

Leonardo Toledo Silva

**AS CRIANÇAS E O BRINCAR EM SUAS PRÁTICAS SOCIAIS:
O AGLOMERADO DA SERRA/BH COMO CONTEXTO DE
APRENDIZAGEM**

**Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/ UFMG
2012**

Leonardo Toledo Silva

**AS CRIANÇAS E O BRINCAR EM SUAS PRÁTICAS SOCIAIS:
O AGLOMERADO DA SERRA/BH COMO CONTEXTO DE
APRENDIZAGEM.**

Dissertação apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação - Mestrado em Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Educacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre

Área de Concentração: Lazer, Cultura e Educação

Linha de Pesquisa: Lazer, História e Diversidade Cultural

Orientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Belo Horizonte
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/ UFMG
2012

S586c Silva, Leonardo Toledo
2012 As crianças e o brincar em suas práticas sociais: o aglomerado da Serra/BH como contexto de aprendizagem.. [manuscrito] / Leonardo Toledo Silva – 2012.
120 f., enc.:il.

Orientador: José Alfredo Oliveira Debortoli

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 116-120

1. Lazer - Teses. 2. Crianças – desenvolvimento - Teses. 3. Brincadeiras - Teses. 4. Interação social em crianças - Teses. 3. Escolas. I. Debortoli, José Alfredo Oliveira Debortoli II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 379.8

Ficha catalográfica elaborada pela equipe de bibliotecários da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer
Área Interdisciplinar

Dissertação intitulada *As crianças e o brincar em suas práticas sociais: o aglomerado da Serra/BH como contexto de aprendizagem* de autoria do mestrando **Leonardo Toledo Silva** defendida e aprovada em 28 de março de 2012, na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais e submetida à banca examinadora composta pelos professores:

A handwritten signature in black ink, appearing to read "José Alfredo Oliveira Debortoli".

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli (Orientador)

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
Universidade Federal de Minas Gerais

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Vânia de Fátima Noronha Alves".

Profa. Dra. Vânia de Fátima Noronha Alves
Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Walter Ernesto Ude Marques".

Prof. Dr. Walter Ernesto Ude Marques
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

Agradecimentos

Nesse momento de agradecimentos irei dedicar uma música para cada uma das pessoas que fizeram parte dessa minha caminhada, assim iremos comemorar, dançar e brincar juntos...

A minha Mãe e meu Pai (in memória), pela vida e por terem incentivado e acompanhado meus estudos, sonhos e realizações:

Ando devagar/ Porque já tive pressa/ E levo esse sorriso/ Porque já chorei demais/ Hoje me sinto mais forte./ Mais feliz, quem sabe/ Só levo a certeza/ De que muito pouco sei, Ou nada sei/ Conhecer as manhas/ E as manhãs/ O sabor das massas/ E das maçãs/ É preciso amor/ Pra poder pulsar/ É preciso paz pra poder sorrir/ É preciso a chuva para florir/ Penso que cumprir a vida/ Seja simplesmente/ Compreender a marcha/ E ir tocando em frente/ Como um velho boiadeiro/ Levando a boiada/ Eu vou tocando os dias/ Pela longa estrada, eu vou/ Estrada eu sou/ Conhecer as manhas/ E as manhãs/ O sabor das massas/ E das maçãs/ É preciso amor/ Pra poder pulsar/ É preciso paz pra poder sorrir/ É preciso a chuva para florir/ Todo mundo ama um dia./ Todo mundo chora/ Um dia a gente chega/ E no outro vai embora/ Cada um de nós compõe a sua história/ Cada ser em si/ Carrega o dom de ser capaz/ E ser feliz. (Tocando em Frente - Almir Sater).

A Silvia, por ser minha companheira, amiga e amante:

Meus olhos te viram triste/ Olhando pro infinito/ Tentando ouvir o som do próprio grito/ E o louco que ainda me resta/ Só quis te levar pra festa/ Você me amou de um jeito tão aflito/ Que eu queria poder te dizer cem palavras/ Eu queria poder te cantar cem canções/ Eu queria viver morrendo em sua teia/ Seu sangue correndo em minha veia/ Seu cheiro morando em meus pulmões/ Cada dia que passo sem sua presença/ Sou um presidiário cumprindo sentença/ Sou um velho diário perdido na areia/ Esperando que você me leia/ Sou pista vazia esperando aviões/ Sou o lamento no canto da sereia/ Esperando o naufrágio das embarcações. (Esperando Aviões - Vander Lee).

Ró, Dê e Sofia, pela alegria da convivência:

A minha vida/ Eu preciso mudar/ Todo dia/ Prá escapar/ Da rotina// Dos meus desejos/ Por seus beijos.../ E os meus sonhos/ Eu procuro acordar/ E perseguir meus sonhos.../ Mas a realidade/ Que vem depois/ Não é bem aquela/ Que planejei.../ Eu quero sempre mais!/ Eu quero sempre mais!/ Eu espero sempre mais!/ De ti!.../ Por isso hoje/ Estou tão triste/ Por que querer está/ Tão longe de poder?.../ E quem eu quero/ Está tão longe/ Longe de mim.../ Longe de mim!/ Longe de mim!/ Longe de mim!...(Eu Quero Sempre Mais - IRA!)

Aos Amigos do Mestrado e os Amigos da Vida, por compartilhar os estudos, discussões, aflições e soluções e por mostrarem que a vida não precisa ser somente estudar, trabalhar...

Devia ter amado mais/ Ter chorado mais/ Ter visto o sol nascer/ Devia ter arriscado mais/ E até errado mais/ Ter feito o que eu queria fazer.../ Queria ter aceitado/ As pessoas como elas são/ Cada um sabe a alegria/ E a dor que traz no coração.../ O acaso vai me proteger/ Enquanto eu andar distraído/ O acaso vai me proteger/ Enquanto eu andar.../ Devia ter complicado menos/ Trabalhado menos/ Ter visto o sol se pôr/ Devia ter me importado menos/ Com problemas pequenos/ Ter morrido de amor.../ Queria ter aceitado/ A vida como ela é/ A cada um cabe alegrias/ E a tristeza que vier.../ O acaso vai me proteger/ Enquanto eu andar distraído/ O acaso vai me proteger/ Enquanto eu andar.../ Devia ter complicado menos/ Trabalhado menos/ Ter visto o sol se pôr... (Epitáfio- Titãs).

Leila Mirtes, Patrícia Zingoni e Vânia Noronha, vocês plantaram essa semente...

Eu fico/ Com a pureza/ Da resposta das crianças/ É a vida, é bonita/ E é bonita.../ Viver!/ E não ter a vergonha/ De ser feliz/ Cantar e cantar e cantar/ A beleza de ser/ Um eterno aprendiz.../ Ah meu Deus!/ Eu sei, eu sei/ Que a vida devia ser/ Bem melhor e será/ Mas isso não impede/ Que eu repita/ É bonita, é bonita/ E é bonita.../ E a vida!/ E a vida o que é?/ Diga lá, meu irmão/ Ela é a batida/ De um coração/ Ela é uma doce ilusão/ Hê! Hô!...E a vida/ Ela é maravilha/ Ou é sofrimento?/ Ela é alegria/ Ou lamento?/ O que é? O que é? Meu irmão.../ Há quem fale/ Que a vida da gente/ É um nada no mundo/ É uma gota, é um tempo/ Que nem dá um segundo.../ Há quem fale/ Que é um divino/ Mistério profundo/ É o sopro do criador/ Numa atitude repleta de amor.../ Você diz que é luta e prazer/ Ele diz que a vida é viver/ Ela diz que melhor é morrer/ Pois amada não é/ E o verbo é sofrer.../Eu só sei que confio na moça/ E na moça eu ponho a força da fé/ Somos nós que fazemos a vida/ Como der, ou puder, ou quiser.../ Sempre desejada/ Por mais que esteja errada/ Ninguém quer a morte/ Só saúde e sorte.../ E a pergunta roda/ E a cabeça agita/ Eu fico com a pureza da resposta das crianças/ É a vida, é bonita/ E é bonita... (O que é, o que é?- Gonzaguinha)

Aos professores do Mestrado e a Cinira, pela organização, dedicação e busca da excelência nos conhecimentos do Lazer:

Se meus joelhos/ Não doessem mais/ Diante de um bom motivo/ Que me traga fé/ Que me traga fé.../ Se por alguns/ Segundos eu observar/ E só observar/ A isca e o anzol/ A isca e o anzol/ A isca e o anzol/ A isca e o anzol.../ Ainda assim estarei/ Pronto pra comemorar/ Se eu me tornar/ Menos faminto/ E curioso/ Curioso.../ O mar escuro/ Trará o medo/ Lado a lado/ Com os corais/ Mais coloridos.../ Valeu a pena/ Êh! Êh!/ Valeu a pena/ Êh! Êh!/ Sou pescador de ilusões/ Sou pescador de ilusões.../ Se eu ousar catar/ Na superfície/ De qualquer manhã/ As palavras/ De um livro/ Sem final! Sem final! Sem final!/ Sem final!/ Final.../ Valeu a pena/ Êh! Êh!/ Valeu a pena/ Êh! Êh!/ Sou pescador de ilusões/ Sou pescador de ilusões/ Valeu a pena!...(Pescador De Ilusões- O Rappa)

A Banca: Walter Ude, Vaninha, Silvio, Eliene Faria e Zé, pela leitura atenta e alterações sugeridas, além de poder discutir com as pessoas que me ajudaram nesse processo.

Ah!/ Se o mundo inteiro/ Me pudesse ouvir/ Tenho muito prá contar/ Dizer que aprendi.../ E na vida a gente/ Tem que entender/ Que um nasce prá sofrer/ Enquanto o outro ri.../ Mas quem sofre/ Sempre tem que procurar/ Pelo menos vir achar/ Razão para viver.../ Ver na vida algum motivo/ Prá sonhar/ Ter um sonho todo azul/ Azul da cor do mar.../ Mas quem sofre/ Sempre tem que procurar/ Pelo menos vir achar/ Razão para viver.../ Ver na vida/ algum motivo/ Prá sonhar/ Ter um sonho todo azul/ Azul da cor do mar...(Azul da Cor do Mar- Tim Maia).

Aos moradores do Aglomerado da Serra, principalmente as crianças, que permitiram a aproximação, as trocas e as aprendizagens:

Teco, teco, teco, teco, teco/ Na bola de gude era o meu viver/ Quando criança no meio da garotada/ Com a sacola do lado/ Só jogava prá valer/ Não fazia roupa de boneca nem tão pouco convivia/ Com as garotas do meu bairro que era natural/ Subia em postes, soltava papagaio/ Até meus quatorze anos era esse meu mal/ Com a mania de garota folgazã/ Em toda parte que passava / Encontrava um fã/ Quando havia festa na capela do lugar/ Era a primeira a ser chamada para ir cantar/ Assim vivendo eu vi meu nome ser falado/ Em todo canto, em todo lado/ Até com quem nunca me viu/ E hoje a minha grande alegria/ É cantar com cortesia/ Para o povo do Brasil. (Teco-Teco - Gal Costa)

Meu Orientador – José Alfredo Oliveira Debortoli (Zé)– na verdade não sei como agradecer, pois foi você que me deu a oportunidade do trabalho e da convivência ao seu lado, compartilhando a cada orientação os conselhos e encaminhamentos não somente da dissertação, mas também das coisas da vida, do jogo, da brincadeira e da aprendizagem social. Mais uma vez **MUITO OBRIGADO**.

Dizem que sou louco por pensar assim/ Se eu sou muito louco por eu ser feliz/ Mas louco é quem me diz/ E não é feliz, não é feliz/ Se eles são bonitos, sou Alain Delon/ Se eles são famosos, sou Napoleão/ Mas louco é quem me diz/ E não é feliz, não é feliz/ Eu juro que é melhor/ Não ser o normal/ Se eu posso pensar que Deus sou eu/ Se eles têm três carros, eu posso voar/ Se eles rezam muito, eu já estou no céu/ Mas louco é quem me diz/ E não é feliz, não é feliz/ Eu juro que é melhor/ Não ser o normal/ Se eu posso pensar que Deus sou eu/ Sim sou muito louco, não vou me curar/ Já não sou o único que encontrou a paz/ Mas louco é quem me diz/ E não é feliz, eu sou feliz. (Balada Do Louco- Os Mutantes)

RESUMO

Esse trabalho constitui em uma investigação interdisciplinar sobre os fenômenos: crianças, brincar, aprendizagem social e o contexto onde esses atores sociais se encontram, o Aglomerado da Serra. Para investigar as relações socioculturais das crianças com os diversos membros da sua comunidade em seu Pedço, foi preciso discutir alguns termos: Lazer, identidades, gênero e socialização, relacionado-os com os acontecimentos investigados. Somente foi possível investigar o contexto e os atores sociais a partir da perspectiva de análise etnográfica, acompanhada de desenhos, fotografias e diversas conversas com as crianças, os jovens e os adultos, observando suas ações, “trocas”, relações, informações e tensões. Teve como objetivos: descrever o Aglomerado da Serra/BH como contexto de aprendizagem e o brincar como forma e processo de participação das crianças no cotidiano da vida social; identificar relações entre pares que possibilitem problematizar processos de constituição de identidades; analisar como as crianças, em suas brincadeiras, aprendem e se constituem socialmente; e, por último, explorar tempos e espaços sociais no Aglomerado, identificando práticas de brincadeira e analisando formas cotidianas de participação das crianças. O estudo possibilitou compreender as crianças e entendê-las como sujeitos produtores de cultura, como cidadãos, entendendo o brincar como tempo/espaço social para inserção, apropriação e transformação cultural.

Palavra chave: criança, brincar, aprendizagem social.

ABSTRACT

This work constitutes an interdisciplinary research about the phenomena: children, play, social learning and the context where these social actors are found, the *Aglomerado da Serra*. To investigate children's sociocultural relationships with different members of their community in their Piece, it was necessary to discuss some terms: Leisure, identities, gender and socialization, relating them to the investigated events. It was only possible to explore the context and the social actors from the perspective of ethnographic analysis, followed by drawings, photographs and several conversations with children, young people and adults, observing their actions, "exchanges", relationships, information and tensions. The goals were: to describe the *Aglomerado da Serra/ Belo Horizonte* as a context for learning, and playing as a means and process of children's participation in everyday social life; identify relationships between pairs that allow questioning the process of identity constitution; analyse how children learn and form themselves socially during their games; and lastly, explore times and social spaces in the *Aglomerado*, indentifying practices of playing and analyzing everyday forms of children's participation. The study allowed to us to understand children and know them as subjects that produce culture, as citizens, understanding playing as time/space for social inclusion, cultural appropriation and transformation.

Key words: child, play, social learning.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1 – Postos de Saúde.....	44
Quadro 2 – Equipamentos.....	45
Quadro 3 – Participantes da pesquisa.....	56
Foto 1 – Entrada do Campo do Baleião.....	57
Foto 2 – Entrada do CCVF e faixa de inscrição.....	58
Foto 3 – Parte do Aglomerado visto da casa da Araci.....	64
Desenho 1 – Desenho feito por uma das crianças, representando a igreja.....	64
Desenho 2 – Desenho feito por uma das crianças, representando a Rua do Meio.....	65
Foto 4 – Um dos círculos feitos pela prefeitura, localizado na Rua do meio.....	74
Foto 5 – Carro queimado e brita que impedem a passagem de veículos na Rua do Meio....	74
Foto 6 – Crianças e jovem brincam na Rua do Meio.....	76
Foto 7 – Crianças e jovem brincam na Rua do Meio.....	76
Foto 8 – Areia fechando a passagem de veículos e usada para brincar na Rua do Meio.....	77
Foto 9 – Jovens soltando papagaio e Breno assistindo (aprendendo) a soltar.....	79
Foto 10 – Crianças jogando dama no CCVF.....	86
Foto 11– Crianças desenhando no CCVF.....	87
Foto 12– Crianças brincando no CCVF.....	87
Foto 13– Crianças brincando no CCVF.....	88
Foto 14– Oficina de pipa.....	89
Foto 15– Oficina de pipa.....	90
Foto 16– Oficina de pipa.....	91
Foto 17– Oficina de pipa.....	92
Foto 18– Oficina de Brinquedos e brincadeiras.....	93
Foto 19– Oficina de Brinquedos e brincadeiras.....	94
Foto 20– Oficina de Capoeira.....	97
Foto 21– Clube bíblico.....	99
Foto 22– Clube bíblico.....	99
Foto 23– Festa surpresa no horário do ensaio do culto.....	105
Foto 24– Festa surpresa no horário do ensaio do culto.....	106

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. A Criança, o Brincar e a Aprendizagem social.....	19
1.1. A criança	19
1.2. O brincar.....	23
1.3. As Relações Sociais de Aprendizagem.....	29
2. O Aglomerado da Serra: um campo em observação.....	41
2.1. Etnografia como Perspectiva de Análise.....	48
2.2. O Pedaco.....	54
2.3. As coisas que acontecem em casa.....	59
2.4. A Quadra.....	60
2.5. O Mutirão.....	61
2.6. Um estranho conhecido.....	62
3. O <i>Pedaco</i> em Movimento.....	66
3.1. Identidade e Gênero.....	66
3.2. A Rua do Meio.....	73
3.3. O Centro Cultural.....	81
3.4. As Ações da Igreja.....	100
3.5. A criança e o Lazer no Aglomerado da Serra como contexto de aprendizagem.....	107
Considerações Finais.....	113
Referências.....	118

Introdução

O presente trabalho procurou investigar o brincar como prática social das crianças e o Aglomerado da Serra como contexto de aprendizagem social, constituindo-se em uma investigação interdisciplinar que perpassa por várias áreas do conhecimento (Lazer, Educação Física, Educação e Antropologia) sobre os fenômenos: crianças, brincar, aprendizagem social e o contexto onde esses atores sociais se encontram, o Aglomerado da Serra. Para investigar as relações socioculturais das crianças com os diversos membros da sua comunidade em seu Pedacão¹, foi preciso discutir alguns termos, tais como Lazer, identidades e socialização, relacionado-os com os acontecimentos investigados, tendo como pano de fundo o brincar. Somente foi possível investigar o contexto e os atores sociais a partir da perspectiva de análise etnográfica, acompanhada de desenhos, fotografias e diversas conversas com as crianças, os jovens e os adultos do Aglomerado, observando suas ações, “trocas”, relações, informações e tensões.

Na graduação, fiz meus primeiros contatos com o Aglomerado durante dois anos em que desenvolvi oficinas de esporte/lazer no Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano². Em seguida, fui convidado a participar do processo de seleção para Educador do Projeto Criança Esperança³, atuando por cinco anos em oficinas de esporte/lazer e coordenando a equipe desse setor no projeto.

Nesses momentos, duas eram as inquietações que me instigavam: a primeira, com relação aos jovens (Quais eram suas vivências de lazer? Quais as oportunidades e espaços destinados para o lazer? Quais as relações/conflitos existentes entre o lazer e gênero?); e a segunda, às crianças (Quando, onde e com quem as crianças brincam? Como esse repertório de brincadeiras/brinquedos ajuda na construção de uma identidade e das práticas sociais?).

Com os jovens realizei um estudo na Especialização em Lazer/UFMG, 2008, compreendendo o seu lazer e as suas relações de gênero na oficina de esporte/lazer do programa Agente Jovem, implementado no Aglomerado da Serra, em Belo Horizonte/MG. Para alcançar tal objetivo foi necessário fazer uma discussão teórica sobre alguns temas:

¹ Esta categoria será explicada no capítulo 2, p.52.

² Ver <http://www.mds.gov.br/programas/rede-suas/protecao-social-basica/servicos-e-usuarios/concessao-de-bolsa-para-jovens-em-situacao-de-vulnerabilidade-social/projeto-agente-jovem-de-desenvolvimento-humano/?searchterm=Programa>

³ Ver <http://criancaesperanca.globo.com/>

juventude, políticas públicas, gênero e lazer. Optei por trabalhar com dois enfoques metodológicos: pesquisa participante e aplicação de questionário.

Entre os resultados encontrados, identificou-se que, no grupo investigado, as meninas valorizam os estudos e os meninos, o trabalho; elas praticam atividades mais voltadas para a área artístico-cultural e eles esportivas. Identificou-se também que a postura do educador pode definir como meninas(os) agem e se relacionam. Percebeu-se que os meninos ocupam mais espaços nas oficinas de esporte e lazer. Embora gênero seja uma categoria importante de exclusão, concluiu-se que não é a única categoria que define a participação. Meninas(os) excluem e são excluídas(os) não somente entre os gêneros, mas no mesmo gênero, a partir de outras categorias sociais.

Outro resultado encontrado no trabalho diz respeito aos desafios dos educadores em trabalhar os esportes, os jogos e as brincadeiras com turmas mistas sem reproduzir os efeitos de discriminação por gênero, mostrando e criando opções de garantir o direito ao lazer a todos os cidadãos, pois as diferenças entre meninas e meninos certamente não são naturais. Os esportes, os jogos e as brincadeiras podem revelar como as relações de gênero entre os jovens do Aglomerado estão sendo construídas e, ao mesmo tempo, fabricam meninas, meninos, homens e mulheres. (SILVA, 2008)

Perseguindo minhas inquietações como educador do Espaço Criança Esperança, realizei no Mestrado Interdisciplinar em Lazer da UFMG um estudo desenvolvido sobre três eixos: a criança, o brincar e a aprendizagem social. Essa pesquisa teve como objetivos: descrever o Aglomerado da Serra/BH como contexto de aprendizagem e o brincar como forma e processo de participação das crianças no cotidiano da vida social; identificar relações entre pares (crianças e crianças; crianças e adultos; crianças e jovens) que possibilitem problematizar processos de constituição de identidades; analisar como as crianças, em suas brincadeiras, aprendem e se constituem socialmente; e, por último, explorar tempos e espaços sociais no Aglomerado, identificando práticas de brincadeira e analisando formas cotidianas de participação das crianças.

Para conhecer as crianças nas suas práticas sociais do brincar destacamos a compreensão do que é cultura, que muitas vezes está associada aos modos de vida, hábitos e costumes de um povo, grupo ou determinada região. Contudo, Clarice Cohn (2005) afirma:

A cultura não está nos artefatos nem nas frases, mas na simbologia e nas relações sociais que os conformam e lhes dão sentido. Assim, um texto, uma crença ou o valor da vida em família pode mudar, sem que isso signifique que a cultura mudou ou se rompeu. A cultura continuará existindo enquanto consistir esse sistema simbólico. Nesse sentido, está sempre em formação e mudança. (COHN, 2005, p. 20).

Se tomarmos como referência a noção de cultura apresentada pelo pesquisador Clifford Geertz (1989), sobressai o entendimento que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, e a cultura sendo essa teia e a sua análise, entender a cultura é entender o significado atribuído as diferentes práticas cotidianas. Para ele a cultura é pública porque o significado o é.

Como sistema entrelaçado de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1989, p. 24).

Para Vânia Alves (2004), a cultura é condição para a existência humana e pode ser vista como um texto possível de ser lido/interpretado. A autora a compreende como um código, como um sistema de comunicação, cujo caráter dinâmico é percebido pelas interpretações, significados, símbolos, diante uma realidade permanentemente em mudanças, ao mesmo tempo em que extremamente rica em sua diversidade. Segundo a autora:

A cultura é o fazer, como fazer, para que e para quem se faz. A cultura constitui-se em todas as atividades que satisfazem nossas necessidades, mesmo que supérfluas. Somos todos produtos e produtores de cultura. A cultura é o ser humano, é o que há de mais humano no ser, é aquilo que nos distingue dos outros animais. (ALVES, 2004, p. 56).

Ao buscar compreender as práticas culturais, entendemos a importância de darmos voz às experiências e aos atores envolvidos em cada comunidade, ao modo de deixar fluir, experimentar e realizar suas manifestações culturais existentes, sem querer impor nosso *estilo* de vida. Dessa forma Noronha (2011) afirma:

Reconhecer a multiplicidade de manifestações culturais existentes no planeta é, mais uma vez, superar o etnocentrismo, ou seja, o entendimento presente em todas as culturas segundo a qual o seu modo de viver e de ver o mundo é melhor do que o do outro. A antropologia há muito trouxe contribuições para

reconhecimento de que não existe uma cultura melhor do que a outra, e sim culturas, no plural. Desse modo, não se pode julgar uma cultura, mas compreendê-la; é esta a tarefa das pesquisas etnográficas. Conhecer outras culturas é reconhecer e respeitar as diferenças, contribuir para a construção de um mundo que consiga estabelecer o diálogo entre os povos de modo mais tolerante e em busca da paz sem que os grupos percam sua identidade pessoal e coletiva. (NORONHA, 2011, p. 84).

Dessa perspectiva, desdobra-se um entendimento de lazer como vivência e possibilidade concreta de exercer a cultura e a experiência de cidadania como um direito conquistado e que deve ser apropriado sem distinção de classe econômica, religião, gênero, raça e outros. Ressalto que os valores atribuídos ao lazer nos dias de hoje possuem uma relação dialética com a cultura, relações essas estabelecidas com o trabalho, a família, a religião, a educação, a política, entre outras, e que são construídas historicamente e socialmente.

Diferente de quaisquer concepções utilitaristas e compensatórias, neste trabalho o lazer compreende a vivência de inúmeras práticas culturais, como o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte e também as formas de arte (pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema), dentre várias outras possibilidades. Inclui, ainda o ócio, uma vez que esta e outras manifestações culturais podem constituir, em nosso meio social, notáveis experiências de lazer. (Gomes, 2004).

O lazer como uma dimensão da cultura constituída por meio da vivência lúdica de manifestações culturais em um tempo/espaço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo. (GOMES, 2004, p. 125).

Christianne Gomes (2011) assinala que o lazer é uma necessidade humana e uma dimensão da cultura⁴. É constituído de acordo com as peculiaridades do contexto histórico e sociocultural no qual é desenvolvido – por isso, precisa ser tratado como um fenômeno social, político, cultural e historicamente situado, constituindo-se na articulação de três elementos fundamentais: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espaço social.

Assim, o lazer é constituído conforme as peculiaridades do contexto no qual é desenvolvido e implica produção de cultura – no sentido de reprodução,

⁴ Segundo Gomes e Faria (2005), compreender o lazer como dimensão da cultura significa entendê-lo como inserido numa dinâmica cultural complexa. Em outras palavras, para compreender o lazer é fundamental, pois, situá-lo no contexto da dinâmica sociocultural, com suas contradições, mazelas, (re)produções, limites e possibilidade, etc. Desse modo, é necessário considerar que as tramas culturais que perpassam o lazer são cada vez mais importantes à compreensão da realidade sociocultural, bem como à superação de limites colocados por ela. (p. 53).

construção e transformação de práticas culturais vivenciadas ludicamente por pessoas, grupos, sociedades e instituições. Essas ações são construídas em um tempo/espço social, dialogam e sofrem interferências das demais esferas da vida em sociedade e nos permitem ressignificar, simbólica e continuamente, a cultura. (GOMES, 2011, p. 34).

A ludicidade pressupõe a valorização estética e a apropriação expressiva do processo vivido, e não apenas do produto alcançado. A ludicidade é construída culturalmente e cercada por vários fatores, tais como normas políticas e sociais, princípios morais, regras educacionais e condições concretas de existência. Reflete, assim, as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes em cada sociedade. Já como narrativa, pode manifestar-se de diversas formas (gestual, verbal, impressa, visual, artística, etc.) e ocorre em todos os momentos. Desse modo, a ludicidade estimula os sentidos, exercita o simbólico e exalta as emoções, mesclando alegria e angústia, relaxamento e tensão, prazer e conflito, regozijo e frustração, liberdade e concessão, entrega, renúncia e deleite (GOMES, 2011).

A palavra “ludicidade”, no sentido comum, é associada à infância e tratada como sinônimo de determinadas manifestações da cultura, principalmente de jogo. Essa interpretação pode ser ampliada a partir da compreensão de ludicidade como linguagem humana, pois as práticas culturais não são lúdicas por si mesmas: elas são construídas na interação do sujeito com a experiência vivida. A ludicidade se refere à capacidade do *homo ludens* – em sua essência cultural brincante – de elaborar, aprender e expressar significados. (GOMES, 2011, p. 34).

As manifestações culturais vivenciadas ludicamente são, assim, práticas que integram a cultura de cada povo e que podem assumir múltiplos significados: ao serem concretizadas em um determinado tempo/espço social, ao dialogarem com um determinado contexto e, também, ao assumirem um papel peculiar para os sujeitos, os grupos sociais, as instituições e a sociedade que as vivenciam histórica, social e culturalmente. O lazer compreende, ainda, práticas culturais mais voltadas para as possibilidades introspectivas – tais como a meditação, a contemplação e o relaxamento –, pois elas podem constituir notáveis experiências de lazer devido ao seu interessante potencial reflexivo (GOMES, 2011).

As manifestações culturais que constituem o lazer são práticas sociais vivenciadas como desfrute e como fruição da cultura, tais como a festa, o jogo, a brincadeira, o passeio, a viagem, as diversas práticas corporais, a dança, o espetáculo, o teatro, a música, o cinema, a pintura, o desenho, a escultura, o artesanato, a literatura e a poesia, a virtualidade e as diversões eletrônicas, entre

incontáveis possibilidades. Essas e outras manifestações detêm significados singulares para os sujeitos que as vivenciam ludicamente no tempo/espaço social. (GOMES, 2011, p. 35).

O tempo/espaço é uma expressão das relações sociais e da natureza e constitui-se por aspectos objetivos, subjetivos, simbólicos, concretos e materiais, evidenciando conflitos, contradições e relações de poder – os quais, inevitavelmente, influenciam não apenas o lazer, mas também a formação de profissionais para atuarem nesse âmbito. Santos (1980 apud GOMES, 2011) assinala que não é possível definir os acontecimentos históricos e espaciais “fora de suas próprias determinações ou sem levar em conta a totalidade da qual eles emanam e que eles reproduzem” (p. 206). O autor concluiu que o espaço social não pode ser explicado sem o tempo social, e vice-versa, pois essas dimensões são inseparáveis (GOMES, 2011).

Tal perspectiva indica a parcialidade presente nas compreensões de lazer que negligenciam a questão do espaço e enfatizam o aspecto *tempo*, focalizando principalmente o tempo residual do trabalho produtivo ou escolar. Indica, ainda, a parcialidade das compreensões de lazer que situam no tempo da “não obrigatoriedade”, como se a vida fosse feita de momentos e de situações estanques. (GOMES, 2011, p. 35).

Por isso o lazer não é um fenômeno isolado, pois está em franco diálogo com o contexto. Por um lado, o lazer pode contribuir para mascarar contradições sociais. Contudo, por outro, o lazer pode representar uma possibilidade de questionamento e resistência à ordem social injusta e excludente que predomina em nosso meio, o que ressalta o papel político desse direito social. Os jogos, as brincadeiras e outras vivências constituem um patrimônio cultural da humanidade e, como tal, poderão continuar integrando as relações entre o lazer, o trabalho e a educação – desde que sejam vistos na perspectiva de construção/reconstrução de sentidos culturais diversificados e não como uma “receita”, como algo pronto, acabado e impossível de ser reinventado (GOMES, 2008).

Por fim, é necessário destacar que, para a produção do trabalho, foi de suma importância a leitura de diversos trabalhos (dissertações e teses com discussões etnográficas), que possibilitou um olhar diferenciado a respeito da etnografia, facilitando a incursão ao campo e à discussão teórica. Destaco, portanto, alguns trabalhos apresentados no Mestrado Interdisciplinar em Lazer: Túlio Campos, que discute o “trabalho” das crianças nos sinais de trânsito; Luciano Coelho, que estudou as crianças pataxó e as práticas

sociais do Guarani; e Leandra Resende, que investigou a aprendizagem de crianças na dança clássica. Outras dissertações defendidas na Faculdade de Educação da UFMG também tiveram importância na realização deste estudo: *Imagens da infância: brincadeira, brinquedo e cultura*, de Levindo Carvalho; *Equilibrando sobre um arame de farpas: infância e ludicidade no cotidiano do Alto Vera Cruz*, de autoria de José Alfredo Debortoli; *O corpo lúdico Maxakali: desvelando os segredos de um “Programa de Índio”*, de Vânia Noronha; e *Anjos Sobre a cidade: a criança de favela em seu mundo de cultura*, de Maria Cristina Gouvêa. Destaco também as seguintes teses: *Circulando com meninos: infância, participação e aprendizagem de meninos indígenas Xacribá*, do autor Rogério Silva; *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e infância no semi-árido nordestino*, de Flávia Pires; *Quando o Santo Chama: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática*, de Renata Bergo; e *A aprendizagem da e na prática social: um estudo etnográfico sobre as práticas de aprendizagem do futebol em um bairro de Belo Horizonte*, de Eliane Faria.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro tem como eixo de análise a criança, o brincar e a aprendizagem social. A proposta do capítulo foi construir um referencial teórico que pudesse ser a base de sustentação dos demais capítulos. Compreendo a criança como sujeito na produção de culturas, portanto trato as crianças como atores sociais, entendendo o brincar como tempo/espaço social para inserção, apropriação e transformação cultural. A aprendizagem é discutida como um aspecto central e inseparável da prática social. A aprendizagem envolve a pessoa inteira e faz parte de um amplo sistema de relações e “trocas” de conhecimentos e habilidades, no qual o principiante aprende em um sistema de relações entre pessoas, desenvolvido em comunidades sociais. É na relação com os diferentes membros, que estão em diferentes níveis de participação, que a aprendizagem ocorre.

