme que vive todas as crianças” (BROUGÈRE, 2004, p.250), ele faz parte da cultura lúdica e é um dos carros-chefe da indústria cultural para infância (SARMENTO, 2003b). Por isso, insisti em que Leonel revelasse como era e como se relacionava com o seu universo de brinquedos. “E é tão importante [...] captar o sentido que a criança dá a ele, o que faz com ele e como dele se apropria” (BROUGÈRE, 2004, p.15).

Ao mostrar-me um a um dos brinquedos, identifiquei que havia dois grupos que predominavam: os bonecos e os carros, sendo que, no primeiro grupo, todos correspondiam aos personagens de filmes ou de desenhos fortemente veiculados no

cinema e na televisão⁷⁶. Já os carros alternavam-se em miniaturas de carros antigos, de corrida e caminhões.

Na medida em que mexia nos brinquedos, contava-me pequenas histórias que envolviam pessoas da família e/ou amigos dos quais havia ganho um dos carros - *“O carro-tanque ganhei de aniversário do Eduardo, primo da Júlia. É um carro tri-massa”* - ou com os quais havia feito uma troca (negócio) - *“Esse galo eu troquei com o Guilherme por R\$ 1,00”* – ou havia ficado chateado por alguém ter quebrado um dos bonecos – *“O meu primo fez o favor de quebrar a cabeça do Síndrome”*.

Em momento algum, Leonel comentou com quem brincava com seus carros e bonecos, isso porque ele brincava *“sozinho”*. Essa é uma experiência lúdica fundamentalmente solitária, entre ele e seus brinquedos. Brougère (2004) explica que esse prazer solitário tem a ver com as formas demográficas e sociais de organização da vida das crianças, principalmente no espaço familiar.

Isso é reforçado quando a criança cresce pela imagem de um exterior perigoso que leva a valorizar a brincadeira no seio do espaço familiar protegido. São desenvolvidos universos de brinquedos compatíveis com essa experiência de solidão, como o brinquedo de estimulação que torna inútil o parceiro, inclusive o adulto, a pelúcia que substitui relações interindividuais por um companheiro de pano, o videogame que abre um universo aparentemente sem limite à exploração solitária (BROUGÈRE, 2004, 268).

Considerando a argumentação de Brougère (2004), é preciso ressaltar que o prazer solitário não é o caso de todas as crianças da pesquisa. Embora o Leonel tenha revelado o quanto brincar no seu quarto é bastante solitário, ele brinca de outras formas quando está na casa da sua avó, onde partilha inúmeras experiências lúdicas com seus (suas) amigos (as).

O brinquedo é mais que um objeto. Ele ganha sentido e significado tanto por quem o produz e o comercializa, como por quem o recebe e o manipula durante a brincadeira (BROUGÈRE, 2004). Apesar de o mercado de produtos culturais para a infância, onde estão incluídos os brinquedos, contribuir com muita força para a globalização da infância, as crianças em diferentes lugares do mundo, ao se relacionarem com esses produtos, não deixam de lado os processos simbólicos e

⁷⁶ “Os incríveis”, “Senhor dos Anéis”, “Mulan”, “Cavalheiros do Zodiaco”, “Digimon”, e “Bob Esponja”

culturais que constituem uma socialização distinta desses lugares, pondo “[...] em acção características próprias inerentes à sua condição infantil” (SARMENTO, 2002b, p.6).

4.1.1 Repertório de brincadeiras: memórias, experiências e vozes das crianças.

Brincadeiro

Aprendi a fazer rima
com minha prima.
Uma menina de perna fina
chamada Ana Cristina.
Isso acontecia na casa
da minha tia Catarina.
O que a gente mais gostava
era tomar banho de piscina.
Mas lá não havia piscina
e a gente tinha que inventar
uma rima depois da outra
para não parar de brincar.

Mário Pirata

O registro do repertório de brincadeiras das crianças no contexto casa-rua sempre me motivou muito, porque teria a oportunidade de retomar minhas memórias de guri brincador dos anos 70, período em brinquei muito no bairro Simões Lopes na cidade de Pelotas. Um outro aspecto que me estimulou foi a minha trajetória profissional, anterior ao meu ingresso na UFPel (1991), fortemente marcada pelo convívio com as crianças das famílias populares, com as quais fui aprendendo a ser professor de Educação Física e a valorizar a cultura lúdica produzida entre seus pares nos mais diferentes lugares e situações onde moravam e circulavam. Como docente na Universidade, pude compartilhar, ampliar e difundir esse aprendizado na perspectiva de formar professoras brincantes e, mais do que isso, voltar a brincar muito com as crianças através da atividade “Brincando na rua”⁷⁷, desenvolvida com as crianças dos anos iniciais das escolas públicas de Pelotas.

⁷⁷ Ver mais em: WÜRDIG, Rogério Costa. Cultura lúdica: caminhos e indagações do “brincando na rua”. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; PORTO, Tania Maria Esperon (orgs.). **Tecnologias da educação: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

Foi carregando com prazer, satisfação, simplicidade e muito carinho essa experiência que sempre ocupa um lugar de destaque nas minhas memórias de “guri” e de professor que me propus a desenvolver esta pesquisa. Ou seja, investigar a cultura lúdica das crianças que, como eu, moravam num bairro popular de Pelotas-RS.

Ao desencadear o processo, a fim de criar vínculos, compartilhar experiências lúdicas e favorecer o processo de pesquisa que estava começando, propus às crianças organizarmos juntos um “Livro das Brincadeiras”, para ser lido, falado, contado, compartilhado, mexido, acrescentado e brincado por todos que pudessem acessá-lo. Essa idéia gerou muitas conversas, explicações, perguntas, sugestões, curiosidade e expectativas, tanto que, na primeira expedição, o irmão da Daiane, depois de me contar sobre suas brincadeiras e olhar as anotações e desenhos do meu diário de campo, comentou: *“Se alguma criança vê esse livro, vai querer fazer como as invenções que tem aí”*.

Hoje, dois anos depois, acredito que esse livro poderia ser parecido com o “Ou isto ou aquilo”, da Cecília Meireles, um livro em que as palavras não foram muito bem coladas e “[...] vão se soltando e caindo em cima”, grudando no leitor e ele “[...] fica todo cheio de palavras nas mãos, no colo, no corpo todo” (SANDRONI, 2002, p.8). Se as poesias da Cecília Meireles já bailam na nossa cabeça, fico imaginando o que aconteceria com as brincadeiras das crianças⁷⁸.

A idéia do livro levou-me aos estudos de Larrosa (2003)⁷⁹, com quem pude dialogar sobre a leitura e a relação que o leitor estabelece com o texto, com o presente e com o ausente, com o dito e com o não dito. Ler é colocar-se na escuta, é ser interpretado pelo inesperado e ir mais além de si mesmo. É ver as coisas de outro jeito, é abrir-se ao desconhecido, ao imprevisto, ao que não está sendo buscado e esperado. A experiência da leitura tem sempre uma dimensão de incerteza, é uma abertura ao desconhecido, não sendo possível antecipar e prever o rumo a ser tomado. Espero ter-me colocado na posição de escuta das crianças e ter ido além do esperado.

⁷⁸ Infelizmente, o que consegui fazer está longe de ser aquele “Livro de Brincadeiras” e, por isso, peço desculpas às crianças por não dar conta deste imenso desafio que me caberia organizar com elas, projeto que pretendo concretizar um dia.

⁷⁹ Anotações do Seminário Especial “Leitura, subjetividade e pluralidade” com o prof. Dr. Jorge Larrosa. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, 2003.

A partir dessas reflexões iniciais - repletas de lembranças, experiências, possibilidades e provocações – espero que o (a) leitor (a) possa também experienciar, mesmo que seja só na imaginação, o repertório das brincadeiras. Este repertório representa as vozes das crianças, vozes estas conectadas com outras pessoas, situações, experiências, brinquedos e brincadeiras.

Antes, é necessário, dar algumas explicações sobre a forma como agrupei as brincadeiras num quebra-cabeça. A primeira é que mantive, sempre que possível, a brincadeira do jeito que foi falada ou contada pelas crianças ou por um dos seus familiares (eventualmente), acompanhada de breves histórias e sons. A segunda é que as crianças não fizeram nenhum tipo de classificação ou ordenação das brincadeiras, sendo que a organização e a disposição de cada uma delas no quebra-cabeça foi uma escolha aleatória. A terceira é que o conjunto de brincadeiras descrito não é partilhado por todas as crianças envolvidas na pesquisa nem todas brincam umas com as outras. A quarta e última é que esse repertório está longe de ser a totalidade das brincadeiras das crianças; é, sim, uma parte muito importante que elas dividiram comigo e com todos (as) os (as) leitores (as) desta pesquisa.

Quando as crianças falam das suas brincadeiras

"É pular corda. O que é pular corda? É pular uma corda e girar". "É girar assim, gaio, guai gauio, gauí, guai". "Essas coisas".

"Brincar de barra-manteiga", "de polícia ladrão", de "mamãe posso ir", "de sapata"

"Soltar pandorga", "a gente ia soltar pipa" "Jogar taco"

"Jogar Bolinha de gude": "olhinhos de gato, cocozinho de gato e leitosa" (classificação por tamanho e cor), além das "esferas de ferro"

"Eu jogo videogame" "Eu só tenho um Nintendinho". "Eu tenho um Play 2" "Jogar minigame"

Brincar de espada - "É brincar de espada. Lá vocês não lutam espada? Aqui lutar de espada é brincadeira". "Imagina a espada dele de raio laser. Destrói todas as espadas de madeira. Só passa assim e destrói todas as espadas de madeira".

"Correr, se esconder, brincar desses troços assim".

"Brincar na pracinha lá perto de casa"

Brincar num balanço e numa gangorra improvisadas no pátio de casa.

"Subir em cima das árvores" "Subir e pular no muro. "Eu tô sempre em cima do muro" Escalar paredes. "Porque eu achei tri legal".

Brincar de nos canos e assustar as pessoas. "A gente esperava passar e levantava as tampas de esgoto e assustava as pessoas"

"Brincar de venda"; "Brincar de colégio e de professora"; "Brincar de faz de conta da Avon"; "Brincar de casinha, de comidinha e de panelinha".

"Brincar de lutinha com o meu irmão".

"É brincar de pega-pega". "A gente tava brincando de pegar e aí eu pulei o muro e cai de boca no chão."

"Ela brinca de pé de lata" "Pular elástico" "É pular na cacunda dos outros."

Brincar de vampiro. "Na minha casa, eu, ela e o meu irmão a gente brinca de vampiro, a gente bota uns dentes. A gente pega um banco grande e ele senta, finge que é um caixão. Aí a gente faz assim nele (imitando um gesto de quem toca vampiro)".

"Jogar Tazo na rua" "Jogar carta" "Brincar de "Tiro ao alvo"

Brincar de Barraca "A gente bota um abajur" "Brincar de Casa na árvore" "Lá na minha tia tem uma casa de árvore que eu e meus irmãos fizemos"

Brincar de montar e desmontar objetos ou brinquedos. "Ele é muito curioso e adora mexer com parafusos, montar e desmontar coisas". "Ela já desmontou a bicicleta".

Cama de gato - "Como é nome daquele cordão que a gente faz assim (movimentando os dedos)?"

"Cama de gato". "É a gente vai mudando a forma".

"Como é o nome daquilo?" "Cama de gato". "Bah, então bota o teu gato!".

Brincar com o "Ogromóvel", isto é, uma nova versão do Carrinho de Rolimã, formada da junção de uma caixa de madeira com rodinhas De mochila e uma corrente de cachorro.

"Jogar bola", "Jogar futebol"; "sou mais jogar futebol no campinho do Quinze (clube). É excelente"; "é jogar vôlei". "Caçador"

Brincar de "Pedala Robinho" ("tapão na orelha"), "Samba Tevês e Cuidado o poste Jatobá" ("tapão na cabeça").

Brincar de desenhar num mini-quadro verde, numa folha de papel ou com uma Régua Mágica. "Dá pra tu desenhar um monte de coisa".

Brincar com os animais - "Brincar com a minha cadela, com o meu gato".

"É andar de bicicleta como o seu Fabr gosta", andar de patinete e de skate. "Imagina o cara andando de skate".

Dançar - "o meu primo dançando na cama" Cantar no karokê ou DVD kê Ver televisão.

"Brincar de boneca", "Eu gosto de brincar de bonecos", brincar com bichos de pelúcia "meus filhotes", brincar com bichos de plástico (miniatura).

"Brincar de carrinho" (miniatura ou controle remoto), brincar com "carrinho de mão" (pequeno), com "cavalinho de pau" e com "martelo de brinquedo", "Ela gosta de Brincar com cacarecos".

Passear pelas redondezas.

Tomar banho de tanque, piscina, açude e arroio. "Ela toma banho de tanque". "Nos dias de calor é bom ir nos açudes."

Ao final do processo de organização desse quebra-cabeça, percebi que era necessário dar continuidade à discussão que havia desenvolvido sobre lugares, parceiros e brincadeiras. Nesse sentido, os comentários que seguem pretendem qualificar, ainda mais, a caracterização da cultura lúdica no contexto casa-rua.

Conforme fui estreitando os vínculos com as crianças e aproximei-me cada vez mais do seu universo lúdico, pude compreender quanto ele está profundamente marcado nos seus corpos, nos seus movimentos, nas suas risadas, nas confusões, nos lugares onde moram e brincam, nos parceiros e nos brinquedos. Esse universo não está pairando no ar, pelo contrário, está ligado ao contexto das suas vidas, às formas possíveis, não idealizadas, para esse grupo de crianças que mora numa determinada região de um bairro de Pelotas, de viver a infância. Por ele e nele se manifestam questões relativas às desigualdades sociais, às relações de gênero e às relações de geração, cada uma delas com intensidades e percepções diferenciadas. É fundamental não dissociar o repertório “[...] da vida e da realidade e, portanto, assumi-lo como um assunto sério na vida das crianças” (FERREIRA, 2004, p. 84).

Para identificar e compreender o seu imenso repertório de brincadeiras, é imprescindível dispor-se a ouvir as crianças. Quando são instigadas a falar, seja em forma de relato ou de histórias, não param mais, expressando que têm muito a dizer, principalmente quando se trata daquilo que conhecem e gostam de fazer. “[...] parece existir um conjunto articulado de práticas e de tradições orais relativas às brincadeiras que só é possível transmitir pela via da demonstração” (SARAMAGO, 1994, p.164). Os grupos infantis constroem a sua cultura lúdica de maneira viva, “transmitida de boca em boca” (SILVA, 2000, 193). Enquanto contam sobre as brincadeiras, contam suas próprias histórias e inventam outras tantas.

Quando meninos e meninas foram lembrando as brincadeiras, não enfatizaram nem fizeram comentários sobre repertórios exclusivos em função do gênero. Não identifiquei meninos brincando “*de comidinha*”, “*de casinha*” ou “*de panelinha*” nem meninas brincando de espada. Mas havia meninas que jogavam futebol e brincavam “*de lutinha*”, assim como havia meninos que brincavam de venda e de professora com outras meninas. Determinadas brincadeiras são mais comentadas pelas meninas e vice-versa. Isso não quer dizer que não possam brincar juntos ou separados.

Parece-me que os estereótipos sexuais que enquadram as crianças em “brincadeiras de meninos” e “brincadeiras de meninas” e que reforçam relações de

gênero por oposição (SCOTT, 1996; SOUZA; ALTMANN, 1999; FERREIRA, 2001; CRUZ; CARVALHO, 2006) não foram alvo das preocupações das crianças desta pesquisa. Acredito que o fator preponderante tenha sido, que nesse grupo de crianças, é muito comum meninos e meninas brincarem e se divertirem juntos. Favorece essa aproximação: a configuração do local de moradia, principalmente onde existe pátios comuns a várias famílias; a convivência entre meninos e meninas desde muito cedo; o consentimento e a autorização dos adultos e os fortes vínculos familiares, principalmente entre irmãos e primos. Portanto, não é possível homogeneizar o jeito das crianças – meninos e meninas - brincarem.

As crianças, de maneira geral, não circulam muito pelo bairro. Brincam no entorno de suas casas e ruas próximas. No passeio de reconhecimento do bairro, constatei que a maioria delas não conhecia a casa dos seus colegas e que não brincavam juntas depois do horário da escola, provavelmente por medida de segurança e de controle dos pais. Poucas davam continuidade às parcerias estabelecidas na sala de aula, sendo mantidas entre aquelas que moravam muito próximas e/ou tinham fortes vínculos afetivos. Independente dos vínculos que aproximam as crianças, suas brincadeiras continuam sendo coletivas. Em todos os momentos da pesquisa, tanto nas expedições como nos comentários e nas fotografias, elas fizeram questão de explicitar quanto gostam de brincar com seus (suas) amigos (as). O número de parceiros (as) depende da brincadeira escolhida, do espaço disponível (em casa e na rua), do horário e do dia da semana, de uma situação específica (período escolar ou férias, festa de aniversário, passeio, etc), da proximidade entre as crianças e dos limites para circular pelo bairro.

Acredito que ainda sabemos pouco sobre a cultura lúdica das crianças, principalmente sobre as crianças das classes populares. Embora “[...] hoje o popular não esteja na ordem do dia” há elementos do chamado “[...] caldeirão cultural brasileiro (FONSECA, 2004, p. 212; 218)” que só são compreensíveis quando se leva em conta a tradição das classes populares. Sem dúvida, as crianças das classes populares têm algo a dizer, que vale a pena escutar, sob as suas formas de brincar e se divertir.

Nesse sentido, apresento, no próximo subitem, os animais como parceiros importantes nas brincadeiras das crianças. Este foi um dado significativo na pesquisa e que me causou surpresa, estranhamento e desafios, uma vez que não esperava encontrar, nas suas vozes e fotografias, os animais ocupando uma

posição tão ou mais importante do que as pessoas que fazem parte das suas relações sociais e culturais, portanto ecos, das vozes das crianças.

4.1.2 Brincando com os animais: parceiros importantes na constituição da cultura lúdica

Dizem que os animais são irracionais. Eu vou mais além. Animais pensam, sim, e também sentem e, ainda por cima, falam, cada espécie sua linguagem. E até cantam, por pura alegria de viver, mais melodiosos e afinados que muita voz humana.

Thiago de Mello
Barreirinha, Amazonas

Na apresentação do livro “A Poesia dos Bichos”, Thiago de Mello rompe o silêncio e descreve, com enorme carinho e saudade, um pouco da história, da parceria e da amizade com o seu “vira-lata garboso” chamado Príncipe. Ele, que “[...] era um amigo mesmo”, um dia morreu, ou melhor, como diz o poeta, “não morreu, se encantou”.

Esse encantamento que ficou marcado na memória do poeta fez-me lembrar da minha infância e dos animais que eu e meus irmãos tivemos, principalmente dos cachorros. Minha mãe relata que eu adorava comer a comida do Bolinha, um vira-lata branco, com bolinhas pretas. Ela ficava todo o tempo controlando as minhas idas até o pátio, depois do almoço. Mas, às vezes, ela não conseguia evitar e, quando menos esperava, eu já estava bem sentado e comendo junto com Bolinha.

Essa possibilidade imaginária de voltar a ser criança e de reencontrar Bolinha, deu-se quando iniciei o trabalho de campo na pesquisa. Foi nesse encontro com as crianças que pude refletir mais atentamente sobre a relação afetiva que muitas delas e outros grupos geracionais estabelecem com os animais. Mais especificamente, pude constatar que os animais fazem parte das suas brincadeiras, constituindo, de certa forma, um traço significativo da construção da cultura lúdica.

O mundo das crianças e de seus animais de estimação é bastante explorado na literatura (romance, poesia, ficção), nos gibis, no cinema e na televisão,

principalmente nos desenhos animados. São inúmeros os filmes que retratam a parceria entre as crianças e os animais, sendo que os cachorros são os que mais se destacam. O cenário tanto pode ser urbano como rural, envolvendo meninos e meninas, assim como esta parceria é retratada no drama, na comédia, ou em outros gêneros artísticos. Os cachorros também estão nos circos, nos comerciais de TV e na publicidade em geral, sem contar nos inúmeros brinquedos, de diferentes espécies, formas e cores, que compõem os cenários e as histórias das brincadeiras infantis.

Enquanto “[...] a indústria cultural de produtos para infância atende às culturas infantis tendo em vista a expansão comercial e o lucro”, sobrepondo, muitas vezes, o seu “potencial lúdico” (SARMENTO, 2003b, p.6), as crianças, cotidianamente, estabelecem outras relações com seus animais de estimação, onde a prioridade é brincar e se divertir.

As brincadeiras entre as crianças com os seus respectivos animais e os vínculos daí decorrentes levam-me a pensar que este é um traço significativo na constituição da cultura lúdica e que mereceria uma maior atenção dos (as) pesquisadores (as) da infância⁶⁰.

Algumas situações ocorridas no trabalho de campo levaram-me a prestar atenção e investir na relação entre as crianças e seus animais de estimação⁶¹. Havia um brilho no olhar, um sorriso, uma vontade de mostrar, de contar histórias e fatos, de registrar imagens, de expressar o quanto apreciavam a companhia dos cachorros e o quanto era importante para as crianças brincar com eles.

A primeira pista surgiu quando realizamos o passeio de reconhecimento do bairro. Neste dia, circulamos pelas ruas e chegamos até as casas onde moravam as crianças, sendo que, na maioria das vezes, fomos recebidos pelos seus familiares e animais de estimação. A cada uma delas foi possibilitado fazer um registro fotográfico, sem uma combinação prévia do que poderia ser registrado. A escolha ficaria a critério de cada criança, sendo que, das treze que participaram do passeio, nove optaram por fotografar seus cachorros. Esse número indicava que havia um

⁶⁰ No estudo desenvolvido em Portugal por Pereira; Neto (1997) acerca da infância e das práticas lúdicas, no meio rural e urbano, no jardim da infância e no ensino básico, com crianças entre 6 e 10 anos de idade, dentre as dez categorias utilizadas para ordenar as respostas das crianças acerca das práticas realizadas e das preferidas, aparece, diluída na categoria “outras”, “brincar com os animais”.

⁶¹ Os cachorros foram os animais de estimação mais comentados e fotografados pelas crianças. Contudo, três crianças, apesar de preferirem os cachorros, relataram que também gostavam de gatos, passarinhos e cavalo.

vínculo forte entre as crianças e esses animais de estimação. Mas ainda não era possível saber qual era e se havia relação com as suas brincadeiras e com a cultura lúdica.

A segunda pista aconteceu num outro passeio, quando realizamos o piquenique no sítio do avô da Letícia. Ao chegarmos a este local, as crianças ficaram enlouquecidas e eufóricas com a possibilidade de ver, tocar, acariciar e pegar os filhotes de uma cachorra que havia dado cria recentemente. Enquanto o avô segurava a cadela, Ro, a neta, pegava um por um, passando-os para seus colegas, que esperavam ansiosamente por esse momento. Durante esse contato, tanto meninos como meninas comentavam sobre a beleza dos filhotes e do quanto gostariam de cuidar e de tê-los bem perto em suas casas e em seus colos.

Uma terceira pista aflorou quando fiz as expedições às casas das crianças. Das nove crianças que pude acompanhar, sete fizeram questão de mostrar seus animais de estimação, principalmente seus cachorros. Enquanto conversávamos, ouvia histórias, aventuras e muitas brincadeiras partilhadas com esses animais.

