

LEVINDO DINIZ CARVALHO

**IMAGENS DA INFÂNCIA:
BRINCADEIRA,
BRINQUEDO E CULTURA**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007**

LEVINDO DINIZ CARVALHO

**IMAGENS DA INFÂNCIA: BRINCADEIRA,
BRINQUEDO E CULTURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Sociedade Cultura e Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Cristina Soares Gouvea.

Co-orientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2007

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação

Dissertação intitulada IMAGENS DA INFÂNCIA: BRINCADEIRA, BRINQUEDO E CULTURA, de autoria do mestrando LEVINDO DINIZ CARVALHO, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Cristina Soares Gouvea – UFMG – Orientadora

Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli – UFMG – Co-orientador

Profa. Dra. Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos – UFMG

Profa. Dra. Leá Tiriba – PUC/ RJ

Prof. Dr. João da Silva Amado – Universidade de Coimbra

Belo Horizonte, 21 de setembro de 2007.

A todas as crianças que contribuíram para esta pesquisa,
emprestando suas experiências, sensibilidades e saberes.

Elas são o sentido maior deste trabalho.

Em tempo de agradecer

O meu mais profundo agradecimento a essas pessoas incomparáveis que, ligadas ao meu coração, são hoje partícipes deste momento:

À Ercilia, Dona Gerçi e a toda equipe da cozinha comunitária do Taquaril.

À Comunidade Pataxó Embiruçu e, especialmente, aos professores indígenas: Lucidalva, Ronaldo, Ronialdo, Siwê, Kanatyó, Valmores e Vanuza.

À Cristina Gouvea, especialmente, pelo acolhimento, sensibilidade, competência, apoio e por ter me ensinado muito sobre a infância e a vida.

Ao caríssimo José Alfredo Debortoli, pela disponibilidade incondicional, pelo carinho e pelos vãos que significaram cada orientação.

À minha mãe, Márcia, pelo incontável apoio e pelo constante exemplo de perseverança, e ao meu pai Inácio, a pessoa mais doce, singela e generosa que conheço.

Ao Gustavo Fontes, por tudo.

Ao Roquinho, pelo seu enorme coração.

À Adriana Monteiro, por ser tão especial.

À comadre Camila, por partilhar comigo um teto e um jeito de ver mundo.

Às queridíssimas Lucinha, Verônica, Fernanda, Macaé e Augusta, por serem sempre companheiras.

Aos colegas do mestrado, Samy, Camila, Daniele Bli, Isamara, Alessandra, Carlos, Marcos Campos, Renata Bergo e Marcos Nery, com quem foi possível trocar conhecimentos, angústias e muitas alegrias.

Aos amigos especiais, Tereza, Melissa, Paula, Renata, Glorinha, Cida, Cássia, Etiene e Cacá.

Ao caríssimo Prof. João Amado, pela generosidade, e a todos os acolhedores amigos luso-brasileiros, Juliana, Edson e Daniela Fantoni.

Aos professores do programa Nilma Lino, Amelinha, Tarcisio Mauro, Ana Gomes, Juarez Dayrel e Maria Alice Nogueira.

Aos colegas de trabalho, de reflexões e de trocas, Luciano, Rosangela Teles, Luiz Fazzi, Tânia Gebara, Mariza Brandão.

Ao meu irmão Alexandre, que me ajudou em meus conflitos com a tecnologia e contribuiu para que o trabalho ficasse mais bonito.

Ao CNPQ pela possibilidade de contar com uma bolsa de pesquisa.



Meninos brincando com piões. Bairro Taquaril – Belo Horizonte.
Foto de José faria Julio Belo Horizonte



Menino e seu barquinho. Aldeia Pataxó Imbiruçu.
Registro de campo.

Quando um moderno poeta diz que para cada homem existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro desaparece, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos? Walter Benjamin

RESUMO

Neste trabalho, descreve-se e analisa-se o repertório de brinquedos e brincadeiras vivenciadas por crianças indígenas Pataxós (MG) e crianças moradoras do bairro Taquaril em Belo Horizonte. Interessou-nos compreender como crianças de diferentes contextos socioculturais experienciam a prática da brincadeira, suas dinâmicas e significados. Investigou-se, ainda, que elementos próprios da inserção sociocultural surgem nessa experiência, entendendo o brincar como forma própria de compreensão e apreensão do mundo pelas crianças. As principais referências teóricas deste trabalho são estudos contemporâneos dos campos da sociologia, antropologia e história da infância, voltados para o entendimento da criança como sujeito sócio-histórico e cultural, produtor de uma cultura singular, construída na interação com a cultura adulta. Com base na compreensão de cada contexto sociocultural no qual os diferentes grupos de crianças observados vivem, foi realizada uma investigação sociológica de quotidianos infantis para se apreender o repertório de práticas culturais de cada um dos grupos, suas interações e a produção de sentidos sobre o que fazem. Nesse exercício, assumem destaque os diferentes usos dos espaços e tempos do brincar em cada contexto e as relações estabelecidas com os adultos e elementos da cultura adulta na prática da brincadeira. Da análise das relações entre brincadeiras e brinquedos de diferentes contextos, da cartografia de similaridades, especificidades e, principalmente, da apreensão da dimensão cultural dessa prática, emergem características singulares, universais e sazonais que constituem esse repertório de brinquedos e brincadeiras. Revelam-se ainda, nessas práticas, as condições de se viver a infância, bem como traços identitários e de pertencimento cultural de cada grupo. Nesse sentido, este trabalho, à medida que busca a compreensão do brincar como linguagem infantil que significa o mundo, contribui para a constituição de um modo de ver da criança em sua singularidade, suas formas de apreender e se relacionar com seus pares e seu entorno, mas, principalmente, para a elaboração das imagens construídas sobre as múltiplas infâncias na contemporaneidade.

Palavras-chave: infância; brincadeira, culturas infantis.

ABSTRACT

In the present work we describe and analyze the repertory of toys and playing activities experienced by Amerindian Pataxó children of the state of Minas Gerais and also by children living in the Taquaril neighborhood of Belo Horizonte. This study intended to comprehend how children from different sociocultural contexts experience the practices of games, including their dynamics and meanings. We also investigated which elements peculiar to the sociocultural milieu arise from this experience, understanding the act of playing as a typical way of the children to comprehend and apprehend the world. The main theoretical references of this work are contemporary studies in the fields of sociology, anthropology, and childhood history, focused mainly on the understanding of the child as a sociohistorical and cultural actor and producer of a unique culture that is built through the interaction with the adult culture. Based on the comprehension of each sociocultural context in which the different observed groups live, we accomplished a sociological investigation of the child's daily routines. This was in order to apprehend the repertory of the cultural practices of each group, their interactions and their generation of meanings about these actions. In this study, prominence is given to the different uses of spaces and time in playing in each sociocultural context, and the relationships established, while playing, with the adults and the elements of the adult culture. From the analyzes of relationships between playing activities and toys of different contexts, from the cartography of similarities, specificities, and, specially, from the apprehension of the cultural dimension of this practice, arise singular, universal and seasonal characteristics, that constitute a repertory of toys and playing activities. It is also revealed, in those practices, the conditions of childhood living, as well as cultural belonging and identity traces of each group. In this sense, this work, as long as it searches to understand playing as a child language that denotes signification to the world, contributes to the establishment of a way of seeing the child in her singularity and in the forms she apprehends and relates herself with her peers and environment. It also contributes to the elaboration of the built images over the multiple childhoods in the contemporaneity.

Key-words: childhood, playing activity, children's culture.

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1:	Meninos brincando com piões. Bairro Taquaril.....	6
IMAGEM 2:	Menino e seu barquinho. Aldeia Pataxó Imbiruçu.....	6
IMAGEM 3:	Menina aprendendo a ler. Cerâmica grega 500 a.C.	16
IMAGEM 4:	Menino no bairro Taquaril brincando de caixotinho.	16
IMAGEM 5:	Menino pataxó com seu maracá.	43
IMAGEM 6:	Meninos do bairro Taquaril brincando de gangorra.	43
IMAGEM 7:	Meninos pataxó e seus carrinhos.	45
IMAGEM 8:	Localização do município de Carmésia – Leste de Minas Gerais.....	47
IMAGEM 9:	Localização do bairro Taquaril – Leste de Belo Horizonte.....	50
IMAGEM 10:	Ruas e becos do bairro Taquaril.....	51
IMAGEM 11:	Meninas brincando de “bolinha de sabão”. Bairro Taquaril	53
IMAGEM 12:	Boneca de papoula. Coimbra, Portugal. 2006.....	62
IMAGEM 13:	Bonecas pataxós.	62
IMAGEM 14:	Menino pataxó e seu cavalinho.....	62
IMAGEM 15:	Detalhe de Piter Bruguel. Holanda, século XVI.....	62
IMAGEM 16:	Jogos infantis. Peter Bruguel. Holanda, século XVI.....	64
IMAGEM 17:	Brincadeiras infantis. China, século XIX.....	66
IMAGEM 18:	Menino com pião. Candido Portinari. 1947	67
IMAGEM 19:	Detalhes do quadro de Bruguel, século XVI.....	67
IMAGEM 20:	Detalhe de gravura chinesa, século XIX.....	67
IMAGEM 21:	Menino e seu pião. Belo Horizonte-MG. 2002.....	68
IMAGEM 22:	Menino e seu pião. Natal-RN, 2004.....	68
IMAGEM 23:	Pião de sementes. Araçuaí-MG. 2001.....	68
IMAGEM 24:	<i>Bei bleid</i> . Belo Horizonte-MG. 2005.....	69
IMAGEM 25:	Cinco pedrinhas. Quênia. 1970.....	70
IMAGEM 26:	Detalhe do quadro de Bruguel. Holanda, século XVI.....	70
IMAGEM 27:	Carrinhos de rolimã. Belo Horizonte. 2000.....	72
IMAGEM 28:	Carinho de guia. Araçuaí-MG. 1999	72
IMAGEM 29:	Canoa feita com palha de coqueiro. Mangue Seco. 2000.....	73
IMAGEM 30:	Cabra-cega. Orlando Teruz. 1972.....	74
IMAGEM 31:	Papagaios em Araçuaí. 2001.....	77
IMAGEM 32:	Meninos soltando pipa. Candido Portinari. 1943.....	78
IMAGEM 33:	La Cometa. Goya. 1778.	78
IMAGEM 34:	Brincadeiras de casinha	84
IMAGEM 35:	Burrinhos de banana.	86
IMAGEM 36:	Menino construindo carrinho. Chapada do Norte-MG.....	87
IMAGEM 37:	Fogãozinho de barro pataxó.....	88
IMAGEM 38:	Cabana de reunião.....	101
IMAGEM 39:	Menino brincando na cabana.	101
IMAGEM 40:	Meninas na laje. Bairro Taquaril	101
IMAGEM 41:	Casinhas de folha de bananeira. Aldeia Pataxó.	104
IMAGEM 42:	Escola pataxó.	106
IMAGEM 43:	Vagem de fedegoso.	108
IMAGEM 44:	Sementes utilizadas na produção de artesanato.....	108
IMAGEM 45:	Menino pataxó e seu apito de coquinho aricuri.	110
IMAGEM 46:	Cata-vento de folha de manga.	110

IMAGEM 47:	Burrinhos de mandioca	113
IMAGEM 48:	Menina Pataxó puxando o fio de artesanato.....	115
IMAGEM 49:	Gangorra no quintal.	116
IMAGEM 50:	Brincadeira de pular corda.	120
IMAGEM 51:	Brincando na cachoeira.....	123
IMAGEM 52:	Na rua. Carlos Sclair. 1940.....	126
IMAGEM 53:	Partie de billes. 1931. Paris.	127
IMAGEM 54:	Bola de gude 1.....	127
IMAGEM 55:	Detalhe de Bruguel.....	127
IMAGEM 56:	Bola de gude 2.....	128
IMAGEM 57:	Bola de gude 3.....	129

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: EXERCÍCIOS DE VER CRIANÇA.....	13
2 NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA BRINCADEIRA.....	16
2.1 Culturas infantis	34
2.2 Crianças como sujeitos: a adoção de uma perspectiva etnográfica e outras implicações metodológicas.....	36
3 OS SUJEITOS, OS ESPAÇOS E AS ESCOLHAS DA PESQUISA.....	43
3.1 Os grupos de crianças e o foco na atividade da brincadeira.....	44
3.1.1 <i>O povo Pataxó</i>	45
3.1.2 <i>O povo Pataxó e suas crianças</i>	48
3.1.3 <i>O bairro Taquaril – Belo Horizonte</i>	50
3.1.4 <i>O bairro Taquaril e suas crianças</i>	53
3.2 “Você vai brincar com a gente?” – O tempo, o espaço e a experiência no campo.....	56
3.2.1 <i>As dinâmicas do trabalho campo em cada grupo observado</i>	57
3.3 Observações, fotografia, vídeo e entrevistas.....	59
4 BRINCADEIRA, BRINQUEDO E CULTURA.....	62
4.1 Ludicidade e cultura.....	75
4.2 A criança que cria: conhecer seu mundo.....	81
4.3 O brinquedo como artefato cultural.....	86
5 AS PRÁTICAS DE BRINCADEIRAS E SEUS SIGNIFICADOS	90
5.1 Universalidade e diversidade: o repertório de brincadeiras.....	92
5.2 Transmissão cultural.....	96
5.3 Sazonalidade.....	98
5.4 Espaços e tempos da brincadeira e da infância	100

5.5 Espaços e tempos da brincadeira e da Infância na Aldeia Pataxó.....	103
5.5.1 Atividades domésticas.....	107
5.5.2 Natureza e meio ambiente.....	109
5.5.3 A relação com os adultos	111
5.6 Espaços e tempos da brincadeira e da infância no bairro Taquaril.....	116
5.6.1 Brincando na comunidade.....	120
5.6.2 Relação com os adultos.....	124
5.6.3 Bolinha de gude.....	126
6 PALAVRAS FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXOS.....	150
ANEXO I – Lista de equipamentos sociais voltados a crianças adolescentes no bairro Taquaril	150
ANEXO II – Modelo de autorização para pesquisa e uso das imagens das crianças.....	151

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: EXERCÍCIOS DE VER CRIANÇA...¹

Quando menino, interessavam-me as coisas que voavam, as rodinhas e os motorezinhos. Podia passar um dia todo criando um mundo pequeno, uma cidade com ruas, carros, casas, igrejas, hospitais, árvores e passarinhos. Dentre as memórias mais doces, talvez esteja a de brincar na enxurrada, sentir o frio da água nos pés e a surpresa em descobrir que quase tudo podia virar um barquinho: tampinhas, pedaços de madeira ou qualquer folhinha que flutuasse. Encantavam as viagens que, às vezes, que se estendiam por todo quarteirão; quando chovia, gostava também de fazer represa com barro, imaginando que prender aquela água me dava uma grande responsabilidade...

As crianças sempre atraíram meu olhar. Em minha formação pessoal e profissional, tenho escolhido me aproximar de experiências de trabalho e de estudo que me permitam refletir sobre a infância e suas especificidades, ora por um interesse de pesquisador, ora por uma curiosidade e encantamento sobre a brincadeira e os brinquedos, especialmente os tradicionais. Meu interesse por colecionar imagens, brinquedos, brincadeiras nas suas mais diferentes variações se fortalecia à medida que me aproximava de crianças de diferentes lugares.

Nesse percurso, a aproximação com pessoas que se interessavam pelo brinquedo e pela brincadeira no campo da arte e da cultura foi determinante. Lydia Hortélio,² Adelson Murta³ e Roque Soares⁴ são referências fundamentais na minha aproximação da criança e do brinquedo. Tive a oportunidade de compartilhar com essas pessoas parte de suas experiências e reflexões que convergem em uma observação da criança fora dos espaços da escola, o conhecimento de suas invenções e saberes, a identificação e o registro de um repertório de brinquedos e brincadeiras presentes na cultura brasileira e, ainda, o fortalecimento da necessidade do brincar na formação integral e humana. Em oficinas e em muitas

¹ Inspirado no título de um livro do poeta mato-grossense Manuel de Barros: *Exercícios de ser criança*.

² Há mais de 40 anos Lydia Hortélio pesquisa, coleciona e registra brinquedos e brincadeiras de todo mundo, especialmente no campo da música ela transcreve e grava canções tradicionais infantis.

³ Adelson pesquisa brinquedos construídos por crianças em todo o Brasil.

⁴ Roque Soares pesquisa e registra brinquedos com elementos da natureza inspirados nas suas experiências de infância na convivência com crianças em diversos lugares.

oportunidades de encontro com crianças e educadores, essas pessoas me abriram muitos caminhos, marcando minha formação e tornando-se fundamentais na construção do meu olhar de hoje sobre o brincar. Os motivos pelos quais me fazem escrever este trabalho foram, sem dúvida, também gerados nessas convivências.

Ao longo dos últimos anos, o fato de estar convivendo com diferentes grupos de crianças, como profissional ou mesmo como observador, tem despertado minha atenção para vivências de brincadeiras e para a construção de brinquedos por crianças. Tenho registrado, por meio de imagens fotográficas, essas observações e tento estabelecer relações entre brincadeiras e brinquedos de diferentes contextos, mapeando similaridades, especificidades e, principalmente, buscando apreender a dimensão cultural dos brinquedos e brincadeiras.

Nos últimos anos, tenho atuado como assessor pedagógico na região do médio Vale do Jequitinhonha, conhecendo diversas comunidades rurais⁵ e trabalhando na formação de educadores. Paralelamente, trabalho na formação de educadores e na assessoria da rede de atendimento a crianças e adolescentes em instituições e programas de educação não formal de Belo Horizonte⁶ e pontualmente como professor no Programa de Implantação de escolas indígenas em Minas Gerais.⁷

Essas experiências têm me permitido observar e registrar brincadeiras e brinquedos de diferentes grupos de crianças, como, as do bairro Taquaril, em Belo Horizonte, construindo pequenos papagaios com papeis de bala; meninas brincando de “cinco-marias” com sementes de castanha em Diamantina; os diferentes tipos de

⁵ O projeto envolve 11 associações comunitárias, que atuam em comunidades rurais da região do médio Vale do Jequitinhonha, compreendendo as seguintes cidades: Araçuaí, Berilo, Chapada do Norte, Coronel Murta, Francisco Badaró, Jequitinhonha, Medina, Minas Novas, Padre Paraíso, Turmalina, Veredinha e Virgem da Lapa. Esse trabalho está vinculado à Organização Não Governamental Fundo Cristão para Crianças (FCC), que desenvolve programas de assistência e educação com crianças e suas famílias desde 1965, nos Estados de Minas Gerais, Ceará e São Paulo, até por meio programas de assistência e educação a crianças e a suas famílias.

⁶ Essa rede, que contempla mais de 60 instituições e projetos sociais que atendem crianças e adolescentes de 6 a 14 anos fora do horário escolar, tem o apoio da secretaria Municipal de Assistência Sociais e diferentes Ongs e vem discutindo propostas educativas para o atendimento não escolar tendo como base o Estatuto da Criança e do Adolescente e sua formação integral.

⁷ O Programa está vinculado a Secretaria de Estado da Educação e UFMG realiza módulos de formação para professores indígenas de diferentes etnias. Nesse espaço, tenho discutido sobre possível a implantação do atendimento em Educação Infantil nas áreas indígenas. A infância em cada etnia, a memória de infância dos professores e os traços culturais da infância indígena são bases para essa discussão.

“amarelinha” das crianças do bairro São Bernardo, em Belo Horizonte, e das crianças de Carajás, no Pará; os carrinhos construídos pelos meninos pataxós; crianças construindo barquinhos de “pati” (uma parte do coqueiro) em Sergipe; as cantigas de verso cantadas no Vale do Jequitinhonha; os diferentes ritmos e melodias de brincadeiras de mão, brincadeiras de elástico, corda, pegadores; os carrinhos, as brincadeiras com água, arcos e bolas.

Poesia para ser boa, tem que ter a seriedade do brincar. (BARROS, 2003)

No contato com esse vasto campo de pesquisa construí minha monografia de conclusão do curso de pedagogia (CARVALHO, 2002). Busquei aprofundar minha reflexão sobre esse universo “mapeando” os dados que já havia coletado e articular as observações sobre o brincar desenvolvidas em minha prática profissional com a produção acadêmica sobre o tema, bem como discutindo sobre a importância do brinquedo e da brincadeira no desenvolvimento da criança.

É a partir dessas experiências que proponho este estudo, no caminho de identificar jogos, brinquedos e brincadeiras vivenciados por crianças em diferentes contextos socioculturais: as crianças indígenas pataxós e as crianças moradoras do bairro Taquaril, em Belo Horizonte. A intenção é analisar o repertório de brinquedos e brincadeiras como práticas entendendo-os como expressões da cultura infantil.

Interessa, neste trabalho, compreender como crianças de diferentes contextos socioculturais experienciam a prática da brincadeira. Com base na observação de dois grupos distintos, busquei verificar: Que elementos próprios da inserção social surgem na experiência da brincadeira? Com que dinâmica? Que elementos comuns constituem as práticas infantis e que são recorrentes entre os grupos? Os brinquedos e brincadeiras constituem um repertório de produção cultural próprio da infância? Que interpretações podem ser feitas com base nesse repertório?

2 NA HISTÓRIA DA INFÂNCIA E DA BRINCADEIRA

O MENINO MUDO

Busca o menino a sua voz.
 (quem a tem é o rei dos grilos.)
 Em uma gotinha de água
 busca sua voz o menino.
 Não a quero para falar;
 farei com ela um anelzinho
 que o meu silêncio levará
 no dedo, o seu dedo mindinho.
 Em uma gotinha de água
 busca sua voz o menino.
 (A voz dele, presa lá longe,
 veste uma roupa de grilo.)

Frederico Garcia Lorca



IMAGEM 3: Menina aprendendo a ler. Cerâmica grega 500 a.C.
 Fonte: ANCIENT Art and Architecture Library. 2006



IMAGEM 4: Menino no bairro Taquaril brincando de caixotinho.
 Fonte: Registro de campo.

Com base nas experiências de pesquisa e à luz de referências dos campos da história, sociologia, antropologia, busco, neste capítulo, compreender como a constituição social das representações de infância e brincadeira foram construídas histórica e socialmente. O entendimento de que o sentimento da especificidade da infância e, conseqüentemente, brincar como linguagem infantil foram sendo construídos à medida que a organização social e familiar também se transformou.

Como se deu essa construção? Como alcançamos a compreensão multifacetada e plural que temos contemporaneamente da infância e dos significados do brincar?

A compreensão contemporânea de infância como categoria social de estatuto próprio foi construída socialmente ao longo da história em relativa consonância com o surgimento de diferentes compreensões sobre jogo, brinquedo e brincadeira.

Precursor nos estudos da história da infância Ariès (1978), em seu trabalho “A criança e a vida familiar no antigo regime”,⁸ destaca que em toda a Idade Média, as crianças foram representadas como adultos em miniatura.⁹ Nesse período, as crianças “trabalhavam, comiam, divertiam-se e dormiam no meio dos adultos” (PINTO. In: PINTO, SARMENTO, 1997). Ainda segundo Ariès até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la: “é difícil acreditar que essa ausência se devesse à falta de habilidade ou de competência. Parece mais provável que a infância não tivesse lugar naquele mundo.” (ARIÈS, 1978, p. 23)

O trabalho de Ariès (1981), é referência constante em pesquisas no campo da infância, sobretudo no que diz respeito ao trato com a infância pela sociedade a partir da Idade Média. No entanto, cabe compreender algumas de suas limitações, especialmente considerando-se que a transformação observada em relação à infância no decorrer da história não é linear e ascendente, como aponta Kuhlmann Jr. (1998), e ainda quando se percebe que Ariès (1981), teve como referência em seu trabalho apenas a criança burguesa.

⁸ Publicado no Brasil com o Título: “História social da criança e da família”.

⁹ Forma de representação denominada “homúnculos”: do latim homens pequenos.

O entendimento da realidade social e cultural da infância é complexo e construído com base em várias referências, constituindo-se em um percurso que vai da codificação do cuidado à mitificação da infância (OLIVEIRA, N. 2003) .

Entretanto, é relevante considerar que o trabalho do autor é pioneiro na construção da idéia do surgimento do sentimento de infância. Com base na obra de Áries (1973), Kramer (1995, p.17) afirma:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, correspondendo na verdade à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada um adulto em potencial dotada de capacidade de desenvolvimento.

A emergência e a transformação desse *sentimento da infância*, construído, sobretudo, no período moderno, se traduz, portanto, no reconhecimento das particularidades da criança, por exemplo, no entendimento do brincar como uma linguagem própria desse ciclo da vida. E tem origem anterior à Idade Média, se pensarmos, por exemplo, nas civilizações clássicas e na sua valorização pela da educação, é caso do que se chamou na Grécia *Paidéia*¹⁰ e nos diversos sinais de sensibilidade aos *Puer*,¹¹ notados em Roma, na arte e na decoração. (PINTO, 1997)

É também na Grécia antiga e por reflexões de Heráclito, Platão e Aristóteles que surgiram as primeiras idéias a respeito dos jogos como atividade física e também intelectual. Platão já traz o entendimento de que brincar era importante para aprendizagem e Aristóteles de que os jogos imitam atividades dos adultos e preparam a criança para vida futura.

¹⁰ “A idéia de formação do homem através do contato orgânico com a cultura, organizada em curso de estudos [...], que amadurece por intermédio da reflexão estética e filosófica e encontra na pedagogia – na teorização da educação subtraída a influencia única do costume – seu próprio guia.” (GAMBI, 1999, p. 49)

¹¹ Referente à criança, em latim.

De influência aristotélica, São Tomás de Aquino, citado por Scaglia (2004, p. 31) defende o jogo “comparando-o ao arco tenso do arqueiro que necessita ter a sua tensão controlada para não se partir”, construindo uma relação entre o trabalho intelectual e o jogo, como se este fosse útil para liberar tensões impostas pelo trabalho, sendo o jogo vital e indispensável à vida humana. São Tomás de Aquino, citado por Duflo (1999, p. 20) chegou a dizer que “quem não jogava pecava da mesma forma que aquele a qual se entrega em demasia.”

Podemos considerar, portanto, que desde os primórdios da educação greco-romana já havia uma relação de uso da ludicidade em atividades educativas, associando a idéia do estudo ao prazer, o que podia já caracterizar um uso didático do jogo.¹² Ainda assim é reconhecida na sociedade grega e em toda a cultura antiga a não-distinção da infância em relação a outros grupos geracionais, sendo a infância entendida como *uma idade de passagem*, ameaçada por doenças, e com futuro incerto,¹³ mas também gratificada com brinquedos e entretida com jogos.

A partir do século XVI, o jogo, até então compreendido como descanso para o trabalho intelectual, passou a se destacar por suas virtudes pedagógicas, que passaram a ser discutidas principalmente pelos matemáticos, com base na compreensão de que o jogo ensina a pensar. O trabalho de Leibniz ([s.d.] *apud* DUFLO, 1999, p. 24) é exemplo dessas idéias. Para o autor, nos jogos de tabuleiro, por exemplo, “o homem exercita a arte de criar novas combinações a partir de elementos pré-existentes”. Leibniz ([s.d.] *apud* DUFLO, 1999) sustenta a idéia de que o jogo deve ser estudado porque oferece um espaço privilegiado para a inteligência humana. Sendo o homem assim mais criativo quando está no divertimento e ocorrendo pelo jogo a liberdade do espírito, a de análise de estratégias (inteligência tática) e o exercício da engenhosidade.

¹² Segundo Wajskop (2001), na Antigüidade utilizavam-se doces e guloseimas em forma de letras e números para o ensino das crianças.

¹³ Segundo Duflo (1999), a criança na Grécia antiga freqüentemente era submetida à violência, ao estupro, ao trabalho e até sacrifícios rituais.

A relação entre a constituição da categoria infância e uma preocupação pedagógica (incluindo aqui o surgimento das idéias sobre a importância do jogo) é uma idéia central. Essa preocupação educativa, que tem origem na Grécia, se confirmou também nos séculos XVII e XVIII com Jean Locke (1632-1704) e Jean-Jacque Rousseau (1712-1778).

Jean Locke apresentou uma teoria que marcou as concepções e práticas em educação infantil por muito tempo – a teoria da *tábula rasa*. O autor compreende a criança como um ser passivo a ser socializado e moldado pela sociedade adulta. Na perspectiva de Locke, o ambiente era, então, determinante na constituição do que as crianças viriam a ser quando adultas. As idéias de Locke podem se resumir no entendimento de que “importa cuidar da proteção e formação, dos mais pequenos, para que se tornem cidadãos ativos e civilizados, alfabetizados e racionais.” (PINTO, 2000, p.40)

Rousseau demarcou ideais *românticos* sobre a infância e a educação, uma vez que compreendia que a criança era um ser puro e bom, e sua inocência deveria ser preservada. A educação, para Rosseau, deveria respeitar a espontaneidade infantil. Ele afirma que não deve “ensinar nem a virtude nem a verdade, mas garantir o coração contra vício e o espírito contra o erro.” (ROUSSEAU, 1966, *apud* PINTO 1997 p. 42) O adulto, então, não deveria ensinar respostas concretas, apenas deixar as crianças aprenderem. Essas idéias consignam à criança o reconhecimento de suas potencialidades. Nesse período, portanto, o apego¹⁴ à criança e a suas particularidades se exprime pelo interesse psicológico e pela preocupação moral com a educação dela.

