

BRINCAR NA ADOLESCÊNCIA:

uma leitura no espaço escolar.

Eugenio Tadeu Pereira

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2000

EUGENIO TADEU PEREIRA

BRINCAR NA ADOLESCÊNCIA:

uma leitura no espaço escolar.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação no Núcleo de Pesquisa Educação e Linguagem, sob a orientação da professora Doutora Aparecida Paiva.

Belo Horizonte

FaE/UFMG

2000

Banca examinadora

Professora Doutora Aparecida Paiva (orientadora) – UFMG

Professora Doutora Solange Jobim e Souza – PUC/RJ

Professor Doutor Luís Alberto Gonçalves de Oliveira – UFMG

Suplente:

Professor Doutor Tarcísio Mauro Vago – UFMG

Agradecimentos

A presente pesquisa iniciou-se nos trabalhos que fiz com crianças e adolescentes. Antes mesmo eu brincava na fazenda de meus avós com os primos, irmãos, tios, e depois com os sobrinhos. Desde então as brincadeiras fazem parte do campo de interesses em minha vida. De meu avô Ronan, com suas histórias e bricolagens; de meus pais, José e Elzira, com suas cantigas e de meu avô Durval, de onde herdei o gosto pelo batuque, trago as mais doces lembranças. A essas primeiras fontes agradeço do fundo do coração.

O memorial, requisito para o ingresso no mestrado, foi construído a partir desses referenciais, acrescidos de uma infinidade de pessoas com as quais aprendi e continuo aprendendo, que me ajudaram com suas leituras críticas e carinhosas. Ao Jone, Dulce, Eliette, Tatá, Chico, Zé, Prazeres, Miguel, Ilan, Sandra, Rita, D^a Elzira, Eliane Scheid e Sylvia Garcia, minha gratidão.

Aos meus mestres e amigos: Ilan Sebastian Grabe, Elza Lima, Ione de Medeiros, Mag de Oliveira, Lydia Hortélio, Maria Amélia Pereira, Rufo Herrera. Theodomiro Goulart, Nívea Schembri, dentre outros tantos, com os quais tive o privilégio de encontrar, a minha mais profunda gratidão. São dessas pessoas que trago muitas de minhas concepções de arte, cultura e vida. Ser contemporâneo delas é um presente.

Aos professores do mestrado, principalmente aos da Análise Crítica da Prática Pedagógica– Cidinha, Heloísa, Leôncio e Luciano– que pacientemente leram todos os memoriais e que, com um zelo profissional e ético, souberam dirigir essa primeira etapa do curso. À Ana Gomes e à Cristina Gouvea pelo começo e promessa de interlocuções.

Aos amigos Mafá, Leo, Mônica, Ana e Sandra, e tantos outros que, indireta ou diretamente, deram-me sugestões e incentivaram-me nesse percurso, e ao Miguel Queiroz, amigo e companheiro no Grupo Rodapião que tanto me acompanhou nesse processo.

Especialmente aos meus colegas de Projeto de Pesquisa, Virgínia, Wellington, Ronan que, em alguns momentos, com a ajuda da professora Magda Soares, com dedicação e respeito, ajudaram-me muito com suas leituras críticas, apontando e mostrando-me as idéias confusas que eu trazia para o papel. Aqueles momentos foram fundamentais.

Também, especialmente aos entrevistados: Adelsin, Chico dos Bonecos, Ione de Medeiros, Leo Ladeira, Garrocho, Pescetti, Lydia Hortélio e ao amigo e companheiro, no Pandalelê e de devaneios e ações sobre o brincar, José Alfredo. Essas pessoas carinhosamente deram-me preciosos momentos de risos e reflexões.

Aos integrantes dos grupos IV e V do Pandalelê que me acompanharam durante esse período de estudos e aos adolescentes do CP– UFMG e da Escola Estadual Pedro II, minha gratidão, pois na observação que fiz de seus cotidianos no recreio, nos questionários e nas entrevistas pude ter uma noção do que se passa entre eles quando o assunto é brincadeira.

Aos professores do CP. Em especial aos colegas do II Ciclo que compreenderam as peculiaridades de minha situação.

Às minhas colegas e amigas do Núcleo de Artes– Eliette Aleixo, Ione de Medeiros, Tércia Ribeiro e Wânia Gonçalves que, com esforço, confiança e carinho, deram-me a oportunidade de conduzir meus trabalhos dentro de condições mínimas que esse tipo de tarefa nos impõe. A elas a minha mais profunda consideração. Como diz um provérbio francês “a gratidão é a memória do coração”.

À Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG, lugar onde construí minha base educacional e deu-me condições para efetuar a pesquisa, pois ali é um campo, por excelência, da indagação, o reconhecimento do lugar e da importância que todos, professores e funcionários, têm em minha formação. Sou-lhes grato pelo afeto e respeito que a mim dedicam.

À direção da Escola Estadual D. Pedro II que, com atenção, possibilitou-me a observação nos momentos do recreio dos adolescentes do turno da tarde. Agradeço à professora Cláudia e, em especial, à professora Betinha e à orientadora Graça que me deram não só apoio, mas alento e condições para que eu pudesse estar presente naquela instituição.

À Rosângela Soares Costa pelas transcrições das fitas, e ao Prazeres, pela revisão do texto. À Ju e ao Antônio Sérgio pela ajuda na formatação deste trabalho.

Especialmente ao professor Luis Alberto que, com sua capacidade crítica, sensibilidade e intuição, soube orientar-me na estruturação do projeto de pesquisa.

Agradeço, com carinho, à minha orientadora e amiga Cidinha. Ela conduziu o trabalho sempre em minha perspectiva e jamais sobrepôs suas idéias sem que fizéssemos um acordo. Sua orientação foi imprescindível.

E por fim, Àquele, Inteligência Única, que gerou todo esse complexo universo em que vivemos.

Dedico este trabalho aos ex-integrantes do Pandalelê– 1993 a 1999– que apostaram na dimensão lúdica do ser humano, deixando uma fagulha acesa do espírito de brincante que há em cada um.

In memoriam à Eliza Santa Roza.

Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.

Manoel de Barros

Resumo

Os brinquedos e brincadeiras, narrativas e fenômenos da complexa existência humana são, em nossa cultura, imediatamente identificados com a idade infantil, por se constituírem numa das linguagens pelas quais a criança se faz presente no mundo. No tocante à criança e ao brincar, há uma intensa literatura abordando essa relação, mas quando o tema é o adolescente e o brincar, tem-se estudado pouco suas implicações, sentidos e significados. Se o brincar é, então, uma das atitudes e condições básicas para a criança se fazer presente no mundo, o que seria essa atitude para o adolescente? O que move os adolescentes a irem ou não ao encontro dos brinquedos e brincadeiras?

Como objetivos, esta pesquisa quer contribuir para o estudo das relações dos adolescentes com o brincar no contexto escolar, identificando e analisando seus sentidos e significados, e mapear as concepções de um grupo de especialistas sobre o tema. Ela foi orientada numa perspectiva etnometodológica, sendo utilizados como instrumentos, na coleta de dados, a observação direta, o questionário com adolescentes estudantes de duas escolas públicas de Belo Horizonte e entrevistas com profissionais e três grupos focais de adolescentes.

A partir dos referenciais teóricos e das observações, o brincar foi eleito como uma linguagem capaz de remeter aqueles que brincam à dimensão ontológica da experiência humana de interação, comunicação, expressão e declaração ao outro.

Verificou-se que os adolescentes transmutam a relação que tiveram com as brincadeiras durante a infância. Alguns elementos mantiveram-se e outros foram substituídos, estabelecendo uma nova maneira de brincar.

Abstract

Toys and plays, narratives and phenomena of the complex human existence are, in our culture, immediately identified with childhood age, for they constitute one of the languages children use to make themselves present in the world. There is a vast literature concerning the relationship between children and playing, but when the topic is teenagers and playing there is little study about its implications and meanings. If playing is then one of the attitudes and basic conditions for the child to make itself present in the world, what would this attitude mean for a teenager? What makes teenagers go or not towards toys and plays?

This research seeks as its objectives to contribute to the study of the relationship between teenagers and playing in the school context by identifying and analyzing its meanings and to map the conceptions of a group of specialists in the topic. It was oriented towards an ethnomethodological perspective having used as its instruments in data recollection direct observation, questionnaire with teenager students from two public schools in Belo Horizonte, and interviews with professionals and three focused groups of teenagers.

According to the theoretical framework and observations playing was elected as a language capable of sending those who play to the ontological dimension of the human experience of interaction, communication, expression, and declaration to the other.

Sumário

<i>Lista de anexos</i>	13
<i>Introdução – Curso, percursos, recursos</i>	14
<i>Capítulo I – Conceitos e práticas no campo do brincar</i>	29
1.1– Brincar, jogos, brincadeiras, lúdico e brinquedos – convergências e divergências	30
1.2– O Pandalelê– Laboratório de Brincadeiras na pesquisa	38
<i>Capítulo II – Brincar na adolescência</i>	48
2.1– Adolescência	48
2.2– As escolas	50
2.3– Brincantes adolescentes	54
2.3.1– O questionário – relatos e comentários sobre os dados	56
2.3.2– Respostas e perguntas	57
2.4– O caderno de notas	76
2.4.1– As observações de campo no Pedro II e no CP– UFMG	78
2.5– As intervenções do Pandalelê	96
2.6– Os grupos focais	99
2.6.1– Grupos focais no Pedro II e no CP– UFMG	100
2.6.2– Com as integrantes do Pandalelê	105
2.7– As conotações anotadas	113
<i>Capítulo III – Brincantes adultos</i>	118
3.1– Perfil dos profissionais	119
3.2– O que dizem da adolescência e de suas brincadeiras	123
3.3– O brincar como atividade constitutiva da humanidade	143
3.4– Conceitos de jogo, brincar, brinquedo, lúdico e brincadeira	157
3.5– A escola – espaço de contradições	165
<i>Arremates</i>	172
1– O pesquisador e a pesquisa	173
2– O pesquisador com os sujeitos da pesquisa	176
3– Os objetivos e as hipóteses de investigação– alinhavando reflexões e proposições	183
<i>Referências bibliográficas</i>	194

Lista de anexos

1– Registros fotográficos	195
2– Questionário	218
3– Roteiro para as entrevistas	222
4– Inventário de brinquedos	223
5– Partituras	240

Introdução – Curso, percursos, recursos

“Vale dizer, a realização de qualquer investigação consistente deve pressupor o comprometimento profundo do pesquisador com o seu objeto teórico, de maneira a revelar que ele se permitiu envolver-se inteiramente em uma questão que lhe foi colocada. Antes de ser uma questão teórica, a indagação afeta e desconcerta o pesquisador... Desta maneira, a questão em pauta não é apenas de ordem intelectual, mas de ordem vital.”

Eliza Santa Roza

Quais são os significados e sentidos do brincar? Adolescentes brincam? Essas foram as perguntas centrais da presente pesquisa. Chegar a elas foi um percurso rico, repleto de idas e vindas num processo quase labiríntico. Só não me perdi graças às orientações nas disciplinas “Análise e Crítica da Prática Pedagógica”, “Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa” e “Metodologia”. Nessas disciplinas, tracei o rumo, decantei as idéias que me povoavam para, num recorte, estabelecer a temática e os procedimentos mais adequados para responder às questões emergidas.

Antes desse processo mencionado, eu vinha de uma experiência repleta de perguntas e inquietações sobre brincadeiras. As influências familiares em minha infância; as incursões nas artes– música e teatro– na cultura popular e a proximidade com crianças e adolescentes fizeram-me (e ainda fazem) descobrir caminhos, agir, refletir e propor projetos em que as dimensões do brincar estejam sempre presentes em minha vida e nos projetos em que estão presentes crianças e adolescentes. Essas experiências apontavam para uma forma de compreensão das relações humanas e a relação com a cultura. A música, o teatro e os brinquedos foram balizas na condução e construção de propostas de trabalho voltadas para o ensino escolar. Toda a concepção de ação deu-se no espaço da escola, mas com uma forte influência da experiência artística, apreendida antes mesmo de inserir-me no exercício da docência.

Assim, disposto a enfrentar esse tenso mundo do adolescente e do brincar, resolvi submergir-me em seus meandros, em suas idiossincrasias e contradições; não só as deles, mas as minhas próprias, pois sou constituinte desse mundo. O lugar desse enfrentamento não podia ser mais oportuno do que aquele onde venho construindo-me como educador: a escola. Ele foi (e é), então, o lugar de minhas alegrias e angústias profissionais. Nele descobri-me em contradições pedagógicas, em incoerências e coerências educativas.

Falar de escola e do adolescente nela, de modo geral, seria um trabalho infundável, pois há tantas e tantos jeitos de se constituir uma escola, uma rede de ensino ou um ideário de escola. Seria um labirinto essa opção. Foi necessário, então, delimitar o campo e o objeto de observação. Essa atitude só a compreendemos quando estamos concretamente diante da questão. Antes, eu queria abraçar o mundo; depois, foi só deixar ser abraçado por ele que os limites necessários foram surgindo. É claro que dentro desses limites há uma infinidade de outras possíveis observações tão urgentes quanto as que escolhi.

Ter na escola o espaço para a observação foi como olhar, numa lupa, as relações e as influências sociais vividas pelos adolescentes. O espaço escolar oferece uma enormidade de fenômenos, de situações e de expressões. Há um leque que pode ofuscar nossa observação. No entanto, quando delimitamos o tempo/espaço de investigação, fazemos um recorte numa dimensão de vida, dentro das possibilidades de relações entre os seres humanos.

Partindo, então, de uma experiência em sala de aula com adolescentes de 11 a 15 anos de idade, na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da Faculdade de Educação da UFMG (CP- UFMG), percebi que muitos jogos, brincadeiras e brinquedos eram praticamente rejeitados por um grande número de alunos, mas que, em condições especiais, eram plenamente aceitos. O que movia os adolescentes a irem ou não ao encontro das brincadeiras?

Uma série de respostas que não os faziam brincar foram observadas: vergonha; crítica dos outros e a autocrítica; a auto-imagem de não serem mais crianças e quererem se mostrar grandes perante os seus pares e que brincar era coisa só de criança. Essas observações tornaram-se, posteriormente, um grupo de hipóteses orientadoras da pesquisa. Além disso, existem conceitos e representações sociais de adolescência, assimilados pelos alunos, influenciando-os na realização ou não de muitas brincadeiras. Pois, como

afirma Moscovici (in GOUVEA:1997;14), “(...) a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos”. Nota-se, também, uma imagem social de brincadeira como exclusividade do universo infantil, fazendo com que os adolescentes não tenham mais idade para ficar brincando. Assim, os adolescentes eram colocados no limbo entre o “não ser criança” e o “não ser adulto”, aguçando os próprios preconceitos que tinham sobre o brincar. Vislumbrei, então, algo velado nessa relação do adolescente com as brincadeiras. Quais aspectos estariam presentes nessa relação?

Desde 1993, no CP– UFMG, existe uma proposta dirigida aos adolescentes que, de maneira espontânea, participam de um grupo que brinca e compartilha com crianças, adolescentes, adultos e idosos, brincadeiras da tradição popular e inventadas pelo grupo. Com essa proposta, denominada Pandalelê– Laboratório de Brincadeiras, pôde-se observar que há adolescentes interessados, desde que eles atribuam algum sentido ou significado, em aderir a qualquer tipo de jogos, brinquedos e brincadeiras.

Dessa experiência, foram geradas as seguintes hipóteses, também orientadoras da pesquisa: se houver um espaço de confiança para os adolescentes vivenciarem quaisquer tipos de brincadeiras, eles as praticam sem resistências; a continuidade do brincar pode contribuir na formação da identidade dos adolescentes; as brincadeiras populares são (re)significadas quando apropriadas por eles; quando se arrisca nessa prática, eles têm uma relação diferenciada com pessoas de qualquer idade e com a cultura das brincadeiras.

Mesmo diante das repercussões positivas do Pandalelê na escola e na configuração dessas hipóteses, algumas indagações e lacunas permaneceram não respondidas ou parcialmente preenchidas. Precisamente alguém não estava sendo visto e escutado. Faltava uma pergunta que só poderia ser respondida e dirigida aos agentes que participavam ou não das brincadeiras que eram propostas. Essa pergunta, como já dito, (re)surgiu no calor das discussões no grupo da disciplina “Desenvolvimento de Projeto de Pesquisa”. O nó da questão foi explicitado: faltavam as vozes dos adolescentes. Eu não sabia quais eram os sentidos e significados que eles davam às brincadeiras. Nesse universo, a pesquisa foi desenhada e executada.

Encontrada a pergunta central, era necessário buscar instrumentos que possibilitassem aproximar o máximo possível de respostas plausíveis e que trouxessem à tona outras questões. Busquei, então, na disciplina de “Metodologia”, referenciais para a construção dos instrumentos mais adequados. Encontrei na “Etnometodologia” procedimentos que atendiam a muitas de minhas inquietações pois, segundo Coulon (1995: 20), a pesquisa etnometodológica *“vai tentar compreender como é que os indivíduos vêm, descrevem e propõem em conjunto uma definição da situação”*, de acordo com seus próprios métodos.

Cada grupo social vive o seu próprio código para poder constituir-se como grupo, levando em consideração os aspectos provenientes da transmissão de valores sociais, da criação de novos valores e de imagens e das representações atribuídas àquele grupo. Passado e futuro interrelacionam-se, sendo que *“o mundo social não é dado, mas construído ‘aqui e agora’”* (COULON, 1995: 16), pois aqueles que compõem esse “mundo social” definem, lúcida ou tacitamente, a situação. Portanto, as ações são estruturadas de acordo com um conjunto de elementos constituintes das relações sociais, eleitos pelos pares sociais. Nesse conjunto, os fenômenos da cultura lúdica estão presentes e, para observá-los, é necessário, segundo Coulon (1995:91), *“descrever os acontecimentos repetitivos e as atividades que constituem as rotinas do grupo que se estuda”*, para, então, *“extrair das informações coletadas o significado dos acontecimentos observados”*. Coulon ainda diz que *“o recurso evidente se encontra naquilo que dizem os indivíduos”*. Não só o dizem em palavras, mas em gestos e sons que são expressos e compreendidos pelo grupo, pois os *“fatos sociais são uma realização prática”* (p. 93).

Escolhido o referencial metodológico, faltavam os instrumentos de pesquisa. Novamente as orientações dos professores foram fundamentais. Avaliamos e optamos pela observação direta em escolas, pelo questionário aos estudantes adolescentes, pelas entrevistas com profissionais, intervenção do Pandalelê e, por último, inserimos a fotografia como um dos elementos de apoio à observação direta. Tudo isso para *“tentar ver aquilo que o sujeito vê”*, como diz Coulon (1995:93) e como diz Grabe, em suas aulas: *“olhar na perspectiva do outro”*.

Outras hipóteses que orientaram a pesquisa foram apreendidas a partir de trabalhos já desenvolvidos por Bandet e Sarazanas, Leif e Brunelle sobre a temática. Dentre elas, destaque: 1) atitudes diante dos brinquedos– risco, confronto, confirmação de poder, destreza, identidade e resolução de conflitos. 2) características do universo lúdico adolescente– drama, prazer, desafio e zombaria.

Para uma pesquisa de mestrado, foi necessário recortar a amplitude dos instrumentos e eleger aspectos que poderiam demonstrar um panorama do tema em foco. Decidimos, então, realizar as observações em duas escolas públicas que tivessem um quadro de alunos bastante heterogêneo quanto à sua composição, isto é, alunos adolescentes, entre as idades de 11 a 14 anos, provenientes de vários bairros de Belo Horizonte e de indistinta faixa econômica; escolher um tempo escolar, no caso o recreio; delimitar um número de alunos para a aplicação do questionário, no caso, um total de 61 estudantes de ambos os sexos; realizar entrevistas com três grupos focais, um de cada escola, após a intervenção do Pandalê e com os integrantes do Pandalê, após as intervenções nas escolas; e entrevistas com um grupo de 8 profissionais que lidam com o brincar e com adolescentes, atuando, também, nas áreas de música, teatro, educação física, brincadeiras e literatura. E, por fim, como apoio, registrar em fotografias algumas cenas que ilustram os escritos. Com a configuração desse quadro, as escolas eleitas para objeto de estudo foram: a Escola Fundamental do Centro Pedagógico da UFMG (CP–UFMG) e Escola Estadual D. Pedro II (Pedro II).

Eleger o recreio como o espaço para a coleta de dados também foi outra escolha baseada nas delimitações necessárias desta pesquisa. Nesse espaço, por ser ímpar na vida dos alunos, pois se constitui como o espaço reservado para a “liberdade”, é o momento quase único em que os alunos têm o direito de ir quase totalmente livres para onde quiserem ir no espaço intra-escolar. O recreio, como perguntei-me no caderno de notas, é uma “partícula” na órbita da escola: *Que espaço é esse do recreio, onde cada grupo vai se constituindo e, nele, os laços de afetos, de amor e de intrigas? Será o único lugar onde eles, os alunos, são eles mesmos? Não é o recreio a questão, mas nele há algo que ainda não sei.*

Nesse espaço/tempo do recreio que, em ambas as escolas, são de trinta minutos, há um peculiar clima sonoro. Embora o CP– UFMG, tenha um espaço bastante amplo, onde as ações e os sons diluem-se, acontecem quase os mesmos ambientes visuais e sonoros do Pedro II. Resumo algo percebido nos dois lugares, em alguns momentos situados no centro das tensões desse tempo escolar dessa forma: *há, aos poucos, uma algazarra sonora, um caleidoscópio de gestos, de movimentos e de sons que cria uma aparente atmosfera caótica, mas tudo está em seu lugar. Cada microevento está em ordem dentro de si mesmo e, talvez, dentro do todo desse universo presente no recreio, espaço de semitutela.*

Este lugar de semitutela é um oásis para os alunos. Nele, toda a gama de expressões está presente. Os namoros, os flertes, o “ficar”, as conquistas, os intercursos entre os pares e também os brinquedos estiveram nesse complexo de relações humanas.

Os grupos constituíam-se por afinidades, por gostos e pelo que estava em voga. Os estímulos dos grupos eram fatores aglutinantes de ações demarcadas em espaços definidos pela singularidade de cada grupo configurado. Esses grupos eram quase sempre os mesmos e os lugares onde ficavam durante o recreio eram como se fossem propriedades deles. Isso foi mais explícito no CP– UFMG, pois, no Pedro II, os lugares eram diluídos e eram demarcados pelo campo proporcionado pelos brinquedos. Cada situação de brincadeira criava e recriava o espaço de que dispunham os adolescentes. No Pedro II, os grupos se dividiam, espacialmente, entre o andar de cima e o andar de baixo. Neles os alunos se agrupavam de acordo com seu *status* escolar. Pouco se misturavam entre os anos escolares e, quase sempre, permaneciam próximos às suas salas de aula, saindo e voltando. Não havia disputas, mas respeito mútuo. Somente em alguns momentos, vi esses lugares sendo ocupados por diferentes grupos.

A escola, espaço de vida, é um “microcosmo da sociedade”. Muitas das nuances culturais se manifestam ali, alimentadas pelo idioma “escolês”. Nesse caldeirão, estão os fenômenos lúdicos.

Meu olhar e escuta foram dirigidos para um fenômeno específico, pois se eu me aproximasse das utilizações de jogos e fazeres ditos lúdicos já escolarizados, entraria num “mar” tumultuoso o qual, naquele momento, não

me interessou investigar. Segundo uma vasta literatura, a escola, desde o final do século XIX, tem inserido o jogo em suas construções curriculares e metodológicas. Embrenhar-me nessas veredas seria uma outra pesquisa. Meus interesses estavam dirigidos aos fenômenos culturais que eram expressos na forma de jogos, brinquedos e brincadeiras, que, de certa forma estivessem ligados à memória popular e à capacidade inventiva do ser humano.

Pode-se perguntar: por que um quadro tão extenso para a busca de informações e coleta de dados?

Tento responder: os jogos, brincadeiras e brinquedos, narrativas e fenômenos da complexa existência humana, são, em nossa cultura, imediatamente identificados com a idade infantil, por se constituírem numa das linguagens pelas quais a criança se faz presente no mundo. No tocante à criança e ao brincar, há uma intensa literatura disponível abordando essa relação, mas, quando o tema é o adolescente e o brincar, tem-se estudado pouco suas implicações, seus sentidos e significados. Foram encontrados pouquíssimos trabalhos dedicados a essa temática. Foi preciso, num primeiro momento, explorar um campo difuso e sem referenciais consubstanciados que pudessem orientar-me na pesquisa.

Se o brincar é, então, uma das atitudes e condições básicas para a criança se fazer presente no mundo, o que seria essa atitude para os adolescentes? E quem são esses adolescentes?

Sei dos papéis sociais e das máscaras que nos 'trans-vestimos' em nossas relações e, os adolescentes, por excelência, são um grande espelho desses nossos personagens. Nesse período de vida, a questão de fundo é a identidade. As lutas internas e externas afloram-se e é no adulto que elas irão desembocar-se e daí, quanto mais ciente estivermos da situação e de nossas idiosincrasias, estaremos compreendendo melhor o período conturbado, em nossa cultura, que é o da adolescência.

Esse espelho que é oferecido ao adulto pelos adolescentes marca uma confusão diante das situações a que somos expostos. Segundo Huerre (1998:10), a adolescência "*pode ser uma ocasião de revisitar um passado de certa forma recolhido, de reabrir certas portas e assim permitir ao adolescente o acesso à herança que é sua*". Assim, a adolescência toma uma perspectiva

distinta em nossa sociedade. Rever-nos em nossa própria adolescência abrirá um abismo onde poderemos ser esmagados nele, na tentativa de reatá-lo ou então construir uma ponte que ligue as suas margens. Para Huerre (1998:11),

“a revivescência, nos pais, de sua própria adolescência e de seus conflitos necessita um trabalho de rememoração e de reajuste, que apenas pode ajudá-los a não misturar as questões atuais com as questões do passado, e responder a sua perplexidade”.

Somos, então, convidados, a partir de nossa memória, a (re)ver os adolescentes à nossa frente, a escutá-los e a compreendê-los como sujeitos de seu tempo e que carregam uma memória social em suas constituições de seres humanos. Ajudar, então, os adolescentes a deixar “o porto da infância” é tratar de *“estabelecer ligações novas entre si e os outros, entre suas representações do mundo de ontem e aquelas das quais se tem necessidade para o amanhã”* (HUERRE; 1988: 51), tanto na vida deles como na nossa. Ainda, segundo o autor, é importante que *“(...) lembremo-nos, primeiro, do adolescente dentro de nós para acolhermos o adolescente diante de nós”* (p. 12).

Mas os adolescentes fazem parte de várias adolescências que se constituem em um complexo fenômeno em nossa sociedade.

A compreensão da vida humana em fases distintas como infância, juventude, maturidade e velhice não é puramente de ordem biológica. Essas fases são um construto social e histórico. Cada cultura em seu tempo e de acordo com as significações atribuídas às idades da vida constróem sentidos e criam costumes referentes a eles.

A juventude, marcada em nossa sociedade pela entrada na adolescência, que é compreendida dos 11/12 anos aos 18 anos de idade, só veio a ser eleita como categoria no início do século XX, período em que começaram os estudos sobre essa fase de vida. Desde então, esse momento foi estudado nas sociedades urbanas, rurais e tribais, sendo nele descoberta uma infinidade de significações, ritos, normas, costumes e até uma certa indiferença do conjunto dos adultos em relação à essa fase de vida, mas em nossa sociedade contemporânea os estudos chamam a atenção para a crise que se instala no sujeito que adolece. É nessa fase que uma série de mudanças biológicas, psíquicas e sociais acontecem com os adolescentes

(BECKER, 1985; CHARLOT; 1986, ERIKSON, 1972; PALÁCIOS,1985; PERALVA, 1997; STONE e CHURCH, 1969).

A adolescência já vem sendo alvo de pesquisa nas Ciências Sociais, na Psicologia e em outros campos do conhecimento humano, porém de acordo com os levantamentos que fiz e de acordo com Sposito (1997: 44), não há pesquisas em que o brincar seja associado à adolescência.

Para esta pesquisa, seria necessário esboçar um quadro geral sobre a questão, na intenção de levantar dados não só a partir dos adolescentes, mas também a partir das visões de profissionais que estão lidando com essa temática. Foi preciso, então, explorar um conjunto amplo de dados.

Estabelecer uma escuta requer estar atento ao movimento que os sujeitos e o tema propõem, bem como dirigir o olhar requer estabelecer limítrofes, fios condutores para que não fiquemos perdidos na observação. O apreender essa relação do ver, do escutar e dos referenciais necessários para a observação foi construída aos poucos, fundamentado, primordialmente nas experiências e estudos orientados por Ilan Sebastian Grabe, na Técnica de F.M Alexander, na Fenomenologia da Música e no seu próprio trabalho desenvolvido.

Nesses estudos, Grabe mostrou-me uma forma de ler e compreender o mundo, estando nele e ao mesmo tempo distanciando-me. Tenho aprendido a “não interferir”, intervindo nos momentos em que posso e naqueles em que percebo ser necessário intervir. Para uma observação, é importante estar atento às projeções de nossas idéias, desejos e ansiedades naquilo com que estamos em contato. Com Grabe, tive oportunidade de estabelecer correlações entre o movimento, a escuta, o corpo, a consciência das relações do “eu” e “outro”, é o “ser” que fala e se mostra em sua totalidade ao outro e mesmo o que é escondido está exposto latentemente.

Nesta pesquisa, o “outro” esteve no cerne da questão e é a partir dele que faço as leituras subseqüentes. É bom lembrar que, em toda leitura feita de qualquer situação, estão minhas distorções e vestígios de minhas concepções daquilo que vejo ou escuto. Estar ciente disso na observação foi um aprendizado com Grabe e nas aulas do mestrado. Ler é colher significados nos ditos e interditos e, como diz Grabe, no “não dito”.

Coerentemente com essa perspectiva, é necessário dizer que toda observação se baseia em referenciais, em pressupostos. Assim, o brincar aqui exposto está numa perspectiva de linguagem humana, ou seja, o brincar está inserido no complexo humano das relações de comunicação, de expressão e de declaração, ou seja, de interação.

Linguagem nesta pesquisa está em acordo com Orlandi (DEBORTOLI; 1995: 106), quando considera

“(...) a linguagem como interação, ou melhor, entendida como ação que é social. (...) A linguagem, então, entendida como mediação necessária, não é instrumento, mas é ação que transforma. Dessa forma, não podemos estudá-la fora da sociedade, uma vez que os processos constitutivos da linguagem são históricos-sociais. Resta observar que, nessa relação, não consideramos nem a sociedade como dada, nem a linguagem como produto: elas se constituem mutuamente.”

O brincar contém elementos constitutivos que aproximam analogamente da língua escrita e falada. Há uma espécie de “semântica” no brincar, embora ele seja algo em si mesmo, mas paradoxalmente nos remete a algo para além dele mesmo. Cada área do conhecimento humano que lida com o tema propõe uma leitura. Por exemplo, a Psicanálise: nela a concepção do brincar está ligada às ações de compreensão e à apreensão do mundo pela criança, pois *“as crianças não falam como os adultos, têm no jogo a sua forma preferencial de interpretação do mundo e dos outros”* (SANTA ROZA; 1993: 6). Bettelheim (1988), Elkonin (1998), Santa Roza (1993), Winnicott (1975), além de outros psicólogos e psicanalistas, têm no brincar uma leitura que leva às reações, aos recalques e às experiências daqueles que são observados. Nas Ciências Sociais, Callois (1990) propõe uma “sociologia a partir dos jogos”, ou seja, a partir do conjunto de jogos presentes numa cultura podem-se ter elementos constituintes dessa cultura em todo o seu âmbito. Há leituras dos jogos e brincadeiras que remetem a diferentes idades do desenvolvimento da humanidade. De acordo com Stanley Hall, baseado na Teoria da Recapitulação (cf. PIAGET: 1990) há uma intrínseca relação entre os jogos executados em determinadas fases da criança que são correlacionados a diferentes períodos da humanidade.

Com esses exemplos tem-se que a semântica dos fenômenos do brincar está ligada a um conjunto de situações que diz alguma coisa sobre aqueles que estão brincando, isto é, sua cultura, seu modo de vida, sua tradição, sua formação e sua capacidade de (re)inventar as coisas. Gilles Brougère (1998:43) complementa ao dizer que

“o jogo tem uma função social, um sentido social através de uma especificidade caracterizada pelo “como se”, pelo fingimento. Antes de ser a atividade principal das crianças, a simulação lúdica parece ser um meio de expressão cultural, uma linguagem, até mesmo um ato eficaz na relação da sociedade com o sobrenatural, mesmo que usos profanos passam existir paralelamente.”

Essa função social apontada por Brougère conduz-nos às dimensões transmitidas nos brinquedos, ou seja, aos gestos, aos movimentos, aos sons que fazem parte não só da tradição cultural, mas da capacidade inventiva do ser humano. Todo esse arcabouço expressivo condiz com elementos, signos estruturantes que conduzem a ordem interna da brincadeira. Cada brinquedo tem a sua verdade, a sua estrutura própria, porém há, no conjunto de brincadeiras, algo que as definimos como tal.

É somente através de uma leitura que podemos inferir e reconhecer uma situação de brinquedo. Há uma espécie de gramática e de entendimento no brinquedo. Há um conjunto de procedimentos que, se não compreendido pelos que estão brincando, a ação não acontece. Há uma estrutura que é acordada e estabelecida por aqueles que estão em “estado de brinquedo”. Rogério Corrêa (1999: 109) aponta para uma situação que é típica nos brinquedos: há o convite, a formalização da intenção do brincar, garantida pelas brincadeiras de escolha, pela compreensão dos gestos, comunicando o “*deflagrar do processo da brincadeira*”. Embora no brincar estejam contidos o inesperado e a surpresa, eles só se fazem presentes a partir de um limite e de acordos estabelecidos.

Para Solange Jobim e Souza (1994), baseada em Bakhtin, existe um caráter dialógico na linguagem, não havendo elementos abstratos. O que acontece no ato de linguagem é uma relação entre pessoas e não entre sentenças. Isso me leva a atribuir a mesma característica à brincadeira. Como

ela afirma, *“todo enunciado tem um destinatário”*. Todo brinquedo tem um outro, mesmo quando se brinca sozinho.

Como na língua há ambigüidades de compreensão, assim também acontece num brinquedo. Para começar uma brincadeira, faz-se um acordo, uma espécie de juramento entre os que se propõem a brincar. Portanto, uma palavra ou gesto fora de seu lugar, no contexto, pode ter sentidos distintos aos que seu enunciador propôs.

Apropriando-me do conceito de Barthes (1972), embora numa outra perspectiva, a brincadeira apresenta-se como uma narrativa. Narrativa é algo sendo dito no decurso do tempo. Inclusive, para esse autor, o *“mundo é uma grande narrativa”*. Uma brincadeira de “polícia e ladrão” é uma ocorrência no espaço e no tempo e com sentidos próprios. Há um dizer em curso, em forma de eventos. Cada um que é “polícia” sabe do seu papel, assim como também o sabe o “ladrão”. Essa brincadeira pode representar, ou não, um quadro social, pois, se olharmos bem, no seu interior, na sua constituição, há elementos que, embora o próprio ato encerre algo em si mesmo, denotam uma construção de relações sociais, de poder, de destreza. Por outro lado, ninguém sai ganhando ou perdendo, não há uma disputa para ver quem ganha ou perde, porque assim que todos os ladrões forem pegos, a brincadeira recomeça, invertendo-se os papéis. Essa breve análise pode ser aplicada em outros fenômenos do brincar.

Se a língua é um dos fatores de interação humana, assim também é uma brincadeira. Uma criança rapidamente interage no “estado de brinquedo”, não só com outra criança, mas também com o adulto. No brincar, a criança cria vínculos, constrói e desconstrói relações.

Sendo assim, o brincar tomado como uma linguagem, reconhecendo a dificuldade de colocá-lo par a par com a língua, com a música ou outra área, pressupõe não só como uma linguagem em si, mas multifacetada por um conjunto de elementos constituintes de outras linguagens: como o gesto, a fala e, em muitos casos, a música, a dança. Santa Roza (1993) toma o fenômeno do brincar a partir de uma perspectiva semiológica, baseada em Sartre, Benjamin, Barthes e Huizinga, que se instala no campo da “linguagem analógica”. Tendo o seu trabalho em contraponto e fundado na Psicanálise (Freud, Klein, Dolto), ela discutiu com bastante propriedade o brincar,

elegendo-o como uma linguagem, implicando-o numa dimensão “*ontológica do homem, fundante do sujeito*”.

Eleger o brincar como linguagem é dar-lhe um estatuto no campo do conhecimento humano que vem paulatinamente sendo constituído por muitos estudiosos. Santa Roza, a cujo trabalho faço referência e de comum acordo com sua analogia, traz à tona elementos que orientam o estudo do brincar como tal, embora toda sua análise gire mais especificamente no âmbito da criança, a sua reflexão pode muito bem ser estendida ao geral do humano, não especificando idade alguma.

Sua contribuição, assim como a de Debortoli, Correia e outros, vem ao encontro de minhas inquietações. Valho-me das reflexões daquela autora, remetendo o brincar à linguagem analógica, ao pensamento que relaciona, em que um signo pode ter duas características simultâneas, diferindo-se do pensamento digital, não-analógico, que tem como pressuposto um ou outro significado. Enquanto que para o pensamento analógico opera a relação “isto e aquilo”, para o pensamento digital opera o “isso ou aquilo”. Para a linguagem analógica, há uma significação, o “signo gestual é polissêmico”. Segundo Santa Roza (1993:60), a linguagem analógica

“traz consigo incertezas e ambigüidades; além disso, as afinidades entre as imagens e aquilo que representam são construídas pelo próprio discurso, não possuindo relação pré-estabelecida. Por essas razões, diz Barthes, está longe de se estabelecer uma semiologia das imagens. É provável que dentro de uma relação de motivação que constitui o signo analógico se encontrem motivações ‘frouxas’, ou melhor, penetradas por imotivações (sic) secundárias, como se o signo se oferecesse a um conflito entre o motivado e o imotivado. Assim, o encontro do analógico com o não-analógico é indiscutível no seio de uma linguagem.”

A tarefa de sistematizar o brincar como uma linguagem torna-se ainda mais difícil se levarmos em conta que no mesmo há uma articulação entre imagens que estão em ação, gestos e palavras. Além disso não é evidente que o brincar seja um sistema de comunicação que transmite uma mensagem. É uma atividade que pode ou não adquirir essa função (...).”

Ainda de acordo com a autora, “o jogo não é um fenômeno paralelo à linguagem, mas, sobretudo, como sendo em si mesmo linguagem, uma protolinguagem não-verbal, que já é estruturalmente linguagem” (p.44).

Dessa forma, os conteúdos do brincar apontam e geram leituras as mais variadas possíveis, propiciando um campo fértil para a compreensão do indivíduo e do grupo ao qual pertencem.

Para Debortoli (1995: 106), o brincar é um momento de compartilhar o presente. O autor vai além, dizendo que “*a brincadeira é próprio ‘mundo de cultura’ em expressão: conhecimentos, valores, regras e todas as suas formas de diálogo e trocas uns com os outros*”. Em sua pesquisa, comenta que a brincadeira é um “*espaço de circulação de códigos e valores, das formas como as crianças vivem suas relações sociais*”. Cabe, portanto sintetizar que, no gesto de brinquedo, “cena complexa”, estão os componentes necessários para a interação humana e seu conteúdo não é de uma ordem direta de significados, mas imersos numa rede de significações.

Nesta pesquisa, foram privilegiados os brinquedos que os adolescentes executam no instante do recreio. O recreio é um espaço “livre” no interior do tempo escolar vivido pelos estudantes. No conjunto de situações observadas, houve muitos gestos fortuitos que poderiam ser considerados na esfera do brincar, mas dirigi minha atenção somente àquelas manifestações que se repetiam, ocasionando um rito de começo, de desenvolvimento e de finalização. Assim, fui sendo conduzido a uma certa organização interna deflagradas nas brincadeiras e que são constituídas de elementos significantes, o que me leva a afirmar que as brincadeiras dos adolescentes também se constituem numa linguagem, pois, além de refletirem uma cultura, um acordo social, elas dizem muito deles, de suas formas de vida e de uma necessidade interna de interagir, expressar ou declarar alguma coisa.

Se o brincar está sendo compreendido como interação, comunicação, expressão, declaração e inserido num complexo sistema de significações, o *locus* de uma análise acadêmica seria aquele em que ponha, em evidência, a construção de interações humanas e as formas como elas se dão. No caso, o Núcleo de Pesquisa Educação e Linguagem do Programa de Pós-Graduação da FAE–UFMG abrigou essas condições, pois o que se encontra de oralidade, gestualidade e sonoridade no fenômeno da brincadeira, constitui-se material

não para a lingüística, somente, mas para o que se tem chamado de “linguagens não-verbais”.

Em síntese, a presente pesquisa pretende contribuir para o estudo das relações dos adolescentes com o brincar no contexto escolar; identificar e analisar os sentidos e significados que os sujeitos desse processo dão ao brincar; identificar e analisar como, quando, quais, onde e em que outras condições eles brincam; identificar e analisar as representações de adolescência estabelecidas por esses sujeitos e mapear as concepções e ações de um grupo de especialistas sobre o tema. Este trabalho foi dividido em três capítulos, sendo abordados, no **Capítulo I**, os **Conceitos e práticas no campo do brincar– convergências e divergências**, está subdividido em dois movimentos: panorama conceitual e reflexivo do campo, e a experiência e inserção do Pandalê como um referencial prático de construção e fundamentação de trabalho. No **Capítulo II– Brincar na adolescência**, serão evocadas as vozes dos adolescentes, como pensam, como se interagem no campo do brincar. Neste capítulo estão os registros de campo, as respostas do questionário e algumas reflexões sobre os dados recolhidos. No **Capítulo III – Adultos brincantes**– serão apresentadas e analisadas as concepções e reflexões sobre o campo em estudo, na perspectiva de oito profissionais e, nos **Arremates**– estão as minhas impressões e sentimentos vividos durante a pesquisa e estão contrapostas as hipóteses do projeto de pesquisa com os dados coletados, tentando responder à pergunta central: qual o sentido e significado do brincar na perspectiva de adolescentes estudantes?

Capítulo I – Conceitos e práticas no campo do brincar

"... eu me dirijo à brincadeira por um ato de decisão interna."

Maria Amélia Pereira

O presente capítulo é subdividido em dois itens. O primeiro é uma leitura panorâmica do campo teórico sobre o brincar, compreendendo o universo lúdico humano nas dimensões psicológicas – como atitudes simbólicas que apontam para conteúdos de ordem psíquica; biológicas – que apontam para os aspectos das necessidades do desenvolvimento humano; sociológicas – quando diz respeito às relações travadas nos procedimentos e estruturas dos jogos e brincadeiras; filosóficas – quando tenta compreender o lúdico como uma forma de pensar e de compreender as ações no campo estético; artísticas – na capacidade de invenção e reinterpretação da realidade; antropológicas – quando tenta compreender o jogo como fenômeno cultural e nos próprios atributos das brincadeiras como uma linguagem. Em cada uma dessas dimensões, de acordo com o contexto e as circunstâncias em que são delineados, os fenômenos lúdicos são lidos, caracterizados e analisados tendo como base as referências conceituais em que são formados.

Como orientação conceitual, procurei nos textos de Johan Huizinga, Roger Callois e em abordagens ainda não inseridas no espaço acadêmico, meios para dialogar sempre em relação aos procedimentos práticos, elucidando os fundamentos que alicerçaram os estudos empreendidos nesta pesquisa.

O segundo item é um relato sobre o projeto de ensino e extensão Pandalelê– Laboratório de Brincadeiras, que serviu de fundamento e conduziu grande parte dos conceitos estabelecidos durante o decorrer da pesquisa e deste texto. A inserção de um item dedicado ao Pandalelê fez-se necessária porque foi por intermédio desse projeto que todo um arcabouço prático/teórico pôde ser construído.

1.1– Brincar, jogos, brincadeiras, lúdico e brinquedos – convergências e divergências

“As palavras devem ser revisitadas, reexaminadas e exploradas, elas nos ajudam na aproximação do saber que buscamos na medida mesma em que conhecemos seus pressupostos e seus limites”

Leyla Perrone-Moisés

O brincar, em nossa cultura, está presente nos termos: brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico. Essas palavras estão repletas de significações das mais diversas possíveis e muitas vezes contraditórias, inclusive no próprio meio profissional.

A palavra brincar, segundo Cascudo (1984:146), significava, em velhos “romances”, o ato sexual. Em muitas cidades do interior do Brasil, como foi observado por mim e mais especificamente em Itaúnas, no Espírito Santo, os participantes do folguedo Ticumbi– danças e cantos dramatizados em homenagem a santos de devoção– chamam as suas danças de “brincadeiras” e o ato de dançar chamam de “brincar”. Lydia Hortélio, em sua entrevista para esta pesquisa disse:

“Quando eu fui fazer minha pesquisa na Grota Funda, eu lhe disse que eu encontrei uma banda, e então numa entrevista, assim como você está fazendo comigo, eu fui fazer com Otaviano, era o dono da banda, e eu perguntei, mas seu Otaviano, como é isso? O senhor toca também? Ele disse, ah, não toco não, d. Lydia, não sei tocar não. Eu disse, mas como é que o senhor tem uma banda e não sabe tocar? Aí ele disse, ah d. Lydia, é porque eu tenho gosto no brinquedo. Tenho gravado isso dele. Ele chama aquilo de brinquedo também.”

Antes de apresentar os sentidos do brincar aqui utilizados, relacionarei algumas conotações empregadas na perspectiva do uso comum, as quais não estarão em questão, mas estiveram em oposição aos aspectos escolhidos na dissertação.

Num primeiro desdobramento, brincadeira tem o sentido de ‘mentira’, ‘irresponsabilidade’, coisa ‘não-séria’, *laissez faire laissez passer*, ‘coisa sem valor intelectual’, ‘sem consideração’ e são encontradas em frases como as

seguintes: “com o futuro não se brinca”, “é brincadeira!”, “você está brincando, não é?”, “parece brincadeira” (como algo fácil e realizado sem esforço), “deixa de brincadeira”. Como também acontece com o termo brinquedo: “o futuro do seu filho não é brinquedo”, “educação não é brinquedo”. Ecoam no interior dessas expressões preconceitos marcados pelas relações de desdém, de poder e de valores em torno do que seja ‘útil’ X ‘não-útil’, ‘responsável’ X ‘irresponsável’, ‘sério’ e ‘produtivo’ X ‘não-sério’ e ‘não-produtivo’. Há uma dicotomia nessa utilização corriqueira: trabalhar/seriedade X brincar/não-seriedade.

O termo jogo tem um campo muito amplo de utilização nos mais variados sentidos: jogo social, jogo político, jogo sexual, jogo esportivo, jogo lúdico, dentre outros. Inclusive a palavra jogo, segundo Cascudo, é de “recente divulgação pedagógica” como sinônimo de brincadeira infantil.

O termo lúdico ganhou o significado de prazer. Fazer algo sem conflitos, com facilidade. Nota-se um uso muito comum na perspectiva pedagógica escolar. Quanto não se fala de uma educação lúdica? O lúdico tornou-se um adjetivo em que não está presente o conflito. Fazer algo ludicamente é fazê-lo com um prazer em si mesmo, sem tensão.

Essas expressões do brincar estão carregadas de sentidos diferenciados aos que abordei.

A palavra *brincar* vem de *brinco* + *ar*. Brinco vem do latim *vinculu/vinculum* ‘laço’, através das formas *vinclu*, *vincru*, *vrinco* (FERREIRA:1986;286) (CUNHA:1991;124). Brincar é, portanto, nessa perspectiva, uma atitude, um gesto de ligação ou vínculo com algo em si mesmo e com um outro.

Brincar foi usado aqui como um "ato de decisão interna" em que a pessoa, torna-se integrante ativo com o objeto de sua ação, seja esse objeto material ou não, e que, necessariamente, passa pelas decisões internas de quem brinca.

Além disso, brincar foi tomado como um ato de estar descobrindo, escolhendo, recriando; é uma *metáfora da criação*. Criação no sentido genuíno, de espelho do gesto criador do universo, como o termo *lîla* que, em sânscrito, quer dizer “(...) jogo, brincadeira. Mais rica de sentidos do que as palavras correspondentes em nossa língua, ela significa brincadeira divina, o jogo da criação, destruição e recriação, o dobrar e desdobrar do cosmos”.

(NACHMANOVITCH; 1993: 13). Nesse aspecto, a atitude de quem brinca não é de passividade e de contentamento simplista. É um viver a tensão das escolhas, dos limites, do fazer e desfazer das ações e imaginações. Huizinga diz de uma criação de ordem e afirma que o jogo é ordem e, por intermédio da ligação com a ordem, o brincar relaciona-se com a estética cujos elementos são correlacionados, inclusive no uso de termos para designá-los: “tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião” (1993:13).

Para existir o brincar são condições *sine qua non* haver quem brinca, um “objeto”, um tempo e um espaço com os quais é realizada essa ação. Existe um complexo brincar/brincante¹ que pode ser observado no universo singular do indivíduo ou no universo social dos grupos.

Além do mais, o brincar em grupo é uma atividade social dirigida pelas decisões internas daqueles que dizem sim ao ato de brincar. Não se brinca por imposição. A ação do sujeito é, por natureza, volitiva, subjetiva e, se é em grupo, ela é entrelaçada pelos desejos e decisões dos brincantes envolvidos nela. Brincando busca-se alguma coisa em si mesmo e na relação com o outro, dando um sentido, uma intencionalidade àquilo que se faz.

Em toda ação dessa natureza há acordos de conduta, de tempo, de espaço. Esses acordos ou regras são dotados de mecanismos reguladores da ação lúdica, princípio pelo qual o sujeito (re)significa uma realidade, alterando-a ou não, modificando ou confirmando algo em si próprio ou algo adotado pelo grupo, sempre em relação ao “faz-de-conta”. Além disso, o lúdico, de acordo com Huizinga, é o campo da “ilusão” e da “simulação” (1993:41).

Há, como já mencionado, no campo dos estudos e das experiências do brincar, uma imbricação de conceitos sobre jogos, brincadeiras e brinquedo. Existe uma infinidade de autores como Bettelheim, Kishimoto, Brougère, Friedman, Wasjkop e profissionais como Hortélio, Debortoli, Garrocho, Adelsin, Marques, Medeiros que os caracterizam ora distintamente, apontando algumas diferenças, ora indistintamente, apontando semelhanças.

Bettelheim distingue o jogo da brincadeira nos seguintes termos:

¹ Brincante- participante de folgado popular. Termo muito comum no nordeste do Brasil e aqui, no sudeste, foi trazido pelo músico e ator Antônio Nóbrega. Brincante será utilizado de forma mais ampla, ou seja, aquele que brinca com qualquer coisa.

"(...) 'brincadeira' refere-se às atividades da criança pequena, caracterizada por uma liberdade total de regras ...; pelo envolvimento solto da fantasia; e pela ausência de objetivos fora da atividade em si. Os 'jogos', por outro lado, são, de regra, competitivos e caracterizados por uma exigência de se usar os instrumentos da atividade do modo para o qual foram criados, e não como a imaginação ditar, e freqüentemente por um objetivo ou propósito externo à atividade em si, como por exemplo, o de ganhar (...)" (1988: 157).

Tomando tal distinção, conclui-se que as brincadeiras são delimitadas por regras livres, semi-estruturadas e que o desenvolvimento da ação vai sendo definido pelo rumo dado pela fantasia. Já os jogos são claramente delimitados, constituindo-se por instrumentos que traçam os rumos e as condutas dos jogadores. É o jogo uma ação dotada de estrutura claramente definida e delimitada, e a brincadeira, uma estrutura pouco delimitada, em que as regras são mais flexíveis, embora seja percebido que a própria flexibilidade das regras é um fator delimitador e orientador de ação. Sintetizando, nas brincadeiras as ações são orientadas e nos jogos elas são delimitadas. Em ambos há regras, o grau de definição dessas regras é que são diferenciados.

Por outro lado, o uso comum desses termos nos faz pensar no *status* das palavras. Brincadeira torna-se muito menos séria do que jogo e tem conotações permeadas de preconceitos, muitas vezes atrelados ao conceito que se tem de mundo infantil. Jogo toma um sentido muito mais sério. Assim, nomear o que poderia ser chamado de brincadeira por jogo muda um *status* vocabular. Jogo nessa perspectiva é coisa de gente séria, com o que não concordo, pois durante todo o processo de escrita estarei usando os termos brincar, brinquedo ou brincadeira no lugar de jogo.

Confrontando as delimitações propostas e com o uso comum desses termos, tomei como uso referencial os aspectos sugeridos por Bettelheim, completando que o termo jogo pode ser compreendido como um arcabouço mais generalizado e não dirigido somente à semelhança com as brincadeiras. Todo o construto social: leis, regulamentos e toda sorte de acordos sociais estão envolvidos numa das características do universo dos jogos. Huizinga (1993) fez uma leitura contundente sobre o jogo como elemento da cultura,

enxergando-o em vários segmentos da vida humana, desde o campo artístico aos campos jurídico, religioso e da guerra. Além do mais, jogo pode ser compreendido como o movimento estabelecido entre os sujeitos em qualquer situação, como comenta Hortélio, jogo como *o intercurso* entre os sujeitos.

Os brinquedos foram abordados aqui não só como objetos materiais orientadores e constituintes de alguma brincadeira, muitas vezes são componentes que desencadeiam a imaginação, sendo reconhecido que uma brincadeira possa ser também denominado brinquedo. Assim, o termo brinquedo também será usado para o objeto e para a ação de brincar.

Callois (1990: 65) e Huizinga (1993: 33) propuseram algumas características para a identificação dos jogos: atividade voluntária, delimitada no espaço e no tempo, incerta, improdutiva, com regras acordadas e seguidas obrigatoriamente e imbuídas de conteúdo imaginário, fictício. Acrescentam-se a essas características, a intencionalidade, a significação, o simbólico, a consciência e o rito.

Por intencionalidade compreende-se como uma ação do brincante dirigida por um interesse interno numa determinada atividade. A significação e o simbólico caracterizam-se pelo que é possível perceber nas ações dos brincantes pelos gestos, pela fala ou pelas próprias relações estabelecidas entre aqueles que estão brincando.

Há uma "significância" e uma intencionalidade na atitude lúdica, pois quem brinca diz alguma coisa e esse dito está repleto de conteúdos da existência humana. Para Huizinga "(...) no jogo existe alguma coisa em 'jogo' que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa (...)" (1993: 4).