Esse interesse, dedicação e parceria foram posteriormente registrados pelas crianças nas fotografias que fizeram sobre pessoas, objetos, situações e, é claro, animais, que ajudavam ou atrapalhavam as brincadeiras ocorridas fora da escola.

Assim, aproveitei todas essas pistas - fotografias, observações, histórias, comentários, sentimentos, atitudes e brincadeiras – e conversei, na entrevista, sobre os motivos de as crianças gostarem tanto de brincar com os animais de estimação. Fiquei impressionado com o caráter lúdico da entrevista quando começamos a falar sobre seus animais de estimação, uma vez que estes apareciam nos seus registros como importantes parceiros das brincadeiras.

Iniciei conversa sobre os animais apresentando um grande número de cachorros de brinquedo. Quando os retirava da bolsa e os mostrava às crianças, em cada um dos grupos, ouvia comentários diversos, como do Pablo: *“Olha, esse aqui até parece o meu Mastin? Tu roubaste o meu Mastin?”* Surpreso com a reação e com a pergunta, neguei, explicando que havia ido ao *“canil do meu filho e tomado emprestado”*⁶². Leonel, do mesmo grupo do Pablo, propôs *“Vamos brincar de cachorro?”* *“Eu vou escolher os cachorros”*. Depois disso, Leonel, Pablo e Sérgio

⁶² Levei para a entrevista cerca de dez cachorros de brinquedo, de diversas raças, cuidadosamente separados pelo meu filho de oito anos de idade, que adora brincar com cachorros e com outros animais.

dividiram os brinquedos, passando, ao mesmo tempo, a brincar e a conversar comigo. Era um entra-e-sai na brincadeira. Não era possível ficar só olhando para os cachorros. Parecia que algo de mágico os fazia brincar. Uma combinação muito rápida, totalmente improvisada e extremamente divertida!

Durante a brincadeira, criaram cenas de brigas e de cópula entre os cachorros. *“Esse cachorro quer brigar. Rrr”* (Sérgio) anunciando a briga e rosnando feito um cachorro. Logo Pablo entrou na brincadeira *“deixa só eu achar o meu Mastin”*. Quando ele achou o cachorro anunciado, tratou de atacar aquele que Sérgio segurava na mão. Muda a cena, conversamos mais um pouco e novos comentários: *“Esse daqui é capado. Mas tem algumas fêmeas. Isso daqui é uma cadela”* (Leonel). *É, acho que é uma cadela. Vou deixar ela prenha”* (Pablo). Após expressar a sua intenção, coloca o dito *“macho”* sobre a suposta *“fêmea”*, imitando o movimento de cópula. A cena encerra com os três rindo muito.

Num outro grupo, só de meninas, quando retirei os cachorros da bolsa e os coloquei perto delas, ouvi muitas risadas e comentários carinhosos, como da Ana *“Que bonitinho! Que coisa fofa!”*. Ela, após olhar rapidamente todos os cachorros e não encontrar sua *“cadela”*, perguntou-me: *“Por que tu não trouxe um xerox da minha cadela, sor?”* Logo em seguida, Júlia pega o maior dos cachorros, olha-me, mostra-me, ri e fala: *“Sor, sor ele é o pai, o pai dos outros”*. Antes que eu fizesse algum comentário, ela definiu, entre os outros cachorros, aquele que seria *“a mãe”*. Troca a cena, e as meninas já estão brincando de veterinária. Beatriz, então, explica para uma suposta cliente que precisa *“fazer vacina, lavar e tirar as pulgas”* (do cachorro).

Nessas brincadeiras, meninos e meninas faziam de conta que eram cachorros ou uma veterinária – com encenação de vozes, gestos e movimentos - e co-transformavam “[...] simbolicamente a realidade em novos sentidos, funções, formas e configurações através da linguagem e da manipulação ou usos alternativos dos objectos e espaços” (FERREIRA, 2004, p.91).

Diante deste rico e lúdico contexto em que ocorreu a conversa com as crianças e após analisar a relação delas com seus animais de estimação, optei por discutir as seguintes questões: Por que e como brincam as crianças com os cachorros? Quais os cuidados, os agrados e os mimos? Quais as reclamações? É preciso esclarecer que a construção deste tema ainda é muito recente para mim, o que me impede de fazer generalizações.

Assim, analiso esse tema apropriando-me dos estudos desenvolvidos por Sousa (2004) acerca da infância na literatura regional brasileira⁶³, especialmente quando aborda o componente lúdico na relação das crianças com os animais de estimação. O cenário das obras analisadas é, na maioria das vezes, o cenário rural, revelado pelos autores tanto nas autobiografias, como nos livros de memórias, ficções e romances. Ainda que, em alguns momentos, a autora pareça supervalorizar e romantizar a vida das crianças no campo, não discutindo a exploração do trabalho infantil e a suas repercussões na vivência do lúdico (SILVA, 2000; 2003), ela ajuda-nos a compreender os vínculos existentes entre as crianças e os seus animais.

A infância neste estudo mostra-se como “[...] uma construção impregnada e embebida do ambiente onde é vivenciada” onde se misturam as tarefas mais rudes, as brincadeiras e o convívio com os animais. Ser criança é correr e brincar no campo, conviver com os animais e tê-los como brinquedos, bem como acompanhar os adultos durante os seus afazeres. A infância rural é “[...] caracterizada pelo lúdico, pelo trabalho e pela aprendizagem com os adultos. Sem brinquedos de alta tecnologia, mas artesanais, o lúdico não tem hora e nem espaço determinados para acontecer”, instaurando-se “[...] nos espaços naturais” e se diversificando “[...] com o uso de elementos naturais” (SOUSA, 2004, p.1-7).

As brincadeiras das crianças apresentam elementos rurais e seus brinquedos, muitas vezes, são constituídos da própria natureza, como as árvores, os balanços, os rios e a terra.

Mas essa aproximação da criança ao natural não se reduz aos brinquedos naturais. Ela tem seu ápice nas relações que estabelecem com os animais, especialmente com os animais de estimação. A criança do meio rural está rodeada de animais e cresce com estes a sua volta. Muitas vezes o animal doméstico é a sua principal companhia em casa e por toda parte (SOUSA, 2004, p.6).

⁶³ Sousa (2004) estudou vários autores na literatura clássica regional, mas dá um destaque especial às obras de José Américo de Almeida (*Memórias: antes que eu me esqueça*), José Lins do Rego (*Banguê, Menino de Engenho, Doidinho, Histórias da Velha Totônia: um clássico da literatura infanto-juvenil, O Moleque Ricardo*) e Graciliano Ramos (*Infância, Vidas Secas e A Terra dos meninos pelados*).

Embora as crianças participantes da pesquisa e as crianças descritas pela literatura regional atribuam uma importância diferenciada aos animais de estimação, são inegáveis o forte vínculo, o prazer, a alegria e a amizade que as primeiras também nutrem por estes animais. Eles também são os parceiros que estão sempre disponíveis para passear e para brincar muito. “A brincadeira é parte essencial do processo de socialização” entre as crianças e os cachorros (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2004)

Os cachorros, os preferidos, são os ouvintes das crianças, que manifestam ansiedade para falar e contar sobre coisas vividas, sonhadas ou inventadas. Elas não só falam com eles, como “[...] contam-lhes segredos” (SOUSA, 2004, p.7). Essa é uma relação sem cobranças, havendo uma grande afinidade entre ambos. Porém, essa é também uma relação hierárquica de submissão do cachorro à criança. É ela que determina a brincadeira, o tempo de duração, o lugar e como vão brincar.

Há um consenso entre as crianças que brincar com os cachorros é “*tri legal*” e “*é tri massa*”. Tanto os meninos como as meninas explicam que gostam de brincar com os cachorros porque eles são “*fofinhos, gordinhos, engraçados, bonitinhos*” (Ana), “*amiguinhos, simpáticos*” (Raul), “*felizes, da paz*” (Pablo), “*bonzinhos*” (Paulo) e “*mais divertidos*” (Raul). Além dessas características, outras duas, diferentes das anteriores, foram lembradas por Ana e por Raul. Ela disse que também gostava de brincar com os cachorros porque pretende “*ser veterinária*” e ele, porque “*defendem a casa de noite*”.

Em síntese, podemos dizer que “As crianças falam de seus animais constantemente, exibindo orgulhosas suas qualidades, como eles são bonitos, gordos, limpos, espertos e inteligentes. [...]. Desprendem, pois, todo um carinho em relação aos animais (SOUSA, 2004, p.7)”, principalmente em relação aos cachorros!

Lauwe (1991, p.288), ao investigar as imagens, as representações e o estatuto da criança francesa a partir dos romances e dos desenhos, identificou que o animal (de estimação) é revelador de sentimentos. Ele ajuda, muitas vezes, as crianças a superar a repulsa, estimulando o senso de devoção, de cuidado e de proteção. Nessa convivência, as crianças podem adquirir, conhecer e exercitar a paciência, criando fortes vínculos de afeto e respeito. A autora chega a referir-se aos “[...] sentimentos essenciais: a maternidade, amizade, o poder, [...], o ciúme e o amor”. Todos, de um jeito ou de outro, foram sendo apontados pelas crianças ao longo da pesquisa.

Em termos de brincadeiras, foi possível identificar que Ana brinca, às vezes, com o cachorro da sua avó, Ventania, *”brinco de atirar pedrinhas e ele vai buscar”*, mas já com sua cadela Latifa, uma Poodle, ela brinca muito, *”puxo uma corda e ela sai correndo atrás de mim”*. Júlia também se diverte da mesma forma, mas brincando com a cadela que é da prima, *”ela é muito brincalhona”*. Letícia conta o que faz seu cachorro Barão, um Pastor Alemão, *”ele pula em mim, corre, pega bolinha, pega aqueles discos, faz um monte de coisa”*. Ela lembra, com alegria, que ele continua brincando, apesar de *”ter quebrado a pata”*. A amizade e o companheirismo são tão intensos que o Barão tem *”ciúmes”* de outros cachorros. *”Ele tira eles”* (os outros cachorros) de perto dela, impedindo as brincadeiras.

“O Barão quando eu trouxe um cachorrinho lá pra casa, ficou com ciúmes e nunca mais brincava comigo. Ele ficou triste e atrás da casa. Não queria brincar com mais ninguém. Depois que o cachorro morreu, ele ficou tri feliz, ficou pulando, brincando” (Entrevista, 05.04.2006)

Sérgio explica que *”pode passear”* com o seu cachorro e Raul fala com muita alegria que *”a gente se deita no chão e eles deitam em cima da gente”*. Ambos revelam quanto os cachorros brincam de tudo que eles estão a fim de brincar, *”topam qualquer coisa”*, tanto em casa, como na rua.

A contrapartida de estar sempre pronto para brincar com o seu dono ou sua dona requer alguns cuidados, afagos e carícias. A cadela Latifa, *”da novela Jade”*⁶⁴, da Ana é o *”xodó da casa”*. Ela é criada dentro de casa com todas as regalias, estando sempre *”limpa e cheirosa”*. Beatriz conta que Pipoca, um Labrador, todos os dias vai acordá-la na sua cama. Desde pequeno, ele está com ela, sendo que *”ele só dorme nos meus pés, no travesseiro e tem que ser tapado”*. Ambas convivem desta forma com os cachorros porque os adultos assim permitem.

Maria gostaria de ficar mais perto do seu cachorro, mas, como *”ele é pequenininho, filhotinho”*⁶⁵, provavelmente recém-nascido, tem receio de machucá-lo, *”eu não posso pegar porque senão ele pode morrer”*. Durante a expedição à casa da

⁶⁴ Jade e Latifa eram duas personagens, irmãs, de origem árabe, da novela “O Clone”, exibida pela Rede Globo de Televisão”.

⁶⁵ Sousa (2006, p.7) explica que “[...] os filhotes têm preferência na hora de tornarem-se amigos. [...] é mais fácil para as crianças os terem nos braços, no colo ou fazerem um afago”.

Maria, a sua avó contou-me que Roque, um vira-lata, por ser “*amigo dela*” (neta) e das outras crianças que moravam no mesmo pátio, cuidava de todas. “*Se alguém tentasse pegar ou mexer com as crianças, ele avançava*”. Os cuidados, nesta situação, são recíprocos: tanto da menina com o seu filhotinho, como do Roque com a menina (sua protegida e amiga).

Raul fala com alegria das brincadeiras, do cuidado com a higiene e da amizade com seu cachorro:

Eu tenho um cachorro que eu brinco com ele todos os dias de noite porque ele é limpinho. Eu dou banho nele sempre. Ele sempre vive na minha cama e eu sempre brinco com ele. Eu brinco com ele na minha cama e, às vezes, ele dorme comigo, ele dorme do meu lado. Ele é meu amigão. Ele é o meu melhor amigo, depois do Henrique. (Entrevista 04.04.2006)

Em relação aos cuidados, Henrique lembrou que, no dia em que tirou uma fotografia do seu cachorro Bilu, um vira-lata, ele “*ficou apavorado com a máquina. Quando ligou o flash, ele se assustou*”. Apesar de se preocupar com a reação do Bilu, Henrique contou, com orgulho, que agora teria um foto do seu “*cachorrinho*” de estimação.

Parece-me que os cuidados e o carinho das crianças com os cachorros não têm limites, tanto que duas meninas compararam estes animais às pessoas, especialmente ao tipo de alimento e ao local onde comem e aos cuidados com as doenças. “*Eles são (pausa) quase pessoas*” (Letícia). “*É, são pessoas, quase*” (Lívia), “*só que comem (pausa) ração, tomam vacina*” (Lívia), “*fazem tudo, eles comem como as pessoas*” (Letícia), “*só que comem restos, às vezes, ossos*” (Lívia).

Esses argumentos revelam a importância que os animais de estimação têm na suas vidas, no mundo das crianças e também de outros grupos geracionais, sendo “[...] inegáveis os laços de afetividade entre eles e seus proprietários”. Os cachorros “[...] fazem parte da rotina diária de muitas famílias, sendo indiscutível sua importância nas sociedades humanas, seja como companhia, guarda ou outras formas de convivência” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2004, p.6).

Os vínculos de amizade, confiança, respeito, companheirismo e cuidado com esses animais de estimação não são típicos das crianças, mas também dos adultos,

dos jovens e dos idosos. Contudo, parece haver, entre as crianças, uma maior disponibilidade para aceitar os cachorros como seus parceiros de brincadeiras. Talvez isso ocorra porque elas “[...] brincam, continua e devotamente e, ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério” (SARMENTO, 2003b, p.12).

Pelo que pudemos perceber até agora, as crianças brincam com seus animais de estimação e cuidam deles, “[...] escolhem seus nomes, os alimentam e banham. Eles dormem dentro das casas ou em seus arredores. Seguem seus donos aonde quer que eles vão. São muitas vezes os grandes amigos das crianças, os seus diletos brinquedos” (SOUSA, 2004, p.7).

A afirmação de Sousa (2004) de que os animais podem tornar-se os brinquedos preferidos das crianças parece diferir do que elas estão expressando na pesquisa: os seus cachorros são lembrados mais como parceiros e amigos das brincadeiras. As crianças até estabelecem uma relação de posse e procuram manipular os seus animais de estimação de forma que eles brinquem daquilo que elas estão querendo brincar, mas nem sempre isso dá certo. Eles sempre são imprevisíveis! Para Lauwe (1991), os animais podem, por vezes, assumir a forma de brinquedo, mas freqüentemente as crianças brincam com eles. O cachorro não é um objeto que ganha vida através das crianças, embora ele possa ser envolvido no faz-de-conta das suas brincadeiras e até adquirir outras formas, tamanhos e cores.

Brougère (1997, p.62-63) explica que os brinquedos podem ser definidos em relação à brincadeira e em relação à representação social. Na primeira situação, o brinquedo é aquilo que é usado como apoio numa brincadeira, podendo ser um objeto confeccionado ou um objeto produzido por aquele que brinca, ou até mesmo uma sucata, que só tem valor durante a brincadeira. “Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira perdura”. Na segunda situação, o brinquedo é um objeto industrializado ou produzido artesanalmente, sendo “[...] reconhecido pelo consumidor em potencial, em função dos seus traços (aspecto, função) e do lugar que lhe é destinado nos sistema social de distribuição de objetos”. Com esta explicação, parece claro que os cachorros ou animais de estimação não são brinquedos e, sim, parceiros das brincadeiras das crianças. Além disso, são parceiros bastante diferentes das outras crianças e dos adultos pelas características

e pelos próprios argumentos que venho desenvolvendo ao longo do texto e que podem ser explorados em outros estudos.

Mas nem sempre é assim, há momentos em que os cachorros incomodam e se “metem” nas brincadeiras. Henrique reclamou que eles atrapalham as brincadeiras porque “pegam a bola, eles estão sempre na volta”. Ana também reclamou que Ventania, o vira-lata que pertence a sua avó, atrapalha “quando pulo corda, ele pula e arranca a corda; quando ando de bicicleta faz tu cair”. Só que ela admite que “às vezes gosto de brincar” com ele. Beatriz explicou que, às vezes, o cachorro que é do seu irmão não a deixa “pular corda, jogar bola, andar de bicicleta e de patinete”.

Bolas são adoradas tanto pelas crianças como pelos cachorros; ambos correm atrás e querem apropriar-se desse objeto. Num jogo de futebol ou num outro jogo com bola, quando o animal pega e prende a bola, é preciso parar tudo, interromper ou até desistir de jogar. Além disso, há o risco de ela ser furada e inutilizada. Há bola e brincadeiras que não são para cachorros.

As crianças, ao mesmo tempo em que adoram, elogiam e gostam de brincar com os seus animais de estimação, não deixam de dizer que eles também atrapalham as brincadeiras para as quais não foram convidados como andar de bicicleta e patinete. Em determinados momentos, “é legal” e “é tri massa” pegar uma corda e sair correndo e tentar desvencilhar-se do cachorro. Em outros, não é nada agradável, já que podem correr o risco de perder a corda e não pular mais ou até se machucar.

Juntamente a essas reclamações Ana, Júlia, Beatriz e Débora lembram que não se agradam muito de ter de juntar as fezes dos seus cachorros. Júlia, rindo muito, comenta que não precisa limpar porque “a cadela não é minha”, é da sua prima. Ana aproveita e diz que “às vezes limpa uns cocozinhos”, mas isso é muito raro. Já Beatriz explica que não limpa porque “senão eu vomito”, ou seja, sente nojo. A única que afirma limpar, mas fala e faz uma careta de deboche, é a Débora “Eu limpo eles” (pausa), “os meus cachorros”, referindo-se as fezes que eles fazem. Mas sua atitude é logo desfeita por uma das meninas, a Júlia, que, rindo, entrega-a “ela tá mentindo. Quando ela faz essa cara é porque tá mentindo”. Diante da situação, Débora, sem caretas, refaz a sua fala, dizendo que “eu limpo o pátio para a minha avó”, não ficando claro se ela realmente limpa as fezes.

As meninas gostam muito dos seus animais de estimação. Elas os admiram, compartilham brincadeiras, fazem muitos afagos e até admitem brincar com os cachorros que, em algumas situações, atrapalham outras brincadeiras, mas não limpam as fezes. Para brincar, é preciso querer brincar com alguém, com alguma coisa e de determinada forma. É bastante improvável que as crianças queiram brincar de limpar as fezes⁶⁶! Essa é uma atividade nada lúdica: não cativa, não fascina, não alegra e muito menos diverte as crianças (HUIZINGA, 2000). Talvez as crianças estejam reclamando indiretamente dos adultos, “os mentores da limpeza” do que propriamente dos cachorros, “os autores da sujeira”.

Na medida em que fui conversando com as outras crianças, percebi que havia outros tipos de reclamações, bem diferentes das anteriores, associadas ao medo e às traquinagens de cachorro.

Raul, apesar de adorar o seu cachorro, com quem brinca e até dorme junto, mostra-se contrariado e temeroso com a presença de um outro cachorro, bastante feroz, na nova casa⁶⁷ em que está morando. Nesta casa em que o pátio é aberto, sem muro ou cerca, “*agora tem Pitbull*”⁶⁸, que atrapalha as brincadeiras com seus amigos e com o seu cachorro, o “*amigão*”. O sentimento de medo e temor é um alerta de que nem todos os cachorros preenchem os requisitos necessários e importantes para ser parceiro de brincadeiras, parceiro confiável, bom, amigo e que não morda. Brincar exige também segurança, tranquilidade e acordo entre os parceiros, ainda que seja com um cachorro.

Há coisas que os cachorros “aprontam” somente com os adultos. Paulo contou-me sobre um dos seus cachorros que urinava num objeto da casa e pegava coisas e enterrava no pátio.

“Eu tinha um (cachorro), só que o pai (pausa). Ele mijava no travesseiro. Ele roubou uma vez um remédio de cima do bidê da minha vó e custava duzentos pila. Ele pegou, roubou, cavou e ninguém nunca mais achou. O pai acabou dando ele. Aí quando o pai ia dar nele, quando ele fazia essas

⁶⁶ Não estou querendo dizer, com isso, que as crianças não possam e não devam ajudar em algumas tarefas domésticas, principalmente, aquelas em estão diretamente envolvidas. A escolha de possuir um animal e cuidar dele, deve ser partilhada entre crianças e adultos.

⁶⁷ Raul mora junto com a sua avó numa casa de fundos. Não há uma separação entre a casa da frente e a casa dos fundos, sendo um único pátio para ambas as casas.

⁶⁸ No ano de 2006 foram registrados na cidade de Pelotas/RS vários casos de ataque às crianças pelo cachorro da raça Pitbull, inclusive com mortes. Esses ataques têm sido amplamente divulgados tanto nos jornais como na televisão, com repercussão estadual.

bobagens, ele ainda se botava no pai. Aí o pai deu ele (pausa). Isso aí eu sei que ele nunca fazia comigo. Contigo ele era amigão?(pesquisador.) Era. (Entrevista 04.04.2006)

Essa é uma história ao mesmo tempo triste e engraçada. Triste, porque Paulo perdeu o seu companheiro de brincadeiras, porque a avó ficou sem o remédio que custava muito caro e porque o pai bateu no seu animal estimação. Também é engraçada pelo inesperado e surpreendente alvo escolhido pelo cachorro para urinar – um travesseiro e não um pneu, uma porta, uma parede, uma planta ou um tapete - e pela ação de pegar um objeto que estava dentro de casa e enterrá-lo no pátio, como se fosse um osso.

É muito difícil encontrar uma criança que não tenha “aprontado uma”, ou seja, que tenha feito uma peraltice na sua própria casa, na casa do vizinho, na escola ou em outro lugar. Talvez por isso que o Paulo seja mais brando com o cachorro e sinta muito a sua saída da casa. Mas as traquinagens das crianças, deixo para elas mesmas contarem no decorrer deste capítulo.

As crianças lutam e resistem para continuar brincando em espaços/tempos que não são pensados e discutidos com elas. Talvez por isso os animais tenham assumido um papel tão importante na escolha de parceiros, porque estes estão quase sempre disponíveis para participar das suas experiências lúdicas. Vejamos no próximo item as suas manifestações e tentativas de mudar os lugares onde moram, circulam e brincam para que as brincadeiras tenham vez.