Para lá da evidente distancia entre o ‘ambientalismo’ de Locke e os romantismo de Rosseau, o que emerge é algo que aproxima os dois pensadores [...]. Em ambos se detecta, de fato, o reconhecimento do caráter decisivo da atenção e da intervenção dos adultos no processo de formação das crianças. (PINTO, 1997, p. 41)

¹⁴ Segundo Áries, este “apego” a infância e sua particularidade, impunha que se desenvolvesse nas crianças uma razão ainda frágil e que se fizesse delas homens racionais e cristãos.

Rousseau (1966, *apud* DUFLO, 1999, p. 54) faz referência à importância da brincadeira para criança:

Que ela se ocupe ou se distraia, ambos são iguais para ela; seus jogos são suas ocupações, ela não sente diferença entre eles. [...] Não é espetáculo charmoso e doce, ver uma linda criança, olhar vivo e alegre, ar contente e sereno, fisionomia aberta e risonha, fazer brincando, as coisas, mais serias, ou profundamente ocupada com os mais frívolos divertimentos?

As reflexões de Rousseau trouxeram o entendimento de que o jogo tem implicações políticas e morais, e é a partir dessa compreensão que ele passa a ser associado à formação do homem em sua plenitude.

Embora se opusesse a algumas idéias de Rousseau, Kant (*apud* SCAGLIA, 2004, p. 143) é outro pensador que encontrou no jogo qualidades outras que o simples divertimento. Segundo ele, “os jogos das crianças, por exemplo, representam um insubstituível lugar de auto-aprendizagem”.

Nesse período e com base nessas idéias sobre a educação da criança, o processo de construção do sentimento de infância passou a integrar duas noções distintas: a criança passou a ter atenção e preocupação por parte da sociedade europeia e da instituição familiar. As crianças, ao mesmo tempo, tornaram-se objeto de proteção e cuidado por parte do Estado, que “intencionava” moralizar e formar o caráter das crianças tidas como “irracionais” e “irresponsáveis”. “No momento em que a educação assume um lugar maior para a preparação do homem na sociedade, o lugar do jogo deve ser reconsiderado.” (DUFLO, 1999, p. 53)

Essa relação entre brincar e educar que se consolidou a partir do século XVII, segundo Ariès (1978) é fortalecida pelo crescimento da valorização da criança no seio família nuclear em desenvolvimento e no entendimento de que crianças demandavam necessidades educacionais, orientação e controle. Segundo Wasjkop (2001, p. 21), a criança nesta época passou a ser

[...] cidadão com imagem social contraditória, uma vez que era ao mesmo tempo, o reflexo do que o adulto e a sociedade queriam que ela fosse e do que temiam que ela se torna-se. As crianças eram vistas ao mesmo tempo, como livres para desenvolverem-se e educadas para não exercerem sua liberdade.

Já no século XIX, a efetiva idéia de que a formação da infância contribuiria para uma transformação social, faz estender a todas as classes sociais a necessidade de educabilidade das crianças e, conseqüentemente, de uma produção pedagógica voltada para construção de intervenções com as crianças, associando-se a idéia de educabilidade à escolarização.¹⁵

Nesse período, os ideais pedagógicos de Pestalozzi ganharam destaque, pela grandeza que reside na experimentação educativa constantemente retomada e aprofundada, e também na precisa finalidade antropológica e política que reconhece para a atividade educativa e a reflexão pedagógica. Gambi (1999) demarca essencialmente a possibilidade da construção do saber de forma natural e intuitiva.

Retomando idéias de Rosseau, Pestalozzi compreende que a criança já teria em si todas as “faculdades da Natureza Humana” e que a educação deveria seguir esses ideais, com base na intuição e no contato direto com as diversas experiências que cada aluno deve concretamente realizar no próprio meio.

Tendo na centralidade de seu entendimento a idéia de que a criança deve “aprender com as coisas” Pestalozzi, priorizava a expressão dos sentidos, construindo uma perspectiva educacional que partia do ponto de vista e da vivencia intuitiva das crianças.

¹⁵ É também no século XIX que ocorre uma significativa ampliação do acesso a escola para população.

Em síntese, as idéias de Rosseau e Pestalozzi podem ser tidas como base para as teorias sobre as especificidades da infância e suas estratégias educacionais. As idéias de valorização e proteção da infância estão presentes nas propostas de educação dos dois autores, que sugerem o uso da brincadeira no centro do processo educativo.¹⁶

Como destaca Brougère (1997), a criança era entendida como um ser vinculado à pureza, cujo contato social representava uma ameaça. Nesse período, portanto, o reconhecimento da pertinência do brincar se fundamenta no mito da “criança portadora da verdade” que teria no brincar a essência natural de seu comportamento, brincar esse desvinculado do contexto social e distante da *razão*. A brincadeira era, portanto, interpretada com base na visão de natureza infantil, biologicamente definida, para a qual a criança cumpria requisitos de desenvolvimento básicos e predeterminados.

Destacam-se ainda, nesse período, as idéias de Froebel (1913) sobre a relação entre o jogo e educação da infância. O autor entende que o jogo, objeto e a ação de brincar, é caracterizado pela liberdade e pela espontaneidade. Destaca ainda como o jogo contribui diretamente na construção de hábitos e habilidades. Em sua teoria, o jogo livre é entendido como importante para o desenvolvimento infantil, embora o autor introduza também “a idéia de materiais educativos, como recursos auxiliares necessários à aquisição de conhecimentos, como meios de instrução.” (FROEBEL *apud* KISHIMOTO, 1988, p. 16).

Ainda demarcando uma limitação das teorias nesse período, cabe apontar que, segundo Waskop (1995), os autores, embora inaugurassem um novo entendimento histórico, compreendendo as crianças como seres ativos merecedores de atenção, baseavam-se em uma concepção *cumulativa* e *progressional* do conhecimento. Exemplo disso se revela em estratégias de ensino que partem do simples para o complexo ou do concreto para o abstrato, com base em *exercícios mecânicos, treino visual, auditivo e de memória*. Isso revelava uma didatização do jogo e uma

¹⁶ Os trabalhos de Rosseau e Pestalozzi também possibilitaram que se criassem brinquedos educativos, utilizando princípios da posteriormente chamada “educação sensorial”, com vista a estudar crianças deficientes mentais, experiências que depois foram também utilizadas no ensino de crianças “normais”.

compreensão limitada da capacidade de simbolizar da criança, entendida apenas como forma de facilitar as intenções do professor que objetivava a transmissão de determinada visão de mundo.

Na virada do século XIX e início do século XX, destacam-se as novas condições econômicas e sociais geradas pela Revolução Industrial, que tiveram impactos na organização familiar, principalmente por meio do trabalho das mulheres, e, ainda, o surgimento do movimento da Escola Nova,¹⁷ que assumiu o desafio de transformar o papel da escola. Incorporando a idéia de *escolarização* e o entendimento de que a criança (ou aluno) é o sujeito natural da escola, a Escola Nova teve como idéia central a importância do entendimento da infância e suas especificidades, bem como a necessidade de reconhecer e explorar, em uma educação ativa, as características e potencialidades próprias da criança, destacando-se o brincar.

Na primeira metade do século XX, emergem outros avanços na compreensão do entendimento dos significados da infância e da experiência da brincadeira. Por excelência construídos no campo da psicologia (com base na compreensão das características psicológicas da criança, dentre elas o brincar) e em diálogo com outras ciências humanas, especialmente a antropologia, formulou-se uma matriz evolucionista do desenvolvimento que passou a fundamentar práticas educativas na mais ampla perspectiva. Como destaca Gouvea (2003, p. 3),

tais saberes historicamente dirigiram a conformação de práticas de cuidado e socialização da criança nos diferentes espaços sociais: a família, a escola, a cidade, definido o que é a criança, como esta deve ser tratada, através de que estratégias de socialização. Práticas situadas em diversos campos de produção científica e intervenção, como a pedagogia, a educação física, etc.

As principais referências destas perspectivas são Piaget, com seus trabalhos sobre a gênese do desenvolvimento do raciocínio, e Vygotsky com a teoria histórico-cultural de construção de conhecimentos.

¹⁷ Segundo Almeida (2006), o “Escolanovismo” pode ser caracterizado como movimento que propunha uma renovação da prática pedagógica, em consequência da mentalidade social a respeito da educação. Com tal movimento, deslocou-se a figura central do processo educativo do professor para o aluno, dando maior ênfase ao ato de aprender e ao ato de ensinar.

Piaget afirma que o brinquedo é uma atividade ligada ao desenvolvimento infantil. O autor pesquisou o desenvolvimento das capacidades cognitivas construindo a compreensão de que a criança aprende intelectualmente brincando e que brincando ela exercita seus processos mentais. Com a linguagem, por exemplo, a criança explora o que pode fazer com ela quando brinca. Para o autor, a brincadeira envolve um processo que exige tempo e oportunidade para ir em frente e liberdade de ação para experimentar coisas e idéias.

Piaget foi um dos pioneiros no campo da psicologia a investigar a criança e a reconhecer uma lógica infantil própria, distinta da lógica adulta, no entanto é indiscutível que [...] “o objeto do saber piagetiano nunca foi a infância, mas a compreensão da gênese, das estratégias e processos de construção do conhecimento” (GOUVEA, 2003, p. 5). Essa compreensão para Gouvea passa pelos processos seqüenciais que caracterizam o jogo na infância.

Piaget descreve três estruturas completares que organizam o jogo infantil. A primeira seria os jogos de exercício que, segundo o autor, são vivenciados pela criança de 0 e 2 anos de idade. Caracterizando o desenvolvimento pré-verbal, a atividade lúdica nessa fase estaria marcada pelo egocentrismo da criança, que brinca muitas vezes sozinha.

A segunda fase é a do jogo simbólico que se manifesta entre 2 e 6 anos de idade. Nessa fase, a criança é capaz de simbolizar, representando objetos ausentes, imaginando de maneira fictícia elementos da realidade.

E, por fim, o autor destaca a idéia o jogo de regras, que supõe, necessariamente, relações sociais com adultos e, principalmente, com seus pares, e tem início a partir dos 7 anos.

Em suas pesquisas sobre a gênese do desenvolvimento do raciocínio da criança, Piaget define estágios universais e evolutivos de desenvolvimento infantil, baseados na construção de estruturas hipotético dedutivas numa progressão em etapas de desenvolvimento em direção à racionalidade adulta. Os limites dessa perspectiva se refletem contemporaneamente em práticas pedagógicas que consideram um modelo universal de desenvolvimento lógico:

A centralidade dos estudos piagetianos na compreensão da infância, por um lado, conferiu legitimidade científica a essa perspectiva finalista e etapista, muitas vezes absolutizando-a. Por outro, produziu um apagamento de outros olhares sobre a infância, no diálogo com outros campos de conhecimento como a antropologia, a história, a sociologia e a filosofia, ciências capazes de produzir outros referenciais e categorias analíticas. (GOUVEA, 2003, p. 6)

Numa percepção diferenciada da teoria piagetiana de desenvolvimento, etapista e finalista, Vigotsky (1987) aprofunda uma análise da criança e sua relação com o mundo social e seus signos. Para o autor, não é possível compreender a criança isolada de suas relações sociais e de suas interações com os sujeitos e com a cultura do grupo social do qual pertence. Essas relações constituem sua subjetividade, “sua forma de sentir, pensar e agir sobre o mundo.” (VYGOTSKY, 1987, p. 64)

Vygotsky centra suas atenções nas interações sociais em transformação. Para o autor, “o meio ambiente não se resume somente a situação objetiva na qual o organismo se encontra”, mas, sim, em um produto da interação entre os sujeitos e suas características na experimentação da situação. Nesse sentido, nem todas as crianças desenvolvem-se em um mesmo esquema universal biologicamente definido como acreditou Piaget.

O autor compreende o brincar, por exemplo, como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos fundamentais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade a qual se insere. No desenrolar da brincadeira, a criança mistura o tempo todo vivências imaginárias com decisões e circunstâncias concretas. Nesse sentido, é que Vigotsky reconhece a importância do estudo do brincar.

A imaginação é um exercício que faz parte da construção da visão de mundo pela criança e é uma forma própria de atribuir diferentes significados às coisas. Lançando mão da imaginação, a criança é capaz, por exemplo, de modificar o significado dos objetos, transformando uma coisa em outra, o que abre uma nova forma de inventar e compreender a realidade.

No exercício da brincadeira, a criança ensaia papéis, apreende valores, constrói formas de sociabilidade, adquirindo motivação e habilidades necessárias à sua convivência social, ao mesmo tempo em que se projeta nas atividades adultas de sua cultura.

O trabalho de Vygotsky, portanto, dá ainda pistas para a compreensão de que brincar é um processo socialmente construído. Isso é, a criança aprende a brincar com os outros membros de sua cultura, e suas brincadeiras são impregnadas pelos hábitos, valores e conhecimentos de seu grupo social.

Autores situados em outros campos de conhecimento, como Huizinga (1996) e Benjamin (1992), trabalham nesta direção relacionando a brincadeira como atividade gerada na cultura e ao mesmo tempo produzindo-a.

Segundo Huizinga (1996, p. 17) o jogo está presente em tudo o que acontece no mundo, ultrapassando os limites da atividade puramente física ou biológica, tendo sentido próprio e determinado:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

O jogo, portanto, pode ser visto como uma forma de atividade espontânea, cuja função é autônoma. Segundo Huizinga (1996), não se brinca a não ser por iniciativa própria ou por livre adesão. Um brinquedo obrigatório perde o caráter de brinquedo. O brinquedo é definido pelo próprio participante como fictício, como não real, como estranho à vida efetiva (é de brincadeira, não é a sério); todavia, é capaz de absorver inteiramente o indivíduo, que se afasta da realidade.

Mesmo sendo uma atividade espontânea, o brinquedo desenvolve-se dentro de limites e de lugar estabelecidos e, sobretudo, segundo normas próprias. Não há um brinquedo sem regras. Huizinga (1996) menciona, ainda, ao caráter de sociabilidade da atividade lúdica. A maior parte dos brinquedos tem caráter coletivo e a participação coletiva em um brinquedo cria determinadas ligações afetivas que são típicas e importantes. A inserção no grupo de pares é, portanto, dimensão fundamental no brincar, criando estratégias próprias de produção e apropriação do conhecimento, mediante a imersão participação na atividade coletiva:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (HUIZINGA, 1996, p. 17)

Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas atividades sociais mais significativas. “Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.” (SARMENTO, 1997 p. 12)

Benjamin (1992), ao falar das crianças, as coloca como indivíduos *históricos*, inseridos numa classe *social*, parte da cultura e produtor de *cultura*. Indivíduo que tem a linguagem da brincadeira como forma de compreensão e elaboração do mundo. Para o autor, como linguagem, o brincar promove a construção da experiência e da transcendência do real, nas quais a criança ao mesmo tempo expressa e significa o mundo.

Esse exercício se dá para Benjamin pela *faculdade mimética da criança*, que, segundo o autor, quando brinca, reorganiza, no imaginário, utilidades reais e sentidos que ela própria estabelece para os objetos. Dessa forma, cadeiras podem ser moinhos de vento e logo em seguida voltarem a ser cadeiras.

Mais recentemente, alguns autores, como Brougere (1997), afirmam que não existe na criança um jogo natural. Como forma especificamente infantil de apreensão do mundo, a brincadeira deve ser entendida como o resultado de relações *interindividuais*, portanto de cultura. *A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar.* Segundo Brougere (1989, p. 35),

[...] a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: nele as coisas transformam-se em outras. É um espaço à margem da vida cotidiana que obedece as regras criadas pela circunstancia. Nela, os objetos podem apresentar-se com significado diferente daquele que possuem normalmente.

A brincadeira tem natureza histórica e social, é singular e difere das outras atividades humanas. Nas palavras de Wajskop (1995, p. 21),

[...] a brincadeira, na perspectiva histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte, ou seja, trata-se de um atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. As mesmo tempo é uma atividade específica da infância, considerando que historicamente esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade.

O brincar portanto, evidencia aspectos indetentários e culturais, sua análise permitirá ou não que os traços culturais da sociedade em questão sejam evidenciados. Sendo “a criança sujeito cultural, o seu brinquedo tem as marcas do real e do imaginário vividos por ela, o mundo infantil é marcado pela história, é constituído pelas relações que estabelece com as gerações precedentes.” (FLORES, 2005, p. 3)

Com base nessas compreensões e à medida que estudos se voltam para a observação de crianças, suas formas de sociabilidade e seu diálogo com a cultura adulta vêm se constituindo uma produção transdisciplinar nos estudos da infância e da brincadeira.

A legislação internacional,¹⁸ acompanhando os desenvolvimentos científicos, consigna à criança o estatuto de cidadão de plenos direitos, no qual o próprio direito de brincar adquire um lugar de destaque pela multidimensionalidade e importância. Trata-se, efetivamente, de conferir à criança um estatuto conceitual e cívico em plano de igualdade com os outros grupos ou categorias geracionais,¹⁹ no quadro da sua especificidade.

Esse rompimento com as concepções tradicionais dominantes a respeito das crianças e da infância que as definem como seres irresponsáveis, imaturos, incompetentes, simples objetos passivos e meros receptáculos de uma ação de socialização, uma tábula rasa onde os adultos imprimem a sua cultura, é base para uma compreensão sociológica da infância:

Ao negarmos uma compreensão da criança que a desqualifica como alguém incompleto, quer dizer, alguém que se constitui num *vir-a-ser* distante no futuro, privilegiamos situá-la no espaço em que o tempo se entrecruza entre presente, passado e futuro [...] a criança não se constitui no amanhã: ela é o hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo. (SOUZA, 2003, p. 159).

Nesse sentido se constitui, a partir dos anos 90, o campo da sociologia da infância. Montandon (2001), Sirota (2001) e Sarmiento (In: SARMENTO, CERISARA, 2003) afirmam que a preocupação em estudar a criança do ponto de vista da sociologia não é propriamente recente. O que é novo é uma inversão do olhar que, ao assumir a autonomia conceitual das crianças e da infância na produção cultural, considera que tal produção, bem como o estudo de suas relações sociais, é digna de ser estudada em si mesma, no presente, e não no seu futuro como adultas, pela sua própria voz, e não apenas por meio daquilo que os adultos dizem delas.

¹⁸ Em especial, A Carta Internacional dos Direitos da Criança, de 1987, simboliza o acesso da criança, no final de uma longa história de emancipação, ao estatuto de sujeito e à dignidade da pessoa. A Declaração Universal dos Direitos da Criança e, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹⁹ A noção de infância nasce de uma construção sócio-histórica. As crianças, hoje, assumem uma distinção em relação às experiências do adulto, e são seres ativos na construção e determinação da própria vida, mas tal distinção não é absoluta. Os processos de construção social e cultural da criança se dão na relação com o adulto.

Trata-se de considerarmos as crianças em equidade conceitual relativamente a outros grupos ou categorias. Essa relativização se dá porque a noção de infância nasce de uma construção sócio-histórica, produzida por meio do processo histórico de diferenciação do adulto. Isso significa afirmar que hoje as crianças assumem uma distinção em relação às experiências do adulto e que são seres ativos na construção e determinação da própria vida. Tal distinção não é absoluta. Os processos de construção social e cultural da criança se dão na relação com o adulto e se transformam ao longo tempo.

A sociologia da infância procura tomar as crianças como o seu centro de interesse, com base nelas mesmas e essa preocupação tem-se traduzido em modos diferentes de construir sociologicamente a infância. Segundo Ferreira (2002, p. 49):

[...] há perspectivas que têm tido como preocupação mostrar que a infância não é uma realidade finita com uma forma única mas antes uma pluralidade de concepções que coexistem e são produto de uma construção social e histórica. Outras, procuram mostrar que mesmo que a infância varie historicamente e os seus membros mudem continuamente, a infância é uma categoria estrutural distinta e permanente das sociedades humanas. Aqui, a tônica é sobretudo colocada nas características sociais mais uniformes que permitem defini-la como grupo social constitutivo da sociedade, à semelhança de outras categorias estruturais como o gênero ou a classe social. Outras ainda procuram enfatizar as crianças como atores sociais competentes, ou seja; com poder de ação e tomada de iniciativa, valorizando a sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas práticas, representações, crenças e valores em sistemas organizados social e culturalmente.

Considerando que as crianças devem ser estudadas como seres humanos completos e não como receptáculos dos ensinamentos dos adultos, podemos dizer que os estudos de socialização não mais devem se basear em uma concepção da criança na perspectiva de futuro, mas explorar a infância em si mesma, uma vez que a socialização pode ser percebida como um processo mútuo, no qual não só as crianças, mas também os adultos sofrem modificações. (QVORTRUP, 2003)

Já no campo da antropologia, segundo Cohn (*apud* LOPES DA SILVA; NUNES; MACEDO, 2002, p. 20), a constituição da categoria infância e a reformulação teórica do conceito de socialização, revelam que o estudo das crianças e de suas relações interessa em si mesmo e que crianças devem ser tratadas como seres ativos na construção do mundo social:

[...] passe de uma concepção de socialização como ‘enculturação’ [...] a uma concepção dinâmica e historicizada de cultura, em que as crianças passam a serem consideradas seres plenos [...], atores sociais ativos capazes de criar um universo sociocultural com uma especificidade própria, produtor de uma reflexão crítica sobre o mundo dos adultos.

Nesse caminho a antropologia, que se constitui historicamente como ciência que compreende e significa a diferença, reconhece a autonomia conceitual da criança. O processo de socialização, antes entendido como um treinamento para a vida adulta (no qual a criança gradativamente se tornaria um adulto já previsto), passa a focar as experiências e práticas das crianças de modo autônomo, com validade própria.

Segundo Cohn (*apud* LOPES DA SILVA; NUNES; MACEDO, 2002), um trabalho de referência produzido com base nessa idéia, já nomeadamente instituído no campo da antropologia da infância foi o de Nunes (1997), um dos primeiros trabalhos no qual se dá atenção direta às experiências infantis e que rompe com uma imagem corrente na antropologia da criança como simples imitadora do mundo adulto:

A criança transita entre a imitação e a recriação com uma facilidade e com sutilezas que nos escapam. Imitar, para criança é diferente do que é para nós que, inclusive, consideramos a imitação como algo menor, sem inspiração, estéril. A criança imita para se projetar adiante, para se descobrir, entender e superar (NUNES, 1997, *apud* COHN, 2002, p. 232)

A autora aponta, ainda, que para compreendermos os processos de interação e de aprendizado entre as crianças, um exercício seria o de dar mais atenção às suas brincadeiras, entendendo-as como um modo da criança “conhecer e conhecer-se” .

À medida que a antropologia incorpora e toma a criança como objeto de análise diferenciado, entendendo-a como sujeito social distinto do adulto, que constrói e apreende o mundo de forma singular e relevante, a infância deixa de ser vista como experiência parcial, como etapa de preparação para o mundo, com práticas e conhecimentos inferiores, o que permite pensar em analisar esse universo no que lhe é específico, e especialmente para pensar a infância na relação com a cultura:

Se a alteridade permitiu à antropologia, bem como à história e sociologia novas formas de investigação e uma outra concepção dos seus objetos de conhecimento – os sujeitos sociais, ela nos invade ao pensar a questão da infância e problematizar as categorias que historicamente construímos e utilizamos para compreender, investigar e atuar junto a estes sujeitos infantis. (GOUVEA, 2003, p. 9)

Essa alteridade é definida essencialmente na infância pelos usos das linguagens. Neste trabalho buscam-se, na observação de práticas de brincadeiras em diferentes contextos socioculturais, pistas para a construção de olhar amplo sobre o significado da experiência de infância em cada um dos contextos observados, compreendendo que brincadeiras e brinquedos revelam formas próprias de se viver a infância em cada um desses lugares e em cada uma dessas formas comuns de ser criança.

Tendo em vista a análise da especificidade da produção cultural infantil, cabe considerar a autonomia das formas culturais infantis ou cultura infantil, que compreende o fato de as crianças produzirem formas autônomas de significação do mundo.

2.1 Culturas infantis

Pode-se dizer da idéia de “culturas infantis” tem origem no reconhecimento da alteridade do acontecimento infância e ocorreu em pesquisas que passaram a ter a criança e suas expressões culturais como objeto observação e análise. Florestan Fernandes (1979) no Brasil, destaca-se como precursor em estudos dessa natureza com o seu trabalho *As trocinhas* do Bom Retiro.²⁰ O autor anuncia um olhar que se volta não apenas para a descrição e a análise do repertório lúdico infantil, mas, também, para o estudo das suas formas de sociabilidade, expressas na atividade do brincar.

Ao observar o mundo infantil, o autor percebe a existência de uma cultura infantil constituída por elementos próprios das crianças caracterizados pela natureza lúdica (FLORES, 2005).

Nos estudos dos autores denominados folcloristas, todas as expressões do que hoje denominamos culturas infantis eram consideradas como manifestações da cultura popular mais ampla. Os estudos de autores como Câmara Cascudo (1988; 1984) e Veríssimo de Melo ([s.d.]) confirmam esse olhar. Câmara Cascudo (1988; 1984) além das preciosas informações sobre jogos e brinquedos no espaço brasileiro, dá pistas bibliográficas importantes e estabelece paralelismos com a tradição Européia.

Esses estudos levantaram um repertório de atividades e práticas de crianças que constituem uma produção cultural. Sarmiento (2002) aquiesce essa perspectiva considerando a importância de se estudar a criança por meio de sua própria voz, e não apenas mediante o que os adultos dizem delas.

A intenção foi realizar, com base nessas idéias esta pesquisa, na busca de aprender como nos brinquedos e brincadeiras as crianças de contextos socioculturais distintos dialogam com os elementos da cultura mais ampla e, ao mesmo tempo, conformam uma prática cultural específica.

²⁰ As trocinhas eram grupos infantis que se reuniam fora do ambiente escolar, formados pela vizinhança.

Na compreensão dos significados dessa prática e desse repertório cultural, evidenciado nos diversos modos de brincar, em diferentes ambientes sócio-históricos e na documentação sobre especificidades das brincadeiras, depara-se com um rico e vasto universo. Um conjunto de saberes e práticas próprias da infância que atravessam gerações e fronteiras, revelando a criança como agente ativo de transmissão, elaboração e recriação de cultura. Segundo Gouvea (2002, p. 18),

como sujeito social, a criança significa o mundo, dialogando com os elementos da cultura, apropriando-os a partir de uma lógica diferenciada – a lógica infantil. Ao longo da história da cultura ocidental, a criança foi progressivamente assumindo um lugar diferenciado do adulto e nesse processo construindo, na relação com o adulto, uma cultura infantil.

Sarmiento (In: SARMENTO, CERISARA, 2003, p. 21) destaca, ainda, que na idéia de culturas infantis considera-se a capacidade de as crianças produzirem processos de significação modos de monitorização da ação que são específicos e genuínos, mas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos:

O debate não se centra no fato, reconhecido, de as crianças produzirem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é culturas.

Para o autor, esse conceito plural se constrói sob três perspectivas: a primeira evidencia-se em um conjunto de produções culturais adultas socialmente produzidas para as crianças e voltadas a sua educação, materializadas na literatura e na música infantil; a segunda fundamenta-se na existência de uma indústria cultural para crianças em toda uma produção midiática que essa indústria opera: os brinquedos industrializados, os desenhos animados e ainda nos serviços para crianças.

Por fim, as culturas infantis também são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica às crianças sobre o mundo. Ou seja, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que expressam o olhar infantil, olhar construído no processo histórico de diferenciação do adulto.

Os brinquedos e brincadeiras elaborados e vivenciados pelas crianças ao longo da história da humanidade são, portanto, objeto de estudo que surgem à medida que entendemos a infância como categoria geracional sociologicamente instituída e produtora de uma cultura própria, a cultura infantil historicamente elaborada, e com base em um repertório práticas culturais: jogos, brincadeiras, músicas e histórias. Identificar essas práticas e discutir seu significado é ainda um desafio para as pesquisas no campo da infância, segundo Sarmento (In: SARMENTO, CERISARA, 2003, p. 23),

A inventariação dos princípios geradores e das regras das culturas da infância é uma tarefa teórica e epistemológica que se encontra em boa medida por realizar. Constitui, desse modo, um desafio científico a que se não podem furtar todos os quantos se dedicam ao estudo da criança.

2.2 Crianças como sujeitos: a adoção de uma perspectiva etnográfica e outras implicações metodológicas

Ao escolher como objeto de estudo os brinquedos e brincadeiras vivenciados por crianças em diferentes contextos socioculturais tomados como expressões da cultura infantil, procuro investigar a constituição de um modo de ver da criança que toma forma em práticas culturais próprias, centradas, principalmente, no brincar.

O modo como nós, adultos, enxergamos as crianças interfere no modo como nos relacionamos com elas. As crianças são vistas contemporaneamente como atores sociais dotados de pensamento reflexivo e crítico, daí a relevância que se pretende atribuir às suas ações como prova de si e do que *são* como seres inteligentes, socialmente competentes e com capacidades de realização.

Tal perspectiva repercutiu na recente compreensão de que as crianças são sujeitos autônomos de pesquisa desenvolvida, sobretudo, no campo da sociologia foi possível partir da redefinição de uma série de fatores sociais e epistemológicos e de diferentes paradigmas, abordagens e teorias no âmbito das tradições e escolas do pensamento sociológico, em especial a releitura crítica do conceito de socialização.

Passou-se, portanto, a chamar a atenção para a categoria geração e para a emergência de um campo de estudos em sociologia que toma a infância como uma construção social específica, produtora de uma cultura própria e que merece ser considerada nos seus traços peculiares.

Essas novas proposições em sociologia da infância implicam mudanças nas formas de se conceber e desenvolver a pesquisa com crianças e provocam reflexões específicas envolvendo os parâmetros metodológicas que orientam a participação das crianças nas pesquisas e no modo como suas vozes são explicitadas, interpretadas e incluídas nos trabalhos científicos.

