

***ENTRE NÓS O SOL: UM ESTUDO SOBRE AS
RELAÇÕES ENTRE INFÂNCIA, CULTURA,
IMAGINÁRIO E LÚDICO EM ATIVIDADES
DE BRINCAR EM UM PROGRAMA PÚBLICO
EDUCACIONAL NÃO-ESCOLAR, NA CIDADE
DE PAULÍNIA - SP.***

Renata Sieiro Fernandes

1998



RENATA SIEIRO FERNANDES

ENTRE NÓS O SOL:

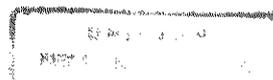
**um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginário
e lúdico na atividade de brincar, em um programa público
educacional não escolar, na cidade de Paulínia – SP.**

Este exemplar corresponde à Redação
final da Dissertação defendida por
Renata Sieiro Fernandes e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: ____ / ____ / ____

Assinatura: _____
Profa. Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson
Orientadora

2292066



| | |
|-----------------|-------------------------------------|
| UNIDADE | BC |
| N.º CHAMADA: | 229/99 |
| V. | EA |
| TEMPO BC/36.217 | |
| PROG | 229/99 |
| S | <input type="checkbox"/> |
| D | <input checked="" type="checkbox"/> |
| PREÇO | R\$ 11,00 |
| DATA | 21/04/99 |
| N.º CPU | |

CM-00120072-9

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

F391e

Fernandes, Renata Sieiro.

Entre nós o sol : um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público educacional não - escolar, na cidade de Paulínia - SP / Renata Sieiro Fernandes. – Campinas, SP : [s.n.], 1998.

Orientador : Olga Rodrigues de Moraes Von Simson.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

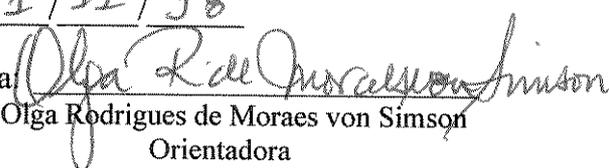
1. Educação não-formal. 2. *Lúdico. 3. Imaginário. 4. * Brincar. 5. Crianças e adultos – Relações. I. Simson, Olga Rodrigues de Moraes von. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

RENATA SIEIRO FERNANDES

**ENTRE NÓS O SOL:
um estudo sobre as relações entre infância, cultura, imaginário
e lúdico na atividade de brincar, em um programa público
educacional não escolar, na cidade de Paulínia – SP.**

Este exemplar corresponde à Redação
final da Dissertação defendida por
Renata Sieiro Fernandes e aprovada
pela Comissão Julgadora.

Data: 11, 11, 98

Assinatura 
Profa. Dra. Olga Rodrigues de Moraes von Simson
Orientadora

Dissertação apresentada, como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Ciências Sociais Aplicadas à Educação, à comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.

Comissão Julgadora:

Olga R. de Moraes Lourenço
Per. Höfling
Amoré

AO GIULIANO

AGRADECIMENTOS

ao meu pai, minha mãe, meus avós, Michelle e Evelyn, pela minha história;

ao Giuliano, pelo que temos;

à Cristina Decico, Rita Salatti, Valéria Aroeira, Alex, um encontro mais que feliz; por fazerem vibrar a minha alma;

à Cida Lisboa, Margareth Park, Célia Cassiano, Beth Maciel, Joelma Leão, Rigo, Wenceslao, Paulo Porto, André Alves, Acir, Renato Hilário, Maurício, mais de perto ou mais de longe, pelas partilhas cotidianas;

à Escola Casa da Gente, pelos três anos que passei lá e onde pude conhecer o que me era desconhecido, e pelo que ainda carrego comigo;

ao Projeto Sol Monte Alegre, à Prefeitura de Paulínia e à Secretaria de Educação, pela abertura e interesse no desenvolvimento da pesquisa;

à Nilza, Nádia, Eliana, por colaborarem com a pesquisa sempre;

as crianças e jovens do Sol Monte Alegre, pelas nossas semelhanças e diferenças;

à Olga Rodrigues de Moraes von Simson, minha orientadora, que acreditou em mim, apostou nas minhas idéias, incentivou e contribuiu com outras, somando e trocando experiências importantes para o trabalho de pesquisa e para as coisas da vida; por quem tenho admiração e muito carinho;

à Neusa Gusmão, Ana Lúcia G. de Faria, Milton de Almeida, Zeila Demartini, Ana Luiza Smolka, Cecília Góes, que são, para mim, os professores;

ao Paulo Lapa, pelo apoio, atenção e disposição de sempre;

à Eliana Corrêa, pela ajua na organização e efetuação das contas matemáticas;

ao Centro de Memória - Unicamp, pelo que me proporcionou de infra-estrutura e de vivências intelectuais e pessoais;

ao Grupo de Estudos e Pesquisa Memória, Educação e Cultura e ao Grupo de Estudos da Infância, por suas contribuições ao meu trabalho e a mim, particularmente;

à FAPESP, pela bolsa e pelo fornecimento da Reserva Técnica, que possibilitou concretizar uma pesquisa desse tipo, que ousou trabalhar com material diferenciado e oferecer uma participação mais efetiva dos sujeitos nela envolvidos. Gostaria de agradecer também ao parecerista pelas dicas e pelo cuidadoso acompanhamento deste trabalho.

“Remexo com um pedacinho de arame nas minhas
memórias fósseis.

Tem por lá um menino a brincar no terreiro
entre conchas, osso de arara, sabugos, asas de caçarolas etc.

E tem um carrinho quebrado de borco
no meio do terreiro.

O menino cangava dois sapos e os botava a arrastar
o carrinho.

Faz de conta que ele carregava areira e
pedras no seu caminhão.

O menino também puxava, nos becos de sua aldeia, por um
barbante sujo.

Eram sempre umas latas triste.

O menino hoje é um homem douto que trata com
física quântica.

Mas tem nostalgia das latas.

Tem saudades de puxar por um barbante sujo
umas latas tristes.

Aos parentes que ficaram na aldeia esse homem
douto encomendou uma árvore torta...

Para caber nos seus passarinhos.

De tarde os passarinhos fazem árvore nele”.

(Manoel de Barros, apud Revista Bravo, no 9, junho 1998, p. 34)

RESUMO

Esta pesquisa buscou estudar e compreender as relações entre infância, cultura e circularidade cultural, imaginário e imaginação, e lúdico através de atividades de jogos e brincadeiras e das interações entre crianças, jovens e adultos que se encontram diariamente em um espaço de educação não-escolar. Espaço este que, apesar da proposta de oferecer atividades e oportunidades de vivências de teor não-escolarizante, ainda assim, acaba marcado por vieses escolares e por contradições entre objetivos pensados e práticas efetivas.

Além disso, as próprias relações entre crianças, jovens e adultos, permeadas por repertórios culturais específicos que norteiam formas de ver, sentir e lidar desses grupos, envolvem situações de conflito mas também de encontros de desejos, necessidades e posturas que, por sua vez, implicam nos modos como entendem, encaminham e participam de atividades de brincar, mais especificamente.

Para tanto, buscou-se trabalhar com materiais e documentos de diferentes origens, principalmente os construídos com a participação dos envolvidos na pesquisa: observação participante, narrativas de infância, entrevistas informais e registros imagéticos: desenhos e fotografias, visando relacionar a bibliografia com o trabalho de pesquisa em campo e vice-versa.

ABSTRACT

This research aimed to study and understand the relations between childhood, culture and circulating culture, imaginary and imagination, and the ludic activities, through plays and games and the relationship between children, teenagers and adults who interact daily in a non-formal educational institution. Although this place intends to offer activities and living opportunities of non-schooling characteristics, it shows schooling aspects emphasized by the contradictions between aimed proposes and the real practices.

In addition, the relationship between children, teenagers, adults, based on specific cultural repertoires which shows how these groups see and feel the world. It, generally, creates not only conflict situations but also interactions between the aspirations, needs and behavior, which generate ways of understanding, and participating in playing activities, more specifically.

In order to do that, it was aimed to work with materials and documents of different origins; particularly those that were produced with the participation of the subjects involved in this research: participative observation, childhood narratives, informal interviews and image registers: drawings and photographs, trying to relate the bibliography with the field research and vice-versa.



Introdução

Introdução

FAZ SOL FAZ CHUVA¹

Conforme o próprio título anuncia, o intuito desta pesquisa é tentar relacionar os quatro seguintes conceitos: infância, cultura, imaginário e lúdico, a partir de um estudo voltado para a atividade de brincar e as interações entre crianças, jovens e adultos. As crianças e jovens são aquelas que frequentam e frequentaram o Sol no período de agosto de 1995 até dezembro de 1997 - tempo que a pesquisa se desenvolveu -, os adultos são principalmente as educadoras que lidam com esses grupos cotidianamente.

Muitas mudanças ocorreram de lá pra cá, e continuam ocorrendo, logo, o que está registrado aqui nestas páginas é verdadeiro em um sentido mas não existe mais. Aliado a isso, existe o fato que a equipe do Projeto Sol vem buscando melhores maneiras para trabalhar, de modo diferente do escolar, com esses grupos de meninos e meninas e seus interesses. Esse é um ponto positivo pois muitas tentativas foram e estão sendo feitas. A política educacional do governador Covas interferiu na frequência etária no Sol, o que provocou adequações por parte das educadoras e equipe. Cada um dos quatro núcleos do Projeto Sol tem buscado maneiras particulares de trabalho de acordo com as características próprias do bairro em que se encontram. Dentro de cada núcleo, o período da manhã possui certas particularidades que diferem do período da tarde; isso implica modos de trabalho diferenciados. Enfim, a prática é diferenciada e está sendo construída com a busca da participação de todos os envolvidos.

Essa pesquisa começou como Iniciação Científica durante a graduação em Pedagogia, no ano de 1995 e teve continuidade no curso de Mestrado até o ano de 1997. Durante esse tempo, muitas crianças e jovens passaram pelo Sol, umas ficaram, outras saíram, portanto, nem sempre vai se falar das mesmas crianças. Esse fato e o anterior são, além de desafiadores, enriquecedores para o pesquisador que inicia no campo. Um fator importante para o conteúdo das análises foi, sem dúvida, o tempo de presença em campo e do contato com o grupo. Se se pudesse contar apenas com o tempo de 2 anos para o desenvolvimento da pesquisa, certamente a produção seria outra e muitas análises e tentativas de interpretação ficariam comprometidas. Por isso, um tempo ampliado de pesquisa foi relevante para o tipo de produção apresentada aqui.

O Projeto Sol é um programa financiado pela Prefeitura de Paulínia para crianças e jovens moradores principalmente na cidade, que oferece atividades e espaço de vivência e convivência no período oposto ao que frequentam a escola, em uma área de aproximadamente 1000m², sendo 600m² de construção e 400m² de área livre. Uma das buscas da equipe de profissionais é oferecer uma educação alternativa e diferente da escolar. Apesar disso, muitos educadores ainda atuam com vieses escolares, fruto de suas experiências de trabalho anterior, em pré-escola e 1º grau. Mesmo deixando isso evidente no texto, é preciso dizer que não estava em vista discutir a pertinência de termos como: educação formal, não-formal, informal, incidental, mesmo porque, essa discussão, apesar de ser atual, é bastante complexa. São conhecidos apenas três textos em que os autores se aventuraram pela discussão: um de autoria de Janela (1988) e dois de uma equipe da Michigan State University (1974 e 1978). O termo “não-escolar”, quando se fala do Sol, foi escolhido para figurar no texto por ter se

¹ Título baseado em frase do poeta Mário de Andrade: Faz Sol Fez Chuva, de uma poesia que encontra-se em Lopez (1993).

mostrado o mais adequado ao retratar os objetivos do Projeto Sol desde a sua criação², apesar de existirem alguns exemplos da prática do trabalho pedagógico das educadoras que contrariam o próprio significado do termo.

O termo “educador” foi adotado com o mesmo objetivo, ou seja, diferenciar esse profissional do professor de escola. Apenas uma profissional do Sol - dentre as entrevistadas - se auto-denomina assim e, isso também incentivou a utilização de tal termo.

Para tentar abarcar as análises da trama de relações que acontecem no Sol, do universo sócio-cultural dos adultos, dos jovens e das crianças, de como se relacionam com o aspecto lúdico de brincar e com o espaço físico do Sol, e quais as representações que fazem desse espaço, de si e dos outros com quem convivem, a bibliografia foi extensa e o desafio foi tentar relacionar as leituras entre si com as observações do trabalho de campo. Isso se deveu, principalmente, a dois fatos, um de ordem teórica e outro de ordem prática. O primeiro deles foi a intenção de se valer das contribuições de diversas áreas do conhecimento: a pedagogia, a antropologia, a sociologia, a arquitetura, a psicologia - na corrente histórico-cultural. O segundo fato foi a exígua produção que trata dos temas usados aqui, de forma relacional, ou seja, apesar de lidarem com a temática, o fizeram mais detidamente em um dos temas, o que provocou a necessidade de leitura de várias obras sobre o mesmo assunto e sobre os temas afins. A própria sociologia pouco se ocupou do tema do brincar - assunto bastante explorado pela psicologia -, da mesma forma, deu pouca voz à criança. Mesmo em outras áreas do conhecimento, quando se fala de crianças, privilegiam-se aquelas que se encontram no intervalo de 3 a 11 anos, ou seja, as do período pré-escolar e as do 1º grau; as menores e as maiores ficam “obscurecidas” - e o Sol atende crianças e jovens que tenham de 7 a 14 anos.

Paralelamente a isso, existe pouca produção acadêmica sobre experiências educacionais não-escolares do tipo Projeto Sol, o que reduz o campo de conhecimento e as possibilidades de estabelecer paralelos.

Também buscou-se construir com os grupos envolvidos na pesquisa, material que pudesse auxiliar as tentativas de compreensão e interpretação do cotidiano no Sol. E isso deu-se através do uso de observação participante por parte da pesquisadora, de conversas informais, entrevistas, registros imagéticos: desenhos e fotografias, de comparecimento em festas e atividades comemorativas, da elaboração de exposição e álbum fotográfico.

A idéia era que, dessa forma, se pudesse penetrar em alguns aspectos do universo do Sol, recortado no bairro do Monte Alegre e no período matutino, buscando-se conteúdos e referências nos conceitos de infância, cultura e circularidade cultural, imaginário e imaginação, e lúdico ligados mais especificamente ao ato de brincar, às brincadeiras e os jogos e os sujeitos envolvidos nessa atividade, e estabelecer entre eles um possível diálogo e uma possível relação de proximidade e mútua

²Os objetivos gerais iniciais, conforme citação no documento sobre o Resgate Histórico do Projeto Sol, elaborado pela equipe de profissionais que ali trabalham, são os seguintes: a) dar oportunidades para o desenvolvimento pessoal, favorecendo o aprimoramento das potencialidades da criança, preparando-a para o exercício pleno da cidadania, que compreende a aquisição da cultura, do saber, a formação intelectual, a participação social e iniciação ao trabalho e, b) propiciar a participação dos pais e demais moradores do bairro, para a discussão dos seus próprios problemas, auxiliando-os a alcançar a resolução dos mesmos (p. 2) [ver anexos 1, 2 e 3].

interferência, contando-se com as contribuições de pesquisadores que trabalham com a temática mais ou menos diretamente. É nesse terreno que o trabalho procurou assentar-se.

Para situar o campo de trabalho desta pesquisa e suas análises possíveis efetuadas nesse caminho, faz-se necessário iniciar o texto com a definição que envolve o conceito de cultura, pois foi esse o foco que orientou os olhares lançados para as situações ocorridas no Sol. E isso pode ser justificado pelo fato de o Projeto Sol ser, principalmente, um local de emergência e contato de uma pluralidade de contextos sócio-culturais.

Bosi (1987), entende a cultura como “ato no tempo”, como trabalho e ato de criação que envolve os diferentes tipos de produções e práticas sociais que são espelho de uma lógica de explicação, de uma forma de ver, sentir e de se relacionar com a vida e com os fenômenos naturais, sociais, psicológicos; lógica essa que ordena e fornece significação e sentido às coisas do mundo, tornando-o inteligível. Nisto entram costumes, hábitos, crenças, língua, o imaginário...O mundo não pode ser reduzido à cultura mas, tampouco, pode ser entendido sem ela.

Conforme Silva (1997) a cultura envolve cinco aspectos: é prática de significação, é prática produtiva e criativa, se dá através de relações sociais e, principalmente, relações sociais de poder, além de produzir identidades sociais particulares.

As relações sociais, mais que interações entre indivíduos, compreendem relações de poder – não se centrando apenas na força física - e essas são, ao mesmo tempo, resultado e fonte do processo de produção de significação. A luta social e cultural pela definição de significado é uma luta de/por poder onde os significados são negociados, conflitados, aceitos, negados e isso se conjuga e se vincula com o processo de construção de identidade - etária, de gênero, de etnia, de classe, - dos indivíduos e grupos sociais. Por essas características, a cultura pode ser descrita principalmente como um campo de força e poder.

Arantes (1995) afirma que nossa vida cotidiana é perpassada por informações, gostos e práticas de origens diversas, logo, pode-se falar na existência de uma pluralidade de contextos culturais, fruto de experiências diversas estabelecidas com o real e que expressam características de ordem étnica, sócio-econômica, etária, etc.

Existem características que diferenciam esses contextos culturais porém, as produções e práticas são compartilhadas e circulam nesse campo não implicando sempre na perda da identidade. É um processo de circularidade de culturas. Entretanto, isso não se dá de forma altruísta, é processo que provoca situações de tensão e confronto, gerando conflitos, “*tanto os bens simbólicos como as práticas culturais continuam sendo objeto de lutas sociais onde estão em jogo sua classificação, sua hierarquização, sua consagração (ou, ao contrário, sua desqualificação)*” (Chartier, 1995, p.184). A possibilidade de mobilidade na estrutura de classes permite que as pessoas transitem por diferentes grupos e carreguem consigo as características do seu grupo de origem contribuindo também, por esse ponto de vista, para a intersecção e circularidade cultural.

Para uma sociedade de classes como a nossa corresponde uma hierarquia de grupos sociais e, por extensão, uma hierarquia que atinge as produções e hábitos culturais. O modelo cultural dominante tenta apreender, se apropriar e romper com aquilo que é alteridade, com o diferente, o não-familiar e faz isso de diferentes maneiras e com diferentes graus de intensidade conforme o incômodo que o estranho lhe provoca.

A possibilidade de se enxergar culturas como pluralidades ao invés de singularidade, e da existência de um processo de permeabilidade destas provoca o que está sendo chamando, neste texto, de circularidade de culturas.

A cultura brasileira, com profundas raízes européias, indígenas e africanas, pode ser descrita como o predomínio e a hegemonia da identidade branca, de moral judaico-cristã, heterossexual e dos grupos sociais dominantes economicamente. Sobre a nossa particularidade cultural, Ribeiro (1996) diz que *“ela surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiçada, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas oriundo”* (p.19).

Essa ótica não passa a idéia de um bloco homogêneo e uniforme mas, de culturas com diversidades e especificidades próprias que costumam ser definidas por cultura erudita, acadêmica, letrada, popular, de massa, de mídia, de consumo, etc. Essas divisões servem para fins didáticos e de análise e com esse intuito são tratadas aqui.

Essas definições para cada tipo de cultura mantêm vínculos entre si, havendo contatos constantes entre elas e, portanto, reconstruções e reelaborações de significados que mostram um processo de idas, vindas e interferências. A cultura dita de massa se caracteriza por ser produzida por um grupo centralizador de poder e que possui o domínio econômico e cultural mas, que também toma algumas produções e particularidades de outros grupos sociais com o fim de transformá-las em mercadorias de consumo, em produtos que possam ser vendáveis e capazes de gerar lucro, seguindo a lógica do modelo econômico capitalista.

Esse universo da cultura de massa - imagens, posturas, conceitos - é veiculado através dos meios de comunicação e de algumas instituições como igrejas, centros religiosos e da própria escola formal e é disseminado e recebido em diversos espaços regionais caracterizados por contextos sociais e culturais específicos que voltam a realimentá-la pois, sendo um processo de criação e produção (relação entre o imaginário e a imaginação) gerados do encontro e embate dos outros dois tipos de cultura apresentam novas possibilidades de serem revertidas em objetos ou bens de consumo.

Essa separação entre culturas e contextos culturais feita por Geertz (1989) não assume que os termos possam ser sinônimos; são conceitos que possuem diferenças de caracterização apesar de convergentes, e dessa forma, são importantes para as análises e relações com que se pretende trabalhar o foco de investigação deste trabalho. As particularidades das vivências e significados adquiridas pelos grupos que se encontram no Projeto Sol, especificam-se nesse espaço mas, participam de um referencial mais amplo de entendimento do social propiciado por uma cultura ocidental, judaico-cristã, que tem “o macho adulto branco sempre no comando”, conforme a letra de Caetano Veloso.

O SOL EM CENA

O local escolhido para a pesquisa localiza-se na cidade de Paulínia que dista 25 km de Campinas. É uma cidade pequena porém um pólo industrial petroquímico e têxtil que cresceu muito nos últimos anos e que pretende, atualmente, pertencer também a categoria de cidade turística. Por esse perfil e pela esperança de maior oferecimento de empregos ela recebe um fluxo de migrantes provenientes de diferentes regiões do Brasil. No histórico da cidade, fornecido pela diretoria do Projeto Sol e pela Secretaria de Educação, consta que

“Até 1906, essa região tinha o nome de Núcleo de São Bento (da sesmaria denominada Funil vários desmembramentos foram feitos dentre os quais originou-se a Fazenda São Bento com área de 7669 hectares e localizada à margem direita do Rio Atibaia. Entre os anos de 1887 e 1900, uma leva de imigrantes italianos foi residir no núcleo dessa fazenda e esses tornaram-se pequenos proprietários rurais, cultivando principalmente cana-de-açúcar), a partir daí, passou a denominar-se Estação José Paulino, em homenagem ao Sr. José Paulino Nogueira, um dos fundadores da linha ferroviária Funilense que tanto progresso trouxe para a região.

Em 1944, a Estação José Paulino Nogueira foi elevada a distrito de Campinas, até que por decreto federal que determinava a retirada dos nomes de pessoas de algumas localidades, José Paulino passa a se chamar Paulínia.

No final dos anos 50 e início dos 60, algumas pessoas da comunidade iniciaram um movimento pela emancipação política que culminou com o nascimento do Município de Paulínia, em 28 de fevereiro de 1964.

Até a data da sua autonomia, a população foi predominantemente agrícola e com um crescimento irregular. O desenvolvimento dos últimos 30 anos foi muito grande, principalmente após a vinda das empresas que aqui se instalaram. A Rhodia foi a primeira e completou meio século de instalação aqui nessa cidade. A Replan veio em 1972 e contribuiu para o aumento das empresas químicas e petroquímicas, transformando Paulínia de uma simples cidade agrícola a um município com um grande pólo petroquímico. A cidade cresceu junto com essas empresas. Aconteceram migrações regionais e interregionais, muitas pessoas vieram em busca de empregos. A contribuição foi grande e como consequência tivemos uma modificação cultural muito grande. Atualmente, Paulínia é uma cidade moderna com fácil acesso aos grandes centros do Estado (...). Tem uma taxa de urbanização de 87%, uma densidade demográfica de 277.266 hab/km². A população é de 42.699 habitantes (em 1996), sendo que 4.389 moram na zona rural e 38.310 na zona urbana. Possui ainda uma renda per capita muito significativa no cenário nacional, e isso contribui para o crescimento do comércio trazendo um nível de violência muito baixo”.

As pessoas que servem (na própria cidade e nos arredores) como mão-de-obra nem sempre qualificada atuam como pedreiros, lavradores, eletricitistas, bancários, empregadas domésticas e possuem renda entre 2 e 5 salários-mínimos, segundo dados fornecidos pela secretaria administrativa do Projeto Sol. Alojaram-se em bairros afastados do centro da cidade, em pontos mais ou menos urbanos. Possuem baixo poder aquisitivo e habitam casas populares ou de alvenaria já que é preocupação da prefeitura da cidade evitar a construção de favelas e a possível marginalidade que amedronta a população em geral.

Não existem mendigos nem meninos e meninas na rua e a prefeitura se esmera em proporcionar atividades sociais, culturais, esportivas, educacionais e profissionalizantes para evitar que isso venha a constituir uma problemática social.

Uma das atividades oferecidas é a da educação não-escolar que se encaixa nessa preocupação de ação preventiva para com aqueles que se encontram em situação de risco de cair na marginalidade. Esse tipo de educação não-formal difere da formal-escolarizada caracterizada por possuir certa organização baseada em sequência determinada, preocupar-se com avaliações e por acontecer dentro da escola. A não-escolar, embora tenha estrutura e organização (distinta da escolar) diverge pela maior flexibilidade quanto ao tempo, conteúdo, estruturação de grupos e faixas etárias, e ao local. É diferente da educação informal pois esta inclui todas as possibilidades de aprendizagem que se processam em diferentes locais e, quase sempre sem intencionalidade e planejamento, durante o decorrer da vida, permanentemente, e perpassa as condutas, modos de se vestir, de falar, de agir, comportamentos...(Afonso, 1992, p.86-7 e 90). Embora não se vá tratar da pertinência ou não da aplicação do termo para o contexto específico do Sol, ele será usado para qualificar as práticas e relações ocorridas nesse espaço.

Diferente do caráter obrigatório e regular da educação formal, a não-escolar, tenta levar em conta os próprios valores sociais e culturais de uma dada comunidade, suas necessidades e interesses; cada instituição procura trabalhar com isso à sua maneira, dentro desses princípios e evitando assemelhar-se à propostas escolares. Essa independência não implica manter uma “cegueira” em relação à escola, antes é preciso e necessário que ambos os tipos de educação aprendam a vincular-se, embora cada qual no seu segmento e mantendo suas especificidades.

O local escolhido para a pesquisa é denominado Projeto Sol e, atualmente, existem 4 unidades localizadas em bairros afastados do centro. São eles: Morumbi, Morro Alto, Monte Alegre e João Aranha. São construídos onde existe uma alta demanda populacional e onde há terrenos disponíveis e, atende ainda grupos que residem no bairro Matão (pertencente a Sumaré)³. Cada bairro possui uma população com características próprias, o que mostra que a tônica desse universo é a diversidade, fato com o qual cada unidade do Sol busca trabalhar. O local descrito aqui, o qual faz parte da pesquisa, é o Monte Alegre.

O quadro dos profissionais envolvidos diretamente no Projeto Sol-Monte Alegre, no período da manhã, é formado por uma supervisora da Secretaria da Educação, uma orientadora, uma diretora, três educadoras e uma monitora. Todas as educadoras que trabalham nesse núcleo, especificamente no período matutino, têm 3º grau com formação e especialização diferentes: em pedagogia, em educação artística (área de arte-educação) e em educação física (área de dança). A monitora - com experiência anterior em creche - oferece cursos de artesanato, corte e costura, marcenaria, e está presente no Sol em dois dias da semana apenas - nos demais dias atende os outros núcleos de Projeto Sol. Além desses adultos, os demais, responsáveis pela limpeza e pelas merendas, são mulheres na faixa de 30 a 40 anos de idade. Somente o caseiro é do sexo masculino o que indica a predominância quase exclusiva de um universo feminino.

Excetuando-se duas das educadoras e a orientadora, todos os outros profissionais são de Paulínia; aquelas residem em Campinas e Valinhos. Com isso, pessoas com contextos culturais diferentes, referentes aos aspectos vinculados aos ambientes sócio-econômicos, mais ou menos caracterizados como rural, urbano ou mescla dos dois, se encontram no espaço do Projeto Sol. O grupo não é, portanto, homogêneo. A partir disso, é possível estabelecer relação entre as educadoras que possuem consciência da existência da pluralidade de culturas e, portanto, têm seu trabalho mais comprometido

³Isso acontece devido ao projeto expansionista da prefeitura de Paulínia que se propôs a atender os grupos infantis e jovens desse bairro por culpa do descaso para com eles da própria prefeitura da cidade de Sumaré.

com essa determinada realidade sócio-cultural-econômica? É possível que mesmo quem pertença à comunidade não se reconheça como tal e isso talvez possa servir como instrumento de diferenciação, o que provocaria influências na relação que estabelecem com o grupo?

Uma condição indispensável para se frequentar o Projeto Sol é estar matriculado e manter assiduidade na escola formal. Outra é ter entre 7 e 14 anos (eventualmente atende até os 16 anos) e manter frequência constante no Sol, caso contrário, corre-se o risco da perda da vaga.

O nome “Sol” foi escolhido para esta experiência

“por ser o início da palavra solidariedade aplicada no sentido moral, que vincula o indivíduo à vida, aos interesses e às responsabilidades de um grupo social, de uma nação ou da própria humanidade, relação de responsabilidade entre pessoas unidas por interesses comuns, de maneira que cada elemento do grupo se sinta na obrigação moral de apoiar o outro. Também, a palavra ‘Sol’ simboliza calor humano, afeto e atração para integração, possibilitando novas visões de opções da vida, da beleza e da harmonia, assim como a redescoberta dos valores universais do ser”⁴.

A arquitetura do prédio também segue a semelhança com o astro. No centro dele há uma arena circular como as de circo e, partindo dela, como raios, saem as salas de atividades. O restante do terreno é de área livre com algumas árvores pequenas e outras de tamanho médio (estas são poucas) e muito gramado (ver a planta do Projeto no anexo 4).

O Sol tem esse formato para proporcionar o convívio diário entre as pessoas que lá circulam (adultos, jovens e crianças). Todas as salas estão de frente umas para as outras, logo, todos podem se ver e, no centro, a arena funciona como espaço comum. É um ambiente agradável de se estar e nos mostra que desde o seu planejamento, na idéia do arquiteto, estava presente a preocupação de unir o aspecto educacional ao arquitetônico, no sentido de oferecer algo diferenciado à população muito mais do que servir apenas para abrigá-la. Dessa forma, as instalações do Projeto poderiam influenciar positivamente para o que pudesse lá ocorrer; a arquitetura, ao exprimir as intenções do arquiteto interfere nas relações sociais que ocorrem no local.