A consciência é estar presente no instante da brincadeira. O brincante que consente entrar no "estado de brinquedo" o faz por um ato de lucidez. Esse estado não é fixo. Muitas vezes, o brincante é arrebatado pelas circunstâncias e seu estado de consciência pode ser até mesmo ofuscado, mas isso não implica numa desconexão de si mesmo. No "estado de brinquedo" há uma constante mobilidade que leva a um contínuo "entrar" e "sair" da brincadeira. E por rito compreende-se as ações que acontecem no início, durante e nas finalizações desses eventos. Essas ações são geralmente compostas por estruturas que possibilitam a repetição do fenômeno.

Callois (1990:57) propõe uma classificação dos brinquedos que contribuem para uma discriminação da natureza de cada fenômeno, assim como diz Hortélio “cada brinquedo tem a sua alma”. No âmbito de cada um desses fenômenos encontram-se os elementos, ora específica, ora mescladamente: *Agôn*, ou seja a competição, a luta pela vida; *Alea*, a sorte, o imprevisível, o risco; *Mimicry*, o simulacro, a imitação, o faz-de-conta, o como se e o *Ilinx*, a vertigem, a perturbação na ordem corriqueira de nossas percepções. Essas características apontam para uma análise interna da constituição dos brinquedos.

Nas obras de Huizinga e Callois, há comentários sobre o espaço e o tempo. Huizinga (1993:88) cita o *tememos*, o círculo sagrado no escudo de Aquiles onde estão os juízes. Ali instala-se um lugar separado e afastado do mundo, mas no mundo, como se nota nos campos de futebol, nos tabuleiros de dama e xadrez, nos palcos de teatro, nas amarelinhas, nas gangorras e nos brinquedos de roda e de parques de diversão. Todos são uma espécie de *tememos*, são campos delimitados, inventados para acontecer algo que se distingue da vida comum, mas que está imbricada nela. A respeito do tempo, esses autores comentam sobre uma suspensão da vida cotidiana. Os eventos acontecem em delimitações temporais combinadas pelos que estão em “estado de brinquedo”.

Estabelecer as diferenças entre brinquedo, brincadeira e jogo só é possível, na medida em que situamos e queremos identificar as nuances que cada situação apresenta. São termos, em nossa língua, sendo usados indistintamente. Não são em si conceitos, mas ações. Porém as semelhanças são muitas, principalmente tomando como premissa que essas atividades são fenômenos estruturados ou semi-estruturados do brincar, da ação lúdica.

Ação ou atitude lúdica está inserida na perspectiva apontada por Schiller (1991), a do "impulso lúdico", ou seja, o impulso mantenedor da tensão entre a natureza no humano e a humanidade na natureza. Por natureza, entende-se por aquilo que biologicamente constitui o homem e humanidade, aquilo o que o homem constrói a partir de suas experiências com a natureza: a cultura. Esse elemento é corroborado indiretamente por Huizinga e Callois quando mencionam o elemento agonístico nos jogos. Huizinga fala de uma "estrutura agonística do universo", do eterno conflito entre os opostos que é "o princípio

último da existência": "atração e discórdia (EMPÉDOCLES)", o *yin e yang* dos chineses, Eros e Thanatos (FREUD), impulso sensível e impulso formal (SCHILLER), princípio de oposição musical (GRABE), regra e transgressão (BONDER). Em síntese, vida e morte estão implícitos no brincar.

Nesse sentido, jogo, brincadeira, brinquedo, lúdico e brincar são perspectiva de uma força viva e desafiadora que impulsiona o humano na configuração de sua cultura.

É bom lembrar que, a noção de lúdico que temos hoje, em nossa sociedade, não foi a mesma durante os períodos históricos. Desde a Antigüidade esse fenômeno esteve presente no pensamento humano. Colas Duflo (1999), Gilles Brougère (1998) fazem um panorama histórico do conceito. Embora, na tradução, o termo usado tenha sido jogo, intervenho retraduzindo-o para lúdico ou brinquedo. Huizinga no Capítulo 2, *A Noção de Jogo e sua Expressão na Linguagem*, faz uma explanação de como os termos não são unívocos para o brincar.

Esses autores, ao esboçarem o brincar na história da humanidade, fazem um percurso em Aristóteles, São Tomás de Aquino, Pascal, Rousseau, Kant, Lock, Schiller, Richter, Fröbel, Freud. Em síntese, as concepções do brincar estavam ligadas diretamente à importância ou não que era dada socialmente aos brinquedos. Os “jogos de azar” e de “cartas” e os brinquedos infantis passaram pelo status social dessas ações.

O lugar do lúdico que herdamos está baseado em cinco concepções básicas. A primeira diz sobre a frivolidade e o caráter de descontração e relaxamento que o brincar provoca ou de descansar de uma atividade. Nesse aspecto, estão envolvidos dois elementos que, se pensarmos bem, são contraditórios. De um lado, é frívolo, sem valor de ideal, pois diz respeito à aqueles que se deleitam sem responsabilidade e, por outro, é o movimento que produz relaxamento para uma posterior ação produtiva— não no sentido atual do termo, mas no de fazer alguma coisa útil.

A segunda, sobre o caráter de escape da intensidade da vida. Brinca-se para fugir de si mesmo, para evitar o contato com as profundezas, enganando-se a si próprio.

A terceira remete ao valor poético e estético que contém o lúdico. Essa vertente foi fundada no Iluminismo e, principalmente, no Romantismo, a partir

de Schiller. Assim, o brincar, em termo geral, tomou um lugar distinto na história do pensamento humano.

Na quarta, o sentido lúdico está ligado à inventividade, à construção e à desconstrução de uma realidade. É a apropriar-se dos restos culturais pelos brincantes, principalmente as crianças.

A quinta, ligada à Psicanálise, é que o brincar não se opõe ao sério, mas sim à realidade. Nessa perspectiva, a brincadeira é um espaço/tempo que acontece fora do ordinal na vida. É um momento em que o simulacro e a fantasia estão presentes. Somos aquilo que gostaríamos de ser e vivemos numa esfera pautada pelo desejo reprimido ou querido em oposição à vida “normal”.

Contemporaneamente, o brincar tem sido caracterizado sob todas essas concepções.

Outro aspecto, foi o de que a presença ou importância do brincar esteve atrelada à noção de infância que a própria sociedade constituiu. Assim, segundo Brougère, o brincar tomou um caráter distinto na medida em que a infância foi sendo instituída como um segmento separado da idade adulta. A infância tornou-se um universo à parte, com características próprias.

Ainda segundo esse autor, a educação foi uma das áreas que lançou mão dessas novas concepções e representações que vinham surgindo após o Romantismo. A partir desses referenciais, foi sendo construído um conjunto de idéias e ações baseadas no fazer lúdico. Um dos primeiros a abordar e a propor metodologicamente o brincar na escola foi Fröebel. Sua proposta era dirigida ao público infantil com a criação de seus “Jardins de Infância”. Para ele, a criança era uma semente que precisava ser cuidada como as flores num jardim.

Trazemos em nossos discursos elementos oriundos desses universos conceituais dos quais fomos formados. É possível perceber nas ações e reflexões de estudiosos e brincantes rastros dessas concepções que ajudaram a construir nossas atuais concepções. Se dermos conta desse percurso, saberemos localizar nossas heranças pedagógicas e conceituais que fazemos do brincar, a Escola Nova está aí bem próxima de nós. Esse aspecto é um processo a ser investigado e analisado profundamente e que não cabe, nesta pesquisa, ser analisado com superficialidade.

1.2– O Pandalelê– Laboratório de Brincadeiras na pesquisa

A inserção do Pandalelê na pesquisa deu-se de duas formas. A primeira diz respeito à experiência acumulada, proporcionando e fundamentando ações e reflexões, sendo que, por intermédio desse projeto, as hipóteses foram construídas, bem como surgiram muitas dúvidas. O projeto foi e é, então, um fomentador de perguntas e promotor de possibilidades de trabalhos dirigidos aos adolescentes. A outra forma de inserção do Pandalelê deu-se através das intervenções nas escolas como mediador de brincadeiras para constatar ou não algumas hipóteses, dentre elas, as do “espaço de confiança” e o da “vergonha” em brincar. Ainda nessa perspectiva, a presença do projeto numa das escolas poderia alterar o comportamento lúdico, de forma geral, dos adolescentes. Esse assunto será discutido na seção Arremates. A seguir faço um relato sobre o Pandalelê, mostrando um pouco de seu percurso.

O Pandalelê– Laboratório de Brincadeiras é um projeto de ensino/extensão presente na Escola Fundamental do Centro Pedagógico da FAE/UFMG (CP– UFMG) desde março de 1993, envolvendo grupos de adolescentes que brincam entre si e compartilham as brincadeiras vivenciadas com a comunidade do CP– UFMG e de outras instituições.

A palavra *pandalelê* é uma corruptela de *panderolê* e faz parte de um conjunto de expressões muito comuns entre as crianças. Essas expressões obedecem aos sentidos de uma outra lógica: a da fantasia. Pandalelê é, também, um dos muitos brinquedos cantados que têm a função de escolher alguém para exercer um papel de destaque numa brincadeira.

Pandalelê é depan depi
Tapetá perruge
Pandalelê é depan depi
Tapetá perru.

Ou na variação:

Panderolê depan depi
É de bátê rugi
Panderolê depan depi

É de bātê gri².

Tudo indica que vem de um brinquedo infantil francês, segundo informou Anne Marie Chartier à professora Ceres Prado, da Faculdade de Educação da UFMG:

Pomme de reinette, pomme d'apis
Petit tapis rouge
Pomme de reinette, pomme d'apis
Petit tapis gris³

A idéia do Pandalelê tem sua origem em diversas fontes. Ela foi concebida a partir das experiências nos Festivais de Inverno da UFMG orientados pela artista e professora Ione de Medeiros (BH); pelas experiências na Fundação de Educação Artística e na Escola de Música da antiga FUMA, hoje Universidade do Estado de Minas Gerais; pelas observações e direções apontadas pela educadora Lydia Hortélio (BA); pelas, também, observações feitas ao trabalho dos brincantes Rodrigo Libânio (BH) e Adelson Murta (BH); pela parceria com Francisco Marques, o Chico dos Bonecos (no CP iniciamos a proposta da Brinquedoteca Sapituca); pelas aulas de Técnica de F.M. Alexander e de Música com o professor Ilan Sebastian Grabe (BH); pelas aulas da professora Elza Lima (BH); pelas conversas e troca de experiências com os amigos Tereza Castro, Tarcísio Mauro, Eliane Scheid, Jone Tartágliã, Dulce Helena, José Alfredo, Maria Carmem, Miguel Queiroz, Deolinda dos Santos, Sandra Elias; pela lembrança de tios e avós que me iniciaram nas brincadeiras e estórias populares; pelo contato com as crianças, e por muitas, muitas outras pessoas. Essas referências, mais tarde, foram ampliadas pelos contatos com trabalhos de Guillermo Brown, na Venezuela; do músico e educador Stephan Nachmanovicht, nos Estados Unidos, e de Maria Amélia Pereira em Carapicuíba-SP.

Das conversas com Francisco Marques, começou-se no CP– UFMG um movimento da brincadeira. É bom lembrar que já havia, nos Núcleos de Educação Física e Educação Artística– hoje Núcleo de Artes, atuações

² Transmitido por Leonardo José Jeber, professor de Educação Física do CP– UFMG.

³ Maçã vermelha, maçã cinza/ Pequeno tapete vermelho/
Maçã vermelha, maçã cinza/ Pequeno tapete cinza.

isoladas nesse sentido. Aliados, Chico e eu fazíamos intervenções com histórias e canções na hora do recreio, às quintas-feiras, que foi batizado por Ronald Claver, na época Diretor-Geral do Centro Pedagógico, de “Hora da Escada”. A partir de nossas experiências individuais e das intervenções no recreio, fizemos o projeto da “Brinquedoteca Sapituca”⁴ que, infelizmente ficou só no projeto pois, antes de concretizá-lo, o Chico saiu do CP.

No início, o Pandalelê estava ligado ao Projeto Exploratorium, do Coltec-Cecimig, que era coordenado pelo professor Dácio Guimarães de Moura. Também contou com o apoio do professor João Filocre, na época Diretor-Geral do Centro Pedagógico. Em 1994, o Pandalelê desligou-se do Exploratorium. Atualmente o Pandalelê está sob a minha coordenação e do professor José Alfredo Oliveira Debortoli, da Escola de Educação Física da UFMG.

O projeto nasceu com a intenção de ser um espaço de vivência e criação de brincadeiras e principalmente possibilitar aos seus integrantes a experiência da reconstrução do lúdico em si mesmos, experimentando, registrando e compartilhando-as com outras pessoas. Assim, cada um tem a possibilidade de se fazer um agente multiplicador e perpetuador dos jogos, brinquedos e brincadeiras.

No CP– UFMG, a presença do Pandalelê tem contribuído para uma reflexão e ação fundamentadas na realização do lúdico na formação das pessoas e não vem atrelado ao uso das brincadeiras como simples recursos didáticos em educação, isto é, no uso comum de recurso “para algum objetivo específico”. Para isso as atividades que o Pandalelê vem desenvolvendo junto aos seus integrantes e aos alunos da Escola estão numa perspectiva da vivência cultural desse fenômeno. Também estão envolvidos outros aspectos como as relações interpessoais e as experiências subjetivas, que serão abordadas mais adiante. A interação é uma das vertentes pelas quais o projeto se realiza.

Além dessas perspectivas, o Pandalelê, tem sido um pólo de discussão e produção da cultura lúdica, pesquisando brincadeiras, refletindo, transformando e (re) criando outras brincadeiras.

⁴ Sapituca, segundo o Chico dos Bonecos, quer dizer comichão, movimento, inquietação. Atualmente no CP há uma brinquedoteca com esse mesmo nome.

Há, na proposta, dimensões que estão orientando as atividades. São elas: *a dimensão lúdica*, na qual se observa que a ação lúdica não é somente da idade infantil, mas do ser humano. Muitos brinquedos de roda, que são caracterizados culturalmente como infantis, são vividos plenamente e atualizados no tempo presente por adolescentes, adultos e idosos. A brincadeira é experimentada no agora; *a dimensão pessoal*, em que cada integrante está redescobrando e alimentando sua própria ludicidade e realizando o exercício de escolher o que quer fazer e o desejo de o fazer. Sobre ela, comentou Vanessa Regis⁵, em 94: “(...) no horário do Pandalelê eu tenho liberdade de expressão e posso escolher o que quero fazer(...)”; *a dimensão cultural*, na qual cada um tem a oportunidade de tornar-se co-responsável na transmissão e transformação das brincadeiras, sendo incentivado a participar e a ser agente multiplicador da ação cultural-lúdica, mais especificamente ter contato com a memória popular de brinquedos; *a dimensão do contato humano*, em que compartilhar uma brincadeira com crianças, adolescentes, adultos e idosos é exercer o risco do encontro, de se aproximar e de viver conflitos e alegrias. Francisco Marques comenta que “ se eu brinco, estou em ‘estado de encontro’— comigo mesmo e com o outro e com os outros” e, por fim, *a dimensão da propagação*, em que, a partir das experiências na Escola e em outras instituições⁶, o Pandalelê tem recebido o incentivo para a sua continuidade, aprofundamento e expansão da ação lúdica.

A existência de um projeto dessa natureza só é possível se houver um espaço que acolha, incentive e dê condições adequadas para a sua realização. A Escola Fundamental do Centro Pedagógico da FAE/UFMG tem sido um lugar assim, socialmente privilegiado para a formação e realização de projetos abertos às diferentes linguagens e que se dirijam aos interesses de seus docentes e alunos. Dentre suas tarefas sociais, como instituição de

⁵ Todas as citações dos integrantes do Pandalelê estão registradas em relatos escritos solicitados periodicamente para a avaliação de alguma apresentação ou para comentar sobre a atuação do projeto na vida de cada um. Há, também relatos e comentários orais que foram registrados, pelo coordenador, nos cadernos do Pandalelê. Os integrantes estão identificados com asteriscos.

⁶ O Pandalelê nesses anos de trabalho tem visitado e recebido visitas de instituições educacionais. Dentre as várias instituições estão: Projeto Providência Páscoa – do bairro Estoril; Instituto Efigênia Vidigal; Colégio Magnum Agostiniano; Centro de Desenvolvimento da Criança- Creche UFMG; Prefeituras de Belo Horizonte, Catas Altas e Bom Despacho- MG, Centro de Estudos da Casa Redonda, Memorial da América latina – SP etc.

ensino, está a de socializar criticamente o conhecimento produzido pela humanidade. E também a de reinventar, rever, recriar, refazer esse conhecimento, produzindo outros, diariamente, transformando o ensino em investigação científica e entendendo o ensino como mediador da experiência e relação humanas.

O brincar no Pandalelê

Na criança, o brincar é transparente, não velado. No processo de adultização da pessoa, esse brincar vai sendo desvirtuado, tolhido por uma série de fatores, pois na medida em que o padrão cultural determina conceitualmente que brincar é uma característica específica da criança cronológica, toda e qualquer ação lúdica vivenciada é rapidamente dirigida ao período da infância e levada muitas vezes para o âmbito de uma certa irresponsabilidade e infantilidade.

Contrariamente a esses preconceitos, os adolescentes que participam do Pandalelê têm demonstrado que a atitude lúdica diante das brincadeiras ainda permanece e que, tendo oportunidade e espaço onde não serão ridicularizados por sua vontade de brincar (de qualquer coisa), eles expressam esse desejo e o realizam. Nesse sentido, o brincar para o adolescente, no Pandalelê, torna-se um elemento constitutivo de sua formação, isto é, interagindo com as brincadeiras e descobrindo-as, ele faz com que cada brincadeira seja um fenômeno a ser apropriado e integrado em seu universo de expressão.

No Pandalelê, a brincadeira é concebida como elemento da cultura, como parte integrante do acervo da cultura humana na qual homens, mulheres, crianças, adolescentes participam de sua construção. Nessa perspectiva, as brincadeiras no Pandalelê têm um princípio que não determina se uma brincadeira é para criança, adulto ou adolescente. O que vale é a atitude que se tem diante do brinquedo que está sendo apresentado. É claro que se considera, quando se brinca com outros sujeitos, um tipo de brincadeira que seja condizente com esse grupo. Para isso, as atividades são iniciadas brincando de acordo com uma suposta relação entre a brincadeira e a idade dos outros brincantes para, depois, poder apresentar qualquer tipo de brinquedo.

Há, nessa proposta, dimensões que estão para além desses aspectos abordados, repercutindo humana e socialmente nos locais onde o Pandalelê tem atuado.

O Pandalelê tem sido um espaço de encontro, de convivência e, para cada um, toma dimensões distintas e profundas, desvelando e significando um processo de conhecimento do outro e de si mesmo. Amanda Soares* diz que "(...) significa união, compreensão. No Pandalelê, nós nos expressamos, sem medo; brincamos à beça, sem culpa". Já Ana Carolina* comenta: "(...) significa uma união, uma coisa séria, mas, do mesmo jeito, também é uma coisa relaxante e que dá uma cultura sobre brincadeiras e crianças...".

Isso reflete uma atenção ao aspecto cultural e a um contato com o outro. Entretanto, não só o elemento cultural-lúdico está presente. Há, nesse processo, muitos outros aspectos que ficam transparentes na relação e na formação dos grupos. O (re)conhecer-se no lúdico e a leitura humana das relações são temas constantes no trabalho dos grupos. Entre os adolescentes, a necessidade de pertencer a um grupo e de ter algo que lhes dê significado e orientação para a vida são, também, fatores que determinam a participação em algum projeto. Nesse caso, eles vêm se envolvendo com o trabalho, abrindo perspectivas para um aprofundamento da experiência do ser brincante que há em cada um. A realização do projeto tem uma participação efetiva de seus integrantes que gera um movimento humano de convivência em grupo e, assim, muitos valores são expostos e o tempo todo somos convidados a confrontá-los com os dos outros. Todo esse processo é observado nos seguintes comentários:

“Enfrentamos conflitos e com isso a gente cresce. O respeito ao outro está presente no grupo”(Sílvia Lima*);

“o Pandalelê é um grupo unido, amigo, feliz, mas tem problemas como qualquer outro grupo e é com esses problemas que estamos evoluindo... Como jovens, olhamos o Pandalelê como uma oportunidade de nos libertar, ter autoconfiança, lembrar-nos dos bons tempos que não ficaram e nem ficarão (graças ao Pandalelê) totalmente para trás”(Tálita Piroutek*);

“hoje, passado algum tempo desse nosso trabalho, posso concluir algumas coisas importantes: o Pandalelê teve

uma grande importância para mim, pois ajudou-me a tomar decisões melhores e a ter um maior espírito de liderança (...) levando-me a me conhecer melhor e a abrir-me totalmente para alguma coisa, no caso, o Pandalelê” (Luciana Carneiro– ex-integrante em 93);

“hoje, posso concluir que este trabalho com as crianças é muito prazeroso e para mim é como uma verdadeira terapia, pois eu me solto, sou eu mesma. Com ele, eu tenho crescido, tenho tido mais facilidade de definir o que quero e o que penso porque tenho sido mais eu mesma) e tenho mais facilidade de conviver com as pessoas” (Luísa Campos– ex-integrante em 93).

Além do brincar e da experiência no grupo, a atitude de olhar, de registrar e de refletir sobre o visto e vivido são procedimentos que precisam ser mobilizados desde cedo, oferecendo um campo para o adolescente sentir-se responsável e inserido naquilo que está fazendo. Nesse sentido, as observações registradas de suas vivências são de valores inestimáveis e tocam, carinhosamente, em profundas camadas da experiência humana.

Por outro lado, a presença do projeto no CP– UFMG e em outras instituições tem sido efetivamente reconhecida e esse reconhecimento é fruto de uma conquista de seus integrantes e de uma valorização da escola como sendo um espaço social de encontro (tem-se observado que, na vida urbana, as escolas estão sendo quase que exclusivamente o lugar de convívio social das crianças e adolescentes). Em cada instituição visitada, há uma troca afetiva e efetiva da ação lúdica pelas brincadeiras, como pode ser observado nos relatos a seguir, em consequência das visitas realizadas:

“Foi um encontro muito gostoso de troca de brincadeiras, canções e muita alegria. Esperamos que outras crianças tenham a oportunidade de desfrutar desta idéia”.

Creche Aurélio Pires– Belo Horizonte–

1994.

“(...) o resgate cultural como forma de apropriação da brincadeira enquanto cultura. As brincadeiras são adequadas à idade trabalhada, são envolventes e despertam alegria nas crianças”.

Instituto Efigênia Vidigal– Belo Horizonte–

1995.

“(...) o Pandalelê só está crescendo a cada dia, cumprindo tudo o que se propõe, é um dos grandes projetos desta Escola”.⁷

“(...) o Pandalelê tem apresentado uma trajetória de sucesso, consubstanciada na sua consolidação enquanto agente perpetuador das brincadeiras populares, assim como na extensão da idéia a outras instituições educacionais”.⁸

"o Pandalelê é um caminho que o adolescente pode e deve usar para sua busca do significado da vida. A passagem da infância para a vida adulta fica mais gostosa, tranqüila e preserva valores culturais de grande importância para a formação de uma população mais feliz neste país".⁹

O dia a dia no Pandalelê

Até o final de 1999, participavam do Pandalelê dez adolescentes (nesses seis anos já participaram mais de 90) do IV Ciclo do Ensino Fundamental. Neste primeiro semestre de 2000, não houve abertura de uma nova turma. Com os adolescentes, há dois professores coordenadores que se reúnem semanalmente em oficinas de duas horas, realizadas em horário extraclasse. Nessas oficinas, as brincadeiras são trazidas pelos coordenadores, pelos integrantes e também por brincantes que periodicamente são convidados para participarem das oficinas.

A participação no projeto é por adesão e interesse dos alunos, ou seja: nasce do desejo de brincar e de fazer parte desse grupo de brincantes. Acontece como na brincadeira. O ato de brincar é uma atitude de escolha, ninguém brinca por obrigação. Geralmente os grupos são formados quando os alunos estão no segundo ano do III Ciclo (antiga 6ª série). Desses alunos que entram, mais de 80% permanecem no projeto até o último ano de escolarização, isto é, ficam no Pandalelê por três anos.

⁷ Ata da reunião da Comissão de Ensino do CP, em 30/08/96.

⁸ Parecer da Câmara de Extensão da UFMG em reunião no dia 14/08/96, momento em que o projeto foi aprovado, com financiamento e bolsa de extensão para alunos de 1º grau.

⁹ Esse comentário faz parte de um texto enviado ao Pandalelê pela Sra. Olga Piroutek, para constar de um artigo sobre o projeto no Jornal do CP – Ano I – Nº 1 – Setembro/95.

As experiências do Pandalelê, bem como o que acontece com os seus integrantes, estão presentes no relato do aluno Ivan Campos, ex-integrante do grupo:

"saímos em fila da sala de artes, com vergonha porque a escola estava cheia de gente, que provavelmente pegaria no nosso pé, por brincarmos e por estarmos pintados. Aos poucos eu percebi que estava fazendo aquilo porque queria. Eu não fui obrigado e, portanto, não tinha sentido ter vergonha. Fui me soltando até chegar ao lugar onde fizemos a roda. Logo que fizemos a roda, as crianças foram entrando nela e participando da brincadeira conosco. Foi ótimo passar a brincadeira, brincando com a meninada. Estávamos ali, as crianças e as "criançonas" do Pandalelê, rindo sem ninguém ter falado nada engraçado. Estávamos falando na linguagem da brincadeira, que tínhamos esquecido e que redescobrimos com o Pandalelê, podendo curtir com a criançada. Depois das brincadeiras, quando íamos embora, vimos a coisa mais legal de nossa apresentação: crianças brincando sozinhas o que nós passamos a elas. Foram legais os momentos em que nos pintamos e que tiramos a pintura. Rolou, na sala, ajuda de todos. Acho que já estamos formando um grupo legal e unido".

Fazer do Pandalelê

Para além do brincar e do compartilhar as brincadeiras, o Pandalelê também tem a proposta de registrar e produzir cartilhas, textos, discos das brincadeiras realizadas no projeto. Em dezembro de 1997, lançamos a cartilha "*Pandalelê– arquivo lúdico*", volume nº 11, da "*Coleção Quem Sabe Faz*" da Pró-Reitoria de Extensão, co-elaborada por Luciana Gomides, Paulo Vinícius, Sílvia Lima e Tereza Dulci. Durante esses anos, produzimos textos sobre o projeto e comentários sobre o brincar. Para este ano de 2000, há a proposta de produzir uma outra cartilha, "*Pandalelê– arquivo lúdico II*"; um programa de computador de brincadeiras, o "*O Pandalelê no seu PC*" e um CD, em conjunto com o grupo Rodapião, de "*Brinquedos Cantados*". Todas essas produções têm a presença dos integrantes do projeto.

Também temos participado de importantes encontros e seminários nacionais e internacionais como a 6ª SBPC/Jovem, os I e II Congressos Nacionais de Educação– CONED, os II, III e IV Encontros da Canção Infantil Latinoamericana e do Caribe-Venezuela, México e Argentina, I e II Bienais de Extensão da UFMG, dentre outros eventos.

Considerações

A experiência que o projeto vem adquirindo nesses seus seis anos de atividade tem mostrado que, na formação de grupos de alunos com esse tipo de atividade, a Escola Fundamental do Centro Pedagógico tem dado oportunidade aos integrantes do Pandalelê de uma iniciação à investigação cultural. Nesse trabalho desenvolvido pelo grupo, os adolescentes, além de vivenciarem brincadeiras, participam da observação, análise, registro e discussão da prática lúdica, tornando-se agentes brincantes desta proposta.

Nessa perspectiva, a escola aponta para caminhos que devem ser de sua natureza: fomentar a relação ‘cultura–adolescente–criança–estudo–brincar–arte–ciência’; dar oportunidade aos alunos de se envolverem com a produção cultural, educativa e lúdica, compartilhando os bens culturais apreendidos e oferecer atividades em que os alunos possam aderir por livre escolha.

Por fim, os campos conceitual e prático fizeram parte da fundamentação do olhar neste trabalho. Aliando um ao outro, pude construir um referencial que não leva a cabo os conceitos e as perguntas, mas delimita um modo de ver e refletir um fenômeno, auxiliando nas possíveis respostas. A prática orientada pelo estudo é mais “consciente” e o estudo orientado pela prática é mais vivo. Procurei, então, abordar o tema em questão orientado por essas duas vertentes. Elas conduziram-me a conhecer mais profundamente o campo e, nessa busca, deparei-me com algumas ausências, dentre elas, a voz dos adolescentes. Carecia ouvi-los e vê-los em ação. O próximo capítulo tratará desse assunto.

Capítulo II – Brincar na adolescência

“eu não vou ser daquelas crianças
que para crescer joga fora a infância”

Zé Tatit e Sandra Peres

Na introdução, abordei alguns aspectos sobre a adolescência que orientaram-me na pesquisa. Aqui retomo alguns desses pontos, inserindo outros, para abrir uma nova discussão que será contraposta com as falas dos adolescentes. Neste capítulo e no final deste trabalho essa discussão será aprofundada. Farei, então, uma incursão na palavra adolescente; nos aspectos gerais das duas escolas da pesquisa; nas vozes dos adolescentes baseadas no questionário aplicado; nos grupos focais e em diálogos anotados no “caderno de notas”; no próprio caderno de notas e, por fim, farei uma análise dos instrumentos utilizados e referenciados neste capítulo.

2.1 – Adolescência

A palavra adolescente, segundo Becker (1985:8), vem do latim *'ad'*, para + *olescere*; crescer: crescer para'. Em todo crescimento existe tensão, crise. Há uma relação nova, desconhecida que necessita ser travada com o corpo, com seus pares ou tutores, com os pensamentos, as emoções e com a exacerbação da própria sexualidade e a dos outros. Acontecem nessa época os conflitos mais intensos com os pais e com as autoridades, é a busca de uma confirmação existencial: a identidade.

Segundo Erikson, a identidade “é um processo ‘localizado’ no âmago do indivíduo e, entretanto, também no núcleo central da sua cultura coletiva”, e que

“em termos psicológicos, a formação da identidade emprega um processo de reflexão e os níveis de funcionamento mental, pelo qual o indivíduo se julga a si próprio à luz daquilo que percebe ser a maneira como os outros o julgam, em comparação com eles próprios e com uma tipologia que é significativa para eles; enquanto que ele julga a maneira como eles o julgam, à luz do modo

como se percebe a si próprio em comparação com os demais e com os tipos que se tornaram importantes para eles. Este processo é, felizmente (e necessariamente), em sua maior parte, inconsciente – exceto quando as condições internas e as circunstâncias externas se combinam para agravar uma dolorosa ou eufórica ‘consciência de identidade’” (1972: 21).

Para Huerre,

“quaisquer que sejam as analogias, as semelhanças nos seus destinos, cada ser humano, pela primeira vez na sua existência, terá de se constituir como sujeito particular, diferenciado dos outros. Para isso, não se pode economizar no questionamento de uma certa imagem de si próprio, de seus pais e do mundo...” (1998: 21)

A sociedade exige um comportamento não mais infantil e, ao mesmo tempo, cobra uma atitude que o adolescente quer, mas ainda não consegue assumir: a do adulto. Nessa pressão externa, aliada à força do grupo e às pressões internas, está o sujeito adolescente, dotado juridicamente de direitos e deveres (pelo menos no Brasil com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente), mas submerso a uma identidade “amorfa” constituída por ele mesmo e pelo meio social.

Por outro lado, a adolescência tem-se tornado, neste século, uma instituição à parte. Fazendo um paralelo ao que Chamboredon e Prevot (1982) comentaram sobre a infância, pode-se deduzir que, contemporaneamente, surgiu um ideário de adolescência emergindo simultaneamente um mercado que dirige suas ações e produtos em função desse ideário.

Pode-se dizer que a adolescência como representação é uma invenção social institucionalizada. Essa institucionalização não seria uma invenção do adulto para criar um mercado de consumidores dos produtos que são dirigidos e oferecidos pelas carreiras profissionais que lidam com a juventude? Chamboredon e Prevot (1982) falam em um "sistema de agentes, produtores dos bens e serviços cujo alvo é a pequena infância". Transponho essa afirmação para o período de vida em questão. Esse complexo constituiu-se num 'mercado' da adolescência. Nesse sentido, iniciou-se um exército de produtos (programas de televisão, revistas, vocabulário, marcas e etiquetas de

roupa, grupos de música, jogos eletrônicos, esporte etc) criando uma cultura juvenil projetada para sustentar e rentabilizar um conjunto de valores sociais e de 'técnicas simbólicas' de imposição e legitimidade desses valores e produtos.

Encontrando-se então nesse limbo, o adolescente apega-se aos grupos de convívio e aos lugares onde possa ser identificado como uma pessoa e alguém que necessita de atenção, liberdade e referência para estar se construindo como sujeito no mundo.

Sobre a adolescência, uma fase extremamente controvertida, há um vasto material de estudo e referenciais. O que foi construído na infância e se tornado um porto seguro, transforma-se numa tremenda constelação de conflitos, inseguranças e confronto de valores. Instala-se uma “crise de identidade” (ERIKSON; 1976) carregada de todo um arcabouço de imagens e representações de adolescência, formadas socialmente. Pressionado pelos valores sociais, pelas mudanças internas, pelas identificações infantis e sua imensa necessidade de se libertar delas, o adolescente encontra-se num abismo existencial. Por um lado, ele é considerado e se vê grande para estar envolvido em atividades atribuídas à idade infantil e, por outro, não pode assumir os compromissos de adulto.

Em meio a esses conflitos, há uma negação daquilo que os adolescentes vinham acreditando, vivendo e tomando como uma verdade, não escapando a relação com os jogos, brincadeiras e brinquedos. Mesmo diante dessas pistas, vislumbra-se algo velado na relação dos adolescentes com o brincar. Quais aspectos estão presentes nela?

2.2– As escolas

Descrever os espaços onde a coleta de dados se deu é exercitar a imaginação espacial/sonora, suas nuances, suas cores, seus detalhes, suas constituições. Esse aspecto, por si só, gera uma infinidade de perguntas. Como o espaço influencia no dia a dia daqueles que o usufruem? Pode o espaço demarcar as maneiras das relações que ali acontecem? Como os sujeitos se mobilizam no espaço onde convivem? Assim, um conjunto de perguntas surgem e, a seguir, tento respondê-las.

Os espaços nas escolas são distintos: enquanto no CP– UFMG há uma dimensão espacial farta, aberta e com muitas possibilidades de utilizá-la, no Pedro II, o espaço físico é restrito, fechado, mas no campo imaginário, ele tomava outras proporções. Não que no CP– UFMG o espaço imaginário não estivesse presente, o importante observar é que, talvez devido a essa amplitude espacial, o indivíduo e os grupos necessitassem de limites e, não acontecendo fisicamente, eles mesmos procuravam soluções para o delimitarem. Um dado importante é que havia, no CP– UFMG, campos demarcados no chão para determinados jogos e isso conduziu muitas vezes as ações dos adolescentes. Havia campos para brinquedos de chão, peteca e vôlei, e esses dois últimos fenômenos foram as expressões mais encontradas nessa escola, sendo alguns outros eventos encontrados em campos demarcados pela imaginação.

Além do mais, no CP– UFMG, as turmas do III Ciclo, 5º e 6º anos, estiveram no mesmo turno que os alunos do I Ciclo, ou seja, 1º e 2º anos escolares. Essa demarcação de idade também caracteriza a demarcação de espaços, sendo reforçada pelas representações sociais de infância e adolescência, já tão debatidas em nossa sociedade. Há, entre os próprios adolescentes do III Ciclo, uma diferenciação de espaço. Essa delimitação é mais evidenciada entre idades distintas, ou seja, os de onze, doze anos – 5º ano escolar, misturam-se muito pouco com os alunos do 6º ano e vice-versa.

Espaços delimitados são metáforas de uma conduta no espaço da vida. Ter um *locus*, poder sair dele e voltar, como diz Garrocho, na entrevista, “o adolescente é um nômade”. Concordo e acrescento que todos somos nômades, mas necessitamos de um lugar no mundo, em nossa casa, em nossa escola. Talvez a necessidade desse lugar esteja contribuindo para a construção da identidade de cada um e ofereça referências mais “seguras” diante das inseguranças e inconstâncias da vida.

Poderia, sem dúvida, estar observando até hoje o “caleidoscópio” do recreio. Seria um trabalho infinito. Daí outra escolha é a do tempo em que se quer observar. Esse tempo é como uma fotografia, moldura de um instante, um momento mais amplo de situações que oferecem um campo fértil de correlações, oposições, congruências, divergências, convergências e contradições. Tudo isso fica explícito após o momento ser recortado e visto de

fora, embora eu reconheça que muitas nuances não possam ser vistas de imediato, elas precisam de mais tempo e de mediações para serem desveladas.

Escola Estadual Dom Pedro II

A Escola Estadual D. Pedro II situa-se no centro da cidade de Belo Horizonte, próximo à região dos hospitais, na avenida professor Alfredo Balena.

Criada em pelo Decreto nº 7044 de dezembro de 1925, foi inaugurada em setembro de 1926.

Em sua instalação, a escola funcionou com as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, ampliando-se, gradativamente para as quatro últimas séries, sendo extintas, também gradativamente, as primeiras. Mais tarde, o Ensino Médio foi ampliado. Hoje a escola atende de 5ª à 8ª série, mais os três anos do Ensino Médio. Funciona em três turnos e atende a uma clientela bastante ampla, tanto ao nível socioeconômico quanto às proveniências de seus adolescentes. Como já mencionado, na Escola estudam alunos de diferentes regiões da Grande Belo Horizonte.

O prédio da Escola ocupa um espaço de mil metros quadrados e é construído em estilo neocolonial, destacando as escadas, os arcos, as colunas torsas frontais, o telhado e o mobiliário— que guarda memórias de sua fundação. O prédio foi tombado pelo Patrimônio Histórico. O espaço interno dessa escola, como já dito, não é muito amplo. Os sons que são propagados, devido às condições acústicas de sua estrutura, são amplificados e refletidos pelas paredes. Isso acarreta uma ampliação do volume de sons que ocorrem durante o recreio.

Há um conjunto de aproximadamente vinte salas de aula, uma cozinha com refeitório, uma cantina, uma Biblioteca, um laboratório de Ciências, um salão onde funciona o auditório, e dois espaços externos onde estão demarcadas as quadras para a prática da Educação Física.

O leque de disciplinas escolares está no rol do padrão escolar convencional. A não ser algumas atividades extraclasse, não encontrei nenhum projeto que funcionasse concomitantemente às aulas, durante todo o período escolar. Há um Grêmio Estudantil que procura atuar nas atividades da escola.

Escola Fundamental do Centro Pedagógico

A Escola Fundamental do Centro Pedagógico da FAE/UFMG, situa-se no Campus Pampulha e está localizada nas proximidades da Faculdade de Educação.

A Escola, como hoje funciona, foi iniciada na década de 70, mas suas origens remontam aos Colégios de Aplicação, instituídos em 1946 pelo Decreto n.º 9053. Naquela época, esses Colégios eram ligados às Faculdades de Filosofia do País e lhes serviam para a prática docente dos alunos de Didática das referidas Faculdades. O Centro Pedagógico é composto por duas escolas, uma de ensino fundamental e a outra, de ensino médio e tecnológico, tendo vínculos pedagógicos/administrativos com a Faculdade de Educação, atuando em muitos âmbitos em conjunto com alguns departamentos da própria FAE e de outras unidades acadêmicas. Essa Escola no interior da Universidade tem a finalidade de atuar nos níveis de ensino, pesquisa e extensão. Como 1º e 2º graus foi instituída, mais tarde pelo Decreto Lei 62.317, de 28.02.68.

O CP– UFMG– aqui utilizando essa sigla para determinar a escola de ensino fundamental– é uma escola que atende a crianças e adolescentes do 1º ao 8º ano escolar, em dois turnos diários e, à noite, oferece à comunidade o Ensino Fundamental de Jovens e Adultos, antigo Supletivo. Os alunos que nela estudam são oriundos de vários bairros de Belo Horizonte, principalmente da região da Pampulha e de Venda Nova, e pertencem a diferentes faixas econômicas.

O prédio da Escola tem uma área de construção bastante ampla e ocupa aproximadamente 4000 metros quadrados. Tem uma característica bem marcante da época de sua construção, final da década de 60, em que o concreto bruto se sobrepõe em dimensões e imponência. Por ser essencialmente de concreto, sua acústica faz com os sons fiquem refletindo indistintamente pelo espaço, ocasionando, mesmo em sua enorme dimensão, uma amplificação sonora difusa e sem permitir a escuta de sons fracos. As vozes se perdem em sua imensidão, mas, quando a comunidade escolar

manifesta-se no pátio, o barulho é muito parecido ao encontrado no Pedro II. O pátio, ao contrário da outra escola, é bastante grande, além de ter grandes áreas em volta da construção central, duas quadras cimentadas e um campo gramado para futebol. Esses dois últimos locais encontram-se a uns cem metros do prédio central e o denominamos de 'campão'.

Há dezesseis salas de aulas para as turmas, sendo que nos Ciclos finais existem salas para áreas distintas do conhecimento. Há, também, salas diferenciadas para as disciplinas de Música, Teatro, Artes Plásticas, Oficina, Laboratório de Ciências e salas para o Núcleo de Ação e Integração Pedagógica – NAIP, a Biblioteca, Brinquedoteca, Enfermaria, Almoxarifado, Serviços Gerais, Audiovisual, um Jardim de Ciências e um Laboratório de Informática.

O leque de disciplinas oferecido pela escola possui algumas peculiaridades pois, além de conter as áreas de Música, Teatro, Artes Plásticas, o que não é comum encontrar nas escolas públicas e particulares – geralmente tem-se uma disciplina denominada Educação Artística – conta com outras áreas de ensino como Oficina de Madeira e Cerâmica, e Laboratório de Informática. No CP– UFMG existem vários projetos de ensino e extensão dirigidos aos alunos e que acontecem durante o ano escolar, em horário extraclasse. Dentre esses projetos está o Pandalelê– Laboratório de Brincadeiras.

2.3– Brincantes adolescentes

Dar voz ao outro era o propósito da pesquisa e esse é desafio ao qual me proponho a partir deste instante. Deixar que os adolescentes falem, ouvi-los, saber o que pensam, como agem, compreendê-los e dialogar com todo o mundo exposto por eles, tendo em vista o respeito às suas idéias e às suas contradições. A seguir estarão não só o que eles querem dizer, mas também aquilo que li, “distorci”, interpretei ou percebi no que as respostas estavam apontando no questionário aplicado.

As perguntas abertas e fechadas quiseram trazer à luz o que os adolescentes estão refletindo sobre eles mesmos e o que percebem dos adultos mais próximos quando o tema é o brincar e a adolescência.

O momento em que vivem é cheio de contradições. Cada qual expressou-se, acredito, de uma forma sincera. De acordo com o roteiro das perguntas do questionário irei relatando aquilo que eles escreveram, procurando relacionar o conjunto de respostas dadas, sem, no entanto, entrar no mérito de especificar se os adolescentes são de determinada escola, pois o que interessa é desvelar um campo mais amplo do imaginário adolescente sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o brincar. O não determinar de qual escola são baseia-se no fato de que a importância dos dados se dá pela intenção de fazer um quadro geral sobre a temática, ou seja, o objetivo da pesquisa não é fazer uma comparação, mas saber, numa perspectiva geral, quais são os sentidos que esses grupos de adolescentes estudantes dão ao brincar. A escolha dessas duas escolas se deu por elas terem algumas características semelhantes e, a importância de ter o CP– UFMG como um dos locais de observação foi de que, nesta escola há um projeto específico de brincadeiras que poderia estar influenciando ou não nas práticas e nos pensamentos dos adolescentes que estudam nela em relação ao brincar. Já no Pedro II, esse tipo de projeto não existe. Essa correlação será discutida.

Cabe lembrar que esta pesquisa não é de característica quantitativa, mas essencialmente qualitativa. Entretanto, os números de respostas, principalmente na tabulação do questionário, entrarão como dados importantes e determinados termos como: ‘a maioria’; ‘a minoria’ também serão usados em alguns momentos. Dessa maneira, reconheço que o aspecto quantitativo está presente e, muitas vezes, conduzindo uma determinada leitura. Levei em consideração, em muitos momentos, uma única resposta diferenciada das outras porque, neste caso, deduz-se que não há unanimidade das representações, seja do brincar ou da própria adolescência, embora haja um conjunto de situações/respostas que mostra a presença de uma certa representação de vida e do momento em que estão passando, isto é, há um padrão de jeitos, palavras e ações que delineiam um tipo de representação sobre a questão.

2.3.1- O questionário – relatos e comentários sobre dados

O questionário foi um dos instrumentos utilizados na pesquisa. Apliquei-o em sessenta e um adolescentes, trinta e cinco no Pedro II e vinte e seis no CP– UFMG. O público feminino foi composto por trinta e três adolescentes e o masculino, vinte e oito. As idades variaram entre onze e quinze anos.

Procurei aplicar o questionário numa data próxima à outra e num tempo bem semelhante de aplicação. Em ambas as escolas, todos os adolescentes responderam de bom grado ao questionário e gastaram uma média de cinqüenta minutos para executar o pedido.

As intervenções externas não atrapalharam a aplicação de forma que viesse a interrompê-la. No CP– UFMG, uma turma de alunos do 5º ano, por estar preparando um trabalho para uma aula, passava diante da sala do 6º ano fazendo um pouco de barulho e tirando a atenção dos que estavam em sala. Muitos aproveitaram para também “zuar” com a situação.

Foi possível constatar que, nos momentos de respostas a um questionário, muitas situações aparecem e, dentre elas, algumas de resistência em responder sobre um tipo de assunto. No início percebi que havia um certo desinteresse por parte de uns três a cinco adolescentes, em cada escola, por causa do tema, acredito. Porém, com o envolvimento nas questões, essa resistência foi sendo diluída e houve alguns alunos, do CP– UFMG, que, em respostas à pergunta “brincam de quê”, aproveitaram para mostrarem que não brincam e, quando assumem o brincar é com coisas que não são mais de criança. Como foi o caso de um adolescente que passou o corretivo por cima de sua resposta escrita, mas deixou escapular no ar o som de sua voz, respondendo à questão. O dito, naquele momento foi mais importante, talvez porque várias pessoas, e ao mesmo tempo, podiam saber dele e de suas intenções.

A maioria dos adolescentes, nas duas escolas, respondeu ao questionário de forma “concentrada”. Três adolescentes chamaram-me a atenção por uma pergunta mal formulada– a que diz sobre o ver os colegas

brincarem– o que achei bem interessante. Em síntese, o questionário foi um importante instrumento desta pesquisa. Ele e os outros instrumentos possibilitaram-me um esboço de como os adolescentes pensam e agem quando o assunto é o brincar.

2.3.2 – Respostas e perguntas

A seguir estão os dados recolhidos a partir das perguntas no questionário. Essas perguntas estão na mesma ordem em que foram apresentadas aos adolescentes. Há, na seção dos anexos, uma cópia integral do questionário.

Quando perguntei sobre o que achavam da idade que tinham, responderam-me de diversas maneiras. Houve quarenta e duas respostas como: “ótima”, “boa”, “bom”, “legal”, “bom e ruim”, “não é muito bom”, “muito boa”, “difícil”, “péssimo”, “normal”, “estar bem”, “um pouco difícil e um pouco legal”, “nem bom nem ruim”, “muito legal”, “adoro, a melhor, até hoje, foi essa”. Como visto, a freqüência desse tipo de resposta foi bastante significativa, pois eleger um afeto para a situação marca nossa disposição interna diante daquilo que se apresenta à nossa frente. A minoria respondeu de forma lacônica, de alguma forma, para colocar-se mais comedidamente. Assim, o não querer expor-se ou tocar em alguns assuntos poderia causar-lhes constrangimentos ou inquietações.

Outros aspectos observados nas respostas foram no que diz respeito a: mudanças; conflitos; o outro; descobrimentos e aprendizagens; identidade; sexualidade; grupos; diversão e brincar. Esse último aspecto foi apontado por dez adolescentes e esteve relacionado a dois movimentos: um no que diz respeito ao estar deixando as brincadeiras de lado, parando de brincar e o outro, num querer ou ainda continuar a brincar durante esse momento de vida. Esses momentos nos mostram um campo oposicional entre o brincar e o não brincar dos adolescentes, apontando para a ambigüidade do assunto no meio deles. Mais tarde, nos arremates, isso será mais detalhado, por se tratar do foco de investigação.

Dentre os adolescentes, dois comentaram que as brincadeiras foram trocadas pelas conversas, pelo convívio em grupo. Nesse convívio em grupo e nas saídas para festas com colegas, doze deles disseram sobre o assunto e sua importância. Esse aspecto da importância do grupo é defendido por muitas teorias psicológicas e, nessa fase, é uma das condições de sobrevivência e de construção de identidade.

Sobre sexualidade, houve onze menções, não sendo um assunto posto em supremacia dentre os adolescentes. Ela esteve explicitamente anunciada e implicitamente dita quando diziam “época de namoro”, o “primeiro beijo”, o “primeiro fora”, “começa a paquerar”, “idade ideal para ficar com meninas” e, talvez aplicando em si mesmo uma censura, um disse “coisas que não pode escrever neste papel”. Esse assunto sempre esteve presente nas observações que fiz. Muitas vezes o denominei nos ‘cadernos de notas’, como o jogos de amor, flertes, namoricos. No CP– UFMG, os flertes e o “ficar” tiveram bastante presença em um dos grupos que foram observados.

O “outro” que aparece nas relações dos adolescentes pode dizer-nos a respeito da identidade que está sendo formada e testada em relação a si mesmo e aos grupos ao qual eles pertencem. Houve trinta respostas como: “te dão mais liberdade para fazer as coisas”, “confiança que antes não te davam”, “indefinição de papéis – pré-adolescente/criança”, “fase em que forma nossa personalidade”, “uns dizem que sou criança”, “deixar de ser criança para ser mais madura”, “gostar de coisas mais adultas”. Uma adolescente disse: “as coisas são mais difíceis como para qualquer outro adolescente, quero a minha independência e isso é difícil”. Nesses aspectos há uma tensão vivida pelo adolescente. Se para alguns é permitida uma liberdade de ação, para outros a indefinição de papéis e as relações com os adultos cerceiam o movimento de escolha e de responsabilidades de ação que eles mesmos querem estar assumindo. Isso vem a ser coerente com as impressões e percepções que os adolescentes têm de seu meio social.

“Nem criança para brincar do que brincava e nem adulto para levar a vida de gente grande”. Esse conflito está sempre presente no cotidiano de vinte e um adolescentes. Além das questões de identidade, ele marca um campo para decisões e escolhas que indicam caminhos ora tortuosos, ora cheios de satisfação. Muitos comentaram que há problemas– não dizendo quais–, que há

dificuldades e complicações, que querem sair, mas seus pais não deixam, “achamos que ninguém nos entende, às vezes”– diz uma adolescente. Portanto, os conflitos são prementes em suas vidas e não só os conflitos com o mundo externo, pois segundo suas respostas há um intenso movimento de mudança interna que se instala na vida desses seres humanos. Essas mudanças estão explícitas quando dizem que começam a ter noção dos problemas, não só os seus, mas os dos pais também. Dentre os adolescentes, cinquenta e três disseram sobre “mudanças tanto por dentro como por fora”, ou seja, mudanças no pensamento, nos sentimentos, na mentalidade, na expressão e no corpo. Uma adolescente disse que é “entrar numa fase diferente onde tudo muda: roupas, amigos, idéias, jeito de ser e, principalmente, o corpo”. Os comportamentos mudam na medida em que se consideram maiores podendo fazer coisas diferentes do tempo de criança, como sair e chegar mais tarde em casa, sair com colegas ou “sair para festas”, “ser mais velho” e até a gostar de coisas mais adultas. Nota-se a presença de mudanças não só internas, mas no contexto em que vivem, essa consciência de que algo está mudando, diferencia-se das percepções de quando eram crianças. Por um lado o adolescente, com toda sua “consciência” do instante, ainda não consegue desfazer-se dos laços tão estreitos com os adultos referenciais, ele se percebe, nesse emaranhado de sentimentos próprios, sem saber locomover-se. E, por outro lado, o não ser entendido tem a ver com as representações que os adultos têm em relação aos adolescentes, o que são, muitas vezes como veremos, conflituosas e até indefinidas.

Nessas mudanças, o descobrir e o aprender também fazem parte. “Conhecer coisas novas”; “experiências novas”; “várias formas de aprender: acertando, errando, perguntando, sofrendo, convivendo, brincando, escutando etc.”; “descobrimos mais coisas, um mundo novo”; “aprender várias coisas novas que ajudarão no futuro”. Essas foram expressões dentre as catorze encontradas que dizem sobre uma nova concepção e percepção do mundo até então, para eles, meio adormecidas. Creio que pela proximidade da infância, esqueceram-se das curiosidades infantis e de como, com certeza, espantavam-se diante das coisas. O que acontece é que, agora, eles têm uma outra dimensão de tempo e espaço. Como podemos observar, através da presença do tempo futuro na última frase dita por eles. O servir para a vida tem o sentido

de ter significado prático no cotidiano. O que importa é que a consciência de estar no mundo transforma os jeitos de encará-la. Quando criança, havia uma certa despreocupação com a vida prática, agora, com a proximidade da condição adulta, essa preocupação começa a se fazer presente. Num aspecto, essa preocupação, segundo minha análise, pode estar ligada à busca de identidade nos mais variados segmentos da vida.

Outros aspectos encontrados dizem respeito a uma idade em que uma das preocupações é o “curtir” e o “divertir-se”. Dentre os adolescentes, seis mencionaram esses aspectos. Isso provavelmente está ligado ao viver a vida com algum sentido de prazer, de deleitamento, pois, para um adolescente, essa é a “idade que começam os acontecimentos que você nunca esquece”. Mas quais acontecimentos são esses inesquecíveis? Embora isso só possa ser constatado num futuro, nota-se que há situações marcantes, profundamente essenciais na vida de qualquer um. As situações de risco, de expor-se, de estar percebendo as transformações, são realmente inesquecíveis, sejam no campo das coisas ruins ou boas. O que acontece, acontece numa certa consciência que marca os comportamentos futuros. Huerre e Erikson já comentaram sobre isso.

Assim, não há uma representação delimitada de adolescência. O que fica é a percepção desse momento como um instante de conflitos, mudanças, descobrimentos, indefinição de papéis, “consciência” do que se passa com eles e a forte busca pela identidade, o que vem confirmar a perspectiva de Erikson.