Como conceber a pesquisa com crianças? Quais escolhas metodológicas caracterizam essa investigação?

O objetivo central deste trabalho é e desvelar os significados de brinquedos e brincadeiras vivenciados por crianças de diferentes contextos socioculturais, compreendendo-os como elementos constitutivos das culturas infantis. Dessa forma, a opção metodológica mais adequada foi a pesquisa qualitativa, o que se justifica também dada as peculiaridades do objeto deste estudo: um repertório de brincadeiras e brinquedos.

Uma característica deste trabalho foi a possibilidade de maior abertura na organização prévia do projeto e a construção de uma estrutura de investigação no decorrer do processo de pesquisa e da análise dos dados. Esse aspecto se tornou adequado considerando o caráter informal do campo desta pesquisa – ruas, praças e quintais – e pelo fato de a investigação não ter a finalidade de responder questões previamente estabelecidas e/ou testar hipóteses, mas, sim, de pesquisar fenômenos, em seu contexto natural e construir elaborações com base em elementos empíricos.

Neste trabalho proponho uma reflexão sobre elementos/práticas culturais de determinados grupos. Foi possível, portanto, pensar em uma abordagem de tipo etnográfica, possibilitando que o repertório de brinquedos e brincadeiras de cada um dos grupos, como apontado por Geertz (1989), possa ser observado e analisado como um “sistema de significados culturais”.

Para Sarmiento (In: SARMENTO, CERISARA, 2003), o estudo etnográfico como uma investigação qualitativa no quadro do paradigma interpretativo, “traz uma nova dimensão aos estudos qualitativos: o da natureza sociocultural da investigação.”

Mas o que significa propor um estudo que tenha nas crianças e suas culturas o objeto principal?

Delgado (2005, p.12) afirma que “ainda temos que avançar no debate sobre metodologias cujos focos sejam as vozes e ações das crianças”. A autora apresenta possibilidade da construção de uma “etnografia da infância” que implica considerarmos as crianças como co-produtoras de dados nas pesquisas, destacando que o respeito pelo grupo pesquisado e por suas próprias visões e habilidades deve ser um primeiro ponto de partida para essa construção.

Outro aspecto importante trazido por Delgado (2005) refere-se a um compromisso fundamental que é o de não podermos prescindir de análises sobre nossas posturas quando escrevemos sobre infâncias e crianças e de um exercício constante de enfrentamento com nossos posicionamentos “adultocêntricos”.²¹

Esse modo de ver a criança envolve compreendê-la como *sujeito* e não como *objeto* de pesquisa. É “aceitar que as crianças podem falar em seu próprio direito e que são capazes de descrever experiências válidas” (ALDERSON, 2003, *apud* DELGADO, 2005). A esse respeito, Borba (2006, p. 58) afirma:

²¹ O que, segundo Coll tem relação com o etnocentrismo dos primeiros antropólogos, que viam os outros povos como estranhos e exóticos. Delgado (2005) afirma que o etnocentrismo é também criticado por Todorov: “O etnocêntrico é, por assim dizer, a caricatura natural do universalista: este, em sua aspiração ao universal, parte de um particular, que se empenha em generalizar; e tal particular deve forçosamente lhe ser familiar, quer dizer, na prática, encontrar-se em sua cultura.”

Autores do campo da sociologia da infância, de modo geral, sinalizam que essa nova abordagem provocou uma mudança de paradigma tanto nas concepções de infância quanto nas formas de estudá-las, a partir do posicionamento das crianças como sujeitos ao invés de objetos da pesquisa. A concepção de crianças como sujeitos, no entanto, vai além da noção de que as crianças possuem uma subjetividade, estendendo-se para a compreensão de que elas são sujeitos ativos na sociedade em que se inserem e de que seus conhecimentos, sentimentos e valores devem ser levados em conta na pesquisa, ou seja, as crianças devem ser ativas e participantes também no processo de pesquisa.

Outros autores têm ajudado a pensar as conexões entre a etnografia e os estudos com as crianças. Os trabalhos de Corsaro (1997, 2003), por exemplo, revelam como que esse autor buscou não se associar a uma “figura autoritária” na relação com crianças pesquisadas e ainda construiu uma estratégia de inserção no grupo de crianças denominada “entrada reativa”.²² Essas experiências lhe permitiram chegar a significativas categorias de análise da cultura da infantil.

Segundo Cohn (2002), para compreendermos os processos de interação e de aprendizado no brincar, um exercício seria o de dar mais atenção às crianças e às suas brincadeiras, entendendo-as como um modo de a criança “conhecer e conhecer-se”. Nesse sentido, a opção por pesquisar o repertório de brinquedos e brincadeiras de determinados grupos ao mesmo tempo permitiu uma compreensão do fenômeno do brincar e seus significados para os grupos observados e uma aproximação da infância e sua singularidade.

Ressalto aqui a percepção e o olhar sobre a brincadeira como prática e experiência de cultura.²³ Considerando o percurso histórico de compreensão e análise do brincar no desenvolvimento e formação da crianças, neste trabalho, busco uma leitura sociológica e antropológica do brincar, na tentativa de romper com outros tipos de análises, mais “pedagógicas” e “utilitaristas”, sobretudo realizadas no campo da

²² “[...] entrada reativa, que consistia na sua constante permanência nas áreas da escola dominadas pelas crianças. Com isso, o autor esperava que as crianças reagissem à sua presença quando ficava nesses espaços em que os/as adultos/as raramente se aproximavam, por também serem de difícil acesso, como o trepa-trepa ou a casinha de bonecas. Essa longa permanência permitiu ao autor chegar a certas categorias ou traços de culturas da infância, como: as tentativas das crianças para ganhar o poder dos/as adultos/as; a amizade e partilha”. (COLL, 2005, p. 171)

²³ Essa relação será estudada com mais detalhes no capítulo seguinte.

educação e dando ênfase às relações entre brincadeira e aprendizagem. Nesse caminho uma escolha clara da pesquisa foi a observação de grupos de crianças em convivência espontânea, em espaços não formais e sem intervenções sistemáticas de adultos.

Torna-se necessário, portanto, considerar a autonomia conceitual das crianças e da infância na produção cultural, bem como compreender que as crianças são dignas de ser estudadas em si mesmas, no presente e não no futuro como adultas, pela sua própria voz e não apenas mediante o que nós adultos dizemos delas.

Segundo Morin ([s.d.] *apud* MAZZONI, 1998, p. 1), “o pensamento complexo é tão forte na Cultura da Criança que só uma educação pragmática, utilitarista e especializante pode justificar seu afastamento da racionalidade da maioria dos adultos”.

Isso significa, então, colocar a categoria crianças em um lugar de alteridade, ou seja, como um outro a ser estudado e conhecido. Essas perspectivas e orientações metodológicas com crianças no campo da sociologia da infância têm forte fundamentação antropológica.

O clássico antropólogo estruturalista Straus (1982) dizia que, para ele, o pensamento infantil é tão completo e sistematicamente socializado quanto o do adulto. A construção desse entendimento de infância e crianças no campo da antropologia surge em contrapartida a “uma suposta hegemonia do pensamento adulto, ou uma atitude ‘adultocêntrica’ e que nas ciências sociais tomaram a forma de estudos de socialização.” (NOBRE, 2005, p. 3)

Destaco aqui a idéias de James, Jenks e Prout (1997, *apud* NOBRE, 2005, p. 4) que apontam que a antropologia da infância se sustenta a partir de quatro principais abordagens teóricas:

1. A infância como construção social. Questiona a universalidade da infância e traz à tona sua pluralidade e diversidade. Foge do determinismo biológico e busca uma epistemologia própria da infância nos domínios do social.

2. O mundo social da infância como um mundo à parte. Não é apenas um mundo de fantasia e imitação que antecede o mundo adulto. A infância, apesar de ser socialmente estruturada, não é familiar aos adultos, carecendo, portanto, de muita pesquisa e, em especial, de muita análise etnográfica para ser produzida.

3. As crianças como mundo minoritário. Implica o reconhecimento de uma sociedade desigual e discriminatória, onde há forte relação de poder adulto sobre o futuro das crianças. A criança é mais ser um silenciado nessa sociedade e é preciso dar-lhe voz, por meio de pesquisas "para" ela e não apenas "sobre" ela.

4. A criança como categoria socioestrutural. As crianças têm características universais. É um fato social que varia de sociedade para sociedade, mas é uniforme na mesma sociedade.

Na esteira desses pressupostos e ao longo da pesquisa de campo, emergiram os seguintes questionamentos de natureza reflexiva:

- Os brinquedos e brincadeiras constituem um repertório de produção cultural próprio da infância?
- Quem são as crianças desses dois grupos? Do que brincam?
- Como essas as crianças lançam mão da imaginação nos diferentes grupos a ser observados? O que interpretam?
- Em que tempo e espaço suas brincadeiras acontecem?
- Em que se distancia e em que se aproxima a prática do brincar e o repertório de brincadeiras nos diferentes grupos observados?
- O que as crianças aprendem na interação com seus pares?
- Como se dá o processo de construção/negociação das regras?
- Que rituais são partilhados nas interações entre as crianças?

- Como se dão as atividades de brincar diante das tarefas solicitadas pelos adultos nos diferentes grupos?
- Em que medida a brincadeira permite às crianças “resistir” ao mundo adulto e ao controle do seu mundo?
- Que elementos comuns constituem as práticas infantis e que são recorrentes entre os grupos? Como analisar essa recorrência?

Abordo neste trabalho, esses questionamentos com base em uma investigação sociológica e antropológica de quotidianos infantis em dois grupos distintos: as crianças indígenas pataxós e as crianças do bairro Taquaril em Belo Horizonte. Descrevo e analiso o repertório de brinquedos e brincadeiras vivenciadas por essas crianças, buscando compreender como grupos de diferentes contextos socioculturais experienciam e significam a prática da brincadeira.

No capítulo seguinte apresento os contextos onde esta pesquisa foi desenvolvida, abordando os dois locais e cada um dos grupos observados, e destaco aspectos relevantes que marcaram o tempo, o espaço e as escolhas metodológicas no trabalho de campo.

3 OS SUJEITOS, OS ESPAÇOS E AS ESCOLHAS DA PESQUISA



IMAGEM 5: Menino pataxó com seu maracá.
Fonte: Registro de campo

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. [...] Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros da infância. Vou meio dementado e enxada às costas cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos [...]. (Manuel de Barros)



IMAGEM 6: Meninos do Taquaril brincando de gangorra.
Fonte: Registro de campo.

3.1 Os grupos de crianças e o foco na atividade da brincadeira

Compreender a idéia da infância como construção social é perceber que essa construção esteve e está sujeita às transformações históricas e contextos geográficos, culturais e políticos. Ainda que se tenha contemporaneamente um entendimento de *infância*, existiram e existem múltiplas condições de se viver esse ciclo da vida. A experiência de ser criança varia, portanto, em razão dos contextos sociais, culturais e históricos.

Os grupos de crianças observados nesta pesquisa têm origens sociais marcadas por um histórico de desigualdade: pouco acesso a bens de consumo, a equipamentos sociais e culturais, além de condições de saúde e educação limitadas às dificuldades do efetivo funcionamento das políticas públicas no Brasil. Como visto, o modo como nós, adultos, vemos as crianças interfere na forma como as interpretamos ou nos relacionamos com elas. Chamo atenção aqui para o fato de não se poder considerar mesmo a categoria “criança pobre” de maneira homogênea em suas características culturais, sociais ou mesmo físicas, criando, assim, estereótipos, exemplo, o da criança indígena como o “bom selvagem” ou a criança da favela como “vítima da violência”.

As crianças desses grupos, ao mesmo tempo, pertencem a universos culturais distintos e a uma categoria geracional comum. Meu objetivo com esta pesquisa é exatamente compreender em que se diferenciam e em que se aproximam as condições e produções da infância em cada um desses contextos, mediante a interpretação das suas práticas de brincadeira.

Estudar esses dois grupos de crianças tendo como foco a experiência do brincar não minimiza, disfarça ou romantiza suas realidades, pelo contrário, o brincar como linguagem infantil significa esses contextos, revela identidades e formas que esses grupos de crianças têm encontrado para interpretar e se relacionar com sua realidade. Cada uma das crianças e das brincadeiras legitima uma identidade infantil (que tem o brincar como linguagem própria) e caracteriza traços indentitários próprios de suas inserções socioculturais.

Com base nos aspectos até agora discutidos, apresento os contextos onde esta pesquisa foi desenvolvida, abordando os dois locais e cada um dos grupos. Cabe destacar que esses contextos foram também definidos com base na descrição dos participantes da pesquisa, bem como na demarcação dos espaços-tempos em que as observações foram realizadas: aqueles destinados às atividades de brincadeiras livres em espaços escolhidos pelas crianças em sua convivência espontânea e não institucionalizada ou orientada por adultos.

3.1.1 O povo Pataxó

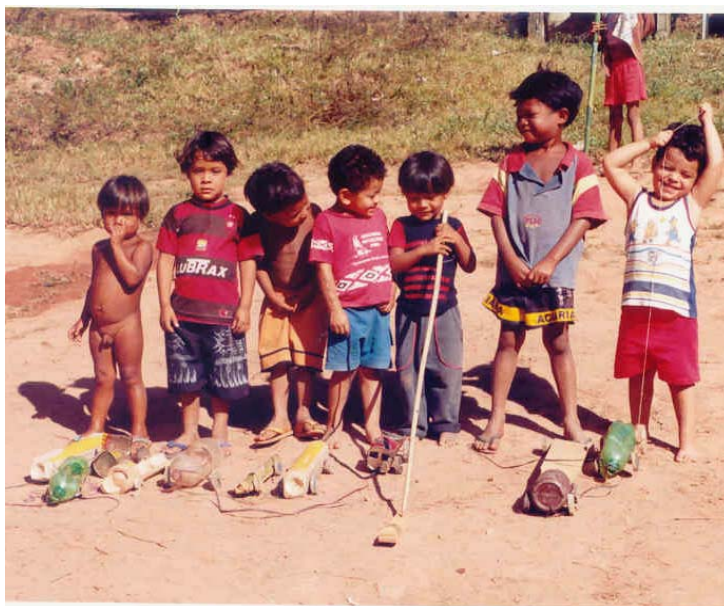


IMAGEM 7: Meninos pataxós e seus carrinhos.
Fonte: Registro de campo

O povo pataxó, preserva sua cultura, fazendo seus rituais, usando as suas pinturas. E isso vai passando de pai pra filho. A nossa terra de origem é em Barra Velha (BA). Lá, na nossa velha aldeia, está tudo que aconteceu de bom e ruim, e está tudo guardado na memória dos nossos velhos. Foi lá que eles sofreram para a conquista da terra. Ronaldo Pataxó, professor indígena. Registro de campo, ago. 2006.

O povo indígena Pataxó pertence à etnia Pataxó Bacumuxá, que é do tronco linguístico macro-jê, da família Maxacali.²⁴ Os povos Pataxós e Maxacalis guardam semelhanças também nos traços físicos. Além do mais, conjetura-se, segundo Bicalho (2006), que o povo Pataxó pode ser um antigo clã Maxacali, que em tempos muito remotos teria separado e dado origem a outro povo com características próprias, mas ainda mantendo alguns traços de identidade comuns.²⁵

A primeira notícia que se tem desses índios é do século XVII, quando, aliados aos maxacalis, lutaram contra seus inimigos ancestrais, os denominados botocudos, termo que abrange vários outros povos que habitavam o mesmo território, dentre eles os atuais krenaks.²⁶

Conhecidos pelo seu seminomadismo, a chegada dos Pataxós em Minas é consequência de dois fatos históricos importantes: o primeiro, é o famoso “Fogo de 51”, caracterizado pela ação violenta da polícia baiana que desarticulou as aldeias, dispersando o povo Pataxó, como forma de promover a “ocupação civilizada” na região de Porto Seguro; o segundo foi a transformação de 23 mil hectares de seu território em parque nacional – o Parque Nacional do Monte Pascoal, criado em 1943 – reduzindo seu território original.

Originário do sul da Bahia, o grupo Pataxó pesquisado ocupa hoje a Fazenda Guarani, no município de Carmésia/MG, desde a década de 1970. São, aproximadamente, 200 pessoas.

²⁴ Etnia que vive atualmente em território demarcado no nordeste de Minas.

²⁵ Em língua maxakali, por exemplo, a palavra “pataxó” que quer dizer “papagaio”.

²⁶ Os krenacs vivem hoje em território demarcado no Vale do Rio Doce, em Minas Gerais.

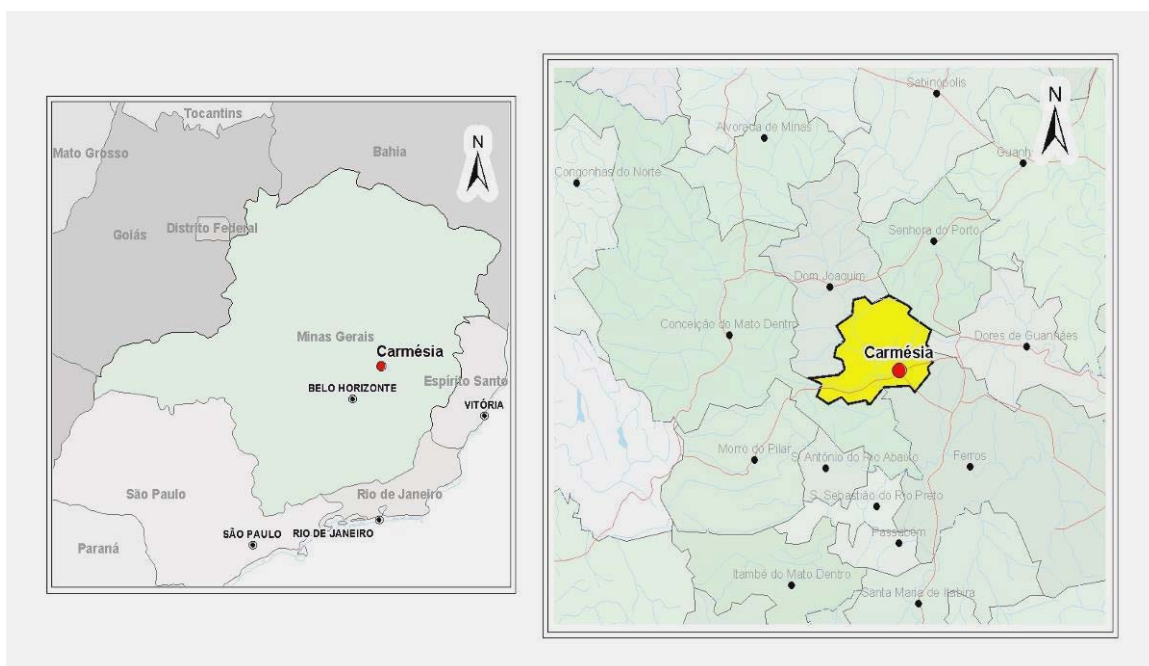


IMAGEM 8: Localização do município de Carmésia – Leste de Minas Gerais
 Fonte: Mapa elaborado por Alexandre Diniz. (Base: IBGE, 2005)

Entre as atividades econômicas, destacam-se a produção e a comercialização do artesanato, principal fonte de renda das famílias, além de uma agricultura primordialmente familiar, onde a produção excedente, como a banana, o milho e o feijão, em alguns momentos são comercializados.²⁷ Além disso, muitas famílias complementam suas rendas com subsídios financeiros provenientes de políticas e programas de assistência social.²⁸

As crianças e adultos pataxós falam o idioma português cotidianamente e costumam utilizar a língua pataxó nos rituais, nos cantos e na escola, onde têm aula de língua pataxó com os professores de cultura.²⁹

²⁷ Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva.

²⁸ Por exemplo, o “Bolsa Família”.

²⁹ Além de professores das áreas de conhecimento mais comuns o currículo da Escola Pataxó conta com professores de cultura, escolhidos pela comunidade, que tem como objetivo trabalhar com as crianças aspectos da cultura e identidade pataxó, como o idioma, as danças, festas e rituais, a história do povo, etc.

3.1.2 O povo Pataxó e suas crianças

As crianças pataxós estudam até oitava série na Escola Indígena, que tem gestão estadual e trabalha na perspectiva intercultural e bilíngüe. A escola tem professores membros da própria etnia e vem, ao longo dos últimos dez anos, construindo propostas curriculares e materiais didáticos no diálogo da cultura pataxó com a cultura não indígena.

A rotina das crianças gira em torno do horário da escola e das outras tarefas que desempenham na aldeia, muitas vezes vinculadas à produção de artesanato, à colheita ou à arrumação da *Mikai*, a casa de religião. Os rituais religiosos e as festas também são organizados com participação ativa das crianças.

Embora cada família tenha sua casa, na aldeia muitos espaços são coletivos, como a horta, a casa de religião, os lagos, pastos, o rio. Muitas atividades são feitas coletivamente pelos adultos, como lavar roupa, fazer artesanato, preparar algum remédio e, principalmente, o almoço, que muitas vezes é feito por um grupo de mulheres para toda a aldeia.

As crianças transitam por todos esses espaços com autonomia e passam quase todo tempo livre brincando nas trilhas e nos quintais. Segundo Siwê Pataxó, professor indígena:

Nós temos brincadeiras de cantar, de correr, de pular de cozinhar, de inventar, de fazer brinquedos e de caçar. Essas brincadeiras têm conhecimentos que fazem as crianças da aldeia se tornarem pessoas com grande sabedoria [...]. As meninas brincam de cozinhar com comidas de verdade e de mentira, com folhas, frutas e terra, de bonecas que elas mesmas fazem [...]. Os meninos brincam de caçar com arcos, estilingue, jogam bola, jogam zarabatana, lutam na terra e na água, fazem carrinho e de apanham frutas. (Siwê Pataxó, professor indígena. Registro de campo, abr. 2006)

A experiência em campo trouxe inúmeros elementos sobre a infância e brincar do povo Pataxó. Características marcantes desse grupo são a relação de muita proximidade entre crianças e adultos, o cuidado, o ensinamento e a autonomia das

crianças em usar os espaços da aldeia, realizar tarefas manuais com muita destreza e, principalmente seus saberes sobre os elementos da natureza, as plantas, os animais, o clima, etc.

Minha aproximação do povo Pataxó se deu no programa de implantação de escolas indígenas, onde atuei como professor e formador em área nas escolas pataxós.

Legalmente, as escolas indígenas começaram a ser discutidas e implantadas a partir da Constituição de 1988, que assegura “às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (art. 210, § 2º) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, do Ministério da Educação (MEC).

Em Minas Gerais, a Secretaria de Estado da Educação começou a formular, em 1993, uma primeira proposta para a implantação de escolas indígenas no Estado. A construção de uma pedagogia indígena e currículos diferenciados foi construída coletivamente com cada etnia em razão de suas demandas e identidades, e como ação prioritária do programa a formação do professor no magistério indígena.³⁰

De acordo com o Unicef (2005) e o IBGE (2005, *apud* ALMEIDA, 2007), vivem no Brasil 286.686 crianças e adolescentes indígenas. Desses meninos e meninas, 45% estão em situação de pobreza e metade deles não tem acesso à água potável. O índice de crianças e adolescentes indígenas fora da escola também é maior que a média nacional. Entre meninos e meninas indígenas, 21% entre 7 e 14 anos ainda não têm garantia de educação. Na população geral, esse número é de 5,5%. O relatório do Unicef (2005) ainda aponta que 30,9% dos indígenas de 7 a 14 anos são analfabetos, enquanto a média nacional é de 12,4%, e que crianças e adolescentes indígenas de 10 a 14 anos têm, em média, 2,5 anos de estudo, enquanto meninos e meninas brancos da mesma faixa etária alcançam 4,2.

³⁰ O currículo do curso de magistério indígena organiza-se em três eixos: 1. Estudos da Cultura e da natureza, que inclui culturas indígenas, geografia, história, ciências químicas, físicas e biológicas e uso do território; 2. Múltiplas Linguagens, considerando línguas indígenas, língua portuguesa, matemática, literatura, artes e educação física; e 3. Pedagogia Indígena, abordando fundamentos da educação, iniciação à pesquisa, prática pedagógica e estrutura e funcionamento da escola. Os temas: Território, Água e Cultura perpassam todos os eixos.

3.1.3 O bairro Taquaril – Belo Horizonte

A gente mora aqui, faltam muitas coisas, moço, às vezes é como se a gente se fosse um neném chorando sem parar e sem ninguém para acudir.

Dona Gerci, moradora da comunidade. Registro de campo, fev. 2006.

O Conjunto Taquaril está localizado na região leste de Belo Horizonte. O bairro pertence a um dos bolsões de miséria da grande Belo Horizonte. Faz divisa com o bairro alto Vera Cruz e com os municípios de Sabará e Nova Lima.

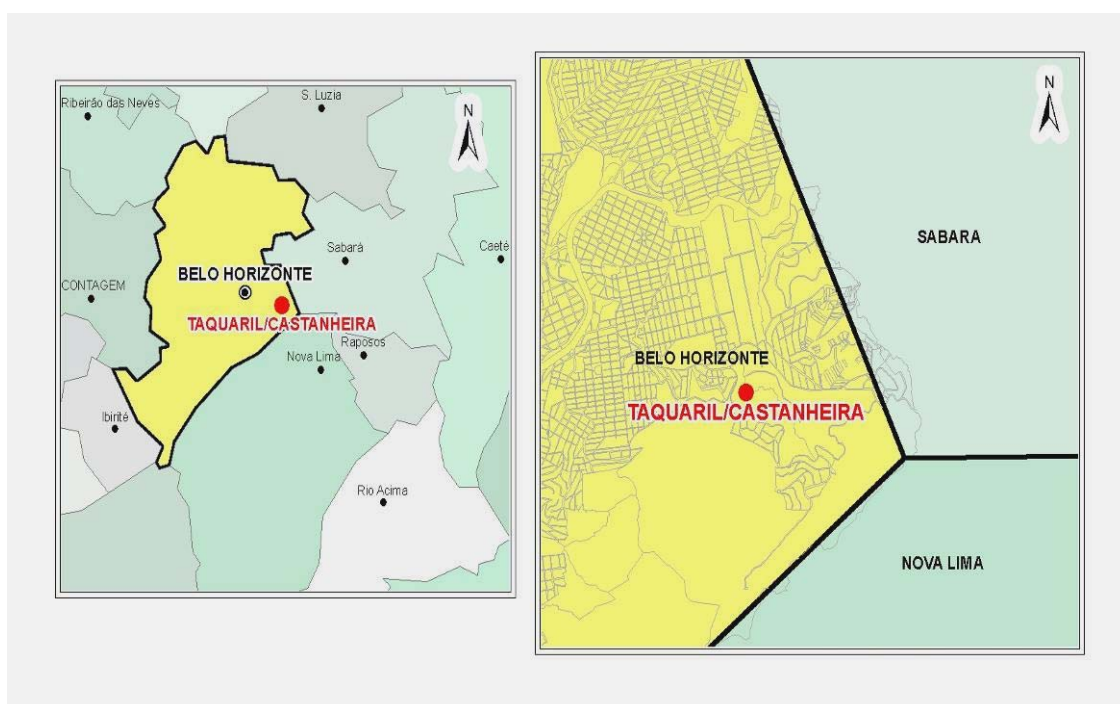


IMAGEM 9: Localização do bairro Taquaril – Leste de Belo Horizonte
Fonte: Mapa elaborado por Alexandre Diniz. (Base: IBGE, 2005)

Contando com uma população de aproximadamente 18 mil habitantes, em 4.330³¹ domicílios, a ocupação da região teve início em 1981, numa área que pertencia a Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado de Minas Gerais (Codeurb-MG).

³¹ IBGE. Censos demográficos 1991 e 2000. A região tem a taxa de alfabetização de 81,8%.

Segundo o Plano Global da Companhia Urbanizadora de Belo Horizonte (Urbel), o Conjunto Taquaril é dividido em 14 setores, sendo que partes dos setores 12, 13 e 14 pertencem à região conhecida como Castanheiras, município de Sabará,³² e foi exatamente nessa região que o trabalho de campo foi realizado.

O surgimento do bairro tem origem em 1984,³³ em decorrência de lutas e reivindicações de movimentos que integravam famílias vindas de todas as regiões de Belo Horizonte e em parceria com Centro de Ação Comunitária Alto Vera Cruz.

Em 1987, a Prefeitura de Belo Horizonte, após a reivindicação do movimento da “sem-casa”, dividiu a área em lotes de 150 m² para atender a mais ou menos duas mil famílias. Após essa ocupação inicial, a área do Conjunto Taquaril cresceu desordenadamente, com ocupações em áreas verdes e institucionais, margens de córregos e outras consideradas áreas de risco. O número de famílias também aumentou em razão de subdivisões informais destes lotes.³⁴



IMAGEM 10: Ruas e becos do bairro Taquaril.
Fonte: PROJETO Favela é Isso Aí, 2006

³² O fato de ser uma região de limites entre municípios costuma dificultar o acesso da população a atendimento médico e serviços básicos de assistência e programas sociais.

³³ As referências históricas do surgimento do bairro foram recolhidas de depoimentos de moradores e da pesquisa sobre vilas e favelas de Belo Horizonte, coordenada por Cruz (2005).

³⁴ Considerando sua complexa problemática urbanística e social, o Conjunto foi objeto de um Plano Diretor próprio, elaborado pela Urbel em 1995 e atualizado em maio de 2001, que apontou a necessidade de grande número de remoções na área e de intervenções urbanísticas.

