



1290003336



FE

TCC/UNICAMP H598m

UNIVERSIDADE ESTATUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VANESSA BRIANTI HINUMA

**MANIFESTAÇÕES DA CULTURA INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE HORTOLÂNDIA SP**

Campinas, SP

2007

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

VANESSA BRIANTI HINUMA

MANIFESTAÇÃO DA CULTURA INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE HORTOLÂNDIA SP

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado por exigência parcial para
conclusão do curso de graduação em
Pedagogia da Faculdade de Educação da
UNICAMP, sob orientação da Profª Drª
Débora Mazza.

Campinas, SP

2007

UNIDADE:	F.E
Nº CHAMADA:	100
V:	EX:
TOMBO:	3336
PROC:	145107
C:	D: X
PREÇO:	
DATA:	22.11.07
Nº COPIAS:	735410

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

H598m Hinuma, Vanessa Brianti.
Manifestações da cultura infantil no município de Hortolândia SP / Vanessa
Brianti Hinuma. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientadores : Débora Mazza.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Infância. 2. Brincar. 3. Crianças. 4. Cultura infantil. I. Mazza, Débora. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-126-BFE

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Débora Mazza

Segunda Leitora: Prof^ª Dr^ª Ana Lúcia Goulart de Faria

*Dedico este Trabalho de Conclusão de
Curso às crianças que me ajudaram nesta
pesquisa.*

AGRADECIMENTO

Muitas pessoas ajudaram-me na realização dessa pesquisa de forma direta ou indireta. A todos quero agradecer com muito carinho, todo o estímulo e compreensão que dedicaram-me.

Obrigada ...

À minha orientadora, Prof^ª Dr^ª Débora Mazza, que sempre orientou-me nos momentos de dúvida, desespero, angústia, alegrias, sentimentos que nortearam de alguma forma minha pesquisa;

À minha Segunda leitora, Prof^ª Dr^ª Ana Lúcia Goulart de Faria, que ajudou-me nos encontros com o grupo de TCC, questionando, indicando bibliografias, e problematizando minha pesquisa;

À minha família, Maria, Tatsuo e Eric que tiveram paciência para ouvir e até dar alguma sugestão sobre o caminhar do trabalho;

Às crianças que me ajudaram na pesquisa de campo sendo muito prestativas, fornecendo informações acerca de seus grupos e explicando-me as regras das brincadeiras;

Aos moradores do bairro Santa Amélia, em especial a Geralda e Fabiano, que aceitaram conceder-me a entrevista e falar um pouco acerca da história do bairro. Além de chamarem-me sempre que viam alguma criança brincando nos espaços públicos;

À todas as professoras, funcionários, diretora e coordenadora da EMEIEF Jardim Santa Amélia, equipe na qual também faço parte, que forneceram-me documentos da escola e sempre estavam prestativas e prestativos para auxiliarem-me no desenvolvimento dessa pesquisa.

Às minhas amigas, Angélica e Elaine, que fizeram-me espairecer nos momentos de cansaço, através das conversas e risadas. E também a minha grande amiga Valéria que me ajudou na formatação do pôster deste trabalho, além de várias conversas que tivemos.

À todos amigos e amigas que ajudaram-me direta ou indiretamente na realização desse trabalho. A todas as pessoas que fazem parte da minha vida meu muito obrigada!!!

RESUMO

Esta pesquisa teve como foco a vida infantil, e as produções culturais da infância. A produção das culturas infantis foi analisada por meio do olhar da criança e de sua infância, levando em consideração que a criança é um ser social, que tem manifestações culturais peculiares e que estão inseridas dentro de uma sociedade.

Objetivou-se com este Trabalho de Conclusão de Curso atentar, descrever e analisar o brincar infantil, e a produção cultural da infância em alguns bairros de Hortolândia, além de entender o movimento dialético dos grupos infantis com a sociedade mais ampla na qual estão inseridos e participam.

A pesquisa teve como campo empírico os bairros Jardim Campos Verdes, Jardim Santa Amélia e Jardim Everest da cidade de Hortolândia SP, entre os meses de fevereiro a dezembro do ano de 2006. E como procedimentos metodológicos, numa abordagem qualitativa, teve a observação participante, a entrevista e a conversa informal com as crianças e os moradores dos bairros.

Este campo foi escolhido porque trabalho na EMEI freqüentada pelas crianças desses bairros. Sou professora há seis anos de crianças de três a seis anos de idade. Desta maneira, estabeleci um importante relacionamento com os moradores do bairro, conseguindo facilmente a colaboração destes para melhor entender os grupos brincantes.

A partir dos dados colhidos, pude analisar manifestações das culturas infantis: como estabelecem as regras, como criam brincadeiras, como as crianças se relacionam entre si e com os moradores do bairro, os aprendizados que elas têm com outras crianças, as relações de poder entre as idades e sexos diferentes, o espaço ocupado por meninos e meninas juntos ou separados. Portanto, pude verificar o que as crianças imitam e reproduzem, inventam e recriam.

Além disso, um dado novo foi revelado pela pesquisa: presenciei que todos os grupos infantis que se reuniam para brincar, em meados de maio até final de agosto, desapareceram dos espaços públicos, devido a violência urbana que se instalava por toda parte. Ou seja, ao mesmo tempo que estes grupos infantis se constituíram como atores sociais, interferindo nas atividades da sociedade, dialeticamente são também coagidos por esta. Identificando dessa forma, o papel da infância na construção da realidade social.

Palavras chaves: Infância, Brincar, Criança, Culturas infantis

ÍNDICE:

INTRODUÇÃO	01
1 – INFÂNCIA (S) , CULTURA INFANTIL, SOCIABILIDADE E EDUCAÇÃO: COMEÇANDO A TECER RELAÇÕES	05
2 – CAPÍTULO METODOLÓGICO: COMO A PESQUISA ACONTECEU...	20
3 – CAMPO EMPÍRICO: ONDE A PESQUISA ACONTECEU...	26
4 – BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, JOGOS: A PRODUÇÃO CULTURAL INFANTIL	36
Futebol: Driblar	39
Pique – Bandeira	40
Futebol e suas variações	41
<i>Futebol: bobinho</i>	41
<i>Futebol: Dois a dois</i>	43
<i>Futebol: Quatro a quatro</i>	43
Skate	46
Escrever e desenhar na parede	46
Andar de bicicleta	47
Apostando corrida	47
Soltar Pipa	48
Capoeira	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
BIBLIOGRAFIA	56
ANEXOS	62

"Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo."

(Roger Bastide, 2004, p. 195)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO - FE - BIBLIOTECA

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como foco práticas da infância que ocorrem fora da sala de aula, fora da escola. Manifestações da Infância que configuram vida, criação, aprendizado, repetição em espaços sociais que não estão diretamente sob as regras da instituição escolar.

Desde que iniciei minha vida profissional, em agosto de 2001, venho trabalhando como professora em uma escola de educação infantil no município de Hortolândia SP. Sempre trabalhei com crianças de três a seis anos de idade. Durante todo esse tempo, observei e vivi toda a história da escola e dos bairros que a EMEI¹ atende.

Até o ano de 2003, a escola era dividida em duas: uma parte funcionava no prédio atual da escola e a outra atendia as crianças nas salas emprestadas do prédio dos amigos de bairro – SAMEST. Minha sala funcionava neste prédio. Tinha um amplo espaço, parque, quadra, mas as salas de aulas eram muito quentes e não conseguíamos ficar muito tempo dentro das classes quando a temperatura estava elevada. Em meados desse ano, o prédio da escola foi ampliado e todas as classes começaram a funcionar na EMEI Jardim Santa Amélia. Fizemos toda a mudança. A prefeitura disponibilizou um caminhão para transportarmos as cadeiras e mesas. Mas os materiais pedagógicos tinham que ser levados em nossos carros, a pé e com a ajuda e cooperação das pessoas do bairro.

Durante todo esse tempo, vivenciei a falta de estrutura da escola, a falta de materiais, os problemas de saneamento do bairro, entre outros. Mas também observei como a escola cresceu, como os pais participam das atividades da escola, dão opiniões e o crescimento dessas participações no ambiente escolar. Nesta escola, temos uma comunidade muito ativa, pronta para ajudar e dar opiniões, fazendo da escola, um ambiente da comunidade. Além disso, havia também, as festas tradicionais da escola como a festa junina, as reuniões de pais, os encontro de pais e filhos, promovidos pela escola para o fechamento de cada mês, entre outras atividades. Ou seja, durante esses anos, sempre tive bastante contato com os pais e as pessoas do bairro. Vivenciando toda

¹ A EMEI citada é a EMEI Jardim Santa Amélia. Em 2007, a escola começou a receber crianças do 1º ano do ensino fundamental de nove anos, mudando o seu nome para EMEIEF Jardim Santa Amélia. Mas como a minha pesquisa ocorreu no ano de 2006, sempre utilizei a palavra EMEI, pois essa modificação não havia ocorrido no ano em que a pesquisa foi realizada.

essa história da escola, acredito que tenho um bom relacionamento com a comunidade que a circunda.

Durante esses seis anos como professora nesta escola, sempre preocupou-me a idéia, muito difundida na instituição escolar, de que as crianças não podem ficar sozinhas, sempre têm que ter uma ocupação e a professora tem que vigiá-las o tempo em que elas estão na escola. Sempre questionei-me se com todo esse rigor, a criança alcança produzir cultura dentro da escola, se o que ela faz, fora da escola é considerado e respeitado dentro desta.

Para responder a esses questionamentos, direcionei minha pesquisa para fora do ambiente escolar. O que acontece no bairro em que essas crianças vivem? Elas levam suas produções culturais para a escola? O que fazem essas crianças quando não estão na escola sob a orientação do professor? Existem manifestações culturais próprias dos grupos infantis que brincam livremente nas ruas?

Passei então a caminhar pelas praças, ruas, terrenos baldios existentes nos arredores da escola para localizar grupos de crianças que brincavam livremente e freqüentemente. Notei ser muito raro ver crianças de 0 a 6 anos brincando nos espaços públicos. Não encontrei as crianças que eu via na escola, nos espaços fora dela, ou seja, em ruas, praças e outros espaços públicos. As crianças que brincavam nesses espaços eram crianças maiores, maioria com mais de oito anos. Ou quando tinha alguma criança menor, era sempre acompanhada dos irmãos ou dos pais que a vigiava a todo o momento. Passei a observá-las, a registrar suas práticas e pensei em perguntar as crianças que brincavam nos espaços públicos, o que a escola fazia com a produção cultural deles. Se eles podiam brincar dessas mesmas brincadeiras dentro da instituição escolar.

Depois de alguns meses coletando dados de atividades infantis que ocorriam nos espaços públicos, aconteceu das crianças desaparecerem, não sabia o que estava acontecendo. Então surgiu um outro questionamento: Porque as crianças, de um momento para outro, não estavam brincando mais nos espaços públicos?

Meu problema de pesquisa que era ver como se dão as brincadeiras em espaços públicos, como as crianças se organizavam, qual a influência dos adultos e quem ensinava às brincadeiras às crianças, passou a agregar a preocupação acerca do que

aconteceu para as crianças desaparecerem dos espaços públicos e não brincavam mais nesses locais.

Para que este trabalho acontecesse, realizei uma pesquisa de observação dos espaços públicos dos bairros Jardim Campos Verdes, Jardim Santa Amélia e Jardim Everest no município de Hortolândia. Além de conversar com as crianças que brincavam e com moradores antigos para levantar a história do local.

A criança, nesta pesquisa, é vista como uma “pessoa” que tem opinião, que exerce uma atividade social. Sendo assim, segundo Faria (2002), a criança é uma pessoa social e muito importante. Ou seja, a preocupação dessa pesquisa foi “... *dar a criança às condições para a participação como ator social e, para isso, dar voz (...) e protagonismo as pessoas de pouca idade,...*” (Faria, 2002, p. VIII). Neste trabalho, vejo a criança como uma produtora de conhecimento e de cultura, sendo uma fonte segura de informação e um ser social que tem opiniões e saberes.

Sobre isso, Demartini (2002) nos relata que é muito importante ouvir as crianças e os jovens. Pois estes já construíram uma identidade social e tem uma memória em construção.

Dessa maneira, a pesquisa objetivou mostrar como as crianças produzem cultura e se socializam, concomitantemente a socialização propiciada pela escola. A valorização das aprendizagens sociais que essas crianças têm, podem ajudar a refletir acerca da concepção do trabalho educativo desenvolvido pelos professores na escola e em seu conceito de infância. Para isso:

“... É necessário um adulto diferente, capaz de proporcionar as condições adequadas para um desenvolvimento infantil autônomo: não somente em relação a reconstrução, pela própria criança, do conhecimento já produzido, mas também para a criação coletiva da cultura infantil advinda dessa experiência e da sua imaginação, do conhecimento espontâneo.” (Faria, 1993, p. 150).

E academicamente, esta pesquisa tem também o papel de mostrar como a criança é uma fonte segura de informações e como as culturas infantis são ricas além de nos ajudar a entender um pouco mais acerca da criança (um dos focos do curso de

Pedagogia) e como esses grupos infantis exercem funções sociais e se relacionam com os acontecimentos da sociedade.

Desta maneira, o objetivo desta monografia é mostrar e analisar os processos de socialização e de produção da cultura infantil, suas manifestações e o brincar das crianças desses bairros. É também entender quais foram as influências sociais que fizeram os grupos infantis não brincarem por um bom tempo nos espaços públicos.

Para isso, este Trabalho de Conclusão de Curso está dividido em quatro capítulos. O capítulo um, **Infância (s), Culturas Infantis, Brincar e Educação: Começando a Tecer Relações** é um capítulo teórico que discuto, analiso a cultura infantil, a Infância e a Educação a luz de alguns autores que fazem relação entre essas temáticas, olhando para além da instituição escolar.

O capítulo dois, **Capítulo Metodológico: Como a Pesquisa Aconteceu...** falo como foi desenvolvida a pesquisa, que caminhos percorri para a coleta de dados e de informações sobre os grupos infantis que brincam nos espaços públicos dos bairros pesquisados.

No capítulo três, **Campo Empírico: Onde a Pesquisa Ocorreu...** descrevo um pouco da história da cidade de Hortolândia, seu território, população, perfil sócio-econômico, seus problemas de infra-estrutura. Além de falar um pouco sobre a história dos bairros pesquisados, o quadro sócio econômico destes e os problemas que a cidade toda vivência com o Complexo Penitenciário Campinas – Hortolândia.

O capítulo quatro, **Brinquedos, Brincadeiras e Jogos: A Produção Cultural Infantil** relato os problemas que tive na coleta de dados, as questões de gênero que ficaram evidentes nos grupos infantis devido a pequena participação das meninas brincando, a violência que influenciou muito os grupos brincantes e descrevo todos os jogos e brincadeiras que acompanhei observando os grupos infantis quando se reuniam para brincar.

Essa forma de apresentação e divisão de capítulos que adotei para este Trabalho de Conclusão de Curso não é a única. Conheço outras formas de apresentação de uma monografia, mas optei por esta por uma sugestão da minha orientadora.

CAPÍTULO 1

INFÂNCIA(S), CULTURAS INFANTIS, BRINCAR E EDUCAÇÃO: COMEÇANDO A TECER RELAÇÕES.

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema central a cultura infantil no município de Hortolândia, como esta se manifesta e como se expressa.

As culturas infantis são as produções, manifestações, regras que são evidenciadas nos grupos infantis, sem intervenção direta do adulto. Ou seja, é tudo que é produzido na “sociedade das crianças” feito pelas crianças. Desta forma, “... a sociedade das crianças comporta projetos, ela é também balizada por ritos, frutos, muitas vezes de transações espontâneas com o mundo dos adultos. (Javeau, 2005, p. 386) Assim sendo, a cultura infantil tem suas linguagens, suas manifestações, entre outros. “...Essa concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade.” (Mollo-Bouvier, 2005, p. 393) Ou seja, produzindo a sua própria cultura, ou melhor, culturas infantis.

A maioria dos autores se remete a produção cultural infantil no plural porque não há apenas uma cultura infantil e estas não estão estagnadas. Há sempre modificações conforme o grupo infantil e não há uma única cultura em todos os lugares. E sim várias e diferentes culturas dependendo do grupo que brinca, ou seja, do grupo de crianças que se reúnem. Sobre isso Mollo-Bouvier (2005) diz:

“A socialização compõem-se de dessocializações e ressocializações sucessivas. Ela é a conquista nunca alcançada de um equilíbrio cuja precariedade garante o dinamismo. Em contrapartida, essa concepção interacionista da noção de socialização implica que se leve em conta a criança como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade.” (Mollo-Bouvier, 2005, p. 393)

Dessa forma, a cultura infantil é o processo de socialização dos grupos infantis, suas interações e seus processos educativos implícitos nessas relações.