No Capítulo 2 – O Aglomerado da Serra: um campo em observação – apresento o local da pesquisa e os atores sociais envolvidos, descrevendo as situações encontradas e ilustrando com fotos que retratam a realidade vivenciada. Nesse capítulo discuto a opção metodológica e a etnografia, que consistiu em observações sistemáticas das crianças em espaços diversos (Rua do Meio, quadra, praça, casa da Araci e Betânia, Igreja e no Centro Cultural Vila Fátima - CCVF) que as crianças utilizam para suas práticas. Também foi importante o entendimento do termo ‘pedaço’, apresentado pelo pesquisador José

Guilherme Cantor Magnani, pois é nesse local e com esses atores que as coisas acontecem e, dessa forma, foi possível triangular a relação das crianças, do brincar e da aprendizagem social.

Já no **Capítulo 3**, descrevo os acontecimentos investigados nos três locais que mais se destacaram nas conversas com as crianças, adultos e jovens nas primeiras incursões, nos desenhos e nas observações anteriores: a Rua do Meio, o CCVF e as ações voltadas à religião (o culto lar na casa da Betânia, o ensaio do coral das crianças na casa da Araci e na Igreja, e o culto do domingo à noite), realizando uma discussão com a constituição das identidades, de gênero e o lazer, tendo como pano de fundo o brincar nessas práticas e suas relações socioculturais.

Em **Considerações Finais**, apresento algumas das questões mais significativas que surgiram ao longo dos capítulos anteriores, fazendo alguns apontamentos a respeito da criança, do brincar e da aprendizagem social e destacando a discussão do lazer.

1. A Criança, o Brincar e a Aprendizagem Social

Nesse capítulo desenvolvo como eixo de análise os termos: criança, brincar e aprendizagem social construindo o referencial teórico que sustenta a discussão com os demais capítulos da dissertação.

Compreendo as crianças como sujeitos e reconheço-as como produtoras de cultura, agente de criação, transmissão e apropriação de cultural. Para refletir sobre a noção de criança foi necessário realizar um percurso histórico, pois em cada época irá proferir o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças. Entendendo o brincar como tempo/espaço social para inserção, apropriação e transformação cultural.

Usufruo das discussões de Lave & Wenger (2003) como referencial teórico para escrever sobre a teoria da Aprendizagem social, que é discutida como um aspecto central e inseparável da prática social. A aprendizagem envolve a pessoa inteira e faz parte de um amplo sistema de relações e “trocas” de conhecimentos e habilidades, no qual o principiante aprende em um sistema de relações entre pessoas, desenvolvido em comunidades sociais. É na relação com os diferentes membros, que estão em diferentes níveis de participação que a aprendizagem ocorre.

É importante pontuar que os termos discutidos não são fragmentados e que a idéia central é expô-los dessa forma para uma melhor compreensão, mas que constantemente um termo atravessa (complementa) o outro.

1.1. A criança

Refletir sobre a noção de criança conduz a pensar a maneira como o meio a concebe e sedimenta o seu modo de ser; portanto, discutir a infância é discutir a sociedade na qual ela se insere (MOUKACHAR, 2004, p. 54). Ou seja, é entender a relação da sociedade com as crianças, seus processos de interações e práticas sociais. Nessa perspectiva, há uma ênfase em como as crianças enquanto agentes criam, interpretam, adquirem e recriam a cultura juntamente com os adultos e outras crianças (PIRES, 2007, p. 33). E, nesse processo, a brincadeira e o brinquedo têm papel essencial, pois é com eles que as crianças vivenciam, (re)produzem a cultura.

As noções de infância são representações constituídas social, histórica e culturalmente, e o constituir-se criança se estabelece a partir de relações contextualizadas

em práticas sociais singulares (COELHO, 2011, p. 15). Dessa forma, as crianças, em cada contexto e época, eram vistas com certas características: ora como seres que se preparavam para um futuro, ora como adultos em miniatura. Nesse sentido, Pereira e Souza (1998) destacam o “não lugar” a que, durante anos, a criança esteve condenada, não sendo reconhecida em suas especificidades. Desde já afirmo que não pactuo com essas visões e entendo a criança como sujeito ativo na produção de culturas.

Cada época irá proferir o discurso que, ao revelar seus ideais e expectativas em relação às crianças, traz consequências sobre o sujeito. Assim, a produção e o consumo de conceitos sobre a infância pelo conjunto da sociedade interferem diretamente no comportamento de crianças, adolescentes e adultos, e modelam formas de ser e agir de acordo com as expectativas das crianças nos discursos que passam a circular entre as pessoas. Tais expectativas, por sua vez, correspondem aos interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo (PEREIRA; SOUZA, 1998).

No Brasil colônia, o Estado se mostrava diluído, sendo o poder político localizado e exercido pelos patriarcas das famílias rurais, brancas e livres, que se compunham da seguinte forma: o pai era a figura central de uma instituição fechada em si mesma, com uma sociabilidade restrita aos domínios domésticos; à mulher cabia organizar a casa e a esta ficar confinada; a criança, por sua vez, ocupava um lugar secundário e vivia a serviço do poder paterno – no caso do menino, a educação era voltada para a formação do adulto que iria substituir o pai; no caso da menina, voltava-se para a aprendizagem da submissão ao marido (MOUKACHAR, 2004).

Ao longo do século XIX no Brasil, a rua afirma-se como espaço de trabalho, circulação e sociabilidade distinta, definida pelo pertencimento sócio-racial e de gênero. As crianças pobres, negras e pardas – particularmente os meninos – são vistas a perambular pelas ruas, numa presença cada vez mais denunciada como foco de perigo, a exigir intervenção dos poderes públicos (GOMES; GOUVÊA, 2008).

Ao final do século XIX e início do XX, com o fim do regime escravista, nos discursos de médicos higienistas, educadores e políticos, a criança das camadas populares é tomada como objeto de intervenção, a exigir a constituição de políticas públicas que garantam a formação de um adulto morigerado. Nesse cenário, a escolarização da infância pobre assume destaque como antídoto à criminalidade. (GOMES; GOUVÊA, 2008, p. 53).

A educação escolar oferecida às crianças comportava a transmissão de uma cultura basicamente europeia e estabelecia um contraste entre a pequena elite que dela dispunha e a grande massa de analfabetos (MOUKACHAR, 2004, p. 32). As crianças eram tratadas em termos de simplicidade, irracionalidade e mundo natural, em contraposição ao mundo adulto, complexo, racional e cultural (PIRES, 2007, p. 24). A infância foi concebida como um fragmento de tempo a ser deixado para trás, esquecido em nome de um futuro idealizado, espaço a ser percorrido e vencido em direção ao que se projetou como maduro, racional, moral e científico (COELHO, 2011, p.14).

A escola do século XIX assume significado diferenciado para as distintas classes sociais. Enquanto nas camadas dominantes é associada à preparação intelectual e aquisição do conhecimento para o exercício de um trabalho qualificado, nas camadas populares toma sentido diverso. Relaciona-se ao desenvolvimento de um projeto civilizatório que transmita conhecimento básico, mas especialmente garanta uma formação moral supostamente ausente no seu meio de origem. (GOMES; GOUVÊA, 2008, p. 53).

A educação e a medicina, que desde a segunda metade do século XIX apontavam normas para o comportamento de pais e crianças, já no início do século XX incrementam essa intervenção. Com uma nova significação social atribuída à infância, surge a psicopedagogia, que auxiliaria no disciplinamento e controle das crianças. Essa nova ciência ganha força desde que muda a própria noção de sujeito: o indivíduo adulto é resultado de sua infância, da maneira como foi criado, de sua constituição familiar, dos cuidados físicos e emocionais que recebeu (MOUKACHAR, 2004). Se, para a elite da época, o jardim de infância era valorizado como instituição educativa, para as camadas populares a finalidade social a ele atribuída era a de proteção à criança durante o período de trabalho da mulher (p. 37).

Com o processo de urbanização nos grandes centros, a extensão da instrução escolar elementar ao grosso da população é entendida como estratégia de afastamento das crianças das camadas populares das ruas da cidade, garantindo-lhe uma nova função social: a de aluno, circunscrito aos espaços da instituição escolar (GOMES; GOUVÊA, 2008). No novo século multiplicam-se as políticas e programas de proteção à criança das camadas populares destinadas a tirá-las do “mundo da rua”, em que se cristaliza a representação de universo de perigo, desordem e exploração (p. 55).

Evidentemente, não cabe negar as precárias condições de vida das crianças das camadas populares no mundo contemporâneo, que as obrigam ao exercício do trabalho nas ruas dos grandes centros. Porém, a generalização que fundamenta os discursos e práticas de proteção da infância acaba por ignorar as significativas diferenciações entre a população infantil das camadas populares urbanas e inculcar-lhes uma marginalização segregadora, que desconsidera a relação que tais distintos sujeitos estabelecem com a cidade, fruto de sua inserção social. (GOMES, GOUVÊA, 2008, p. 55).

Contrapondo as ideias acima apresentadas, compartilho com Coelho (2011, p. 7) o entendimento das crianças como sujeitos sociais. Ou seja, compreendo a criança como sujeito ativo na produção de culturas e a brincadeira como linguagem e forma tipicamente infantil de se relacionar com o mundo e as pessoas (CARVALHO, 2007, p. 80). Portanto trato as crianças como atores sociais, e quando estão brincando ou imitando os adultos, estão envolvidas em culturas infantis. Como assinala Carvalho (2007, p 83),

As crianças compreendem o mundo na experiência da brincadeira e o fazem na interação com as outras crianças e com os adultos. Nessa interação a criança compreende o mundo, experimenta suas emoções e elabora suas experiências. Esse exercício da imaginação e interpretação do mundo pode ser visto como uma forma própria de a criança atribuir diferentes significados às coisas. No desenrolar da brincadeira, a criança mistura vivências que são imaginárias com decisões e circunstâncias que são concretas.

Compreender as crianças como sujeitos é reconhecê-las como produtoras de cultura. Enfatizar a brincadeira como prática cultural; como “patrimônio cultural humano” e, principalmente, discutir o papel da criança como agente de criação e transmissão de cultura é um desafio proposto neste trabalho (CARVALHO, 2007).

Mais que um estágio da vida, ser criança é ter uma forma particular de se relacionar com o universo social e humano. Infância não é um período natural. Ser criança é uma forma particular de absorver e transformar o universo de cultura em que se está inserido, a partir dos dados concretos que se têm em mãos nesse momento da vida (DEBORTOLI, 1995).

Trabalhar numa concepção de infância como construção social é entendê-la não como uma característica natural e nem universal dos grupos humanos, mas como um componente estrutural e cultural específico presente em muitas sociedades. Significa, também, desconstruir uma idéia universal de infância como se a mesma fosse igual em todos os tempos e espaços. (SILVA, 2011, p. 23).

Compreender a ideia da infância como construção social é entender que essa construção está sujeita às transformações históricas e contextos geográficos, culturais e políticos. Portanto, ainda que se tenha contemporaneamente um entendimento de infância, existem múltiplas condições de se viver esse ciclo da vida, que varia em função das realidades socioculturais (CARVALHO, 2007). Todavia, devo ressaltar que, ainda hoje, se pode observar certa insistência em tratar as questões relativas à infância de forma generalizante e comportamentalista, como se o desenvolvimento e a formação humana pudessem ser tomados rigidamente e fechados em características biológicas e psicológicas predeterminadas – infância desencarnada, passiva e manipulável (DEBORTOLI, 1995).

Fazendo referência a Debortoli (2008), penso que os papéis sociais atribuídos à infância mudam conforme o contexto e as diferenças culturais, suas relações de classe econômica, gênero, religião, raça, faixa etária. Tratamos aqui da participação ativa da criança e sua capacidade de atuar no processo histórico e de transformação cultural. Suas produções ganham visibilidade naquilo que passa a ser definido como “culturas infantis⁵”. (SILVA, 2011, p. 24). Nesse sentido,

A infância não é uma idéia abstrata, tampouco natural, menos ainda neutra. Sua visibilidade está condicionada e condiciona as relações que os diferentes sujeitos inscrevem e conformam. Esse entendimento reforça uma concepção de que o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos à infância mudam com as formas sociais das quais as crianças são sujeito e objeto de variação e de mudança em função de dimensões sociais, como classe, contextos culturais e relações de gênero, entre outras. (DEBORTOLI, 2008, p. 71).

1.2. O brincar

Nota-se que a brincadeira é uma manifestação cultural, social e histórica, que faz parte da vida das pessoas, e que na nossa cultura esta muito vinculada ao mundo da criança.

⁵ Nas culturas infantis podemos perceber tanto a forma como as crianças adquirem e aprendem os códigos que plasmam e configuram o real como a forma criativa em que fazem uso destes mesmos códigos. As formas culturais produzidas e realizadas pelas crianças constituem não apenas os jogos infantis, mas também os modos específicos de significação e de uso da linguagem, se desenvolvendo especialmente nas relações entre os pares, distintamente diferentes dos processos vividos pelos adultos. As produções das crianças não surgem do nada, muito pelo contrário, estão profundamente enraizadas na sociedade nos “modos de administração simbólica da infância”. As culturas da infância constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções geradas pelas crianças nas suas interações entre pares. Se essas culturas não se reduzem aos produtos da indústria para a infância, seus valores e processos ou aos elementos integrantes das culturas escolares, também não é verdade dizer que cultura da infância seja algo a ser analisado exclusivamente pelas ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças. (SILVA, 2011, p.25).

Quando a criança brinca constrói um universo próprio, mas o certo é que este universo tanto reflete quanto refrata o contexto no qual ela convive.

Segundo Carvalho (2007), no exercício da brincadeira, a criança ensaia papéis, apreende valores, constrói formas de sociabilidade, adquirindo motivação e habilidades necessárias à sua convivência social, ao mesmo tempo em que se projeta nas atividades adultas de sua cultura. Para ele, a criança aprende ao brincar com os outros membros de sua cultura, e suas brincadeiras são impregnadas pelos hábitos, valores e conhecimentos de seu grupo social. Debortoli (2004) comenta que o brincar se manifesta como dimensão que é simbólica, constitui inserção cultural, e se expressa como linguagem e como processo de elaboração de significados e sentidos coletivos, contextualizados e enraizados no universo social que o legitima.

Outra autora que nos faz entender os sentidos e significados da brincadeira como um processo de construção histórica e social é Diná Oliveira (2007), que diz:

O brincar – produção histórica, cultural e um direito humano – um importante meio de aprendizagem “crítica” social, na qual as tensões, os conflitos e as demais dimensões da realidade social manifestam-se, representando um campo privilegiado de promoção do desenvolvimento humano e de atuação do profissional do lazer. (OLIVEIRA, 2007, p. 133).

O brincar, segundo Debortoli (2008), é compreendido como processo de inserção em um tempo-espaço social, que se constitui como narrativa e processo de problematização e reconstrução da realidade. Brinca-se com uma memória coletiva que ultrapassa quem brinca e o próprio momento da brincadeira: objetos, tempos, espaços, substâncias, regiões, épocas, cidades, países, continentes, rituais, os mais amplos e ricos contextos humanos. Mais à frente o autor coloca que o significado da brincadeira como dimensão de produção da linguagem humana é inalienável do direito de apropriar-se das formas de codificação e interpretação.

A constituição do humano pressupõe amplo acesso aos diferentes conhecimentos que se materializam como patrimônio humano e cultural. Assim como temos todos (adultos e crianças) o direito de nos apropriar de diferentes competências técnicas, também temos o direito a uma condição ampla de reflexão e reapropriação da produção da história e dos próprios instrumentos técnicos, decifrando os contextos ideológicos que nos constituem nas relações sociais – o que implica o direito coletivo de ampliar tempos, espaços e condições de acesso, inserção, partilha e participação da produção da cultura e das experiências sociais. (DBORTOLI, 2008, p. 82).

A criança possui uma forma diferente de relacionar com o brincar. Brincando, ela se apropria do conteúdo cultural e social, tornando-se agente de recepção e transformação cultural. Gilles Brougère (2001) diz:

Na brincadeira a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, dos quais ela se apropria e lhe dá uma significação. A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico. A criança se apodera do universo que rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica. Isso se faz num quadro específico, por meio de uma atividade conduzida pela iniciativa da criança, quer dizer, uma atividade que ela domina, e reproduz em função do interesse e do prazer que extrai dela. A apropriação mundo exterior passa por transformações, por modificações, por adaptações, para se transformar numa brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca, sem o qual não existe a verdadeira brincadeira. (BROUGÈRE, 2001, p. 76).

Para esse autor, a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas aí se tornam outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que parecem ser. Entretanto, os comportamentos são idênticos aos da vida cotidiana, pois:

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. (BROUGÈRE, 2001, p. 97).

Assim, Carvalho (2007, p. 63) nos lembra que a experiência da brincadeira guarda formas, regras, representações e identidades.

Trazer à cena a reflexão do brincar, no sentido de compreensão de um lugar das crianças em um contexto que é social, inclui a percepção do processo de reconstrução e ressignificação da realidade como um princípio de elaboração da história e da cultura. (DEBORTOLI, 2008, p. 80).

Nota-se que as brincadeiras representam contextos e atores sócio-culturais, mas que o mesmo pode ser observado em diversas localidades, com traços e alterações de uma região para outra, em que mudam as regras, os locais e apetrechos, respeitando-se a diversidade sociocultural. Carvalho (2007) lembra que um repertório de brincadeiras e brinquedos também caracteriza uma cultura local, com traços específicos do contexto onde

é praticado, o que fundamenta a ideia de que existe ao mesmo tempo a universalidade e a diversidade da brincadeira como prática cultural.

As crianças partilham os significados que marcam sua existência social e ressignificam situações, espaços e objetos, atribuindo novos entendimentos e formas de lidar com os objetos e situações ou criando situações que são do seu imaginário. (CARVALHO, 2007, p. 121).

A brincadeira como prática social possibilita à criança transformar sua realidade, exercitando o imaginário e suas habilidades, vivenciando cada brincadeira como única, modificando o tempo, o espaço e os objetos desse brincar, (re)construindo e (re)apropriando suas práticas sociais.

Assim, crianças de diversas partes do mundo⁶ brincam de casinha, apesar das grandes modificações introduzidas na vida moderna, provocadas, principalmente, pelo desenvolvimento tecnológico. Os grandes centros urbanos não oferecem espaços para as brincadeiras, e os próprios brinquedos estão cada vez mais sofisticados. Mesmo assim, brincar de casinha ainda faz parte do universo infantil⁷. Verdadeiras casinhas de brinquedo podem ser montadas contendo todos os eletrodomésticos de uma casa de verdade. As filhinhas de hoje expressam sentimentos de alegria, dor, tristeza, dentre outros, e executam ações próprias dos seres humanos, isto é, falam, cantam, dançam, comem, etc. (ALVES, 1999).

Concordamos com Carvalho (2007), quando diz:

Além da compreensão da brincadeira como cultura e do fato que os indivíduos constroem cultura enquanto brincam, cabe destacar que, como instrumento e linguagem de ligação do indivíduo com o social, a brincadeira possibilita a exploração de lugares e de situações novas, além de permitir à criança a representação da realidade e a criação. Ao brincar, a criança ocupa lugares diferentes do seu e compreende sistemas simbólicos fundamentais a inserção do indivíduo na história e na cultura. (CARVALHO, 2007, p. 82).

⁶ Crianças de diversos países, estados e regiões brincam de inúmeras brincadeiras como nos lembra Carvalho, 2007, p.63, quando o autor lista diversas brincadeiras, para o autor “algumas práticas culturais da infância, portanto, ultrapassam os limites de inserção cultural, temporal e geográfica dos grupos infantis”. (p.65)

⁷ Como em outras culturas, a brincadeira de casinha é um importante elemento de socialização entre eles; é um espaço coletivo. Propicia uma imitação da vida social Maxakali e, principalmente, reproduz o cotidiano vivido no espaço doméstico da ladeia. Também a definição dos papéis social na sociedade Maxakali pode ser observada. As meninas se encarregam das tarefas domésticas, como cuidar dos bonecos, arrumar a casa, fazer a comida, pescar; por sua vez, os meninos saem para caçar, cuidar da roça. (ALVES, 1999, p.127).

Nesse sentido, a brincadeira não deve ser compreendida apenas como um elemento excepcional. A brincadeira é o próprio “mundo de cultura” em expressão: conhecimento, valores, regras e todas as suas formas de dialogar uns com os outros (DEBORTOLI, 1995, p. 93).

Por último, é importante conhecer os significados e atribuições do brinquedo. No nosso entendimento, é todo objeto que a criança utiliza/manipula durante o ato de brincar. Pode ser o que os adultos e as crianças reconhecem como tal (bola, boneca, panelinha, cavalo de pau, pião, pipa...) ou podem ser objetos que não tenham a função específica de brinquedo (um cabo de vassoura, uma tampinha de garrafa, uma lata de refrigerante...). Dessa forma, cada brinquedo compõe uma história e um patrimônio que contribui para compreensão do brincar como uma prática cultural.

O brinquedo também constitui um objeto cultural, pois traz em si as marcas de um povo, de um dado histórico. Materializa-se em algo, qualquer coisa, que permite que a criança brinque, explore sua criatividade, crie novos mundos, relacione-se com o outro (ALVES, 1999, p.80). O brinquedo é visto como objeto que dá suporte à brincadeira. Um objeto qualquer é retirado do uso corrente para se tornar brinquedo. O sentido lhe é dado por aquele que brinca, enquanto durar a brincadeira (PORTO, 1998, p.177). Rogério Correia da Silva (2004) entende que, na brincadeira, os objetos podem assumir outros significados, sendo uma ação marcada pela negociação dos brincantes:

Durante a brincadeira, os objetos passam a ter outro significado. Se entendermos que o brinquedo é todo e qualquer objeto que pela ação da criança torna-se suporte da brincadeira, entendemos também que está na mão da criança a decisão de eleger, a partir da ação lúdica, os objetos que ajudarão no processo de leitura do mundo. (SILVA, 2004, p. 26).

O brinquedo possibilita a representação, a expressão de imagens e situações que evocam aspectos da realidade, além de despertar em nós, adultos, um imaginário de infância, com representações veiculadas pela memória e imaginação (CARVALHO, 2007, p. 87). A sociedade ocidental moderna dá ao brinquedo um lugar e uma difusão sem precedentes, por meio de um desenvolvimento industrial que institui a produção, a venda e o consumo sistemático desses objetos. E a particularidade do novo produto é o consumidor a que se destina: a criança. Da concepção à fabricação, das obrigações econômicas às tradições industriais regionais, é necessário conhecer o contexto que torna possíveis os

brinquedos de hoje. Nesse sentido, é extremamente importante abordar o brinquedo tal como aparece na nossa sociedade de consumo. (PORTO, 1998). O autor complementa que “olhar para o brinquedo é se confrontar com o que se é ou, ao menos, com a imagem do mundo e da cultura que se quer mostrar à criança” (p.174).

Segundo Brougère (2001), o brinquedo não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. O brinquedo é um objeto infantil, e falar em brinquedo para o adulto torna-se, sempre, um motivo de zombaria, de ligação com a infância.

João Amado (2008) faz uma classificação para os brinquedos: artesanais, industrializados e populares. Para o autor, as grandes diferenças dos brinquedos populares em relação às outras categorias referidas assentam em alguns aspectos: em primeiro lugar, os brinquedos artesanais e industriais são produzidos para as crianças, e não pelas crianças. Em segundo lugar, tanto os artesanais como os industrializados se destinam a entrar nos circuitos comerciais. O autor os define assim:

- 1) Os brinquedos artesanais eram (e são) produzidos por mãos artesãs a partir dos mais diversos tipos de matéria-prima, sobretudo barro e madeira, com intuídos de comercialização e fazendo, desde há séculos, em feiras e romarias, as delícias da pequenada.
- 2) Os brinquedos industrializados podem considerar-se fruto de uma longa evolução dos brinquedos artesanais, cuja produção em série atinge grandes proporções no século XIX, para se tornar uma das indústrias mais prósperas dos nossos dias.
- 3) Os brinquedos populares são produzidos, em geral, pelas próprias crianças, num exercício frequente de colaboração mútua e com base num conhecimento que é transmitido intra e intergeracionalmente, mas que se tem mantido ao longo dos séculos como patrimônio cultural. (AMADO, 2008, p. 86).

Segundo Cristina Laclette Porto (1998), é possível abordar o brinquedo pelo material de que foi fabricado, pela forma e/ou desenho, pela cor, aspecto tátil, cheiro e sons que porventura emita. Dependendo do material – madeira, espuma, ferro, pano ou vinil –, o brinquedo oferece possibilidades de experiências variadas. Matéria e representação se aliam. As cores, berrantes ou em tons pastel, também se tornam códigos e, por conseguinte, meios de significação. Do ponto de vista da representação, o brinquedo pode ser uma reprodução da realidade, como as panelinhas, o ferro, a vassoura, o carro, o urso ou a

boneca-réplica da rainha Vitória. Nesse quadro, são privilegiados, entre outros, os objetos que representam o universo doméstico, os meios de transporte, o mundo animal, certas épocas passadas.

Assim, mesmo os brinquedos que aparentam ser cópias fiéis da realidade são, na verdade, representações, imagens retiradas de um determinado contexto, em que está imerso o sujeito que o criou. São portadores de significações culturais que emergem de uma determinada visão de mundo. (PORTO, 1998, p. 175).

Silva (2004) entende que o brinquedo é parte indissociável do brincar da criança, um produto cultural, objeto reconhecido por adultos e crianças como brinquedo, que, independentemente de estar sendo utilizado como “instrumento do brincar”, não perderia seu estatuto de brinquedo. Quando crianças de idades variadas estão brincando, podemos observar que nem sempre foi um brinquedo que desencadeou o ato de brincar, mas outro objeto qualquer. Muitas brincadeiras, aliás, dispensam um suporte material e exigem apenas o próprio corpo. Podemos ainda perceber que certos brinquedos que proporcionam intermináveis experiências lúdicas para algumas crianças são solenemente ignorados por outras (PORTO, 1998, p. 171). Silva (2004) define o brinquedo como uma produção cultural da criança e de uma produção cultural para a criança.

Entretanto mesmo considerando essas duas dimensões, faço o exercício de não abordá-las de forma separada. A criança brinca tanto com os brinquedos que constrói quanto com os “brinquedos” propriamente ditos, e mesmo quando o brinquedo traz uma imagem impregnada de sugestões para o brincar, a criança ainda assim o subverte e lhe atribui novo sentido (como no caso dos bonecos de soldados de guerra participando de batizados de bonecas, chorando, namorando...). Os significados entrecruzados no brinquedo não estão deslocados do processo de inserção da criança no mundo da cultura e das imagens que o adulto constrói sobre infância, a criança e seu brincar. (SILVA, 2004, p. 25).

1.3. As Relações Sociais de Aprendizagem

Neste item faço uma investida nas discussões das relações e dos processos de aprendizagem das crianças, buscando me aproximar e contribuir para a reflexão dos processos de socialização. Tomando como ponto de partida as discussões de Flávia Pires (2007).

Não compartilho a idéia de que a socialização é um processo onde se pretende ajustar, enquadrar e preparar a criança para um futuro, e sempre transmitida, gerada ou fornecida a partir de um adulto. Ou seja, a ideia básica de socialização, como via de mão

única (PIRES, 2007, p. 27) – em que o adulto ensina à criança como se tornar social em determinada sociedade, uma noção de socialização, como ação de sujeitos plenos (adultos) sobre sujeitos incompletos (crianças) –, a qual foi possível encontrar também nos estudos de Silva (2011):

A socialização é vista como um conjunto de práticas que tem como objetivo a inserção dos indivíduos em categorias sociais que conformam um sistema. Nesta perspectiva é negada às crianças uma parte ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade. São vistas como receptáculos de papéis funcionais que desempenham, ao longo do processo de socialização, nos momentos apropriados. (SILVA, 2011, p. 20).

Pelo contrário, as crianças são agentes da sua própria socialização, paralelamente ao adulto (PIRES, 2007, p. 28), com outras crianças, com os jovens e todos aqueles que fazem parte da sua vida social. Silva (2011) também comenta sobre o assunto dizendo:

As concepções contemporâneas de socialização vão insistir na visão das crianças como atores sociais e produtoras de culturas, ou seja, focam os olhares na construção do ser social (criança) e em sua negociação crescente com seus próximos (pares, adultos), constituindo, assim, sua identidade. (SILVA, 2011, p. 21).

Uma criança aprende sobre o mundo que a cerca e toma conhecimento dele nas relações sociais que estabelece com os outros membros da sua comunidade, sejam eles adultos ou crianças. O *locus* da vida social está nas relações que essas pessoas, adultos e crianças, estabelecem entre si e entre os outros elementos da rede (PIRES, 2007). As crianças são parte da sociedade – e, quando digo isso, não retiro a agência infantil; pelo contrário, afirmo-a. As crianças têm suas particularidades na forma de conceber e experimentar o mundo: é sábio não negligenciá-las. Mas, no mundo, o que opera são as relações entre as pessoas, sejam adultos ou crianças. Ambos são parte da sociedade, com inserções diversificadas e, portanto, com pontos de vista diferentes que devem ser explorados para se chegar a um retrato mais fiel de uma comunidade (PIRES, 2007). A mesma autora comenta:

A infância deve ser entendida como uma construção social. A infância é uma variável da análise social. Ela não pode ser separada das outras variáveis, como classe, gênero ou etnicidade. As crianças devem ser vistas como ativas na construção e determinação de suas próprias vidas, na vida daqueles que cercam e das sociedades onde vivem. (PIRES, 2007, p. 27).

Segundo Cohn (2002), o termo “socialização” ficou marcado pela ideia, professada por muitos antropólogos, de que as sociedades são corpos estáveis e imutáveis que formam os indivíduos, moldando-os à sua imagem. Assim, cada nova geração seria levada pelas gerações anteriores, seus socializadores, a se tornar idêntica a elas. Vê-se que essa concepção só pode funcionar quando se concebem as sociedades como imutáveis, constantemente reproduzindo a si mesmas. Após algumas revisões, a autora sugere que a socialização não deva ser vista como um processo que tenha um fim já estabelecido e conhecido.

Assim, ao lado da retomada da história pela antropologia, pensa-se aqui uma “micro-história”, em que o entendimento sobre o mundo social é construído por um indivíduo ao longo da vida; a ênfase na construção desse entendimento é uma ênfase na agência de ambas as partes, não só do “socializador” – é uma recusa na passividade da recepção dos valores e atribuições sociais (TOREN, 1990, 1993 apud COHN, 2002, p. 228).

Brougère (2001) define a socialização como conjunto dos processos que permitem à criança se integrar ao “socius” que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no não verbal.

O círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para socialização da criança e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam a forma de brincadeira ou, pelo menos de um comportamento reconhecido como tal pelos adultos. Esse comportamento pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona. A brincadeira aparece como atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais, e seu papel na socialização foi, muitas vezes, destacado. (BROUGÈRE, 2001, p. 61).

Tamara Grigorowitshs (2008), trabalhando com a temática da socialização⁸ das crianças, afirma que socializar-se implica sempre transformação, pois se trata de processos que são móveis e dinâmicos, não fixos; são transformações tanto estruturais, como processuais e individuais. Os processos de socialização são, ao mesmo tempo, pressupostos

⁸ No anseio por reconhecer o papel ativo das crianças em sua socialização, isto é, considerá-las atores sociais e produtoras de cultura, muitos estudiosos da infância pretenderam “repensar” o próprio conceito de socialização (PLAISANCE, 2004; SIROTA, 2005; JAVEAU, 2005; MOLLO-BOUVIER, 2005; SETTON, 2005; GRIGOROWITSCHS, 2008, etc.), no sentido de mobilizá-lo sem perder de vista as questões emergentes no interior do desenvolvimento da sociologia da infância nas últimas décadas (GRIGOROWITSHS, 2008, p. 3).

e resultados das ações e interações dos seres humanos em uma sociedade. As crianças são, simultaneamente, atores sociais que interagem com os adultos e outras crianças, ao mesmo tempo em que pertencem a uma forma distinção social singular, a infância, posicionada em lugar específico nas hierarquias de determinada sociedade; lugar esse não totalmente fixo, dado o caráter processual e fluido da socialização e, portanto, da própria sociedade. A criança aprende sobre o mundo que lhe cerca e toma conhecimento dele nas relações sociais que estabelece com os outros membros da sua comunidade. A ênfase é colocada nas relações sociais entre pessoas adultas ou crianças (SILVA, 2011).