Pela entrevista concedida pelo arquiteto, Izaak Vaidergorn, um judeu de origem russa e romena, as referências que se somaram e resultaram no projeto arquitetônico têm base em material autobiográfico, bibliográfico e em trocas de experiências com membros de formação diferenciada que fizeram parte de uma equipe que se reunia uma vez por semana (em fins dos anos 80) para pensar uma proposta de trabalho alternativo à escola, na própria cidade de Paulínia. Desse modo, reconheceu-se ideais do socialismo e do cooperativismo (muito presentes nos anos de 1968-70), idéias de Freinet, bases holísticas de harmonização entre os seres e a natureza, de auto-gestão, de envolvimento da comunidade nos espaços sociais, de núcleos geradores, etc. Segundo as palavras do arquiteto, a tentativa foi a de construir um espaço de múltiplos usos, onde nada seria definitivo, exceto os banheiros e a cozinha, de baixo orçamento e onde o todo é mais amplo do que a soma das partes⁵.

⁴ Essa citação foi extraída de um texto produzido pela equipe responsável pela orientação e supervisão do Projeto Sol sobre o resgate histórico do Sol, 1996.

⁵ Segundo o depoimento do arquiteto, é a chamada Teoria dos Sistemas, de Kristof Alexander.

Sobre o formato solar-circular poderia-se somar o significado dado a isso por Froebel, um educador alemão, através do acentuado tom romântico e holístico, ao considerar a bola como símbolo da unidade e da natureza :

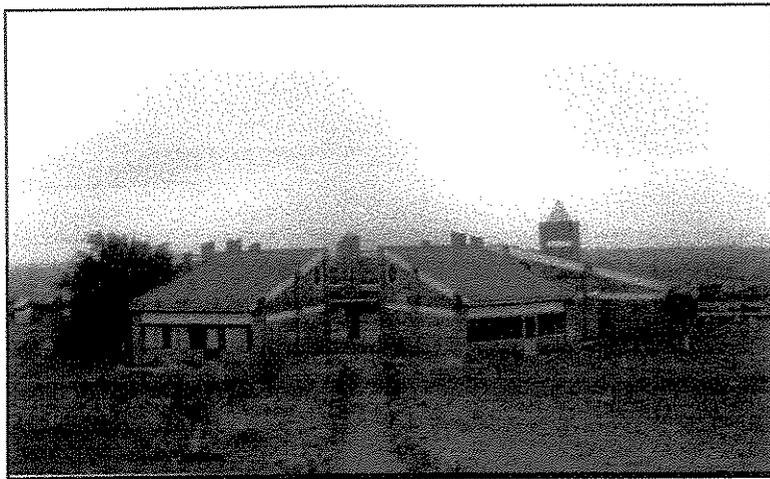
“Agora, desde que a força desenvolve-se e difunde-se por si só em todas as direções igualmente, livremente, e de modo desimpedido, sua manifestação externa resulta na esfera. Por tal razão são esféricas ou, em geral, de formas redondas a maioria das coisas na natureza, por exemplo, os corpos celestes, o sol, planetas, luas, água em todos os líquidos, o ar e todos os gases e mesmo a poeira.

Em toda sua diversidade e em meio de aparentemente incompatíveis diferenças de estruturas, a esfera parece ser a primitiva forma, a unidade da qual tudo na terra e na forma natural e estrutural é derivada. Assim, a esfera se parece com todas as formas e contém essencialmente a lei que contém todas elas. É a forma perfeita.

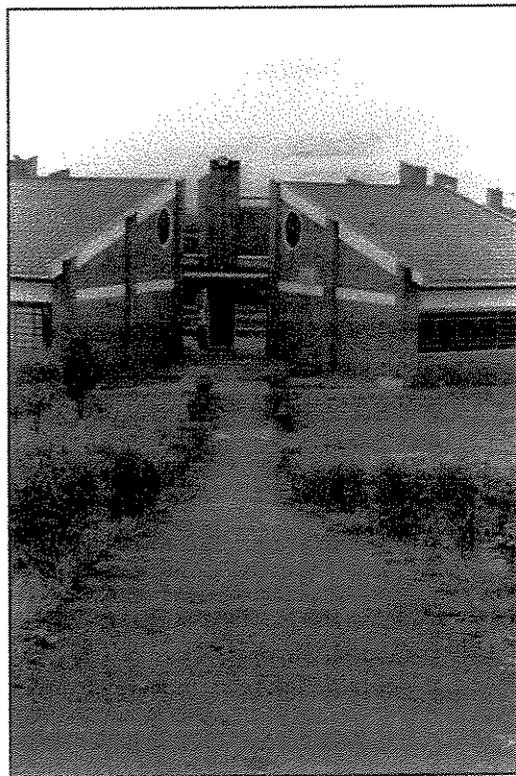
Nenhum ponto ou linha, nenhum plano ou lado, podem se discernir em sua superfície, são todos os pontos, todos os lados e contém todos os pontos e todas as linhas de todas as estruturas terrestres e formas, não em sua possibilidade só, mas em sua atualidade” (Kishimoto, 1996, p.--).

Entretanto, esse formato arquitetônico, ao mesmo tempo em que proporciona visibilidade total de todos por todos, implica também em vigilância e controle, aspectos fundamentais da educação formal, típicos do caráter da institucionalidade mas, que extrapolam a escola. Esta é uma das contradições presentes no Projeto Sol.

As fotos a seguir, feitas pela pesquisadora, ajudam no conhecimento do espaço físico e das possibilidades de interações que favorece:



vista do Projeto Sol



caminho para a arena



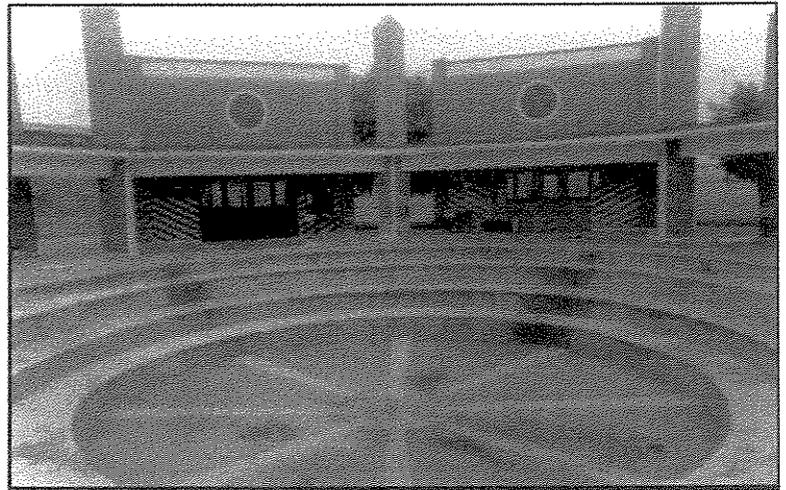
caminho para a arena



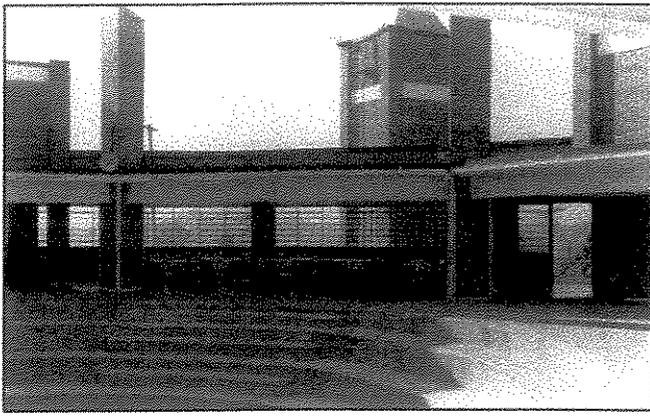
salas de atividades



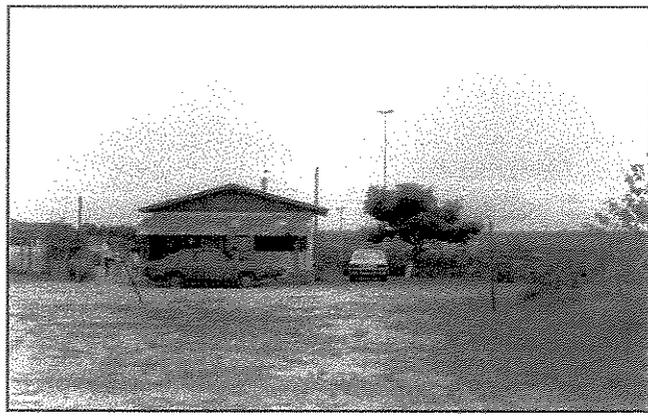
**indo para a sala
de atividades**



a arena



o refeitório



casa do caseiro e estacionamento

Ao mesmo tempo em que tal espaço possibilita experiências qualitativamente positivas, também provoca dificuldades, para as crianças, jovens e adultos, por não saberem como se comportar nesse espaço diferenciado, que se caracteriza por não ser a escola e não ser a rua, isto é, ser um local com especificidades e particularidades diferentes dos espaços anteriores (que também possuem as suas próprias particularidades e singularidades). Logo, a construção da identidade do Sol é algo em processo, ainda que o Projeto exista desde 1988, contando com a participação de todos os envolvidos, na tentativa de melhor representar os grupos que o constituem e adequá-lo aos contextos sócio-culturais em que se inscreve, buscando encontrar mecanismos mais produtivos para o seu funcionamento.

As dificuldades aparecem em muitos níveis, porque existe pouca divulgação de experiências educacionais desse tipo para se “espelhar”; o 2º e 3º grau não dispõem tempo, saber e papel para discutir esse tipo de educação como parte do programa de conteúdos e da formação profissional dos alunos. Pouco se fala sobre a educação não-escolar e a ênfase recai quase sempre na escolarização. Apenas ultimamente tem aparecido e sido divulgada pelos meios acadêmicos (embora incipientemente) e de comunicação experiências que estão sendo postas em prática em diferentes locais do país, por exemplo, o Projeto Axé, Projeto Cidade Mãe (ambos na Bahia), da Tia Ciata (no Rio de Janeiro) e Centro Educacional Dom Bosco (também na Bahia)⁶.

Em Paulínia, não existe nem mesmo um concurso público específico para os que se interessam pela educação não-escolar⁷. Isso provoca o desconhecimento das peculiaridades desse campo de atuação e

⁶ Jaquelina Camargo (1996) em seu texto *Crianças na Cidade: Políticas Públicas e Universo Cultural*, cita rapidamente 16 projetos existentes na cidade de SP que atendem e oferecem processos educativos para crianças e adolescentes. Embora ela trate de projetos que funcionem em instituições não-formais e também em parques - Nove de Julho, na represa de Guarapiranga -, o objetivo desses é atender crianças e adolescentes que já se encontram na rua, encaminhando-os, posteriormente, para a escola. Três programas desenvolvidos pela Secretaria do Menor-SP, nos anos 80 e 90, o Enturmando, A Turma faz arte e O Clube da Turma que atendiam crianças e adolescentes, desenvolviam atividades complementares às escolares e exigiam vínculo com a escola formal.

⁷ Em outras localidades existe ou existiu concurso público específico para a atuação nessa área não-escolar como os animadores culturais, nos anos 70, promovido pela prefeitura em oposição à ditadura militar, em Piracicaba e Diadema.

interfere negativamente nas propostas de trabalho pretendidas. Os adultos que optam por essa oportunidade “caem de pára-queadas” e vão tentando elaborar a sua prática educacional e pedagógica com referências da escola formal e com as orientações fornecidas pela equipe formada pela diretora, orientadora e supervisora que dão constantes assessorias, apesar do repertório teórico específico ser insuficiente para dar subsídio para que se reflita e se planeje o trabalho de maneira mais condizente com a proposta que embasa esse tipo de trabalho educacional. A educação não-escolar, deixada de lado dessa forma, é marginalizada e deixa de receber méritos por seu valor e funcionalidade.

No Sol, muitos trabalhos significativos têm sido desenvolvidos por educadoras mais conscientes da especificidade do seu campo de atuação e que buscam a interlocução com as características culturais do grupo social no qual seu trabalho está baseado e inserido, juntamente com produções e contextos culturais de outras regiões e de outros grupos sociais, promovendo uma circularidade de saberes.

A dinâmica social do Sol tende a se diferenciar das experiências escolares e pôde ser presenciada durante o tempo de contato mantido na instituição, desde agosto de 1995. Esses aspectos podem ser separados em 3 pontos principais:

1. pela proposta de sustentar o trabalho no uso de linguagens artísticas (corporal, gestual, teatral) a relação com/entre o corpo, o tempo, o espaço e a disciplina são diferentes;
2. os grupos são formados com variedade de idades;
3. a forma de trabalho e a temática abordada nas atividades.

Isso é propiciado pela própria estrutura, organização e funcionamento da educação não-formal, e será tratado mais adiante.

Em 1997, a política educacional do Governo (gestão Mário Covas) separou os espaços físicos do 1º e 2º graus na escola formal e, em decorrência disso, houve mudanças de concentração etária na frequência do Sol. Nos dois anos anteriores havia maior concentração de jovens e crianças mais velhas (11 a 14 anos) e, atualmente, o que prevalece é a faixa de 7 a 10 anos, ou seja, de crianças mais novas - é o que ocorre no período observado.

Isso provocou mudanças na organização de atividades propostas pelas educadoras e dificuldades no trato com as crianças mais novas. A primeira dificuldade se dá por particularidades de comportamento dessas crianças, fazendo com que as educadoras repensem suas posturas costumeiras. A segunda dificuldade deriva do interesse peculiar por determinados assuntos e atividades, por parte dessas mesmas crianças, o que implica em repensar e reorganizar a prática pedagógica.

A opção atual das educadoras está sendo experimentar trabalhar, nas atividades em sala, com turmas separadas por faixas etárias próximas: 7 a 9 anos, 10 a 12 anos, acima de 13 anos. Nos demais momentos livres, de brincadeiras, oficinas de música, artesanato, dança, etc., essa divisão desaparece e as crianças e jovens voltam a se encontrar. Embora esse critério de divisão siga uma convenção escolar, indica uma tentativa de lidar com as dificuldades encontradas, podendo ser repensada e substituída por outra, de acordo com o retorno propiciado ao grupo de profissionais do Sol - e de jovens e crianças - que buscam melhores alternativas para o desenrolar do trabalho pedagógico e para as relações entre os grupos. Isso indica, novamente, a contradição presente todo o tempo entre os objetivos e as práticas pensadas e realizadas no Sol em relação aos modos da educação escolar, além de indicar também, a falta de uma formação diferenciada que possibilite outros parâmetros orientadores que se diferenciem e se distanciem desse.

Por ser, esse grupo social que frequenta o Sol, formado por jovens e crianças em grande parte descendente de migrantes das regiões sul, sudeste e nordeste, logo, possuindo repertórios culturais variados frutos da vivência em diferentes cidades e regiões, caberia afirmar a possibilidade de se perceber essas influências no contexto do cotidiano do Projeto Sol. Este, sendo um espaço de oportunidade de encontros e trocas, agiria como aglutinador e evidenciador da diversidade cultural.

Com esses grupos migrantes (familiares e parentais) é trazido um repertório diferente e variado de conhecimento que interfere (e sofre interferências) e modifica (e é modificado) as características do local onde se estabelecem. Segundo Barriguelli (1974), referindo-se aos nordestinos na cidade de São Paulo, eles *"apegam-se aos seus modos de vida como único fator de manutenção das velhas tradições"* (p. 118), na busca de não perder ou de manter a identidade.

Em suma, através da contribuição dos grupos sociais com seus repertórios culturais próprios, há condição para a re-significação e reordenação dos estoques simbólicos do imaginário do grupo-disponíveis no espaço do Sol e no próprio contexto no qual os grupos participam. Nesse embate das vias, produz-se algo novo (pelo uso da criação e imaginação) com elementos que podem ser incorporados e reordenados mutuamente no universo simbólico e cultural, em diferentes graduações.

O QUE ERA NO PRINCÍPIO E O QUE É AGORA DEPOIS

Tendo essas afirmações como ponto de apoio e eixo orientador teórico e prático da pesquisa, a proposta com a qual, inicialmente, se tentou trabalhar era tentar buscar a origem sócio-cultural de brincadeiras tradicionais (aquelas que persistem de gerações para gerações) realizadas por crianças procurando conhecer como essas brincadeiras aparecem no espaço de uma instituição de educação não-escolar e, como os adultos (neste caso, especificamente mulheres) que interagem com essas crianças e jovens se relacionam com esse aspecto lúdico, valorizando-o (e por quê) ou negligenciando-o (e por quê).

Logo no início do trabalho de campo (nos primeiros 6 meses) a surpresa foi a impossibilidade de manter-se fiel à proposta inicial de pesquisa pois, pouquíssimas brincadeiras tradicionais apareciam ali e repetiam-se com alta frequência. Algumas hipóteses prévias foram levantadas para tentar compreender o porquê disso:

- o repertório de brincadeiras tradicionais poderia não ser tão vasto;
- poderia haver desinteresse das crianças e jovens por tais brincadeiras tradicionais;
- a organização pedagógica dos adultos que trabalham no Sol poderia não considerar essa atividade como importante.

A 1ª hipótese foi descartada ao tomar conhecimento de uma pesquisa realizada por Barreto (s/d) onde esta faz um levantamento de brincadeiras que acontecem nas ruas de Campinas mostrando que as crianças ainda brincam muito e com grande diversidade de repertórios e, pela constatação posterior,

através de um trabalho temático desenvolvido pelas educadoras com suas respectivas turmas, sobre Brinquedos e Brincadeiras, onde recordaram de mais de 50 brincadeiras e jogos.

A 2ª hipótese também foi descartada, em função dos resultados dessa mesma pesquisa que mostraram não ser possível afirmar a existência de uma relação direta entre o desinteresse pela brincadeira e uma determinada faixa etária, mas sim por influências do meio social e cultural da época e da mídia que valoriza ou desvaloriza, incentiva ou renuncia determinadas formas de brincar para determinados grupos sociais - como aconteceu com o futebol que não era aceito nos meios sociais hegemônicos depois que se expandiu para os meios sociais com baixo poder econômico -, para meninos e meninas - o próprio futebol restringiu-se, durante muito tempo, a uma atividade masculina e, atualmente, a mídia o inclui como atividade feminina também -, para certas faixas etárias - os meios sociais e educacionais, em geral, incentivam brincadeiras de roda para as crianças mais novas e esportes para as mais velhas.

Isso levou ao questionamento do espaço dedicado ao brincar no espaço do Sol, em consonância com a 3ª hipótese levantada e, concomitantemente, procurar as possíveis vinculações das representações simbólicas do imaginário social de crianças e jovens com as seguintes categorias: idade (os mais novos: de 7 a 10 anos; e os mais velhos: acima de 11 anos); gênero (meninos e meninas) e origem sócio-cultural (urbana, rural, mescla dos dois, isto é, “rurbana”). E, com os adultos, a articulação entre as categorias citadas acima associadas a mais três: formação profissional, história de vida (se brincava ou não) e a experiência ou não da maternidade. Dessa forma, poderia-se buscar nessas informações possíveis indícios que explicassem a maneira como vêm e incluem o brincar no espaço educacional do Projeto Sol e as relações mantidas entre os grupos de crianças, jovens e adultos. Essa problemática passou a ser o centro do trabalho de pesquisa.

O período de tempo que os grupos passam no Projeto Sol-Monte Alegre dura, pela manhã, das 7:30 às 12:00 h.- até às 12:30 h permanece sempre um adulto-educador, em sistema de rodízio, com alguns jovens e crianças para que estes não fiquem perambulando pela rua até o horário de entrada na escola, mantendo-os dentro no Sol -, sendo que logo na chegada é servido um café da manhã que antecede o momento de reunião, geralmente ocorrido na arena interna do prédio, onde são levantados, discutidos e decididos os assuntos do dia, aqueles a serem trabalhados e a escolha das salas. Esse momento é chamado pelo grupo de profissionais de 1º Momento. Após esse período, por volta das 10:00 h, as atividades em sala se encerram e os grupos saem para oficinas ou para brincar ou para alguma apresentação; esse momento é mais conhecido por 2º Momento e dura até às 11:00 h, quando se recolhem para uma conversa final e se preparam para o almoço.

O 1º Momento é, até certo ponto, bem delineado pelos educadores. É o período de desenvolvimento de atividades em sala a partir de um “tema gerador” pensado com as crianças, jovens e adultos, de acordo com o interesse e/ou necessidade. O 2º Momento, não se mostra tão bem pensado por educadoras e equipe de apoio.

Em todas as entrevistas as educadoras apontaram a importância desse 2º Momento mas, o que fica mais evidente, após as observações feitas voltadas especialmente para esse aspecto, é que o 1º Momento, com atividades mais dirigidas e desenvolvidas a partir de um tema, adquire maior importância para as educadoras. Esse é um ponto que precisa ser discutido de modo a definir uma postura grupal dos adultos sobre como organizar melhor esse 2º Momento, bem como sobre o brincar, repensando sua real importância e validade. Esse aspecto que aqui aparece é similar ao encontrado na estrutura de funcionamento da educação formal e, de novo, reforçam as contradições vivenciadas nesse espaço educativo.

As falas seguintes das educadoras, extraídas do diário de campo do pesquisador, mostram isso, que o brincar não pode ocorrer quando se está conversando “sério”, que não é permitido continuar ou terminar o jogo e/ou a brincadeira depois que o prazo determinado para isso se expira, que o tempo de brincar pode ser cedido ou reduzido em virtude de alguma outra atividade - tida como mais importante. Elas revelam uma forma de encarar a situação de modo convencional, fruto de um processo socializador que permite perpetuar esses valores quase sacralizados e que são repertórios mantidos no imaginário.

“As crianças saem para tomar água e lavar as mãos. A educadora pede para guardarem a bola mas, três meninos 'fazem hora' continuando a jogar. Depois do segundo pedido, a guardam e vão participar da roda final” (p. 11/95).

“Dois meninos pegam uma bolinha de gude e começam a chutá-la como no futebol, mas a educadora pede para darem a bolinha para ela porque é da sala e ela precisa dela. Eles devolvem e ela a guarda no bolso” (p. 12/95).

“A roda começa às 8 h (...). São quase 8:50 h (...), enquanto decidem a sala em que vão (não podem repetir a sala) três meninos: o Adelelmo (12a), o Idelfonso (12a) e o Flávio (11a) brincam escondido de atirar bolinha de papel com elástico preso entre os dedos, ninguém os vê. Só algum tempo depois a educadora pede para pararem. Eles param por um tempo mas depois continuam” (p. 34/95).

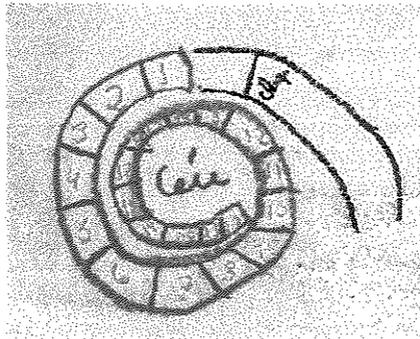
“Às 10 h, as turmas vão saindo das salas para sentarem-se na arena e receber as cartas que estão trocando, antes de iniciarem o 2º Momento. (...) Demorou-se muito na entrega das cartas e sobrou pouco tempo para as atividades do 2º Momento: brincadeiras, capoeira, futebol de latinha” (p. 87, 88/96).

“Ouço a educadora dizer: 'se não conseguirmos terminar essa atividade hoje, a gente não sai para o 2º Momento’” (p. 93/96).

“A educadora avisa que vão ter só 15 minutos do 2º Momento porque foi o tempo que restou por causa das confusões que eles arrumaram (durante a leitura das cartas). Diz ela: 'você são os responsáveis’” (p. 96/96).

“Ouço uma educadora dizer em tom bravo com as crianças que se não der tempo para todas as atividades que ela planejou para acontecer, não vão ter 2º Momento” (p. 109/96).

Embora esses exemplos possam ser extraídos das falas das três educadoras não significa que todas encarem e lidem com o brincar da mesma forma. Divergências e convergências maiores ou menores aparecem em diferentes momentos e em diferentes situações; o que se busca, para tentar explicar tais diferenças e semelhanças no trato dos jogos e brincadeiras, que aparecem durante o ato de brincar, são justificativas ligadas à própria infância vivenciada por esses adultos que trabalham com as crianças e jovens do Sol, à experiência ou não da maternidade e das tendências do modelo escolar no qual se deu a formação profissional - o que será discutido pela análise das narrativas de infância fornecidas por essas educadoras, que encontram-se no último capítulo.



A Natureza deu-lhe um Corpo mas a Alma ele Entregou à Cultura

Capítulo 1

A NATUREZA DEU-LHE UM CORPO, MAS A ALMA ELE ENTREGOU A CULTURA¹

QUANDO EU CRESCER EU QUERO SER ÍNDIO²

Não é novidade alguma dizer que os conceitos de infância e de criança são idéias construídas - e estão em permanente reelaboração - social e culturalmente e, portanto, mantêm relação com dimensões mais amplas históricas, econômicas e culturais que envolvem e encaminham direções e sentidos para a vida em sociedade.

Mazzotti (1978) argumenta que a mudança de ótica sobre o que seria entendido por infância e infantes nos diferentes períodos da história da humanidade ou o processo de transformação das concepções de infância *"ocorre por imposições sociais mais amplas, como a mudança no modo de produção feudal para o capitalista. Enfim, (...) muitos elementos da concepção de infância de nosso século e tidos como científicos, são dependentes de uma ideologia mais ampla desenvolvida pela burguesia"* (p. 30).

Atualmente, seria possível afirmar que coexistem idéias diferentes e, por vezes, contrárias e/ou contraditórias sobre o assunto, mas todas elas enfocadas a partir do olhar do adulto e sofrendo vieses provenientes de contextos culturais variados e de vivências de classe social. São idéias e concepções que passam pela vertente do vir-a-ser; por uma ótica romanticizada onde a infância e a criança são vistas com certa ingenuidade acreditando-se na sua bondade e inocência imanentes que seriam corrompidas pelo social, entendido como o mundo dos adultos. Por uma ótica humanista que entende que a criança precisa ser educada e civilizada para tornar-se humana, normatizando-a segundo as regras socialmente aceitas; a ótica do devir que pode ser traduzida pelo "ser sendo", nas palavras do psicanalista Katz (1995): *"o devir não é o vir-a-ser; o vir-a-ser já é determinado antes de ser, inscrito num sistema determinista. Enquanto o devir não é necessidade, mas produto de encontros e acasos. Inexiste algum caminho prévio e determinado que a criança devesse seguir a fim de se tornar um adulto"* (p. 90), sob esse ponto de vista, a tentativa é procurar entender a criança em si mesma e não em função do adulto, entretanto, em relação com este. Alia-se a isso, tentar entendê-la em consonância com a diversidade sócio-cultural dos ambientes em que se encontram³.

¹ A frase do título é de autoria da antropóloga Carmem Junqueira e encontra-se na coletânea organizada por Abramovich (1985).

² Tal frase é de autoria do escritor Alex Nascimento e encontra-se na coletânea organizada por Abramovich (1983). Agradecimento às sugestões e contribuições da profa. Ana Lúcia Goulart de Faria que foram úteis para a construção desta parte do texto e também faz-se importante registrar que a bibliografia deste capítulo origina-se do grupo de estudos sobre Infância sob orientação dessa mesma professora.

³ Existe, na Itália, a expressão *bambini si diventa*, conforme diz Faria (1994): "a expressão *bambini si diventa* (tornar-se criança) enfatiza a construção social da infância, espécie de lema da nova cultura da infância. Na Itália, não nascemos crianças, tornamo-nos crianças" (p. 211). É parte da produção de uma nova cultura da infância que "emerge do conjunto de dinâmica social, sendo o resultado de uma nova atitude de respeito pela criança, presente nas várias esferas da

Para explicar como esses conceitos necessitam ser (re)vistos por uma ótica que leve em conta a história e as influências provocadas pelos contextos culturais que variam de lugar para lugar, no sentido espacial e de hierarquia social, Mazzotti faz a seguinte citação a partir de Baldus:

"entre os Tapirapé como em todas as outras tribos sul-americanas que visitei, observei o comportamento das crianças entre si e em relação com os adultos, o que se distingue profundamente do comportamento das crianças que conheci na Alemanha. Estas apresentavam, por assim dizer, muito mais 'infantilidade' que as crianças índias e também muitas crianças neo-brasileiras. (...) Por não discutirem com os adultos em pé de igualdade, comportamento muito comum entre as crianças daqui, as crianças educadas no autoritarismo alemão do começo do nosso século não tinham tanto 'ar de adulto'. A atitude da criança índia é determinada, porém, não só pela liberdade de que goza, como muitas crianças neo-brasileiras, mas também por dois fatores, que sempre as tornam parecidas com os adultos: 1) entre índios, as atividades da criança se assemelham muito mais às dos adultos do que entre nós, nunca representando espécies de trabalho diferentes dos executados pelos pais; 2) a criança índia possui propriedade particular desde a mais tenra idade, propriedade da qual ela e exclusivamente ela pode dispor à vontade" (p.25).

Apesar da tentativa de demonstrar como a infância adquire caráter diferenciado em virtude da diversidade cultural, a fala sobre a infantilidade maior ou menor das crianças em lugares diferentes depende do olhar do adulto, de como ele tenta encará-la porém, não isento de valores adultos. Esta é a maior dificuldade encontrada ao tentar abordar o assunto.