Os indicadores sociais (IQVU, IVS, IAS)³⁵ e os dados demográficos³⁶ da região revelam o nível de vulnerabilidade da população e o precário acesso à educação e saúde de qualidade, bem como a bens de consumo e bens culturais.

Um desses índices o Índice de Qualidade de Vida Urbana (IQVU), varia entre 0 e 1, no Taquaril ele é 0,363. Esse índice mede a qualidade de vida da população, considerando a oferta e a demanda de serviços como saúde, educação, moradia, saneamento, assistência social, cultura, dentre outros. Quanto maior o índice, melhor a qualidade de vida na comunidade.

Já o Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), varia entre 0 e 1, na região está em 0,79. O IVS considera cinco variáveis essenciais para o exercício da cidadania: ambiental, cultural, econômica, jurídica e segurança de sobrevivência.

O IVS varia de 0 a 1, logo, quanto maior o índice, maior a vulnerabilidade social. O índice expressa os níveis de inclusão/exclusão social, baseado em aspectos ambientais (acesso à moradia e aos serviços de infra-estrutura urbana), culturais (acesso à educação e a bens culturais), econômicos (acesso ao trabalho e à renda), jurídicos (acesso à assistência jurídica) e segurança de sobrevivência (acesso aos serviços de saúde, garantia da segurança alimentar e acesso à previdência social).

O Índice de Assistência Social (IAS), que varia entre 0 e 1, no Taquaril é 0,05. O IAS avalia os serviços de proteção social, que abrangem atendimento individual, familiar e comunitário, de caráter preventivo e corretivo, oferecidos pelo poder público e pela sociedade. Quanto maior o índice, melhor é a assistência social na comunidade.

³⁵ Fontes: IQVU: PBH, 1994. URBEL – Cia Urbanizadora de Belo Horizonte.
IVS e IAS: PBH, 1999. URBEL – Cia Urbanizadora de Belo Horizonte
SEBRAE – PRÉ-DIAGNÓSTICO SÓCIO-ECONÔMICO – REGIÃO DO TAQUARIL, 2004.
Elaboração: A&M Consultores Associados Ltda. Conceituações: Bases Teóricas, Metodologia de Elaboração e Aplicabilidade de indicadores intra-urbanos na gestão de qualidade de vida Urbana em grandes cidades: O caso de Belo Horizonte. Maria Inês Pedrosa Nahas

³⁶ Fonte: IBGE. Censos Demográficos 1991 e 2000.

3.1.4 O bairro Taquaril e suas crianças



IMAGEM 11: Meninas brincando de “bolinha de sabão”.
Fonte: Registro de campo.

A rotina das crianças é bem variada. Está vinculada a atividades da escola, mas também a outros aspectos, como o fato de muitas crianças freqüentarem projetos sociais.³⁷ Há também casos de crianças que trabalham na rua como vendedoras de balas e ainda crianças responsáveis por tarefas domésticas: cozinhar, lavar roupa e cuidar de irmãos menores.

Ao longo do trabalho de campo, foi possível fazer contato com diferentes grupos de crianças desse bairro, em espaços públicos, ruas, lotes vagos, praças e campos de futebol, bem como organizar registros de seus brinquedos e brincadeiras e de seus espaços preferidos para brincar.

Os brinquedos são construídos pelas próprias crianças: carrinhos, papagaios, aviões, apitos etc. Cabe destacar que o grupo pesquisado foi formado por crianças que em algum momento da sua rotina freqüentavam a rua. O grupo observado foi se constituindo informalmente e teve variações em razão da disponibilidade de as crianças poderem estar na rua nos dias e horários em que a observação aconteceu.

³⁷ Ver Anexo 1 com a lista de projetos/equipamentos sociais da região.

Foi possível fazer contato com 52 crianças desse grupo, e uma média de 18 foi recorrente em todos os dias de observação.

As condições da infância têm relação com direta com a violência que marca o cotidiano desta comunidade. Desde a forma como os espaços públicos são ocupados pelas crianças até em alguns casos, a identidade das “lideranças” de um grupo de crianças ou jovens, por exemplo, tem influências dessa realidade. A letra de *Hip-Hop* do grupo Crime Verbal³⁸ exemplifica essa realidade da violência no bairro:

A Voz do Taquaril
 Só que é vai curtir, quem não é vai saber.
 Para nós do Taquaril tem que até contar coma sorte, pra que na madrugada não encontre com a morte.
 Esgoto a céu aberto, descendo a viela, não quero dar tiro pra encher minhas panela.
 Sou cria dos humilde, meu clima é diferente, passo através do verbo pois a minha chapa quente.
 Não dá para se envolver crime é necessidade, os mano mete bronca por passa necessidade.
 Com **filho** pra criar, sistema demolidor, faz do pai de **família** um terrível matador.
 Sem saúde **sem escola** sem futuro garantido, por morar no Taquaril ser chamado de bandido.
 Cachorros do governo defendendo patrimônio quando invade os barracos é a face do demônio.
 Buraco do Brasil, playboyzinho mimado, lembra do quilombo, isso é que foi passado.
 Favela é meu refúgio, Taquaril é meu lugar, crime verbal **a família** veio reivindicar.
 A mídia sob o morro olha tudo e acha graça, whisk é melhor com o lbope da nossa desgraça.
 Hip hop é cultura, eu sei o um valor, aprendi de outro jeito, a rua foi minha **escola**, preferi o hip-hop que um saco de cola.
 A lei é do silencio ninguém aqui vê nada, abre boca para ver e toma pá de rajada.
 Toda o hora o balaio tudo está lotado, o povo da quebrada só anda pendurado.
 Construir um barraco com suor e sacrificio seu sonho se acaba em uma área de risco.
 Isso aqui é uma guerra quem entrou pede socorro, o sonho dos **moleque** é comandar o morro.
 No boteco da esquina um vacilo foi cobrado, Pego e não pagou amanheceu furado.

³⁸ Letra e música: Haper Mom, Drak, Blitz, Vinil e Dj Tinino e. Moradores do Taquaril Castanheira, grifos nossos.

*Moleque pivetada seu almoço de domingo, pode tudo se acabar pela merda um cachimbo.
Apenas quatro malucos que a favela aplaudiu.
Represento a minha quebrada Zona leste Taquaril.*

No trabalho de campo, inúmeras situações de privação de direitos e precariedade das condições e vida das crianças foram presenciadas. A aproximação dessa realidade de infância emociona, revolta, causa impotência e indignação:

A V. morreu, la tinha 9 anos, [...] foi uma bala perdida, [...] ela pediu para mãe compra cachorro quente, no sábado elas subiram para comprar e a bala acertou ela, quando ela estava com o cachorro quente na mão. (depoimento de uma criança falando da morte de uma menina moradora da comunidade). (Registro de campo nov. 2005)

O quadro a seguir apresenta a população vulnerável por faixa etária e aponta como as crianças de 6 a 14 anos estão em maior numero diante das outras categorias geracionais.

QUADRO 1
População vulnerável por faixa etária

NOME	COMPOSIÇÃO (BAIRROS, VILAS E/OU CONJUNTOS)	POPULAÇÃO DE 6 A 14 ANOS	POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS	POPULAÇÃO DE 6 A 14 ANOS X IVS	POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS X IVS	IVS
Taquaril	Alto Vera Cruz, Favela Taquaril, Alto Vera Cruz (parte), Caetano Furquim (parte), Vila da Área, C.H.Taquaril	6743	1969	5192	1516	0,77

Fonte: Secretaria Municipal de Assistência Social. PBH 2006

Uma imagem de criança na escola ou na rua, nos limites da sobrevivência ou na violência e até no tráfico poder ser um gesto trágico, frente ao qual não cabem nem políticas sociais compassivas nem didáticas neutras. E menos, ainda, autoritárias posturas de condenação. Diante da barbárie com que a infância e a adolescência populares são tratadas, o primeiro gesto deveria ser ver nelas a imagem da barbárie social. A infância revela os limites para sermos humanos em uma economia que se tornou inumana. (ARROYO, 2004, p.119)

O quadro de vulnerabilidade da infância do bairro Taquaril não difere da realidade de grande parte das crianças no mundo, categoria geracional que mais sofre os efeitos da globalização. Há, portanto, percentualmente mais crianças pobres em situação de privação que adultos ou pessoas idosas. (SARMENTO, 2005)

Mesmo na situação de precariedade e apesar da privação de oportunidades em que se encontra esse grupo, as crianças expressam sua ludicidade na relações entre pares e com seu entorno, praticando inúmeros brinquedos e brincadeiras. Nas palavras de Benjamin (1984, p. 18) sobre as crianças berlinenses, essas crianças também “constroem suas histórias com o lixo da história”, ainda que sobrevivam no limite das precariedades, materiais e em muitos casos afetivas.

3.2 “Você vai brincar com a gente?”³⁹ – O tempo, o espaço e a experiência no campo

Que relações seriam estabelecidas entre mim, investigador, e as crianças com as quais passaria a conviver durante um significativo período? Já que intencionava conhecê-las de perto como poderia entendê-las e dar-lhes voz no processo da pesquisa?

Segundo Borba (2006, p. 62), [...] “o pesquisador precisa se despir de preconceitos, o que não implica neutralidade. Todavia, para entrar no mundo das crianças e nas suas culturas de pares, é necessário ser aceito.”

³⁹ Fala das crianças assim que me viam chegar ao bairro.

Minha intenção foi aproximar-me dos mundos das crianças sem despojar-me de condição de adulto, mas também sem identificar-me com o adulto que as dirige e fiscaliza, e, ao mesmo tempo, relativizando as certezas que impregnam o meu olhar adulto sobre as crianças, pois só assim seria possível enxergá-las como um outro, em sua radical diferença e diversidade.

Essa atitude, em alguns momentos, exigiu-me uma prática interativa e participativa no grupo de pares e uma atitude de permanente de interrogação. Minha tentativa foi aproximar-me do mundo de compreensão das crianças, considerando suas reflexões, falas, perspectivas e comportamentos. Tentei entender as crianças como colaboradoras da pesquisa, ajudando-me, com suas falas, ações e interpretações, no processo de investigação e no próprio objeto de estudo, seus brinquedos e brincadeiras. Em razão disso, minha tentativa foi a de ser como sugere ser um adulto atípico, “ou contrário de um adulto que fala à criança o que fazer ou tenta controlar seus comportamentos.” (CORSARO, 1997, 2003 *apud* COLL, 2003, p. 51).

3.2.1 As dinâmicas do trabalho campo em cada grupo observado

No bairro Taquaril, pela facilidade de acesso (o bairro situa-se em Belo Horizonte), foi feita durante dois meses uma observação diária, de aproximadamente três horas. O tempo e a dinâmica de observação variaram em razão de muitos aspectos: feriados ou atividades na comunidade, nas igrejas, nas escolas ou projetos sociais, etc.⁴⁰

No caso dos pataxós a observação ocorreu de maneira mais condensada. Foram feitas ao todo cinco viagens à área indígena ao longo da pesquisa, o que totalizou aproximadamente trinta dias de observação corridos. No caso dos pataxós o tempo de observação era de seis a oito horas por dia.⁴¹

⁴⁰ Especialmente em dois dias não pude chegar à comunidade por barreiras policiais, pois haviam fechado as entradas do bairro.

⁴¹ Já havia aproximação do grupo em viagens pelo Programa de Implantação de Escolas Indígenas.

Em ambos os grupos, a observação se deu nos espaços de convivência espontânea das crianças, onde foi possível observar as crianças sem intervenções constantes de adultos.

No caso do Taquaril, esses espaços foram as ruas, a praça, o campo de futebol, os muitos quintais e qualquer espaço coletivo não institucional. Com um espaço de observação tão amplo, foi necessário selecionar uma região do bairro, como um “território da pesquisa”, e criar vínculos com um grupo de crianças moradoras ou freqüentadoras daquela região.

Meu acesso ao bairro foi facilitado por dois fatores:

- Na região selecionada para pesquisa existe um centro comunitário que abriga uma cozinha comunitária,⁴² uma brinquedoteca⁴³ e as caixas de correio⁴⁴ da comunidade. Esse centro é também próximo a um ponto de ônibus, sendo, portanto, um lugar que naturalmente aglomera pessoas e transitam muitas crianças.
- Nas primeiras idas ao campo, contei com o apoio da líder comunitária que faz visitas domiciliares às famílias. Nas primeiras duas semanas acompanhei o trabalho dela, conhecendo famílias, crianças, as ruas, reconhecendo o bairro e me situando na região. Essas visitas contribuíram para que as pessoas da comunidade se familiarizassem como a minha presença, o que facilitou minha aproximação das crianças e meu acesso às casas ao longo campo.

No caso das crianças pataxós, a observação se deu em todo espaço físico da aldeia. As crianças ocupam praticamente todos esses espaços, e uma tarefa curiosa neste caso foi caminhar atrás das crianças durante todo o dia, pelas trilhas, pelo rio, pela horta e pelos mais diferentes espaços que elas utilizam. A dificuldade em

⁴² Essa cozinha, que serve refeições diárias a moradores do Conjunto Taquaril Castanheira, funciona em parceria com a Secretaria Municipal e Abastecimento e tem o apoio de diversas entidades.

⁴³ Esse espaço é mantido pela Secretaria Municipal de Assistência Social de Belo Horizonte e atende crianças de 0 a 6 anos, acompanhadas de seus pais ou de um responsável.

⁴⁴ Muitos moradores do Taquaril Castanheira não recebem correspondência em casa, pelo fato de muitos endereços não estarem regularizados. Os Correios organizam as entregas no centro comunitário.

alguns casos foi escolher qual grupo seguir, pois as crianças se agrupavam por interesse; às vezes, a divisão de grupos acontecia porque as crianças tinham tarefas diferentes para realizar, como cortar banana ou buscar lenha. Mesmo sendo uma tarefa e não uma brincadeira estabelecida, as crianças brincaram enquanto realizavam essas atividades. Acompanhar esses percursos me aproximou muito das crianças e de seus saberes sobre a natureza, suas formas de utilizar espaço e se relacionar com seus pares.

3.3 Observações, fotografia, vídeo e entrevistas

Abordo neste item os principais procedimentos utilizados na pesquisa, relatando em linhas gerais como foi o processo de observação e registro fotográfico e em vídeo, e apresento um esquema para análise das realidades.

Foram combinados diferentes tipos de coleta (ou produção) de dados: a observação direta das atividades dos grupos, entrevistas semi-estruturadas com as crianças para captar suas explicações e interpretações do que ocorreu em cada grupo, conversas informais, registros em vídeo e imagens fotográficas.

Na coleta sistemática de dados utilizei como principal procedimento metodológico a *observação participante*. Este procedimento permitiu minha inserção interativa nos contextos investigados, onde foi possível estabelecer uma relação de confiança e proximidade dos grupos. “Na observação participante, o pesquisador se torna parte da situação observada, [...] buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação”. (ALVES-MAZZOTT, GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 166).

Pode-se dizer que os dados foram coletados e organizados mediante a compreensão da identidade desses grupos e suas distintas condições de infância, uma vez que essas condições marcaram também as possibilidades de realização da pesquisa.

Ao longo do trabalho de campo, além do registro atento e detalhado das observações, tentei estabelecer relações entre brincadeiras e brinquedos dos diferentes contextos, cartografando similaridades, especificidades e, principalmente buscando apreender a dimensão cultural dessas práticas, bem como de que forma as condições de se viver a infância se revela no repertório de brinquedos e brincadeiras.

Essas diferentes atividades permitiram incursões etnográficas no campo que compuseram, no quadro metodológico da pesquisa, a construção de um “estudo de caso etnográfico”. (SARMENTO, 2001 In: SARMENTO, CERISARA, 2003)

Destaco ainda o uso da fotografia/imagem como técnica de registro e objeto análise, na busca de um método de abordagem do tema que abra espaço não só para linguagem escrita, “mas para o conhecimento produzido nas imagens e pelas imagens”. (LOPES A. 1998) As imagens (fotografias e artes plásticas) apresentadas neste trabalho não são “meras ilustrações” dos contextos de campo, mas podem ser lidas como linguagem própria, aproximando o leitor da realidade pesquisa e permitindo que ele faça análises subjetivas e pessoais com base em sua memória e seu olhar sobre a infância, além de suas referências e estéticas.

Entendo, portanto, que a imagem pode desencadear processos de interpretação e rememoração diferenciados e próprios⁴⁵ e que, especialmente na busca de reflexões sobre a infância a ser construídas para um leitor adulto, a leitura de imagens pode contribuir para um exercício de construção do olhar diferente do que a leitura de um texto possibilitaria.

Para Lopes A. (in: KRAMER; LEITE, 1998, p. 21), “a leitura de imagens se apresenta como um método de aproximação da realidade, do particular, do fragmento, enfocado por diferentes ângulos e pontos de vista” [...].

⁴⁵ Barthes (1984) nos convida a pensar a fotografia de duas maneiras: um olhar aproximado e um olhar distanciado. O primeiro é quando se olha a fotografia bem próximo dos olhos; já o segundo é quando se distancia daquilo que se olha. Se pensarmos a partir das pesquisas nos/dos/com os cotidianos e sobre o que Barthes recomenda, entendemos o olhar a imagem como esse entrelugar, que transita entre o distanciamento e a aproximação, como um intervalo, uma pista, um terceiro acontecimento. É, portanto, uma possibilidade de encontro entre o observador e o espetáculo contido na imagem fotográfica – visivelmente outro acontecimento. Enfim, temos três acontecimentos: a foto, o que está fora da foto e o que a foto me causou.

Grande parte das imagens apresentadas nesta dissertação foi registrada nos universos pesquisados. A intenção é que as imagens reportem ao campo e que seja possível realizar um diálogo teórico também com base na leitura dessa linguagem. As imagens constituem, portanto, mais que ilustrações, pois apresentam (e de formas individuais) realidades, contextos e condições multifacetadas de ver a criança e suas práticas culturais.

4 BRINCADEIRA, BRINQUEDO E CULTURA



IMAGEM 12: Boneca de papoula.
Coimbra, Portugal, 2006
Fonte: Acervo pessoal (foto do autor)



IMAGEM 13: Bonecas pataxós
Fonte: Registro de campo.



IMAGEM 14: Menino pataxó e seu cavalinho
Fonte: Registro de campo



IMAGEM 15: Detalhe de Pieter Bruegel. Holanda, século XVI.
Fonte: MICKLETHWAIT, 1997.

Pular corda, maré, amarelinha, macaca, riscadinha ou academia.
 Pular canguru, sela ou estreia-novo-toco.
 Brincar de esconder, de pique-pega, pira, pique esconde, pique alturinha, pique salva, pique ajuda.
 Roubar bandeira.
 Tomar banho de chuva.
 Empinar papagaio, pipa, arraia, pandorga e caixotinho.
 Fazer na cama de gato.
 Fazer apito de barro, corrupio, carrinho de rolimã, carrinho de guia, aviãozinho. Brincar de eu com as quatro, babalu. Brincar de Cinco marias, belisco, cinco pedrinhas, bole-bole, bugalha, saquinhos, almofadinha.
 Brincar de cadeirinha de fom fom. Pular elástico. Desenhar nas nuvens.
 Jogar pião, bilboquê, bet, bola de meia, peteca, baliza, bolinha de gude, finca.
 Brincar de Boneca, passar anel, nadar, mês, taco, sete pecados, fortaleza, cobra cega, casinha, cozinhadinha. Subir na árvore, no pé de lata, na perna de pau.
 Jogar Controle.
 Falar macaco disse, boca-de-forno, cair no poço. Correr no garrafão.
 Correr da mãe da rua.
 Fazer túnel na areia, corrida de barquinho na enxurrada, corrida de tampinha, batizado de boneca. Brincar de roda...
 Brincar de quente-frio, terra mar, morto vivo...

Todos esses nomes e experiências de brincadeira guardam formas, regras, representações e identidades. Cada um desses brinquedos e brincadeiras compõe um rico patrimônio que contribui para a compreensão como do brincar como uma prática cultural.

Historicamente, jogo, brinquedo e brincadeira⁴⁶ representam formas singulares de compreensão e apreensão do mundo pelo ser humano, especialmente pelas crianças.

Sabe-se, por exemplo, que impressões arqueológicas, pinturas rupestres e inúmeros registros iconográficos confirmam a existência de certos jogos desde a Antigüidade. Fala-se dos jogos entre os gregos, romanos e incas. O jogo está presente em toda história da humanidade.

⁴⁶ Aqui entendidos como conceitos complementares e constitutivos da ação do brincar. Embora jogo e brincadeiras estejam mais ligados à prática e brinquedo ao artefato material utilizado nessa prática. Ao longo do capítulo, essas definições serão mais aprofundadas.

O quadro a seguir é uma representação histórica de um conjunto de práticas lúdicas comuns na Holanda, no século XVI. Grupos de adultos e de crianças de diferentes gerações e origens reconhecem traços da própria infância na observação desse quadro. É interessante destacar como pela leitura desta imagem é possível reconhecer uma brincadeira que tenha sido praticada em diferentes lugares e períodos da história.



IMAGEM 16: Jogos infantis. Peter Bruguel. Holanda, século XVI⁴⁷
Fonte: MICKLETHWAIT, 1997.

Este quadro constitui um documento impar na história da criança, do jogo e do brinquedo, por nos permitir estabelecer uma ponte entre as tradições infantis que, partindo da antiguidade clássica, atravessam toda idade média até o renascimento, e as tradições que daí em diante foram preservadas, sobretudo, entre as classes populares, rurais e citadinas. (AMADO, 2000, p. 306)

⁴⁷ O quadro original se encontra, hoje, no Museu de História da Arte de Viena.

Imaginação e memória se instigam na observação deste trabalho.⁴⁸ É inevitável não pensar nas nossas memórias de infância, nas crianças retratadas por Bruguel e nas crianças com as quais convivemos hoje. *Jogos Infantis* é um retrato histórico do brinquedo e da brincadeira que situa um conjunto de práticas existentes no período histórico de sua produção, mas com origens anteriores.

É interessante destacar como contemporaneamente diversas pessoas reconhecem experiências de suas infâncias nesta pintura. Levantam-se os múltiplos nomes das brincadeiras, dos brinquedos, as variações das regras, dos “rituais”, dos materiais que usados para construir determinado brinquedo e ainda as variações nas cantigas ou versos que acompanhavam uma brincadeira ou outra.

Como documento histórico, o trabalho de Bruguel permite dizer que é possível, reconhecer uma mesma brincadeira ou brinquedo em diferentes contextos sociais, geográficos, históricos. Essa dimensão universal se anuncia, por exemplo, quando comparamos os gestos, as “coreografias” e os brinquedos que são comuns em diferentes contextos sociais. As brincadeiras de roda, por exemplo, estão presentes em diferentes culturas⁴⁹ e em muitas delas o gesto é o mesmo, mas a melodia e a letra da música se modificam em razão dos traços culturais e do contexto social de cada grupo.⁵⁰

Friedmann (1990, p. 97) observa que “É interessante observar a existência de certos padrões lúdicos universais, mesmo com diferenças regionais, variações na designação ou na existência ou supressão de certas regras.”

Algumas práticas culturais da infância, portanto, ultrapassam os limites de inserção cultural, temporal e geográfica dos grupos infantis. A gravura a seguir é de origem chinesa e é outro exemplo dessa característica. Nela se destacam brinquedos como perna-de-pau, papagaio, pião, bola, barquinho, etc.

⁴⁸ Segundo Vandem-Bradem (*apud* AMADO, 2000), a obra de Bruguel registra 246 crianças, sendo 168 meninos e 78 meninas, além de 2 adultos.

⁴⁹ Jurado Filho (s/d) levanta ainda como, nas cantigas, localizam-se relações cosmológicas, sociais e afetivas.

⁵⁰ Especialmente no Brasil segundo Hortélio (1997) essa tradição musical na infância possui variadíssimas características herdadas das tradições européias, africanas e indígenas presentes na formação cultural inicial do povo brasileiro.



IMAGEM 17: Brincadeiras infantis. China, século XIX
 Fonte: MICKLETHWAIT, 1997.

O brinquedo “pião”, “piorra” ou “carrapeta”, por exemplo, pode ser encontrado em diferentes contextos, com formas e materiais que variam, mas com um princípio comum: trata-se sempre de um objeto que a criança põe a girar em torno do seu eixo.

Segundo Atzingen (2001, p. 57),

[...] os japoneses antigos pintavam a superfície com ricos detalhes e foram os primeiros a fazer um sulco ao redor da circunferência e produzir piões que assobiavam quando movimentados. No museu John Hopkins, em Baltimore (Estados Unidos), existe um vaso grego pintado há aproximadamente 2.500 anos em que são vistas duas pessoas observando a dança de um grande pião.



IMAGEM 18: Menino com pião. Candido Portinari, 1947.
Fonte: SANTA ROSA, 2001.



No detalhe deste quadro, vê-se que Portinari tentou reproduzir, na forma do olho do menino, o movimento da feira no lançamento do pião.



IMAGEM 19: Detalhes do quadro de Bruegel, século XVI
Fonte: MICKLETHWAIT, 1997



IMAGEM 20: Detalhe de gravura chinesa, século XIX
Fonte: MICKLETHWAIT, 1997

O pião já era conhecido no antigo Egito, na Índia e entre os gregos, a iconográfica da conta de piões pintados em vasos gregos, e a arqueologia testemunha que foram descobertos piões em terracota nas escavações da terceira cidade de Tróia. (AMADO, 2000, p. 5)



IMAGEM 21: Menino e seu pião. Belo Horizonte-MG, 2002
Fonte: Acervo pessoal (foto de Paula Vanina Cencig)



IMAGEM 22: Menino e seu pião 2. Natal-RN, 2004
Fonte: Acervo pessoal (foto de Paula Vanina Cencig)



IMAGEM 23: Pião de sementes.
Araçuaí-MG, 2001
Fonte: Acervo pessoal (foto do autor)

Piã de madeira, “piãozinho” ou piorra de eucalipto, como conhecido no Brasil, esse brinquedo está presente em diferentes culturas e épocas. Segundo Carvalho e Pontes (2003. In: CARVALHO; MAGALHÃES; PONTES; BICHARA, 2003), Calímaco, cinco séculos antes de Cristo, refere-se ao piã como brinquedo infantil popular na época. Essa referência também foi confirmada por escritores latinos como Virgílio, Horácio e Plínio. Como um dos brinquedos habituais de Luís XIII (ÁRIES, 1978), o piã também esteve presente na Idade Média.

Em Belo Horizonte, pude observar, recentemente, o ressurgimento do brinquedo do piã, sobretudo entre grupos de crianças de classes populares. O brinquedo foi chamado de *Bei bleid* (por influência de um desenho animado de origem japonesa). Construído pelas próprias crianças com embalagens plásticas (como as de detergente líquido) ele pode ser encontrado nas mãos de muitas crianças e girando nos pátios das escolas e nas ruas de muitos bairros da cidade.⁵¹



IMAGEM 24: *Bei blei*. Belo Horizonte-MG, 2005.
Fonte: Acervo pessoal (foto de Roque Soares)

⁵¹ Ainda em Belo Horizonte, é interessante destacar um evento promovido pela Secretaria Municipal de Cultura que já está sua terceira edição: o “Festival de Piões, Piorras e Carrapetas”. A atividade promove oficinas, palestras, exposições e, principalmente, espaços para que se possa brincar com piões dos mais diferentes tipos.

A diversidade cultural do Brasil também se reflete nas múltiplas formas de se viver a infância e nas variadas produções e práticas culturais de cada grupo de crianças. O depoimento a seguir traz outro exemplo da existência do brinquedo pião entre os índios galibis (Região norte do Brasil), onde pode ser encontrado “um incrível piãozinho de semente de tucumã, que ao rodar faz um zunido maravilhoso, e um brinquedo feito da tala do guarumã que imita o pulo de um pássaro de nome bacurau. Esse pássaro é uma mistura perfeita de sapo com coruja, pois só acorda durante a noite e pula bem na nossa frente como uma “pipa” (espécie de sapo muito apreciada no prato dos galibis)”. (MEIRELES, 2002)⁵²

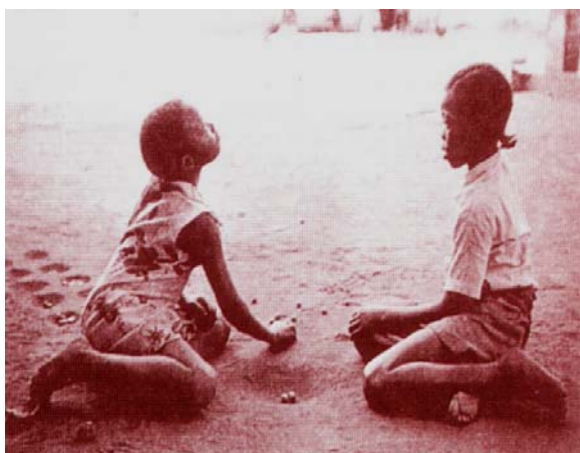


IMAGEM 25: Cinco pedrinhas. Quênia, 1970
Fonte: HORTÉLIO, 1997.