A socialização da criança constitui-se num processo de apropriação criativa da informação do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares, se trata de um processo de “reprodução interpretativa”, na medida em que, contrapondo-se à ideia de socialização como um processo linear. (SILVA, 2011, p. 27).

Grigorowitshs (2008) pontua que os processos de socialização envolvem um ser humano individual (todo um espectro de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas); suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião, etc.); bem como as distinções sociais que podem se manifestar em todas essas relações (raça, gênero, de estratificação social, etc.). Essas dimensões devem ser tratadas, em seu conjunto ou em suas particularidades, segundo uma perspectiva sociológica, de acordo com um modelo “reflexivo” socialização, que permite analisar como os indivíduos desenvolvem necessidades, capacidades, competências do agir, interesses e qualidades pessoais em tensão com as regras, expectativas e costumes sociais. Nesses processos estão em jogo aspectos multidimensionais objetivos e subjetivos, isto é, os processos do desenvolvimento da identidade e as comunicações e interações com o outro.

A especificidade dos processos de socialização na infância, de um ponto de vista sociológico, repousa no fato de que as crianças participam de uma série de modalidades de interações sociais, que variam culturalmente e historicamente e de maneira generalizada, ocorrem “apenas” na infância. Dentre elas podemos citar como fundamental as interações no interior da instituição escolar (interações entre crianças, entre crianças e professoras/es, entre crianças e demais funcionárias/os); as interações no interior da vida familiar (com pais, irmãos, primos, avós etc.), nas quais a criança possui o status de alguém que depende financeira e emocionalmente dos adultos por ela responsáveis; e as interações entre pares (onde o jogar/brincar revela-se fundamental). É claro que há crianças

que não vão à escola, trabalham e não possuem adultos por elas responsáveis, mas essas são consideradas, em nossa sociedade, condições adversas de uma infância privada de infância. Desse modo, podemos dizer que as modalidades acima citadas são formas de interação infantil características da sociedade contemporânea ocidental. (GRIGOROWITSHS, 2008, p. 6).

Grigorowitshs (2008) comenta que, quando se tornam pessoas adultas, essas crianças deixam de participar (na condição de criança) da maioria dessas modalidades de interação e passam a privilegiar outras formas de interação em suas experiências cotidianas.

Nesse aspecto, as divergências entre os processos de socialização infantil e os processos de socialização na vida adulta ocorrem apenas no que se refere às formas de interagir, mas não no próprio ato de interagir. Isso faz com que, por um lado, os processos de socialização infantil tenham uma especificidade, mas, por outro lado, isso define os seus limites, pois, vistos de uma perspectiva mais ampla, pode-se considerar que tanto adultos como crianças participam de interações; e o interagir é o que define o socializar-se. (GRIGOROWITSHS, 2008, p. 6).

Segundo Conh (2005), para se fazer uma pesquisa antropológica da criança enfocando a educação e os processos de aprendizagem, devemos, novamente, começar do começo – ou seja, nos perguntando o que significa educar e aprender nos casos que pesquisamos; como se concebe o conhecimento e sua apropriação; quais são as modalidades, os lugares e as relações envolvidas nesse processo; como se insere e é inserida nele a criança; e de que criança se trata.

Obviamente, há uma diversidade de experiências culturais de ensino e aprendizagem. Frequentemente, elas são diferenciadas em sua formalização: haveria o “ensino formal” e o “informal”, distinguindo-se assim espaços mais ou menos segregados de instrução e conhecimento mais ou menos abstratos e aplicáveis em contexto deslocados daquele em que foram aprendidos. Se em alguns casos essa distinção pode ser interessante e analiticamente produtiva, sua abrangência deve ser relativizada, sob o risco de se estabelecer que alguns conhecimentos podem ser transmitidos em situação, enquanto outros, por sua qualidade intrínseca, necessitam de uma formalização para serem aprendidos que se estende ao processo mesmo de aprendizagem. Isso seria deixar de reconhecer na escola, ou na instituição escolar e no modelo pedagógico que ela traz, seu caráter histórico e de construção social. Afinal, espaços especializados de aprendizagem podem ser encontrados ao redor do mundo, transmitindo conhecimento os mais diversos, em modalidades as mais diversas. (CONH, 2005, p. 37).

Nesse caso, o que a autora sugere é que, em vez de se estabelecer uma apreciação generalizante e universalizante sobre os conhecimentos e os modelos de ensino e aprendizagem, devemos observar cada contexto, as concepções, os meios e os processos:

em cada caso, uma identidade de pessoa, criança e aprendizagem, conformará um modelo específico de apropriação de conhecimento.

O conceito de aprendizagem nesse trabalho é condizente com o de Lave & Wenger (2003, p. 4): aprendizado é um aspecto central e inseparável da prática social. A aprendizagem envolve a pessoa inteira, e não apenas atividades específicas de relacionamento.

Aprendizagem é visto como atividade situada e tem como característica definidora um processo que chamamos de Participação Periférica Legítima (PPL). Isto significa chamar a atenção para o fato de que, inevitavelmente, os novatos participam das comunidades de especialista do domínio de conhecimento e habilidades requeridas para os iniciantes se moverem para a plena participação da comunidade de práticas sócio-culturais. A PPL fornece uma maneira de falar sobre as relações entre novatos e veteranos, além de atividades, artefatos e comunidades do conhecimento e prática. Interessado no processo pelo qual os recém-chegados se tornam parte da comunidade de uma prática. Incorporação das intenções da pessoa a aprender e o significado da aprendizagem é configurado através do processo de tornar-se um participante pleno em uma prática sociocultural. (LAVE; WENGER, 2003, p. 1).

Em tal perspectiva, a aprendizagem faz parte de um amplo sistema de relações que tenham significado, no qual o principiante aprende em um sistema de relações entre pessoas, desenvolvido em comunidades sociais. É na relação com os diferentes membros, que estão em diferentes níveis de participação, que a aprendizagem ocorre. Para esses autores, a estrutura social desta prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem as possibilidades para a aprendizagem.

Para Luciano Coelho (2011), esse aprendizado ocorre por um processo contínuo de inserção na prática e não é um processo separado de outros aspectos da vida, tais como: as relações de gênero, de poder e as representações sociais de homens e mulheres. E Renata Bergo (2011) completa a ideia conceituando a aprendizagem como um aspecto inerente à vida cotidiana e não apenas um processo cognitivo e individual.

Trata-se de uma perspectiva que compreende o aprender como algo que envolve a pessoa como um todo e que se contrapõe à ideia de recepção de um conjunto de conhecimentos factuais sobre o mundo, considerando que aprender passa pela atividade no e com o mundo. (BERGO, 2011, p. 51).

Portanto, estar na rua possibilita a esse grupo uma compreensão ampla da comunidade, das características e de seu cotidiano (CARVALHO, 2007, p.117). As

crianças não somente compreendem essa regra social circunscrita, mas têm domínio de seu uso, ou seja, não vão a lugares proibidos enquanto se sentirem inseguras, em razão de uma norma estabelecida socialmente. Assim, as crianças brincam, interpretam seu entorno e se apropriam de inúmeros saberes nas suas brincadeiras. Dessa forma, elementos da inserção social cultural dessas crianças emergem em suas práticas culturais, construídas na relação com o seu meio (CARVALHO, 2007).

Segundo Farias e Fontes (2008), como traço da prática, a aprendizagem está “presente em todos os tipos de atividades, não somente em casos claros de treinamento e ensino”. Ou seja, não queremos saber somente das habilidades como elas são aprendidas/adquiridas, mas do processo cultural de como isso se dá na prática, pensando a aprendizagem como produção histórica, transformação e mudança das pessoas.

O que esses autores relatam das práticas de aprendizagem do futebol dos jovens podemos trazer para a realidade do brincar das crianças do Aglomerado da Serra. Como sabemos, as crianças nas suas práticas do brincar intensificam suas relações sociais, espaços de construção de conhecimento e significado sobre a prática cultural e de pertencimento do “pedaço”. Segundo eles:

Nesse contexto os jovens se envolvem na produção do futebol e, nesse processo de participação, vão constituindo identidades, conhecimentos/habilidades, normas e valores a partir de práticas que comportam, ao mesmo tempo em que extrapolam, o jogo em si: práticas como jogar, assistir, comentar os jogos, “cornetar” os colegas, brincar de jogar futebol profissional, ensaiar jogadas, narrar os próprios jogos, dentre outros modos, fazem parte do cotidiano dos jovens nas periferias urbanas. Para além das instâncias nas quais o futebol é tomado como prática educacional (como toda prática cultural), ele é em si “educativo” e se produz por mecanismos sutis de aprendizagem. A difusão do futebol no cotidiano juvenil sugere que seus processos de aprendizagem estão associados à prática social cotidiana – transcendem a noção de práticas de ensino e de relações pedagógicas como principal via de aprendizagem. Na aprendizagem cotidiana dessa prática, estão em jogo, portanto, relações sociais complexas, diferentes formas de participação, elementos de identificação, relações de poder etc. (FARIAS; FONTES, 2008, p. 156).

Outros autores que nos ajudam a pensar nas questões da aprendizagem são Lave (1996; 2003) e Wenger (2003), que acreditam que a aprendizagem é uma construção social, realizada dentro de uma comunidade de prática, ou seja, é necessário um engajamento do indivíduo por certo tempo naquela prática. A aprendizagem aqui é vista como um processo essencialmente social e o conhecimento como algo que se estabelece e se constitui na

prática da vida cotidiana (COELHO, 2011, p.7). Essa noção de aprendizagem situada na prática da vida cotidiana traz uma grande contribuição para a constituição de um corpo investigativo nas Ciências Humanas e Sociais, que explora o caráter social e histórico inerente às aprendizagens humanas. Contrapondo-se à premissa que distingue teoria e prática, a aprendizagem aqui não é entendida como um processo de aquisição de conhecimentos abstratos que são transportados a posteriori em contextos práticos. As habilidades que possuímos são frutos de um processo de envolvimento e participação nas diversas práticas sociais de nosso cotidiano (COELHO, 2011).

O conceito de Aprendizagem situada considera a aprendizagem como um aspecto constitutivo da prática social. A aprendizagem seria vista como fruto de um processo de caráter situado, mediado pela diferença de perspectivas entre co-participação. A aprendizagem estaria situada em certas formas de co-participação e não meramente nas mentes das pessoas. (SILVA, 2011, p. 64).

Para Leandra Resende (2011), a aprendizagem, como uma prática situada, entende a participação como forma de aprender. Nesse sentido, no contexto da sua pesquisa, a dança clássica é aprendida imitando, repetindo e participando. O engajamento na prática social possibilita atuação da pessoa total no mundo. Essa mesma autora argumenta que, em qualquer contexto de participação, é necessário reconhecer que apenas permanecem na prática e conseguem constituir aprendizes aqueles participantes que são reconhecidos como legítimos.

De forma mais clara, podemos dizer que as ações que dão acesso a processos de aprendizagem são as atividades cotidianas, onde as pessoas co-participam de tal modo, que ganham acesso a modos de comportamento não disponíveis de outra maneira para eles e desenvolvem certas classes de habilidades adequadas a certas classes de execução. Por exemplo, atletas que treinam juntos; expectadores que assistem a um mesmo evento; crianças que aprendem uma nova brincadeira. (SILVA, 2011, p. 65).

Dessa forma, o papel do tutor (veterano) é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou ouvido, para poder, assim, ‘pegar o jeito’ da coisa (RESENDE, 2011, p. 28). O papel do tutor é colocar situações nas quais ao novato seja permitida a possibilidade de tal experiência imediata (p. 93).

Faz-se importante dizer que o processo de se tornar-se um participante pleno não acontece num contexto estático e, portanto, o iniciante pode ser considerado como alguém que interfere na comunidade, provocando mudanças. O conceito de **participação periférica legitimada**, enquanto uma ferramenta de descrição (e análise) permite abordar também este aspecto da aprendizagem na prática. Segundo essa perspectiva, ao integrar progressivamente novos membros, através dos processos específicos de **p.p.l.**, não são apenas estes que vão se transformando e se tornando membros efetivos da comunidade. É também a própria comunidade que se vai renovando e transformando com a participação dos seus novos membros. (BERGO, 2011, p. 130).

Essas mudanças na participação podem ser percebidas no maior engajamento na prática, na qual os participantes vão se movendo em direção a uma participação plena (RESENDE, 2011, p. 57).

Essa prática social, que envolve co-participantes, possui um tipo específico de estrutura de participação na qual o aprendiz adquire habilidades através do seu concreto engajamento no processo e das condições da sua Participação Periférica Legitimada (Legitimate Peripheral Participation ou LPP) no contexto de uma comunidade de prática. Sem engajamento não há aprendizagem e onde o próprio engajamento é sustentado, a aprendizagem ocorrerá. (SILVA, 2011, p. 64).

A figura do veterano e do aprendiz não se estabelece pela lógica 'um ensina e outro aprende', e suas atribuições se estabelecem pela história, o envolvimento, a habilidade e a experiência de cada sujeito em uma determinada prática. O veterano não necessariamente ensina algo ao aprendiz, mas muitas vezes estabelece com o mesmo um papel de mediador ao acesso (COELHO, 2011).

A participação periférica legitimada é uma característica da aprendizagem como atividade situada. Proporciona uma maneira de falar acerca das relações entre os recém chegados e os veteranos diante das atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática. "Um processo através do qual os recém chegados se tornam parte de uma comunidade de prática", num movimento da participação periférica para a participação completa. Nesta visão as intenções do aprendiz são consideradas e o significado da aprendizagem decorre de seu processo de transformar-se em um participante pleno de uma prática sócio-cultural. (SILVA, 2011, p. 65).

Segundo Lave (1996):

O aprendizado é um aspecto da mudança da participação nas "comunidades de prática" em toda parte. Onde quer que as pessoas se envolvam por períodos significativos de tempo, dia a dia, em fazer as coisas em que as suas atividades em curso são interdependentes, o aprendizado é parte de sua participação na mudança das práticas de mudança. Essa caracterização se encaixa nas escolas, bem como alfaiatarias. (LAVE, 1996, p. 150).

Lave e Wenger (2003) completam essa ideia ao afirmar que “o aprendizado é um aspecto central e inseparável da prática social”. Essa visão também assume que a aprendizagem e o conhecimento são relações entre as pessoas, geradas a partir de um mundo social e cultural. Esse mundo é socialmente constituído: as formas objetivas e atividades dos sistemas, por um lado, e entendimentos subjetivos e intersubjetivos deles por agentes, por outro. Resende (2011, p.11) comenta que os autores conceituam a aprendizagem como um aspecto central e inseparável da prática social, ou seja, a aprendizagem acontece sempre, e destacam a aprendizagem como um aspecto relacional, da pessoa com o mundo, e assinalam que aprender envolve a constituição da identidade. Para Lave e Wenger (2003):

No aspecto da prática social, a aprendizagem envolve a pessoa inteira, não apenas envolve atividades específicas de relacionamento, mas as comunidades que diz respeito significam tornar-se um participante completo, um tipo de membro. Em tal perspectiva, a aprendizagem apenas parcialmente, e muitas vezes acidentalmente - implicam tornar-se capaz de exercer atividades novas, novas tarefas e funções, a dominar novas atividades entendimentos, tarefas, funções e compreensões não existem isoladas, são parte de um amplo sistema de relações que tenham significado. Essas relações são geradas a partir de comunidades, onde são produzidos e desenvolvidos, fazem parte dos sistemas de relações entre as pessoas. A pessoa é definida como define essas relações. (LAVE; WENGER, 2003, p. 26).

Tão importante como conhecer o aspecto da aprendizagem é entender o termo habilidade. As habilidades são constituídas por meio do engajamento na prática, e não como capacidades universais; dessa forma não são diretamente transferíveis para outros contextos ou tarefas⁹. (RESENDE, 2011). Para a autora, as pessoas aprendem copiando (imitando) as atividades de praticantes já capacitados (mais experientes; mais habilidosos) e fazendo (tentando fazer, repetindo) (p. 28). Imitar/copiar faz parte do cotidiano do contexto e se mostram como parte do processo de aprendizagem. Entretanto, usualmente, esse processo de imitação acaba sendo tomado como uma possibilidade de criação, no qual o aluno se configura como um mero reproduzidor. Penso que a imitação não é algo mecânico, mas sim uma dimensão fundamental da prática. A imitação consiste no experimentar, no repetir e nesse processo vão sendo realizados ajustes contínuos (RESENDE, 2011).

⁹ A autora desenvolve as discussões da habilidade baseada nos estudos de Tim Ingold, no livro: INGOLD, Tim. *The perception of the environment: essays on livelihood, dwelling and skill*. Londres e Nova York: Routledge, 2000.

A **imitação**, como a forma de acesso a um novo movimento no próprio corpo; e também como forma de experimentar “o que não é para fazer”, para que consigam saber, aprender o que “o jeito que é para fazer”. A **repetição** intensa dos exercícios, como a maneira de “incorporar os movimentos, ou seja, de tanto fazer repetir chega um momento que o corpo não precisa “pensar mais para fazer”. E pela **participação**, engajamento na prática social. (RESENDE, 2011, p. 85).

Coelho (2011) afirma em sua pesquisa que, brincando repetidas vezes, as crianças improvisam e criam novas formas de agir com seus brinquedos e o cenário onde a brincadeira acontece. Nessa repetição sistemática, brinquedos e brincadeiras atravessam gerações (COELHO, 2011, p. 124). Esse processo de aprendizagem, facilitado pelo acesso aos diferentes espaços, está ligado à relação de proximidade entre crianças e adultos (COELHO, 2011, p. 125) e também entre outras crianças, jovens e idosos que se relacionam nas práticas sociais. O próprio autor comenta:

O envolvimento das crianças pataxó em seu cotidiano seja nas brincadeiras, no futebol, na caça, nas tarefas domésticas, na produção de artesanato e no trabalho agrícola é estabelecido por uma inserção voluntariosa que passa pelo desejo de fazer parte de um contexto social ampliado. O que se pode concluir disto é que, independente da conceituação que se pode fazer sobre estas práticas – tais como lazer e trabalho – o que se pode observar é que as crianças pataxó estão envolvidas diariamente em um interessante e complexo ambiente que lhes proporcionam inúmeras aprendizagens que impedem de um ensino deliberado para acontecer. (COELHO, 2011, p. 125).

Os dados da pesquisa de Resende (2011) revelaram também que os referenciais para a imitação não se restringiam aos professores (usualmente considerados os modelos por excelência). Em diversos momentos as meninas (e o menino) se espelhavam nos alunos de outras turmas mais avançadas e até mesmo nos próprios colegas de sala. Essa distinção de papéis, porém, não representa uma relação de submissão, mas de diferentes formas participação em um processo que é essencialmente relacional (COELHO, 2011, p. 20). As formas de participação não estão isentas de hierarquias e relações de poder.

Essa condição necessária de co-participação revela uma relação dialética entre os sujeitos que nos ajuda a desconstruir o entendimento de aprendizado como um processo interno de acumulação de conhecimento e assumi-lo como um processo social que se estabelece na relação entre sujeito, a comunidade e o ambiente em que está inserido. (COELHO, 2011, p. 20).

Dessa forma, Bergo (2011) enfatiza a necessidade de levarmos em consideração os grupos sociais com os quais nos envolvemos, as relações que neles estabelecemos, as atividades que realizamos no seio desses grupos, o tipo de recursos que são utilizados, as histórias partilhadas e construídas ali. Da mesma forma, é por meio da participação nesses contextos de prática que os atores se constituem como membros daquela comunidade. Envolvendo-se inevitavelmente nas relações de poder, acordos, negociações e conflitos inerentes à vida social, aprendem os gestos, os significados, as emoções, as disposições corporais e identidades. Há, portanto (e como já foi mencionado) diferentes níveis de participação, como há diferentes níveis de aprendizagem (BERGO, 2011, p. 54).

Gostaria de dizer, ao término do capítulo, que os termos discutidos não são fragmentados e que a ideia central era expô-los dessa forma para uma melhor compreensão, mas que constantemente um termo atravessa (complementa) o outro.

2. O Aglomerado da Serra: um campo em observação

Sua topografia é acidentada, o traçado das ruas e becos nem sempre respeita as decantadas regras do planejamento urbano, as construções denunciam a ausência da prancheta do arquiteto e a decoração fere ostensivamente as normas de uma certa concepção estética. (MAGNANI, 2003, p. 23)

A ideia central deste capítulo é a apresentação do Aglomerado da Serra, das relações que ali se estabelecem e da metodologia da pesquisa. Sem esta, não seria possível fazer essa imersão na Serra, nas brincadeiras, nas crianças e nos locais investigados, dando “voz” (através das falas, gestos, fotos e desenhos) aos diversos atores que aparecem no trabalho de campo. Logo abaixo apresento a letra de uma música feita por um grupo de jovens do Aglomerado e cantada em uma de minhas visitas:

Belo, bela, minha bela horizonte da **favela se disfarça**
 Chão do morro, vila atrás da praça beco gueto descortina a massa
 Serro, serra subo a serra da favela céu que alumina a estrada e leva ao alto então
 Veja, vejo a cidade no escuro da possível claridade
 Vejo a vila da **cidade mundo tão distante some sobre os morros**
 Luz que lua os prédios, morros desvelando a mesma região
 De **entrada estreita** muros são
 Luz do **asfalto que ilumina, mas esta tão longe**
 Luz do morro predomina, nos meus olhos bem aqui
 Morro mora muro entra no beco labirinto **sem sinal de trânsito**
 Boca bela bula que nos guia rumo à rua do cano ao campo
 Tente **achar quem mora sem o número sem identificação**
 Ou sinal CEP confusão
 Acaba mundo gueto atrás da praça bandeirantes JK
 Aglomerado serra da **favela é mirante de postal**
 Minha vila fazendinha nossa casa atrás de um cano
 Luz que lua os prédios, morros desvelando a mesma região
 de **entrada estreitas** muros são
 luz do asfalto que ilumina, mas esta tão longe
 luz do morro predomina, nos meus olhos bem aqui.
 Luz do morro
 (Grupo experimental de música - Corpo Cidadão, caderno de campo, sexta-feira, 30/09/2011)

A música e a epígrafe indicam algumas características que marcam os aglomerados, as vilas e as favelas de todo o país (os becos e as entradas estreitas, casas sem identificação – CEP e a relação “morro-asfalto”...) e que não é diferente desse local da pesquisa: problemas econômicos, estruturas inadequadas das moradias, falta de planejamento familiar, poucos e deficientes acessos à educação e à saúde, rede de telefonia, água, luz e esgoto precários. Magnani (2003) chama nossa atenção ao dizer que o que se espera de uma

cidade não é o que ela realmente nos oferece. Há uma distância que é percebida não apenas sob a forma de carência, mas também de distribuição desigual dos recursos e equipamentos entre “ricos e pobres” e “vilas pobres e bairros bacanas”.

Para falar do Aglomerado, tenho antes de falar do meu percurso diário: sair de casa e atravessar algumas ruas e avenidas, sinais de trânsito, fluxo de carros e pedestres que atravessam esse caminho juntamente com as poucas casas do meu bairro e com o grande número de prédios que existem por aqui, como em todas as grandes metrópoles do país.

O Aglomerado possui inúmeras entradas por diversos bairros e eu faço a opção de entrar passando pelos bairros Horto, Esplanada e Saudade, virando próximo ao cemitério à direita e seguindo essa rua até o final, quando a paisagem já esta bem modificada; começo a ver o morro, e nesse ponto já estou quase entrando na mata da Baleia; ao virar à direita, já estou na rua principal do Aglomerado.

Esse pequeno trajeto de aproximadamente 8 km é percorrido diariamente de carro. Nesse meio de locomoção, não é fácil perceber as transformações que ocorrem no cenário. Com o passar do tempo, vai se naturalizando, deixando escapar alguns aspectos importantes, tais como:

1- Logo que me afasto do bairro, pego as ruas (asfaltadas) e as avenidas maiores e mais largas, para em seguida começar a entrar em ruas (asfaltadas/calçadas ou de terra), cujo tamanho vai cada vez diminuindo, ao ponto de somente ter passagem para um carro – ou nem isso.

2- Se o bairro onde moro é tomado por prédios e poucas casas, o inverso é predominante. No meu bairro, os prédios são uma conquista financeira; já na Serra trata-se de uma conquista de direito, luta e reivindicação.

3- De minha casa, a vista é de concreto (casas/prédios pintados, com fachadas de pedras, telhados de telhas inglesas ou coloniais), enquanto parte do morro tem essa vista (na verdade, o que se observa são os emaranhados de fios “gatos” nos postes de luz, casas sem reboco, telhas velhas e na maioria de amianto, e telhados tampados com lonas e papelão; em outra parte, destaca-se a serra do Curral e da mata da Baleia).

O Aglomerado da Serra, local da investigação/pesquisa, é o maior aglomerado de vilas da região metropolitana de Belo Horizonte. É composto de 6 vilas (Santana do Cafezal, Marçola, N. Sr^a Aparecida, N. Sr^a da Conceição, N. Sr^a de Fátima e Novo São

Lucas), localizadas na região Centro-Sul e Leste de Belo Horizonte, nas quais residem, segundo o IBGE (2000), 41.872 moradores, dos quais 6.327 são crianças.

Segundo a Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte – URBEL (2010), o Aglomerado possui relevo acidentado, elevada densidade demográfica e construtiva e difícil acessibilidade (ruas estreitas e sem asfalto), dificultando a entrada de ônibus, caminhões e carros, o que prejudica a coleta de lixo, o tratamento preventivo da saúde e melhorias na comunidade.

Possui moradias precárias, ocupações irregulares de encostas, com constantes deslizamentos de terras (áreas de elevado risco geológico). Tem um sistema de saneamento insuficiente e redes clandestinas de água e esgoto. Em relação à saúde, possui pouco alcance na rede de atenção básica¹⁰ e carência de espaços físicos e medicina especializada.

O atendimento da população em relação à saúde é feito nos postos/atividades, discriminados no Quadro 1 (em negrito, destacam-se os locais cujos moradores têm prioridade de atendimento) e apresentados segundo o Mapa de Equipamentos do Espaço Criança Esperança, 2011. É visível que esses locais não são suficientes para os atendimentos de toda a população do Aglomerado, portanto muitos dos moradores, quando precisam de outras especialidades médicas, têm que se deslocar para a Unidade de Pronto Atendimento (UPA) Leste, localizada a uma distância de 10 km da Vila Fátima

¹⁰ Os centros de saúde formam a rede de atenção básica. São os serviços mais próximos da casa do cidadão e devem ser os primeiros a serem procurados quando as pessoas apresentam algum problema de saúde. Nos centros de saúde estão as equipes do BH Vida: Saúde Integral, o Programa de Saúde da Família de BH. Os centros de saúde têm também profissionais de apoio ao BH Vida: saúde integral. São clínicos, pediatras, ginecologistas, cirurgiões-dentistas. Cada centro de saúde oferece os seguintes serviços: acolhimento; vacina; consulta médica; consulta de enfermagem; curativos; farmácia; visita domiciliar; grupos operativos; orientações sobre como prevenir doenças; prevenção de doenças transmitidas por animais.

O atendimento é dividido em:

Saúde do Adulto e dos Idosos: Controle de hipertensão; Controle de diabetes; Tratamento de doenças sexualmente transmissíveis; Tratamento da tuberculose; Tratamento da hanseníase.

Saúde da Criança: Acompanhamento do crescimento e desenvolvimento; Tratamento da "Criança que Chia"; Acompanhamento de desnutridos.

Saúde da Mulher: Planejamento familiar; Pré-natal; Prevenção do câncer ginecológico; Atendimento à mulher no climatério.

Mais informações: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?app=saude>.

Quadro 1 – Postos de Saúde

Postos de Saúde			
Nº	Nome Centro de Saúde	Endereço	Atividades
1	Nossa Senhora Aparecida	Rua Paulino Marques Gontijo, 222. Tel.: 3277-5245	Atendimento médico e ambulatorial, vacinas, odontologia, assistência à mulher grávida, planejamento familiar, pré-natal, programa de tuberculose e hanseníase a população do bairro São Lucas e da Vila Nossa Senhora Aparecida.
2	Nossa Senhora da Conceição	Rua Coronel Pereira, 29	Consultas médicas, enfermagem, odontologia, vacinas, curativos, teste de pezinho e grupos operativos para os moradores da Vila Nossa Senhora da Conceição.
3	Cafezal	Rua Bela Vista, 30. Tel.: 3277-5242	Consultas Médicas, vacinas, grupos operativos, curativos, visitas domiciliares, atividades educativas para a prevenção de doenças e outros atendimentos relativos à saúde dos moradores do Aglomerado da Serra
4	Nossa Senhora de Fátima	Rua Corinto, 450. Tel.: 3277-5248	Atendimento Clínico-Geral/ Pediatria/ Psicologia/ Psiquiatria/ Fisioterapia aos moradores do Aglomerado da Serra
5	São Miguel	Rua Carlos Etiene, 32	Grupos operativos para atendimento ao asmático, hipertensos, diabéticos. Promoção, prevenção e reabilitação em saúde da família.

Fonte: Mapa de Equipamentos do Espaço Criança Esperança, 2011.

Também é notória a falta de vagas na educação infantil, o que não se configura um “privilégio” da Serra, uma vez que no Brasil existe um déficit nesse segmento. No Aglomerado existem três Unidades Municipais de Ensino Infantil – UMEI (UMEI Padre Francisco – Vila Marçola, UMEI São João – Vila Fátima e UMEI Vila Conceição – Novo São Lucas) e duas escolas de ensino fundamental (Escola Municipal Senador Levindo Coelho, 1º- 2º e 3º ciclo e Escola Municipal Edson Pisani, 1º e 2º ciclo). Existem outras formas de equipamentos para atender as crianças do local (6.327 crianças), que são as creches parceiras da prefeitura e as particulares, discriminadas no Quadro 2, de acordo com o Mapa de equipamentos do Espaço Criança Esperança, 2011.

Quadro 2 - Equipamentos

Creches			
Nº	Nome	Endereço	Atividades
1.	Creche Vicentina do Santíssimo Sacramento	Rua Salulares, 200. São Lucas. Tel.: 3221-4822	Atividades pedagógicas, lazer e esporte para crianças
2.	Creche das Rosinhas	Rua Pouso Alto, 215. Serra. Tel.: 3225-7698	Informática, música, esportes, brincadeiras, didáticas, trabalhos manuais, danças e línguas.
3.	Creche Ana Maria Castro Veado	Rua Dr. Camilo, 451 e 453. Vila Nossa Senhora da Conceição - Serra.	Atendimento pedagógico e recreativo a crianças de 2 a 5 anos e 6 meses
4.	Creche das Rosinhas – Unidade II	Rua Dr. Camilo, 498, Vila Conceição. Tel.: 3284-4681	Brincadeiras, atendimento voltado para a alfabetização e socialização das crianças e adolescentes (6 a 14 anos)
5.	Creche Tia Neli	Beco São Vicente, 27. Vila Conceição	Grupo pedagógico, música, pintura, canto, brinquedoteca. Criação de hábitos de higiene e capoeira com as crianças de 0 a 06 anos e 11 meses.
6.	Creche Casa das Crianças	Rua Carlos Etienne de Castro, 33. Vila Cafezal. Tel.: 3282-4356	Brincadeiras, atividades psicopedagógicas e excursões. Aprender a utilizar as diferentes linguagens (corporal, oral, musical e escrita) crianças de 02 a 05 anos e 8 meses
7.	Creche São Francisco de Assis	Rua Nossa Sra. de Fátima, 1175. Vila Fátima, Serra. Tel.: 9614-0085	Atendimento pedagógico, aulas de arte e música. Crianças de 1 ano e 8 meses a 07 anos
8.	Creche Raio de Luz.	Rua São Miguel Arcanjo, 161, Vila Fátima	Alimentação, brincadeiras, histórias, teatros, desenhos

Fonte: Mapa de Equipamentos do Espaço Criança Esperança, 2011.

Os dados da Urbel ainda indicam que as famílias do local vivem com uma renda que varia entre um e dois salários. Essa comunidade convive com altos índices de violência, tráfico de drogas, gravidez na adolescência, evasão escolar e trabalho infantil¹¹.

Apesar disso, o Aglomerado possui diversos grupos das áreas da cultura e do esporte: hip-hop, capoeira, dança, teatro, pagode, reggae, rock, samba, música popular, poesia e grupos de futebol.