4. 2 MUDANDO OS LUGARES PARA BRINCAR MAIS: AS RUAS, AS CASAS E A ESCOLA

Hacer hablar a los niños no significa pedirles que resuelvan los problemas de la ciudad, creados por nosotros. Significa, em cambio, aprender a tener em cuenta sus ideas y sus propuestas. No es fácil dar la palabra a los niños, ni comprender lo que dicen. Gianni Rodari hablaba de um oído ‘verde’ que los adultos deberían tener para saber escuchar a los niños. [...] Hace falta creer que los niños tienen algo que decirnos y que darnos, y que este algo es distinto de lo que sabemos y de lo sabemos hacerlos expresar lo que piensan realmente.
Francesco Tonucci

Ao conversar com as crianças sobre o que mudariam na casa, na rua e no bairro onde moram para que pudessem brincar mais, fui surpreendido pela força das suas idéias, expectativas e sentimentos. Em pequenos grupos, geralmente formado por afinidades, elas apresentaram diferentes sugestões, de caráter coletivo ou individual, que repercutiam, fundamentalmente, no espaço das ruas, dos terrenos baldios, dos pátios e das próprias casas. Elas também vislumbraram mudanças na escola.

Em relação às mudanças propostas pelas crianças no “espaço aberto e coletivo” (SANTOS; VOGUEL, 1985, p.13) por onde circulam ou poderiam circular enquanto estão brincando, foi possível identificar três aspectos centrais que se complementam. O primeiro diz respeito à limpeza, à pavimentação e à manutenção das ruas e das calçadas no bairro. O segundo refere-se à preservação e à manutenção de terrenos baldios. O terceiro e último implica a criação de novos espaços lúdicos.

Antes de adentrar nestes aspectos, é importante esclarecer que na “[...] distribuição territorial urbana” os espaços disponíveis para as crianças “[...] são considerados pela condição de classe dos seus usuários” (LIMA, 1989, p.92). Nos bairros populares, como no que foi desenvolvida a pesquisa, existem reduzidas áreas públicas específicas para as crianças, como praças e campos, não sendo facilitado o acesso e o uso pela distância, pelas precárias instalações, pela pouca manutenção, pela inadequação etária e “pela violência urbana que reduz drasticamente não apenas a vida útil desses espaços e equipamentos como também sua própria utilização” (GARCIA, 1994, p.16). As crianças brincam conforme esses espaços permitem.

Contudo, não podemos esquecer que “[...] os espaços lúdicos tradicionais” (GARCIA, 1994), como pátios, casas, terrenos baldios e ruas, têm sido eliminados em decorrência da especulação do solo ou especulação imobiliária, da industrialização e da urbanização sem planejamento. Assim, é importante considerar que a utilização dos espaços lúdicos tradicionais está associada às formas de vida das famílias populares⁶⁹ e às estratégias das crianças para poder brincar.

⁶⁹ Fonseca (2004, p.2) alerta que “a representação negativa das famílias das camadas populares funda-se numa interpretação que separa a família do conjunto de forças macrossociais que afetam sua organização”.

“Os espaços destinados às crianças também são mercantilizados na cidade e, portanto, oferecidos mediante pagamento e que pela distância ou pela natureza específica do divertimento exigem outros gastos” (LIMA, 1989, p.93). São os parques, os clubes, as quadras esportivas, pistas de patinação/skate e as praças privadas (em supermercados, salão de festas, feiras/festas e shopping centers). Nos centros urbanos e/ou pólos turísticos “[...] os grandes complexos da indústria da diversão, a indústria da vertigem e do risco simulado” têm possibilitado altos lucros à iniciativa privada (GARCIA, 1994, p.16).

“O movimento intenso de privatização e de abandono dos espaços públicos infantis” repercute com intensidade nessas crianças “[...] as quais não dispõem de recursos financeiros para usufruir espaços e tempos para brincar” (WÜRDIG, 2006, p.201). À grande maioria das crianças que vivem nos bairros populares sobram os “espaços público-privados” (LIMA, 1989) das suas próprias casas (ou de amigos ou parentes), das escolas, das ruas e, eventualmente, de alguma praça. Mas como elas percebem esses espaços na contemporaneidade e o que propõem ou desejam em termos de melhorias?

Mesmo que as crianças da pesquisa não sejam protagonistas na discussão de como melhorar os espaços urbanos ou não sejam ouvidas nas políticas de democratização na cidade, conforme podemos identificar na experiência de Tonucci (1997)⁷⁰ e na pesquisa de Castro (2001)⁷¹, percebi que elas são ativas e participantes nas críticas e nas intenções de mudanças do bairro onde moram. Assim, apresento, a seguir, os desejos de mudanças expressos pelas crianças em relação ao bairro, às ruas e as suas casas. Para isso inspirado numa antiga cantiga do folclore brasileiro, trago à tona as sugestões que foram por elas apresentadas.

⁷⁰ Tonucci (1997) analisa a experiência ocorrida na cidade de italiana de Fano com o projeto A cidade das crianças, do qual destaco o “Conselho das Crianças” e “As crianças como projetistas”. No primeiro, o conselho funciona como uma espécie de fórum que garante que o ponto de vista das crianças seja considerado nas mudanças da cidade. No segundo, as crianças são incentivadas a projetar espaços e estruturas reais da cidade, com o apoio técnico, para solucionar os diversos problemas urbanísticos.

⁷¹ Castro (2001, p.41), desenvolveu, com crianças e adolescentes, a partir do projeto de pesquisa “Cidade, Consumo e Cidadania: a Infância e a Adolescência na Contemporaneidade Brasileira”, um projeto de intervenção denominado “Oficinas na Cidade”, visando ampliar as possibilidades desses segmentos na construção das cidades. Através das oficinas, buscou abrir “[...] um campo de construção, reflexão e imaginação com crianças e adolescentes para que pudessem se inserir nesta nova ordem social – a metrópole contemporânea – como sujeitos ativos reconhecendo sua própria capacidade de intervir sobre o meio urbano”.

Se essa rua, se essa rua fosse minha,
 Eu mandava, eu mandava ladrilhar
 Com pedrinhas, com pedrinhas de brilhante
 Só pra ver, só pra ver meu bem passar.

Teodora Maria Mendes de Almeida

Lívia iniciou pela limpeza geral do bairro. Para ela é preciso *“limpar e ajeitar o bairro, tirar aquilo que é muito sujo”*, como *“pedras”* e *“buracos”*. Leonel e Sérgio acrescentam à limpeza, a pavimentação adequada e a manutenção das calçadas e das ruas. Para Leonel, é preciso *“limpar a calçada, acimentar. Sabe aquela rua de pedra, tem que acimentar tudo”*. Ele explica que só fica *“trancado em casa”*, mas com essa mudança poderia *“andar de bicicleta”*. Sérgio também reclama dos buracos e do quanto atrapalham: *“Não dá para andar de bicicleta”*. Pablo, um outro colega, não propõe mudanças, mas argumenta que o asfalto existente na rua onde mora, *“a melhor de todas”*, *“ajuda”* nas brincadeiras porque dá maior segurança para quem anda de skate e de bicicleta.

Os comentários das crianças demonstram que ruas e calçadas sujas e esburacadas e com pavimentação precária são totalmente inadequadas para as suas brincadeiras. A percepção das crianças confirma o reduzido investimento do poder público neste bairro popular no que se refere à canalização e tratamento do esgoto, ao recolhimento do lixo e à limpeza e manutenção das ruas. Há o desejo de transformar o bairro num lugar mais agradável, organizado e arrumado. Elas apostam na rua como um espaço “[...] de experiência e de encontro” (FUSARI, 2002, p.257), de liberdade e diversão.

As crianças ainda não desistiram de brincar nas ruas. A rua tanto pode ser perigosa e violenta e trazer riscos à integridade física e moral das crianças (SANTOS; VOGUEL, 1985), como ela pode ser um lugar de aprendizagem, de solidariedade, de alegria, de produção e transmissão da cultura lúdica (CAVA; WÜRDIG, 2003). Enfim, a rua carrega o fluxo da vida, com suas contradições, durezas e surpresas (DAMATTA, 1994).

A redução drástica dos espaços lúdicos nos centros urbanos e a necessidade de preservá-los tem sido recorrente nos estudos de Mello (1989), Lima (1989), Perroti (1990), Marcelino (1990), Garcia (1994), Friedmann (1996), Porto (1998), Redin (1998), Kishimoto (2002) e Redin et al (2003). Contudo, nestas pesquisas,

praticamente não há registros das idéias, das críticas e das proposições das crianças acerca dessa temática. São os adultos que têm avaliado, criticado e proposto mudanças nos espaços lúdicos das crianças. Sem desconsiderar essas importantes contribuições, optei por um outro caminho: parti dos comentários das crianças acerca dos espaços onde brincam e do repertório das suas brincadeiras, especialmente no bairro onde moram.

Beatriz conta que gostaria muito de voltar a brincar na casa da dinda, mas dois motivos a impedem: o primeiro é a distância, “*é longe*” da sua casa e, por isso, não pode ir sozinha; o segundo, o mais problemático, a edificação de um terreno baldio localizado na frente da casa da dinda e no qual ela brincava. “*Só que agora construíram uma casa lá, agora não dá mais pra brincar. A gente ia soltar pipa*”. Henrique não se preocupa com a distância, mas com a garantia e manutenção de um terreno localizado ao lado da sua casa. Ele sugere que o “*terreno ali no lado, pode limpar e fazer um campo de futebol*”. Isso provavelmente diminuiria “*os problemas com os carros*” quando ele e seus amigos jogam futebol na calçada. Já Ana, como busca brincar num espaço muito amplo e como não tem acesso a isso no bairro, gostaria de morar num outro município, mais no interior, menor e próximo à Pelotas, onde possa “*correr no campo*”.

Preservar e manter terrenos baldios (abandonados ou desocupados) próximo às suas casas ou de parentes é, para as crianças, uma forma de garantir espaços para as suas brincadeiras, espaço para preservação e manutenção da cultura lúdica. Perroti (1990) é contundente ao condicionar a constituição dessa cultura à existência desses “*espaços-livres*”. A perda desses espaços, em determinadas situações, pode levar à suspensão (temporária ou definitiva) de uma determinada brincadeira.

Para as crianças, os terrenos baldios são vistos “[...] como se fossem públicos” (SANTOS; VOGUEL, 1989, p. 13) em função do uso que elas fazem desses espaços. A proximidade dos terrenos de suas casas ou de parentes favorece a freqüência dos encontros entre os pares e traz mais segurança, evitando possíveis acidentes em decorrência da circulação de veículos.

Enquanto Henrique pensa em garantir um espaço para jogar futebol, Beatriz e Ana pensam num espaço para soltar pipa e para correr. Os três almejam espaços maiores, que possibilitem liberdade de movimentos e diversidade de brincadeiras.

A urbanização desenfreada e sem planejamento tem favorecido o desaparecimento de grandes áreas localizadas nas periferias urbanas, como os

populares campos de futebol. Nestes campos, além da prática esportiva, havia espaço para soltar pipas e fazer piqueniques. Mas, como as crianças não têm sido ouvidas e muito menos respeitadas em relação a sua cultura lúdica, os espaços estão desaparecendo. “De horizontes infinitos, as crianças – [...] foram vendo os limites se escassearem, as fronteiras se aproximarem, sentindo a movimentação tolhida e os gestos cerceados” (BRANDÃO, 1994, p.9).

As crianças, além de procurar reorganizar e garantir os espaços lúdicos existentes no bairro, apostam na criação de outros. Raul surpreende ao propor espaços tão diferentes “na *minha rua eu botaria uma locadora de graça e Play 2 e 3. Locadora de graça, não ter que pagar, e pracinha. Deixa eu ver o que mais*” (pausa). Após essa parada, ele insiste na “*pracinha*” e acrescenta, no espaço da rua, “*umas carretas velhas para brincar de esconder, em cima e embaixo*”.

Para Raul, só dá para brincar de videogame se for de graça. Como ele não pode pagar para se divertir, sonha com uma locadora gratuita. Esta é uma proposta de caráter coletivo onde a diversão se sobrepõe ao interesse econômico e o ao lucro. Ao vislumbrar uma “*pracinha*” e uma “*locadora*” na sua rua, indica que os espaços lúdicos sejam próximos às casas das crianças e não longe. Ele também sonha com uma rua que dê possibilidades criativas (imaginativas, exploratórias) para as crianças e, para isso, pensa em “*artefatos*” (aparelhos) como uma “*carreta velha*”⁷² que sirva de esconderijo para a brincadeira de esconder.

O espaço aberto e coletivo proposto por Raul contém elementos do espaço lúdico defendido por Garcia (1994, p.22), um espaço que possibilita a aventura, o mistério, a vertigem e a expressão corporal, onde “[...] a curiosidade não se desfaça de imediato, para que a certeza não elimine a tentativa e a experimentação – em uma palavra, ele não é naturalmente óbvio, precisa ser buscado e desvendado”. Essa capacidade de “[...] transposição imaginária de situações, pessoas, objectos ou acontecimentos está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança” (Sarmiento, 2002b, p.10). Dentro de uma carreta as crianças podem criar inúmeras situações lúdicas, como um esconderijo, mantendo-se distantes dos olhares adultos e do seu controle. “As crianças desenvolvem a sua imaginação

⁷² Tal referência fez retornar à minha própria infância: eu e meus amigos brincávamos direto nos caminhões do meu pai que ora ficavam estacionados na garagem ou na rua, em frente a minha casa. O horário, o clima, o número de participantes e a existência ou não de carga a ser transportada interferiam na escolha, na duração e no teor da brincadeira.

sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital” (Sarmiento, 2002b, p.10).

Interessante salientar que, dentre todas as crianças, somente Raul pensou em construir uma praça na sua rua, perto da sua casa. Por que ele insiste na “*pracinha*”? Será que as outras crianças não brincam nem querem brincar mais na praça? Será que elas continuam brincando, sob determinadas circunstâncias? Pelo que pude perceber nas entrevistas e acompanhar nas expedições ao bairro, a aproximação ou distanciamento da praça depende da localização, da segurança, das parcerias e da configuração do pátio e da casa das crianças.

A existência de uma praça perto da casa das crianças é o primeiro passo para que elas possam usufruir desse tradicional espaço lúdico. A proximidade permite com que Maria, Sérgio, Pablo e João brinquem com mais freqüência. Maria mora a duas quadras da praça que fica na mesma rua e no mesmo lado da calçada da sua casa. Além disso, a praça fica ao lado da antiga creche que ela freqüentou antes de ingressar na escola. Pablo confirma que brinca “*lá na pracinha perto de casa*” e Sérgio também diz que “*é bem perto da minha (casa), bem na esquina*”. João também brinca numa praça que fica a duas quadras de onde mora⁷³. Diferente deles, Júlia diz: “*eu não tenho uma praça perto da minha casa*”. A distância da própria casa e a dificuldade e/ou o perigo de ter de atravessar uma avenida movimentada, dificulta a ida até à praça. Parece-me que perto para as crianças é aproximadamente em torno de duas ou três quadras.

A localização da praça – perto ou longe – interfere diretamente na segurança e nas parcerias. Para a maioria das meninas, é impossível ir à praça sozinha, devendo ser acompanhadas de seus familiares e, geralmente, aos finais de semana. Talvez por isso que respondam que “*às vezes*”, “*muito raro*”, “*quase nunca*” ou então que “*a gente brincava*”. Mas isso também acontece com o Leonel: “*eu nunca vou sozinho*”. Para as meninas, a exceção ocorre nas praças fechadas e gratuitas existentes em alguns dos grandes supermercados da cidade

Eu só brinco na pracinha quando eu vou no Peruzzo (pausa) porque que eu posso ir sozinho (Beatriz). Já entrou no BIG? (Ana). Na pracinha do BIG? É muito caro. (Beatriz) No BIG tem que pagar e nos outros não. A (praça) do Peruzzo não (Ana). Trinta minutos é... (Beatriz tentou informar o

⁷³ Apesar de João morar no mesmo bairro, ele mora noutra região, bem distante dos colegas de turma. Eles não utilizam a mesma praça e nem brincam juntos fora da escola.

preço cobrado no BIG, mas foi interrompida pelas colegas). (Entrevista, 04.04.2006)

Cabe, então, perguntar: O que há nessas praças? Que tipo de brinquedos são disponibilizados às crianças? Quem pode brincar? Nessa praça fechada e privada, as meninas podem ir sozinhas e na outra, aberta e pública, não. Mas já foram em outros períodos de suas vidas, num tempo passado!

Tudo indica que há uma mudança no perfil das praças, tanto de quem frequenta, como do tipo de espaço e na forma como é utilizado. Isso interfere na escolha do equipamento, no uso, na manutenção e na preservação, seja no âmbito do poder público ou da iniciativa privada.

Nos supermercados, as praças são pequenas (tamanho), limpas, protegidas, controladas e repletas de brinquedos de plástico (duro e colorido), de dimensões reduzidas e mais adequadas às crianças menores. Faz parte deste conjunto de brinquedos o escorregador, a casinha, a piscina de bolinha, o pula-pula, os balanços, o túnel etc. Além disso, em algumas situações especiais e promocionais, são disponibilizados materiais escolares, como folhas, giz de cera, caneta hidrocor e massa de modelar.

Esses brinquedos são diferentes do que freqüentemente são encontrados nas praças que ficam localizadas em áreas abertas, no centro e nos bairros populares. A grande maioria dos brinquedos é de madeira e ferro, podendo ser coloridos ou não, adequando-se tanto às crianças menores como às maiores. Eles ficam distribuídos num espaço relativamente extenso, revestido de grama ou de areia, praticamente sem manutenção e limpeza do órgão público responsável.

As crianças, nas praças fechadas, são acompanhadas e/ou controladas por um adulto especialmente destinado para este fim. Este controle constante permite que os pais deixem seus filhos na praça enquanto eles fazem suas compras. A praça é tanto um atrativo comercial como um espaço lúdico. O tempo de permanência na praça depende da duração das compras dos pais. Nos casos em que o espaço da praça é terceirizado, os minutos de diversão são vendidos como qualquer outro produto existente no supermercado. É a “iniciativa privada, sustentada pelos lucros dos seus empreendimentos”, descobrindo “[...] o lúdico, como um novo e atraente ‘ponto de venda’” (GARCIA, 1994, p. 16).

Comprar torna-se condição para poder usufruir da praça. Nesta situação, o consumo dos produtos comercializados pelo supermercado é o passaporte para brincar na praça. Esse contínuo e crescente “[...] envolvimento dos adultos na cultura do lazer, e a constituição de uma indústria do jogo, com conseqüências e efeitos pouco previsíveis” têm sido apontados por Sarmento (2002b, p. 12) como um dos aspectos emergentes que precisam ser investigados para que possamos compreender as culturas da infância⁷⁴.

Sobre as parcerias e sobre a configuração das casas isso revela as diferentes condições sociais das crianças. Maria e João moram em regiões diferentes do bairro, mas possuem uma coisa em comum: ambos moram em terrenos pequenos e quase que totalmente edificadas, sobrando um pequeno pátio no qual é quase impossível brincar ou que não favorece o brincar.

A avó de Maria explica e justifica o porquê dela brincar na rua e na praça “O espaço é pequeno. Não dá pra eles (ela e os primos) *brincarem*”⁷⁵. O pequeno espaço que há na frente da casa é destinado ao varal de roupas. Além do espaço, outras questões interferem e favorecem o brincar fora de casa. João contou-me que “a mãe tá sempre na minha volta” querendo saber onde ele está. A mãe confirma isso e explica que o está sempre “vigilando” “de tempo em tempo vou olhar se ele realmente está brincando com o amigo” que mora na rua de trás. João circula entre a casa do amigo, a praça da Estação Rodoviária e a calçada em frente a sua própria casa⁷⁶.

Sem essa preocupação, a mãe do Sérgio fala com certa tranqüilidade e alegria do quanto ele circula pelas redondezas “ele brinca por tudo” mas geralmente acompanhado de um tio da mesma idade. Maria também não brinca sozinha na praça, está sempre acompanhada dos seus primos e de seus amigos. Se eles pudessem mudar a praça, colocariam “uma escada na gangorra e na roda” (gira-gira) ou então transformariam “a roda numa roda gigante, parecida com a que tem

⁷⁴ Uma mostra dessa preocupação pode ser identificada nos estudos de Steinberg (1997, p.107), que analisa as marcas de poder e os efeitos psíquicos das grandes corporações empresariais da “kindercultura” sobre as crianças. Através do entretenimento infantil, via tv, filmes, jornais, revistas, brinquedos, anúncios, videogames, livros etc, são disseminadas idéias consumistas, “[...] racistas, sexistas e classistas”.

⁷⁵ No mesmo terreno, mais ao fundo, em duas peças separadas, moram mais duas tias da Maria, com dois filhos cada uma. O corredor é bastante estreito e repleto de objetos e pequenas plantas.

⁷⁶ Na frente do terreno, mora a avó do João, depois o tio e, por último, nas últimas peças, a sua família: pais, irmão mais velho e ele. Há um estreito corredor por onde circulam todas essas famílias, sobrando uma reduzida área na entrada do terreno.

no *Bigfest*⁷⁷. É importante destacar que, em momento algum, Maria e sua avó levantaram alguma preocupação com brincar na praça. Pelo contrário, ela e os primos todos consideram esse um espaço “ótimo”.

Em relação às mudanças no espaço “construído e fechado” (SANTOS; VOGUEL, 1985), as crianças voltaram-se para suas casas, tanto na parte interna das casas (disposição dos móveis e das peças) como na parte externa (pátio) e para a escola.

Paulo pensou numa mudança rápida e simples para que ele e seus irmãos e/ou amigos pudessem brincar mais dentro de casa “*Ah, eu só arredaria a mesa porque a cozinha é grande e ali dava pra nós brincar quando tivesse chovendo, ou tivesse frio ou de noite*”. Assim, ele dribla as variações climáticas e garante as brincadeiras no período da noite sem alterar muito a disposições dos móveis.

Maria também propôs mexer nos móveis, “*se arredasse a mesa*” e “*tirasse aquelas bodegas que a minha vó bota lá eu brincava lá*”, referindo-se à cozinha/sala. Além disso, ela gostaria de ter um quarto só pra ela, mas isso depende da sua tia desocupar uma das “*peças*” dos fundos e do seu avô “*botar as coisas dele*” numa outra “*pecinha*”. As mudanças que Maria está propondo alteram bastante a atual organização da sua casa e dependem mais dos adultos, principalmente dos seus avós e da sua tia (mudança de endereço), mas também de recursos financeiros. Fica nítido o desejo de um espaço com mais privacidade e exclusividade, como um quarto, onde *pudesse “brincar na cama*” ou assistir à televisão sem ser incomodada.

O pátio é uma continuidade da casa e, por estar localizado numa parte externa, permite outras possibilidades lúdicas. “O quintal é tradicionalmente o lugar [...] do tanque de lavar roupa, do varal [...], das árvores frutíferas, [...], dos cachorros” (SANTOS; VOGUEL, 1985, p. 49) e das brincadeiras. Apesar de todas as transformações urbanas, há crianças que só brincam nos pátios, mas nem todas têm esse espaço. Talvez por isso a amplitude e a arborização tenham sido as mudanças mais destacadas pelas crianças.