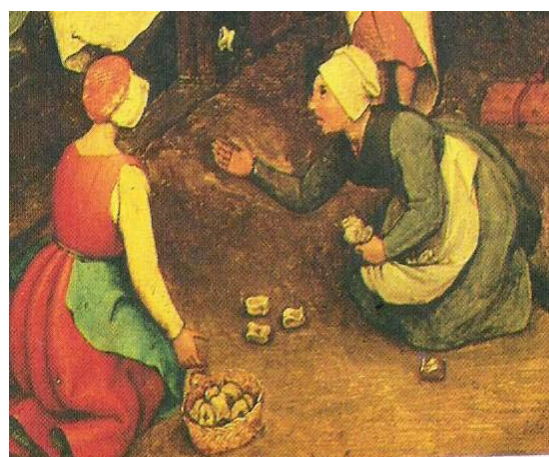


IMAGEM 26: Detalhe do quadro de Bruegel.
Holanda, século XVI
Fonte: MICKLETHWAIT, 1997

⁵² Renata Meirelles (2002) coordenou o projeto *Brincadeiras Infantis da Região Amazônica* (Bira). O projeto realizou sua travessia pela Amazônia, descobrindo a riqueza de sua cultura e brincadeiras em meio à floresta e aos rios: “Algumas comunidades ribeirinhas e indígenas dos estados do Amapá, Pará, Roraima, e Amazonas ensinaram à equipe do Projeto BIRA cantigas, brincadeiras e confecções de brinquedos que fazem parte da cultura popular local”.

Um jogo de imensas variantes e designações, que já se observava, na Grécia (*pentha litha*) e em Roma (*talus*), e que tendo chegado aos nossos dias pode descobrir-se nas diversas regiões do mundo. [...] Em várias culturas não ocidentais, este jogo possui, ainda, um caráter divinatório; entre os Bantos na África do Sul, o jogo é conhecido por 'palavra' ou 'revelação' e é praticado pelos adultos para consultarem os destino e interrogarem o futuro. (AMADO, 2000, p. 309).

As IMAGENS 25 e 26 são do brinquedo de cinco pedrinhas que recebe inúmeros nomes no Brasil: cinco-marias, pedrinha, bulica, belisco, baliza, três pedrinhas, cinco pedrinhas, saquinho, bole-bole, jogo da avó, avó, bato, nécara, arriós, telhos, choccos, etc. Esse é um jogo que possui muitas formas de ser brincado, e umas das mais comuns consiste em lançar o conjunto de pedras para cima e ampará-las com o dorso das mãos. Dessa regra se desdobram inúmeras variações, conforme as habilidades de quem joga.

Além de com pedrinhas, pode também ser jogado com saquinhos de areia ou sementes, como as de pêsego ou com nozes (em países da Europa) e as chamadas "olho-de-boi" (no Brasil).

Como analisar essa recorrência no tempo e no espaço? Para Sarmento (2003), as crianças partilham rituais e jogos, que vão sendo transmitidos entre as gerações, e isso explica a permanência de brinquedos como o pião mesmo na "era dos jogos eletrônicos". A brincadeira é, portanto, transmitida entre o próprio grupo de crianças e também pelos adultos. Nas palavras de Carvalho e Pontes (2003. In: CARVALHO; MAGALHÃES; PONTES; BICHARA, 2003, p. 16),

[...] o grupo de brinquedo é uma microsociedade em que se constituem redes de relações, em que papéis são atribuídos dinamicamente no desenrolar das interações, em que conhecimentos, regras e procedimentos são continuamente trocados, reformulados e repassados [...] Brincadeiras são como rituais que se transmitem, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos. Via de regra, essa transmissão se dá no próprio grupo de brinquedo, sem interferência adulta, das crianças mais velhas para as menores.

Nessa dinâmica, algumas brincadeiras desaparecem, outras vão sendo modificadas e outras permanecem. Essa permanência, segundo Carvalho e Pontes (2003. In: CARVALHO; MAGALHÃES; PONTES; BICHARA, 2003), “tende a correlacionar-se com o grau de ritualização e estereotipa das brincadeiras”. Segundo o autor, os procedimentos de sorteio na brincadeira de pegador ou rimas em brincadeiras de roda, por exemplo, são mais permanentes. No entanto, cabe ressaltar uma dinâmica comum da brincadeira, que é a adaptação de regras em razão do espaço físico, da idade das crianças, dos materiais disponíveis, etc. Os dois tipos de carrinhos abaixo retratados são exemplos dessa dinâmica.⁵³



IMAGEM 27: Carrinhos de rolimã. Belo Horizonte. 2000
Fonte: Acervo pessoal (foto do autor)



IMAGEM 28: Carinho de guia. Araçuaí-MG, 1999
Fonte: Acervo pessoal (foto do autor)

Alguns brinquedos são construídos em certos lugares, tanto pelos materiais disponíveis quanto pelo universo adulto com o qual crianças dialogam. A canoa feita de palha de coco (registrada na imagem a seguir), por exemplo, exprime características próprias de um contexto sociocultural no qual as canoas são um meio de transporte comum e onde se encontram esses materiais para que elas sejam produzidas. Tal brinquedo é, portanto, uma prática singular e própria de determinado grupo de crianças.

⁵³ Trataremos ainda da idéia do brinquedo como reprodução do universo adulto. O exemplo aqui cabe para ilustrar as variações de um mesmo tipo de artefato em contextos diferentes.



IMAGEM 29: Canoa feita com palha de coqueiro. Mangue Seco-SE. 2000
Fonte: Acervo pessoal (foto do autor)

Esse aspecto une e diferencia as diversas regiões do mundo, mais ou menos distantes cultural e geograficamente, em seu repertório de brinquedos e brincadeiras. Esse elo entre cultura e criança é claramente percebido nesse repertório dos chamados “jogos e brincadeiras tradicionais ou populares”,⁵⁴ “especialmente transmitidos em espaços de convivência espontânea. A modalidade jogo tradicional infantil possui características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade” (KISHIMOTO, 1993 p. 29). Ainda assim, um repertório de brincadeiras e brinquedos também caracteriza uma cultura local, com traços específicos do contexto onde é praticado, o que fundamenta a idéia de que existe ao mesmo tempo a universalidade e a diversidade da brincadeira como prática cultural.

⁵⁴ Para Kishimoto (1993) jogos tradicionais infantis; para Amado (1993) brinquedos populares.

Os jogos também exprimem formas sociais de organizar as experiências lúdicas humanas. São exemplos dessa característica a brincadeira de esconde-esconde ou cabra-cega (até mesmo no caso dos bebês) e o faz-de-conta, que em sua universalidade expressam, por meio do lúdico, as formas de experimentar o mundo.



[...] a brincadeira de 'cabra-cega', já era cultivada entre os romanos no século III a.C. com o nome de murinda; na Espanha tem o nome de 'galinha-cega'; na Alemanha, de 'vaca-cega'; nos Estados Unidos, de 'Blindman's buff; na França, de 'Colinmaillard' (MEDEIROS, 1990); em Campinas (São Paulo) é 'cobra-cega' (TAVARES, 1994); no Pará tem o nome de 'pata-cega'. Em todas estas localidades a estrutura da brincadeira é extremamente semelhante. (Apud CARVALHO; PONTES, 2003. In: CARVALHO; MAGALHÃES, PONTES; BICHARA, 2003)

IMAGEM 30: Cabra-cega. Orlando Teruz. 1972
Fonte: SANTA ROSA , 2001

Pode-se, nesse sentido, reconhecer no conjunto de brinquedos e brincadeiras universalidade e diversidade. Alguns dos brinquedos e brincadeiras aqui destacados possuem relativa recorrência temporal e espacial, ao mesmo tempo em que recebem características próprias, especificidades regionais se transformam ao longo da história da humanidade (CARVALHO; PONTES, 2003. In: CARVALHO; MAGALHÃES; PONTES; BICHARA, 2003). São constituídos e reconstituídos como tradições culturalmente transmitidas:

A transmissão cultural é o processo de aquisição de comportamentos, atitudes ou tecnologias através de estampagem, condicionamento, imitação, ensino ativo e aprendizagem ou a combinação desses elementos. (CAVALLI-SFORZA, 1982 *apud*, PONTES; MAGALHAES, 2002).⁵⁵

Para Speber (1978, *apud* CARVALHO; PONTES, 2003), “a brincadeira apresenta a tensão entre idiosincrasia e universalidade” que caracteriza outros universais culturais definidos pela antropologia, tais como as regras de casamento, rituais de saudação, receitas culinárias, etc.

4.1 Ludicidade e cultura

O homem só é inteiro quando brinca e é somente quando brinca que ele existe na completa acepção da palavra homem. (SCHILLER, 1989)

Existe uma dimensão lúdica na cultura. Essa dimensão, que caracteriza a realidade humana, envolve inteligência, vontade, ação, habilidade e supera o conhecer, o querer, o agir, implicando também alegria, satisfação e liberdade.

Huizinga (1996) analisa a ludicidade como fenômeno humano, compreendendo o papel essencial do jogo na vida do homem como elemento da cultura, para o autor:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária e, exercida dentro de determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente concedidas, mas absolutamente obrigatórias, dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

⁵⁵ Segundo o autor, quando a transmissão ocorre dos pais para a criança, ela é denominada de vertical; quando ocorre entre membros da mesma geração (adulto-adulto, criança-criança), denomina-se horizontal; quando entre não-parentes de gerações diferentes, chama-se oblíqua. (CAVALLI-SFORZA, 1982, *apud* PONTES; MAGALHAES, 2002, p. 118)

Huizinga (1996 p. 53) afirma que “a cultura surge sob a forma de jogo [...] é jogada”. A perspectiva do autor é pensar o jogo como totalidade, presente em diversos domínios e manifestações da vida humana.⁵⁶ Nesse sentido, o jogo passa a ser ao mesmo tempo anterior e parte dela.

Segundo Silva (2006), cabe a nós ampliar a visão de Huizinga no que diz respeito ao caráter voluntário, de afeto positivo e de prazer, dimensões que podem estar presentes em determinadas circunstâncias, mas o oposto também é verdade. O jogo pode ser mediado pela obrigatoriedade, afetos negativos e até mesmo bastante desprazer (FREUD, 1920; VYGOTSKY, 1989). Com base nisso, parece coerente indagar se não haveria outros determinantes para o comportamento lúdico que não o puro prazer ou divertimento.

Embora o brincar seja compreendido como próprio do homem, a brincadeira aparece como um dos aspectos mais importantes quando se objetiva entender a criança e seu processo de inserção e interação social. Nas diferentes perspectivas quanto à discussão da brincadeira e da experiência de brincar no comportamento humano, destaca-se a associação entre brincadeira e a fase infantil.

A ludicidade se materializa na produção da cultura, sobretudo na produção das culturas infantis (que são construídas em diálogo com a cultura mais ampla). O papagaio, por exemplo, não foi inventado como brinquedo (DEBORTOLI, 2002). Mas, ao longo do tempo, foi sendo incorporado como prática lúdica de adultos e crianças.⁵⁷

⁵⁶ HUIZINGA (1971 apud: SILVA, 2006) relaciona as características presentes na brincadeira infantil com aquelas dos rituais dos povos em diferentes épocas da civilização: as festas de iniciação das sociedades primitivas ou nos nossos dias, o clima “em suspenso” da rotina da vida durante o carnaval ou a Copa Do Mundo de futebol (a exemplo da suspensão da guerra na época dos jogos sagrados), argumentando a ação do jogo na criação de um mundo paralelo estando presente na origem das grandes manifestações da sociedade humana, como os mitos, a linguagem, a arte, a ciência.

⁵⁷ Segundo ATZINGEM, (2001, p. 98) existem registros que comprovam a existência de papagaios na China mil anos a.C. “O brinquedo era um dispositivo de sinalização militar. A cor da pipa, da pintura e os movimentos no ar executados comunicavam códigos de mensagens entres os campos.”



IMAGEM 31: Papagaios em Araçuaí. 2001
 Fonte: Acervo pessoal (foto de Roque Soares)

Com a ocorrência da sazonal (por causa dos ventos) em quase todas as regiões do Brasil a pipa, papagaio ou pandorga apresenta complexidade em seu processo de fabricação e uso. Muitas análises podem ser feitas ao observarmos as “[...] formas, as cores, os tipos de desenho, os tipos de laço, os tipos de cerol, as técnicas de encerar, de empinar (de colocar no ar), os tipo de rabo (ou rabiola), os vários problemas e as formas de consertá-los, o local onde amarrar a linha no peitoral (ou barbela), os tipos de ventos, as regras e seus burles, o vocabulário peculiar, etc.” (PONTES, 2002, p. 81)

Introduzida no Maranhão pelos portugueses no século XVI, a pipa parece ter procedência oriental. Originárias de longínquos tempos, foram usadas primitivamente pelos adultos, com fins práticos, em estratégias militares e, com o passar dos séculos, transformaram-se em brinquedos infantis. (KISHIMOTO, 1993, p. 18)

Destaca-se, dessa forma, um brinquedo/brincadeira que, apropriado pelas crianças, toma formas próprias e é ressignificado em cada grupo, em cada contexto sociocultural e em cada época.⁵⁸

⁵⁸ No calendário de atividades culturais voltadas para as crianças, em Belo Horizonte realiza-se anualmente um festival de papagaios que promove espaços para crianças e adultos construam e soltem seus papagaios em um parque da cidade.



IMAGEM 32: Meninos soltando pipa. Candido Portinari. 1943
Fonte: SANTA ROSA, 2001



IMAGEM 33: La Cometa. Goya. 1778.
Fonte: ENCICLOPEDIA LIBRE, 2005.

Segundo a autora, os portugueses trouxeram o papagaio de papel do Oriente, onde é bastante popular há tempos, por todas as classes sociais, bem como por adultos. Há notícias de que, ao chegar ao Brasil, a pipa “foi usada por sentinelas, no Quilombo dos Palmares, também como sinalizadora de perigos.” (ATZINGEN, 2001, p. 99). De artefato adulto militar a artefato da cultura lúdica infantil ocorre um deslocamento simbólico transmitido por meio da oralidade. (LANSKY, 2006)

Como compreender a experiência da brincadeira como um fenômeno cultural? De que forma é possível perceber a brincadeira e os aspectos sociais e humanos vividos pelas crianças quando brincam?

A brincadeira como linguagem tipicamente infantil integra experiências da corporeidade, da cognição e da emoção. Nesse sentido, Pereira (2000, p. 1) compreende "o ato de brincar como uma forma de conhecimento integrador, próprio da cultura infantil, inclui dentro dele todas as linguagens de representação na relação da criança com seu entorno".

A linguagem, segundo Debortoli (2002) se apresenta nas "diferentes marcas que nós seres humanos deixamos no mundo", sendo construída na relação com a cultura. Compreendida como linguagem, a experiência da brincadeira atua como expressão e forma de significação do mundo.

Do ponto de vista da ontogênese, Piaget (1998) e Vygotsky (1987) trazem duas importantes contribuições para a compreensão do papel da brincadeira no desenvolvimento humano. Com abordagens interacionistas, esses autores, embora construam concepções diferentes, entendem o desenvolvimento humano como resultado da atividade ou interação com o meio, e, conseqüentemente, o desenvolvimento do jogo (ou brincadeira) é visto com base nessa idéia.

Piaget (1998) analisa o jogo e suas relações com as habilidades de pensamento e linguagem sob o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Para o autor, o jogo é uma possibilidade de transformação do real, uma vez que as condutas de imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental, linguagem, em diferentes níveis de complexidade, redimensionam o mundo da criança, transformando sua inteligência e ampliando seu campo de atuação. Essa experiência se dá por meio do que Piaget denomina função semiótica (ou simbólica), a função geradora da representação e característica do jogo simbólico.

Vygotsky (1987, p. 117) analisa o brinquedo do ponto de vista da satisfação de necessidades. Segundo ele, “no brinquedo, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade.” Nesse exercício, a criança resolve tensões ou desejos que não são possíveis de ser realizados no “mundo real”. A criação de uma situação imaginária, portanto é característica definidora da experiência lúdica, e dela se originam as regras de comportamento na situação de brinquedo. Nesse sentido, para Vygotsky (1987) o brinquedo é atividade imprescindível na aquisição ou construção de conhecimentos e habilidades de interação. (SILVA, 2006)

Neste trabalho fiz uma leitura socioantropológica da experiência da brincadeira, com base em estudos contemporâneos que compreendem a criança como sujeito ativo na produção de cultura e a brincadeira como linguagem e forma tipicamente infantil de se relacionar com o mundo e as pessoas.

O foco principal desta pesquisa não passa pela análise da dimensão psicológica do brincar, mas, sim, aprende seu significado cultural, na tensão entre universalidade das formas e expressões do brincar e sua diversidade, produto do universo cultural onde se situa.

4.2 A criança que cria: conhecer seu mundo⁵⁹

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidando fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

– Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo m caso de poesia. (ANDRADE, 2003, p. 44)

Brandão (2002) discute, com base em pressupostos da antropologia, especialmente o trabalho de Lévi-Strauss (1983), os processos educativos e culturais e a relação com a criatividade e a expressões infantis. O pressuposto maior do autor é de que comumente é facultada às crianças a possibilidade de estruturar e organizar seus conhecimentos sem a condução de uma *geração emergente*. O autor chama atenção para a forma peculiar de as crianças construírem significados e formas de relação e provoca-nos a compreensão sensível das especificidades das crianças em suas construções cognitivas e culturais.

Como já abordado no capítulo anterior, a compreensão das crianças como sujeitos envolve considerá-las como produtoras de cultura. Considerar a brincadeira como parte da cultura, como “patrimônio cultural humano” e, principalmente, discutir o papel da criança como agente de criação e transmissão de cultura é um desafio proposto neste trabalho.

⁵⁹ Título inspirado no trabalho de Brandão (2002).

Os chamados brinquedos e brincadeiras tradicionais, como o pião, a pipa, as cinco-marias, etc., compõem um patrimônio cultural da humanidade. Esse patrimônio ou o repertório de práticas culturais infantis “são como rituais que se transmitem, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos” (CARVALHO; PONTES, 2003, p. 15).

Brincadeira e brinquedo ao mesmo tempo são produções culturais e formas de as crianças se inserirem na cultura. É por meio da brincadeira que a criança se introduz “de forma viva e significativa no mundo das regras sociais e morais” (OLIVEIRA, 2000, p. 93).

A atividade lúdica é um componente fundamental da espécie humana, constituindo-se como produto cultural, pela possibilidade de vivência, compreensão e reconstrução de padrões, valores e normas do grupo.

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

Brincar é visto como um mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, fiel, na concepção de Freud, que vê no brincar o modelo do princípio de prazer oposto ao princípio de realidade. Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real. (BROUGERE, 1998, p. 12).

As crianças compreendem o mundo na experiência da brincadeira e o fazem na interação com as outras crianças e com os adultos. Nessa interação a criança compreende o mundo, experimenta suas emoções e elabora suas experiências. O adulto é, muitas vezes, a referência, e suas ações são reproduzidas pelas crianças com um sentido próprio e essencial ao processo de apreensão do mundo. (GOUVEA, [s.d.]

O poeta age como a criança que brinca; cria um mundo imaginário que leva muito a sério, isto é, que dota de grandes qualidades e afetos, sem deixar de distingui-lo claramente da realidade. (FREUD, 1973, *apud* BROUGERE, 1998)

Esse exercício da Imaginação e interpretação do mundo pode ser visto como uma forma própria de a criança atribuir diferentes significados às coisas. No desenrolar da brincadeira, a criança mistura vivências que são imaginárias com decisões e circunstâncias que são concretas. Nesse sentido é que Vigotsky (1989) aponta o jogo como prenúncio do pensamento adulto abstrato, pois, mediante o confronto de diferentes idéias a respeito das coisas (e na acomodação de algumas regras), as crianças vão desenvolvendo o que ele considera imaginação.

Como as crianças em cada grupo lançam mão da imaginação em suas brincadeiras, o que interpretam e de que maneira?

Toda criança que brinca se comporta como um poeta, pelo fato de criar um mundo só seu, ou mais exatamente, por transpor as coisas que vive para um universo novo em acordo com suas conveniências. (FREUD, 1973 *apud* BROUGERE, 1998, p. 1)



IMAGEM 34: Brincadeiras de casinha.
Reprodução da vida doméstica pataxó nas brincadeiras de casinha (colheita, matar galinha, cuidar dos filhos).
Fonte: Registro de campo.

Esse “fazer de conta”, segundo Mead (1934, *apud* PINTO 1997 p. 42)⁶⁰ envolve dois aspectos decisivos para o desenvolvimento infantil: o primeiro caracteriza a representação do mundo pelas crianças como prática de alteridade, relativa ao mundo exterior; o segundo está vinculado à experiência de si mesma – ou de *self* –, em que “ao fazer a experiência do outro, a criança vê-se a si mesma, [e] objetiva-se como realidade separada do mundo”. (MEAD 1934, *apud* SARMENTO; PINTO; 1997) Nesse sentido, para o autor, o faz de conta “constitui um passo essencial no processo de autoconsciência da criança.”

A brincadeira de “fazer de conta” destaca-se, portanto, como eixo central na relação da produção e apropriação da cultura pela criança, experiência por meio da qual ela experimenta a imaginação, a interpretação e a construção de significado sobre diferentes situações, sobre o universo que a rodeia e sobre si mesma. Para Benjamin (1984, p. 108) O “faz-de-conta” é caracterizado, ainda, por condutas

⁶⁰ O filósofo norte-americano George Herbert Mead é fundador da teoria sociológica denominada interacionismo simbólico.

miméticas que possibilitam a criança ir além de sua capacidade de produzir similitudes para lançar-se à transmutação entre os diversos e possíveis papéis sociais pelos quais ela transita livremente: “entre o ser comerciante ou ser professor, ou entre o personificar-se de moinho de vento ou de trem.”

A capacidade mimética, fundamentada no conceito de mimese, caracteriza-se pela faculdade de reconhecer e reproduzir semelhanças, distinguindo-se da *imitação* por não se tratar propriamente de uma replicação e, sim, de uma forma de representação ou de re-elaboração. [...] A primeira expressão mimético-sensorial do brincar dá-se inicialmente no próprio corpo da criança, o qual constitui seu primeiro brinquedo. As múltiplas possibilidades oferecidas pelo primeiro 'instrumento de brincar' (do alemão *Spielzeug*) da criança transformam o corpo em um elemento que, misturado ao meio, realiza e aproxima a experiência subjetiva do brincar de sua experiência social plena. (ALMEIDA, 2006, p. 67-68)

Outra referência para a análise do brincar é construída por Corsaro (2002), que considera a atividade lúdica como uma reprodução interpretativa. O termo “reprodução” captura a idéia de que as crianças, na sua ação, buscam reproduzir elementos da cultura na qual se inserem. Por outro lado, não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural. O termo “interpretativa” remete aos aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade. O exercício da reprodução interpretativa é uma forma especificamente infantil de elaborar e significar o mundo pela criança.

4.3 O brinquedo como artefato cultural



IMAGEM 35: Burrinhos de banana. Brinquedo pataxó.
Fonte: Registro de campo.

A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se ladrão ou guarda. (BENJAMIN, 1984, p. 70).

O brinquedo constitui um artefato dialógico que assume papéis dos mais diversos tipos, em razão do interesse e da curiosidade da criança. O brinquedo é um estímulo material que provoca, faz fluir o imaginário infantil. Seu maior valor simbólico é ser “instrumento de brincar” (BENJAMIN, 1984).

[...] A simbologia deste instrumento de brincar atravessa a fronteira do físico em direção ao espiritual e faz dele instrumento que promove interação, diálogo, aproximação com o lúdico, reforço de habilidades cognitivas e de relação de sociabilidade. (SILVA, 2006, p. 108)

Para Benjamin (1984) o “objeto para brincar” ou “brinquedo” não necessariamente preestabelece ou determina um conteúdo imaginário para brincadeira; pelo contrário, é no momento da brincadeira que a criança busca incluir ou não determinado objeto.⁶¹

⁶¹ Torna-se pertinente considerar, na análise da brincadeira e do uso do brinquedo, duas situações distintas: como uma ação lúdica livre e espontânea, ou como uma atividade supervisionada ou orientada por um adulto como a que ocorre frequentemente no uso dos brinquedos jogos pedagógicos. Nesse sentido, a brincadeira submete o brinquedo à função de suporte para a criatividade ou para o controlado ensino de conteúdos escolares.

Os brinquedos lidam com o âmbito da reprodução da realidade da criança e seus contextos. Segundo Kishimoto (1999, p. 24), o brinquedo, em sua forma e dimensão delicadas e antropomórficas, “metamorfoseia e fotografa [os diversos tipos de realidades], não reproduzindo apenas objetos, mas uma totalidade social”.



IMAGEM 36: Meninos construindo carrinho. Chapada do Norte-MG
Fonte: Acervo pessoal (foto do autor)

Nas experiências em que o brinquedo é construído, a criança, além de transformar a si própria, também exerce uma demiurgia sobre a matéria, gerando coisas que rolam, que mexem, que andam, que produzem sons, que adormecem [...], enfim, criva uma vida, não uma propriedade. (AMADO, 2002)

O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens e situações que evocam aspectos da realidade, além de despertar em nós, adultos, um imaginário de infância, com representações veiculadas pela memória e imaginação.

Cabe ponderar, ainda, a existência de um vasto número de brinquedos produzidos para as crianças e não por elas, o que diferencia, em parte, seus usos e possibilidades:

Na paulatina passagem de um modelo artesanal de produção para um modelo industrial, o brinquedo deixou de ser um produto de 'restos', cuja pluralidade de formas e materiais dava vazão ao subjetivo conteúdo imaginário da criança, para adquirir, então, um *status* de fabricação especializada, cuja representação poderia vir a predefinir ou sugerir a natureza da brincadeira. (ALMEIDA, 2006)

Os *jogos* exigem, de modo explícito ou implícito, o desempenho de certas habilidades definidas por uma estrutura preexistente no próprio objeto e suas regras.

Nas palavras de Kishimoto (1996), o brinquedo se caracteriza pela “ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”. O *brinquedo* representa a realidade; pode dar à criança substitutos dos objetos reais para que ela possa manipular e, ainda, incorporar um imaginário criado pela produção cultural dirigida à infância, como televisão, pela ficção científica e pela literatura infantil.



IMAGEM 37: Fogãozinho de barro pataxó.
O brinquedo como reprodução do universo adulto.
Fonte: Registro de campo

As dimensões sociais e afetivas sobre o brinquedo como objeto de suporte da brincadeira têm uma relação estreita com a compreensão de infância, embora seja argumentado que são insuficientemente exploradas e valorizadas (PINTO; 1997, p. 43).

A investigação dos elementos que envolvem brinquedos e brincadeiras e suas práticas na infância é constituída, contemporaneamente, por uma pluralidade de leituras em diferentes campos do conhecimento. A psicologia, a sociologia, a antropologia, a arte, a história e a pedagogia constroem múltiplos olhares sobre a brincadeira na infância e as dimensões que envolvem sua prática. No capítulo seguinte, são apresentados e descritos, com base no percurso teórico construído até aqui, elementos da pesquisa de campo, analisando o repertório de práticas de brincadeiras em ambos os grupos observados na perspectiva das culturas infantis.

5 AS PRÁTICAS DE BRINCADEIRAS E SEUS SIGNIFICADOS

*Ninguém presta atenção no que a gente gosta de fazer.*⁶²

Neste capítulo, descrevo algumas das situações de brincadeiras observadas em campo, correlacionando os diferentes universos pesquisados e dialogando com a literatura que discute a experiência da brincadeira como prática cultural, em especial algumas etnografias que têm crianças e suas brincadeiras como unidade de observação.

Ao ser interrogado sobre como construía um papagaio, um menino morador do bairro Taquaril, “desconfiado”, respondeu: *Por que você quer saber isso? Ninguém presta atenção no que a gente gosta de fazer.* Essa fala aponta para uma perspectiva que norteou o trabalho de campo: um olhar atento sobre os fazeres próprios das crianças, suas formas de se relacionarem com seus pares, com seu entorno e fundamentalmente sobre suas experiências espontâneas de brincadeira, ocorridas em espaços e tempos de convivência autônoma, experiências, aqui compreendidas como práticas culturais infantis.

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis, a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível, isto é, descritos com densidade. (GEERTZ, 1989, p. 24)

Nesse sentido, descrever e interpretar o repertório de práticas culturais dos grupos observados é também apresentar os contextos onde elas acontecem e os significados de sua ocorrência em cada realidade, permitindo, assim, compreender quais os sentidos da brincadeira para cada grupo e como as crianças operam com essa linguagem na interação com seu meio, seus pares e a cultura mais ampla.

⁶² N. de 11 anos, morador do bairro Taquaril; comentando o fato de o pesquisador querer saber como ele faz papagaio.

Como já dito, o trabalho de campo nesta pesquisa possibilitou-me a aproximação de dois grupos de crianças e o registro de seus repertórios de brinquedos e brincadeiras. Muitos elementos observados em campo já foram apresentados nos capítulos anteriores, principalmente nos registros de imagens do cotidiano infantil e do amplo repertório de brincadeiras e brinquedos já apresentados na caracterização das relações entre brincadeira e cultura.

Mas, nos grupos observados, qual o significado dessas práticas? Como analisar o repertório entendendo-o como expressão das culturas infantis? Como compreender esse repertório cultural como forma própria de as crianças atribuírem significado ao mundo na interação com o outro e com o seu meio?

O diálogo com os elementos de campo neste capítulo se dará, portanto, sob um olhar socioantropológico que estruturou o trabalho desta pesquisa e as formas de compreender as práticas culturais dos grupos. Essa análise está dividida em duas partes: universalidade e diversidade – o repertório de brincadeiras e os espaços e tempos da brincadeira e da infância.

Essa organização se deu como um recurso interpretativo, para identificar, agrupar e analisar o repertório observado. A primeira parte a análise foi feita sobre conjunto de brinquedos e brincadeiras e suas dimensões universais, singulares e sazonais. Posteriormente, foi feita a análise de brincadeiras em cada contexto, com base na escolha de algumas dessas práticas e situações em seus tempos e espaços e das questões que emergem da observação, por exemplo, a relação com os adultos, com a cultura adulta e com os diversos saberes envolvidos na experiência de brincar.