Um autor que inspirou a minha pesquisa sobre a cultura infantil foi Florestan Fernandes. Este foi pioneiro a pesquisar a cultura infantil e os processos de socialização dos grupos infantis na cidade de São Paulo na década de 40. E me impressiono com o rico material que coletou nessa época. Este autor conseguiu colher dados essenciais para a pesquisa das culturas infantis. Sobre ele, Quinteiro diz:

“Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos da cultura infantil, captados a partir de uma etnografia sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários na cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Entendendo a criança como participante ativo da vida social, Florestan Fernandes observa, registra e analisa o modo como se realiza o processo de socialização das crianças, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as culturas infantis.” (Quinteiro, 2002, p. 30)

Para pesquisar a cultura infantil, não basta ver, observar, ter um olhar sobre a criança, através do filtro do olhar do adulto. O importante é direcionar o seu olhar para a criança, vendo os grupos infantis como cultura viva em movimento com sentido em si própria. E, Florestan Fernandes fez isto. No prefácio do estudo deste autor, Bastide (2004) nos mostra como Florestan Fernandes via a cultura infantil de um outro foco, vendo a infância e a criança. Ele tentou adentrar no universo da criança e analisou os processos culturais infantis de sua época. Uma época com muitas transformações, mudanças de um ambiente tipicamente rural, para uma urbanização muito crescente.

“O domínio que ele aborda, (...), é um domínio bastante negligenciado, o do folclore infantil. E é preciso reconhecê-lo: há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Quem somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que, para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmo exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos. E, nós, os adultos,

vivemos também dentro de nossas próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida.” (Bastide, 2004, p. 195)

Como Bastide (2004) nos evidencia, a pesquisa desse autor é riquíssima e tem um olhar da infância, um olhar sem os filtros da visão de adulto, sem a imposição adultocêntrica sobre as crianças.

Fernandes coletou muitas brincadeiras folclóricas e analisou uma época em que as brincadeiras folclóricas das trocinhas² estavam começando a se perder por causa da urbanização.

“Essa socialização, é óbvio, aparece como um processo de educação informal: trata-se de transmissão de experiência e de conhecimentos aos imaturos, (...) durante a própria vida interativa dos indivíduos. Neste caso – o das crianças – são aquisições de elementos culturais por meio da atualização da cultura infantil, sem uma transmissão sistemática e ordenada das experiências, porquanto não há interferência dos adultos.” (Fernandes, 2004, p. 219)

Fernandes (2004) nos deixa claro que através das brincadeiras e dos grupos infantis, a criança não só “aprende algo” mas tem a experiência social e uma complexa significação para o desenvolvimento da personalidade, mantendo contatos pessoais e se integrando na sociedade com pessoas de diferentes idades, da mesma camada social e concepção de mundo. Além disso, aprendem as vantagens e o significado das atividades organizadas grupalmente, experimentam diferentes papéis, relações de subordinação e insubordinação.

“... está fora de dúvida que a criança, em tais grupos, não aprende exclusivamente brincar. Ela cresce socialmente, adquire e desenvolve aptidões sociais elementares que constituem requisitos fundamentais do convívio com os semelhantes e do ajustamento responsável aos

² Trocinhas é como Florestan Fernandes nomeou os grupos infantis brincantes dos bairros de São Paulo na pesquisa que ele realizou na década de 1940.

papéis sociais decorrentes da participação nas esferas da vida organizada institucionalmente” (Fernandes, 2004, p. 19)

Ou seja, as crianças, dentro do grupo infantil, aprendem elementos sociais, fundamentais para a vida em sociedade. Além de possuírem uma dinâmica própria e peculiar, esses grupos possuem elementos dos adultos, com brincadeiras que fazem parte da sociedade que essas crianças estão inseridas, mas também existem práticas inventadas, recriadas, transformadas.

“O interessante, para nós, é que se trata, exatamente, do aspecto da socialização elaborado no seio dos próprios grupos infantis, ou seja: educação da criança, entre as crianças e pelas crianças. A criança é modelada, é formada, também através dos elementos da cultura infantil, pois estes elementos põem-na em contato direto com os valores da sociedade.” (Fernandes, 2004, p. 219)

Desta forma, vemos que Florestan Fernandes teve um olhar para as crianças, observando suas socializações e não sobre a criança, impondo um olhar adultocêntrico aos grupos pesquisados.

O processo de socialização desses grupos, como dito na citação acima, se dá através das próprias crianças. Mas as brincadeiras, os jogos, que essas crianças brincam têm muitos elementos da sociedade que estão inseridas. Ou seja, esses grupos não são isolados, e possuem elementos da sociedade em que vivem. Fernandes ao olhar para a cultura infantil por meio das trocinhas, folguedos, brincadeiras de rua estava avançando no conceito durkheimiano de educação segundo o qual educar é transmitir às gerações mais novas o conteúdo cultural acumulado pelas gerações mais velhas. Fernandes inaugura a possibilidade de trocas, reprodução e produção de conhecimentos e práticas entre sujeitos sociais da mesma geração – criança-criança - e não restringe a educação a contatos das gerações mais velhas com as mais novas.

Outro autor, Corsaro (2005), realizou pesquisas em alguns países sobre a cultura infantil, atentando para as formas que as crianças se socializam e como se relacionam em instituições escolares. Ele colheu seus dados de modo a captar a cultura infantil e não a criança vista por um olhar do adulto. Este autor queria que as crianças o vissem como

um adulto diferente, com quem eles podiam brincar e que não iam dar ordens para elas. *“Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças, ser uma delas tanto quanto podia.”* (Corsaro, 2005, p. 446)

Através deste olhar da infância e da cultura infantil é que tentaremos, nesta monografia, analisar suas manifestações e suas formas de socialização. Sem este olhar das culturas infantis, veríamos, como Bastide nos sugeriu, a infância como uma época saudosa das nossas vidas, através do um olhar adulto.

Escutamos, com frequência, que a infância é uma fase muito boa da vida, sem preocupações, ocupações, horários, sem os afazeres típicos do mundo dos adultos. Muitas vezes, operamos com uma visão ideal de infância que não tem sustentação nas condições reais de existência. A infância, como todas as fases da vida, tem suas especificidades, seus compromissos, não sendo essa fase tão sem preocupações e tão fora da realidade social. Gusmão (2006), uma antropóloga que estuda a Infância nos evidencia que esses rótulos são construídos socialmente para categorizar negativamente grupos sociais que não se enquadram no tipo dominante, que se refere ao adulto (homem e mulher) em idade economicamente ativa. Esses grupos sociais são considerados “diferentes”. *“Os diferentes são aqueles que, não sendo imediatamente identificados ao modelo socialmente aceito, introduzem na ordem social um ruído capaz de desestabilizar o que se acredita é próprio da vida em sociedade.”* (Gusmão, 2006, p. 363) E, segundo essa autora, fazem parte do diferente, a criança, com a sua infância e o jovem, com sua juventude. Desta forma, as crianças que não se enquadram nos papéis sociais que lhes são atribuídos são excluídas e não entendidas.

“Trata-se, portanto, de um pensamento que, por não compreender esse outro, vê, na infância e na juventude, um campo de tensão e conflito diante do que se encontra formal e politicamente instituído, não compreendendo o real e a realidade da infância e da juventude como resultado das relações entre os homens, da história que se constrói em comum.” (Gusmão, 2006, p. 364)

Nesta concepção, segundo Gusmão, o jovem e a criança são vistos como homogêneos, com ações e práticas definidas para aquela determinada idade. Não os

vêm como sujeitos históricos e sociais que fazem parte e influenciam sua sociedade tendo uma vida social ativa.

“O desafio é, então, levar em conta que crianças e jovens são sujeitos socioculturais e, como tal, sujeitos de experiência e de cultura própria. No entanto, entre outros tantos espaços, vivenciam sua história como parte da família, da escola, da paisagem coletiva que os circunda e ainda respondem pela generalidade de sua classe social, ...” (Gusmão, 2006, p. 364)

Sendo assim, não há apenas uma definição para infância. Em nossa sociedade capitalista, com diversas classes, relações sociais e históricas, há “várias infâncias” cada qual com a sua especificidade. E como sujeitos de transição, segundo Gusmão (2006), a criança e o jovem têm a vida dividida entre o passado e o futuro, tendo como objetivo, alcançar a vida adulta (já que esta é central para o lucro).

“Crianças e jovens vivenciam uma realidade e um tempo não considerado, um tempo de não ser que caracteriza a liminaridade entre aquilo que se é, aquilo que deve vir a ser, previstas pelas regras do social. A indefinição desse tempo, nos muitos tempos que lhe é próprio e não reconhecido desafia a ordem instituída, ordem da modernidade, de sua ordem de produção e de equilíbrio exigindo que a sociedade coloque sobre controle a infância e a juventude, a criança e o jovem.” (Gusmão, 2006, p. 365)

Sobre isso, Freitas (2006) nos mostra que o tempo presente não existe para uma grande parte da infância. Este é colocado como uma aceleração do tempo, onde se prepara para a vida adulta. “As infâncias em países como o Brasil passam por um processo de expropriação do dia-a-dia tipicamente infantil quando tem que crescer depressa” (Freitas, 2006, p. 09). Desta forma, há sempre a espera do futuro e a preparação para este.

Além disso, essas infâncias são vistas apenas pelo lado que gera muito lucro. Como Sayão (2004) evidencia que as crianças ou são vistas como dinheiro (no caso das

ricas) ou como lixo (no caso das pobres) e as crianças de classe média são colocadas em frente a televisão.

"Ainda precisamos encarar que, no sistema produtivo capitalista, as crianças que não trabalham ou que não consomem são consideradas descartáveis. Para ser um cidadão neste contexto sócio-econômico e cultural em que estamos vivendo é preciso produzir ou consumir. Há um mercado próprio, para as crianças, que produz programas de televisão infantil, jogos de vídeo game, moda, revista, brinquedos em geral, alimentação, entre outros produtos. Há também um mercado de trabalho que escraviza as crianças pobres nos canaviais, nos estacionamentos, nos semáforos pois há aquelas que só podem vender sua força de trabalho" (Sayão, 2004, p. 42)

Essa "venda" da infância escancara como a sociedade capitalista controla e mantém seus interesses. Como Harvey (2001) nos mostra que a história do capitalismo é impensável sem a organização das estruturas para controlar, dirigir as pessoas e a sociedade em geral. E as infâncias são muito controladas e vigiadas dessa maneira. Tudo visando o lucro e a produtividade do sistema capitalista. As crianças que brincam em espaços públicos, estão de certa forma, burlando essa organização do capitalismo. É evidente que elas não estão fora dessa sociedade e tem muitos elementos desta. Mas é no espaço público que elas não estão sendo tão controladas pelos adultos, que podem ser autônomas e criativas. Brincar pode ser um escape das regras, pode ser uma possibilidade de construir suas próprias regras.

Leite (2002) que refletiu sobre a brincadeira das meninas no campo nos mostra que as brincadeiras não estão isoladas de um tempo e um espaço, mas estão inseridas em uma sociedade e mostram valores desta. *"Na qualidade de sujeito social, brincando, a criança não está só fantasiando, mas trabalhando suas contradições ambigüidades e valores sociais"* (Leite, 2002, p.67) Por isso, vemos, em muitas brincadeiras, preconceitos, conceitos, ações, acontecimentos que são evidenciados na sociedade. *"A brincadeira ajuda a organizar as ações e a realinhar o real."* (Leite, 2002, p. 75). Os grupos infantis estabelecem uma relação social com muito conhecimento, mostrando o próprio modo de ver o mundo.

Sobre isso, Brougère (1995) nos mostra que para a criança se apropriar da cultura, e de imagens dessa cultura é necessário a impregnação cultural onde há o confronto com imagens e representações dessa cultura.. Ou seja, é através das brincadeiras dos grupos infantis que as crianças se apropriam dessas representações sociais.

É claro que as crianças aprendem também valores sociais com os adultos. Mas é no grupo infantil que elas constroem, e seguem as regras de igual pra igual, não tendo a imposição dessas regras como na relação com o adulto.

"A criança não só tem consciência como também se sujeita às regras impostas pelos adultos. Contudo, não é na qualidade de igual para com o igual que as adquire, ao contrario do que acontece no seio de seus grupos, onde as diversas situações dos indivíduos são idênticas e a mesma condição atinge a todos." (Fernandes, 2004, p. 222-223)

Essa socialização acontece através da convivência que as crianças têm dentro desses grupos e nas práticas que estabelecem nos jogos, brincadeiras, brinquedos feitos ou comprados. São essas que fazem a ponte do real para o imaginário e para as práticas sociais da cultura infantil. Mas existem diferenças importantes entre essas práticas³.

Segundo Helal (1990) brincadeira é *"...qualquer atividade espontânea, voluntária, sem regras fixas que proporciona prazer e diversão e que não tem finalidade ou sentido além ou fora de si"* (Helal, 1990, p. 24). Ou seja, é uma atividade que não tem preocupação com resultados, recompensas e que dá prazer por si só. *"... A brincadeira é a mais lúdica das atividades."* (Helal, 1990, p. 24). E as regras das brincadeiras são estipuladas enquanto se está brincando. *"A brincadeira é uma mutação do sentido da realidade: as coisas aí tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pelas circunstâncias."* (Brougère, 1995, p. 100) Ou seja, é na brincadeira que o imaginário está presente. Na criação e na construção das próprias crianças.

³A ciência da motricidade humana costuma diferenciar a brincadeira (atividade humana com finalidade lúdica, quase sem regra definida), o jogo (tem regras próprias), o brinquedo(suporte do jogo ou da brincadeira) e o esporte (tem sempre um caráter competitivo). Alguns pesquisadores da área da Educação não consideram estas diferenças e definem as práticas infantis como brincadeiras.

Um objeto que auxilia “entrar” no universo lúdico da brincadeira é o brinquedo. Segundo Brougère (1995) o brinquedo tem uma função social e é o objeto que leva do real ao imaginário da brincadeira. “... *O brinquedo é dotado de um forte valor cultural,...*” (Brougère, 1995, p. 08). Este autor deixa claro que o brinquedo é rico em valor simbólico e sua dimensão simbólica torna-se sua principal função. Dessa forma, o autor define o brinquedo como um objeto que a criança pode manipular livremente e criar sua brincadeira. Este objeto é um produto que não é a reprodução do mundo real, mas através dele, a criança produz, reproduz o seu meio social, manipulando significados culturais de sua sociedade.

“O papel da representação no brinquedo é suscitar o desejo de penetrar num universo particular, quer ele seja realista, quer seja imaginário. (...) ..., o brinquedo não propõe a criança uma cópia da realidade, um acesso ao mundo do adulto, e sim, um suporte de ações ou de emoções lúdicas” (Brougère, 2004, p. 70)

Benjamin (1984) fala muito sobre a infância, seus significados e seus objetos que são os suportes para as brincadeiras. Este autor nos evidencia que os brinquedos eram feitos por vários trabalhadores (ferreiros, marceneiros e confeitores). Esses objetos eram bastante fecundos onde era necessária a presença da família na confecção e na brincadeira. Tendo grande importância para a criança. Sendo assim, “...*Brincar significa sempre libertação.*” (Benjamin, 1984, p. 64). Benjamin (1984) nos relata que por muito tempo as crianças foram consideradas adultos em miniatura e os brinquedos eram confeccionados para esse público. Mas foram as crianças que corrigiram esses erros pois estas perdiam peças dos brinquedos e os resignificavam. De princesas em bonecas camaradas proletárias. Ou seja, a criança dá significados aos brinquedos. “*Madeira, ossos, tecido, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes, todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais, quando o brinquedo significava ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos.*” (Benjamin, 1984, p. 69)

O jogo difere do brinquedo porque ele tem regras fixas, uma sistematização ausente no universo da brincadeira. Ou seja, “...*o jogo simboliza de certa forma, a perda da espontaneidade absoluta que existia na brincadeira em troca de uma ordem*

estruturada.” (Helal, 1990, p. 25). Desta forma, vemos que o jogo possui suas regras antes dos indivíduos pensarem em jogá-lo. Além disso, eles podem ser jogos competitivos e não competitivos. As regras dos jogos têm duplo papel: de colocar ordem na atividade e de dificultar o objetivo dessa atividade. As regras são, segundo Helal (1990), como quebra cabeças para se alcançar o objetivo do jogo.

Já o esporte “...é jogo também, mas possui outras características que não encontramos no jogo.” (Helal, 1990, p. 27) O esporte, segundo Helal (1990) tem uma organização mais ampla que o jogo e esta está fora de alcance daqueles que estão participando deste esporte, além de envolver uma habilidade mais física e tem os elementos da competição sempre presente tanto nos esportes individuais como nos coletivos.

Na pesquisa de campo, como veremos nos próximos capítulos, os jogos acabam se tornando brincadeiras, pois as regras são estabelecidas no decorrer das atividades e não há regras rigorosas.