Lívia deseja “*um pátio mais grande*”, já que o da sua casa “*é muito pequeno e não dá pra mim brincar*”. Neste outro pátio, ela também queria uma “*plantação*” de árvores frutíferas, ervas de chá e verduras. Lívia justifica que a sua vontade de “*ter mais espaço*” no seu pátio é porque ela não pode “*ficar muito tempo na rua*”, “*sem*

⁷⁷ Salão de festas privado, localizado no centro de cidade de Pelotas, que tem vários brinquedos infláveis e uma mini roda-gigante.

fazer nada”, somente no período em que vai da casa à escola e vice-versa⁷⁸. Para ela, a extensão do pátio é quase uma condição para brincar e, ao mesmo tempo, tornar mais agradável o tempo que “obrigatoriamente” precisa ficar em casa, longe da rua. Provavelmente por isso, deseja um pátio com bastantes árvores e plantas de diversos tamanhos e espécies. Ela combina diversão, com alimentação e preservação!

Letícia contou-me que queria “*umas árvores grandes lá na minha casa só pra fazer uma casa na árvore*”, “*pra gente brincar*”. Esse pátio arborizado aproxima-se do estilo do sítio do seu avô: “*lá tem um monte de árvores*”. O sítio é o lugar onde ela gostaria de morar e onde passa a maior parte do tempo brincando, quando não está na escola. O pátio da sua casa é grande, mas cheio de pedras e sem nenhuma árvore. Por isso, deseja muitas “*árvores grandes*” para construir a tão sonhada “*casa na árvore*”. Com essa proposta, ela ratifica a sua preferência por brincadeiras mais ligadas à natureza e com aventuras.

Nas falas das duas meninas, há uma preocupação com o espaço e com arborização que pode ser entendida também como uma preocupação com a natureza. Essa preocupação também foi encontrada na pesquisa desenvolvida por Oliveira (2001) com crianças pequenas, entre 5 e 6 anos de idade, que freqüentavam uma creche pública no município de Florianópolis-SC. Através de desenhos, elas indicaram que desejavam mais contato com a natureza e que sonhavam com uma creche com árvores frutíferas, com cabanas e com água para brincar.

Assim, concordo com Oliveira (2001, p.13) em que o rápido desaparecimento dos “[...] espaços públicos dedicados ao contato com a natureza”, decorrentes “[...] da exploração capitalista abusiva”, torna “[...] a questão do direito ao convívio com a natureza” imprescindível às crianças, estejam elas nos espaços fechados, como casas, escolas e creches, ou abertos, como ruas, calçadas, praças e parques. Sem esse convívio, sem a oportunidade de conhecer, apreciar, interagir e brincar com a natureza, torna-se mais difícil a criança (e o adulto) sentir-se parte dela (SILVA, 2002).

A busca das crianças por uma maior aproximação com a natureza confirma que, “[...] sem afeto por parte dos seres vivos, seria impossível manter o equilíbrio

⁷⁸ Os pais da Letícia são separados e ela mora com os avós paternos e com um tio.

ecológico”. Além disso, “[...] os códigos que permitem a comunicação entre os indivíduos e as espécies são sempre mediados pela informação sensorial” (RESTREPO, 1998, p.86-87). Tudo indica que elas não estão querendo abrir mão de sentir prazer, de aventurar-se, de correr riscos, de sentir sabores e cheiros despertados quando brincam nas árvores ou numa horta caseira. Apesar das decisões do meio ambiente estarem concentradas nas mãos dos adultos, são as gerações mais novas que mais viverão neste mundo. Então, escutá-las é imprescindível.

As crianças, ao proporem mudanças no bairro, na rua e nas suas casas, estabeleceram diferenças entre brincar na rua e/ou em casa e brincar na escola. Além das diferenças que sempre foram desfavoráveis à escola, algumas crianças pensaram até na possibilidade de “destruir” a escola. O impacto de tal proposição já havia sido anunciado no capítulo 2 , quando elas conversaram sobre as mudanças no recreio e ousaram mudar a escola, reduzindo drasticamente o tempo de permanência na sala de aula e ampliando ao máximo o tempo de recreio. Agora elas articulam essas mudanças com o tempo e a forma de brincar fora da escola.

O diálogo abaixo descreve com clareza como as idéias das crianças foram sendo apresentadas, em meio a muitas risadas e dúvidas. A pergunta desencadeadora foi a seguinte: “Se vocês pudessem mudar o jeito que brincam hoje, o que mudariam?”

Ah, eu não sei (Júlia). Destruindo o colégio, não ter mais colégio, não ter tema (Isa). É isso mesmo! (Ana concordando e rindo). Pior! (Beatriz, também concordando). Por que destruir o colégio? (Pesquisador.) Porque é chato (Ana). Pra ficar (Débora) mais tempo dentro de casa (Ana novamente rindo). Pra ficar mais esperto e inteligente (Ana). Tu achas que no colégio tu ficas menos esperto e menos inteligente? (Pesquisador.) Tu fica burro (Júlia rindo muito). (Pausa) Então o que vocês mudariam? (Pesquisador.) Se não existisse o colégio, a gente não sabia escrever, não tinha caderno, não tinha caneta (Beatriz). Sor, podia ser cinco de colégio (Ana). Cinco meses? (Pesquisador) Minutos (Ana). Cinco minutos e, no restante do tempo, o que vocês iam fazer? (Pesquisador.). Brincar (Ana e Beatriz)

Este diálogo retrata o quanto suas propostas são provocativas em relação à atual estrutura escolar e o quanto nós, adultos, precisamos escutá-las, procurando

compreendê-las, mesmo que suas propostas possam parecer irrealizáveis (TONUCCI, 1997).

O pano de fundo da “*destruição da escola*” é o desejo de ficar mais tempo em casa para poder brincar mais. Sem escola, não haveria tarefas escolares e, sem as tarefas, todo esse tempo (aparentemente disponível) em casa seria para brincar. Para justificar esse desejo, reclamam da chatice da escola e alegam que, em casa, ficariam mais espertas e inteligentes. Acredito que as crianças não busquem literalmente destruir a escola, mas destruir uma forma adultocêntrica de pensar e organizar esta instituição. Provavelmente, desejem construir uma outra escola atenta ao “[...] movimento de construção dos direitos das crianças”. Essa idéia legitima-se pelo fato de que “[...] sendo as escolas construídas para as crianças” (no âmbito histórico e das políticas educacionais) “[...] elas também são” (na ação concreta) – “construídas (sobretudo) pelas crianças” (SARMENTO, 2001, p.25).

As crianças, ao reconhecerem que, sem a escola, não teriam aprendido a escrever nem provavelmente usariam alguns dos seus artefatos mais tradicionais como o caderno e a caneta, apresentam uma proposta alternativa que reduz ao máximo o tempo de permanência nessa instituição: “é a jogada 4.5” - isto é, reduzir de quatro horas diárias para apenas cinco minutos. Entre risadas e conversas, as meninas foram deixando pistas de que o formato da escola precisa ser modificado e que a extenuante jornada escolar interfere na cultura lúdica que acontece para além dos muros dessa instituição. Se elas “[...] são sensíveis, sabedoras”, “seguramente é já tempo de respeitar as crianças e as suas capacidades e direitos” (ALDERSON, 2003, p.23-26).

Por que as crianças defendem com tanta vontade mais tempo para brincar e por que incluíram a escola nas suas mudanças? A resposta mais provável parece ser a seguinte: primeiro, porque o lúdico é o “traço distintivo” (MARCELINO, 1990) e o “traço fundamental” (SARMENTO, 2002bc) das culturas da infância. Seria muito estranho se elas não exigissem mais tempo nem reclamassem. Além disso, brincar é um direito (REDIN, 2003; SILVA, 2003) que precisa ser garantido e as crianças estão lutando por isso! Segundo, porque é na escola que elas passam uma grande parte da sua infância e, como faz parte do bairro, não poderia ficar de fora dessas mudanças. A escola é voltada para as crianças, mas elas são as que menos decidem sobre a sua organização, planejamento, currículo, recreio, regras e arquitetura (ALDERSON, 2003).

As fantasias sobre a escola iniciam antes de as crianças nela ingressarem, estando presentes nas brincadeiras infantis. Entre elas, há o desejo de ampliar as suas relações sociais e dar continuidade a experiências que contemplem a imaginação e favoreçam o lúdico. Contudo, para Pagni (2004, p.34), esse desejo tem sido frustrado em função da transmissão de um conhecimento que há muito suprimiu “[...] o mundo fantasioso e lúdico infantil” em favor “[...] da performance do exame e da gratificação pela aprovação”.

Embora não possa concordar totalmente com a afirmativa do autor, até porque isso seria negar a atitude de resistência das crianças (identificada e analisada no capítulo 3) e uniformizar as escolas e o trabalho pedagógico desenvolvido pelos (as) diferentes professores(as), essa contradição está presente e, mais do que nunca, é preciso enfrentá-la junto com as crianças.

Marcelino (1990, p.85) defende a vivência plena do lúdico na vida das crianças porque brincar “é gostoso”, dá prazer e felicidade, além de contribuir significativamente para sua formação humana. Ele argumenta que a negação do lúdico na escola está associada ao desrespeito pelas crianças e pelas culturas da infância. Para esse autor, a escola raramente valoriza as atividades lúdicas e, quando isso acontece, estão acompanhadas do “[...] adjetivo ‘educativo’”, fazendo com que diminuam as possibilidades da alegria, da espontaneidade, da brincadeira e da diversão. “[...] Mesmo nos intervalos, as filas do lanche, banheiro, o acesso ao pátio etc, dificultam e restringem a vivência do brinquedo. Mal ele começou, já soa a campainha, que chama para os ‘deveres’”.

Durante uma das entrevistas, pude ouvir um comentário que ilustra como as crianças percebem o tratamento dado ao brincar na escola, especialmente quando se encontram fora do espaço e do horário autorizado pela direção ou pelos (as) professores (as). Leonel expressou o seu receio de ser visto brincando na biblioteca. Num tom bem baixo e como se fosse contar um segredo, indagou: “*Que, tão levando brinquedo para a Biblioteca para brincar?*” Como eu não consegui ouvi-lo, pedi que repetisse e ele imediatamente respondeu: “*Então deixa*”, dando a entender que não repetiria. Novamente eu insisti e pedi que ele falasse mais alto. Ele hesitou, mostrando com quem estava preocupado e inseguro - “*se vem um professor aqui*”. Mais uma vez pedi que falasse, tranquilizando-o que ninguém ouviria. Então, rapidamente ele falou o que pretendia desde o início da conversa “*Vão começar a*

dizer: Ah, não. O professor Rogério tá levando brinquedo para as crianças brincar em vez de estudar”.

Nessa última fala do Leonel, fica claro que a biblioteca não poderia ser um lugar adequado para brincar, mas somente para estudar. Eu e as crianças estávamos transgredindo provavelmente uma regra da escola. Além disso, estávamos sentados no chão, conversando e brincando. Por várias vezes, fomos interrompidos por professores e funcionários que entravam para pegar ou entregar livros e outros materiais. Todos ficavam surpresos com o que viam, pediam desculpas e saíam rapidamente. São essas e outras situações que fazem com as crianças diferenciem o brincar na escola e em casa.

Ao analisar essas diferenças, percebi que brincar em casa era sempre melhor pelos seguintes motivos: pela afinidade com as pessoas; pela possibilidade de burlar o controle e punição e pelo tempo de brincar sem tanto controle, como acontece na escola.

Para Júlia, brincar em casa é melhor *“porque no colégio a gente não conhece quase ninguém e em casa a gente conhece todo mundo. Dá pra brincar”*. O conhecer, o ter afinidade com alguém, implica amizade, proximidade, respeito e segurança, características fundamentais para formar parcerias de brincadeiras. No início do ano letivo, as crianças estavam tentando se adaptar ao novo contexto do turno da manhã: conviver no mesmo pátio com meninos e meninas, crianças e jovens, em número bem maior e estudantes de 4^a a 8^a série do ensino fundamental. Além disso, o grupo com o qual vinham convivendo desde a 1^a série (alguns desde o pré-escolar) havia sido dividido em três outras turmas, desfazendo pequenos grupos e atrapalhando os fortes laços de amizade até então constituídos. Já em casa, isso não acontece, porque brincam com amigos (as), com irmãos (ãs) e com primos (as) que geralmente moram bem perto uns dos outros.

A questão do controle e da punição foi colocada pela Débora, ao explicar que brincar *“no colégio”* se diferencia porque *“tem umas tias cuidando e se a gente dá pau nos gurus, elas botam a gente na secretaria”*. Serem vigiadas todo o tempo e punidas com castigo, principalmente em relação aos atritos e desavenças com os meninos, incomoda as meninas. Provavelmente acreditem que, em casa, possam burlar algumas regras e evitar que os adultos responsáveis fiquem sabendo de alguma briga ou de uma traquinagem enquanto estão brincando fora do seu alcance.

O tempo destinado ao brincar é o aspecto que mais me chamou a atenção e o que mais diferencia o brincar na escola e do brincar em casa. Raul, por exemplo, fala com intensa alegria e felicidade sobre isso. Ele iniciou afirmando que não é só uma diferença, mas “*uma grande diferença*” porque “*na escola a gente fica só quinze minutos brincando*” (referindo-se ao recreio) “*e em casa a gente fica uma hora, duas ou até a hora que enjoar*”. O tempo de brincar em casa parece não ter limite. É brincar até enjoar de brincar! Por conta disso, é possível “*entrar em casa toda hora, pegar um copo d’água e tomar* (Henrique), ou “*um copo de refri, de suco*” (Raul) ou até “*comer uma bolachinha e ir pra rua comendo*” (Henrique). Enfim, “*pode comer tudo que quiser em casa e no colégio não*” (Raul), inclusive “*comer picolé*” (Henrique).

A partir da fala dos meninos, sou levado a acreditar que, em casa, o tempo de brincar é o mais importante, e que é possível fazer outras coisas enquanto se está brincando, como beber e alimentar-se. Essa rápida e curta parada não compromete a continuidade da brincadeira, pelo contrário, fornece energia e disposição para continuar, até “*enjoar*”. É uma interrupção momentânea e estratégica que as crianças valorizam muito. Não há preocupação com produto, mas com brincar e se divertir. Isso não quer dizer que sem limites, mas estes parecem ser mais maleáveis e sujeitos a negociação com os adultos.

Tudo isso é possível porque existe tempo disponível, não há um horário tão rígido e fechado, como os quinze minutos do recreio, isso quando ele não é cancelado por vários dias, semanas ou até meses⁷⁹. De certa forma, as crianças tentavam romper com essa rigidez durante a hora do lanche⁸⁰. Quando pude acompanhá-las nesse período, percebi, que enquanto lanchavam, aproveitavam para fazer outras coisas, como, por exemplo: conversar, deslocar-se pela sala, trocar bilhetes, contar pequenas histórias, desenhar no quadro e no caderno etc. A hora do lanche parecia como uma forma de a escola compensar os cancelamentos frequentes do recreio.

A questão que me parece fundamental é a fragmentação dos tempos e das disciplinas escolares, um enquadramento rígido onde a prioridade e o maior tempo

⁷⁹ No decorrer do ano de 2005, por diversas vezes, não pude acompanhar as crianças no recreio porque ele havia sido cancelado. No ano de 2006, em função de reformas e ampliação no prédio da escola, o recreio foi cancelado por quase todo o ano letivo.

⁸⁰ Período “concedido” às crianças, quinze minutos antes do recreio, para que comessem e/ou bebessem o lanche que haviam trazido de casa. Durante esse período, a professora titular permanecia na sala de aula atenta às atividades desenvolvidas pelas crianças.

são destinados ao estudo de cada disciplina e à execução das tarefas escolares correspondentes. Diluídos nessa organização, encontramos o horário do lanche e o horário do recreio (que nem sempre é garantido). Há um distanciamento entre o formato normativo e pedagógico da escola e a cultura lúdica construída em casa e na rua. Creio ser inevitável e urgente o estabelecimento de uma ação educativa que articule escola, o lúdico e o processo educativo (MARCELINO, 1990). Para tanto, é imprescindível a participação das crianças.

Acreditando nas crianças enquanto atores sociais e nas fotografias como ferramentas que lhes permitem expressar, de outra forma, seus sentimentos e percepções acerca da cultura lúdica, passo a apresentar os seus olhares fotográficos do que e quem favorece ou atrapalha as suas brincadeiras.

4.3 O QUE/QUEM FAVORECE OU ATRAPALHA AS BRINCADEIRAS: OS OLHARES FOTOGRÁFICOS DAS CRIANÇAS

Respeitando as palavras, os verbos, parto deles para propor uma “viagem de revelação” de existências humanas especiais e de formas estéticas também especiais. Quero trabalhar com o estoque das experiências visuais de cada observador. Quero sua alma e sua sensibilidade em ação. Quero proporcionar um ângulo a mais nesta diária tarefa de traduzir pessoas, valores, comportamentos, coisas, arranjos sociais, crenças, ódios, dores e esperanças (ACHUTTI, 1997, p.XXXIII).

Ao observar e admirar as fotografias registradas pelas crianças, percebi que elas foram, aos poucos, tornando “[...] visível o que nem sempre é visto” (GURAN, 2000, p.160), isto é, o contexto onde constituem a sua cultura lúdica e suas infâncias. Munidas de máquinas fotográficas, elas registraram, em momentos distintos, situações, pessoas, animais, objetos e atividades que ajudavam e que atrapalhavam as brincadeiras no contexto casa-rua.

As crianças permitiram que tivéssemos acesso às imagens das suas vidas, das pessoas que as cercam, dos seus animais de estimação, das brincadeiras, dos seus amigos, dos lugares onde moram e onde brincam. Elas fizeram escolhas,

mostraram e esconderam coisas, revelaram segredos, preferências e também conflitos. As fotografias foram pensadas, preparadas e clicadas pelas próprias crianças participantes da pesquisa ou por seus (suas) parceiros (as) das brincadeiras. É por isso que aquele (a) que olha a fotografia precisa levar em conta o contexto mais amplo.

Não há uma uniformidade entre as fotografias nem entre as escolhas que as crianças fizeram durante o processo de registrar imagens referentes à cultura lúdica. Há inúmeras indicações neste capítulo que podem legendar e apoiar a leitura das imagens, ficando a cargo do (a) leitor (a) as interpretações dos clics escolhidos pelas crianças. Espero que essa “[...] abordagem visual venha a enriquecer o verbo e que venha a enriquecer também nossos diálogos, nossa maneira de formular conceitos, de perceber e narrar as experiências que não estejam disponíveis às palavras” (ACHUTTI, 1997, p.XXXIII-XXXIV).

A fotografia é diferente da palavra escrita. Ela expressa uma mensagem visual que nos aproxima muito de uma determinada situação, de um determinado contexto e de um determinado grupo social. “Ela não fala e nunca falará. Vale, no entanto, por mil palavras, como se costuma dizer. [...] Pois se é verdade que olhamos para ela, também ela olha para nós, nos aponta, nos questiona, nos perscruta, nos desvenda, nos desnuda” (SAMAIN, 1997, p. XVIII).

Vejamos, então, o que as crianças fotografaram...



O que/quem favorece as brincadeiras

"A sombra ajuda a brincar. O sol faz mal."

"Foi aniversário da mãe. Gosto dela."

"Porque tem que tirar".

"Por tirar, porque é bonita a paisagem".

"Quando eu tava indo embora, eu achei essa casa bonita, aí eu tirei".

"Queriam tirar a foto". "Eu tô sempre em cima do muro!"

"Os meus ajudantes... Amigos. Eram meus vizinhos onde eu morava".

"Tirei essa foto porque o meu pai..."

"Tomei essa foto porque o meu pai..."

"Tavam brincando, eles não gostam de cavalos".

"Eduarda gosta de foliã."

"Porque gostei dos amigos."

"Porque gostei dos amigos."



O que/quem
atrapalha as
brincadeiras

“Quando a gente tá brincando de esconde-esconde e ele conta onde a gente tá”.

“Aquele muro... Eu caí de boca depois que puler!”

“Eu vou brincar, eu vou às três horas e feinho que voltar às quatro horas”.

“O pivete lá da rua. Ele ta toda hora incomodando, brigando na rua. A gente não pode brincar na rua”.

“Ela te manda tomar banho, aí não posso brincar”.

“A gente tá brincando no pátio e ela vai lá e deu. Tá sujando muito o pátio”

“Eu vou brincar, eles vão atrás dele”.

“Um pouco porquê quando a gente quer brincar com os cachorros, eles vão atrás dele”.

“Dia de chuva e essas coisas” (entulhos)

“Dia de chuva e essas coisas” (entulhos)

4.3.3 Para sintetizar: os percursos do processo fotográfico

Como “as imagens nos contam histórias, atualizam memórias, inventam vivências, imaginando a história” (MAUAD, 2004, p.22), iniciei a minha aproximação fotográfica com as crianças através das fotos em que elas se encontravam em situações lúdicas durante um passeio em comemoração ao Dia da Criança⁶⁰. A grande maioria ficou surpresa por se enxergar brincando e se divertindo. Enquanto observavam, conversavam e lembravam das brincadeiras e das histórias ocorridas neste dia em suas vidas.

A partir dessa aproximação fizemos uma combinação de que elas também iriam fotografar durante a pesquisa. Era fundamental captar o ponto de vista das crianças acerca da sua cultura lúdica e a fotografia mostrava-se como um instrumento diferente das observações e das entrevistas, ela poderia “[...] somar, narrar, de uma forma especial, um dado especial: a cultura” (ACHUTTI, 1997, p.38). Seria uma outra forma de se aproximar do mundo das crianças, permitindo acesso a informações que dificilmente seriam captadas pelos outros instrumentos “[...] como as trocas que passam pelo silêncio, pelos olhares, expressões faciais, mímicas, gestos, distância, etc” (MARESCA apud GURAN, 2000, p.157). Para dar conta disso, passamos a conversar informalmente sobre o processo fotográfico, principalmente sobre o manuseio da máquina e sobre a produção das fotos.

As primeiras fotografias produzidas pelas crianças aconteceram durante o passeio de reconhecimento do bairro, onde cada uma delas, de posse da máquina, definiu o que ou quem seria fotografado. Neste mesmo dia, após o passeio, durante o recreio das meninas, elas tomaram a iniciativa de pedir-me a máquina emprestada para se fotografar enquanto brincavam na “*pracinha*”. No recreio seguinte, foi a vez de os meninos registrarem suas poses, gestos, caretas e estripulias no pátio escolar. Depois disso, as crianças voltaram a fotografar no piquenique realizado fora da escola e na festa de encerramento do ano letivo. Em todos esses momentos, as crianças, através das imagens, contavam “[...] coisas sobre o mundo, produzindo

⁶⁰ Este passeio foi realizado no ano de 2004 num período em que estava aproximando-me das crianças e definindo o meu objeto de estudo. Todas as fotografias foram produzidas por mim e com o consentimento da professora responsável e das crianças.

modos de vê-lo, compreende-lo e senti-lo” (CUNHA, 2005, p.138) diferente dos adultos.

Entre o piquenique e a festa, as crianças produziram as únicas fotografias seguindo as temáticas que eu havia proposto e que compõem o olhar fotográfico das crianças sobre o que/quem favorece e atrapalha as brincadeiras fora da escola. Foram duas as temáticas propostas: 1. Lugares, pessoas, objetos e atividades que contribuem, favorecem ou ajudam nas brincadeiras que acontecem fora da escola; 2. Lugares, pessoas, objetos e atividades que dificultam, atrapalham ou impedem as brincadeiras que acontecem fora da escola.