5.1 Universalidade e diversidade: o repertório de brincadeiras

O quadro a seguir apresenta o conjunto de brincadeiras e brinquedos observado com maior recorrência entre nos grupos.⁶³

QUADRO 2
Brincadeiras e brinquedos observados

(Continua)

	BRINQUEDO/BRINCADEIRA	TAQUARIL	PATAXÓ
1	Pegador de esconder		
2	Pular corda		
3	Maré ou amarelinha		
4	Tomar banho de chuva		
5	Cama-de-gato		
6	Papagaio e caixotinho		
7	Apito de barro		
8	Apito coco		
9	Eu com as quatro		
10	Cinco-marias		
11	Rouba-bandeira		
12	Pular o toco		
13	Mãe da rua		
14	Bolinha de gude		
15	Finca		
16	Pular elástico		
17	Pião		
18	Bet		
19	Bola		
20	Carrinho de guia		
21	Boneca de pano		
22	Boneca de folha de mamona		
23	Bonecos de barro		
24	Burrinho de banana		
25	Passar anel		
26	Mês		
27	Sete pecados		
28	Cobra-cega		
29	Pique-esconde		
30	Pique-alturinha		

⁶³ Totalizam-se, neste quadro, 21 brincadeiras comuns em ambos os universos: 23 do bairro Taquaril e 18 da Aldeia Pataxó.

(Conclusão)			
	BRINQUEDO/BRINCADEIRA	TAQUARIL	PATAXÓ
31	Pique-salva		
32	Casinha/cozinhadinha		
33	Pé-de-lata/perna-de-pau		
34	Aviãozinho		
35	Subir na árvore		
36	Corrida de tampinha		
37	Boca-de-forno		
38	Fazer túnel na areia		
39	Nadar		
40	Escorregar no barranco		
41	Brincadeiras de mão		
42	Gangorra		
43	Fazer colar com coração da bananeira		
44	Comer ora-pro-nobis		
45	Comer caninha-de-macaco		
46	Pegar "carona" no ônibus		
47	Jogar pedra na água		
48	Cobra-cega		
49	Futebol		
50	Cabo-de-guerra		
51	Tacobol		
52	Luta		
53	Apito de bambu		
54	Boé com mão (sopro)		
55	Sombrinha de folha		
56	Cata-vento de folha manga		
57	Mãe da rua		
58	Arco e flecha		
59	Pulo do peixe		
60	Desenhar com sementes		
61	Trocar bambu		
62	Estourar fedegoso		

Minha intenção ao construir este quadro não é discutir a classificação de brincadeiras,⁶⁴ mas traduzir a diversidade lúdica encontrada nos campos onde esta pesquisa se realizou, identificando aspectos comuns que caracterizam as práticas culturais infantis em ambos os universos e compreendendo de que maneira e com que sentidos as crianças constroem e vivenciam essas experiências.

⁶⁴ Destaca-se, nesse sentido, o trabalho de Amado (2002) contendo uma vasta pesquisa histórica sobre brinquedos. Tendo como fontes documentos históricos e variados registros iconográficos, o autor constrói uma tipologia que organiza os brinquedos populares com base em suas características e usos, além de apresentar variações dos brinquedos em diferentes tempos e lugares.

A dinâmica universalidade e diversidade explicita-se no repertório de práticas culturais observadas, na análise desse conjunto de brincadeiras e brinquedos. Ao mesmo tempo, é possível observar similaridades e especificidades que caracterizam cada contexto e cada grupo.

Os elementos recorrentes, como as brincadeiras de pegador, bolinha de gude ou papagaio, são identificados por muitos autores (AMADO, 2002; KISHIMOTO, 2002) como jogos tradicionais infantis e sua presença também nesses contextos confirmam uma dimensão universal de sua existência nas experiências lúdicas humanas.⁶⁵

Essa universalidade, na perspectiva de Nunes (2002, p. 69),⁶⁶ não está necessariamente exemplificada pelo repertório de brinquedos e brincadeiras recorrentes, mas em uma característica própria da criança ligada ao uso da linguagem da brincadeira e da ludicidade como mediadora de suas ações:

[...] o caráter lúdico com que a criança sempre age nas mais variadas circunstâncias pode ser considerado como uma espécie de denominador comum às crianças de todas as sociedades, manifestando sua universalidade por meio de infinitas peculiaridades, realizando e concretizando sua essência na singularidade sócio cultural de cada um dos povos [...].

Portanto, embora cada contexto sociocultural e cada período histórico marquem significativamente as condições de viver e de se perceber a criança, é universal que na experiência da infância, construída socialmente, a ludicidade atue como mediadora do processo de apropriação da cultura:

⁶⁵ Conforme já apresentado no capítulo anterior na história de brinquedos como o papagaio, o pião ou jogo das “cinco-marias”.

⁶⁶ Segundo a autora, a universalidade, ou não, da infância é uma da questão tensa e problemática nos estudos contemporâneos. Para ela, embora se tenha começado a ultrapassar a hegemonia das explicações provenientes do determinismo biológico do ciclo de vida e se tenha defendido a infância muito mais como uma construção social que difere de cultura para cultura, ainda não existe argumentação sólida em torno da questão, subsistindo um enorme elenco de dúvidas e imprecisões. As tendências dividem-se em enfatizar a infância como condição estrutural da sociedade, ou entendê-la por meio da experiência que as próprias crianças revelam ao atravessarem esse período de suas vidas, permanecendo no horizonte a possibilidade teórica de unificar essas perspectivas (JAMES; JENKS; PROUT, 1997 *apud* NOBRE, 2005).

A universalidade não se opõe aos fatores culturais ou à diversidade, mas os integra, os constitui. Observar crianças brincando nos ensina mais do que Psicologia do Desenvolvimento: ensina sobre a natureza do humano e sobre a profunda imbricação entre a evolução biológica e a evolução cultural que o caracteriza. (CARVALHO; PONTES; 2003, p. 27).

No processo de apropriação da cultura, emerge um repertório de práticas lúdicas aprendido, inventado, transmitido ou apropriado pelas crianças em seus múltiplos contextos sociais. Essas brincadeiras e brinquedos como elementos constitutivos das culturas infantis dialogam com a tradição e com elementos culturais mais amplos. O que se coloca, portanto, é a tentativa de “compreender aspectos recorrentes das manifestações culturais e humanas – das quais a brincadeira é apenas um dos exemplos – por meio dos processos motivacionais, perceptuais, e cognitivos que caracterizam o ser humano enquanto espécie” (CARVALHO; PONTES 2003, p. 29).

Nenhuma cultura é isolada. Cada cultura atribui lugares diferenciados para as crianças, atribuição essa ligada à multiplicidade de aspectos que constituem o humano e essencialmente reveladora de uma maneira como a cultura lê as características biológicas. Brincadeiras são transmitidas e/ou permitidas às crianças de qualquer contexto social; ao mesmo tempo, brincar é também uma característica da criança, experimentada autonomamente ou construída na relação com seus pares:

Compreender essa dinâmica da universalidade e diversidade dos brinquedos e brincadeiras e os processos de construção e transmissão cultural vividos na brincadeira é ‘compreender a natureza dialética e dinâmica dos fenômenos humanos e integrá-los em uma visão bio-psico-social de ser humano’. (MORIN, 1979 *apud* MAZZONI, 2004)

O brincar possibilita, portanto, a entrada na cultura, e esse momento da apreensão da cultura se dá com ludicidade. Nesse processo, existe uma recorrência de atividades ou práticas transmitidas socialmente e em cada grupo geracional. De todo modo, essas práticas apresentam, ainda, expressões diferenciadas em cada contexto.

[...] Nos jogos tradicionais de rua as crianças se engajam em regras testadas por séculos, que são passadas de criança para criança sem nenhuma referência a escrita, parlamento ou a alguma propriedade adulta. (OPIE; OPIE, 1976, apud CARVALHO;PONTES 2003 p.40)

Nesse sentido, é interessante destacar brinquedos e brincadeiras do repertório observado que compõem o patrimônio cultural da humanidade, com suas inúmeras especificidades ligadas tanto a tradições culturalmente transmitidas quanto à dimensão lúdica que medeia a relação da criança com o mundo e que podem ter sido transmitidos, mas também construídas pelas crianças nas suas experiências e relações sociais.

Com estruturas mais ou menos claras, as brincadeiras comuns praticadas nos dois universos, como os pegadores, futebol, o pião ou pular corda, apresentam variações nas regras, na seqüência, na forma e nos materiais usados na construção de um brinquedo, embora mantenham estruturas básicas comuns.⁶⁷

5.2 Transmissão cultural

Como já discutido no capítulo anterior “fatores como transmissão cultural, intergeracional e intrageracional sustentam a presença destes brinquedos na contemporaneidade” (SARMENTO, 2003). No caso dos repertórios observados, em ambos os grupos a transmissão cultural e a perpetuação desses jogos são também possibilitados pela heterogeneidade etária das crianças, em consonância com o que também apontam os estudos de Carvalho (2003, p. 14): “Os mais velhos sabem, os mais novos aprendem, gradualmente, não tanto pela instrução como observação e participação periférica – o que é mais difícil, embora não impossível, em grupos urbanos [...]”

⁶⁷ Embora não seja o objeto da análise aqui desenvolvida, um desafio estabelecido com base na observação dessas práticas culturais seria, na compreensão das relações entre os membros do grupo, entender quais são os fatores envolvidos na manutenção, na variação, no surgimento e no desaparecimento dos rituais, e na instauração e revogação das regras. (CARVALHO; PONTES. 2003)

Um exemplo dessa transmissão cultural pode ser observado no relato de campo abaixo, onde as crianças revelam aprender um brinquedo com um menino mais velho:

Pesquisador: – *Quem ‘manda’⁶⁸ mais papagaio aqui?*

Menino J.: – *É o Pingo, ele é o maior rato, fica com o mesmo papagaio tipo um mês [...] ele já foi com a com gente panhar bambu.*

Menino: – *Ele que ensinou fazer o flechinha.* (Bairro Taquaril. Registro de campo)

Tanto nos grupos do Taquaril quanto no grupo Pataxó, as crianças de idades diversas brincam juntas embora nem sempre das mesmas coisas. Em ambas as realidades destaca-se ainda a atribuições de cuidado das crianças pequenas. No Taquaril meninas de 10 anos tomam conta de seus irmãos de 3 e 4 anos, e quando vão para a rua os levam. Essa característica também é encontrada na convivência das crianças pataxós:

Três meninas brincam de subir na goiabeira, tentam amarrar uma corda para fazer um balanço. Enquanto fazem isso, dois irmãos menores, de 2 ou 3 anos (os quais elas tem a responsabilidade de cuidar), ficam brincando no chão bem perto delas. Depois de algumas tentativas elas desistem de fazer o balanço (a corda é pequena). E inicia-se o seguinte diálogo:

L. pataxó: – *Vamos brincar na Mikai?*

N. pataxó: – *Vamos!*

As meninas saem correndo para brincar em outro lugar. No meio do caminho, voltam correndo e dizem:

L. pataxó: – *Esquecemos os meninos [...] você sabe [...] onde a gente vai, eles têm que ir.*

Cabe destacar aqui uma diferenciação por gênero na atribuição do cuidar, uma vez que essas atividades foram quase sempre observadas sendo executadas pelas meninas.

⁶⁸ Segundo as crianças “mandar” o papagaio do outro é quando na disputa entre dois papagaios no céu um criança consegue arrebentar a linha do colega com a sua linha, fazendo o papagaio do outro cair.

5.3 Sazonalidade

Característica claramente observada nesse repertório, a sazonalidade marca a dinâmica universalidade e diversidade do repertório de práticas observadas. Tanto a construção de alguns brinquedos quanto a vivência de brincadeiras variam de tempos em tempos, este fenômeno é denominado pelas crianças de “época”:

Dois exemplos claros dessa sazonalidade encontrados em campo foram o *papagaio* e a *finca*.⁶⁹ Nos meses de junho e julho, o papagaio foi a principal atividade das crianças que brincavam na rua no bairro Taquaril e praticamente desapareceu nos meses seguintes, agosto e setembro. No caso do papagaio, seu surgimento também está ligado ao período de férias escolares e pela maior ocorrência de ventos no período. No caso da finca, um menino do Taquaril dá a seguinte explicação:

[...] é assim, alguém começa a trazer finca, ou acha na rua, ou faz uma [...] Quando você vê todo mundo está brincando de finca, aí vira a época [...] depois muda de brincadeira, depois que a gente cansar [...]. (C. 10 anos – Taquaril)

Com características muito distintas, essas brincadeiras estabelecem entre si tipos de vivências diferentes. Soltar papagaio, por exemplo, pressupõe uma atitude interiorizada, concentrada, silenciosa, quase uma possibilidade de estender a percepção do próprio corpo e dos sentidos na tensão vivida com o vento e a linha, e nas diferentes manobras que sustentam o brinquedo no ar. Já a finca possibilita outros exercícios, ligados à possibilidade de externar força ao lançar um objeto, concentrar e expandir um movimento, reelaborar estratégias de percurso a cada jogada.

⁶⁹ A finca é um objeto com cabo de madeira ou plástico e uma ponta de ferro, similar a uma “chave de fenda”. No Taquaril as crianças constroem suas fincas com pedaços de cabo de vassoura e um prego grande. A brincadeira é basicamente organizada de um percurso de furos (que devem ser feitos com o lançamento da finca) e traços (que ligam um furo ao outro), e vão contornando os triângulos desenhados no chão.

É como se a sazonalidade ou a multiplicidade de experiências que cada brincadeira desse repertório possibilita as crianças constituísse, de maneira complementar, exercícios de percepção dos sentidos, descoberta, coletividade, individualidade e lógica fundamentais a um desenvolvimento integral.

Essa variedade de saberes, sensações e percepções representam sempre um novo e diferente desafio. Na sazonalidade existe, portanto, uma repetição que renova a possibilidade de participação, tornando cada atividade mais complexa e com novos significados e possibilitando, portanto, um novo saber, uma nova leitura do mundo de si mesmo.

Nunes (2002) pesquisou a sazonalidade das brincadeiras infantis das crianças A'uwe xavante, moradoras da região amazônica, onde as estações do ano marcam grandes diferenças na vegetação, na quantidade de águas nos rios, na alimentação e até nas possibilidades de deslocamento na região, alternando significativamente as práticas das crianças em cada período. Para a autora,

a vivencia da sazonalidade implica, igualmente, tecer diferentes relações de espaço e tempo, nas quais a vida doméstica, a produção familiar e a organização comunitária encaixam-se e desdobram-se ao longo do ano, em arranjos que refletem também etapas do ciclo de vida de cada indivíduo. (NUNES, 2002, p. 79)

No caso das brincadeiras pataxós, a relação com elementos da natureza⁷⁰ confere significativa diversidade às brincadeiras e aos brinquedos, constituídos na relação íntima com esses elementos e suas possibilidades de experimentação. Um exemplo que ilustra esse aspecto pode ser o fato de a construção de brinquedos com sementes folhas ou frutos estar condicionado à existência desses elementos em determinado período. Outra prática é o fato de as crianças e adultos pataxós fazerem mais rodas para contar histórias no inverno, pois essa é a época em que fazem mais fogueiras para se aquecer e, naturalmente, se agrupam em roda em volta da fogueira.

⁷⁰ Item a ser desenvolvido posteriormente.

No Taquaril, outro exemplo dessa marca sazonal vinculado à natureza pode ser a ocorrência das brincadeiras de esconder no período da noite, uma vez que com menos luz essa brincadeira torna-se mais desafiadora. Nesse caso, a relação de temporalidade e o fator dia/noite determinam uma escolha das crianças.

Ainda como exemplo de sazonalidade das práticas de brincadeira na infância, destaca-se a existência de uma faixa típica para ocorrência de determinadas brincadeiras, possivelmente relacionada à exigência de habilidades ou pré-requisitos. No repertório observado, embora as brincadeiras fossem bastante variadas, observou-se ainda a prática de brincadeiras com uma organização menos explícita, como explorar os espaços, escorregar, pular, subir nas árvores, ou inventadas com objetos, como latas, pedras, pedaços de pau, etc., todas mais frequentemente praticadas por crianças menores.

5.4 Espaços e tempos da brincadeira e da infância

Toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. (LOPES 2006, p. 39)

As múltiplas formas de os grupos observados se apropriarem dos espaços e tempos em suas brincadeiras, lidar com seu entorno e com o cotidiano de suas comunidades se destacam na compreensão da brincadeira como prática cultural.

Podemos inferir que toda criança nasce num certo momento histórico, num certo grupo cultural, num certo espaço (LOPES, 2006), onde estabelece suas interações sociais e constrói sua identidade com base na linguagem da brincadeira.

Um primeiro exercício do trabalho de campo foi “mapear” os espaços onde as crianças mais vivenciavam suas atividades, espaços esses que para Lopes (2006) são produzidos pelo mundo adulto, não necessariamente para crianças mas ocupados e significados por elas.



IMAGEM 38: Cabana de reunião. Aldeia Pataxó.
Fonte: Registro de campo.



IMAGEM 39: Menino brincando na cabana.
Aldeia Pataxó.
Fonte: Registro de campo.



IMAGEM 40: Meninas na laje. Bairro Taquaril.
Fonte: Registro de campo.

As crianças conhecem e usam todos os espaços da aldeia. Sobem nas árvores, brincam na terra e nadam, desaparecem no meio da mata. O entorno das casas e da escola, uma grande área que chamam de campo, a cabana, a beira do rio, a horta, os pés de manga e o entorno da Mikai (casa de religião) são os espaços onde brincam com maior frequência. (Registro de campo. Aldeia Pataxó)

A maioria das ruas é muito íngreme, as crianças escolhem brincar em grande parte do tempo em trechos mais planos das ruas e dos quintais. Nas conversas sobre onde costumam brincar, eles se orgulham dos lugares mais longes que já foram. As ruas, os becos e os quintais são os espaços em que as crianças mais estão, assim como os espaços em frente as suas casas. (Bairro Taquaril. Registro de campo)

Nos grupos observados, as diferentes condições de infância e seus modos de vida trazem especificidades no uso dos tempos e espaços nas brincadeiras. Compreender como, onde, por que e como brincam essas crianças, nos oferece pistas sobre quem são elas são, quais suas oportunidades e escolhas de se relacionarem, conhecerem a si mesma o mundo (principalmente o seu entorno).

Essa aproximação, por um lado, permite pensar quem são essas crianças e como fazem uso de seus espaços e tempos; por outro, na perspectiva de que esses espaços e tempos são também regulados pelos adultos, é possível refletir como cada universo adulto acolhe ou desautoriza, participa ou ignora a criança e suas práticas culturais, neste sentido LOPES (2006, p. 40) expressa que

na formação das culturas infantis ocorre, também, a configuração das territorialidades infantis, pois nela está presente às interações entre os lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança.

Ambos os grupos foram observados em espaços não institucionais, como ruas, campos, quintais, lotes vagos, etc. Esses não são lugares produzidos para as crianças, mas apropriados por elas de maneira singular e onde mais estabeleciam convivência, brincavam e escolhiam estar.

Segundo Lopes (2006, p.42) “as crianças, ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstroem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados”.

Nesse sentido, à medida que se compreende que a crianças produzem culturas, pode-se afirmar que ao usarem e modificarem o espaço elas produzem lugares (LANSKY, 2006), lugares diretamente relacionados a uma identidade do grupo infantil e muitas vezes constituídos em suas brincadeiras.

As crianças indígenas brasileiras (NUNES, 2000) e as das camadas populares (DEBORTOLI, 1995; GOUVEA, 1990; LIMA, 1989) possuem relativa desenvoltura na exploração e uso desses espaços.⁷¹ Nos itens que se seguem, serão destacadas as diferentes formas pelas quais as crianças observadas constroem suas práticas de brincadeira na relação com seus espaços e tempos.

5.5 Espaços e tempos da brincadeira e da infância na Aldeia Pataxó

O espaço da aldeia é eminentemente coletivo e permitido às crianças. A escola fica no centro e as casas, próximas umas das outras. É interessante perceber como circulam, entram e saem de todas as casas e como ocupam diferentes lugares. Muitas vezes foi necessário escolher qual grupo de crianças acompanhar, uma vez que elas se dividem e transitam muito, seja para brincar ou para realizar alguma tarefa, como levar algum recado ou entregar alguma coisa a pedido de um adulto.

Nas sociedades indígenas brasileiras, a fase que corresponde à infância é marcada pelo que consideramos ser uma enorme liberdade na vivência do tempo e do espaço, e das relações societárias que por meio destes se estabelecem [...]. (NUNES, 2002, p. 65)

Desde a primeira visita à Aldeia Pataxó, chama atenção o “transito livre” das crianças e sua ocupação de praticamente todos os espaços. Toda área da aldeia é espaço de brincadeira. A observação dos usos que as crianças pataxós fazem do tempo e do espaço em suas brincadeiras me permite dizer que a infância desse grupo é marcada por uma significativa autonomia em seu cotidiano e em suas relações sociais.

⁷¹ Embora inúmeras sejam as características que constituem cada grupo ou cada criança indígena ou de camada popular, comparativamente temos como característica comum o fato de essas crianças possuírem relativa autonomia nos usos de seus tempos e espaços do que crianças de classe sociais mais favorecidas economicamente. Nos grupos urbanos de crianças, podemos ainda destacar gradativa perda dessa autonomia em razão dos fatores ligados à violência nas grandes cidades.

Essa característica é também observada com recorrência em outras etnografias que pesquisaram grupos indígenas:

Um dos aspectos mais contrastantes que podemos encontrar entre as etnografias da infância nas sociedades urbanas modernas e as referências que nos falam da infância nas sociedades indígenas brasileiras, [...] é a liberdade que as crianças experimentam em seu dia-a-dia. Liberdade esta que engloba o acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo que acontece à sua volta. (NUNES, 2002, p. 71)



IMAGEM 41: Casinhas de folha de bananeira. Aldeia Pataxó.
Fonte: Registro de campo.

A brincadeira de casinha acima registrada é um exemplo que marca essa condição de autonomia. Todo seu desenvolvimento se dá por iniciativa e escolha das crianças, desde o espaço onde farão a casinha até os materiais e instrumentos que serão necessários para sua construção:

Uma das meninas convida as outras para brincarem de casinha, delegam a um grupo de meninos maiores que busquem as folhas de bananeira enquanto elas limpam um lugar. Aldeia Pataxó. Registro de campo.

No processo de construção da casinha, as crianças negociam papéis, discutem qual será o melhor espaço (pensando no Sol, na inclinação do terreno) no grau de dificuldade para a construção dela (por exemplo, se o galho da árvore é muito alto para amarrar). Nessas decisões, nenhum argumento se refere à não-utilização de algum espaço ou material por não ser autorizado para o uso de crianças.

Rapidamente todos se envolveram na brincadeira, dividem tarefas de, por exemplo, buscar um facão ou arrumar uma corda, enquanto constroem a casinha começam a eleger quais papéis irão desempenhar na brincadeira (pai, filho, mãe, etc.). (Aldeia Pataxó. Registro de campo.

A forma de as crianças utilizarem seus espaços e tempos é determinante para que elas construam seus saberes e seu processo de apropriação da cultura, pertencimento comunitário. No caso da brincadeira de casinha evidenciam-se ainda dimensões da cultura e da vida social:

As brincadeiras oferecem às crianças alguns dos pontos de referência cruciais para a percepção das dimensões espaciais e temporais nas quais seu cotidiano acontece. Uma vez incorporados esses pontos de referência tornam-se conhecimento, tanto de domínio individual como de domínio coletivo, conhecimento esse que acompanhará o indivíduo ao longo de toda sua vida. (NUNES, 2002, p. 69)⁷²

À medida que experimentam e descobrem seu entorno com significativa autonomia, vão a todos os lugares, entram em todas as casas, se incluem ou não nas atividades dos adultos, que ora se manifestam cúmplices e ora tolerantes, reações que as crianças também administram. As crianças identificam limites, regras que regem a sua sociedade, compreendem como se organizam a vida e a convivência naquele lugar. Construir essas questões é base para que as crianças se situem em seus universos e possam interpretar o mundo.

⁷² A autora destaca a necessidade de que o conhecimento sobre a infância não seja apenas construído com base nas referências de sociedades dominantes, criando, assim, um modelo-“padrão” de criança ocidental etnocêntrico, ressaltando, portanto, a importância de trabalhos etnográficos com grupos de crianças indígenas.

A rotina das crianças pataxós, é também influenciada pelos horários da escola. A maioria das crianças frequenta a escola no período da manhã. Embora o foco desta pesquisa não seja a Escola Pataxó, cabe demarcar que mesmo nesse local institucionalizado não existem limites de espaço demarcados para o uso das crianças.



IMAGEM 42: Escola Pataxó.
Fonte: Registro de campo

O pátio para a escola, utilizado para brincadeiras nos intervalos de atividade, é o mesmo “terreiro aberto” que as crianças brincam em outros horários. Assim, nos intervalos da escola brincam de muitas coisas que brincam também no período da tarde. Em alguns momentos o espaço da escola é utilizado também como espaço para brincadeiras fora do horário oficial de aula.

5.5.1 Atividades domésticas

Na comunidade existe uma cozinha comum, um grande fogão a lenha, um telhado e alguns bancos. As refeições, quase sempre, são coletivas (principalmente em dias festivos), o que também facilita a convivência entre as crianças de diferentes famílias e a participação das crianças nas tarefas relativas à preparação do alimento, como lavar vasilhas, cuidar do fogo e buscar coisas na horta.

O trabalho de horta da comunidade é dividido entre os membros da extensa rede de relações familiares pataxós. Existem também divisões na área da horta que definem as partes de cada família, no entanto observou-se uma ajuda mútua em atividades de regar a horta, assim como uma divisão da produção da lógica de trocas.

A participação das crianças nessas “atividades domésticas” ou cotidianas da aldeia se dá de maneira peculiar. Muitas vezes as crianças circulavam e participavam de atividades relativas ao cuidado com a horta, como colher, molhar, arrancar mato, ou era delegada a uma criança a tarefa de buscar lenha para alimentar o fogo.

Dois questões se destacam na análise desta situação: em primeiro lugar, não se viu exigir-se das crianças, em nenhuma situação observada, eficiência, produtividade ou eficácia em sua participação nessas tarefas. Ou seja, fazer essas coisas, embora contribuísse no trabalho dos adultos, não podia ser entendido como trabalho das crianças, e, sim, como uma divisão de tarefas, em que se exigiam relativa competência e participação efetiva. Em alguns momentos, por exemplo, o próprio adulto que delegou a tarefa acompanhava a criança em sua realização, explicando qual é a melhor lenha para o fogo.

Em segundo lugar, a participação das crianças também se configura como brincadeira, como ocorre nos meses de trabalho com artesanato, quando muitas crianças acompanham e ajudam suas famílias na colheita das sementes e na produção de colares, brincos, maracás, etc.

Na Aldeia Pataxó fevereiro e março são os meses do ano em que mais se trabalha com artesanato. No mês de abril, a aldeia recebe muitas visitas em razão da comemoração do Dia do índio e alguns grupos viajam para se apresentar em outras cidades. As famílias produzem pensando em vender nesse período. (Aldeia Pataxó. Registro de campo)



IMAGEM 43: Vagem de fedegoso.
Semente utilizada na produção de artesanato.
Aldeia Pataxó.
Fonte: Registro de campo.



IMAGEM 44: Sementes utilizadas na produção de artesanato.
Aldeia Pataxó.
Fonte: Registro de campo.

Na caminhada para colher sementes, as crianças observam e mostram os passarinhos, as frutas falam das coisas que brincam. O fedegoso (uma das sementes utilizadas na produção de artesanato) é colhida pelas mulheres e pelas crianças. Enquanto as mulheres colocam as vagens na cesta as crianças brincam de 'estourar fedegoso', essa semente se apertada bem próxima ao ouvido produz um som de estouro que agrada às crianças. Elas estouram nos próprios ouvidos e nos ouvidos das outras e riem ao ouvir o som. (Aldeia Pataxó. Registro de campo)

Dinâmicas e tempos da comunidade influenciam diretamente o cotidiano das crianças, seus espaços e tempos para brincar, ao mesmo tempo em que as crianças estabelecem relações próprias com esses espaços e tempos, ocorrendo um processo ativo de compreensão mediado pela ludicidade.

5.5.2 *Natureza e meio ambiente*

Uma característica marcante na compreensão dos usos dos espaços nas brincadeiras das crianças pataxós é o fato de esses serem ambientes da natureza. As crianças brincam e convivem em meio às árvores, aos rios, à horta, aos animais. A natureza está envolvida em seu cotidiano e em suas tarefas.

Na caminhada, os meninos falam os nomes de cada fruta, explicam para que servem cada folha: *'para fazer chá, para comer passada no óleo, para cobrir casa, para usar no ritual'*. (Aldeia Pataxó. Registro de campo)

A natureza e seus elementos estão fortemente presentes na cultura pataxó. Um exemplo disso é a principal festa da comunidade, a chamada *Festa das Águas*, realizada anualmente na aldeia, cuja intenção é celebrar a natureza:

A festa das águas é voltada para natureza [...]. As crianças e velhos são muitos importantes nessa festa. Eles podem ouvir histórias, dançam, cantam e entendem por que a natureza é tão importante para os pataxós [...] WOPÃE abre a festa. Ele é o pai da mata: deus da natureza, da vida, das plantas, das pedras, dos bichos todos. (Ronaldo Pataxó, professor indígena. Registro de campo.)