Brincadeiras folclóricas, que passam de geração em geração, sejam de adultos para as crianças ou de criança para criança, são muito importantes para a identidade social do grupo infantil e da sociedade em geral. Mas estas estão desaparecendo e é difícil vermos uma brincadeira folclórica nos grupos infantis. “*O folclore pode ser entendido como realidade objetiva, quanto como ponto de vista especial que permite observar e descrever a realidade*” (Fernandes, 1989, p. 08-09). Desta forma, o folclore é uma prática viva de conhecimentos, pensamentos que mesmo quando extintos, na vida cotidiana, permanecem nas atividades lúdicas. O Folclore é uma cultura popular que compreende todos os elementos culturais, sendo estes soluções costumeiras esperadas de membros de uma sociedade, transmitidas de geração em geração. O que faz o folclore não é o artefato, mas as emoções, o conhecimento, crenças, práticas sociais e culturais que são subjacentes.

Em minha pesquisa de campo, como veremos nos capítulos seguintes, houve apenas uma brincadeira folclórica. Na pesquisa realizada por Fernandes (2004) acerca das brincadeiras infantis em alguns bairros populares de São Paulo na década de 1940 ele colocou em dúvida se o folclore ia continuar vivo com o processo de urbanização.

“A ‘revolução urbana’ está assumindo, entre nós, padrões comparáveis ao crescimento das cidades industrializadas da Europa e dos Estados Unidos. Em consequência, a ‘urbanização’ se faz a custa da desagregação da ‘cultura popular’ e em condições que favorecem muito pouco o influxo construtivo desta sobre a formação da ‘civilização industrial e urbana’ (Fernandes, 2004, p. 26)

Ou seja, esse autor já via que, com o crescimento da urbanização, o folclore e as brincadeiras folclóricas podiam desaparecer porque o repertório folclórico brasileiro vinculava-se a espaços e tempos do mundo rural. O autor também evidencia que se esse processo de urbanização fosse mais lento, provavelmente o folclore poderia concorrer com essa urbanização e não seria destruído. *“Todavia, não só o padrão de mudança social foi muito rápido, como o apego aos elementos folclóricos da cultura eram pouco homogêneos, mesmo quando ainda prevalecia uma concepção rural de mundo e este se organizava em bases rurais.”* (Fernandes, 2004, p.26). Ou seja, não houve tempo para que o repertório folclórico se adaptasse as condições de vida urbana industrial. Claro que este não estava desaparecendo por completo e de certa forma, também influenciou, acanhadamente, nas formações da cidade. Mas vemos que os valores folclóricos não influenciaram muito nesse processo.

“Em síntese, o folclore paulistano também concorre, ainda que de forma imperceptível e aparentemente acanhada, entre as forças que estão reconstruindo o cosmo social da cidade. Pode-se lamentar o fato de essa influência ser tão pobre e restrita. Há alterações que sacrificam, inutilmente, traços e valores positivos da antiga herança cultural. Se o apego do homem pelo folclore fosse maior, tais traços e valores seriam preservados, reintegrando-se no sistema sociocultural em desenvolvimento. Com isso, as perdas culturais seriam menores, sem prejuízo das inovações necessárias, socialmente construtivas.” (Fernandes, 2004, p. 27)

Através de Fernandes (2004) vemos que desde a década de 40 o folclore estava sendo destruído pelo processo de urbanização que estava ocorrendo naquela época, mas mesmo assim, se via muito elementos folclóricos nas brincadeiras dos grupos infantis.

Essa destruição ocorria por vários motivos. Segundo Fernandes (2004) o processo de urbanização fez uma grande alteração na vida social das pessoas. Havia a contradição entre o que era considerado correto e o que devia ser abolido e as camadas populares acabavam se envolvendo em situações que exigiam novas atitudes, diferentes das do folclore tradicional.

"(...) A expansão do sistema de classes sociais acarretou várias conseqüências de grande importância na reconstrução do sistema de concepção de mundo nas camadas populares. Dela resultou uma tendência decidida à valorização social do 'saber erudito', uma ânsia incontida de assimilação das técnicas racionais de pensar e de agir bem como forma de consciência da situação histórico-social que pretendiam, abertamente, 'desmascarar' acomodações produzidas por arranjos de cunho paternalista. Isso quer dizer que os próprios agentes societários, que serviam de veículo humano ao folclore, passaram a interessar-se e a defender uma concepção do mundo na qual as tradições fossem relegadas a plano inferior" (Fernandes, 2004, p. 29)

Segundo este autor, o folclore começou a ser considerado como uma forma inferior de pensar, agir. Dando mais importância ao saber urbano industrial e a esta forma de pensar. E por isso, as instituições "oficiais", a partir desse momento, pressionavam as manifestações folclóricas que, segundo estas, perpetuavam o "estado de ignorância". Além disso, a Igreja Católica também perseguia certas manifestações e as definia como profanas. A escola dava mais importância também ao saber urbano industrial relacionando-o com os processos de racionalização e secularização da cultura. "O folclore se mantinha só nos círculos em que certas condições favoráveis neutralizavam as referidas tendências destrutivas ou em setores nos quais as avaliações destrutivas pareceriam ridículas." (Fernandes, 2004, p. 30). Tudo isso, acarretou uma capacidade reduzida do homem de ser "criador e renovador" de sua própria cultura, fazendo-o dar mais valor a cultura que é dada pelas classes dominantes urbanas industriais do que para a cultura que ele mesmo participa. Sendo assim, desde a época da pesquisa de Fernandes, o folclore estava começando a ser destruído. E hoje, vemos resquícios dele, quase não há brincadeiras folclóricas e, como Fernandes (2004) deixa claro, não há um folclore com conteúdos do contexto urbano. Esse jeito de criar e

renovar a cultura foi se perdendo durante o tempo, mas é possível vê-los ainda, nos grupos infantis que brincam em espaços públicos, essas ações⁴.

Azevedo (1964) nos mostra através de seus estudos que a educação se dá em todas as relações sociais e é estabelecida no relacionamento da vida social. “*A educação é uma função essencial de toda a vida de comunidade: ...*” (Azevedo, 1964, p. 122). Ou seja, a educação não acontece apenas em uma instituição fechada como a instituição escolar. “*A ação educativa é difusa nas outras funções da vida social.*” (Azevedo, 1964, p. 122). Desta forma, há uma multiplicidade de lugares, agentes e meios que concorrem na educação infantil. Sendo assim, há uma forma de Educação dentro desses grupos infantis. “*Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante.*” (Brandão, 1995, p. 9) Dentro desses grupos infantis, acontece uma forma de educação e como Fernandes (2004) deixa claro, que a criança aprende com a outra criança. Há uma educação de igual para igual, sem nenhuma subordinação. “*A educação do homem existe por toda a parte e, (...), é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes.*” (Brandão, 1995, p. 47). Não há educação apenas na instituição escolar. Em todas as práticas sociais e culturais existe educação.

Faria (1993), em sua tese de doutorado, estudou os Parques Infantis de Mário de Andrade, tendo em vista apontar que existem alternativas de políticas públicas que consideram o lúdico e a criança como parte da cultura. Era um espaço amplo, arborizado onde as crianças podiam brincar e produzir a sua cultura. Esse espaço era aberto para crianças filhas de operárias que trabalhavam e não tinham onde deixar seus filhos. Neste espaço, a criança aprendia a cultura que estava inserida e a produzia também. Eram feitos projetos enfatizando a cultura popular e o folclore brasileiro. Mas havia o tempo livre para as crianças se relacionarem e serem produtoras de cultura.

Desta forma, o adulto propiciava a relação entre as crianças, suas brincadeiras, construção de regras. Ou seja, eles não perturbavam a espontaneidade das crianças e trabalhavam com as crianças conteúdos e práticas do folclore nacional. Vemos, assim,

⁴ Na pesquisa de campo realizada no município de Hortolândia SP não encontrei muitas brincadeiras folclóricas pois o repertório folclórico brasileiro – fábulas, cantigas, trava-línguas, brincadeiras, etc – são associadas ao contexto rural e embalam as atividades lúdicas. Porém em outros municípios, pesquisas realizadas apontam para a permanência das práticas folclóricas em grupos infantis. Vide CUNHA (2005).

que a educação nestes parques infantis não era disciplinadora, mas socializadora e produtora de cultura lúdica.

Tonucci (2005) evidencia um trabalho que é feito em diversas cidades chamado “A cidade das crianças”. Neste trabalho, as crianças são ouvidas, reivindicam e consegue algumas melhorias em sua cidade para melhor viver. Para isso, são dispensadas da escola uma vez por mês para se reunirem e tentar desenvolver projetos para que a cidade melhore para as crianças. Neste trabalho, vemos uma outra forma de educação, a prática social, sua participação e opinião. Ou seja, neste projeto, as crianças são ouvidas e fazem pequenas melhorias nas cidades que são grandes passos para as crianças. *“Conceder a palavra às crianças significa, (...), dar a elas as condições de se expressarem.”* (Tonucci, 2005, p. 17)..

Essas sugestões são acatadas pelos prefeitos das cidades e o espaço urbano fica bem mais acessível as crianças. Uma reclamação feita pelas crianças, segundo relata Tonucci (2005) é quanto aos espaços para se brincar. Eles são, geralmente ocupados pelos automóveis e os guardas não deixam brincar nas praças. Então as crianças sugeriram que deixem os espaços dos automóveis para as crianças poderem brincar e os idosos poderem ficar ao ar livre e com isso, não haverá a preocupação com o perigo dos carros. *“Os espaços serão públicos se forem acessíveis a todos, sem barreiras arquitetônicas, passíveis de serem alcançadas através de percursos seguros para todos os pedestres.”* (Tonucci, 2005, p. 83). Além disso, as crianças querem brincar sem supervisão do adulto, onde elas fazem as próprias regras e se socializam entre elas. *“É preciso ajudar as crianças a saírem sozinhas de casa, é preciso ajudar os pais a não terem medo de deixar as crianças saírem sozinhas de casa, é preciso ajudar as cidades a acostumarem-se novamente às crianças nas ruas.”* (Tonucci, 2005, p. 78).

As crianças, segundo esse autor, pedem mais praças, mais segurança nas ruas pra poderem brincar, querem ser ouvidas, ou seja, reivindicam a participação na sociedade em que vivem e querem mais espaços para se relacionarem entre elas e produzirem culturas infantis. Ou seja, as crianças querem ter momentos entre elas para aprenderem, socializarem e interagirem com outras crianças.

Como vemos, as crianças querem ter voz, espaço, tempo para brincarem, se desenvolverem e se relacionarem entre elas, sem a intervenção de adultos. Não podemos negar que o adulto sempre vai estar presente, de certa forma, já que a criança está em

uma sociedade que contém adultos e crianças. Mas um tempo para se relacionarem entre elas e produzirem cultura é essencial para a autonomia, identidade e processo educacional da criança que está nesses grupos infantis.

CAPÍTULO DOIS

CAPÍTULO METODOLÓGICO: COMO A PESQUISA ACONTECEU...

Essa pesquisa foi desenvolvida de fevereiro a dezembro do ano de 2006 tendo em vista uma abordagem qualitativa. Ela analisa os dados que foram coletados em alguns bairros da cidade de Hortolândia no Estado de São Paulo.

Bogdan e Biklen (1994) apontaram que as pesquisas qualitativas em Educação, apesar de serem muito recentes, tem uma longa e rica tradição.

"Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico." (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16)

Segundo esses autores, as estratégias que mais representam essa investigação qualitativa são a observação participante e a entrevista em profundidade. *"O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registro escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa."*(Bogdan & Biklen, 1994, p. 16) Pesquisando a cultura infantil que se desenvolveu em algumas ruas do município de Hortolândia, estabeleci um bom contato com as crianças, de uma forma bem rápida. Isso aconteceu, porque como sou professora da EMEI há seis anos, sou conhecida pelas crianças e moradores do bairro. Por isso, estes estavam sempre prontos a me ajudarem e oferecerem alguma informação. Perguntei as crianças quando iam brincar, em que lugar mais se encontravam pra brincar, estabelecendo um bom relacionamento entre a pesquisadora e os grupos infantis. Além de conversar com pessoas que moravam nos bairros próximos a escola para saber o costume dos grupos infantis. Por meio dessas conversas, três moradoras se prontificaram a sempre me chamarem quando viam crianças brincando em lugares públicos. Descreveram-me a relação das crianças com os outros moradores, os pais das crianças e outros aspectos da vida infantil.

Uma pesquisa qualitativa tem algumas características básicas. A primeira característica é que *“Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”* ((Bogdan & Biklen, 1994, p. 47). Ou seja, o pesquisador tem que despender tempos longos para a observação dos grupos, neste caso os infantis, nos espaços em que eles mesmos se encontram, sem produzir tempos e espaços laboratoriais, ou seja, construídos artificialmente para a realização da pesquisa. Isto aconteceu porque tive a preocupação em ver o contexto em que se dava as brincadeiras, os espaços que eles tinham, e as atitudes que tomavam, além disso, pesquisei bastante sobre o bairro, a cidade, quais os fatos históricos relevantes e que influenciam os grupos. A segunda e a terceira características são que *“ a investigação qualitativa é descritiva”* ((Bogdan & Biklen, 1994,p. 47) e *“os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). Por isso, descreverei detalhadamente todas as brincadeiras que presenciei, as conversas que tive com as crianças e o modo como estabeleciam as regras. *“A abordagem (qualitativa) exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo.”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). A quarta e a quinta características são *“os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”* e *“o significado é de importância vital na abordagem qualitativa”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50) Ou seja, os dados não são recolhidos para que se prove hipóteses construídas a priori, mas para descrever práticas, costumes, regras e o significado que estas têm para os grupos que as vivenciam. *“Está-se a construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes.”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50) Além disso, minha pesquisa está preocupada em ver como as crianças produzem cultura, suas regras, seus relacionamentos, a produção cultural infantil. *“Os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente.”* (Bogdan & Biklen, 1994, p. 51) Por isso, retornei a meu campo de pesquisa várias vezes para poder observar, descrever e analisar as diversas manifestações da cultura infantil.

Sobre isso, Cortes (1998), refletindo acerca da pesquisa qualitativa, nos mostra que essa pesquisa dá a possibilidade de descrição das qualidades de fenômenos ou

objetos de estudos. Sendo assim, pode-se analisar e explicar mais o que se está observando. Ainda segundo essa autora, não é possível fazer a análise de apenas uma fonte de dados, pois a leitura da realidade é plural, multifacetada. Por isso, nesta pesquisa foi utilizada a observação participante e a entrevista com moradores, além de todo o relacionamento que venho construindo como professora da EMEI.

A observação foi participante, pois, *"...o pesquisador permanece em maior ou menor grau, sendo estranho ao grupo, mas a familiaridade que ele adquire com os pesquisados facilita o aparecimento de situações em que as pessoas manifestam-se como o fariam se ele não estivesse entre elas."* (Cortes, 1998, p. 23) Ou seja, a observação participante se define como:

"(...) um processo pelo qual mantém-se a presença do observador numa situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados e, ao participar da vida deles, no seu cenário cultural, colhe dados. Assim, o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo modificando e sendo modificado por este contexto."
(Minayo apud Cortes, 1998, p. 23)

Desta forma, fazendo a observação participante no período pesquisado, fui 24 vezes a campo, e coletei dados que não foram mascarados pela pesquisa, e sim se manifestaram nestes grupos infantis e no cotidiano dos dias em que fiz essas observações. Além dessas idas aos espaços públicos, trabalho como professora de educação infantil na escola do bairro o que me leva a estar todas as manhãs na EMEI em contato com crianças, funcionárias, famílias, moradores dos bairros pesquisados. Apesar de não morar em Hortolândia, freqüente, algumas vezes, o supermercado do bairro, a sorveteria, o posto de gasolina, nos quais sou tratada como a professora e como uma conhecida de todos, uma pessoa do bairro que todos confiam, evidenciando o grande relacionamento que tenho com a comunidade desses bairros.

Para a análise e registros dessas visitas a campo, eu utilizei o diário de campo que foi dividido em duas colunas. A coluna da direita foi para anotar o que se viu no campo, *"... a coluna da esquerda é para as sucessivas releituras e para os comentários."* (Winkin, 1998,p. 138). Segundo Winkin (1998), o diário tem três funções: ele é

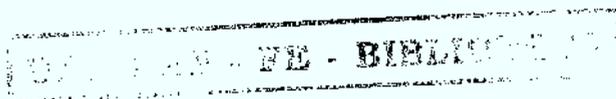
catártico, ou seja, deve ser lido e relido várias vezes, é um instrumento privado do pesquisador. “O diário será o lugar do corpo-a-corpo consigo mesmo, ante o mundo social estudado.” (Winkin, 1998, p. 138) O diário tem um função empírica, ou seja, nele é anotado tudo que chamou a atenção na observação. A terceira função do diário é reflexiva e analítica. Ou seja, é através dele que analisamos e refletimos sobre o social que observamos.