Antes de sair com máquina para registrar as suas imagens, as crianças conversaram com uma professora e fotógrafa⁶¹ a respeito da história da fotografia, da sua contribuição e dos cuidados e manuseios com a máquina fotográfica. Além disso, organizaram-me em grupos, sendo que a cada um foi destinada uma máquina fotográfica. Em média, cada componente permanecia dois dias com a máquina para depois repassá-la a um outro colega. Houve grupos que fizeram o registro coletivamente, reunindo, num único dia e no mesmo lugar, todos os componentes envolvidos. Apesar dos contratemplos e discussões que ocorriam entre as crianças, tanto em relação ao enquadramento, foco, iluminação e passagem do filme como em relação à organização entre elas⁶², predominou um clima de alegria, de diversão e de muita expectativa em relação às fotografias que haviam registrado.

Depois que todas as fotografias haviam sido reveladas, organizei-as por grupos (e por criança) e por temáticas (o quê/quem favorece ou atrapalha as brincadeiras). Conforme tomei contato com as imagens, fui anotando as minhas impressões que estavam profundamente ligadas aos outros dados da pesquisa. Concordo com Ciavatta (2004, p. 35) em que “nunca ficamos passivos diante de uma fotografia: ela incita nossa imaginação”, leva-nos a pensar nos motivos, nos sentimentos, nas histórias, nos espaços e nas pessoas que foram envolvidas para que aquela imagem fosse registrada.

Seguindo as idéias de Achutti (1997) de que a fotografia pode desencadear discussões a respeito dos aspectos fotografados e considerando que, nesta pesquisa, o ponto de vista das crianças é o ponto de partida das análises

⁶¹ Beatriz Borges Nunes que, nessa época era professora substituta no Instituto de Letras e Artes/UFPel, vinculada ao Departamento de Artes Visuais.

⁶² Algumas delas não respeitavam os prazos ou excediam no número de fotografias definidas em função do filme disponibilizado a cada grupo.

desenvolvidas, convidei as crianças para discutirmos, em grupos, o que haviam registrado em cada temática, e para fazermos a seleção das fotografias⁶³.

A discussão foi realizada na biblioteca da escola, no reinício do ano letivo, e nem todas as crianças participaram, sendo que procurei manter, quando possível, os mesmos grupos do início do trabalho⁶⁴. Para favorecer a nossa conversa, dispus na mesa alguns brinquedos, como uma peteca, dois carros em miniatura e um burrinho. Todos os grupos, antes e durante o manuseio das fotografias, olhavam, tocavam, pegavam, indagavam e brincavam com esses brinquedos.

Nossa conversa aconteceu sem constrangimentos e as crianças adoraram se enxergar nas fotografias e comentar sobre o que haviam fotografado. Contribuiu para esse clima: a presença dos brinquedos, o livre acesso às fotografias, a maneira de registrar as suas falas (anotações), as histórias desencadeadas entre elas a partir das imagens, o forte vínculo de amizade que nos unia e um roteiro de discussão que valorizava o trabalho fotográfico das crianças. Esse roteiro contemplou os seguintes aspectos: reconhecimento das fotos e das temáticas; identificação do lugar onde foram tiradas as fotografias; identificação das pessoas, animais, objetos, situações; motivos; sugestão de outras fotografias que poderiam ter sido feitas; fotos preferidas e motivos dessa escolha.

Com a discussão, confirmei quanto as crianças haviam levado a sério as fotografias e se divertido enquanto brincavam de ser fotógrafas. Elas deixaram à mostra mais um conjunto de peças que nos ajudam a compor mais uma parte do quebra-cabeça da cultura lúdica. Diante de tantas imagens, imagino que: saltar um muro pode ser uma coisa bastante divertida, desde que não resulte num tombo; um cachorro tanto pode ser o parceiro como o grande vilão da brincadeira; mãe pode ser muito amada, mas, quando proíbe a brincadeira, entra na lista secreta das pessoas que atrapalham; brincar no sítio do avô é a coisa mais divertida a fazer, desde que ele não “roube” os fiéis parceiros: os cachorros; andar de balanço na praça é muito legal, mas é preciso freqüentar a praça; brincar de luta com o irmão é muito bom, desde que o pai não proíba; enquanto comemos, perdemos tempo de

⁶³ A maioria das fotografias foi selecionada pelas crianças como as suas “preferidas”. Agreguei a essa seleção outras imagens que também se destacavam e ajudavam na composição fotográfica.

⁶⁴ Como o trabalho fotográfico foi concluído no final de 2005, a discussão foi transferida para o início do ano letivo de 2006. Assim, não participaram dessa atividade as crianças que foram transferidas para outra escola, aquelas que passaram a estudar no turno inverso ao que foi realizada a discussão e aquelas que não compareceram à escola na data combinada com toda a turma.

brincar; entre o sol e a chuva, o sol; entre o sol e a sombra, a sombra; portão fechado e relógio só quando as crianças estão dormindo!

Antes de encerrar este capítulo, passo a destacar os aspectos que considero mais relevantes da cultura lúdica das crianças no contexto casa-rua.

As crianças deixam suas marcas nos espaços onde brincam (ruas, calçadas, pátios, etc.), apesar das restrições e dos impedimentos apresentados pelos adultos, de maneira geral. Conforme elas vão interagindo com seus (as) parceiros (as) e propondo as brincadeiras, vão transformando os espaços, criando cenários, muitas vezes imagináveis e incompreensíveis aos olhos de um adulto que há muito tempo deixou de brincar. As marcas estão no jeito como se apropriam desses espaços e no tempo que aí permanecem, no tipo de brincadeira escolhida (repertório), nos brinquedos utilizados e na constituição dos grupos de brincadeira. Essas marcas também refletem as desigualdades sociais nas infâncias dessas crianças.

Através das imagens fotográficas, as crianças registraram os seus principais parceiros de brincadeiras: as outras crianças (meninos e meninas) e seus animais de estimação. É interessante perceber que estes (as) mesmos (as) parceiros (as) tanto podem ajudar como atrapalhar nas brincadeiras, tudo depende do ponto de vista de quem está brincando. O mesmo acontece em relação aos adultos (principalmente os avós) que tanto garantem a infra-estrutura necessária para que a brincadeira aconteça (consertam brinquedos, organizam lanches, garantem espaços, mostram-se mais sensíveis às bagunças) como autorizam ou não as brincadeiras.

As fotografias evidenciaram os limites e as possibilidades da cultura lúdica para esse grupo de crianças. Além dos (as) parceiros (as) e colaboradores (as), as crianças mostraram que suas brincadeiras estão conectadas com espaços (dentro e fora de casa, públicos e privados), com acontecimentos festivos, com a escola e com a natureza. Essas imagens não se revelam de imediato, estão carregadas de simbolismos, de fantasias, de alegrias e tristezas. Por terem sido produzidas pelas crianças, possuem um código de acesso que nem todos os adultos conseguem desvendar. Esse é um desafio que cabe a todos (as) os (as) leitores (as) desta pesquisa.

É inegável a importância dos animais de estimação na vida das crianças, especialmente nas suas brincadeiras. Elas adoram brincar principalmente com os cachorros, porque são amigos e engraçados, estando sempre prontos para brincar

de tudo, quase tudo. Apesar de os animais conviverem com outros grupos geracionais, são as crianças que têm uma maior disponibilidade para brincar, sem limites de tempo, sem restrições e mais à vontade. Soma-se a isso o fato de que elas têm mais poder sobre os cachorros: eles não mandam, não exigem e são mais disponíveis. Elas, por sua vez, não se sentem constrangidas com os afagos, lambidas, cheiradas e peraltices. Assim como as crianças, os cachorros também gostam de “aprontar” com os adultos, desrespeitando suas regras e determinações. A parceria das crianças com os animais de estimação mostra-se com um traço importante na cultura lúdica.

As crianças não se furtaram à possibilidade de transformar as ruas, as calçadas, a escola e as suas próprias casas. Suas propostas são predominantemente coletivas, apresentando uma visão ampla, crítica e articulada do lugar onde moram e brincam. Elas precisam e querem ser ouvidas, elas têm muito a dizer. A constituição de políticas públicas para a infância requer e exige a voz e a participação das crianças. Quando pensam nesses espaços, estão pensando nas suas vidas e do que gostariam que fosse melhor, sobrepondo-se aos interesses econômicos e ao lucro. Mas elas não deixam de brincar, fazem seus grupos, arranjam um jeito de ocupar os espaços, mesmo que, muitas vezes, não sejam respeitadas nem ouvidas.

Há um descompasso entre as rotinas da escola e as manifestações da cultura lúdica que acontecem fora dessa instituição. As crianças, mais uma vez, estão indicando que a escola precisa alterar a sua organização espacial e temporal e abrir-se mais às atividades lúdicas, respeitando o direito delas de brincar. Para isso é fundamental tanto rever as origens da oposição entre tarefas, provas, temas, disciplinas e as brincadeiras, como repensar as seguintes dicotomias: brincar e trabalhar, menino e menina, diversão e disciplina, sala de aula e rua, aluno e criança, criança e adulto, cultura escolar e culturas da infância.

Numa sociedade de profundas desigualdades sociais, como a sociedade brasileira, fica evidente que os bairros populares são os que menos dispõem de espaços e recursos que favoreçam as atividades lúdicas das crianças e dos adultos. As crianças percebem isso e estão dando sinais de que as cidades não são pensadas para elas. A ocupação desenfreada dos espaços lúdicos e a ausência de projetos urbanísticos que contenham essa ocupação e, ao mesmo tempo, garantam a ampliação e a criação de outros, restringe a circulação das crianças e põe em

risco a continuidade de determinadas brincadeiras. Isso só confirma quanto é indispensável investigar as estratégias criadas pelas crianças dos bairros populares para continuar brincando e se divertindo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando as crianças estão brincando, tanto na escola com em casa, o que elas menos desejam é que a brincadeira termine. Mas, como isso é inevitável, depois da reclamação, surge a esperança de que, num outro momento ou num outro dia, elas voltarão a brincar e a se divertir. De certa forma, finalizar uma tese também tem esse duplo sentido: temos a sensação de que era preciso dizer muito mais sobre o que estava sendo investigado, mas não é mais possível porque o tempo de escrita foi encerrado e é preciso virar a página. Felizmente, a esperança de continuar pesquisando permite-nos, num outro momento, abrir novas páginas, com outras indagações e desafios.

Ao definir o título da tese - “O quebra-cabeça da cultura lúdica” - fiz essa escolha por me sentir, enquanto pesquisador e adulto, literalmente juntando as peças de um quebra-cabeça que as crianças já haviam montado e desmontado inúmeras vezes.

Nesse jogo, é preciso “[...] combinar peças que se encontram baralhadas para formar um todo” (FERREIRA, 1989, p.1168) e o todo, aqui, está sendo entendido como uma possibilidade, provisória e momentânea, de compreender a cultura lúdica do ponto de vista das crianças. As peças do jogo foram “baralhadas”, parte pelas crianças e parte por mim, e dispostas em dois contextos fundamentais: o contexto do recreio e o contexto casa-rua. Ambos não são os únicos contextos onde se expressa a cultura lúdica, mas são bastante significativos na vida das crianças que participaram da pesquisa.

Este quebra-cabeça não tem fim. Ele está sempre em construção, aberto às novas e diferentes experiências lúdicas. Na medida em que as crianças e os contextos se modificam, mudam as peças e o todo, e vice-versa. A montagem e a desmontagem do quebra-cabeça revelam, aos poucos, os atravessamentos na vida das crianças e os atravessamentos no processo de pesquisar com elas. Assim, o complexo e demorado trabalho de aproximar as peças do quebra-cabeça da cultura lúdica possibilitou-me refletir sobre como seria esse quebra-cabeça do ponto de vista das crianças. Na tentativa de organizar as considerações finais desse extenso e intenso trabalho interpretativo, apresento os desafios do pesquisador em uma etnografia com crianças; as aprendizagens da cultura lúdica no contexto do recreio e

no contexto casa-rua; e, por último, as mudanças propostas pelas crianças e as relações como seus direitos de participação e cidadania.

Durante o período em que desenvolvi a pesquisa, eu e as crianças partilhamos um tema que nos era bastante familiar e, ao mesmo tempo, imprescindível para compreender a infância na contemporaneidade: a cultura lúdica ou, como definem as próprias crianças, as brincadeiras. Embora não compartilhe a idéia de que o brincar seja a única marca definidora da infância como categoria social, diferente dos outros grupos geracionais, ele é um dos traços fundantes das culturas da infância.

Acredito que uma parte dessa sintonia decorra da minha alegria e diversão em continuar brincando com as crianças, mas também ao fato de ser professor de Educação Física e de ter sido um guri brincador. A outra parte, talvez, mais importante deve-se ao aceite das crianças e à disponibilidade delas em me ajudar a compreender os jeitos e as formas de serem crianças e de viverem suas infâncias enquanto brincam e se divertem. Elas puderam falar e contar o que sabem muito – o mundo das brincadeiras – e que, ainda, poucos pesquisadores nas Ciências Sociais têm investigado, ou seja, no que diz respeito à produção acadêmica brasileira, há poucas pesquisas que exploram as experiências das crianças do seu ponto de vista.

Essa possibilidade de me colocar como um parceiro, falando da minha infância e das minhas brincadeiras, e como um adulto, que ainda brincava com as crianças e que ensinava os/as professores/as a brincar com outras crianças nas escolas e em outros lugares, foi uma das formas que me ajudaram a reconhecer e a superar a desigual relação de poder que existe entre adultos e crianças. É preciso considerar as crianças como atores sociais e parceiros com perspectivas próprias em relação ao que é importante em suas vidas.

Contudo, a minha formação adultocêntrica dificultou, em alguns momentos da pesquisa, principalmente nas primeiras observações participantes e nas conversas iniciais sobre as fotografias, que eu percebesse as crianças como sujeitos atuantes, que têm seus próprios méritos e o seu ponto de vista sobre o mundo em que vivem conosco.

O desafio é buscar estratégias metodológicas que ampliem as possibilidades de escuta das crianças, que sejam adequadas e sensíveis ao ambiente cultural e social. É preciso mais que se dispor a brincar, é imprescindível acreditar nas possibilidades das brincadeiras, no significado que elas têm na vida das crianças e

como estas produzem as interações com seus pares, com os adultos e com os animais.

Como fazer esses enfrentamentos? É preciso que ocorram mais trocas entre os pesquisadores, assim como não podemos esquecer dos adultos e dos outros grupos geracionais no trabalho de pesquisa, pois as crianças não existem sozinhas. No meu entendimento, não podemos falar sobre o ponto de vista das crianças e das suas vozes, sem refletirmos sobre os outros grupos geracionais, pois estes grupos também influenciam as crianças e são por elas influenciados.

Escutar as crianças, priorizar suas vozes e observar suas ações não é algo desconectado do mundo dos adultos e de outros contextos nos quais elas vivem. Por isso a insistência dos sociólogos da infância na relação com o contexto. Falar das vozes das crianças significa também compreender que estas vozes não são puramente infantis, isto é, as crianças expressam, nas suas vozes, valores, crenças e concepções sobre o mundo que observam no convívio com adultos e seus pares.

O contexto do recreio e o contexto casa-rua constituíram a base do quebra-cabeça da cultura lúdica do ponto de vista das crianças. Ambos foram indicados (ou eleitos) por elas como os lugares onde poderíamos compreender os jeitos e as formas de elas brincarem. Essas escolhas revelam as percepções das crianças sobre as suas brincadeiras, sobre o que acontece enquanto estão brincando (ou brigando), sobre os seus sentimentos e fantasias, sobre as relações que estabelecem com seus (suas) parceiros (as), sobre os seus desejos de mudanças nestes contextos e sobre o quê/quem favorece e/ou atrapalha suas brincadeiras.

A escolha do recreio pelas crianças como o lugar preferido (mais lembrado) onde elas brincavam na escola, apesar do reduzido tempo disponível e dos constantes cancelamentos, permitiu-me acessar os momentos em que elas podiam ficar soltas, fazer amigos, descansar, acertar contas e brincar, tudo isso com relativa autonomia dos adultos e, o mais importante para a pesquisa, reconhecer e compreender que este é o momento principal, na escola, de produção da cultura lúdica e que, por isso, faz parte do patrimônio cultural das crianças.

São múltiplos os sentidos do recreio, onde se manifestam o brincar, o brigar, o passear, o namorar, o descansar. De todos esses, o mais importante para as crianças, sem dúvida, é o brincar. Mas essa preferência não as faz negar a existência de outros sentidos que, muitas vezes, os adultos não conseguem compreender.

A ocupação desigual e diferenciada dos espaços no recreio, pelas meninas e pelos meninos, incentiva a constituição e a compreensão de relações de gênero por oposição e reproduz os estereótipos sexuais hegemônicos sobre como e por que meninos e meninas devem brincar separados. Contudo, as crianças, apesar de reproduzirem esses estereótipos, não estão fechadas à possibilidade de construir relações de gênero por reciprocidade. Ao proporem mudanças no recreio, reorganizaram a arquitetura escolar, ampliaram consideravelmente o tempo de duração e unificaram os espaços das brincadeiras. Essas propostas implicam mudanças profundas na organização e estruturação do currículo escolar.

A partir da forma como se expressa a cultura lúdica no recreio, do ponto de vista das crianças, é possível pensar que, por ser um lugar e um momento diferenciado na rotina escolar, pode ser tomado com um dos pontos de partida para discutir, reorganizar e transformar a proposta pedagógica da escola e – por que não? - as práticas dos (as) professores (as). Não estou afirmando que o recreio é o único lugar onde se expressa a cultura lúdica na escola, mas, nesta pesquisa, ele foi o mais indicado. Pelo que foi discutido, até então, é possível pensar que a investigação do recreio poderia ajudar-nos a construir referências para refletir as relações de gênero, a configuração espacial e temporal da escola, o currículo escolar, as brincadeiras, as brigas, o namoro, as parcerias, o imaginário e as aprendizagens das crianças.

Embora as crianças tenham definido o recreio como um espaço importante para que possam brincar na escola, elas consideram que é muito melhor brincar em casa. Fora da escola, conhecem mais os (as) seus (suas) parceiros (as), com quem têm mais afinidades; são menos controladas e vigiadas pelos seus familiares; e, o argumento que julgo mais significativo, têm mais tempo para brincar, podendo brincar até cansar, sem a preocupação de mostrar resultados.

Ao longo de toda a pesquisa, percebi que, no contexto casa-rua, as crianças brincavam todos os dias e que a sintonia entre os lugares onde brincavam e seus (suas) parceiros (as) definia o tipo de brincadeira. Essa frequência diária das brincadeiras desfez a idéia de que as crianças não brincam ou que brincam menos.

As crianças, ao se apropriarem dos espaços possíveis e disponíveis no contexto casa-rua, vão interagindo com seus pares, com os adultos e com seus animais de estimação, deixando marcas que repercutem com intensidade no

repertório das brincadeiras. As parcerias e a configuração desse contexto revelam as diferentes condições sociais das crianças.

Os lugares onde as crianças brincam são bastante diversos, havendo um revezamento entre a casa e a rua. Em casa, o lugar preferido é o pátio, embora não seja muito extenso. O pátio é coletivo, partilhado entre as crianças, os adultos (principalmente avós) e os animais de estimação. O pátio tanto pode ser um lugar de encontro e diversão, como pode ser um lugar de confusão, de brigas e de desentendimentos. É importante assinalar que, nesta pesquisa, várias famílias partilharam o mesmo pátio, no mesmo terreno. Essa proximidade repercutiu nas parcerias entre as crianças, favorecendo as relações entre meninos e meninas.

Depois do pátio, fora de casa, as crianças brincam na calçada, um lugar extremamente favorável à constituição do grupo de brincadeiras. Quando ocupada pelas crianças, torna-se mais que um lugar de passagem onde impera a diversidade de brincadeiras. Na calçada, podem jogar bola, brincar com seus animais, andar de bicicleta e combinar partidas de “videogame” e muito mais.

Como as crianças não circulam muito pelo bairro, poucas freqüentam a praça, somente aquelas que moram próximas, sendo que os meninos são os que mais usufruem desse tradicional espaço lúdico. Apesar da precariedade desse espaço público, da falta de manutenção, limpeza e arborização, ele ainda representa um espaço lúdico importante para uma parcela das crianças. Contudo, elas alertam que as praças privadas, nos grandes supermercados, mostram-se como uma alternativa às praças públicas, para aqueles (as) que puderem comprar o passaporte para essa diversão.

O repertório das suas brincadeiras é vasto, diversificado e modifica-se em função dos (as) parceiros (as) e dos lugares disponíveis, tanto na rua como em casa. Ele é transmitido oralmente e as crianças aprendem umas com outras enquanto estão brincando. Meninos e meninas não estabeleceram restrições às brincadeiras em função do gênero, podendo tanto brincar juntos como separados. Isso se deve, principalmente, à convivência de várias famílias no mesmo pátio, aos estreitos vínculos familiares e ao consentimento dos adultos responsáveis. Portanto, não é possível homogeneizar a forma de meninos e meninas brincarem no contexto casa-rua.

Dos (as) parceiros (as) das crianças, o que mais me chamou a atenção foi a presença marcante dos animais de estimação, principalmente dos cachorros, seus

fiéis companheiros. Há um forte vínculo entre esses animais e as crianças, tanto que ouvem suas histórias, compartilham segredos e estão sempre disponíveis para brincar e “aprontar”. Contudo, esta é uma relação de hierarquia em que as crianças definem quando, onde e de quê irão brincar.

A preferência das crianças por brincar no contexto casa-rua implica, também, mudanças neste contexto para que possam brincar ainda mais. Segundo o ponto de vista das crianças, é preciso mudar as ruas, os pátios e a escola. Na medida em que pensam sobre esses espaços, estão pensando nas suas vidas.

A possibilidade de ouvir, dialogar e compartilhar com as crianças as suas brincadeiras, tanto no contexto do recreio como no contexto casa-rua, indica quanto as crianças estão atentas aos espaços onde vivem suas infâncias e, principalmente, aos espaços onde brincam e se divertem. Suas sugestões alteram profundamente o espaço da escola e repercutem na organização curricular, no tempo de permanência e nas atividades que aí realizam. É nítido que discordam dos adultos quanto ao espaço e ao tempo destinado ao recreio em relação aos outros tempos e espaços existentes na escola.

Como as crianças raramente são ouvidas em relação a possíveis mudanças na escola, causam surpresa e desconforto aos adultos. Na medida em que forem mais participativas e atuantes nas discussões específicas sobre a organização geral da escola, mais rapidamente os adultos as entenderão como atores sociais, capazes de propor, modificar e reivindicar aquilo que lhes é direito e o direito ao brincar é fundamental na vida das crianças.

Assim como as crianças se dispuseram a mudar a escola, elas também se dispuseram a modificar as ruas, as calçadas e as praças do bairro, tornando-o mais agradável à convivência entre as pessoas. Suas proposições são amplas e coletivas, englobando aspectos de transporte, saúde pública, lazer e cultura. Elas foram críticas quando aos serviços públicos, à precariedade da arborização e à forma, adulta e preconceituosa, dos adultos gestores que pensam as cidades, principalmente os bairros populares. Do jeito delas, fizeram-se entender que a cultura lúdica não se confunde com lucro, ou seja, brincar não pressupõe dinheiro ou poder de compra, embora reconheçam que isso exista.