Aquela mesma fala ajuda a enxergar o conceito de infância no plural, ou seja, para uma mesma época, pelas diferenças de classe social e dos contextos culturais, muitas visões de infância ou contextos infantis podem existir e coexistir, ligados a determinados períodos de vida e/ou a mudanças físico-corporais provocadas por alterações biológicas, e/ou ao exercício do trabalho e ausência da atividade de brincar. Kramer (1987) chama isso de "processos desiguais de socialização das diferentes populações infantis". Por conta disso, o período entendido como sendo pertinente à infância adquire certa elasticidade e, para diferentes pessoas e para pensadores de diferentes áreas, o termo criança é utilizado sob diferentes óticas, de acordo com o entendimento que fazem dele e do que ele compreende ou significa, entretanto, geralmente é entendido como sendo distinto do mundo adulto.

Pensar a infância implica em (re)pensar o mundo do adulto pois ambos não são universos estanques mas, em inter-relação⁴. As discussões atuais sinalizam a idéia de que o trabalho antes dos 14 anos, proibido pela Constituição, é inaceitável e, mais do que isso, ilegal. Segundo os resultados de uma pesquisa realizada pelo Datafolha e publicados no Caderno Especial sobre o Trabalho Infantil, do jornal Folha de São Paulo de 1º de maio de 1997, das 635 entrevistas com adultos da cidade de São Paulo, 29% desses revelaram opinião favorável ao exercício do trabalho infantil por crianças e jovens com idade inferior a 14 anos. A maioria dos adultos, 61%, é contra e 9% respondeu

sociedade e não apenas nos meios educacionais" (p. 222).

⁴"(...) não significa a aceitação de que a criança habita um mundo autônomo, apartado do adulto; nem tampouco que deve ser deixada entregue aos seus iguais, recusando-se, assim, a interferência do adulto no processo de educação" (Marcellino, 1990, p. 79). "Não se trata, pois, de uma valorização unilateral, parcial, romântica da criança, mas de uma consideração social, com abrangência muito mais ampla" (idem, p. 82).

"depende". Não houve quem não emitisse opinião⁵.

Depreende-se daí, que o trabalho está circunscrito ao universo do adulto - excluindo, dessa forma, o idoso também - não cabendo como atividade específica da infância. Ainda, por essa idéia perpassa a visão pela qual o trabalho não se aproxima do brincar; trabalhar é para o adulto enquanto brincar é para a criança.

Neste trabalho, tentar-se-á relativizar essa ótica ao assumir que a dimensão lúdica não se restringe à atividade do brincar (e nem tampouco esta se restringe à criança), podendo ser manifestada inclusive no exercício do trabalho, dependendo de como este é encarado. O brincar não é uma atividade exclusiva da criança porém, é à ela mais frequentemente associada, por estar vinculado mais fortemente ao imaginário do que ao pensamento racional⁶.

Como se sabe, não existe imaginário sem vínculo com o real e nem mesmo real sem imaginário; quando se diz que a criança faz mais uso do imaginário, ela o faz nessa relação com o real. Uma das características principais do jogo e da brincadeira é a suspensão momentânea e instável do real pois, *"a qualquer momento é possível 'a vida cotidiana' reafirmar seus direitos, seja devido a um impacto exterior que venha interromper o jogo, ou devido à uma quebra das regras; ou então no interior, em razão do afrouxamento do espírito do jogo, em virtude de uma desilusão, um desencanto"* (Huizinga, 1971, p. 25).

Isolar o quesito idade, ou as transformações biológicas ocorridas no exterior do corpo, ou o ingresso no mundo do trabalho, etc, na tentativa de circunscrever o que seria típico ou particular da criança ou da infância não se mostra satisfatório. Katz diz que *"a criança não se visibiliza com a idade, de acordo com a cronologia"* (p. 93), para ele *"se constitui de multiplicidades em processo, diferença enquanto o que experimenta a vida"* (p. 93). Marcellino (1990), ao falar sobre o que é a criança, argumenta com a frase de Rubem Alves: *"se existe algo que lhes é característico, é sua capacidade para brincar"* (p. 79). Nesse sentido, tanto um autor quanto o outro extrapolam a tendência de se marcar um intervalo de idade que caracterize a criança, procurando entendê-la como um modo de ser, um sentimento. Mesmo assim, não se pode abstrair o quesito idade, não o entendendo como função de um para com o outro e sim como possível relação.

A atividade e a possibilidade de brincar é o que mais fortemente tem marcado a infância contemporânea e o ser criança, aliada à presença do aspecto lúdico, não exatamente a sua "quantidade" ou o tempo dispendido para, mas a sua qualidade entendendo-a enquanto subjetividade. Desse modo, dependendo do trabalho, o lúdico pode ser proporcionado e o brincar pode ter um espaço e tempo garantido pelo indivíduo para acontecer, e não pretende-se com isso, fazer apologia e nem incentivar o trabalho infantil mas, o que se procura é enxergar brechas por onde o especificamente infantil pode aparecer como forma de resistência ao processo de

⁵ "No Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio do IBGE (Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), feita em 1995, contabilizou 3,8 milhões de crianças entre 5 e 14 anos inseridas no mercado de trabalho. Elas representam 11,24% do total de crianças nessa faixa etária. O número de crianças que trabalham está em queda no país. A PNAD de 1993 apontava a existência de 4,5 milhões de crianças trabalhadoras entre 5 e 14 anos. A maior concentração está na região Nordeste (46,2%). A agricultura é o setor que mais emprega crianças: 55,1%". Folha de São Paulo, 1º de maio de 1997, p. 3.

⁶ "Ao considerar o pensamento lógico, realista e técnico como o ápice do pensamento simbólico, como a forma de maior equilíbrio na interação entre o organismo e o meio, está se alijando outras formas de expressão simbólica (percepção fisionômica) características da criança, do artista e do místico religioso" (Rosemberg, 1976, p. 1466-71).

disciplinamento do corpo e da mente que a atividade de trabalho significa.

Por muito tempo não se garantiu direitos à criança, mesmo porque, em determinado período histórico, o adulto não via a criança como ser diferente dele, ou melhor, a diferença encontrava-se apenas no tamanho, na diferença de altura. Em outro momento, ela só era considerada sujeito quando chegava à idade da razão, do pensamento realista-formal - que é típico do modo de pensar adulto⁷. Atualmente, a tendência é tentar enxergar a criança como alguém que possui identidade, vivências e lógica de pensamento próprias e, não como alguém apenas a ser preparado para a vida futura, antecipando-se a juventude e a vida adulta. Essa ótica deriva para o seu reconhecimento enquanto devir - no sentido adotado por Katz (op.cit) - e culmina com propostas de garantia de direito à vida, à moradia, à dignidade, à educação, à infância, etc, por parte do Estado, da família e da sociedade. O próprio fato de se dar todas essas garantias à criança implica entendê-la em estado de necessidade e motivo de preocupação, encarando-a sob o mesmo ponto de vista das demais minorias sociais: mulheres, negros, velhos, deficientes, etc.

As modificações nas formas de organização da sociedade e a construção de novas identidades para os sujeitos que lidam com a criança, principalmente a mulher e, mais especificamente a mãe, e suas novas condições de existência interferem na construção histórica das concepções de infância e das relações estabelecidas entre os adultos e as crianças, no interior da família e dos grupos sociais.

Kramer (1987) diz que:

“Qualquer trabalho consciente desenvolvido com crianças não pode prescindir de uma definição de qual era (e qual é) o conceito de infância no interior das diversas classes sociais. Parte-se do princípio que as crianças (nativas ou imigradas, ricas ou pobres, brancas ou negras) tinham (e têm) modos de vida e de inserção social completamente diferentes umas das outras, o que correspondia (e corresponde) a diferentes graus de valorização da infância pelo adulto, a partir de suas condições econômicas, sociais e culturais e, do papel efetivo que exerciam (e exercem) na sua comunidade” (p. 20).

À idéia básica de existência de uma criança ideal, homogênea, universal, que tem na criança branca e de classe média o seu modelo, bem como de uma infância feliz onde o brincar está sempre presente, faz-se necessário contrapor outra idéia que leve em conta as condições reais infantis e o tipo de inserção social da criança (que é diferenciada) no ambiente e as relações mantidas com o grupo com o qual se relaciona. Tais condições dizem respeito aos contextos históricos, culturais, sociais, econômicos e políticos mais amplos.

Ainda segundo Kramer, *“a criança não tem pois, um valor único, e não existe uma forma universalmente ideal de relação entre criança e adulto. Tratar da criança em abstrato, sem levar em consideração as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância” (p. 24).*

A visão abstrata e universalizante da criança não combina com a realidade que tem como tônica a diversidade cultural dos grupos.

⁷Para maiores informações ver Ariés (1981).

Fala-se sobre a diversidade cultural interferindo e particularizando os contextos infantis ao mesmo tempo em que se fala sobre a tendência (de determinados grupos sociais) ao prolongamento da infância e da juventude. Freire (1993), em seu artigo, busca argumentos a favor dessa idéia na psicologia - principalmente na corrente sócio-histórica -, na antropologia e na biologia:

"Nos vertebrados superiores, homeotermos (endotermos), a morte é 'retardada' (por outro lado, assistimos a um prolongamento da adolescência e da fase que antecede a senescência), o que permite a transmissão eficaz das faculdades adquiridas. O jovem tem tempo de aprender junto aos adultos, por imitação e tirocínio, um certo número de comportamentos úteis à sua sobrevivência, não tendo que redescobri-los sozinho. (...) Essa tendência se afirma ao máximo no homem, que é o primeiro que vive mais tempo e que tem a fase de educabilidade (juventude e adolescência) mais prolongada" (p. 23).

Guattari (1987), ao falar sobre os ritos de passagem⁸ ou o trânsito de uma situação a outra pelo qual as pessoas passam, diz que

"Ao se comparar o que se passa hoje nas sociedades industriais com o que existia nas sociedades pré-industriais ou o que sobrevive nas sociedades 'primitivas', constata-se que nestas últimas a iniciação, a entrada da criança nos papéis especificados pelo campo social adulto, situa-se aproximadamente em torno de 9-12 anos. Até aí, ela não precisa respeitar rigorosamente as proibições do grupo. Só quando ela é promovida ao título de 'pessoa por inteiro', de membro do clã, é que ela deve se dobrar às normas do grupo, o que faz com que ela se beneficie, em contrapartida, do prestígio e das vantagens materiais próprias de cada etapa desta promoção. (...) Nas sociedades industriais desenvolvidas, toda esta organização de faixas etárias parece ter desaparecido: é como se fosse desde a fase infans que começasse o processo de iniciação. A iniciação não está mais circunscrita a um período preciso, não mais se efetua segundo um cerimonial particular, por exemplo naquilo que se chama 'campos de iniciação'. Ela tem lugar em 'tempo integral'; mobiliza todo o meio familiar e os educadores. Trata-se pois de uma iniciação ao sistema de representação e aos valores do capitalismo que não mais põe em jogo somente pessoas, mas que passa cada vez mais pelos meios audiovisuais que modelam as crianças aos códigos perceptivos, aos códigos de linguagem, aos modos de relações interpessoais, à autoridade, à hierarquia, a toda a tecnologia capitalista das relações sociais dominantes" (p. 51).

A imagem que se faz da criança parte sempre do outro, daquele que não se autodefine como criança, o adulto, que é quem fala dela. São projeções de desejos, aspirações, sentimentos daqueles sobre esta, "uma vez que ela é descrita e denotada através de realidades diferentes dela mesma. (...) a idéia de não-adulto que emerge é mediada por múltiplos filtros, rica de elementos e de imagens, mas de uma tal forma que se desvia da infância mesma para se polarizar sobre outras realidades que a ela são mais ou menos próximas e congruentes" (Becchi, 1994, p. 63).

⁸ Dauster e Guimarães, no texto apresentado na Anpocs (1984), denominam os ritos de passagem como tendo a "função de marcar, simbólica e materialmente, o deslocamento de indivíduos na ordem social e a aquisição de um novo status. Este processo se define por três fases consecutivas: a fase da 'separação', a fase da 'transição' ou 'liminaridade' e, a da 'agregação', finalizando com sua incorporação à nova condição social" (p. 2).

A fala: “*A infância é dita não por si, mas por outros*” (idem, p. 64) pode ser ilustrada pelas designações linguísticas usadas, por exemplo, na língua italiana, notadas e comentadas por Pancera (1994), sob a ótica da história das mentalidades, em diferentes períodos (serão citados apenas dois exemplos, relacionados aos termos criança e infância, tomando como ponto de partida para o estudo o século XIII):

“Bambino (bimbino, bimbo), criança, consta ser o diminutivo de bambo, adjetivo masculino do século XIII, termo que se manteve no dialeto còrsico, por exemplo, como bambu, tolo; como bamba, abobado, no dialeto milanês, e que por sua vez deriva do verbo rimbambire, do grego (...), balbetto, balbuciante, através do latim tardio bambalio-onis, gago, balbuciante. Portanto, os primeiros elementos que nos são fornecidos concernem ao fato de que à criança se atribui como termo de significação o diminutivo de um termo em uso para pessoas adultas; também ao fato de que se assimile a incapacidade de falar bem como a característica de tontice, bobeira, e que ambas, além de serem atribuídas a certos adultos, o são também a todas as crianças. A criança é, pois, essencialmente o pequeno bobo que gagueja bobagens mal e mal, em uma sociedade que não consegue ver nele outros atributos relevantes” (p. 99).

“(...) infância (...) deriva do latim e se refere àquela idade na qual não se é capaz de falar (fari), ou em sentido lato de falar bem...” (p. 100).

Becchi (op. cit), em seu artigo sobre a retórica da infância através do uso de metonímias⁹, litotes¹⁰ e metáforas¹¹, também confirma a imagem de infância traduzida nesse termo. Segundo a autora,

“A infância existe, portanto, no reino da palavra ‘outra’. Da palavra que se quer dotada de poder, não só porque fala daquilo que não fala, mas também enquanto deve ‘fazer falar’ quem não é ainda capaz de palavra; e que para exercer tal poder utiliza meios e artificios retóricos. Um primeiro e fundamental sinal de tal domínio é que o não-adulto, em boa parte das línguas neolatinas e também em inglês, se apresenta sob forma de metonímia: de fato, infante deriva de in-fari (que não pode falar) onde uma parte (a incompetência linguística) designa o todo. E não se trata somente de uma metonímia pura e simples, porque é expressa em negativo (infanzia), é uma metonímia com valor de litotes” (p. 64).

A visão de Charlot (1979), baseada em Ariès, também segue as linhas transcritas acima. Para ele,

⁹ Segundo o dicionário de língua portuguesa Aurélio, metonímia significa o emprego de palavra ou expressão em sentido figurado que consiste em designar um objeto por palavra designativa de outro objeto, que tem com o primeiro uma relação de causa e efeito (trabalho, por obra), de continente e conteúdo (copo, por bebida), de lugar e produto (porto, por vinho do Porto), de matéria e objeto (bronze, por estatueta de bronze), de autor e obra (um Camões, por um livro de Camões), etc...

¹⁰ Ainda segundo o mesmo dicionário, litote é uma figura de linguagem e de retórica onde o modo de afirmação se dá por meio da negação do contrário.

¹¹ O verbete de tal dicionário indica metáfora como uma expressão figurada que consiste na transferência de uma palavra para um âmbito semântico que não é o do objeto que ela designa, e que se fundamenta numa relação de semelhança subentendida entre o sentido próprio e o figurado.

“O adulto (...) projeta na criança suas aspirações, mas também todas essas pulsões contra as quais ele resiste de certa maneira; combatendo-as na criança, indiretamente ele as repele de si. (...) Se a imagem da criança é contraditória, é precisamente porque o adulto e a sociedade nela projetam, ao mesmo tempo suas aspirações e repulsas. A imagem da criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade pensam de si mesmos. (...) reenviam à criança uma imagem de si mesma, do que ela é e do que deve ser. A criança define-se assim, ela própria, com referência ao que o adulto e a sociedade esperam dela. Interioriza a imagem social da criança e procura identificar-se com ela, protestando frequentemente, através de suas revoltas, contra essa imagem que, de uma só vez, ajuda-a a se construir e lhe impõe renúncias desagradáveis. A criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne, isto é, do que o adulto e a sociedade querem, eles próprios, ser e temem tornar-se” (p. 109-10).

E, para Ghedini (1994),

“(...) as crianças são, desde o seu nascimento, objetos de expectativas sociais e culturais construídos por outros, especialmente seus pais” (p. 199).

Neste ponto ficam mais fortes as relações de poder entre as gerações. Embora possa existir um cuidado “romântico” para com as vivências das crianças, ao mesmo tempo, o adulto - de forma mais ou menos consciente - inicia as crianças nos valores do sistema, aceitos socialmente e englobados pelo imaginário. São intervenções que visam a integração aos códigos sociais de poder (a criança aparece como aquela que não é, e o idoso, por outro lado, aparece como aquele que já foi, situação que provoca uma hierarquização social e promove discriminações).

Entre o universo dos adultos e o das crianças encontra-se o dos jovens, com características cruzadas e extraídas de ambos os lados e tendências pesando ora para um lado ora para o outro, demonstrando caminhos de idas e vindas, de encontros e confrontos, fruto de valores, atitudes, modos de encarar as situações e interações, de relações de poder entre as gerações.

O sentimento de ser - ou estar - criança, pode permanecer com a pessoa e influenciar sua maneira de tentar lidar com os aspectos do cotidiano, podendo - ela - agir, por vezes, de formas ambíguas em diferentes momentos. Essa situação independe da idade, ou melhor, não depende exclusivamente dela e, mesmo para aqueles que se encontram no mesmo intervalo de idade, o sentimento em relação ao sentir-se criança e/ou jovem, pode não ser o mesmo. Por isso, as aqui chamadas “crianças mais velhas” - acima de 11 anos - não se referem necessariamente aos jovens, porque estão presentes outros fatores que não apenas a idade cronológica e/ou modificações físicas na construção do sentimento de infância ou juventude, ou seja, de como cada um se sente frente às diversas situações do dia-a-dia e como procuram lidar com elas; e neste trabalho de pesquisa, não é possível - nem é o intuito - e nem mesmo necessário, identificar uns e outros - como “crianças mais velhas” e jovens -, apenas mostrar como ambos dependem do modo como interagem com o meio social - envolvendo aspectos físicos e relações entre os grupos de diferentes gerações (adultos, jovens e crianças).

As crianças e os jovens, desse modo, são vistos em relação com os adultos porém, mais ou menos suscetíveis ao universo de lógica, valores e regras destes últimos. Isso implica dizer - conforme se afirmou anteriormente neste trabalho - que esses três grupos modificam-se durante a “passagem da vida” mas não anulam os períodos anteriores vivenciados com o qual ficam ligados, o que permite a possibilidade de diálogo e maior ou menor identificação entre si.

Através dessa relação com os adultos, as crianças e os jovens apreendem papéis, lugares e valores sociais próprios da sua sociedade mas que admitem variações de acordo com contextos sócio-culturais diferentes; isso pode se dar quando saberes e condutas próprias de determinadas classes sociais se encontram em um mesmo espaço, como é o caso do Projeto Sol, frequentado por adultos, jovens e crianças de Paulínia, de bairros mais ou menos centrais, bem como por adultos provenientes de cidades das redondezas que possuem características mais ou menos ligadas ao modo de viver rural e/ou urbano, além de diferenças relacionadas às questões econômicas.

O que os grupos têm em comum são os encontros e as vivências propiciadas pelo compartilhar do mesmo espaço físico, o que permite o contato e embates - encontros e desencontros - com modos diferentes de lidar com o cotidiano e com as demais pessoas, o que gera confrontos por ser, o universo cultural *“um complexo de padrões de comportamentos, crenças, hábitos e valores que sustenta (...) a noção de humanidade”* (Castello, 1997, p. 31). E, mesmo os sistemas de poder que fazem parte desse universo, não são totais, *“nas frestas desses sistemas de poder, multiplicam-se também os sistemas de subversão, de dissonância, de contestação, de inquietação”* (idem, p. 30-1).

Desse modo, por conta do poder do adulto, cabe não apenas contar com as *“brechas ou frestas do sistema”* mas, de uma atuação refletida dos adultos sobre suas relações estabelecidas com as crianças, que é o que Guattari chama de *“um trabalho dos adultos sobre si mesmos”*. Alargando essa idéia o autor diz que *“não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é na sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento de suas próprias capacidades de expressão”* (p. 54).

O adulto-educador que passa por anos de escolarização e que toma contato com disciplinas pedagógicas que servem de base para sua formação como profissional de magistério, vê-se diante de um referencial teórico para sustentar sua prática com fortes marcas de um ideário burguês nas formas de pensar, enxergar e se relacionar com o que está ao redor (e que é reflexo do ideário que predomina na sociedade mais ampla) e, no geral, é com esses parâmetros que tenta dar sustentação para o que faz - e o que deixa de fazer - e como faz - e como deixa de fazer.

Sabe-se e reconhece-se a influência e o poder que esse adulto-educador tem no espaço educacional porém, esse poder não é absoluto; resistências e “brechas” são provocadas ou encontradas para se ir contra isso, como este próprio texto tenta demonstrar - juntamente com citações de demais trabalhos que também mostram isso. No ambiente escolar tradicional, a disciplina do corpo, a organização e a disposição dos materiais, dos alunos e do professor geralmente contribui enormemente para a garantia do controle do tempo, do ritmo, do comportamento e do pensamento - embora, nem sempre com sucesso absoluto - através do olhar e da autoridade da figura do professor.

Focalizando o olhar, a partir do que vem sendo dito, para as práticas e circunstâncias específicas que envolvem as relações entre crianças, jovens e adultos no Projeto Sol, pode-se dizer que a própria estrutura arquitetônica influencia e interfere no tipo de interação que ali ocorre.

No Sol, a arquitetura do prédio, com sua intencionalidade educativa - conforme foi dito em capítulo anterior -, por possuir espaços amplos que se abrem um para o outro e espaços coletivos que congregam muitos nos mesmos lugares, ajuda a diluir a tendência à prática tradicional que acompanha o fazer pedagógico. Os adultos - apesar de serem 4 quando a monitora está presente - nem sempre conseguem controlar as crianças mantendo-as perto de si ou do grupo e controlar seus atos, mesmo porque o número de crianças e jovens que frequentam o Sol é alto, aproximadamente

100. É muito comum ver crianças saindo da sala durante o período de atividades, dando voltas pelo lado de dentro do Projeto, parando para conversar com um colega que encontra no caminho, chamando outro que está em outra sala, fugindo do adulto ou de um jovem ou criança maior que tenta levá-lo de volta para a sala, subindo na árvore para mexer com as abelhas, pegando amoras da horta para comer, etc. Durante a roda de conversa, onde todos participam, é difícil para os adultos conseguirem relativo silêncio e atenção porque as conversas são constantes e, por estarem ao ar livre, muitas coisas “desviam a atenção” deles. Ao mesmo tempo, por estarem próximos, os contatos físicos são acentuados e eles ficam se “provocando” por brincadeira, para “mexer” com o outro que está quieto, ou que está conversando, para chamar uma menina, para “cutucar” alguém mais novo. Por isso, as “combinações” e organizações do que vai ser desenvolvido durante a manhã demoram para ser feitas porque são muitos para participar e muitos para falar. E, principalmente nesse caso, as crianças e jovens, estando em maior número, “abafam” as vozes dos adultos, retirando deles a possibilidade de domínio completo da situação.

Outros exemplos que poderiam servir para caracterizar as diferenças e peculiaridades dessas crianças e jovens em relação aos adultos-educadores dizem respeito ao modo como tentam resolver questões de embates pessoais. Enquanto o adulto-educador se esforça por evitar as discussões, xingamentos, ofensas e eventuais brigas corporais, dizendo “que isso não é legal”, “que não é a melhor maneira de resolver os problemas”, “para conversar e dizer o que desagrada”, “para pedir desculpas”, “para não fazer para o outro o que não quer que façam com ele”, etc., aqueles grupos, frequentemente, xingam-se, ofendem o indivíduo e seus familiares (principalmente irmãos, pai, “padrasto”, mãe, “madrasta”), brigam. Para esses, parece que os xingamentos e palavrões transmitem sentidos que são entendidos literalmente e a honra - sua e de sua família - precisa ser defendida, através de ataques verbais ou lutas corporais (e, que frequentemente, continuam do lado de fora do Projeto, após o período de permanência). Os valores dos adultos-educadores parecem não ser esses e eles tentam fazer com que os meninos e as meninas vivenciem e adquiram modelos e condutas diferentes daquelas, que não são aceitáveis nem toleráveis - para o adulto. Por vezes é difícil impedir os “rompantes” de agressividade que aparecem e nem mesmo as próprias crianças, jovens e adultos conseguem separar quem está brigando, tanta é a motivação para o feito.

Outro interesse deles é pelas brincadeiras de luta, corporais, que podem acontecer durante as atividades dirigidas, no momento de brincar, nas idas ao banheiro, nas voltas no Projeto, nas rodas coletivas de conversa. Tanto meninas quanto meninos participam delas e também os pequenos e os grandes. Para o adulto-educador esse modo de brincar o preocupa e incomoda e, quando pode, isto é, quando vê ou está por perto, se empenha em impedi-las ou intervém para que cessem (isso mostra uma forma de tratar o corpo e o que ele representa no interior de uma sociedade onde a cultura cristã que prevalece coloca o tabu da sexualidade). Parece que a busca é de um ambiente calmo, sem problemas, onde a justiça, o diálogo e o respeito prevaleçam. Algumas vezes ouve-se esses adultos dizendo entre si e para as crianças e jovens, que saem dali com dores de cabeça, por conta dessa movimentações e das tentativas constantes de ir contra isso e não discutir sobre o fato pois, o próprio educador não sabe como fazê-lo.

Os grupos de crianças e jovens demonstram bastante afeição e carinho entre si e para com os adultos, sejam eles as educadoras, a pesquisadora e demais pessoas que frequentam o Sol - em maior ou menor intensidade, dependendo da empatia - e mesmo os visitantes. Eles gostam de abraçar, beijar, logo que esses chegam, quando sentam por perto, gostam de escrever bilhetes e entregá-los aos adultos, de saber da vida particular desses, de mostrar o que sabem fazer, etc. Parece que têm uma relação com as demais pessoas - e isso passa pelo contato corporal, principalmente - muito mais

“aberta”, mais voluntária, poderia-se dizer mais “pública” do que o modo pelo qual algumas pessoas lidam entre si em seu meio social, tido como burguês ou de classe média, onde o corpo é quase que estritamente “privado”, com poucos toques e manuseios. Mas também poderia-se dizer que as crianças e jovens possuem mais fortemente o hábito do toque do que os adultos. Ou ainda, poderia-se dizer que havendo-se um cruzamento entre classe social - no caso, a dita “média” - e o período de vida - por exemplo, o adulto - existiria um aumento no “sentimento de privacidade” do corpo - principalmente, o do seu próprio corpo¹². Também caberia dizer que o respeito e aceitação por parte dos adultos para com as crianças e jovens proporcionam a maior afetividade desses, ao contrário do afastamento e fuga que são provocados por atitudes de dominação e desrespeito.

Ao falar, não mais especificamente dos adultos que trabalham diretamente no Sol com esses meninos e meninas mas, do que os demais adultos pensam como atividades para esse grupo, pode-se dizer que existe, por parte da prefeitura da cidade de Paulínia, a preocupação em oferecer espaços públicos e oportunidades para que esses possam divertir-se, instruir-se e tomar contato com cursos profissionalizantes. Para o lazer, existem parques com quadras para futebol e basquete, o Parque Ecológico com alguns animais expostos, o Jardim Botânico, o Ginásio Poliesportivo com quadras para esporte e piscinas abertas para uso da comunidade, biblioteca, por exemplo; de fácil acesso e facilitado pelo serviço gratuito de ônibus. Os cursos profissionalizantes e oficinas oferecidos pela Secretaria da Criança e do Adolescente, tais como: tear, marcenaria, confecção de livros; a Secretaria do Esporte oferece escolas de futebol, natação, vôlei e atletismo, e o Centro Comunitário oferece curso de datilografia.

Todos esses serviços são divulgados para a comunidade através dos meios de comunicação e pelo contato direto com as crianças, jovens e profissionais que lidam com eles, nas escolas formais e nos Projetos Sol. Os Projetos, juntamente com a família, são os principais veículos de orientação e encaminhamento para esses serviços prestados pela prefeitura.

As crianças e jovens, quando não estão na escola formal ou frequentando o Projeto Sol, encontram-se em suas casas realizando trabalhos domésticos e familiares, como: cuidar da casa e de irmãos ou crianças menores, principalmente no caso das meninas, para que a mãe ou o adulto responsável possa sair para trabalhar ou ajudando o serviço deste. Também podem ser encontrados nas ruas, passeando ou brincando, junto com outros meninos e meninas e, algumas vezes, acompanhados de animais, como cachorros. É principalmente nos finais de semana que ocupam o espaço da rua, para brincar mais à vontade, sem o compromisso de horário com a escola ou o Sol. Os fins-de-semana também são aproveitados para fazer viagens à casa de parentes, para conhecer algum lugar, para pescar, etc, conforme eles mesmos contam nas conversas informais.

Tudo isso sendo oferecido pode significar grandes variedades e oportunidades de vivências diferenciadas para as crianças e jovens da cidade, enriquecendo suas experiências. Por outro lado, pode indicar uma preocupação com os chamativos da rua que, sendo um espaço público está acessível a todos. A rua, por isso mesmo, tem um significado importante para a infância - principalmente em uma cidade como Paulínia, com bairros com fortes características interioranas,

¹² Mauss (1974) discorre sobre a noção de “técnica corporal” entendendo por tal termo “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (p. 211). Para ele, esses modos de comportar-se são condicionados por 3 elementos indissociavelmente misturados: o psicológico, o sociológico e o biológico (p. 215). Ele ainda entende que as técnicas corporais dividem-se e variam de acordo com os sexos e as idades (p. 219).

onde o convívio social com os vizinhos acontece, onde o trânsito (em alguns locais) é restrito, com casas populares, bancos nas calçadas em frente aos portões das casas. Nesse ponto encontra eco um dos objetivos do Sol: evitar que a criança caia nos riscos da marginalidade, ocupando seu tempo que não está dedicado à escola ou aos afazeres domésticos.