No caso da pesquisa com os grupos infantis de Hortolândia, foram feitas várias modificações no olhar ao campo e nas fontes de informações das brincadeiras das crianças. Em um primeiro momento, havia se pensado em comparar as brincadeiras que aconteciam na escola de educação infantil, com as brincadeiras que ocorriam nos espaços públicos. Mas ocorreu o primeiro empecilho: não encontrei os mesmos sujeitos da escola nos espaços públicos⁵. Como ocorreu na pesquisa de Souza (1998) as crianças que iam brincar nos espaços públicos eram mais velhas. Havia poucas crianças menores e só compareciam quando acompanhadas pelos irmãos mais velhos. Desta forma, não teria informações suficientes para comparar esses dois espaços.

Então, foi modificado o olhar ao campo de pesquisa. Defini que iria observar as crianças brincando nos espaços públicos e conversar com elas sobre como a escola trata essas brincadeiras, essa produção cultural. Fui algumas vezes a campo, entre os meses de fevereiro a final de abril e encontrei alguns grupos infantis. Conversei, perguntei as regras das brincadeiras, coletei vários dados. Sobre isso Faria (2002) evidencia que a criança é uma pessoa social e muito importante e temos que dar voz a elas. Demartini (2002) também nos diz que a criança já tem uma memória construída e é preciso verificar as marcas que cada criança, infância e processos de socialização tem.

“...É preciso pensar também nos relatos de crianças como pertencentes a um dado grupo social, de uma escola, de uma rua, crianças de um grupo de brincadeiras, de uma classe, etc. Mas podemos ter relatos de crianças que fazem parte de um conjunto mais heterogêneo com relação a idade dos envolvidos, como, por exemplo,

⁵ Crianças dessa faixa etária (0 a 6 anos) brincam muito pouco em espaços públicos. A faixa etária mais encontrada foi de 7 a 15 anos.



as crianças dentro de uma família. Neste caso, eles vão ser parte da análise de um conjunto maior.” (Demartini, 2002, p. 11)

Mas, nessa etapa aconteceu mais um desafio. As crianças desapareceram das ruas, não havia crianças brincando por seis meses e não consegui nesse tempo nem observá-las, nem conversar com elas. Os dados sobre a escola ficaram muito pobres, porque eu não havia perguntado nada pra eles sobre isso. Neste período, fui fazer a pesquisa de campo várias vezes, pedi pra algumas pessoas do bairro que moravam perto dos locais que as crianças brincavam, me avisarem se elas vissem alguma criança no local, mas nada. Durante esse período, não havia crianças brincando nos espaços públicos. Fiquei desesperada, não sabia o que fazer e não tinha elementos para terminar a minha pesquisa, pensei até em mudar de campo empírico. E sempre questionava-me: Vim observar grupos infantis que brincavam livremente no espaços públicos. Eles existiam, cheguei a contactá-los, descrevê-los e relacionar-me com eles, mas estes desapareceram. Mudo o campo empírico da pesquisa ou conservo o movimento do real que é muito mais multifacetado, complexo e imprevisível do que as intenções contidas numa pesquisa qualitativa?

Conversando com minha orientadora, percebi que se mudasse o campo, estaria mascarando o real e não analisando o conjunto de múltiplas determinações que configuram o real. Com a ajuda dela, decidi que não mudaria de campo novamente, pois tinha coletado um material rico de brincadeiras e agora me questionava o porque que essas crianças sumiram dos espaços públicos, o que aconteceu nesse período? Essas dificuldades postas pela pesquisa de campo remeteu-me a Bourdieu (1999) que sugere que a produção de conhecimento se dá por rupturas, *“...que o progresso teórico pressupõe a integração de novos dados, mediante um questionamento crítico dos fundamentos da teoria que os novos dados colocam à prova.”* (Bourdieu, 1999, p. 42) Ou seja, novos acontecimentos e novos dados devem ser acrescentados a pesquisa de campo. As dificuldades sugerem rupturas com o conhecimento comum e demandam problematizações do real. Fui pesquisar e analisar os fatos que ocorreram na realidade em que eu estava pesquisando que levaram as crianças a desaparecerem das ruas.

Além da observação participante, fiz uma entrevista com um morador do bairro para levantar a história do bairro, como se davam as brincadeiras infantis, que espaços as pessoas usavam do bairro, entre outros questionamentos. Foi uma

“...entrevista semi-estruturada: sua principal característica é basear-se em um roteiro que apresenta questões com respostas abertas, não previamente codificadas, nas quais o entrevistado pode discorrer livremente sobre um tema proposto ou pergunta formulada, embora possa apresentar algumas indagações com respostas previamente codificadas.” (Cortes, 1998, p. 19)

Ou seja, a entrevista teve algumas perguntas para orientar a conversa. Mas essas foram abertas e podendo ser modificadas no desenrolar da entrevista.

Além dessa entrevista, conversei bastante com as crianças e moradores dos bairros, coletei muitas informações, dados sobre esses espaços e sobre os grupos infantis. Tudo através da observação participante e das conversas com os moradores do bairro.

Como vemos, esta foi uma pesquisa qualitativa que contou com a observação e inserção nos grupos infantis (quando estes se reuniam nos espaços público) tentando englobar toda a realidade social que estes grupos viveram no período da pesquisa.

CAPÍTULO TRÊS

CAMPO EMPÍRICO: ONDE A PESQUISA OCORREU...

A pesquisa foi realizada na cidade de Hortolândia que como já dito anteriormente é a cidade em que eu trabalho como professora há seis anos em uma EMEI que atende os bairros pesquisados e que me despertou a vontade de pesquisar a cultura infantil.

Hortolândia foi emancipada há pouco tempo (16 anos) mas a sua história começa muito antes disso. Duarte Junior (1993) estudou a história dessa cidade e nos mostra que há registro de população residindo em casas rurais desde o século XIX. Nesta época, o povoado chamava-se Jacuba devido ao rio que passa por lá. Segundo este autor, nesta época havia a linha férrea, algumas propriedades rurais, o Posto Telégrafo na Estação de Jacuba (na verdade não havia uma estação ainda, era um ponto onde havia a parada dos trens).

Duarte Junior (1993) nos relata também que no início do século XX foi construído o novo armazém na Estação Jacuba. *“Mas o marco importante para o povoado acontece a 1º de abril de 1917 quando é inaugurada a Estação Jacuba”* (Duarte Junior, 1993, p. 4). Além disso, em dezembro de 1917 cria-se a Escola Mista do Bairro da Estação de Jacuba. Ou seja, o pequeno povoado estava em um grande crescimento e no surgimento de uma vida urbana e rural. *“Mas o primeiro loteamento, oficialmente aprovado, vem pelo Decreto nº 217, de agosto de 1947, da Prefeitura Municipal de Campinas, denominado Parque Ortolândia, de João Ortolan.”* (Duarte Junior, 1993, p. 5)

Segundo este autor, na década de 50, o distrito de Sumaré foi elevado a município pela Lei 2456 de 30 de dezembro de 1953 e o povoado de Jacuba passou a ser distrito deste município sendo elevado a Distrito da Paz. Nesta mesma década, descobriu-se que há um outro distrito em Alrealva chamado Jacuba e por isso, *“com a proposição do Deputado Leôncio Ferraz Junior, originário de Ortolan ou Horto Florestal, acontece a mudança oficial da denominação para Hortolândia, em 17 de abril de 1958.”* (Duarte Junior, 1993, p. 6)

Duarte Junior (1993) nos evidencia que com a nova sistemática de arrecadação de impostos (ICM) e a ida das indústrias para o interior, iniciou a política de incentivos fiscais e crescimento populacional. Houve uma explosão de loteamentos, crescimentos

desordenados dos bairros sem nenhuma infra-estrutura, atraindo milhares de migrantes de diversos estados. Estes são mais de 70% da população e começaram as lutas pela emancipação do distrito de Hortolândia. Houve algumas tentativas frustradas e sem nenhum sucesso.

Duarte Junior (1993) nos evidencia que um homem chamado Antônio Dias foi quem iniciou a campanha para a Emancipação de Hortolândia. Este aceitou ser Vereador para discutir este assunto na Câmara, fez várias viagens para conseguir contatos que o auxiliassem, formou a Comissão Pró-Emancipação de Hortolândia, reuniu todos os documentos exigidos e com isso foi aprovada a realização do plebiscito. Para que isto não acontecesse, o prefeito de Sumaré anunciou um projeto que criaria o centro político-administrativo do Município, deixando nas entrelinhas que o local seria Hortolândia. Tudo para inviabilizar o processo emancipatório.

Segundo Duarte Junior (1993) houve uma disputa feroz entre Antônio Dias e o prefeito de Sumaré, este sempre querendo apagar o movimento emancipatório, manipulando a mídia para a população não saber do plebiscito. Mas não teve jeito. No dia 19 de maio de 1991 houve o plebiscito e com 97,39% dos votos, Hortolândia teve sua emancipação.

Como vemos, Hortolândia tem uma história antiga, mas como município emancipado tem apenas 16 anos. É um município novo mas com problemas graves de um crescimento desordenado.

Negreiros e Teixeira (2002) realizaram uma pesquisa sobre o município de Hortolândia. Essas autoras pesquisaram as características do município, tanto geral como demográfica, econômica e social. Este município, segundo elas, tem uma área territorial de 62 Km², sendo um dos menores municípios da Região Metropolitana de Campinas.

Segundo uma revista publicada pela cidade e o site oficial do município, em 2005, Hortolândia tinha uma população de 184069 habitantes, tendo uma densidade demográfica de 2968,85 habitantes por Km².

Segundo Negreiros e Teixeira (2002) a população dessa cidade é uma população com pouco poder aquisitivo.

"O município caracteriza-se por ser estritamente urbano e receber grandes contingentes populacionais, fenômeno iniciado na década de

70. Este influxo deve-se à proximidade com Campinas, núcleo-sede da região e grande centro empregador. O baixo custo de suas terras e o menor custo de vida em relação a Campinas estimularam corrente imigratória de mais baixa renda para Hortolândia, passando a caracterizá-lo como 'cidade-dormitório' de Campinas." (Negreiros & Teixeira, 2002, p. 288)

Desta forma, houve um grande crescimento demográfico e com isso surgiu o problema de infra-estrutura decorrente do crescimento desordenado. Além disso, a população de Hortolândia é totalmente urbana, não havendo área rural na cidade.

"A alta taxa anual de crescimento, decorrente da intensa migração de famílias de baixa renda em busca de emprego, não poupou o município dos problemas advindos da alta concentração urbana vis-à-vis a incompatível infra-estrutura urbana e social. Cabe destacar que o município não conta com população rural, estando toda a sua dinâmica demográfica restrita exclusivamente ao movimento urbano." (Negreiros & Teixeira, 2002, p. 289)

Ainda segundo essas autoras, esse crescimento desordenado faz aumentar os homicídios e a violência urbana desse município e de toda a Região Metropolitana de Campinas, tudo por causa da exclusão social, falta de infra-estrutura e precariedade dos equipamentos urbanos.

"Dos indicadores sociodemográficos apresentados, o de pior desempenho é a taxa de mortalidade por homicídio. Seu índice é bem superior aos da RGC⁶ e do estado, tendo um crescimento anual de quase 23% entre os anos de 1997 e 2000. Isto confirma as características antes assinaladas: concentração de população de baixa renda, alto desemprego, precariedade de infra-estrutura urbana e exclusão social." (Negreiros e Teixeira, 2002, p. 290)

Sobre a violência dessa cidade, a Folha On-Line, publicou em 17/02/2003 que Hortolândia era a sexta cidade com maior números de homicídios do Estado de São

⁶ RGC significa Região da Grande Campinas

Paulo. Além de ter um número muito elevado de furtos. Tudo isso é consequência da falta de infra-estrutura do município facilitando, assim, o aumento da criminalidade.

Quanto a economia, Negreiros e Teixeira (2002) nos evidencia que suas transformações ocorreram devido a industrialização do interior. Hortolândia se situa em uma localização privilegiada, pois há várias rodovias que passam em seu território, além de ser perto de Campinas, uma metrópole. Mas quanto ao desenvolvimento social, *“...Hortolândia caracteriza-se como periferia de Campinas, abrigando uma população de baixa renda que em grande parte trabalha em Campinas: ao mesmo tempo é nessa cidade que reside a maior parte dos trabalhadores industriais de Hortolândia, cujos salários são mais altos.”* (Negreiros & Teixeira, 2002, p. 291) Desta forma, a grande mão de obra das empresas que se localizam em Hortolândia são de Campinas, pois nesta cidade há uma grande mão de obra especializada que são necessárias para essas indústrias.

“...Em contraste com outros centros urbanos da região, não reteve nem concentrou os principais efeitos dinâmicos de sua localização industrial. Seu alto ritmo de crescimento industrial não se desdobrou em um processo de desenvolvimento socioeconômico mais integrado ao próprio município.

Com 155 indústrias, 1119 estabelecimentos comerciais e 1452 prestadores de serviços, o município, contudo, apresenta desemprego da ordem de 18% da PEA⁷. Em 2001, a expansão da mão-de-obra chegou a 17,7%, o equivalente a 1054 novas vagas.” (Negreiros e Teixeira, 2002, p. 292)

Como vimos nesta citação acima, a industrialização não melhorou a vida da população da cidade nem sua infra-estrutura, tendo um crescimento desordenado e sem estrutura social adequada.

Segundo essas autoras, a participação dos setores produtores de serviços, como o comércio, é bem menor que a industrial. O comércio é bem pequeno se comparado com as outras cidades da RMC⁸ por causa de sua baixa diversificação e também pelo fato de

⁷ PEA significa Pessoa Economicamente Ativa

⁸ RMC significa Região Metropolitana de Campinas

que boa parte da população é atendida pelo comércio de Campinas, devido a proximidade das cidades.

Quanto a estrutura urbana e habitação, Negreiros e Teixeira (2004) nos evidencia que a cidade tem um ocupação basicamente residencial e na maior parte composta por edificações unifamiliares de baixa renda.

“Hortolândia conta com 40381 domicílios particulares permanentes, sendo 71% próprios 14% alugados e 8% cedidos. Segundo dados do censo de 2000, apenas 0,01% do total de seus habitantes mora em domicílios coletivos e, do total de habitantes em domicílios particulares, somente 0,6% mora em domicílios improvisados. No entanto, o padrão habitacional do município reflete o nível de renda de sua população, não só pela precariedade de construções, mas especialmente pelo nível de irregularidade jurídica e urbanística da maioria de seus assentamentos habitacionais.” (Negreiros e Teixeira, 2002, p. 297)

Segundo a pesquisa de campo, observei que os terrenos das casas dos bairros pesquisados são pequenos, cerca de 250 m², algumas casas são germinadas e muitas são construídas em meio terreno (125 m²). A maioria das casas não tem quintal, ou quando tem é muito pequeno, não tendo muito espaço para as crianças brincarem.

Além disso, segundo Negreiros e Teixeira (2002), devido a falta de planejamento urbanístico há grandes áreas de terra entre um núcleo urbano e outro sem um planejamento. *“Com cerca de 70% a 80% de sua área total ocupada, Hortolândia conta com loteamentos pulverizados por toda a extensão do município, apresentando graus de ocupação diversos.”* (Negreiros e Teixeira, 2002, p. 298). E os locais com maior concentração populacional são os que fazem limite com Campinas, já que a população que aí reside é mão-de-obra dessa cidade. Por tudo isso, a implantação de uma infraestrutura fica mais cara, tendo como consequência a carência desses serviços para a população.

Quanto a infra-estrutura básica, Negreiros e Teixeira (2002) nos evidencia que 97% dos domicílios são atendidos por rede de água. *“A situação mais crítica encontra-se na precariedade do serviço de saneamento básico, já que o Censo 2000 registrou apenas 769 domicílios, de um total de 40381, servidos por rede de esgoto, ou seja, apenas 1,9% do total de domicílios,...”* (Negreiros & Teixeira, 2002, p. 299) Desta

forma, vemos como a população geral, vive em uma situação de precariedade quanto ao saneamento básico, tendo, nas maiorias das casas e dos prédios, fossas sépticas e fossas rudimentares. A energia elétrica é da responsabilidade da CPFL (Companhia Paulista de Força e Luz) e atende todos os domicílios, mesmo os irregulares.

Em Hortolândia é muito raro vermos praças, lugares amplos e clubes esportivos onde as crianças possam brincar livremente. Muitas pessoas da cidade relataram que não possuem espaços para lazer. As crianças utilizam para suas práticas lúdicas, as ruas, as poucas praças que há no município e terrenos baldios. Apenas no final de 2006, foi inaugurada uma pista de skate no bairro Jardim Santa Rita, onde as crianças e jovens dessa região se encontravam para brincar, conversar e se relacionarem. Neste espaço, além dessa pista há um tanque de areia para as crianças e um quiosque. Ou seja, os moradores dessa cidade têm poucas opções e lugares para se divertirem porque em todo o território do município, há apenas um lugar que é considerado para o lazer.