O que elas almejam e desejam, modificaria radicalmente a forma de organizamos as cidades na contemporaneidade. Elas preferem espaços coletivos, com praças localizadas perto das suas casas, com árvores e brinquedos e que as

ruas sejam mais tranqüilas para que possam brincar com seus amigos. Também sonham viver perto de campos e áreas livres para que possam brincar e correr sem limites.

Para as crianças, o bairro, as ruas e suas casas teriam uma organização espacial, temporal e cultural diferente daquelas que os adultos hoje organizam: a prioridade não seriam as relações comerciais, os negócios e o transporte, mas as pessoas, os encontros, os espaços de descanso, de diversão e de muita brincadeira. Nessa reorganização, não poderiam faltar os animais e os adultos colaboradores, principalmente os avós.

A valorização da cultura lúdica das crianças é uma das possibilidades para a construção da cidadania e participação ativa das crianças. Para tanto é imprescindível que elas sejam ouvidas, respeitadas e envolvidas na elaboração, nas decisões e encaminhamentos das políticas públicas relativas à infância tanto no que diz respeito à configuração, preservação, manutenção e ampliação dos espaços lúdicos escolares (educação infantil e ensino fundamental) como dos espaços públicos de lazer existentes nas cidades (praças, campos, parques...).

Acredito que as crianças, enquanto atores sociais, agem, percebem e interpretam o mundo de maneira diferenciada dos adultos. Essas formas diferenciadas de ser e estar no mundo das crianças, aqui entendidas como as culturas da infância, são representadas pela cultura lúdica.

A cultura lúdica, enquanto processo de aprendizagem social, é produzida entre as crianças e na interação com os adultos. As interferências dos adultos, do meio ambiente, das condições materiais, da escola e do bairro, acrescidas das diferenças de classe, gênero e etnia, fazem com que as crianças transformem e ressignifiquem a cultura lúdica.

Embora o lúdico não seja exclusivo das crianças, são elas que têm resistido e lutado para que possam usufruí-lo em suas vidas. O direito ao brincar é um dos direitos da cidadania, entre outros. Considerar os direitos das crianças referenciados na sua produção cultural é uma possibilidade para a construção da cidadania. Nesse sentido, um projeto que considere as crianças cidadãs requer encarar e compreender a infância, focalizar as ações no presente e não no futuro, ouvir as crianças com sensibilidade e respeitar os seus direitos.

REFERÊNCIAS

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia**: um estudo de antropologia visual sobre o cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca, 1997.

ALDERSON, Priscila. **Direitos e ritos institucionais**: um século de infância. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003, p.1-3 (Texto digitado)

ALMEIDA, Ana. **A sociologia e a descoberta da infância**: contextos e saberes. Revista Fórum sociológico, n. 3 e 4 (IIª série), 2000.

ALMEIDA, Theodora Maria Mendes de (Coord.). **Quem canta seus males espanta**. São Paulo: Editora Caramelo, 1998.

ALVES, Paola Biasoli. **O brinquedo e as atividades de crianças em situação de rua**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

ALVES, Rubem. **Quando eu era menino**. Campinas: Papyrus, 2003.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS, Manuel de. **O fazedor do amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BASTIDE, Roger. "Prefácio". In: Fernandes, FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

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

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSI, Ecléa. **Memórias e sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. Do infinito à prisão: uma busca de liberdade. In: SESC/SP. **As crianças e o espaço lúdico**. São Paulo: SESC/SP, 1994.

BROUGÈRE, Gilles. **A criança e a cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

CASTRO, Lúcia Rabelo de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lucia Rabelo de (org.). **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: Nau Editora: FAPERJ, 2001.

CARDOSO, Simoni Rossi. **Memória e jogos tradicionais infantis**: lembrar e brincar é só começar. Marília:UEPMF, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista de Mesquita Filho/Marília, 1998.

CAVA, Patrícia Pereira; WÜRDIG, Rogério Costa. Casa, rua e escola: um estudo sobre crianças num bairro da periferia de Pelotas. **Cadernos de Educação**. Pelotas, FaE/UFPel, n. 21, jul./dez. 2003, p.137-155.

CIAVATTA, Maria. Fotografia e história, possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar “ao faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, 2002, p.113-134.

_____. **Pesquisa etnográfica realizada com crianças de Jardins de Infância nos EUA e em Itália**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado)

COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. **Jogo simbólico, discurso e escola**: uma leitura dialógica do lúdico. Fortaleza: UFC, 2001. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Ceará, 2001.

CRUZ, Tânia; CARVALHO, Marília. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p.1-19, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em 27 ago. 2006.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Um pouco além das decorações das salas de aula. **REFLEXÃO E AÇÃO**, Santa Cruz, v.13, n.1, p.133-149, jan./jun., 2005.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Infância e ludicidade de meninos e meninas que moram no Alto Vera Cruz. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio (orgs.). **Trilhas & Partilhas**: educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997.

DELALANDE, Julie. **A sociedade infantil não é completamente autônoma**. La société enfantine n'est pas complètement autonome. (Entrevista). 2005a. Disponível em: <http://www.snuipp.fr>. Acesso em: 07. jul.2006.

_____. A socialização sexuada na escola: o universo das meninas. La lettre du grape – **Revue de l'enfance et de l'adolescence** – numero 51, mars, 2003.

_____. O pátio da escola: um lugar comum notável. **Recherches familiales**, n. 2, 2005b. Dossier thématique: lês lieux de vie des enfants.

DELGADO, Ana Cristina Coll. “**Toma-se conta de crianças**” – Os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2003. (Tese de doutorado)

DELGADO, Ana; MÜLLER, Fernanda (apresentação). Sociologia da infância: pesquisas com crianças. **Educação e Sociedade**, n. 91, v.26, mai./ago., 2005.

_____. Em busca de metodologias investigativas com crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 135, maio/ago., 2005.

_____. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. **ANPED**, 2005.

DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FARACO, Paulo Ricardo; FERRER, Rogério Soares. A situação da vegetação nativa e exótica do município e da arborização urbana. In: **RELATÓRIO ANUAL DE QUALIDADE AMBIENTAL 2000 – 2001**. Pelotas: Prefeitura Municipal de Pelotas, Secretaria de Qualidade Ambiental, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Florestan. **O folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. **O folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós o sol**: um estudo entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não escolar, na cidade de Paulínea. Campinas: UNICAMP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

FERREIRA, Manuela. **O trabalho de fronteiras nas relações entre gêneros como processo estruturante de identidades homo e heteressociais de gênero ocorridas nas brincadeiras entre crianças em espaços de “brincar ao faz-de-conta num JI”**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2001, p.1-16 (Texto digitado).

_____. Os estranhos sabores da perplexidade numa etnografia com crianças em jardim de infância. In: CARIA, Telmo (org.). **Experiência etnográfica em Ciências Sociais**. Porto: Edições Afrontamento, 2002,

_____. Do “avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da (s) ordem (ens) social (ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

FISCHMAN, Gustavo. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs). **A leitura de imagens na pesquisa social**: história, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Caderno Brasil 500 anos** – brincadeiras, 16. abr., 2000, p.1-5.

FONSECA. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, Edson Luiz André (org.). **Psicanálise e colonização**: Leituras do sintoma social. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

_____. **Família, fofoca e honra**: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

FREIRE, João Batista. Pelo corpo também se aprende a ler. *Jornal do Professor de 1º Grau*, Brasília: Ministério da Educação – INEP, v.4, n.13, p.3, mar. 1989.

FRIEDAMNN, Adriana. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo, 1996.

FUSARI, Andréa. **As crianças e os direitos de cidadania**: a cidade como comunidade educadora. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n° 78, p.257-264, abril/2002.

GARCIA, Erivelto Busto. Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos. In: SESC/SP. *As crianças e o espaço lúdico*. São Paulo: SESC/SP, 1994.

GARCIA. Jéferson. **A confraria da inutilidade**. Pelotas: FaE/UFPel, 2002 (monografia).

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan S.A., 1989.

GRAUE, M.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

GRUGEON, Elisabeth. Implicaciones del género em la cultura del patio de recreo. In: WOODS, Peter; HAMMERSLEY, Martyn (compiladores). **Gênero, cultura y etnia en la escuela**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

GUADAGNINI, Telma. **Espaço, brinquedo e educação**: um estudo sobre o parque lúdico do SESC/Itaquera – São Paulo. Campinas: UNICAMP, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

GULLESTAD, Marianne, (1999). Les enfances imaginées. Modernité et constructions du self dans les récits de vie. In: **Éducation et Sociétés**. Revue Internationale de Sociologie de L'Éducation. Sociologie de l'enfance 2. Paris: De Boeck & Larcier.

GURAN, Milton. Fotografia para descobrir; fotografia para contar. **Cadernos de Antropologia e Imagem**. Rio de Janeiro; v.10, n.1, p.155-165, 2000.

HORTÉLIO, Lydia. **PÁTIO EDUCAÇÃO INFANTIL**, ano I, n. 3, dez 2003/mar 2004, p.21-24. Entrevista concedida à Maria Alice Rosa.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ITEPA. Mutirão para superação da miséria e da fome em Pelotas: 1ª fase – Levantamento de renda da população urbana de Pelotas por faixas salariais, por domicílio e por localização. Pelotas: **Instituto Técnico de Pesquisa e Assessoria** – ITEPA, Universidade Católica de Pelotas - UCPEL, 2003. Relatório de pesquisa.

LAUWE, Marie-José Chombart de. **Um outro mundo**: a infância. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LIMA, Mayumi. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (edits). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, Tânia de. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação** – abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

KISHIMOTO, Tizuko. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1992.

_____. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

KORCZAK, Januz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Círculo do livro, 1980.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. Campinas: Papirus, 1997.

MAGNANI, Eliana Maria. **O brincar na pré-escola: um caso sério**. Campinas: UNICAMP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papirus, 1990.

PIRATA, Mário. **A magia do brincadeira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

MARQUES, Amália Rebolo; NETO, Carlos. As características do recreio escolar e os comportamentos agressivos das crianças. In: Congresso Internacional – Os Mundos Sociais e Culturais da Infância, 2000, Braga. **Anais**. Braga: Universidade do Minho – Instituto da Criança, 2000, III Volume, p. 244-251.

MAUAD, Ana Maria. Fotografia e história, possibilidades de análise. In: CIAVATTA, Maria; ALVES, Nilda (orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MAYALL, Berry. Trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (org.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 1999.

MEDEIROS, Rita de Cássia Tavares. **Aprendendo rituais escolares: a iniciação profissional de alfabetizadora**. São Carlos: UFSCAR, 2000. Dissertação (Mestrado Metodologia do Ensino), Faculdade Educação de Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2000.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MELLO, Alexandre. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MELLO, Thiago de; BARROS, Manoel de; ANDRADE, Carlos Drummond de. **A poesia dos bichos**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec – Abraico, 1993.

MIRANDA, Simão Francisco. **Prática pedagógica das séries iniciais: do fascínio do jogo à alegria do aprender**. Brasília: UNB, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Brasília, 2000.

MONTANDON, Cléopâtre. **L' éducation du point de vie dès enfants** "Um peu blessés au fond du coeur..." L' Harmattan, 1997. Paris.

_____. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.33-60, mar. 2001.

NÓBREGA, A e ALMEIDA, R. **Professores Brincantes**. Revista Ao mestre com carinho. Ano 1, n.6, dez/98.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. Com os olhos de criança: o que elas falam, sentem e desenham sobre sua infância no interior da creche. Caxambu: **Anais da ANPED**, 2001.

OLIVEIRA, Paulo Salles de. O lúdico na vida cotidiana. In: BRUHUS, Heloisa (org.) **Introdução aos estudos do lazer**. Campinas: Editora UNICAMP, 1997.

PAGNI, Pedro Angelo. As memórias da infância e as vicissitudes do desejo de sabedoria na experiência educativa: retratos literários e questões filosóficas para educadores. In: KOHAN, Walter O (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PEREIRA, Beatriz Oliveira; NETO, Carlos. A infância e as práticas lúdicas: estudo das actividades de tempos livres nas crianças dos 3 aos 10 anos. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.). **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes e JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: RAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: Zilberman, Regina (org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PESSOA, Fernando. In: ALVES, Rubem. **Quando eu era menino**. Campinas: Papirus, 2003.

PINA, Luiz Wilson. O parque lúdico do SESC Itaquera – a construção de um novo conceito de espaço de brincar. In: SESC/SP. **As crianças e o espaço lúdico**. São Paulo: SESC/SP, 1994.

PINHO, Gerson. **O brincar na infância contemporânea**. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional), Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (coord.). **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

PIRATA, Mário. **A magia do brincadeiro**. Porto Alegre: Mercado Aberto: 2002.

PORTO, Cristina. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninas em um CEMEI de Campinas-SP. Campinas: UNICAMP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

PRADO, Patrícia Dias. Creche, brincadeira e antropologia um trio instigante numa experiência de pesquisa em Educação Infantil. Caxambu: **Anais da ANPED**, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Manual do Educador** – “Criando um amigo”: manual de prevenção contra agressões por cães e gatos. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo/Secretaria Municipal da Saúde/Gerência de Vigilância Ambiental/Centro de Controle de Zoonoses, 2004. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/vigilancia_saude. Acesso: em 17. jan. 2006

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana; DEMARTINI, Zeila; PRADO, Patrícia (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições ao debate. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p.137-162, jul./dez. 2002.

QVORTRUP, Jeans. **A infância na Europa**: novo campo de pesquisa social. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999, p.1-15. (texto digitado)

REDIN, Euclides: **O espaço e o tempo da criança**: se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2003.

REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime; WÜRDIG, Rogério. Políticas públicas para a cidade educadora na perspectiva da infância: interfaces entre o lúdico, a escola e a cidadania. Educação/UNISINOS, n.13, v.7, jul/dez, 2003, p.113-132.

RESTRESPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIBEIRO, Marcos. **Menino brinca de boneca?** Conversando sobre o que é ser menino e menina. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

SAMAIN, Etienne. “Prefácio”. In: ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho**. Porto Alegre: Tomo Editorial: Palmarinca, 1997.

SANDRONI, Luciana. “Apresentação”. In: MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

SANTOS, Carlos Nelson Ferreira dos; VOGEL, Arno (coords.). **Quando a casa vira rua**: a apropriação de espaços de uso coletivo em um centro de bairro. São Paulo, Projeto, 1985.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

SARAMAGO, Silvia. As identidades da infância: núcleos e processos de construção das identidades infantis. **Sociologia – problemas e práticas**, n. 16, p. 151-171, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (coord.). **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **O estudo de caso etnográfico em educação**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003a, p. 1-43. (texto digitado)

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002b, p. 1-15. (texto digitado)

_____, Manuel Jacinto. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, abril/2002a, p.265-283.

_____. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003b, p. 1-18. (texto digitado).

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, 20 (2): 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, José Paulino da. **Itinerários de libertação**: a educação a encruzilhada entre o discurso progressista e a prática conservadora. São Luis: Sotaque Norte, 2002.

SILVA, Maurício Roberto da. Crianças trabalhadoras. E o lazer, o gato comeu? **Revista Ao mestre com carinho**. Ano 1, n.6, dez/98.

_____. **O assalto no mundo amargo da cana de açúcar**. Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu? Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. (Tese de Doutorado).

_____. Maurício Roberto da. **A trama doce-amarga (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. Ijuí: Editora Unijuí, São Paulo: Hucitec, 2003.

SILVA, Rogério. A televisão sob o olhar da criança que brinca: a presença da televisão nas brincadeiras de crianças de uma creche comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.80, n.195, p.370, maio/ago. 1999. (Dissertação de Mestrado).

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.7- 31, mar. 2001.

SOARES, Natália Fernandes. **A investigação participativa no grupo social da infância**. Braga: Instituto de Estudo da Criança, Universidade do Minho, 2004. Texto digitado.

_____. **Outras infâncias**: a situação das crianças atendidas numa comissão de protecção de menores. Braga: Instituto de Estudo da Criança, Universidade do Minho, 2001.

SOUSA, Emilene Leite. **A literatura regional e a representação da infância rural**. João Pessoa, n.5, março 2004. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/paraiwa/05-emilene.html/>>. Acesso em: 18 set.2006.

SOUZA, Eustáquia Salvadora de; ALTAMANN, Helena. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99.

SOUZA, Mairise. **Se essa rua, se essa rua fosse minha...**: estudos sobre a submissão, resistências e transgressão de crianças brincando nas ruas de Barão Geraldo. Campinas: UNICAMP, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos (org.). **Identidade social e construção do conhecimento**. Porto Alegre – Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre – Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

THOMÁS, Catarina; SOARES, Natália. Infância, protagonismo e cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. **Revista Fórum Sociológico**. IEDS/UNL, n. 11/12, 2004, p.349-361.

TONUCCI, Francesco. La ciudad de los niños, um modo nuevo de pensar la ciudad. In: ZAIKO, Maria Amélia Sabbag (org.). **Cidades educadoras**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

VEIGA, Cláudia. **Imagens Sociais e Culturais em Brincadeiras de Construção na Educação Infantil**. São Paulo: USP, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2001.

UNICEF. Situação mundial da infância 2005 – Brasil. Brasília, 2005.

WÜRDIG, Rogério Costa. **Dos bancos universitários aos pátios escolares**: da formação inicial à prática pedagógica dos professores de educação física. Florianópolis: UFSC, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, 1998.

_____. O lugar do brincar na infância. In: PERES, Lúcia Maria (org.). **Imaginário**: o “entre-saberes” do arcaico e do cotidiano. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária/UFPel, 2004.

_____. Cultura lúdica: caminhos e indagações do “brincando na rua”. In: PERES, Lúcia Maria Vaz; PORTO, Tânia Maria Esperon Porto (orgs.). **Tecnologias da educação**: tecendo relações entre imaginário, corporeidade e emoções. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

ANEXOS

ANEXO A – Entrevista

Roteiro da entrevista

Recreio

Entrar na máquina do tempo para lembrar o que vocês fizeram no ano passado.

1. O recreio é para fazer... ou no recreio a gente pode...
2. Por que será que estas fotografias só têm meninas, ou então meninos?
3. Se vocês pudessem combinar um outro recreio, como seria? (mudança)
4. Motivos da separação dos meninos e meninas, espaços dos meninos e das meninas.

Expedições e fotografias sobre as brincadeiras

Entra em cena o amigo ETVALDO

1. Se vocês encontrassem um marciano e ele perguntasse o que é brincadeira no Planeta Terra, o que vocês diriam para ele?

Entra em cena a sacola dos cachorros

2. Se o marciano perguntasse por que vocês gostam de brincar com os animais, o que vocês diriam para ele?
3. Se vocês pudessem combinar um outro jeito de brincar na rua e na casa de vocês, como vocês fariam isso?
4. Falem-me de um brinquedo que vocês gostariam muito, mas muito, de ter e por quê?
5. Quem gostaria de contar alguma coisa que tenha “aprontado” durante as brincadeiras.

Entrevista com Beatriz, Júlia, Débora e Ana

Data: 04. abril.2006

Antes de iniciar a entrevista, na Biblioteca, expliquei que iríamos conversar sobre o recreio e sobre as brincadeiras em casa. Quando falei sobre o recreio, elas fizeram os seguintes comentários:

- Ah! Ih! Eu vou dizer... (Ana)
- O recreio é horrível porque eu não gosto do recreio (Débora).
- Tá muito ruim. (Ana)
- Eu gosto. (Júlia)
- É briga. (Débora)

No recreio, vocês podem fazer... O que vocês podem fazer no recreio?

- Eu, por enquanto, quero dá pau nos guris. (Débora)
- A gente só brinca ... com o Leonel.

Comentário: Interrompi a entrevista e conversei sobre o Túnel do Tempo, um seriado da televisão em que os personagens principais viajavam pelo tempo e voltavam ao passado. Fiz isso para explicar que nós, eu e elas, iríamos, de certa forma, viajar no tempo, voltando aos recreios ocorridos no ano passado, para conversar sobre as suas brincadeiras e outras coisas. Imediatamente após a minha explicação, Beatriz comentou:

- Ei, professor, eu já vi assim, tem uma novela que tu sobe assim numa bicicleta e começa a pedalar e tu volta. (Débora)
- Isso mesmo, de volta ao futuro. (pesquisador)
- Não. (Beatriz)

Vocês lembram de um seriado na TV Globo, no domingo, em que as crianças entravam numa máquina e voltavam no tempo?

- O Chuveiro do Tempo. (Débora)
- Como é que a gente vai voltar, professor?(Júlia)
- Nós vamos nos lembrar. Vocês vão conversar comigo. (pesquisador)

O que a gente pode fazer no recreio?

- Bater no Nicolas (Débora)
- Mais nada. A gente fica sentada conversando. (Júlia)
- Merendando. (Beatriz)
- Passeando. (Ana)
- Batendo no Leonel. (Débora)
- Brincando com o Leonel (Ana)
- Essa daqui só sabe bater, parece um lutador. (Júlia em relação à Débora).

E o que a gente faz no recreio que não faz na sala de aula?

- No recreio, eu não faço nada e na sala de aula, eu escrevo. (Júlia)
- A gente não brinca. (Débora)
- A gente não merenda em sala de aula. (Júlia)
- Na sala de aula, tem uma professora chata e no recreio a gente pode ficar solta. (Débora)
- Na sala, a gente não merenda, a gente não briga (Beatriz)
- A gente não brinca, a gente não fala. (Ana).

- A Manoela não deixa a gente não fazer nada (Júlia, referindo-se a uma das professoras).
- É a única professora que eu não gosto. (Ana)

Vocês continuam merendando na sala de aula, antes de ir para o recreio?

- Não, não pode mais. (todas)
- Só quando não tem recreio, aí pode merendar (Júlia).

Vocês já viram essas fotos? (Fotos do recreio dos meninos, das meninas e de ambos brincando na pracinha durante a festa de encerramento).

Comentário: Enquanto as meninas olhavam as fotos, foram identificando as crianças da escola e fazendo comentários agradáveis, ou não, sobre quem estavam encontrando. As primeiras fotos foram do recreio das meninas.

- Quem bateu isso? (Júlia)
- Olha! Eu, credo! (Ana)
- Vocês e eu. (pesquisador)
- Ai, sor, eu não bati isso. (Ana)
- Eu não tô aqui, ainda bem! (Débora)
- Olha a Joana (Ana), a Mariana. (Júlia)
- Não acredito! A minha prima. A minha prima horrorosa. Eu odeio ela. (Beatriz)
- Agora vocês vão olhar essas daqui. (pesquisador)
- Aonde tu tá, Beatriz? (Débora)
- A Joana, a gente tava brincando de Polícia e Ladrão. (Ana)
- Que saudade da Daiane. (Débora)

Comentário: Quando a Débora fez essa observação, ela também fez um gesto de deboche e descaso pela sua colega de 3ª série.

- A gente tava presa na cadeia. (Débora).
- Depois do comentário e do gesto de Débora, as outras três riram da situação.
- Eu não entendi! (Pesquisador)
 - A Daiane tá tri grande! (Júlia, ironizando a colega).

Quem está nas fotos que a Débora está segurando? Quem está nas outras fotos?