Em síntese, o momento de vida relatado por esses adolescentes não é resumido em uma adolescência absoluta vivida por eles. Ela é constituída de muitas facetas, às vezes, coerentes, às vezes, contraditórias. O certo é que os adolescentes estão cientes de seus momentos e tudo o que passa na vida deles, deixa alguma marca. Algo fica em sua alma, em seu modo de vida que será levado pela vida adulta. O vivido na adolescência, como na infância, são essenciais na construção de nossas idiossincrasias. A consciência ou não do vivido é que faz a diferença. Para alguns, as marcas são motivos de aprendizagem; para outros, são motivos de fuga. O perceber essas marcas em seu tempo e num futuro e o como lidar com isso só o saberemos no decorrer da vida adulta e o que será feito com isso caberá, a cada um, somente na relação dinâmica que travará com ela.

A segunda questão do questionário teve como eixo saber o que os adolescentes percebiam das representações que os adultos que o cercam têm sobre a adolescência e se era possível ou não concordar com eles.

Segundo oito adolescentes, para os adultos essa fase de vida resume-se em ser difícil, mas não colocaram o motivo da dificuldade. Dentre os adolescentes, um somente não concordou, argumentando que "... não é tão difícil assim, basta compreender e se apoiar naquilo que for necessário". Onde está a dificuldade na adolescência em relação aos adultos?

A palavra "aborrescente" aparece sete vezes e, provavelmente, está estreitamente ligada às dificuldades encontradas pelos adultos em relacionarem-se com os adolescentes. Para maioria dos sujeitos da pesquisa a posição bem marcada foi a de que não concordam com os adultos, pois como afirmam categoricamente "tem alguns que não são" esses "aborrescentes". Além disso, segundo dezesseis adolescentes, há adultos dizendo que esses jovens são "aborrecidos", "violentos", "briguentos", "vândalos", "sem educação", "revoltados". A minoria concordou em relação a serem aborrecidos. Houve uma adolescente que argumentou sobre serem agressivos e violentos: "discordo. O adolescente está se transformando e precisa de exemplos bons para se tornarem jovens normais (a maioria reflete o que vê)" e complementou com um verso extraído de uma canção popular "os jovens curtem rock e são loucos, os adultos constroem bombas e são normais?" Observa-se a importância do contato e a estreita relação com os adultos, dos quais querem estar independentes, mas ainda são o referencial básico de constituição de identidade do adolescente. O adulto, embora presente num campo conflituoso, é extremamente importante para o jovem que está crescendo como pessoa.

As drogas foram quatro vezes mencionadas como algo muito presente na vida dos adolescentes porém, a maioria deles se contrapôs, dizendo que "não são todos que usam drogas".

O namoro, o sexo, paqueras, gravidez precoce e AIDS foram termos encontrados em oito respostas como sendo algo comum que os adolescentes escutam dos adultos. Dentre os posicionamentos dos adolescentes, três concordaram e três discordaram das opiniões dos adultos e dois não se posicionaram. Nas observações diretas que fiz, os flertes foram constantes e o exercício da conquista pode estar ligado ao saber-se como homem e mulher,

num desejo pelo outro e de descobrir-se na sexualidade, nascendo um mundo novo nas possíveis relações com o outro. É muito comum ouvir sobre esse assunto e ligá-lo à esse momento de vida. Dizia Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga em o “O Xote das Meninas”:

“Toda menina que enjoa da boneca
é sinal que o amor já chegou no
coração...
Ela só quer, só pensa em namorar”.

De acordo com oito adolescentes, os adultos dizem “que aqueles acham que sabem tudo, mas não sabem nada”, “não sabem o que estão fazendo”, “estão sem juízo”, “não têm consciência”, “são irresponsáveis”, “não sabem o que querem”, “não compreendem nada do que dizem”. Três adolescentes concordaram, dois discordaram e os outros não emitiram opinião. Esses campos da responsabilidade e da consciência são movediços para os próprios adolescentes, justamente porque eles se encontram nessa indefinição de papéis. Se, de um lado não são mais crianças, pelo outro, não são adultos. Segundo um adolescente, os adultos dizem que “na adolescência a pessoa fica dois, não sabe se é adulta ou criança”. Aquele adolescente não concorda com essa afirmativa, argumentando que “isso é uma ignorância– as mudanças não significam tudo isso”. Segundo uma adolescente, os adultos dizem: “são enjoados, comem muito, só pensam em namorar”, ela argumenta: “discordo. É mentira, só estamos crescendo e ficando diferentes (não somos nada disso)– não somos nem criança e nem adulto”. Uma outra adolescente em oposição à “aborrescência”, dita pelos adultos comenta: “não concordo, pois os adultos já passaram por essa fase. É estranha, mas é divertida”. Novamente o confronto de três mundos é instalado: criança/adolescente/adulto. Há uma visível separação desses universos na visão dos adultos e dos próprios adolescentes.

Oito adolescentes comentam que, para os adultos, essa é a fase de “descobertas”, de “novos interesses”, de “fazerem coisas diferentes”, de “mudança”, de “transformação”, “hora de se conhecer de outra maneira”. Todos os adolescentes concordaram, o que vem ao encontro das resposta da primeira pergunta. Aqui há uma congruência de representações: descobertas,

transformações, conhecer-se. Enfim, é a luta de começar a busca de seu lugar no mundo de acordo com uma identidade própria, mesclada com os ditos dos grupos.

Somente quatro adolescentes fizeram algum tipo de comentário sobre o brincar. Houve um adolescente que discordou quando os adultos dizem que o brincar é coisa de criança, aquele disse que “devemos aproveitar a nossa infância, quando maiores não poderemos brincar como agora”. Aqui há duas vertentes de representações: a primeira está subentendida no dito do adulto: criança é que brinca— imagem social de infância e de adolescência sendo aproximada do mundo adulto, lugar do sério e das questões da responsabilidade— pergunto: criança não é responsável? O que estamos chamando de responsabilidade? Não vou entrar por essas veredas, é um caminho que merece estudos mais profundos. Outra vertente é a do adolescente que vê no adulto aquele que não brinca, aquele que leva uma vida regrada nos compromissos sérios— mesma questão anterior— e ainda mais, esse adolescente traz para si o direito de estar aproveitando uma condição da humanidade que é o estar em “estado de brinquedo”, de exercer mesmo, efetivamente esse potencial, em sua perspectiva, na adolescência, que é o lugar, na representação social, de deixar os brinquedos.

A terceira questão quis trazer à tona o que fazem esses adolescentes estudantes, nos momentos em que não estão em tarefas escolares, ou seja: vê tv, joga videogame, fica na rua, ouve música, trabalha, brinca, outros. A grande incidência de atividade realizada por eles foi o ver tv, cinquenta e três adolescentes marcaram essa atividade. A televisão, talvez, seja considerada como lazer e promotora de informação para esses adolescentes. Outra atividade marcada quarenta e quatro vezes foi ouvir música. Como é importante a presença da música na vida desses adolescentes, embora o que é apresentado aos adolescentes como sendo da própria idade deles, a música que é veiculada está sempre num contexto de massa, poucas são aquelas que trazem um conteúdo musical e textual que não contenha um apelo mercadológico. Theodor Adorno, no seu artigo “*O Fetichismo na Música e a Regressão na Audição*”, aponta para questões cruciais desse mercado musical para a massa. Assim também o fazem Fanny Abramovitch, em “*O Estranho Mundo que se mostra às Crianças*”, e Chamboredon e Prevot, em “*Ofício de*

Criança”. Mesmo que nesses últimos exemplos o foco seja a criança, é possível transferi-lo para o adolescente. Eles sofrem um bombardeio de produtos carregados de representações que são, contraditoriamente, assumidas por eles mesmos.

Dentre esses adolescentes, trinta e quatro responderam que “ficam na rua”, “passeiam”, “conversam”. Treze, foram os que trabalham em casa ou em outros lugares.

O brincar, foi marcado por vinte e dois adolescentes, o que aparentemente está em contradição com a questão anterior, mas, nas perguntas seguintes, isso vai ficando mais claro quando respondem se brincam e de quê.

Houve um adolescente que diz escrever poemas; seis que jogam ou utilizam o computador; um aluga fita de vídeo, um lê, um telefona para amigos, um namora. Vinte e seis adolescentes disseram que jogam videogame. Essa atividade é predominante no meio dos rapazes. Uma pista aqui dessa diferença poderia ser a existência maior de videogames que envolvam a violência, as lutas e disputas, o que no universo feminino é menos explícito. Esse assunto tem sido bastante discutido nos meios educacionais. Há polêmicas e é um outro campo específico de discussão. Aqui só aponto que esses joguinhos, esbarram no campo lúdico pelo caráter *agon*, mas não o caracterizo como um brinquedo porque faltam-lhes elementos para tal. O que noto é uma exacerbação de adrenalina e a imaginação fica limitada às possíveis estratégias oferecidas pelos jogos. No meu ponto de vista, o campo da imaginação está ligado a uma relação de concretude interna e externa ao sujeito, e não a uma virtualidade oferecida externamente.

Nessas respostas, os esportes foram mencionados seis vezes e o RPG— *Role Playing Game*, duas vezes. Esse jogo, que se baseia numa história de aventuras conduzida por um mestre, jogado em grupos¹⁰. Assim, o que fazem quando não estão realizando alguma tarefa escolar ou de casa, diz respeito a interesses que têm e esses interesses, no que percebo, estão ligados não só a uma “coisa” interna, mas a um conjunto de “coisas” ligadas a uma influência do

¹⁰ Sobre o RPG, ver dissertação de mestrado de Jane Moreira Braga, *Aventurando pelos caminhos da leitura e escrita de jogadores de Role Playing Game (RPG)*, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, em abril de 2000.

grupo ou dos meios de comunicação que ditam certas normas de condutas e de mercadorias a serem consumidas. Isso não quer dizer que esses adolescentes sejam totalmente passivos, mas é bom lembrar que, se por um lado eles questionam o mundo adulto, por outro eles consomem aquilo que o mundo adulto oferece a eles como sendo próprio da idade deles.

As quartas e quintas perguntas referiram-se diretamente ao brincar na infância e ao brincar na adolescência. Ela foi mais de caráter discriminatório, isto é, se brincavam ou brincam, de que, onde, quando e com quem.

Todos, na infância, brincaram e, os brinquedos mais constantes foram: casinha, “bola”– em suas variantes: “futebol”, “rebater” etc.– “marido e mulher”, “patins”, “bicicleta”, “escolinha”, “elástico”, “carrinho”, “*caí no poço poço*”, “pique-esconde”, “jogos de tabuleiro”, “baralho”, “rouba bandeira”, “queimada”, “boneca”, “polícia ladrão”, “boneco”, “garrafão”, “guerra de manguinha”, “videogame”– deixei aqui como brinquedo, porque está na perspectiva do adolescente dizer que o videogame é um brinquedo. Observa-se que o correr, o pegar, o equilíbrio, o contato com outro, o faz-de-conta, a estratégia e a destreza estão presentes no universo das brincadeiras desses adolescentes quando eram crianças.

Na idade em que estão agora, quarenta e dois escreveram que brincam de: “esportes”, “peteca”, “*hand ball*”, “vôlei”, “videogame”, “bola”, “computador”, “beijo na boca”, “verdade e conseqüência”, “ping-pong”, “queimada”, “ranca”, “fazer mágica”, “jogos de tabuleiros”, “cair no poço”, “baralho”, “taco”, “detetive”. Como se nota, os brinquedos de grupo são os mais evidentes e o esporte e seus derivados são considerados como brinquedos. A disputa é acirrada no meio adolescente, talvez seja esse o motivo da grande incidência de jogos com bola e que envolvam grupos– pode ser também o fato de estarem ligados numa busca de identidade grupal para se sentirem em segurança diante da vida. Raros foram os brinquedos de infância encontrados. Os mencionados por poucos adolescentes foram: esconde-esconde, rouba bandeira e casinha. A bola está presente em ambas as fases, mas somente no futebol ou na queimada é que elas são semelhantes. Na adolescência, já incluem o vôlei e o *handball*. Creio que esses jogos são inseridos na maioria das vezes pelas aulas de Educação Física e, no caso do vôlei, incentivado pela mídia televisiva. A peteca também foi mencionada em ambas as idades, o que diferencia é que

as disputas não são as mesmas. Na infância, o caráter de rebater com o outro é mais forte do que o da disputa.

No item 'caderno de notas', serão mostrados, e com alguns comentários, os jogos praticados pelos adolescentes observados. As características encontradas nos ditos brinquedos dos adolescentes são: a disputa, o agrupamento, os jogos de afetos, a estratégia, a destreza, o conhecer o outro. Em contraponto às observações diretas, muitos desses aspectos foram encontrados e, no momento oportuno, serão mencionados e confrontado com o que eles disseram.

Poucos adolescentes disseram que não brincam mais. Somente um disse que “não tem mais tempo e nem gosta mais”. Esse não brincar pode estar ligado à própria idéia do que seja brincadeira e de que não é mais criança para estar brincando. O que não ocorre com os outros adolescentes, quando canalizaram as formas de brincar para outros moldes, como o esporte, que são, inclusive, socialmente aceitos como parte integrante do universo dos jogos, brincadeiras e do divertimento. Houve um adolescente que, categoricamente, disse que não brinca e que só pratica esporte. Para ele, os campos estão bem distintos.

Todos disseram que, quando crianças, brincavam com amigos, vizinhos, colegas, irmãos, primos e os pais. Já quando adolescentes, os amigos e colegas são os que mais aparecem como sendo os parceiros de brinquedos. Os pais, irmãos e primos estão menos freqüentes na companhia para as brincadeiras ou jogos. Aqui ainda digo jogos e brincadeiras para fazer alguma distinção entre os termos, pois os próprios adolescentes usam o termo também em confusão e indistintamente, mas correlacionam, geralmente, brincadeira com o universo da criança. Assim, os esportes estão no âmbito do brincar, mas não dizem brincadeiras, dizem jogos. Ainda no que se refere aos grupos de jogos, os amigos tomam um papel importante na constituição dos grupos. O grupo familiar deixa de ser o pólo aglutinador da identificação, sendo transformado no pólo referencial dos conflitos.

Os momentos em que mais brincavam, e por sinal, brincam, são naqueles em que não têm nada a fazer, nas “horas vagas”, como vinte e sete escreveram. Assim, as brincadeiras e jogos dizem respeito a um instante fora das obrigações que ocorre quando não há tarefa a ser realizada. Dois

adolescentes disseram que brincavam nos “momentos de alegria”, de “entusiasmo”, de “animação”, isso quando criança, pois nenhum disse isso para o momento atual. Somente dois adolescentes disseram que brincavam, mas quando criança, no momento em que “tinham vontade”. Essa vontade é o que conduz toda a ação da brincadeira, ninguém brinca por obrigação. Embora eu reconheça que, em todos os comentários de ‘horas vagas’, ‘não tinham nada para fazer’, havia um quê dessa vontade presente, mas não conscientemente presente como vista pelos dois que disseram que brincavam quando estavam querendo brincar.

Os lugares das brincadeiras, tanto no momento de infância como no de adolescência, foram as praças, as casas, a rua, a escola. No momento da adolescência, as aulas de Educação Física foram quatro vezes citadas como o *locus* socialmente permitido para o exercício de jogos e brinquedos.

Assim, nos dois momentos, o impulso para o brincar é transformado nos ditos jogos de grupos. As brincadeiras infantis são pouco encontradas nos dizeres dos adolescente, o que será, em termos, confirmado no caderno de notas, mas muitas das características dos brinquedos infantis estão presentes no brincar do adolescente, o que será contraposto mais adiante. O que muda é a estruturação, a dinâmica, a intenção e os sentidos internos do adolescente em relação a ele mesmo, ao grupo e ao brincar. Quais são esses sentidos internos? É o que veremos a seguir.

Na sexta pergunta está em foco a percepção que os adolescentes têm sobre a diferença do brincar na infância e no momento em que estão agora. Dentre eles, treze escreveram que não houve diferença, mas não entraram em detalhes. Somente dois disseram que não costumam brincar muito. Talvez isso demonstre que, tanto na infância como na adolescência, o brincar tenha ocupado pouca importância em suas vidas.

Já ao contrário, trinta e um disseram que há diferença no modo de brincar e essas diferenças estão nos mais variados aspectos. Um deles é que se percebem com maior maturidade, que as brincadeiras “são mais adolescentes”, gostam de outras coisas, hoje jogam de modo diferente, hoje as brincadeiras “são mais paradas e tranquilas”, mais “amizade nas brincadeiras”, “agora leva tudo mais a sério”, é “mais ágil”, as “pancadas são mais fortes”. Tudo isso indica que houve um processo de crescimento mental e de

consciência das coisas na perspectiva deles. Se percebem mais velhos e com muitas diferenciações do tempo de criança, um comenta que, naquela época, “era inocente e brincava de qualquer coisa”.

A infância, esse lugar meio abandonado até o momento pelos adolescentes, esteve sempre marcada por uma visão cândida expressa nos tipos de brincadeiras, por uma visão “crítica” e pela maneira que elas aconteciam. Nos relatos a seguir, eles comentam: “nelas não havia nenhum tipo de regras”, “agora as brincadeiras são ‘paia’”, “agora acho as brincadeiras bobas”, “quando era pequeno era mais infantil”, “não são mais aquela gritaria e correria como antes”, “havia mais inocência no jeito de brincar e aquele brilho de criança sumiu”. Nota-se uma representação de infância como o lugar da inocência, da ingenuidade, da “bobice” e agora esses aspectos não estão mais presentes na vida deles, algo foi transformado. Somente fico em dúvida no dizer da adolescente: “... aquele brilho de criança sumiu”. Pode estar aqui uma nostalgia do tempo de menina em que a fantasia e o estar inteira numa brincadeira é muito evidente. No caderno de notas há algumas passagens em que via alguns adolescentes próximos ao parquinho do CP– UFMG. Lá, no parquinho, lugar por excelência das crianças, pode estar escondido uma criança perdida e enterrada na memória de si mesmos. Isso será um tema que discutirei posteriormente.

Outro ponto observado em suas respostas foi a vergonha que sentem quando um outro os vêem ou podem vê-los brincando. Essa vergonha, hipótese que na introdução foi mencionada, é uma dos motivos que fazem os adolescentes a não brincarem de alguma brincadeira que os remetam ao período da infância. Isso fica esclarecido quando dizem que “brinca mais escondido”, que “antes não se preocupava com quem estava olhando ele brincar”, que “quando menor não tinha vergonha de brincar e correr na rua”. Uma outra diz que “antes não se preocupava com quem estava olhando ela brincar”, por exemplo, “de boneca”. Hoje, se está ajudando sua prima a guardar as bonecas e passa algum menino, ela “cora e se esconde de vergonha”.

O aspecto da preocupação com o corpo, com as roupas e com o olhar do outro na conquista amorosa influenciam nas diferenças do brincar antes e agora. Assim, esses dois mundos do brincar entrechocam-se num emaranhado de conflitos ora dirigidos por questões internas de mudanças, de

representações, de conflitos e interesses distintos e ora por uma forte influência externa que desvela a grande preocupação que o adolescente, e não só o adolescente, tem em relação à sua aparência e sua maneira de ser diante de seus pares.

Por sinal, a sétima pergunta referencia-se no olhar que o adolescente tem de seus pares em relação ao brincar. A questão era se os colegas de rua ou de escola brincavam e de que.

Oito adolescentes disseram que não viam seus colegas brincando e não entraram em maiores detalhes na questão. No entanto, trinta e sete deles dizem ver muitos colegas brincando e de “forma comum”, “como todos brincam”, do “jeito deles” e até “do mesmo jeito”– que pode ser lido como do mesmo modo do tempo de criança. Uma adolescente escreveu que só “vê criança e não são colegas seus”.

Os lugares das brincadeiras e jogos são a rua, a escola, as quadras, o clube. Os lugares são os mesmos de uma pergunta anterior sobre os locais onde brincam e brincavam.

De que brincam relataram: bola– vôlei, futebol, basquete, *handball*, peteca, videogame, sinuca, rouba bandeira, patins, baralho e um respondeu ver colegas “brincando de roda”. A não ser esse último brinquedo, os restantes estão em concordância com o que eles apontaram para si mesmos na quinta questão. Pode até ser, neste caso, que esse rapaz possa ter respondido em tom de ironia ou, então, pode ser o que acontece de fato. Quase todos esses jogos e brincadeiras foram encontrados na observação de campo.

Outra característica dita foi: os jogos aconteciam quase sempre em grupos e como uma certa organização.

Os termos brincar e jogar foram usados indistintamente, pois a pergunta foi: você vê seus colegas de escola ou na rua brincando? De que, como e onde brincam?¹¹

A oitava pergunta foi para obter informações sobre se os adolescentes achavam brincar importante ou não.

¹¹ Dois sujeitos da pesquisa, um do CP– UFMG e outro do Pedro II, levantaram dúvidas sobre a sua formulação. A pergunta correta seria: você vê seus colegas de escola e de rua brincando? De que, como e onde brincam?

Dentre os adolescentes, quarenta e cinco escreveram que é importante; cinco que não é importante; dois acham que é mais ou menos importante e os outros não responderam. Um conjunto de aspectos apontados esteve relacionado com o “aprender a conviver com os outros”, a saber “lidar com as dificuldades”, ajuda no “crescimento”, no “amadurecimento”, no “desenvolvimento de tarefas diferentes na vida” e no “desenvolvimento da coordenação motora”. Como escreveu um adolescente: “é brincando que se aprende na vida”. Nota-se que nesse aspecto há uma forte tendência ao pragmatismo, ou seja, o brincar está inserido no campo de um certo objetivo diante da vida. Ele torna-se instrumento para alguma coisa, o que não está claro em suas respostas, ou seja, se eles o utilizam conscientemente como tal. Caso afirmativo, entram em contradição quando dizem que brincam somente quando não têm nada para fazer. Embora esteja implícito que no brincar há uma presença marcante do aprendizado da convivência em grupo. Inclusive há uma adolescente que comenta o seguinte: “uma criança que não brinca é uma (criança) que não se relaciona bem com as pessoas”. Outros dizem que “fica mais amigo”, “faz amigos”. Dessa maneira, o brincar vai além do sentido pragmático. Há uma socialização de afetos no “estado de brinquedo”.

Outros aspectos surgiram, como: brincar para ficar mais alegre, para divertir, distrair, relaxar, descontrair. Foram vinte e quatro adolescentes que mencionaram um dos termos acima. Esses termos dizem respeito a um universo característico das representações do brincar. Ele sempre é atrelado ao um certo divertimento, o que não deixa de ser verdade, mas isso não quer dizer que não tenha tensão.

Alguns disseram da importância do brincar, só que na “idade certa”, pois “toda criança deve ter uma infância”, isso quer dizer que o brincar tem importância na vida da criança, “na adolescência não”, afirma um outro, categoricamente. Uma adolescente afirma que “na idade de agora não, mas quando mais nova, sim”. Um outro escreveu que o brincar “não influencia em nada. A criança brinca só para distrair e porque gosta”. Por outro lado, há aqueles que assumem o brincar no momento atual e dão um significado especial a essa atitude não só na fase infantil, ao comentarem “ninguém pode deixar de ser criança de um dia pro outro. Temos que ir brincando até morrermos, pois a vida é uma brincadeira e a morte é o fim dela”. Outro diz “se

não brincássemos, o que seria de nós? É como se não tivéssemos juventude”. Um deles disse: “é brincando que se aprende na vida” e um outro comenta que “é importante brincar não só quando criança, mas na vida inteira para ser mais alegre e feliz”. Essas duas vertentes apontam para o quadro conflituoso do tema na adolescência. Como já abordado neste texto, esse campo pantanoso é o retrato da própria ação do brincar, que contém elementos antagônicos na ação. No primeiro capítulo comentei sobre isso. Mas no caso exposto, o que está em foco é o sentimento do adolescente. Pelo que percebi eles estão em meio de tendências pessoais e sociais sobre eles mesmos. Só rompem um pouco com esse conflito quando se arriscam nas brincadeiras. É nesse campo de ação que podem ser confirmados ou não os motivos que os levam a aderir, ou não, aos brinquedos.

Também foram relatados aspectos que dizem respeito ao alívio da tensão, à quebra de estresse. Pode-se ler, nesses relatos, que a vida, já em idade adolescente, está tensa, resta-nos saber em quais níveis de tensão vivem esses jovens e o que está lhes causando esse estresse. Isso pode ser observado quando alguns dizem que brinca para esquecer os problemas, esquecer da “realidade do mundo” e “esquecer dos problemas da vida”. Quais são os problemas da vida que preocupam esses adolescentes? Há pistas nas outras respostas anteriores como eles mesmos dizem: problemas financeiros dos pais, prostituição de meninas e até a própria condição em que estão, isto é, não ter um lugar definido socialmente, ou definido na marginália.

Para fechar esta pergunta, um deles comentou que “brinca só quando está a fim. Às vezes não sente necessidade”. Novamente a questão da vontade esteve presente. Para esse adolescente, o que move a busca para o brinquedo é uma vontade e não uma necessidade, mas o que será necessidade para ele? Outro já diz assim: “não é importante, mas sim interessante”. O que pode ser relacionado com os comentários sobre a vontade. Só vamos em direção a alguma coisa se esta é para nós interessante e cria, em nós, um desejo de ir ao seu encontro.

Na nona pergunta— se o brincar ajuda ou serve para alguma coisa— por ser uma questão fechada, as opções foram baseadas em algumas hipóteses apresentadas na introdução e foi deixado um espaço para que outras situações

pudessem ser explicitadas. Essa questão servirá para confirmar ou não uma coerência com a pergunta anterior.

De acordo com a própria ordem de aparecimento das opções no questionário, farei o relato das respostas dos adolescentes e alguns comentários que julgar pertinente.

Quanto à primeira opção, somente três adolescentes disseram que brincar serve para descontar uma agressão ou um desaforo. O que vem constatar a pouca importância que essa hipótese tem nas brincadeiras dos jovens. Ela, no entanto, não está totalmente posta de lado, mas não é um motivo importante que leva a maioria dos adolescentes a brincar. Talvez essa resposta tenha acontecido somente entre os rapazes porque entre eles há um maior número de jogos em que o confronto ou a agressividade estejam mais explícitos. Talvez da própria constituição biológica e social do universo masculino.

Na opção— aprender na escola— quinze a marcaram. Essa correlação pode estar ligada ao fato da presença dos termos lúdico, jogos e brincadeiras e suas mais variadas utilizações no cotidiano escolar. Para uma verificação mais apurada disso, seria necessário um outro estudo, contrapondo as representações do brincar na escola¹².

O ponto mais evidenciado entre as opções foi o de se divertir, todos a marcaram. Para eles, a grande importância do brincar é a diversão. Se formos olhar em seu significado, diversão, conforme está no Dicionário Aurélio (1986: 602), diz respeito a uma mudança de sentido ou de direção, o que vem a calhar, pois no brincar a vida toma um sentido distinto e é isso que percebo quando os adolescente estão atribuindo uma importância ao brincar. Mudar o rumo, a rotina.

A opção— realizar desafios— foi marcada por dezoito adolescentes. O desafiar a si mesmo ou ao outro está na esfera do *agon*. Nela a luta pela vida é representada no desafio que o brincante está se propondo.

Esquecer ou resolver um problema pessoal foi marcada por vinte e um adolescentes, o que leva a deduzir, estando em coerência com a questão anterior, de que no brincar, estão sendo colocadas questões que vão para além

¹² A respeito desse tema, há estudos feitos por Brougère, Friedmann, Kischimoto, Wasjskop, dentre outros.

do “simples” jogo. Nesse caso, a Psicologia tem uma grande contribuição para o estudo, acompanhamento e proposições de situações para ajudar o jovem em crescimento. Por outro lado, é necessário dizer que não estão contidas no brincar somente essas relações de resoluções de problemas. Há uma infinidade de leituras que podemos inferir na atitude do brincante. No primeiro capítulo estão alguns comentários sobre essa questão.

Fazer amigos e conviver com os outros estão estreitamente interligadas e conjuntamente no mesmo patamar que a diversão, foram cinqüenta e cinco e cinqüenta e um adolescentes que marcaram essas opções, respectivamente. No brincar, como já disseram em respostas anteriores, o relacionar-se com o outro é uma das grandes importâncias da brincadeira. Isso vem ao encontro de um dos princípios pelos quais venho discutindo o brincar, no sentido da interação, inclusive abordado na esfera de linguagem. Inteirar-se com o outro é apropriar-se de uma relação de vínculo, de pertence, de aceitação e de ser aceito em um determinado grupo.

Outros sentidos apareceram e dizem respeito a “ser mais feliz”, “ajuda no dia a dia”, “aprender a viver”, “descobrir novos jogos”, “brincamos com coisas quando estamos estudando”. Cada um desses apareceu uma vez e são aspectos, por sinal, relevantes, pois fazem parte de conjunto de percepções desses adolescentes e dizem algo de si mesmos. Eles têm importância na medida em que apontam para presença do brincar em suas vidas como um meio de aprendizagens, construção e busca de identidade.

Na décima questão, busquei, a partir dos adolescentes, saber quais as representações que os adultos têm sobre o tema e relacionar como elas se refletem ou não nas ações e pensamentos dos adolescentes.

Segundo os adolescentes, dezoito adultos dizem que o brincar é coisa só de criança. O que me leva a refletir e a confirmar uma de minhas hipóteses a de que há uma representação social de que o brincar está dirigido ao mundo infantil.

Marcaram as opções ‘coisa importante na vida de qualquer um’, trinta e quatro, e ‘coisa que qualquer um pode fazer independente da idade’, quarenta e um, corroborando com alguns preceitos de que a atitude de brincar é do ser humano e não especificamente de uma determinada idade.

Numa outra opção, a de que brincar é uma “coisa à toa que não tem muita importância na vida dos adolescentes e dos adultos”, foi marcada por doze adolescentes. Isso leva a uma perspectiva negativa diante do gesto de brincar, implicando nas ações dos adultos diante dos brinquedos e de suas relações com os adolescentes. De certa forma, ela é contraditória em relação a algumas opções marcadas anteriormente, mas em acordo com a primeira opção dessa pergunta. É bom lembrar que não são contraditórias por um mesmo que respondeu isso, mas no conjunto das respostas. Por outro lado, um dos adolescentes marcou a opção ‘outros’, dizendo que alguns adultos dizem que brincar “é base da adolescência”.

Novamente ficou explícito os limites ambíguos e incertos que inserem o brincar, em que aparecem posições antagônicas concomitantemente com posições que têm no brincar uma condição presente em qualquer segmento da vida humana.

A décima primeira questão procurou trazer à tona quais as lembranças sobre o brincar vieram à memória, na medida em que os adolescentes iam respondendo às perguntas. Dentre os adolescentes, vinte e três não se lembraram de nada; trinta e cinco, e do sexo feminino, lembraram-se da infância, do tempo de criança e de situações de brinquedo, de amigos, de vizinhos, da rua cheia de crianças, enfim de situações ligadas ao mundo infantil, mas de uma forma doce, saudosa. Aquela aparente aversão no início do questionário foi sendo aos poucos mudada para uma (re)leitura do tempo de infância. Houve um que se lembrou do pai quando brincava com ele e que agora não brinca mais. Nota-se aqui uma imagem bastante presente. O adulto quando vê seu filho crescendo acha que não pode mais brincar com ele. O que esse adolescente está dizendo, em minha leitura, é que no brincar há a possibilidade do encontro com outro. Dois adolescentes disseram que o brincar “não é só brincar, é aprender a viver a vida” e que “a vida está contida na brincadeira e que qualquer um, independente da idade pode brincar”. Um dado interessante é que, nesse aspecto da lembrança, a incidência maior dos relatos deve-se ao sexo feminino. Cabe uma infinidade de conjecturas. Por exemplo, dizer que para o feminino é mais fácil dizer sobre a sensibilidade do que para os rapazes. Para eles, pela influência cultural, dizer sobre os afetos seria algo não muito apropriado ou, então, simplesmente o questionário não lhes fez

lembrar de nada, o que também é possível. O restante ficou dividido entre não respondido, um, e dois disseram que sim e não, mas não escreveram nada.

Nas respostas às perguntas feitas, notei que há espaço para indagar ao adolescente sobre questões de ordem pessoal e que podem remetê-los à infância, pois nela estão guardados tesouros não só para efeitos de análise psicológicas, mas para efeitos de restabelecimento do fluxo entre criança/adolescente em direção ao mundo adulto, sem perder as dimensões de infância e adolescência.

A última questão era para saber se havia, por parte deles, alguma curiosidade ou pergunta a ser acrescentada ao questionário. A maioria disse que não. Somente catorze adolescentes sugeriram alguma idéia. Um deles quer saber se os adultos têm vontade de voltar atrás e brincarem bastante, outra perguntou se brincar de casinha é coisa de criança. Um outro, se foi legal a adolescência como está sendo a dele. Outra pergunta foi sobre o que os adolescentes mais pensam nessa fase. E um rapaz numa perspectiva interessante perguntou “se a infância influi na adolescência”. Essas perguntas denotam um certo interesse em saber sobre o outro e sobre si mesmo. A identidade está posta. Cada uma delas é um ponto que merece reflexão, pois estão envolvidos tópicos que os remetem aos tempos futuro e passado, mas com o olhar no agora; tópicos que lhes dizem respeito ao conhecimento do movimento humano para a maturidade e se, em nossa história de vida, as coisas que nos acontecem influenciam nela. Nesse último, a Psicanálise tem muito a contribuir.

O tema do amor também foi mencionado nas perguntas: “O que é? Como é? A brincadeira do amor?” “Você tem namorado ou está à procura de um?” É notada aqui a dimensão do outro fazendo-se presente ou ausente na vida deles. O outro, no amor de casal, é a busca de ser querido, de querer e de firmar-se numa identidade própria.

O tema brincar apareceu em algumas perguntas e todas elas, praticamente, ligadas à condição do adolescente.

Creio que o questionário aplicado trouxe, para esses adolescentes, questões que ou estavam sendo rechaçadas ou então quase não pensadas por eles. Por meio dessas respostas, pude ver que eles fazem reflexões, posicionam-se, às vezes, ambigualmente, mas pautados na própria existência.

Um detalhamento dessas respostas em relação às observações no recreio farão um quadro geral entre o que eles dizem e o que fazem. Com certeza esse correlacionamento estará repleto de contradições, incoerências e coerências por parte deles e por parte daquele que está fazendo as análises.

2.4– O caderno de notas

O caderno de notas foi um dos instrumentos que utilizei nesta pesquisa. As anotações foram feitas em distintos cadernos e, em cada um, procurei ter os mesmos critérios de registro. Neles, o tempo de escrita, muitas vezes, durava o mesmo tempo das observações ou seja, 30 minutos.

Usei um caderno específico para cada escola com as intenções de não misturar as anotações e para ter um fluxo de registro de cada local. Aqui neste texto tomarei como critério as transcrições e análises num só fluxo de escrita, isto é, a apresentarei num único bloco: o caderno de notas, fazendo um contraponto das observações nas duas escolas, identificando as origens de onde são o que foi anotado. Esse procedimento é para ter um aspecto amplo das observações, para ser coerente com o item do questionário no qual não separei as respostas por idade e nem por escola, e para facilitar a leitura, justapondo os pontos afins e diferenciados, pois o que desejo detectar é um conjunto de representações e não uma especificação comparativa entre as escolas.

Foram vinte e oito dias de observação no Pedro II– de 24/05 a 26/10/99 e trinta e sete dias no CP– UFMG– de 03/05 a 28/10/99 Em julho desse ano não houve aulas nas escolas a partir do dia 10, e me ausentei no final de junho, só retornando no dia 03 de julho. Em ambas as escolas fiz as observações em dois dias da semana, regularmente. No CP– UFMG foram mais dias pela facilidade de ir ao local e por ter começado a observação um pouco mais cedo e, também, porque em alguns dias no Pedro II houve paralisação das aulas.

Nos primeiros instantes deixei aquela imensidão de informações visuais/sonoras encontradas no recreio tomarem parte de mim. Muitas vezes, no início, ficava embevecido com a quantidade de eventos que acontecia.

Registrar aquelas situações foi um exercício de memória. Observava e, logo de imediato ou então em momentos não mais que distantes de seis horas

do instante observado, registrava no caderno de notas aquilo que me vinha à memória. Estar atento ao visto e à escuta foi como estar vendo e imaginando o mundo sonoro e imagético de um quadro de Brüegel. O que se apresentava no recreio mostrava-se em lugares dos mais diversos, numa constelação de eventos, como um caleidoscópio, fazendo-se e refazendo-se no tempo e no espaço. O que acontecia no recreio era de uma diversidade tremenda. Muitos eventos surgiam em pontos distintos dos espaços observados. Em cada situação havia uma possibilidade de estudo, de reflexão e de motes para alguma pesquisa. O recreio é um momento rico a qual a escola não tem dado muita atenção.

Relembrar os fatos, os barulhos, foi reconstituir as situações na memória. Parecia-me um filme desenrolando-se. Algumas vezes, quando relatava um dia, lembrava-me do dia anterior e de que eu havia esquecido-me de registrar algum evento.

Como aprendiz de pesquisador, situei-me em várias esferas das relações humanas, em cada uma procurei ser aquilo que sou, para poder deixar vir a mim as situações como elas estavam sendo manifestadas. É claro que cada olhar está sob suspeita. Vemos de acordo com alguns parâmetros e só vemos aquilo que conseguimos ver. O não visto, muitas vezes, só aparece após termos relacionados os fatos e, ainda assim, corremos o risco de estar fantasiando uma situação. Em síntese, observar e registrar é um exercício artesanal, meticuloso e cheio de melindres. O estar sendo honesto, aceitando as minhas possíveis distorções daquilo que vi, foi o meu grande desafio.

Para constituir elemento de estudo nesta pesquisa, precisei, dentre o universo de situações encontradas no recreio, recortar aqueles eventos que trouxessem alguma alusão às brincadeiras. E foram muitos. Assim foi preciso eleger, ainda dentro desse universo das brincadeiras, aquelas que me remetessem a uma certa ritualização das ações e que refletissem o espírito dos brinquedos. Neste caso, vali-me do que eu percebo como brinquedo e, em alguns episódios recorri ao que alguns adolescentes me disseram a partir de uma provocação feita por mim diante de uma situação específica. Elegi, então, como as mais essenciais e que pudessem contribuir na pesquisa, as seguintes dimensões, que serão analisadas com maior detalhe no próximo item deste capítulo: quem eram os adolescentes observados— indivíduos e grupos; quais

manifestações foram encontradas e situações que se destacaram durante as observações.

Mesmo tendo usado os mesmos critérios de observação houve procedimentos, devido à circunstância do espaço físico que se diferenciaram. Elas foram marcadas por dois aspectos: o espaço físico muito distinto entre as escolas e a minha própria condição de professor numa delas. O primeiro já foi bastante comentado no início deste capítulo e, esse último aspecto, será refletido na seção Arremates.

Quanto aos espaços, tenho algo a complementar além do que já foi comentado. Devido às proporções espaciais tão distintas, a minha movimentação não podia ser a mesma. No CP– UFMG, tive que ficar, na maioria do tempo, andando pelos lugares da escola. Pátios, salas, áreas, campo e escadas foram lugares onde os adolescentes reuniam-se em grupos para estabelecer algum tipo de relação, de vínculo, seja num brinquedo ou numa conversa. Como eles estiveram também dispersos por esses lugares, coube-me ir vê-los onde eles estivessem. Foi interessante notar que os rituais de posse estavam bem nítidos: aqueles que chegavam primeiro eram os “senhores” do lugar e os guardavam para seu grupo. Conforme anotação do caderno: *os lugares na escada e no pátio são guardados pelos mesmos adolescentes. Creio que o lugar, a ação e o grupo querem dizer alguma coisa. Essa constância, talvez possa ser um fator que (re)afirma a identidade, o pertencer a alguma coisa, estar ligado a um grupo.*

No Pedro II, como o espaço não era tão amplo, pude ficar mais tempo parado num ponto estratégico que me permitia ver grande parte do local e dos grupos de adolescentes.

No CP– UFMG, havia uma média de cento e noventa adolescentes de 5º e 6º ano e, no Pedro II, uma média de duzentos e oitenta adolescentes desses mesmos anos escolares.

2.4.1– As observações de campo no Pedro II e no CP– UFMG

No Pedro II, de forma geral, mesmo utilizando o pátio inteiro, poucos adolescentes se misturavam fora do universo de sua sala ou de sua idade. Isso acontecia com os alunos de 7ª e 8ª séries, mas essa faixa de ano escolar não

esteve no campo central de minhas observações, por isso ela não entrou nos registros, a não ser dentro das situações de destaque. Poucos também eram aqueles encontrados vagando solitariamente pelo pátio. Se acontecesse estarem sozinhos, eles estavam num percurso em direção a alguém. São poucos os adolescentes que ficavam sozinhos durante o recreio.

Na faixa do ano escolar que corresponde aos alunos de 5ª e 6ª séries, os grupos entre os sexos ora estavam separados, ora juntos, mas em certas situações de conversa, a grande maioria separava-se de acordo com o sexo semelhante.

Os adolescentes do CP– UFMG se dispersavam pelo amplo espaço da escola. Muitos se organizavam nas quadras e nos pátios, e outros se agrupavam nas escadas, na brinquedoteca e nos arredores do prédio. Na área destinada às crianças poucas vezes vi adolescentes por lá.

No CP– UFMG os grupos eram definidos e formados de acordo com o sexo semelhante, mas havia grupos mistos. Estes, geralmente, tinham movimentos distintos em relação aos interesses. Gostavam de estar nos flertes e jogos amorosos e tinham momentos de brinquedos bastante unificados. Quando era um tipo de brincadeira, permaneciam por muitos dias consecutivos. Isso também acontecia nos grupos de mesmo sexo. Os grupos poucos misturavam-se entre si, mas, na maioria das vezes, estavam formados entre os mesmos ou da mesma sala de ano escolar. Pouquíssimos foram os momentos em que vi misturarem-se com os alunos do I Ciclo – 1º e 2º anos escolares. Um dia vi uma adolescente brincando de “corre cutia” com um grupo de crianças e vi, em uns três momentos, um trio de adolescentes passeando pelo parquinho. No CP– UFMG, no turno da tarde, há alunos de dois ciclos o I e o III, e o recreio é no mesmo horário. Os grupos se entrecruzam, mas não se misturam nos espaços. Algumas crianças passeiam pelos andares e espaços da escola, extrapolando o lugar central de suas salas e adjacências. No pátio, encontrei um adolescente andando solitariamente e que me chamou bastante a atenção, pois ficava sempre sozinho. Somente no último dia das observações eu o vi se relacionando, num jogo de futebol, com os colegas.

No jeito de se vestirem e de carregar elementos visuais, havia, principalmente, nas turmas de 5ª série do Pedro II e pouco encontrados na turma de 6ª série, adereços que tinham todas características dirigidas ao

universo da criança: a mochila com motivos de bichos de pelúcia e a presença constante de pirulitos. Esses últimos eram também encontrados nas turmas de 6ª série.

Nos adereços dos adolescentes do CP– UFMG, havia pouquíssimas lembranças de “coisa de criança”. Vi algumas mochilas no formato de urso de pelúcia. O uso de chicletes e pirulito foi mais visível e presente. Parece-me que o mundo dos objetos infantis é mais escondido por esses adolescentes.

Esses dados, aparentemente, sem importância, podem nos conduzir a diferentes leituras. Não entrarei no campo psicológico e nem do consumo, mas tudo me leva a crer que esses adereços são resquícios de infância socialmente permitidos entre eles, principalmente entre as moças. Nas conversas informais com os adolescentes e nos grupos focais, esse assunto não foi sequer mencionado. Cabe uma pergunta: até que ponto os adereços estão representando alguma coisa? Qual a sua função nessa idade, já que a infância é negada, mas que em contradição são aceitos certos modelos? Isso talvez seja um tema para outro estudo.

No universo de manifestações, as que localizei e identifiquei como sendo situação de brinquedo foram sendo desveladas na medida em que elas eram sendo repetidas de acordo com ritos gestuais e/ou sonoros.

Nas primeiras observações, no Pedro II, notei que havia um corre-corre muito intenso. Rapazes corriam uns atrás de outros. Certas vezes as adolescentes entravam nesse furor. Somente depois de algum tempo é que fui percebendo que as corridas ou os pega-pegas aconteciam mediante um acordo: um vinha, mexia ou jogava alguma coisa no outro– o que chamei de provocação– e o outro saía correndo atrás daquele que provocou– a isso chamei de perseguição. Mais tarde percebi que esses ritos foram acrescidos, em certos casos, de outros elementos. Alguns tinham um caráter de expiação e outros, ou eram oriundos ou foram mediadores para um brinquedo popular, no caso o “pega-pega” e o “polícia ladrão”. Essas brincadeiras estão descritas no “Inventário de brinquedos”, na seção dos Anexos.

Esses pegas têm uma característica do *agôn*, como Huizinga e Callois apontam. O jogo da sobrevivência, o da destreza e o de se safar de uma situação de perigo estavam explícitos naquelas situações. Cada um corria como se estivesse salvando a sua vida de uma possível morte simbólica. Se

olharmos numa perspectiva da Teoria da Recapitulação, esse brinquedo pode remeter-nos a um estágio de caçadores pelo qual passamos no início de nossa humanidade. Por outro lado, parece-me que o salvar-se de uma morte simbólica tem um efeito psicológico muito benéfico nos brincantes. Brinca-se com o perigo e por-se em perigo é uma forma de amenização do “grande e inevitável perigo” que é a morte de cada um. Experimenta-se num estado cujo destino é certo. No “polícia ladrão” tem-se outro elemento que é o de esconder-se. O estar escondido é como se fosse a segurança do útero, mas com a ansiedade de quem está fora dele e “correndo riscos”. Provocar, perseguir, esconder, esses ritos permitem reconhecer um campo lúdico: há transformação de espaço, tempo, imaginação, resignificação dos elementos e até, num certo nível, uma representação de papéis sociais. Embora nas brincadeiras haja um resquício de hierarquia, ela não é fixa. Os papéis têm mobilidade e ninguém ocupa um lugar fixo de destaque, há sempre entre os brincantes uma combinação variável de papéis, embora seja comum, embora seja contraditório, encontrar situações em que o poder não é tão eqüitativamente distribuído. Alguns, devido ao seu carisma ou poder de convencimento, têm primazia na condução das brincadeiras. O grupo sempre espera que alguém tome iniciativa, mesmo se ela for eqüilizar um conflito ou um desejo de ação na esfera do lúdico.

Ainda no caráter do *agon* aconteceram muitas situações de luta, de simulação de briga. Todas elas obedeciam aos mesmos mecanismos ritualísticos dos “pega-pegas”. Como exemplo remeto-me a um trecho do caderno: *...enquanto acontecia o ‘peru’, cinco rapazes menores iniciaram as provocações, perseguições e expiações. Quando um não queria participar, os outros tentavam, mas logo percebiam que ele realmente não queria, abandonavam-no e partiam para outro. Havia no ar uma regra ou um código que não consegui perceber, mas ele diziam uns para os outros quando alguém burlava o código estabelecido.*

O instante desse tipo de brinquedo também pode ser observado neste outro exemplo que, inclusive, mostra com clareza o estar envolvido, e com consciência, na esfera lúdica ou como já chamei de “estado de brinquedo”: *sucederam-se várias provocações e perseguições durante o recreio. Numa delas dois se encontraram. Um de cara disfarçadamente séria e o outro*

normalmente. Tocaram-se ombro a ombro. O de “cara séria” disse: “eu num tô de brincadeira com cê não”. O riso estava contido. Pareceu-me uma metalinguagem. Brincando com a própria brincadeira. Simularam uma luta e depois caminharam juntos para alguma sala.

O *tememos*, lugar onde é instalado o campo lúdico, manifesta-se de várias maneiras. No pega-pega é de um jeito, no rebater é de outro e, em cada brincadeira, esse campo fictício instala-se de forma distinta. O importante é perceber que as brincadeiras têm características comuns e peculiares que a denominamos como fenômeno lúdico.

Nos eventos observados, encontrei objetos de brinquedo como a bola, a peteca, lata amassada, aviãozinho de papel, bolinhas de papel, *mini-game*, baralho, garrafinhas de plástico, figurinhas, cadernos, livro, o próprio corpo, papel, pandeiro, elástico, o amor, a dança, o outro, um tambor, um banco. Esses objetos obedeciam a códigos eleitos no momento de brincar ou então a códigos tacitamente aceitos pela tradição ou pela instituição social, no caso de alguma semelhança com um esporte.

As situações de brinquedo no CP– UFMG, que tinham um ritual redundante durante as observações, sempre aconteciam em grupos e nas seguintes formas: os jogos de amor, futebol, peteca, sinuca, totó, jogos de tabuleiro e de cartas, jogos sonoros, soltar papagaio, vôlei, memo-mímica, futebol de botão e de prego, ping-pong, futvôlei, aviões de papel, peru, descer e subir, com o sobrenatural, corta três, paredão, ranca, RPG, *mini-game*. Assim, nessas expressões, o universo dos adolescentes foi sendo organizado em eventos da tradição e da (re)invenção de brinquedos. Em cada uma dessas brincadeiras, o espaço e tempo fizeram-se delimitados, marcando um mundo distinto no tempo escolar. O que foi visto coaduna-se com o que eles responderam no questionário.

Os objetos de brinquedo encontrados não foram tão diferentes aos encontrados no Pedro II, a não ser alguns brinquedos como o totó, a sinuca, o ping-pong e alguns jogos de tabuleiro que a escola mantém no quadro de seus materiais na Brinquedoteca. No CP– UFMG, a bola e a peteca são permitidos nos pátios e em lugares que não ofereçam perigo para ninguém e nem para o patrimônio público. Assim, a bola e a peteca estiveram presentes em quase todos os dias que observei o recreio.

A bola, elemento fortemente encontrado em ambas as escolas, embora no Pedro II não fosse permitido a sua utilização no recreio, era usada nos jogos de “rebater”, “corta três”, nos dribles de “futebol” e de “basquete”, no “peru”, no “ranca” e alguns pouquíssimos rodavam a bola no dedo indicador levantado. Em cada situação dessas, o estar em grupo era imprescindível, pois em grupo ditavam os níveis de relações possíveis e estabeleciam os acordos para que o brinquedo fosse instalado.

Muitas vezes a bola era substituída por uma lata amassada, por uma garrafinha de plástico ou por papéis embolados. Esses simulacros de bola estavam sujeitos às mesmas regras ditadas pelos brincantes.

A bola, no CP– UFMG, foi utilizada no “futebol”, no “vôlei”, no “ranca”, no “corta-três”, no “paredão”, no “rebater”. Em alguns grupos, o “futebol” era jogado em sua forma corriqueira com a separação dos times de acordo com as regras aprendidas socialmente, mas houve, em muitos momentos, alguns grupos que inventaram formas diferenciadas na formação dos times. Numa delas, havia umas dez pessoas de um lado e umas sete do outro. No “rebater”, além da formação e do jeito aprendido no voleibol, haviam algumas variações como o “corta-três”, o “ficar mais tempo rebatendo” e o ficar em “simples rebater” uns para os outros. Com o “jogo de peteca” aconteceram as mesmas variações, com a diferença de que os jogos eram realizados mais em duplas ou quartetos. Esses jogos de arremesso foram uma constante nas observações.

No “paredão”, um jogo inventado pelos adolescentes que de vez em quando reaparece no CP– UFMG, que é semelhante a um jogo popular chamado “ordem seu lugar”, teve duas variações, uma jogada com as mãos, presente num grupo de mocinhas, e outra com os pés e com a cabeça. Esta última, era uma variação praticada por alguns rapazes.

Outra situação de brinquedo que muito caracterizou os códigos de conduta foi o “ranca”¹³, que era jogado de acordo com regras tacitamente combinadas e cujo registro, no caderno de notas, transcrevo a seguir: *como alastrou esse jogo. Logo outros rapazes aderiram a ele. Jogavam de forma*

¹³ O “ranca” e de acordo com as regras que observei, funcionava assim: só se podia dar 2 toques na bola, depois passou para 3 toques e mandar a bola na direção de alguém, se pegasse nele e se o que chutou desse 4 toques, ambos teriam que correr para o pique, que no caso era uma das pilastras do pátio. Enquanto eles não alcançam o pique, os outros enchiam-

tensa, alegre, apreensiva, atenta e muitas vezes zombatória. O dar “porrada”, o escapulir, o acertar o outro, (o correr riscos, o desafio), o estar sob regras conduziam a atitude de cada um. Eram “acordos de cavaleiros”. Nesse tempo de observação, foi a primeira vez em que vi um jogo dessa natureza, salvo engano. Foi um jogo de sobrevivência (agon), de ataque e fuga e proteção, além de ter um pouco do caráter de sorte– agon e alea juntos.

O “ranca” pode ser considerado o momento da transgressão da ordem “pacífica” entre um grupo. Além da descarga de tensão, ele supõe uma quebra nas características dos eventos que vinham acontecendo no recreio, diferentemente do observado no Pedro II, onde esse tipo de jogo foi encontrado constantemente em situações diferenciadas.

A “peteca”, no Pedro II, embora também não sendo permitida, tinha suas características semelhantes à bola, mas as variações mais presentes eram as de “rebater”, “corta três”, “disputas de duplas” em um campo improvisado, com linhas imaginárias ou marcado com tocos, vasos e plásticos no chão. No CP–UFMG, a peteca era usada como os próprios jogos de arremesso realizados com as mãos e com as regras semelhantes ao uso da bola. As quadras eram as desenhadas no pátio ou improvisadas com cadeiras, ao centro, para demarcar os campos.

O papel como instrumento de brinquedo foi encontrado nas versões de “bolinhas” para as brincadeiras de provocação e perseguição; de “bolinhas” para os “perus” e “dribles” e, nas formas que lidam com o ar, o “aviãozinho”, e o som, o “estoura capeta”.

O “caderno” ou “livro escolar” como brinquedos, uma resignificação e transgressão de seus fins, foram encontrados várias vezes como elementos de destreza no Pedro II. Sobre o dedo indicador alguns alunos ficavam, por muitos minutos, girando-os em equilíbrio. Isso era observado nas perambulações de rapazes e nos momentos em que estavam aguardando na fila da merenda da cantina escolar. Esse gesto foi encontrado com o “pandeiro”, que além de servir como objeto sonoro para ritmos, também foi usado para o giro, como um sambista faz em sua performance. Girar sob um eixo, noção de equilíbrio, teste de destreza e desafio, coisas que cada um fazia para si mesmo ou para

lhes de “porrada”. Noutro momento um dos que estava apanhando acrescentou outra regra: que só se podia dar uma “porrada”. Para pegar a bola com as mãos, teriam que pedir licença.

impressionar aqueles que lhes serviam de platéia. No fundo, esse eixo seria um dominar algo difícil, tornar-se “senhor” de uma situação quase impossível.