A preocupação desses adultos-educadores do Projeto Sol para com esses meninos e meninas, no campo educacional, é proporcionar oportunidades e espaços para que eles vivenciem experiências que participam da construção de sua identidade, tentando formar, fortalecer e manter sentimentos de pertencimento a um grupo (como a família, a escola, com o Projeto Sol, etc.) e evitar que se encontrem em risco de marginalizarem-se, através dos apelos negativos da rua e das drogas. Além disso, como pensa Ghedini (op. cit) sobre o relacionamento entre mães e filhos, pais e filhos e adultos e crianças: *“acredito que todos nós deveríamos buscar esse objetivo: tomar posse novamente de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos”* (p. 201), aceitando o desafio de lidar com o inesperado e o não-planejado (aquilo que foge ao imaginário instituído), que fazem parte do repertório da criança e que vem introduzir - nesse adulto-aprendiz - um outro repertório de interpretação e respostas (proporcionado pela imaginação criativa).

DOS CHOQUES E (DES)ENCONTROS

Quando um dos adultos que trabalha no Sol vem com a frase *“o Sol é um local de conflitos”* e quando ouve-se um desses adultos reclamar com um grupo de jovens que *“eu acho que a gente fala línguas diferentes”*, confirmaram-se e reforçaram-se as impressões sentidas durante as observações feitas. Esse é um dos aspectos mais importantes da realidade do Projeto Sol e, obviamente, não é a causa dos embates mas, o efeito de uma variada e complexa trama de relações sociais e culturais (gênero, idade, classe social, posição profissional) que envolve, exatamente por isso, diferentes poderes. Entretanto, não é novidade alguma, a cotidianidade não é tecida apenas por confrontos que geram conflitos, mas também por confrontos que geram encontros.

Esses dois aspectos, os encontros e os conflitos, podem ser sentidos tanto nos momentos de jogos e brincadeiras quanto nos de atividades pedagógicas dirigidas¹³ e perpassam as relações de adultos, jovens e crianças e destes dois últimos entre si. Porém, os maiores conflitos aparecem entre adultos e crianças - mais do que entre as próprias crianças - e a balança tende a pesar mais para o lado destas.

O poder passa por uma relação de gênero, classe, idade e etnia. E o que normalmente acontece é a representação de uma condição social mais ampla que imputa poder aos adultos - com a especificidade de ser um adulto do sexo feminino no caso do Projeto Sol.

¹³ O que chamo de atividades pedagógicas dirigidas são aquelas desenvolvidas, em geral, nas salas e decorrentes de um tema gerador, pensadas e planejadas em conjunto pelos profissionais do Sol. Cada educador, dentro de sua área de formação: pedagogia, artes e educação física, desenvolve tais temas a partir de sua especificidade profissional.

Poderia-se dizer que as crianças sofrem dupla pressão vinda de um mesmo lado: a institucional, e o poder inerente a ela que é imposto sobre quem a usa; e a etária ou geracional, representada pelo poder dos adultos (as mulheres, no caso) sobre as crianças e jovens, que se acentua pelo fato daqueles serem também professores/educadores, figura simbólica carregada de poder¹⁴. Os adultos, por terem contidos em si não apenas papéis inerentes a cada situação mas, ainda, valores de senso comum, ideológicos, construídos socialmente, trazem e garantem para si determinados e diferentes poderes.

Nesse espaço, a presença e a interferência dos adultos sobre comportamentos, atitudes, hábitos, valores é bastante forte e isso é reflexo de um modelo educacional com raízes em tendências tradicionais - marcado por práticas escolarizantes e adultocêntricas - e de contextos culturais diferenciados (que contrasta com o universo da rua onde a interferência do adulto é quase nula porque ele dificilmente está presente ou, quando está, pouco age nessa direção)¹⁵.

É interessante ressaltar que os conflitos surgem em maior número entre adultos e crianças mais novas do que entre adultos e crianças mais velhas. São poucos os conflitos entre estes e as crianças mesmo porque nos grupos de brincadeiras que se formam há pouca mescla de idade, ou seja, os maiores brincam entre si e os menores entre eles e isso pode ser explicado em parte pela diferenciação, possível em alguns momentos, de interesses das crianças mais velhas e das mais novas pelo comprometimento individual no grupo (em relação à participação e respeito às regras) e por algumas posturas pedagógicas dos adultos que agem no sentido de separá-los por faixa etária, algumas vezes.

Os conflitos que aparecem entre os jovens e entre as crianças dizem respeito a esses mesmos motivos acrescido de uma tendência social¹⁶ de se brincar com brincadeiras mais agressivas, que possuem uma fronteira tênue entre o divertimento/o prazer e a violência. Em alguns casos, vê-se que a brincadeira evolui para a briga acompanhada de xingamentos, tapas, chutes, socos, raiva, descontrole emocional, choro, como pode ser visto nos exemplos:

“O Marcos (14a) prende o pescoço do Alessandre (14a) e este, de brincadeira, dá golpes no outro com o cotovelo. A brincadeira se intensifica. Eles se levantam da cadeira onde estão. O Marcos foge e o Alexandre (13a) intervém na brincadeira. O Alessandre pula, dá um golpe e grita: “Mike Tyson”. O outro pula e dá um golpe também e daí a brincadeira é fugir e tentar acertar o outro.

Duas meninas (12a) se metem com eles, principalmente com o Alessandre. Ele pede para a Kelly tentar dar um tapa nele com a mão e não com o chinelo. Ela corre atrás dele e ele foge. Aparece a Pricila e ela também corre atrás do Alessandre.

¹⁴ Esse poder não é exercido igualmente em toda a esfera social. Há espaços onde a mulher pode se posicionar mais enfaticamente e conseguir papel de destaque e status porém, há outros espaços onde a opressão do universo masculino é marcadamente mais ofensiva.

¹⁵ Ver Fernandes (1979, p. 61). Quando o autor pesquisou as trocinhas do Bom Retiro, na década de 40, não fez menção aos adultos porque, ao brincar na rua, o grupo de brincadeiras era formado apenas por crianças com pouca ou nenhuma interferência dos adultos. Com essa pesquisa o autor contribuiu para a criação do conceito de cultura infantil.

¹⁶ Muito influenciado pelos aspectos culturais do bairro e da comunidade e pela mídia que veicula imagens desse tipo com muita frequência.

(...) Do lado de cá da arena o Alessandre diz pro Alexandre: 'eu vou dar um soco na sua boca' e o outro diz -do lado de lá: 'vem, vem'. O primeiro diz para a educadora: 'dona, eu vou pegar ele'. Não virou realmente uma briga, mas as coisas ficaram, ao que parece, meio confundidas (p.16/95).

Carlos (14a) entra no jogo e a Adriana (13a) começa a brincar com outro menino. Ele puxa o cabelo dela com força e ela pede pro Alessandre ajudar tentando 'desgrudá-la'. Então, ela consegue puxar o cabelo do outro. Este a solta.

Agora, o Fernando (12a) começa a provocá-la, chutando-a e ela devolvendo e fugindo até que ele a tranca em uma sala. Ela foge e ele vai correndo atrás, por fora do Projeto. Ela aparece e se refugia no banheiro. Sai algumas vezes para enfrentá-lo mas quando ele ameaça pegá-la ela volta (p. 18-9/95).

A Vanessa (14a) vem me contar que uma arneação de briga aconteceu entre as meninas por culpa de um jogo de vôlei na semana passada. A outra Vanessa (14a) quer 'pegar' a Adriana porque esta chamou a outra de 'biscate', mas a primeira Vanessa (Bernardes) não acha justo pois todos do outro time xingaram a outra Vanessa e, então, todos estão envolvidos. Ela me diz que não quer brigar mas se quiserem, ela 'não tem nada a perder' (p. 50/95).

Para justificar a menor ocorrência de embates entre os adultos e os jovens é possível valer-se do conceito de "interiorização ou incorporação do outro" pelo indivíduo. A citação de Fortuneé explicita isso:

"(...) comparo esta situação com a das crianças bem pequenas nas pracinhas, cujas mães ficam sentadas nos bancos conversando. A criança ousa sair de perto da mãe, explora o local, busca e disputa o brinquedo de outra criança mas, a cada instante, a cada um desses distanciamentos ela volta para perto da mãe, seu ponto de referência, de contato. Se isto está garantido, a mãe está mesmo lá, sente-se forte e confiante para uma nova aventura. Quando cresce, internalizou tanto essa presença como ponto de referência, através dessas idas e vindas que já a contém, pode prescindir dela enquanto presença física, já a possui dentro de si. Pode então, ousar ainda mais, ela própria torna-se o ponto de referência" (p. 227)¹⁷.

Para esses jovens, o processo de interiorização do outro já está mais consubstancializado do que para as crianças mais novas. Esse "outro" incorporado é (também) o adulto que simboliza e representa o respeito às regras do jogo, às regras de "boa convivência" instituídas e mais aceitas socialmente. Isso explica ainda a razão pela qual esse grupo pode brincar sozinho em muitos momentos, organizando-se e encaminhando o desenrolar do jogo ou da brincadeira "à sua maneira".

A linha seguida pela psicologia russa, que tem Vygotsky, Luria, Elkonin e Leontiev como principais representantes, sustenta que todo indivíduo é, por princípio, um ser social e que à medida em que se desenvolve vai se individualizando - invertendo a lógica explicativa presente em algumas linhas psicológicas - através da internalização da cultura mediada pelas interações sociais. Pela internalização do "outro" se processa uma atividade de individualização, isto é, algo que é externo se reconstitui internamente. Essa dinâmica é constituída por dois processos recíprocos: primeiramente,

¹⁷ Fortuneé (1990), trabalha com terapia psicodramatista com adolescentes e utiliza-se desse conceito para avaliar a relação que se estabelece entre ambos em um processo psicoterápico.

entre as pessoas, nas relações sociais e, depois, na internalização pessoal, que singulariza e particulariza cada um¹⁸.

Durante o engendrar das brincadeiras e dos jogos alternam-se momentos de compreensão grupal e impasses sofridos. O grupo dos mais velhos muitas vezes encontra maneiras de resolvê-los sem a interferência do adulto através da negociação, de concessões, de diálogo, de pedidos de desculpa, valores fartamente divulgados e inculcados pelos adultos, principalmente em locais educacionais.

“O jogo (futebol de bobinho) começa; passado um tempo, surge um impasse, eles reclamam com o Alexandre (14a) que ele não acha que perdeu a bola - que reluta mas acaba cedendo e vai para o centro como ‘bobinho’. O jogo não pára por causa da discussão.

O Marcos (14a) avisa a todos que vai sair por uns instantes para tirar o tênis. O Gilson (14a) e o Rodrigo (13a) também avisam que vão sair para beber água. Quase todos tiveram essa preocupação de avisar os outros quando fazem algo.

Quando há impasses eles mesmos resolvem sem muita discussão; apesar das reclamações, um sempre cede.

Como o André (12a) quase não recebe a bola ele fica sentado, meio chateado. Uns dizem: ‘ó o neguinho lá’, querendo dizer para chutarem para ele. Parece que se preocupam com que todos joguem.

(...) O Gilson xinga o André porque ele está chutando a bola alto e diz pra ele em tom agressivo: ‘põe essa bola no chão’; logo depois, pede desculpas e repete tudo só que de forma mais delicada.

O que está de ‘bobinho’, num momento, reclama que o Rodrigo deu bica. E logo se inicia uma briga. Os outros seguram os dois para evitá-la. Vão, então, se acalmando e o jogo continua. No decorrer do jogo ficam muitas vezes frente a frente mas não há resquícios da briga, parece até que não houve nada.

(...) O Rodrigo não quer mais jogar e se senta nas escadas da arena. Todos vão lá e lhe dão ‘cascudos’ ou ‘croques’ na cabeça e chutes pelo corpo. Ele tenta se defender mas acaba chorando. O jogo pára. Ele xinga um outro menino e começam a falar alto; outro menino tenta ‘pôr panos quentes’ dizendo: ‘deixa ele’. Aos poucos, vão saindo de perto dele e recomeçam o jogo sem ele. O Rodrigo pára de chorar mas não joga mais (p. 20-1/95)”.

Entre o grupo dos menores aparece com maior frequência momentos de resistência ao adulto quando algo está enfadonho e não se pode modificar voluntariamente ou em relação à alguma atitude arbitrária deste:

“Os dois meninos (7a) fazem parte da turma de uma das educadoras. Ela pede para uma garota mais velha que eles (13a) vir buscá-los. Eles fogem dela correndo e se divertindo. Enquanto ela corre atrás de um o outro se esconde atrás do pilar de concreto. Ela pega o primeiro pelo braço e o outro vai chutá-la para desafiá-la e provocá-la. Nessa hora a educadora aparece, leva o Wilson, carregado, para dentro e, quando volta para pegar o Jules só dá uma olhada firme e ele vai para a sala (p. 85/96)”.

“Vejo a monitora trazendo duas crianças pequenas que não estavam nas salas mas sim lá no alto do morro do Projeto; um deles é o Wilson . Eu percebo que eles evitam ficar nas salas envolvidos em atividades, preferem ficar soltos por aí, como na outra semana em que mexiam com as abelhas. (...) Após algum tempo não os vejo mais fora da sala. O Wilson está entretido no trabalho de marcenaria, parece que se interessou pela atividade (p. 88/96)”.

¹⁸ Para aprofundar o assunto ver Vygotsky (1991) e Vygotsky e Luria (1988).

“Uma das educadoras grita com um garoto (11a) e coloca-o pra fora da sala; talvez ele estivesse atrapalhando, não sei de que forma. Do lado de fora, após pouco tempo, ele pega uma corda e começa a pular. A educadora vê, sai da sala muito brava e toma-lhe a corda mandando-o se sentar na cadeira. Chama-o de 'cara-de-pau' porque ele está fora da atividade (subentende-se que está de castigo). Ela perde o controle da voz e age de forma rude. Ele fica sentado conforme foi mandado mas, espia pelo vidro da porta. A educadora diz: 'você não quis ver lá dentro e quer ver daqui de fora? Você não veio ontem, chegou atrasado e não fez a atividade e fica com essa cara-de-pau? Tá na hora de pensar'. Ele (reclamando): 'Ah, dona...'. E a educadora: 'Ah, dona' o quê?, e sai.

Após um tempo, ele se levanta e vai para o banheiro. Fica lá pelo menos 5 minutos. A educadora percebe que ele não está mais onde ela o mandou ficar e vai procurá-lo. Acha-o no banheiro. Fala pra ele sair porque ele 'já lavou as mãos' - a pressão é tamanha. Ele 'faz hora' - sinto que está envergonhado. Ela não sai da porta, chamando-o. Depois de um bom tempo - até eu fico ansiosa e nervosa com a situação - ela diz pra ele lavar as mãos rápido, sair do banheiro e se sentar. Por fim, desgastada, ela sai. O garoto ainda permanece lá e depois, sai com outro garoto, o Daniel (11a). Se senta na cadeira. Ele fica próximo a um grupo de meninas que está trabalhando (são da mesma turma dele) e pede, com timidez, pra participar. A educadora: 'Agora você quer? Já pensou?'. E ele: 'já'. Ela: 'Viu como é difícil trabalhar (ou seja, com alguém atrapalhando)?' Ele pede: 'Deixa'. Ele acaba entrando na sala. Ela não diz que permite mas, aceita-o (p. 94-5/96)”.

Em ambos os casos fica evidente a tentativa do adulto de manter seu poder sobre o mais jovem, porém, os atos de resistência e boicote - como mostra o exemplo abaixo - mostram que ele não é total¹⁹ e, tais atitudes contrárias abrem a possibilidade desses adultos inclusive reverem suas posturas:

“Eu vou acompanhar a queimada com os menores. Eles ficam com a educadora. Os maiores ficam sozinhos. (...) Os meninos (mais novos) correm para um espaço maior e a educadora fica sozinha com a bola. Ela diz: 'não vai ser aqui?' e um deles responde: 'não'. Então ela vai até eles (p. 89/96)”.

Apesar dessas interferências infantis que, por vezes, rompem o discurso e a conduta dos adultos ainda é esse poder que paira pelo espaço, incentivando o que é permitido e recriminando o que é não é tido, comumente, como aceitável:

“Alguns meninos se provocam e fogem ou correm um atrás do outro, (...) até pegá-lo e imobilizá-lo, então tampa sua boca para que não grite, mas ele grita assim mesmo. (...) O Anderson (13a) cruza o caminho com a educadora e vai logo lhe explicando -sem ela perguntar nada- que foi o outro quem começou. A educadora diz que não perguntou nada e ele diz que 'é porque o Lora tava fazendo barulho (gritando)'. Ele próprio se delatou (p. 52/95)”.

O próprio adulto age de formas contraditórias em relação à uma mesma situação, o que mostra que não se baseiam em consensos e que a reflexão sobre como lidar com o aspecto do brincar e do lúdico não é uma constante nas discussões pedagógicas com os outros profissionais. Algumas vezes é autoritário delegando para si a tomada de discussões cruciais sem consultar o grupo:

“Um impasse acontece durante o jogo (de ping-pong): há pessoas pegando a bolinha com a raquete quando ela vai fora (para não ter que ir atrás dela) ao invés de deixá-la passar e, quem a jogou diz que é ponto seu enquanto que o outro diz que só parou a bolinha. Durante um certo tempo o jogo continua apesar desse impasse, ou melhor, cada um ia fazendo a sua interpretação, o seu julgamento enquanto continuavam jogando. Até que a educadora pára por instantes o jogo para combinarem o que vai valer.

¹⁹ Essa postura do adulto é denominada “adultocentrismo” por Rosemberg (1976) e, tanto isso quanto as tentativas de resistência por parte das crianças, puderam ser notadas por Rocha (1994) e Wajskop (1995) em pesquisas sobre o brincar em instituições de educação infantil.

Ela fala: 'tem uma confusão aí que é preciso acertar', e fica estabelecido, por ela, que não pode pegar quando a bola vai fora (p. 15-6/95)".

"Com o jogo (futebol de latinha) acontecendo, a educadora diz para irem buscar outra bola porque a que está em jogo é muito pesada; é ela também quem manda o Anderson sair porque ele chutou muito forte e não podia - era uma das regras - mas, é ela quem julga. Ela diz que vai começar a contar tempo para o jogo ir mais rápido e terminar pra que o outro grupo possa entrar (p. 23/95)".

Em outras ocasiões, ao não ter certeza de como agir, assume posturas que vão contra suas próprias regras, que fazem questão de seguir:

"No começo da brincadeira (beijo, abraço, aperto de mão) já tiram que não vai valer beijo na boca porque os menores não querem. (...)Uma outra menina escolhe o Fernando (12a) e pede beijo mas, ele não aceita de jeito nenhum, até esconde o rosto com a camisa. A educadora não o força a aceitar (o beijo é no rosto) e pede pro pessoal entender, mas todos gritam: 'beija, beija...' e tentam forçá-lo. Termina por não se beijarem.

Na vez do Robson (13a), ele também não quer beijar a menina que o escolheu; a educadora diz: 'é amizade!' mas, não adianta, então, ela (sem perguntar pra ninguém) troca por aperto de mão. Quando o Raimundo (12a) pede beijo pra um menino (está de olhos vendados) eles não se dão e a educadora, de novo, troca por aperto de mão. Ela não deixa eles resolverem (se é pra seguir as regras ou existe flexibilidade) e se apressa por resolver o impasse (p. 27-8/95)".

Outras vezes ainda, sua intervenção é no sentido de dar oportunidades e garantir a participação de um aprendiz na brincadeira. Essa postura pode gerar intolerância em uns mas aquiescência de outros:

"A educadora aparece pra bater corda e eu também vou ajudar. Tudo corre bem até que surge um conflito: uma menina que estava pulando erra logo no início (após 2 pulos) e a educadora resolve dar outra chance. Todos, imediatamente, reclamam. Ela pede tempo e tenta argumentar mas não dão espaço à ela. Até que ela 'cava' um espaço e diz que é pra dar chance para quem não sabe ainda, para poder aprender, como fizeram com um garoto que antes não sabia pular caracol/rocambole e, de tantas chances que deram acabou aprendendo. Mesmo a contra-gosto de alguns isso começa a valer. Mas, respeitar essa regra é difícil pois mesmo quem já sabe pular se vale disso para não sair e continuar pulando; por isso, eles cobram atitude e resoluções dos adultos, inclusive de mim, acerca disso.

(...) Interessante verificar como toleraram muitas chances dadas à Paula (7a) que estava aprendendo. Ela estava de fora, olhando, e a educadora a incorporou à brincadeira e ao grupo. Primeiro, ela iniciou com 'balancinha', sem bater a corda, para a menina pegar o jeito. Depois, bateu a corda pra garota pular e ela conseguiu algumas poucas vezes. Também foi permitido que ela batesse corda porque não queriam que ela pulasse e ela estava saindo da brincadeira chateada. Interessante também, que todos concordaram (embora sem dizê-lo) em ensiná-la para que aprendesse porém, em alguns momentos não tiveram paciência ou se aproveitaram da posição de aprendiz para levar vantagem, tomando o lugar da Paula na ponta da corda ou, quem pula pede pra pular novamente porque errou por culpa da Paula que não sabe bater (p. 103-4/96)".

Em alguns momentos, se não fosse pela interferência do adulto talvez a brincadeira ou o jogo perdesse seu atrativo e, com a proposta de novos desafios, de sugestões de alternativas de modalidades para se brincar ou jogar, o momento recupera sua força e a criança, seu ânimo:

"A educadora fez questão que as crianças cantassem músicas para acompanhar a batida da corda. Algumas sugestões dela não foram acatadas - como a de pular 'zerinho', modalidade na qual a criança passa correndo por baixo da corda sem pulá-la - porque havia muita gente na fila e a espera pela vez iria demorar, mas aceitaram a sugestão de pular 'foguinho' - batidas rápidas da corda e mais difíceis de pular - após chegar a 100 pulos. Isso soou como novo desafio pois a brincadeira ou o interesse por ela estava se esgotando (p. 103/96)".

Faz parte dessa dinâmica de interações um moto-contínuo gerado pela constância de posturas que se reforçam mutuamente, vindas tanto do lado do adulto quanto do lados dos grupos de brincadeiras e torna-se quase impossível perceber qual lado o inicia. Poderia-se afirmar que a presença do adulto nas proximidades, como aquele que “garante que as coisas dêem certo”, embute nas crianças e nos jovens a crença na necessidade de uma dependência muito grande, de uma heteronomia ao invés da ênfase na autonomia. Por isso, ora o adulto interfere demais nos jogos e brincadeiras e, ora os grupos o solicitam em demasia ou desnecessariamente ou delegam a eles as soluções para as dificuldades.

O adulto costuma se apressar por resolver entraves, impasses, conflitos e dúvidas para possibilitar que a brincadeira continue e para que não haja brigas e desentendimentos - as brincadeiras mais agressivas o incomodam muito pelo teor de violência física e psicológica. É ele quem, normalmente, elenca as regras que valerão para os jogos -contribuindo para a transmissão de conteúdos de brincadeiras -, controla o tempo, o rodízio de crianças nas rodadas, evita os xingamentos, julga a validade ou não dos lances, marca os pontos, faz modificações no decorrer da brincadeira, tenta garantir a participação de todos, incentiva os aprendizes. Na maior parte das vezes, ele assume a posição de juiz (como nos jogos de futebol) mas, nem sempre é capaz de julgar acertadamente - por não ter acompanhado o lance - e acaba se colocando em situações desagradáveis ficando até constrangidos pois, podem dar razão ou cederem às pressões dos que “trapaceiam” por eles terem tido mais voz e gritado mais alto naquele momento. Quando ele realmente não se sente apto para deliberar, deixa para que o grupo decida.

Mesmo quando ele não se adianta para dar soluções o grupo o procura para reclamar e fazer cobranças em relação à sua interferência, apesar de serem capazes de tentar resolver o problema:

“Entre o grupo se decide quem será o goleiro. Após 20 minutos, começa o jogo (de futebol). Só há 2 times compostos pela metade das crianças que quiseram jogar. Não há demarcação visível do campo, só dos gols. É 'mais ou menos' combinado, ou melhor, parece que prevalece o bom senso.

Vai quase todo mundo na bola e chuta-se para qualquer lado. O Gilson é que está de juiz (está com o pé machucado) mas, o grupo se encarrega de controlar o jogo. Há muita gente no jogo. Quando acontece o gol paira uma dúvida pois o goleiro a espalmou. Uns dizem que foi gol e outros negam. Então, vão até a educadora para que resolva. Ao fim das discussões não é aceito o gol. Na verdade, o que houve foi que não combinaram a altura do gol, só as traves laterais é que foram marcadas com chinelos (p. 7/95)”.

“A educadora substituta sai e eles ficam a sós, mas eu estou lá -como adulto também além de pesquisadora. Um garoto diz que vai sair do jogo, reclama e procura essa educadora para resolver o problema mas, como ela não está por perto, ele volta ao jogo 'emburrado' (p. 108/96)”.

O ranço do aspecto escolar também perpassa e enviesa a postura do adulto em relação ao brincar, à brincadeira e ao jogo:

“Há dois times: o do sol e o da sombra. Cada bandeira, que é um pé de chinelo, fica em um local determinado no campo adversário. O objetivo é resgatá-la. Nem bem começa o jogo e alguns problemas acontecem então, o adulto interrompe, pede para todos se sentarem em roda para discutir os problemas que estavam acontecendo e que 'impediam o jogo de acontecer'.

A educadora propõe um segundo para que cada time pense em táticas para o jogo (rouba bandeira). São 10:20 horas. O Juliano, do time que está ganhando, a princípio acha ruim (a parada) e reclama porque entende que isso favorece o time adversário, mas depois, se rende e se junta à educadora e ao resto do grupo para se organizarem e pensarem em táticas. O jogo prossegue. Às 10:40, nova pausa. Agora a educadora quer que eles percebam um 'segredinho', ou seja, que não adianta todo mundo ir atrás da bandeira. Ela também tenta conter as reclamações. São 10:45, após a roda para conversa sobre

os aspectos do jogo e a sugestão de jogarem de novo outro dia para corrigirem as falhas, todos voltam para a sala, para a roda final (p. 12-3-4/95)”.

Essa postura do adulto envolve dois aspectos, positivo e negativo: se por um lado mostra outras possibilidades de relação com o jogo e/ou brincadeira e com o outro, por outro lado, por interferir, corta o ritmo e provoca insatisfações e decepções.

Essas paradas que interrompem o jogo já no início ou no auge, desagradam e desmotivam alguns participantes. Isso mostra que tal momento não permite interferências a fim de interesses escolares e leva a questionar a necessidade disso. Se a escola formal não permite o prazer e o divertimento e, se no Projeto Sol isso é despertado e permitido muitas vezes, por quê “didatizar o lúdico”²⁰ se ele, por si só, garante possibilidades de aprendizagem e conhecimento? A brincadeira e o jogo têm função social²¹ e são produções elaboradas culturalmente que só podem ser expandidas com a efetiva contribuição de adultos, jovens e crianças em interação. Através dessas atividades manipulam-se símbolos que são recriados ao brincar, logo, é fator importante e indispensável ao desenvolvimento.

Desafiando essa tendência à didatização que permeia as atividades pedagógicas dirigidas e desenvolvidas a partir de um conteúdo ou temática estão as brincadeiras que acontecem sem o consentimento do adulto ou aquém deste, nos intervalos de atividades dirigidas, orientadas e supervisionadas e nos momentos em que o adulto está ausente ou distraído²².

Tais momentos são bastante frequentes e seu tempo de duração deriva do próprio esgotamento da brincadeira ou do jogo, ou da intervenção do adulto que a recrimina por julgá-la inoportuna naquele instante. Nisso aparecem as brincadeiras tradicionais bem como as improvisadas que são a tradução da possibilidade da imaginação. Isso é necessário para a realimentação da criatividade e reconstrução de conteúdos culturais:

“Enquanto decidem a sala em que vão, três meninos: o Adelelmo (11a), o Idelfonso (11a) e o Flávio (11a) brincam, escondido, de atirar bolinha de papel com elástico preso entre os dedos; nenhum adulto vê. Só algum tempo depois a educadora pede para pararem. Eles param por um tempo mas depois continuam (p. 34/95)”.

“Na hora do almoço a Vanessa (14a) vem me dizer que tem uma brincadeira nova. Pra participar é preciso fazer um 'contrato' entre os meninos e as meninas. Se um menino vir uma menina que não está com os dedos cruzados pede um beijo e escolhe quem ela deve beijar e vice-versa (p.46/95)”.

“A roda termina. Vejo duas meninas com algumas pedrinhas na mão brincando de jogá-las para o alto e tentando equilibrá-las quando caem, nas costas da mão. Parece a brincadeira das 5 marias. Não dura muito e a seguir, vão para as salas como os outros (p. 50/95)”.

“Todos vão para as salas e eu fico sentada em uma cadeira e mesa do lado de fora. Logo, duas crianças pequenas saem da sala e vêm ficar ao meu lado. Não estão a fim de ficar na sala. Vão, os dois, atirar pedras numa casa de abelhas em um galho de árvore. Me disseram que ontem fizeram a mesma coisa e as abelhas os atacaram mas, elas “não picam, só enroscam no cabelo”, diz o Wilson (7a). Depois, sobem um morro que há atrás [no terreno] do Projeto e não os vejo mais (p. 85/96)”.

²⁰ Esse termo foi cunhado e desenvolvido por Wajskop (1995).

²¹ É a opinião de Brougère (1994), um estudioso da brincadeira a partir da ótica da psicologia russa sócio-interacionista.