- Aqui? (Pesquisador)
- É (Júlia).
- A Beatriz, a Júlia, eu, a Luana, a Letícia, a Josiane, não sei quem é, não sei quem é. (Ana)

E nestas fotos aqui? (do recreio dos meninos)

- Não sei quem é. O Guilherme, o Paulo, o Raul, esse daqui é da aula do Eduardo, o João, o Henrique. Quem é esse troço aqui ? (Ana referindo-se a um dos meninos que ela não conhecia).

Por que aqui só aparecem meninos e ali, meninas?

- Por que o recreio era separado. (Beatriz e Ana)
- Era. (Ana)

E essas fotos aqui? (dos meninos e meninas brincando na pracinha durante a festa de despedida).

- A Karen, eu, a Luana. (Ana)

O que têm de diferente essas fotos aqui?

- Nada! (Ana) Tem! (Beatriz)

O que era isso aqui, Débora?

- Era a festa.

O que tem essa foto? Tem meninos e ...

- Meninos e meninas. (todas)

- É isso que eu quero saber de vocês.

- O que tem, sor? (Júlia)

- Agora vou mostrar um desenho, mas não é uma fotografia. (pesquisador)

- O que é isso, sor? (Júlia)

- Credo, parece até um mapa. (Beatriz)

- É um mapa. (pesquisador)

Comentário: Nesse momento, mostrei e expliquei a Planta Baixa do prédio da escola, localizando o portão de entrada, a biblioteca, as salas de aula e o pátio.

- O colégio é tão grande assim? (Débora)

O que é isso que está marcado de azul?

- O pátio (todas).

E em vermelho?

- Aquela sala ali?(todas).

- Não, o que está em preto é aquela sala ali. E em vermelho é... (pesquisador)

- A pracinha. (Beatriz e Júlia)

Quem é que brinca no pátio e quem brinca na pracinha?

- Aqui é os grandes (pátio) e aqui é o pré (pracinha). (todas)

Como era no ano passado?

- Era a gente aqui (na pracinha) e os guris aqui (no pátio). (todas)

O que vocês pensam desse espaço?

- Como assim? (Júlia)

- Pequeno, muito pequeno. (todas)

- Eles tinham que desmanchar isso (Beatriz comentando sobre o prédio do meio).

O que vocês pensam de as meninas só brincarem aqui (pracinha) e os meninos só brincarem ali (pátio)?

- Ah não fica... (Júlia)

- A pracinha é... (Beatriz)

- Legal. (Débora).

- É muito pequeno. (Beatriz)

- A pracinha é muito pequena. (Ana)

- A pracinha é muito pequena? (pesquisador)

- É (Ana).
- Mais olha o tamanho das gurias que tem ali para ir à pracinha. (Júlia, rindo)

O que vocês pensam de só brincar na pracinha e os guris brincar em todo o pátio?

- Aqui era legal, porque a gente era pequena. (Júlia)
- Era legal, a gente corria em volta das coisas e se escondia. (Ana)
- Era mais legal só aqui. (Beatriz)
- Sor, mas não era só aqui que as gurias brincavam. (Júlia e Beatriz)
- Às vezes, as gurias saíam, a gente se misturava, às vezes a gente dançava no pátio. (Júlia e Beatriz)
- Mas eu nunca observei vocês brincando no pátio. (pesquisador)
- Às vezes. Quando a Dóris saía (secretária da escola), botava o som ali, aí a gente... (Ana)
- Todo mundo começa a dançar. (Beatriz)
- Ah não, aquilo era festa. (Júlia)
- Não, não era festa. (Beatriz)
- Brincava ali (tudo em relação ao pátio) e os meninos brincavam na pracinha e a gente ficava aqui. (Ana)
- Mas eu nunca vi isso no ano passado e eu vinha quase toda a semana. (pesquisador)
- Ele tava ali sentado vendo um negócio. Tu tava ali, sim, sor. (Júlia, Beatriz e Ana)
- Não, mas vocês só brincavam aqui! (pesquisador referindo-se à pracinha)
- Uma vez não, umas quantas vezes. (Beatriz)
- Às vezes, trocava o recreio e os guris ficavam aqui e as gurias ali. Ai botava música e as gurias dançavam aqui. (Débora)
- O ano passado ou no retrasado? (pesquisador)
- No ano passado (todas).
- Mas vocês nunca me falaram. Eu nunca vi isso! (pesquisador)
- Mas tu tava. (Débora)
- Tu nunca perguntou! (Júlia, rindo muito).
- Tu tava aqui, bem sentado. (Débora)
- A gente dançou na tua frente. Tu tava sentado na calçadinha. (Ana)
- A Dóris botou uma mesinha, botou o som em cima e tu tava sentado aqui. (Débora)
- Nunca vi! (pesquisador)
- Então tu é cego (Júlia, rindo muito e de forma divertida).
- Eu devia estar no mundo da lua. (pesquisador)
- Tu viajou no tempo (Ana).
- Sor, senta aqui pra tu ti lembrar. (Débora)

Comentário: Débora “mandou-me” sentar no local onde, segundo o grupo, eu estava sentado quando elas dançaram no pátio. Depois disso, todos rimos muito.

Se vocês pudessem combinar um outro jeito de recreio, como seria? Se vocês pudessem mudar o recreio, o que vocês mudariam?

- Eu mexeria tudo. (Débora)
- Eu tirava a pracinha. (Beatriz)
- Tirava aquela caixa d’água gigantesca. Botava noutra lugar, botava em cima do... (Débora)
- Ali, no cantinho, fazia... Botava no corredor. (Júlia rindo)
- Tirava aquela “coisa” com um monte de prego. (Ana)
- Os fundos? (pesquisador)

- E tirava essa portinha aqui... Deixava tudo aberto. Este lado aqui. (Débora)
- E tirar essa coisa aqui do meio. (Júlia em relação ao prédio velho)
- A caixa d'água? (pesquisador)
- Não (Júlia).
- O estrado? (pesquisador)
- Não. Tirar o portão do meio (Júlia).
- Esse daqui (apontando para o portão), que dá pra praça? (pesquisador)
- É. (Todas)
- Vocês queriam que ficasse uma coisa só? (pesquisador)
- Tirar o portão. (Júlia)
- Tirar tudo, o arame, tudo aqui. (Débora, comentando sobre a tela que envolve a praça).
- Desmanchar esse colégio, botava em greve e fazia outro. (Júlia, rindo muito)

Mais alguma coisa? E tempo de recreio? Duração de recreio?

- Uma hora. (Débora)
- Toda aula. (Ana)
- Um período. (Débora)
- Um período inteiro de recreio? (pesquisador)
- Quatro períodos. (Ana)
- Dois (Beatriz)
- Cinco, sor! (Júlia, rindo muito)
- Todo tempo de recreio? (pesquisador)
- Cinco períodos, sor. (Débora)
- A aula inteira de recreio. (Ana)
- Vocês viriam somente para o recreio? (pesquisador)
- É. (todas)
- Só vinte minutos. (Júlia)
- Não. Uma hora. (Ana)
- Quatro períodos. (Beatriz)

Então vocês pensam que deveria ter mais tempo de recreio? (pesquisador)

- É. (todas)

Tirar tudo isso aqui? (pesquisador)

- É (todas).

Meninos e meninas iam brincar juntos? (pesquisador)

- É. (concordaram todas)

- Mas também não ter tanta briga assim, um monte de gente cuidando. (Beatriz)

Comentário: Depois disso, as crianças apontavam para determinadas salas indicadas na Planta Baixa da escola e indagavam sobre estas, procurando identificá-las.

Por que separavam, no ano passado, os meninos das meninas?

- Porque dava muita briga. Porque os meninos são, são... (Júlia)
- São o que? (pesquisador)
- Batiam nas meninas. (Beatriz)
- Mas vocês estavam dizendo que “davam um pau” no Leonel. (pesquisador)
- É legal. (Débora)
- Mas vocês também “dão pau” nos guris? (pesquisador)
- Eu não. (Beatriz e Júlia)
- A gente só briga com o Leonel. (Ana, rindo da situação)

- Por que vocês acham que separam mesmo? (pesquisador)
- A gente só briga com o Leonel. (Júlia)
- A gente tem medo de apanhar. (Débora)
- Os guris são muito fortão, muito brabos (Beatriz).
- E também as gurias começam a se exhibir com os guris e começa a dar briga. E a Dóris leva todo mundo para a secretaria (Júlia, rindo no final da fala).
- E agora na 4ª série, tinha que ser separado. (Beatriz)
- No ano passado... (Ana)
- Sor, tinha que ser assim: os meninos na pracinha e a meninas fora, no pátio. (Júlia, rindo)
- É. (concordou Ana).
- Elas não botam os meninos na pracinha porque eles estragam... (Beatriz)
- Mas vocês não disseram que iam mudar todo o recreio? (pesquisador)
- Então mudemos! (Júlia)
- Mudemos já. (Ana)
- Vocês iam demolir tudo, tirar tudo. Uma hora de recreio. (pesquisador)
- Quando eu era do prezinho, eu quebrei o nariz de uma guria. A guria veio de trás e puxou o meu cabelo pensando que eu era namorada do Pablo. (Débora)
- Essa é a Débora? (pesquisador)
- É, por isso que ela parece um lutador. (Júlia)

Beatriz, o que tu “aprontaste” na escola que eu ainda não sei?

- No pré, eu tentei fugir do colégio.
- E tu, Júlia? (pesquisador)
- Eu não sei (rindo).
- E tu, Ana? (pesquisador)
- Eu fugi do pré e derrubei...
- Derrubou a professora. (Beatriz complementou)
- Derrubei a professora. (Ana, rindo)

O que vocês “aprontaram” em casa?

- Na minha casa? Eu caguei a minha irmã de pau! (Débora)
- E tu, Beatriz? (pesquisador)
- Por causa de um chá, o meu irmão.
- Por causa de um chá? (pesquisador)
- É. (Beatriz)
- E tu, Júlia? (pesquisador)
- Eu não.
- Por causa dos Rebeldes (Beatriz dando um outro motivo para ter batido no irmão).
- Eu caguei o meu primo a pau (Júlia, rindo).
- E tu, Ana? (pesquisador)
- Deixa eu pensar. Eu? (Ela fez um comentário sobre o seu gato que não deu para transcrever)
- O que tu faz com ele? (pesquisador)
- Hoje de manhã eu aprontei com ele porque a minha mãe foi me acordar e eu dei um susto nele.

Por falar em susto, apresento para vocês um amigo, um ET, o ETvaldo. Ele é um extraterrestre que chegou de Marte. Ele viu que as crianças aqui na Terra brincam muito. (pesquisador).

Comentário: Nesse momento todas as meninas riram muito do boneco e da minha apresentação.

Ele, então, queria saber: o que é brincadeira?

- Brincadeira é... Tá, senta o bicho aí. (Nicle)
- Brincadeira é brincar, é... (Ana)
- Cagar os guris de pau. (Débora)
- Que mais é brincadeira? (pesquisador)
- Bater nele. (Ana)

Todas riram da idéia da Ana.

- Bater no Etvaldo? (pesquisador)
- Ele é muito pequeno, ele é nenezinho. (Ana)
- Foi tu que fez, sor? (Júlia)
- Não, foi a minha filha. (pesquisador)
- Brincar com o ETvaldo. (Ana)
- E aquele burro? (Júlia)
- O croc-croct. (Ana)
- Não trouxe. Hoje, trouxe outras coisas. (pesquisador)
- Não? Quem é que fez? (Nicle)
- Aquele eu comprei, não fui eu que fiz. O Etvaldo, não sabe nada do que as crianças gostam de fazer. (pesquisador)
- O que tu quer saber mesmo? (Júlia)

Brincadeira é mesmo...

- Brincar com ele. (Ana)
- O que mais? (pesquisador)
- Brincar com o Etvaldo. Bater nele. (Ana)
- Ele é tão pequenininho. (Júlia)
- Brincar de boneco. (Beatriz)
- Bater nos guris. (Débora)
- Fazer ele de nenezinho. (Beatriz)
- Bater nas gurias que elas são muito metidas. (Júlia)
- Então é isso mesmo? (pesquisador)

Todas começaram a rir e depois uma delas falou:

- Brincar de várias coisas e tananã, tananá. (Ana)
- Brincar de boneca, brincar de comidinha. (Júlia)

O Etvaldo não entendeu muito bem o que é brincadeira. Vocês podem falar mais sobre isso?

- Brincadeira é brincar com a minha cadela, é brincar com o meu gato, é pular corda. (Ana)
- É brincar de boneca (Júlia)
- Pular elástico. (Júlia, Ana e Beatriz)
- É jogar vôlei. (Ana)
- Jogar bola. (Júlia)
- Andar de bicicleta. Como é nome daquele cordão que a gente faz assim? (Ana, movimentando os dedos)

- Ah, cama de gato?Aquele de amarrar e ir passando de um dedo para o outro, de uma mão para a outra? (pesquisador)
- É. A gente vai mudando a forma (Ana).
- Como é nome daquilo? (Júlia)
- Cama de gato. (pesquisador)
- Bah,então bota o teu gato! (Júlia)
- Uns chamam cadeirinha de gato, alguma coisa parecida. (pesquisador)
- Com o que vocês contaram, dá pra ele entender o que é brincadeira? (pesquisador)
- Mas não é para dar pau nos outros. (Júlia)

O Etvaldo descobriu que as crianças aqui na Terra gostam muito dos animais, de brincar com os animais, os cachorros, os gatos e os cavalos. Então, ele trouxe uns animais para vocês conversarem um pouco.

Comentário: Nesse instante, eu tirei da minha sacola uma série de cachorros e fui colocando-os próximos das gurias. A presença dos cachorros foi motivo de muitas risadas e comentários carinhosos.

- Ah que bonitinho! Que coisa fofa! (Beatriz)
- Por que tu não trouxe um xerox da minha cadela, sor? (Ana)
- Eu não sabia. (pesquisador)
- O Etvaldo foi à minha casa, bateu na porta e pediu para o meu filho: - Artur, empresta-me os teus cachorrinhos para eu possa conversar com as meninas? E aí o Artur emprestou.
- Professor, é só cachorro ou têm outros (animais)? A Ana quer pegar todos os cachorros (Júlia).
- Por que tu ta me entregando? (Ana)
- O Etvaldo está apaixonado por vocês e pelos cachorros.

Por que vocês gostam tanto de brincar com os cachorros?

- Por quê? Porque são fofinhos, são gordinhos (Ana)
- A minha prima tem uma cadela ... ela é brincalhona. A gente pega uma corda e sai correndo e vem atrás. (Júlia)
- Imitadora. (Ana)
- E tu, Débora, por que tu gostas tanto de brincar com os cachorros? (pesquisador)
- Eu não gosto.
- Ah, tu não gostas (pesquisador)
- E tu, Beatriz? (pesquisador)

Antes que ela respondesse, a Débora fez o seguinte comentário:

- Eu gosto dos coelhinhos porque são muito fofinhos.
- O meu (cachorro), aquele Labrador eu peguei ele desde pequenininho. Ele só dorme nos meus pés, no travesseiro e tem que ser tapado. (Beatriz)

No meio da fala da Beatriz, a Ana comentou:

- Eu gosto porque eu vou ser Veterinária. (Ana)
- Sor, ele é o pai, o pai dos outros. (Júlia. Mostrando-me, rindo, o maior dos cachorros que elas estavam brincando).
- Ele é o pai dos outros? (pesquisador).
- É, e essa é mãe. (Júlia)
- Eu acho que eu vou quebrar o braço do Etvaldo. (Ana)

- Pode mexer à vontade no boneco. (pesquisador)

O Etvaldo quer saber: por que as crianças gostam tanto dos animais?

- Porque eles são engraçados. (Júlia)

- Porque são legais, são bonitinhos, são fofinhos (Ana, falando como se fosse uma criança bem pequena). Eu vou ser veterinária.

- Eu vou ser veterinária e vou sair daqui. (Beatriz)

- Eu vou ter uma placa bem grande, no meu imaginário, para os meus vizinhos: eu não cuido de animais feróis.(Débora)

- Então tu não cuidarás dos animais ferozes? (pesquisador).

- Esse daqui eu não vou querer cuidar, muito menos desse, daquele (Débora referindo-se aos cachorros ditos ferozes).

- E o que vocês estão fazendo com ele no veterinário? (pesquisador).

- Fazer a vacina (todas).

- Dar vacina e o que mais? (pesquisador).

- Lavar, tirar os piolhos...(Ana)

- Vocês limpam as fezes dos cachorros? (pesquisador).

- Não, eu não, não. (Ana, Júlia e Beatriz)

- Eu não, porque a cadela não é minha. (Júlia)

- Mas a Ana tem um monte de cachorros e a Beatriz também! (pesquisador).

- Que cachorros? Eu tenho um cachorro e um gato. O outro é da minha avó, que eu não suporto a cara dele. (Ana)

Depois da fala da Ana, a Débora fez o seguinte comentário:

- Eu limpo eles.

- Quem? (pesquisador)

- Os meus cachorros. (Débora fez uma careta)

- Ela está mentindo. Quando ela faz assim, é porque ela está mentindo (Júlia).

- Eu limpo o pátio para a minha avó. (Débora)

- Às vezes eu limpo. (Ana)

- Eu não, porque senão eu vomito (Beatriz).

- Tu ficas com nojo? (pesquisador)

- A Beatriz é cheia de bobagem. Tu já viste? (Júlia)

- Já! (Débora).

- A Beatriz sempre tem umas coisinhas (Júlia).

- Quando eu me machuco, eu não choro, mas quando eu vejo sangue, eu começo a beijar. (Nesta última palavra, a Débora mudou o tom de voz e falou bem baixo, um pouco envergonhada e rindo).

- Eu também começo a comer (Ana deu continuidade ao pensamento da Débora e disse o que faz quando vê sangue).

- Eu também, eu adoro sangue. (Beatriz)

- Sor, sabia que eu sou vampira? (Ana)

- Eu também! (Beatriz)

- Tu és vampira? (pesquisador).

- Sou. Eu como sangue. (Ana)

Comentário: Durante a conversa, as gurias brincavam com os cachorros. Havia tempo para tudo. Ora dialogavam comigo, ora entre elas e ora com os cachorros!

Há algum lugar aqui no bairro que vocês ainda não brincaram, mas gostariam de brincar?

- Eu não. (Beatriz)
- Não. (Ana)
- Eu só perto da casa minha dinda. (Beatriz)
- Perto da casa, não. (Débora)
- Não, e qual é o outro lugar? (pesquisador).
- Lá em Santa Catarina (Débora).
- Coisa boa brincar na água. (Beatriz)
- Eu queria ir no Beto Carreiro World. (Débora)
- Eu já passei na frente. (Beatriz)
- Eu queria ver os Rebeldes. (Ana)
- Eu também. (Beatriz)
- É isso que vocês queriam ver? (pesquisador).
- Eu queria falar com eles. (Ana)
- Vocês são apaixonadas pelos Rebeldes, gostam deles? (pesquisador)
- Sim! (todas responderam em coro)
- Eu já consegui falar pela internet. (Beatriz)
- Vocês têm tanta coisa para falar que eu estou impressionado! (pesquisador)

Comentário: Depois uma pausa na conversa, ainda que de forma rápida, as meninas, retornavam imediatamente à brincadeira com os cachorros, como se abandonassem a entrevista. Contudo, ao serem chamadas para a entrevista, retornavam a esta com facilidade.

Se vocês pudessem mudar o jeito que vocês brincam hoje, vocês mudariam? Como seria esse novo jeito?

- Novo jeito... Ah eu não sei. (Júlia)
- Destruindo o colégio, não ter mais colégio, não ter tema. (Débora)
- É isso mesmo. (Ana, concordando e rindo)
- Pior!(Beatriz)
- Por que destruir o colégio Débora? (pesquisador)
- Porque é chato. (Ana)
- Pra ficar... (Débora).
- Mais tempo dentro de casa. Pra ficar mais esperto e inteligente (Ana, rindo).
- Tu achas que no colégio tu ficas menos esperto e menos inteligente? (pesquisador)
- Tu fica burro. (Júlia, rindo muito)

O que vocês mudariam? (pesquisador)

- Se não existisse o colégio, a gente não sabia escrever, não tinha caderno, não tinha caneta... (Beatriz)
- Sor, podia ser cinco de colégio. (Ana)
- Cinco meses? (pesquisador)
- Minutos. (Ana)

Cinco minutos e, no resto do tempo, o que vocês iam fazer? (pesquisador)

- Brincar. (Ana e Beatriz)

Agora a minha última pergunta. (pesquisador)

- Não, sor, não. Fala mais, sor (Júlia).

Tem diferença de brincar no colégio e brincar em casa?

- Tem. (todas em coro)
- E como é essa diferença? (pesquisador)
- Em casa é melhor do que ... no colégio. (Júlia)
- Sabe por quê? Porque no colégio a gente não conhece quase ninguém e em casa a gente conhece todo mundo. Dá pra brincar. (Júlia)
- O que mais é diferente entre o colégio e a casa? (pesquisador)
- Eu digo. Eu queria brincar na casa da minha madrasta, só que ela é uma bruxa. (Débora)
- E tu não podes brincar lá? (Débora)
- Não, porque ela pode jogar feitiço em cima de mim. Ah, ela é uma bruxa. (Débora)

E tu, Beatriz?

- Eu queria brincar lá perto da casa da Júlia e da minha dinda, que elas moram perto.
- Por que tu não vais brincar na casa da tua dinda?
- Porque ela não quer. (Júlia)
- Por que é longe? (pesquisador)
- É, é longe. (Júlia)
- Não. (Beatriz)
- É longe, sim. Da tua casa até lá, é longe (Júlia).
- É longe até a rua Frederico Bastos. Eu brincava na frente da casa do meu dindo. Só que agora construíram uma casa lá, agora não dá mais pra brincar. A gente ia soltar pipa. (Beatriz)

Ana, onde tu querias morar?

- Eu queria morar com a minha madrinha, com o meu pai e com a minha mãe. Lá no Morro Alto.
- Tu querias sair do Fragata e morar no Morro Alto? (pesquisador)
- Quero. (Ana)

Antes que a Ana respondesse, a Beatriz comentou:

- Eu queria morar em Herval na casa do...
 - Por quê, Ana? (pesquisador)
 - Lá eu podia correr.
- Tu podias correr? (pesquisador)
- Posso.
 - O que é existe lá? Um campo? (pesquisador)
 - É. (Ana)

O que tem de diferente entre brincar no colégio e brincar em casa? Além de ter os amigos, o que mais tem de diferente?

- Nada. Tem. Tudo. (todas)
- Sabe por quê? Porque aqui no colégio tem umas tias cuidando e se a gente dá pau nos guris, elas botam a gente na secretaria. (Débora)
- É. Não tem graça. (Júlia)
- Como tu “dás pau” nos meninos! Tu só brincas dando pau. Lá tua casa, tu brincas assim? (pesquisador)
- Na minha irmã. (Débora)

Comentário: Débora contou que em casa “dava pau” na irmã quando esta a incomodava. Seu tom de voz era muito baixo e irônico. Quando demonstrei surpresa com tal atitude, ela riu e ficou um pouco constrangida. Já Beatriz contou que brincava em casa com o irmão e com a Débora.

- Na minha casa, eu, ela e meu irmão a gente brinca de vampiro, a gente bota uns dentes.

- Tu e quem? A Débora? (pesquisador)

- Eu, a Débora e o meu irmão. A gente pega um banco grande, e ele senta, finge que é um caixão. Aí a gente faz assim nele (imitando um gesto de quem toca no vampiro). Aí a gente faz de novo e ele se levanta e sai correndo atrás da gente. (Débora)

Vocês brincam na praça?