Também foi encontrado a “figurinha”, não em coleções ou álbuns, mas nas disputas pela forma de “tapão”. Geralmente eram jogadas em duplas ou quartetos. No Pedro II encontrei adolescentes do sexo feminino disputando nessa brincadeira. Esse tipo de brinquedo é muito comum nos meninos até a quarta série.

No CP– UFMG, houve um grupo de alunos que trocou figurinhas em momentos distintos, no início da observação, depois não os vi com as mesmas ações. Nessa escola, não vi o “tapão” sendo brincado. Outros “suportes lúdicos” foram encontrados: o papagaio, o *skate* e o “avião de papel”, que estiveram presentes em suas formas tradicionais, não havendo nenhuma forma distinta de como foi brincado.

Dentre as brincadeiras que apareceram uma vez e que têm um certo rito foram o “corre-cutia” e um inventado por um grupo de adolescentes: o “subindo a rampa”, assim denominado por mim, no qual um grupo de quatro adolescentes apostava uma corrida. Primeiro subindo e descendo os degraus para chegar na caixa d’água e, depois, fazendo o mesmo, numa escada bastante íngreme, próximo ao campão. Por dois dias vi essa cena. No segundo dia, havia uma outra adolescente participando da brincadeira. Outro que só vi por uma vez aconteceu num dos corredores do prédio, uma dupla de rapazes puxava, por uma corda, um outro rapaz que ficava agachado. O objeto corda só foi visto nesse dia. No Pedro II não apareceu a corda.

O “baralho”, no Pedro II, foi encontrado às escondidas, dentro de uma sala de aula. Nessa escola não se podia jogar cartas. O “truco”, jogo muito popular, era o que mais se jogava entre, principalmente, os rapazes da turma que teve a intervenção Pandalelê e em que foi aplicado o questionário. No CP– UFMG, o baralho foi encontrado nos jogos “Super Trunfo”, “Quenze” e outros, cujos nomes não foram identificados.

No Pedro II, o “banco”, lugar de assento para conversas, mas também como objeto de brinquedo, era utilizado assim: sentavam-se um grupo de adolescentes e ficavam empurrando uns contra os outros para ver quem seria aquele que sairia do assento– o “gata parida”. Noutra perspectiva, o banco era uma espécie de trem, de canoa. Subiam nele e arrastavam-se pelo corredor.

Esse último exemplo apareceu somente uma vez. Faz parte daqueles brinquedos que surgem no instante, ninguém sabe de onde veio e alguém, indefinido pelo aglomerado de situação, lê uma possibilidade, lança-a para os pares, acontecendo a brincadeira. Outra forma em que o banco foi usado e desta maneira fazendo parte de um conjunto ritualístico e cumprindo uma função específica foi nos momentos em que um grupo brincava de “polícia ladrão”. O banco nesse brinquedo era a prisão. O que fora pego sentava-se nele aguardando, ansiosamente, alguém para salvá-lo. Esse brinquedo será mais detalhado na seção Arremates, por demonstrar claramente os ritos e a experiência de prazer e tensão numa brincadeira. Além disso, há uma curiosidade sobre os piques, nos brinquedos de pega.

Uns “tambores” de água, em alguns momentos foram usados como objetos sonoros, no Pedro II. Dois rapazes dialogaram ritmicamente neles, estabelecendo uma comunicação no campo do brincar com os sons.

Alguns instrumentos musicais foram encontrados, como o pandeiro, no Pedro II e no CP– UFMG; uma tumbadora e uma flauta, no CP– UFMG. Os dois primeiros instrumentos fizeram parte de um “ensaio” de roda de samba e o último uma sessão do “mostrar-se” àqueles que estavam presentes no pátio. Os eventos dessa natureza não ganharam fôlego e duraram por pouco tempo.

O “elástico”, no Pedro II, foi encontrado num brinquedo muito comum entre meninas: o “pular elástico”. É um complexo jogo de pular e obedecer a certas etapas e alturas do elástico, no decorrer da brincadeira.

No Pedro II, a “dança”, elemento que, atualmente em Belo Horizonte, tem sido marcado pela presença do forró e imensamente difundido nessa faixa etária, esteve presente em várias situações, no pátio, em salas. Tanto em pares como em situações de gestos solitários, soltos pelo espaço.

O “amor” como objeto de espírito lúdico foi encontrado nas versões da seriedade ou do “ficar” e “namoro” e nas “indução” e “zuações” que uns faziam com os outros. Algumas vezes um grupo elegia um casal e ficavam tentando fazê-los encontrar um com o outro. O casal, na maioria das vezes, refutava e resistia ao encontro forjado pelos colegas. No CP– UFMG esse objeto de brinquedo foi bastante presente no “ficar” e nos “flertes”. Durante o tempo de observação, essa relação com o amor foi constante, principalmente no grupo que respondeu ao questionário. Lembro-me de que, naquele momento em que

eu estava com eles na sala, um dos rapazes ao responder a questão: você brinca? Ele respondeu que sim e brincava de beijar. Quando releu sua resposta em voz audível, censurou-se passando corretivo no que havia escrito, pensando que eu iria censurá-lo. O exercer a sexualidade é, de fato, uma das atitudes mais importantes e marcantes nessa época. Pelo que venho percebendo, o jogo amoroso não faz parte de uma brincadeira, pois não insere-se no campo do faz-de-conta.

O “corpo” como objeto de brinquedo esteve presente em muitas formas: nos pega-pegas; nos diferentes jeitos de “tirar sardinha”, no “bulir” com outro, nas “correrias” pelo pátio, na “imitação”, nas “lutas”, na “porradinha” ou no “ligar capanga”, no “adedanha”, no “passar a palmada”, nos “brinquedos de mãos”, no “polícia ladrão”. O movimento era uma marca dessas brincadeiras, além de conterem elementos da destreza, provocação, desafio, risco. Confirmando algumas hipóteses de trabalho e também em coerência com as respostas do questionário. Embora haja algumas contradições, pois, em muitos momentos, naquelas respostas, os adolescentes diziam que as brincadeiras de correr não eram tão freqüentes.

O “corpo” também foi encontrado como objeto de brinquedo num de tipo situação em que o *ilinx*, ou a vertigem esteve presente. Algumas adolescentes davam-se as mãos e giravam num brinquedo chamado “rodopio”. Nos parques de diversão, esse tipo de brinquedo é muito concorrido. No meio de crianças, também. Uma situação bastante peculiar foi observada: *subi e fui em direção à saída e, próximo à saída estava a turma 234, a do questionário, conversando. Dirigia-me para a porta de saída, quando ouvi um grupo de adolescentes contando de 1 a 10 e fazendo um semicírculo próximo à parede, (com uma pessoa agachada). Estranhei o que acontecia. (Chamarei este episódio de “fôlego e vertigem”)*¹⁴. *(Nesse ritual) a moça que estava agachada, depois de levantar dizia que ficava tonta e isso lhe dava satisfação. A vertigem (ilinx) está presente nesse jogo. Também com o Grabe aprendi exercícios de respiração profunda. Isso leva a uma super oxigenação do cérebro, alterando sua funções.*

¹⁴ Uma pessoa fica encostada e agachada na parede e as outras, em volta dela, num semicírculo. Conta-se de 1 a 10 e, a que está na parede, respira no tempo de cada contagem. Quando termina de contar, a pessoa agachada, se levanta, prende a respiração e as outras, com as mãos abertas sobre o tronco dela, a seguram.

Há culturas que utilizam a hiper ventilação para alterar a consciência. Stanislav Grof, também usa essa técnica de respiração em seu trabalho terapêutico.

Nesse exemplo está explícito que o campo dos brinquedos é muito amplo e ele acontece, muitas vezes, por um fator instantâneo, de vontade própria e por acordos entre os brincantes. Um gesto pode provocar uma situação estruturada para ser brincada, mas o brinquedo não acontece por acaso, ele, ali, cumpriu alguma intencionalidade e, não raras vezes, esteve atrelado a uma necessidade daqueles que estão brincando. Outro brinquedo com o “corpo” e que exigia atenção e destreza foi um encontrado num grupo de meninas que ficaram na porta da sala, uma em frente às outras, como num “corredor polonês”, fazendo movimentos repetitivos de “dar socos”, dificultando a entrada dos colegas. Quem quisesse entrar na sala deveria passar por esse obstáculo. Todos esses exemplos acima foram encontrados no Pedro II.

No CP– UFMG, o “corpo” como brinquedo quase não foi encontrado a não ser em determinadas brincadeiras, como o “ranca”.

O “outro”, no Pedro II, objeto de constante relação apareceu em situações das mais diversas. Em algumas delas, ele era o companheiro da ação, aquele que compartilhava o momento, mas várias vezes o “outro” era o motivo da “zuação” e da provocação. Uma situação de brinquedo em grupo só se instalada no campo do acordo. Se uma das partes não aceita a provocação ou o convite, não há, ali, o que chamo de brincadeira, pois numa situação não consentida é uma outra coisa que se instala. Houve, num dos momentos, uma situação peculiar. A relatarei como registrei no caderno: *um certo rito vi e ouvi. Um grupo de moças dizia ritmicamente: “1,2,3” e acrescentavam uma rima que não consegui entender. Um rapaz que veio me cumprimentar e sentou-se ao meu lado também não conseguiu entender o que elas diziam. Após o “verso”, uma das integrantes do evento era quase empurrada (com o seu consentimento), pelo corredor. Isso se repetiu por umas cinco vezes. E ainda em outro momento de observação. Não contendo a minha curiosidade do dia anterior, aproximei-me do grupo que estava falando e fazendo essa atividade com uma adolescente. Perguntei a uma mocinha o que é que elas estavam falando ontem. Ela me disse: “You Willy”. Perguntei também, o que vocês estavam fazendo. Ela: “treinando ela”. Aí liguei. Era a Baleia Willy, do filme. A “You Willy”, mocinha da escola, é uma adolescente de mais ou menos 1m e 70*

cm, e que não é gorda, mas tem aspectos fortes de obesa. Agradei à adolescente que me informou e fui sentar-me num dos bancos. Nisso, ela foi até à janela da cantina e viu a colega “Willy”, e chamou o grupo para vê-la lá dentro. A alguns induzia: “filma ela, filma ela”. Uns dois rapazes faziam dos braços e mãos uma filmadora¹⁵ que, imaginativamente filmavam aos incentivos dos outros a “Willy”. Por fim a “Willy”, apareceu e um bando de gente ficou ao seu redor imitando jornalistas. Levaram-na ao canto próximo à sala de aula e lá, repetiram o ritual de ontem: “1,2,3, You Willy”. Isso por duas vezes. Na primeira ela ficou quieta, mas na segunda ao terminarem de dizer “... Willy”, num micro silêncio, ela disse de “boca cheia”: “vai cagá”, saindo meio enfurecida. Um monte de colegas saiu atrás dela tentando trazê-la de volta. Aos poucos ela foi ficando mais raivosa, não aceitando mais aquela situação. Pergunto: qual o limite daquilo que se chama brincadeira? Tendo a dizer que o espaço da brincadeira acontece, quando o outro está envolvido, é no espaço dos acordos (que ela acontece). Combina-se algo entre aqueles que brincam.

O “outro”, nas relações observadas no CP– UFMG, era o companheiro na disputa, da disputa, na conquista amorosa, na cumplicidade e na conversa. A importância de estar com alguém traduz-se no papel desempenhado reciprocamente entre os companheiros nas situações descritas. Cada uma delas balizavam um referencial de se perceberem na esfera do “pertencer”, isto é, ser identificado como membro de um grupo e ser reconhecido como alguém nele. Os gostos, as ações, o linguajar, os gestos, as formas de vestir e os objetos de brinquedo são demarcados pelo crivo grupal. O estar num grupo significa estar formando uma identidade, pode ser uma dependência transmutada da relação familiar.

Os brinquedos eletrônicos, no Pedro II e CP– UFMG foram contemplados numa única forma encontrada: o *mini-game* e, mesmo assim, só o percebi umas três vezes.

Alguns outros jogos apareceram uma vez no CP– UFMG: “memo mímica”, que consiste no lembrar quais os gestos pedidos na carta que tirou, fazendo-os; “verdade e consequência”– gira-se uma garrafa e pra quem a

¹⁵ Levantando o braço direito, colocando a mão na orelha e, no rumo dos olhos, com a mão esquerda, fazia como se fosse o local de onde se olha para enquadrar a cena e o cotovelo do braço direito, imita a lente da filmadora.

ponta for dirigida, será feita uma pergunta por aquele em que o fundo foi apontado.

Ainda no CP– UFMG, encontrei dois tipos de brinquedos que lidavam com a sorte– *alea*– e com o sobrenatural. Isso aconteceu num mesmo dia e em espaços diferentes da escola com dois grupos, um só de adolescentes do sexo feminino e um misto. Fui ver o que se passava: *...continuei minha saída e ouvi alguém ensinando alguma coisa a outra pessoa. Resolvi aproximar-me e perguntei-lhes o que estavam fazendo. Uma delas respondeu-me que eram “coisas pessoais”, mas a que estava ensinando resolveu me falar o que estavam fazendo. Era assim: “quando você ver um avião, escolha um dedo da mão e o nome de que você gosta aliado a ele. Pede alguém para escolher um dos dedos. Se a pessoa escolher o dedo com o nome, você o beija. Se não for o do nome, conta-se de 1 a 10 e, se cair noutro dedo, faça-se um X ou risca e escreva o nome de outro menino. Novamente referencio-me a Callois, no que ele denomina alea, aqui nesse exemplo, há toda uma ação conduzindo para uma “sorte”. Na volta, em direção à escada, vi um grupinho fechado. Nesse olhar, percebi algo no ar. Quando aproximei-me, nesse grupo só havia rapazes, uns quatro, todos da 6ª B. Um deles estava sentado. Em suas mãos uma folha de caderno e uma caneta dependurado por um fio de cabelo. Na folha estava escrito*

A	B	C	D	E	F	G
H						
I	J	L	M	N	O	P
Q						
R	S	T	U	V	X	Z
			SIM		NÃO	

Faz-se assim: uma pessoa segura a caneta pelo fio de cabelo, arrancado de alguém. A caneta não encosta no papel. Invoca-se algum espírito. Pergunta-se: tem alguém aí? Se sim, a caneta vai pro “sim”, se não, vai pro “não”. No sim continua-se, perguntando o nome, a idade e o que se

queira saber (sobre o próprio espírito visitante ou sobre a pessoa que está perguntando). Esse tipo de evento, às vezes, acontece com alunos de 3º e 4º anos, e há uns dois/três anos que eu não o via acontecer na escola. Nesse grupinho de hoje, os que estavam em volta ficaram com um sentimento duplo de crença e descrença. Quando um zombou do que estava conduzindo a ação, dizendo: “você é que muda a caneta”. O rapaz vira-se para mim, buscando uma confirmação (de sua honestidade): “fessor, cê conhece? Diz pra eles que não é brincadeira, oh, mentira. Não é verdade isso aqui?”. Eu disse-lhes que conhecia, mas furtei-me em dizer se era verdade ou não. Percebi que ali não cabia uma posição minha e que a dúvida para todos seria uma mola propulsora de alguma busca futura deles.

Assim, esses exemplos, embora pontuais, inauguram um aspecto também presente nos brinquedos dos adolescentes: o sobrenatural, o desconhecido. Adelsin, em sua entrevista que será relatada no próximo capítulo, diz sobre isso. No primeiro, a sorte de encontrar algum amor e, no segundo, o desejo de comunicação com o “outro lado”.

Outra situação, embora não possa estar na esfera dos brinquedos, mas que foi encontrada constantemente, assim como no Pedro II, foram as conversas. Elas aconteciam muito e quase sempre eram os mesmos grupos que a travavam entre si.

Além dos objetos de brinquedo, alguns termos desse universo foram encontrados como: “altas”, “licença”, “posso jogar?”. Todos eles instalam um momento ou de inserção ou de suspensão de brincadeira. Nos dois primeiros casos, aqueles termos têm a mesma função do pique. São usados como proteção, um lugar no imaginário onde se salva de uma eminência de perigo. No caso do último termo, é a instalação do próprio consentimento de entrar na brincadeira assumindo todos os riscos que ela pode oferecer. Só se entra num brinquedo quando se sabe do que se trata.

Os termos usados para acontecer os jogos e brinquedos não foram tão explícitos no CP– UFMG. Somente em momento é que ouvi: “dentro, dentro, dentro”. Essa expressão, muito comum em minha época de menino, indicava que o jogador estava inserido no jogo e, portanto, sujeito às regras do jogo. Quando eu ouvi essas palavras, percebi que se tratava de uma partida de futebol.

Ainda no campo das palavras, em alguns momentos, estabeleci diálogos com adolescentes que se aproximaram de mim. Aproveitei a situação e, curiosamente, envolvi-os em meu tema de pesquisa. Nesses diálogos, procurei saber como eles percebiam uma situação de brinquedo e como usavam os termos jogo ou brincadeira, distinta ou indistintamente. Assim, relato literalmente alguns diálogos e comentários da situação.

Abaixo, uma conversa com uma adolescente. *A outra moça da dupla de ontem que veio ver-me no banco, passou e cumprimentou-me. A que chegou hoje, primeiro retornou e sentou-se. Começamos uma conversa. A chamarei de "D", inicial de seu nome. O diálogo, salvo as distorções, os acréscimos, as escolhas, as omissões, as lembranças e os esquecimentos, foi o seguinte:*

D- Olá! Você é observador mesmo. Quando você perguntou se havíamos apostado ontem, você acertou.

Tadeu (T)- Ah! É mesmo? Puxa até que estou percebendo bem, mas às vezes nem tanto. É verdade então que vocês fizeram uma aposta? Que legal.

D- É, mas que você faz mesmo? Você é estagiário de psicologia?

T- Estou observando como as pessoas brincam. Tenho um projeto na escola onde trabalho que tem alunos da idade de vocês e que brincamos. Não sou estagiário de psicologia, quem te disse isso?

D- Foi a mulher da entrada.

T- Ah! Ela não sabe de onde eu venho, quem sabe mais é a Graça. É ela que sabe. Mas você brinca?

D- Hum! Às vezes. Não tenho muito tempo para brincar.

T- Ali, lá embaixo, eles estão fazendo o quê?

D- Jogando peteca. Estão brincando.

T- Na idade de vocês, vocês brincam?

D- Acho que é porque, quando não brincam, é que a brincadeira é chata ou então é que eles ficam com

vergonha dos outros acharem aquilo coisa de criança, de criancinha. Então eu acho que é isso na escola.

Conversamos sobre estudos, vestibular, escola pública (pra ela, ensina para a vida, competição), escola particular (pra ela, ensina para o vestibular), escola pública misturada, escola particular mais para ricos, “patricinhas”. Comentei que há pesquisas que mostram que há uma grande quantidade de alunos na Universidade que vieram da escola pública. Ela disse-me: “eu serei uma delas”. Perguntou-me: “vestibular é difícil?” Disse-lhe que sim e não. Estudar para aprender e para passar no vestibular seria melhor. E não só para passar no vestibular. Ela me contou sobre a divisão territorial que havia na escola, o que, de certa forma, eu já havia intuído. Parte de cima: lado direito- 8ª séries; lado esquerdo- 6ª e 7ª séries. Parte de baixo: lado direito- 5ª e 6ª séries e lado esquerdo- 5ª séries. Ela disse que eles não se misturam e que todo ano as séries mudam de espaço para que não fiquem só embaixo ou em cima. “Não entrei nas salas”, disse a ela. Ela, então, convidou-me para ir à sua sala que a turma é grande (quarenta e três alunos, mais ou menos), e que é uma turma boa.

Nessa conversa, ela me mostrou não só a sua compreensão do brincar, mas também apontou para uma visão da escola, que muito me ajudou a entender as divisões internas do espaço no Pedro II.

Outros diálogos e ou registros foram os seguintes: Ao fundo, no corredor, quatro ou três adolescentes jogavam peteca. Perguntei a um aluno que estava ao meu lado por que eles não estavam jogando no pátio. Ele me disse que uma pessoa da escola não permite que joguem peteca no pátio. Aí eles têm que jogar no corredor. A este mesmo rapaz perguntei se eles iam jogar ou brincar de bola. Ele respondeu que brincar é brincar, outra coisa é jogar. Porque, no caso, eles iam disputar vagas para uma excursão. Essa distinção é interessante e merecerá uma reflexão oportunamente. Nela há pistas sobre a atuação e conceito de brincar na vida desses alunos.

Numa conversa com o mesmo rapaz: para o Carlos fiz algumas perguntas: se o time ficou completo (nisso um colega o elogiou por ter sido um bom goleiro ontem na aula de Educação Física); se girar o caderno no dedo era uma brincadeira (ele disse que sim e que eles disputavam quem ficava

mais tempo. Eu também tentei girar o caderno no dedo. Ele procurou me ensinar, mas não conseguiu); se havia aula de Educação Artística (ele disse que sim. Me pareceu ser Artes Plásticas). Contou-me sobre as aulas de sexta e, uma delas, era de construir alguma coisa– na aula de Matemática. Perguntei-lhe se naquele momento em que ele estava construindo alguma coisa ele estava brincando (ele disse que não. E, no caso, ele estava estudando). [A partir desse ponto caberá uma reflexão sobre estudar/brincar. Para ele, é algo diferente].

Em outros registros, comentei: Nos andares de cima, as conversas, os olhares de estranhamento de minha presença, e os cumprimentos. Na fila da cantina dois alunos se revezavam por um minuto, entre o sentar-se no banco e o aguardar na fila. Dos adolescentes que me olhavam, quatro desceram e vieram conversar comigo, perguntando de que disciplina eu era professor (outros, antes, perguntaram também e até pediram-me que cantasse uma música– e cantei). E o que eu estava fazendo ali. Uma, mais que depressa disse: “eu não fiz nada errado não, viu?”. Respondi que “eu não estava ali para vigiar ninguém. Deus me livre”. Expliquei o que eu estava fazendo. Um disse que não brincava e que observar 5ª série, que era criança para ela, não era observar adolescente. Outra disse que brincava e que o jeito de brincar era diferente do jeito da criança.

Nessas conversas, os adolescentes do Pedro II demonstraram que estão atentos ao movimento dos brinquedos. Posicionam-se, embora deixem transparecer uma certa confusão na utilização dos termos, o que foi comum inclusive nos seguimentos profissionais. Eles sabem distinguir um fenômeno como brincadeira e dizem que o brincar é presente nessa fase de vida, só que diferentemente do tempo de criança.

Nas conversas informais com alguns adolescentes do CP– UFMG, durante essas observações, fiz como fazia no Pedro II: ia ao encontro de alguém ou alguém vinha ao meu encontro e conversávamos um pouco e, mostrando-lhe uma situação em que ele está ou de um outro colega, perguntava-lhe de que se tratava aquela situação. Além de saber o que eles pensavam sobre isso, também tive a intenção de detectar as representações de adolescência e brincadeira que eles tinham. Reescrevo esses registros: *Próximo à brinquedoteca há uma casinha. Havia nela duas adolescentes*

lanchando. Aproximei-me juntamente com uma outra adolescente. As de dentro a convidaram para entrar, ela relutou, mas logo foi convencida. Lá ficaram as três. Perguntei-lhes se elas estavam brincando de casinha e elas responderam de forma irônica: “nós não, vê se a gente vai brincar de casinha?”...Desci e fui direto para a brinquedoteca. Lá estavam uns dezoito adolescentes. Uns jogando totó, outros sinuca. Três adolescentes jogando baralho e dois, um brinquedo chamado “explosão”. Fui até eles. Fitei-os por uns instantes, pareceu-me que não se incomodaram com o meu olhar. Intervi: “isso é o quê?” Responderam-me: “um jogo”. Eu: “é um brinquedo também?” fizeram uma pequena pausa: “sim”. Eu: “jogo e brinquedo são a mesma coisa?” “Sim, não, quase a mesma coisa”, disseram juntos. Silêncio. Eu: “mas jogo e brinquedo são a mesma coisa?” Um respondeu que sim e um outro “quase a mesma coisa”. Não insisti para perceber ou captar o que seria esse “quase a mesma coisa”. Saí da brinquedoteca e fui para o pátio. Lá a “peteca” era jogada na quadra, em duplas de cada lado e, ao lado da quadra, dois alunos jogavam um com o outro. Intervi: “escuta, o que vocês estão fazendo aqui é a mesma coisa que eles estão fazendo lá (apontando para a quadra)?” Um deles disse prontamente: “não, lá eles estão jogando contra os outros, aqui a gente tá rebatendo”. “Ah! Obrigado, tchau”, disse a eles.

No primeiro relato, a representação de brincadeira de criança está mais que clara. O significado do abrigo mudou. A casinha não servia mais para um brinquedo, e sim para mais um lugar de proteção ou de uma saudosa lembrança escondida de um passado tão recente.

No segundo exemplo, os termos “jogo” e “brincadeira” foram claramente usados de forma distinta. Num, havia uma disputa, era “séria”. No outro, estavam só “rebatendo”. Quais condições geram espaços distintos? No meu entender, as intenções são completamente diferenciadas. Para esses adolescentes, numa situação de jogo, o outro é aquele com quem se disputa alguma coisa e, na brincadeira, ele tem outra função: é aquele com o qual entra-se no espaço da cooperação. Em ambos os casos, a situação de brinquedo pode estar presente, apresentando algumas características que envolvam muitos dos aspectos do lúdico mencionados no primeiro capítulo.

No exemplo dos jogos de tabuleiro, os termos ficam mais difusos ainda. Jogo, brinquedo e brincadeira misturam-se em objeto e ação, sendo as palavras utilizadas com sentidos diferentes e de acordo com a situação.

Assim, esses registros do CP– UFMG e do Pedro II mostram que o universo dos brinquedos dos adolescentes está repleto de variações, ora lembrando vagamente a infância, ora marcando diferenciações próprias do sistema de comunicação do adolescente.

2.5– As intervenções do Pandalelê

Decidi destacar as intervenções do Pandalelê porque elas se mostraram ímpares no dia-a-dia dos adolescentes da pesquisa e do próprio grupo do Pandalelê. Primeiro é que no Pedro II foi uma novidade e, no CP– UFMG, o Pandalelê já é conhecido pelos alunos desde o primeiro ano em que eles ingressaram na escola. Os dois relatos estarão simultaneamente neste texto com a intenção de fazer comparações e análises das relações que tanto os adolescentes do Pedro II e do CP– UFMG tiveram com as brincadeiras, como as das integrantes do Pandalelê tiveram em relação às intervenções. Quanto as minhas atitudes diante das situações, farei algumas observações.

Do caderno de notas destaco: no Pedro II, havia aproximadamente uns quarenta adolescentes, alunos da 6ª série. Na quadra, fizemos uma roda. Alguns resistiram, mas os chamei. No CP– UFMG, haviam uns vinte e seis adolescentes, alunos da 6ª B, fizemos uma roda no pátio da escola. Na momento da roda, nenhum adolescente resistiu. Nessas duas turmas apliquei o questionário

Em ambas as intervenções falei-lhes da proposta e da continuidade de minha pesquisa e, logo depois, retirei-me, distanciando-me fisicamente, deixando a coordenação para o José Alfredo e as monitoras– Nathália, Cristiane Lima, Cristiane Goulart, Sumaia, Sâmara, Emília, Ludmila e Marianna. Nos dois locais havia muito barulho nos arredores.

Nas duas intervenções permaneci-me na ansiedade e na tensão da observação. Ao mesmo tempo preocupava-me com minhas hipóteses; com as condições locais (barulho, dispersão); com as reações dos alunos e dos integrantes do Pandalelê. Tudo era uma incógnita. Foi como se a confiança no

brincar se esvaísse. Naqueles momentos dividi-me: sou do Pandalelê ou um “pesquisador”? Sou os dois? (eram as duas situações, simultaneamente).

Nessas intervenções, as brincadeiras escolhidas foram as mesmas. No CP– UFMG, por causa do tempo que tivemos com os adolescentes, algumas foram acrescentadas. Todas elas foram apresentadas e conduzidas por um dos coordenadores e pelas integrantes do Pandalelê, presentes naqueles momentos.

Assim relatei: no Pedro II, cinco adolescentes, antes de começar a brincadeira, não entraram na roda e, quando começou, outros três saíram, eles observavam o que acontecia, outros quicavam uma bola de basquete. Os que saíram eram os maiores em tamanho. O clima da primeira brincadeira ainda era tímido. Havia jeitos de brincar diferenciados. Uns exaltados, outros zombando, mas que não impediam a realização do “Ua tá tá”. Terminando essa brincadeira, a Ludmila e a Nathália explicaram o “Xep xep”. Quatro adolescentes saíram e ninguém que estava fora entrou. Entretanto, um saiu, mas voltou. Essas que saíram eram pequenas fisicamente, em relação aos outros. No decorrer do “Xep xep”, os que ficaram, mesmo com vergonha ou zombaria, realizaram a brincadeira. Alguns provocaram uma algazarra. Nisso, o grupo dos maiores saiu e foi para um outro espaço da escola, afastaram-se dali. Uma adolescente desse grupo saiu cantando baixinho, uma parte da melodia do “Xep xep”. Outros quatro rapazes ficaram parados ou quicando a bola ou olhando desconfiados para a brincadeira que acontecia. Terminando o “Xep xep”, a Sumaia ensinou o “Cobra caninana”. Pela característica da brincadeira, foi criada uma excitação no grupo. O grupo se manteve com o mesmo número de pessoas. Um dos quatro que foram para longe da roda, retornou e buscou uma bola que foi rebatida por eles, no lugar afastado onde estavam. Somente depois de uma chamada de atenção de alguém da escola é que retornaram. Rebateram um pouco e se separaram. Um rapaz, por sinal muito alto, ficou com outro grupo que se formou jogando basquete. As três adolescentes foram para outro local e só as vi novamente ao final de toda a atividade, nas imediações da sala de aula. Durante o resto das atividades, o rapaz mais alto ficou no basquete. Terminado o “Cobra caninana”, a Emília ensinou o “Florença”. O grupo se manteve com o mesmo número de integrantes, um só saiu porque ficou cansado e, quando voltava, pediu que

fizessem outra brincadeira. E assim fizeram. No “Escravos de Jó”, o grupo estava com o mesmo número de adolescentes, que se manteve até o final. Os adolescentes estavam atentos às brincadeiras. Os “erros” não eram motivo de zombaria dos colegas.

A intervenção do Pandalelê no Pedro II foi marcada pelo já esperado e por muitas surpresas. Era sabido que muitas resistências iriam ser explícitas e que alguns não iriam, sequer, entrar nas brincadeiras. Por outro lado, muitos permaneceram nos brinquedos pelos motivos mais variados possíveis, como será comentado pelo grupos focais entrevistados no Pedro II e no Pandalelê. A situação de brinquedo provocou inúmeros sentimentos tanto nos sujeitos da pesquisa, nos integrantes do Pandalelê e em mim próprio. Viver as duas dimensões concomitante foi um crescimento no olhar. Pude estabelecer diferenciações entre as diversas facetas de atuação, mas como o enfoque era o fazer pesquisa, tive que dirigir a atenção para os eventos acontecidos naquele instante.

No CP– UFMG, o tempo foi propiciador para um tipo de envolvimento mais tranqüilo, mas as reações foram semelhantes às encontradas no Pedro II. Na primeira brincadeira, a “Ua ta tá”, uma adolescente saiu e ficou olhando com olhar crítico. Ela só brincou um pouquinho e durante todo o resto do tempo ficou aprendendo a andar de skate, rebatendo bola ou jogando peteca. O grupo, mesmo com algumas pessoas envergonhadas, brincou. Na segunda brincadeira, o “Xep xep”, antes de começar, outras três adolescentes e dois rapazes saíram e até se esconderam durante a brincadeira. Pareceu-me que a vergonha era muito forte. Na terceira, “Cobra caninana”, não vi ninguém saindo. O grupo se manteve. Na quarta, “Mary si”, só depois que ela terminou é que saíram dois alunos. Ao todo, nove adolescentes fizeram outras atividades como peteca (do jeito que sempre fizeram no recreio) e dois jogaram ping pong. A partir daí o grupo manteve-se com o mesmo número de participantes, dezessete alunos. A quinta brincadeira, “Escravos de Jó”, aconteceu tranqüilamente. A sexta, o “Tumbalacatumba”, em alguns momentos houve timidez, zombaria. Na sétima brincadeira, “Telefone sem fio”, sugestão dos alunos (num certo momento sugeri ao Zé que perguntasse a eles qual brincadeira eles gostariam de fazer). A oitava brincadeira, “Seu Lobo”, foi uma surpresa, pois para as monitoras do Pandalelê, era uma da mais infantis, mas

foi uma das que houve um maior envolvimento, segundo o que vi. Antes dessa brincadeira, brincaram de “Florença”. Não percebi nenhuma dificuldade (ou atitude que me chamasse atenção).

Aconteceu um fato diferenciado no CP– UFMG, duas crianças aderiram e foram bem aceitas pelo grupo de adolescentes.

De acordo com o relato, o momento do Pandalêlê no CP– UFMG com esses adolescentes foi um pouco distinto do Pedro II, pois fizemos as brincadeiras em tempos diferentes. No CP– UFMG, ficamos dois horários e, no Pedro II, somente um. O tempo foi uma variável importante porque muitos que não ligaram para as brincadeiras reafirmaram seus posicionamentos e muitos também foram ficando por se deixarem ser conduzidos pelo que estava sendo proposto.

As percepções, as opiniões e as ações são variadas. Nos grupos focais, conforme será visto mais adiante, alguns adolescentes entraram nas brincadeiras logo de imediato, outros foram se integrando gradualmente e outros não quiseram participar nem da primeira brincadeira. Os motivos de inserção ou não nos brinquedos estão coerentes com aqueles comentados nos primeiros itens deste capítulo. Pelo que observei, há uma congruência entre as respostas dos adolescentes, as ações e as observações que fiz.

Pelo que percebi, o lugar da brincadeira na adolescência é um espaço de conquista, ele não se instala no imediato, necessita de uma mediação, seja por alguém de liderança ou por alguém do próprio grupo que ultrapassa os primeiros momentos em que atuam os preconceitos e representações.

2.6– Os grupos focais¹⁶

A necessidade de se fazer entrevista com grupos focais adveio da necessidade de se obter mais informações e cruzá-las com o questionário e com as observações diretas. As entrevistas com os grupos aconteceram após a intervenção do Pandalêlê. Naquele momento, em conjunto com as

¹⁶ Grupo focal é um instrumento de pesquisa em que os grupos são estruturados ou não para que possam ser coletadas informações sobre algum assunto ou compreender situações de necessidades e conflitos, ou seja, como é que o grupo elabora algum conteúdo. Tem-se utilizado esse instrumento quando o assunto é um tema específico. Sobre Grupo Focal, o Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais – GAME, da Faculdade de Educação da UFMG, está desenvolvendo trabalhos nesse sentido.

integrantes do projeto, foram realizadas algumas brincadeiras escolhidas por elas e que continham, de acordo com a perspectiva das adolescentes do Pandalê, elementos que podiam ser remetidos à infância ou não. Sobre essa intervenção será dedicado trecho especial neste capítulo.

As perguntas para os grupos focais, tanto no Pedro II como no CP–UFMG, giraram em torno dos seguintes eixos: como foi o participar ou não das brincadeiras propostas; o que fariam ou não em outros lugares; o que caracteriza uma brincadeira como infantil e quais brincadeiras eles considerariam infantis. Procurei estabelecer os mesmos procedimentos em ambos os grupos de adolescentes. O roteiro da conversa só foi modificado no grupo focal com as integrantes do Pandalê porque, com este grupo, eu tinha outros objetivos, como o de colher dados sobre o que se passa entre aqueles que estão ensinando brinquedos em relação a outros adolescentes.

Foi a partir dos relatos que direcionei as análises e, como recortes, elegi as seguintes dimensões: brincar e não brincar – o que atrai ou não numa brincadeira; qual a representação de adolescência que os adolescentes têm em seus discursos; o que caracteriza uma ação como uma brincadeira e quais são os conflitos vividos por eles quando o assunto é o brincar. Esses itens estão presentes nos três grupos focais.

2.6.1– Grupos focais no Pedro II e no CP– UFMG

Participaram da entrevista, no Pedro II, nove adolescentes, com um grupo formado por quatro rapazes e cinco moças. Nele havia alguns que participaram e outros que não participaram das brincadeiras com o Pandalê, mas todos estiveram presentes naquele dia. E, no CP– UFMG, dez adolescentes se propuseram a ir, mas participaram da entrevista um grupo de sete adolescentes, sendo 2 rapazes e 5 moças. Todos eles estiveram presentes no instante das brincadeiras com o Pandalê, brincando ou não.

Sobre o primeiro aspecto ‘brincar e não brincar – o que atrai ou não numa brincadeira’, a maioria dos adolescentes no Pedro II disse que os motivos que mais os afastam e afastam os colegas dos brinquedos são: a vergonha; o não ter graça; o medo de serem taxados de criancinha; o de que já passaram da idade de brincar disso; o de achar a brincadeira infantil e

simplesmente porque não gosta mesmo do que foi proposto. Além disso, um deles acha que “alguns têm a cabeça já formada e outros não” e isso também influencia nas escolhas dos brinquedos. Um outro comenta: “essas brincadeiras– a do Pandalelê– eu faria, tudo bem, mas brincar de carrinho, isso é coisa de criança”. Coisa de adolescente e coisa de criança uma dicotomia bastante presente nesse grupo o que leva a crer que as representações sobre o brincar não são só influenciadas pelo social, elas são construídas também a partir de uma leitura própria do adolescente diante dos fenômenos a que são apresentados, mesmo estando implícita a influência do grupo a que pertence.

No CP– UFMG, um rapaz logo de imediato disse sobre esse assunto:

“eu estava lá, achando divertido, porque todo mundo cantando com o pessoal do Pandalelê ajudava, porque a gente ficava com vergonha de cantar com o pessoal, assim a gente já ia entrosando, já animando, a gente animado já sentia que era uma coisa legal, quem estava do lado de fora não estava animado, então não sentia nada. Agora, quem estava lá dentro, se continuou, é porque gostou. Pensava assim, quem estava do lado de fora está perdendo”.

Outros, logo após sua fala e incentivados pela minha intervenção, disseram que alguns não participaram por vergonha e que também acharam a “brincadeira muito criança, muito boba”. Essas respostas vêm ao encontro das hipóteses da pesquisa. A vergonha pode ser referida à representação que fazem de si mesmos e do universo da criança, além de estarem ligados no olhar do outro, como comenta uma das adolescentes do Pedro II: “eu acho que eles sentem discriminados, quando era criança, e depois o pessoal começa a zoar ele. Ah, a criancinha está brincando de negócio de Cobra Caninana, sei lá”. Dizer que uma brincadeira é infantil está sempre presente no conjunto de seus discursos, assim como foi dito na introdução, tudo o que lhes remete à infância, é imediatamente refutado. O não gostar da brincadeira tem uma conotação dúbia, por que, como gostar de alguma coisa se ela não foi sequer experimentada? Assim, o olhar de fora e o julgamento dão o tom do interesse ou do afastamento ao que está sendo proposto.

Nos depoimentos do grupo no CP– UFMG, o contraditório nas opiniões foi percebido de forma clara. Alguns adolescentes corroboraram com a opinião

de um dos adolescentes, quando disse que o brincar está inserido no entrosamento e na animação daqueles que estão brincando e que, quem ficou do lado de fora não estava na experiência concreta e que fazia sentido somente para quem brincava. Por outro lado, aqueles que não participaram também se posicionaram de forma dentro do esperado. A vergonha, a idéia do que vem a ser coisa de criança e de que as brincadeiras eram chatas e bobas fazem parte do universo de representação, principalmente dos brinquedos que são mais comuns serem dirigidos e praticados pelas crianças. Quando um deles diz “brincadeira muito criança”, pode estar dizendo ‘não sou mais criança para fazer esse tipo de coisa e esta brincadeira não me interessa porque me remete a uma época que eu quero abandonar’. Ou também pode estar dizendo ‘necessito de outros atrativos e essa brincadeira não está atendendo às minhas necessidades e interesses de agora’.

As relações com as brincadeiras passam pela perda da vontade de brincar, mas, em alguns casos, como diz uma adolescente do Pedro II: “você gosta de uma coisa que você se sente bem, assim o pessoal vai falar, ah, ele é bom nisso e tal”. Como também podemos observar, há o desejo de ser reconhecido como outra disse: “ele é bom nisso, é melhor nisso que a gente, aí fica, aí ele fica com a imagem boa na escola”. Esses aspectos têm sentido em relação à construção de identidade. Ser reconhecido é deixar seu “lugar” marcado no grupo.

No grupo do CP– UFMG, perguntei o que caracterizava uma brincadeira ser infantil ou não. Uma adolescente disse: “o modo dela” e exemplificou com uma de bater palma. Nisso, um rapaz entrevistou e disse “aqui professor, eu não, as brincadeiras são infantis mesmo, mas você brincando, isso que eu estava falando, você se diverte, você vai animando, cada vez vai gostando mais, você empolga”.

Uma outra adolescente disse que se divertiu e não achou infantis as brincadeiras e que depende de cada pessoa achar ou não que são de crianças e que alguns saíram porque as acharam infantis.

O mesmo rapaz que estava intervindo lançou uma analogia que traduz o seu sentimento nos momentos em que estava brincando:

“eu me empolguei. E assim, é igual você estar no fogão, vamos dizer que você está dentro de uma panela, o negócio na panela não esquenta de uma vez, vai esquentando aos poucos, no final fervendo, bolinho pulando para tudo quanto é lado, o negócio anima depois... você não esperou a panela esquentar, se você saiu, você esfriou”.

Tal analogia diz muito sobre uma hipótese do trabalho: no espaço de confiança, os adolescente brincam e abandonam a idéia do que seja infantil ou não. Esse mesmo rapaz comentou o seguinte: “o negócio é o jeito que você entra nela, o jeito que você pensa nela...depende do jeito que você olha a brincadeira”. O que caracteriza uma brincadeira como infantil ou não é o modo que cada um estabelece em relacionar com o que é apresentado.

Além disso, o entrar na brincadeira ou não depende de outro fator lembrado pelo mesmo rapaz: “... alguém falou que ‘Guli Guli’ é infantil. Agora, manda ele fazer uma roda e fazer esse negócio, ele não vai conseguir. Ah, isso é infantil, é ruim, eu desisto, parei”. Para esse adolescente, o desafio e a maneira que cada um o enfrenta são fatores que conduzem o entrar ou não numa brincadeira. Esse seu pensamento é coerente à sua analogia e a sua maneira de pensar que, para gostar, depende do jeito que cada um entra no brinquedo.

Uma adolescente do CP– UFMG disse que não gostou de algumas brincadeiras realizadas com o Pandalelê, mas que “em certo ponto, foi legal, porque a gente conheceu pessoas...” Fica, aqui, uma dimensão já apontada nas hipóteses: a de que o brincar é um fator de interação entre as pessoas.

O uso dos termos brincar e jogar foi bastante difuso no Pedro II. Atemos a questões como se há diferença ou não entre jogo e brincadeira. Uns disseram que sim, outros que não. Um dos adolescentes disse, em relação ao vôlei e ao rebater bola: “no vôlei é uma coisa, rebatendo é outra”. Essa diferença também foi observada no CP– UFMG, mas na situação de observação, quando me dirigi a uma dupla de adolescentes que estava rebatendo peteca fora da quadra e outra dupla na quadra. Eles me disseram que ali estavam só “rebatendo” e, na quadra, eles estavam “jogando” e numa disputa. Outros adolescentes, no grupo do Pedro II, completaram “jogando vôlei é uma coisa e tal, rebatendo você está divertindo”. Assim, para esses

adolescentes há uma distinção clara, no campo conceitual, entre jogar e brincar, pois quando dizem que jogar vôlei não é mesma coisa que estar rebatendo. Já no grupo do CP– UFMG, o esporte não é encarado como uma brincadeira e não conversamos sobre as possíveis ou não distinções entre os usos dos termos brincar e jogar.

Nas conversas sobre si mesmos, no grupo do Pedro II, houve uma representação de que já estão crescidos e não são mais crianças, o que é verdade, pois o adolescente não é mais criança, o que acontece é que socialmente ele está habitando um lugar indefinido, repleto de conflitos como diz uma adolescente: “mas também tem uma coisa, se você estiver brincando e estiver perto da família, tudo bem, aí por exemplo, se você estiver ouvindo conversa de adulto, eles falam ‘não, dá licença, você é criança, não pode ficar, não pode participar dessa conversa’”. Quem, em sua consciência, não ficaria sem rumo em circunstâncias como essa? Principalmente numa idade em que os referenciais estão sendo abalados?

Por outro lado, há aqueles que assumem o brincar dizendo que “a gente gosta do que está brincando, aí dá vontade de começar e não parar”. A disponibilidade e o desejo de brincar aparecem como condições essenciais para estarem envolvidos numa brincadeira, embora o elemento vergonha esteja atuando conjuntamente com o desejo. E um outro comenta que “brincando muda um pouco a rotina”. Assim, o brincar é posto com uma função catalizadora de distração, elegendo um outro tempo na vida deles, distinto da realidade corriqueira.

No grupo do CP– UFMG, constatei que a representação de adolescência que eles têm, além das críticas do que seja infantil, há o correr riscos. Segundo um adolescente, “o jovem vem passando e o que ele quer é passar por aventuras. Aí tem que correr, pegar, pegar, mandar, se você conseguir mandar, o futebol, conseguir driblar todo mundo para fazer o gol...”

Nesse depoimento estão características encontradas nos interesses dos adolescentes e que estiveram presentes em alguns brinquedos observados no recreio: o desafio, a destreza e o risco, que, também, foram hipóteses de trabalho.

Assim, representação, identidade, relacionamento e imagem de si mesmo estão no universo velado daquelas falas. No fundo, eles querem ser reconhecidos como pessoas que não são mais crianças.

Em síntese, os adolescentes desses grupos focais apresentaram as mesmas complexidades encontradas nas respostas ao questionário. Não há uma maneira específica e única de se relacionar com os brinquedos. Há um conjunto de fatores que influenciam as tomadas de decisão de cada um desses adolescentes e, todas elas, passam pelo que aprenderam dos adultos e do grupo de convívio, mas sempre em relação com os próprios mecanismos de tomadas de decisões.

2.6.2– Com as integrantes do Pandalelê

A entrevista realizada com o grupo focal do Pandalelê procurou, além de abordar as questões citadas nos grupos anteriores, ampliar o leque de discussão para captar os sentimentos dos adolescentes em relação ao contato com grupos de idade semelhante.

Participaram dessa entrevista sete integrantes do Pandalelê– o grupo V, em 1999, era composto somente por adolescentes do sexo feminino– e, com poucas intervenções, o professor da Escola de Educação Física da UFMG, José Alfredo Oliveira Debortoli, que coordena, juntamente comigo, o projeto.

Num momento antes dessa entrevista e na época em que foram escolhidas as brincadeiras que seriam apresentadas nos grupos de 6º ano, conversamos sobre quais os critérios teríamos para escolhê-las. Fizemos primeiro uma listagem de brincadeiras que os adolescentes iriam fazer sem nenhuma resistência e, numa outra listagem, brincadeiras que eles não iriam aderir. Foram as eleitas aquelas que interessariam aos adolescentes: “Xep xep”; “Conga”; “Cobra caninana”; “Florença”; “Pisa no chicletes”; “Periquito”; “No meu jardim – Bela roseira”; “Passa a palma”; “Bate o monjolo”; “Lagarta pintada”; “Mazu”; “A caminho de Viseu”; “Pedro Paulo”; “Buldogue”; “Pisca pisca”; “Pif paf”; “Canastra revolta”; “Telefone sem fio”. O motivo pelo qual os adolescentes iriam se interessar era: “o pessoal gostou mais na UFMG Jovem;

são mais animadas; que mais gostamos; a gente brinca numa boa; na 6ª tem resistência de brincar de roda; o que nossos alunos de 6ª fariam”.

As brincadeiras que eles não fariam seriam: “Pisa no chicletes”; “Anel de pedra verde”; “Brincadeira de roda”; “Tumbalacatumba”; “Mary Si”; as de versos; “Dança circular”; “Lobo na floresta”; “Veado Memé”. Não brincariam porque: “terão vergonha; irão achar muito infantil; brincadeira de menino; tem gesto, ficar fingindo; a 6ª série é uma idade difícil, não sou criança e nem adulto; imagem que a gente cria de adolescente; imagem dos adultos sobre a gente e a gente sobre as crianças e sobre os adultos; os meninos são mais preconceituosos; povo já tem vergonha de brincar”.

Dessas brincadeiras escolheram: “Xep xep”, “Cobra caninana”, “Florença” – como iriam se interessar e, “Mary Si”, “Tumbalacatumba” e “Seu Lobo” – como não iriam se interessar.

Nota-se que os argumentos para as que seriam aceitas têm critérios vagos. O gosto é que conduzia a escolha. Já nas que elas achavam que os adolescentes não iriam aceitar, todos os argumentos eram pautados nas imagens, nas representações de criança, na vergonha e no preconceito. Esses referenciais serão comentados adiante.

Os temas eleitos para essa análise foram: brincar e não brincar – o que atrai ou não numa brincadeira; o adolescente com o adolescente– as relações, os conflitos vividos e percebidos; as representações de adolescência; a relação das fotos com o experienciado– olhando de duas maneiras: de dentro e de fora da situação; o que caracteriza uma ação como uma brincadeira e a tradição cultural.

No contato com as fotos, perguntei-lhes o que elas procuravam e uma de imediato disse-me que era a situação. Uma outra adolescente disse que, quando vê as fotos, procura lembrar do que aconteceu e dos comentários. Nas fotos, a lembrança é ativada e muitas vezes vemos algo que, quando estávamos na situação, escapou-nos. Mesmo com o olhar dirigido de quem fotografa, na foto há muito mais elementos do que aqueles que foram percebidos.

Dessa maneira, com o auxílio das fotos fomos entrando nas questões que conduziram a conversa.

Para algumas adolescentes, os alunos do Pedro II estavam mais interessados do que os do CP– UFMG. Um dos motivos apontados por elas foi o de que no Pedro II eles não conheciam o Pandalelê e nem tinham a oportunidade de participar de uma atividade assim e que no CP– UFMG havia um tipo de preconceito contra o Pandalelê. Uma outra comentou que as apresentações em outros colégios sempre são mais interessantes que no CP– UFMG. Uma retrucou: “depende”.

Esse preconceito dito por uma das integrantes provavelmente refere-se ao que o Pandalelê pode estar representando, ou seja, o lugar em que se “brinca de coisas de criança”.

Naquelas apresentações algumas adolescentes sentiram-se envergonhadas porque havia rapazes maiores do que elas e tiveram dificuldades alegando que essa fase por que passam os adolescentes– onze, doze anos– é uma fase de transição, que quer dizer, no meu entendimento, difícil de lidar.

Uma delas disse que estava sem jeito, porque havia alguns adolescentes que não estavam interessados, mas outros estavam e, só quando percebeu esse interesse é que foi ficando mais à vontade na situação.

Para uma das integrantes, o brincar acontece como um desenrolar de situações. Em seus comentários ela diz: “acho que no final é sempre mais legal” e olhando uma foto disse: “aqui, esse menino já pegou o espírito da coisa, já entrou na mente daqueles meninos assim, vamos fazer, vamos tentar. Depois a coisa flui”. Fazendo uma analogia com a metáfora da panela, dita por aquele adolescente do grupo focal do CP– UFMG, observa-se que, na perspectiva dessa integrante do projeto, os instantes iniciais são difíceis, mas que com o tempo as relações começam a mudar. Numa discussão sobre se gostaram ou não de uma determinada brincadeira, uma dizia que eles não gostaram e ela disse que sim e afirmou dizendo: “... a gente tá junto, assim, chega, parece que a gente vai criando vínculo com as pessoas, sei lá, tem mais liberdade pra brincar, por exemplo...” Ela, aqui, tocou num dos pontos fundamentais do brincar: o vínculo. É a partir dele que se estabelece a confiança e, o entrar na brincadeira depende do jeito que cada um se dispõe em estar nela, como já antecipou aquele rapaz do grupo focal do CP– UFMG. Essa integrante ainda completa: “... quando a gente cria vínculo com as

peessoas, a brincadeira flui”. Outra integrante, no fim da conversa retomou a questão ao dizer que “depois que o Zé começou apresentando, depois tudo correu tão mais fácil de brincar... o clima da brincadeira, ficava sendo mais fácil apresentar, brincar”. Ela confirma que, após um clima instalado, a que chamo de confiança entre os brincantes, em que ninguém irá zombar ou fazer “zuação”, cada um se deixa ser levado pelo fluxo dos brinquedos apresentados e qualquer tipo de brincadeira pode ser realizada.

Sobre brincadeiras infantis ou não, uma delas comentou que “não teve nada disso, eles gostaram”, o que veio de encontro à percepção de outra integrante, dizendo que no CP– UFMG, eles não gostaram de quase nenhuma. Algumas eles até detestaram, como a brincadeira do ‘Lobo’. Segundo ela, foi saindo gente no meio da brincadeira. Uma outra retrucou dizendo que ela percebeu que eles gostaram dessa brincadeira. Para uma integrante, eles, do CP– UFMG, só gostaram da brincadeira que eles mesmos propuseram que foi a do ‘telefone sem fio’.

Na brincadeira do “Seu Lobo”, uma integrante disse que, só no início é que eles estavam gostando porque o Zé fez algo que causou impacto, levantando inesperadamente do chão e, já da segunda vez, duas meninas saíram, por estarem achando chato e por causa de uns meninos. E muita gente encostou e disse: “nossa, que coisa chata”. Esse fato teve outras percepções como já apontadas, mas é bom mostrar as diferentes facetas encontradas num mesmo grupo em que o brincar é a mola mestra das atividades. Nesse sentido, o ver se alguém está brincando ou não é tão subjetivo quanto os valores que damos às ações ligadas às brincadeiras. Assim cada uma faz uma leitura diferenciada das situações e todas têm sentido, basta observá-las de ângulos diferentes.

As representações de adolescência estão nos comentários que realizam não só sobre os sujeitos, mas da relação que esses sujeitos têm com o brincar. Num momento da conversa, uma integrante disse, remetendo-se às fotos: “a maioria aqui está sorrindo, mas sei lá, pelo que eu lembro, da parte que eu estava brincando, porque no CP eu saí, eles não estavam rindo porque estavam gostando muito não. Eles estavam rindo tipo: não acredito que eu estou pagando esse mico...” segundo ela, mais tarde, alguns até gostaram.

Para este ponto da representação insiro o diálogo completo quando elas começam uma discussão sobre o momento do adolescente em relação ao brincar e à vida:

Adolescente – E – Porque eu acho que depende da idade, lá quando a gente brincou na Praça de Serviços, eles eram mais velhos, eu acho que eram de 12, 13.