Além desses grupos, existem igrejas, projetos, associações e outras entidades trabalhando com crianças do Aglomerado, dentre os quais podemos citar: Espaço União da Periferia - EUP (atende a comunidade em suas necessidades básicas e, em especial, as crianças e jovens, na promoção e garantia de seus direitos); Fraternidade Irmãos Lázaro (entidade religiosa que atende crianças e jovens de 07 a 18 anos, por meio de várias oficinas de artesanato); Grupo de Teatro Pathernon (busca alcançar novos públicos por meio da arte da vida, utilizando uma linguagem teatral diferenciada); Centro de Integração Martinho (atende crianças e jovens, por meio de oficinas de arte e educação, além de oficinas terapêuticas para adultos); Espaço Criança Esperança - ECE (atende crianças e jovens de 08 a 18 anos, oferecendo oficinas de esporte, lazer, arte e informática); Creche Quita Tolentino (atende crianças de 00 a 05 anos, por meio de atividades pedagógicas e recreativas); Creche Conselho de Pais Criança Feliz (atende crianças e jovens na faixa etária de 03 a 19 anos, com educação infantil, oficinas pedagógicas de português, matemática, inglês, informática, capoeira, percussão e esporte).

Segundo o Mapa de Equipamentos do Espaço Criança Esperança, 2011, há aproximadamente 44 programas e projetos. Como dizem os moradores do local, “o Aglomerado é um aglomerado de projetos”, mas é constante a reclamação pela falta deles, reproduzida no discurso que enfatiza a necessidade de ocupar o tempo das crianças, para que elas não fiquem nas ruas. Esse mesmo assunto é discutido na pesquisa de Linhales et al (2008), na qual, além da temática da saúde, encontramos a ênfase que atribui ao esporte a possibilidade de “tirar” as crianças e adolescentes da marginalidade, discurso de um senso comum bastante disseminado. Para Marcellino (1987):

Na sociedade pragmatista e utilitarista em que vivemos, a criança não é considerada em si mesma, mas como um adulto em potencial. Os estímulos para o lazer são orientados dentro dessa perspectiva de preparação para a

¹¹ Ver Campos, 2010.

produtividade ou para o ‘mercado de personalidades’, e não como fruição. Substitui-se a espontaneidade pela obrigação. Frequentam-se escolinhas especializadas em setores culturais, de acordo com o que se espera do futuro jovem ou da futura jovem. (MARCELINO, 1987, p. 109).

Outras autoras que nos ajudam a pensar na questão “salvacionista” dos projetos sociais vinculados a programas de esporte e lazer são Gomes e Farias (2005). Para as autoras, o esporte, via projetos de lazer, é proposto como forma de controle da violência, mas principalmente como possibilidade de educar crianças dentro de normas e valores socialmente aceitos. Vale destacar a existência de uma diversidade de projetos de lazer (programas governamentais) que, sob o discurso do direito ao esporte, evidenciam ações que viabilizam processos educativos.

Em síntese, tal uso do lazer salienta a reprodução de uma lógica social de produtividade, de ocupação do tempo com atividades “úteis”, de consumo do corpo, das práticas culturais e de bens e serviço. Mas se esses fatores condicionam as práticas de lazer, não se pode dizer que a isso ele se reduz. O uso dos esportes e das atividades físicas no lazer (colocados no plural no sentido de serem múltiplas suas manifestações) merece investigações, pois os discursos de regulação não comportam as práticas sociais do lazer. (GOMES; FARIA, 2005, p. 65).

Todo esse cenário (apresentado no texto que se funde as diversas fotografias que serão apresentadas), um conjunto de ações e situações envolve as crianças e suas brincadeiras, alterando/modificando hábitos e costumes; reduzindo ou ampliando e deslocando os espaços (das ruas / becos / lotes / campos / praças / parques, para as casa / projetos / creches / escolas / Igrejas / instituições); transformando brinquedos, materiais e equipamentos encontrados no Aglomerado, bem como os dias e horários desse brincar, criando uma hierarquia, onde o brincar se encontra entre as últimas necessidades.

O brincar, como uma prática social da criança, é entendido neste trabalho, como possibilidade de manifestações culturais, uma vez que entendemos, como Gomes (2011), que:

As manifestações culturais que constituem o lazer são práticas sociais vivenciadas como desfrute e como fruição da cultura, tais como a festa, o jogo, a brincadeira, o passeio, a viagem, as diversas práticas corporais, a dança, o espetáculo, o teatro, a música, o cinema, a pintura, o desenho, a escultura, o artesanato, a literatura e a poesia, a virtualidade e as diversões eletrônicas, entre incontáveis possibilidades. Essas e outras manifestações detêm significados singulares para os sujeitos que as vivenciam ludicamente no tempo/espaço social. (GOMES, 2011, p. 35).

Dessa maneira, é imprescindível a discussão a respeito do termo ‘lazer’, para o qual chamo à luz o conceito apresentado por Gomes (2011), que conceitua o lazer como uma necessidade humana e como dimensão da cultura¹² caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espaço social. Assim, o lazer é uma dimensão da cultura construída socialmente, em nosso contexto, a partir de três elementos inter-relacionados: a ludicidade, as manifestações culturais e o tempo/espaço social¹³.

Mas o lazer não é um fenômeno isolado, pois está em franco diálogo com o contexto e se insere no seio das relações estabelecidas com as diversas dimensões da nossa vida: o trabalho, a economia, a política e a educação, entre outras (GOMES, 2004).

O lazer é, assim, culturalmente marcado por desigualdades sociais, por relações de produtividade e também por relações e normas sociais mais amplas (relações de gênero, hierarquias, etc.). Esses aspectos que perpassam as práticas de lazer possibilitam compreendê-lo como equilibrador das tensões sociais, como mecanismo de reprodução cultural. Tais elementos é que devem ser considerados nas análises do lazer como dimensão da cultura. (GOMES; FARIA, 2005, p. 59).

2.1. Etnografia como Perspectiva de Análise

Para investigar as práticas sociais das crianças no contexto do Aglomerado da Serra, optei por buscar apoio nas teorias antropológicas e na etnografia, como metodologia de coleta de dados. Segundo Cohn (2005):

Fazer antropologia é tentar entender um fenômeno em seu contexto social e cultural. É tentar entendê-lo em seus termos. Desde cedo, os antropólogos têm insistido na necessidade de abordar as culturas e as sociedades como sistemas, o que significa dizer que qualquer evento, fenômeno ou categoria simbólica e social a ser estudado deve ser compreendido por seu valor no interior do sistema, no contexto simbólico e social em que é gerado. Por isso, não podemos falar de criança de um povo indígena sem entender como esse povo pensa o que é ser criança e sem entender o lugar que elas ocupam naquela sociedade. (COHN, 2005, p. 9).

A etnografia é a abordagem metodológica mais adequada para a realização desta pesquisa, permitindo compreender as crianças e suas práticas, a brincadeira, a

¹² Segundo Gomes e Faria (2005), compreender o lazer como dimensão da cultura significa entendê-lo como inserido numa dinâmica cultural complexa. Em outras palavras, para compreender o lazer é fundamental situá-lo no contexto da dinâmica sociocultural, com suas contradições, mazelas, (re)produções, limites e possibilidade, etc. Desse modo, é necessário considerar que as tramas culturais que perpassam o lazer são cada vez mais importantes à compreensão da realidade sociocultural, bem como à superação de limites colocados por ela. (p. 53).

¹³ Tais aspectos foram discutidos na introdução.

aprendizagem e o Aglomerado. Para a mesma autora, usando-se da etnografia, um estudioso das crianças pode observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo.

A antropologia oferece ainda outra coisa: uma metodologia de coleta de dados. Atualmente, diversos estudiosos das crianças têm utilizado o método da Antropologia, especialmente aquele conhecido como etnografia, entendendo ser esse o melhor meio de entendê-las em seus próprios termos, porque permite uma observação direta, delas e de seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem. (COHN, 2005, p. 9).

Para Geertz (1989, p. 15), praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas – as técnicas e os processos determinados – que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa. Mais à frente, esse mesmo autor (1989) coloca que o ponto a enfatizar agora é somente que a etnografia é uma descrição densa.

O que o etnógrafo enfrenta, de fato – a não ser quando (como deve fazer naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados – é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. E isso é verdade em todos os níveis de atividade do seu trabalho de campo, mesmo o mais rotineiro: entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentescos, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário. (GEERTZ, 1989, p. 20).

Ao realizar a pesquisa de campo etnográfica, o pesquisador tem por objetivo conhecer o contexto social das pessoas que estão ali envolvidas e circulando, e é certo que seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Portanto, o pesquisador não pode ficar atento somente aos acontecimentos “estranhos e exóticos”, mas prestar atenção em todos os movimentos e interações. Para Magnani (2003, p. 34), as complicações aparentemente desnecessárias de muitos costumes, o leque de variações de determinados ritos e a gratuidade de certos gestos – que o antropólogo registra como aspecto lúdico da cultura – não são desprovidos de sentido e interesse, pois estão ligados a situações concretas da vida de seus portadores e constituem outras vias de acesso um melhor conhecimento de sua rede de relações sociais. Segundo Malinowski (1976):

Portanto, a finalidade primeira e básica da pesquisa de campo etnográfica é oferecer uma descrição clara e nítida da constituição social e distinguir as leis e regularidades de todos os fenômenos culturais das irrelevâncias. Primeiro, deve-se descobrir o arcabouço da vida tribal. Esse ideal impõe, antes de mais nada, a obrigação fundamental de proporcionar uma visão completa dos fenômenos, e não de selecionar os sensacionais, singulares e, menos ainda, os cômicos ou estranhos. (MALINOWSKI, 1976, p. 47).

Cabe assinalar que o método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica. Segundo Magnani (2002), ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos, e o pesquisador pode usar ou servir-se de várias técnicas, conforme as circunstâncias de cada pesquisa. Ademais, não é a obsessão pelos detalhes que caracteriza a etnografia, mas a atenção que se lhe dá: em alguns momentos, os fragmentos podem arranjar-se num todo, que oferece a pista para um novo entendimento conforme os caminhos da pesquisa e de seus participantes (pesquisador/pesquisados). Para o mesmo autor (2003), é preciso fazer como o antropólogo diante de costumes ou ritos “exóticos”: deixar de lado uma postura etnocêntrica e observá-los de perto e em seu próprio contexto, pois se existem é porque possuem um significado para aqueles que os praticam.

Nesse sentido, o trabalho consistiu em observações sistemáticas das crianças da Serra em espaços diversos (“rua do meio”, quadra, praça, casa da Araci e Betânia¹⁴, Igreja e no CCVF), que elas utilizam para suas práticas. Esse recorte facilitou meu deslocamento na comunidade, possibilitando-me priorizar os locais de maior circulação das crianças. Para Magnani (2002), é essencial esse recorte, pois:

Um recorte bem estabelecido é condição para um bom exercício da etnografia, a exigência de totalidade vai além dessa necessidade de se poder contar com o objeto da pesquisa no interior de limites demarcados. Uma incursão pela etnologia indígena pode esclarecer: se uma delimitação espacial concreta – a aldeia, ao acampamento, uma porção definida do território, a jusante ou a montante de tal ou qual rio – é imprescindível para fundar a observação etnográfica, outros recortes, contudo, mais amplos, são mobilizados para situar, avaliar, comparar o detalhe das etnografias. Assim, referências como “paisagem amazônica”, “terras baixas sul-americanas” e outras, presentes nos textos de etnologia indígena, permitem determinar recorrências e padrões de troca e comunicação mais amplos nos planos da cosmologia, do xamanismo, da mitologia, dos rituais, etc.: sem essas passagens corre-se o risco de ficar preso aos estreitos limites de um estudo de caso. (MAGNANI, 2002, p. 19).

¹⁴ Esses nomes (Araci e Betânia) são fictícios e apresentados com os demais no quadro 3, p.54.

Após as primeiras incursões em campo, ficou visível que teria que utilizar diversas fontes (métodos complementares) para compreender melhor as diferentes situações da pesquisa. Sendo assim, conversas (com adultos e crianças), fotos (do *pedaço* – Rua do Meio, das oficinas do CCVF, dos treinos e rodas de Capoeira e dos ensaios do Culto –, das brincadeiras e dos brinquedos), desenhos (feitos pelas crianças) foram utilizados. Além disso, todas as observações em campo eram anotadas em folha de papel e depois registradas em um caderno de campo, com detalhes do dia a dia – isso possibilitou perceber a realidade das práticas sociais.

Pretendo neste momento narrar como aconteceram as oficinas de desenho. Conversei um pouco com as nove crianças investigadas nas minhas primeiras incursões em campo sobre a possibilidade de fazermos alguns desenhos do local em que elas brincam no Aglomerado e todas aceitaram o desafio. Informei-lhes que não seria naquele dia, mas que em breve combinaria com elas as datas e o local.

Conforme combinado, realizamos a oficina de desenho depois de alguns dias. Esta foi realizada na casa de uma conhecida, que confirmou a presença de todos que estavam na rua no dia da conversa. Estavam presentes quatro meninas e um menino; o restante do grupo não foi encontrado e um deles estava de castigo e não pôde sair de casa.

Expliquei para o grupo que a ideia consistia em desenhar o local onde cada um brinca. Isso facilitaria o meu deslocamento no Aglomerado, pois, de posse dos desenhos e baseado nas conversas com as crianças e os adultos, poderia definir os *pedaços* instituídos para o brincar. Cada um ganhou um kit (lápis de cor doze cores, um lápis preto e uma borracha), que depois poderiam levar para casa. Avisei-lhes que haveria papel à vontade – era só pedir – e solicitei que, no verso das folhas, eles escrevessem a data e seu número correspondente, que já havia sido fornecido anteriormente.

A “oficina” aconteceu na casa vizinha à de minha conhecida, que fica no mesmo lote e pertencente à filha dela. No espaço, que era satisfatório, havia quatro conjuntos de mesas e cadeiras de ferro e mais quatro cadeiras de braço. Foi interessante notar que, como foi algo planejado, estavam todos bem arrumados, vestindo roupas que pareciam novas e cabelos penteados com gel e pregadores. Uma das meninas estava usando óculos (foi a primeira vez que eu a vi com eles). O comportamento também era algo que chamava a atenção, pois eles ficavam esperando a minha ordem para dar início à tarefa.

Houve uma segunda oficina para aqueles que não compareceram à primeira, da qual participaram quatro meninos. Encontrei-me com eles na Rua do Meio, conversamos e decidimos ir à casa da minha conhecida para fazer os desenhos. Distribui os materiais e repassei os combinados e as explicações. Eles não conseguiam se concentrar e queriam fazer outros desenhos que não os combinados anteriormente. Ao perceber que não dariam conta, acabei por autorizar desenho livre. Mesmo assim, não ficaram por muito tempo, queriam andar de bicicleta e brincar com os bolões de plásticos, e logo foram liberados para a diversão. A falta de concentração foi observada em outras ocasiões – na oficina de papagaio, que aconteceu no CCVF, por exemplo. Porém, chamou a atenção o fato de ocorrer sempre com os meninos. Debortoli (1999, p. 71) nos convida a refletir sobre o assunto, quando nos provoca dizendo a respeito dos meninos investigados por ele:

Pouco a pouco vão aprendendo seus comportamentos e estratégias de relação, como também, todos os estereótipos possíveis dos papéis masculinos. Nas conversas, nas brincadeiras, nos grupos a força é a lei, e nesse sentido cada um aprende, a seu modo, a conquistar poder e a diminuir o poder do outro. Já as meninas, pouco se identificam com o espaço da rua. Em pouco tempo, incorporam o discurso de que a rua é lugar de “menino homem”. (DEBORTOLI 1999, p.71).

Outro importante instrumento para coletar as informações foram as conversas com diversos adultos (líderes comunitários, pastor da Igreja, professor de capoeira, funcionários do CCVF, pais, mães, avós e amigos do bairro), pois, para realizar uma pesquisa com crianças, é preciso considerar os adultos, já que existe uma relação constante entre eles. As crianças têm um papel nas relações sociais e culturais, sendo protagonistas dessas ações juntamente com os adultos. Segundo Pires (2007), é difícil empreender um projeto de estudo de crianças deixando de lado o adulto. Os adultos foram crianças, as crianças serão adultas e, além disso, toda criança é filha de dois adultos e vive cercada por eles.

Não estou dizendo, no entanto, que o estudo das crianças só possa ser levado a cabo em função de uma melhor compreensão dos adultos. Acredito que o estudo das crianças pode iluminar o mundo dos adultos, da mesma forma que o estudo dos adultos tem potencial de iluminar o mundo das crianças. Isto porque o que opera são as relações entre as pessoas de diferentes idades. (PIRES, 2007, p. 15).

Para complementar as informações do caderno de campo, das conversas e dos desenhos, gostaria de propor mais um método que nos ajudará a analisar os diversos atores e suas ações: a fotografia. Nas palavras de Carvalho (2007), as fotografias apresentadas no

trabalho não são “meras ilustrações” dos contextos de campo, mas podem ser lidas como linguagem própria, aproximando o leitor da realidade pesquisada e permitindo que ele faça análises subjetivas e pessoais, com base em sua memória e seu olhar sobre infância, além de suas referências e estéticas. Para o autor:

A intenção é que as imagens reportem ao campo e que seja possível realizar um diálogo teórico também com base na leitura dessa linguagem. As imagens constituem, portanto, mais que ilustrações, pois apresentam (e de formas individuais) realidades, contextos e condições multifacetadas de ver a criança e suas práticas culturais. (CARVALHO, 2007, p. 61).

À primeira vista, parece que no Aglomerado os únicos dias “livres” para o brincar são os finais de semana e as férias, visto que as crianças estão com uma sobrecarga de atividades (projetos, escolas, serviços, obrigações do lar, etc.), restando os sábados, domingos e feriados “livres” para o brincar. Como sugestão da Araci, o melhor horário para a pesquisa seria após as 18h, quando o sol se põe e acaba a Malhação (programa diário que passa na emissora Rede Globo). Segundo ela, o interessante seria concentrar as atividades durante as férias ou no final da semana, pois todos têm uma rotina de aula e projeto social. Mesmo assim, ela comenta a falta de escolas e projetos “para tirar os meninos da rua e não mexer com coisas erradas”. (Caderno de Campo, terça-feira, 18/01/2011).

Fiz a opção de investigar não somente nesses dias, pois acompanhei as atividades do CCVF, assim como as vinculadas à Igreja, que nem sempre ocorriam nos finais de semana. Com relação ao tempo de permanência, não tinha um tempo limitado, ou seja, permanecia nos locais quantas horas fossem necessárias para captar a essência dos atores e suas práticas, desde que mantido o respeito ético em relação aos locais e aos moradores do Aglomerado. Segundo Magnani:

Esta estratégia supõe um investimento em ambos os pólos da relação: de um lado, sobre os atores sociais, o grupo e a prática que estão sendo estudados e, de outro, a paisagem em que essa prática se desenvolve, entendida não como mero cenário, mas parte constitutiva do recorte de análise. (MAGNANI, 2002, p. 18).

Chamo a atenção para os dizeres de Alves (1999), segundo o qual em estudos dessa natureza a inserção no campo a ser investigado é fundamental. Uma das principais barreiras a serem enfrentadas refere-se ao tempo de contato com o grupo pesquisado. Certamente um período mais prolongado pode oferecer mais possibilidades de aproximação e

conhecimentos. Outra exigência que se coloca para o pesquisador é o de desvencilhar-se dos (pré)conceitos etnocêntricos, facilitando, assim, o *olhar antropológico* e a sensibilidade para realização da pesquisa.

Reconhecer a multiplicidade de manifestações culturais existentes no planeta é, mais uma vez, superar o etnocentrismo, ou seja, o entendimento presente em todas as culturas segundo o qual o seu modo de viver e de ver o mundo é melhor do que o do outro. A antropologia há muito trouxe contribuições para o reconhecimento de que não existe uma cultura melhor do que a outra, e sim culturas, no plural. Desse modo, não se pode julgar uma cultura, mas compreendê-la; é esta a tarefa das pesquisas etnográficas. Conhecer outras culturas é reconhecer e respeitar as diferenças, contribuir para a construção de um mundo que consiga estabelecer o diálogo entre os povos de modo mais tolerante e em busca da paz, sem que os grupos percam sua identidade pessoal e coletiva. (NORONHA, 2011, p.84)

A escolha do local tem a ver com minha inserção profissional nele, pois trabalhei por cinco anos como professor de Educação Física em projetos da Prefeitura de Belo Horizonte e ONGs no Aglomerado, bem como desenvolvi um estudo anterior na mesma comunidade. Dessa forma, conhecia os líderes comunitários e diversos moradores, o que, a princípio, foi um facilitador para me aproximar do local, das crianças e familiares, e ser reconhecido como alguém que poderia circular pelo pedaço¹⁵, embora não pertencesse a ele. Esse reconhecimento seria fundamental para realização da pesquisa empírica, uma vez que me possibilitaria circular pelo lugar, ser reconhecido pelas pessoas, conversar com as crianças, jovens e adultos, entrar e sair das casas, participar de aniversários, cultos noturnos e eventos ocorridos.

2.2. O Pedaço

Em seu livro – Festa no pedaço, cultura popular e lazer na cidade – Magnani define o termo *pedaço*. Para esse autor (2003, p. 115), não basta morar perto ou frequentar com certa assiduidade esses lugares; para ser do *pedaço* é preciso estar situado numa particular rede de relações que combina laços de parentesco, vizinhança e procedência. Segundo ele, constitui-se elemento básico do *pedaço* um componente de ordem espacial, a que corresponde uma determinada rede de relações sociais.

¹⁵A partir deste momento, passo a utilizar o termo Pedaço em itálico (*Pedaço*), pois o considero como uma categoria relevante para o entendimento do trabalho.

Dessa forma, é principalmente o lugar de moradia que concentra as pessoas, permitindo o estabelecimento de relações mais personalizadas e duradouras que constituem a base da particular identidade produzida no pedaço. Pertencer ao “pedaço” significa poder ser reconhecido em qualquer circunstância, o que implica o cumprimento de determinadas regras de lealdade que até mesmo os bandidos da vila, de alguma forma, acatam. Pessoas de “pedaços” diferentes, ou alguém em trânsito por um “pedaço” que não o seu, são muito cautelosas: o conflito e a hostilidade estão sempre latentes, pois todo lugar fora do “pedaço” é aquela parte desconhecida do mapa e, portanto, do perigo. (MAGNANI, 2003, p. 116).

A qualquer momento, os membros de um *pedaço* podem eleger outro espaço como ponto de referência e lugar de encontro (MAGNANI, 2007), o qual ganha significado em sua relação singular dos seus sujeitos. Por isso, ele também é cultural (ALVES, 1999, p.125). A ideia de *pedaço* ultrapassa a pura delimitação de um determinado espaço geográfico. Mais que compor a complexidade metropolitana, esse *pedaço* estabelece-se como universo próprio, embora também estabeleça, permanentemente, suas trocas com o conjunto maior dessa sociedade (DEBORTOLI, 1995, p. 47).

Assim, para investigar o lazer (o brincar) nas relações dos moradores da Serra, a definição de *pedaço* é importante, pois é nesse local e com esses atores que as coisas acontecem. Nos dizeres de Magnani (2003), a primeira impressão que se tem é que todos participam de tudo, seja dos aniversários, dos mutirões, das brincadeiras, dos cultos e das programações do CCVF.

Vê-se, dessa forma, que a periferia dos grandes centros urbanos não configura a realidade contínua e indiferenciada. Ao contrário, está repartida em espaços territorial e socialmente definidos por regras, marcas e acontecimentos que os tornam densos de significação, porque constitutivos de relações. Se se compara, por exemplo, este quadro, com o que ocorre em bairros ocupados por outros segmentos sociais, pode-se avaliar a importância que o “pedaço” representa para as camadas de rendas mais baixas. Diferentemente daqueles setores – onde na maioria das vezes os vínculos que ampliam a sociabilidade restrita da família nuclear não são os de vizinhança, mas os que estabelecem a partir de relações profissionais – uma população sujeita às oscilações do mercado de trabalho e as condições precárias de existência, é mais dependente da rede formada por laços de parentescos, vizinhança e origem. Essa malha de relações assegura o mínimo vital e cultural que assegura a sobrevivência, e é no espaço regido por tais relações onde se desenvolve a vida associativa, desfruta-se o lazer, trocam-se informações, pratica-se a devoção – onde se tece, enfim, a trama do cotidiano. (MAGNANI, 2003, p. 117).

Para realizar o estudo, fez-se necessário estipular um recorte no local da pesquisa, dada a extensão geográfica do Aglomerado, na qual está sendo retratada uma pequena parte

da Vila Fátima (conhecida como Fazendinha), na qual existem seis vilas com características que ora se assemelhavam ora se distanciavam. Logo, fiz a opção por uma – Vila Fátima – e por acompanhar um número de onze (11) crianças de ambos os sexos, na faixa etária de sete a doze (7 a 12) anos e que residem próximo à casa de uma das líderes comunitárias. Todos esses atores sociais tiveram suas identidades preservadas, sendo identificados neste estudo por nomes fictícios, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 – Participantes da pesquisa

GRUPO	MENINAS	MENINOS	IDADE
Adulto	Araci		
Adulto	Betânia		
Adulto	Carla		
Adulto		Pastor	
Adulto		Professor de Capoeira	
Criança		Abraão	11 anos
Criança		Breno	08 anos
Criança	Claudia		11 anos
Criança	Deise		09 anos
Criança	Eva		09 anos
Criança	Fátima		11 anos
Criança		Gilberto	09 anos
Criança		Humberto	09 anos
Criança		Igor	09 anos
Criança		Julio	09 anos
Criança		Leandro	11 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

Foco neste momento as minhas primeiras incursões ao campo, bem como as apresento de forma descritiva. Reporto-me ao relato de Geertz (1989) acerca de uma briga de galo em Bali (proibida), em que ele e sua esposa integraram o grupo de participantes em fuga. Essa atitude fez com que o casal fosse reconhecido como pertencente ao *pedaço*, passando a receber tratamento diferente daquele de quando chegaram à aldeia, quando eram considerados invasores e, portanto, eram praticamente ignorados pelos balineses.

Na manhã seguinte, a aldeia era um mundo completamente diferente para nós. Não só deixáramos de ser invisíveis, mas éramos agora o centro de todas as atenções, o objeto de um grande extravasamento de calor, interesse e, principalmente, de diversão. (GEERTZ, 1989, p. 282).

Depois de cinco anos sem ir ao Aglomerado da Serra, tive que retomar meus contatos para a realização da pesquisa. Optei por encontrar-me com uma antiga conhecida, o que facilitaria minha inserção, logo fui à casa de Araci, uma líder comunitária, que se localiza em uma das vilas do Aglomerado: Vila Fátima/Fazendinha. Nessa parte da comunidade, encontrei muitas mudanças:

- Projeto Vila Viva, com a construção de prédios e uma escola infantil, rede de água e esgoto, pavimentação das ruas, serviços de limpeza urbana (coleta de lixo, limpeza das ruas), ou seja, investimento na precária infraestrutura que existe no local, mas ainda longe do ideal de condições dignas;

- Um complexo esportivo: um campo de futebol (“batizado de Baleião”, ao qual dificilmente os moradores têm acesso, pois geralmente é utilizado pela Federação Mineira de Futebol), quadra multiuso (utilizada pela comunidade o tempo inteiro – principalmente homens e jovens) e vestiários;



(Entrada do Campo do Baleião, Caderno de Campo, domingo, 17/07/2011)

- O EUP fechou, e sua sede tornou-se uma casa de moradia, que é alugada;
- Próximo à Igreja Católica, uma quadra localizada ao lado de um Centro Cultural da PBH – CCVF - está em reforma, seu piso está sendo trocado e uma cobertura está sendo construída; encontra-se em discussão se o acesso e a utilização serão vinculados ao CCVF;



(Entrada do CCVF e faixa de inscrição, Caderno de Campo, terça-feira, 19/07/2011)

Outro ponto de mudança do Aglomerado – que só consegui observar depois de várias idas e vindas – é a constante transformação que ocorre nas casas e barracos a cada dia, pois em todas as ruas e becos é possível encontrar areias, britas, tijolos e outros materiais de construção, alterando a paisagem; as casas e barracões recebem paredes novas, levantam-se andares em cima de andares (na fala dos moradores, “os puxadinhos”), surgem muros e lotes são divididos.

Talvez por esses motivos eu tenha me atrapalhado –, entrei em um beco onde estavam os “donos da boca” e não tinha como voltar – não conseguindo chegar direto à casa da Araci, Segui em frente e solicitei a informação, explicando que gostaria de chegar até a Igreja Miguel Arcanjo, ponto de referência. Olhando-me de cara fechada, deram a informação de que eu precisava e rapidamente consegui chegar até o local. Tal situação desagradável, motivada pelo fato de haver muito tempo que eu não circulava pela redondeza – e poderia facilmente ter outro desfecho. Mas consegui chegar até o meu objetivo e, a partir desse momento, optei por dialogar com o caderno de campo, transcrevendo e dividindo as ações em “as coisas de casa”, “a quadra”, “o mutirão” e “um estranho conhecido”. Fazer essa divisão possibilitou entender as ações que os sujeitos pesquisados realizam em cada um dos lugares, tentando estabelecer um diálogo com os moradores do local e as primeiras trocas e informações.

2.3. As coisas que acontecem na casa da Araci

Como havia muito tempo que não ia até a Serra, tive algumas surpresas chegando à casa da Araci: ela morava com um filho de quatro anos e a filha caçula. As suas outras filhas, todas mulheres, já estavam casadas e moravam em outras vilas, próximo à casa da mãe, a qual visitavam com frequência.

As crianças iam regularmente a sua casa, pelo fato de ela ter uma piscina de plástico de 1000 litros e, durante o verão, fazer bastante calor em Belo Horizonte. Muitas crianças que brincam na casa de Araci são parentes dela: sobrinhos, afilhados e crianças que compartilham da idade desses, o que contribui para que se encontrem algumas crianças que queiram participar da pesquisa. Outro facilitador é o fato de Araci estar sempre em casa – está afastada pelo INSS – e as mães não precisam se preocupar onde as crianças estão.

O quintal da casa serve como local de passagem, fazendo conexão entre a rua principal (próxima à Igreja Miguel Arcanjo) e a “Rua do Meio”, sendo utilizada por moradores e principalmente pelas crianças para chegarem aos locais desejados. Nesse quintal se realizam os ensaios do coral (que será explicado no próximo capítulo), sendo também o ponto de encontro dos moradores para irem ao culto de domingo, das conversas, de chupar cana que está plantada no local (também tem flores, abóbora e chuchu plantados), de tratar das codornas – seis ao todo – (dar comida e água e recolher os avos), de observar as crianças brincarem na “Rua do Meio” e realizar os churrascos familiares.

No mesmo lote há mais quatro moradias, sendo uma de sua mãe (Betânia). Lá ocorrem eventos como o culto noturno de sexta-feira e a festa surpresa de Cláudia (que serão explicados no próximo capítulo), o mutirão de arrumar roupas e objetos para os mais necessitados das vilas (que será comentado mais abaixo), a entrega do “sopão” e das cestas básicas. Ali também funciona a sede provisória da associação que a Betânia coordena. Duas moradias estão alugadas (a renda é da Betânia) e uma casa é da filha da Araci (onde ocorreu a oficina de desenho), mas no momento está fechada, pois ela se mudou recentemente.

Dentro da sua casa também ocorreu o lanche da oficina de desenho, conforme relatado no caderno de campo:

O lanche foi na casa da Araci, comíamos, conversávamos e assistíamos Araguaia (novela da Rede Globo). Falava que tinha feito o bolo, Araci pedia a receita, a cada ingrediente que falava as meninas acrescentavam outro, aumentando minha

receita. Na despedida elas me perguntaram se quando a gente fosse desenhar de novo se teriam que trazer os lápis. Combinei que não precisavam esquentar e que depois a gente combinava, mas que elas podiam usar a vontade (em casa ou na escola). (Caderno de Campo, sexta-feira, 28/01/2011).

Também na casa da Araci aconteceram as constantes conversas que tivemos para nortear minhas ações: aonde ir, quem procurar, com quem conversar. Aquele também era meu local de passagem obrigatório, para ir para a “Rua do Meio” ou outro local, pois dessa forma a comunidade sabia que estava saindo de lá alguém conhecido. Segue um dos diálogos:

Em conversa com Araci, ela confirmou que, com a volta das aulas, a pesquisa tem que ser feita aos finais de semana, pois o ritmo é escola-projeto-casa. Igor me encontrou na porta da casa da Araci e perguntou-me que dia iremos fazer os desenhos. Ele não foi o único a tocar no assunto, o grupo está ansioso para fazer os desenhos. Falei que em breve iremos fazer e que vou voltar várias vezes, logo não precisa ter pressa. (Caderno de Campo, terça-feira, 25/01/2011).