²² A dissertação de mestrado de Wajskop (1995) já havia ressaltado esse fato corriqueiro em pré-escolas públicas.

Uma forma de brincar que também acontece e que exige maior grau de imaginação como em uma representação de papéis, é uma espécie de faz-de-conta sem que as pessoas combinem esses papéis anteriormente. A elaboração se dá no instante da situação, no embate dos atos de uns e outros:

“Enquanto as meninas dançam, o Anderson (13a), o Alessandre (14a) e o Marcos (14a) começam uma brincadeira assim: o primeiro pega no pescoço do segundo até derrubá-lo no chão, prende-o sem deixá-lo se levantar e o Anderson entra na brincadeira como um juiz de luta de boxe. Ele se agacha perto dos outros dois e faz as contagens de segundo tradicionais nas lutas de boxe, até dar a vitória para o Alessandre. Eles se levantam e se sentam nas cadeiras. Tudo leva pouco tempo (p. 23/95)”.

“Um garoto pequeno sai da sala e vai até outra e, conforme desvia de um obstáculo, imita o som de derrapagem de um carro (p. 91/96)”.

“A monitora chama três garotos menores para a sala. Eles entram mas, logo depois, saem dois deles, um carregando o outro nas costas. Passam por mim e um diz: 'vamo embora'. Eu digo: 'pra onde?' e ele responde: 'pra casa, eu moro no Matão. Vou de cavalo', e monta nas costas do outro (p. 91/96)”.

A turma como um todo se interessa por brincadeiras que envolvem 'mexer' com o outro, cutucar quem está quieto, simular brigas e lutas, provocar e sair correndo. Tanto os maiores quanto os menores fazem isso. Os mais velhos provocam os mais novos dando tapas na cabeça, jogando na vez desses, tomando-lhes o boné ou brinquedos (pião, revólver d'água, bolinha de gude). Esses não se deixam submeter facilmente, reclamam, chutam-os, xingam-os, mas terminam por aceitar sua condição inferior (de tamanho e idade). Entretanto, tomando vantagem do seu tamanho, choram para atrair a atenção de algum adulto que esteja por perto para que bronqueie com aquele que lhe provocou.

Essa tática funciona quase sempre, é eficaz na maioria das vezes. Os menores, quando tentam entrar no universo dos maiores, não são tão persistentes pois percebem que estes não lhes atendem ou os ignoram; mas esses maiores também podem agir em defesa e desafiar alguém que esteja importunando uma criança menor, ou seja, apesar das diferenças existe um cuidado e preocupação por parte dos mais velhos para com os mais novos.

Tanto os meninos quanto as meninas participam desse tipo de brincadeira corporal e não se nota diferenciação quanto ao sexo e idade. Todos brincam de maneira semelhante embora com a ressalva de que os mais velhos conseguem controlar sua força, quando querem e, mesmo que sejam brincadeiras onde esta predomina, não é exagerada. Já não é o que ocorre com os mais novos; eles parecem não diferenciar exatamente o brincar, o fazer-de-conta, da realidade e, então, fortes e pesados socos, chutes e pontapés são distribuídos; o controle resulta de uma aprendizagem dessa vivência nos espaços sociais e nas interações mantidas com os outros.

Nem só de choques ou desencontros se faz o dia-a-dia, “nem tudo ao mar, nem tudo à terra”; os encontros também estão presentes. Esses dizem respeito aos momentos e às situações onde os interesses e as disposições de ambos os grupos de crianças e adultos se encontram. Não implica que, necessariamente, haja fusão de encontros mas, possivelmente, aproximações.

Isso pode ser notado nas oportunidades dadas pelas educadoras aos grupos de jovens e crianças de ensinarem o que conhecem aos demais - inclusive para elas -, respeitando-se e evidenciando-se as diferenças e os tipos de saberes e garantindo-se espaço para que continuem acontecendo:

“Em cada sala está acontecendo uma atividade diferente: rascunho do desenho e modelo da pipa que querem montar; cortar ripas de bambu e afiar as varetas; montagem da armação que a sustenta e colagem do papel de seda.

Nessa atividade são as próprias crianças e jovens que ensinam os outros. Eles vão dando as orientações. Há pouca participação do adulto, eles praticamente ensinam o adulto como se faz e se viram sozinhos. Os adultos mais coordenam e assessoram no que podem” (p. 3-4/95).

“Uma educadora havia comentado que estavam repetindo as brincadeiras e tenta lembrar outros tipos delas: queimada ('que faz tempo que não brincamos'), mãe-da-rua ('que nunca brincamos no Projeto'). Aos poucos vão surgindo outras brincadeiras lembradas pelas crianças e jovens, do tipo: que mês?, elefante colorido, alerta, cobra-cega, ovo choco. O 'beijo, abraço, aperto de mão' surgiu aqui e substituiu a primeira sugestão dada para o 2º Momento que havia sido vôlei.

Fica estabelecido que uma das educadoras vai ficar com o grupo que escolheu brincar de 'beijo, abraço, aperto de mão' ou 'caiu no poço'. Ela diz que não sabe brincar e, então, quem sabe é que vai ensinar” (p. 25/95).

Outro momento singular de encontro se deu alguns dias após a morte de todos os cinco integrantes da banda Mamonas Assassinas, vítima de acidente aéreo em São Paulo, e que vinha fazendo sucesso na mídia, principalmente entre as crianças e jovens. A referência a esse fato, e o profundo sentimento de pesar do grupo que frequenta o Sol, surgiu durante a roda inicial onde os assuntos do dia e de interesse são levantados e comentados e/ou discutidos:

“(...) o segundo recado é que alguns meninos irão fazer uma homenagem aos Mamonas Assassinas (por vontade deles). Enquanto o Wagner distribui os salgadinhos que trouxe existe um pouco de tumulto, muitos mudam de lugar para receber salgadinho outras vezes, falam alto, se cutucam com as mãos.

Nisso, chegam os meninos fantasiados para fazerem uma apresentação de imitação do grupo falecido. Uma fita com a música 'O Vira' serve de base. Todos prestam atenção, cantam junto e batem palmas.

Ao final, uma das educadoras diz que o Brasil ficou muito sentido com a morte deles porque eles eram novos e alegres; que era uma homenagem para as crianças do Projeto também; que eles faziam sátira e deixavam as pessoas felizes e, que hoje em dia, há poucos motivos que nos deixam assim” (p. 84/96).

Essa variedade de condutas e valores que permeia o cotidiano das relações sociais assume um caráter heterogêneo e põe em debate 3 grupos que interagem: os adultos, os jovens e as crianças e está de acordo com a lógica predominante da cultura brasileira mais ampla e o olhar específico que se lança sobre a infância, sobre o brincar e sobre as gerações mais novas.

Entre os primeiros e os últimos correspondem universos bem particulares de interesses, preocupações, formas de ver e lidar com o meio natural e social que, por vezes, divergem e, por outras, convergem, embora exista a disposição para entender e participar de maneira mais adequada do universo do outro. Isto se dá sempre tendo como referencial as experiências próprias vividas na infância, do contato maior ou menor com diversificadas faixas etárias e com crianças e jovens de classe social diferenciada, do conhecimento que a formação profissional fornece, a qual possibilita condições satisfatórias - ou não - para atuar de maneira significativa e condizente com essa determinada realidade.

Entre o universo do adulto e o das crianças encontra-se o do jovem, com características cruzadas de ambos os lados, mas - para uns mais do que para outros - fortemente marcado pelas condutas, atitudes e ótica do mundo adulto, e é nesse processo que ele tenta construir sua identidade, nesse caminho de idas e vindas.

O jovem parece identificar-se com esses dois lados ao mesmo tempo em que se esforça para ter uma identidade própria. O outro é o espelho que ajuda a construir tanto a identidade do jovem quanto dos demais grupos geracionais e ambos se constituem e se transformam por essa relação marcada por fatores etários, de gênero, culturais, sociais, raciais, de experiência individual, de papéis socialmente desenvolvidos.

Isso implica dizer que o adulto, o jovem e a criança modificam-se durante a “passagem da vida” mas, não anulam os períodos anteriores vivenciados com o qual ficam ligados e que permitem o possível diálogo, entendimento e identificação com o outro caracterizado pela diversidade e particularidade de significados sociais e culturais, mesmo através do conflito pois, é através dele que se processa a aprendizagem e o conhecimento.

Oliveira (1993), em sua pesquisa sobre as relações entre velhos e crianças, mais especificamente entre avós e netos, fala das possibilidades educativas que o contato entre gerações possibilita. Para ele,

“(...) avós e netos entre si também trabalham na prática com a busca de relações igualitárias, sem perder de vista as diferenças. Justamente esta combinação é que permite a riqueza da co-educação de gerações, isto é, de mútuas influências entre as pessoas abertas a se modificarem, conscientemente ou não, com a ajuda do outro” (p. 3).

Além do autor frisar a importância da convivência de pessoas de diferentes gerações, através da troca de experiências e da possibilidade de reelaboração de conteúdos culturais, ele ainda salienta que no contato entre as gerações existe *“a não-contemporaneidade entre contemporâneos (...): ‘Todos vivem com pessoas da mesma idade e com outras de idades diferentes, deparando-se com várias possibilidades de experiência entre si. Para cada um, contudo, o ‘mesmo tempo’ é um tempo diferente, ou seja, representa um diferente período do seu eu, o qual só poderia ser compartilhado com pessoas da mesma idade” (p. 19).*

A NOSSA PATOTA É QUE É INSUPERÁVEL¹

Na atividade de brincar surgem expressões do imaginário dominante e situações onde a imaginação criativa aparece. Falar do brincar implica falar também da dimensão lúdica que o acompanha. Pode parecer fácil falar sobre o brincar e tudo mais que ele envolve, inclusive sua dimensão lúdica, afinal, vivenciamos isso e vemos pessoas e grupos brincando e divertindo-se. Entretanto, essa familiaridade e intimidade com tal atividade são apenas aparentes quando a proposta é clarificar o que isso envolve através de conceitos e explicações racionais. Ele é fugidio e logo *“sentem-se os limites e a insuficiência das palavras, conceitos e definições”* (Santin, 1994, p.14).

Uma tentativa de aproximação poderia dar-se pelo uso que Bourdieu (1988) faz do termo jogo. Para ele, jogo é toda situação de enfrentamento no campo social. Embora não se pretenda - nem se ouse - aqui, tratar da aplicabilidade de tal idéia a um contexto mais amplo, é possível aplicá-la a um recorte mais específico dessa realidade da qual ele trata (da qual, possivelmente, Bourdieu partiu para efetuar suas análises mais amplas da relação dos grupos com seu contexto social): a atividade de brincar com jogos e brincadeiras. Segundo o autor,

*“um campo só pode funcionar se encontra indivíduos socialmente predispostos a se comportarem como agentes responsáveis, a arriscarem seu dinheiro, seu tempo, às vezes sua honra ou sua vida, para perseguir os objetivos e obter os proveitos decorrentes, que, vistos de um outro ponto de vista, podem parecer ilusórios, o que afinal sempre são, na medida em que repousam sobre aquela relação de cumplicidade ontológica entre o hábito e o campo² que está no princípio da entrada no jogo, da adesão ao jogo, da **illusio**”* (p. 52).

Embora não se possa falar do lúdico como algo a priori mas, como participante de determinadas atividades - que podem tornar-se lúdicas ou não -, a idéia da *illusio*, de Bourdieu, de *“sentido de investimento”* (p. 53), pode servir para tentar clarificá-lo. Neste caso, a ilusão é entendida como *“no sentido originário de ação de enganar-se a si mesmo, de divertimento”* (p. 53). Para Huizinga (1971), nesse mesmo sentido é usada a palavra imaginação: *“a criança (...) quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é imaginação no sentido original do termo”* (p. 17).

¹ A frase do título é de autoria do escritor Alex Nascimento e encontra-se na coletânea de textos organizada por Abramovich (1983).

²O autor usa como base de análise as idéias de campo e hábito. O campo refere-se ao ambiente social no qual os grupos se encontram, envolvendo os aspectos políticos, econômicos, culturais, relações de poderes que particularizam esse contexto; o hábito é o que identifica o indivíduo enquanto tal e como membro de determinado grupo social, envolvendo sua história de vida e sua participação e atuação no contexto social (por exemplo: filiações, adesões, opções profissionais, sexuais, etc).

O motor para a entrada e permanência nesse estado provém de uma motivação voluntária - interna e/ou externa - que dá concretude a essa dimensão e que tem relação com os objetivos da atividade mas não só: *“a caçada conta tanto quanto a presa, se não mais, e há um proveito da ação que excede os proveitos explicitamente perseguidos (...) e que consiste no fato de sair-se do anonimato, e de afirmar-se como agente, envolvido no jogo, ocupado, habitante do mundo habitado pelo mundo”* (Bourdieu, 1988, p. 54).

O lúdico não se restringe a atividade de brincar, aparece em diferentes situações dependendo da relação que o indivíduo mantém com elas, porém no brincar ele é essencial, o que dá margens a pensar que se ele, em algum momento, for furtado da brincadeira ou do jogo ambos desaparecem, justamente por se romper com a aura que permeia e mantém o brincar.

Há uma história corrente que diz:

“Eram vizinhos, um professor e um operário. O primeiro passa em frente a casa do operário e o vê lendo um livro. Pergunta do professor para o operário: 'está estudando?'. Resposta desse: 'Não, estou me divertindo!'.

De uma outra vez, o operário passa em frente a casa do professor e o vê cortando a grama. E então comenta com este: 'Trabalhando, professor?'. E ouve como resposta: 'Não, estou me divertindo!'”

Para o professor, ler é estudar. Para o operário, cortar grama é trabalhar. Entretanto, as respostas que dão, subvertem essa lógica mostrando que o prazer e a seriedade não são intrínsecos à determinadas atividades mas, dependem de como o indivíduo encara o que está realizando. É nesse sentido que o lúdico se encaixa; ele não existe a priori, só passa a existir decorrente de algo e em conformidade com isso e, portanto, esse sentimento pode variar de pessoa para pessoa e de situação/momento e atividade.

Essa história também mostra que o caráter lúdico que as atividades podem adquirir não se resumem àquelas realizadas por crianças, ou seja, ele não é específico da infância embora esteja presente em grande medida nesse período da vida.

As crianças e os jovens podem encarar as mesmas atividades com sentimentos diferentes: *“Eu não gosto de ir pra escola, lá não tem jogo, não pode brincar, só pintar e colar”*³, diz um garoto de 3 anos de idade em relação às atividades dirigidas e pedagógicas da escola. Para ele, o lúdico não aparece nessas atividades. Para algumas crianças e jovens do Projeto Sol, essas mesmas atividades somadas a outras do tipo assistir vídeo, escovar os dentes, fazer bandeirinhas de Festa Junina e flores de papel para enfeitar as mesas do refeitório (conforme aparecem em desenhos realizados), podem estar imbuídas de um sentimento de ludicidade, dependendo da relação mantida com tais atividades.

O brinquedo, o jogo e a brincadeira são “espaços” que, no geral, possibilitam a ocorrência e emergência do lúdico tanto para adultos quanto para jovens e crianças. Isso não indica que ele possa acompanhar até a finalização da atividade; o aspecto lúdico pode ser ao mesmo tempo tão sólido ao servir de base de sustentação para o comportamento, e tão frágil, por poder ser atingido por

³Comentário feito por Lucas R. Battisti de Souza, de 3 anos de idade/95, citado por Souza, 1996, p. 340.

interferências que rompem com o estado da atividade e do comportamento, rompendo a ilusão entendida como fingimento consentido e voluntário.

Esse tema é bastante abordado na área da psicologia sob diferentes enfoques, porém a corrente sócio-histórica é a que mais se aproxima da proposta desta pesquisa, por entender tanto o brinquedo quanto o jogo e a brincadeira como elementos da cultura e pela ênfase atribuída ao meio social e cultural na constituição do indivíduo, e isto explica o interesse em buscar as contribuições dessa área também como complemento para as análises e suporte teórico necessário para os estudos da questão da cultura, da infância e do lúdico.

A produção existente na área sociológica e antropológica especificamente ligada à discussão do brincar apesar de não ser tão extensa quanto na área psicológica, abordam tal temática na sua dimensão educativa - não exatamente pedagógica - em contextos extra-escolares, incluindo nisso a pré-escola, instituições não-formais e a própria rua.

Como contribuição bibliográfica e com resultados significativos aparece o trabalho de Florestan Fernandes, que já na década de 40 estudou as Trocinhas do Bom Retiro ou as brincadeiras acontecidas nas ruas de bairros com grande contingente de imigrantes europeus e asiáticos; as produções de Kishimoto (1992) que combinou o tema do jogo com a criança e a educação; o livro "Memórias e Brincadeiras na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX" elaborado por Silva et all (1989) e, os estudos sobre o direito das crianças à infância produzidos por Martins (1991) e Faria (1993).

Ao tentar buscar o entendimento do brincar, a primeira dificuldade que se encontra diz respeito às definições dos termos brinquedo, brincadeira, jogo. Essas denominações não possuem um único e seguro significado, e são usadas como sinônimos por diferentes pessoas, incluindo pensadores de diversas formações, poetas e escritores. Isso provoca, inclusive, dificuldades para os tradutores de obras sobre o tema em outras línguas, pois mesmo em outros países não existe apenas um termo para designar as atividades de brincar⁴.

Para este trabalho, uma primeira tentativa de circunscrever o significado dos termos, o recurso utilizado foi o de buscar o dicionário da língua portuguesa. Segundo essa fonte⁵, a palavra brinquedo indica "*o objeto que serve para as crianças brincarem; jogo de crianças, brincadeira*". O termo seguinte significa "*ato ou efeito de brincar, brinco; divertimento, sobretudo entre crianças, brinquedo, jogo*". E, finalmente, jogo assume o sentido de "*atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou o ganho, brinquedo, passatempo, divertimento*".

Para o autor desse dicionário, todos os termos são sinônimos e poderiam ser usados indistintamente pois não há características marcantes em cada um, apenas que jogo faz menção à presença de regras e de, pelo menos, um oponente real ou imaginário ou parceiro, com ou contra o qual se joga, podendo-se ganhar ou perder.

⁴Na língua inglesa, o termo "play" abarca várias situações e é usado de forma expandida. Pode indicar: brincar, jogar, interpretar, fazer um trote, tocar um instrumento, tocar um disco, etc.

⁵ver Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa (1988).

Para efeito de comparação buscou-se, como segunda fonte, o dicionário sociológico porém, nesse não constava nenhum verbete referente ao assunto. Já no dicionário filosófico, aparece a palavra jogo associada à palavra brincadeira como sendo a atividade que se inicia na criança pequena e também nos filhotes de animais. Conforme pode-se perceber não há marcas definidoras do que vem a ser cada um dos termos, ocorrendo que um termo termina por ser definido pelo outro.

Em geral, na fala de crianças, jovens e adultos do Projeto Sol, os vocábulos também coincidem ao designar isto ou aquilo por brincadeira ou jogo; o brinquedo encontra-se sempre referido ao objeto e, às vezes, o jogo também. Embora possa parecer que os primeiros sejam utilizados aleatoriamente, quando se atenta com cuidado para as situações que são escolhidas para serem denominadas por cada um dos termos, percebe-se que há uma razão específica para o uso de determinado termo, o que não indica que isso ocorra de modo deliberado.

O que esse olhar mais cuidadoso e atento percebe é que a palavra jogo quando usada no Sol, circunscreve as atividades que envolvem algum tipo de objeto/brinquedo, na maior parte das vezes a bola, e que enfatizem ou provoquem atitudes de arremesso, passe, lançamento. Outra característica é a presença de regras explícitas condicionando a atividade e nisso incluem-se os jogos de tabuleiro, de dados, de cartas, de palitos, Stop⁶... Neste caso, joga-se bétis⁷, futebol, tênis, pelada, handbol, vôlei, basquete, bola de gude, pião.

A palavra brincadeira quando usada no Sol, abarca todos os outros tipos de atividades que não possuem foco nos arremessos, passes, lançamentos mas que também podem estar presente como meios para se atingir determinado fim. Neste caso, brinca-se de esconde-esconde, pega-pega, anamula ou mão-na-mula, relou-levou, cabo-de-guerra, pega-duro, pular corda, mãe-da-rua, mamãe-polenta, garrafa venenosa, rio vermelho, boca-de-forno ou o rei mandou, gim flor, passa anel, salada-de-fruta, mês, gim garrafão, ovo choco, gato e rato, nunca-três, maria arranca a saia, elefante colorido, pega-ajuda, corrida, pula metro, cabra-cega, balança caixão, caiu no poço, polícia e ladrão, lencinho, eu-com-as-quatro, trava-língua, cinco-marias, caracol, soltar pipa...⁸

Isso não se dá de maneira rígida; as fronteiras entre um e outro se alargam ou sofrem intersecções para abarcar situações que fogem ou congregam esses critérios.

Algumas atividades lúdicas trafegam por ambas as denominações o que parece poder indicar ambiguidades inerentes ao próprio jogo ou brincadeira mas, o motivo que leva uma atividade a receber até duas nomações revela aquilo que a pessoa envolvida no brincar entende como sendo a característica mais forte daquela atividade, ou seja, revela que depende do ponto de vista do envolvido e do parâmetro com o qual ele se vale para definir tal atividade como sendo de um tipo ou de outro. Assim, latinha, queimada, alerta, amarelinha, bobinho, batata-quente, gol a gol, gol de cabeça, rouba bandeira, detetive, ioiô..., podem tanto ser jogados ou brincados, dependendo da ênfase sentida pelo sujeito quanto ao objetivo da atividade a ser transcorrida ou que transcorre.

⁶Stop é o nome de um jogo onde o objetivo é preencher, antes dos adversários, diversas categorias levantadas pelos jogadores como: cor, nome, flor, país, cidade, carro, etc, com elementos/palavras que iniciem por uma mesma letra escolhida por uma das pessoas participantes ou não.

⁷Bétis equivale ao jogo e/ou brincadeira de taco.

⁸Essa lista de brincadeiras foi elaborada por um grupo de crianças e jovens durante um trabalho do mês desenvolvido em conjunto com uma das educadoras a cerca do tema gerador "Brinquedos e Brincadeiras".

Essas sutis diferenças que garantem o exercício e a aplicação de classificações por parte dos indivíduos nos grupos de brincadeiras do Projeto Sol, mostram que, apesar, da aparente arbitrariedade no usos dos termos por parte desses, existe uma linha tênue que ora os separa ora os aproxima, e que está ligada à maneira pela qual os indivíduos se envolvem e encaram a atividade. Isso vem colaborar com as tentativas de aproximação ao universo lúdico, incorporando as vozes e os olhares daqueles que lidam, de algum modo, com ele na prática cotidiana.

AS ÁGUAS SÃO SÉRIAS, ELAS NÃO TÊM MOTIVO PARA BRINCAR

Dentre os autores pesquisados, Kishimoto procura trabalhar com conceitos diferenciados para jogo e brincadeira. Para a autora, *“chamar-se-á jogo (título provisório) toda situação estruturada por regras, nas quais o sujeito se obriga a tomar livremente um certo número de decisões tão racionais quanto possíveis, em função de um contexto mais ou menos aleatório”* (apud Fantin, 1996, p.55). Para esta ainda, a brincadeira é *“a ação que a criança desenvolve ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”* (idem, p.61). Ao dizer que brincar é concretizar as regras do jogo, aproxima e reduz o brincar ao jogar e vice-versa.

Não é tarefa simples e fácil tentar entender essas duas categorias como especificidades da atividade lúdica ao invés de sinônimas. Todo o esforço do pesquisador se concentra em procurar uma definição que mais se adeque e aproxime daquilo que se vê ocorrer nos grupos de brincadeiras, e que tente levar em conta o discurso e a fala dos envolvidos sejam elas as crianças, os jovens e os adultos-educadores. Para tanto busca-se delinear, ao menos provisoriamente, os contornos dessas dimensões da atividade lúdica.

Uma primeira etapa é procurar partir de uma perspectiva empírica daquilo que pode ser observado e visto acontecer durante o transcorrer de jogos e brincadeiras e, procurando, em certa medida, “olhar com os olhos” desses indivíduos inseridos nos grupos o que realizam em momentos onde os adultos estão presentes ou ausentes e coordenando/supervisionando ou não tais atividades. A etapa seguinte é tentar contribuir para a tentativa de melhor compreensão da atividade lúdica levando em conta as especificidades do jogo e da brincadeira.

Dessa forma, embora alguns autores admitam o brinquedo como sendo a atividade da criança, como é o caso de Bastide ao prefaciar o livro de Fernandes (1979), onde ele diz que *“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 aos seus brinquedos, é preciso penetrar além (...)”*, aqui neste trabalho o termo não deverá ser confundido com a ação exercida sobre algo mas, como um instrumento pelo qual a atividade lúdica pode ser engendrada e, que pode ter a forma de algo que representa mais ou menos fielmente o real (como a boneca, o carrinho, o cavalo de pau...) ou assumir uma dimensão simbólica frente à sua forma (com um graveto, com pedaços de material, sucata...). Como mostra a citação que segue, *“o simbolismo pressupõe a capacidade imaginária.*

(...) pressupõe a capacidade de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é” (Castoriadis, 1986, p. 154):

“Sua distração maior é cortar e recortar trapos e sobras de pano que ninguém mais quer, na perspectiva de conseguir fazer roupas, que sonha para si, para a bonequinha de pano, já ensebada, desbotada, recosturada e re-cheada de palha de milho que Vó Dindinha lhe fizera ao completar quatro anos. Tão querida, tão companheira, como jamais o foram as irmãs e as coleguinhas da escola da velha mestra!

‘As vezes deixa que a irmãzinha caçula participe da sessão do ‘faz-de-conta’ das costuras, tirando o velho vestidinho para experimentar o novo que nada mais é do que pedaços de pano com abertura para passar a cabeça, dois furos para os braços e, se tiver sorte, uma cinta passada por cima, de velhas fitas que tia Lucinda tem nos guardados e que, vez ou outra, passa pela limpeza e lhe parecem sem serventia, guardadas há tempo que já nem cor têm, definida. Mas como é bem recebida pela menina!

- Que mimo!

Idéias mil surgem na sua cabecinha para aproveitar as fitinhas. E lá vai para um cantinho da copa, onde pode se refestelar com o novo tesouro, sem incomodar os adultos que transitam pela casa (...)”⁹

A brincadeira e o jogo são atividades lúdicas distintas mas em relação, e alguns pontos observados serão usados para auxiliar a tentativa de delimitação dos termos bem como enriquecer a idéia ou a imagem que se tem de ambos.

“Quem não se lembra das brincadeiras de infância? Das mãos suadas, do coração aos pulos, de ser escolhido para o centro da roda ou da frustração por ser preterido?

Dos olhares trocados enquanto cantava:

'sete e sete são catorze, com mais sete, vinte e um, tenho sete namorados, não me caso com nenhum'

O corrupio-pio-pio intontecendo, virando o mundo que virava a gente...

Pés descalços na terra, suor e um cansaço gostoso que tomava o corpo no final do dia.

Das cabanas erguidas com lençóis, das casinhas e comidinhas esfumaçadas que eram devoradas com prazer nos pratinhos de lata.

⁹citação extraída da biografia romanceada da poeta Cora Coralina, escrito por sua filha Vicência Brêtas Tahan (1989), p. 13-4.

O gostoso da brincadeira é sua riqueza, sua dinâmica. Variando nomes e formas e permanecendo sempre... brincantes”¹⁰.

“- Vamos brincar de fogo-apagou? - chama a caçula Ada. Vem Aninha, vem. Não tem ninguém pra brincar comigo.

- Quêê o toicinho que estava aqui?

- O gato comeu.

- Quêê o gato?

- Fugiu pro mato.

- Quêê o mato?

- O fogo queimou.

- Quêê o fogo?

- A água apagou.

- Quêê a água?

- O boi bebeu.

- Quêê o boi?

(...)

Aninha sugere outro brinquedo - brincar de casinha. Vão buscar as panelinhas de barro, como são as da casa feitas por Mãe Preta ou Lucinda que buscam argila boa pros lados do pasto da chácara de Dona Filó e as faz com perícia e depois as cozinha no forno de barro que fica no quintal.

Canecas de ágata, sem o cabo ou furadas, já sem uso, com as quais podem brincar. Comidinha de mentirinha... Se têm sorte, Lucinda arruma um pouquinho de farofa ou arroz já pronto. Matinhos também são cortados e viram comidinha.

Às vezes, buscam na cerca que fica ao fundo do quintal, separando do beco, favas de olho-de-cabra, que dão sementes vermelhas com mancha preta ao lado e que, depois de furadas, passando-se um cordão, tornam-se pulseiras e colares” (Tahan, 1989, p. 23).

Nas interações estabelecidas com o mundo natural e cultural a criança e também o adulto apreendem os significados de ações definidas culturalmente. *“Isto é decorrente do fato do mundo objeto do homem não ser o mundo de objetos neutros, marcados apenas por suas características de estímulo, mas, antes, um mundo de objetos culturais que trazem amalgamadas com suas*

¹⁰citação extraída da coletânea Brincando, Contando e Recontando Histórias, organizada por Margareth Brandini Park e elaborada em 1996 pelas creches municipais de Itupeva-SP.

propriedades físicas concretas, as marcas da cultura, que não podem ser aprendidas de forma direta" (Rocha, 1994, p.18).

No contato com diferentes pessoas vão ocorrendo oportunidades de partilhar significados e de realizar ações que adquirem sentido quando os outros, os parceiros as interpretam. A presença do outro é fundamental nesse processo pois, são eles os portadores de conteúdos, significados sócio-culturais e imaginários - da sua sociedade - que se tornam disponíveis em situações de partilha.

Na brincadeira e no jogo isso também acontece. A criança ao brincar é introduzida nas experiências sócio-culturais e imaginárias dos outros, que pode ser o adulto mas também outra criança e, desse modo, assimila, apropria-se e recria conhecimentos e significados do contexto social em que vive.