Nesse sentido, a natureza é mais que fonte de alimentação ou matéria para a construção de casas ou artesanato. Seus elementos estão intrinsecamente ligados à cultura pataxó, seus mitos, rituais e histórias.

As crianças, portanto, constroem saberes sobre a natureza e o uso de seus elementos, uma vez que seu espaço de brincadeiras é constituído desses elementos. Elas incorporam à cultura pataxó elementos mitológicos e valores que marcam sua relação com o meio ambiente:

Quem maltrata a natureza o pai da mata pega, quem faz maldade a caipora faz perder o caminho. (M. pataxó, 10 anos)

As crianças brincavam de correr próximo à horta, quando iniciou-se o seguinte diálogo:

Menino 1: – *Você está Pisando no Feijão! Saí daí!*

Menino 2: – *Não tinha visto, esse feijão é de Dione?*

Menino 1: – *Não sei de quem é, mas não vamos pisar aqui. (Registro de campo)*

Os elementos da natureza também constituem materiais para a construção de inúmeros brinquedos. É interessante perceber como variações de brinquedos produzidos com outros materiais em outros universos culturais surgem no repertório de brinquedos pataxós tendo elementos da natureza como “matéria-prima”. Isso confirma os aspectos, já discutidos, relativos à universalidade e à diversidade do repertório de brincadeira e ainda se configura como saberes desse grupo de crianças, formas de se apropriarem ludicamente de seus ambientes e materiais disponíveis.



IMAGEM 45: Menino pataxó e seu apito de coquinho aricuri.
Fonte: Registro de campo.



IMAGEM 46: Cata-vento de folha de manga.
Fonte: Registro de campo.

Meditar com pedantismo sobre a produção de objetos – material ilustrado, brinquedos ou livros – que devem servir às crianças é insensato. Desde o iluminismo, isto é uma das mais rançosas especulações dos pedagogos. A sua fixação pela psicologia impede-os de perceber que a terra está repleta de dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças. (BENJAMIM, 1994)

Essa perspectiva de profundidade da relação das crianças pataxós com os elementos da natureza marca a grande diferença entre esse grupo de crianças, suas vivências e oportunidades e outras realidades socioculturais de grupos infantis.⁷³

Nesse sentido as vivências e saberes sobre a natureza das crianças pataxós são exemplos de como nessa realidade sociocultural se circunscrevem saberes profundos relativos a uma consciência ambiental, ligada ao uso renovável de elementos naturais, mas especialmente a uma relação de respeito, acolhimento e reverência à natureza.

⁷³ Para Tiriba (2005), há uma relação entre degradação das condições ambientais do planeta e desatenção às necessidades e desejos das crianças. A autora destaca como a maioria dos espaços de escolas infantis é inadequada “à saúde do corpo, indiferente à beleza do universo” e desconsidera o ritmo e o movimento da criança (característica tão fundamental na brincadeira) como uma forma própria e necessária na infância. Para a autora a criança fechada nas paredes da escola, por exemplo, não interage com a realidade social. Fechada entre muros, o desenvolvimento e a compreensão do mundo pela criança ocorrem de forma desarticulada dos cenários onde ocorre “a vida de verdade”, fazendo com que sua formação se construa “indiferente, insensível ou artificial na relação com o que, de fato, mobiliza e tem significado”.

5.5.3 A relação com os adultos

As crianças brincavam no campo, quando o Ronaldo Pataxó se aproximou com um balaio cheio e arcos e flechas e maracás,⁷⁴ alguns prontos e outros ainda por finalizar a produção (faltando por exemplo colocar penas para enfeitar ou testar o ângulo da varinha). Convocando as crianças para ajudá-lo nessa tarefa ele colocou o balaio no chão e esperou que as elas se aproximarem [...]. Começou entre as crianças uma conversa sobre distribuição e o uso dos materiais. Após algumas opiniões, a conversa ficou definida a partir na frase de um dos meninos:

– Quem é grande pega o arco e a flecha grande, quem é pequeno pega o arco e a flecha pequena.

Imediatamente, a proposta de localizar arcos e flechas que fossem proporcionais ao tamanho deles encantou as crianças. Tirando tudo da caixa e depois de algumas tentativas sem sucesso de dividir o material, as crianças começaram a ordenar no chão os arcos e flechas por tamanho, tarefa que levou algum tempo. Logo depois, organizaram-se para medir os próprios corpos por comparação, em duplas uniam costa com costa, para solucionar os casos de dúvida de quem eram os maiores, e assim foram elegendo quem ficaria com cada arco e flecha. (Registro de campo. Aldeia Pataxó)

Nesse episódio, chama atenção como a tarefa de dividir sugerida pelo adulto não foi orientada e nem organizada por ele, que permitiu com relativa tranquilidade que as crianças tomassem decisões e construíssem um critério que fosse acordado pelo grupo. A não-determinação do adulto permitiu, ainda, que as crianças fizessem o exercício de construir o critério e de administrar seu uso, o que exigiu do grupo inúmeras estratégias, como exercícios de escuta e comparação, tudo isso antes mesmo da atividade em si, que era terminar a produção dos arcos e flechas fosse iniciada.

Esse exemplo aponta uma forte característica da relação dos adultos com as crianças pataxós, construída com paciência, sensibilidade, atenção aos tempos das crianças e determinando-lhes que encontrem soluções para as questões nos seus exercícios de sociabilidade. Outro relato de campo ilustra essas características:

⁷⁴ Instrumento musical similar ao chocalho, utilizado nas danças e rituais pataxós.

O cacique Soin Pataxó estava voltando da horta com um saco cheio de mandiocas que acabavam de ser colhidas. Ele chamou as crianças para mostrar um brinquedo [...]. Separam as mandiocas boas das ruins (que pelo que pude entender são as que ficariam amargas ao serem cozidas), explicando às crianças como fazer para saber qual estava ruim, pela dureza da casca e disse:

– Essas vão para panela e essas vão para o brinquedo.

Falando com calma, cada passo da construção do brinquedo, com a ajuda de um facão ele mostrou às crianças que podem fazer com as mandiocas ‘ruins’ um burrinho para brincar. O cacique lembra, ainda, às crianças que no seu tempo de menino ela morava em Barra Velha na Bahia e que esse era um dos brinquedos de que mais gostava. (Registro de campo)



IMAGEM 47: Burrinhos de mandioca.
Fonte: Registro de campo

Essa experiência permitiu às crianças ao mesmo tempo brincar e se apropriarem de saberes, como escolher a mandioca certa para fazer brinquedos. Em diversos momentos, foi possível perceber na Aldeia Pataxó, uma relação adulto/crianças marcada por cuidados e ensinamentos, como se pode observar no relato anterior relativo ao uso dos alimentos e a transmissão cultural de um brinquedo de uma geração para outra.

Ainda como característica observada nesse relato, destaca-se a presença de brinquedos que reproduzem o universo adulto. Nesse sentido, o artefato cultural brinquedo materializa-se e representa a cultura adulta.⁷⁵ Mas é também um instrumento que pelo “estímulo material que provoca, faz fluir o imaginário infantil.” (BENJAMIN, 1984).

No dia-a-dia da aldeia, as crianças alternam suas brincadeiras com inúmeras atividades que fazem sozinhas ou ajudam nas tarefas realizadas pelos adultos. Essas tarefas são concretas e reais, são práticas, desempenhadas “de verdade”, o que não exclui delas um componente lúdico, ainda que por trás de uma responsabilidade assumida.

⁷⁵ Essa característica é também encontrada no contexto do bairro Taquaril.



O fio que serve de base para produção do artesanato é produzido de um capim que cresce em abundância na aldeia [...]. A retirada desse capim é feita pelos adultos, mas sempre acompanhados por crianças. Em diversas observações dessa prática, foi possível perceber as crianças fazendo as mesmas coisas que os adultos: colher o capim desfiar suas fibras e enrolar o fio [...]. No entanto, nessas atividades as crianças não têm um compromisso com uma quantidade de fios a ser enrolados, muito menos precisam fazê-los e entregá-los aos adultos. Às vezes entregam, às vezes não, às vezes brincam de amarrar seus cabelos, de arrebentar e de fazer e desfazer o mesmo fio várias vezes. Enquanto isso, os adultos continuam sua produção e não cobram uma produção das crianças [...]. Ainda assim no final da atividade muitas crianças acabam por fazer muitos fios e entregá-los aos seus pais [...]. (Registro de campo)

IMAGEM 48: Menina pataxó puxando o fio de artesanato
Fonte: Registro de campo

Essa atitude compreensiva do adulto revela uma característica do processo educativo dos pataxós, marcado por uma relação de respeito aos tempos das crianças e seus desejos no transcorrer de uma atividade. Ainda nesse episódio, foi possível perceber que as crianças pequenas também enrolavam as fibras, mas não tinham as mesmas habilidades das maiores, entregando aos seus pais fios pouco enrolados ou muito pequenos, que não serviriam para o artesanato. Ainda assim, esses eram aceitos pelos adultos, como participação efetiva das crianças sem nenhuma crítica ou comentário.

5.6 Espaços e tempos da brincadeira e da infância no bairro Taquaril



IMAGEM 49: Gangorra no quintal.
Fonte: Registro de campo.

O trabalho de campo iniciou-se com caminhadas pela comunidade. Já nos primeiros dias foi possível percorrer e conhecer muitas ruas, becos, casas e quintais. Essa inserção ocorreu graças ao acompanhamento de uma agente comunitária que fazia o trabalho de visitas domiciliares⁷⁶:

⁷⁶ Um trabalho coordenado pela pastoral da criança, que mantém um acompanhamento nutricional sistemático das crianças de 0 a 3 anos, por meio de visitas domiciliares, pesagem das crianças, produção e distribuição de “multimistura”.

Acompanhar o trabalho dela tem ajudado muito a conhecer os lugares e as crianças. Estou sendo, aos poucos, apresentado às pessoas, como alguém está fazendo um trabalho na comunidade, alguém que vai estar *circulando por aqui*, como bem disse a agente comunitária. Chamou-me a atenção especialmente um dia que um senhor que ainda não conhecia comentou assim que entrei em sua casa:

– *Você é o rapaz do carro cinza? [...] Outro dia, eu tava no ponto e vi um carro diferente lá.*

Ele diz à agente comunitária:

– *Nega, avisa na pastoral, no posto e 'pra todo mundo' que ele vai vim de carro.* (Registro de campo)

Na maneira como fui apresentado às pessoas ficou subentendida uma solicitação de autorização e proteção para a minha presença na comunidade e, no exemplo acima, até do meu carro.

Nessas caminhadas pude ver e conhecer muitas crianças, brincando na porta de casa, nos quintais, nas lajes ou passeando pelo bairro. Essa opção foi fundamental para compreender qual seria o grupo de crianças a ser observado, uma vez que o foco da pesquisa se voltava para crianças e suas práticas espontâneas de brincadeiras em espaços de convivência não institucionais.

O grupo foi se constituindo à medida que a presença das crianças se tornou regular nesses espaços. Em poucos dias se conformou um grupo que transitava e brincava fora de suas casas e exercia considerável domínio sobre seu entorno.

Essas crianças conheciam moradores, horários dos ônibus, falavam das igrejas, das “bocas-de-fumo”⁷⁷ e de toda dinâmica da comunidade. Estar na rua possibilita a esse grupo uma compreensão ampla da comunidade, das suas características e de seu cotidiano.

⁷⁷ O termo “boca-de-fumo” é utilizado para identificar pontos de venda e tráfico de drogas.

Os mais variados espaços e situações configuraram-se para esse grupo como momentos de brincadeira. Os limites das casas fragilmente demarcados, embora demarcados, muitas vezes são transgredidos pelas crianças, que transitam, entre um quintal e outro com considerável autonomia. Para Lima (1989, p. 93) “[...] aparentemente, não há diferença entre o espaço da casa e o espaço coletivo da favela”. Nas pesquisas desse autor, as crianças moradoras das favelas, freqüentemente referiam-se ao espaço externo como parte da moradia delas.

Em suas pesquisas, Debortoli (1995), Gouvea (1993) e Lima (1989) afirmam que o terreno em que a favela se localiza e até mesmo as ruas próximas são exploradas pelas crianças, constituindo, também, território do cotidiano infantil, uma vez que elas exploram esse espaço.

A rua e as casas são de tal forma interligadas que em muitos casos o público e o privado se confundem. A rua torna-se uma extensão da casa e um espaço livre coletivizado, constituindo-se como grande palco das manifestações infantis (COELHO, 2007).

Inúmeras brincadeiras acontecem nas ruas, como futebol, soltar papagaio, subir nas árvores, brincar de esconder. É surpreendente a desenvoltura na ocupação e exploração desses espaços. Uma brincadeira de pegador, por exemplo, pode começar em um quintal e terminar em outro.[...] Como muitas ruas da comunidade não têm acesso a carros elas tornam-se campo de futebol, pistas para carrinhos e ‘cabaninhas’ imaginadas. (Registro de campo)

Essa desenvoltura é, no entanto, em muitos momentos, circunscrita a limites como a violência, limites geográficos e temporais que muitas vezes marcam as possibilidades de interação de convivência das crianças. Essa característica transparece ainda na opinião das crianças sobre o bairro, seus lugares mais perigosos, características de um cotidiano marcado pela violência:

Tem um túnel lá em baixo, antes a gente podia brincar lá dentro. Mas agora tá *paia*, tem uma grade [...] eles jogam os caras mortos lá dentro [...] diz que um trem vai passar lá e vai para em Nova Lima [...] diz que o prefeito de Nova Lima não quer. (P. 11 anos. Registro de Campo.)

A autonomia das crianças é, portanto, circunscrita à existência de algum conflito entre poderes na comunidade, como tráfico de drogas, transformando o túnel, um antigo lugar de brincadeira, em um espaço proibido, por ser utilizado pela polícia e pelo tráfico como lugar de esconderijo ou conflito armado.

As crianças não somente compreendem essa regra social circunscrita, mas têm domínio de seu uso, ou seja, não vão a lugares proibidos, enquanto se sentir inseguras, em razão de uma norma estabelecida socialmente. A construção da identidade dessas crianças, embora ocorra por meio das brincadeiras, é marcada por “leis não escritas” da comunidade onde vivem. (COELHO, 2007)

As crianças do Taquaril convivem visualmente com essa realidade, dialogam no cotidiano com esses elementos, mas, ainda assim, brincam, interpretam seu entorno e se apropriam de inúmeros sabres nas suas brincadeiras. Dessa forma, elementos da inserção social cultural dessas crianças emergem em suas práticas culturais, construídas na relação como seu meio. O uso da linguagem da brincadeira, no entanto, marca uma diferença entre crianças e adultos no Taquaril:

As culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem, mas fazem-no de modo distinto das culturas adultas, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. (SARMENTO, 2003)

Nesse sentido, a observação das práticas dessas crianças contraria um olhar social hegemônico sobre a favela, que a vê apenas como um espaço de violência, tráfico de drogas e marginalidade, e que estigmatiza suas crianças a essa realidade e a um universo sempre negativo.⁷⁸ Uma perspectiva apontada neste trabalho é a de que, embora as crianças desse grupo vivam em situação de vulnerabilidade e privação de direitos, é necessária a construção de uma identidade positiva, compreendendo e reivindicando o que lhes falta, mas também conhecendo e valorizando o que elas têm e são.

⁷⁸ Para Coelho (2007 p. 174), “a violência subverte parte das crianças e adolescentes que são cooptados pelo crime organizado, é essa a criança da favela que ganha que ganha notoriedade e acaba a imagem das demais”.

5.6.1 Brincando na comunidade

Batalhão, união, quem errar é um bobão.
 Abaca, xi, xi, quem errar é um saci.
 Beterraba, aba, aba, quem errar é uma diaba.
 Rá, ré, ri, ro, rua. (Música cantada pelas crianças na brincadeira de pular corda. Registro de campo)



IMAGEM 50: Brincadeira de pular corda. Bairro Taquaril
 Fonte: Registro de campo.

As escolhas dos lugares para brincar variam pelas características e pelo tipo de brincadeira que cada um possibilita. São, assim, definidos espaços próprios para uma brincadeira ou outra. As crianças brincam de escorregar no papelão, por exemplo, nos barrancos mais altos, soltam papagaios em lugares onde venta mais, ou ainda brincam de bolinha de gude em determinada rua, pelas características da rua ou porque todos combinaram de se encontrar lá:

Dois meninos sobem o beco com uma garrafa tipo 'pet' cheia de bolinhas e inicia-se o seguinte diálogo:
 Pesquisador: – *Onde vocês estão indo?*
 Menino 1: – *Brincar de bolinha de gude.*
 Pesquisador: – *Eu posso ir também?*
 Menino 1: – *Pode.*
 Pesquisador: – *Onde vocês vão brincar?*
 (Começamos a caminhar.)
 Menino 2: – *Numa rua que tem ali em baixo.*
 Menino 1: – *Todo dia que você vier aqui nesta rua vai ver um monte de meninos jogando bolinha aqui. A gente combina de jogar aqui sempre. É o lugar mais doido para jogar.*

De fato, em outros dias aquele trecho da rua, recorrentemente, foi usado por crianças para brincar de bolinhas de gude. A mesma característica pôde ser observada na escolha do “pique” nas brincadeiras de pegador.

Ainda na rua, um telefone público da comunidade foi apropriado como brinquedo pelas crianças. Fazendo uso do telefone, as crianças brincam de “falar com outro país”.

Um grupo de crianças estava mexendo no telefone público, colocando no ouvido, falando e desligando.

Pesquisador: – *O que vocês estão fazendo?*

Menino: – *Ligando para o Japão*

Pesquisador: – *É mesmo?*

Menino: – *É! Quer ligar também? A mulher fala japonês e a gente responde!*

O menino falou em ‘japonês’ ao telefone, sorriu e desligou.

As crianças discavam um número, que sabiam de cor, e uma gravação realmente falava alguma coisa em japonês, provavelmente um serviço de interurbano. Ouvir outra língua e tentar comunicar-se por meio dela era uma brincadeira para essas crianças, que tinham no telefone público o contato com mundo externo em parte desconhecido, mas imaginado e também elaborado por elas.

Na experiência da brincadeira, portanto, as crianças partilham os significados que marcam sua existência social e ressignificam situações, espaços e objetos, atribuindo novos entendimentos e formas de lidar com os objetos e situações ou criando situações que são do seu imaginário.

Outra interessante característica observada é a relação das crianças com o tempo cronológico. Na maioria das vezes elas demonstraram a competência de fazer uso de controle do tempo. Em alguns casos, mostraram-se atentas aos horários dos ônibus que os pais ou os irmãos mais velhos vão chegar, os horários que têm de ir ao projeto social ou à escola, como revela o registro de campo abaixo:

Crianças: – *Quantas horas são agora?*

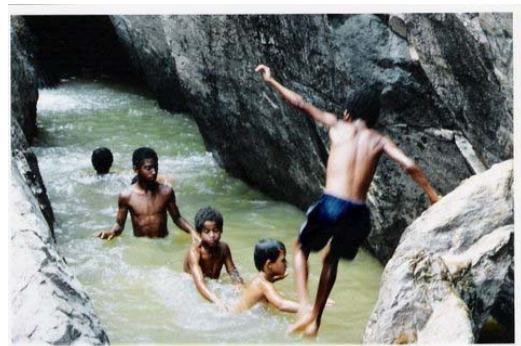
Pesquisador: – *Onze e dez*

Criança: – *Nó, só podemos brincar mais quinze minutos; temos que tomar banho para ir para escola.*

É interessante perceber que o tempo cronológico, uma marcação do universo adulto, interfere diretamente na vida das crianças. No caso do Taquaril, saber administrar o tempo e a rotina é tentar lidar com causas e conseqüências de realizar ou não tarefas, como cuidar da casa ou dos irmãos, ou saber autonomamente os horários de ir para escola e ainda lidar com o que lhes é autorizado ou não pelos adultos., Isso porque, em muitos casos, os horários em que os adultos voltam são sempre alvo de atenção daquelas crianças que não têm autorização para brincar fora de casa.

Administrando suas rotinas, as crianças brincam de muitas coisas e conhecem muito da comunidade, fazem da sua permanência e circulação pelas ruas um tempo para cartografar os diferentes espaços de brincar:

Logo que cheguei à comunidade, vi um grupo de meninos descendo a rua e perguntei onde estavam indo. [...] Disseram que iam nadar. Surpreendi-me com essa afirmação e logo passei a acompanhá-los. Pareceu-me muito inusitado [...]. Não me recordava de ter conhecido ainda nenhuma piscina, caixa d'água ou nenhum 'espaço para nadar' por ali. No caminho, foram explicando que era uma cachoeira, que tinha uma nascente e que ficava do outro lado do Arrudas. Só então percebi que iríamos caminhar um pouco, pois o ribeirão Arrudas não era muito próximo da comunidade. Antes que fizesse qualquer referência a uma preocupação com a poluição do rio, as crianças foram explicando que o rio era sujo, mas a cachoeira não, pois ficava do outro lado do rio e que todo mundo nadava lá quando fazia muito calor. [...] Depois de aproximadamente uns 30 minutos de caminhada, chegamos à margem do rio, rapidamente transposto pelas pedras [...]. Alguns metros depois estávamos lá na 'cachoeira'.



Algumas questões ganham destaque a partir deste relato. Em primeiro lugar, a cachoeira como espaço de brincadeira no Taquaril transcende os limites geográficos da comunidade e é escolhida pelas crianças pelas oportunidades de brincadeiras que ela oferece: o contato com água, nadar, o alívio do calor, além de todo um repertório de práticas lúdicas desenvolvidas naquele lugar: pular, mergulhar, buscar pedras no fundo da água. A relação estabelecida nesse espaço de natureza escolhido pelas crianças como espaço para brincar possibilitou ao grupo sensações e oportunidades de prazer, desafio e percepção de seus próprios corpos e de suas potencialidade.

É ainda relevante pensar como as crianças manifestam a consciência de que o rio é um lugar sujo, impróprio para brincar, e que (embora não tenha muita segurança disso) a cachoeira é limpa e um lugar adequado para a brincadeira.

IMAGEM 51: Brincando na cachoeira.
Fonte: Registro de campo

5.6.2 Relação com os adultos

[...] Caminhando por um beco com uma menina (que já me conhecia), ela chamou sua amiga para brincar. A casa da amiga tem uma cerca de bambu, amarrada com arames farpados, e um frágil portão de ferro com cadeado. Através dos estreitos espaços dos bambus a amiga responde que vai brincar e pede que a esperemos. Surpreendentemente, ela levanta uma parte da cerca bem no canto, onde existe uma abertura disfarçada entre as plantas [...]. A menina ‘foge’ de casa para brincar. Ele diz:

– *Tenho que voltar antes da minha mãe chegar, ela deixa as galinhas soltas aqui na frente, porque seu abrir o portão elas fogem [...]. Eu fiz uma passagem secreta.* (Registro de campo. Bairro Taquaril)

A maioria das crianças que brincavam na rua estava sozinha em casa. É possível dizer que em muitos casos a prática da brincadeira na rua não é autorizada pelos responsáveis. Nos períodos em que o trabalho de campo foi realizado, foi muito raro encontrar os adultos responsáveis pelas crianças que constituíam o grupo observado.

Essa característica reforça aspectos já discutidos relativos à administração do tempo pelas crianças e à autonomia circunscrita que exercem na exploração dos espaços da comunidade.

No caso do Taquaril, a ausência de adultos não significa não-diálogo com a cultura adulta. Em diferentes brincadeiras, estão presentes elementos da cultura adulta, como no registro de campo abaixo:

Como conseqüência de uma discussão por causa de uma bola, dois meninos começam a brigar, um terceiro pegou um pedaço de pau e assumiu o lugar de um jornalista, como se estivesse ‘cobrindo’ a briga.

Menino: – *Estamos aqui no Castanheira, a comunidade está cada vez mais violenta, pavoroso está massacrando o bigode e detonando a cabeça dele na briga. E a senhora, o que está achando de mais essa briga aqui na comunidade?*

O adulto e o universo adulto foram referências nessa brincadeira. As ações de um jornalista foram reproduzidas por menino com um sentido próprio e essencial ao seu

processo de apreensão do mundo. Ele interpretou um repórter televisivo, (até mesmo o tom sensacionalista), mas a “reportagem” era relativa à sua comunidade. Os protagonistas da violência registrada eram seus colegas, também crianças, assim como crianças representaram, no imaginário do menino, pessoas da comunidade que podiam dar suas opiniões sobre o ocorrido. Essa brincadeira exprime, portanto, interpretações e desejos do menino sobre padrões de comportamentos sociais que circunscrevem sua realidade.

É simbólico brincadeiras que envolvem o exercício do imaginário. Muitas vezes são a direta reprodução interpretativa do universo adulto (CORSARO, 2002). Ou seja, “ser jornalista” naquele momento significou para aquela criança um instante de elaboração sobre realidade de violência presente em seu cotidiano e ainda sobre como essa realidade é retratada nos meios de comunicação.

Em inúmeras brincadeiras de “faz-de-conta” observadas, foi possível confirmar como referências da cultura de massa e do consumo estão presentes. As crianças brincavam muito, por exemplo, de ser cantores famosos ou personagens de novelas. Em suas brincadeiras, as crianças do Taquaril representam e confirmam o exercício imaginário como experiência típica infantil e significam o mundo e a cultura mais ampla a que têm acesso.

Do amplo repertório de brincadeiras observado no bairro Taquaril, foi selecionada para uma análise específica a brincadeira de bola de gude. A intenção é destacar, com base na descrição dessa brincadeira, elementos ainda não abordados neste capítulo sobre os significados das brincadeiras como práticas culturais, especialmente as formas com as quais as crianças criam, administram e vivenciam as regras.

5.6.3 Bolinha de gude

O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. (SARMENTO, 2005, p. 5)

Os dados até agora apresentados confirmam e dialogam com a compreensão de que as crianças são produtoras de culturas e que na relação com o universo adulto se apropriam de valores, rituais, normas, formas de sociabilidade usando a linguagem da brincadeira.

Brincar, portanto, pressupõe aprendizagens sociais. No brincar aprendem-se as formas, o vocabulário típico, os tipos de interações condizentes, as regras sua construção e transgressão.

O caráter coletivo, característica que se destaca na ação infantil, se expressa numa sociabilidade própria: os grupos de pares (GOUVEA, [s.d.]). Quais os saberes envolvidos no exercício dessa sociabilidade e na construção e flexibilização das regras? Na tentativa de responder a essa questão, no item a seguir é descrito o jogo da bolinha de gude, recorrentemente praticado pelas crianças do bairro Taquaril.



IMAGEM 52: Na rua. Carlos Scliar. 1940
Fonte: SANTA ROSA, 2001



IMAGEM 53: Partie de billes. 1931. Paris.
Fonte: Acervo de postais Keystone France
(Foto Keystone France)



IMAGEM 54: Bola de gude 1.
Taquaril. Belo Horizonte
Fonte: Registro de campo.



IMAGEM 55: Detalhe de
Bruguel, século XVI
Fonte: MICKLETHWAIT,
1997

O jogo de bolinha de gude recebe no Brasil diversos nomes, como gude, bulica, búrica, papão, peteca ou china, e já era praticado no Egito Antigo com bolinhas de mármore ou cerâmica (CARVALHO, 2003). Segundo Cascudo (1977), no Brasil pode ser praticado com bolas de vidro, de barro e castanhas de caju e cariri (Ceará). No detalhe do registro de Bruegel, o jogo aparece com uma variação com quatro furos no chão, provavelmente o alvo para as bolinhas.

Pontes (1997), que realizou um estudo do “jogo de peteca” (nome dado ao jogo de bola de gude no Pará) em Belém, afirma que esse jogo é conhecido na língua inglesa como *game of marble* e, em grande parte do Brasil, como jogo de “bola de gude”. Apesar de momentos e espaços diferentes, ele mantém uma estrutura de regras extremamente semelhantes. Para o autor, conservação mudança e universalidade são palavras-chave para a compreensão de sua dinâmica: “A peteca possui algumas variações como borroca, triângulo, palmo, corre atrás e galinha gorda sendo uma brincadeira sazonal que tem sua freqüência maior nos meses de fevereiro e março.” [...]. (PONTES, 1997, p. 91)

No bairro do Taquaril, destacam-se muitas formas de se jogar, tais como “mapa” ou “triângulo”. Essas formas são definidas pela maneira inicial de “armar” o jogo e as regras que definem como as jogadas podem ser feitas.



IMAGEM 56: Bola de gude 2.
Menino armando o triângulo, umas das formas de começar o jogo.
Fonte: Registro de campo.

O tipo de jogo de bolinha de gude mais praticado pelas crianças no Taquaril é o “triângulo”, que consiste em riscar um triângulo no chão e dentro dele “armar” as bolas que vão ser “apostadas” por cada jogador. Cada jogador tem uma bola “tecadeira” e o objetivo do jogo é ganhar as bolas “casadas” dos adversários. Isso pode ser conseguido “tecando” as bolas do triângulo que foram apostadas ou “matando” a “tecadeira” do adversário. Para isso, usam-se inúmeras estratégias.

Como o movimento das bolinhas ao longo do jogo não pode ser definido (apenas previsto), a cada jogada as crianças lidam com um novo desafio e a necessidade de construção de uma nova estratégia.



IMAGEM 57: Bola de gude 3.
Fonte: registro de campo.