2.4. A Quadra

Entre os poucos equipamentos de lazer encontrados na Vila Fátima, existe uma quadra em frente à Igreja Miguel Arcanjo, que se encontra em reforma pela PBH. No entanto, o espaço entre a Igreja e a quadra tem condições de uso para brincar; ele é plano e cimentado, e de vez em quando é usado como estacionamento do CCVF (quando há alguma autoridade no local, alguém famoso ou visitante – grupos de escola, da terceira idade...). Nesse local as crianças brincam de correr de um lado para outro. Julio aproveita o espaço para jogar futebol (peruzinho) com mais três meninos da mesma idade. Os jovens o utilizam para soltar papagaios e para namorar.

Em conversa com um jovem no local, ele me disse que quando a quadra está em condições de uso poucas crianças utilizam esse espaço para jogar bola. Ele é um espaço dos jovens, e as crianças ficam lá assistindo e comentando as jogadas. Entre uma partida e outra elas entram, chutam a bola a gol e voltam para a arquibancada, mas sem atrapalhar a sequência dos jogos. Geralmente os homens/jovens a utilizam no horário em que o sol está mais fraco, a partir das 16h, ficando no local até o momento em que conseguem enxergar a bola, pois o local não tem iluminação. Lá também não existe banheiro e nem bebedouro para os frequentadores, que utilizam os do CCVF. Na parte da manhã ocorrem projetos

executados pela própria PBH (Programa Fica Vivo, com oficinas de futsal masculino e feminino, em turmas separadas).

2.5. O Mutirão

Este é um hábito dos moradores de vilas e favelas: sempre que possível, eles dividem as obrigações para melhorarem as condições e os espaços onde moram, confirmando os dizeres de Magnani (2003), no caso de tarefas, como construção ou ampliação de cômodos, que exigem a participação de todos os membros da família – muitas vezes realizada em forma de mutirão, envolvendo vizinhos e colegas. Segundo Debortoli (1999):

Sua socialização vê-se construída em meio a um misto de cumplicidade e partilha diante da dureza que a vida lhes impõe, principalmente reforçada pela sensação de que jamais ninguém abandonará esse lugar, para o qual converge todo trágico que se mostra um destino comum. Cria-se uma unidade intensa, como se cada um passasse a depender do outro reforçando a permanência nesse local. É quase unânime, entretanto, o desejo de um lugar melhor para viver. Todavia, morar em um outro lugar fica condicionado não só à manutenção dessa unidade como também à permanência em um universo de favela. (DEBORTOLI, 1999, p. 50).

Mutirões são realizados de todas as formas, seja para construir ou ampliar suas casas, seja para angariar roupas, alimentos e outros materiais que possam ser doados para os mais carentes da vila, ou para construir uma sede da associação, como sugere a passagem abaixo:

Aproveitei para conversar com Betânia e ela me contou do projeto da construção da sede da associação, que já tem o terreno e agora está correndo atrás das doações de material de construção e que vai precisar da ajuda de todos e minha também no dia em que for fazer o alicerce e os pavimentos. Ela informou que já tem dinheiro para pagar os dois pedreiros, que serão os responsáveis pela obra o restante será dos voluntários da vila. (Caderno de Campo, sábado, 19/02/2011).

Outro mutirão importante que ocorreu enquanto eu estava realizando o trabalho foi realizado para limpar um espaço de uso comum – o “mutirão da Dengue”. Este contou com a participação das crianças e dos adultos que moram e utilizam a “Rua do Meio”: Deise, Fátima e Humberto ajudam Araci e mais quatro meninos de aproximadamente cinco anos e três mães começam o mutirão. Não demora e outras pessoas se juntam e realizam outras atividades para desembaraçar cabelos.

Claudia chega, Humberto pula e grita “turma da limpeza da dengue”. Claudia já assume uma vassoura, passa e me cumprimenta, “oi professor”. Humberto comenta com Claudia que o “quarto dele ele não arruma, mas a rua sim”. Claudia, Deise, Fátima, e Humberto conversam sobre a volta às aulas, Claudia simula choro e diz que só faltam oito dias para a volta. Humberto amola as facas que a turma esta usando para tirar o mato do passeio. Deise vê a avó no alto da escadaria e vai até lá para pedir a benção. Humberto comenta: “a rua vai ficar um brilho, é só todos colaborarem”. A avó de Eva e Claudia e uma das filhas de Araci de 16 anos começam a desembaraçar e fazer tranças no cabelo de Eva, isso acontece na “rua do meio”, junto ao mutirão. Eva chora, pois o cabelo está muito embolado, todos tentam acalmá-la, falando que é melhor para ela, vai ficar mais bonita e que é melhor que raspar. Somente Humberto que fica “zoando” e imitando o choro dela. Marcamos de recomeçar o mutirão em outro dia. (Caderno de Campo, quarta-feira, 26/01/2011).

2.6. Um estranho conhecido

Este fato deve ser narrado para mostrar que apenas frequentar um local não indica que você é “do pedaço”. Por mais que eu já estivesse circulando pelos locais, passasse sempre pela casa da Araci, conversasse com as pessoas na rua, ainda foi possível o acontecimento que será narrado abaixo.

Fui à casa do Gilberto com o material do desenho dele. A mãe dele (Carla) me recebeu e disse que ele tinha ido ao CCVF. Aproveitou e me perguntou quem eu era e o que fazia. Respondi que estava fazendo uma pesquisa com as crianças daquele local, e que não tinha me apresentado ainda, pois pensava que a “rádio peão” e a Araci já haviam feito isso. Ela me informou que ele estava no CCVF.

No CCVF encontrei Eva e Gilberto e mais uma menina brincando de pegador de esconder. Fui conversar com Gilberto e ele me disse que não participaria da pesquisa. Naquele momento fiquei sem rumo e sem resposta.

Voltei para casa da Araci e conversávamos sobre outras coisas, quando pensei em ir conversar com a mãe de Gilberto e perguntei a Araci o nome dela. Gritei no muro e ela apareceu; contei o incidente com o Gilberto e ela me chamou para a gente conversar no portão. Começou a contar a vida de Gilberto e disse que não era a mãe e sim avó dele, mas o cria desde quando ele tinha 19 dias de vida, quando o pai dele (seu filho) foi assassinado e a mãe o entregou para ela. Situações como essa – avós criando netos – são constantes no Aglomerado. Outra situação recorrente é a quantidade de famílias múltiplas (mães com filhos de vários pais), de pais ausentes, de mães trabalhadoras e pais em casa, de várias

famílias em um mesmo barracão ou dividindo o mesmo lote com diversas casas e barracos. Segundo Debortoli (1999, p. 61):

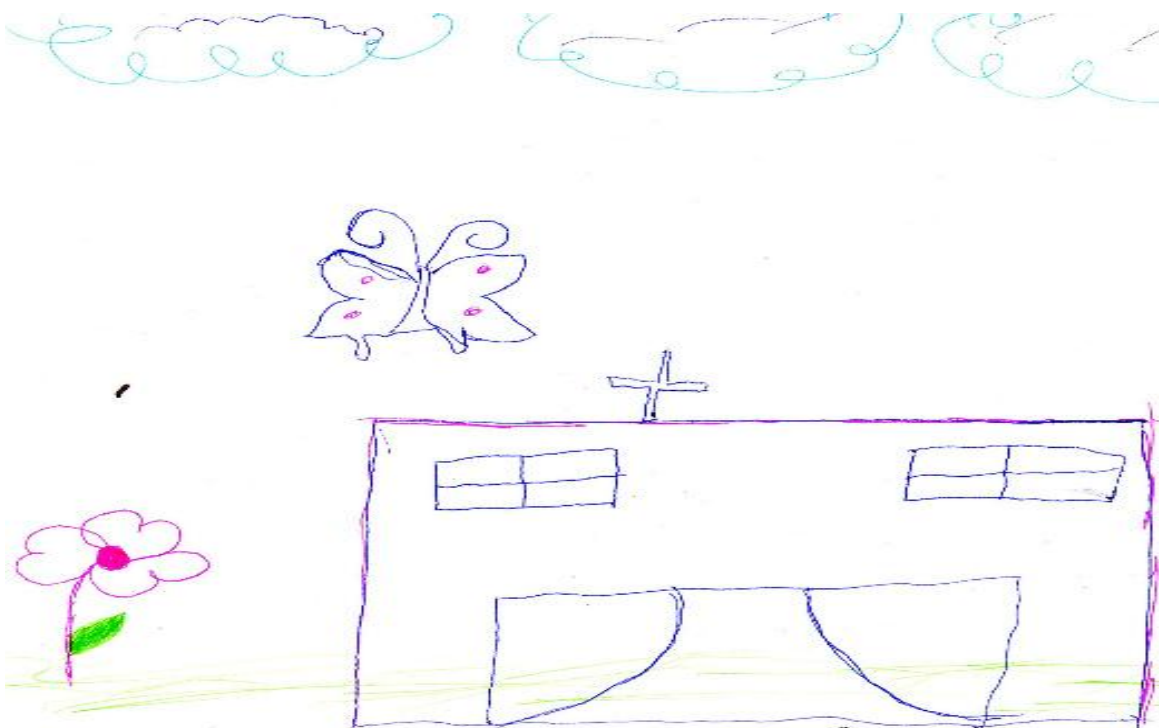
A vida das crianças no “morro” é marcada pela presença do adulto, o que impõe a convivência com todos os elementos que compõem essa vida cotidiana. Ao homem, normalmente, é associada à imagem da rua, não da casa e da família. A mulher, na maioria das vezes, assume sozinha a criação dos filhos, procurando promover os mecanismos necessários para sustentá-los. Em muitos casos, não se sabe mesmo quem é o pai, em outros, este abandona família e literalmente deixa de existir, como também é comum o homem morar em outros lugares ou cidades, aparecendo em casa esporadicamente, mas que pouco contribuem, principalmente, financeiramente, para a sobrevivência das pessoas envolvidas. Também, é comum encontrar homens, ainda novos, “encostados”. Às vezes por motivo de doenças, outras por acidente de trabalho, ou mesmo, vivendo uma depressão crônica por causa do desemprego. (DEBORTOLI, 1999, p. 61).

Uma filha de Carla apareceu e eu a reconheci: era uma aluna minha nos tempos em que eu trabalhava no ECE. Ela me cumprimentou e falou para a mãe quem eu era, o que facilitou nossa conversa. Carla me disse que incentivou Gilberto a não participar, pois não me conhecia; além disso, ele falou que eu era psicólogo, e ele odeia psicólogo. Ela ia conversar de novo com ele e eu deixei o material de desenhar com ela, explicando o que era para fazer. Disse que voltaria no outro dia e perguntei se depois poderíamos marcar uma nova conversa. Ela se prontificou em me ajudar no que fosse preciso. Voltei para minha casa com a sensação de dever cumprido (Caderno de Campo, sexta-feira, 06/02/2011).

Aproveito aqui para apresentar ao leitor, através de uma foto, o local do estudo, comprovando o desafio da extensão, visto que a foto retrata apenas um pequeno local do Aglomerado e que representa a vista da casa da Araci. Também seguem dois desenhos realizados nas oficinas, que, juntamente com as conversas e as primeiras idas ao campo, me ajudaram a mapear os locais das próximas investidas: o CCVF, a Rua do Meio e as ações da Igreja, todos eles espaços que possibilitam o brincar e a aprendizagem das crianças do Aglomerado.



(Parte do Aglomerado visto da casa da Araci, Caderno de Campo, domingo, 17/07/2011)



(Desenho feito por uma das crianças, representando a igreja, Caderno de Campo, sexta-feira, 28/01/2011)



(Desenho feito por uma das crianças, representando a Rua do Meio, Caderno de Campo, sexta-feira, 28/01/2011)

3. O *Pedaço* em Movimento

A partir deste capítulo, retomo as observações nos três locais que mais se destacaram nas conversas com as crianças, adultos e jovens nas primeiras incursões, nos desenhos e nas observações anteriores: a Rua do Meio, o CCVF e as ações voltadas à religião (culto lar na casa da Betânia, o ensaio do coral das crianças na casa da Araci e na Igreja, e o culto do domingo à noite). Nessas ocasiões alterno os horários entre manhã, tarde e noite, e que os horários eram definidos a partir dos eventos e situações cotidianas.

É importante, neste capítulo, trazer à luz um constante diálogo com o brincar e com as identidades, pois o que as crianças realizam nesses *pedaços* são, na maior parte do tempo, as ações do brincar e, dessa forma, vão constituindo as suas identidades. Nesse roteiro também apresento as fotos que estreitam essa relação do *pedaço*, do brincar, da constituição de identidades e de gênero, assim como algumas questões sobre as quais se deve refletir: Em que medida valores sociais são apreendidos por meio da participação no brincar? Em quais *pedaços*? E com quais pessoas?

3.1. Identidade e Gênero

Neste momento apresento a discussão da constituição das identidades e de gênero, tendo como pano de fundo o brincar nessas práticas e suas relações socioculturais. Uma vez que o brincar evidencia aspectos indentitários e culturais, sua análise permitirá ou não que os traços culturais da sociedade em questão sejam evidenciados (CARVALHO, 2007). Para o mesmo autor:

O brincar como linguagem infantil significa esses contextos, revela identidades e formas que esses grupos de crianças têm encontrado para interpretar e se relacionar com sua realidade. Cada uma das crianças e das brincadeiras legitima uma identidade infantil (que tem o brincar como linguagem própria) e caracteriza traços indentitários próprios de suas inserções socioculturais. (CARVALHO, 2007, p. 44).

A identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem (HALL, 2006). Ou seja, a identidade é uma construção do sujeito, mediada por sua inserção histórico-cultural (PEREIRA; SOUZA, 1998). A identidade é realmente algo

formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada” (HALL, 2006).

Nesse sentido, a identidade se constitui a partir do sujeito e o mundo que ele habita, sendo, a todo o momento, transformada e apropriada pelos sujeitos. Para Louro (2001), as identidades estão sempre se constituindo; elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. Os adultos, como as crianças, nunca cessam de reelaborar sua cultura e identidade. As crianças, em interação com os outros, produzem a sua própria cultura e eventualmente reproduzem, estendem ou compartilham o mundo adulto (PIRES, 2007). Sobre isso, Hall (2006) comenta:

Identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2006, p. 12).

Gomes e Faria (2005) entendem que as identidades sociais são construídas como representações por meio da e na cultura. Elas são o resultado de um processo discursivo e dialógico dentro dos discursos culturais aos quais temos acesso, ou seja, são culturalmente formadas. Portanto, para se compreender os sujeitos, é necessário conhecer a cultura na qual se encontram inseridos. Nesse aspecto, Louro (2001) compreende os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias.

É possível pensar as identidades de gênero de modo semelhante: elas também estão continuamente se construindo e se transformando. Em suas relações sociais, atravessadas por diferentes discursos, símbolos, representações e práticas, os sujeitos vão se construindo como masculinos ou femininos, arranjando e desarranjando seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo. (LOURO, 2001, p.28)

Se a identidade é constituída na relação entre sujeito e sociedade, é importante o entendimento de gênero. Isso porque, ao brincar, as crianças se relacionam com outras crianças (grupo de pares), em locais indefinidos e, por isso, têm relações diferentes com os diferentes contextos e pessoas. Segundo Gomes e Gouveia (2008), meninos e meninas têm

lugares diferentes e constroem relações diferentes com a rua e com a escola, e – por que não? – com a casa e outros locais. Elas apontam a criança como sujeito social e a rua como local dessa prática, e relatam como as crianças fazem uso desse espaço:

Pensando na criança como sujeito social autônomo, com práticas culturais distintas do adulto, a rua destaca-se como lócus de exercício dessa prática. Ela permite à criança a subversão da ordem adulta, em que, de espaço de passagem, a rua se torna, no imaginário infantil, lócus de seu domínio. Ao ocupar as ruas para os jogos coletivos, as vielas para o jogo de bola de gude, os locais vazios para pipa, a criança investe os espaços públicos de novos significados. Especialmente nos tempos do lazer, é na rua, esvaziada da função de trânsito para o trabalho, que as crianças ocupam os espaços possíveis, reiventando-os. (GOMES; GOUVEIA, 2008, p. 56).

Nesta pesquisa, a categoria de gênero é importante para entender como o grupo social distingue brincadeiras segundo o gênero da criança, atribuindo-lhes diferentes significados, assim como para compreender que a própria criança, à medida que se socializa, passa a internalizar tais definições. Assim, os meninos e as meninas passam a filtrar as suas brincadeiras através da compreensão que vão adquirindo sobre o que é apropriado para os gêneros masculino e feminino em sua cultura (MOUKACHAR, 2004).

Ao se desenvolver, a criança internaliza as regras, as práticas coletivas, a linguagem de sua comunidade, através de interações sociais. Como gênero é uma categoria básica da sociedade, a criança não apenas internalizará as regras e práticas relativas ao masculino e ao feminino, como também passará a apreender e interpretar o mundo através de uma identidade de gênero construída através dessas regras (MOUKACHAR, 2004). Vale ressaltar que as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades. Quando começamos a considerar as relações de gênero como socialmente construídas, percebemos que uma série de características consideradas “naturalmente” feminina ou masculina corresponde às relações de poder. Essas relações vão ganhando a feição de “naturais” de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas. Tais características são, na verdade, construídas, ao longo dos anos e dos séculos, segundo o modo como as relações entre o feminino e o masculino foram se engendrando socialmente (AUAD, 2006).

Para Louro (1997), os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder. Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, mas, também, através de práticas e relações que instituem gestos, modos de ser e

de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também “faz”, incita, produz sujeitos, fabrica corpos dóceis, induz comportamentos, aumenta a utilidade econômica e diminui a força política dos indivíduos.

As diferenças entre meninas e meninos certamente não são naturais. Meninas que aparentam meiguice ou meninos que falam aos gritos são resultantes do modo como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo. E as brincadeiras podem revelar como as relações de gênero entre as crianças vão sendo construídas e, ao mesmo tempo, fabricam meninas, meninos, homens e mulheres (AUAD, 2006).

Devemos destacar as crianças com suas diversidades e desigualdades. Ou seja, nos dias atuais é preciso considerar o que significa ser criança, de classes econômicas variadas, de diversas religiões, quais os comportamentos se esperam delas em um determinado local, em uma determinada situação. Essa dimensão permite ampliar as análises, possibilitando refletir, indagar e problematizar sobre o modo como determinados papéis correspondentes a mulheres e homens são produzidos como se fossem desígnios naturais (WENETZ; STIGGER; MEYER, 2005).

Segundo Louro et al (2005), quando nos dispomos a discutir a produção de diferenças e de desigualdades de gênero, considerando-se todos esses desdobramentos do conceito, também estamos, ou deveríamos estar, de algum modo, fazendo uma análise de processos sociais mais amplos que marcam e discriminam os sujeitos como diferentes, em função tanto de seu gênero quanto de articulações de gênero e raça, sexualidade, classe social, religião, aparência física, nacionalidade, etc. E isso demanda uma ampliação não só das análises que precisamos desenvolver, mas, ainda, uma reavaliação profunda das intervenções sociais e políticas que devemos, ou podemos, fazer. Sobre isso, Goellner (2004) acredita que:

Os sujeitos não são apenas homens ou mulheres, mas homens e mulheres de várias raças, classes, religiões, idades, etc., portanto, há diferentes mulheres e homens. Essa compreensão faz com que a expressão “estereótipos masculinos e/ou femininos” seja negligenciada em detrimento da utilização, por exemplo, de temas como masculinidade e feminilidade. Essa abordagem possibilita, enfim, falar da existência de uma identidade de gênero, o que significa que “gênero” se incorpora na identidade do sujeito, faz parte da pessoa e a constitui. (GOELLNER, 2004, p. 99).

Henriques & Pinto (2006) acreditam que as diferenças entre homens e mulheres não são apenas de ordem física ou biológica e que falar de gênero é falar das características atribuídas a cada sexo pela sociedade e sua cultura. A noção de gênero, portanto, aponta para a dimensão das relações sociais do feminino e do masculino. A compreensão do conceito de gênero possibilita identificar os valores atribuídos a homens e mulheres, bem como às regras de comportamento decorrentes desses valores. Goellner (2004) demonstra que não se trata propriamente de características sexuais, mas da forma como essas características são representadas ou valorizadas. Ou seja, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas é que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. Para que se compreendam o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 1997).

A mesma autora diz que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.

Para Carvalho (2007), as crianças brincam, interpretam seu entorno e se apropriam de inúmeros saberes nas suas brincadeiras. Dessa forma, elementos da inserção social dessas crianças emergem em suas práticas sociais, construídas na relação com o seu meio e grupo de pares (outras crianças, jovens ou adultos).

As crianças do Aglomerado vivenciam algumas situações (convívio com o tráfico de drogas e batidas policiais, vivências sexuais precoces, trabalho infantil...) antes do esperado, misturando dor e prazer em alguns momentos, em que se confundem infância, adolescência e vida adulta. Segundo Debortoli (1997), em pesquisa realizada em outra comunidade, mas com as mesmas características, tanto os meninos quanto as meninas participam do universo dos adultos: bebida, sexualidade, trabalho, marginalidade, convívio com o tráfico de drogas, etc. Podemos entender, então, que essas marcas elas carregam nas brincadeiras e no relacionamento com o seu universo e pares, uma vez que suas práticas estão carregadas de valores socialmente construídos. A inserção no grupo de pares é, portanto, dimensão fundamental no brincar, criando estratégias próprias de produção e

apropriação do conhecimento, mediante a imersão e a participação na atividade coletiva. (CARVALHO, 2007).

Dessa forma, ruas, becos, lotes, campos, praças e parques constituem locais das brincadeiras das crianças que por ali circulam. Os espaços ganham significado em sua relação singular dos seus sujeitos, e, por isso, também são culturais (Alves, 1999). Nos dizeres de Debortoli (1995), é nas ruas do bairro que se dá, praticamente, toda a socialização primária dos meninos, constituída por grupos, brincadeiras, trabalho, aprendizagens, lugares permitidos e proibidos, delícias e horrores. Nesse sentido, Gomes e Gouveia (2008) relatam:

A rua torna-se palco do desenvolvimento de jogos e brincadeiras coletivas, expressão de uma cultura geracional específica. Nesse sentido, assume um significado de iniciação na vida social. A criança também transgride relações hierárquicas, pois na rua se experimenta uma homogeneização geracional e uma diluição do poder do adulto, ausente no espaço doméstico. Nas brincadeiras coletivas, vivenciam-se conflitos, atos de solidariedade, amizade e rompimento, numa dramaticidade que teatraliza o que observa o mundo adulto. É na rua que tais jogos tornam possíveis o convívio com o outro, as demais crianças que se encontram e confrontam no brincar. (GOMES; GOUVEIA, 2008, p. 56).

Em sua pesquisa, Debortoli (1995) pontua que os meninos pouco a pouco vão aprendendo seus comportamentos e estratégias de relação, assim como todos os estereótipos possíveis dos papéis masculinos. Nas conversas, nas brincadeiras, nos grupos, a força é a lei, e nesse sentido cada um aprende, a seu modo, a conquistar poder e a diminuir o poder do outro. Já as meninas pouco se identificam com o espaço da rua. Em pouco tempo, incorporam o discurso de que a rua é lugar de “menino homem”. Algo que se mostra comum é a formação de grupos de convivência na rua, que funcionam como uma forma de identificação e proteção. Pertencer a um grupo é garantir algum respeito, é apresentar-se dentro de alguma hierarquia.

Nos estudos realizados por Carvalho (2007) em comunidades próximas do Aglomerado da Serra e com características semelhantes, nota-se que:

- As brincadeiras ficam divididas entre aquelas que são “coisas de meninos” e aquelas que são “coisas de meninas”.
- Meninos brincam de jogar futebol, de dar “porrada”, de soltar papagaio, de jogar truco e outras “coisas para homem”, geralmente se afastando dos locais onde moram.

- As meninas brincam de casinha e bonecas, assistem à televisão e fazem outras brincadeiras dentro de casa. Quando saem para a rua, não se afastam muito. Brincam perto de casa, jogam queimada, vôlei e brincam de amarelinha.

Como a brincadeira é entendida pelas crianças do Aglomerado e como as crianças se apropriam delas? Será que podemos notar os mesmos procedimentos nas brincadeiras das crianças da Serra, ou não? O que se aprende ao brincar? Que relações se estreitam com esse brincar? Ou seja, como podemos conhecer e valorizar as crianças do Aglomerado? No processo de apropriação da cultura emerge um repertório de práticas lúdicas aprendido, inventado e apropriado pelas crianças em seus múltiplos contextos sociais, e essas brincadeiras e brinquedos, como elementos constitutivos das culturas infantis, dialogam com a tradição e com elementos culturais mais amplos.

Para Louro (2001), ao longo da história as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço: valorizando de diferentes formas o tempo do trabalho e do ócio, ou o espaço da casa e da rua; delimitando os lugares permitidos e os proibidos (e os sujeitos que podem transitar por eles). Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas, tornando-se quase “naturais”.

Lembro que as brincadeiras são apropriadas, multiplicadas, vivenciadas e/ou permitidas às crianças de qualquer contexto social; ao mesmo tempo, brincar é também uma característica da criança, experimentada autonomamente ou construída na relação com seus pares, influenciados pela estrutura de rede social (família, igreja, associações, escolas...), processos educativos e acesso a bens materiais e culturais, que constroem identidades e relações de gênero.

Todas essas práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram – e são – produtoras de “marcas”. Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordinada, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participem como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés

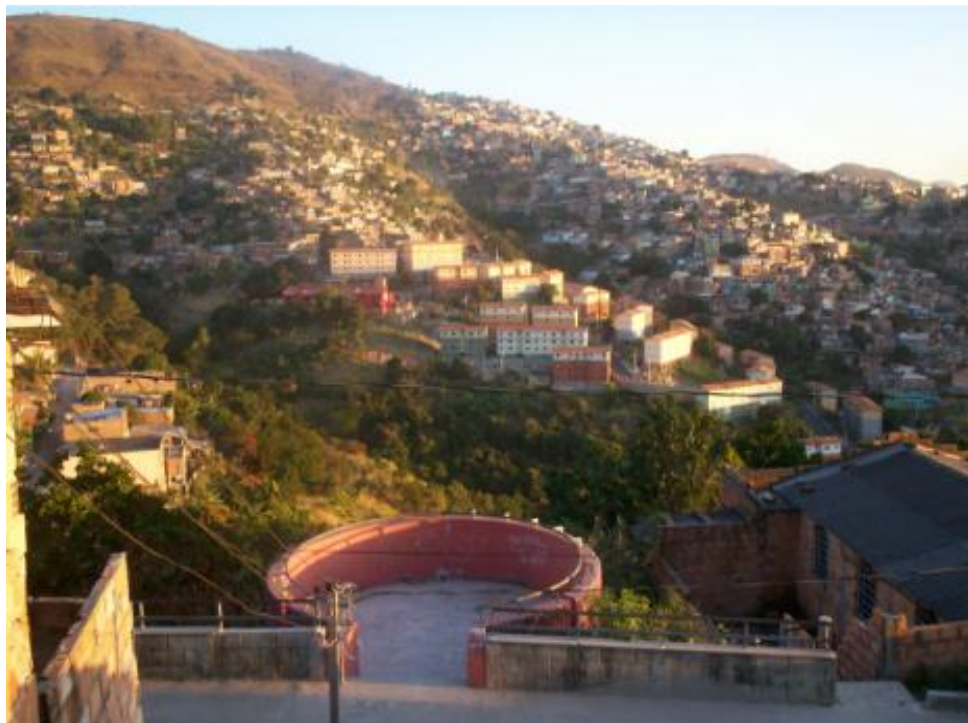
disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades. (SILVA, 2008, p. 39).

Nesse sentido, é nas práticas sociais e nas relações entre os sujeitos que as crianças vão construindo suas identidades e constituindo suas relações de gênero, seja na Rua do Meio, no CCVF ou nas ações da Igreja. É isso que veremos a seguir.

3.2. A Rua do Meio

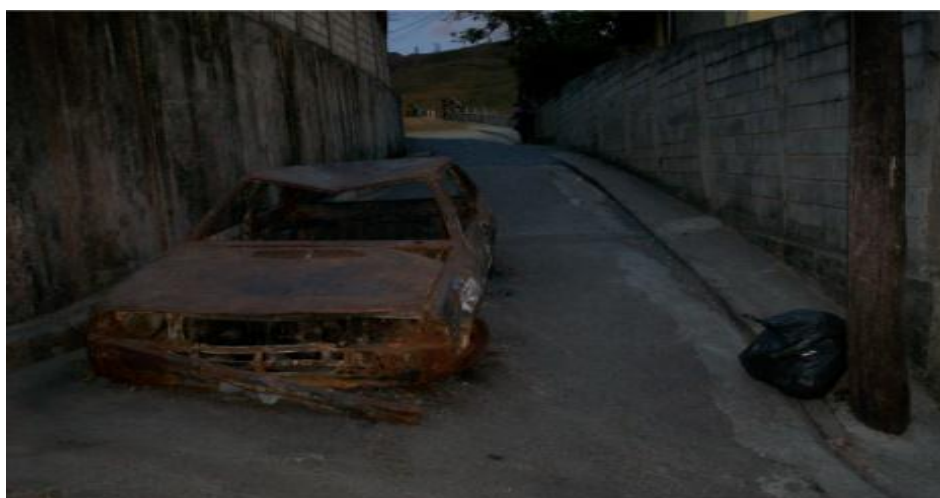
“Rua do Meio” (nome dado a uma das ruas da vila pelas crianças, adultos e jovens que a utilizam) é o local do encontro, das informações, das brincadeiras, do bate papo... É lá que as coisas acontecem, pois ela é plana, tem alguns equipamentos construídos pela PBH (três círculos que, na parte superior, encontram-se no mesmo nível da rua; poste de segurança, alambrado) e serve para andar de bicicleta, skate, soltar papagaio, brincar de equilíbrio, além de ser esconderijo na brincadeira de esconder, conversar, desembaraçar cabelos, tomar cerveja e ponto de encontro de amigos e namorados... Na parte inferior, a PBH guarda o material de limpeza urbana da vila e mantém uma oficina de costura (que eu não vi funcionar enquanto estive por lá). É importante pontuar que nessa rua, asfaltada e de dimensões estreitas, existe uma rede de esgoto domiciliar, uma vez que são raras as ruas que não possuem esgoto a céu aberto.

A foto abaixo nos dá uma dimensão de um dos três círculos que a prefeitura construiu na rua. Trata-se da vista da escadaria da casa da Araci, local onde as mães podem observar as brincadeiras das crianças, ou seja, elas podem ir até a casa da Araci, sem perder a visão de seus filhos brincando no círculo, ou seja, elas conseguem monitorar o que estão fazendo. O outro círculo é um pouco maior e o terceiro é uma mini rampa de skate, com um alambrado de tela à sua volta.



(Um dos círculos feitos pela prefeitura, localizado na Rua do meio, Caderno de Campo, domingo, 17/07/2011.)

No início da rua, um veículo queimado e um amontoado de brita impedem a entrada de automóveis daquele lado, enquanto um tronco de árvore serve para o grupo sentar e conversar. Dificilmente passa algum carro nessa rua, uma vez que teria que sair de ré. No entanto, há ali a circulação de motos, bicicletas, skates, pedestres e animais.



(Carro queimado e atrás monte de brita que impedem a passagem de veículos na Rua do Meio, Caderno de Campo, domingo, 17/07/2011.)

Nessa rua é que ocorre a interação entre as crianças, os adultos e os jovens, através do brincar. Ali as mães se sentam na calçada para observar as crianças brincarem e aproveitam para conversar; os jovens circulam de um lado para outro, andam de skate e soltam papagaios; e as crianças jogam bola ou queimada, rebatem, pulam montes de areias e cordas, andam de bicicletas e brincam de piques entre tantas outras brincadeiras. Essas ações vão se realizando não de forma congelada, mas em fluxos contínuos onde as ações de uns atravessam, incomodam ou atrapalham os demais, mas ao mesmo tempo divertem, proporcionando alegria e prazer para aqueles que estão lá.

Nesse local as mães não precisam ficar preocupadas com o trânsito, pois não há circulação de veículos. Ali as crianças brincam, constroem suas brincadeiras e regras em constante diálogo com os adultos e as outras crianças, ora separadas por grupos etários ou por gênero, ora misturando-se todos.

Segundo Gomes e Gouveia (2008), meninos e meninas têm lugares diferentes e constroem relações diversas com a rua. Elas apontam a criança como sujeito social e a rua como local dessa prática, e discorrem sobre o uso que as crianças fazem desse espaço:

Pensando na criança como sujeito social autônomo, com práticas culturais distintas do adulto, a rua destaca-se como lócus de exercício dessa prática. Ela permite à criança a subversão da ordem adulta, em que, de espaço de passagem, a rua se torna, no imaginário infantil, lócus de seu domínio. Ao ocupar as ruas para os jogos coletivos, as vielas para o jogo de bola de gude, os locais vazios para pipa, a criança investe os espaços públicos de novos significados. Especialmente nos tempos do lazer, é na rua, esvaziada da função de trânsito para o trabalho, que as crianças ocupam os espaços possíveis, reinventando-os. (GOMES; GOUVÊA, 2008, p. 56).