- Não. Brinca. Brincava. (todas)

- Eu não tenho uma praça perto da minha casa (Júlia).

- Brincava. (Beatriz e Ana).

- Vocês, então, não brincam mais?

- Não. (todas).

- Não entendi esse não tão forte. Por que não brincam? (pesquisador)

- Eu só brinco quando eu vou no Peruzzo, na pracinha. Porque eu posso ir sozinha. (Beatriz)

- No supermercado? (pesquisador)

- É. (Beatriz)

Diante da resposta da Beatriz, Ana indagou:

- Já entrou no BIG? (outro supermercado)

- Na pracinha do BIG? É muito caro. No BIG tem que pagar. Nos outros, não tem que pagar. (Beatriz)

- A (praça) do Peruzzo, não. (Ana)

- Trinta minutos é... trinta minutos é... (Beatriz não completou sua idéia)

- Vocês já foram à praça que existe no supermercado Guanabara?

- Já. Eu ganhei um monte de “melequinha”. (Ana)

- O supermercado Guanabara é perto da antiga Estação Ferroviária. (pesquisador)

- Sabe o que aconteceu comigo? Uma vez lá no Guanabara, tinha um sorteio e o homem falou assim: Tu quer fazer parte do sorteio? Aí eu tirei um papel. Aí, no final, uma mulher, disse assim pra mim: me tira, me tira, me tira, (todas riram, principalmente a Júlia). Aí, aí... (Beatriz)

- Era tu que estavas tirando os papéis com os números? (pesquisador)

- Era. Aí eu não tirei o nome da mulher e ganhei uma caixa de bombom (Beatriz, rindo).

ANEXO B – Observação Recreio

Observação do recreio dos meninos

Data: 14.7.2005

Cheguei à escola e, após cumprimentar rapidamente os professores e funcionários na sala da coordenação e direção, entrei na sala de aula. A professora responsável não estava, mas fui recebido com muita alegria pela turma. Meninos e meninas vieram cumprimentar-me com abraços e beijos.

Quando deu o sinal para o recreio, não houve aquela “correria” entre as crianças. Elas foram saindo devagar e algumas ainda ficaram lanchando e desenhando no quadro. Expliquei para as que haviam perguntado que, hoje, observaria os meninos. Imediatamente a Maria perguntou e, ao mesmo tempo, fez um pedido:

- Por que tu não olha um pouco as meninas e um pouco os meninos?

Comentário: Não havia pensado nessa possibilidade de dividir o meu tempo de observação durante o recreio. Talvez porque o recreio é muito curto, apenas quinze minutos. Isso poderia dificultar a minha capacidade de registro. Preciso avaliar essa “dica” com mais cuidado. Mantive o cronograma, sempre alternando as observações: um dia destinado para o recreio dos meninos e outro dia, para o recreio das meninas.

Num determinado momento que eu não lembro quando foi, mas antes de sair para o recreio, a Karen perguntou-me quando eu iria observá-los fora da escola. Depois da conversa com a Karen, fui para o pátio e fiquei procurando os meninos no pátio. Encontrei somente o Paulo, parado, próximo ao prédio central. Resolvi, então, mudar o lugar da observação e dirigi-me para o fundo do pátio. Conforme fui caminhando, fui percebendo o significado de modificar a posição da observação. O meu olhar se modificou e, logo, enxerguei o pátio de outro jeito e vi outras coisas.

Encontrei o Jomiel no fundo do pátio. Ele mostrou-me como subir num poste (cano de ferro) que está fixo junto à parede que delimita o espaço da escola. Parecia um alpinista. Há vários postes ao longo da parede que deveriam ser um apoio para uma tela que não existe. Ao observá-lo e registrar a sua ação, ele aproximou-se e ficou lendo o que eu escrevia. Então, ele passou a mostrar outros jeitos de subir no poste. Enquanto eu escrevia ou tentava escrever (ele era muito rápido), ele conversava comigo:

- Rogério, olha aqui! Olha o jeito que subo e que desço.

Ele desceu escorrendo da barra, desceu girando pela barra. Ele manteve-se muito próximo, contando, perguntando e respondendo coisas.

- Tem que escrever tudo?

Respondi que sim, desde que eu enxergasse. Então ele falou:

- Que chato isso! (referindo-se ao ato de registrar tudo que eu estava observando por escrito).

Ele continuou falando:

- Tu não consegues ver o Raul!

O Raul estava em cima de umas madeiras - provavelmente o palco da festa "Julina". Ele e outras crianças subiam neste palco (estrado) e pulavam em cima e para fora (em direção ao chão).

Num determinado momento, percebi que, numa lateral do pátio, quase atrás da caixa d'água, havia um grupo de quatro ou cinco meninas, já maiores que o Jomiel, na volta de dois outros meninos. Perguntei ao Jomiel por que aquelas meninas estavam ali, se este era o espaço dos meninos. Ele, então, respondeu:

- Essas são as mal-educadas!

Comentário: Por que o Nicolas as chamou de mal-educadas? Será que elas sempre brincam neste espaço? O que fez que elas rompessem com divisão do espaço entre meninos e meninas? Há um espaço permitido para todas as crianças?

No Diário de Campo, é possível compreender a organização do pátio através do desenho que fiz para explicar ao Jomiel o que estava sendo registrado. Quando estava conversando com o Jomiel, fui localizando-o no meu desenho e onde ele estava sendo representado nos postes. No meio disso, apareceu o Raul e também me chamou para vê-lo subindo e fazendo proezas no poste. Ele caminhou mais rápido entre um poste e outro, por cima do muro. Acho que é difícil explicar isso sem o desenho.

Comentário: Creio que seria importante, para o leitor, o desenho do pátio. Acredito que Raul ou Jomiel fariam esse desenho para mim. Além disso, posso pedir que o Guilherme ou o Henrique façam o desenho. Também posso anexar uma planta baixa da escola. Ver isso com a diretora na próxima ida à escola. Pedir às meninas um desenho da pracinha. Quem sabe aproveito e peço para toda a turma desenhar a escola. Não sei se é legal essa última idéia.

Voltando às subidas nos postes

Num determinado momento, apareceu a coordenadora pedagógica e disse que eles poderiam se machucar e todos foram descendo. Ela não me disse nada e também não ficou muito tempo perto das crianças. Ficou observando de longe. O Jomiel, do meu lado, comentou:

- Não pode mais subir. Eu não sabia. (a sua expressão era de decepção e tristeza)

- Tava tão divertido subir nessas coisas. Eu vou te contar uma coisa, mas tu não conta para ninguém.

Comentário: Estou conseguindo ser um adulto confiável ou um adulto que inspira outro comportamento que não é o costumeiro dos adultos. Estou muito feliz com o que está acontecendo.

- Eu não sei por que tem coordenadora no colégio. Queria que tivesse no colégio a professora, a servente e a diretora e a mulher que abre o portão, a Carla.

O Jomiel estava sentado ao meu lado quando tudo isso aconteceu e no meio de tudo isso, o João aproximou-se do Jomiel e disse:

- Aí, macaquinho, tu te dá pra subir.

Nesse meio tempo, vi o Raul discutindo com outro menino, enfrentando-o e se empurrando um ao outro. Ambos usavam o corpo como limite da discussão e da divisão de forças.

O Jomiel voltou a falar comigo:

- Eu não gosto da professora de... Só tem desenho no meu caderno!

Durante toda essa conversa com o Jomiel, apareceu, por duas vezes, um menino que me indagou com uma afirmativa:

- O senhor está anotando o comportamento das crianças?

Expliquei que só estava observando os alunos de uma das turmas de terceira série enquanto brincavam no recreio.

Um tempo depois, ele voltou e disse que:

- A professora de Física (Educação Física) disse que o senhor estava anotando os comportamentos.

Para tentar convencê-lo de que não era um “anotador de comportamentos”, pedi ao Jomiel que ele explicasse o que eu estava fazendo. O Jomiel disse que estava ali para aprender a ser professor. Então, perguntei o que estava observando e ele disse que eu estava olhando eles brincarem. Não sei se o convenci, mas ele foi embora.

Durante a minha conversa com o Jomiel, expliquei que o meu trabalho é com eles (as crianças) e não com as professoras da escola. Tudo o que eles falavam para mim eu não contava para ninguém.

Comentário: Acredito que com esse esclarecimento firmamos um pacto de confiança. Creio ser imprescindível para a minha pesquisa a confiança com as crianças.

Logo depois disso, aproveitei e perguntei, num tom informal, para o Nicolas, por que ele achava que o recreio era suspenso (porque às vezes não havia recreio). Ele apresentou-me três motivos:

- Por soltar às 4h (16h)
- Pela operação tartaruga (durante as paralisações dos professores);
- Porque as crianças são muito mal-educadas, encham o saco.

Depois de falar sobre a última hipótese, ele acrescentou a palavra “algumas” antes de “as crianças são mal educadas, encham o saco”.

Quando terminou o recreio, fiquei surpreso com o tempo e perguntei:

- Já terminou?

O Jomiel respondeu:

- É quinze (minutos)!

Depois de soar o sinal do fim do recreio, aproximaram-se de mim e do Jomiel, a Lívia, a Débora e a Luana. Os quatro subiram no estrado e brincaram um pouco. O Jomiel chamou-me para mostrar o que eles estavam fazendo.

Quando chegamos à sala de aula, a professora já estava escrevendo no quadro e conversou rapidamente comigo. Ela disse-me que, se eu quisesse poderia utilizar a próxima sexta-feira, após o recreio, para mostrar e conversar com eles sobre as fotografias tiradas durante o passeio pelo bairro. Combinamos que, na próxima 4ª feira, eu daria uma resposta.

Comentário: 1. Não tenho certeza se quero fazer essa atividade na próxima semana porque não me sinto preparado para o registro da conversa e para organizar uma estratégia metodológica adequada. Creio que preciso de mais tempo e de mais estudo. 2. Hoje o Jomiel foi fantástico. Falou-me das pessoas da escola, dos motivos do cancelamento do recreio e pediu-me para que eu não contasse para ninguém as coisas que ele havia falado. Ele passou o tempo todo na minha volta, conversando e mostrando as suas “macaquices”. Parece-me que preciso observá-lo na sua casa. Se tivesse que escolher alguns alunos para o trabalho, ele seria um deles. Incluiria também o Raul, a Maria e a Ana.

ANEXO C - Expedição

Expedição à casa da Letícia**Dia:** 15.10.2005**Início:** 15h45min

Perto das 15h 45 mim, cheguei à casa do Jomiel. Desci do carro e bati à porta e, mais uma vez não o encontrei. Escrevi um bilhete comunicando-lhe que havia estado na sua casa, depois o coloquei por baixo da porta. Dei uma volta pelo quarteirão e novamente passei pela sua casa, mas não o encontrei. Da casa do Nicolas, fui até a casa da Júlia, mas não a encontrei nem a vi na rua, calçada ou pátio.

Comentário: Fiquei constrangido em perguntar às poucas pessoas que avistei de dentro do carro se conheciam a Júlia. Não me senti à vontade de parar o carro, descer e bater de porta em porta. Lembrei que não havia avisado a Júlia de que iria observá-la neste final de semana.

Diante desses desencontros, resolvi arriscar e voltar à região da escola e iniciar pelo trajeto que havíamos percorrido no 1º semestre durante o passeio do reconhecimento do bairro. Quando entrei na primeira quadra, logo vi a Letícia atravessando a rua e dirigindo-se à sua casa. Buzinei e ela correspondeu com um aceno e com um sorriso. Antes que eu descesse do carro, ela convidou-me para entrar e conhecer a sua casa e falar com a sua mãe e familiares.

Hora:16h10min

Depois de descer, cumprimentá-la com um beijo e um abraço, fui conduzido até a sua casa. No meio do caminho, a mãe veio até o nosso encontro, cumprimentamos e ela me convidou para entrar. Lá encontrei uma tia, a avó e uma prima, além da irmã mais nova, a Ana Clara. Fui imediatamente convidado para sentar, ofereceram-me café e conversamos sobre o meu trabalho. A avó e a mãe da Letícia foram muito agradáveis, demonstrando conhecer o meu trabalho. Conversamos sobre o piquenique, sobre as fotografias e o material que eu estava recolhendo das crianças. Comentei que faria uma exposição até o final do ano e que os familiares seriam convidados para visitar. A mãe mostrou-se interessada e lembrou que isso já estava no papel que eu havia enviado aos pais no início do ano.

Comentário: O comentário da mãe indica que os pais estão acompanhando a pesquisa que desenvolvo com as crianças.

A avó informou-me que a Letícia gostava muito de mim e que eu era muito educado por telefone e pessoalmente também. Comentou, também, que a Letícia gostaria de ser minha aluna o que foi confirmado pela menina. Num determinado momento, depois de eu explicar que estudava as brincadeiras das crianças, a mãe falou que a Letícia brincava muito e no pátio da casa e na casa do avô, o sítio onde faremos o piquenique.

Logo surgiu o assunto das pipas e apareceu a Letícia e a Ana Clara (irmã mais nova) com duas pipas na mão; nelas havia o nome escrito das meninas. O autor das pipas era o pai. Nesse momento, saí da casa e ao lado, no pátio, estava o pai. Apresentei-me e fui bem recebido, porém ele retirou-se rapidamente e não o vi mais. Retornei à casa e passamos a falar de onde soltavam as pipas e um dos lugares era no terreno do avô, localizado próximo à casa da Roberta.

A mãe procurou explicar que o terreno tinha lixo na entrada e preocupou-se com o local para o piquenique. Falou-me dos cavalos e do pônei e dos pneus que havia neste lugar. Falou-me que havia um campo e que ali daria para fazer o piquenique. Em função das preocupações da mãe, propus que fôssemos conhecer o terreno do avô e a mãe não se opôs a que a Letícia fosse comigo. Agradei e quando estávamos saindo, percebi que a Ana Clara também queria ir junto, então tratei de convidá-la para participar do passeio. A mãe fez uma expressão de dúvida porque havia me dito que ela era “medonha” e talvez receasse que ocorresse algum problema. Insisti e, então, a mãe permitiu que ela fosse conosco, mas deu recomendações sobre a segurança e os modos. Ela ficou pareceu feliz em função do belo sorriso que nos deu antes de sairmos.

Quando chegamos à calçada, perguntei, à Roberta, se as crianças que estavam no outro lado da rua eram seus amigos e ela disse que só um ou dois eram. Não perguntei mais nada e seguimos nosso passeio. Durante o trajeto, a Letícia contou-me que adorava brincar na casa do avô e, sempre que podia, ia para lá.

Perguntei se era longe da sua casa e ela disse que não. No trajeto, avistamos a casa da Daiane e passamos pela casa da Luana. Perguntei se brincavam juntas e ela disse que não. Indaguei em que horários brincavam na casa do avô; então ela me disse que quase todos os dias, quando não tinha aula e depois da escola.

O sítio do avô da Roberta fica acerca de seis quadras da sua casa e em frente à rua da escola. Na frente do sítio, passa uma avenida importante e uma estrada de ferro e, nos fundos, passa uma rodovia estadual muito movimentada. Existe, entre a estrada de ferro e a avenida, bem na entrada do sítio, uma tubulação de esgoto que atravessa toda a extensão, terminando no terreno sítio do avô da Roberta. Essa tubulação foi chamada pela Roberta de “túnel” porque eles brincam de passar por dentro desses canos, ou melhor, desse túnel. Contou-me que alguns meninos tomam banho nessa água.

Dentro do sítio, a Roberta contou várias histórias sobre: cozinhar cenoura dentro do carro-velho do avô; o banho no açude; os cachorros (Chorão, Chorãozinho, Xana e Picurrucho), os cavalos e as plantações do avô; o depósito de madeira localizada no fundo do sítio, próximo à rodovia; o passeio com o primo até o açude que terminou com pés cheios de espinhos; a cerca de pneus que impedem os cavalos de fugirem e as “tralhas” na casa do avô. Enquanto permanecemos no sítio, tirei algumas fotografias a partir da indicação da Letícia e da sua irmã.

No caminho de retorno, a Letícia e a irmã contaram muitas histórias.

A Letícia contou-me que eles – ela e os primos - caminhavam dentro dos canos de esgoto e davam sustos nas pessoas. Eles esperavam alguém passar e levantavam as tampas de esgoto e assustavam as pessoas. Ela fazia isso com os primos e algumas mulheres ficavam bravas.

A história da casa assombrada.

Essa é a história da casa onde dois velhinhos morreram. A Letícia disse-me que há um porão na casa onde existe uma estaca enterrada. Ela contou-me todos os detalhes e o lugar onde morreram os velhinhos. Um dia ela atirou um tijolo na casa e

saiu correndo. Imediatamente o tijolo voltou na sua direção e ela levou um susto. Depois disso, não voltou mais à casa.

Ela, depois disso, falou de forma carinhosa e num tom bem baixo:

- Não conta para a minha mãe.

Ela autorizou-me a contar para os meus professores (orientadores).

Contou-me, também, sobre o filme “O grito”, de terror.

- Esse filme tu não vai agüentar ele!

Ela deu detalhes do rosto de uma japonesa (personagem do filme).

Quando estávamos de novo na frente da sua casa, apareceu o Jairo, seu amigo e colega de escola. Eles falaram sobre a casa assombrada. O menino, depois que confirmou a história, disse-me que ia buscar uma folha vermelha dessa casa. Não demorou muito e retornou com uma folha vermelha. Ambos falaram muito da casa e da escola.

Aproveitei o assunto sobre a escola e perguntei:

- Vocês gostam do recreio?

- Sim.

- Por quê?

- Para pegar um solzinho, dá uma descansadinha. (Letícia)

_ Como tem que ser o recreio? (pesquisador)

_ Separar os meninos das meninas. (Letícia)

_ As gurias tão reclamando que não querem ficar na pracinha. Querem um espaço grande (Jairo).

A Roberta disse que não queria isso.

Diante da resposta da Roberta o Jairo comentou:

- No espaço da pracinha as meninas podem se machucar.

O Jairo explicou que o espaço da pracinha era pequeno para o número de meninas que ali brincavam.

Um pouco antes de eu ir embora, a Letícia falou:

- Um dia quando tiver calor, tu pode vir para a gente ir num açude. O pai leva a gente lá.

Conversei novamente com a mãe e a avó da Letícia e fui convidado a entrar na casa e tomar café com pudim, tomar sopa e comer pão feito em casa.

No final, descobri que a Letícia tem três irmãos: um irmão mais velho de 16 anos, uma irmã também mais velha de 13 anos e um irmã mais nova de 4 anos, a Ana Clara.

ANEXO D – Discussão sobre as fotografias

Discussão sobre as fotografias: a percepção das crianças

Data: 10.março.2006

Raul e Henrique

Henrique

Todas as fotografias foram tiradas na sua própria casa. Pedi que ele fosse explicando as fotografias. A explicação foi a partir das situações fotografadas que favorecem as brincadeiras.

Favorece as brincadeiras

Comentou sobre uma fotografia onde estavam fazendo os times para jogar futebol e nesta estavam presentes os seguintes amigos:

- Luís (gordão), Vilson (pequeno), Dedé (atrás do Luis), Ricardo (perto do Pablo de bicicleta)

Henrique explicou que, numa outra foto, ele estava subindo nas laterais de entrada da sua casa. Quando indaguei o porquê, ele respondeu:

- Porque achei legal! Eu tô sempre em cima do muro!

Atrapalha as brincadeiras

O carro – quando quer jogar futebol, o carro atrapalha.

Os cachorros

- Eles pegam a bola, eles tão sempre na volta.

Enquanto falava sobre os cachorros, lembrou-se da reação de um deles, o Bilu, em relação à máquina fotográfica:

- O Bilu ficou apavorado com a máquina. Quando ligou o flash, ele se assustou.

Fotos preferidas:

- Do meu cachorrinho, que eu não tenho, e do Monza (carro).

Raul

Favorece as brincadeiras

- Os meus ajudantes: Vivian, Helena e Leandro, amigos, eram meus vizinhos onde eu morava.

Essa foto foi tirada na casa onde o Raul morava, perto da escola. Durante o comentário sobre a fotografia, o Raul exclamou:

- Olha ali, a guria ficou com a cara escondida.

A outra fotografia foi tirada na frente da casa nova, localizada longe da escola e no outro lado da Avenida Pinheiro Machado. Nesta foto, para minha surpresa, eu é que fui fotografado. Essa foto foi tirada no dia em que eu e o Raul fomos buscar a máquina que ele havia esquecido na sua casa. Neste dia, enquanto eu conversava com a avó e explicava porque ele havia saído da escola, ele me fotografou de surpresa.

Comentário: Adorei a idéia de o Raul fotografar-me como alguém que o ajuda na brincadeira.

O Raul comentou duas coisas sobre essa fotografia:

- Tu que ajuda na brincadeira.
- A sombra ajuda a brincar. O sol faz mal.

Atrapalha as brincadeiras

- Dia de chuva e essas coisas (referindo-se a pilha de tijolos e aos outros entulhos que havia no pátio e foram registrados na foto).

O Raul continuou falando que, na casa anterior, o pátio era fechado e não tinha cachorro e isso ajuda nas brincadeiras, mas agora, na casa nova, tem um cachorro que atrapalha.

- Agora tem Pitbull.

Pedi que ele comentasse sobre as outras fotos que ele havia tirado e que estragaram durante a revelação. Ele começou pelo caminhão...

- Caminhão estacionado bem em frente da tua casa. Porque, quando a gente quer brincar de pegar, vôlei, não deixa ficar ali na volta.
- Um monte de carro passando e não deixam brincar, jogar futebol. Podia pegar a bola no vidro, a gente dá cada bicudo.
- Um monte de cachorro grande.

Raul explicou que o caminhão estacionado impede que eles brinquem na volta da casa. Também explicou, que no jogo de futebol, eles dão muitos “bicudos” que podem quebrar os vidros dos carros que estão passando na rua. Por isso, o caminhão e os carros passando na rua atrapalham as brincadeiras.

Comentário: O espaço da cidade, do bairro e da casa não é pensado para as crianças brincarem. Como isso se diferencia entre as crianças, entre os meninos e as meninas? O que interfere nisso? Qual a relação entre o clima e as brincadeiras?

Há uma foto em que aparece grama num pátio e, segundo o Raul, esta grama ajuda nas brincadeiras.

No final do encontro, improvisei uma pergunta que não estava no roteiro da discussão sobre as fotografias: Se vocês encontrassem um marciano e ele perguntasse o que é brincadeira, o que vocês diriam para ele? O Henrique não respondeu, mas ficou pensativo. Já o Raul respondeu:

- É se divertir, alienígena! É chutar bola! Fazer grupinho, brincar junto.

Depois disso, perguntei se eles topavam participar de uma entrevista e se queriam permanecer os dois ou se queriam ir para os grupos das fotografias. Ambos aceitaram participar da entrevista e gostariam de ficar juntos. Perguntei como haviam ficado nas cadeiras. Rapidamente, disseram que “tudo bem”. Nesse momento, indaguei o que pensavam de sentar-se no chão, em almofadas. Logo o Raul deu uma idéia:

- Pode fazer uma rodinha no chão!

ANEXO E – Fotografias do recreio, do passeio de reconhecimento do bairro, do piquenique e do passeio no “Dia da Criança”