Adolescente – Era mais de 8^a.

Adolescente – 8^a série, por exemplo, vão fazer 15 anos já, mais ou menos a idade.

Adolescente – N – Mas ela estava vivendo o pessoal da 6^a série.

Adolescente – Ela é bem mais avançadinha.

Adolescente – N – Eu acho, é, mas é fase de transição mesmo essa faixa de 6^a série com 12, 13 anos.

T – O que é essa idade de transição?

Adolescente – Não sei, eu sou pré-adolescente, eu não sou criança, eu não sou adulta.

Adolescentes (inaudível).

Adolescentes – Todas falam ao mesmo tempo. Não sou adulto, mas também não sou velho não (inaudível).

Adolescente – N – Porque é facinho brincar com criança, como eu acho mais fácil brincar com o povo da nossa idade, com 12, 13 anos já é mais difícil, porque não tem mais aquela aceitação.

Adolescente – K – É indefinido.

Adolescente – E – Aquela coisa assim, se eu não sou mais criança, por que eu vou brincar?

Adolescente – N -- A gente mais velha já aceita isso com mais calma.

T – Por que será que isso acontece?

Adolescente – (todas falam ao mesmo tempo). Você vê isso desde...

Adolescente – S -- Sabe o que eu acho? Eu acho que é porque quando a gente é nova, a gente fica muito aparecida e cisma que é gente grande, adulto.

Adolescente – E -- Eu não acho, não, não.

Adolescente – C – a gente? (risos).

Adolescente – E – Eu acho que (inaudível) os adultos não brincam. Então quando você vira e fala, Nossa, se eu não sou mais criança, o que eu sou? Então eu sou adulto. Se eu não sou mais criança eu não posso mais brincar, em compensação fica aquela vontade de brincar, nossa, todo mundo se divertindo.

Adolescente – K – Tipo assim, eu quando entrei para o Pandalelê, eu tinha o maior preconceito, (inaudível) no Panda(falam juntas novamente).

Adolescente – Ah, não lembro muito, acho que.

Adolescente – Aí eu ficava assim, olhava o pessoal do Pandalelê assim e falei ah, eu não vou vir aqui não.

Adolescente – S – Ah, eu gostava, eu gostava porque eu gostava da aula do Tadeu

Adolescente – S --Ah, gente, eu lembro de gente que metia a língua no Pandalelê e depois entrou, lembro.

Adolescente – É, eu lembro, era o seguinte, quando eu vinha para o colégio com mamãe.

Adolescente – eu mesma era assim.

Adolescente – K - eu gostava das aulas do Tadeu, mas no Pandalelê eu não gostava de ninguém. Eu já adorava as aulas do Tadeu, mas o Pandalelê, para mim era (inaudível).

Adolescente – E -Vocês lembram uma apresentação que a gente fez aqui no CP, que os meninos da 8^a acabaram entrando nela? (inaudível) Fernandinho, os meninos, para zoar, mas eles estavam adorando. Agora (inaudível) mas de jeito nenhum.

Adolescente – William.

Adolescente – É, William entrou.

Adolescente – (inaudível)

Adolescente – E -Ah, gente tem dó. Francamente.

Adolescente – Você acha a gente não colocou isso que a gente estava com vontade de brincar e entrar lá na frente.

Adolescente – Não, vamos, por aí não (risos).

Numa primeira análise desse diálogo, o mundo adolescente observado por elas está repleto de uma postura próxima a um achar-se já crescido diante da vida. Há, em suas falas, uma representação que se coaduna com as falas dos adultos relatadas pelos adolescentes no questionário. Eles disseram que os adolescentes acham que sabem e, quando vêem a coisa como tal, vêem que precisam aprender.

Nas falas das integrantes do Pandalelê, os pontos destacados foram: fase de transição; pré-adolescência; e não são mais criança e nem adulto, quando são novas, são mais “aparecidas” e cismam que são “gente grande”. Nesse sentido, o período em questão é marcado por uma indefinição, percebida por elas, gerando uma série de idéias sobre si mesmas, levando-as a tomar atitudes com uma falsa idéia de que são adultos. Esse comentário esteve presente em muitas das falas nos grupos focais e nas entrevistas, confirmando os argumentos que as integrantes fizeram no primeiro encontro quando da escolha das brincadeiras.

Quando pergunto sobre como percebem uma ação como brincadeira, uma integrante disse perceber pela seriedade de estar brincando naturalmente e pela “descontração das pessoas. Quando você está brincando ali, você não está ligando”. O campo do brincar é percebido de forma tênue, mas concreta. De acordo com o que disseram, há um estado tal em que o brincante fica que transparece nas ações corporais e pela inteireza que executam a brincadeira.

A questão entre brincar e jogar também apareceu na conversa, porém de uma forma não muito clara. Num exemplo dado por uma delas, foi dito que, se vão para a quadra com uma bola de basquete, elas não vão para brincar de basquete, mas para jogar basquete. Os limítrofes entre brincar e jogar não foram aprofundados porque a conversa foi conduzida para o entrar ou não no que chamam de brincar. Citaram exemplos como ‘Pedro Paulo’, ‘Caí no poço’ e

'Marechal'. Nessas brincadeiras, os adolescentes entram, mas numa delas, quando é dito que é uma brincadeira tradicional, muitos deles se "horrorizam". Isso me leva a deduzir que brincadeira está sendo representada como algo de criança ou então como algo que não se deve perpetuar. No momento em que estão de confrontar as referências, provavelmente, o que vem da cultura também será eleito como algo a ser rejeitado. Uma integrante comentou: "a gente fala brincar, eles já pensam alguma coisa". Este "pensam alguma coisa" pode nos remeter a uma especulação já mencionada, dizendo respeito às representações de brinquedos que os adolescentes têm. Mas essas representações não são estáticas como exemplifica uma das integrantes, quando falavam de uma brincadeira: "...era parecida, mas não é essa. Aí eles me ensinaram uma outra forma que eles brincavam. Tipo assim, para eles, a forma, só quando eu falei que era uma brincadeira e, sai fora e tal. Depois que eu ensinei, porque eles viram que era do jeito que eles brincavam, eles gostaram, brincaram numa boa e tal. Eu acho esquisito isso". O que percebo nesse comentário é que a palavra brincadeira, sendo marcada por preconceitos, cria uma barreira dificultando o adolescente entrar numa brincadeira, que pode ou não ser remetida ao infantil. Essa situação foi muito bem dita pelo rapaz do grupo focal do CP- UFMG, quando comentou que depende do jeito que se entra na brincadeira. Isso quer dizer que é possível transpor os impedimentos construídos sobre o brincar e estabelecer uma relação em que a experiência do brincar seja estabelecida na ação e não *a priori*. Os conceitos que temos das coisas nos impedem, muitas vezes, de vê-las como elas são.

Segundo essas integrantes, o brincar propicia o relacionamento entre as pessoas e ainda dizem que "uma pessoa que não brinca, ela pode ter brincado, mas hoje não brinca mais, e ela tem a maior dificuldade em relacionar". E complementa "eu não sei se teria alguma coisa a ver, assim. Essas pessoas que não brincam têm dificuldade maior de se relacionar". Nesse discurso está explícito uma das hipóteses com as quais trabalho: a interação. Estar em "estado de brinquedo" é percebido, por aquela integrante, como o espaço do relacionamento e não só o do momento do brinquedo, mas nos momentos mais diversos em que a pessoa vive.

A entrevista com as integrantes do Pandalelê foi uma oportunidade de estabelecer um diálogo semi-estruturado sobre a experiência que tiveram nos contatos com os adolescentes do Pedro II e do CP– UFMG. Para além daquelas experiências, elas abordaram a própria experiência no Pandalelê. Não quis aprofundar a experiência delas no projeto porque não era essa a questão, mas no que foi dito, deduzo que o estabelecimento de grupos para atividades como as que são feitas no Pandalelê são, segundo o que relataram e também o que venho percebendo nesses anos de atividades, importantes na construção de um espaço de confiança para a realização de brincadeiras. Espaço onde cada um seja respeitado e possa deixar o fluxo lúdico transparecer sem que sejam taxados de “infantis”. Assim, possibilitar o fazer numa dimensão de brincante pode ajudar ao adolescente a se encontrar e se formar enquanto ser humano que é. Nas entrevistas com os profissionais esse assunto será discutido.

2.7– As conotações anotadas

“As coisas escritas são imutáveis, e os comentários sobre elas, muitas vezes, expressam simplesmente o desespero dos comentaristas”.

KAFKA. O Processo.

No universo observado, as condutas lúdicas foram distintas entre os grupos. No Pedro II, havia uma grande incidência de situações e de objetos de brinquedos. Os motivos que mais se repetiram foram os “pega-pega”, e suas variações, as “provocações e perseguições e expiações” e o “polícia ladrão”. Neste item farei comentários sobre o “polícia ladrão”, sobre o “ranca” e também uma reflexão sobre os pátios onde estavam os adolescentes no momento do recreio.

O “polícia ladrão”, foi uma constância em minhas observações. Ele é uma variação do “*pega-pega*”, trazendo componentes internos que o distingue e o transforma num brinquedo complexo em que seus constituintes conotam

uma infinidade de significações, desde o campo sociológico, na perspectiva de Callois, até uma perspectiva psicológica, cujo universo de análise pode ser muito amplo.

O recorte, a seguir, realizado num momento dessa brincadeira, dá-nos indícios de que no brincar há um componente de ansiedade, de tensão. Quando alguém é preso, ele fica no lugar determinado para a prisão. Algo me impressionou bastante ao ver um rapaz que estava preso. Ele trazia estampado em seu rosto a dupla presença prazer/tensão. Em seu respirar afoito, seus olhos atentos e seu semblante de satisfação fazem-me confirmar que, no processo da brincadeira, há um complexo de sentimentos sendo vividos. Cada momento gira em torno da tensão, do descanso, do prazer e da ansiedade. Brincar é uma espécie de crise que se instala, gerando atenção, emoção, reflexão, incentivando o brincante a locomover-se usando sua capacidade inventiva e de imaginação, (re)significando a situação posta. Dessa maneira, no “polícia ladrão”, muito pode ser observado e intuído, pois como fenômeno de brinquedo, deixa transparecer numa atmosfera fictícia uma rede complicada de interligações e acordos de conduta.

No CP– UFMG, uma situação peculiar chamou-me a atenção: a instalação relâmpago do “ranca”. Num tempo de quinze minutos foram estabelecidos, em silêncio e numa comunicação extra verbal, tantos acordos que, quem entrava, em qualquer instante, sabia não só das regras tácitas, mas daquelas que eram combinadas naqueles momentos. Somente uma é que foi dita em voz audível por um rapaz, mas porque ele se encontrava numa situação de desvantagem. Ele estava apanhando dos colegas, então disse: “oh!, só vale dar um chute”. Quando era ele o que batia, essa regra nem era lembrada. Relato esses momentos: *o “ranca” era jogado de acordo com regras combinadas tacitamente, pelo menos assim eu percebi. Como alastrou esse jogo! Logo outros rapazes aderiram a ele. Jogavam de forma tensa, alegre, apreensiva, atenta e, muitas vezes, zombadora. O dar “porrada”, o escapulir, o acertar o outro, (o correr riscos, o desafio), o estar sob regras conduziam a atitude de cada um. Eram “acordos de cavalheiros”. Nesse tempo de observação foi a primeira vez que vi um jogo desta natureza, salvo engano. Foi um jogo de sobrevivência, de ataque e fuga e proteção, além de ter um pouco do caráter de sorte– agon e alea juntos)... Lembrei-me: a bola do “ranca” ficou*

em frangalhos e os rapazes usaram, para substituí-la, um pote vazio de margarina.

Os códigos não eram violados, pois isso abria um precedente para que outros fizessem o mesmo. Portanto, a comunicação e a interação nesse brinquedo demonstravam que o brincar tem uma função e estrutura de linguagem, embora, como já dito, esteja num campo da linguagem análoga.

Outro ponto observado é o de que os objetos de brinquedo— “suportes lúdicos” são, dependendo do caso, perfeitamente substituídos. No caso anterior, um pote vazio de margarina foi o objeto de brinquedo, transformando radicalmente a sua utilização corriqueira, inclusive bastante diferenciada do tipo de reaproveitamento encontrado nas cozinhas das casas. Aquele pote estava no lugar da bola, significativamente ela cumpria a mesma função da titular. Novamente algo de linguagem está implícito nessa situação.

Outro ponto que me chamou a atenção foi que no CP— UFMG há crianças no pátio, também com um lugar específico para elas, no caso o parquinho. Nessa idade, o rechaçar a criança é comum, como já dito, mas a memória interna e a dos lugares que já foram freqüentados podem por em conflito o momento que estão vivendo.

Em algumas situações vi rapazes e moças visitando o parquinho, quando me viam achavam uma desculpa qualquer, mas eu, especulando internamente anotei: *no lugar onde ficam as crianças só vi uma adolescente que procurava uma conhecida. (será que não procurava a sua criança perdida?) Na área do parquinho vi algumas adolescentes conversando e outras duas em cima dos túneis de concreto. Não ficaram por muito tempo. Um rapazinho veio ao meu encontro e ofereceu-me um pedaço de chocolate. Sentou-se no barranco e ficou observando solitariamente algumas crianças jogando futebol. Saí e de longe ainda o via lá, olhando e, de vez em quando, dizendo alguma coisa. Por uns 10 minutos ele ficou ali sentado e calmamente olhando e comendo seu chocolate branco. Hoje três mocinhas estavam no parquinho. Não eram as mesmas de dias atrás. Elas disseram a um outro trio que passava em direção ao campão: “estamos revivendo a infância”.*

Gangorraram e passaram pela “escada deitada”¹⁷. Ficaram um bom tempo por lá.

Essa memória interna pode trazer uma reação saudosa, mas permeada de conflitos que deixam o adolescente num mundo meio perdido de sentimentos. Pelo que vi, pareceu-me que eles estavam querendo e não querendo um “ser criança” dentro deles mesmos. Essa confusão é necessária, o problema é que socialmente não sabemos lidar com ela, pois nós mesmos não soubemos e já nos esquecemos de nossa própria adolescência. Assim, acredito, que o instante de passagem desses jovens é de suma importância para o crescimento e começo “consciente” de construção de identidade. Entrar no mundo adulto significa ser responsável pelo que se faz. É um duplo risco, é a oposição independência / dependência. Elas não são contraditórias, pois numa perspectiva de pensamento analógico toda relação contém os dois movimentos.

A seguir faço uma transcrição do último dia de observação no CP–UFMG, que ilustra os escritos anteriores: *No parquinho havia duas adolescentes (parece-me que já as vi, anteriormente, passeando por lá). Elas estavam próximas às gangorras, conversando com algumas crianças. Espelho: será que houve um revisitar os lugares da infância. Não só os lugares dos brinquedos, mas a memória afetiva dos brinquedos. Lembro-me de um dos grupos do Pandalelê, quando ficamos brincando no parquinho e uma integrante disse: “puxa, estamos desenterrando a criança de dentro da gente”. Muito forte isso. Revisitar os lugares na memória pode detonar muitas coisas. Recuperar o que foi esquecido reacende uma chama de (re)conexão com a criança interna e com a criança que existiu.*

Finalmente, considero que os questionários, as anotações nos cadernos e as conversas com os grupos focais foram essenciais para detectar os sentidos e os significados que determinados adolescentes estudantes dão ao brincar. Na seção Arremates, verticalizarei as observações, relacionando-as com as hipóteses de pesquisa e com os posicionamentos dos profissionais.

¹⁷ Um brinquedo de ferro em que geralmente é usado as mãos para transpô-lo. Em cada degrau o brincante se movimenta utilizando as mãos como um macaco passando de galho em galho. Usa-o também passando em pé, desafiando-se no equilíbrio.

Terei como intuito deixar um conjunto de perguntas que possa orientar novas observações ou leituras desse complexo mundo do brincar na adolescência.

Amigo¹⁸

Cadê o pato?
Fugiu no mato?
Cadê a bola?
Está na escola?
Cadê meu amigo
Que brinca comigo
Se tem um perigo
Vem logo me ajudar
Com ele eu consigo
Rir e brincar
Ai é bom se apressar.
Se ele não voltar eu posso
Chorar.

Alunos da 131
e
professora Soraia

¹⁸ Texto escrito pela aluna Laís, visto no primeiro dia de observação e dedicado à diretora da Escola que estava deixando o cargo em razão de sua aposentadoria.

Capítulo III – Brincantes adultos

“O jogo não é compreendido pela antítese entre sabedoria e loucura, ou pelas que opõem a verdade e a falsidade, ou o bem e o mal. Embora seja uma atividade não material, não desempenha uma função moral, sendo impossível aplicar-lhes as noções de vício e virtude”.

Johan Huizinga

O presente capítulo refere-se às entrevistas realizadas com brincantes, professores, artistas e escritores, profissionais que lidam com o brincar¹⁹. São eles: Adelson Fernandes Murta Filho (Adelsin); Ione Tibúrcio Medeiros (Ione de Medeiros); José Alfredo Oliveira Debortoli (José Alfredo); Leonardo da Araújo Moreira Ladeira (Leo Ladeira) e Luís Carlos Garrocho (Garrocho), em Minas Gerais; Francisco Marques Rocha (Chico dos Bonecos), em São Paulo; Luís Maria Pescetti (Pescetti), no México e Lydia Maria Goritzki-Hortélio (Lydia Hortélio), na Bahia. Todos eles têm uma considerável contribuição a ser acrescida ao tema desta pesquisa.

Apenas dois depoimentos não foram recolhidos por intermédio de entrevista gravada. Os profissionais não entrevistados enviaram-me textos baseados no roteiro da entrevista e outros textos em que o tema era abordado, porém não sendo conduzidos pelos referenciais das perguntas enviadas.

O capítulo será subdividido em itens que contemplam os seguintes tópicos: o perfil dos profissionais; as representações de adolescência e do brincar na adolescência; o brincar como atividade constitutiva da humanidade; a utilização dos termos– brincar, brinquedo, jogos, brincadeiras e lúdico; o reconhecimento de um fenômeno como brincadeira; brincar como linguagem e a importância e influência do brincar na formação da identidade do sujeito. Para fechar o capítulo, será dedicado um tópico sobre a escola, lugar bastante mencionado pelos entrevistados.

¹⁹ A escolha desses profissionais deu-se pela proximidade geográfica, pela disponibilidade e pelo conhecimento sobre o trabalho que desenvolvem. Sei de outros profissionais que atuam na área e que possuem um importante trabalho, mas tive que lidar com os limites desta pesquisa. Urge fazer um rastreamento para verificar e identificar os brincantes adultos que trabalham com adolescentes, mas, para isso, será necessário um percurso mais intenso no espaço e no tempo de investigação.

3.1– Perfil dos profissionais

A palavra profissional, segundo Ferreira (1986:1398) significa pessoa que exerce ou pertence a certa profissão e profissão é o ato ou efeito de declarar publicamente uma crença, sentimento, opinião ou modo de ser. Essas palavras têm origem no latim *professari/ professione* que significam, segundo Faria (1967: 802), declaração, manifestação, testemunho. Nesse sentido os brincantes manifestaram, nas circunstâncias e momentos contextuais, opiniões, posicionamentos e reflexões a partir de determinados princípios norteadores que conduzem seus conceitos e práticas. É salutar dizer que toda reflexão é contextual. Em outras condições, os posicionamentos podem não ser os mesmos, mas os princípios, provavelmente, sim. Nesta escrita, a ausência física dos interlocutores impossibilita-me um diálogo mais vivo em que cada um ouve o outro num “agora”, gerando um debate dinâmico em que os posicionamentos tomam uma outra dimensão.

Esses brincantes adultos fazem parte de um conjunto de profissionais que vêm atuando no âmbito do lúdico em diferentes formas de expressão. Estão trabalhando, há mais de 10 anos, diretamente com o brincar, sendo que alguns atuam simultaneamente no campo das artes plásticas, música, teatro, e literatura. São profissionais respeitados, possuindo um quadro de reflexão e prática que os levam a ser constantemente chamados para oficinas, palestras, congressos na academia e fora dela, encontros nacionais e internacionais. Muitos deles trabalharam ou estão trabalhando na escola, como professores de cursos e oficinas.

A seguir, farei um breve relato sobre a formação, a atuação profissional, a história com as brincadeiras e uma síntese de suas produções textuais e práticas.

Adelsin, mineiro, mora em Belo Horizonte e é formado em Artes Plásticas pela UFMG. Atualmente é brincante, pesquisador de brinquedos e foi professor de Educação Artística. Tem um livro de brinquedos: “Barangandão Arco-íris – 36 brinquedos inventados por meninos”. Sua história com os brinquedos está baseada no brincar sozinho, no futebol, no fazer papagaios e carrinhos. Não cantou e nem dançou quando criança, mas em sua casa havia

um quintal com o qual teve uma relação muito forte como ele diz: “...ali eu construía minhas coisas, subia nas árvores, era um mundo pra mim aquele quintal”. Na adolescência, continuou com os brinquedos solitários, mas sua convivência social foi mais intensificada por alguns brinquedos de grupo. Como adulto “o brinquedo virou questão de vida”, como ele mesmo disse na entrevista.

O Chico dos Bonecos, mineiro e morando em São Paulo, é formado em Letras e tem uma vasta experiência em Teatro de Bonecos. Não é à toa o seu apelido. Atualmente, como ele mesmo se intitula, é um “desenrolador de brincadeiras”. Também está trabalhando como educador e escritor. Tem vários livros publicados no campo pedagógico e na literatura, um CD de histórias populares, além de ser um estudioso de vários brinquedos e brincadeiras. De acordo com seus textos, ele tem, na idade adulta, a prática do brincar como um referencial importante tanto no campo profissional como na própria condução de sua vida.

Ione de Medeiros, mineira e residente em Belo Horizonte, é formada em Letras e em Música, possuindo formação autodidata em Teatro. Foi professora em escolas de música e em escolas de ensino infantil e fundamental. Atualmente é diretora e roteirista do Grupo Oficina Multimídia da Fundação de Educação Artística, onde tem montado trabalhos de grande importância para a linguagem cênica contemporânea. Mantém uma oficina regular de “Rítmica Corporal”, oferecida a adolescentes. Coordenou durante muitos anos o Festival Jovem, segmento dos Festivais de Inverno da UFMG. Sua experiência com as brincadeiras foi pautada numa grande necessidade de brincar, quando criança, sendo, o brincar “vital” para ela. Inventava momentos para poder brincar, pois “era reprimida em brincadeira”. Sorte que tinha um quintal, uma árvore onde “subia, lia contos de fadas... havia uma vida interior que permitia estar conectada com o meu desejo”. Como adulta herdou o “gosto de inventar” e até hoje inventa exercícios em seu trabalho.

José Alfredo, capixaba e residente em Belo Horizonte, é formado em Educação Física, é doutorando na PUC-Rio e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG. É brincante e professor no Departamento de Educação Física da Escola de Educação Física da UFMG, possuindo artigos em livros e revistas na área em que atua e coordena projetos de

extensão na Universidade, dentre eles, o Pandalelê– Laboratório de Brincadeiras. Segundo ele, o brincar em sua infância teve características do que era oferecido pela escola e, particularmente, pelo que era apresentado pela disciplina Educação Física. Brincava sozinho de rolimã, *skate* e bola. Na adolescência não “festejou” nem “brincou”. Quando adulto,

“num determinado momento redescobriu o brincar enquanto possibilidade de identidade e como expressão profissional. Eu aprendi a brincar na interação com as pessoas... a minha história de brincar ela só se constitui porque eu vivi relações em que o brincar era uma questão fundamental, era uma questão presente. Então eu fui me constituindo também como ser brincante”.

Leo Ladeira, também mineiro e residente em Belo Horizonte, é formado em Comunicação Visual e em Teatro. Atualmente é brincante, ator, ilustrador e escritor. Tem livros com temática infanto–juvenil e invenção de um personagem palhaço. Na infância, brincava com primos, irmãos e vizinhos, de casinha, velocípede, bandido e mocinho. Tinha um brincar muito voltado para os brinquedos de grupo. Tem uma referência forte no avô que era contador de estórias. Na adolescência, imitava um personagem de tv, o Beleza– criado pelo Chico Anísio e, segundo ele, nessa época, encontrar com as crianças era para se “salvar de uma conversa séria, porque achava que não sabia conversar”, daí ia “brincar com os meninos”. Agora, já adulto, com o palhaço que faz, teve a

“felicidade de trazer a criança, a minha criança até o momento de adulto, tendo a possibilidade de colocar isso em funcionamento sempre. O grande barato em mim, essa brincadeira que eu tenho comigo mesmo, eu acho que a gente brinca primeiro com a gente... essa coisa de ser menino, essa criança interna, porque eu acho que não existe criador sem criança interna...”.

Garrocho mora em Belo Horizonte, é mineiro, tem formação em Arte Educação e Teatro. Participou de montagens em teatro, tanto como ator e como diretor. Trabalhou em escolas de formação teatral, como a Fundação Clóvis Salgado e, atualmente, é diretor do Centro de Cultura de Belo Horizonte. Sua infância foi rodeada pelo faz-de-conta. Segundo ele o “caminho que me

passou pela infância foi esse, o caminho da aventura... brincava em cima dos murinhos das casas. Então, cada pedaço alto era um vagão, e era assalto ao trem pagador, grande jogo...” Na adolescência, fugia do colégio para ir brincar com os meninos. Agora adulto, em um determinado momento de sua vida algo desvelou-se para ele: “... foi uma descoberta em mim de uma coisa que estava profundamente escondida, que era o menino. Esse menino que tem dentro da gente...”

Pescetti, argentino radicado na cidade do México, tem formação em Literatura e Música. Atualmente é escritor, humorista, músico e tem ministrado cursos e palestras em vários países da América Latina. Tem livros de literatura dedicados aos públicos adultos e infanto-juvenil, livros pedagógicos na área de jogos e *shows* de música e humor, além de um CD de um de seus espetáculos. Seu trabalho tem como princípio o campo lúdico, às vezes como mediador e, às vezes, como o próprio conteúdo.

Lydia Hortélio, baiana, mora em Salvador–Ba, é formada em Música e em Educação Musical. É brincante, educadora, pesquisadora de brinquedos e musicista. Tem livros e artigos publicados em revistas de cultura e educação e possui um imenso material documental – são brinquedos objetos e brinquedos cantados recolhidos em várias regiões do Brasil. Esse material está aguardando uma oportunidade para ser publicado. Montou diversas exposições no Brasil e no exterior cujo tema central era os “brinquedos da cultura infantil”. Na infância sua relação com os brinquedos foi muito forte, ela diz que “...olhando para trás, eu acho que eu sempre gostei muito de brincar. Menina, me vejo nas noites de Serrinha, minha cidade do interior, nas noites de lua brincando nos jardins de Serrinha com uma quantidade de meninas muito grande...” Sua paixão era pular “macaquinho”, que, para os mineiros, é a “maré” ou “amarelinha”. Não comentou sobre a adolescência, mas nos dias atuais disse: “...eu só brinco quando tenho um curso, e quanto mais fico velha, mais brinco... levar a brincar, é o meu melhor brinquedo, é o brinquedo que eu mais gosto, levar a brincar”.

Assim, nessas sínteses de vida em relação aos brinquedos, podemos ver que, na idade adulta desses brincantes, há uma retomada de aspectos muito presentes na vida de criança, mas de um modo diferente. Em alguns, na adolescência, houve uma continuidade e uma quase necessidade de continuar

brincando. Brincar fez parte e está fazendo parte de um projeto de vida, seja no inventar texto, forma, cor, relacionar sons, no fazer arte ou no próprio exercício específico dos brinquedos, patrimônio da humanidade.

3.2– O que dizem da adolescência e de suas brincadeiras

Muitas são as formas de ver e de viver, como muitas são as representações e idéias sobre adolescência. Como já dito, há “adolescências”, e não uma única forma de expressar esse momento de vida. Cada um que passou, lida, ou lidou com pessoas nessa faixa etária observa elementos distintos. Tenho como objetivo montar um quadro referencial sobre a adolescência na perspectiva desses profissionais, fazendo uma análise daquilo que disseram.

Como roteiro desse item, elegi três perspectivas: a primeira será sobre a visão pessoal que cada um tem sobre o adolescente; a segunda, sobre a representação social percebida por eles e, uma terceira, a da relação brincar e adolescência. Essas perspectivas também elucidam as diferentes leituras sobre a temática, ora congruentes, ora contraditórias entre os próprios profissionais.

Refletir, estabelecer um elo, mergulhar nesse emaranhado e mediar esses referenciais é o desafio que me proponho.

As representações de adolescência foram percebidas sob dois aspectos: as visões pessoais e o aspecto social. Cada um desses profissionais emitiu opiniões, sugestões, valores e conceitos sobre essa fase de vida e suas implicações nos próprios sujeitos e suas relações com o meio onde vivem.

Nos aspectos das visões pessoais, os temas surgidos giraram em torno das transformações, das mudanças, dos grupos, da capacidade de se envolverem nas atividades, nas dificuldades, nos marasmos, na relação com o corpo, nos desejos, nos conflitos, no risco, na confiança, nas atitudes e na relação com o social.

Os momentos de “transformação e mudanças” começam, de acordo com Adelsin, no instante em que

“os meninos estão deixando de ser meninos e começando a virar gente grande... Ele começa um amadurecimento... A ler mais, a se informar mais, e até a pensar mais, ... A investigar mais sobre aquelas coisas que estão interessando a ele... A querer descobrir linguagens e a ter uma continuidade naquela experiência”.

Segundo Ione de Medeiros, “não tem como você ignorar que o adolescente está em formação”. Essa formação também está ligada às transformações nos interesses como comenta Leo Ladeira em relação às adolescentes: “elas começam a virar mocinhas”, isto é, os objetos de desejo mudam, o “virar mocinha” deixa implícito que o olhar está se transformando para um mundo visto sob outro ângulo.

Garrocho diz sobre as mudanças de concepções no mundo em que vivem, segundo ele, o adolescente, além de ser “muito crítico, se cobra objetividade, ele não pode mais satisfazer-se com a fantasia da criança”.

Como podemos observar, as transformações e as mudanças são comuns tanto na perspectiva dos adultos como na dos adolescentes pesquisados. Em ambos os seguimentos esses aspectos estão muito presentes e norteiam as relações que os adolescentes estabelecem com a própria vida. As mudanças são de caráter interno e externo. Há uma busca de novos significados, sendo diferenciados daqueles que vinham tendo desde o tempo de criança.

A mudança do olhar em direção ao outro é uma característica marcante. Aquela multiplicidade de “paixõezinhas”, principalmente nas meninas, é transformada num único “objeto de paixão”. São, ainda no geral, os rapazes, mas o sentimento amoroso é dirigido a uma só pessoa, seja no universo da realidade ou no universo da ficção. No real, estão os rapazes mais próximos, aqueles que fazem parte do grupo e, na ficção, estão os astros, os artistas veiculados pela mídia.

De forma geral, o adolescente adquire uma maior capacidade de abstração, diminuindo os vãos do faz-de-conta. A imaginação infantil é transformada em “objetividade”, na negação daquilo que o remete a esse mundo do “é de mentirinha”, mas, por outro lado, há uma ampliação da capacidade imaginativa, muitas vezes negada pelo próprio adolescente.

Permitir a expressão dessa faculdade só acontecerá num ambiente de confiança, o que será discutido mais adiante.

As relações estabelecidas nos grupos foram comentadas por três dos brincantes. Adelsin diz, de forma geral, que o adolescente é “essa coisa de tribo, de andar em turma”. Ione de Medeiros, comenta que o adolescente “é muito influenciável pelos valores do grupo, e o que o outro falou e que normalmente o que o outro falou é o grupo”. Garrocho, em acordo com Ione de Medeiros, diz que o “grupo é controlador, muito forte” e que o adolescente tem essa “necessidade de lidar com o grupo”.

A forte influência do grupo está ligada ao foco de referências. Os valores de família são checados internamente e é nos grupos que eles são postos à prova. O grupo “dita” novos valores que conduzem as atitudes daqueles que o constitui. Essa relação simbiótica no grupo só é explícita para quem está de fora. Aqueles que o formam estão muito envolvidos no grupo, dificultando um olhar distanciado, como aquele olhar estranho em relação à família. Sabe-se que está em um grupo, mas não é sabido que as atitudes de cada um que o compõe estão sob regras implícitas, acordadas muitas vezes de forma tácita pelos seus integrantes. Assim, o grupo exerce sobre o adolescente um fascínio. O adolescente é atraído pela mudança de valores e pelos desafios que o grupo lhe impõe. São nesses grupos que muitos “ritos de iniciação” são constituídos. Estar sob a tutela do grupo é sentir-se seguro para abandonar, mesmo que temporariamente, o aparente “porto seguro” (Huerre) da família e da infância.

A capacidade de “um envolvimento mais prolongado com aquelas atividades que ele escolhe”, foi uma das características apontadas por Adelsin. Dessa maneira, se os sujeitos escolhem o que querem fazer, há uma chance de serem mais responsáveis na realização do escolhido. Ione de Medeiros vê que o adolescente está no “frescor da idade” e os que vão participar em suas atividades, tanto no Oficina Multimídia como nos Festivais Jovens, “vão movidos por algum desejo”, isto é, vão dispostos a se envolverem com o que escolheram fazer, corroborando com os comentários de Adelsin. Além disso, a nossa capacidade de atenção sobre as coisas é mais duradoura quando estamos envolvidos em algo que nos interessa e diz respeito a um desejo.

As dificuldades encontradas nas relações com os adolescentes se dão por vários motivos. Dentre eles, Ione de Medeiros aponta para o “marasmo”, o “desinteresse”, encontrado na “adolescência em bloco na escola”. Ela ainda diz que o “adolescente seria, vamos dizer, aquela criança que está mais cheia de berloque, de coisas desnecessárias, mais entulhada... é muito difícil você ajudar o adolescente a se encontrar”.

É comum observar no adolescente os extremos de estado de ânimo. Ora são agitadíssimos, ora ficam prostrados com uma enorme indisposição para as coisas. Essa inconstância de movimento gera aquilo que Ione de Medeiros chamou de “marasmo”. As susceptividades vividas pela maioria dos adolescentes é refletida na disponibilidade corporal. A luta interna para “tomar posse” de si mesmo e achar-se em meio às mudanças pode gerar esse mostrar desanimado diante do adulto que lhe propõe algo que vai de encontro a suas expectativas. Colocar o adolescente diante de suas dificuldades ou mostrá-las sob vários ângulos gera uma resistência em relação ao que lhe é apresentado e as formas mais diretas dessa resistência são a “rebeldia” e a “apatia”. São duas formas de negação a algum tipo de autoridade.

Outra dificuldade apontada por Ione de Medeiros é “o mau uso do corpo, quer dizer, o empobrecimento do uso do corpo no sentido em que ele deveria estar crescendo e é realmente como se você encaixotasse os adolescentes na frente de uma televisão”. Realmente muito daquilo que é oferecido aos adolescentes gira em torno de um corpo atlético, moldado e emoldurado numa perspectiva de consumo e de ideal mercadológico. O corpo é vendido como um objeto “estético” qualquer. É algo que pode ser malhado como ferro e transformado naquilo em que se “deseja”. Por outro lado, muitos adolescentes diante das dificuldades de se enquadrarem nesse “ideário corporal”, submergem-se na apatia, dando uma demasiada atenção ao “estômago e ao sexo”. Propor algo que lhe chame a atenção para fora, numa direção de ir ao encontro com o outro e consigo mesmo é uma tarefa dos educadores. O mundo deveria ser uma grande incógnita para o adolescente. Talvez, incentivando-o nesse rumo, poderíamos ajudá-lo nessa busca de reconhecer-se como ser humano.

Para José Alfredo,

“se o mundo, os tempos modernos, fragmentaram as pessoas, ele abriu uma fenda e, nessa fenda, caiu o adolescente. Como é que a gente vai fechar essa fenda, sem esmagar o adolescente dentro dela? Quer dizer, nós vamos ter que tirar esse adolescente de dentro dessa fenda primeiro”.

Nesses modos de perceber o conflituoso campo do adolescente, um dos grandes responsáveis pela situação é o meio social. O que ele está oferecendo aos adolescentes está conduzindo-os a um abismo, aliás, segundo José Alfredo, esse abismo já existe, cabe a nós, adultos, fazer essa ligação. Para tirar o adolescente dessa fenda, seria necessário, primeiro, reconhecer o adolescente adormecido em nós mesmos. Provavelmente, em algum momento de nossas vidas, abandonamos a curiosidade pelas coisas do mundo e sentimo-nos atraídos pelos rumores internos de nossa existência. Olhar para esse mundo esquecido, mas sempre sendo lembrado por ele, pode ser um dos caminhos de trazer de volta as extremidades tão distantes. O abismo apontado por José Alfredo são as resistências nascidas pelas dificuldades de irmos ao encontro do outro, mas, pelo que penso, esse encontro não virá de um só dos lados, é necessário que o próprio adolescente perceba a sua importância nesse processo de aproximação. Os reconhecimentos mútuos fazem parte do problema e de sua possível solução.

Outro aspecto bastante comentado, ainda no âmbito das dificuldades, foi o viver “momentos de conflitos”. Segundo Ione de Medeiros, o adolescente está “muito dividido” e está em formação, vivendo num dilema, assim dito por Garrocho: “ele vai se definir, é se ele se compromete ou não, se ele se responsabiliza ou não”. Responsabilizar-se pelas escolhas, esse conflito está sempre presente no mundo do adolescente e não só do adolescente. É na adolescência que temos um norte de nossos papéis sociais. Nela aprendemos de forma contundente a mascarar nossos sentimentos e nossas próprias relações com os outros. A princípio, temos “mais consciência” de nossos atos e podemos por à prova nosso “poder de controle”. Achamos que somos poderosos diante das situações, mas na menor frustração toda a segurança sustentada vai “por água abaixo” e desmanchamo-nos em nossa fragilidade. Os conflitos nascem dessa dicotomia de percepção de nós mesmos. Por um lado temos a sensação de sermos poderosos e, por outro, a realidade dos fatos

diz que não é bem assim. A dificuldade em “definir” está no assumir ou não a responsabilidade da escolha. Assumir o que escolheu é o primeiro passo de iniciação à maturidade. Deixar o conforto das decisões familiares em detrimento das próprias escolhas, sejam elas influenciadas pelo grupo ou não, gera um campo de conflito no interior do adolescente, que se manifesta nas relações com os outros e, principalmente, com a “autoridade”. As escolhas são uma das marcas da busca de identidade.

Garrocho aponta para outro tipo de tensão vivido pelo adolescente: a tensão da sexualidade e que, para ele, é mais forte na pré-adolescência. Essa tensão já comentada em relação às adolescentes, também é vivida pelo adolescente do sexo masculino. As definições relativas à sexualidade, tão debatidas na psicologia contemporânea, principalmente em relação à adolescência, estão diretamente ligadas à busca de identidade. Ser “homem” ou ser “mulher” são papéis delimitadores das condutas em relação ao outro. A busca do sexo oposto ou do desejo afetivo sexual por alguém é uma linha mestra para a construção íntima da sexualidade. Encontrar-se em seu ‘gênero simbólico’ também é um passo para a maturidade, isto é, as escolhas sexuais estão pautadas na busca de identidade com o desejo em direção a um outro, seja essa busca conflituosa ou não.

Ainda na esfera das dificuldades, Pescetti acrescenta *“que a partir de la pubertad, en adelante, el "ridículo" ocupa un lugar más grande en nuestras vidas”*. Nesse sentido, o senso de julgamento adquirido pelos adolescentes faz com que nos bloqueemos em relação às exposições de idéias, gostos e valores. Mostrar-se no ridículo é uma afronta à imagem de si mesmo. O grupo cerceia as condutas e “dita” as normas que “devem ser seguidas” para ser incluído naquele grupo. A necessidade de pertencer impõe-nos os medos e o estar sendo ridículo diante dos pares é “um pagar mico” que ninguém quer “pagar” sozinho. O ridículo não é algo em si, é construído de acordo com os valores estabelecidos pelo grupo.

Para além das dificuldades, um dos aspectos abordados por Lone de Medeiros foi “o correr risco”, segundo ela, os adolescentes “gostam disso, mas precisam do suporte de ter gente apostando nele”. Essa relação entre o risco e o suporte, a princípio, parece-nos contraditória, mas não é. Ela é paradoxal. Seja esse suporte percebido no adulto ou no grupo, o adolescente sente-se

mais seguro em poder esbarrar nos limites de suas atitudes, isto é, o correr risco faz parte de um testar a si mesmo, suas faculdades e limites e um testar o outro. Esse correr risco pode estar dirigido a dois pontos: um se refere aos desafios e destrezas, já abordados anteriormente, e o outro diz respeito ao “teste de limites”, ou seja, o jogar-se diante das coisas para sentir a tensão do perigo. Muitas vezes o perigo só é admitido com a tutela e suporte de um outro. Ter a cumplicidade do outro ameniza o perigo vivido.

Num outro aspecto, para Adelsin é na

“...fase da adolescência que acontece também esse contato com outras dimensões, as crianças não prestam muito atenção nisso. Se tem é de uma forma tão natural, que elas não prestam muita atenção. O adolescente não, ele começa agora a ter o pé no fantástico e aí que acontecem esses grupos de jovens em que as igrejas se aproveitam desse momento que a criança, o adolescente agora está em contato com outro canal, com outra dimensão, da fantasia, do sonho; o que antes para os meninos era uma fantasia, faz-de-conta, para os adolescentes começa a ser um sonho mesmo a ser realizado, eu vejo que tem um canal bacana aberto com outras dimensões que a gente nem sabe quais são essas...”

Nessa perspectiva apontada, os adolescentes têm uma preocupação com o fantástico e o sobrenatural. Pelo que observei, houve três momentos em que algo semelhante aconteceu. Dois no CP– UFMG, o caso do ver o avião e fazer um pedido e aquele da caneta e de “um espírito” respondendo as perguntas. No Pedro II, o “fôlego e vertigem”, uma brincadeira que envolve a respiração e os efeitos de uma hiperventilação. Nesses exemplos houve algo de mistério, mas não tive outros dados sobre o tema.

Quando Adelsin comenta sobre os grupos de jovens, no que percebo não é em relação a um mundo no fantástico, mas sim numa possibilidade de viver sob determinados parâmetros que orientam a vida tumultuada que se tem. Os referenciais religiosos são veredas “seguras” de um projeto de vida. Muitas religiões propõe uma segurança baseada na fé que permite ao adolescente não ficar vagando em suas inquietações. Para mim não são os valores sobrenaturais que se sobrepõem, mas são as regras claras que não

dão margem para “incertezas”. Ao contrário, penso que viver as incertezas e sabendo delas talvez seja o caminho mais “seguro” para o adolescente ir descobrindo-se e construindo sua identidade para, após esse movimento, escolher e professar sua fé.

Como último aspecto, Ione de Medeiros, traz a questão do resgate. Para ela, as propostas educacionais deveriam ser mais voltadas para os adolescentes, para que se possa resgatar alguma coisa neles, porque, segundo ela o adolescente quer recuperar algo nele também, querendo o melhor dentro de si. Porque o que ele está vendo é “uma vida difícil”. Ele quer “encontrar uma alegria, uma credibilidade...” De acordo com essa profissional, há algo no adolescente que clama por ser desvelado e que ele reconhece a necessidade de estar em busca disso. Pelo que compreendi e estando coerente com o posicionamento de Ione de Medeiros, esse algo está intimamente ligado ao desejo, isto é, resgatar a possibilidade de escolha é estar dirigindo a ação pelo querer ir ao encontro de alguma coisa. O mundo, conflituoso do jeito que está, não propõe muitas alternativas aos adolescentes, embora, paradoxalmente, vivamos num bombardeamento de informações e estímulos de toda ordem, mas é esquecido no fundo do poço o incentivo mais essencial que é ajudar o outro a descobrir suas escolhas. Encontrar a alegria não seria um encontro “cor de rosa”, mas um encontro em que estariam presentes as tensões inerentes ao movimento de estar vivo e sendo sujeito no mundo.

Por fim, essas dimensões mencionadas são integrantes de um complexo sistema de representações que criamos de alguma coisa. É sabido que toda visão pessoal carrega em si elementos de uma formação cultural daquele que a produz e, por isso, tudo o que analisamos passa pelo crivo de nossos valores e conhecimentos.

Numa perspectiva social, certas condições e representações influenciam as atitudes dos adolescentes. Esses profissionais apontaram os aspectos da necessidade do trabalho, em certas camadas sociais; do negar o brincar; do negar a criança; da influência dos grupos; da mídia e da indústria cultural como elementos presentes no mundo do adolescente.

Para Adelsin, a necessidade de sobrevivência faz com que muitos adolescentes de uma classe econômica menos favorecida já entrem na luta por

ganhar dinheiro. Segundo ele, há uma “cobrança muito grande por parte dos adultos, dos pais, de que os meninos estejam sempre trabalhando...é a questão da sobrevivência, a cobrança dos outros, em vez de estar trabalhando, está brincando”. Dentre as exigências familiares, o trabalho, em muitas camadas sociais é o divisor de águas para a entrada no mundo adulto. A condição de estar trabalhando indica a dependência financeira do trabalho infanto-juvenil e o corte em uma infância ainda pouco madura. Entrar no mundo adulto pelo viés do econômico parece ser um rito muito comum entre as camadas menos favorecidas da população brasileira.

Nos aspectos ‘negar o brincar’ e ‘negar a criança’, José Alfredo, posicionou-se que, “socialmente há uma forma de dirigir o brincar para o universo da criança”, fazendo conjecturas de que no adulto e no adolescente as manifestações lúdicas não são mais permitidas como na infância ou então elas foram “infantilizadas” e, o que se apresenta é algo já degenerado, deturpado e produto de uma distorção ao que se deve oferecer ao adolescente e até mesmo à própria criança. Assim ele diz:

“...tem uma coisa muito séria que a gente tem que estar conversando, é sobre esse processo cultural de diferenciação adulto e criança, e nesse processo a gente instaurou a infantilização do brincar. Então o brincar infantilizado é algo próprio da nossa cultura. Eu não quero que os adolescentes se sintam infantilizados. E muito do brincar que se apresenta é bobo mesmo. E não só eles rejeitam isso, melhor seria que as crianças rejeitassem um brincar idiotizado”.

Acordando com essa afirmação de José Alfredo, o que se tem chamado e proposto de brincadeira tem estado, em muitos casos, no âmbito de uma “imbecilização” dos sujeitos criança e adolescente. O que é proposto na mídia, nos parques de diversão, nas festas de aniversário e muito do já vi em escolas é uma infantilização e banalização das brincadeiras. Usa-se o brincar como álibi de intenções não explícitas. Os programas de televisão, os parques de diversão e as festas de aniversário são um reduto de estímulo à produção de adrenalina. Provocam excitação, ansiedade e frenesi. Geralmente são atividades curtas, intensas e eletrizantes e que estimulam uma competição exacerbada. O dar-se tempo na brincadeira é algo não permitido nesses

lugares. Se houver algum tipo de tempo, ele é marcado e contado. É o divertir-se a qualquer custo. Na escola, de forma geral e dentro do que conheço, mas carecendo de um estudo mais aprofundado, os professores dos conteúdos curriculares têm-se apropriado do brincar como instrumento para a aprendizagem daqueles conteúdos. Nesse sentido, a brincadeira toma um outro sentido para obedecer aos ditames da didática. Não quero com isso defender o brincar como um conteúdo específico a ser ensinado. É importante observar que, se na escola usa-se o brincar somente “para alguma” outra finalidade, estamos limitando o leque de possibilidades que uma brincadeira tem, desde os conteúdos subjetivos aos conteúdos culturais e sociais.

Essa banalização do brincar pelo adulto é vista pelo adolescente como um comportamento de adulto. Assim, como se banalizam, também negam as brincadeiras e “esse adulto que se nega a brincar” é mira do adolescente, porque as imagens são construídas a partir dos referenciais a que os adolescentes têm acesso, ou seja, segundo José Alfredo, “o adolescente também tem essa infantilização do brincar por um lado, e por outro, ele tem um tipo de comportamento que é construído em sua cabeça”, formando um jeito “particular de existência” baseado naquilo em que ele aprende dos referenciais mais próximos.

O mundo adulto exerce uma influência sobre o adolescente, que é refletido em seus comportamentos. Assim o adolescente projeta-se no universo de interesses e representações do mundo adulto, ‘imitando-o’ e ‘negando-o’ simultaneamente. Esse mundo adulto tem negado a criança e Adelsin comenta: “...é a negação da criança, não por uma coisa interna, mas por uma cobrança de fora”. Nesse sentido, Adelsin vê que a negação da infância não vem da construção interna da identidade do adolescente, mas de uma pressão externa, o que não deixa de ser verdade, porém podemos observar que há um movimento interno no adolescente que quer distanciar-se da condição de criança, mas também não quer abandoná-la. Pelo que tenho notado, as pressões e cobranças são tanto internas como externas.

O universo do adolescente, segundo Ione de Medeiros, está sendo bombardeado pela indústria cultural e pela mídia. Chamboredon e Prevot já nos alertaram sobre isso em seu texto “O ofício de criança”, cuja transposição fiz para o universo do adolescente. Ione de Medeiros diz “que a adolescência

está começando mais cedo, tem uma indústria, uma mídia terrível, que interessa ao consumo e botar as crianças mais velhas mais cedo, isso serve a muitos interesses”.

Ela denuncia que há interesses no consumo, na produção de valores que aceleram o processo do ‘adolescer’ na criança. Deduzo, de seu pensamento, que esse “botar as crianças mais velhas mais cedo”, está no interesse da mídia em vender seus produtos. Primeiro, esgotam-se as possibilidades de consumo na infância e o que tem de se fazer em seguida é dirigir toda uma produção para uma etapa mais adiante que deve ser trazida o mais rápido possível para a infância. O imediatismo é o que está em voga.

Ainda no aspecto da influência da mídia, Garrocho exemplifica que, numa escola onde montou um trabalho com os adolescentes, um grupo de professores disse que naquele trabalho “os meninos estavam reproduzindo o mundo da televisão”, mas para contrapor a essa idéia, ele se defendeu, dizendo que “não era o mundo da televisão que eles reproduziam, era o mundo da televisão sendo triturado por eles”. Para Garrocho, os adolescentes estavam “triturando” o que eles viam na TV e não fazendo uma reprodução daquilo que é visto. Nessa sua abordagem, vejo que ele apostou na capacidade crítica dos adolescentes, sendo eles capazes de se colocarem no mundo de uma forma ativa. Esse profissional também comenta que há uma “crise voltada para o consumo”, corroborando, assim com o posicionamento de Ione de Medeiros.

Tanto no alerta de Ione de Medeiros, como na abordagem de Garrocho, vejo uma preocupação com a condição do adolescente na sociedade. É sabida da influência da mídia, mas pouco temos nos ocupado em estar provocando o adolescente a se posicionar diante daquilo que lhe é apresentado e oferecido.

Segundo Pescetti, a influência da mídia é muito forte sobre, inclusive, no que é socialmente permitido. Assim ele comenta:

“aquí el problema es el mismo que en otras áreas de la cultura: la pluralidad y la diversidad. No es que "el fútbol profesional", "esté mal" o "sea malo" desde el punto de vista lúdico. El problema es cuando es el único juego permitido, o cuando su presencia en los medios, es excluyente de otros juegos”.

Pescetti, portanto, aponta para aquilo que é veiculado pela mídia como sendo o “permitido” e valorizado socialmente. Leo Ladeira também comentou que aquilo que tem o referendo social tem muito mais aceitabilidade entre os adolescentes. Assim, tendo a concordar com ambos, pois no que observei, as brincadeiras que são socialmente aceitas e valorizadas, seja num âmbito social maior ou no próprio grupo em que estão inseridos, têm um *status* diferenciado em relação àquelas cujo valor ainda não foi absorvido pelo grupo. Isso não quer dizer que não haja adolescentes com uma certa independência em relação às suas escolhas, pois muitos deles já se colocam como sujeitos que escolhem.

No que se refere ao ritos, Garrocho comentou que as “sociedades arcaicas têm um ritual de iniciação, as nossas sociedades carecem disso”. No que venho percebendo os ritos de iniciação em nossa sociedade são camuflados. Posso detectar, empiricamente, alguns ritos em diferentes camadas sociais: o poder andar no banco do carona nas famílias que têm carro; o “já está na hora de trabalhar”; o entregar as chaves da casa; o poder chegar mais tarde em casa e poder sair com colegas. Em concordância com Garrocho, acredito que falta, em nossa sociedade elementos de transição mais delineados para que o adolescente possa localizar-se no mundo em que vive de forma menos conflituosa e confusa.

Garrocho alerta também que há uma “ritualização do corpo, das marcas que (os adolescentes) vão adquirindo”, concordando com o já dito por Ione de Medeiros, acrescento que não são somente os adolescentes que estão nessa “ritualização”. Estamos, em nossa cultura, diante do corpo malhado, (de)formado nas formas voluptuosas, cuida-se do corpo com idolatria. A sensualidade é transformada em objeto, mercadoria e algo sem “alma”. Busca-se o corpo perfeito, mas um corpo veiculado pela indústria da beleza. No que diz respeito às marcas de roupas e outros produtos, são elas que vestem uma pessoa e não uma pessoa que veste uma roupa ou usa algum produto. Assim, corremos o risco de ficarmos subjugados aos ditames das imagens e dos produtos de mercado.

Esses aspectos e impressões da adolescência aludidos por esses brincantes adultos codunam-se com o que foi observado nas respostas do questionário e nas entrevistas que fiz com os grupos focais. A representação

de adolescência tem um duplo sentido, isto é, não parte exclusivamente do contexto social e nem da idiossincrasia do sujeito. No adolescente estão marcas do que lhe é mostrado e aprendido e marcas daquilo que ele próprio construiu de acordo com seus desejos e aspirações. Portanto, venho confirmar que não há “uma adolescência”, mas o que existe são “adolescências” e elas são diferenciadas em cada contexto permanecendo algo em comum entre elas: o sujeito que adolece é um sujeito em relação com o mundo.

Sobre o brincar na adolescência, as perguntas dirigidas aos adultos brincantes foram: “você vê os adolescentes brincando?” e “como você percebe a relação dos adolescentes com as brincadeiras?” Todos emitiram suas opiniões e reflexões sobre o tema. Pelo que disseram, ficaram evidentes os conflitos vividos pelo adolescente quando o assunto é o brincar, mas que fica velado um desejo de continuar a brincar.