Todos esses aspectos influenciam as brincadeiras dos grupos infantis e nos mostram as condições de vida das crianças brincantes e desses grupos que se reúnem. A pesquisa foi realizada em três bairros (Jardim Everest, Jardim Santa Amélia e Campos Verdes) que se interligam e que não distinguimos quando um começa e o outro termina.

Analisei os formulários de ficha de inscrição da escola onde eu trabalho e que atende a esses bairros⁹, e obtive as seguintes informações dos alunos e dos moradores:

- Os alunos dessa escola residem, em sua maioria com seus pais – 76,30% - mas há alunos que residem com os avós – 1,49% -, só com a mãe – 20% -, só com o pai – 1,74% - e com outras pessoas – 0,5%.
- A maioria dos alunos, moram em uma casa com três pessoas – 37,90% - mas há vários alunos que moram com quatro pessoas – 34,66% - cinco pessoas – 16,2% - seis pessoas – 5,73% - sete pessoas – 3,25% - e oito pessoas ou mais – 3%.
- A renda familiar é muito baixa sendo que 6,48% dos alunos têm renda familiar de R\$350,00 ou menos; 11,72% tem renda de R\$ 351,00 a R\$500,00; 34,16% tem renda familiar de R\$ 501,00 a R\$ 1000,00; 31,17% tem renda de R\$ 1001,00 a R\$ 2000,00; e 5% dos alunos tem renda familiar de R\$ 2001,00 ou mais.

⁹ A escola é a EMEIEF Jardim Santa Amélia que atende vários bairros do município, entre eles Jardim Santa Amélia, Jardim Everest e Jardim Campos Verdes. (Anexo II)

Como vemos, de acordo com esses dados, as famílias desses bairros são de baixa renda, tendo um rendimento familiar muito pequeno e que mostra a simplicidade das pessoas que residem nesses locais pesquisados.

Esses bairros, segundo Fabiano Batista dos Santos¹⁰, não tinham nenhuma estrutura. Em 1980, as ruas não eram asfaltadas, havia rede de luz e a rede de água, mas o abastecimento era feito em poucas horas do dia, além de não haver iluminação pública. *“No bairro, não havia escola e nem posto de saúde. A escola mais próxima ficava no bairro Jardim Campos Verdes (outro extremo do bairro) e para ir até lá demorava mais ou menos trinta minutos a pé. O posto de saúde mais próximo ficava no bairro Vila Real, há mais ou menos quarenta minutos a pé.”* (Santos, 13/11/2006)

Segundo este morador, as mudanças ocorreram quando foi criado no bairro a SAMEST¹¹, pois foi através desta que foi possível conseguir o asfalto, escola, iluminação pública, creche. A SAMEST foi criada em 1984, por um grupo de moradores que se reuniam e alcançaram fundar essa sociedade. A escola infantil que funcionava no bairro na época era dessa associação e depois foi municipalizada, com muito esforço de todos os moradores do bairro. Mas as mudanças neste só foram conseguidas depois da Emancipação da cidade em 19 de maio de 1991.

Quanto ao lazer, segundo Santos, não havia nenhum lugar para esta prática, sendo que as crianças se reuniam nas ruas e os adultos se reuniam para conversar. Agora, o prédio construído pela SAMEST fica aberto todos os finais de semana para as crianças poderem brincar na quadra e produzir a sua cultura infantil sem a preocupação dos adultos.

“A sociedade abre suas portas também em finais de semana para a comunidade, inclusive para adolescentes e crianças. Assim, eles podem utilizar a quadra para jogos evitando que os mesmos fiquem na rua. As crianças brincavam muito na rua, mas os moradores destas reclamavam do barulho. Então, as crianças começaram a brincar na quadra da SAMEST.” (Santos, 13/11/2006)

¹⁰ Entrevista feita com Fabiano Batista dos Santos, 49 anos, veio de Curitiba e mora no bairro Jardim Santa Amélia há 26 anos (entrevista em anexo). (Anexo I)

¹¹ SAMEST significa: Sociedade Amigos dos Bairros Parque Santo André, Jardim Santa Amélia e Jardim Everest.

Este prédio da SAMEST tem aproximadamente 3780 m² e é constituída de um barracão de 320m², onde a associação faz festas, um prédio com quatro salas, dois banheiros e uma cozinha, tendo um total de 480m², além do parque de 1682 m² e da quadra de 880 m² aproximadamente.

A SAMEST, como dito anteriormente, é o prédio da associação dos amigos de bairro, mas ele foi utilizado por várias instituições públicas provisoriamente. Até o ano de 2003, este prédio era utilizado pela EMEI para atender a todas as crianças dos bairros vizinhos a escola. Depois deste ano, o prédio foi utilizado por uma escola municipal de ensino fundamental porque o prédio dessa escola estava sendo construído. Em 2006, não havia mais escolas funcionando no prédio, mas estava sendo implantado um projeto do governo (PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil). Mesmo com essas ocupações do prédio, as crianças dos bairros tinham a liberdade de brincarem, na quadra nos finais de semana. O prédio nunca ficou fechado, sempre o cadeado estava aberto para as brincadeiras infantis.

Além da SAMEST que fica no bairro Jardim Everest, houve mais dois lugares observados onde as crianças se reuniam para brincar. No bairro Campos Verdes, foi uma praça¹² cheia de bancos onde os adultos ficavam conversando e as crianças brincavam nos gramados. Era uma praça de 900 m², em um formato triangular com pouco espaço livre. Então quando o espaço não era suficiente, as crianças brincavam nas ruas ao redor da praça. E no outro bairro, no Jardim Santa Amélia, algumas crianças se reuniam em uma rua mesmo, sem muito movimento e um lugar onde os adultos tinham uma boa visão para “olhar as crianças”.

O morador também nos deixa claro, que diminuiu muito o número de crianças que brincavam na rua depois da inauguração do Complexo Penitenciário Campinas – Hortolândia em 1991. E por isso, quando foi construído o prédio da SAMEST, as crianças voltaram a se encontrar para brincar.

Em um artigo na Folha On-line, Simionato (2006) nos relata que o Complexo Penitenciário Campinas - Hortolândia em 2006 tinha cerca de 7000 presos e 1100 agentes que trabalham no local. Segundo Liza Junior (2003) em um outro artigo desse

¹² Ver foto da praça (Anexo 3)

mesmo site, este Complexo Penitenciário estava sendo considerado um novo Carandiru, com rebeliões e execuções freqüentes de pessoas.

Em maio de 2006, segundo o site da Wikipedia, houve ataques de violência em toda a sociedade comandados pelo PCC¹³ de dentro das Penitenciárias. E um desses ataques ocorreu no o Complexo Penitenciário Campinas – Hortolândia. Entre várias reivindicações, segundo o site, os presos queriam mudanças na cor do uniforme, aumento de visitantes e protestavam contra a superpopulação carcerária, além de não concordarem com a transferência de alguns presos para as penitenciárias de segurança máxima (os chefes do PCC).

Ainda segundo este site, no dia 12/05/2006 se iniciou a onda de violência a alvos civis. E no dia 14/05/06 esses ataques se espalharam para outros estados como Paraná, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Bahia. Todos esses acontecimentos tiveram uma repercussão muito grande entre a população e a mídia e por causa da falta de informações ocasionou um pânico geral. Para conter todos esses ataques que segundo a imprensa foram 251 ataques a alvos civis, 73 rebeliões incluindo o presídio de Hortolândia e 90 ônibus queimados, vários presos foram transferidos. E esses ataques não pararam por aí. No dia 13 de agosto de 2006 iniciou-se outras rebeliões e outros ataques a alvos civis e policiais. Mas, esses ataques não tiveram a mesma repercussão que os ataques de maio. A população geral ficou com bastante medo, mas não gerou o pânico geral como os ataques anteriores deste mesmo ano.

Segundo a imprensa, a primeira onda de ataques violentos ocorreu na semana do dia das mães, momento em que cerca de doze mil presos recebiam o indulto para visitarem suas famílias no final de semana em 2006. A segunda onda ocorreu no final de semana do dia dos pais, ocasião que houve, também, uma saída massiva de presos de presos para visitarem a família.

Essa Penitenciária fica localizada a alguns minutos dos bairros pesquisados e todos esses acontecimentos influenciaram e muito a vida da sociedade do município e desses bairros, causando pânico e medo em toda a população e interferindo, durante esse período, a vida dessas pessoas.

¹³ PCC é uma organização criminosa paulista e significa Primeiro Comando da Capital

Como vemos, este foi o campo empírico escolhido para a observação dos grupos infantis. Um espaço urbano, cheio de problemas de saneamento, infra-estrutura e violência, que no ano de 2006, avolumou-se com esses ataques que ocorreram comandados de dentro dos presídios. Todos esses fatores tiveram grande influência nos grupos brincantes infantis, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO QUATRO

BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS, JOGOS: A PRODUÇÃO CULTURAL INFANTIL.

Durante o ano de 2006, fui periodicamente nas ruas, praça e quadra do prédio da SAMEST dos bairros Jardim Everest, Jardim Santa Amélia e Campos Verdes, ver se havia crianças brincando nos espaços públicos e conversar com elas sobre essa prática. Fui a campo 24 vezes em finais de semana e feriados, em sua maioria, no período da tarde das 15:00 h. as 18:00 h. Mas fui algumas vezes no período da manhã, das 09:00 h. as 12:00 h. (três vezes).

Entre os meses de fevereiro até meados de maio, encontrei crianças brincando nos espaços públicos por 10 vezes. Todos os fins de semana, eu andava pelo bairro e onde eu encontrava as crianças brincando, ficava fazendo a minha observação e conversando com os moradores e as crianças que estavam lá.

Entre meados de maio a outubro, as crianças não estavam mais brincando nos espaços públicos. As ruas estavam desertas e não se via nenhum morador e nenhuma criança nesses espaços. Quando fui fazer a pesquisa de campo, nessa época, eu caminhava pelo bairro, sem encontrar ninguém nas ruas. Durante a semana, quando ia trabalhar na EMEI, até os alunos faltavam muito e os pais nos diziam que não estavam mais deixando as crianças sozinhas na rua. Nestes meses, fui a campo várias vezes, mas não encontrava nenhuma criança brincando.

Como dito anteriormente, os grupos infantis participam da sociedade em que estão inseridos. Estes grupos se reuniam em bairros que são muito perto do Complexo Penitenciário Campinas - Hortolândia. E durante esse período, acontecia rebeliões e os presos comandavam ataques a sociedade. Houve vários ataques a bancos, a funcionários dos presídios, a ônibus, causando um pânico geral na população, fazendo as pessoas ficarem presas em suas casas e os grupos infantis não se reunirem em espaços públicos. Sobre isso, Brougère (1995) nos relata que a cultura lúdica não está isolada, ela integra elementos exteriores e estes influenciam nas brincadeiras. Esta cultura tem sua autonomia mas esta pode ser entendida na inter-relação com a cultura global.

Todos esses acontecimentos influenciaram muito nas atividades dos grupos infantis e fizeram com que estes desaparecessem das ruas durante esse período. Não havia ninguém brincando nos espaços públicos e estes estavam desertos sem nenhuma criança. Mas observei muitas brincadeiras e jogos antes desse período e depois dele, tendo alguns elementos dos grupos infantis desses bairros.

Depois de outubro até dezembro, as crianças, timidamente, começaram a voltar para os espaços públicos. Neste período, quatro vezes que eu fui fazer a pesquisa de campo, encontrei crianças brincando. Observei, primeiramente, um grupo de meninos brincando na SAMEST, depois um outro grupo brincando na praça do Campos Verdes e por último, apareceu um grupo brincando na Rua das Codornas.

Não houve a observação de apenas um grupo infantil. Não havia sempre as mesmas crianças brincando. Sempre que ia a campo e que encontrava crianças brincando, eram crianças diferentes. Portanto, não houve a observação de regras e costumes de um mesmo grupo infantil. Não foi possível apontar trocinhas infantis, ou seja, grupos espontâneos e estáveis que brincam com regularidade.

As crianças observadas foram de 6 a 15 anos. O número de crianças variava dependendo do dia. Na SAMEST, se reuniam de 08 a 15 crianças e adolescentes. Já na Praça do Campos Verdes, se reuniam de quatro a oito crianças. E na Rua das Codornas, encontrei de quatro a seis crianças. Quer dizer, em certos dias, havia só adolescentes, em outros havia várias idades reunidas. Todos constróem as regras e as cumpre. Segundo Fernandes (2004) a obediência das regras nesses grupos é espontânea, não tendo imposição do adulto e sim negociações peculiares. Desta forma, percebemos que os grupos infantis constituem sua moral, valores e regras.

Outro fato que chamou atenção é que apenas em duas brincadeiras, encontrei meninas brincando: o futebol driblar e o pique-bandeira. Destas brincadeiras, apenas a de futebol um menino brincava com as meninas, na outra a brincadeira acontecia com meninas apenas. Sempre houve brincadeiras de meninos e apenas essas brincadeiras com meninas. Sobre isso, Motta (2004) em seu artigo sobre gênero e educação nos evidencia que, em nossa cultura, tudo está classificado quanto ao gênero. E outras classificações. E isto influencia nos pensamentos, atitudes e modo de viver em todas as idades.

Conversando com as meninas¹⁴, elas me disseram que não brincavam muito na rua. Elas ficavam em espaços mais privados, não saíam de casa. Elas me disseram, sem exitar, que brincavam mais na casa das amigas, ou em suas próprias casas. Brincavam de brincadeiras mais sedentárias como casinha, bonecas, entre outros¹⁵. “...*A menina é preparada, desde a infância, para ser mãe, mesmo que nunca seja, trata-se de um rito de passagem para o qual a mulher é preparada durante grande parte da vida.*” (Leite, 2002, p. 68). Ou seja, as meninas são condicionadas desde pequenas a cuidar da casa. Belotti (1975) em seu estudo sobre a educação da mulher nos evidencia que “...*Esse jogo é considerado um verdadeiro aprendizado para a futura função materna, ao passo que o garotinho que manifestasse preferências como esta seria dissuadido e estimulado para se ocupar com outros tipos de jogos agressivos e competitivos.*” (Belotti, 1975, p. 73) Desta forma, vemos que as brincadeiras das meninas são sempre em relação a casa e a cuidar de crianças, sempre preparando-as para o trabalho doméstico ou a algum trabalho relacionado ao cuidar e não brincando muito nos espaços públicos.

“A ordem social e familiar exige que as mulheres consintam em abraçar o encargo de fazer os serviços domésticos, pois a sua recusa colocaria em crise ao mesmo tempo a casta masculina, condicionada para ser servida, e toda a estrutura social, que recusa suportar os custos do trabalho doméstico feminino e os necessários para o estabelecimento de uma organização que substitua.” (Belotti, 1975, p. 75)

Além dessas brincadeira que mostram os espaços domésticos, as meninas, nos espaços privados, brincavam muito, segundo a fala delas, de outras profissões que são consideradas femininas como professora, enfermeiras, assistentes sociais, entre outros. Profissões essas que também são relacionados ao ato de cuidar e a educar, consideradas, então uma extensão das atividades realizadas no lar. Carvalho (1999) em seu estudo sobre o trabalho docente e gênero nos evidencia que “...*Certas ocupações são atribuídos conteúdos de gênero, isto é, certas ocupações são consideradas femininas e outras*

¹⁴ Tive essas conversas com as meninas durante essas duas brincadeiras e quando elas iam buscar os irmãos mais novos na EMEI em que sou professora.

¹⁵ Conversa com meninas de 10 -12 anos que iam buscar os irmãos na escola de educação infantil que trabalho.

masculinas, independentemente de serem exercidas por homens ou mulheres.” (Carvalho, 1999, p. 37) Essas ocupações são associadas a prestação de serviços pessoais a outros, mas também são relacionados ao carinho, amor, dedicação, respeito ou compromisso com a sociedade.

Mas as brincadeiras em que as meninas estavam presentes nos espaços públicos não lembram, em nenhum momento, o trabalho doméstico, o ato de cuidar, e tentam mostrar uma certa resistência a essas imposições como veremos agora.

Futebol: Driblar

Esta brincadeira foi uma das atividades em que as meninas estavam presentes. Ela aconteceu no intervalo do jogo de futebol de um grupo de meninos na praça do Jardim Campos Verdes. As meninas viram que a bola não estava sendo usada e começaram a chutá-la sem nenhuma regra. Um dos meninos se aproximou e as desafiou. Ele propôs um jogo das meninas contra ele com o propósito de mostrar como os meninos são melhores no futebol. Eram três meninas contra um menino. Conforme iam brincando, iam colocando as regras.