Dessa forma, a Rua do meio acabou por tornar-se o local do brincar das crianças que por ali circulam, seja pela segurança que oferece ou por ser plana. Mais do que isso, ela foi eleita por aquele grupo como sendo seu *pedaço*, um *pedaço* do encontro e da troca entre as gerações. Nesse sentido, Gomes e Gouveia (2008) relatam:

A rua torna-se palco do desenvolvimento de jogos e brincadeiras coletivas, expressão de uma cultura geracional específica. Nesse sentido, assume um significado de iniciação na vida social. A criança também transgride relações hierárquicas, pois na rua se experimenta uma homogeneização geracional e uma diluição do poder do adulto, ausente no espaço doméstico. Nas brincadeiras coletivas, vivenciam-se conflitos, atos de solidariedade, amizade e rompimento, numa dramaticidade que teatraliza o que observa o mundo adulto. É na rua que tais jogos tornam possíveis o convívio com o outro, as demais crianças que se encontram e confrontam no brincar. (GOMES; GOUVÊA, 2008, p. 56).

Percebe-se que a todo o momento ocorre na rua a interação entre as gerações, confirmando os dizeres das duas autoras. As duas fotos apresentadas a seguir revelam uma corrida entre um jovem e quatro crianças. Uma criança era empurrada por mais duas em um “velotrol” e outra criança corria a pé; já o jovem fazia seu percurso de skate. Essas crianças faziam constantes corridas e a cada momento sugeriam mudanças, alteravam os desafios e realizavam as trocas dos objetos.



(Crianças e jovem brincam na Rua do Meio, Caderno de Campo, domingo, 17/07/2011).



(Crianças e jovem brincam na Rua do Meio, Caderno de Campo, domingo, 17/07/2011).

No período das observações, diversas foram as práticas assistidas e compartilhadas com as crianças, jovens e adultos na Rua do Meio: queimada de uma contra uma e em times, soltar papagaio, rebater com dado de camurça, com bola e bolão de plástico, pular corda, andar de bicicleta, velotrol e skate, pegador de esconder, pega-pega, lutinha, dançar e ouvir música, rouba bandeira, corridas, dar chutinhos na bola, peruzinho, fazer batuque, equilibrar nos alambrados, mutirão de limpeza da Dengue e brincadeiras na areia – dar salto mortal, cambalhotas, saltos, rolar (foto abaixo).

A areia estava na Rua do meio para a construção de uma laje. Enquanto ela não estava sendo usada, as crianças inventavam diversas brincadeiras (saltos com piruetas, mortais acrobáticos, “esculturas”, pista de carrinho, enterravam uns aos outros, e “guerrinhas” de areia), ou seja, ficavam com areia da ponta da cabeça aos pés. Nos dizeres de Araci: “Nós aqui do morro não precisamos de grandes equipamentos para brincar; é só comprar um carreto de areia e as crianças brincam e se divertem”. (Caderno de campo, segunda-feira, 25/07/2011)



(Areia fechando a passagem de veículos e sendo usada para brincar na Rua do Meio, Caderno de Campo, segunda-feira, 25/07/2011)

Chama a atenção que, entre os meses de junho e julho, os ventos estão fortes e é a estação de brincar de soltar papagaios em toda a cidade de Belo Horizonte. Em seu estudo,

Carvalho (2007) observou que a construção de alguns brinquedos e as vivências de brincadeiras variam de tempos em tempos. Esse fenômeno, denominado por ele como “sazonalidade”, as crianças investigadas denominam de “épocas”.

Para o autor, a sazonalidade gera uma variedade de saberes, sensações e percepções que representam sempre um novo e diferente desafio. Na sazonalidade existe, portanto, uma repetição que renova a possibilidade de participação, tomando cada atividade mais complexa e com novos significados, possibilitando, portanto, um novo saber, uma nova leitura do mundo e de si mesmo (CARVALHO, 2007).

É como se a sazonalidade ou a multiplicidade de experiências que cada brincadeira desse repertório possibilita às crianças constituísse, de maneira complementar, exercícios de percepção dos sentidos, descobertas, coletividade, individualidade e lógica, fundamentais a um desenvolvimento integral. (CARVALHO, 2007, p. 99).

No céu do Aglomerado perde-se a conta de quantos papagaios estão por lá. De diversos tamanhos, feitos de plástico ou seda, com pequenas ou grandes rabiolas, quase todos possuem linha com cerol (produto feito de vidro socado e cola, que é passado na linha para cortar a linha de outro papagaio, e cujo uso é proibido). Contudo, não são somente as crianças que brincam, conforme relato reproduzido abaixo:

Três adultos (dois homens e uma mulher) soltam papagaios, três crianças correm de um lado para o outro com um papagaio menor. A mulher que está soltando papagaio está com sua filha de um ano no colo. Gilberto chega e ela entrega a criança para ele, pois outro papagaio se aproxima do dela para mandar, quando um papagaio é mandado ocorre gritos por todos os lados do morro, as lajes e lotes vagos estão lotados de pessoas de todas as idades soltando papagaios. Em conversas na rua do meio quem está soltando papagaio conseguem identificar de quem é cada papagaio e quem está soltando. Na Serra todos usam cerol nas linhas, mesmo sabendo que é proibido, mas o mesmo facilita o mandar/aparar. A mãe fala para o Gilberto deixar a filha na “roda” o seu papagaio foi mandado, ela arruma um outro, as crianças tem a função de levar o papagaio para frente e levantar para poder começar o vôo. O Gilberto pode brincar com o papagaio dos adultos, mas sempre que surge a “ameaça” do mandar/aparar o adulto assume o poder e comando da ação. (Caderno de Campo, sábado, 16/07/2011).

Nota-se que as brincadeiras representam contextos e atores sócio-culturais, contudo pode ser observado em diversas localidades, com traços e alterações de uma região para outra, mudando-se as regras, os locais e apetrechos, respeitando a diversidade sociocultural. Carvalho (2007) lembra que um repertório de brincadeiras e brinquedos também caracteriza uma cultura local, com traços específicos do contexto onde é praticado, o que fundamenta a

ideia de que existe ao mesmo tempo a universalidade e a diversidade da brincadeira como prática cultural.

Difícilmente presenciamos as crianças brincando de papagaio sozinhas ou com seus próprios papagaios; geralmente elas correm de um lado para outro, tentando colocar um papagaio no ar, com pedaços de linhas enrolados nas suas latas, provenientes de todas as partes do morro e emendados uns aos outros. Na verdade as crianças do Aglomerado possuem divisões bem definidas no brincar de papagaio. São elas que devem levar e esticar o papagaio para que o adulto/jovem possa levantá-lo. São elas que enrolam as linhas nas latas, enquanto o mais velho tenta mandar/aparar ou está sendo mandado. São elas que conduzem a linhas no momento de passar o cerol. Elas até brincam com os papagaios quando estes já estão no ar, mas sempre que surge uma ameaça de mandar/aparar, o mais experiente assume o comando da ação. Na maior parte do tempo, elas assistem e aprendem ao realizar essas tarefas. Na foto abaixo, Breno fica observando um jovem soltar papagaio e a qualquer momento ele terá que levantar e “auxiliar”, por isso a lata de linha fica posicionada entre os dois.



(Jovens soltando papagaio e Breno assistindo (aprendendo) a soltar, Caderno de Campo, quinta-feira, 28/07/2011)

Segundo Carvalho (2007), no exercício da brincadeira, a criança ensaia papéis, apreende valores, constrói formas de sociabilidade, adquirindo motivação e habilidades

necessárias à sua convivência social, ao mesmo tempo em que se projeta nas atividades adultas de sua cultura. Para ele, a criança aprende ao brincar com os outros membros de sua cultura, e suas brincadeiras são impregnadas pelos hábitos, valores e conhecimentos de seu grupo social.

A brincadeira, como prática social, possibilita à criança transformar sua realidade, exercitando sua criatividade e suas habilidades, vivenciando cada brincadeira como única, modificando o tempo, o espaço e os objetos desse brincar, (re)construindo e (re)apropriando suas práticas sociais.

Além da compreensão da brincadeira como cultura e do fato que os indivíduos constroem cultura enquanto brincam, cabe destacar que, como instrumento e linguagem de ligação do indivíduo com o social, a brincadeira possibilita a exploração de lugares e de situações novas, além de permitir à criança a representação da realidade e a criação. Ao brincar, a criança ocupa lugares diferentes do seu e compreende sistemas simbólicos fundamentais a inserção do indivíduo na história e na cultura. (CARVALHO, 2007, p. 82)

Outro ponto que chama a atenção na Rua do meio é o fato de as meninas serem as líderes das atividades. São elas que definem quem pode ou não brincar e de que querem brincar, assim como são elas que estabelecem e alteram as regras. Elas possuem o hábito de falar sempre aos gritos e por qualquer motivo querem bater (dar tapas) nos meninos, os quais dificilmente reagem.

As meninas continuam na queimada, as regras são construídas a cada momento: quem pode lançar a bola, o limite da “quadra” (campo de jogo) e a escolha do time... As meninas dão um tempo na queimada e ficam rebatendo em duplas um dado de camurça, quem deixa o dado cair sai e entra outra, ate todas entrarem. Recomeça a queimada e na escolha dos times o quê chama a atenção é que no par ou impar não se conta os dedos e defini se é par ou impar, mas sim diz impar, par, impar, par... para cada dedo uma opção. Todas já estão na escola e sabem o que é par ou impar. (Caderno de Campo, sábado, 16/07/2011).

Todas as meninas que estão na rua resolvem brincar de pegador de esconder e utilizam uma música para escolher quem vai ser o pegador: apontando para cada pessoa em circulo canta: Bola de fogo explodiu, pla, tum tchau (está livre). Quem ficar por último é o pegador. O pegador não para cada pedaço da rua serve como esconderijo. (Caderno de Campo, domingo, 17/07/2011).

Um outro grupo está rebatendo, quem deixa a bola cair sai, sempre em duplas, Catharina e verônica participam desse momento. Quem não está rebatendo está sentado conversando e zuando um ao outro, põe apelido (grávido – uma criança gorda, perna de relógio – Catharina...) as meninas gritam e batem (paga três) (elas são as donas do pedaço). A brincadeira muda sai o rebater e entra a queimada individual quem deixa a bola cair é queimado e entra o próximo que está na de fora. Divide-se em dois times: meninos contra meninas, com a presença do Breno

ficam quatro de cada lado para jogar rouba bandeira. Uma jovem não participa, o grupo está isolando ela por alguma fofoca que ela fez. (Caderno de Campo, quinta-feira, 21/07/2011).

Observa-se que em muitos casos essas meninas são as responsáveis pelos seus lares na ausência de suas mães, tomam conta dos irmãos mais novos, passam a vassoura na casa, esquentam a comida, lavam a louça e ajudam os irmãos nas tarefas da escola. Em geral, as mães dessas meninas são as responsáveis pelo sustento do lar, não tendo ou simplesmente ignorando a presença de seus companheiros/maridos. Carvalho (2007) comenta que, dessa forma, as crianças partilham os significados que marcam sua existência social e ressignificam situações, espaços e objetos, atribuindo novos entendimentos e formas de lidar com os objetos e situações ou criando situações que são do seu imaginário. Brougère (2001) complementa essa ideia ao dizer que a criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável.

Outro episódio que nos remete ao poder das mulheres na comunidade aconteceu quando dois jovens apareceram na rua e foram fumar um cigarro de maconha:

Dois jovens aparecem, sentam próximos dos outros dois que estão soltando papagaio e acendem um cigarro de maconha. Uma das filhas da Araci, que está na rua, reclama com a mãe sobre a situação e ela diz que naquele momento não vai falar com os dois, pois não vai adiantar nada, mas que amanhã ela conversa com eles e pede para não fumar naquela rua. (Caderno de Campo, domingo, 17/07/2011).

O acontecido deixa evidente a liderança feminina e marca o *pedaço* como um espaço do brincar, do divertir, do encontro, do bate-papo e da segurança, um local em que não é permitido o uso de drogas ilícitas.

3.3. O Centro Cultural

De acordo com ao site da PBH¹⁶, Belo Horizonte conta com 16 centros culturais, espaços criados na maioria das administrações regionais da cidade, tendo como finalidade a implementação das diretrizes políticas da Fundação Municipal de Cultura (FMC),

16

http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=fundacaocultura&tax=6782&lang=pt_BR&pg=5520&taxp=0&

integrando, assim, a descentralização dos serviços e consolidando a política cultural da cidade.

Com o objetivo de reservar espaços de fruição, circulação e criação de bens culturais que contribuam para a formação de identidades locais, os centros culturais realizam oficinas de diversos segmentos, apresentações artísticas variadas, sessões cinematográficas, entre outros, sendo todas essas atividades gratuitas, o que incentiva e possibilita uma maior troca de experiências entre as comunidades.

Um deles, o CCVF é uma ação da PBH. Construído por meio de recursos aprovados no Orçamento Participativo, o CCVF foi inaugurado em 21 de junho de 2008. Está localizado no Aglomerado da Serra, próximo à reserva ambiental Benjamin Guimarães e ao Parque Estadual da Baleia. O CCVF desenvolve e apoia projetos de ação cultural nas linhas de formação e difusão, nas diversas linguagens artísticas, no incentivo à leitura e na área do patrimônio. São espaços do CCVF as salas de artes, auditório, anfiteatro, galeria de exposição e biblioteca. Localizado na Rua São Miguel Arcanjo, 215, Vila Nossa Senhora de Fátima, ele oferece – no horário das 08h00 às 17h00, de terça a sexta, e aos sábados, das 08h00 às 12h00 –, diversas oficinas com uma programação diversificada para variadas faixas etárias, além de liberar o espaço para que grupos existentes na comunidade possam ensaiar, reunir-se e desenvolver seus trabalhos culturais. Outra característica é a utilização do espaço por crianças para brincadeiras – como correr, jogar bola, esconder, peteca e dama – ler livros e revistinhas, ou simplesmente encontrar-se com os amigos.

Para que ocorram as atividades, o CCVF possui uma equipe composta por uma coordenadora, uma artista plástica, um ajudante administrativo, um responsável pela biblioteca e outro pelo tele-centro, além dos porteiros e do pessoal do serviço de limpeza, e de um funcionário intitulado “Severino” (personagem de programa humorista da televisão brasileira, que é o “faz-tudo”).

Percebe-se que, ao criar os Centros Culturais a PBH está implantando políticas que possibilitam a vivência do lazer. De acordo com Munhoz (2008), Silva (2008) e Zingoni (2008), a Constituição Brasileira de 1988, no artigo 6 do capítulo II, define o lazer como um dos direitos sociais do cidadão: “São direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição”. Mais adiante, encontramos outras

referências ao lazer. O Capítulo III, que trata da educação, da cultura e do esporte, delega ao poder público a obrigação de incentivar o lazer, como forma de promoção social. Segundo Zingoni (2008), o termo ainda aparece em outros títulos, como no VIII – da Ordem Social, que diz: “O poder público incentivará o lazer como forma de promoção social [...]” (Art. 217, seção III, do Desporto, & 3ª).

Na esteira da Constituição Brasileira, outras leis passam a contemplar o lazer. Entre elas, a Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seus artigos 4 e 59, o lazer é explicitado como direito assegurado pela família, pela sociedade em geral e pelo poder público, assegurando que “os municípios, estimularão e facilitarão (...) programações culturais e de lazer voltadas para a infância e a juventude”. Isso implica a responsabilidade de se desenvolverem políticas públicas que possam concretizar, para os cidadãos brasileiros, a vivência desse direito (MUNHOZ, 2008, p. 59).

Nos países desenvolvidos, o esporte e o lazer já são vistos como bens culturais, como direito social, mas no Brasil isso ainda não acontece efetivamente (ZINGONI, 1998). Entre todos os direitos humanos e sociais, talvez o mais esquecido e, portanto, menos reivindicado, seja o direito ao lazer. Esse fato decorre da hierarquia de valores presentes na vida cotidiana, que visam atender aos interesses exclusivos do capital e secundarizam a importância do lazer em face de outras necessidades consideradas mais urgentes. Dessa maneira, o lazer não é considerado, nem pela população em geral e nem pelo poder público, uma prioridade importante que justifique uma efetiva ação de governo (VERONEZ, 2001). Assim,

Teoricamente, o registro formal do lazer como um direito já pressupõe, por si próprio, a responsabilidade do Estado de concretizá-lo, por meio da elaboração e da gestão de políticas públicas para a área. No entanto, o que se percebe é que, de maneira geral, essa área é uma das menos desenvolvidas nas administrações públicas brasileiras. Em função da situação de pobreza – ou muitas vezes de miséria – em que se encontra parte significativa da população, a lógica que se adota é a da sobrevivência, e não a da vida de qualidade. Indubitavelmente não foi alcançado ainda um estágio em que as condições básicas de existência são supridas de forma universal, o que acaba por gerar uma escolha, entre os direitos, daqueles que são considerados como mais essenciais. (MUNHOZ, 2008, p. 68).

A autora Zingoni (2008) chama a atenção para as práticas encontradas nas Secretarias que desenvolvem as vivências de lazer ou possibilitam a apropriação dos espaços e equipamentos de lazer das cidades:

Na atualidade observamos que as políticas de lazer ainda são traduzidas na práxis como políticas de atividades, de doação de material ou de cessão de equipamentos específicos sem a preocupação com a participação humana, que é a vida desses equipamentos. Paralelamente a isso encontramos, nas Secretarias, a “cultura” dos eventos e da prática, a oferta de eventos passageiros, elitistas discriminatórios e onerosos, sem reflexos sociais contínuos. Aliada a isso, a gestão das políticas públicas de lazer tende a fragmentar os indivíduos. Daí os programas de atendimento a indivíduos, crianças, idosos, mulher, negro, jovens deficientes etc. transformando em direitos ao lazer como um setor, na maioria das prefeituras, vinculados ao esporte. (ZINGONI, 2008, p. 92).

A realidade brasileira tem mostrado que alguns avanços conquistados em setores como Saúde ou Educação contaram com o empenho organizativo e com projetos políticos concebidos por profissionais que atuam nesses setores e que defendem sua real institucionalização como direitos sociais. Se tais possibilidades também se apresentassem para o setor de esporte/lazer, acredita-se que seriam componentes capazes de viabilizar uma substantiva incerteza em relação aos resultados do jogo, conferindo-lhe, assim, matrizes mais democráticas (LINHALES, 1997).

Além disso, Zingoni (2003) nos diz que devemos entender o esporte e o lazer como direitos integrados às demais políticas sociais, sem, contudo, serem subordinados a elas e ancorados nelas para receber atenção do Poder Público. Todavia, a autora recomenda que essas ações coexistam, de forma intersetorial, com outros programas de natureza econômica e social de caráter menos compensatório e mais redistributivo. A articulação do esporte e lazer com esses projetos possibilita uma promoção social das famílias a um patamar mínimo de cidadania plena das crianças e dos jovens, dos idosos e das pessoas portadoras de deficiência, que participam dos projetos de esporte e lazer. Nesse sentido, Munhoz (2008) comenta:

A afirmação do direito ao lazer – bem como dos outros direitos sociais – requer a ação positiva do Estado por meio da elaboração e da execução de políticas públicas que se dediquem a efetivá-lo como fator associando ao bem-estar dos indivíduos, reduzindo a dependência dos mesmos em relação ao mercado. (MUNHOZ, 2008, p. 65).

Observamos que, ao incentivar a construção e utilização dos centros culturais, a PBH está em sintonia com os dizeres de Munhoz (2008), que, ao investigar as ações dos órgãos públicos da PBH, identificou:

Quanto à estrutura organizacional da PBH, a administração municipal é composta por um total de 78 órgãos, sendo 67 da administração direta e 11 da administração indireta. Nenhum deles, porém, tem em seu nome a palavra “lazer” ou a palavra “recreação”, o que poderia facilitar a localização de uma possível política ou de um conjunto de ações para a área. (MUNHOPZ, 2008, p. 71).

Recorreu-se então à Lei Municipal n. 9011 e às leis referentes aos órgãos da administração indireta, buscando localizar estruturas governamentais cujos textos referentes às atribuições incluíam a palavra “lazer” ou a palavra “recreação”. Com base nesse critério, foram encontrados quatro órgãos de governo: a Secretaria Municipal Adjunta de Esporte (SMAES); fundação de Parques Municipais (FMP); Empresa Municipal de Turismo de Belo Horizonte S/A (Belotur) e a Fundação Municipal de cultura (FMC). (MUNHOZ, 2008, p. 71).

Para Munhoz (2008), a FMC desenvolve ações relacionadas à promoção do lazer em Belo Horizonte, as quais, em seu conjunto, atendem diferentes faixas etárias, com opções variadas de atividades gratuitas. A FMC tem investido na dinamização de equipamentos culturais como teatros e museus, incluindo, além de eventos com cobrança de ingresso, atividades gratuitas nas diferentes linguagens artísticas.

Pode-se afirmar que o lazer está sendo tratado pela administração do município como um fator associado ao alcance do bem-estar e da qualidade de vida que deve ser garantido ao conjunto da população. Ou seja, o que se verifica na PBH não é exatamente a existência de uma política pública unificada de lazer, e sim a inclusão na agenda governamental de estratégia para o tratamento de problemas como pobreza, exclusão social e desigualdade de acesso a bens e serviços, entre as quais estão as ações relacionadas ao lazer, em seus diversos grupos de interesses. (MUNHOZ, 2008, p. 91).

A partir do entendimento do lazer como direito e da posição do CCVF em disponibilizar os horários e os equipamentos, organizar e divulgar uma programação gratuita, incentivar as práticas culturais, entre outras, vemos como isso se dá na realidade pesquisada.

Acompanhei algumas dessas oficinas: aula de capoeira, Batizado de Capoeira, oficina de papagaio, clube bíblico, oficina de brinquedos e brincadeiras. Nota-se que as atividades desenvolvidas para e pelas crianças nesse local se dividem em duas perspectivas: aquelas consideradas livres e aquelas consideradas pedagógicas (estas têm um

planejamento e um objetivo a ser alcançado no fim), podendo ser planejadas pelo CCVF ou por meio da liberação de espaços para grupos e/ou projetos da comunidade.

Quanto às atividades livres, nota-se que as crianças vão até o CCVF porque se identificam com o local e com as pessoas que estão ali, aonde muitas vezes vão para conversar, pegar um livro, ler uma revistinha ou jogar dama. Essas atividades ocorrem dentro da biblioteca, sempre com o acompanhamento de um responsável, que estimula a leitura, conta histórias, lê poemas e poesias, desenha e colore com as crianças, além de ser o “de fora” no jogo de damas. As inscrições das atividades para as crianças que frequentam o centro ocorrem também dentro da biblioteca, dada a facilidade de divulgação e a garantia de participação dessas crianças nas atividades. Essas práticas podem ser identificadas nas fotografias e relatos de campo que seguem.



(Crianças jogando dama no CCVF, Caderno de Campo, quarta, 27/07/2011)

No CCVF Gilberto e Júlio estão jogando dama na biblioteca com mais um menino, o que perdia fazia a de fora. Três meninas desenhavam e duas liam livros no pufe. (Caderno de Campo, quinta-feira, 28/07/2011).



(Crianças desenhando no CCVF, Caderno de Campo, quarta, 27/07/2011)

Após o clube bíblico, as crianças passam na biblioteca para fazer inscrição nas oficinas de agosto, pegam revistas em quadrinhos, outras jogam dama e um pequeno faz pirâmide com as peças que são “comidas” do jogo. (Caderno de Campo, terça-feira, 19/07/2011).

Outras atividades consideradas livres (organizadas pelas próprias crianças que utilizam o local) são os jogos de peteca e chutinhos, os pegadores, pular corda, e outros, que muitas vezes acontecem depois de alguma atividade programada pela equipe do CCVF.



(Crianças brincando no CCVF, Caderno de Campo, quarta, 27/07/2011)

Voltando ao clube bíblico. Ao final do dia a turma resolveu brincar de pegador de esconder dentro do CCVF. Eva e Cláudia vão rebater com mais uma amiga. (Caderno de Campo, quarta-feira, 20/07/2011).



(Crianças brincando no CCVF, Caderno de Campo, quarta, 27/07/2011)

Hoje está acontecendo a segunda oficina de papagaio do CCVF, desta vez com as crianças “usuárias” do espaço, dezoito ao todo, entre elas Fátima, Deise, Júlio, Douglas e Gilberto. Outras que não puderam participar, pois não fizeram as inscrições com antecedência brincam de chutinho, peteca e pegador dentro do CCVF, esperando os outros terminarem para que possam ir embora juntos. (Caderno de Campo, quarta-feira, 27/07/2011).

O CCVF não tem por objetivo incentivar esse tipo de prática, mas a apropriação desse espaço pelas crianças e a constante prática do brincar fizeram a coordenação repensar esse propósito. Isso possibilitou um olhar atento da equipe, que resultou na criação de uma oficina de brinquedos e brincadeiras (que será explicada mais abaixo) para esse público.

Nas atividades executadas pela equipe do CCVF, tive a oportunidade de acompanhar as oficinas de pipas/papagaio e brinquedos e brincadeiras.

As oficinas de papagaio ocorreram nos dias 20/07/2011 e 27/07/2011. Em cada dia elas foram divididas em dois momentos: metade do grupo fazia a montagem dos papagaios e a outra metade conhecia a história das pipas e realizava uma atividade de desenhar e cortar em folha de seda, criando um papagaio “único” personalizado, em seguida, ocorria a troca de atividade. No primeiro dia foram contemplados os alunos da Escola Municipal Edson Pisani (programa de férias na escola da PBH), num total de vinte e cinco crianças; no segundo, participaram crianças que utilizam o CCVF e fizeram inscrições com antecedência.

Fiz a opção de acompanhar a primeira turma que foi conhecer a história. Na sala tinha uma mesa grande com treze cadeiras em volta (uma para cada criança) e o data show. A instrutora contou a história sempre fazendo perguntas e esperando as respostas das crianças antes de prosseguir, dando pistas até sair uma resposta e então ela mostrava o slide. “Onde surge o papagaio?” (artista) “No Brasil.” (uma criança) “Não, longe.” (artista) “Nos Estados Unidos.” (criança) “Não, do outro lado.” (artista) “No Japão.” (outra criança) “Perto dali.” (artista) “Na China.” (outra criança) “Isso.” (artista). Depois teve a atividade em que cada criança teria que usar as iniciais do nome e fazer um desenho com essas letras; em seguida teria que pegar parte dessa letra e passar para a seda, podendo utilizar várias cores em um pedaço maior de papel e depois colar na seda, que seria a base do seu papagaio. (Caderno de Campo, quarta-feira, 20/07/2011).

No caso dessa atividade (história da pipa), a sala é menor e possui uma mesa grande e diversas cadeiras em volta. A instrutora passa as informações utilizando um equipamento de data show. As crianças têm uma concentração maior e executam a tarefa sem pressa. O ambiente, a postura da instrutora, a didática utilizada e os equipamentos favorecem o desempenho satisfatório da oficina. Como podemos notar na foto abaixo, as crianças conseguem desenvolver o que estava sendo solicitado, ou seja, personalizar seu papagaio de seda, com gravuras e desenhos.



(Oficina de pipa, Caderno de Campo, quarta, 20/07/2011)

Nenhuma das duas oficinas teve a proposta de soltar os papagaios construídos. A montagem das pipas ocorreu nas oficinas, pois as taquaras já estavam prontas, a seda estava cortada, as rabiolas armadas e as linhas enroladas nas latas. O espaço era a sala maior do CCVF, mas a oficina acontecia no chão, com as turmas circulando de um lado para o outro. O educador não conseguia passar as instruções a todos de uma só vez, o que prejudicava aqueles que não conseguiam acompanhar o ritmo dos demais. Ao término de cada oficina, cada criança ganhava uma lata com a linha enrolada e a rabiola para terminar de montar em casa e soltar, porém foi reduzido o número de crianças que conseguiram sair do CCVF com o seu papagaio em condições de voar.



(Oficina de pipa, Caderno de Campo, quarta, 20/07/2011)

Na atividade de construir o papagaio, as crianças, doze no total, estão agitadas. O local de construção é o próprio chão, onde alguns estão deitados outros sentados, em duplas ou individualmente. Cada um recebe uma folha e duas taquaras (varetas de bambu), um monitor explica o passo a passo e a outra recorta o durex que está sendo utilizado. Quase todos dizem que já sabem construir o papagaio, porém a maioria não consegue fazer. Observa-se que os papagaios feitos e soltados no Aglomerado são em sua maioria de plástico, e o material fornecido foi folha de seda, aí está o desafio. Quando montava de um lado, o outro rasgava; os mais apressados (e que garantiam que já sabiam montar papagaios) ficavam com os papagaios rasgados. As meninas saíram com os papagaios delas inteiros, pela paciência, delicadeza e por conseguirem esperar o passo a passo do monitor. Reúnem todos novamente na sala grande para distribuição de lanche, receber as linhas e as rabiolas dos papagaios. Na saída alguns felizes com seus papagaios

nas costas, a grande maioria pela linha recebida. Não teve tempo (nem estava programado pela organização) soltar o papagaio depois da construção. (Caderno de Campo, quarta-feira, 20/07/2011).



(Oficina de pipa, Caderno de Campo, quarta, 27/07/2011)

Foi proposta, nas oficinas, a utilização de folha de seda para a confecção das pipas ao invés de plástico, material utilizado com frequência para construção de papagaios no Aglomerado, pois a seda é um material biodegradável e, portanto, ecologicamente correto, diferentemente do plástico. Esse fato é importante, pois todos os meninos das duas oficinas garantiram que já sabiam fazer os papagaios. O que se viu na prática é que eles não dominam essa situação: eles conseguem fazer sim os papagaios de plástico e não tiveram a paciência de acompanhar o passo a passo do instrutor. As meninas, que não sabiam fazer, saíram com os papagaios inteiros, pois acompanhavam o passo a passo, tinham paciência e atenção redobradas. Essa atividade foi feita dentro da sala maior do CCVF, no chão, pois não havia suporte ou uma mesa para confecção das pipas.



(Oficina de pipa, Caderno de Campo, quarta, 27/07/2011)

Hoje está acontecendo a segunda oficina de papagaio do CCVF, desta vez com as crianças “usuárias” do espaço, dezoito ao todo, entre elas Fátima, Deise, Júlio, Douglas e Gilberto. Da mesma forma que na oficina anterior: tinha dois monitores da prefeitura e a turma foi dividida em dois grupos para dois trabalhos distintos. No momento da divisão, Júlio questiona se não teria tempo para soltar o papagaio; os responsáveis pela atividade disseram que isso poderia ocorrer na rua ou no próprio CCVF, dependeria da direção do vento. (Ao final da oficina todos saíram e os responsáveis não se preocuparam com isso, não constava mais uma vez no planejamento da atividade) Fiquei com o grupo que constrói o papagaio. Este grupo está muito agitado, porém o monitor consegue fazer o passo a passo. Mais uma vez as meninas têm mais paciência, fazem junto com o monitor e seus papagaios não estão rasgados. Os meninos, que diziam já saber fazer, estavam com os papagaios rasgados (eles não têm o domínio da seda e nem paciência para manuseá-la). Deu para notar que esse grupo ficou mais satisfeito com a construção dos papagaios (em comparação com a oficina da quarta passada) e que a oficina foi mais tranquila, segundo a organização. (“São os nossos meninos, fica mais fácil de chamar a atenção” - fala da organização) Ao terminar, todos receberam a linha e a rabiola e saíram do CCVF, ficando na praça em frente, terminando de montar e tentando soltar. Alguns conseguiam, outros não, tentavam arrumar e faziam outras tentativas... (Caderno de Campo, quarta-feira, 27/07/2011).

A oficina de brinquedos e brincadeiras no CCVF, segundo a coordenadora, foi possível, pois existe um setor da PBH que é responsável pelo Patrimônio Cultural Comunitário e, dentro de suas ações, está a valorização da cultura infantil e o resgate das brincadeiras. Para a realização da oficina, foi feita uma parceria com a Escola Municipal Vila Fazendinha, que escolheu uma turma de 25 alunos do Programa Escola de Tempo

Integral para participar todas as sextas-feiras, das 14h30 às 16h30. Ficou definido que também poderiam participar os frequentadores do CCVF que estivessem no local e fizessem as inscrições.