Quanto à primeira pergunta, Adelsin diz que vê os adolescentes brincando, mas há o aspecto “cultural” de cada região que valoriza ou não o brincar indistintamente a qualquer idade. Segundo ele, no Vale do Jequitinhonha, em Minas Gerais, é comum ver adolescentes brincando. Quando começa algum brinquedo de roda, eles “entram sem problemas”. Lydia Hortélio, também faz uma distinção, ela diz que vê adolescentes brincando, mas não os da “classe média”. Ela comenta: “com todo o nosso intelectualismo, a gente se distanciou da inteireza e não brinca mais... a gente na cidade é que não brinca mais, na hora em que sentamos, alisamos os bancos da universidade é que não brincamos mais”.

O olhar para as ações em que está presente o brinquedo é delimitado pela nossa compreensão e pelos princípios que nos orientam para aquilo que denominamos como brincadeira. Pelo que me parece, Lydia Hortélio está chamando, neste caso, de brinquedo os fenômenos já referendados pela cultura e pela tradição. Pelo que vi entre os adolescentes da pesquisa não há distinção de classe econômica para o exercício do brincar. Os objetos e ações de brinquedo não são os mesmos que estão subentendidos naquilo em que ela diz. Em sua perspectiva, tendo a concordar com ela, pois os brinquedos tradicionais, no sentido lato da expressão, não estão tão presentes na vida dos adolescentes observados, mas algumas brincadeiras, como o “polícia ladrão”, “peteca”, “rebater”, “pega-pegas”, foram encontradas.

Ao comentar que as pessoas da cidade não brincam mais, comento que, nas cidades, as formas de brincar foram mudadas, há brincadeiras sim e, na perspectiva dos adolescentes e no que vi, eles têm uma relação com a brincadeira de forma diferente que outras gerações tiveram. A questão central é que, para conhecer um brinquedo da cultura tradicional é necessário ter alguém que o transmita e nós tivemos essa ruptura nas transmissões de brincadeiras, embora eu reconheça a necessidade de colher mais dados sobre o assunto. Nas cidades do interior, o bombardeio de informações e estímulos da mídia ainda não são tão intensos, deduzo, que, por isso é que se encontra muitos adolescentes brincando como já foi comentado.

Quando Lydia Hortélio diz que no momento em que se entra na universidade acaba o brincar, percebo em seu depoimento algo sobre que venho refletindo há bastante tempo: há aqueles que observam de longe e começam somente a pensar sobre o brincar; há aqueles que só brincam e pouco pensam sobre o brincar e há aqueles que simultaneamente brincam e pensam. O movimento simultâneo de brincar e estar pensando sobre o que se faz areja e traz reflexões que auxiliam a compreensão do fenômeno. Pelo que tenho notado, quando um sujeito passa pela experiência do brincar e essa prática o leva a pensar e o pensar o leva à prática, sua escrita traz uma coerência interna, isto é, no que ele escreve há um eco de sua prática. O jeito de escrever mostra se o sujeito pratica ou não, em algum nível, o exercício lúdico. Aquele que somente pensa sobre a coisa contribui, certamente, em muitos aspectos, mas deixa uma lacuna explícita que é notada na articulação de sua narrativa textual. Aquele que somente brinca, também tem em sua prática uma lacuna. Geralmente há uma “ingenuidade” no trato com as brincadeiras e uma superestimação do brincar. Viver sob a tensão prática/estudo seria o necessário para qualquer área e, principalmente, para aquelas em que a ação é reconhecida pelo que ela diz em si, pelo que ela significa. Pode-se falar sobre o brincar, mas a sua compreensão se dá pela prática.

Ione de Medeiros, num primeiro momento, diz que o adolescente “não brinca nada”, mas no decorrer de sua entrevista, ela contrapõe com as experiências vividas nos Festivais de Inverno, onde há espaço para a experimentação e, nesse espaço, também dedicado à criação, a qual ela

identifica com o brincar, ela afirma que o adolescente exerce essa sua faculdade, mas toda ela com um suporte do adulto. Ela aponta o lúdico como uma possível proposta de “trabalho” para o adolescente. O suporte a que se refere corrobora com uma de minhas hipóteses que é a do “espaço de confiança”. Instalado esse espaço, os medos tendem a não ser obstáculos para o risco e para o expor-se ao grupo. Mais adiante isso será abordado.

Chico dos Bonecos, escreveu “... com as crianças maiores, a gente precisa tecer um acordo preliminar”. Isto é, com o adolescente, necessita-se de algo diferenciado para que o brincar seja permitido, segundo esse brincante essa

“criança que a gente denomina de ‘adolescente’, ‘pré-adolescente’, ‘jovem’, desenvolve um duplo prazer ao brincar: o prazer proporcionado pela própria brincadeira e o prazer de revisitar o ‘olhar’ tão familiar da criança que ela já foi e, para seu espanto!, continua sendo. O brilho nos olhos desta criança maior revela um outro espanto: tropeçar em brincadeiras tão simples e sedutoras, tão antigas e contemporâneas, e absolutamente desconhecidas para ela até aquele momento”.

Chico dos Bonecos aponta para um conflito que pode ser transposto pelo adolescente a partir de um acordo, ou seja, da instalação do “espaço de confiança”. Embora ele diga que há no adolescente uma “criança” que continua existindo leio, nas entrelinhas, que ele fala de uma “criança simbólica” ou seja, um tipo de atitude presente em qualquer idade. Mesmo assim é preciso estar atento para que essa expressão “criança” não seja confundida com uma visão “infantilizada”.

José Alfredo diz que o adolescente brinca com dificuldade em se perceber brincando e é, nesse perceber-se brincando, que “instala-se algum tipo de preconceito”.

Assim, relacionando os comentários de Chico dos Bonecos e de José Alfredo, o adolescente, quando rompe as barreiras do preconceito, entra em contato com uma dimensão conhecida e desconhecida em si mesmo. Reconhecer-se brincando traz um duplo sentimento. Por um lado, o adolescente bloqueia o fluxo da brincadeira, mas, por outro, apontado por Chico dos Bonecos, há um revisitar o universo dos brinquedos e o adolescente

tem um prazer duplo: o de estar em estado de brinquedo e o reencontro com o olhar de “criança” que foi. A princípio há uma contradição nos dois comentários, mas eles são coerentes, pois ambos foram detectados nas relações dos adolescentes com a brincadeira. Mais adiante será discutido o “preconceito”, dito por José Alfredo,.

Garrocho comenta que o adolescente pára de brincar em um determinado momento e vai restringindo os espaços para essa atitude. Ele exemplifica quando diz do “menino de 11, 12 anos, que ainda brinca com os soldadinhos e bonecos e que, às vezes, os guarda, quando os colegas chegam”. O que leva o adolescente a guardar o brinquedo ou a não aderir a uma brincadeira? Esse tema será o próximo foco.

As dificuldades em entrar nas brincadeiras foram: “o crescimento, a mudança do corpo e as dificuldades em lidar com eles”– apontados por Adelsin e Garrocho; o “parecer criança”– apontado por Adelsin, José Alfredo e Garrocho; a “inibição diante dos outros adolescentes no que diz respeito à sexualidade”– apontado por Adelsin e Leo Ladeira; a “dificuldade em se reconhecer brincando”– apontado por José Alfredo; a “inibição com relação ao que é valoroso na vida”– apontado por Leo Ladeira; o “medo do ridículo”– apontado por Pescetti.

As mudanças internas, os valores sendo questionados, as transformações corporais e as dificuldades para lidar com elas são explicitadas e ampliadas no momento em que são apresentadas, aos adolescentes, brincadeiras que podem ser remetidas ao universo infantil. Há uma rejeição daquilo que possa parecer “coisa de criança”. Os adolescentes da pesquisa disseram isso tanto nos questionários como nas entrevistas dos grupos focais. Diante de seus pares, eles não gostariam de ser reconhecidos como criança.

Reconhecer-se brincando será diferente de reconhecer-se jogando? De acordo com José Alfredo, há uma diferença para o adolescente quando diz “estou jogando”, pois essa expressão denota um outro *stauts* de relação com o que se faz a ação. O brincar toma um sentido “infantilizado”, distinto de jogar.

No sentido do que “seja valoroso na vida”, o comentário de Leo Ladeira está relacionado ao que socialmente é aceito como valor. Brincar, de forma geral, não é visto como atitude para os adolescentes e para os adultos, nisso os valores que são atribuídos ao ato de brincar estão voltados para a infância.

Além disso, no mundo prático, segundo uma representação social, as brincadeiras não têm o sentido de utilidade.

Pescetti menciona que o senso do ridículo opera sobre o adolescente, levando-o ao bloqueio em relação às brincadeiras. Expor-se ao outro em ações que podem ser remetidas à infância é algo que poucos se atrevem a enfrentar. Como os próprios adolescentes dizem: “não queremos ficar pagando mico”. No que se refere aos motivos inibidores do brincar, a “vergonha”, como também chamaram os próprios adolescentes, foi um dos principais empecilhos encontrados nos adolescentes que os levam a “não brincar”.

O que faz os adolescentes aderirem aos brinquedos são os seguintes motivos: a “possibilidade do desafio” – apontado por Adelsin; as “habilidades físicas e o grau de objetivação do jogo” – apontado por Garrocho e a oportunidade de terem “sido incentivados na experiência com o brincar desde criança” – apontado por Pescetti.

No que se refere ao aderirem-se às brincadeiras, o desafio, apontado por Adelsin e as habilidades, apontadas por Garrocho, a qual chamei de destreza, corroboram com as hipóteses que levam os adolescentes a brincar. Propor-se ao desafio é uma forma de testar a si mesmo e sua imagem diante do grupo. As barreiras encontradas no executar alguma atividade aguçam o ímpeto de desafiar e de testar as habilidades que possuem.

Pescetti aponta para um outro aspecto que também condiz com as hipóteses de trabalho:

“lo que noté, también, es que según cómo hayan sido trabajados los niños, eso no ocurre tanto. Y es cuando de chicos participaron de talleres creativos, o en ámbitos donde de se jugaba no sólo a los juegos tradicionales y con reglas, sino más libremente, entonces hay más plasticidad en ellos mismos para entrar y salir de juegos que no eran los "aprobados" por los periódicos.

Tudo indica, segundo Pescetti, que a continuidade do fazer criativo, aqui acrescentado e correlacionado à atitude lúdica, vindo desde a infância, possibilita ao adolescente ter mais escolhas e não ficar submetendo-se ao que o meio social dita sobre o que deve ou não ser feito. Essa continuidade, segundo uma de minhas hipóteses, só pode ser concretizada na medida em

haja um espaço de confiança para o adolescente não ter o receio de ser ridicularizado.

Esse espaço de confiança também é confirmado quando o próprio adulto disponibiliza-se a brincar. Adelsin, disse:

“acontece que, quando a gente adulto chega e está brincando com os pequenos dessas coisas que os adolescentes gostariam de brincar, mas já não se permitem mais por questões dos valores sociais no círculo, muitos deles, e a grande maioria, volta e brinca... na hora em que o brinquedo chega, independente da idade eles entram...”

Assim, o adulto reconhecendo-se como um brincante, o brincar tomará um outro sentido social e, nesse tomar outro sentido social, as representações construídas sobre o tema talvez irão transformar-se e, com isso, os adolescentes terão a possibilidade de reconstruir suas atitudes em relação aos brinquedos.

Ione de Medeiros também comentou sobre os espaços de confiança, aos quais ela chamou de “dar credibilidade”. Essa credibilidade que o adulto tem em relação ao adolescente é o suporte para que esse se sinta seguro e possa experimentar, arriscar e viver o lúdico de forma menos bloqueada.

Nesse complexo apresentado, os brincantes adultos fizeram propostas que dão o norte para a relação do adolescente na sociedade. Essas propostas estão ligadas à Arte, ao brincar e à natureza, no sentido de oferecer espaços onde os adolescentes possam estar expressando e participando do processo cultural.

José Alfredo alertou para o abismo construído entre a infância e adulto. Nesse abismo caiu o adolescente e, no retirar “esse adolescente, nós temos que nos aproximar das crianças e nos aproximar dessa idade madura do adulto”.

Essa (re)conexão talvez seja uma “via de mão dupla”. Nossa sociedade fragmentou as relações, possibilitando um acirramento das diferenças de idade. Cada instante da vida foi sendo marcado por características próprias construídas pelo imaginário e pelas representações sociais. Há, sem dúvida, processos biológicos constitutivos e diferenciados em cada momento de vida dos seres humanos, mas a maneira de lidar com esses processos é que

indicará as atitudes e valores que elegemos para lidarmos com as situações. Propor uma (re)conexão é mais que urgente, é criar condições para que possamos habitar esse mundo, não longe dos conflitos, das dificuldades, mas para estarmos nele compartilhando nossas possibilidades de expressão e diferenças essenciais que nos identificam como seres únicos e distintos uns dos outros. Há espaço para todos.

Adelsin já disse, noutra momento da entrevista, que o adolescente começa a “pensar mais”, mas necessitando ser “acompanhado de sensibilidade e movimento” esse pensamento. Essa sensibilidade e movimento ele diz encontrar no brinquedo:

“se os meninos continuam brincando, eles continuam crescendo, se eles entram adolescência afora e chegam na idade adulta sem interromper esse momento, essas possibilidades todas expressivas que o brinquedo traz, a descoberta do corpo continua, a descoberta da voz continua, a descoberta das construções continuam, quer dizer, se aquela coisa criadora de investigação do mundo e de si continua ... esses meninos vão muito longe, muito além do que a gente chegou até então.”

Embora haja uma visão um pouco “messiânica” do brinquedo, Adelsin tem razão ao dizer que o dar continuidade ao processo lúdico no indivíduo, ele tende a ter uma relação mais fluída com a vida, pois terá uma capacidade de descobrir soluções e respostas para o cotidiano. Para essa comprovação necessitaríamos de uma pesquisa muito intensa.

Nesse universo do lúdico ou do brinquedo também apontam propostas os profissionais Ione de Medeiros e Garrocho. Ione de Medeiros, fundamentada em suas experiências profissionais, aponta para as possibilidades “...baseadas na experimentação, inserida no contexto lúdico, com o jogo do ver, descobrir e de não ter regras tão predeterminadas...” Nessas propostas, os adolescentes teriam a possibilidade de “construírem suas próprias regras a partir de cada disciplina” para “apreender” as coisas.

Dar “um voto de confiança” aos adolescentes é apostar na capacidade que eles têm de estar participando da cultura. Esse momento dos adolescentes, “criando, experimentando e lidando com essa essência deles

sem achar que eles são ridículos, apostando naquilo com gente adulta apostando, que é muito importante”.

Dar credibilidade ao adolescente, segundo Ione de Medeiros “entra em e um campo de coisas que eles querem fazer, mas que eles precisam mesmo ser legitimados para fazer, ter o apoio de uma orientação para fazer... eles têm que ser orientados...” Dessa maneira, os adolescentes têm desejo de realizar alguma coisa, para as quais necessitam de orientações de responsabilidade dos adultos.

O exercício de estar experimentando com uma atitude lúdica pode contribuir para a formação do sujeito. A possibilidade de construir suas próprias regras só não pode estar contida no “espontaneísmo”, no sem rumo, sem diretrizes e sem fundamentos. A livre conduta, paradoxalmente, prescinde de uma disciplina insistentemente presente.

Garrocho, complementa que :

“nosso objetivo é retomar o lúdico, fazer esse adolescente brincar, porque ele brinca, agora ele tem dificuldades. Ele perde esse lúdico, que é o corpo dele, porque fica mais difícil para lidar com o próprio corpo... (aí) entra o processo de iniciação que pode recuperar esse lúdico... o lúdico, neles, seriam balões de ensaio de uma sociedade possível, no sentido idealista”.

Segundo Garrocho, a passagem para a vida adulta nas sociedades arcaicas se dá por intermédio de rituais de iniciação. Isso é comprovado pelos estudos antropológicos, mas em nossa sociedade não há esses ritos de iniciação. Para ele, a Arte apresenta essa possibilidade de ser o processo de iniciação do adolescente, ou seja, “seria no processo de iniciação artística” a passagem para a vida adulta dirigida “para o teatro de bonecos, para as artes plásticas, para os objetos. Quer dizer, continuar brincando num processo de iniciação e que não tivesse fim”. Dessa maneira, o processo lúdico estaria, juntamente com o fazer artístico, contribuindo para a passagem da criança para o mundo adulto de forma que o adolescente encontre respostas para as suas dificuldades.

Ione de Medeiros também está em acordo com um tipo de proposta assim, dizendo que é necessário “o reconhecimento de se ter um espaço, para

eles, de credibilidade na Arte também, e de apostar em propostas experimentais que você vai levar a criança ao contato com a criação, com a fonte de criação”. Ela sugere, ainda, um outro caminho para a adolescência “... já nem comentando esse do lúdico, porque esse é o primeiro, é o contato com a natureza e levar a criança a ter mais contato com coisas simples como andar, plantar, acampar.” Para ela, o contato com a natureza possibilita saúde para ajudar a viver melhor, mas, para isso é necessário que essa proposta tenha credibilidade por parte dos adultos, dando crédito às potencialidades do adolescente.

Assim, esses brincantes adultos propõem algo que gira em torno do possível, do exequível. Mostrar caminhos e escutar o adolescente naquilo que necessite seria uma possibilidade de (re)encontro das idades tão distintas e distantes entre nós humanos. Seria, então, uma esperança mais concreta fundada na cultura e na experiência lúdica. Nos arremates retomarei este tema.

3.3– O brincar como atividade constitutiva da humanidade

“A cultura surge sob a forma de jogo” (HUIZINGA;1993: 53). Por esta afirmação deduz-se que o brincar é, então, um fenômeno presente em qualquer cultura. Esses profissionais, nas entrevistas e no texto, relacionam o brincar como uma atividade constitutiva da humanidade; dizem sobre o que os fazem reconhecer um fenômeno como brinquedo; abordam o brincar como linguagem e comentam sobre a presença do brincar na formação de identidade do ser humano.

A presença do brincar na vida humana, segundo os entrevistados, está marcada por várias nuances, das mais concretas às mais abstratas. Adelsin diz que o brincar é

“aquilo que coloca a gente de novo em contato com a natureza da gente e a natureza do planeta, a natureza, aquele contato da unidade perdida... a gente chama de brinquedo esse movimento espontâneo, o ser humano ser ele mesmo, seguir a sua vontade, suas manifestações internas e isso é uma coisa que a única palavra que eu pego nela assim, como eu não consigo expressar o que eu

penso e sinto, meu vocabulário é curto, aí eu falo do encantado, aquele que a gente não define, está em outro plano... quando o brinquedo chega, não tem idade, nem menino, nem adolescente, nem adulto”.

Brincar nessa concepção está relacionado a um processo “mágico”. Aquilo que Adelsin chama de encantado pode ser descrito pelo que chamo de “estado de brinquedo”, ou seja, aquele que está brincando muitas vezes é “absorvido inteiramente” chegando ao “arrebatamento”, como diz Huizinga. O “estado de brinquedo” não acontece num outro plano, mas numa atmosfera simultânea à realidade. São tempos superpostos que se interrelacionam pelo consentimento do sujeito. O que Adelsin chama de espontâneo, estou compreendendo não no sentido de algo “solto”, sem concretude, mas no sentido intrínseco da palavra espontâneo, ou seja, de vontade própria. Brincar só acontece com o “sim” do sujeito. A “natureza da gente”, numa abordagem ingênua, pode remeter-nos a uma concepção idealizada de ser humano, mas por outro aspecto e, numa perspectiva “schilleriana”, nessa natureza está contida o “impulso lúdico” (SCHILLER;1991: 86), aquele impulso que é a conjugação dos impulsos “sensível e formal”. Sendo o “impulso sensível” aquele impulso que “exclui de seu sujeito qualquer “espontaneidade e liberdade” e, o “impulso formal”, aquele que exclui do seu sujeito toda “dependência e passividade”. O primeiro quer ser determinado, o segundo quer determinar e dessas forças contrárias nasce o “impulso lúdico”, conjugando as duas forças a um só tempo.

Para Chico dos Bonecos, o brincar é

“este ‘olhar’ que surpreende, e que é a fonte do pensamento poético, não é exclusivo da criança pequena, e pode ser cultivado e fecundado em todas as idades... é, sempre!, “irrepetível”, experiência intransferível, a plena realização da imprevisibilidade, algo assim como, por exemplo, a própria vida...”

Ligar o ato de brincar à própria vida poderia vir a ser um ato de fé, mas numa perspectiva indagadora a fé deve ser de outra ordem. A crença é essencial para uma certa sobrevivência, mas ela não pode ser o centro que rege a vida. A dúvida faz mover o ser humano em direção ao conhecimento

das coisas. Se o brincar é entendido como uma experiência exploratória, o que defende Chico dos Bonecos tem sentido. Sobre o fazer poético, Manoel de Barros (1996: 71) diz que “palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria”. Assim, o brincar pode ser correlacionado ao fazer poético que é uma forma de explorar o universo das palavras de forma lúdica.

Para Ione de Medeiros, o brincar não faz parte só da infância, como também comentou Adelsin, mas é nela que este fenômeno está mais presente. Segundo Ione de Medeiros, a “essência do brincar seria certa disponibilidade para experimentar e se deparar com as surpresas e os mistérios...” Nessa perspectiva encontra-se com o inesperado, isto é, o fim de um brinquedo não é algo dado *a priori*, mesmo sabendo do já se trata. Por exemplo: soltar papagaio é uma atividade já aparentemente “predeterminada”, mas não se sabe se o papagaio irá “subir”, se o vento irá ser o suficiente, se ele irá pender para algum dos lados, se a linha irá partir, enfim há toda uma sorte de incógnitas presentes no momento que se solta papagaio. O brinquedo não tem um fim específico, por isso não lhe é atribuído um objetivo dado, ele é um campo de muitas possibilidades de erros e acertos. Assim como para Chico dos Bonecos há uma imprevisibilidade nas brincadeiras, há um quê de desconhecido na atitude lúdica.

Ione de Medeiros comenta que “a criança pode ficar horas no que está fazendo” e não querendo sair daquela situação, pois, “ela está muito bem encontrada naquilo”. Novamente o sentido de arrebatamento é percebido nesse comentário. O campo instalado, o *tememos*, é algo perceptível e, com olhos sensíveis e atentos o percebemos.

O sentido de conectar com algo de outra ordem, ou seja, que esbarra nas percepções para além do cotidiano, Ione de Medeiros diz de algo “arcaico”, “unoprímordial” e numa “outra forma de comunicação”. Para ela é como se o sujeito se encontrasse “numa conexão, com algo maior dentro dele”. Ela sugere que este “dentro dele” seja algo “antigo”, da ordem do “subconsciente” e dos “arquétipos”. Nessa direção de pensamento intuo que ela quer dizer que no brincar nos remetemos não ao sobrenatural, mas a algo que está presente no ser humano ou seja, uma memória atávica da individualidade e do social.

Lydia Hortélio usando a expressão “cultura da criança”, diz de uma “única coisa possível à criança”: o brinquedo. E, falando de criança, ela está

falando do ser humano também. Segundo ela, o “brinquedo é o comportamento humano por excelência”. Nessa perspectiva Lydia Hortélio condiciona a vida da criança aos brinquedos. A mim me parece que a criança não passa todo o seu tempo no “estado de brinquedo”, ela sabe retirar-se e entrar nesse campo. A realidade é translúcida para a criança como o é, o campo do brincar, pois se a criança está naquela esfera todo o tempo, quando é que dizemos que ela está brincando?

Ao dizer que o brinquedo é o “comportamento humano por excelência”, Lydia Hortélio traz para o campo do brincar uma responsabilidade que não lhe é devida na totalidade. O comportamento humano é diverso e nele está o brincar como um dos elementos que o constitui. Há, sem dúvida, uma “excelência” no brinquedo que nos remete a camadas profundas do ser humano. No que venho percebendo, nos brinquedos há dimensões simbólicas, representativas e repletas de significados que, numa análise, encontraríamos aspectos arcaicos da cultura e da idiossincrasia do brincante.

Segundo José Alfredo, no brincar também há interação, “constrói-se relações na perspectiva do brinquedo”. No estatuto de linguagem, compreendendo-a como um processo de interação, o brincar não é só mediador dos encontros humanos, pois a quem se destina o que se diz e o que se faz? Toda palavra tem um destinatário, assim como todo brincar tem um outro. Mesmo que seja um brincar sozinho, supõe-se que há uma inter-relação com algo diferente de si mesmo. Um brincante que dialoga com um personagem interno, exterioriza esse faz-de-conta. Naquele momento são dois em um só sujeito.

De acordo com Garrocho, o brincar “é uma forma de dar significado à experiência para além da sobrevivência”, isto é, o mundo tem uma incompletude e todo modo imaginativo é uma tentativa de (re) ver esse mundo. Perrone-Moisés (1990: 104) diz que uma forma de reagir a essa incompletude é pela imaginação, pelo faz-de-conta. Embora ela tenha seu referencial na Literatura, podemos fazer o mesmo paralelo com o brincar, esclarecendo que essa tentativa não é condicionada a uma compensação e fuga do mundo, pois muitas vezes o que se apresenta do mundo na forma imaginativa é terrivelmente ampliada pelo escritor ou pelo brincante.

Garrocho diz que o brincar dá “sentido à sobrevivência” e que a transcende, sendo profundamente humano. Segundo ele, é uma espécie de “reserva de humanidade que todos nós temos e que as crianças preservaram”, pois nas crianças o “estado de brinquedo” é mais fácil de ser reconhecido. Quanto ao “sentido à sobrevivência”, remeto-me a Huizinga quando diz: “... o jogo é parte integrante da vida em geral” e que ele a ornamenta, ampliando-a chegando a tornar-se “uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade como função cultural” (p.12).

Lydia Hortélio também diz que o brincar parte de uma necessidade pessoal e de uma identidade absoluta com o sujeito. Para ela “só brinca do que quer ou do que precisa”. Numa perspectiva da cultura, ela comenta que se formos “olhar a quantidade de brinquedos que existe, toda cultura humana está contida nos brinquedos de criança, de modo elementar, mas está”. Assim, tanto para o indivíduo, como para a sociedade, o sentido dos brinquedos ultrapassa o campo do simples lazer, ele está inserido num âmbito muito mais profundo da experiência humana.

Além desses aspectos citados, o brincar é oriundo de um desejo interno, profundo. Para Ione de Medeiros, trata-se de uma necessidade porque ele tem na essência algo “... como um alimento, você deve ter fome daquilo, porque você se alimentou, você amanhã vai alimentar de novo e você vai alimentar todo dia”.

Lydia Hortélio, comentando sobre o brinquedo “macaquinho”, diz que acontece a partir de uma necessidade e que algo dentro da criança “precisa passar por aquela experiência... precisa brincar daquilo, tanto que ela escolhe a hora...” Nesse sentido já vi no CP– UFMG que as crianças nem sempre brincam de “amarelinha”. Há no pátio da escola alguns desenhos desse brinquedo, mas o brincar com eles não acontece todos os dias. Para um aprofundamento dessa hipótese, teríamos que fazer uma investigação mais rigorosa, embora a intuição traga indícios bem fortes de que há em determinados momentos de vida que certos brinquedos têm primazia sobre outros.

Expressão, descoberta, investigação, invenção, risco e desafio, também foram aspectos do brincar presentes nos comentários dos brincantes adultos. Ione de Medeiros amplia e reconhece a atitude do brincar, no cientista e no

artista. Ela supõe que para a pessoa permanecer criando, tem que manter esse “espírito do lúdico e da brincadeira”. Ela diz: “aquela história do ovo e da galinha, quem vem primeiro, se você tem que brincar para criar, ou se você criando você brinca... as coisas andam juntas. Um gosto alimenta o outro, um é quase condição do outro”. Para ela, a pessoa criativa vê no desafio possibilidades de resolução de problemas.

Sobre o aspecto do risco, ela diz:

“se a humanidade não fosse amante do risco, a gente não tinha nem uma lâmpada dentro de casa. O risco é o que faz mover tudo. O gosto do risco, o homem vai à lua, os navegadores, esses homens que enfrentaram esse mar numa época que não tinha nada, entrar numa casquinha de ovo, atravessar o oceano, que risco. Quanto risco, e quanto risco você corre, viver é sempre um risco”.

Leo Ladeira diz que “o brincar é fértil, ele está ligado direto com a criatividade, com a criação, com o você quebrar regra... e é perigoso brincar, é perigoso ter um ser criativo”. Ter um ser criativo traz à tona a capacidade de mobilizar e resignificar aquilo que foi dado. Provoca movimento, mudança, talvez Leo Ladeira tenha referido ao caráter de provocadores que os brincantes trazem em si.

Pescetti, em seu texto, diz de uma relação estreita entre o brincar e o humor e em ambos há uma desestruturação de poder. O brincar subverte uma ordem posta, isto é, o brincante vê o avesso das coisas.

No aspecto do reconhecer um fenômeno como brinquedo, José Alfredo e Leo Ladeira, respectivamente, demonstraram um lado, até então, dúbio ao dizerem que:

“como é que eu vou identificar um fenômeno? É com olhos muito sutis, porque eu não posso identificar um fenômeno, que apenas aquele sujeito, porque, talvez o sujeito da relação seja a única pessoa capaz de dizer se ele está brincando ou não”.

“...é difícil saber quando eles tão brincando. Com certeza vem de uma vontade interna, isso com certeza”.

De acordo com essas primeiras reflexões, o reconhecer que alguém está brincando só pode ser constatado por aquele que brinca. Aqui vejo uma questão: para quem está observando há elementos que indicam a presença do campo lúdico no brincante. No campo lúdico encontramos alguns gestos, sons e olhares que indicam o “estado de brinquedo”. Pelo que tenho observado, os brincantes “entram” nesse campo ou o campo é instalado pelos sujeitos. A delimitação física e imaginativa do *tememos*, os códigos hierárquicos ou não são percebidos também por aqueles que estão observando. Os papéis e representações que os brincantes tomam para si anunciam o “estado de brinquedo”. No “polícia ladrão”, por exemplo há, a olhos nus, um conjunto de ações que “denunciam” a brincadeira.

Concordo com José Alfredo e Leo Ladeira ao dizerem que somente o sujeito pode dizer se está brincando, embora eu pareça estar sendo contraditório com o que disse anteriormente. Esses dois aspectos estão juntos. Se estou de fora, seja como um brincante ou como um pesquisador, tenho elementos que constituem meu olhar e que me orientam a detectar no outro as ações de brinquedo, mas, por outro lado, reconheço que quem diz se está brincando ou não, é o sujeito, eu não posso falar por ele.

José Alfredo diz que quando está no “estado de brinquedo” é “como se estivesse vendo e revendo, as coisas, pela primeira vez”. Nesse sentido este brincante vai ao encontro do aspecto de (re)significação, presente nas brincadeiras. É como numa história de conto de fadas, a cada escuta tudo é revivido com a mesma intensidade por quem está ouvindo. O desejo de repetição indica o caráter provocador que o brincar propõe.

Além disso, para ele, o brincar é um “tipo de interação” e “expressão do corpo”. “A brincadeira, segundo ele, se materializa enquanto um desejo de alguém de criar uma interação com algo”. A interação não é algo restrito ao ato de brincar. Interagir significa agir reciprocamente com alguma coisa. Logo, brincar também é algo interativo, porém com uma diferença no modo de estar interagindo. No campo do brincar, a interação se dá na esfera do faz-de-conta.

Ione de Medeiros reconhece o brincar no “estar inteiro naquilo que você está fazendo, escolhendo com liberdade... e numa conexão com algo maior que você tem dentro de você...” Nesse sentido essa “conexão com algo dentro de você” só pode ser reconhecido por quem está brincando. Ao

estabelecermos relações com o que sabemos em nós mesmos podemos inferir do outro que há algo conectado profundamente nele. Estar “inteiro” naquilo que se faz também é uma característica que observo quando alguém está brincando, mas isso não é característica específica do brincar, em muitas circunstâncias da vida o estar “inteiro” também é percebido.

Lydia Hortélio diz que vê alguém brincando pelo estado de “inteireza” apresentado pela pessoa. Nesse sentido, há uma correlação com o estar “inteiro”, apontado por Ione de Medeiros.

Adelsin disse reconhecer como brinquedo quando “chega o encantado”. O estado “meio hipnótico” e “mágico”, no dizer de Ione de Medeiros. Ou “coisa mágica”, de Lydia Hortélio, que exemplifica: “a roda. A coisa mágica da roda, quer dizer, mão na mão, onde o indivíduo se dissolve no grupo, mas ao mesmo tempo, na hora que ele canta um verso ele vem a frente, então, esse jogo do todo e da parte”. Adelsin e Lydia Hortélio, dizem de um “fluxo de energia que circula” no jogo, entre o indivíduo e o grupo. Esse jogo, refere-se ao intercurso, ao movimento relacional estabelecido entre os brincantes.

Nesses comentários há características que também venho percebendo. Eu não chamarei aqui de “energia”, mas digo de um fluxo no tempo e espaço que acontece. Certa vez, em uma das apresentações do Pandalê, subdividimos os integrantes em cinco grupos, cada um com um média de treze crianças. Haviam outros grupos esperando para brincar, pois iríamos fazer três sessões com três grupos de setenta crianças mais ou menos. No primeiro grupo instalou-se um campo tão visível que cheguei a comentar com a diretora da escola que seria quase que impossível terminar a brincadeira ali, naquele momento. Eu precisava perceber no “ar”, uma brecha para poder interferir e dizer alguma coisa. Esse campo não é algo “mágico”, mas tem um certo magnetismo que acontece nele.

Dentre as características que fazem os brincantes reconhecerem um fenômeno como brinquedo estão a alegria, reconhecida por Adelsin, Garrocho e Lydia Hortélio; a concentração, reconhecida por Adelsin, Ione de Medeiros e Garrocho; a emoção, reconhecida por José Alfredo; a seriedade, reconhecida por Leo Ladeira e a vivacidade, apontada por Lydia Hortélio. Essas características muitas vezes foram encontradas nas observações que tenho feito e que fiz durante o trabalho de campo, porém nem todas elas estão

simultaneamente no “estado de brinquedo”. Em cada brincadeira uma dessas características sobressaía e outras apareciam como a tensão, o cansaço, a irritação e até a perturbação da brincadeira.

Para Pescetti

“una de las características que encuentro en los juegos, y que me hace reconocer a algo como un juego: es cuando se está haciendo una actividad más por el placer que por la eficacia del resultado. Y aún cuando hay un resultado que requiere eficacia, ésta no es una eficacia "social" o "profesional". Es una eficacia de jugador...”

De acordo com esse profissional, o fenômeno se dá no instante em que se reconhece estar na atividade pelo prazer, e não pelos resultados. Dessa maneira, no brincar, os objetivos não estão naquilo que se espera, mas no próprio percurso. Nesse sentido, Pescetti aponta para a diferença que há na eficácia profissional e na eficácia de brincante. Na minha perspectiva e de acordo com ele, são duas intencionalidades distintas, na primeira o erro é banido, na outra o erro, é intrínseco. O que se espera no brincar não é algo dado *a priori*, caso contrário não é um brinquedo. Numa brincadeira sempre acontece algo de inusitado.

Chico dos Bonecos diz:

“reconheço uma brincadeira quando observo a conjugação do inesperado, a combinação do diverso, a articulação da disparidade. É esta possibilidade de surpreender que faz o batimento cardíaco do brincar: surpreender a mim mesmo, em primeiríssimo lugar!; e surpreender o outro por mera consequência...”

Aqui Chico dos Bonecos aponta para algo que, na minha perspectiva é muito importante: a possibilidade de surpreender-se. O “estado de brinquedo” proporciona esse “surpreender-se”, nisso percebemos que um campo de possibilidades abre-se diante de nós e com isso podemos exercer as escolhas, as experimentações, o faz-de-conta.

Outras características apontadas por Adelsin, Chico dos Bonecos, Garrocho e Pescetti, dizem respeito ao que Huizinga (1993: 12) chamou de “intervalo em nossa vida cotidiana”. Segundo Adelsin, é “uma qualidade

diferente daquilo que a gente vivencia no dia a dia”. Chico dos Bonecos diz que “para a brincadeira acontecer, precisamos de um “olhar” apenas. Um certo “olhar” para o cotidiano é capaz de transformar situações, espaços, convivências e objetos em brincadeiras”.

Garrocho usa a expressão “suspensão da realidade”, com o pleno envolvimento de quem brinca e Pescetti diz de um “otro mundo que se aparta del mundo, que establece sus propias reglas y encuentra placer en seguirlas”.

Dentre o que identificam como um fenômeno de brinquedo, esses profissionais apontam para características que permitem fazer um desenho daquilo chamo de “estado de brinquedo”, ou seja, para reconhecer um fenômeno como brincadeira é necessário primeiro que se saiba reconhecer-se brincando. Reconhecendo em si mesmo, saberemos identificar o estado no outro. Para saber do outro é necessário vê-lo, ouvi-lo. Somente a partir dessa conjugação é que poderá surgir o reconhecimento do “estado de brinquedo”.

Respondendo à pergunta referente à linguagem, os profissionais a abordaram de distintos aspectos. Para Ione de Medeiros o brincar “é um fenômeno de comunicação... tem uma questão social na brincadeira, mas não necessariamente linguagem, ela é fator de comunicação, mas numa outra esfera, talvez”. Segunda ela a linguagem supõe “atualização... o que eu vou te falar hoje não é, talvez, o que eu queria te falar ontem. Então, uma renovação de conteúdo”. Sobre a brincadeira, ela diz que esse fenômeno é mais “estável no sentido de que você não precisa estar mudando...” Assim ela sintetiza:

“as linguagens mudam muito e, as brincadeiras têm um caráter meio de permanência. Se você pensar que linguagem supõe uma conexão do que você está pensando agora, e como você organiza para fazer isso agora, eu não sei se a gente pode chamar isso (brincadeira) de linguagem...”

Quanto ao que Ione de Medeiros diz sobre o aspecto da comunicação nas brincadeiras, ela tem razão ao fazer essa afirmação, pois no brincar há comunicação não só de elementos simbólicos, como também dos próprios elementos que as constituem e dos elementos que a possibilitam serem (re) transmitidas. Isso não quer dizer que somente pela tradição as brincadeiras constituem-se em linguagem, mas o fato delas poderem ser transmitidas há,

intrinsecamente, uma estrutura constituinte de linguagem analógica, como foi discorrido na introdução.

No caráter apontado por Ione de Medeiros em relação ao que se muda ou não, parece-me, que ela está se referindo ao discurso e não à linguagem, pois no discurso supõe-se uma combinação variada, dentro do campo da linguagem, no que se refere à língua. Nessa contraposição, uma brincadeira está para o discurso assim como o campo do brincar está inserido numa linguagem, isto é, se entendido o discurso como “manifestação concreta da língua” (FERREIRA, 1986: 596) e “ação verbal dotada de intencionalidade” (KOCH, in: COSTA VAL; 1996: 111), a brincadeira é uma manifestação concreta na forma de expressão, declaração, interação e comunicação no campo lúdico e está repleta de intencionalidade. Em cada brincadeira encontramos aspectos que são comparados ao campo da lingüística ou seja, nas dimensões discursiva, semântica e gramatical, além dos aspectos histórico e social presente na língua. A palavra discurso, segundo Cunha (1991: 269) e Faria/ MEC (1967: 316/317), tem sua origem no latim *discursus/ discurrere/ discuro*, que quer dizer “percorrer, atravessar, tratar, expor, analisar” e “correr para diferentes lugares, correr de todos os lados”. Assim o termo discurso tem sua origem numa ação e o brincar caracteriza-se numa ação, portanto tratando e ampliando aquele termo para os aspectos das ações, recuperando o sentido original da palavra, as brincadeiras estão na ordem do discurso, mas não só do discurso lingüístico. Como semântica, os brinquedos representam uma forma do ser humano estar no mundo e de vivê-lo. Pelo brinquedo, é possível fazer diversas leituras orientadas pelos sentidos antropológicos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos e pelo próprio sentido no brincar. Assim como na língua há um conjunto de regras que orientam os falantes, nos brinquedos também há regras que conduzem os brincantes. Num sentido mais amplo, há uma narrativa no fenômeno das brincadeiras. Como visto anteriormente, há elementos próprios em alguns fenômenos que nos fazem reconhecê-los como brinquedos.

Segundo Adelsin, Chico dos Bonecos, José Alfredo, Leo Ladeira, Garrocho, Pescetti e Lydia Hortélio, o brincar está além da palavra, isto é, a dimensão encontrada nos brinquedos não está no campo da língua, como comentado anteriormente. Está no âmbito da linguagem sonora, do corpo, do

movimento e dos gestos, segundo Adelsin, José Alfredo, Garrocho e Lydia Hortélio. Dessa maneira, encontra-se no brincar um conjunto híbrido, multifacetado de expressões que se coadunam num só fenômeno. Esse fenômeno pode ser entendido como mediador de interações, de comunicação e das relações humanas, de acordo com Adelsin, José Alfredo e Pescetti. Dessa maneira, o brincar como mediador é em si um instrumento para tal, o que não o desqualifica na ordem da linguagem, mediadora de alguma coisa.

Adelsin citou exemplos de pessoas de diferentes línguas, tanto adultos como crianças, que entraram em situação de brinquedo sem serem ditas quaisquer palavras. No que diz respeito à interação, José Alfredo fala de uma possibilidade de comunicação e partilha de significados. Segundo ele, a “linguagem é a materialização da capacidade que os seres humanos têm de estabelecer o processo de significação, e essa significação ela é muito mais ampla que o processo da palavra”.

Para José Alfredo e Garrocho, o brincar é uma forma de leitura e (re) significação do mundo. Compreendendo os brinquedos como uma forma de ler o mundo. Nesse fenômeno, as imaginações, que analogicamente à literatura, como aponta Perrone-Moisés (1990: 104), são modos de representar o mundo por intermédio do faz-de-conta. Encontra-se no brincar aquilo que é encontrado nos contos de fadas. Na literatura, o mundo em ficção é uma forma de compensá-lo e de denunciar a sua incompletude.

Garrocho entende que o “lúdico é um modo de interpretar a realidade, o mundo” e “é uma trama que as pessoas têm que saber ler”. Há, naquele que brinca, uma busca de dar significado à sua experiência e “se ele dá significado, ele utiliza uma linguagem”. Pescetti comenta que “*el juego es una manera de conocer y discurrir el mundo*”.

José Alfredo e Pescetti comentam sobre a perda do poder e mobilidade dos papéis fixos exercidos pelos sujeitos, nos grupos sociais, numa relação de brinquedo. Para eles, nas brincadeiras, há a possibilidade de pensar os sujeitos desvinculados do poder e numa maior troca de papéis sociais.

Nesses comentários, muitos brinquedos proporcionam essas trocas, mas há alguns em que os brincantes mascaram, reafirmam e, muitas vezes, reproduzem certos papéis sociais e relações de poder. Geralmente nos brinquedos de “casinha” ou “escolinha”, as crianças reproduzem aquilo que

vivem, porém “triturado”, como diz Garrocho, pela própria compreensão e imaginação que têm sobre o que estão brincando.

Na última abordagem, o brincar em relação à identidade, foi caracterizado como possibilidade de expressão; transformação; autoconhecimento e que a atitude de brincar na infância pode estar refletindo no processo profissional.

Sobre as possibilidades expressivas que o brinquedo traz, Adelsin, comenta que o brincar atua na “descoberta do corpo, da voz” e que, se há uma continuidade no adolescente ou até mesmo no adulto, daquela atitude “investigadora do mundo e de si”, o brincar contribui para o crescimento da pessoa e, no caso dos adolescentes, “eles vão muito além do que a gente chegou até então”. Para ele, o brincar é algo transformador na medida em que atua no modo de ver o mundo, mas não é somente pelo brincar que podemos (re) ver o mundo e resignificá-lo.

José Alfredo, redescobriu o brincar em sua vida “como possibilidade de identidade e de expressão profissional”. Ele diz que no brincar há a possibilidade de “compreender quem você é”, porque nele estão presentes a “negação do outro, a aceitação, a exclusão” e, em minha perspectiva, a inclusão. Ele comenta que o brincar como campo privilegiado, possibilitou-o a estabelecer relações para o entendimento do ser humano que é. E, ao dizer que o “brincar dialoga nessa perspectiva com a construção da subjetividade humana”, entendo que, para José Alfredo, na medida em que se brinca, estamos possibilitando o conhecimento de nós mesmos naquela dimensão em que há o caráter subjetivo e singular da experiência do brincante, o sujeito que a vive constrói um modo particular de perceber e interpretar o mundo. Nessa perspectiva, para Ione de Medeiros, o brincar propicia uma conexão consigo mesmo, ao que chamou de “autoconhecimento”.

Nesse sentido, a subjetividade construída no decorrer da vida é fortemente influenciada pelas relações estabelecidas no brincar. Lydia Hortélio, diz que o brincar “só existe pela subjetividade, porque ninguém brinca sem querer... é uma necessidade pessoal e de uma identidade também, absoluta com você, você só brinca do que você quer, ou do que você precisa... e só existe na mais absoluta liberdade”. Concordando com o que aponta Lydia

Hortélio, o caráter subjetivo do brincar está no aspecto de que só se brinca por uma atitude volitiva do sujeito.

Numa relação do brincar na infância e a possibilidade de encontrar aspectos do lúdico na idade adulta, Ione de Medeiros, ao observar seu filho, constatou que hoje

“ele tem um comportamento muito parecido, no trabalho dele, com o que ele tinha na idade de 6 anos. Hoje em dia ele é um homem e eu não vejo essa distância assim... ele transpôs aquela coisa que ele tinha de ficar inventando os submarinos dele, agora ele está fazendo um computador que é uma soma de outros computadores...”

De acordo com essa perspectiva, a atitude de brincar, quando é incentivada na vida da criança e até estendida à adolescência, apresentado como uma das hipóteses, pode contribuir nas relações que o sujeito estabelece em qualquer segmento da vida. Ione de Medeiros, coerentemente com o que já disse anteriormente, diz que há uma correlação entre o brincar, a criação e são encontradas no trabalho dos cientistas e o artistas. Estão intimamente ligados porque o fato de procurar soluções é uma atitude semelhante em qualquer um desses casos. A pessoa que mantém a atitude de brincar tem possibilidade de atuar na vida com maior flexibilidade, embora essa afirmativa careça de estudos mais aprofundados.

No brincar, segundo José Alfredo, o sujeito reinventa seu mundo, o resignifica, para assim reconstruí-lo e é nesse campo que há a possibilidade de “reconstruir os fundamentos da dignidade humana”. Para ele, essa dignidade humana expressa-se na “criação, na fantasia, na ludicidade e na relação sujeito/sujeito”. No que tange as brincadeiras, José Alfredo diz que elas constituem os campos “subjetivo, criativo, imaginativo e significador” do ser humano. Nesse sentido, ao estabelecer essas características, ele eleva, chegando a uma superestimação do campo lúdico, o que pode ser um elemento complicado, pois ao superestimarmos algum fenômeno, estamos desconsiderando-o da esfera humana e toda manifestação humana é digna de crítica e de análises que nem sempre irão ao encontro de uma perspectiva “positiva” do fato. “Dignidade do humano” é uma expressão demasiadamente ampla e repleta significações obscuras, ou seja, para ligá-las diretamente ao

brincar deveríamos expor um postulado filosófico. Aqui, como está sendo posta, é vaga e carece de uma maior reflexão.

De acordo com Garrocho, é no jogo que o adolescente estabelece trocas e negociações para lidar com sua identidade no grupo, com a sexualidade e com os próprios valores. Nas observações que fiz detectei atitudes que corroboram essa afirmativa. Vi, muitas situações, nos grupos observados, rumores de jogos, mas que não entrariam no campo do “estado de brinquedo” que até então tenho delimitado.

O brincar, nos dizeres desses adultos brincantes, tem uma forte influência na vida das pessoas. Se voltarmos nas sínteses biográficas desses adultos, perceberemos que a busca do lúdico esteve presente no decorrer da vida de cada um, indicando direcionamentos no campo profissional de cada um desses brincantes.

Assim, o brincar como atitude constituinte da humanidade também reflete a sua constituição de humanidade. Ir em direção ao lúdico é uma necessidade humana. Sem ela, as descobertas e invenções talvez não teriam acontecido e nem a cultura, como nos disse Huizinga (1993): há uma “importância fundamental do fator lúdico para a civilização”.

Em muitos dos discursos desses profissionais evidencia-se uma condição quase sobre-humana do brincar. Percebo que suas opiniões e reflexões estão baseadas numa paixão pelo objeto que trabalham e, quando estamos apaixonados, temos tendência a superestimar nosso objeto de paixão. Por um lado, isso é muito bom, mas por outro, nem tanto. É bom porque nos faz ir em direção ao que estamos propondo, por inteiro. Abraçamos a causa com fervor e acreditamos piamente naquilo que estamos fazendo. Não é bom, porque toda paixão é meio cega e surda. Fechamos nossos olhos para aquilo que não queremos ver e não ouvimos aquilo que vai de encontro às nossas postulações. Para estabelecermos um contato “real” com nosso objeto, é preciso que haja uma “desilusão”, isto é, que caiam nossas projeções e nossos excessos em torno de nosso objeto de observação. Desiludir é não estar mais iludido por alguma coisa. O brincar está na constituição do humano, mas não é a única forma de interação da humanidade.

3.4– Conceitos de jogo, brincar, brinquedo, lúdico e brincadeira

“Não gosto de palavra acostuada.”

Manoel de Barros

Os termos aos quais nós nos referimos sobre o brincar, no Brasil, são ambíguos, e trazem uma infinidade de sentidos. Como era de se esperar, dentre os próprios brincantes entrevistados, esses termos também são usados, ora distinta, ora indistintamente, dificultando delimitar o seus usos.

Huizinga (1993: 33) dedicou um intenso capítulo sobre esse tema. Segundo esse autor, cada uma das diferentes línguas não encontrou a mesma idéia e a mesma palavra ao “tentar dar expressão à noção de jogo, à semelhança do que passa com as noções de ‘pé’ ou ‘mão’, para as quais uma língua tem uma palavra bem definida”.

Para José Alfredo “não dá para dizer que é a mesma coisa, porque, em alguns momentos, elas adquirem sutilezas, significações que diferenciam um pouco uma coisa da outra”. Garrocho diz que em “algumas línguas não há essa distinção”. Em inglês, *game* não tem o mesmo significado que *play*. No espanhol, o que chamamos de *brincar* é chamado de *jugar*. Garrocho ainda põe em dúvida o termo ao dizer que há “um pouquinho da distinção” e que “a gente talvez fique meio ambíguo entre: é brincadeira ou é jogo? É brincar ou é jogar?”.

Entre esses dois profissionais da entrevista, constato uma dificuldade no estabelecer a palavra certa ao fenômeno, mas é compreensível essa dificuldade. Fomos educados diante dessa confusão de termos e, na academia, é necessário usar os termos para a condução dos estudos. Porém, em nosso uso cotidiano dos termos, os usamos indistintamente, a não ser em casos em que essas palavras já adquiriram sentidos mais delimitados como será visto a seguir.

Alguns desses profissionais procuram delimitar e usar termos mais específicos para identificar certos fenômenos e assim distinguir ou até mesmo caracterizar uma determinada ação.

O termo jogar foi comentado de diferentes maneiras: Adelsin, José Alfredo, Ione de Medeiros, Garrocho, Leo Ladeira, Pescetti dizem jogo numa perspectiva de uma ação “ter regras preestabelecidas, delimitadas”. É de comum acordo entre eles que as regras são delimitadoras e predominantes no

jogo. Elas marcam limites de ação e, quando se joga, joga-se pra valer e tem um forte caráter de competição. Nessa perspectiva, Bettelheim, tem razão ao diferenciar brincadeira de jogo. Para ele, no jogo há regras determinadas e no brincar há uma liberdade total de regras (1988: 157). No entanto, percebe-se que, sem algum tipo de regra, não há possibilidade de existir qualquer fenômeno lúdico.

Para Adelsin e Garrocho, o jogo tem “o caráter de competição”, isto é, a competição induz se o fenômeno é um jogo ou não. Alguns adolescentes da pesquisa também fizeram essa distinção. O uso do termo jogo geralmente estava ligado à uma disputa.

Ione de Medeiros, José Alfredo, Garrocho e Pescetti disseram, agora numa outra perspectiva, que o jogo “proporciona interação e sociabilidade”. Observa-se que o uso dessa palavra já carrega outro sentido. O conflito no uso do termo já começa a aparecer entre os profissionais. A competição é trocada pela sociabilidade e interação. Pode, num contexto competitivo, haver sociabilidade? Numa perspectiva sim, porque se há relação, não importando aqui sua dimensão, há uma interação, mesmo esta sendo de competição. Entrando, então, na ambigüidade do termo, o jogo está supondo interação. Só há competição se houver um outro e em interação.

José Alfredo diz que nos jogos, mesmo ainda que não haja uma combinação explícita das regras, elas são construídas. Elas se manifestam pelos valores e pelo desejo de estar em interação com o outro. Essas regras são fundamentais, pois se “o outro é diferente de mim, para nós construirmos uma interação, nós precisamos construir regras...” Como um contrato, as regras regem as relações, mesmo que tacitamente. O jogo aqui é compreendido não no campo lúdico, mas no campo amplo das relações humanas.

No campo da significação, Chico dos Bonecos diz que “a palavra “jogo” tem um campo semântico “muito carregado” como: “jogo político”, “jogo amoroso”, “jogo de azar”... Como também corrobora Ione de Medeiros, ao dizer do aspectos bélico, do poder, do jogo de sedução e de certas estratégias que podem esbarrar significados diferentes do que seja lúdico. Assim, nestas perspectivas, o termo jogo carrega um significado bem distinto do que aquele

usado no campo lúdico. Seria necessário um estudo mais aprofundado para detectar essas conexões levantadas por esses profissionais.

Nos atributos da língua, a palavra jogo, segundo José Alfredo, tem uma diferenciação no seu uso, no que diz respeito ao *status* social do termo. Para ele, dizer jogo, no lugar de brincar, adquire maior importância, principalmente no meio adolescente. Ele diz que o adolescente se permite jogar futebol, mas nunca brincar de futebol. Há outras expressões que são de uso, como por exemplo: o jogar bolinha. Garrocho comenta que não se diz “vamos brincar de bolinha”, diz-se “vamos jogar bolinha” e esse jogar bolinha está no âmbito da brincadeira. Novamente o uso do termo torna-se ambíguo, por isso não se pode querer “purificar” ou “ignorar” um termo bastante usado em nossa língua e que serve, dependendo do momento, a uma atitude que traz o elemento lúdico em si.

Para ampliar esse uso da palavra jogo, Cascudo (1984: 410) diz que “como sinônimo de brincadeira infantil” ela “é de recente divulgação pedagógica”.

Vimos, então, que o termo jogo está sendo usado em vários sentidos e o que determina o seu significado depende do contexto de sua enunciação.