Na observação do jogo, foi possível levantar três estratégias que flexibilizam ou caracterizam o uso das regras nesse jogo, explicadas a seguir conforme as crianças demonstraram:

- “Pedir rex”: é uma licença para poder mexer nas bolinhas. Antes da jogada do outro, a criança pode dizer “rex”, e esse pedido a autoriza a movimentar sua bola tecadeira.
- “Nada limpes”: é uma estratégia para não deixar que o outro limpe o percurso, por pretender jogar a bolinha (tirando, por exemplo, uma pedra ou um mato). No processo do jogo, antes de o adversário começar a limpar o percurso por onde pretende jogar a bolinha, um colega grita “nada limpes”. Se isso acontecer, o chão não pode ser limpo, o que dificulta a jogada do colega.
- “Jogar a valer ou jogar brinquedo”: é um combinado inicial do jogo. Pode-se jogar “a valer”, correndo-se o risco de perder suas bolinhas ao longo do jogo, ou “jogar brinquedo”, escolha em que não se arriscam as próprias bolinhas.

Investigar as regras, sua construção e flexibilização é fundamental na compreensão das relações entre os membros do grupo de crianças, os processos de socialização e transmissão da cultura vividos nessa brincadeira.

Embora o jogo apresente regras básicas que (a forma de começar ou consequência para cada situação), as crianças criam novas regras mais ou menos complexas, ou acessórias à medida que, ao longo do jogo, vivenciam uma situação que ainda não tinha sido vivida, fazendo dessa brincadeira uma forma de exploração social e exercício de lidar com o inesperado.

Comportar-se de acordo com as regras do jogo implica, ainda, uma aprendizagem à regra geral do jogo e de como ele se desenvolve, bem como aprender a lidar com essas variáveis que negam ou colocam em certa relatividade um conhecimento (controle) estabelecido anteriormente. O jogo de bolinha de gude é, portanto, mais do que um jogo lançar bolinhas, é um jogo verbal com regras que especificam padrões motores. (PONTES, 1997)

As estratégias “nada limpes” e “pedir rex” são utilizadas, respectivamente, para facilitar ou dificultar as jogadas, e o uso alternado ou freqüente dessas estratégias foi muitas vezes motivo de tensão durante os jogos.

Especialmente a estratégia “jogar a valer” ou “jogar brinquedo” foi muito usada pelas crianças como forma de não arriscarem suas bolinhas em jogos com parceiros que, por experiências anteriores, sabiam ser muitos melhores. Nesse jogo, portanto, obtêm-se informações a respeito das habilidades e debilidades próprias e dos companheiros.

Neste capítulo, foi possível realizar uma análise ampla do repertório de brinquedos e brincadeiras observado, apresentar a prática da brincadeira e suas especificidades em cada contexto e, por fim, discutir especialmente uma brincadeira e os exercícios de interação nela vividos pelas crianças. No item seguinte serão abordados, com base nas reflexões sobre esses grupos de crianças e suas culturas, aspectos finais relativos às análises nesta pesquisa.

6 PALAVRAS FINAIS

Neste trabalho busquei compreender como crianças de diferentes contextos socioculturais experienciam a prática da brincadeira e de que forma se relacionam com a cultura mais ampla e ao mesmo tempo constroem uma cultura própria.

Ao me aproximar dessas crianças e de suas realidades, buscando conhecer os sentidos de suas brincadeiras, foi possível apreender uma pequena parte da intimidade de suas relações com o mundo e com os outros, construída nas suas múltiplas formas de brincar.

Os brinquedos e as brincadeiras como elementos constitutivos de um repertório cultural produzido na infância instigam inúmeras interpretações e contribuem na construção de uma olhar sensível às crianças e suas especificidades.

Sobre brincadeiras e brinquedos

Um exercício importante neste trabalho foi o de construir paralelos entre o repertório de práticas culturais em cada grupo, buscando elementos comuns e singulares que constituem as experiências infantis de brincadeira como linguagem de significação do mundo.

Muitos brinquedos e brincadeiras observados são experiências próprias de cada realidade, existem localmente e são marcados pelos diferentes materiais, tempos e espaços com os quais as crianças se relacionam. Por fatores de transmissão cultural, destacam-se ainda, no repertório observado, exemplos de brinquedos e brincadeiras recorrentes em ambos universos e também presentes no patrimônio cultural da humanidade.

Sugiro nesse sentido uma preocupação antropológica e histórica com o possível desaparecimento desse repertório de “brincadeiras tradicionais” na contemporaneidade. Sua existência nesses contextos está, sem dúvida, ligada ao

fato de as crianças pertencerem a classes populares, como no Taquaril, ou no caso dos pataxós, a grupos com traços indentários e culturais próprios que se distanciam em muitos aspectos da forma de organização social de, por exemplo, um grupo de crianças de classe média que vive em uma grande cidade.

Conforme discutido ao longo do trabalho, a prática desse repertório cultural caracterizada pela dinâmica universalidade, singularidade e sazonalidade, possibilita experiências de desenvolvimento cognitivo, motor e social, revelando também como a brincadeira contribui na formação integral das crianças.

Nesse sentido, fica como questão entender como crianças de outros universos socioculturais experienciam a brincadeira, com que sentidos e em que aspectos a ludicidade, que universaliza a relação das crianças como o mundo, se institui ou se revela em contextos ainda mais distintos que os pesquisados neste trabalho.

Se consideramos que as observações feitas foram de brincadeiras espontâneas, quase sempre sem interferência direta de adultos, podemos afirmar que, nas práticas observadas, as crianças são agentes de sua própria experiência, é lhes permitida a brincadeira não orientada ou coordenada. Estes espaços e tempos de sociabilidade e aprendizagem informais podem oferecer pistas de como as crianças se relacionam, como aprendem, interpretam e como processos educativos pensados para elas podem ser construídos.

A compreensão contemporânea de infância como produtora de culturas, portanto, instiga novos olhares para o campo da educação no sentido de passarmos a entender a brincadeira não como atividade imposta ou interventiva, e sim como legítima linguagem infantil.

Confirmam-se em ambos os grupos que a linguagem da brincadeira media ludicamente as relações das crianças com o mundo e seus sujeitos. No quadro de práticas observadas, pode-se destacar que as crianças, quando brincam desse repertório, se constituem em suas múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, ética, cultural, social e estética.

Ao fazer essa análise foi fundamental fugirmos de interpretações “didáticas” da brincadeira, sustentando a idéia de que brincar é um ato de conhecimento em si (PEREIRA, 2002). O sentido dessa compreensão não passa, portanto, pela identificação de aprendizagens relacionadas (ou fragmentadas) a áreas de conhecimento específicas, e sim pela compreensão de saberes construídos pelas crianças à medida que operam com a linguagem da brincadeira.

Desse modo, a análise desse repertório instiga, ainda a compreensão do fenômeno da brincadeira marcado por elementos culturais e transmitido ou criado pelas crianças em seus espaços, tempos e interações, além de provocar uma reflexão de como, ao brincar, as crianças aprendem, desenvolvem e compreendem sistemas simbólicos fundamentais para sua inserção na história e na cultura.

Sobre identidades

Os brinquedos e brincadeiras, surgem marcados pela identidade cultural e por características sociais específicas de cada contexto, influenciados, ainda, pelas múltiplas organizações familiares, condições de vida, meios de subsistência, processos educativos e diferentes acessos a bens materiais e culturais.

Compreender a idéia da infância como construção social é entender que essa construção está sujeita às transformações históricas e contextos geográficos, culturais e políticos. Portanto, ainda que se tenha contemporaneamente um entendimento de infância, existem múltiplas condições de se viver esse ciclo da vida, que varia em função das realidades socioculturais.

Uma questão que se destacou neste trabalho foi a construção, em diálogo com campos de conhecimento como a antropologia, a história, a sociologia e a filosofia, de uma identidade positiva das crianças. Nesta pesquisa, busquei conhecê-las, interessei-me por seus saberes, conhecimentos e experiências, compreendendo suas realidades e potencialidades, discutindo como vivem e que sentido produzem sobre mundo quando brincam.

A aposta aqui foi a de conhecermos as crianças, suas práticas e formas de pensar o mundo, tendo como questões permanentes: Quem são essas crianças? Do que brincam? Que sentido essas práticas têm para cada uma delas?

Mesmo em situações precárias de sobrevivência ou vulnerabilidade social, as crianças mostram-se exercendo as capacidades humanas de apropriação e transmissão de práticas culturais, construindo sua sociabilidade e se apropriando de seus mundos.

Ressalto aqui a necessidade de rompermos com uma visão idealizada da infância como período livre das asperezas do mundo, buscando uma análise crítica e apurada sobre a infância na qualidade de categoria social. Nesse sentido, o fato de eu ter focado as observações e análises em práticas de brincadeira e buscado uma identidade positiva para esses sujeitos não menoriza ou romantiza as condições de vida desses grupos, pelo contrário, compreender nessas condições, as precariedades e vulnerabilidades a que essas crianças estão sujeitas intensifica uma defesa por melhor qualidade de vida e acesso a oportunidades para cada uma dessas crianças.

O brincar, aqui, elucidou questões relativas à cultura e à identidade social desses grupos, como representantes da condição de vida crianças pobres na contemporaneidade, uma vez que tanto o repertório observado quanto as análises construídas com base nessas observações teriam outras formas e sentidos caso os grupos de crianças tivessem outros pertencimentos socioculturais.

Cabe ainda a distinção dessas características em cada realidade. No caso do Taquaril, a leitura da privação de direitos prevalece, as condições de infância reveladas apontam, como diria tão bem Arroyo (2002), para os limites de sermos humanos em uma economia que se tornou inumana. As condições pobreza e a ausência de direitos são reveladas nas interpretações que as crianças fazem de seu entorno em suas brincadeiras.

No caso do Taquaril, a identidade criança pobre foi fundamental e presente nas brincadeiras de faz-de-conta ou na “autonomia circunscrita” das crianças que não

tenham permissão para estar na rua, mas, como ficam sozinhas em casa, podem ter um trânsito livre pelas ruas, experiência que para elas é fundamental para a compreensão dos valores e normas que organizam a vida em sua comunidade.

Outro aspecto que chama atenção é o fato de a grande maioria das crianças observadas no Taquaril serem negras. Esse traço indentitário não foi nomeado pelo grupo, provavelmente em razão da idade das crianças ou, ainda, por não terem lidado com situações de preconceito ou distinções étnico-raciais no seu universo mais próximo. Ainda assim, esse quadro ilustra a condição pobre da maioria da população negra no Brasil.

Contrariamente ao que ocorre na realidade do Taquaril, a questão étnica aparece firmemente entre os pataxós, a pobreza, muitas vezes lida por nós pesquisadores, como precariedade ou exclusão do acesso a bens de consumo não assume relevância nas experiências lúdicas dessas crianças, ao contrário, são contrabalançadas por uma afirmação étnica, onde ser índio, falar a língua indígena, ser diferente de quem mora na cidade é positivado, marcando uma identidade própria. Além disso, a possibilidade de convívio com os elementos da natureza e um conjunto de saberes da cultura indígena marcam as formas dessas crianças aprenderem, se relacionarem e interpretarem o mundo.

Alguns traços indentitários atravessam ambos universos, como o fato de a atenção e de o cuidado às crianças pequenas serem delegados quase sempre às meninas. Cabe, portanto, considerar como a identidade de gênero presente no universo adulto é tematizada pelas crianças, marcando diferentes lugares sociais para meninas e meninos.

Sobre a ética

Ainda é fundamental destacar a dimensão ética que pautou esta pesquisa. A proposta de dar voz às crianças, utilizar suas imagens, falas e investigar suas práticas pressupõe, aqui, um rigoroso cuidado na aproximação, nos procedimentos de registro, nas interações e no uso de cada informação ou observação.

Além de uma autorização verbal e escrita de todas as crianças e seus responsáveis para os usos desses elementos e materiais, foi dividido com esses grupos as intenções do trabalho, seus possíveis leitores e qual o sentido de uma pesquisa dessa natureza.

As crianças participaram deste trabalho como protagonistas e sujeitos, e não como meras informantes. A compreensão de suas realidades a partir das interpretações de suas práticas de brincadeiras se constituiu através de uma lente que buscou compreender e interpretar suas realidades com base em suas práticas e não em estigmas já construídos sobre a criança indígena ou a criança pobre.

Por fim, como tão bem desenha Manoel de Barros o tamanho das coisas “há que ser medido” pela intimidade que temos com elas. O percurso do mestrado me fez entender mais intimamente sobre as crianças, suas brincadeiras, invenções e linguagens e, assim, pude escrever sobre a vida, as escolhas, os desejos, os mundos e as culturas delas.

REFERÊNCIAS

ACERVO de postais Keystone France.

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 541-551, maio/ago. 2006.

ALMEIDA, Ordália Alves. História da educação: o lugar da infância no contexto histórico educacional. *Consortio pro-formar*. Fascículo 1. Brasília: MEC/EAD, 2006.

ALMEIDA, PATRICIA. *A criança e o adolescente indígenas na mídia*. Disponível em: http://www.diarioam.com.br/novo_site/noticias.php?idN=35330. Acesso em: 10 jan. 2007.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 1999.

AMADO, João. *Jogos brinquedos tradicionais*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian, 1993.

AMADO, João. Pintura e infância. In: FERNANDES, Rogério; VIDIGAL, Luis (Coord.). *Infantia et pueritia: introdução a história da infância em Portugal*. Escola Superior de Educação de Santarém.

AMADO, João. Piões e piórras ou a magia dos objetos lúdicos. *Cadernos do projecto Museológico Santarém*, Escola Superior de Educação, n. 70, out. 2000.

AMADO, João. *Universo dos brinquedos populares*. Lisboa: Quarteto Editora, 2002.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANCIENT ART AND ARCHITECTURE LIBRARY. Disponível em: http://www.discoverybrasil.com/guia_grecia/grecia_educacao/index.shtml. Acesso em: 15 abr. 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de *et al.* *Deixa que eu conto*. São Paulo: Ática, 2003. v. 2: Literatura em minha casa.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978

ARROYO, Miguel Gonzalez . *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ATZINGEM, M. C. Von (2001) *História do brinquedo*, São Paulo, Alegro.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Manuel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BARTHES, Roland. *A câmara clara*. São Paulo: Nova Fronteira, 1984.

BASTIDE, R. Prefácio. In: FERNANDES, F. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979. Cap. 2, Prefácio; As Trocinhas do Bom Retiro, p.153-155.

BASTIDE, Roger. Nota explicativa. In: FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENJAMIN, Walter. "O narrador". *Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* -obras escolhidas, vol.I ; trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin; 7a ed.; São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio D'Água, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

BICALHO, C. *A literatura dos Maxakali do Vale do Mucuri em MG*. Disponível em: www.overmundo.com.br/overblog/a-literatura-dos-maxakali-do-vale-do-mucuri-em-mg. Acesso em: 20 abr. 2006.

BORBA, A.M. O folclore e suas relações com as ciências sociais, com a educação e com a socialização da Infância no Brasil. In: FÁVERO, O. (Org.). *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas: Autores Associados; Niterói: EdUFF, 2005.

BORBA, Ângela Meyer. *Culturas da Infância nos espaços temos do brincar*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

BRANDÃO. *Educação como cultura*. São Paulo: Mercado das Letras. 2002

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

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997, v. 43. (Coleção Questões da Nossa Época).

BROUGÈRE, G. Lúdico e educação: novas perspectivas. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 8, n. 14, jan./jun. 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Mariza Vorraber. *Estudos culturais em educação*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

CARVALHO, A. M. A. Algumas reflexões sobre o uso da categoria “interação social”. In: ANAIS da XVIII Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto. São Paulo, p. 511-515, 1989c.

CARVALHO, A. M. A. Brincar juntos: natureza e função da interação entre crianças. 1989a. In: ADES, César (Org.). *Etologia de animais e de homens*. Edicon/EDUSP, p. 199-210.

CARVALHO, A. M. A. O lugar do biológico na Psicologia: o ponto de vista da etologia. *Biotemas*, n. 2, v. 2, p. 81-92, 1989b.

CARVALHO, A. M. A.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. 2003 In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R.; BICHARA, I. D. (Ed.). *Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO, Levindo Diniz. *Brinquedos e brincadeiras: um olhar em direção a cultura infantil*. 2002. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CASCUDO, Luiz da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CASCUDO, Luiz da Câmara. Jogos e brinquedos do Brasil. *Correio da Noite*. Rio de Janeiro, 1947.

CASCUDO, Luiz da Câmara. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Itatiaia, 1984.

CERIZARA, Ana Beatriz. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa, os anjos e o papai noel foram viver juntos no céu! In: KISHIMOTO, Tizuko. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

CHACON, L. Cantigas de roda: jogo, insinuação e escolha. 1. ed. s.d.

CHAMBORÉDON, J. C.; PRÉVOST, J. O “ofício de criança”: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas, n. 59, p. 32-56, 1989.

COELHO, G. N. Brincadeiras na favela: a constituição da infância nas interações com o ambiente. In: VASCONCELLOS Vera M. R. de; SARMENTO, Manuel J. (Org.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007, p. 173-203.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. 1. ed. São Paulo: Global, 2002, v. 1, p. 117-149.

COHN, Clarice. Os processos próprios de ensino e aprendizagem e a escola indígena. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v. 3, n. 1, 2004, p. 94-111.

COMUNIDADE PATAXÓ. *O povo pataxó e sua história*. Belo Horizonte: MEC/Unesco/SEEMG, 1997. 48 p.

CORSARO, W.; EDER, D. Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, n. 16, p. 197-220, 1990.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 17. p. 113-134. 2002.

COUTINHO, Laura Maria. (Org.). *Educação da sensibilidade: encontro com a Professora Maria Amélia Pereira*. Brasília: UNB, 1994.

DAUSTER, T. Uma infância de curta duração: o significado simbólico do trabalho e da escola e a construção do fracasso escolar nas camadas populares urbanas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 82, 1992.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. *Equilibrando sobre um arame de farpas: infância e indelicadeza no Cotidiano do Alto Vera Cruz*. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1995.

DEBORTOLI, José Alfredo. As crianças e a brincadeira. In: CARVALHO, A.; GUIMARÃES, M.; SALLES, F. (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Ed. UFMG-PROEX/UFMG, 2002.

DEL PRIORE, Mary (Org.). *A história das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2000.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

DUFLO, Colas. *O jogo: de Pascal a Schiller*. Tradução de Francisco Settineri e Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

DUTRA, Mara Vanessa *et al.* Krenak, Maxacali, Pataxó e Xakriabá: a formação de professores indígenas em Minas Gerais. *Em aberto*. MEC/SEE Brasília, v. 20, n. 76, p. 74-88, fev.

ENCICLOPEDIA LIBRE – ES. Disponível em:
[http://enciclopedia.us.es/index.php/La_cometa_\(1778\)](http://enciclopedia.us.es/index.php/La_cometa_(1778)). Acesso em: 11 maio 2005.

FERNANDES, Florestan. *As Trocinhas do Bom Retiro. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1979.

FERREIRA, M. M. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!:* relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Manuela. Criança tem voz própria. *Portugal: a página da educação*, ano 11, n. 117, p. 35, nov. 2002.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes das crianças no jardim-de-infância. In: CERISARA, Ana Beatriz; SARMENTO, Manoel (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.

FLORES, Zilá Gomes de Moraes. A criança em Walter Benjamin e Florestan Fernandes. In: ANAIS da 28ª reunião anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt07397int.rtf>

FREITAS, M C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREUD, S. *Além do princípio do prazer*. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud, v. XVIII, Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FRIEDMANN, Adriana. *Jogos tradicionais na cidade de São Paulo: recuperação e análise da sua função educacional*. 1990. Tese (Mestrado em educação.) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

GAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: L.T.C., 1989.

GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A criança de favela em seu mundo de cultura. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 86, ago. 1993.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Infância sociedade e cultura. In: CARVALHO, Alysso *et al.* (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. *Infantia*: entre a anterioridade e a alteridade. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2003. S/D. Inédito.

GREGORI, Maria Filomena. *Viração*: experiências de meninos nas ruas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 107, 1999.

HORTÉLIO, Lygia. *História de uma manhã*. São Paulo: Massao Ohno, 1987.

HORTÉLIO, Lygia. *A criança nova, a criança eterna*. (Encarte de exposição) Governo da Bahia Salvador, out. 1997.

HORTÉLIO, Lygia. Parecer sobre os referenciais curriculares nacionais para Educação Infantil. Análise e Sugestões. MEC. Salvador 1998.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos tradicionais infantis*. São Paulo: Cortez, 1993.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

KRAMER, S. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, S.; LEITE, I. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Papirus, 1996, p.13-38.

KREMER, Nair. *Deslocamentos: experiência de arte-educação na periferia de São Paulo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/Imprensa Oficial do do Estado de São Paulo/Vitae, 2003.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LANSKY, Samy. PRAÇA JERIMUM: CULTURAS INFANTIS NO ESPAÇO PÚBLICO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. 2006.

LARROSA, J. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. (Org.). *Imagens do outro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIMA, Mayumi Souza. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

LOPES, A. A. Foto-grafias: as artes plásticas no contexto da escola especial. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

LOPES, Jader J. M. Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: Por onde andam nossas crianças? In: ANAIS da 29ª reunião anual da ANPED, Caxambu, Minas Gerais, 2006.

LUDKE, M.; ANDRE, M. A. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: E.P.U., 1986.

MAZZONI, Cláudia Maria Souza. A cultura da criança: por um uso lúdico da pedagogia. 1998. Disponível em: <http://www.labrinjo.ufc.br/artigos> Acesso em: 4 nov. 2004.

MEIRA, Ana Marta. *A cultura do brincar: a infância contemporânea, o brincar e a cultura no espaço da cidade*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

MEIRELES, Renata. Brincadeiras Infantis na Região Amazônica. Disponível em: www.projotobira.com.br acesso em março de 2002.

MELO, Veríssimo de. *Folclore infantil: acalantos, parlendas, adivinhas, jogos populares, cantigas de roda*. Belo Horizonte: Itatiaia, sd. Biblioteca de Estudos Brasileiros, [s.d.].

MICKLETHWAIT, Lucy. *Para a criança brincar com arte*. São Paulo: Ática, 1997.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação *Proposta curricular para o curso de formação de professores indígenas de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1997. 150 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Escola indígena: índios de Minas recriam a sua Educação*. Belo Horizonte, 2000. 132 p.

MÔN DYXOP 'ãgtux yôg tappet. *O livro que conta as histórias de antigamente*. Belo Horizonte: MEC/SEE-MG, 1998. 112 p.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 112, mar. 2001, p. 33-60.

NOBRE, Domingos de Barros. *Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na perspectiva da autonomia: sistematização de uma experiência de formação continuada*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

NUNES, Ângela. A sociedade das crianças A'uwê Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

NUNES, Ângela. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

OLIVEIRA, V. B de. *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. *Concepção de Infância na Educação Física Brasileira: Primeiras Aproximações*. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Campinas 2003.

PARGA, José Sánchez. *Orfandades: infantiles y adolescentes – introducción a una sociología de la infancia*. Quito: Abya-Yala, 2004.

PEREIRA, Eugenio Tadeu. *Brincar na adolescência: uma leitura do espaço escolar*. 2000; Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PEREIRA, Maria Amélia. Derrubaram os últimos jardins para construir prédios. *Linhas críticas*. Brasília: Inep, jun. 2002, v. 8, n. 14, p. 49-58.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 23. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1998.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, M. (Coord.). *Crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

PONTES, F. A. R. Desenvolvimento do seguimento de regras no jogo de peteca (bola de gude). In: *Psicologia: teoria e pesquisa*, n. 42, 1997, p. 79-88.

PONTES, Fernando Augusto Ramos; MAGALHAES, Celina Maria Colino. A estrutura da brincadeira e a regulação das relações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. v. 18 n. 2, p. 213-219, mai./ago. 2002. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ptp/v18n2/a11v18n2.pdf. Acesso em: 12 maio 2007.

POSTMAN, N. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROJETO Favela é Isso Ai. Coordenação de Clarice de Assis Libânio. Disponível em http://www.favelaeissoai.com.br/comunidades_galeria.php?cod=6. Acesso em: 2 abr. 2006

QUINTEIRO, J. *Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção*. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). *Por uma cultura da infância*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 19-47.

QUINTEIRO, Jucirema. A emergência de uma sociologia da infância no Brasil. In: ANAIS da 26ª reunião anual da Anped. 2003.

QVORTRUP, J. Macroanalysis of childhood. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. *Research with children: perspectives and practices*. 4. ed. London: Routledge/Falmer, 2003.

REVISTA BAY. Educação escolar indígena em Minas Gerais. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 1998. 132 p.

RIZZINI, I. *Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 1997.

ROSSEAU, J. J. *Émile ou de L'éducation*. Paris: Flammarion, 1966.

SANTA ROSA, Nereide Schilaro. *Brinquedos e brincadeiras*. São Paulo: Moderna, 2001 (Coleção Arte e Raízes).

SARMENTO, M. J. *Imaginário e culturas da infância*, 2003. Disponível em: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos>. Acesso em: 18 ago. 2006.

SARMENTO, M. J. Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2003.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças: contextos, identidades*. Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. BARRA, Sandra Marlene. *Os saberes das crianças e as interações na rede*. Disponível em: www.iec.uminho.pt/cesc. Acesso em: abr. 2005.

SCAGLIA, Alcides José. Investigações preliminares sobre o brinquedo. *Revista Modular*. Caraguatatuba: Faculdades Integradas Módulo, 2004, v. I, n. 3.

SCHILLER, Friedrich von (Org.). *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SCHILLER, Friedrich von. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. *Papagaio, pira, peteca e coisas dos gêneros*. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém/Pará, 2006.

SILVA, Maurício Roberto da. *O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?* 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, 2000.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, Solange Jobin e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.

TIRIBA, Léa. *Crianças, natureza e educação infantil*. 2005. Tese de Doutorado em Educação – Pontifícia Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VASCONCELLOS Vera M. R. de; SARMENTO, Manuel J. (Org.). *Infância (in) visível*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

VELHO, G. *Individualismo e cultura*. 7. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2004 [1987].

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1987.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

ANEXOS

ANEXO I

Lista de equipamentos sociais voltados a crianças e adolescentes no bairro Taquaril

Nome da Entidade/Equipamento: Aliança Cultural Taquaril

Serviços/Atendimento Prestado pela Entidade: Eventos culturais, palestras, debates e oficinas.

Nome da Entidade/Equipamento: Associação Cultural Nossa Senhora Menina

Serviços/Atendimento Prestado pela Entidade: Evangelização, promoção humana com oficinas de corte e costura, cessão de espaço físico para encontros de pessoas da comunidade, prestação de serviços voluntários na área de educação no Projeto Providencia Páscoa.

Nome da Entidade/Equipamento: Associação Cultural Nossa Senhora Menina/ Agente Jovem

Serviços/Atendimento Prestado pela Entidade: formação social de jovens, desenvolvendo o protagonismo juvenil.

Nome da Entidade/Equipamento: Associação Projeto Providência

Serviços/Atendimento Prestado pela Entidade: Reforço escolar, educação infantil, atendimento a crianças com baixo peso, cursos profissionalizantes através de oficinas, atividades lúdicas (esporte, recreação, música e horta.).

Nome da Entidade/Equipamento: Associação Shekinah de Assistência Social/Restaurante Popular – PBH

Serviços/Atendimento Prestado pela Entidade: Educação infantil, reforço escolar, centro de inclusão digital, Refeitório Popular/PBH, oficinas em parceria com o programa Fica Vivo nas áreas de artesanato, dança, teatro, artes plásticas (graffiti).

Nome da Entidade/Equipamento: Centro Infantil Nossa Senhora Maria Menina

Serviços/Atendimento Prestado pela Entidade: Atendimento integral com atividades pedagógicas.

Nome da Entidade/Equipamento: Creche Nossa Senhora Perpétuo Socorro/ Projeto Calanga.

Serviços/Atendimento Prestado pela Entidade: Educação Infantil e oficinas de dança afro e forró, Projeto Calanga.

Nome da Entidade/Equipamento: Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek

Nome da Entidade/Equipamento: Escola Municipal Professora Alcida Torres

Nome da Entidade/Equipamento: Espaço Cultural Cidadãos Planetários

Serviços/Atendimento Prestado pela Entidade: atividades informativas, através de filmes, palestras e seminários, abordando temas de interesses da comunidade como: políticas públicas e prevenção de DST.

Nome da Entidade/Equipamento: Programa Fica Vivo – Secretaria de Estado de defesa social – Governo de Minas Gerais

Serviços/Atendimento Prestado pela Entidade: Áreas ligadas à educação, saúde, inclusão produtiva e geração de renda, esportes, lazer e cultura (oficinas).

ANEXO II**Modelo de autorização para pesquisa e uso das imagens das crianças**

**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação**

**Caros Pais ou Responsáveis:**

Eu Levindo Diniz Carvalho aluno do programa de pós-graduação em educação da FAE-UFMG estou realizando um trabalho de pesquisa em nível de mestrado nas áreas de Infância, brincadeira, antropologia e sociologia. Tenho como objetivo acompanhar crianças de diferentes contextos sócio-culturais compreendendo e analisando seu repertório de brincadeiras, brinquedos e suas formas próprias de se relacionar e compreender o mundo.

Venho solicitar a vossa autorização para participação de seu filho neste trabalho que será realizado através de conversas, registros fotográficos e observações.

O desenvolvimento deste estudo terá sempre presente questões éticas e prática de respeito e atenção integral aos direitos das crianças.

Esclareço ainda que todos os registros realizados na pesquisa serão disponibilizados aos (as) Senhores (as).

Muito obrigado.

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o meu filho _____ a participar do estudo acima referido, bem como o uso de suas imagens na publicação e apresentações relativas a esse trabalho.

Sim

Não

Nome do Responsável

Assinatura do Responsável