O processo de formação da cultura infantil¹¹, no seu caráter lúdico é entendido em interdependência com a cultura mais ampla de uma determinada sociedade e, isso não acontece do mesmo modo em todos os lugares onde a brincadeira é possível. Está em interdependência com a cultura mais ampla de uma determinada sociedade: na escola ou na sua casa, a criança utiliza aspectos diferentes da sua cultura lúdica. Esses aspectos simbólicos vão estar presentes nos modos de brincar das crianças, nos lugares onde elas se encontram e, por conseguinte, nos espaços em que os grupos de brincadeiras acontecem.

As condições físicas, históricas e sociais se modificam constantemente e acabam influenciando também a atividade lúdica e o modo de brincar de hoje. Esses aspectos atingirão diferentemente as diversas classes sociais.

Os grupos de brincadeiras então, vão se formar nos lugares onde as crianças mais se encontram e que proporcionam a elas alguma segurança: física, social, emocional, como acontece, por exemplo, com locais de atendimento à criança, não necessariamente a escola mas incluindo esta, e a própria rua. Fernandes (1979) estudou os grupos de brincadeiras formados na rua por crianças, na década de 40 na cidade de São Paulo. Para ele, a finalidade imediata dessa formação é a recreação ou o desejo de brincar, *"inicialmente, as crianças podem reunir-se só para brincar. Depois, pouco a pouco, os contatos vão criando um ambiente de compreensão comum e de amizade recíproca"* (p.160), onde há a organização e a regulamentação das relações entre os membros do grupo.

Na rua, as crianças se aproximam de acordo com a vizinhança e, no espaço do Projeto Sol, o contato diário com diferentes idades, com diferentes origens sócio-culturais e com meninos e meninas favorece a formação de grupos de brincadeiras.

Em grande parte, os elementos da cultura infantil provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura que transferem-se, por aceitação, mas que passam por um processo de apropriação, por uma reelaboração de significados e, portanto, reconstrução, porque ambos os universos mantêm relações mútuas; nem as crianças, nem os adultos vivem independentes um do outro como se participassem de um mundo à parte.

¹¹O que chamo de cultura infantil é aquilo que é produzido por crianças ou não necessariamente, porém reconstruído, reelaborado e consumido pelas próprias crianças, do qual elas se apropriam gerando novos significados, que passam a ser incorporados ao universo da cultura infantil.

A cultura infantil é produzida, reconstruída, reelaborada e consumida pelas crianças ao se apropriarem dos elementos disponíveis no meio social dando-lhes novos significados, que são incorporados ao seu universo, proporcionados pelo uso da imaginação. A presença do imaginário, entendido como aquilo que é capturado pelas relações sociais postas e proveniente do processo de socialização, possibilita o surgimento da imaginação que reverte ao imaginário realimentando-o; a imaginação é o que promove novas e inusitadas maneiras de lidar com o real e/ou ilusório.

Através da atividade de brincar manipulam-se símbolos e significados sociais e culturais e interage-se e confronta-se com diferentes pontos de vista. Esta atividade não é inata e possui uma natureza especificamente social e cultural, logo, para brincar é preciso aprender a agir e se comportar assim. Essa aprendizagem supõe a existência de um outro mais competente, que ensina e dá significados aos gestos e às ações executadas. Esse outro inclui tanto os adultos quanto as crianças. A aprendizagem supõe a imitação de comportamentos de um determinado indivíduo específico e/ou uma ação generalizada, e tentativas deliberadas ou não, por parte de alguém, de se ensinar algo a outro alguém. Portanto, estando presente ou ausente sempre existe um parceiro que é tomado como ponto referencial.

As brincadeiras e os jogos, conforme se está afirmando, são meios de comunicação social e produto histórico-cultural e estão impregnadas de imaginário. Ainda, segundo Fernandes, *“um único folguedo pode pôr a criança em contato com quase todos os valores e instituições da comunidade de modo simbólico, em seus grupos”* (apud Wajskop, 1995, p. 36). Por isso, o brincar extrapola os limites dados concretamente pelo real, ou seja, justamente por possuir a dimensão simbólica.

As situações imaginárias envolvidas nos jogos e nas brincadeiras permitem liberdade para a criança agir e interagir de maneira distanciada daquilo que é determinado e limitado, na realidade, pelo espaço e tempo.

Do brincar como situação privilegiada de aprendizagem participam três características: a imaginação ou fantasia, a imitação e a regra. Todas elas estão presentes, em maior ou menor grau, nas atividades lúdicas.

A corrente psicológica sócio-histórica entende que as formas de brincar possuem níveis evolutivos - embora podendo haver involuções - e que essas formas partem de dimensões mais imaginativas e fantasiosas para dimensões mais regradas. Isso não indica que se atribuam méritos a um ou outro, apenas que processos psicológicos mais ou menos complexos - ou superiores - estão envolvidos. Também ajuda a desmistificar a idéia de que não existe interpenetração entre as duas dimensões em diferentes momentos do brincar e nos diversos períodos da vida. Entretanto, ao invés de se enxergar uma determinada atuação como involução - saindo da dimensão da regra e voltando para a do imaginário -, não seria possível sugerir que o indivíduo estaria fazendo uma extrapolação quando, por exemplo, burla as regras ou tenta “trapacear”?

Voltando a essa linha psicológica, as atividades lúdicas são classificadas de duas formas: por jogo de regras e jogo de papéis. Na primeira forma, as regras são mais explícitas e o grau de condicionalidade da ação é maior do que na segunda forma onde o imaginário se sobressai.

A essas duas formas adicionaria outras duas, dependendo do engajamento da pessoa ou dos grupos em determinadas atividades: a brincadeira de regras e a brincadeira de papéis, contendo cada uma as mesmas características que distinguem as formas anteriores, ou seja, a maior ou menor presença do imaginário e/ou da regra. Porém, a distinção entre o jogo de regras e a brincadeira de regras e entre

o jogo de papéis e a brincadeira de papéis fica por conta do engajamento do indivíduo ou grupo em uma determinada atividade e da estrutura dessa; logo, essa distinção não pode se dar unicamente à priori mas, depende e está em relação com o envolvimento mantido com ela. É essa visão mais expandida dos termos que este trabalho propõe assumir.

No jogo, as regras convencionadas ou conhecidas tradicionalmente condicionam mais fortemente as atitudes nas atividades lúdicas. Na brincadeira, admite-se com maior tolerância a flexibilidade das regras (inclusive nas representações de papéis). Por causa disso, os indivíduos e grupos podem, em uma atividade, jogar ou brincar dependendo daquilo que observam como sendo o “atrativo” que regulará seu envolvimento mais ou menos voltado às regras.

Por esse motivo, muitas vezes ouve-se a seguinte resposta a um convite do tipo: “*Vamos jogar bola?*”, “*Eu só sei brincar*”, “*Tudo bem, a gente brinca de jogar bola*”, mesmo se a conversa aconteça entre adultos.

O exemplo abaixo, extraído do diário de campo da pesquisadora, pode auxiliar na tentativa de ilustrar essas nuances que se aderem às atividades lúdicas:

“Depois do jogo de futebol vou para o jogo de dama que já está riscado no chão. Duas crianças participam, é o Raimundo (11a) e o Eliel (10a).

Quando o Raimundo quer ganhar ele desrespeita as regras enquanto o outro tenta se manter fiel a elas. O discurso do primeiro é: ‘Este é o meu jeito de jogar’, argumento usado pelas educadoras para mostrarem as variações dos jogos porém, aqui é ‘desvirtuado’ em função do intuito de ‘roubar’¹².

Ambos iniciam a atividade sem combinarem as regras anteriormente. O segundo, como não consegue fazer valer as regras tradicionais, de vez em quando entra nas jogadas do outro, como que para mostrar que ele também pode e não vai ser passado para trás.

Na próxima rodada, o jogo é entre o Diego (9a) e o Eliel pois não deu certo a partida anterior, não houve satisfação, prazer, pelo jogo não ter ocorrido dentro dos conformes, pelo menos por parte do Eliel, mas, o mesmo não se pode dizer da postura do Raimundo.

Aqui, o jogo corre bem porque os dois crêem nas regras e o Diego, às vezes, faz jogadas pelo outro, dá dicas e move as peças do outro mesmo que seja para ‘morrer’ ou sair do jogo.

Na partida anterior, o Raimundo jogou de forma individualizada e contra o outro -um princípio desse tipo de jogo. O Eliel seguia as regras. Já o Diego jogou com o outro, não o viu como adversário mas, também pode ter ocorrido que o interesse maior foi fazer e ‘comer’ as damas feitas com as pedras e, não as jogadas em si (e/ou a oportunidade de poder ensinar ao outro o que conhece do jogo ou brincadeira).

Um pouco antes, o Diego jogou com uma educadora e ele me disse que teve que ensiná-la a jogar. Realmente eu presenciei isso, ela não prestava atenção, ele jogava por ela e não ‘trapaceava’, seguindo as regras convencionais”. (p. 106/96)

Acreditando-se na diferenciação entre o brincar e o jogar, neste trabalho estes serão entendidos como aspectos relacionados porém diferentes; em função da estrutura da atividade, da maior ou

¹² Gostaria de comentar que o garoto, nesse momento, deu outro rumo para a brincadeira ou para o jogo.

menor subordinação ou flexibilidade das regras e da postura de envolvimento dos indivíduos e dos grupos sociais.

Essas condições não se apresentam restritas a uma determinada faixa etária e a um gênero específico; tanto crianças quanto jovens, meninas e /ou meninos brincaram e/ou jogaram em diferentes momentos. Apenas que o grupo dos mais novos se mostrou mais “à vontade” com a não subordinação às regras do que o grupo dos mais velhos, o que indica mais uma particularidade social - e não do próprio interesse causado pela idade - e menos uma exclusividade etária. Isso se dá justamente pelas cobranças nessa linha - do controle do comportamento sob o imperativo da regra - feitas pela sociedade segundo a lógica do universo adulto, e que consolidam alguns tipos de experiências e interditam outras, favorecendo o aumento da capacidade do jovem de aceitar os ditames da regra.

Isso tudo oferece oportunidades para pensar sobre as condições a que o brincar está envolvido e submetido na dimensão social e, em particular, em uma instituição educacional do tipo não-escolar, apresentando possibilidades de conhecimento das particularidades lúdicas, etárias, sexuais, etc, no brincar, de forma a contribuir para um repensar da prática cotidiana dos adultos em relação às crianças e jovens com os quais lidam - não apenas no campo pedagógico - e da real importância atribuída aos jogos e brincadeiras, em especial, as do tipo representação de papéis ou faz-de-conta que, por não serem estimulados acabam por perder espaço para as atividades mais regradas assumidas então, como mais importantes. E, principalmente, da especificidade no modo de pensar e de lidar com o mundo à sua volta por parte da criança, que difere dos modos do adulto, fortemente marcado pelo pensamento racional-formal, que constitui o imaginário social.

Na “Terra dos meninos pelados”, uma história contada por Graciliano Ramos (1994), pode-se encontrar uma percepção sensível em relação as formas diferentes de lidar com o cotidiano por parte de adultos e crianças.

O escritor apresenta Raimundo, um menino diferente dos outros, que tem o olho direito preto, o esquerdo azul e a cabeça pelada, e que, por sentir-se aborrecido com as zombarias dos vizinhos, *“conversava sozinho e desenhava na calçada coisas maravilhosas do país de Tatipirun, onde não há cabelos e as pessoas têm um olho preto e outro azul”* (p. 104).

Através da imaginação, ele entra, voluntariamente, no universo da brincadeira, deixando-se iludir pelos devaneios e pelos contornos que delineiam uma outra realidade, a cidade de Tatipirun:

“Encolheu-se e fechou o olho direito. Em seguida, foi fechando o olho esquerdo, não enxergou mais a rua. As vozes dos moleques desapareceram, só se ouvia a cantiga das cigarras. Afinal as cigarras se calaram.

Raimundo levantou-se, entrou em casa, atravessou o quintal e ganhou o morro. Aí começaram a surgir as coisas estranhas que há na terra de Tatipirun, coisas que ele tinha adivinhado, mas nunca tinha visto. Sentiu uma grande surpresa ao notar que Tatipirun ficava ali perto de casa. Foi andando na ladeira, mas não precisava subir: enquanto caminhava, o monte ia baixando, baixando, aplanava-se como uma folha de papel. E o caminho, cheio de curvas, estirava-se como uma linha. Depois que ele passava, a ladeira tornava a empinar-se e a estrada se enchia de voltas novamente” (p. 105).

Graciliano mostra-nos o universo próprio da brincadeira e sua dimensão lúdica: a ilusão, o enganar a si mesmo e a permanência nesse estado por vontade, a construção imaginária com referenciais do real (“*é que sou de fora, gemeu Raimundo envergonhado. Nunca andei por estas bandas. A senhora [laranjeira] me desculpe. Mas na minha terra os indivíduos de sua família têm espinhos*”, p. 106), a atribuição de novos significados as coisas, aumentando, diminuindo, mudando a dimensão do real (“... *umas cigarras graúdas que passeavam sobre discos de vitrola enormes. (...) Aranhas vermelhas balançavam-se em teias que estendiam entre os galhos, teias brancas, azuis, amarelas, verdes, roxas, cor das nuvens do céu do fundo do mar...*”, p. 109), a fragilidade e efemeridade de tal atividade, que pode esgotar-se ou terminar por alguma influência externa (“*Eu queria ficar com vocês, mas preciso estudar minha lição de geografia*”, p. 130).

À princípio, o próprio menino sente-se um pouco resistente para embarcar na sua imaginação e na brincadeira, o que poderia ser, talvez, justificado pro indícios de incorporação da lógica adulta em si, da lógica mais racional e menos fantasiosa:

“Raimundo chegou-se à árvore próxima e examinou desconfiado uns vestidos feitos daquele tecido que as aranhas vermelhas preparavam. Apalpou a fazenda, tentou rasgá-la, chegou-a ao rosto para ver se era transparente. Não era.

Eu nem sei se poderei vestir isto, começou hesitando. Não acredito.

Que é que você não acredita? perguntou a proprietária da alfaiataria.

A senhora me desculpe, cochichou Raimundo. Não acredito que a gente possa vestir roupa de teia de aranha.

Que teia de aranha! rosnou o tronco. Isso é seda e da boa. Aceite o presente da moça.

Então muito obrigado, gaguejou o pirralho. Vou experimentar.

Escolheu uma túnica azul, escondeu-se no mato e, passados minutos, tornou a mostrar-se, vestido como os habitantes de Tatipirun” (p. 111-12).

Mas ele aceita o convite da laranjeira que lhe oferece uma laranja para chupar. Confia no que ela diz, que em Tatipirun há muitos meninos como ele e toda a gente tem um olho azul e outro preto, isto é, vê as coisas como ele.

No imaginário do menino e no de Tatipirun, essa cidade imaginada é formada apenas por objetos animados e por meninos e meninas, “*criaturas miúdas, de cinco a dez anos, todas cobertas de teias de aranha, descalças, um olho preto e outro azul, as cabeças peladas nuas. Não havia pessoas grandes, naturalmente*” (p. 112).

Por que será que os adultos estão ausentes ou foram expulsos? De novo, seria, talvez, por sua preocupação e envolvimento maior com uma forma de pensar que baseia-se em princípios racionais, regrados, onde a fantasia, embora não deixe de existir, aparece circunscrita e aceita apenas em algumas situações permitidas?

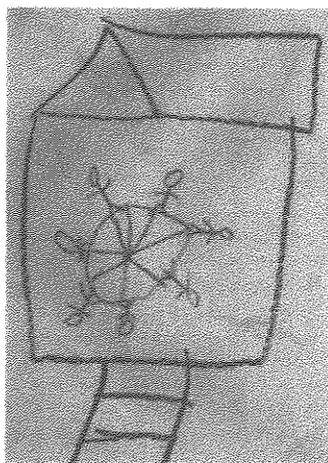
Ainda, dentro desse imaginário, a saída desse universo mais simbólico do que regrado, pode dar-se com o crescimento, segundo a hipótese levantada pelos meninos de Tatipirun para explicarem o desaparecimento da menina que virou princesa, aquela que é "*princesa de mentira (...) porque tem jeito de princesa*" (p. 123) e, que ao ser perguntada sobre essa transmutação, ou seja, como foi que ela virou princesa, explica: "*Virando, respondeu Caralâmpia. A gente vira e desvira*" (p. 124). Segundo a opinião dos meninos, "*pode [ser que ela tenha] crescido e ido morar em Cambacará*" (p. 114), a cidade real, de onde surgiu o menino Raimundo.

Nessa história, os meninos pelados não envelhecem, são sempre meninos; mas isso não significa dizer, radicalmente, que, passados alguns anos a imaginação escasseia e os momentos de brincadeira extinguem-se, mas, possivelmente, que a vivência da infância e de suas particularidades estão mais associadas a um sentimento de permitir-se viver esse universo, de envolver-se e deixar-se envolver. Nas palavras de um dos meninos, isso não significa entrar em coisa alguma, é simplesmente o deleite de se deitar no chão.

Embora Raimundo goste mais de viver nesse mundo, não deseja que todos sejam iguais, já que "*gente não é rapadura*" (p. 122) e "*se todos fossem como o anãozinho e tivessem sardas a vida seria enjoada*" (p. 122). Não estaria aí a grande validade, importância e contribuição da mistura de idades e de gerações? Aprender e partilhar modos distintos de ser, ver e lidar com o que está ao redor? Entretanto, quanto de troca os adultos têm permitido fazer-se com aqueles mais novos e com experiências sociais e de vida diferentes? Quanto os adultos têm procurado estimular os momentos e formas lúdicas de brincar, da mesma forma que têm desejado e se permitido participar desses momentos? Quão resistente ele é as regras? Como lida com elas? O que elas significam para si mesmos?

Essas perguntas e apontamentos podem ajudar aos adultos-educadores a repensarem as práticas cotidianas sob novos ângulos, pensando nas especificidades das crianças e jovens; tanto os adultos, genericamente, quanto os educadores, mais particularmente, que, pela própria condição profissional, convivem e desenvolvem trabalhos com esses grupos. Isso tudo envolve particularidades do universo de vida desses grupos, como aspectos biográficos referentes a escolarização, vivência em grupos sócio-culturais diferentes, relações familiares, vivências da infância, formação profissional, tempo de socialização, influências da mídia, por exemplo, que vão influenciar o tipo de relações entre eles.

O Sol, como espaço educacional alternativo à escola, e como possibilidade de vivências significativas - possivelmente lúdicas - e intercâmbio de experiências entre diferentes gerações, através de contato de diferentes idades, aparece como lugar onde os conflitos sócio-culturais emergem, sem inviabilizar os encontros (de desejos, de necessidades, de atitudes), que desafiam tomadas de posturas e encaminhamentos que sejam mais condizentes com esse tipo de realidade. Na prática, busca-se construir conjuntamente, vínculos afetivos que sustentem as relações interpessoais e motivem a presença e frequência dessas pessoas no Sol



Escrito com grafite e lápis de cor: o desenhar

Capítulo 2

ESCRITO COM GRAFITE E LÁPIS DE COR: O DESENHAR

*Imaginar é
Dar ao Imaginário
Um Pedaco De Real Para Roer¹*

Significar é produzir relações entre coisas, sinais e eventos do mundo que nos rodeia e perpassa. Dar significado é uma característica que particulariza e identifica o ser humano por este ser, fundamentalmente, um ser histórico, social e cultural.

As percepções do mundo real ou do contexto social estas são registradas e conservadas na memória na forma de imagens que são formadas a partir das experiências mantidas com o meio social e natural. Esse repertório de imagens vem a constituir o campo do imaginário: individual e social.

A imaginação e a fantasia formam-se dessas experiências com a realidade porém, não se prendem à ela, mas através da combinação de elementos retirados destas experiências, compõem ou produzem novas realidades e significados que passam a interferir naquela realidade. É um processo dialético de interinfluências que se dá no campo da cultura.

Nas palavras de Vygotsky (1987), a imaginação está vinculada à realidade significativa e tal vinculação se dá por 4 formas básicas:

- 1- a imaginação não pode criar a partir do nada; sempre toma a experiência anterior como base para a elocubração;*
- 2- a imaginação não se limita a reprodução de imagens social e historicamente constituídas; através da combinação de elementos cria novas imagens e ajuda a concretizar situações não vivenciadas pessoal e diretamente;*
- 3- o envolvimento emocional participa da seleção de determinados elementos da realidade, de pensamentos, imagens e expressões;*
- 4- os conteúdos erigidos pela fantasia podem representar algo completamente novo, inexistente na experiência humana ou a algo real; porém tais imagens baseiam-se em aspectos da realidade (p.17-29).*

Logo, quando se fala em imaginário está se falando também em simbólico, memória, imaginação, fantasia e representação, todos elos da mesma cadeia, que não se podem desvincilhar e que fazem parte da cultura mas, que não são exatamente a mesma coisa.

Ao imaginário individual associa-se também o imaginário social que consubstancia as dimensões simbólicas da sociedade ou grupo social no qual a pessoa está inserida.

¹ Sartre apud Samain (1996, p. 7).

“A moderna sociedade capitalista encontra-se permeada por mensagens e imagens, reveladas pelas técnicas de produção e difusão dos veículos de comunicação de massa. O simbólico domina esse mundo, transformando até as ações voltadas ao consumo, cuja compreensão é inseparável do tratamento dos apelos colados ao objetos e cuja lógica reside na sedução e no enredamento subjetivo dos agentes” (Arruda, 1993, p. 46).

Esse imaginário social é composto por imagens propagadas pela mídia em geral: cinema, revistas, televisão, rádio, discos, jornais, internet e, por outros meios institucionalizados como material religioso (dogmas, rituais), histórias (reais e inventadas), regulamento de espaços públicos e privados, conteúdos místicos e mágicos (superstições, lendas, mitos), repertórios tradicionais e convencionais de jogos e brincadeiras, agregado às imagens individuais.

Pereira de Queiroz (1993) vem confirmar isso ao dizer que todas as produções humanas, todos os comportamentos e opiniões estão marcados pelo meio social do qual cada pessoa se origina, respeitando-se as diferenças e variedades dos grupos e contextos sócio-culturais. Vigotsky (op. cit) também fala que, por mais individual que possa parecer, toda criação carrega sempre em si um componente social. *“Neste sentido, não há inventos individuais no estrito sentido da palavra, em todos eles fica sempre uma colaboração anônima” (p. 38).*

É nessa intersecção de caminhos - da coletividade e do individual - que se encontram e fundem duas faces do imaginário e da imaginação, o que não impede de estarem sujeitos a embates e conflitos entre si.

Para Castoriadis (1986),

“tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico. Não que se esgote nele. Os atos reais, individuais ou coletivos (...), os inumeráveis produtos materiais sem os quais nenhuma sociedade poderia viver um só momento, não são (nem sempre, não diretamente) símbolos. Mas uns e outros são impossíveis fora de uma rede simbólica” (p. 142).

As imagens que textos, desenhos, fotografias, filmes, histórias, evocam participam das representações mentais concentradas e registradas na memória.

“O ofício da memória não é lembrar, recompor o que houve e sim, reconstruir, lembrar através de uma recriação, que, na arte ou fora dela, representa, isto é, traz como ficção o que em um tempo antes havia existido como um fato, um feixe real de acontecimentos, nunca mais pode reexistir como tal. E se assim: a lembrança é o caminho pelo qual a existência retorna como representação, a memória é apenas a matéria-prima de um processo de mimese” (Brandão, 1993, p. 7).

Para Moreira Leite (1992), mais que matéria-prima,

“O conhecimento prévio das questões representadas nas imagens cria uma rede de expectativas (que fundamentam hipóteses a serem verificadas ou anuladas). Essas expectativas influem na própria apreensão das imagens; por isso, é

possível considerar que ver é comparar o que esperamos da mensagem com aquela que nosso aparelho visual recebe. Como a imagem nunca pode representar tudo, o espectador a utiliza como um quadro em que projeta seu sistema visual, sua imaginação e sua capacidade de organizar mensagens, para confrontá-las com as armazenadas na memória, sob formas esquemáticas que combinam, em diferentes doses, o reconhecimento e a rememoração” (Aumont apud Moreira Leite, p. 220).

O processo de percepção, de registro na memória, imaginação e fantasia pode ser materializado ou expresso por representações de vários tipos que são recortes extraídos do cotidiano e que possuem funções simbólicas possíveis de serem interpretadas por indicarem significações dos modos de pensar e de se relacionar com esse cotidiano.

Toda representação é subjetiva e particular, mesmo que ancorada no social, pois se forma pela experiência, pelo contato, pelos sentimentos e afetividade que a pessoa estabelece com os objetos, demais pessoas, eventos e situações do meio social porém, como pertencente a determinados grupos sociais (por etnia, classe social, idade, gênero, etc) é representante da mentalidade destes (quando a afirma ou a nega).

As linguagens textual (a partir das narrações), pictórica e fotográfica, como as usadas nesta pesquisa, não possuem um significado ímpar; elas são polissêmicas, o que, de acordo com o verbete do dicionário², indica uma propriedade da significação linguística segundo a qual, uma forma pode abranger vasta gama de significações, só se precisando cada uma delas dentro do contexto em que é usada. Logo, desse material depreende-se um certa ambiguidade e uma ampla variação de entendimento, análise e interpretação sujeitas ao olhar específico daquele que se propõe a trabalhar com ele.

Para enfrentar esse desafio, proposto nessa pesquisa, de agir como intérprete da produção alheia é preciso *“justamente de uma adequação entre as possibilidades de leitura e as intenções implicitamente manifestadas (que somente se tem acesso quando exteriorizadas ou verbalizadas pelo autor ou produtor) pela criança/ autora. Essa adequação é uma relação dialética (...) procurando a compatibilidade (da intenção do intérprete) com as intenções do autor”* (Ferreira, 1996, p. 120).

Sem deixar isso de lado, Certeau (1994) aponta, quando acompanha as análises sobre a atividade de leitura, que *“quer se trate do jornal ou de Proust, o texto só tem sentido graças a seus leitores; muda com eles; ordena-se conforme códigos de percepção que lhe escapam. Torna-se texto somente na relação à exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de astúcias entre duas espécies de 'expectativa' combinadas: a que organiza um espaço legível (uma lateralidade) e a que organiza uma démarche necessária para a efetuação da obra (uma leitura)”* (p. 266).

O desenho, a imagem fotográfica e as narrativas, como recursos que permitem serem interpretados, são transformados em significações pelas possibilidades de interpretação que suscitam.

Extrapolando a citação de Certeau acerca do texto para as imagens gráficas do tipo pictórica e fotográfica o mesmo pode se dar pois, os significados destes podem ser percebidos, apreendidos, construídos e partilhados levando-se em conta os dois lados envolvidos: o autor/produtor/narrador e

²Segundo o Dicionário Ilustrado da Língua Portuguesa (1988).

o intérprete, sem, contudo, prescindir ou abandonar a importância daquele. Entretanto, cabe o esclarecimento de que toda interpretação é sempre subjetiva (embora tendo a preocupação de tornar-se objetiva) pois, o olhar que se fixa sobre a produção marca e carrega consigo uma história de vida particular e social também, das quais é impossível eximir-se.

Frente a isso, qual seria o recorte feito no cotidiano social, por crianças e jovens, como isso se mostra registrado sob a forma de desenho acerca do espaço destinado ao brincar em uma instituição de educação não-escolar? Qual será o aspecto do cotidiano a ser selecionado e expresso como jogo ou brincadeira? Quais as possíveis interpretações das figurações produzidas e sua relação com o imaginário social e a imaginação, configurado pelas representações mentais associadas ao gênero e à idade?

A escolha de *“um símbolo não é nunca nem absolutamente inevitável, nem puramente aleatória”* (Castoriadis, 1982, p. 144). O desenho, como figuração gráfica e expressão simbólica, é produto de uma intenção de se representar algo; portanto, é carregado de sentidos e significados que fornecem indícios do modo como a pessoa e o grupo social se relacionam com o ambiente natural e o sócio-cultural.

“Interpretando um determinado desenho da criança percebemos imediatamente um significado objetivo comum (...) Porém, o significado subjetivo da figuração só é possível ser revelado pela própria palavra daquele que a imagina. Subjetivamente, cada um de nós, ao interpelar o desenho como um todo, atribui um significado que pode ou não ser coincidente entre si e com aquele do autor” (Ferreira, 1995, p. 26). Quando houver a possibilidade de conhecer a intenção do autor, através da enunciação deste, faz-se necessário conhecê-la, pois ela apresenta aspectos da sua relação com o meio que podem ser combinados ou confrontados com a interpretação dada pelo outro.

Pereira de Queiroz (1993), citando Roger Bastide, aponta o cuidado a ser tomado no momento da tentativa de compreensão, análise e interpretação de uma produção, em relação às condições históricas, sociais e institucionais em que esta foi produzida. O autor (indivíduo ou grupo social) precisa ser conhecido em suas características particulares e sociais, por exemplo: o lugar que ele ocupa na sociedade, sua distribuição nas hierarquias sócio-econômicas, o gênero, a idade, enfim, a contextualização é de suma importância e validade (p. 12-3).

A referida contextualização ajuda a fornecer pistas para a compreensão e entendimento das posturas, hábitos, crenças, valores que aparecem expressos nas condutas, gestos, falas, formas de se vestir, de encarar e de se relacionar com os sujeitos e os espaços (públicos e privados) frequentados.

O desenho não apenas representa como também significa. Ele não é o campo da exatidão mas, das possibilidades e, como tal, oferece condições para os que desejam se aventurar no imaginário e na mentalidade da pessoa que o produziu e do grupo social ao qual ela pertença, procurando extrair indícios que possibilitem a compreensão dos sentidos dados àquilo que se representou.