Podemos notar que, nas atividades propostas na oficina, as crianças são condutoras da ação: elas direcionam os caminhos da oficina e da educadora responsável, elas decidem qual a brincadeira e as regras, o momento do início e do final de cada atividade. A monitora é uma mediadora, mesmo existindo os momentos em que ela propõe ensinar algo novo, como no caso do bilboquê, do fantoche e do boneco de para quedas.

Nesse dia estavam presentes 19 alunos da escola e 6 que frequentam o CCVF. O grupo é apresentado ao CCVF, à equipe e à monitora que irá acompanhá-los durante todas as sextas. Começam a discutir as regras da brincadeira do rouba bandeira, ocorrem alguns impasses e a monitora resolve subir e começar a brincadeira, e no decorrer do jogo constroem-se as regras. Muda-se a brincadeira depois de três partidas. Começam a brincar de polícia e ladrão, os meninos que são escolhidos para serem os ladrões tiram as camisas e as colocam na cabeça, fazendo como se fossem vendas de olhos. É um corre-corre para todos os lados. A coordenadora tem que intervir com medo de alguém vir a se machucar nas escadas e sugere à monitora que delimite o espaço da brincadeira. Dois meninos não quiseram participar dessa atividade e foram para a biblioteca com a autorização do professor e da monitora. Uma aluna levou uma boneca para o CCVF e participa da brincadeira do polícia e ladrão; a boneca vai de um lado para outro, a menina não gostou, fica irritada e chora. A monitora pede a boneca e fala para todos irem para a sala. No retorno à sala fizeram uma avaliação do dia e combinaram que na sexta não era dia de levar boneca e nem um outro brinquedo para o CCVF. Depois a turma foi liberada. Era tudo novidade para o grupo: conhecer o CCVF (seus espaços e equipamentos), a monitora, os funcionários do local e as atividades. Sem contar o trajeto da escola até o Centro, que é feito a pé; é uma distância considerada, dá quase uma hora de caminhada. (Caderno de Campo, sexta-feira, 16/09/2011).



(Oficina de Brinquedos e brincadeiras, Caderno de Campo, sexta feira, 23/09/2011)

Cheguei às 14h00 para a oficina de brinquedos e brincadeiras. Para minha surpresa, haviam mudado o horário de 14h00 para as 16h00 a pedido da escola. Havia 22 crianças, 12 meninos e 10 meninas, sendo 19 da escola. Estão discutindo a brincadeira de pique cola e construindo as regras: escolha do pegador; não pode descer as escadas; as duas árvores serão os piques e para salvar o amigo colado tem que passar embaixo da perna do amigo. Todos vão para a atividade. Um menino passa pela biblioteca e pega um jornal, senta-se ao lado da professora, ela toma o jornal dele e diz: “Você não pode ler isso” e autoriza-o a ir à biblioteca pegar uma revista em quadrinhos. Ela começa a ler o jornal e avisa à monitora que se alguém estiver atrapalhando é só avisar que ela tira e põe sentado do seu lado. Quatro meninos e uma menina não participam do início da atividade, pois estão de castigo. Com poucos minutos do início da atividade, ela libera todos para participarem e fala que está de olho neles e nos seus comportamentos. As crianças sugerem mudar a atividade, querem pique ajuda, quem for pego ajuda a pegar os demais até que todos sejam pegos, a monitora aceita a sugestão. A professora que acompanha diz: “Para agradar, é difícil”. Voltam para sala para aprender a fazer um brinquedo: o bilboquê. A turma corre, salta e explora os espaços do CCVF. Na construção do bilboquê são utilizados jornal, barbante e folha de papel. Bolinhas de papel estão voando pela sala. Estão todos sentados ou deitados no chão, alguns rolam e outros giram, mas a maioria presta atenção no passo a passo que a monitora está fazendo. Nas bolinhas de papel são pregados os barbantes. A brincadeira agora é outra: correr e girar pela sala com o barbante e a bolinha de papel, isso sem a autorização da professora ou da monitora. Os bilboquês estão prontos, é novidade, começam os desafios, as disputas, o que dura pouco tempo, e logo começam a jogar no rosto do colega e correr pela sala e dizem “é na cara”. Todos se despedem, dão um abraço na monitora. (Caderno de Campo, sexta-feira, 23/09/2011).



(Oficina de Brinquedos e brincadeiras, Caderno de Campo, sexta-feira, 21/10/2011)

Durante a realização das atividades do CCVF, ocorrem processos de aprendizado para as crianças do Aglomerado. Segundo Gouveia (1990), a infância constitui o período no qual, em qualquer cultura, o indivíduo exerce o aprendizado não só do papel a ser desempenhado posteriormente como adulto, mas das normas e valores que regem o desempenho deste papel, dos atribuídos aos demais atores sociais, assim como da dinâmica sócio-cultural. Para essa mesma autora (1990), é assim que o sujeito existe, estabelece relações num mundo que predetermina os tipos de relações possíveis. Nesse universo se situam os códigos utilizados, as hierarquias estabelecidas entre os indivíduos, a partir do lugar social que ocupam (hierarquias de gênero, etárias e de estratificação social), e se participa de grupo de percussão, capoeira, vai ao clube bíblico, frequenta o CCVF, as oficinas de brinquedos e brincadeiras.

Quando o CCVF libera o horário para os diversos grupos da comunidade, a estrutura e a dinâmica daquele espaço não se modificam, ou seja, todos devem assinar o livro de presença e deixar o ambiente limpo e organizado. Nos dias investigados, foram observadas as seguintes oficinas: capoeira e Batizado de Capoeira, percussão e clube bíblico. Observa-se que não existe uma obrigatoriedade da participação nesses grupos, havendo uma constante rotatividade entre seus participantes. Outro fato que chama a atenção é o número de faltas dos responsáveis por essas ações: em muitos casos, eles faltam e não avisam às crianças e aos jovens, e muito menos ao CCVF.

No CCVF não ocorreu a roda de capoeira que estava marcada na Programação cultural do CCVF. (Caderno de Campo, domingo, 10/07/2011).

Fui à noite ao CCVF para assistir à aula de teatro, mas a professora ligou para o local e avisou que estava de férias e, portanto, não teria aula. O porteiro me deu a notícia e para duas crianças que foram para a aula. Elas saíram decepcionadas e caminharam para suas casas. Também saí decepcionado, já era o segundo evento que fui ao CCVF e não ocorreu, demonstrando uma certa negligência e descaso com o espaço público e com as pessoas que o utilizam. (Caderno de Campo, segunda-feira, 11/07/2011).

Fui ao CCVF acompanhar a oficina de percussão. Para variar, a professora e os alunos não compareceram. O porteiro acha que o grupo está em recesso de férias. (Caderno de Campo, segunda-feira, 25/07/2011).

Aula de capoeira noCCVF. Nesse dia o professor atrasou e todos os alunos ficaram do lado de fora jogando capoeira, plantando bananeira, correndo de um lado para o outro, até que ele chegou. (Caderno de Campo, sexta-feira, 19/08/2011).

No CCVF, o professor de capoeira não foi e não avisou que não iria. (Caderno de Campo, sexta-feira, 16/09/2011).

Na oficina de capoeira (que ocorre todas as sextas-feiras das 17h00 às 19h00), nas rodas e no Batizado, pude observar que todos do grupo – dos pequenos aos mestres mais graduados – fazem um toque (maneira de cumprimentar) quando chegam ao local. Esse toque, que ainda não tinha observado no Aglomerado, provavelmente somente ocorre entre os capoeiristas, o que cria uma forma de identificação no grupo. Outra forma de criar essa identificação são as rodas, as apresentações de Maculelê e da puxada de rede e o Batizado, onde o contato dos experientes com os novatos constrói a identidade do capoeirista. É nessa interação entre veteranos e novatos, assistindo a apresentações e participando delas e da roda, “invadindo” o espaço, cumprimentando-se com o toque, que eles vão se apropriando e se transformando em capoeiristas. Segundo Hall (2006, p.12), a identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “satura”) o sujeito à estrutura, estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

Vou ao CCVF participar de um Batizado de Capoeira. Dentro da sala, “a roda” está acontecendo, as crianças sentadas batem palmas (no ritmo dos instrumentos) e esperam por sua vez de entrar e “jogar”, o que ocorre com o comando do mestre. De vez em quando uma criança sai da roda, passa pelos demais, dá alguns chutinhos, de leve, nos conhecidos e sai da sala (vai beber água). Aproveita e dá alguns saltos nos bancos, faz movimentos da ginga, arrisca alguns mortais e volta para a roda (todos que saíram fizeram o mesmo, sem exceção). Após essa roda, teve a apresentação de maculelê com as crianças e da puxada de rede por adultos; a essa apresentação as crianças apenas assistiam. Entre as duas apresentações, as crianças que não encenavam invadiam o espaço, davam mortais, ou gingavam e batiam nos atabaques rapidamente voltavam para suas posições na roda para assistir ao que viria pela frente. Logo depois começa o “Batizado” propriamente dito (pois todo aquele ritual já vazia parte dele); cada aluno “joga” com o mestre e recebe sua nova corda, o que é comemorado com muita alegria e entusiasmo. (Caderno de Campo, sábado, 09/07/2011).

Outro ponto que chama a atenção na oficina de capoeira é a relação entre os alunos e o mestre no treino. Existe sempre por parte do mestre a preocupação na repetição dos movimentos – “é só para gingar, tem que treinar para fazer o movimento certo” (Caderno de Campo, sexta-feira, 29/07 /2011); “não tem que contar, tem que aprender”, “não se preocupe com a quantidade, quanto mais a gente treina melhor fica”, “conversa menos e treina mais”, “tem que se esforçar”. (Caderno de Campo, sexta-feira, 05/08/2011). Por parte

das crianças, elas querem “jogar”, ter liberdade de fazer qualquer movimento; elas querem aprender um movimento e praticá-lo na roda, sem treinar.



(Oficina de Capoeira, Caderno de Campo, quinta-feira, 11/08/2011).

Os alunos ficam em duplas e começam a “jogar” um com o outro, o que não tem dupla fica gingando e repetindo o movimento aprendido do dia, até chegar a sua vez, tem-se um rodízio entre as duplas e o que não tem. (Caderno de Campo, sexta-feira, 29/07 /2011).



(Oficina de Capoeira, Caderno de Campo, quinta-feira, 11/08/2011).

Um dos meninos está fazendo um movimento diferente e o professor adverte: “Não foi o exercício que passei, você só fez uma vez até agora”. Quando o professor ensina um novo movimento e está de costas para a turma, tem bananeira, dança e uma menina ajoelha e um dos meninos pergunta: “Você tá rezando?” A menina levanta bate, chuta e dá outro soco. O professor vê e adverte: “Não faz isso”. “Então fala para ele parar.” (Caderno de Campo, sexta-feira, 05/08/2011).

Os meninos pedem para fazer os movimentos diretos, sem a pausa que o professor está fazendo, e ele responde: “Não tem que fazer parando, vocês já sabem, mas tem gente que não sabe”. Logo depois ele comenta: “Não conversa treinando, você cansa mais e desconcentra o resto da turma”. Uma menina faz um movimento diferente do que eles estão treinando e o professor comenta: “Você está no circo? Não, né!” E ela responde: “É dança professor”. (Caderno de Campo, sexta-feira, 19/08/2011).

Nesses exercícios, o iniciante olha, sente e ouve os movimentos do veterano e procura, através de tentativas, igualar seus próprios movimentos corporais aos daquele que observa, a fim de alcançar um tipo de ajuste rítmico de percepção e ação que está na essência do desempenho fluente (INGLDO, 2010 apud COELHO, 2011). Nesse sentido, as crianças não só aprendem as práticas propriamente, mas a se inserir e mover-se em diversas comunidades de práticas. Nesse movimento contínuo, as crianças aprendem os “caminhos de acesso” ao aprendizado, que não se encontra no final do caminho, mas ao longo da trajetória (COELHO, 2011).

O clube bíblico ocorreu durante cinco dias consecutivos (18/07/2011 a 22/07/2011, das 13h30 às 15h30). Nesse período das férias escolares, a relação encontrada entre a professora e os alunos já é outra. A professora tem a proposta de transmissão de conhecimento (nesse caso, os acontecimentos da Bíblia), enquanto os alunos participam como receptores da informação. Existe uma pequena interação quando a professora utiliza bonecos de pano para reforçar e tomar a lição do dia.

Fui ao clube bíblico. Estavam presentes a Catharina, a Verônica e o Júlio, além de duas professoras e quinze crianças (dois meninos e treze meninas). Todos estão bem vestidos, cabelos com gel e penteados. As músicas são cantadas com ajuda de cartaz (um livro) com letras grandes. Sentados, eles cantam sacudindo o pescoço. Utilizando uma marionete para reforçar os ensinamentos, ela interage com o grupo fazendo perguntas, e a cada resposta certa ela pede palmas de todos. Na música das cinco letrinhas a marionete pede que todos fiquem de pé. Tem uma coreografia que movimenta os braços, as mãos e eles dão pulos. Um dos meninos fica o tempo inteiro com sua lata de linha na mão, enrolando a linha, dando e desfazendo nós, e quando a marionete pergunta quem gostou ou pede para bater palmas ele sempre bate os pés e grita. Mais uma música com bastantes gestos e coreografias. Como a professora se ausenta e a outra fica como marionete, temos risos, coreografias diferentes da que está combinada, pulos, caras e bocas. Logo depois a professora volta e dá recados sobre as inscrições para os cursos de agosto que acontecerão no CCVF – música, danças, jogos e brincadeiras – e entrega convites (para eles convidarem um conhecido) e o lembrete da aula do dia (um pequeno papel com a passagem bíblica estudada no dia). (Caderno de Campo, terça-feira, 19/07/2011).

O clube foi uma solicitação de espaço da professora (uma jovem da comunidade) para que ela pudesse fazer um estágio obrigatório de um curso de evangelização. A proposta era reunir um número mínimo de 20 crianças para que ela pudesse “repassar” seus conhecimentos. A divulgação e a inscrição seriam por sua conta, bem como a organização e a limpeza da sala depois dos encontros. Em todas as aulas as crianças chegam bem vestidas e com os cabelos arrumados, com gel e pregadores, e vão direto para as cadeiras. A professora tem um roteiro: músicas, passagem bíblica, interação com os bonecos e a história do livro invisível.



(Clube bíblico, Caderno de Campo, sexta-feira, 22/07/2011).

No clube bíblico havia dezessete crianças, além de Catarina, Verônica e Júlio. Desta vez o clube mudou de lugar, pois na sala anterior haverá uma oficina de papagaios, e dois bonecos desta vez dialogam com as crianças. A proposta é a mesma do dia anterior: músicas, passagem bíblica e histórias. (Caderno de Campo, quinta-feira, 20/07/2011).



(Clube bíblico, Caderno de Campo, quarta-feira, 20/07/2011).

Último dia do clube bíblico, treze crianças presentes (três meninos e dez meninas); desta vez Catharina, Verônica e Júlio não estão. As crianças aparecem como nos outros dias, com roupas que não são do dia a dia e cabelos arrumados com gel e prendedores. A professora conta a história e a turma se movimenta dentro da sala, em meio a cochichos, tapinhas nas cabeças dos amigos e idas ao banheiro. Ao final do dia os dois bonecos aparecem para despedidas e retomam as lições. Entrega-se um livro “invisível” para cada criança e distribui-se lanche (é a primeira vez que tem lanche no clube bíblico). O livro invisível simboliza a história contada durante os cinco encontros, que tem o mesmo nome da história. (Caderno de Campo, sexta-feira, 22/07/2011).

É notório que, no clube bíblico, bem como nas ações da igreja, que veremos logo abaixo, as mulheres são maioria, mas não foi possível identificar o porquê disso. O certo é que esse é mais um espaço em que identificamos uma ação, planejada, organizada e apropriada por elas.

3.4. As Ações da Igreja

Neste momento passo a apresentar as ações voltadas à Igreja, que foram divididas aqui em três: o Culto Lar na casa da Betânia, o ensaio do coral das crianças e o Culto de Domingo à noite. Nesses três momentos, as crianças se envolvem em atividades juntamente com os jovens e os adultos, tendo responsabilidades e obrigações bem definidas. O que se vê é uma sequência de rituais, que em alguns momentos são quebrados pelas crianças, ao correrem de um lado para outro, ao rirem alto e quando começam a brincar. No entanto, não há dúvida de que, na interação com os adultos, jovens e outras crianças, carregando a bíblia, participando do coral e dos cultos, eles aprendem a ser religiosos.

Na frente da Igreja dois jovens soltam papagaios e três crianças observam. A mãe delas chama para entrar, gritando: “Primeiro agradecer a Deus, depois brincar”. (Caderno de Campo, domingo, 10/07/2011).

No Aglomerado existem inúmeras Igrejas, de todos os tamanhos e religiões. Descobri isso apenas quando fiz a minha primeira incursão noturna, pois a grande maioria não possui placa de identificação e não abre no horário diurno. Segundo Pires (2007, p.134), as crianças vão às reuniões religiosas, dentre outras razões, para escapar das atividades domésticas; para lanchar; porque a mãe manda; ou para acompanhar um colega/vizinho ou irmão. Observa-se que é sempre muito difícil prender a atenção das crianças, especialmente dos menores, para assuntos estritamente religiosos.

O Culto lar acontece na sexta-feira, na casa da Betânia, com início marcado para as 20h00, e não tem hora para terminar, uma vez que depende do número de participantes para as ações e rituais que ocorrem. Não acontece todas as sextas, pois há necessidade de uma pré-disposição da dona da casa, assim como de algumas pessoas da Igreja (Pastor principal ou um dos pastores ajudantes). Existe uma comunicação entre os participantes na véspera para confirmação ou cancelamento do culto.

Depois da aula de capoeira fui para o culto lar que acontece na casa da Betânia. Como cheguei um pouco antes de começar fiquei conversando com a dona da casa sobre os planos para o centro comunitário que ela está organizando. A cada momento chegavam novas pessoas e todas, ao chegar, cumprimentam um a um. No total são nove adultos, além de Catharina, Verônica, Fátima, uma criança e dois jovens. Araci combina o ensaio do Dia dos Pais e pede que elas escolham as músicas e as levem no próximo ensaio do grupo. Verônica tira um papel de dentro da Bíblia e fica brincando com ele. Um dos adultos pergunta a Araci sobre o Gilberto e ela comenta: “Ele agora é só futebol e bicicleta”. Durante o culto todos os participantes (menos eu e um jovem) são convidados a irem à frente para orar ou cantar uma música. A cada momento uma pessoa é convidada pela pessoa que está conduzindo o culto. Depois que termina a oração ou o canto, a pessoa diz: “Agradeço esta oportunidade a Deus”. O culto é conduzido com bastantes batuques nas cadeiras, palmas e cantos. Ao final, dou carona a três adultos e um jovem até próximo à Igreja, que fica bem no meio do Aglomerado e de lá eles me explicam como sair. Foi a primeira vez que usei a nova avenida, construída pelo programa Vila Viva. (Caderno de Campo, sexta-feira, 29/07/2011).

Existe um ritual antes do início do culto. Todos que chegam se cumprimentam dando as mãos e dizendo: “O senhor está com conosco. Amém, irmão”. O culto é celebrado com diversas canções acompanhadas de um violão. O Pastor convida as pessoas a fazerem orações ou cantarem uma música. Cada pessoa escolhe o que vai fazer, uma de cada vez ou em grupos, e ao término dessa participação eles dizem: “Agradeço ao Senhor a oportunidade”. Depois, o Pastor pede a alguém que leia uma passagem da Bíblia e ele comenta. Em seguida, mais músicas, e o culto é encerrado. Todos se despedem, mais uma vez um a um. Para Pires (2007, p. 136), é importante ressaltar que as crianças estão inseridas na vida religiosa da comunidade, e isso produz efeito e tem consequências para a própria criança.

Às 20h00 fui ao culto lar, e lá estavam cinco adultos, quatro crianças, dois jovens e mais o Gilberto e a Fátima. Antes de o culto começar, eu e o Gilberto estávamos conversando sobre o jogo de futebol de domingo passado, do qual o tio dele participou e ele foi assistir. Paramos de conversar, pois o Pastor deu início ao culto. Duas crianças estavam rindo e folheando a Bíblia Infantil – de desenhos. Chega uma criança com a Fátima, cada um carregando a sua Bíblia

(mesmo que a criança não tenha idade para ler, ela leva a sua). Um adulto chega carregando um bebê e depois de algum tempo, um dos jovens pega o bebê e fica brincando com seus óculos e a criança. O culto tem uma sequência de cantos (hinos de louvor) com palmas; leitura das passagens bíblicas; e participação dos “irmãos” (cantos e orações). No final de cada participação, vem a fala “Agradeço ao Senhor esta oportunidade”. Na chegada e na saída tem sempre o ritual de cumprimentar um a um, apertando as mãos. (Caderno de Campo, sexta-feira, 16/09/2011).

No Culto de Domingo à noite a chegada é muito parecida com a do Culto lar; o que a difere é a quantidade de pessoas. Ocorrem algumas ações diferentes daquelas do Culto lar, a começar pelos instrumentos do altar: guitarra, baixo, bateria e violão e o número de pessoas conduzindo – ao todo são quatro, três homens e uma mulher. A sequência de apresentações já é definida. Primeiro o Pastor chama todas as crianças que se encontram no local para a apresentação da música que foi ensaiada na parte da manhã. Com *playback*, elas cantam e dançam. Aquelas que ensaiaram ficam em posição de destaque na frente do altar, enquanto as demais se escondem atrás das pilastras ou nas pontas do grupo. Depois vem o coral dos adultos e, na sequência, dois idosos cantam as músicas, acompanhados dos instrumentos (bateria, guitarra, violão e baixo). Seguem a leitura da Bíblia, o sermão dos Pastores e o canto final, tudo com muitas palmas e gritos. Nota-se que existem diversas capas de Bíblias e tamanhos variados, mas ninguém vai até o Culto sem uma. Já faz parte do ritual, e mesmo as crianças pequenas que ainda não sabem ler levam as suas (Bíblias infantis, desenhadas, ou as comuns). Isso faz parte do aprendizado (carregar/levar a palavra).

Às 19h00 cheguei à casa da Araci e a turma do coral já estava toda lá, incluindo Fátima e Deise, que voltaram da casa do tio e vão para o culto. Dividimos o grupo em dois carros (o meu e do Pastor). No meu, foram a Araci e as crianças de menor porte físico; no carro do Pastor, duas senhoras e as quatro crianças de maior porte. Na Igreja todos se cumprimentam e vão sentar. No altar, bateria, guitarra e baixo. Tem o coral infantil, composto por crianças e três jovens que cantam com ajuda do disco (*playback*), o coral dos adultos, que também conta com a participação dos três jovens e o coral dos idosos; estes dois corais cantam acompanhados dos instrumentos. Observo que existem Bíblias com capas coloridas, as das meninas com capas rosa e lilases e as dos meninos, as tradicionais pretas. Durante o culto, as crianças andam pela Igreja de um lado para outro. Fátima, Catharina, Deise e Verônica conversam com outras crianças, e a cada momento uma levanta, vai ao banheiro, bebe água e volta. No momento de as crianças cantarem, além do canto tem a coreografia, e mesmo quem não ensaiou participa e fica na frente do altar com as demais. Depois retornam aos seus assentos e assistem às outras apresentações e ouvem a palavra dos pastores (quatro ao todo). A Deise tira uma camisa de papel de dentro da sua Bíblia e fica

brincando com ela enquanto a Fátima lê a Bíblia da Deise. (Caderno de Campo, Domingo, 24/07/2011).

As crianças participam o tempo todo nesse processo religioso, seja assistindo, cantando, orando, carregando a Bíblia e até mesmo andando de um lado para outro durante o culto. Para Pires (2007), a crença não nasce da própria criança, mas desenvolve-se à medida que ela estabelece relações sociais – mas não apenas com crianças e, sim, com toda a comunidade que a cerca. Uma criança aprende sobre o mundo que a cerca e toma conhecimento dele nas relações sociais que estabelece com os outros membros da sua comunidade, sejam eles adultos ou crianças.

O que parece ser importante para as crianças é ir à igreja, não o que se faz ou que supostamente se aprende. Ir à igreja é alguma coisa que a gente faz, faz parte do cotidiano, de ser como a gente é. Que tipo de relações são estabelecidas no ato de ir à igreja, vestir roupa nova, ir com os irmãos e os vizinhos? Isso importa muito mais que ir se encontrar com Deus ou aprender sobre a Bíblia. Os preparativos envolvidos no ato e o modo como ele é praticado são mais importantes que o que lá vai ser ouvido. A criança escolhe uma roupa bonita, toma banho, passa o perfume, passa pela casa do vizinho e sai fazendo bagunça pelas ruas. É isso o que importa para ela. (PIRES, 2007, p. 148).

O que quis sugerir neste tópico é que as crianças não entendem o ‘porquê’ de ir à igreja. Não que esse entendimento esteja acima das suas capacidades intelectuais. O fato é que elas parecem não se perguntar o ‘porquê’ de ir à igreja, já que o significado das coisas não é uma questão colocada pelas crianças. Não estou dizendo, no entanto, que as crianças não reflitam sobre a sua vida cotidiana. O que estou sugerindo é que, para elas, os serviços religiosos importam em si mesmos. Elas não se demandam um significado oculto ou simbólico nas práticas cotidianas. O ato encerra em si toda complexidade. De fato, ir à missa, ao culto ou ao centro espírita é algo que na prática envolve um conjunto de pessoas e diversas ações. Para a criança, o que parece importar é este conjunto de relações sociais que a inserção religiosa propicia. Essas relações sociais estão enraizadas principalmente na família, mas também nas relações com vizinhos próximos e amigos. (PIRES, 2007, p. 148).

Os ensaios do coral das crianças acontecem no domingo pela manhã. Podem ser na casa da Araci ou na própria Igreja, não existe um local pré-definido, havendo uma comunicação antecipada dos organizadores (Araci e o Pastor) para definição do local. Participam dos ensaios as crianças, alguns jovens e os dois adultos. O ensaio é sempre para o culto da mesma noite e as crianças que o fazem têm o compromisso de estarem presentes neste.

Além do momento do ensaio, ocorrem nesse tempo/espaço algumas brincadeiras, ora planejadas pelos adultos, ora por conta das próprias crianças. É um espaço para realizar

outras atividades e para discutir sobre outros assuntos além da religião, como: o jogo de futebol, as cantoras e cantores gospel, o brincar de soltar papagaio e enrolar linhas, de construir brinquedos, de organizar os aniversários (festa surpresa) e festas locais.

Cheguei à Serra às 10h00 para acompanhar o ensaio do coral das crianças do culto, três jovens, sete crianças e mais Catharina, Verônica e Gilberto estão lá. O ensaio não acontece antes, pois, como já falei, o morro está dormindo. O Gilberto está enrolando o tubo de linha de uma das crianças (menor que ele, 4 anos) em uma lata. (Nesse momento ele é o mestre e a criança que observa e segura o carretel é o aprendiz). Os dois jovens conversam sobre papagaio, culto, hinos. As meninas falam sobre uma cantora que ficou ‘metida’ depois que cresceu e escolhem os hinos para o ensaio. Colocam uma música gospel com batida de rap, todos dançam e fazem os gestos dos “manos”. Três meninos pequenos tocam a bateria de brinquedo e, na lata que enrolou o tubão, brincam de percussão. No ensaio, três crianças mais a Catharina e Verônica e três jovens cantam um hino; o restante observa no banco; tem algumas coreografias e risos, repetem várias vezes a mesma música. A Verônica ri mais e por isso o Pastor a coloca sentada com os demais – ela está de “castigo”. A todo o momento um sai do ensaio e vai beber água, transforma o copo plástico em um helicóptero. O Gilberto saiu sem avisar a ninguém; ele ia acompanhar parentes em um jogo de futebol no Bairro Taquaril. Todos os domingos ele vai e me disse que é melhor quando o jogo é às 15h00, pois ele pode aproveitar melhor o tempo. O ensaio termina e combinamos pegar todos às 19h00. A Araci conversa com as meninas e pede que elas montem uma coreografia para as músicas selecionadas para o culto dessa noite e comenta que mesmo quem não ensaiou vai ficar na frente do altar com os demais. (Caderno de Campo, Domingo, 24/07/2011).

Ensaio do culto 10h00. Nesse dia o ensaio será na própria Igreja e não na casa da Márcia. Estão presentes: Jéssica, 6 crianças, 3 jovens e 3 adultos. Estão ensaiando os jovens com o pastor e utilizam a bateria e o violão. Repetem a mesma música por três vezes. Cumprimentam a todos que acabam de chegar e começa o ensaio das crianças. Elas ensaiam em *playback*, CD, passam a música por quatro vezes, tem uma coreografia onde se rodam os braços e batem palmas. Uma das crianças não sabe a coreografia, a Márcia resolve mudá-la de lugar e a coloca entre duas que sabem – “Ela concentra vendo as outras...”. Uma das jovens que está assistindo grita: “Nota dez para a dança do Erick”. E a Márcia comenta com uma das crianças: “Tem que fazer menos graça na hora do culto, na hora tem que ser sério”. Termina o ensaio e o pastor sugere que façamos algumas brincadeiras com quem está lá: dança da cadeira; caça tesouro (escondendo pirulito); e brincadeira de mímica. Um jovem não quer brincar, a turma o chama pelo nome diversas vezes e em coro; ele diz que vai só se não tiver que pagar prenda. Todas as brincadeiras ocorrem com a participação dos adultos, crianças e jovens; a cada participação, o vencedor recebe ora bala ora pirulito, e assim vai até o término. (Caderno de Campo, Domingo, 18/09/2011).

Assim, participando dos momentos religiosos, as crianças aprendem sobre religião (e outras coisas) através das redes sociais, nas quais a família e as pessoas mais próximas têm papel primordial. Além disso, as crianças aprendem fazendo, na concretude do ato. Segundo Resende (2011), as pessoas aprendem copiando (imitando) as atividades de

praticantes já capacitados (mais experientes; mais habilidosos) e fazendo (tentando fazer, repetindo). Para os adultos, ir à igreja parece implicar um modo específico de se relacionar com entidades, com a comunidade de fé e com as forças do sagrado. Para as crianças, ir à igreja é somente ir à igreja – e nada mais. Do ponto de vista da criança, muito mais que rezar, ir à igreja implica encontrar-se com as pessoas (PIRES, 2007).

Ao voltar à casa da Araci, ela comentou que no domingo, no ensaio do coral do culto, iremos comemorar o aniversário da Fátima, que foi ontem. Eu comentei que estaria lá. (Caderno de Campo, quinta-feira, 28/07 /2011).

A seguir apresento, através dos relatos do Caderno de Campo e das fotos, os ocorridos na festa surpresa da Fátima, que aconteceu no horário do ensaio do culto, com a presença das crianças, dos jovens e adultos que frequentam a igreja.



(Festa surpresa no horário do ensaio do culto, Caderno de Campo, domingo, 31/07/2011).

Hoje, no horário do ensaio do coral das crianças do culto, iremos fazer uma festa surpresa para a Fátima, para comemorar o seu aniversário. A Fátima acha que estamos montando uma festa para um bebê que faz aniversário na segunda. E participa de tudo o tempo inteiro, sem desconfiar de nada. Catharina, Verônica e um adulto estão enchendo balões, varrendo o chão e arrumando a mesa do bolo; outro adulto vem com um bolo de chocolate com morangos, que coloca sobre a mesa, e me diz: “Gostou da minha obra da arte?” Eu respondo que está muito bonito e tenho que ver se estará gostoso. Quatro crianças, um jovem e o Gilberto conversam sobre namorar, inventam quem namora quem, dão risadas e inventam mais histórias. Verônica busca sua caixa de maquiagem; ela e Catharina se

enfeitam. Breno me pede para tirar uma foto do grupo. Gilberto está mais uma vez preocupado com o horário, pois ele vai de novo assistir ao jogo de futebol dos adultos no Bairro Taquaril, ele não vai participar da festa. Verônica pergunta se não terá o ensaio do culto e a Araci falou que se der tempo teremos ensaio depois da festa. Um jovem faz batuque na mesa e tenta acompanhar o ritmo da música que está tocando. Três crianças brincam de “porradinha” e uma das mães que está no local diz que vai colocar os três de castigo se continuarem com aquela brincadeira de mau gosto. Fátima e duas crianças ensaiam a dança do culto da noite de hoje, o salgado chega e a Araci pede a Fátima que busque algo na sua casa, colocam-se as velas no bolo e, quando ela chega, cantamos o ‘parabéns’. Sou o único adulto homem no local; além de mim estão presentes as duas avós da Fátima, seis adultos, a Deise, Catharina, Verônica, oito crianças, um bebê e a aniversariante. Ficam todos assentados, eu e uma mãe servimos os refrigerantes, e dois adultos, os salgados. Logo depois um outro adulto corta o bolo e a mãe da Fátima serve. Como estava muito gostoso, resolvi levar um pedaço para casa para comer depois. (Caderno de Campo, Domingo, 31/07 /2011).