A palavra brincar foi constantemente usada pelos entrevistados no sentido de uma atitude, de uma ação dotada de características como, segundo Adelsin, “a relação do espontâneo, do encantado, daquilo que coloca em contato com a natureza da gente”. Ione de Medeiros comenta que o brincar “exige a presença da pessoa, é muito livre e tem esse aspecto de liberdade” e que em sua essência está uma “disponibilidade para experimentar e se deparar com as surpresas e os mistérios”. José Alfredo diz que o brincar é uma “fonte de signos” que o ajuda a dialogar com as pessoas, a conhecê-las nas relações sociais, valores, trajetória de vida e significados. Para ele, o brincar é uma relação estabelecida pelo movimento e é um processo de interação. Para Leo Ladeira, brincar é uma forma de improvisar que se tem dentro da regra, está ligado à criatividade. Segundo Garrocho, o brincar tem um caráter mais amplo, não tem muitas regras e inclui os jogos. Lydia Hortélio, diz que é “uma coisa que só existe na mais absoluta liberdade, você não brinca sem querer”.

O brincar, inserido no campo do “mistério” e do “encantado”, tem sentido quando levamos em conta o caráter de que, algo acontece na esfera do brincar

para além da relação cotidiana, isto é, esse campo “meio mágico”, apontado por esses profissionais é instalado numa condição de desejo de quem brinca. Pode ser mistério na medida em que não alcançamos o cerne da manifestação, melhor dizendo, o brincar pode cair no campo místico, trazendo uma complicação em sua análise, pois nesse campo podemos estar submersos em crenças e dogmas, o que dificulta um olhar menos tendencioso. As brincadeiras, como já dito, acontecem num campo muito singular, mas esse campo é instalado pela ação dos sujeitos. Trazer esse campo para “a magia” é fácil de constatar não só entre os profissionais, mas também no âmbito do senso comum. A grande questão a ser indagada é o como projetamos no objeto as nossas faltas e nossos desejos. Se tomarmos como um único modo de vida o fato de sermos brincantes, tenderemos a reduzir-nos a presença de mundo fictício somente em nossas idealizações. Assim o brincar não é algo a ser idealizado, mas profundamente percebido como um campo de humanidade, onde estão dimensões arcaicas e contemporâneas da vida humana.

O brincar quando remetido ao “espontâneo” e presente na “mais absoluta liberdade”, entendo como algo mais simples do que dirigir essa liberdade aos ditames da filosofia. Só brinca quando se quer e esse querer tem suas raízes no ato espontâneo. A liberdade está no início, isto é, quando se diz sim ou não a um convite à brincadeira.

O termo brinquedo é usado de duas maneiras ou como o objeto de brincadeira ou como uma ação. Como objeto, usando o nome dado por Chico dos Bonecos, “suporte lúdico”, é caracterizado por José Alfredo e Adelsin, o qual, justifica que, desde a infância, chama de brinquedo os objetos, mas usando este termo para outros fenômenos do brincar. Para Garrocho, o brinquedo objeto seria “a virtualidade do mecanismo”.

Lydia Hortélio chama de brinquedo tanto o objeto como uma ação. Segundo ela, “a palavra que se tem para o fenômeno se tem também para o objeto com o qual se brinca”. Assim também Adelsin e José Alfredo compreendem o termo brinquedo. José Alfredo lembra que, para algo constituir-se como brinquedo, é necessário que o sujeito entre em interação com o objeto ou a brincadeira. Para ele, o brinquedo é “é a materialização da expressão lúdica”.

O termo brinquedo, fazendo uma correlação com outros autores, também foi utilizado nesse sentido mais amplo por Íris Costa Novais (1994), Veríssimo de Melo (1985), Villa Lobos— segundo Lydia Hortélio—, Câmara Cascudo (1984), Cunha (1991: 124) e, no Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986: 286), além do significado de objeto para se brincar, é remetido ao jogo, à festa, à folia, ao folguedo, à brincadeira, ao divertimento, ao passatempo. Nesse sentido, o uso do termo brinquedo para denominar tanto a ação como o objeto tem suas raízes em nossa língua e pode, sem dúvidas, ser usado no cotidiano comum e nos estudos específicos.

O termo lúdico foi caracterizado por Adelsin como uma “coisa distanciada, teórica, de pouco brinquedo, de pouco brincar”. Dessa maneira, este brincante toma para si um juízo de valor diante da palavra. Para os estudos, o juízo de valor é algo a ser analisado, pois cada escolha que fazemos está no campo de nossas impressões e projeções de desejos e rejeições. A palavra lúdico pode estar sendo desgastada em seu uso cotidiano e no próprio âmbito acadêmico. A sua utilização, no dizer de Adelsin, está ligada a um estudo muito distante do fazer, da prática do lúdico. Tendo a concordar com ele, uma vez que, para se fazer estudos sobre temas que dizem respeito a uma prática, é necessário que tenhamos algum tipo de vínculo com aquilo que estamos estudando. Dizer sobre o lúdico, mas imbuído de sua experiência traz outro tipo de reflexão a respeito do tema. Assim, dizer o termo lúdico pode estar tão longe da prática como estar dizendo brincar ou brinquedo. A palavra carrega valores, mas esses valores não são imutáveis.

Para Ione de Medeiros, o lúdico é a experimentação, o jogo de ver, de descobrir, de não ter regras predeterminadas, o exercício do desafio, da criação. Entendido assim, o campo lúdico é um campo de possibilidades, mas nem todo esse campo está na esfera do brincar. A atitude lúdica é uma atitude ampla e está nos mais diversos campos do conhecimento humano.

José Alfredo, falando em ludicidade, acha que o termo está sendo “esvaziado de seu significado como dimensão do humano e associada à característica dos objetos”. Para ele, quem diz do lúdico é o ser humano, é a sua capacidade de recriar e resignificar aquilo que já está posto.

Para Garrocho, a definição que se dá de lúdico é aquilo que “suspende o cotidiano, criando o mundo próprio, com leis próprias”. Ele diz do “círculo”, o

tememos já mencionado. É aquele espaço em que se diz: “aqui é assim, nesse momento a gente vive o faz-de-conta”. Para ele, é toda atividade que é distinta do trabalho e que essa oposição foi criada na sociedade do trabalho. Segundo ele, o lúdico é um modo de interpretar o mundo, como também já comentaram José Alfredo e Pescetti. Lydia Hortélio diz que o fenômeno lúdico é como um organismo, tudo é interligado. Huizinga (p.6) diz que é “como uma totalidade que devemos procurar compreender o lúdico”. Pescetti diz que as atividades humanas se dão entre regras, mas algumas pessoas as fazem com liberdade e prazer, fazendo-as com “espírito lúdico”. Esse “espírito lúdico” tem o sentido de modo específico de fazer alguma coisa. Pelo que venho observando, o “espírito lúdico” é distinto do “estado de brinquedo”. Embora reconheça nessas duas expressões algo de comum, o campo e suas características não são os mesmos. Na primeira expressão, o que se nota é a possibilidade de essa atitude estar presente nos mais variados segmentos da vida humana tanto na Ciência, como na Arte e no dia a dia. Na segunda expressão, o que se observar são elementos de ficção que levam ao campo da imaginação, do faz-de-conta. Nas duas expressões, o caráter de descoberta e de investigação estão presentes. No meu entender, também há uma distinção entre lúdico e espírito lúdico. O lúdico, como uma atitude, remete-se ao campo da ficção sendo um sinônimo de estado de brinquedo.

Para brincadeira, último termo em questão, Lydia Hortélio menciona que essa expressão tem um sentido de “algo feito de mal gosto”. E, se lembrando do tempo de menina quando alguém dizia: “ah, deixa de brincadeira”. Por isso ela usa o termo brinquedo ao invés de brincadeira.

Para Chico dos Bonecos, “as palavras “brincadeira” e “brinquedo” possuem um campo semântico mais direcionado ao universo da criança e, por isso mesmo, fazem aflorar imagens, memórias, imaginações”. Quando dizemos essas palavras nos remetemos a alguns significados já apropriados como estando no universo da ficção. Segundo esse brincante, “a brincadeira poderia ser tudo aquilo que a gente pode fazer com o corpo ou o brinquedo”. É a relação que se desencadeia ou seja a interação que acontece entre a pessoa e o próprio corpo, entre ela e o ambiente, o objeto e entre o outro. Para ele seria o conjunto de procedimentos e habilidades.

Ione de Medeiros diz que a brincadeira e o criativo estão “emendados”, um compõe o outro. A brincadeira reflete cultura, estágios e coisas essenciais no ser humano e que talvez ela “sirva para revelar algumas coisas”. Nessa perspectiva, as leituras do fenômeno estão baseadas de acordo com o quadro referencial no qual está inserido o sujeito que faz a leitura. Os significados são ditados pelo olhar de quem analisa e por quem está envolvido com o fato.

José Alfredo diz que é o movimento do sujeito interagindo com um brinquedo que se constitui numa brincadeira. Segundo ele “não existe brincadeira *a priori*, a brincadeira torna-se brincadeira na medida em que o sujeito dá significado àquilo como brincadeira”. Assim, a brincadeira é uma ação desencadeada pela relação que o sujeito estabelece com um objeto ou com uma ação.

Para Leo Ladeira, a brincadeira é essencialmente espontânea, é “você dar o sim o ele dar o não”. Nesse sentido, o ato de brincar é uma espécie de diálogo, são acordos assumidos por aqueles que brincam.

Garrocho diz que a brincadeira é mais ação, é o ato de brincar, é uma suspensão da realidade tendo o envolvimento pleno do sujeito, como ele mesmo diz referindo-se à palavra lúdico.

Por fim, os termos em foco não são usados indistintamente, para cada situação uma palavra é mais adequada e, muitas vezes, numa só frase ela é usada de forma distinta, mas não aleatória. Cada um a utiliza de acordo com os seus valores e intenções. Uma palavra pode ser usada em vários sentidos e, suas nuances são explícitas de acordo com os sujeitos que a usam.

O uso dessas palavras carrega a vida prática e reflexiva que levam os interlocutores das entrevistas. Cada um mostrou as várias possibilidades e facetas que podemos ver numa realidade, resignificando-a, refazendo-a e reconstruindo a sua compreensão. Os significados das palavras têm mobilidade, assim como a própria vida. Os valores que atribuímos às palavras dizem sobre nós mesmos, desvelando nossos nós.

Assim, no campo do brincar, a utilização das palavras que a ele se referem está ainda por delimitar. Essa delimitação está atrelada aos referenciais dos quais nos dispomos. Em acordo com esse grupo de profissionais, tenho usado o termo brincar, brinquedo e brincadeiras no lugar de jogo e, esta palavra, para distinguir uma forma de relação em que pode ou

não haver o sentido lúdico. Em todo brinquedo há a presença do lúdico, mas nem em todo jogo isso faz presente.

3.5– A escola– espaço de contradições

“Numa bela manhã de chuva, perguntei para uma criança que entrava na escola equilibrando uma casca de mexerica na cabeça:

– O que você mais gosta na escola?

Sem desequilibrar um segundo, a menina respondeu:

– O que mais gosto é brincar de escolinha na hora do recreio.”

Chico dos Bonecos

O espaço escolar foi citado recorrentemente pelos profissionais. Segundo eles, o papel da escola tem sido contrário à uma educação voltada para a curiosidade, para a criação e para o lúdico. A relação do brincar na escola; os condicionamentos estabelecidos no processo escolar em detrimento da intuição; os alunos e as relações com o brincar; o olhar para a criança e o papel do educador e da escola, foram assuntos abordados pelos brincantes adultos. Todos eles lidam com algum tipo de processo educacional seja em oficinas, cursos ou na docência. A maioria já trabalhou em escolas de ensino básico, portanto falam não só de quem está de fora, mas de quem já teve experiência dentro do ambiente escolar.

Para Adelsin, as atividades propostas pela escola em que há muitos alunos “fazendo a mesma coisa e ao mesmo tempo”, não são consideradas como uma brincadeira. Para ele “é mais uma atividade que está sendo dada... estão é cumprindo uma tarefa como uma outra qualquer, como entrar na fila ou decorar tabuada”. Segundo ele, “alguns podem até estar brincando porque veio uma vontade de dentro”. Nessa perspectiva, as atividades remetidas pela escola como da ordem do lúdico, merecem ser mais bem estudadas. Será que todas as atividades não estão no universo do brincar? Ou será que elas realmente estão? Para dizer sobre esses aspectos seria necessário uma observação mais criteriosa para, assim, confirmar ou não aquilo que Adelsin

nos diz. Numa observação superficial, temos indícios de que, no já observado sem um critério mais rigoroso, há alguns equívocos no entendimento do que seja lúdico ou do que esteja no universo dos brinquedos. Em muitas disciplinas escolares, o aproveitamento das experiências lúdicas tem sido alvo de produções textuais, livros didáticos e práticas denominadas como tal, porém cada uma dessas produções está repleta de conceitos e procedimentos passíveis de observação e crítica. O lúdico com objetivo pedagógico remete-nos a um universo de indagações que foge ao objetivo desta pesquisa.

A epígrafe deste item, ou seja, “brincar de escolinha no hora do recreio”, nos faz refletir sobre o que se passa e o que está nos dizendo aquela criança. A representação de escola na própria escola, num brinquedo, pode ser lida em vários planos, um deles é aquele em que reproduz um sistema vivido pela criança. Nessa representação, ela comenta, via linguagem do brinquedo, os valores, as atitudes, os desejos e toda uma gama de situações acontecidas nas esferas do real ou virtual. Outra leitura é no aspecto da resignificação das ações escolares. A criança pode estar naquela brincadeira, transformando o que ela vive na escola, inserindo aspectos inventivos. Em ambos os planos aludidos, o brincar de escolinha está num universo lúdico. Há um campo específico para esse fenômeno acontecer e que é muito presente e próprio no mundo infantil.

Sobre outro aspecto, Adelsin diz que a sociedade e a escola são algumas das responsáveis pelo condicionamento na educação das pessoas. Para ele, a escola reforça esse condicionamento quando superestima o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento, relegando o lado intuitivo que os meninos têm. Num certo sentido, a escola tem sido alvo desse tipo de crítica.

Em consonância a esse posicionamento, Lydia Hortélio diz que

“a gente entra na escola e começa a pensar que a inteligência está na cabeça. Então, bota um lápis na mão dos meninos e os meninos ficam escrevendo coisas ali, e tudo fica na cabeça para a ponta do lápis, e os meninos vão se paralisando, vão emburrecendo, e tudo começa a se perder. Quando os meninos estão com eles e a natureza, a linguagem é do corpo, há inteligência em cada célula do corpo, ele sabe com o corpo inteiro. Depois é que isso vai

se reduzindo e hoje os psicólogos estão dizendo que é com o corpo, depois de termos perdido tudo, estamos tentando recuperar tudo outra vez. Então a questão seria ver como é que a gente não perde isso. E a questão é não perder a natureza, e é o grande problema”.

Esses comentários, mesmo sendo alvo de crítica, têm procedência. A escola, de forma geral, dá às áreas que envolvem os conhecimentos cognitivos um maior *status* em seu rol de práticas escolares. O que se tem visto é que os enfoques nos últimos anos têm sido mudados para perspectivas em que o aspecto da cultura, das artes e do corpo têm ocupado um lugar diferenciado pelo menos em algumas propostas curriculares. Os atuais debates em educação estão levando em consideração, embora de forma ainda tímida, essa questão.

Quando Lydia Hortélio fala de um “não perder a natureza”, segundo o que percebi, ela quer dizer de um ser humano aberto aos sentidos, talvez numa perspectiva “rousseauuniana”, em que o homem nasce em contato com sua natureza e, no meio social, ele se desconecta dela. É uma visão não tão absurda, mas que merece algumas considerações. A primeira é que o homem já nasce no meio social, portanto num ambiente de cultura. Nesse ambiente, todo o conhecimento empírico ou não, intuitivo ou não contribui para a sua inserção no mundo. No que entendo, a criança nasce não como ser intacto, mas susceptível ao mundo. A criança não é uma “tábula rasa”, mas um ser que herdou, mesmo no útero, elementos da cultura e da condição humana. A criança interage em sua totalidade biológica e social com meio, adquirindo experiência e nele agindo.

Ione de Medeiros comenta que uma das “aberrações” da escola é quando tira-se o recreio da criança em vez de deixá-la brincar, porque, às vezes, é disso que ela pode estar precisando e, como conseqüência, ela começa a rebelar-se em sala de aula. Segundo ela, o professor ordena ao menino que pare de brincar, como se o brincar fosse “alguma coisa”, numa perspectiva de mau uso do termo. José Alfredo ironiza ao comentar que, “na escola o professor é aquele deve falar sério, não pode e não deve brincar, porque a brincadeira na escola deve ser punida”. Assim nesses dois comentários, Ione de Medeiros e José Alfredo denunciam algumas atitudes

encontradas no cotidiano escolar em que o brincar é sinônimo de algo que não deve ser permitido à criança e nem ao professor. Ora deixar de brincar é punição, ora brincar é um ato digno de punição. Nesse conflito, os sujeitos ajeitam-se diante do impasse: como a escola pode evitar a dicotomia entre a seriedade e a brincadeira? Novamente o uso dos termos referentes ao brincar entram em questão. O uso da palavra brincadeira conotado pejorativamente entra em conflito com o sentido genuíno da palavra, ou seja, no sentido do lúdico e da resignificação inventiva de uma dada situação. Brincar na escola, muitas vezes, aparece como uma válvula de escape, para deixar os alunos tranqüilos ou então para servir de suporte para outros campos do conhecimento.

Garrocho, num exemplo dado, em que um menino transforma uma tira de papel numa grande cobra, colando e emendando as pontas - para a professoras, as tiras teriam que ser coladas de uma outra forma e que as crianças teriam que atender a esse jeito- diz que o universo “teorético” da escola impede que os professores enxerguem essa atitude de brincante que teve a criança e que, quando a escola diz estar propondo o lúdico, ela o aprisiona nos objetivos escolares. Para ele brinquedo “não serve pra nada”, isto é, não tem um fim objetivo, específico. Esse universo “teorético”, ironicamente dito por Garrocho denota uma crítica aos procedimentos escolares em relação às suas práticas. A teoria, segundo esse profissional, não passa de uma forma de desvirtualizar as visões mais próximas da atitude lúdica. Ao mencionar que a escola aprisiona o brincar, tendo a concordar com ele, pois, como já dito, muitas vezes, nas discussões pedagógicas que tenho acompanhado em seminários, cursos, oficinas e também nos livros didáticos, a concepção de lúdico não é semelhante a que esses profissionais vem lidando. Para esse caso seria necessário um estudo mais criterioso para levantar as concepções e práticas lúdicas num determinado sistema escolar.

Pescetti comenta que

“...si la escuela es tan contenida en su manera de enseñar o de alguna manera tiene tantos mecanismos de control de la conducta y cualquier cosa que sale...!! Es una explosión eso lo sabemos bien los profesores de música....En síntesis, que quiere uno resaltar con todo esto, mostrar que

en la educación nos estamos perdiendo de algo muy complejo y muy rico cuando no aprovechamos el trabajo con el juego y con el humor...”

No primeiro momento percebemos que Pescetti contradiz Garrocho, mas se formos aprofundando nos dois depoimentos, percebemos que o buscar no lúdico uma forma de trabalho escolar, deveria estar isento dos objetivos restritos escolares, ou então, não chamar as atividades de lúdico, mas chamá-las de processos dinâmicos. Elas podem envolver interações, porém não podem ser remetidas ao universo lúdico, somente o sujeito envolvido poderá elevá-las ao *status* de lúdico. Noutro sentido, aquele “espírito lúdico” comentado por Pescetti pode muito bem ser incentivado na escola.

Outro aspecto mencionado por Ione de Medeiros e Lydia Hortélio refere-se ao olhar do adulto para a criança e reconhecer que ele também já foi criança. Segundo Lydia Hortélio

“as professoras, as meninas entram na escola e começam a desaprender, e então, com as professoras, nós conseguimos que elas voltassem, pegassem o fio da meada na infância delas mesmas. Se lembrar a menina que foi, o menino que foi e ver, se a partir daí se tentava fazer justiça à criança”.

Reconhecer que o adulto já foi criança e adolescente, seria um importante passo para (re)estabelecer a conexão entre as idades do ser humano. Fragmentamos nossa vida e fazemos questão de esquecer nossa infância, nossa adolescência e, muitas vezes, nós mesmos e o outro. Reconectar com essa “infância” perdida em nossa memória, talvez seria uma oportunidade de redescobrir o ser brincante que habita em cada um de nós e, assim, olhar de outro ângulo as crianças e os adolescentes, seres humanos que se apresentam diante de nós.

Em contraposição a essas críticas à escola, os brincantes adultos disseram sobre a importância da escola e dos educadores, seres humanos e adultos que a conduzem. Chico dos Bonecos vai além. Para ele, do ponto de vista da criança, todos os adultos são educadores, pois eles

“são referências de valores, sabedorias, experiências, habilidades, conhecimentos. Nós, adultos, precisamos tomar consciência desta nossa ação educativa “involuntária” e passar a dar intenções, conteúdos, ao nosso convívio afetivo com as crianças – seja na escola, no papel específico de um adulto-professor; seja em casa, no papel específico de um adulto-pai/mãe... Ou sacudimos esta nossa consciência, ou corremos o risco de realizar, cotidianamente, uma sólida “involuntária” ação deseducativa”.

Para Ione de Medeiros a escola

“devia ser um lugar onde as pessoas vão jogar, brincar, instigar para depois sair dali e lá fora, ser o agente da própria informação... a escola tinha que fomentar isso, porque os canais, os veículos de informação, a escola é um veículo de informação hoje, mas eu acho que para o futuro a escola vai ser mais um veículo de formação e menos de informação, porque informação, vai ter a tecnologia fazendo isso mais ágil. Então você estimula nele o gosto, a descoberta com a natureza, então ele vai querer conhecer a natureza, ele vai querer descobrir o que é isso. Ou se você estimula para a Ciência ou para a Física, mas alguma coisa muito baseada no desejo, que eu acho que vai fazer a grande diferença. E que vai criar identidade, e que vai criar busca, vontade de buscar... esse desejo de conhecimento, de descoberta... deveria ser o objetivo da escola”.

Nesses dois depoimentos há um apostar na escola e nos educadores como os responsáveis em conduzir a vidas das crianças e dos adolescentes no sentido das descobertas e do desejo pelo conhecimento. O espaço escolar como um espaço de indagação e da pesquisa seria um local, um “veículo de formação” e informação para uma ação educativa voltada para um mundo mais humano.

Estar trazendo o brincar, no seu sentido mais profundo, é reconhecer no ser humano, seja em qualquer espaço que estiver, um fluxo que lhe impulsiona para o descobrir e buscar formas de se expressar no mundo e (re)significar sua relação com o real e com a ficção.

Chico dos Bonecos diz que

“o papel do educador como um “adulto-que-brinca” e, brincando, brincante, promove interações, provoca investigações, aproxima leituras, observa e ensina... Pesquisar, experimentar e recriar brinquedos (suportes lúdicos) devem ser tarefas cotidianas para os educadores. Pesquisar, experimentar e recriar a técnica da brincadeira (aquele famoso conjunto de procedimentos e habilidades) devem ser, para o educador, tarefas semelhantes a ... respirar”.

Brincar na escola, pelo que percebi desses profissionais, necessita ser redimensionado numa perspectiva mais profunda de compreensão do ser humano. Transformar o brinquedo em produtos escolares restritos pode estar sufocando o que de mais caro tem nessa atitude que é a de reinventar o dado posto. Estarmos atento a isso é reconhecer, em nós mesmos, o ser brincante que somos.

Arremates

Jogos Pueris

O que nos acontece nada tem com a gente
o que nos acontece
são simples acidentes que chegam de olhos
fechados
num jogo de cabra-cega
e
mesmo a morte
e aquela conhecidíssima, aquela antiga
brincadeira
de fingir de estátuas...

Mário Quintana

Assim como na observação de campo precisamos fazer um recorte no espaço e no tempo, numa dissertação também é necessário fazer um recorte e delimitar o campo da escrita. Todo objeto de estudo não se encerra no texto escrito. Analogicamente, uma pesquisa é uma fotografia, precisa de uma moldura para que possa ser lida num determinado contexto.

Neste último tópico de escrita serão correlacionados os relatos dos adolescentes, dos brincantes adultos e as observações de campo, na tentativa de alinhar as questões emergidas, vislumbrando respostas e perguntas surgidas a partir da pesquisa. Também serão contrapostos os conceitos, posicionamentos e práticas na intenção de mapear o campo, tentando mostrar as vertentes encontradas sobre a temática e seus componentes formadores. Além disso, serão expostos os sentimentos experienciados que tive de professor e de pesquisador, e as ansiedades vividas nos momentos em que os dois papéis cruzavam-se, principalmente, no CP– UFMG, onde também sou professor. As relações travadas com os adolescentes durante as observações terão um momento de reflexão. Nesse contato muitas representações foram explicitadas, tanto as minhas quanto as dos adolescentes.

Finalizo este trabalho colocando em foco os objetivos e as hipóteses da pesquisa em relação ao *corpus* que serviu para elucidar os fatos e os conceitos, apontando para possíveis propostas, não só de ações, mas de estudos a serem realizados em direção ao adolescente e sua relação com o brincar.

1– O pesquisador e a pesquisa

A relação que estabeleci com o objeto em estudo foi construída sob muitos aspectos e os sentimentos que tive durante as observações foram expressos de várias maneiras. Em cada escola o meu ofício de pesquisador foi marcado pelo distanciamento em relação àquilo que estava sendo observado. Esse distanciamento esteve imbuído de muitas intenções no que diz respeito ao olhar/escutar com o mínimo de interferência possível. A seguir, faço algumas observações, extraídas do caderno de notas, que me remeteram a reflexões sobre o olhar, a observação, os recortes necessários, a escuta, os sentimentos e os papéis vividos por mim na função de pesquisador: *a ansiedade de quem observa e o querer não perder nada, conduz ao ofuscamento. A ação de observar é uma atitude de alerta. Olhos e ouvidos como os de um gato, mas não sou um gato, tenho os limites humanos e aqueles construídos por mim, pela educação e pelos meus desejos. Olhar e ouvir, antes de tudo, é saber de nossa limitação e deixar vir, do que está sendo visto e escutado, aquilo que estiver vindo. Buscar o que se quer com uma viseira é reduzir o campo da percepção, mas não ter uma referência é perder-se no emaranhado, na complexidade de eventos que acontecem simultaneamente numa situação. A situação de brincar é assim também: afloram-se os medos, a confiança, o olhar do outro, o poder do outro ou o meu, é a fortaleza e a fragilidade. Numa brincadeira também expomos aquilo que somos.*

Muitas vezes deparei-me com uma sensação de ser “estrangeiro” naquelas escolas. No CP– UFMG, senti-me estrangeiro em meu próprio local de trabalho. Sentir-me assim e às vezes *um daqueles que fica tomando conta do recreio*, foram, no princípio das observações, algo muito presente. *Deixar de ser professor nesse momento não foi fácil. A escola girava em minha cabeça, as pessoas estranhas, que apareciam, eu as abordava. Separar-me (n) dessas situações foi imprescindível, mas omitir-me, não conseguia. Conheço quase todos os alunos do 3º Ciclo pelo nome. Isso me fazia ficar mais próximo deles, o que, por outro lado poderia ter dificultado. Ser professor e observador na*

escola onde trabalho não é muito fácil. Os papéis que exercemos ficam impregnados, tanto nos alunos como em nós mesmos. Até que ponto eu, quando saio observando, não sou para os alunos um representante da escola que está ali para “tomar conta deles?”. Por mais que eu demonstre que não é esse o meu papel naquelas circunstâncias, eles podiam, e com razão, me verem assim. Só no percurso é que essas questões foram sendo respondidas e vi que a maneira com que me dirijo aos sujeitos é que dá o tom da observação e das relações que são estabelecidas.

Ser estrangeiro num lugar estranho é o sentimento de praxe, mas ser estrangeiro no lugar de costume, foi o meu grande desafio enfrentado. Redimensionar o lugar de professor foi olhar-me de outro ângulo e olhar os adolescentes sob outra perspectiva. Estranhar o lugar comum é mover o olhar em direção a algo possível e, de certa forma, intuído. Olhar o recreio de fora foi um exercício de desprendimento do lugar que ocupo no CP– UFMG. No Pedro II, o ser estranho já marcava meu espaço. Não era um professor daquele local, mas nem por isso as coisas ficaram mais fáceis. O que facilitou foi o fato de que as relações profissionais davam-se sob outros parâmetros afetivos e institucionais. “Olhar e ser olhado”, uma frase dita por Ilan Grabe, em suas aulas, ressoavam constantemente em mim. Aquele a quem olho também está olhando-me. *Ser observado, sabendo que está sendo observado, pode ou não ser incômodo.*

Nos momentos de escrita das observações, muitos aspectos foram desvelando-se em relação ao próprio ato de observar. O escutar e o olhar aguçam os sentidos. Dirigir a atenção para algo é um “estar contínuo” num propósito, é uma espécie de “meditação”. Registrar posteriormente o observado é reconhecer em memória que há possibilidades de falhas e de lembranças. Muitas vezes só percebemos que vimos ou escutamos algo na reconexão com aquilo que estamos em situação de rememoração. No estarmos rememorando também corremos o risco de acrescentar, distorcer ou ocultar muitas coisas e, no momento em que fazia os registros, era como (re)conhecer o espaço e um pouquinho as relações que os adolescentes travavam nele. *A observação é fugaz, efêmera. O que resta para a escrita são instantes gravados na memória e estes instantes podem estar móveis, estanques, distorcidos ou próximos daquilo que foi visto, ouvido e refletido.*

Aliás, a própria reflexão ou a visão ou a escuta estão repletas de cortes, recortes, colagens. Entre o fato e o relato há um abismo que as palavras não alcançam. Tudo o que há nas palavras são alusões. De fato, no fato, muitas linguagens se sobrepõem. A relevância do que se relata da observação está naquilo que observamos e naquilo a que damos pouca importância.

Um outro aspecto importante na observação foi o ritmo, isto é, a periodicidade com que ela ocorria. Estar toda semana sem falhar um dia criou uma plasticidade no olhar e no escutar. *A observação quando tem um ritmo possibilita um contato que nos aproxima mais daquilo que estamos observando. Quando perdemos o ritmo ou saímos dele acontece uma desatualização daquilo que estamos observando.* Algumas vezes, quando em férias ou quando não havia aulas, estranhava as escolas. Essa desatualização fez com que a observação desfocasse, mas por outro lado ela também ajudou no (re)estranhar o objeto em foco. Embora no afastamento físico haja um endurecimento do olhar, ele instigou-me a estar sempre reaprendendo a olhar e a ouvir.

Para observar, numa pesquisa dessa natureza, o recorte no espaço e no tempo são fundamentais. Caso contrário perderíamos nos espectros de sons e gestos. O recorte delimita nosso olhar para que possamos ver mais fundo e assim podermos enxergar as possíveis relações expressas nele. *O olhar dirigido é o fio condutor no labirinto dos eventos, olhar dirigido é um olhar atento, com rumo e sem estar fixo num único sentido.* Na pesquisa, *um ponto de referência para começar a direcionar a observação foi estar atento às ações ritualizadas e que se “repetiam”.* Essas ações ficaram evidenciadas no jogo de “peteca”, no “pega-pega” e em suas variações. Os brinquedos que possibilitassem ritos ou reincidências também entraram no foco de observação. Na maioria das vezes, as situações apresentavam-se concomitantemente. Elas me lembraram o quadro de Bruegel, “Cenas Infantis”, de 1560.

Esse recorte no espaço/tempo, moldura num determinado tempo e espaço, não pode ser um engessamento, necessita estar em mobilidade para que possamos acompanhar, mesmo em memória, as intrínsecas relações estabelecidas entre os elementos que a compõe. Início e fim de uma observação é como uma fotografia ampliada, como disse Solange Jobim e Souza “a fotografia é um mergulho no instante”. Ela só terá sentido, numa

perspectiva, se for contextualizada. Mas para que, por fim? Para não nos perdermos. Para não perdermos aquilo que foi visto (lembrei-me da conversa com o Ilan e a Sandra em um momento em que estávamos terminando um curso). É claro que, no caso das observações que fiz, elas poderiam ser estendidas. Naquele momento, com a chegada das chuvas, muitas atitudes “novas” apareceriam e que iriam trazer diferentes maneiras de organização em torno do brincar.

No fundo, observar faz parte de um campo lúcido, pois, caso contrário, somos engolidos pelos eventos que se nos apresentam. Distanciar sem estar longe, aproximar sem estar grudado, são procedimentos paradoxais e necessários numa observação.

Fiz também um recorte no espaço que se limitava aos pátios. As salas de aula foram os locais para onde pouco dirigi o olhar. Talvez, *mesmo estando na perspectiva de um pesquisador, o olhar a sala de dentro, pareceu-me uma invasão à intimidade de turma*. Até que ponto um observador está intrometendo na vida íntima de alguém? Creio que isso só acontece quando há um acordo entre as partes. No meu caso, o ir para dentro da sala só ocorreu quando já havia uma comunicação efetiva entre os adolescentes e eu. Fora disso, senti-me intruso.

Finalizar as observações, cessa um tipo de olhar, mas não cessa a o desejo de estar apreendendo o que se passa com esses adolescentes em relação ao brincar.

2- O pesquisador com os sujeitos da pesquisa

Estar no jogo sem ser um deles. Este foi um outro grande desafio, pois não sou adolescente, embora reconheça algo que permanece em mim de adolescente, assim como permanece algo de criança. Habitam em nós a criança, o adolescente, o adulto e o velho. Perceber essas diferenças traz uma chance de poder compreender o outro em suas ações. As relações estabelecidas com os adolescentes da pesquisa foram construídas de uma forma muito tranqüila. Não tive, em nenhum momento e em nenhuma das escolas, problemas de qualquer ordem. Receberam-se com cordialidade,

embora eu percebesse que havia o estranhamento por parte deles também, mas esse sentimento foi previsto. A minha inserção nos recreios foi se dando aos poucos até o momento em que pude entrar mais efetivamente em contato direto. Já no final da observação, havia um clima, principalmente no Pedro II, de empatia. Os adolescentes vinham cumprimentar-me e perguntavam-me sobre a pesquisa. Uma vez pediram-me até para intervir, como se eu fosse um professor da escola, numa relação de “briga” por uma mochila.

Os mediadores da relação foram muitos: o estranhamento, a curiosidade e as ações e os objetos de brinquedo. Como exemplo, relato algumas situações no Pedro II: *“...em meio àquele aparente caos, surge no centro do pátio um aviõzinho de papel. Aliás que voava muito bem. Logo, dois rapazes o tomaram do dono e fizeram “peru” com ele, até o momento em que o aviõzinho voasse para o segundo andar...(Nesse dia, quando cheguei na escola, pensei: será que ninguém vai se incomodar comigo aqui? Sou um estranho, fico aqui olhando, olhando, ouvindo, ouvindo. Às vezes sinto-me intruso. Será que podem confundir-me como alguém da polícia, disciplinário ou outro tipo de observador (vigia?)? É claro que observam uma pessoa que não é da escola, sentado num banco, olhando tudo em volta. É estranho isto...) Nesse ínterim, olhando o aviõzinho subindo para o segundo andar, vi um grupo de cinco adolescentes olhando para mim. De lá, abanavam as mãos, chamando a minha atenção. Provavelmente eles estavam me fitando há muito tempo. Nos comunicamos com gestos. Logo depois, duas duplas vieram, para minha surpresa, e sentaram-se ao meu lado. Especularam-me: “o que você fica fazendo aqui sentado e parado olhando? Respondi “vim observar o recreio de vocês”. “Ah! Você está vendo sobre violência”, disseram-me. Disse-lhes que não, explicando-lhes o meu objetivo.*

Num outro dia, *escuto palmas ritmadas, mas não sincronizadas. Imediatamente identifiquei-as com alguma brincadeira de mãos. Quando voltei meus olhos na direção que indicava a minha escuta, vi duas adolescentes brincando com brinquedos de mão. Fizeram umas três variações. Os movimentos eu os conhecia, mas o texto não (infelizmente não registrei). Minutos depois fui conversar com elas para saber como brincavam e de que ano escolar eram. Estavam na 5ª série, turma 134. Me parece que elas*

estranharam minha presença (e minha curiosidade), mas não se incomodaram em repetir a brincadeira.

Outro momento em que um brinquedo foi o elo do encontro foi quando percebi duas adolescentes, *uma da 5ª e outra da 8ª série, faziam um jogo de palmadas (semelhante ao “tirar sardinha”). Elas entraram na sala e, do lado de fora eu ouvi sons de palmas numa pulsação. Olhei e vi que vinham de dentro da sala. Lá, outra adolescente, de uma 5ª série, aderiu àquela brincadeira. Quando o recreio terminou, encontrei com uma dessas adolescentes. Ela me disse: “é, cê ficou olhando nós brincar, né?” Dei um sorriso, ela também, não parecendo que ficou incomodada com o meu olhar de antes.*

No CP– UFMG, algumas situações de encontro com os adolescentes também se deram pelo brinquedo. Dois adolescentes rebatiam peteca ao lado da quadra onde havia uma disputa e perguntei-os se o que eles estavam fazendo era brinquedo ou não. Disseram-me que não era um jogo e que estavam somente rebatendo. Entendi que não chamavam o que estavam fazendo de brincadeira, mas não era um jogo porque não havia uma competição, cuja comparação era o que estava sendo realizado na quadra. Outras cenas de brinquedos foram a que se remetiam ao “mistério e sorte” o papel e a caneta e a do fazer um pedido quando ver um avião.

Muitos adolescentes, principalmente no Pedro II, vieram ao meu encontro perguntando-me o que eu fazia ali na escola; se eu estudava nela, se eu era professor, se tinha filhos ali ou se eu fazia pesquisa sobre violência. Era o aspecto do estranhamento que mediava o nosso encontro. Dessas situações relato algumas que, inclusive, provocaram-me inquietações: *muitos vêm me cumprimentar, olham de longe, mas sinto uma pergunta no ar por parte deles. Por mais que eles me aceitam, sou um estranho....na conversa com quatro adolescentes, um deles questionou-me sobre a minha pergunta: saber o que os adolescentes pensam sobre brincadeiras. Ele disse: “mas você não foi adolescente?”. Confesso que isso me deixou meio desnorteado e sem saber o que dizer. Embaralhei-me e acho que não respondi, com minhas frases confusas. Talvez seja uma boa dica, essa de rever quais eram as minhas opiniões e ações sobre o brincar entre os meus 11 e 14 anos de idade...*

Nos andares de cima, as conversas, os olhares de estranhamento de minha presença, os cumprimentos. Dos adolescentes que me olhavam, quatro

desceram e vieram conversar comigo, perguntando de qual matéria eu era professor. Disse-lhes que eu era professor de outra escola e que dava aulas de música (outros adolescentes, anteriormente, perguntaram também e até pediram-me que cantasse uma música – e cantei). Perguntaram-me também sobre o que eu estava fazendo ali. Uma adolescente, mais que depressa disse: “eu não fiz nada errado não, viu?”. Respondi que “eu não estava ali para vigiar ninguém, Deus me livre”. Expliquei o que eu estava fazendo. Um deles disse que não brincava e que observar os alunos de 5ª série, que eram crianças para ela, não era observar adolescentes. Outra adolescente disse que brincava e que o jeito de brincar é que era diferente do jeito da criança...No banco, um rapaz veio conversar comigo. Perguntou-me o que eu fazia na escola todos os dias. Perguntei-lhe: todos os dias? Ele ficou em dúvida. Falei-lhe sobre o que eu fazia e propus-lhe que descobrisse quais os dias vinha ao Pedro II. Arriscou dizendo alguns dias. Desistiu. Quando foi embora despediu-se dizendo: “até o dia que cê vié aqui”. Esse rapaz indagou se o motivo da pesquisa era porque a minha vida, quando eu era menor, era ruim.

Nesses encontros fortuitos, criávamos uma relação de afeto e podíamos conversar sobre o foco de minha pesquisa, podendo colher, de outro ângulo, o que eles pensavam sobre o brincar. Isso ajudou-me no todo da pesquisa, por estar ouvindo-os e procurando entendê-los em outras situações fora de uma inserção como a do questionário ou dos grupos focais.

Já no CP– UFMG, esse contato foi diferenciado pelo próprio fato da minha condição de professor dessa escola. O cotidiano traz os papéis que exercemos para as relações e, nisso, os configuramos como algo dado e quase não os estranhamos mais. Poucos adolescentes se inquietaram com a minha presença no recreio. Um deles perguntou-me se eu era um “vigia da direção”, uma adolescente somente estranhou, dizendo: “ah! Todo dia eu tenho encontrado o Tadeu”.

As crianças do I Ciclo e muitos adolescentes do III Ciclo, vinham ao meu encontro para me cumprimentar. Algumas crianças, muitas vezes, faziam-me companhia durante todo o tempo de observação no recreio. Em algumas situações, um grupo de adolescentes pedia-me para relembrar músicas aprendidas nos Ciclos anteriores.

Em relação às intervenções do Pandalelê, no Pedro II houve uma influência no contato com os adolescentes da turma 234. *Muitas vezes, quando caminhava pelos corredores, muitos alunos e alunas me cumprimentavam. Uma adolescente cumprimentou-me cantando o “Xep xep”. Depois outras duas, com ela, também me cumprimentaram assim. No corredor, outro rapaz com outras adolescentes cantaram o “Ua tá tá”. Esse rapaz perguntou-me se ele poderia entrar no Pandalelê.* Assim o brinquedo novamente e a partir de uma intervenção foi um mediador para algum tipo de comunicação entre os adolescentes e eu. Estabelecemos, com isso, um tipo de contato diferenciado.

No CP– UFMG, a intervenção do Pandalelê, não trouxe nenhuma diferenciação nas relações comigo. Talvez o motivo seja o já exposto, ou seja, o cotidiano faz com que as relações fiquem meio amorfas, sem estranhamentos. Uns quatro adolescentes, antes da intervenção do Pandalelê, vieram ao meu encontro e perguntaram-me quando é que eu iria abrir uma nova turma do projeto. Um desses adolescentes participou do grupo focal da 6ª B e foi o que trouxe as analogias sobre o brincar e o da “panela esquentando”.

No CP– UFMG, a minha condição de professor teve um papel peculiar nas relações, pois, se para mim, abstrair-me de meu ofício não foi fácil, para os adolescentes verem-me em uma situação diferente deve ter sido mais difícil ainda. Sempre serei, no CP– UFMG, em qualquer condição um professor para eles.

Já com os adultos brincantes, a relação foi de paridade. Sou um deles e meu contato pessoal e profissional foi o norteador das relações. Nas entrevistas, procurei não entrar em discussão, pois a minha intenção era deixá-los dizer aquilo que queriam. Em muitos momentos eu quis fazer alguma intervenção contrapondo o que estavam dizendo, mas optei por não interferir. Como comecei nas primeiras entrevistas a agir assim, tomei como regra esse procedimento para todas elas. Em alguns momentos fiz pontuações, mas não levando à discussão. Hoje, avaliando esse procedimento, percebi que houve algumas falhas. Dentre elas foi o fato de eu ter-me pronunciado demasiadamente pouco, pois no calor da discussão, as idéias são mais dinamizadas. Na discussão que fiz durante a escrita do texto ficou, de certa forma, um pouco muda, pois senti falta da presença física do outro. Será que entendi o que o outro queria realmente dizer? Os limites da comunicação

também expressam-se nas falas, mas na escrita, sem a presença do outro, o risco de distorção é muito maior. Sei que o objetivo era o de colher dados e referências do outro e não estabelecer uma discussão, mas isso não implica que um mínimo de diálogo não possa acontecer numa situação de entrevista. O meu aparente silêncio já está em posição de diálogo, a explicitação desse conteúdo é que não se dá tão claramente. O outro, ao perceber o meu silêncio, pode entrar tanto em conflito como no processo fluído de seu discurso.

As entrevistas com esses profissionais transcorreram de forma bastante tranqüila. Creio ter deixado um espaço para que eles pudessem expor fluentemente ou com certa dificuldade o que quisessem dizer. Mesmo para algumas perguntas que traziam um certo bloqueio, pelo fato de ser uma pergunta mais fundamental, como no caso de reconhecer um fenômeno como brinquedo, constatei que reflete-se pouco sobre o campo, assim como também no que se refere o brinquedo como linguagem. Pelo que percebi, faltam ainda elementos mais concretos para dizer sobre o reconhecer um fenômeno e para fundamentá-lo no âmbito de uma linguagem. Mesmo assim, esses profissionais deram pistas de algumas características que nos dão indícios de uma situação de brinquedo e alguns elementos que ajudam na compreensão do brincar como linguagem.

Falar do mesmo lugar implica numa responsabilidade muito intensa. É no campo das idéias que o debate acadêmico acontece. São os princípios que movem as concepções de ação e das idéias que temos sobre nossa prática profissional. Estar envolvido com o brincar de forma prática e estar pensando sobre o tema trouxeram-me algumas reflexões diante dos profissionais com os quais pude ter contato na entrevista. A primeira delas é aquela que se refere às concepções e crenças que vamos construindo no decorrer de nossa vida profissional. Até onde estamos lidando com a crença e até onde estamos lidando com algo que ultrapasse uma atitude assim? A crença não pode conduzir as ações na busca do conhecimento de algum fenômeno. O que se apresenta precisa ser olhado como ele é. Há, sem dúvida, muitos elementos que nos escapam da visão e, posteriormente, na análise, nos damos conta disso, o que não implica em crença. As nossas projeções dificultam nossa compreensão do fenômeno. Saber distanciar delas é necessário, principalmente para saber que estamos agindo sob sua tutela, mas, muitas

vezes, não queremos saber disso. Agarramos em nossas crenças e empurramos, afastamos, engolimos e regurgitamos tudo o que não se encaixa dentro de nossos padrões. O problema maior é que não percebemos nossos padrões, pois se os percebêssemos já não estaríamos mais sob os seus grilhões. No decorrer da pesquisa é que fui deparando-me com as crenças que possuo diante do tema e elas foram explicitadas quando na análise das entrevistas.

Uma segunda reflexão está no sentido de ser profissional e pesquisador. Olhar o objeto de pesquisa de forma menos tendenciosa é uma das condições principais para que o visto possa ser analisado de forma mais lúcida. Para isso, é necessário estar fundamentado em alguns princípios práticos/teóricos que dêem sustentação na análise que fazemos sobre o tema.

Nesse sentido, tanto as minhas crenças, e não crenças, como os fundamentos que elegi, foram os balizadores de minha conversa textual com os entrevistados. Foi a partir dessa observação que pude fazer um paralelo e dialogar com as crenças e não crenças e fundamentos que eles me transmitiram.

Ser um brincante e conhecer o trabalho desses profissionais, possibilitou-me compreender um pouco o “lugar de onde estavam falando”. Isso por um lado facilita, mas, por outro, dificulta. Por estar compartilhando não só as práticas, mas muito das concepções apresentadas e, por outro lado, dificulta, porque essa aproximação pode estar contaminando uma leitura mais distanciada do discurso de meus entrevistados. O interessante foi que, pelo conhecimento da prática que tenho desses profissionais, pude ver em seus discursos a coerência entre o que dizem e o que fazem. A forma como lidam com o brincar está explícita em seus depoimentos.

É sabido que a cumplicidade em algum tipo de posicionamento interfere na análise que se quer fazer. Sempre é um correr riscos. Se, por outro lado, não conhecermos um pouco a vida dos sujeitos que entrevistamos, também corremos o risco de distorcer o que eles nos dizem. Entre o conhecer os brincantes e o não conhecê-los, optei por entrevistar aqueles que conhecia, pois assim eu poderia reunir num só trabalho uma concepção de brincadeiras que está atualmente formando um grande número de brincantes e, ao mesmo tempo, alertar para a necessidade de estarmos não só brincando, mas

refletindo sobre nossa prática e afirmar o brincar como uma possibilidade de ajudar ao adolescente a estar sendo cada vez mais um ser humano e não postular o brincar como uma profissão, cega, de fé.

3– Os objetivos e as hipóteses de investigação– alinhando reflexões e proposições

A presente pesquisa teve como objetivos: contribuir para o estudo das relações dos adolescentes com o brincar no espaço escolar; identificar e analisar os sentidos e significados que eles dão ao brincar; identificar e analisar como, quando, quais, onde e em que outras condições eles brincam; identificar e analisar as representações de adolescência estabelecidas por eles e mapear as concepções e ações de um grupo de especialistas sobre o tema.

As hipóteses com as quais trabalhei durante a pesquisa foram aquelas apontadas por Bandet e Sarazanas– da intencionalidade na resolução de conflitos e nas de Leif e Brunelle– características lúdicas dos adolescentes– drama, prazer, zombaria, desafio e atividades centradas na identidade pessoal do sujeito. De acordo com as minhas observações em trabalho e fundamentadas pela experiência do Pandalelê, também apontei como hipóteses: o adolescente brinca de qualquer brinquedo quando há espaço de confiança; a continuidade da atitude lúdica contribui na formação da identidade; há uma nova significação dadas às brincadeiras e que, quando continuam a brincar, há uma relação diferenciada com as pessoas. A essas hipóteses foram acrescentadas as atitudes de risco, confronto, confirmação de poder, destreza e identidade. Essas hipóteses estão na perspectiva dos adolescentes aderirem-se ao brincar. Elas são o veículo para que o brincar aconteça.

Por outro lado, as hipóteses que os não fazem brincar foram: a vergonha; a crítica dos outros; a auto-imagem de que não são mais crianças e querem se mostrar grandes perante os seus pares. Além disso, existem conceitos e representações sociais de adolescência, assimilados pelos adolescentes, influenciando-os na realização ou não de muitas brincadeiras. Nota-se, também, uma representação social de brincadeira como sendo de exclusividade do universo infantil. Os adolescentes não têm mais idade para ficar brincando.

Esses objetivos e hipóteses de trabalho nortearam a observação e irão conduzir as reflexões que passo a realizar.

Os adolescentes estudantes que observei e que responderam ao questionário brincam de diferentes maneiras e o que mais lhes chamam a atenção nos brinquedos são o desafio, o fazer amigos e a diversão. Se as brincadeiras que lhes são apresentadas apresentarem um quê de infantil, eles de imediato as rejeitam, mas em determinadas circunstâncias elas são aceitas.

Ao desafio aplica-se a intenção de testarem-se nos limites do grupo, do outro e de si mesmos. Além desse desafio, a destreza é uma forma de experimentar suas potencialidades, intervindo, assim, na construção de identidade idiossincrática e grupal.

No fazer amigos, a brincadeira torna-se mediadora das relações de afeto. Nas competições e nas atividades de colaboração ou no formar times, os laços de amizade tendem a ser constituídos em prol de um determinado sentido. A interação acontece na medida em que os brincantes vão ao encontro do outro. Esse encontro é mediado pelo brincar.

O divertir, dimensão bastante explicitada pelos adolescentes, pode significar que o brincar ocupa um espaço da não atividade dirigida, isto é, os estudos – principal ocupação dos adolescentes da pesquisa. O momento das situações lúdicas ligadas ao brincar é aquele em que não há tarefas escolares ou familiares. Seria necessário uma outra investigação para verificar situações além do recreio, para compreender, por outra perspectiva e numa maior amplitude, as relações que esses adolescentes têm com o brincar.

Os brinquedos acontecem em diferentes espaços: o físico e o imaginário. Os espaços físicos, muitas vezes, conduzem as ações e a sua dimensão implica nos tipos de brincadeiras que são realizadas. Pelo que percebi, se o espaço físico é limitado, o espaço fictício toma primazia, misturando-se no espaço real. Os campos lúdicos acontecem simultaneamente e, cada qual, com seus limites e regras. A intervenção nesses espaços só acontece com a permissão dos brincantes, qualquer um que entre nele sem o consentimento dos que estão brincando são considerados intrusos.

No que se refere às representações de adolescência e brincar, não há uma unanimidade de acordos, o que há é um leque de representações. Para esses adolescentes da pesquisa, há um papel importante das opiniões dos

adultos sobre o tema, mas nem toda opinião está em acordo com as opiniões dos adolescentes. Sobre o que os adultos pensam sobre a adolescência, os adolescentes admitem que esse momento de vida é conflituoso, mas não comungam com a idéia de que eles são “aborrescentes”, pois o que mais querem é ser independentes, donos de sua própria vida. Há uma “consciência” do momento por que estão passando, e toda ação e percepção do meio social são vividas não aleatoriamente.

No que se refere às concepções e ações dos brincantes adultos em relação à temática, as hipóteses de pesquisa foram confirmadas. O forte apelo do grupo e das representações sociais sobre o brincar influencia na adesão ou não dos adolescentes às brincadeiras que lhes são apresentadas. Também comentaram sobre o momento de mudanças intensas na vida dos adolescentes em que os valores do mundo infantil vão se tornando algo a ser renegado, gerando conflitos internos no sujeito que adolece.

De acordo com os profissionais entrevistados e indo ao encontro do que os adolescentes mostraram no questionário e disseram nos grupos focais, o desafio é uma das mais importantes características do brinquedo na adolescência. As situações de desafio são aquelas em que o adolescente testa as suas possibilidades, afirmando seu lugar diante do grupo e de si mesmo.

O quadro conceitual apresentado por esses brincantes mostrou, mais uma vez que, no uso dos termos brinquedo, lúdico, jogo e brincadeira, não há uma congruência de utilização, há, em seu uso uma forte influência do aprendizado na história cultural de cada um. Dependendo da situação, usa-se um desses termos para o mesmo sentido.

Esses brincantes consideram o brincar como uma atitude que perpassa toda a vida do ser humano, não sendo de especificidade da idade infantil, embora reconheçam que nessa idade o brincar é preponderante e é muito mais explícito. Em relação aos adolescentes, eles dizem que o brincar é velado pela timidez e pelo o que os outros dizem, mas, para aqueles que se permitem estar brincando, esses sentimentos não têm tanto peso em suas escolhas.

Brincar, para esses profissionais, é uma questão de desejo interno. Dirigimo-nos a algum brinquedo por vontade própria e que ninguém brinca por obrigação. Isso está de acordo com Huizinga e Callois.

Contrapondo os dados em questão, o fenômeno lúdico, visto como uma totalidade, acontece no campo de uma linguagem analógica. Ele insinua, remetendo-nos a algo para além daquele ato, embora reconhecendo que não há *um objetivo específico* nos brinquedos, há intencionalidades que, para cada brincante, acontece de uma maneira. Diz-nos Lydia Hortéilo, “tem muito mais coisa nessa história do brinquedo e do brincar, que a gente imagina”. O brinquedo entendido como um fenômeno possibilita leituras que vão desde a aspectos sociais, psicológicos, simbólicos a aspectos específicos do próprio fenômeno.