Tendo apresentado às crianças e jovens a proposta de registro sob a forma de desenho daquilo que mais gostam de fazer e o que lhes dá mais prazer no Projeto Sol, ao final do período de atividades no Projeto - 15 minutos antes do almoço -, foram reunidas várias crianças e jovens de idades variadas que forneceram 75 figurações, onde apareceram elementos que puderam ser analisados e interpretados.

Como a cada dia da semana são oferecidas atividades diferenciadas, o período de coleta desse material durou 5 semanas, com visitas em dias alternados em cada semana, de segunda à sexta-feira (3, 11, 19, 27 de junho e 5 de julho/1996).

A seleção dos autores dos desenhos se deu entre aqueles que se ofereceram para contribuir com a pesquisa, podendo haver repetição daqueles que se interessassem.

Todos os desenhos passaram por diversas alternativas de agrupamento e classificação de modo a proporcionar alguns entendimentos e relações sobre o rico e vasto material produzido³.

As análises efetuadas indicam que, em sua maioria, os autores elegeram para registrar os momentos de brincar, os grupos de brincadeiras e demais atividades dirigidas (como: trabalhos manuais, higienização, dança) como sendo o que acontece de mais prazeroso durante a permanência no Sol. Além disso, as crianças mais novas se dispuseram, com maior frequência em relação às mais velhas, a participar da produção das figurações mostrando-se mais à vontade para a atividade de desenho.

Não foi possível notar diferenças significativas nos elementos figurados em relação ao gênero - embora essa fosse uma hipótese levantada previamente - mas, o mesmo não pode ser afirmado em relação ao quesito idade, ou seja, há diferenças marcantes entre as representações de crianças e jovens, o que vêm demonstrar a mentalidade subjacente a esses grupos que convivem cotidianamente.

De todo o conjunto de figurações apenas 5 não corresponderam ou se distanciaram, à princípio ou aparentemente, do que foi solicitado e serão apresentados e analisados posteriormente. Excetuando-se esses, todos os demais - às vezes contendo mais de uma figuração na mesma folha - têm como representação as situações de brincadeiras ocorridas no espaço interno ou externo do Projeto, momentos de elaboração e preparo de trabalhos para festas comemorativas, como Festa Junina e aniversário, algumas atividades que fazem parte da estrutura do trabalho pedagógico como: desenhar, assistir filme no vídeo, dançar, participar da roda de conversa no início ou fim do período, e momentos de higienização como escovar os dentes⁴.

Essa amostragem vem indicar que a rotina de trabalhos e atividades cotidianas propostas, na sua amplitude, causam interesse nos jovens e crianças e podem adquirir uma conotação lúdica, o que reforça a impressão positiva que o Projeto Sol, como espaço educacional não-escolar, provoca nos grupos em questão, apesar dos momentos oscilarem entre prazerosos e desprazerosos - presentes em qualquer relacionamento - ou, de encontros e choques, conforme foi discutido em capítulo anterior. Entretanto, a quantidade de vezes que os momentos de brincar e os grupos de brincadeiras aparecem superam, em muito, as demais situações - mesmo se forem somadas essas figurações - na proporção de 58 para 22.

Entre as brincadeiras e jogos figurados aparecem: pular corda, jogar bétis, jogar bolinha de gude, jogo de basquete, jogo de futebol, pular amarelinha e caracol, correr atrás de outros, brincar de casinha e boneca, briga de formigas, pular pneu, pular metro, pular elástico, brincar na grama.

³Na análise dos desenhos contou-se com a ajuda e sugestões da profa. Neusa Maria Mendes de Gusmão.

⁴O momento de escovar os dentes pode ter aparecido por proporcionar oportunidades para as crianças se encontrarem na pia comunitária localizada no refeitório, ou no banheiro, e manterem conversas, marcarem encontros e trocarem paqueras.

As brincadeiras e jogos “permitidos” pelos adultos - em geral, tradicionais - se misturam à outras formas de brincar voluntárias, que envolvem a imaginação criativa em maior grau do que aquelas regradas.

Vindo mostrar a importância do espaço físico para as possibilidades e qualidades dos jogos e das brincadeiras, 40 desenhos representaram grupos de brincadeiras ou atividades desenvolvidas na parte externa do prédio construído e apenas 4 representaram os espaços internos. A área verde do Projeto, apesar de contar com poucas árvores e ter ausência de qualquer tipo de brinquedo de grandes ou médias dimensões do tipo dos usados em parques, ainda assim se torna mais agradável para estar e passar o dia, ou no caso, a manhã.

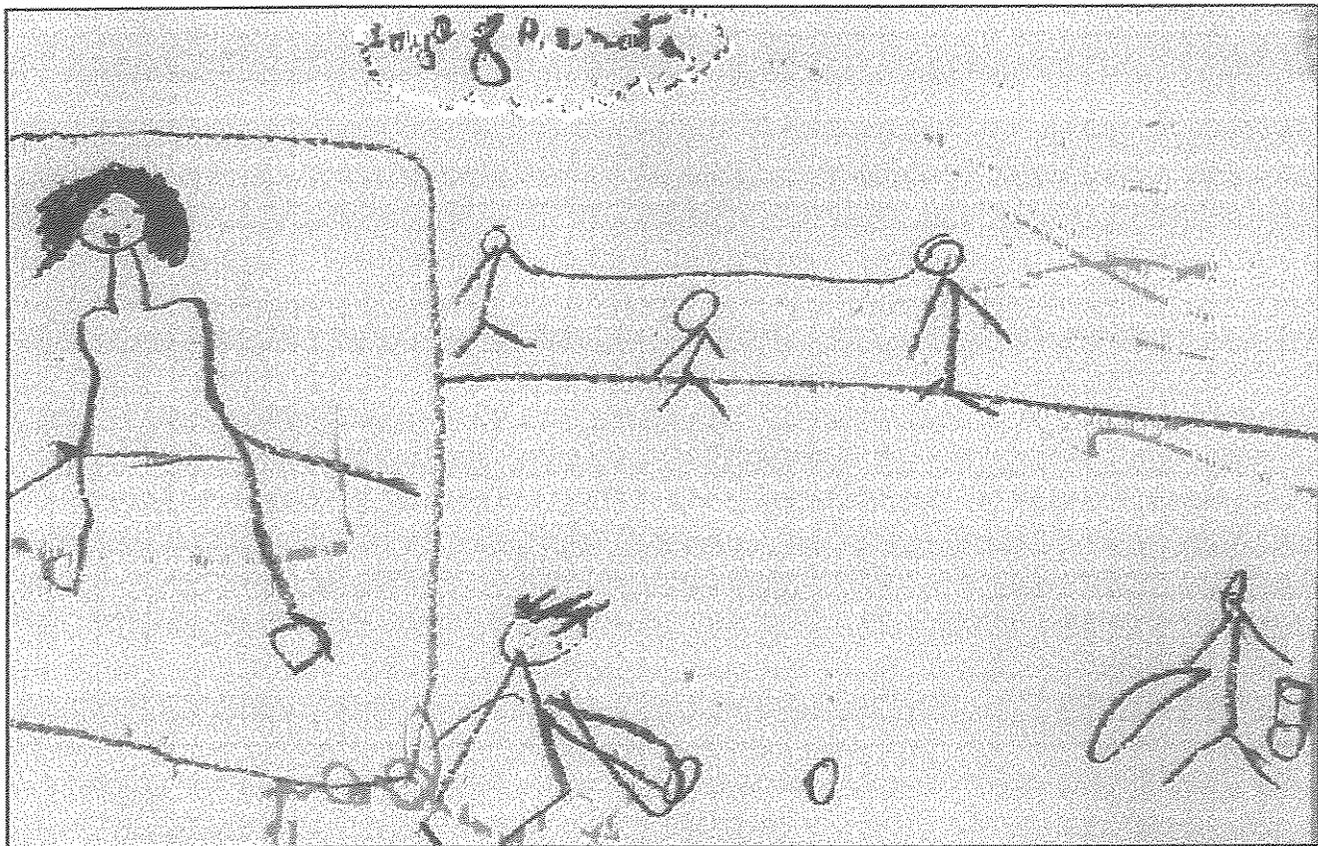
Um único adulto aparece representado em uma figuração em desvantagem com as demais figurações onde prevalece a maioria absoluta de crianças mais novas e mais velhas. O autor desse desenho é um garoto do grupo dos mais novos, com a idade de 8 anos e o adulto representado só é possível ser identificado como sendo uma das educadoras pela verbalização da própria criança.

Essa figuração confrontada com as outras sugere que “aquilo que é mais gostoso de se fazer no Sol, o que é mais prazeroso” é a possibilidade de socialização, de estar em grupo - e também sozinho - em um local agradável e com o qual se identificam, com a ocorrência de trocas, onde o brincar e o lúdico estão presentes, porém, representando um universo estritamente infanto-juvenil.

Isso pode ser confrontado com as observações feitas durante longos meses e que permitem afirmar que, no entanto, a presença dos adultos é constante e que os grupos os solicitam muito - às vezes em demasia - para a tomada de decisões e resoluções de problemas. Na verdade, poucas vezes eles tomaram parte como integrantes da brincadeira ou jogo, agindo mais como árbitro ou supervisor. Ou seja, na representação simbólica, o espaço do Sol é o lugar de brincadeiras também, desenvolvidas por jovens e crianças, enquanto o empírico vem mostrar a forte influência e presença dos adultos no universo infanto-juvenil como figuras nem sempre desejáveis porém necessárias. Para frisar isso, poderia-se dizer que esse desenho pode ser revelador do desejo de ausência do adulto e que, pela impossibilidade de eliminá-lo de fato, usa-se o recurso do isolamento e redução do espaço onde ele se encontra ou, pelo menos, procura-se mantê-lo imobilizado.

Voltando ao desenho, apesar do adulto estar representado graficamente ocupando o mesmo espaço juntamente com pares ou trios de crianças que brincam de pular corda e jogar bétis, esse mesmo adulto está isolado desses grupos por um quadrado que o circunscreve mas, mesmo estando cercado lança olhares para aqueles que continuam brincando, supervisionando-os.

Aqui, conforme as observações empíricas, o adulto-educador do Sol, aparece desempenhando um dos papéis ao qual se dispõe: o de supervisionar os grupos, principalmente o dos menores, que ainda não incorporaram ou interiorizaram a figura simbólica do adulto e educador e as regras tanto quanto os mais velhos que, por isso, podem passar mais tempo sozinhos entre si.



Iago (8 anos/96) "bétis"

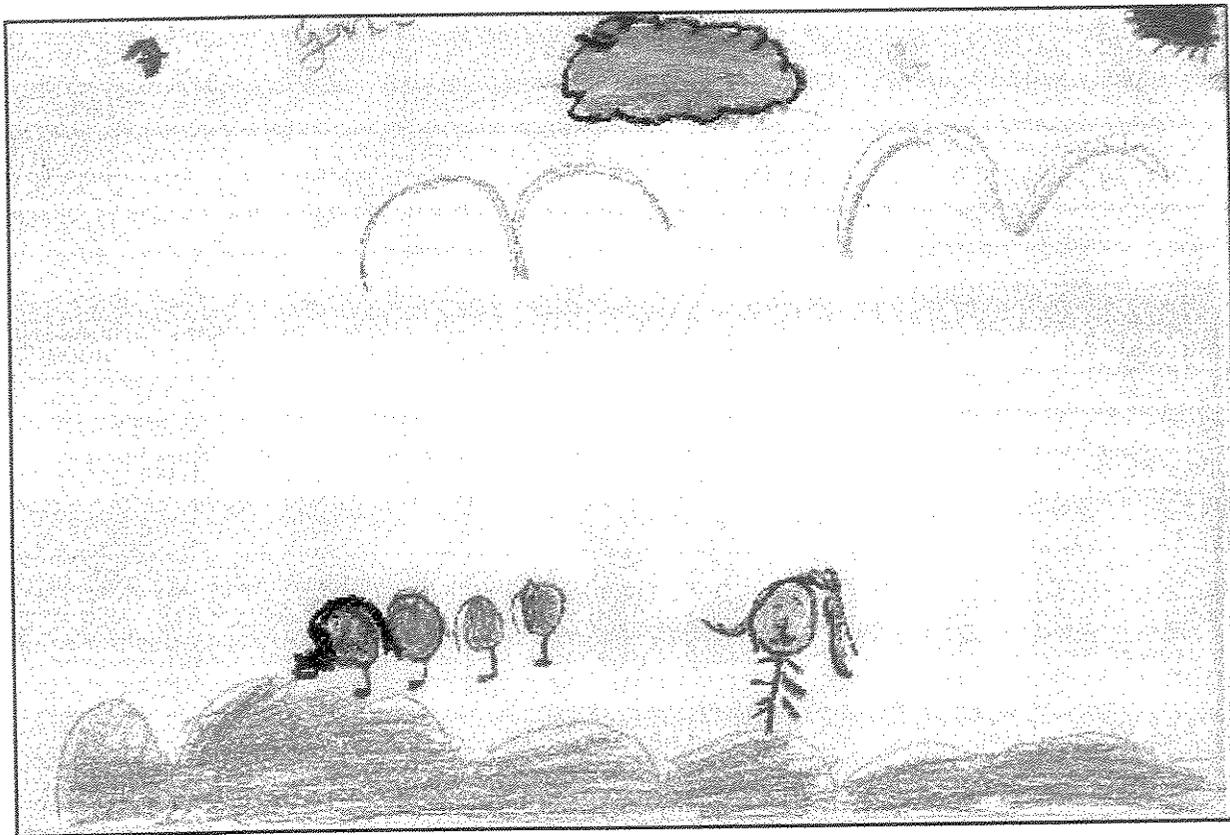
Como a presença desses adultos é muito forte essa figuração mostra a possibilidade da "fuga" a essa cristalização, tão peculiar do comportamento adulto e nas atitudes pensadas como pedagógicas pelas educadoras, através de uma tática de resistência infantil aos valores e condutas destes. Uso o termo "tática" no sentido diverso de "estratégia" segundo a ótica de Certeau (1994); para este, *"a tática é o movimento 'dentro do campo de visão do inimigo' (...) e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e delas depende (...). Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário"* (p. 100-1). Continuando, *"chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças (...). A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio [grifo do autor] e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade [grifo do autor] de alvos ou ameaças"* (p. 99). Os adultos, dessa forma, fazem uso de estratégias para tentar garantir a sujeição e a incorporação das regras pelas crianças; estas usam de táticas ao buscar formas de resistir ou fugir daquelas tentativas.

Os desenhos onde a fala e a figuração não correspondem entre si também podem indicar uma forma de "fuga" através da imaginação. Como o pedido do registro foi feito por uma pessoa que não possui o status do educador - no caso, a pesquisadora - e que está naquele ambiente por um determinado período de tempo, houve a possibilidade de se usar o espaço em branco da folha de papel como oportunidade para a criação já que as atividades que acontecem ali são dirigidas - inclusive as de registro sob a forma de desenhos a partir de um tema previamente desenvolvido ou a ser

desenvolvido. Entretanto, como foi feita uma cobrança de teor específico, ou seja, havia uma proposta definida para ser registrada, posteriormente, no momento da enunciação, frente ao questionamento da pesquisadora, o autor buscou referendar sua figuração com um discurso que se aliasse ao que o pesquisador havia pedido.



Patrick (7 anos/96) “Brincar de bétis e trabalho da festa junina”



Geni (7 anos/96) "O caracol"

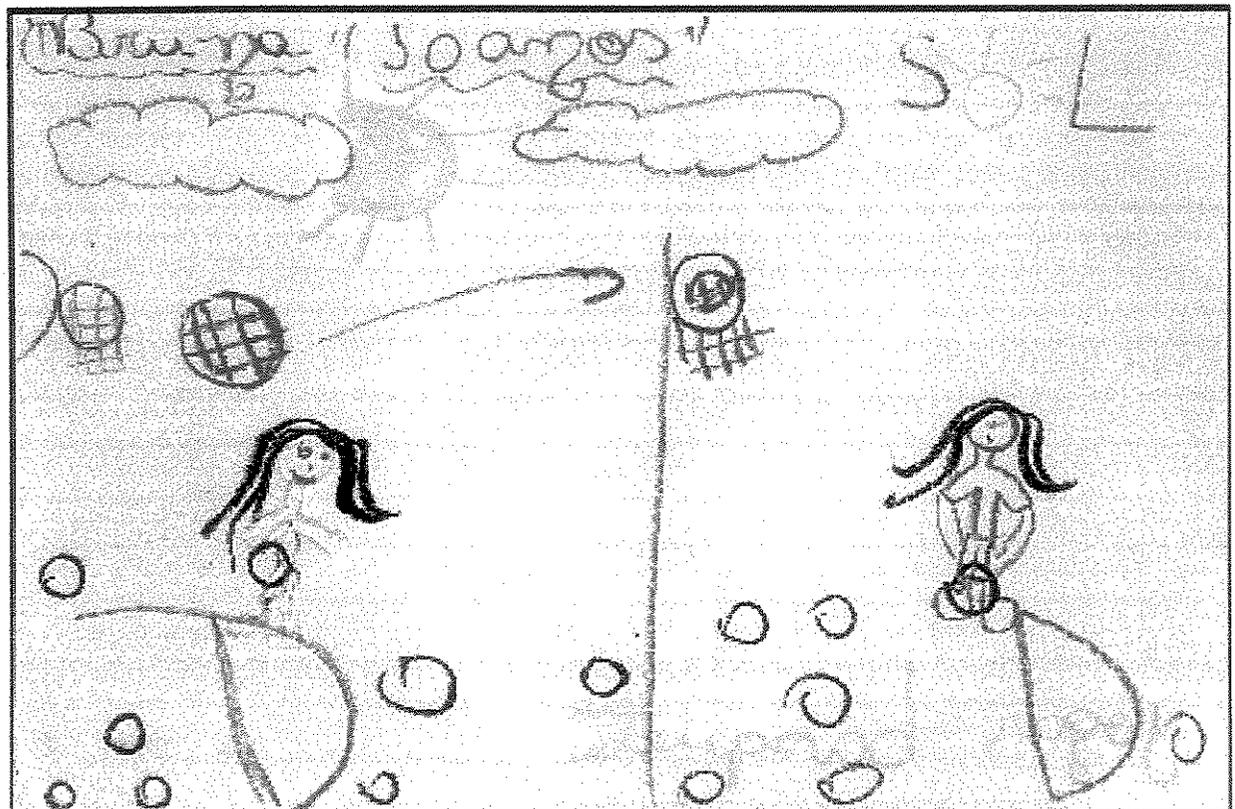
Agrupando-se por intervalos de idade, (ou seja, os mais novos - 7 a 10 anos - e os mais velhos - de 11 anos em diante) aparece uma produção quantitativamente assimétrica de desenhos. A maioria desses é da autoria do grupo dos mais novos, na proporção de 61 para 14.

As figurações relacionadas ao brincar mostram brincadeiras ou jogos acontecendo em grupos, em trios, em duplas e solitariamente; indicam os brinquedos e suas marcas ou riscas no espaço físico que dão suporte para o brincar, juntamente com a presença do local onde isso acontece, como: o gramado do futebol, a área de basquete, o espaço da amarelinha ou do caracol, o interior da arena, etc.

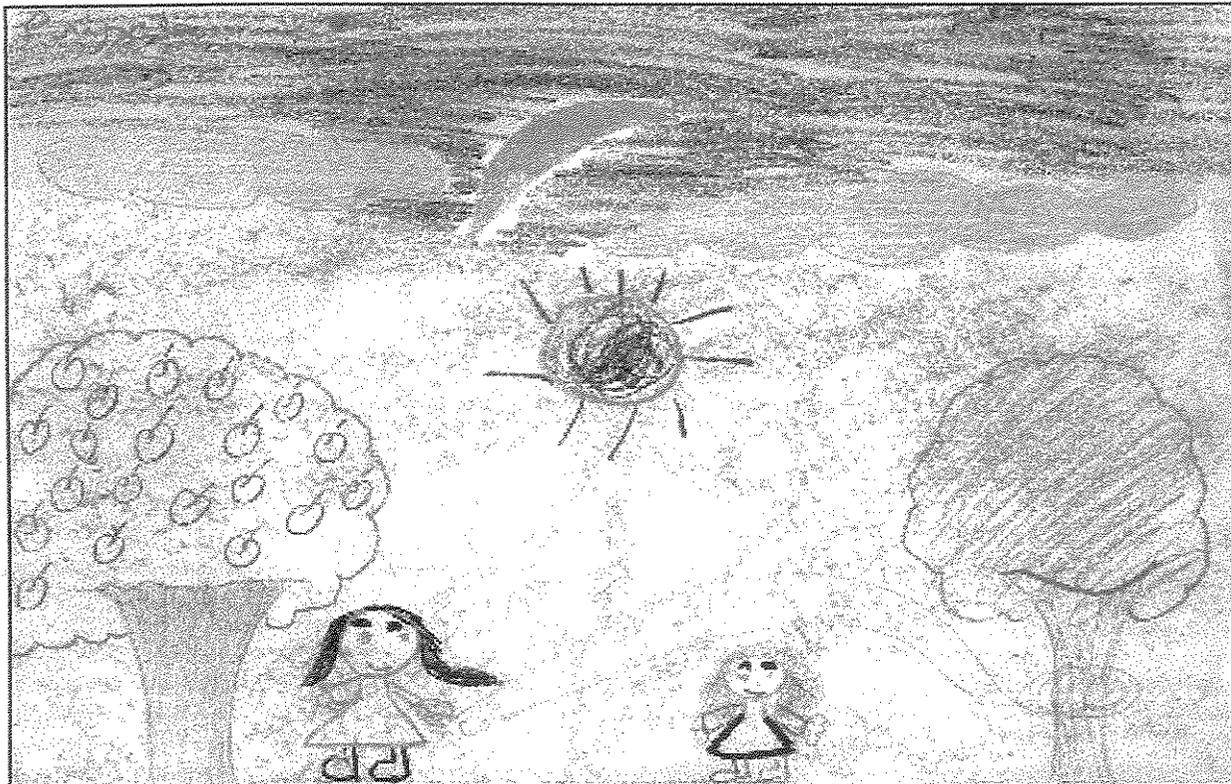
A característica mais significativa das produções desse grupo de crianças menores é a variedade de brincadeiras e formas de brincar que elas elencam, conforme se vê a seguir: corda, basquete, futebol, caracol, amarelinha, brincar na grama, pular elástico, casinha, Barbie, correr atrás dos outros, gude, pular pneu, bétis e briga de formiga. Esta última vale ser descrita pela sua originalidade, pelo seu forte conteúdo imaginativo e de violência e, por conter um conhecimento baseado em reflexões extraídas da prática de observação do cotidiano. Com um graveto ou com o próprio dedo, desenha-se um círculo no chão de terra que servirá como ringue para a briga dos insetos. Busca-se ao redor um ninho de formigas saúvas que serão colocadas para duelar. Para se diferenciar as lutadoras pode-se utilizar formigas vermelhas e negras. Depois, extraem-se as antenas delas para que ambas não se reconheçam como sendo da mesma comunidade, segundo os depoimentos das crianças. Como as formigas escolhidas são os soldados que defendem a rainha do formigueiro, trava-se uma luta, incentivada pelas crianças que não as deixam parar ou sair do círculo; e, dessa forma, o feito se dá até que uma delas seja morta, podendo, inclusive, ter sua cabeça decepada pelas mandíbulas da adversária.



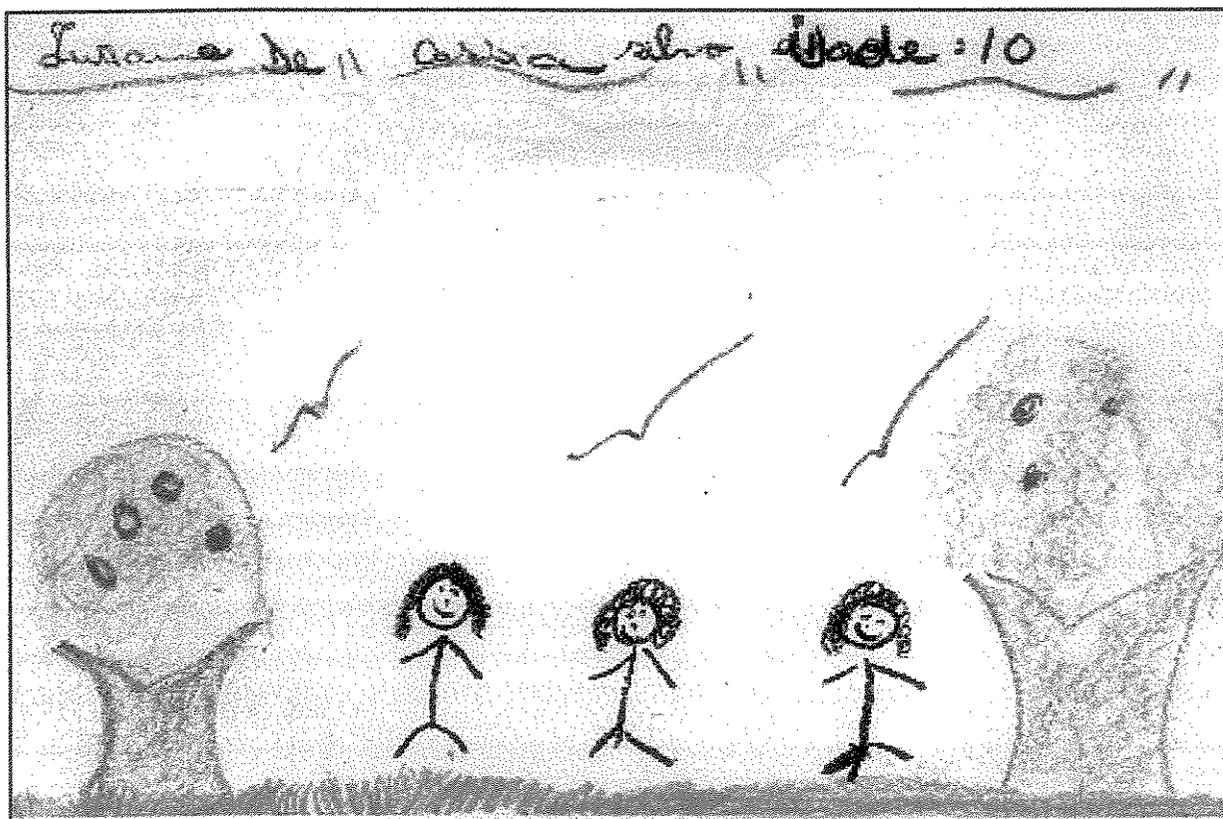
Ronaldo (11 anos/96) "O jogo de futebol: meninos X meninas"



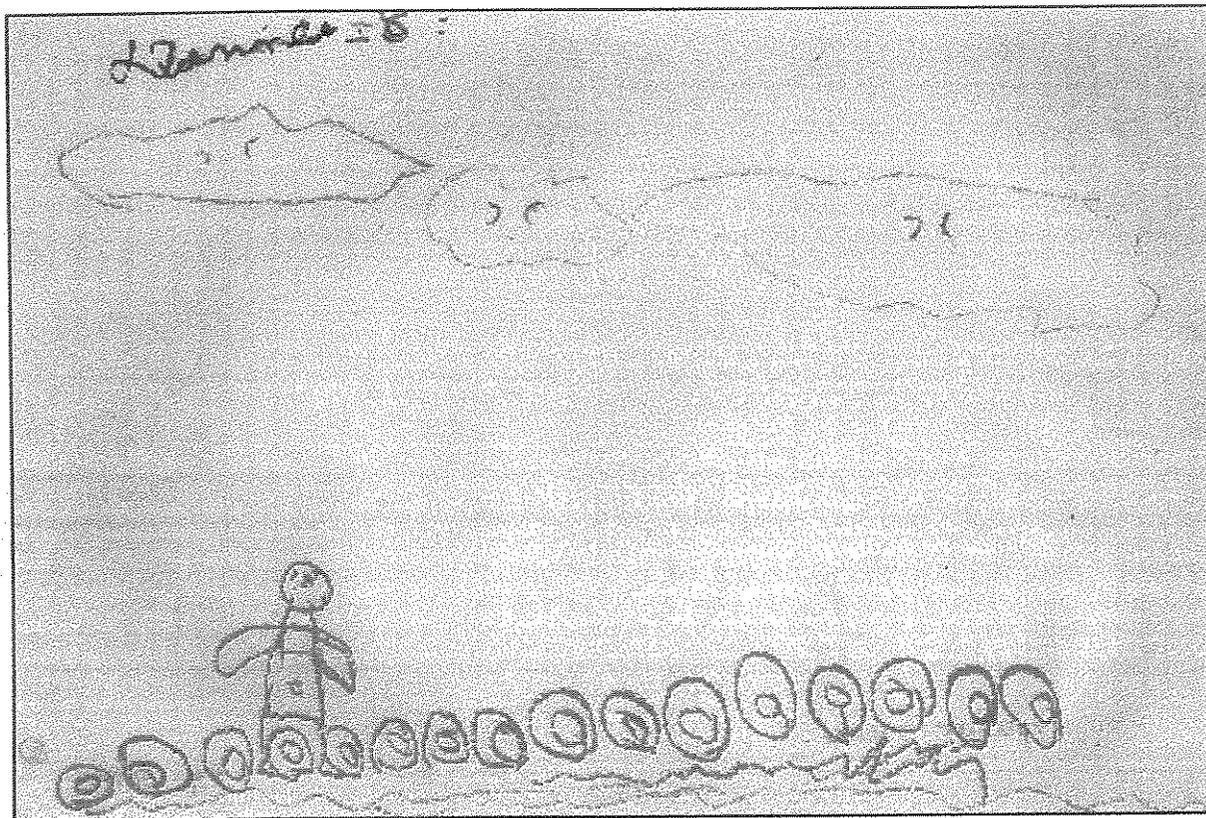
Bruna (10 anos/96) "Jogar basquete"