As meninas tentaram de tudo para pegar a bola, mas ele sempre driblava e fazia gol. Então a bola começava com elas. Mas logo o menino conseguia pegar a bola e fazer gol novamente. Uma menina falava que ele estava roubando, que não deixava elas jogarem e pegava a bola na mão. O menino se irritou e disse que não ia mais brincar com elas porque meninas não sabem jogar futebol.

Como vemos, nesta brincadeira, as meninas tiveram a iniciativa em brincar com a bola, no intervalo de um outro jogo. Mas o menino se sentiu incomodado com isto e foi desafiá-las e a todo o momento tentava mostrar para as meninas que elas não podiam jogar futebol, por este ser um jogo masculino.

Na fala dessas crianças, vemos o pensamento de que há brincadeiras de meninos e brincadeiras de meninas. Como na pesquisa de Leite (2002) onde meninos e meninas brincavam em um mesmo espaço, mas separadamente, pois os meninos brincavam de brincadeiras completamente diferentes de seus trabalhos no âmbito familiar. Já as meninas, faziam as mesmas coisas brincando ou trabalhando em suas casas (limpavam a casa, faziam comidas, entre outras). Nesta brincadeira, vemos que as meninas querem

quebrar com esse estereótipo e tentam brincar de futebol, uma atividade estereotipada de meninos. Ou seja, elas, nesse episódio, tentam não brincar de coisas que lembram o âmbito doméstico, mas, sempre são cobradas, pelo menino neste caso, de que elas não sabem brincar desses jogos mais competitivos, não sabem seguir as regras. Belotti (1975) nos evidencia que elas têm que brincar de brincadeiras que confirmam o seu papel social de dona de casa e mãe, deixando os jogos mais competitivos e agressivos para os meninos.

Pique – Bandeira

Na rua das Codornas, quando os meninos pararam de brincar de futebol, quatro meninas começaram a brincar de pique – bandeira. Eram duas contra duas. Uma menina de cada lado defendia a bandeira. A outra também fazia o papel de defender, mas tinha que tentar passar pelo campo adversário para roubar a bandeira do outro grupo.

Eram meninas de 8 a 12 anos. Três eram parentes (duas irmãs e uma prima) e a outra estudava com uma delas. A todo o momento, elas paravam a brincadeira para discutir as regras, ver quem as infringiu e punir o grupo que não as cumpriu.

Este foi o único jogo folclórico comparando com os dados colhidos na pesquisa de Fernandes (2004) que observei. E como Fernandes (1989) nos diz, o que faz o folclore não é o artefato, mas as emoções, o conhecimento, as crenças, e as práticas sociais culturais que são subjacentes. Ou seja, no caso da brincadeira folclórica, esta passa um senso de coletividade, regras, organização, sentimento do coletivo que as crianças aprendem brincando com essas brincadeiras.

Como vemos, os grupos infantis, segundo Fernandes (2004) podem ser vistos também como sociedades em miniatura e todos os valores, regras, sentimentos que estão no mundo adulto são refletidos no tempo e espaço em que estes grupos estão inseridos.

Não podemos esquecer que, nestes grupos, não há a ausência completa do adulto. Este ensina algumas brincadeiras, sempre está indo ao local para observar o que as crianças estão fazendo, dando conselhos para tomarem cuidados, entre outros. Como dito anteriormente, estes grupos estão inseridos em um tempo, um espaço e em uma sociedade. Ou seja, a cultura lúdica não está isolada, ela integra elementos exteriores e estes influenciam nas brincadeiras, segundo Brougère (1995).

Vemos, através dessas duas brincadeiras em que as meninas apareciam, como estas não brincaram de nenhuma brincadeira que lembre o cuidar, se doar para os outros através da atividade de dona de casa, ou professora, ou enfermeira. Elas, de certa forma, estavam resistindo a imposição social que sempre sofrem.

Quanto as outras brincadeiras, com a presença apenas de meninos, a maioria das vezes que eu observei, foi o futebol. Na verdade, foram suas variações. Pensando na diferença entre jogo e brincadeira, este futebol, na verdade, é uma brincadeira, porque eles discutiam as regras conforme ia se passando a brincadeira, como nos deixa claro Helal (1990). Mas além dessa brincadeira, encontrei várias outras que nos mostram as relações entre as crianças e a influência da sociedade como um todo nas brincadeiras.

Futebol e suas variações

Futebol: bobinho

Esta brincadeira foi observada em dois grupos infantis diferentes com variado número de crianças brincando. Em um grupo (na quadra da SAMEST) essa brincadeira havia três crianças. Duas crianças ficavam tocando a bola e uma no meio tentava “roubá-la”. Se a pessoa do meio conseguisse pegar a bola, o último que tinha tocado ficava de bobinho.

Na maioria das vezes, quem ficava de bobinho era o menino mais novo (8 anos). Ele fazia de tudo para conseguir pegar a bola, mas os outros conseguiam driblá-lo e não deixavam ele pegar. Os mais velhos sempre diziam que ele tinha que aprender a pegar a bola e a roubá-la do adversário. Sempre tentando dar lições e ensinar o mais novo.

Nessa brincadeira, vemos como as crianças resignificam um jogo como o futebol que tem regras específicas e o transformar em uma brincadeira de acordo com as necessidades do grupo. Ou seja, “...brincar significa sempre libertação.” (Benjamim, 1984, p. 64).

As crianças, para se adaptarem ao número de brincantes, estipularam algumas regras, também para se adaptarem ao tempo e ao espaço que estavam. Ou seja, “... *todo jogo tem sua existência em um tempo e um espaço. Há não só a localização histórica e*

geográfica, mas também uma seqüência na própria brincadeira.” (Kishimoto, 1994, p. 4). E as características dos jogos são “... *a liberdade de ação do jogador, a separação do jogo em limites de espaço e tempo, a incerteza que predomina, (...), e suas regras.* (Caillois apud Kishimoto, 1994, p. 4).

Em um outro momento, visualizei outra brincadeira de futebol de bobinho na praça do Jardim Campos Verdes, mas com quatro crianças (6 a 8 anos) . Foi a primeira vez que encontrei crianças menores de oito anos brincando em um espaço público.

Nesta brincadeira, um menino ficava no meio e os outros três chutavam e tentavam não deixar este pegar a bola. Se o do meio conseguia dominar a bola com o pé, quem tocou por último ficava de bobinho. As regras acabaram sendo quase as mesmas, mas foram adaptadas para o número de jogadores.

Neste dia, as crianças pararam várias vezes de jogar para discutir as regras, falando que havia sempre uma criança roubando, quem ia buscar a bola que caiu longe. Sempre estabelecendo as regras de sua brincadeira durante o tempo que estavam brincando.

Continuando a brincar, a bola acabou caindo em uma das casas próximas. Duas crianças queriam abrir o portão e o mais velho falou que a casa não era deles. Então, eles tiraram a bola da casa em um trabalho em grupo. Um passava a bola pra mão do outro, até conseguir tirar a bola por cima da grade. Depois de tudo isso, eles começaram a brincar novamente e um chutou a bola na cabeça do outro. O que se machucou ficou muito bravo, chorou e sentou em um banco. O outro foi conversar com ele e pedir desculpas. Os quatros começaram a conversar e depois se dividiram, cada um indo pra sua casa. A todo o momento, nesse episódio, via-se o mais velho tentando convencer o que ficou bravo perdoar o amigo, até que tudo ficou bem. Como Cunha (2005) nos evidencia, a criança, brincando, não está fora da realidade, como muitos adultos dizem, mas está resignificando a sua realidade. Além disso, está sempre significando a prática do grupo infantil, discutindo as relações, regras, para uma melhor convivência dentro do grupo, como Fernandes (2004) destacou também, em sua pesquisa nas trocinhas¹⁶ de um bairro da cidade de São Paulo, a importância dos grupos infantis como espaço de exercício de regras, acordos, moralidades.

¹⁶ Trocinhas é o nome dado pelo Florestan Fernandes aos grupos infantis que ele acompanhou no bairro de Bom Retiro, na cidade de São Paulo.

Futebol: Dois u Dois

Neste dia, havia seis meninos brincando na rua. Eram dois meninos contra dois meninos, onde um ficava no gol e o outro tentava atacar, fazer o gol e roubar a bola do adversário. Eram 3 gols. A dupla que fazia primeiro ganhava e conseguia o direito de continuar jogando. Já a que perdia, dava lugar para a outra dupla. Em conjunto, eles decidiam quando existia a falta e se isso acontecia, a pessoa que a sofreu tinha o direito de cobrar um pênalti. Mas, durante a observação, isso só aconteceu uma vez.

O gol era estipulado da seguinte forma: De um lado, na calçada havia duas árvores uma perto da outra, onde era a trave de um gol. E do outro lado, mais ou menos na mesma direção, eles colocaram o gol no portão de uma casa.

O menor ficava no gol. Ele queria jogar, mas o seu parceiro falava que ele jogava mal e ia fazer eles perderem.

Vemos, neste jogo também, a resignificação das regras em seu tempo e espaço. Além disso, percebemos, segundo Fernandes (2004), as representações das funções sociais. Desta forma, essa atitude da criança de não deixar o mais novo jogar por ele não jogar bem ou pela idade, mostra que os grupos infantis definem diferentes papéis para seus diferentes participantes. Isto nos evidencia um certo exercício democrático, onde cada um tem seus deveres e direitos e não deixa de os cumprir. Além disso, na pesquisa de Fernandes (2004) com os grupos infantis da cidade de São Paulo na década de 40 vemos como as regras são colocadas e os integrantes dos grupos infantis a seguem sem exitar. Respeitando as regras do grupo e tendo algumas formas de seleção dessas regras, o que torna-as mais prazerosa para todo o grupo.

Futebol: Quatro a Quatro

Nesta brincadeira, havia 16 crianças brincando na quadra da SAMEST. Como era um grupo muito grande, foram feitos grupos de quatro. No início eram 3 grupos de quatro crianças. Dois grupos jogavam e um esperava a sua vez.

Os times tinham que fazer dois gols. O que fazia primeiro ganhava e tinha o direito de continuar jogando. E o que perdeu, esperava, pois o outro grupo também queria jogar.

Esses grupos foram divididos por três crianças que eram considerados os capitães. Durante o jogo, deu pra perceber que essas crianças se destacavam mais. Sempre dando conselhos. Parecia que eles eram os líderes. Mas, uma criança se destacava ainda mais. Os outros que chegavam, perguntavam pra ele se podiam fazer outro time. E ele era o único que incentivava os menores, dava força para os outros.

Nenhuma criança queria ficar no gol. Então, cada rodada era uma criança estipulada para essa função. Assim, todos podiam jogar e ninguém ficava parado no gol por muito tempo.

Um grupo ficou com 5 crianças. Isso se deu, devido a um membro desse grupo, o Igor, que tinha 8 anos. Ele era o menor de todos e era considerado o café com leite¹⁷. Ninguém gostava de tocar pra ele. E sempre que ele tentava driblar os outros, não conseguia pegar a bola. Ele queria muito jogar, mas os outros não davam oportunidade.

O café com leite participa, mesmo sem ter habilidades e competências exigidas pela atividade, mas seus atos não contam ponto. Essa atitude se torna um jeito das crianças mais velhas educar a mais nova. Assim, essa criança considerada café com leite aprende as regras dos jogos, das brincadeiras, as regras do grupo que está inserido de uma forma mais amena. Ou seja, ela tem uma relação com o espaço, o tempo e as outras crianças, aprendendo as regras e os aprendizados inseridos dentro desse grupo infantil. Oliveira (1993) escreveu um livro falando das principais idéias de Vygotsky. E este autor nos deixa claro que o outro social tem grande importância nos aprendizados da criança.

"...O aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente socio-cultural em que vive e sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie." (Oliveira, 1993, p. 58)

¹⁷ Café com leite é a criança menor que segue as regras, mas suas atitudes não são válidas na brincadeira.

Um conceito muito conhecido de Vygotsky é a Zona de Desenvolvimento Proximal que é “... o domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.” (Oliveira, 1993, p.60). E na Zona de Desenvolvimento Proximal, as crianças mais experientes, como é o caso dessa brincadeira, ajuda e muito no processo de desenvolvimento da criança pequena. Resultando em um grande aprendizado tanto para as crianças maiores como para a menor¹⁸.

Quanto às faltas, o grupo que decidia quando havia ocorrido ou não. Muitas vezes, não ouviam quem estava reclamando e continuavam jogando. Nesta partida, não houve nenhuma cobrança de falta.

Com o tempo, as crianças que começaram a brincar foram embora e os que chegavam substituíam-os. Quando passou uma hora mais ou menos, eram outras crianças que estavam brincando na quadra.

As regras eram as mesmas, mas esse grupo já reclamava mais. Era um grupo mais agressivo.

Enquanto os maiores jogavam, um grande sempre ficava brincando com o Igor. Tocando a bola pra ele. Principalmente quando os maiores não deixavam mais ele brincar.

Geralmente era o irmão que ficava tocando a bola.

Este outro jogo, nos dá mais um exemplo de como a cultura infantil não é isolada da sociedade em que está inserida. Pois, elementos desta aparecem nas brincadeiras das crianças. Desta forma, “...os grupos infantis constituem uma suave introdução a sociedade, humanizando e nacionalizando a criança.” (Fernandes, 2004, p. 468)

Além disso, na pesquisa de Souza (1998) onde ela pesquisava as brincadeiras nos grupos infantis de Barão Geraldo, viu que, a maioria das crianças pequenas que vão brincar nos grupos, era para acompanhar os irmãos mais velhos e para estes cuidarem dos mais novos. Eles se inserem nos grupos por causa dos maiores, mas vão aprendendo as regras, valores e convivência dos grupos infantis. E isto está acontecendo com o Igor,

¹⁸ Essa prática infantil do café com leite não é vista no mundo adulto, onde há sempre regras a serem cumpridas e todos têm que cumpri-las. Pensando na escola, seria um rico suporte pedagógico para os professores se espelharem nesses grupos infantis com essa prática do café com leite. Assim, as crianças se relacionariam com idades variadas dentro da escola em uma atividade não muito direcionada e uma criança ia ensinar a outra, através da brincadeira e do lúdico, desenvolvendo muito a autonomia das crianças e os aprendizados entre elas.

que entrou no grupo e brincava algumas vezes com eles por causa de seu irmão mais velho.

Skate

Enquanto o grupo de crianças brincava de futebol (de dois a dois) na rua do bairro Jardim Santa Amélia, o grupo que esperava ficava andando de skate, mostrando algumas manobras que tinham aprendido e apostando corrida. Os meninos sempre queriam ver quem era mais rápido ou fazia a manobra mais difícil.

Nesta brincadeira, vemos a influência da televisão. Pois, em um seriado (Malhação) a maioria das personagens andavam de skate. Como na pesquisa de Cunha (2005) que ela observou que havia várias modas entre as brincadeiras das crianças. O que não dava pra perceber era se as crianças brincavam por causa da televisão ou se a indústria se aproveitava dessas modas para lucrar mais.

Sobre isso, Brougère (1995) que fez um estudo sobre a cultura e o brinquedo deixa claro que não é a criança que imita a moda da televisão, mas se apropria desta como cultura lúdica e a ressignifica.

“O papel da representação no brinquedo é suscitar o desejo de penetrar num universo particular, quer ele seja realista, quer seja imaginário. Para isso, ele precisa ser desejável, excitante e, no mínimo, sugestivo.

Portanto, o brinquedo não propõe à criança uma cópia da realidade, um acesso ao mundo adulto, e sim um suporte de ações ou de emoções lúdicas.” (Brougère, 2004, p. 70)

Ou seja, o brinquedo, nesse caso o Skate, é uma mediação que ajuda a criança a imaginar, agir e sonhar.

Escrever e desenhar na parede.

Enquanto dois grupos brincavam de futebol (de quatro a quatro) na quadra da SAMEST, os meninos que esperavam, ficavam desenhando e escrevendo no muro com

pedras. Escreviam o nome deles, desenhavam uns bonecos, carros, skates e várias outras coisas. Ou seja, segundo Benjamim (1984) a criança dá o significado ao brinquedo. E, neste caso, os objetos (parede e pedra) nem são considerados brinquedos socialmente, mas as crianças os transformam para se ter a brincadeira. Sobre isso, Brougère (1995) diz que o brinquedo representa a porta da brincadeira. E a criança cria o seu brinquedo, não precisa ser os brinquedos industrializados, ou prontos pois as crianças dão um significado cultural para os objetos e os transformam em brinquedos. Ou seja, o brinquedo é um objeto cheio de significado.

Andar de bicicleta

Outro grupo, enquanto esperava a vez de jogar na mesma quadra da SAMEST, ficava andando de bicicleta ao redor da quadra. Fazia que ia atropelar as outras crianças. Saíam da SAMEST e depois voltavam. Não tinham rumo e não paravam lá na quadra. Além de imaginar e criar fatos para brincar com eles. Por exemplo: um menino estava brincando que a bicicleta era um carro e que as crianças que estavam em sua frente eram os pedestres que tinham que tomar cuidado para não serem atropelados.