No âmbito da hipótese de Bandet e Sarazanas, a intencionalidade de resolução de conflitos, foi observado que há adolescentes fazendo do brincar uma forma de resolver problemas e, em muitos casos, até de fuga. Brincar seria para eles uma espécie de “altas” na vida cotidiana, parafraseando Erikson, há uma espécie de “moratória” da realidade ou para o descanso ou para a fuga. Brincar seria então dar-se um tempo para dirigir a atenção para fora de si mesmo.

Nas hipóteses de Leif e Brunelle, há drama, prazer, zombaria, desafio e atividades centradas na identidade pessoal do sujeito. Somente o aspecto do drama, não foi encontrado nas ações de brinquedo dos adolescentes. Agora, compreendendo o drama em outro sentido, há, nos brinquedos de expiação, como o “ranca” por exemplo, um drama vivido pelos brincantes. A ansiedade em ser alvo cria uma tensão, uma dramaticidade. Isso também acontece no “polícia ladrão” e nos brinquedos de “pega-pega”, mas entendendo drama como uma espécie de “faz-de-conta”, como no brincar de “casinha”, isso não foi observado. Há, com certeza, algo semelhante acontecendo nas aulas de teatro, onde esse espaço é instituído para a dramatização, o “como se” teatral é permitido, muitas vezes como exercício de aula, mas poucas vezes como atitude de estar brincando. Todo brinquedo tem uma trama, como lembra Garrocho, mas nem todo brinquedo tem um drama. Numa outra perspectiva, o campo lúdico é um campo fictício, há em todo brinquedo algo que pode nos remeter a uma certa dramaticidade.

O aspecto do prazer, correlacionado à diversão, foi uma das principais características citadas pelos adolescentes no questionário e que está intimamente ligada com o “não fazer nada”. Para muitos adolescentes, o

brincar acontece nas horas em que não há nada para se fazer ou nos momentos em que estiver com vontade de brincar. Há uma congruência entre o prazer e diversão, confirmando esta hipótese.

A zombaria foi uma característica observada indiretamente, foram poucos os adolescentes que puseram o brincar no mesmo nível de estar zombando. Observei que há muitos gestos de “zuação” como eles dizem, mas não sei se posso dizer que estão zombando. Esse tipo de procedimento acontece muito na infância quando alguém descobre que um menino ou menina não gosta de um apelido que lhe dão, aí sim, acredito, que há uma zombaria, inclusive um certo sadismo infantil, que é normal.

O aspecto do desafio foi uma das características mais encontradas, tanto naqueles autores, como no questionário, nas observações e nas entrevistas com os profissionais. Desafiar-se e desafiar o outro constituem elementos importantes que motivam o adolescente a brincar. Se o mundo no cotidiano não oferece isso a eles, os adolescentes irão propor a si mesmos esses desafios seja em jogos de disputa ou no desafio à autoridade. Também é um desafio estabelecer regras e estar cumprindo-as.

O risco também foi uma das atitudes encontradas nos brinquedos. Perder e ganhar são atitudes de risco encontradas nas disputas e sempre esse risco está ligado à destreza. Poder desafiar-se em dificuldades e em obstáculos como no “paredão”, por exemplo, e conseguir executá-las com maestria é reconhecer-se capaz e mostrar ao grupo de que é capaz, confirmando, assim, um certo poder ao sujeito. Essas atitudes influenciam na construção de identidade.

Das hipóteses levantadas pela experiência com o Pandalelê, muitas delas puderam ser confirmadas, tanto pela observação como nas entrevistas com os profissionais e, de certo modo, nas entrevistas com os adolescentes dos grupos focais. No que se refere ao espaço de confiança, percebi que qualquer brincadeira, jogo ou brinquedo pode ser vivenciado pelos adolescentes. Esse espaço necessita ser construído e conquistado, sendo dificilmente instalado de imediato. Quando o adolescente percebe que não será ridicularizado naquilo em que está fazendo, ele sente confiança e se entrega aos brinquedos propostos. Ione de Medeiros comentou sobre sua experiência nos Festivais Jovens, assim como Adelsin também o fez. Adelsin comentou

que quando o brincar é instaurado, a idade não importa e, Ione de Medeiros diz que se houver, por parte do adultos, uma cumplicidade e um suporte, esse espaço de confiança instala-se e o lúdico toma primazia.

No que diz respeito à contribuição do brincar na formação da identidade do adolescente, observei que acontece um exercício de experimentar-se na esfera do brinquedo. Esse campo fictício propicia viver algo que, no campo real, é completamente estranho. Estar em contato com a cultura dos brinquedos, tradicionais ou não, possibilita que os sujeitos apropriem-se não só dos fenômenos, mas também dos procedimentos propostos pelas brincadeiras. A identidade não é formada somente pelo jogos, mas se houver possibilidade dos adolescentes continuarem a praticar o lúdico em suas vidas, estarão explorando e desenvolvendo a capacidade humana de estar descobrindo e resignificando a realidade, a si mesmo, e o outro.

Na apropriação das brincadeiras populares, seria preciso um pouco mais de tempo para dirigir a atenção para esse foco. Pelo que percebi, no Pedro II, e especialmente no “polícia ladrão”, essa apropriação se dá de forma contundente. O grupo que brincava, vivia aquele momento com uma seriedade enorme. O princípio da brincadeira era o mesmo encontrado na tradição popular, com a marca peculiar daqueles brincantes.

Em relação à hipótese de que pode haver uma relação diferenciada com as pessoas que praticam brinquedos e brincadeiras, uma integrante do Pandalelê, na entrevista do grupo focal, fez um comentário. Ela disse que quem brinca relaciona-se melhor com os outros. No brincar, os sujeitos estabelecem relações, mediam situações e, com isso, a interação é instalada. Os profissionais confirmaram isso, assim como também os adolescentes no questionário. Para esses, uma das principais características do brincar é que ele pode ajudar nas relações com os amigos.

Assim, os significados do brincar dados pelos adolescentes são distintos em relação às atitudes lúdicas na infância. O estar numa busca de identidade com mais consciência de si transforma as atitudes que vinham tendo com os brinquedos. Na adolescência, o princípio do brincar: “ato constituído por uma vontade interna”, também foi observado e, nesse emaranhado campo do adolescente, o brincar muda de sentido, mas não muda de princípios. As intencionalidades aparentemente mudam, mudando, também, os objetos de

brinquedo. Há, no brinquedo, características encontradas nas situações tanto da criança, do adolescente, como de qualquer ser humano, não importando a idade em que esteja.

As hipóteses de pesquisa que dizem sobre os motivos que fazem os adolescentes a não aderirem aos brinquedos também foram confirmadas. A vergonha e as críticas dos outros foram os motivos mais apontados pelos adolescentes e pelos brincantes adultos. As representações sociais do brincar dirigido ao mundo infantil foram mencionados por alguns adolescentes e pelos profissionais entrevistados. Por outro lado e de acordo com o questionário, há um número considerável de pais que acham importante o brincar e que essa atitude pode estar presente em qualquer idade do ser humano.

As intervenções do Pandalelê realçaram aspectos em dois sentidos: o primeiro, para o brincar acontecer não há necessidade de se ter um projeto específico para tal, e o outro, com um projeto dessa natureza, há a possibilidade de oferecer aos adolescentes um espaço onde eles possam exercitar a dimensão lúdica em suas vidas de forma menos traumática.

Notei que a presença do Pandalelê no CP– UFMG não trouxe uma implicação diferenciada como previa tacitamente, porém, para a configuração de um espaço de confiança é necessário um tempo. Numa única intervenção, aqueles que negam acirradamente as brincadeiras que lembram a infância, jamais arriscarão a sua auto-imagem nessa aventura. Isso aconteceu tanto no CP– UFMG como no Pedro II. Já, nessa escola, a novidade de existir um grupo de brincantes trouxe uma certa curiosidade em saber do que se tratava, fazendo com que a maioria dos adolescentes aderissem ao que foi proposto pelo Pandalelê.

A importância desse projeto na pesquisa não foi para confirmá-lo ou dá-lo um *status* acadêmico, pois, uma vez inserido na Universidade, ele já está no seio da academia. Nem tão pouco a sua inserção na investigação serviu para revalidá-lo. Sua dimensão está em outra ordem. A experiência que ele me propôs gerou uma infinidade de perguntas, nelas alimento minha vida de pesquisador e amante dos brinquedos e dos seres humanos. Os referenciais práticos dão-nos um respaldo para aquilo que estamos falando. O dito torna-se coerente, pautado na experiência e na concretude de idéias exeqüíveis.

Com isso tudo, continuo afirmando que, se houver um espaço de confiança para o adolescente experimentar-se no âmbito dos brinquedos de qualquer natureza, ele irá enfrentar os seus preconceitos e lidará com maior facilidade com os preconceitos de seus pares e do meio onde vive. Assim ele estará afirmando algo em si mesmo, construindo e formando, com suas escolhas, sua identidade.

Até então, tem-se observado nas brincadeiras dos adolescentes, a presença de um complexo sistema de expressão do ser humano em que se manifestam o rito, a alegria, o prazer, os desafios, a tensão, a cultura, os conflitos e toda uma gama existencial que o circunda. Segundo os próprios adolescentes, o brincar é importante porque ajuda no aprender a conviver com as pessoas, no crescimento pessoal e aprendem a lidar com as dificuldades, muitas vezes da própria vida. Mas ainda há indagações e lacunas que permaneciam (e permanecem) não respondidas ou parcialmente preenchidas em relação a esse tema. Essas indagações apontam para temas de trabalhos futuros. No decorrer das análises emergiram novas perguntas, novos motes de pesquisa em que o tema dos brinquedos em relação à cultura e à adolescência fizeram-se presentes.

De acordo com as observações e com os dados da pesquisa tendo a dizer que o brincar na adolescência também está inserido no âmbito de uma linguagem, pois estou tratando desse tema como um fenômeno presente em qualquer momento de vida e não especificamente na infância ou na adolescência. O brincar é constituinte da vida do ser humano como uma forma de estar em relação com outro e com a cultura. Na dimensão lúdica, o ser humano coloca muito do mais profundo de sua alma.

Nos brinquedos dos adolescentes, encontrei expressos, implícita ou explicitamente, elementos que conduzem a leituras das mais diversas, como as relacionadas acima, possibilitando a cada objeto ser um mote de pesquisa: os ritos, os movimentos, a tensão e distensão, os desafios, as estruturas, os espaços ocupados, os acordos de cavalheiros, as regras tácitas ou não, a transgressão, os objetos de brinquedo, a dinâmica interna das brincadeiras, a imaginação, a competição, a cooperação, a tradição e a ruptura nas brincadeiras infantis; a formação dos grupos– a cumplicidade; a presença de projeções e imagens sobre o brincar– confusão de identidade?; as atitudes

diante dos brinquedos. Esse mundo é composto pelo que pensam e agem e está repleto de controvérsias, coerências e incoerências. A seguir, faço comentários sobre os temas que surgiram.

Os objetos encontrados são um mote de uma interessante pesquisa na medida em que cada um traz elementos da cultura tanto tradicional como da atual, propagada pela mídia. Uma pesquisa sobre os objetos de brinquedo na adolescência poderia abordar aspectos psicológicos, sociológicos, antropológicos e da inventividade humana neles.

O alto grau de repetição que determinadas brincadeiras, como a “peteca” e “futebol” no CP– UFMG, aconteciam e as constantes “provocações e perseguições”, no Pedro II, induzem a algum ponto obscuro e instigante: a necessidade da repetição. No mundo infantil, a repetição de uma história leva a criança a (re)viver uma situação imaginária. Psicicamente ela trava situações que lhes fazem sentido no mais profundo de sua alma, como assim também acontecem nas brincadeiras. No caso do adolescente, a repetição nos remete a que nível de compreensão de seu momento de vida? Quais as implicações dessas repetições? Elas estão dizendo o quê?

Para um estudo de caso, no “polícia ladrão”, há um conjunto de gestos, códigos e espaços que mereciam uma atenção especial. Relato um momento de minhas observações: *...Sentado no banco, do lado esquerdo do pátio, parte de baixo, os observava. Esse banco servia de prisão. Num dado momento um “ladrão” fora preso. Levaram-no à “prisão”, que naquele instante, era habitat de duas realidades: a do pesquisador que estava observando e a do rapaz brincante. O banco– um assento comum e um assento fictício de prisão. O rapaz estava ofegante, suado, olhos atentos e brilhantes e com um semblante de quem estava íntegro (inteiro) naquilo que estava fazendo. Noutra instante, fora pego novamente e seu semblante já não era o mesmo. Havia alguma coisa o perturbando, não fiquei sabendo o que era. Quando um rapaz foi soltar um ladrão e saiu correndo, um outro, se dizendo “polícia”, o pegou. Aquele, indignado, reclamou que o “polícia” não estava na brincadeira. Pararam a brincadeira para se organizarem e a recomeçaram.*

O fenômeno como tal, ou seja, instrumento de interação e expressão de uma necessidade e de uma intencionalidade já tem por si uma narrativa repleta de conteúdos não só de representação, mas correlações entre o próprio

fenômeno. Mas, ampliando as questões: por que e como aquele grupo se constituiu assim? Em seu interior quais foram as relações entre os brincantes? Havia hierarquia? Quais os termos e procedimentos para o estabelecimento dessa brincadeira? Somente com essas perguntas tem-se um bom mote de pesquisa num estudo de caso. Uma gama de sentidos e de relação está exposta nesse brinquedo.

Outro ponto que me fez pensar possibilitando gerar uma outra pesquisa é a presença de um elemento presente em muitos brinquedos e geralmente ligado a um tipo de brincadeira em que há o acordo de correr atrás e pegar o outro. Este elemento é o pique. Transcrevo a seguir o texto do caderno de notas: *a tutela e salvação do pique pode dizer muita coisa. Uma divagação: será que há algo entre o pique e o totem? Há uma função implícita nisso? (Há uma função simbólica?) Geralmente os piques estão em algum lugar visível. Em alguns jogos e brincadeiras, não observados entre os adolescentes, mas muito presente nas brincadeiras das crianças, os brincantes que são o pega e ficam próximo do pique, quase o tempo todo, (vigilando-o), diz-se que estão “guardando caixão”. Essa função dupla: salvar- dar vida- e caixão- que guarda a morte- (quer dizer o quê?). De certa forma, quem está no pique está “morto” na brincadeira. Isso é interessante; há: “ritos e mitos nos jogos e brincadeiras”.*

Vale lembrar que o pique está presente em outros objetos, em formas, em gestos, em palavras: uma folhinha; os dedos cruzados; o dizer altas ou licença. Esses signos, dentro da brincadeira, levam-me novamente ao aspecto da linguagem das brincadeiras. Eles são mais que os simples gestos, eles remetem a uma outra coisa para além de si mesmos.

O campo dos brinquedos é um campo híbrido, em que, ao mesmo tempo, acontecem linguagens distintas e algo que lhe é específico. Há um conjunto de gestos e sons que estabelecem interações, expressões, comunicações, declarações, tudo isso acontece na esfera de alguma linguagem. Toda mensagem tem um destinatário assim como todo brinquedo ou brincadeira tem um brincante ao qual ele se destina. O brincar, entendido como vínculo, possibilita o encontro com o outro, estabelecendo uma rede de significações.

O campo da adolescência, mesmo sendo muito explorado, ainda é, em nossa sociedade, uma grande incógnita. Em seus meandros estão escondidos um grande número de nossos medos existenciais. Nela, de acordo com os referenciais aqui apresentados, há uma infinidade de leituras, mas todas elas caminham numa única direção: os adolescentes são sujeitos do seu tempo e exercem influência em seu meio assim como o meio em que vivem exerce influência sobre eles.

Por fim, creio ter atendido de forma exploratória e inicial o que tinha proposto a mim mesmo como um desafio. Atravessar esse campo melindroso foi uma aventura, foi um exercício lúdico. Lúcido procurei estar para poder olhar o objeto de estudo com o maior grau de sinceridade que consigo. A paixão que tenho pelo tema foi a mola mestra que impulsionou-me a fazer esta pesquisa. Aprendi muito e espero estar contribuindo para futuros estudos.

Referências bibliográficas

- ABRAMOVITCH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus, 1983.
- ADORNO, Theodor. *Adorno*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Coleção Os pensadores.
- ALEXANDER, F.M. *A ressurreição do corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 1993
_____. *O uso de si mesmo: A direção consciente em relação com o diagnóstico, funcionamento e controle da reação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BANDET, Jeanne e SARAZANAS, Réjane. *A criança e os brinquedos*. Trad. Maria Manuel Tinoco.- Lisboa: Editorial Estampa, 1973. Coleção Técnicas de Educação.
- BARTHES, Roland. *Introdução à análise estrutural da narrativa*. In BARTHES, Roland [et all]. *Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas*. Petrópolis: Vozes, 1972. Novas perspectivas em comunicação. 2ª ed.
- BECKER, Daniel. *O que é adolescência*. São Paulo: Brasiliense, 1985. Coleção Primeiros Passos.
- BETTELHEIM, Bruno. *Uma vida para seu filho— pais bons o bastante— tradução Maura Sardinha e Maria Helena Geordane*, Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BONDER, Nilton. *A alma imoral: traição e tradição através dos tempos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- BROWN, Guillermo. *Qué tal si jugamos.. otra vez*. Caracas, Venezuela: Guarura Ediciones, 1990.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995. Coleção Questões de Nossa Época; v. 43.
_____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BRUNELLE, Lucien e LEIF, Joseph. *O jogo pelo jogo: a atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes*; trad. Júlio César Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- CALLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CASCUDO, Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia, 5ª ed., 1984.

- CHAMBOREDON, J.C, e PREVOT, J. *Ofício de criança*. In. GRÁCIO, Sérgio e STOER, Stephan. *Sociologia da Educação II- antologia: A construção social das práticas educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, 1982.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica; realidades sociais e processos Ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Capítulo 3 – A Idéia de Infância.
- CHURCH, Joseph e STONE, L. Joseph. *Infância e adolescência: uma psicologia da pessoa em crescimento*. Trad. José Francisco Medeiro [et. al.] Belo Horizonte: Editora do Professor, 1969.
- COSTA VAL, Maria da Graça. *Entre a oralidade e a escrita: o desenvolvimento da representação de discurso narrativo escrito em crianças em fase de alfabetização*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1996. Tese de Doutorado.
- COLL, César; PALÁCIOS, Jésus e MARCHESI (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*; trad. Francisco Franke Settineri e Marcos A. G. Domingues.- Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COULON, Alain. *Etnometodologia*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.
- COUTINHO, Laura Maria (org). *Educação da sensibilidade: encontro com a professora Maria Amélia Pereira*. Brasília: Ed. UnB, 1984.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991. 2ª ed.
- DEBORTOLI, José Alfredo. "*Equilibrando sobre um arame de farpas*": *Infância e ludicidade no cotidiano do Alto Vera Cruz*. Belo Horizonte: - FAE/UFMG, 1995. Dissertação. Mestrado em Educação.
- DUFLO, Colas. *O jogo: de Paschoal a Schiller*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. Trad. Álvaro Cabral.- São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ERIKSON, Erik. *Identidade– juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FARIA, Ernesto (org.). *Dicionário escolar latino – português*. Rio de Janeiro: MEC, 1967. 4ª ed.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 2ª Ed.

- FILHO, Adelson Fernandes Murta. *Oficina de Brinquedos*. Minas Novas: XIV FESTIVALE, 1993.
- _____. *Barangandão arco-íris: 36 brinquedos inventados por meninos*. Belo Horizonte: Adelsin, 1997.
- FREUD, S. *Obras completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1948. V II. El Poeta y la Fantasia.
- GRABE, Ilan Sebastian. *Anotações em cadernos das aulas de fenomenologia da música e da técnica de F.M Alexander*. Belo Horizonte: 1984 a 1999. (Aulas na Fundação de Educação Artística e em curso de aprofundamento).
- GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. *O mundo da criança: a construção da infância na literatura*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1997. Tese de Doutorado.
- HORTÉLIO, Lydia. *História de uma manhã*. São Paulo: Massao Ohno, 1987.
- HUERRE, Patrice. *A adolescência como herança: de uma geração à outra*. São Paulo: Papyrus, 1998.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- JOBIM e SOUZA, Solange. *Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância*. In: KRAMER, Sônia e LEITE, Maria Isabel (org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papyrus. 1986. (Prática Pedagógica).
- _____. *Infância e linguagem: Bakthin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas: São Paulo: Papyrus, 1994 (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico)
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos tradicionais infantis*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- _____. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARQUES, Francisco. *Carretel de invenções*. Belo Horizonte: AMEPPE, 1993.
- MEDEIROS, Ione T. *Memorial: uma proposta de revisão de uma carreira pedagógica e artística*. Belo Horizonte: UFMG, 1996. (Defesa de memorial para ascensão de carreira)
- MELO, Veríssimo de. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

- NACHMANOVITCH, Stephen. *Ser criativo— o poder da improvisação na vida e na arte*; [tradução de Eliana Rocha]. São Paulo: Summus, 1993.
- NOVAES, Iris Costa. *Brincando de roda*. Agir, 1983.
- PERALVA, Angelina. *O jovem como modelo cultural*. In. Revista Brasileira de Educação. N.º 5 e 6. []: ANPED, 1997.
- PEREIRA, E. Tadeu [Et. al.]. *Pandalelé: Arquivo lúdico*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997. N.º 11, Coleção 'Quem Sabe Faz'- Pró Reitoria de Extensão.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores na escrivantina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. A criação do texto literário.
- PESCETTI, Luis Maria. *Taller de animación musical y juegos*. México: SEP, 1996.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança – imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1990.
- ROZA, Eliza Santa. *Quando o brincar é dizer: a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética do homem*. São Paulo: E.P.U, 2ª ed., 1992.
- SILVA, Rogério Correia da. *A influência da televisão nas práticas de brincadeiras infantis de crianças pré-escolares*. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 1997. Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG, sob orientação da profª Drª Aparecida Paiva.
- _____. *A televisão sob o olhar da criança que brinca: a presença da televisão nas brincadeiras de crianças de uma creche comunitária*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1999. Dissertação de Mestrado.
- SPOSITO, Marília Pontes. *Estudos sobre juventude em educação*. Revista Brasileira de Educação. ANPED, 1997. N.º 5 e 6 (Edição Especial).
- _____. *Juventude: crise, identidade e escola*. In DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.
- WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: IMAGO, 1975.

Anexos

1– Os registros fotográficos

No seminário “O Jogo do Livro Infantil III, Solange Jobim e Souza, disse que a fotografia é um “mergulho no instante”. Apropriando-me desta metáfora, remeto-me aos instantes em que as relações travavam-se nos pátios de ambas as escolas. Eram momentos únicos, mas, que em muitos casos, os ritos de brinquedo eram revividos. A estrutura discursiva dos fenômenos eram as mesmas.

Correr atrás do outro, jogar com e contra o outro, estabelecer relações de afeto era o que mais pude ver nesses momentos de registros fotográficos. Muitas vezes o filme (ou quem estava atrás da câmera) perdeu a luz ideal e, com isso, não puderam ser trazidos para os olhos dos outros aquilo que vi e registrei. Infelizmente somente eu trago a memória daquelas cenas. Ver o campo lúdico sendo construído e nele sendo expressos os códigos, as mensagens, as regras.

Nas fotos que apresento será possível ver alguns episódios e quadros em que o brincar está presente no universo do adolescente.

Decidi separar as fotos e deixar que elas mesmas contem o seu conteúdo, não farei nenhuma análise ou comentário. As fotos, por si e por serem uma forma de linguagem, já contam o que deve ser contado. Não comentar sobre as fotos foi uma escolha porque, a partir do texto já escrito anteriormente, espero ter conseguido mostrar como eu estava observando os adolescentes.

As fotos estão dispostas nas categorias: espaços escolares; brinquedos no recreio e intervenções do Pandalelé.

Escola Estadual Pedro II (Pedro II)– área externa

Pedro II – área externa

Pedro II – área interna

Pedro II – área interna

Escola Fundamental do Centro Pedagógico (CP/UFMG) – área externa

CP– UFMG – área externa e interna

CP– UFMG – área interna

CP– UFMG - campão

CP– UFMG – uma quadra de esportes do campeão

CP– UFMG – parquinho

Recreio no Pedro II – “tira sardinha”

Recreio no Pedro II – “peteca”

Recreio no CP– UFMG – “peteca”

Recreio no Pedro II – “peteca”

Recreio no CP– UFMG – “ranca”

Recreio no Pedro II
– “luta”

Recreio no Pedro II – “jogos de amor”

Recreio no CP– UFMG – “jogos de amor”

Recreio no Pedro II – “tapão” ou “bafo”

Recreio no CP– UFMG – “Super Trunfo”

Recreio no CP– UFMG – “Quenze”

Recreio no Pedro II
– “pular elástico”

Recreio no CP– UFMG – “WAR”

Recreio no CP– UFMG – “RPG”

Recreio no CP– UFMG – “totó”

Recreio no CP– UFMG – “sinuca”

Recreio no CP– UFMG – “paredão”

Recreio no CP– UFMG – “paredão”

Recreio no Pedro II – “corta três”

Recreio no CP– UFMG – “futebol”

Recreio no Pedro II – “pólicia ladrão” – preparando os grupos

Recreio no Pedro II –
“pólicia ladrão”
– tirando “adedanha”

Recreio no Pedro II
- “pólicia ladrão”
- levando o “ladrão”
para a prisão

Recreio no Pedro II – “pólicia ladrão” – vigiando os “presos”

Intervenção do Pandalelê no Pedro II – “escravos de Jó”

Intervenção do Pandalelê no Pedro II – “Florença”

Intervenção do Pandalelê no CP– UFMG – “Florença”

Intervenção do Pandalelê no Pedro II – “tumbalacatumba”

Intervenção do Pandalelê no Pedro II – “xep xep”

Intervenção do
Pandalelê
no CP– UFMG-
“xep xep”

Intervenção do Pandalelê no Pedro II – “cobra caninana”

Intervenção do Pandalelê no Pedro II – “Mary Si”

Intervenção do Pandalelê no CP– UFMG – “seu lobo”

Intervenção do Pandalelê no CP– UFMG – “seu lobo”

2- Questionário

FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFMG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- Mestrado
LINHA: EDUCAÇÃO E LINGUAGEM

Mestrando: Eugenio Tadeu Pereira
Orientadora: Prof. Dr.^a Aparecida Paiva

QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA: *BRINCAR NA ADOLESCÊNCIA*

Olá!

Com este questionário queremos saber um pouco sobre o que alguns adolescentes estudantes andam pensando sobre as brincadeiras e como é que elas acontecem em suas vidas.

Foi deixado um espaço entre as questões e, caso seja necessário, use o verso para completar sua resposta, lembrando-se de identificá-la com a questão a qual se refere.

Muito obrigado!!!

Dados pessoais:

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Tem irmãos? _____ Quantos? _____

Bairro onde mora: _____

Escola onde estuda: _____

Série ou ano escolar: _____ Turma de sala de aula _____

Perguntas:

1. Como é que é estar com a idade que você tem hoje? Escreva um pouco sobre isso.

2. O que é que você ouve as pessoas de sua casa, na rua, na TV e rádio e na escola dizerem sobre adolescência? Você concorda ou discorda? Comente sua resposta.

3. O que você faz nas horas em que não está estudando em casa ou nas aulas da escola?

Escolha aquelas opções que mais realiza, marcando-as com um X.

- Vê TV Fica na rua Trabalha
 Joga videogame Ouve música Brinca

Outros:

4. Você brincava quando era criança? De que você mais gostava de brincar? Com quem brincava? Onde? Em quais momentos? Quem ensinava as brincadeiras para você?

5. E hoje, você ainda brinca? De quê? Com quem? Onde e quando?

6. Você percebe alguma diferença no seu jeito de brincar quando era criança em comparação com o seu jeito de agora? Caso haja diferença, escreva os jeitos e as formas.

7. Você vê seus colegas de escola ou na rua brincando? De que, como e onde brincam.

8. Você acha importante brincar? Escreva um pouco sobre isso.

9. Você acha que brincar ajuda ou serve para alguma coisa? Marque as opções escolhidas.

_____ Descontar uma agressão ou um desaforo _____ Fazer amigos

_____ Aprender na escola _____ Realizar desafios _____ Conviver com

os outros

_____ Se divertir _____ Esquecer ou resolver um problema pessoal

_____ Outros: _____

10. O que seus pais, professores e colegas dizem sobre o brincar? Marque as opções escolhidas.

_____ Coisa só de criança _____ Coisa que qualquer um pode fazer independente

da idade

_____ Coisa à toa que não tem muita importância na vida dos adolescentes e dos

adultos

_____ Coisa importante na vida de qualquer um

_____ Outros: _____

11. Você tem alguma sugestão de pergunta para ser colocada neste questionário?

12. Este questionário fez você se lembrar de alguma coisa? Gostaria de escrever sobre ela?

Belo Horizonte, _____ de _____ de 1999.

3– Roteiro de perguntas

Entrevistas semi-estruturadas

Adultos:

Nome, onde mora, produções artísticas e acadêmicas.

História com as brincadeiras.

As palavras jogo, brincar, brinquedo, lúdico e brincadeiras.

Brincar e adolescência.

Brincar é uma linguagem? Se sim ou não por quê?

Como identificam um fenômeno como brincadeira?

Adolescentes:

Pedro II e CP– UFMG

Como foi participar ou não das brincadeiras com o Pandalelê?

4– Inventário de brinquedos

Este inventário é uma relação dos brinquedos encontrados nas duas escolas. A alguns serão somente dados os nomes por se tratarem de brinquedos já conhecidos. Aqueles que serão explicados, serão os que esporadicamente são vistos ou que aconteceram exclusivamente num desses locais. Optei por apresentá-los juntos em categorias, isto é, eles estarão agrupados de acordo com as características que apresentam. Algumas relações ou comparações serão feitas de acordo com o necessário.

Pega-pega– e variações

“Corre cutia”– CP– UFMG

Como se brinca: em roda, sentados e de olhos fechados. Um brincante com um objeto na mão gira por detrás da roda, enquanto os outros vão falando ritmicamente: “corre cutia/ de noite de dia/ debaixo da cama/ da dona Maria/ tinha um cachorrinho/ chamado Totó/ ele pula ele dança/ de uma perna só/ 1, 2, 3”. (Há variações de textos, mas o jeito de brincar é o mesmo). Num determinado instante ele deixa o objeto atrás de alguém. Ao terminar o texto, todos abrem os olhos e, quem estiver com o objeto sai correndo atrás daquele que o deixou. Este tenta ocupar o lugar daquele que saiu. Se o outro o pegar ele vai para o centro da roda, ficando fora da brincadeira. Se não for pego, o outro será o que irá rodar em torno da roda para colocar o objeto atrás de alguém, enquanto recitam o texto.

“Pega-pega sem pique”– Pedro II

Como se brinca: da forma normal, um corre atrás do outro, mas, nos casos observados, o motivo era sempre uma provocação de alguém.

“Polícia Ladrão”– Pedro II

Como se brinca: escolhem-se os que são “polícia” e os que são “ladrão”. Para escolher os grupos faça-se o “adedanha”. O grupo de polícia vai à busca do grupo de ladrão. Quando pega algum brincante, este fica na prisão, porém um ladrão em liberdade pode salvá-lo. Termina a brincadeira no momento em

que todos os ladrões são pegos. Recomeça-se o brinquedo, invertendo os grupos, quem foi polícia, vira ladrão e quem foi ladrão vira polícia.

Brinquedos de expiação (são aqueles em que o uso de “tapas”, “chutes”, pisar no pé e jogar algum objeto em direção ao outro, fazem parte da brincadeira)

“Gata parida”– Pedro II

Como se brinca: os brincantes, sentados em um banco, vão se espremendo até que alguém saia. Os dois últimos que ficarem, ganham a brincadeira.

“Simulações de luta”– Pedro II

Um provocava o outro e começava a “luta”.

“São Francisco”– CP– UFMG

Como se brinca: dão-se as mãos e girando falamm ritmicamente “São Fran-cis-co”, e soltam-se as mãos, saltando para trás. Numa determinada ordem escolhida entre os brincantes, cada um tenta pisar no pé de alguém, se conseguir, o que levou a pisada sai e recomeça-se a brincadeira. Se todos pularem e ninguém conseguir pisar no pé de alguém, fazem-se os pulos até alguém pisar.

“Tirar sardinha”– Pedro II

Varição I – como se brinca: com os dedos médio e indicador esticados e os outros encolhidos os brincantes batem, cada hora um no outro, até alguém desistir.

Varição II – como se brinca: duas pessoas de mãos estendidas, palmas com palmas. O que está com as palmas viradas pra cima começa tentando bater, com força, no dorso das mãos ou de uma mão do outro, que se defende, tirando-as. Se acertar, continua tentando bater e, se errar, inverte: quem estava com as palmas viradas para baixo as vira.

Varição III – como se brinca: semelhantemente ao “adoleta”. Em roda, braços semi-abertos e mãos esquerdas estendidas sobre o joelho direito do brincante da esquerda. A mão direita é posta sobre a mão esquerda. O movimento das “palmadas” vai da mão direita batendo na mão esquerda que de quem está do lado. Aquele que gritar ou não estiver agüentando de dor sai da brincadeira.

“Ranca”– Pedro II e CP– UFMG

Como se brinca: de acordo com as regras que observei, no CP– UFMG, funcionava assim: só se podia dar 2 toques na bola, depois passou para 3 toques e mandar a bola na direção de alguém, se pegasse nele e se o que chutou desse 4 toques, estes teriam que correr para o pique, que no caso era uma das pilastras do pátio. Enquanto eles não alcançam o pique, os outros enchem-lhes de “porrada”. Noutra momento, um dos que estava apanhando acrescentou outra regra: que só se podia dar uma “porrada”. Para pegar a bola com as mãos, teriam que pedir licença.

No Pedro II os brincantes jogavam uma lata de refrigerante no outro, se o tocar, vão ao encontro de quem a recebeu para o “chutar” e dar “tapas”. No Pedro II não havia um pique explícito que salvava.

“Porradinha” ou “ligar capanga”– Pedro II

Como se brinca: ‘bate-se’ em alguém e pergunta se quer brincar, se quer ligar capanga (usa-se o dedo mindinho para a ligação). Forma-se um grupo de cúmplices ou dois grupos. Não se parte para a briga, porque não vale apelar. Quem sai é respeitado por sua saída.

Os brinquedos de vertigem (aqueles em que há algum tipo de alteração no estado físico como a tontura ou o cansaço por exemplo)

“Rodopio”– Pedro II

Como se brinca: dois brincantes, um de frente ao outro, dão-se as mãos e giram até quando agüentarem ou até quando ficarem tontos.

“Fôlego e vertigem”– Pedro II

Como se brinca: um brincante fica encostado e agachado na parede e os outros, em volta dele, num semi círculo. Conta-se de 1 a 10 e, o que está na parede respira no tempo de cada contagem. Quando termina de contar, quem está agachado levanta-se, prende a respiração e os outros com as mãos abertas sobre o tronco dele, seguram-no. A sensação é de tontura e um certo torpor pelo corpo.

“Puxar pela corda”– CP– UFMG

Como se brinca: dois brincantes, em pé, seguram nas pontas de uma corda e um terceiro, agachado, segura no centro. Os dois em pé o puxam, arrastando-o por um chão que possibilite escorregar.

Perguntas e respostas

“Verdade e conseqüência”– CP– UFMG

Como se brinca: quem está brincando senta-se na roda e alguém gira uma garrafa ou qualquer objeto em que sejam bem determinados a ponta e o fundo. Em quem parar a ponta, esta pessoa faz a pergunta para aquele em que o fundo ficou dirigido: “verdade ou conseqüência”. O outro responde uma das duas possibilidades. Se responder “verdade”, então a pessoa da ponta do objeto lhe faz uma pergunta qualquer. Se responder “conseqüência”, a pessoa pedi-lhe para fazer alguma coisa.

Obstáculos e rapidez

“Subir obstáculos” – CP– UFMG

Como se brinca: escolhe-se as duplas ou pode ser disputado individualmente e escolhe-se o local que contenha algum tipo de obstáculo, por exemplo blocos de tamanhos diferentes, escadas com muitos degraus. O desafio é ir correndo até o lugar marcado e voltar. Se for em dupla, corre-se como nas corridas de revezamento. Ganha quem chegar primeiro, a dupla ou sozinho, no lugar escolhido para ser a chegada.

Brinquedos e jogos de arremesso

A bola e suas variações

“Futebol”- Pedro II

Somente nas variações de dribles, ou com uma bola ou com uma latinha de refrigerante ou outro objeto que possa ser chutado.

“Futebol”– CP– UFMG

Como é jogado tradicionalmente e, algumas vezes, com mudanças de regras, como o número de jogadores em cada time.

“Rebater bola”– Pedro II e CP– UFMG

No rebater simplesmente ou nas variações:

“Corta 3”–

Como se brinca: rebate-se a bola. O segundo jogar a remete em direção um terceiro. Se pegá-lo e a bola cair no chão, ele sai do jogo. Se ele agarrá-la, o que mandou sai. Se cair no chão sem tocar em ninguém, ambos ficam.

“Bola na roda”– CP– UFMG

Como se brincar: manter a bola no jogo é a regra básica. A cada rebatida e envio da bola para alguém, conta-se 1, 2, 3, 4... O sentido é ir além do 10 e, quando alguém erra, começa tudo novamente. O desafio é manter o máximo de tempo com a bola sendo rebatida entre os brincantes.

“Peru”– Pedro II e CP– UFMG

Como se brinca: um fica sendo aquele que vai tentar tirar a bola de alguém. Os outros jogadores tentam não deixá-lo pegar, jogando a bola uns para os outros. Pode-se jogar com as mãos ou com os pés, depende do acordo dos jogadores.

“Paredão”– CP– UFMG

Como se brinca: faz-se uma fila. O da frente arremessa uma bola ao chão que bate na parede, voltando a quicar no chão. Nisso, o detrás vem e faz o mesmo procedimento. Quem errar sai do jogo. Continua-se até o último que ficar. Este jogo foi encontrado de duas maneiras: jogando com as mãos e com os pés a bola na parede.

“Ping pong”– CP– UFMG

Encontrado na sua maneira tradicional.

“Totó”– CP– UFMG

Encontrado na sua maneira tradicional.

“Sinuca”– CP– UFMG

Encontrado na sua maneira tradicional.

“Futebol de botão”– CP– UFMG

Encontrado na sua maneira tradicional.

“A peteca e suas variações”– Pedro II e CP– UFMG

“Rebater”

Nas disputas no CP– UFMG havia quatro campos demarcados onde jogava-se em duplas e sempre havia duplas aguardando sua vez.

As variações do jogo de peteca foram as mesmas encontradas no jogo de bola, exceto no jogo do “paredão”.

Jogos de tabuleiro e de aventura

“War”– CP– UFMG

Jogo de estratégias de batalhas para conquistar países.

“RPG”– CP– UFMG

Este jogo é uma história imaginada. Uma pessoa é o mestre do jogo, que ensina e dá as diretrizes, inventa a história, colocando obstáculos, situações. Pode durar dias a aventura. Esta explicação é muito superficial, pois o RPG é um jogo complexo. Não consegui mais dados sobre ele, porque, quando o vi no CP– UFMG, já estava no final das observações.

Jogos com cartas e figurinhas

“Cartas”

“Truco”– Pedro II e CP– UFMG

“Super Trunfo”– CP– UFMG

Como se brincar: joga-se uma carta. O outro diz a carta que tem. O carro que for mais possante ganha o jogo.

“Quenze”– CP– UFMG

Como se brinca: escolhe-se 4 cartas de cada naipe, sendo que não precisa ser de uma seqüência. O importante é que seja por exemplo os 2 de cada naipe, os 5 , os reis, os 9 etc. Formam-se as duplas. Distribuem-se as cartas. As quatro últimas são abertas. O primeiro que trocar a carta com uma sua começa seguido por alguém ao seu lado. Quando é formado o quarteto de cartas, o que está completando faz um gesto pro seu parceiro. Se a dupla adversária perceber o código, ela faz um gesto de “cortar” e ganha o jogo. Se não, a outra dupla diz “quenze” e ganham o jogo. Se os dois formam o quarteto juntos, eles dizem “duplo quenze”.

“Memo mímica”– CP– UFMG

Como se brincar: a pessoa tirava cartas que estavam escritas algumas ações a serem feitas. A pessoa que tirou as cartas fazia o movimento pedido e, de memória, dizia quais as cartas que tirou na ordem em que elas estavam colocadas.

“Figurinhas”

“Colecionar em álbum”– CP– UFMG

“Tapão” ou “bafo”– Pedro II

Como se brinca: os jogadores têm que virar as figurinhas que estão em cima da mesa com um tapa sobre elas. A quantidade que conseguir virar será recolhida por aquele que a virou. Ganha quem tiver o maior número de figurinhas viradas.

Brinquedos de escolha

“Adedanha”– Pedro II e CP– UFMG

Como se brinca: brincantes reúnem-se em roda, todos falam “adedanha”, quando terminam de falar ritmicamente “a – de – da – nha”, cada um mostra uma quantidade de dedos. Um do grupo os conta, somando-o e depois, a partir do total, começa a contar: “zero”– apontando para o alto- “um, dois, três...” – até a soma dada anteriormente– apontando para cada um dos jogadores. No último, quando chegar no total somado, ele pára e este é o escolhido. Recomeça-se: “a – de – da – nha”.

Com papel

“Estoura capeta”– Pedro II

É um brinquedo feito de papel com várias dobras que, de acordo com o movimento, faz com o papel desdobrar-se produzindo um som de estalo.

“Papagaio”– CP– UFMG

“Aviãozinho”– Pedro II e CP– UFMG

“Caderno”– Pedro II

Girar o caderno na ponta dos dedos da mão.

Objetos sonoros

“Pandeiro”– Pedro II e CP– UFMG

Tocando ritmos de capoeira e samba.

Sendo girado na ponta dos dedos, como os pandeiristas fazem.

“Flauta”– CP– UFMG

Imitando um iogue.

“Tumbadora”- CP– UFMG

Ritmos de capoeira e samba sendo ensinados pelos colegas.

“Tambores de lata” – Pedro II

Num diálogo rítmico entre dois adolescentes.

Com outros objetos

Banco de madeira– Pedro II

Serviu de prisão para o “polícia ladrão”; gata parida; ficção de transporte, como num trem.

Bala com elástico- CP– UFMG

Uma bala com elástico serviu de brinquedo imitando um “ioiô”.

Pular elástico- Pedro II

É um complexo brinquedo em que dois brincantes ficam de frente um do outro, colocam um elástico esticado na altura dos tornozelos e os outros brincantes vão pulando de várias formas estabelecidas por eles. Pula-se ao centro, cruzando ou não uma parte do elástico. À medida em que cumprem as fases, vai-se subindo o elástico esticado nas pernas. Geralmente este brinquedo é realizado por meninas, no Pedro II o vi e só havia meninas adolescentes brincando.

Outros brinquedos

“Skate” – CP– UFMG

“*Mini-game*”- CP– UFMG

Brinquedos de afeto

“Beijar”– CP– UFMG

Disputas de quem ficava mais tempo beijando.

Brinquedos das intervenções do Pandalelê

“Cobra Caninana^{**}”

Transmitido por: Priscila dos Santos que aprendeu com Nair Texeira
(sua mãe)

Procedência: Belo Horizonte

Formação: uma roda em meia lua

Como se brinca: Na roda, as pessoas devem estar de mãos dadas. Uma pessoa que está na ponta é a cabeça (A), e a outra é o rabo (B). Para começar a brincadeira, A e os outros dialogam:

A- Olha a cobra caninana!

Todos - Tué, tué!

ela é de cipó!

Todos - Mordeu meu pé!

Ao terminar o diálogo, o B tem que sair correndo do A e esta, tenta pegar o B. Ao ser pego, começa tudo de novo, mas com outras pessoas sendo a cabeça e o rabo.

Ao correr, os brincantes não podem soltar as mãos.

^{**} Os brinquedos com dois asteriscos estão registrados na proposta de cartilha *Pandalelê–arquivo lúdico II*, elaborada com integrantes do projeto e que está no prelo.

“Escravos de Jó”

Transmitido por: indeterminado

Procedência: Belo Horizonte

Os escravos de Jó, jogavam caxangá
Os escravos de Jó, jogavam caxangá

Tira, põe, deixa o Zé Pereira ficar

Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue zigue zá
Guerreiros com guerreiros
Fazem zigue zigue zá

Como se brinca: brincantes em roda, cada um com um objeto na mão e, no pulso da canção, vai passando-o para o brincante da direita. No momento do “tira, põe”, faz-se o que a letra pede, levantando o objeto. No “deixa o Zé Pereira ficar”, deixo o objeto à sua frente. Quando canta-se “guerreiros com guerreiros”, passa-se o objeto normalmente e, quando canta-se “fazem zigue zigue zá”, vai e volta com o objeto na mão sem deixá-lo cair, só colocando e largando-o, em frente ao brincante da direita, no momento em que se canta “zá”.

“Florença”

Transmitido por: Guilherme Dantas Nogueira

Procedência: Escotismo, Belo Horizonte – MG

Florença, que bela Florença
Que dia nós vamos nos encontrar
Segunda, Florença

Florença, que bela Florença
Que dia nós vamos nos encontrar
Segunda, Florença, terça, Florença

Florença, que bela Florença
Que dia nós vamos nos encontrar
Segunda, Florença, terça, Florença, quarta, Florença

Florença, que bela Florença
Que dia nós vamos nos encontrar
Segunda, Florença, terça, Florença, quarta, Florença, quinta, Florença

Florença, que bela Florença
Que dia nós vamos nos encontrar
Segunda, Florença, terça, Florença, quarta, Florença, quinta, Florença,
Sexta, Florença

Florença, que bela Florença
Que dia nós vamos nos encontrar
Segunda, Florença, terça, Florença, quarta, Florença, quinta, Florença,
sexta, Florença, sábado, Florença

Florença, que bela Florença
Que dia nós vamos nos encontrar
Segunda, Florença, terça, Florença, quarta, Florença, quinta, Florença,
sexta, Florença, sábado, Florença, domingo, Florença

Como se brinca: brincantes em roda e com os braços sobre os ombros dos outros. A roda é fixa e fica bem fechada. Quando são cantados “Florença” e os dias semana, todos flexionam os joelhos. Nos outros momentos todos fazem movimentos de “vai e volta” para os lados.

“Fui à feira e comprei”

Transmitido por: indeterminado

Procedência: Belo Horizonte– MG

Como se brinca: um primeiro brincante começa: “fui à feira e comprei uma maçã”, o segundo diz: “fui à feira e comprei uma maçã e um mamão”, o terceiro diz: “fui à feira e comprei uma maçã, um mamão e um abacaxi”. Assim vai sucedendo a brincadeira até o último brincante que vai dizendo, por acréscimo, o que foi comprado na feira.

“Mary si”

Transmitido por: Adelsin

Procedência: Bahia, Minas Gerais

Balança os olhos para Mary Si,
One, two, Mary Si

Balança a cabeça para Mary Si
One, two, Mary Si

Balança os braços para Mary Si
One, two, Mary Si

...os ombros, o tronco, os quadris, os pés, as pernas, o corpo todo

O corpo humano é dividido em três partes
Batman, Robin e Bat Girl

Como se brinca: o brincante que está conduzindo vai cantando a música e batendo palma, ora consigo mesmo, ora com os brincantes do lado, esticando os braços e batendo na mão de cada um e de uma vez. O fluxo deve ser mantido durante o seguinte texto: “balança os (o que for dito) para Mary Si”. No instante em que se diz “one, two, Mary si”, faz ritmicamente o movimento com a parte do corpo mencionada. No momento do último verso “Batman, Robin e Bat Girl”, faz-se ritmicamente e na seqüência: mão direita batendo e ficando no ombro esquerdo (Batman), mão direita batendo e ficando no ombro direito (Robin) e quando dizendo Bat Girl, vai deslizando as mãos, movimentando o restante do corpo em ondas e agachando, terminando com as descruzadas sobre os joelhos.

“Seu lobo”

Transmitido por: Frei Chico e Lira Marques

Procedência: Araçuaí, MG

Vamo passear na floresta
Enquanto seu lobo não vem
Vamo passear na floresta
Enquanto seu lobo não vem

– Tá pronto seu lobo
– Não! Tô tomando banho

Vamo passear na floresta
Enquanto seu lobo não vem
Vamo passear na floresta
Enquanto seu lobo não vem

– Tá pronto seu lobo
– Não! Tô enxugando

Vamo passear na floresta
Enquanto seu lobo não vem
Vamo passear na floresta
Enquanto seu lobo não vem

- Tá pronto seu lobo
- Não! Vestindo a roupa

Vamo passear na floresta
Enquanto seu lobo não vem
Vamo passear na floresta
Enquanto seu lobo não vem

- Tá pronto seu lobo
- Tô.

Como se brinca: um brincante é o lobo. Os outros aqueles que vão passear. Estes, de mãos dadas ou não vão até o lobo cantando a melodia e perguntam, como no texto, ao ouvirem o não do lobo, voltando cantando, repetindo a ação. No momento em que o lobo diz “tô”, ele sai correndo para pegar alguém, quando pega um brincante, este torna-se o lobo e recomeça-se a brincadeira.

“Telefone sem fio”

Transmitido por: indeterminado

Procedência: Belo Horizonte- MG

Como se brinca: em roda, um brincante fala ao ouvido de um dos brincantes, ou da direita ou da esquerda, uma palavra. Assim que ouvir, passa-a para o outro brincante ao seu lado. Faz-se assim até completar a roda e chegar no brincante de um dos lados do que começou a brincadeira. Esse irá dizer em “voz alta” qual foi a palavra que chegou até o seu ouvido e ela será conferida com a palavra dita inicialmente.

“Tumbalacatumba**”

Transmitido por: Talita Michue Bendezú

Procedência: Belo Horizonte e encontrada também em Havana-Cuba;
Maracáibo-Venezuela, Buenos Aires- Argentina e Bogotá-Colômbia^{***}

^{***} Na Venezuela o grupo Taller de los Juglares tem uma versão dessa brincadeira cantada em um de seus concertos. Há uma gravação em CDR, mas não está, ainda, disponível para o público. Na Argentina, o grupo Los Musiqueros também tem uma gravação no disco “Carí Caracúá”, editado pelo selo El Arca de Noé, em 1996. A musicista Olga Lúcia Jiménez

Quando o relógio bate a uma
todas as caveiras levantam-se da tumba.
Tumbalacatumba lacatumba laduê

Quando o relógio bate as duas
todas as caveiras saem pelas ruas
Tumbalacatumba lacatumba laduê

Quando o relógio bate as três
todas as caveiras jogam xadrez
Tumbalacatumba lacatumba laduê

Quando o relógio bate as quatro
todas as caveiras tiram retrato
tumbalacatumba lacatumba laduê

Quando o relógio bate as cinco
todas as caveiras apertam os cintos
tumbalacatumba lacatumba laduê

Quando o relógio bate as seis
todas as caveiras imitam chinês
tumbalacatumba lacatumba laduê

Quando o relógio bate as sete
todas as caveiras imitam a “grete”
tumbalacatumba lacatumba laduê

Quando o relógio bate as oito
todas as caveiras comem biscoitos
tumbalacatumba lacatumba laduê

Quando o relógio bate as nove
todas as caveiras quebram o pote
tumbalacatumba lacatumba laduê

Quando o relógio bate as dez
todas as caveiras lavam os pés
tumbalacatumba lacatumba laduê

Quando o relógio bate as onze
todas as caveiras sobem no bonde
tumbalacatumba lacatumba laduê

Quando o relógio bate as doze
todas as caveiras fazem uma pose

registrou esse brinquedo em seu livro “*Ronda que ronda la ronda*”. Bogotá, Colômbia: Três Culturas Editora, 1995, 3ª edição.

(Nessa parte, todas as pessoas fazem uma pose e viram estátuas)

Quando o relógio bate a uma
todas as caveiras voltam para a tumba
tumbalacatumba lacatumba laduê

Como se brinca: Livre, brincantes espalhados. A brincadeira consiste em seguir o que a letra da música está pedindo. Antes de começar a cantar a música pode-se dar uma pequena introdução como: "Era meia noite, em um cemitério bem sombrio..."(inventa-se algo para dar um clima de medo e brincadeira).

Dicas: Na parte da música "Todas as caveiras fazem uma pose", depois da pose feita, pode se eleger a estátua mais (interessante) bonita ???, ou o menino que não mexeu, etc.

“Ua ta tá^{*}”

Transmitido por: José Alfredo Debortoli

Procedência: Belo Horizonte, MG

Ua tatá ua tatá
Guli, guli, guli, guli
Ua tatá (2x)
Auê, Auê
Guli, guli, guli, guli
Ua tatá (2x)

Como se brinca: em roda, todos os brincantes cantam, batendo as mãos nas próprias coxas, na parte da letra que diz: "Ua tatá, Ua tatá". Na hora do " Guli, guli, guli, guli", coloca-se a mão direita em cima da cabeça e a esquerda embaixo do queixo de si mesmo, estalando os dedos. No "Ua tatá" volta a bater nas coxas. Na hora do "Auê Auê", levanta-se os braços e balança-os para os lados. A música irá voltar para o "Guli" e o "Ua tatá" e, conseqüentemente, repete-se os mesmos movimentos que foram feitos no início da brincadeira.

* Os brinquedos marcados com um asterisco estão registrados na cartilha: PEREIRA, E. Tadeu [et al]. *Pandalelê- arquivo lúdico*. Belo Horizonte: UFMG/ProEx, 1997. Coleção "Quem Sabe Faz", v. 11. Alguns estão no CD "Brinquedos Cantados" do Pandalelê e do Grupo Rodapião.

“Xep Xep”

Transmitido por: Lydía Hortélio

Procedência: Bahia, Minas Gerais

Quando eu fui a Nova Iorque

Visitar a minha mãe

Minha mãe me ensinou

A dançar o xep xep

Uia xep xep

Uia xep xep

Aui auê

Como se brinca: brincantes em roda, cantando a melodia, batendo palma, mas com moderação para ouvir as vozes. Um sai dançando em busca de alguém da roda. Pára em frente a um brincante no momento em que está cantando “uia xep xep”, faz movimentos, dançando, e o outro fica imitando-o. Quando recomeça a música o que estava na roda o segue, imitando-o em seus movimentos. O brincante da frente escolhe outra pessoa e faz-se os mesmos procedimentos, só que no momento em que se canta pela última vez “aui auê” vira-se de sentido, quem era o último da fila torna-se o primeiro e assim vai sucedendo o brinquedo, até todos estarem na fila.

5– Partituras

Escravos de Jó

Florença

Mary Si

Seu lobo

Tumbalacatumba

Ua tatá

Xep xep