(Festa surpresa no horário do ensaio do culto, Caderno de Campo, domingo, 31/07/2011).

Nesse sentido, Pires (2007) nos diz que adultos e crianças precisam ser estudados em relação, na medida em que, para entender como chegamos a ser o que somos em termos religiosos, é necessário levar em conta todo o processo de introspecção corporal e mental dos “dados” daquela comunidade estudada.

De acordo com a autora, em seus estudos com crianças e religião, a pessoa nasce e cresce inserida na religiosidade e, com o tempo, aspectos dessa religiosidade tornam-se indistintos dela própria. Assim, os conceitos em questão dão conta de um conjunto de

práticas e representações que estão incorporadas ao cotidiano, formando uma totalidade através das transformações constantes, e que não existem necessariamente em função de uma única denominação religiosa (PIRES, 2007, p. 133).

3.5. A criança e o Lazer no Aglomerado da Serra como contexto de aprendizagem

Neste trabalho entendemos as crianças como sujeitos ativos (agentes de criação e transmissão) na produção de culturas, ou seja, sujeitos sociais (cidadãos). Mais que um estágio da vida, ser criança é ter uma forma particular de se relacionar com o universo social e humano. E esse envolvimento acontecia em todos os espaços investigados, ora dentro dos seus grupos de pares, ora com grupos geracionais completamente diferentes do seu, o que possibilita a incursão dessas crianças nos mais diversos espaços em que elas circulam.

Compreender a ideia da criança como construção social é entender que essa construção está sujeita às transformações históricas e contextos geográficos, culturais e políticos. Por vários momentos observei as crianças tendo uma atitude que não necessariamente estaria vinculado ao mundo infantil – como no caso de ir ao culto, deixar de soltar papagaio para assistir à missa, sem contar as diversas possibilidades de ocupação do tempo (escola em tempo integral, projetos, ensaios...) com o discurso de não poderem “ficar na rua”, muito difundido na mídia, principalmente na televisão.

As crianças observadas tinham diversas obrigações além da escola, o que, em certa medida, poderia atrapalhar seus momentos de lazer. Mas fica evidente que, a todo o instante, elas burlam esses momentos e se aproximam do que intitulamos de ‘lazer’ neste trabalho. Ou seja: quando elas são obrigadas a ir ao Culto, mas levam alguns brinquedos dentro da Bíblia; quando brincam de pegador no salão pastoral ou apostam corridas nas aulas de capoeira; quando fazem a opção de olhar o irmão mais novo na Rua do Meio, “matam” aula para soltar papagaio, vão comprar alguma coisa na mercearia, mas vão de bicicleta.

Nesse sentido, Isayama e Gomes (2008) nos ajudam a refletir sobre esse contexto da criança cidadã:

A criança enquanto cidadã pode e deve usufruir o lazer, pois este é uma dimensão da cultura e parte inerente da nossa vida em sociedade. A criança brinca e joga, mas ela também tem (ou, pelo menos, deveria ter) acesso a todas as prerrogativas inerentes ao lazer (como, por exemplo, os períodos institucionalizados para a vivência deste fenômeno, como o final de semana, as férias e os feriados) e também à riqueza cultural que o integra, a partir da vivência de múltiplas manifestações culturais: jogos, festas, dramatizações, esportes, músicas, literatura, passeios e viagens de férias etc. (ISAYAMA; GOMES, 2008, p. 159).

Fica nítido que, à medida que constrói os equipamentos (Campo do Baleião, Quadra multiuso, CCVF, círculos da Rua do Meio, pista de skate e muro de escalada e parkou, entre outros), o Governo tenta propiciar espaços para o lazer das crianças. Mas isso não é suficiente: falta investimento em quadro de profissionais para atuarem com o público, maior flexibilidade na liberação dos espaços, reforma dos equipamentos fixos e compra de materiais.

Em face dessas observações e questionamentos iniciais, esclarecemos que partimos do pressuposto de que a criança – que é simultaneamente um sujeito singular e plural, cuja heterogeneidade varia em função dos distintos elementos culturais, simbólicos, materiais, políticos, sociais etc., que constituem a história de vida de cada indivíduo – tem direito ao acesso e ao usufruto de todo patrimônio que a sociedade vem produzindo social e historicamente. Obviamente, entre outros direitos sociais, políticos e civis de todo cidadão, inclui-se o direito da criança ao lazer. (ISAYAMA; GOMES, 2008, p. 159).

Ser criança nesse *pedaço* é viver entre diversas culturas geracionais, uma vez que elas se apropriam do local como extensão da sua casa: entram e saem de uma casa para outra, vão ao CCVF, investigam cada espaço (sabem aonde podem ir e identificam quem é do morro), sabem da importância de irem ao Culto (de sexta e domingo), de fazerem o mutirão da Dengue, das festas surpresas, do ritual da “ovada”, de ajudar ao próximo com o pouco que têm, seja dividindo um brinquedo (bicicleta ou skate) ou ajudando nos diversos mutirões.

Trabalhamos nesta dissertação a partir do conceito de que a aprendizagem é um aspecto central e inseparável da prática social. A aprendizagem envolve a pessoa inteira, não apenas atividades específicas de relacionamento, e faz parte de um amplo sistema de relações que tenham significado, no qual o principiante (aprendiz) aprende em um sistema de relações entre pessoas, desenvolvido em comunidades sociais. É na relação com os diferentes membros que estão em diferentes níveis de participação que a aprendizagem

ocorre. Assim a estrutura social da prática, as relações de poder e suas condições de legitimidade definem as possibilidades para a aprendizagem.

Da mesma forma, é por meio da participação nesses contextos que os atores se constituem como membros da comunidade a que pertencem. Envolvendo-se nas relações de poder, acordos, negociações e conflitos inerentes à vida social, aprendem os gestos, os significados, as emoções, as disposições corporais e identidades, o que é permitido e proibido.

Portanto, a abordagem teórica da ação de aprender situada enseja possibilidade de análise de uma dinâmica em que a aprendizagem é inseparável da prática social cotidiana. Permite, também, abordar a aprendizagem como constituição de habilidades e identidades; compreender mais sobre os processos cotidianos (as relações sociais que as fundamentam e o diálogo e tensões que estabelecem na escola); questionar a onipresença das relações mestre/aprendiz como traço característico da aprendizagem; explicitar outras dinâmicas sociais de aprendizagem (invisíveis). (FARIA et al, 2011, p. 11).

Observamos que cada momento vivido dentro da comunidade se torna um momento de aprendizagem, tendo ou não essa intenção, possuindo ou não a figura institucionalizada do mestre e do aprendiz – na verdade, ocorre uma troca desses papéis constantemente.

Nos momentos de lazer, fica nítida essa troca. Um dos casos que mais chamaram a atenção foi o ato de soltar papagaio: os mais novos, de aproximadamente 10 anos (Aprendizes), acompanhavam os jovens e os adultos (Mestres), mas não soltavam os papagaios, mas esticavam as linhas para passar o “cerol”, para o papagaio ser levantado e até davam alguns “totozinhos”; porém, sempre que existia um perigo do “mandar”, os mestres assumiam o comando da ação e o aprendiz observava. Já quando os menores de aproximadamente 4 anos (aprendiz) compravam/ganhavam um “tubão” de linha, eram os de 10 anos (que anteriormente eram aprendizes e agora passaram a ser mestres) que enrolavam as linhas nas latas.

Outra passagem que demonstra essa troca constante de papéis (mestre/aprendiz) são as rodas e batizados de capoeira, em que cada participante se posiciona em roda para poder visualizar o que está acontecendo no centro; os mais novos (menos graduados) não participam da encenação da puxada de rede, mas assistem e acompanham cada pedacinho da história e dos movimentos. Já na apresentação do maculelê, os mesmos que estavam assistindo à apresentação da puxada se tornam os atores principais.

Em outros momentos, como no caso das oficinas oferecidas no CCVF, existia a presença oficial de um mestre, mesmo que em diversas situações ele não “ensinasse” qualquer ofício, mas intermediasse o conhecimento já existente. Foi o caso da oficina de papagaios, em que todos os meninos afirmaram saber fazer os papagaios, mas, como o material era diferente (folha de seda, quando eles estavam acostumados com plástico de sacola), eles precisaram exercer paciência e seguir o passo a passo dos instrutores para conseguir sair com o papagaio inteiro.

Mesmo nas oficinas do CCVF era comum ver um processo inverso de mestre/aprendiz, quando o professor de capoeira pedia aos alunos que ensinassem uma brincadeira, ou quando o mesmo professor saía da sala e um dos alunos assumia a aula sem precisar de uma autorização do professor ou dos demais alunos.

Ou seja, a figura do mestre e a do aprendiz não se estabelecem pela lógica do “um ensina e outro aprende”; suas atribuições se estabelecem por meio da história, do envolvimento, da habilidade e da experiência de cada sujeito em uma determinada prática: em um momento sou aprendiz, em outro sou mestre.

Essas práticas eram aprendidas em momentos de lazer e em momento formais. A Rua do Meio era um espaço informal de aprendizado, enquanto o CCVF, o Culto de Domingo e o Culto lar eram espaços formais. É interessante notar que, nos espaços aqui considerados como formais, não existe uma pedagogia a ser seguida e muito menos um conteúdo específico. Até mesmo o culto – espaço que *a priori* se destinaria ao aprendizado das coisas de Deus – acabou por se destinar a outros aprendizados: o que vestir no dia do Culto, como se comportar, quem cumprimentar, que caminhos percorrer até lá, quem carrega a Bíblia, o momento depois e as conversas sobre a semana, o ensaio, quem vai até ao altar, a escolha das músicas, os participantes e convidados...

O brincar se apresenta enquanto uma das possibilidades de vivenciar o lazer, da mesma forma que a festa, o passeio, a viagem, as diversas práticas corporais, a dança, o espetáculo, o teatro, a música, o cinema, a pintura, o desenho, a escultura, o artesanato, a literatura e a poesia, a virtualidade e as diversões eletrônicas, entre diversas possibilidades.

Assim, definimos o brincar como uma manifestação cultural, social e histórica, que faz parte da vida das pessoas, e que na nossa cultura está muito vinculada ao mundo da criança. Nota-se que as brincadeiras representam contextos e atores sócio-culturais, mas

que o mesmo pode ser observado em diversas localidades, com traços e alterações de uma região para outra, em que se mudam as regras, os locais e os apetrechos, respeitando a diversidade sociocultural.

A brincadeira como prática social possibilita à criança transformar sua realidade, exercitando o imaginário e suas habilidades, vivenciando cada brincadeira como única, modificando o tempo, o espaço e os objetos desse brincar, (re)construindo e se (re)apropriando de suas práticas sociais. Assim, o brincar carrega as marcas da nossa vida: alegrias e tristezas, dor, angústias, sonhos, descobertas e realizações, que se expressam através da ludicidade.

Como expressão de significados que têm o brincar como referência, o lúdico representa uma oportunidade de (re)organizar a vivência e (re)elaborar valores, os quais se comprometem com determinado projeto de sociedade. Pode contribuir, por um lado, com a *alienação* das pessoas: reforçando estereótipos, instigando discriminações, incitando a evasão da realidade, estimulando a passividade, o conformismo e o consumismo; por outro, o lúdico pode colaborar com a *emancipação* dos sujeitos, por meio do diálogo, da reflexão crítica, da construção coletiva e da contestação e resistência à ordem social injusta e excludente que impera em nossa realidade. (GOMES, 2004, p. 146)

As crianças acompanhadas brincavam o tempo inteiro, e a Rua do Meio era a extensão de suas casas. Espaço privilegiado para o encontro, o bate-papo. Local seguro para exercer a brincadeira, pelo fato de não haver trânsito de veículos, ser plano, e ter os três círculos construídos pela prefeitura.

Queimada, peteca, pular corda, rebater, pegador de esconder, saltar areia, andar de bicicleta e skate, soltar papagaio, topadinha, entre outras, eram algumas das práticas que envolviam as crianças nos seus momentos de lazer. Os objetos utilizados eram diversos, não sendo necessário um material específico para praticarem o brincar: por diversas vezes alteravam e transformavam o que tinham, como no caso de um dado de camurça que servia para rebater. Não foi possível identificar no grupo alguma brincadeira que fosse exclusiva de algum gênero, todos participavam de todas as atividades sem restrição. E aproveitavam para trocar os brinquedos; por exemplo: como não havia bicicleta para todos, eles tinham que compartilhar.

Vale ressaltar que os dados obtidos no trabalho empírico são, em grande medida, o que sustenta essa etnografia, dando voz e movimento aos atores sociais e aos *Pedaços da Serra*. Foi primordial dentro da dissertação uma primeira discussão do conceito de Cultura,

passando pelos conceitos de Lazer, Criança, Brincar, Aprendizagem, Identidade e Gênero. Não pretendo, de forma alguma, criar dicotomias ao dividir esses conteúdos, mas sim facilitar o entendimento, mesmo porque esses termos se misturam e se configuram em uma trama social e histórica, juntamente com as pessoas que dela fazem parte.

Considerações finais

Retomo alguns aspectos já discutidos durante a dissertação e que se destacaram em cada capítulo, lembrando que este estudo possibilitou compreender as crianças do Aglomerado da Serra e entendê-las como sujeitos produtores de cultura, como cidadãos, entendendo o brincar como tempo/espaço social para inserção, apropriação e transformação cultural.

A aprendizagem foi discutida como um aspecto central e inseparável da prática social. Esta envolve a pessoa inteira e faz parte de um amplo sistema de relações e “trocas” de conhecimentos e habilidades, no qual o principiante (novato) aprende em um sistema de relações entre pessoas (seja com os pares de mesma idade ou idades/gerações diferentes), desenvolvido em comunidades sociais. É na relação com os diferentes membros que estão em diferentes níveis de participação que a aprendizagem ocorre. Observamos que cada momento vivido dentro da comunidade se torna um momento de aprendizagem: tendo ou não essa intenção, possuindo ou não a figura institucionalizada do mestre e do aprendiz, na verdade ocorre uma troca desses papéis constantemente.

Para investigar as relações socioculturais das crianças com os diversos membros da comunidade em seu Pedago, foi preciso discutir alguns termos, tais como Lazer, identidades e socialização, relacionando-os com os acontecimentos investigados, tendo como pano de fundo o brincar. É importante deixar claro o que definimos, ou seja, o que significa cada um desses termos.

O lazer foi definido neste trabalho como um direito e compreende a vivência de inúmeras práticas culturais – o jogo, a brincadeira, a festa, o passeio, a viagem, o esporte e também as formas de arte (pintura, escultura, literatura, dança, teatro, música, cinema), dentre várias outras possibilidades, incluindo, ainda, o ócio. Compreendemos o lazer como constituído de acordo com as peculiaridades do contexto histórico e sociocultural no qual é desenvolvido – por isso, precisa ser tratado como um fenômeno social, político, cultural e historicamente situado, e em constante diálogo com o trabalho, a família, a religião e demais esferas da vida.

Definimos a socialização de acordo com Túlio Campos (2010), que considerou fundamental em seu trabalho uma visão de socialização que não abordasse somente as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de

apropriação, reinvenção e reprodução realizados por esses sujeitos, os quais negociam, compartilham e criam culturas com os adultos, jovens e com seus pares.

A identidade se constitui a partir do sujeito e o mundo que ele habita, sendo a todo o momento transformado e apropriado pelos sujeitos. Para Louro (2001), as identidades estão sempre se constituindo; elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação. Os adultos, como as crianças, nunca cessam de reelaborar sua cultura e identidade. As crianças, em interação com os outros, produzem a sua própria cultura e eventualmente reproduzem, estendem ou compartilham o mundo adulto (PIRES, 2007).

Ressalto que as brincadeiras são apropriadas, multiplicadas, vivenciadas e/ou permitidas às crianças de qualquer contexto social, gênero e faixas etárias; ao mesmo tempo, brincar é também uma característica da criança, experimentada autonomamente ou construída na relação com seus pares (crianças e crianças; crianças e jovens e crianças e adultos), influenciados pela estrutura de rede social (família, igreja, associações, escolas, projetos...), processos educativos e acesso a bens materiais e culturais, que ajudam na construção de suas identidades.

Ser criança nesse *pedaço* é apropriar-se do local como extensão da sua casa, entrar e sair de uma casa para outra, ir ao CCVF e à Rua do Meio; é saber aonde podem ir ou não, identificar com facilidade quem é do morro, saber da importância de ir ao Culto, de participar do ensaio do Culto e de fazer os mutirões.

As observações, os desenhos e as conversas (com adultos, jovens e crianças) permitiram identificar os diversos espaços (Rua do Meio, quadra, praça, casa da Araci e Betânia, Igreja e o CCVF) que as crianças utilizam para suas práticas. Estes constituíam um *Pedaço*, local em que ocorrem as “trocas”, as relações, as informações e tensões que possibilitam a essas crianças constituir-se em moradores daquela comunidade – um aprendizado que ocorre paulatinamente no decorrer de cada dia.

As crianças observadas tinham diversas obrigações (ir à escola, participar de projetos e cultos, olhar os irmãos mais novos, cuidar da casa, fazer compras na mercearia, ensaiar para o Culto) – o que, em certa medida, poderia atrapalhar seus momentos de lazer. Contudo, fica evidente que, a todo instante, elas burlam estes momentos e se aproximam do que intitulamos de lazer neste trabalho. Foi possível identificar as diversas brincadeiras dessas crianças: queimada, peteca, pular corda, rebater, pegador de esconder, saltar areia,

andar de bicicleta e skate, soltar papagaio, topadinha, entre outras. Os objetos utilizados eram diversos, não sendo necessário um material específico nem mesmo um local apropriado para a prática do brincar.

Mesmo com essa sobrecarga de atividades das crianças, sejam as obrigações do lar ou de projetos, existe um discurso forte dos adultos sobre a falta de locais para elas passarem os momentos de lazer, aprendendo algo e não ficarem na rua. Trata-se de um discurso “salvacionista” dos projetos de lazer e não uma valorização do lazer como direito.

Não foi possível identificar no grupo alguma brincadeira que fosse exclusiva de um gênero, ou seja, todos participavam de todas as atividades, sem restrição. Uma das coisas que mais chamaram a atenção quanto ao brincar foi a forma como as meninas gritam e batem nos meninos a todo momento, sem reação deles, sendo necessária uma investigação mais profunda para discutir esse fenômeno.

Chama a atenção o brincar de papagaio, prática realizada por pessoas de todas as faixas etárias e gêneros, na qual se definem bem as funções e os processos de aprendizado. A criança que dá suporte na brincadeira do adulto ensina os mais novos na sua hora de brincar, sendo que essa brincadeira possui uma “época” (final de maio até início de agosto) de fortes ventos em Belo Horizonte, que o autor Carvalho chamou de sazonalidade.

O Governo constrói os equipamentos e estimula a participação das crianças e familiares nos espaços de lazer como o CCVF, campo do Baleião, os círculos da rua do meio, a pista de parkour e a quadra entre outros equipamentos. Mas isso não é suficiente: falta investimento no quadro de profissionais para atuarem com o público, maior flexibilidade na liberação dos espaços, reforma dos equipamentos fixos e compra de materiais. É preciso, ainda, ampliar as oportunidades de lazer, pois na vivência do lazer existem diversos interesses e não somente os interesses físico-esportivos.

Somente foi possível investigar o contexto e os atores sociais a partir da perspectiva de análise etnográfica, acompanhada de desenhos, fotografias e diversas conversas com as crianças, os jovens e os adultos do Aglomerado. Tais conversas não foram gravadas em áudio, mas registradas no Caderno de Campo.

O meu tempo de permanência foi de 15 de janeiro a 15 de fevereiro, período em que fiz os primeiros contatos e me aproximei das pessoas, realizando os desenhos e delimitando os locais da investigação. Nos meses de maio a outubro, depois da autorização do Comitê

de Ética em Pesquisa (COEP), estive lá a cada dia, permanecendo em média quatro horas, alternando os horários, manhã, tarde e noite. Definia os horários a partir dos eventos e situações do dia a dia e do dia anterior. Não tinha dia certo para a investigação, mas acompanhava o ritmo das ações: as oficinas no CCVF ocorriam às segundas, terças, sextas, sábados e domingos; as ações da igreja, às sextas, sábados e domingos; já na Rua do Meio, ocorriam todos os dias após a novela *Malhação* (Rede Globo), quando o sol estava mais fraco.

Também foi imprescindível uma delimitação geográfica, pois o Aglomerado da Serra é o maior conjunto de vilas e favelas de Belo Horizonte. Isso tudo foi facilitado pela minha inserção, pois havia trabalhado no morro durante cinco anos. Também facilitou o fato de eu conhecer os líderes comunitários, os quais me indicaram os possíveis locais de observação e o grupo inicial de crianças para acompanhar. Um dos desafios foi conseguir a liberação junto ao COEP, bem como pegar as autorizações assinadas pelos pais das crianças, autorizações essas que se encontram arquivadas juntamente como as fotos originais.

A pesquisa possibilitou compreender as crianças como cidadãos, portanto com direito às vivências de lazer, entendendo o brincar enquanto uma dessas possibilidades. É nesse brincar – entendido como tempo/espço social para inserção, apropriação e transformação cultural, seja na Rua do Meio, no CCVF ou nas ações da igreja, que ocorre entre as diversas gerações e pares (criança-criança, criança-jovem e criança-adulto) – o processo de aprendizagem social. Lembrando que os momentos de lazer observados não são apenas aqueles instituídos (final de semana, férias e feriados) e não existem as dicotomias: tempo de estudo, tempo da igreja, tempo de projeto social entre outros *versus* tempo de lazer.

A criança enquanto cidadã pode e deve usufruir as vivências do lazer (jogos, brincadeiras, festas, artes, esportes, literaturas, músicas, passeios, ócio etc.), pois este é uma dimensão da cultura e parte inerente da nossa vida em sociedade e é função do Governo garantir os mesmos. Sobre isso Isayama e Gomes (2008) afirmam:

Na prática, isso significa que o governo e a sociedade, em geral, têm o dever de proporcionar oportunidades e experiências de lazer para todas as crianças (e adolescentes), e que nós também temos o direito e o dever de reivindicar do poder público, da iniciativa privada e da sociedade civil os meios, os espaços, os materiais e os recursos para efetivá-los em nossa dinâmica social, incluindo

peças de todas as faixas etárias, credos, etnias e condições socioeconômica. Trata-se de lutar pela universalização dos direitos, tendo em vista o exercício da cidadania plena. (ISAYAMA; GOMES, 2008, p. 159).

No momento acredito ser importante apontar alguns desdobramentos para futuros estudos na realidade investigada, por exemplo: (a) lazer, direito e as políticas públicas de BH no Aglomerado; (b) juventude e apropriação dos espaços de lazer no Aglomerado da Serra; (c) violência feminina e o lazer; (d) os equipamentos de lazer da Serra: CCVF, as praças, os campos, as quadras e outros.

Agradeço aos moradores da Serra e principalmente às crianças por terem permitido que eu aprendesse, juntamente com eles, as experiências, o brincar, a festa e as demais práticas sociais compartilhadas a cada visita de campo.

E termino aqui com uma frase que minha Avó, com seus 85 anos e sofrendo com mal de Alzheimer, me disse quando retornava de uma das minhas visitas de campo e ficou gravada em meu diário:

“Vamos brincar e caçar enquanto a morte não venha nos buscar.”

(Vó Didi, Caderno de Campo, sexta-feira, 16/09/2011).

Referências

ALVES, Vânia de Fátima Noronha. **O corpo lúdico Maxakali**: desvelando os segredos de um “Programa de Índio”. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 1999.

_____. Verbete: Cultura. In: GOMEZ, Christianne Luce. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 54-59.

AMADO, João. Brinquedos populares: um patrimônio cultural da infância. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sergio. (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 87-128.

AUAD, Daniela. **Educar meninos e meninas**: relação de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

BERGO, Renata Silva. **Quando o santo chama**: o terreiro de umbanda como contexto de aprendizagem na prática. 2011. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 2011.

CAMPOS, Túlio. **Pequenos trabalhadores nos sinais e suas experiências no cotidiano da rua: entre o “espetáculo” do malabares e as brincadeiras, os riscos e as tensões do trabalho explorado**. 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Imagens da infância**: brincadeira, brinquedo e cultura. 2007. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

COELHO, Luciano Silveira. **Infância, aprendizagem e cultura**: as crianças pataxó e as práticas sociais do Guarani. 2011. 1136 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. p. 117-149.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Equilibrando sobre um arame de farpas**: infância e ludicidade no cotidiano do Alto Vera Cruz. 1995. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, 1995.

_____. Infância e ludicidade de meninos e meninas que moram no Alto Vera Cruz. In: SOUZA, Eustáquia Salvadora de; VAGO, Tarcisio Mauro.(Orgs.). **Trilhas e partilhas**:

educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997. p. 323-336.

_____. Brincadeira. In GOMES, C. L. (Org.) **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 19-24.

_____. Imagens contraditórias das infâncias: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva. In. DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sergio. (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 71-86.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Travessa, 1989.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 110 p.

Espaço CriançaEsperança-BH. Mapa dos equipamentos sociais da Serra. No prelo.

FARIA, Eliene Lopes; FONTES, Julio César Mendes. Os jovens e a produção do futebol na cidade: apropriações, sociabilidades e aprendizagens. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sergio. (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 147-173.

_____ et al. Lazer e educação: abordando as práticas culturais de crianças e jovens como contexto de aprendizagem. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira; SILVA, Silvio Ricardo da. **Estudos do lazer: um panorama**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2011. p. 07-33.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 97-100.

GOMES, Ana Maria Rabelo; FARIA, Eliene Lopes. **Lazer e diversidade cultural**. Brasília: Sesi/DN, 2005.

GOMES, Ana Maria Rabelo; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. In: DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Sergio. (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 47-69.

GOMES, Christianne Luce. Verbete: Lazer-concepções. In: Christianne Luce. (Org.), **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 119-125.

_____. **Lazer, trabalho e educação: relações históricas, questões contemporâneas**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 151p.

_____. Lazer e formação profissional: Saberes necessários para qualificar o processo formativo. In. FORTINI, Janice Lúce Martins; GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. (Orgs.). **Desafios e perspectivas da educação para o lazer**. Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, 2011. p. 33-46.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Anjos sobre a cidade:** a criança de favela em seu mundo de cultura. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, 1990.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. Entre a sociologia clássica e a sociologia da infância: reflexões sobre o conceito de “socialização”... In: CONGRESSO PORTUGUES DE SOCIOLOGIA, 6, 2008, Lisboa. Anais... Universidade nova de Lisboa faculdade de ciências sociais e humanas. p. 1-13.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102 p.

HENRIQUES, Claudia Henriger; PINTO, Samuel Gonçalves. Corpo, gênero e lazer: relações e influências. In: VII Seminário Lazer em Debate, 2006, Belo Horizonte. Coletânea... Belo Horizonte: UFMG/DEF/CELAR, 2006. p. 309-316

IBGE. Censo 2000. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/censo/> > Acesso em: 14 fev. 2007.

ISAYAMA, Hélder Ferreira; GOMES, Christianne Luce. O lazer e as fases da vida. In MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.). **Lazer e sociedade.** Campinas, SP: Alínea, 2008. 155-174 p.

LAVE, Jean. Teaching as learning, in practice. *Mind, Culture & Activity*, 3(3), 1996. p.149-164. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/ED%20261%20Papers/lave%281996%29_teaching.pdf> Acesso em: 14 fev. 2007.

LAVE, Jean; Wenger, Etienne. **Aprendizaje situado.** Participacion periférica legítima. Univeridad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. 2003.

LINHALES, Meily Assbú. Políticas públicas para o esporte no Brasil: interesses e necessidades. In: SOUZA, Eustáquia Salvador; VAGO, Tarcísio Mauro (Orgs.). **Trilhas e partilhas:** educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997. p. 223-233.

_____. Esporte e lazer na Grande-BH: por onde caminham as gestões públicas? In: ISAYAMA, Hélder Ferreira; LINHALES, Meily Assbú (Orgs.). **Avaliação de políticas e políticas de avaliação:** questões para o esporte e o lazer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 13-57.

LOURO, Guacira Louro. A construção escolar das diferenças. In: ENCONTRO NACIONAL DE RECREAÇÃO E LAZER, 9, 1997, Belo Horizonte. Coletânea... Belo Horizonte: UFMG/EEF/CELAR, 1997. p. 21-37.

_____. **Gênero, sexualidade e educação.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____ et al. **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. 191p.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Festa no pedaço:** cultura popular e lazer na cidade. 3. ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 2003. p. 194.

_____. Introdução-circuito de jovens. In: MAGNANI, José Guilherme Cantor; SOUZA, Bruna Mantese de. (Orgs.) **Jovens na metrópole:** etnografias de circuito de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2007. p. 15-22.

_____. Conclusão - fechando o circuito. In: MAGNANI, José Guilherme Cantor; SOUZA, Bruna Mantese de. (Orgs.) **Jovens na metrópole:** etnografias de circuito de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2007. p. 247-253.

MALINOWSKI, Bronislanw (1922) – **Objetivo, método e alcance desta pesquisa.** Introdução ao Argonauts of the Western Pacific – 1922 (trad. bras. Argonautas do Pacífico Ocidental, São Paulo: Abril Cultural, 1976). Capítulo presente em: Guimarães, Alba Zaluar (1990) – Desvendando máscaras Sociais.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e educação.** 10. ed. Campinas: Papiros, 1987. 164 p.

MOUKACHAR, Merie Bitar. **Representações da infância em jogos, brinquedos e brincadeiras.** Belo Horizonte: Newton Paiva, 2004. 240 p.

MUNHOZ, Virna Carolina Carvalho. O lazer como direito social na Prefeitura de Belo Horizonte. In: ISAYAMA, Hélder Ferreira; LINHALES, Meily Assbú. (Orgs.). **Avaliação de políticas e políticas de avaliação:** questões para o esporte e o lazer. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 59-99.

NORONHA, Vânia. Lazer, Turismo e diversidade cultural. In: FORTINI, Janice Lúce Martins; GOMES, Christianne Luce; ELIZALDE, Rodrigo. (Orgs.) **Desafios e perspectivas da educação para o lazer.** Belo Horizonte: Editorial SESC/Otium, 2011. p. 33-46.

OLIVEIRA, Diná Teresa Ramos de. Brinquedos e brincadeiras populares no Programa Esporte Lazer da cidade. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho; FERREIRA, Marcelo Pereira de Almeida (Orgs.) **Brincar, jogar, viver:** programa Esporte Lazer da cidade. Brasília. Ministério do Esporte, 2007, v. I, p.127-138.

PIRES, Flávia Ferreira. **Quem tem medo de mau-assombro?** Religião e Infância no semi-árido nordestino, 2007. 235f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Museu Nacional – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes; SOUZA, Solange Jobim e. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998, 3ª ed. 25-42 p.

PORTO, Cristina Lacleite. Brinquedo e brincadeira na biblioteca. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.) **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1998, 3ª ed. 171-198 p.

RESENDE, Leandra Fernandes. **Entre pontas, coques e pliês: aprendizagem da dança clássica no contexto do centro de formação artística do Palácio das Artes**. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado em Lazer) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

SILVA, Leonardo Toledo. **Meninas e meninos da Serra: as oficinas de esporte/lazer do programa Agente Jovem de desenvolvimento social e humano no Aglomerado da Serra em Belo Horizonte**. Monografia apresentada ao curso de Especialização da EEEFTO-UFMG. Belo Horizonte, 2008, p 72.

SILVA, Rogério Correia da. Verbetes: brinquedo. In: Christianne Luce. (Org.). **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 25-29.

_____. **Circulando com os meninos: infância, participação e aprendizagem de meninos indígenas Xakribá**. 2011. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

URBEL. **Programa Vila Viva – Belo Horizonte / Brasil: Requalificação urbanística e ambiental em Vilas e Favelas**. 02/12/2010. Slide palestra.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo. Políticas públicas de lazer: concessão ou direito? In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE**, 12, 2001, Caxambu. Coletânea... DN CBCE: Secretaria Estadual de Minas Gerais, Secretaria Estadual de São Paulo, 2001. CD-Rom.

WENETZ, Ileana; STIGGER. Marco Paulo, MEYER. Dagmar Estermann. As relações de gênero no espaço cultural do recreio. **Revista digital**, Buenos Aires, nov 2005. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd90/recreio.htm>> Acesso em: 19 set. 2011.

ZINGONI, Patrícia. O lugar da família nas políticas de lazer. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho. (Org.). **Lazer e sociedade**. Campinas, SP: Alínea, 2008. p. 83-103.

_____. Descentralização e participação em gestões municipais de esporte e lazer. In: WERNECK, Christianne Luce Gomes; ISAYAMA, Hélder Ferreira (Orgs.). **Lazer, recreação e educação física**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 217-241.