Sobre isso, Cunha (2005) nos mostra que as crianças se utilizam da realidade para brincarem. Na pesquisa dessa autora, as crianças tinham uma brincadeira chamada “tá beldo memo” que consistia em brincar de pega – pega com uma bicicleta. Quem estava na bicicleta era um bêbado que ia atropelar todas as crianças. E estas tinham que fugir deste. Desta forma, *“jogar, brincar, fantasiar, ao contrário do que parece, não é sair da realidade, mas é sair, elaborá-la e preparar-se para retornar, é estar nela como nunca.”* (Cunha, 2005, p. 75)

Além deste dia, houve a observação de vários dias que as crianças andavam de bicicleta, mas geralmente as crianças estavam sozinhas ou em duplas apostando corrida, andando pelo bairro.

Apostando Corrida

Esta brincadeira foi observada com crianças de 6 a 8 anos em uma rua do bairro Jardim Santa Amélia. Eram cinco crianças e cada uma delas tinham carrinhos amarrados

em um barbante, por meio do qual as crianças puxavam esses carrinhos. Foi estipulada uma linha de chegada, que quem chegasse primeiro ganhava a corrida. Não havia uma criança que sempre ganhava. Cada corrida tinha um ganhador diferente. Ou seja, foi dada uma função, um tempo e um espaço específico para esse brinquedo. Desta forma

"Brincar com um brinquedo implica em inseri-lo num universo específico, distinto das atividades comuns da vida, a partir de uma decisão tomada livremente por quem brinca, sendo que essa inserção supõe tomar decisões em funções dos mecanismos do brinquedo das regras da brincadeira, do roteiro que está sendo inventado, sem que se saiba como vai terminar esse processo"
(Brougère. 2004, p. 258)

O que mais chamou a atenção nessa brincadeira é que na calçada havia dez adultos observando essas crianças. A todo o momento eles gritavam para as crianças saírem da rua, tomarem cuidado com os carros, não correrem muito. Ou seja, havia uma constante vigilância do adulto.

Essa foi uma das poucas brincadeiras em que se observou crianças pequenas brincando nos espaços públicos. Mas os adultos estavam sempre observando-as e intervindo nas brincadeiras.

Soltar Pipa

Nesta brincadeira havia duas crianças. Um menino de 11 anos e outro de 9 anos. Eles tinham acabado de chegar da escola, estavam até com as mochilas nas costas ainda. O mais velho segurava a pipa enquanto o outro puxava a linha e tentava subi-la, mas não havia vento e esta não subia. Tentavam levantar hipóteses sobre porque acontecia isso. Se era o vento, a velocidade que eles corriam, entre outros fatores. Tentaram várias formas para que a pipa subisse, mas não teve solução, a pipa não levantou vôo e eles foram cada um para suas casas.

Como vemos, as crianças tiveram muita autonomia para levantar hipóteses sobre o motivo da pipa não subir, experimentaram vários movimentos, várias velocidades. Ou

seja, “*A criança é confrontada com um objeto cultural e incitada a interpretá-lo para fazer dele o seu objeto de brincadeira*” (Brougère, 2004, p. 269)

Capoeira

Eram 12 crianças brincando na praça do Jardim Campos Verdes. Havia duas crianças no centro e dez estavam fazendo um círculo. As crianças no círculo batiam palmas, cantavam, enquanto as que estavam no centro do círculo lutavam capoeira, dançando, gingando, dando estrelinhas. Eles tinham uma regra bem clara: não podiam bater de verdade no amigo porque podiam machucar. Quem ensinava os outros a “lutar” era um menino e ele dizia que na televisão as pessoas lutavam dessa maneira.

Essa brincadeira nos remete a pesquisa de Cunha (2005) onde as crianças brincavam de guerra, mas as regras eram tão bem estabelecidas que não havia machucados.

Nesta brincadeira, as meninas ficaram de fora. E um dos meninos gritava que era porque uma menina batia de verdade e que as outras não sabiam brincar de luta, se machucavam muito fácil.

Brougère (1995) nos evidencia que as brincadeiras de luta, na maioria das vezes, têm regras tão bem estabelecidas que são menos violentas que qualquer outra brincadeira. A guerra, a luta estão presentes nas brincadeiras por fazerem parte da sociedade, fazendo com que as crianças construam seus valores sociais. Além de ser uma das principais fontes de ruptura do cotidiano.

Quando eles enjoavam de cantar uma música, eles mudavam o ritmo.

Sempre iam mudando a dupla que estava no centro. Elas falavam que tinha acabado o tempo delas. Não havia relógio, elas decidiam quem iria ficar mais ou não. Parecia que quando eles viam que a “luta” estava legal, a dupla ficava mais tempo. Quando estava meio parada, a dupla saía rápido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa só foi possível porque foi adotada a abordagem qualitativa de pesquisa, considerando que os processos são muito mais importantes que os resultados, como vimos em Bogdan e Biklen (1994). Os processos envolveram variáveis que não constavam nas hipóteses iniciais da pesquisa e estes apontaram para a importância de acolher o ponto de vista das crianças e comunidade pesquisada, dialogando com a problemática da pesquisa.

Como vemos, através de todas as brincadeiras observadas na pesquisa de campo, a cultura infantil é muito rica e está em constante transformação, dependendo dos membros do grupo infantil e da sociedade em que este grupo está inserido.

Nessas brincadeiras relatadas e analisadas no capítulo anterior, vemos que as crianças transformam um jogo (que tem regras fixas) em uma brincadeira. E vão fazendo as regras conforme vão brincando e vão surgindo empecilhos, obstáculos. Ou seja, há sempre um trabalho em grupo, a discussão de uma regra ou até a penalidade para quem não a cumpre. Essas experiências inserem a pessoa na vida social, sem a intervenção direta de algum adulto. *“Um único folguedo pode pôr a criança em contato com quase todos os valores e instituições da comunidade de modo simbólico, em seus grupos.”* (Fernandes, 2004, p. 470) E isto acontece através da própria produção cultural infantil, da transmissão de conhecimento, no caso brincadeiras e regras, entre as próprias crianças, sem a imposição que há na relação entre o adulto e a criança. *“Concebendo a educação como um sistema de aquisição de elementos culturais, podemos estudar a educação das crianças também como um processo de seus próprios grupos, através de atualizações da cultura infantil (nos folgedos em geral)”*. (Fernandes, 2004, p. 468) Esses folgedos, como nos evidencia Fernandes (2004) representam o início do contato das crianças com o meio social de uma maneira íntima e livre. Ou seja, esses folgedos são um dos primeiros grupos sociais a qual a criança participa, com regras e deveres a serem cumpridos, havendo sanções punitivas para transgressores dessas regras.

Vemos também, que houve apenas uma brincadeira folclórica, que só as meninas brincaram, mostrando o que Fernandes (2004) nos evidenciou desde a década de 40 que essas práticas sociais estavam desaparecendo porque o espaço rural estava se tornando

urbano de um modo tão acelerado que não houve tempo para que as práticas folclóricas se adaptassem. Como consequência, vimos poucas práticas folclóricas, nos dias de hoje e nos grupos infantis que brincam nos centros urbanos tais como Hortolândia.

Outro fato que é importante salientar é quanto a presença de meninas nas brincadeiras. Como vimos, houve apenas duas brincadeiras em que as meninas apareceram nos espaços públicos. E estas foram sempre separadas do grupo de meninos. Nos grupos pesquisados havia pouca presença de meninas. E quando elas iam aos espaços públicos, ou brincavam entre elas ou, no caso do futebol que tentavam jogar, sempre eram lembradas da sua condição de mulher e que, portanto, não sabiam competir nesses jogos.

Essa foi uma exceção que vi na brincadeira das meninas, pois, em sua maioria, na própria fala das meninas, brincam dentro de casa, no espaço privado de brincadeiras relacionadas aos trabalhos domésticos ou a cuidar de crianças, papel imposto pela sociedade. *"...a menina é preparada, desde a infância, para ser mãe; mesmo que nunca seja, trata-se de um rito de passagem para o qual a mulher é preparada durante grande parte de sua vida"* (Gobbi apud Leite, 2002, p. 68)

Mesmo considerando que as meninas brincam pouco nas ruas, quando tentam brincadeiras desenvolvidas pelos meninos, são criticadas e mesmo dizendo que brincam em casa de casinha, é possível afirmar que

"... a presença do corpo feminino brincante, aquele que é produtor de resistências e rebeldias a ordem alienante estabelecida, por meio das vivências da cultura lúdica. Os doces jogos e brincadeiras das meninas e mulheres resistem, (...), aos condicionamentos culturais da brincadeira como futilidade e coisa de mulher, representação esta ainda presente no senso comum;" (Silva, 2002, p. 25)

Outro fato interessante que foi apresentado nas brincadeiras foi a transformação de objetos em brinquedos. No caso dessa pesquisa, foi quando os meninos utilizaram pedra e escreveram, desenharam na parede. Isso nos mostra a resignificação que as crianças fizeram de um objeto que não é considerado brinquedo e o transformaram neste. Nos remetendo a Benjamin (1984) que nos evidencia que as crianças criam seus próprios brinquedos e os transformam para ocorrer as brincadeiras. Ou seja, o brinquedo tem sua

função dentro da brincadeira, podendo a criança transformá-lo conforme essa prática, além disso, esse é um grande suporte para a criança sair do real e ir para o imaginário. Todos esses dados nos mostram que a criança ao brincar, pensa e faz, planeja e executa a brincadeira. Nesta sociedade capitalista que vivemos, onde o pensar e o fazer estão cada vez mais separados, o brincar se torna uma das únicas atividades que o pensar e o fazer estão juntos.

Os dados também mostram que estes grupos infantis não estão isolados da sociedade e têm grandes influências desta. Um fato que mostra essa influência é a brincadeira de skate, pois neste ano de 2006 havia um seriado na televisão onde a maioria das personagens andava de skate. Mostrando a grande influência que a televisão tem na vida dos grupos brincantes ou que a televisão se apropria de uma produção cultural infantil para o público se identificar mais com o seriado, segundo Brougère (2004).

Outro dado que mostra como os grupos têm uma relação dialética com a sociedade mais ampla, foi o desaparecimento dos grupos infantis dos espaços públicos entre os meses de maio a outubro de 2006. Durante esse período, toda a população ficou muito apavorada com a onda de violência e crimes que estavam ocorrendo em cidades que têm em seu território penitenciárias (como é o caso de Hortolândia). Neste período, criminosos de dentro do Complexo Penitenciário Campinas – Hortolândia comandavam crimes contra toda a população (como queima de ônibus e ameaças a lugares públicos) além de assassinar muitos policiais militares e presos que não participavam do PCC. Todos esses acontecimentos ocasionaram um pânico geral na população, fazendo com que a maioria das pessoas se trancassem em casa, o comércio fechou, entre outros acontecimentos. Nos bairros pesquisados, moradores me disseram que houve até ameaças de bomba a escola. E esse pânico geral também afetou os grupos infantis que não foram mais a espaços públicos brincarem e se trancaram em suas casas.

Neste acontecimento, vemos que os grupos infantis não são isolados e estes, segundo Brougère (1995) fazem parte de uma sociedade global e são muito influenciados por esta. Tendo como consequência o não aparecimento de crianças nos espaços públicos. Estas passaram a brincar mais dentro dos espaços privados de suas casas; pois os espaços públicos estavam sendo considerados muito perigosos para esses grupos infantis. Desta forma, vemos que as crianças são criatura e criadoras e brincam

na rua enquanto a sociedade deixa elas brincarem. Mas esta sociedade capitalista rouba a rua e os espaços públicos delas, trancando-as, cada vez mais nos espaços privados.

Essa violência urbana está cada vez mais afastando as pessoas das ruas. O espaço público está se tornando cada vez mais perigoso para esses grupos brincantes, sendo cada vez mais substituído pelos espaços privados, onde a criança pode ser mais vigiada, controlada. Este controle dos espaços privados já ocorria com as meninas e agora, com essa onda de violência até os meninos estão desaparecendo dos espaços públicos. Fazendo com que as crianças se restrinjam, cada vez mais, aos espaços privados para brincarem. Não tendo assim, uma educação social, a construção de sua autonomia, a obediência de regras de igual para igual como nos mostrou Fernandes (2004).

Isso amplia os processos de exclusão e desigualdade social pois estas crianças, oriundas de classes trabalhadoras moram em casas pequenas construídas em terrenos pequenos que quase nunca têm espaços reservados para o lúdico, os esportes, as brincadeiras. Sobrando-lhes os espaços públicos para agruparem-se e brincarem.

As crianças oriundas de classes sociais mais abastadas, mesmo quando moram em apartamentos ou casas pequenas, contam com os clubes, academias, quadras de escolas particulares que proporcionam espaços e atividades esportivas, recreativas e lúdicas. Existe ainda a onda crescente de condomínios fechados que segregam as crianças em quadras, piscinas, parquinhos reservados apenas para os que podem pagar pelo usos destes benefícios.

Talvez a maior contribuição desta pesquisa se refere a necessidade de pais, professores e administradores da coisa pública pensarem na ampliação dos espaços públicos reservados a atividades infantis.

Como garantir espaços seguros e públicos que possibilitem atividades lúdicas, recreativas e esportivas a população infantil?

Como assegurar que mesmo sem a participação dos adultos, as crianças possam continuar brincando e socializando-se através das trocinhas, que são grupos infantis fixos com regras para seus membros, ou dos folguedos, que são grupos que não possuem membros fixos?

Como possibilitar que os grupos infantis que brincam livremente tendo como finalidade única o lúdico e a recreação, continuem existindo como uma “instituição

social” que produz processos de socializações que não seriam aprendidos naturalmente pelas crianças?

Como considerar que as aprendizagens dos grupos infantis são tão importantes quanto a escola, a família, a igreja?

Todos esses questionamentos nos remetem a tese de doutorado de Faria (2002) que estudou os Parques Infantis da década de 1930, idealizados por Mário de Andrade na cidade de São Paulo. Esses parques eram lugares localizados nos bairros proletários, mais pobres, com muito ar livre e espaço, onde as crianças se interagiam. Era um ambiente não escolar onde as crianças se encontravam e passava todo o período oposto em que não estavam na escola e produziam cultura. *“As atividades desenvolvidas no PI garantiam um trabalho integrado em vários níveis: a criança, o jogo, a cultura, a educação e a saúde...”* (Faria, 2002, p.129). Ou seja, era um ambiente que propiciava uma socialização muito grande entre as crianças fora do ambiente escolar. A preocupação com a socialização e os jogos brasileiros era muito grande como mostra o ato de criação dos Parques Infantis:

“(...)

e) propagar a prática de brinquedos e jogos nacionais, cuja tradição as crianças já perderam ou tendem dia-a-dia a perder;

f) promover prática de todos os jogos que, pela experiência universal, forem dignos de serem incorporados ao patrimônio dos inspirados nas tradições locais e nacionais. (Ato nº 861 art.49 apud Faria, 2002, p. 138)

Ou seja, as crianças estão perdendo os espaços públicos devido a essa violência urbana que estamos sofrendo e não têm mais lugares para produzirem as culturas infantis. É necessário um espaço como os Parques Infantis onde as crianças possam se interagir, terem espaço e tempo para a produção cultural, socialização, interação entre elas. Desta maneira, os meninos e meninas teriam seu direito ao lúdico e a recreação garantidos.

Como vemos essa pesquisa nos trouxe vários elementos da infância e das culturas infantis dos bairros pesquisados do município de Hortolândia nos mostrando a produção cultural infantil, através de suas brincadeiras, construções de regras e relacionamento

entre os membros dos grupos que brincam em espaços públicos. Mas a pesquisa não para por aqui. Através de todos os dados obtidos nessa pesquisa vemos a importância do brincar em espaços públicos como um escape as regras impostas pelos adultos e a construção das regras dos grupos brincantes, desenvolvendo uma grande autonomia e uma vida social ativa. Mostrando as instituições escolares que a criança não é um ser incapaz, ela produz cultura e também tem aprendizagens dentro dos grupos infantis.

O desaparecimento dos grupos infantis dos espaços públicos não significa nem que os grupos infantis não existem, nem que as crianças preferem a televisão e o vídeo game ao espaço coletivo e público da rua. Ao contrário, a pesquisa apontou que as crianças almejam sair à rua para brincarem e que só não realizam esta prática quando ameaçadas ou impedidas. Pensar nos espaços públicos, reservados aos grupos brincantes e na garantia e segurança deles é possibilitar que as trocinhas e os folguedos continuem exercendo o papel educativo de uma instituição social.

Refletindo sobre tudo isso, percebemos que um dos poucos lugares que a criança tem, no momento, para se relacionar entre elas é a creche, pré – escola e a escola. Mas como a escola está tratando a produção cultural infantil? A escola está conseguindo abranger uma atividade humana tão rica como o brincar? Os professores estão preparados para trabalhar com a brincadeira e os jogos? Esta pesquisa nos faz pensar em todos esses questionamentos. E, de certa forma, nos faz refletir sobre como o brincar, a produção cultural infantil está sendo tratada dentro das instituições escolares. Mas essas questões ficam para uma próxima pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

- AZEVEDO, Fernando. **Sociologia Educacional**. São Paulo: Melhoramentos, 1964.
- BASTIDE, Roger. Prefácio. In: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 3ª ed.
- BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a Submissão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.
- BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Sumus, 1984.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora: Porto, Portugal, 1994.
- BOURDIEU, Pierre & CHAMBOREDON, Jean-Claude & PASSERON, Jean-Claude. **A profissão de sociólogo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1995
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é folclore**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortês, 1995
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortês, 2004
- CARVALHO, Marília Pinto de. **O Fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça**. Apresentado no GT Educação e Sociedade. 27º encontro anual da ANPOCS.
- CARVALHO, Marília Pinto de. **No coração da sala de aula: Gênero e trabalho**

docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & Educação: Era uma vez ...Quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORSARO, Willian A Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 26, nº 91, p. 443 - 464, Maio/Ago. 2005.

CORTES, Soraya M. Vargas. Técnicas de coleta e análise qualitativa de dados. **Cadernos de Sociologia**, Porto Alegre, v. 9, 1998, p. 11-47.

CRUZ, Tânia Mara & CARVALHO, Marília Pinto. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. **Revista Semestral do Núcleo de Estudos de Gênero – Pagu**. UNICAMP, 2006. P. 113-144.

CUNHA, Camila Tenório. **Traços da cultura infantil: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente.** Dissertação Mestrado. Campinas, SP: 2005

DEMARTINI, Zélia de Brito F. Infância, pesquisa e relatos orais. In: In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & DEMARTINI, Zélia de Brito F & PRADO, Patrícia D.(orgs).**Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisas com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DUARTE JUNIOR, Leovigildo. **História de Hortolândia: Cartilha da Emancipação.** Hortolândia: Prefeitura Municipal de Hortolândia, Divisão de Cultura e Turismo, 1993.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1994.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Prefácio. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart & DEMARTINI,

Zélia de Brito F. & PRADO, Patrícia D. (orgs) **Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisas com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Direito a infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operaria na cidade de São Paulo**. Doutorado, USP, 1993.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré – escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. 2ª ed. Campinas: SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Florestan. **O folclore em questão**. São Paulo: Hucitec, 1989.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 3ª ed.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. **Pró-posições**, vol 15, nº 1 p. 229-250, – Faculdade de Educação, UNICAMP – SP, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar. Introdução: observatórios da infância e da juventude. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

GLOBO ON LINE. **Indulto a presos altera rotina de agentes penitenciários**. Acesso em: 28/06/2007

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Diálogos cruzados: infância, juventude e educação. In: FREITAS, Marcos Cezar (org). **Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude**. São Paulo: Cortez, 2006.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005

HELAL, R. **O que é sociologia do esporte**. São Paulo: Brasiliense, 1990

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. **Cadernos Pagu**, 2001/02: p. 139 – 156.

JAVEAU, Claude. Criança, Infância(s), crianças: Que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol 26, nº 91, p. 379-389, Maio/Ago. 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LEITE, Maria Isabel F. P. Brincadeira de menina na escola e na rua: Reflexões da pesquisa no campo. **Cadernos Cedes**, ano XXII, nº 56, abril/2002.

LIZA JUNIOR, Cláudio. **Região de Campinas tem déficit de 560 PMs nas ruas**. In: www.folha.com.br Acesso em: 29/04/2007.

MOLLO – BOUVIER, Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, nº91, p. 391-403, Maio/Ago. 2005.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: Balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa**, nº112, p. 33-60, março/2001.

MOTTA, Flávia de Mattos. Gênero, sexualidade e educação. In: SARTORI, Ari José & BRITO, Neli Suzana (orgs). **Gênero na Educação: Espaço para diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004 p. 48-62.

NEGREIROS, Rovená & TEIXEIRA, Marina P. Município de Hortolândia. In: CANO, W. & BRANDÃO, C. A. **A Região Metropolitana de Campinas**. Campinas, SP:

Editora UNICAMP, 2002.

OLIVEIRA, Paulo de Sales. **O que é brinquedo**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**. Editora Scipione, 1993.

PREFEITURA MUNICIPAL DE HORTOLÂNDIA. **Almanaque Hortolândia**, 2006

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil. In: In: In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de & DEMARTINI, Zélia de Brito F & PRADO, Patrícia D.(orgs).**Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisas com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAYÃO, Débora Thomé. Infância, sexualidade e educação: aspectos das relações entre profissionais e crianças. In: SARTORI, Ari José& BRITO, Neli Suzana(orgs).**Gênero na Educação: Espaço para diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004 p. 48-62.

SILVA, Maurício Roberto. Recortando e colando as imagens da vida cotidiana do trabalho e da cultura lúdica das meninas – mulheres e das mulheres – meninas da Zona da Mata Canavieira Pernambucana. **Caderno Cedes**, ano XXII, nº 56, Abril/2002.

SIMIONATO, Maurício. **Serra volta a defender compensações para cidades que mantém presídios**. In: www.folha.com.br Acesso em: 29/04/2007

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Caderno de pesquisa**, nº112, p. 7-31, março/2001.

SITE OFICIAL DO MUNICÍPIO DE HORTOLÂNDIA: www.hortolandia.sp.gov.br
Acesso em: 20/05/2006.

SOUSA, Mairise Aparecida. **Se essa rua, se essa rua fosse minha... Estudos sobre a submissão, resistência e transgressão de crianças brincando nas ruas de Barão Geraldo**. Dissertação de mestrado, UNICAMP, Campinas, 1998.

VIANNA, Claudia & UNBEHAUM, Sandra. Gênero na Educação Básica: Quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, p. 407-428, maio/ago. 2006

VIANNA, Claudia & UNBEHAUM, Sandra. Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, nº 121, p. 77 – 104, jan./abr. 2004.

WINKIN, Yves. **A Nova Comunicação: Da teoria ao Trabalho de Campo**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. P. 129 – 145.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANEXO I

Entrevista feita em 13/11/2006

- 1) Nome completo. Quantos anos mora no bairro?

Fabiano Batista dos Santos, 49 anos, casado.

Endereço: Rua das Codornas, 860. Jardim Santa Amélia. Hortolândia

Residente no Jardim Santa Amélia desde 1980, portanto a 26 anos.

- 2) Como era o bairro quando você mudou? O espaço físico, infra estrutura, escola, posto de saúde?

Vim de Curitiba e quando cheguei aqui, o bairro era recém loteado, havendo apenas dois moradores. Havia rede de água e luz, porém a água só tinha algumas horas por dia. Não havia iluminação pública, não tinha asfalto e nem rede de esgoto. Em 1992, foi feita a tubulação para a rede, porém não funciona até hoje, devido não estar pronta a Estação de tratamento.

No bairro, não havia escola e nem posto de saúde. A escola mais próxima ficava no bairro Jardim Campos Verdes e para ir até lá demorava mais ou menos trinta minutos a pé.

O posto de saúde mais próximo ficava no bairro Vila Real, há mais ou menos quarenta minutos a pé.

Havia linha de ônibus, porém era muito demorado, acredito que havia poucos ônibus.

- 3) Quais as mudanças que ocorreram no bairro? Houve algum movimento do povo para ocorrer essas mudanças?

Algumas mudanças depois ocorreram no bairro. Uma delas foi a criação da sociedade amigos de bairros (SAMEST). Para que isso acontecesse, houve um

movimento popular, onde o meu pai João, junto com outros amigos, entre eles Roberto, Efigênio, Joaquim e Basileu Balestra faziam a linha de frente, convidando o pessoal para as reuniões, onde eles colocavam os objetivos da sociedade após formada. Assim, criou a SAMEST em 1984.

Após o funcionamento da SAMEST e através dela, conquistamos muitas coisas. Praticamente toda a infra-estrutura que hoje existe, escola, asfalto, iluminação pública, EMEI Everest e inclusive a creche EMEI Santa Amélia. Essas conquistas através da SAMEST continuam acontecendo, como por exemplo, o PETI, o semáforo da Avenida da Emancipação e outros.

- 4) Onde as crianças brincavam? Havia algum espaço público pra brincar? Como as crianças ocupavam os espaço público? E os adultos como ocupavam esse espaço?

Não havia nenhuma área de lazer, as crianças brincavam na rua.

Os adultos (homens) geralmente se encontravam no bar (pra variar era do meu pai e o único que tinha) pra conversar e tomar uma pinguinha.

- 5) O que mudou com a emancipação da cidade no bairro?

Com a Emancipação, facilitou a vinda do asfalto, melhorou o abastecimento de água, houve a conquista de um posto de saúde mais próximo e algum tempo depois a construção de um hospital pelo qual somos atendidos atualmente.

- 6) Quando aumentou a violência, o medo? Quando chegou a cadeia, mudou alguma coisa? Porque?

A violência e o medo aumentaram com a vinda do presídio porque junto com os presos vieram seus familiares deixando a população amedrontada e em consequência aumentou a violência uma vez que os detentos, apesar de estarem presos comandam parte da violência na rua.

7) História da Samest

Hortolândia 1984

Nesta época, os bairros Parque Santo André, Jardim Santa Amélia e Jardim Everest encontravam-se em condições precárias, sem pavimentação e nenhuma infraestrutura.

Mas, nesta época também morava em Hortolândia, mais precisamente no Parque Santo André, o senhor Basileu Balestra, homem humilde, de muita garra, muita luta e muita força de vontade.

E foi com essa garra e força de vontade principalmente pensando em ajudar a população que o senhor Basileu Balestra em 1984, juntamente com seus companheiros João Batista, Joaquim Dias, Efigênio e Roberto se reuniram para fundar a sociedade, e assim, com muito esforço e luta, nasceu a SAMEST (Sociedade amigo dos bairros Parque Santo André, Jardim Santa Amélia e Jardim Everest) no dia 16/05/1984.

A SAMEST teve seu primeiro prédio provisório instalado no Parque Santo André, à Rua Cassimiro de Abreu, e hoje se encontra à Rua Pico da Bandeira, 200 no Jardim Everest.

Com atuação nos três bairros, a SAMEST vem realizando muitas coisas ao longo de sua história.

Primeiro, conquistou a pré-escola que funcionava em um vagonete na sede da SAMEST, vagonete este que veio de uma doação de outra entidade e posteriormente também foi doado. Esta primeira escola recebeu o nome de SAPEQUINHA.

Nesta época, o pagamento dos funcionários eram feitos pela SAMEST que obtinha recursos através da elaboração de festas.

Depois, construímos duas salas de aula, dois banheiros e uma cozinha através de doações.

Em 1985, foi aprovada pela Câmara Municipal de Sumaré a municipalização da Escola e logo depois a Prefeitura assumiu a administração e assim foi possível melhorar as condições gerais da escola (construção, espaço, atendimento, etc).

Esse atendimento aconteceu até o ano de 1992 quando Hortolândia conseguiu sua emancipação e assumiu a escola.

Porém em 2001, através de outra conquista da SAMEST, foi inaugurada no Jardim Santa Amélia uma escola maior, inclusive com atendimento para a creche, a mesma foi ampliada em 2004, atendendo os alunos da EMEI Everest e outros.

A SAMEST continua desenvolvendo projetos e hoje atende crianças carentes que fazem parte do PETI (Programa de erradicação do trabalho infantil).

8) Trabalhos com a comunidade

A SAMEST atende crianças carentes de vários bairro, as quais estudam em um horário e no outro horário não tendo com quem ficar vão para a SAMEST onde recebem alimentação e atendimento através de aulas de teatro, desenho, educação física, meio ambiente e encaminhamento psicológico.

Faz arrecadação de alimentos e depois distribui a pessoas necessitadas.

Possui equipamentos ortopédicos (cadeira de rodas e muletas) para atender pessoas que tem dificuldade para andar periodicamente.

A SAMEST dispõe de um salão de festas que também é alugado por um preço simbólico, onde as pessoas podem realizar seus eventos.

A SAMEST também disponibiliza seu prédio para atendimento a população nas campanhas nacionais de vacinação.

9) Porque vocês deixam os portões abertos para a comunidade de fim de semana?

A sociedade abre suas portas também finais de semana para a comunidade, inclusive para adolescentes e crianças. Assim, eles podem utilizar a quadra para jogos evitando que os mesmo fiquem na rua.

As crianças brincavam muito na rua, mas os moradores destas reclamavam do barulho. Então, as crianças começaram a brincar na quadra da SAMEST.

ANEXO II

LEVANTAMENTO DO QUADRO SÓCIO – ECONÔMICO DOS ALUNOS DA EMEIEF JARDIM SANTA AMÉLIA (2006)

FONTE: FICHA DE INSCRIÇÃO DOS ALUNOS.

- 1) Número total de Alunos: 401
- 2) Bairros que a escola atende:
 - Jardim Santa Amélia, 32 alunos que equivale a 7,98%
 - Jardim Everest, 42 alunos que equivale a 10,47%
 - Jardim Santa Rita, 43 alunos que equivale a 10,72%
 - Parque Pinheiros, 102 alunos que equivale a 25,43%
 - Remanso Campineiro, 15 alunos que equivale a 3,74%
 - Campos Verdes, 15 alunos que equivale a 3,74%
 - Parque Santo André, 61 alunos que equivale a 15,21%
 - Parque Gabriel, 3 alunos que equivale a 0,74%
 - Jardim Santana, 36 alunos que equivale a 8,97%
 - Jardim do Bosque, 22 alunos que equivale a 5,48%
 - Parque São Miguel, 10 alunos que equivale a 2,49%
 - Residencial Ferenze, 2 alunos que equivale a 0,5%
 - Parque Hortolândia, 6 alunos que equivale a 1,5%
 - Jardim Carmen Cristina, 2 alunos que equivale a 0,5%
 - Jardim São Camilo, 1 aluno que equivale a 0,25%
 - Parque do Horto, 3 alunos que equivale a 0,75%
 - Jardim Amanda, 3 alunos que equivale a 0,75%
 - Jardim Minda, 4 alunos que equivale a 0,99%
 - Jardim Mirante de Sumaré, 2 alunos que equivale a 0,5%
 - 12 alunos não havia essa informação

3) Com quem moram?

- Avós: 6 alunos = 1,49%
- Só pai: 7 alunos = 1,74%
- Só mãe: 80 alunos = 20%
- Outros: 2 alunos = 0,5%
- Com os pais: 306 alunos = 76,30%

4) Quantas pessoas moram na casa?

- Menos de 3: 152 alunos = 37,90%
- Quatro pessoas: 139 alunos = 34,66%
- Cinco pessoas: 65 alunos = 16,2%
- Seis pessoas: 23 alunos = 5,73%
- Sete pessoas: 13 alunos = 3,25%
- Oito pessoas: 5 alunos = 1,25%
- Mais de nove pessoas: 5 alunos = 1,25%

5) Renda Familiar:

- R\$ 350,00 ou menos: 26 alunos = 6,48%
- R\$ 351,00 a R\$ 500,00: 47 alunos = 11,72%
- R\$ 501,00 a R\$ 1000,00: 137 alunos = 34,16%
- R\$ 1001,00 a R\$ 2000,00: 125 alunos = 31,17%
- R\$ 2001,00 ou mais: 20 alunos = 4,99%

6) Escolaridade dos Pais:

Não se pode precisar porque há pais que não declararam a escolaridade

Pais: 325 pais declararam a escolaridade, dos quais:

- Fundamental incompleto: 101 = 25,18%

- Fundamental completo: 52 = 12,96%
- Médio incompleto: 6 = 1,5%
- Médio completo: 141 = 35,16%
- Superior incompleto: 5 = 1,25%
- Superior completo: 19 = 4,73%
- Analfabetos: 1 = 0,25%

Mães: 323 declararam a escolaridade, das quais:

- Fundamental incompleto: 89 = 22,19%
- Fundamental completo: 44 = 10,97%
- Médio incompleto: 15 = 3,74%
- Médio completo: 162 = 40,39%
- Superior incompleto: 5 = 1,25%
- Superior completo: 7 = 1,74%
- Analfabetos: 1 = 0,25%

ANEXO III

Espaços onde aconteciam as práticas infantis.



**Foto do Prédio dos Amigos do Bairro – SAMEST no bairro Jardim Everest em Hortolândia/SP.
Fotografada pela autora em maio/2007**



**Foto da quadra interna da SAMEST no bairro Jardim Everest em Hortolândia/SP.
Fotografada pela autora em maio/2007.**



Foto da Rua das Codornas no Jardim Santa Amélia, Hortolândia/SP. Fotografada pela autora em maio/2007



Foto da Praça do Jardim Campos Verdes em Hortolândia/SP. Fotografada em maio/2007 pela autora.