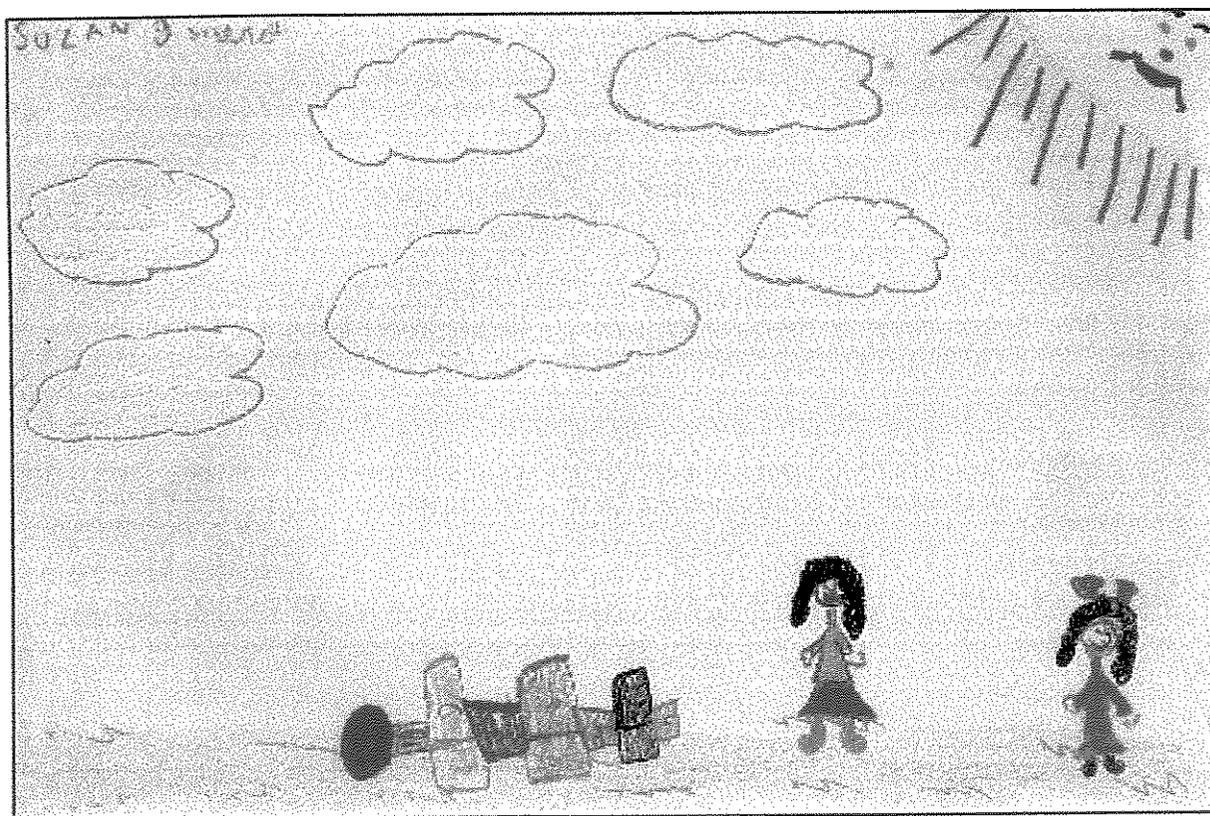
Priscila (10 anos/96) "corda"



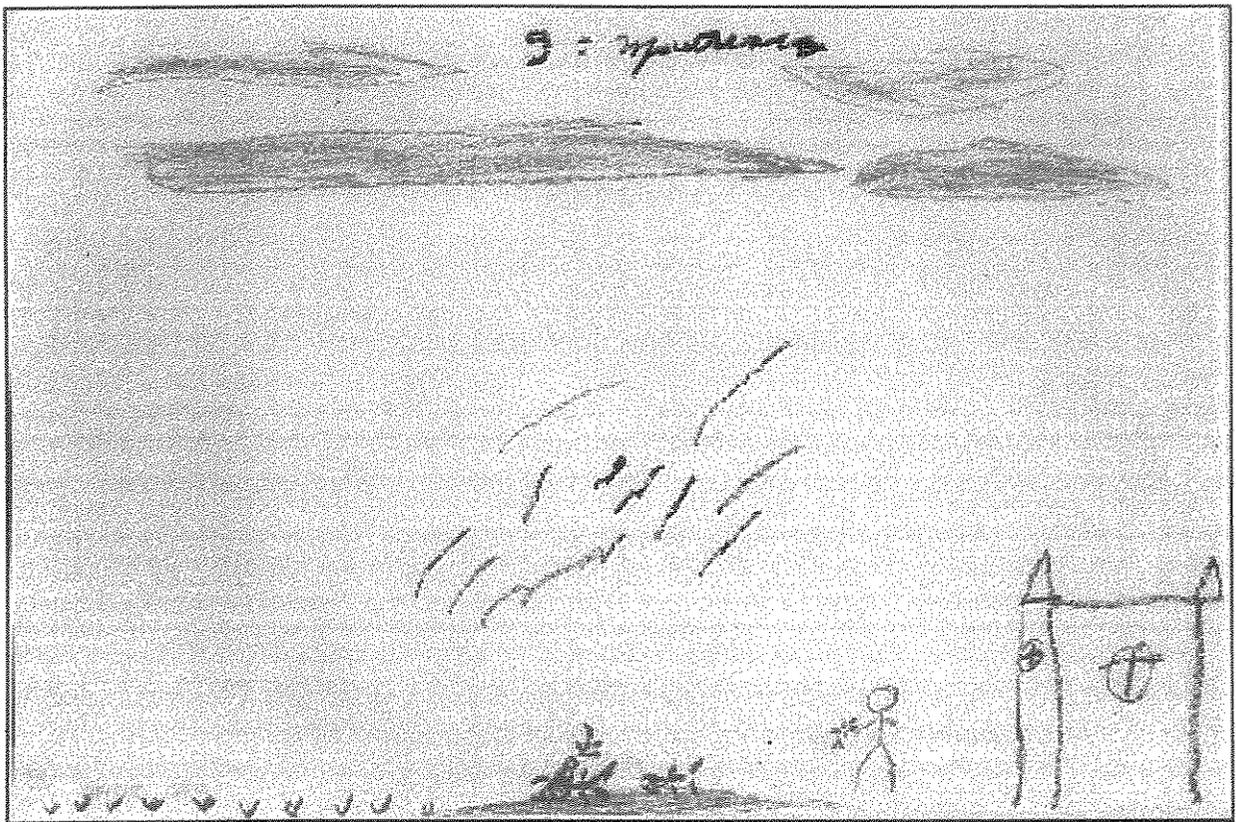
Luciana (10 anos/96) "Brincar na grama"



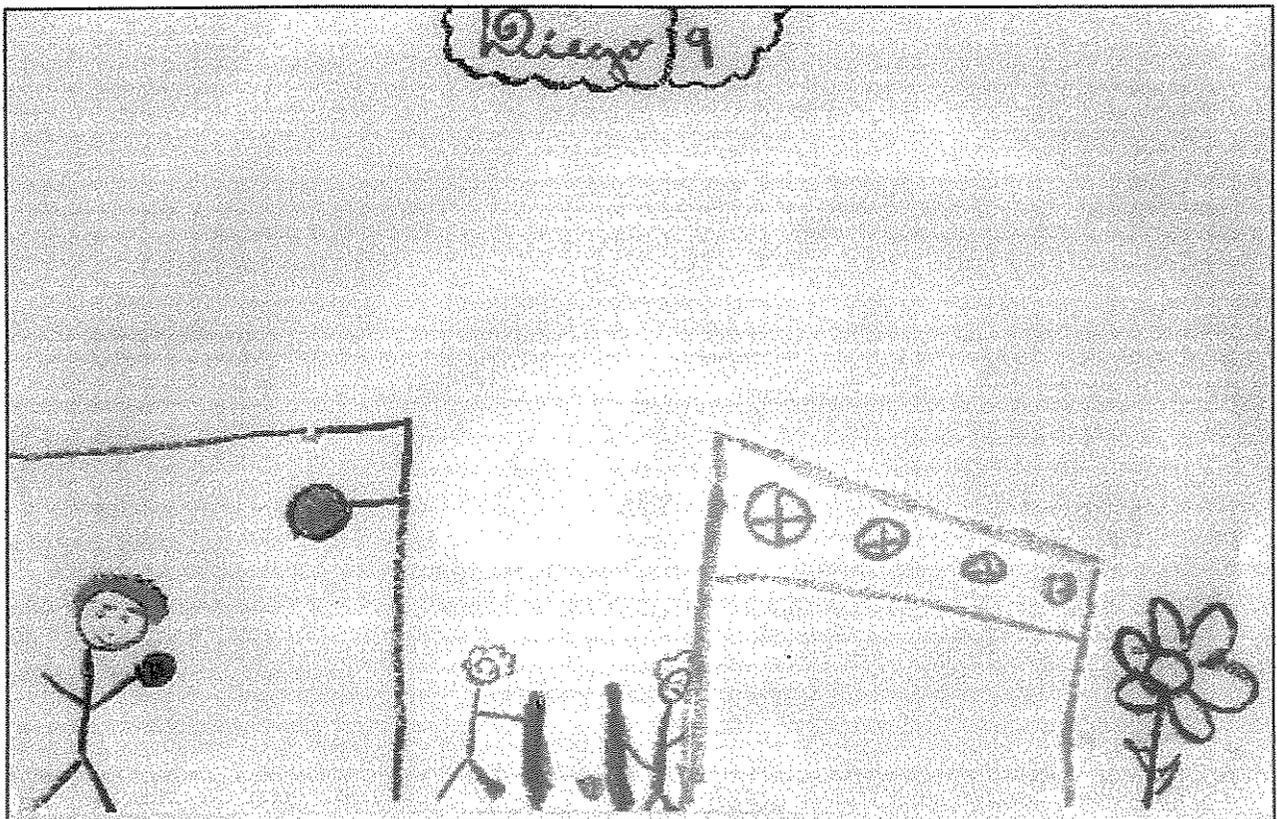
Daniele (8 anos/96) "Pular pneu"



Suzan 9 anos/96) "Brincar de amarelinha"



Marcos (9 anos/96) "briga de formiga"



Diego (9 anos/96) "Basquete e bétis"

As brincadeiras e jogos tradicionais se mesclam com outras mais criativas e voluntárias como pode ser percebido pelos desenhos acima. Aquelas estão no rol das “permitidas”, estimuladas e, muitas vezes, organizadas pelo adulto-educador, e estas são as que acontecem independente da autorização deste e em momentos que, por vezes, não são previstos para isso - por parte do adulto, como idas ao banheiro, fugas das salas de atividades, intervalos entre início e fim de trabalhos, etc. O que não indica que sejam sempre recriminados - nem tampouco incentivadas - pelo adulto-educador que nem sempre as percebe.

Não apenas a intencionalidade do adulto, assumida como postura pedagógica, no ato de incentivar ou impedir a ocorrência desse tipo de brincadeira implica em uma aprendizagem sócio-cultural de comportamentos e atitudes; também acabam soando como positivas essas “brechas” que crianças e jovens encontram e buscam ser reconhecidas de maneiras diferentes pelas educadoras, dependendo de como encaram o brincar e a importância que atribuem a ele. Isso está matizado pelas experiências anteriores vivenciadas na infância, pelos contatos mantidos com o universo infanto-juvenil - através da maternidade, mas não necessariamente - e pela formação acadêmica-profissional das educadoras.

Fora do campo de visão do adulto e, portanto, não sujeito à sua aceitação e controle, muitas oportunidades de aprendizagem ocorrem e, por causa disso mesmo, os adultos-educadores - sem tomar conhecimento - terminam proporcionando e garantindo espaços e possibilidades para que esses momentos aconteçam a quem e apesar deles, incentivando situações de troca de experiências e combinação de pontos de vista divergentes e convergentes, a circularidade de repertórios individuais e sociais de jogos e brincadeiras -tradicionais e inventados - e a produção e recriação de significados e sentidos que a interação social estimula.

Langsted (s/d) em seu texto, afirma que pesquisas feitas na Dinamarca sobre o cotidiano de crianças em centros de atendimento infantil vêm derrubar o mito que estas aprendem as coisas importantes na vida através da aprendizagem em situações organizadas pelos adultos. Para ele, a criança não divide o processo de aprendizagem em partes, ela brinca, exercita e aprende tudo ao mesmo tempo. Nas palavras do autor sobre a cultura infantil:

“O Centro de Cultura de Crianças e Jovens da Universidade de Odense vem estudando por vários anos os padrões culturais próprios das crianças. O mito de que as atividades infantis são frequentemente caóticas e sem direção tem sido explorado. O Centro prefere ouvir as crianças e tentar compreender coisas que os adultos acham incompreensível em termos infantis. Esta técnica tem também permitido ao Centro poder explorar o mito de que as crianças aprendem tudo de importante na vida através da aprendizagem de situações organizadas pelos adultos”¹.

O grupo dos mais velhos, nas produções sobre o brincar, especificamente referido aos jogos e brincadeiras, representou apenas jogos tradicionais que possuem como característica mais marcante a presença de regras convencionadas e pouca diversidade de modalidades, no caso: os jogos de

¹Conforme o original em inglês: “The Centre for Children and Young People's Culture at Odense University has been studying children's own cultural patterns for several years. The myth that children's activities are often chaotic and without direction has been explored. The Centre prefers to listen to children, and try to understand things which adults find incomprehensible in children's terms. This technique has also enable the Centre to explode the myth that children learn all the important things in life through learning situations organized by adults” (p. 6-7).

futebol, basquete e bétis. Isso ajuda a demonstrar a tese de que introjetaram mais fortemente o condicionamento das regras, não apenas dos jogos, no caso, mas possivelmente também do social.

Apenas duas figurações focalizaram o momento da dança - uma atividade que estimula a criatividade, o contato físico entre as pessoas e a sensualidade - que faz parte da rotina do Sol e pode ser enquadrada no caráter lúdico que tal atividade pode assumir.

Das 11 figurações de jogos feitas 6 representaram o jogo de futebol. A forte presença desse jogo percebida a partir das figurações é reforçada pelo fato empírico de que, durante as observações feitas em campo, ficou marcante o interesse demonstrado pelos jovens por esse tipo de atividade - muito mais do que os mais novos - e o incentivo dos adultos por esse tipo de jogo.

Existe, atualmente, o apelo da mídia² sobre o futebol em vista dos campeonatos mundiais, dos investimentos mercadológicos e de marketing e dos retornos financeiros obtidos com a venda de produtos esportivos e patrocínio de times, através do qual a propaganda age incentivando e criando desejos nos indivíduos e grupos sociais.

Some-se a esse aspecto sócio-cultural mais amplo o fato de em Paulínia existir uma escolinha de futebol mantida pela prefeitura para aqueles que se interessam e têm condições físicas (pois somente os "bons" permanecem) a serem aperfeiçoadas com o fim de desenvolver talentos que possam competir pelo time da cidade. Além disso, a escola formal, durante as aulas de educação física, privilegia os esportes em detrimento de outros tipos de jogos e brincadeiras, conforme foi relatado na tentativa de entrevista com os jovens e as crianças³. Esses três fatores fazem com que o interesse natural pelo futebol aumente e seja refletido nas sugestões dos grupos do Sol, que, no geral, são acatadas pelos adultos-educadores.

Tanto o grupo dos mais velhos quanto o dos mais novos representou brincadeiras e jogos de diferentes maneiras: individualizados, em dupla e em grupo, muitas vezes para as mesmas brincadeiras e jogos, o que indica as possíveis variações nas modalidades de se brincar, ou seja, os conteúdos não são estanques mas podem ser adaptados - embora dentro de certos limites impostos pelas regras e segundo as condições da situação - de acordo com a necessidade e o interesse. É o que Castoriadis (1986) chama de "*interstícios e graus de liberdade*" (p. 152), possibilitados pelo mundo simbólico.

²Essa mídia enfatiza a possibilidade da realização do sonho do indivíduo de se tornar profissional e "ganhar muito dinheiro" com aquilo que está nas raízes culturais de ser do povo brasileiro, o jogo de futebol jogado na várzea, em terrenos vazios, no meio das ruas, na "ginga e na raça". Por meio de figuras simbólicas como o jogador Romário, um brasileiro de origem humilde (social e econômica) que se "deu bem na vida", recebendo rendimentos altos, vivendo por um tempo no exterior, em função da sua capacidade de jogar futebol e, o Pelé, reconhecido mundialmente como o "Rei do Futebol", um negro de origem pobre que enriqueceu por vantagens proporcionadas por esse esporte - e que hoje é ministro do governo. A mídia mitifica alguns personagens passando a mensagem que tal feito é possível àqueles bem capacitados e habilitados e, os indivíduos, em geral em condições precárias de vida e com poucas perspectivas profissionais, se apegam a esse imaginário social, ao qual estamos expostos cotidianamente, da possibilidade de ascensão econômica e social tendo o futebol como salvador da miséria pessoal e familiar.

³Essa tentativa foi abandonada pela impossibilidade da pesquisadora estabelecer um ambiente e momento ideal para a troca de informações em uma situação formalizada. Em vista disso, optou-se pelo trabalho de desenho com esses grupos como meio para extrair possíveis indícios sobre o tema investigado.

O fato de não ter havido nenhuma representação do brincar, por parte do grupo dos mais velhos, relacionada às ações voluntárias, que supõem, em maior grau, a existência da fantasia, do faz-de-conta, como se vê nas representações dos mais novos, parecem indicar a inter-relação de três pontos:

- ou os mais velhos não percebem que atividades onde a criatividade e a fantasia se sobressaem podem ser tidas também como brincadeiras e não apenas os jogos e brincadeiras tradicionais (onde as regras e o conteúdo são mais conhecidos e conservados);
- e/ou a valorização maior dos jogos e brincadeiras regradas tradicionais por parte do meio social sobre o grupo dos mais velhos acaba podendo - não inviabilizando mas desestimulando - as possibilidades de se exercitar esse lado mais imaginativo e criativo;
- as regras estão muito interiorizadas, em virtude do próprio processo de socialização.

Quando agrupam-se os desenhos pela categoria de gênero, os resultados das análises não mostram diferenças cruciais, tanto quanto aquelas apresentadas em relação à categoria idade. Apenas algumas brincadeiras e jogos são mais desenvolvidos por um gênero determinado, embora não excluam totalmente o sexo oposto que, eventualmente, pode participar do jogo ou da brincadeira. Entretanto, a sugestão do jogo ou da brincadeira partiu sempre de um grupo em particular, isto é, no caso da dança, de pular elástico, da casinha e da Barbie, quem propunha e organizava os modos de brincar eram sempre as meninas e, no caso de jogar bolinha de gude, pular pneu e briga de formiga, os responsáveis eram os meninos, embora isso não permita afirmar que esta ou aquela brincadeira e/ou jogo restrinja-se a este ou aquele gênero. O que, talvez, seja possível dizer é que as escolhas são feitas com graus de liberdade e não de liberdade total. Embora os critérios possam variar ou mudar, algumas brincadeiras e/ou jogos podem ser tidos como de meninos e de meninas, e isso se dá pelo processo de socialização das pessoas.

Quanto às demais brincadeiras e jogos que apareceram representados comumente pelos dois sexos, pode-se entender que atendem ou coincidem com os interesses de ambos os grupos e, embora possam ser praticados mormente por um determinado gênero não terminam por discriminar o indivíduo do sexo oposto. É o caso de pular corda e pular metro, do basquete, do futebol, da amarelinha e do caracol, do bétis, etc.

Ao cruzarem-se as categorias de gênero e idade, algumas peculiaridades aparecem, por exemplo: o grupo de meninas de 7 a 10 anos representou graficamente mais brincadeiras do que os meninos do mesmo intervalo de idade porém, o repertório de ambos é bastante variado contendo mais jogos e brincadeiras onde as regras são mais flexíveis e provisórias e o faz-de-conta está mais presente, do que a brincadeira ou jogo com regras convencionais, tradicionais e, portanto, mais rígidas, como o futebol e o basquete. Há que se ressaltar que o envolvimento das crianças nos jogos e brincadeiras e que o compromisso e a cobrança às regras em relação à elas mesmas e aos outros, varia enormemente em relação à idade. A particularidade é que, para o grupo dos mais novos, mesmo conhecendo-se as regras que orientam as ações em jogos e brincadeiras tradicionais, aquelas não limitam tanto as ações podendo, inclusive, ser burladas ou adaptadas (mas não modificadas totalmente na essência a qual continua garantida) logo, no jogo e/ou na brincadeira a criação e a imaginação adquirem maior liberdade.

Um outro exemplo ainda, seria o do grupo de meninas maiores de 11 anos que representou tantas brincadeiras e jogos quantos foram registrados pelos meninos da mesma faixa etária, com exceção do jogo de bétis que foi escolhido apenas pelos meninos para ser figurado. Realmente, em nenhum

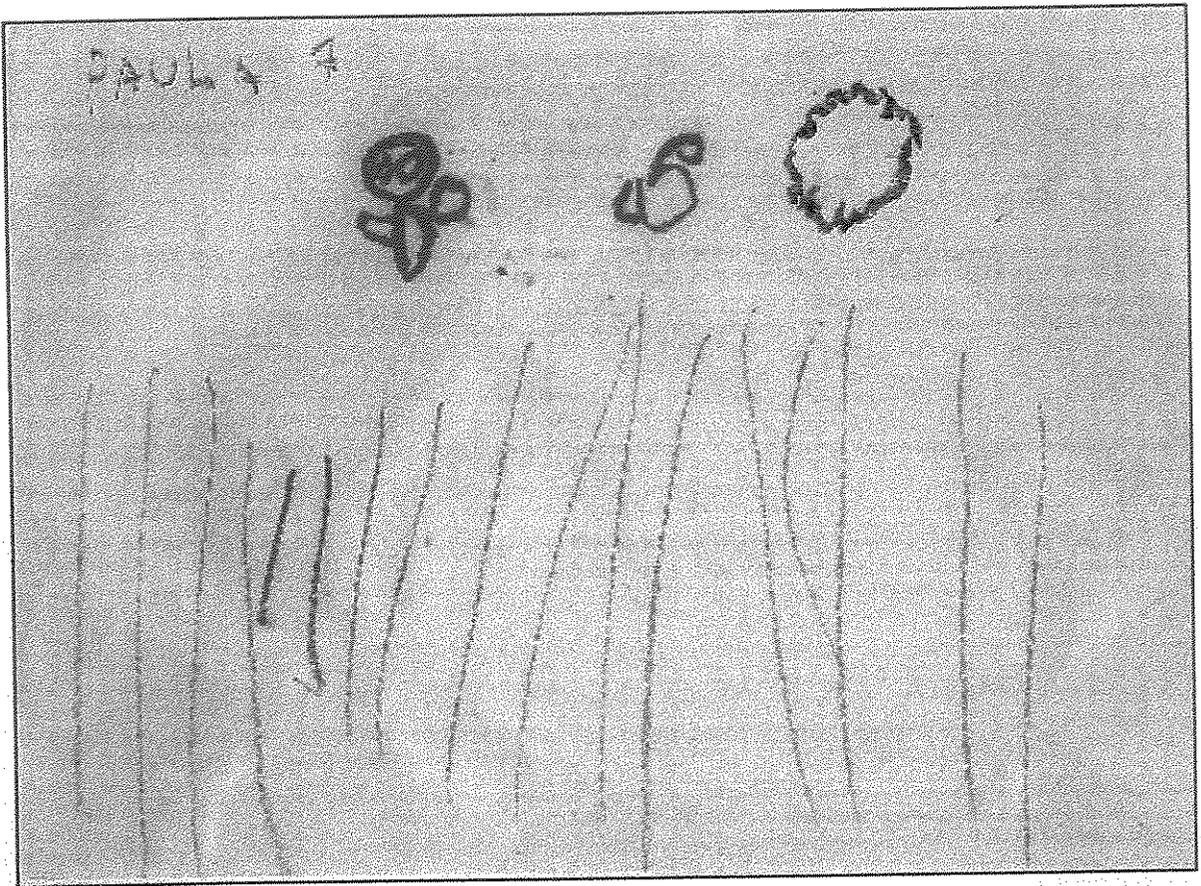
momento das observações em campo foi presenciado meninas participando desse jogo porém, não é possível afirmar que é um jogo exclusivamente masculino, pois ao indagar algumas meninas sobre esse fato, responderam afirmativamente que desenvolvem esse tipo de atividade. Entretanto, há que levar em conta e tomar cuidado com as respostas enunciadas pois, essas são dadas baseadas em fins - nem sempre conscientes - da imagem que se quer passar para o ouvinte. Logo, talvez seja possível dizer, apenas, que tal brincadeira tem predominância masculina.

As figurações desse grupo acima variaram apenas entre três jogos: o futebol, o basquete e o bétis, que se caracterizam pela maior condição de subordinação das ações às regras convencionais que devem ser observadas. Isso ajuda a demonstrar a grande presença das regras no universo desse grupo social que não deriva de uma força natural mas sócio-cultural enfatizada pelo discurso e pela cobrança por parte dos adultos e que não gera a criação de maiores espaços para formas de brincar mais imaginativas e fantasiosas.

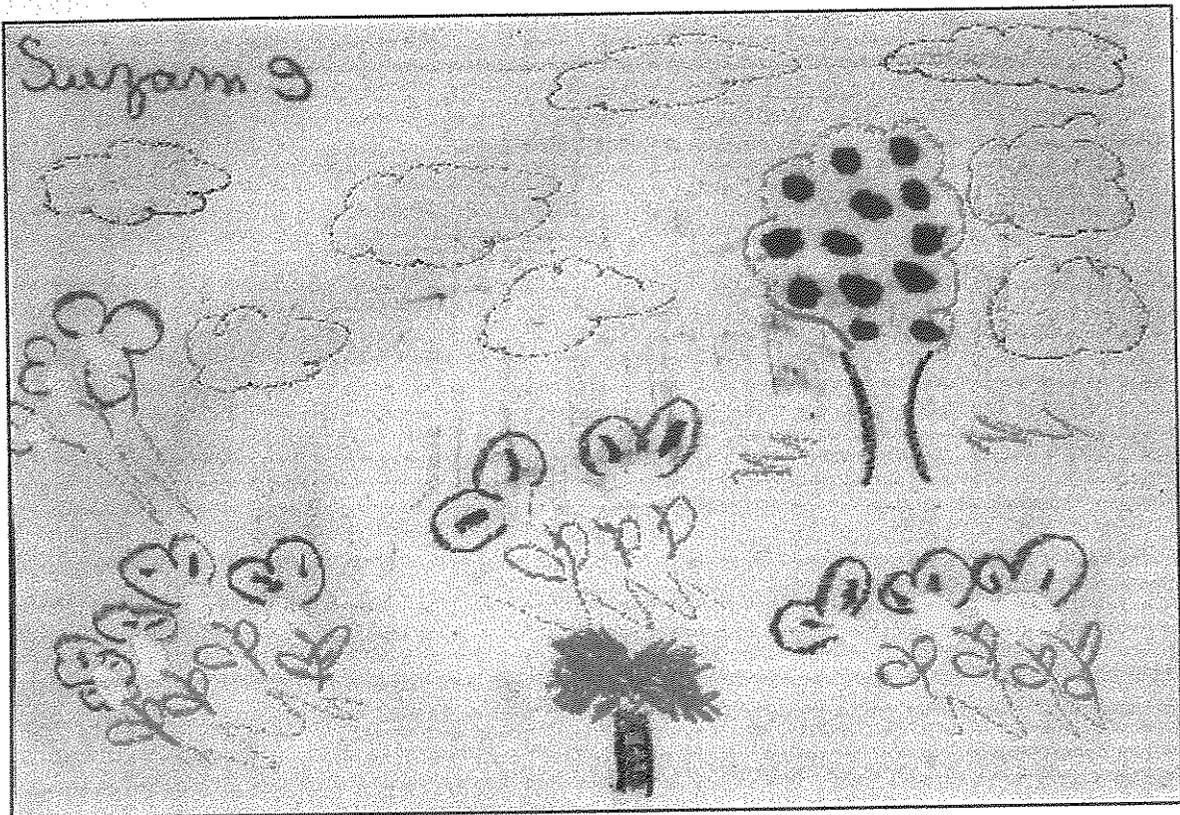
Em suma, as diferenças entre os grupos só se tornam marcantes quando se cruzam as duas categorias: etária e de gênero. Apesar de utilizar segmentos de idade nas análises, isso não significa que os grupos brinquem separadamente todo o tempo. Algumas vezes, os adultos estabelecem grupos de brincadeiras com faixas etárias próximas (por entender que os interesses deles são semelhantes e que, desse modo facilita para o educador o trabalho pedagógico), outras vezes o adulto aceita grupos formados com mesclas de idades de acordo com a iniciativa da criança e/ou do jovem frente ao interesse pela brincadeira ou jogo.

As diferenças demonstram universos sociais e culturais peculiares aos jovens e as crianças e que, também, estão relacionadas à condição masculina e feminina para os meninos e as meninas. Ambos os universos são afetados e matizados pela trama de relações mantidas com o meio social e isso implica em interferências e especificidades no modo de constituição da atividade lúdica no brincar.

Um terceiro agrupamento dos desenhos mostrou algumas figurações que não se encontram relacionadas diretamente à proposta feita pela pesquisadora, entretanto, não foram descartadas e também passaram por tentativas de interpretação. Tanto meninos quanto meninas de ambos os intervalos de idade (7 a 10 anos e acima de 11 anos) produziram tais tipos de desenhos aparentemente relacionados aos desejos, curiosidades, reproduções de repertórios da própria realidade e, possivelmente, de mídia (propaganda, televisão, jornal, grupos de música, etc.), o que pode indicar tentativas de reelaborar as informações que recebem e/ou extraem do cotidiano para uma possível formulação de significados e de construção da identidade, através da relação emocional com determinados conteúdos e elementos.



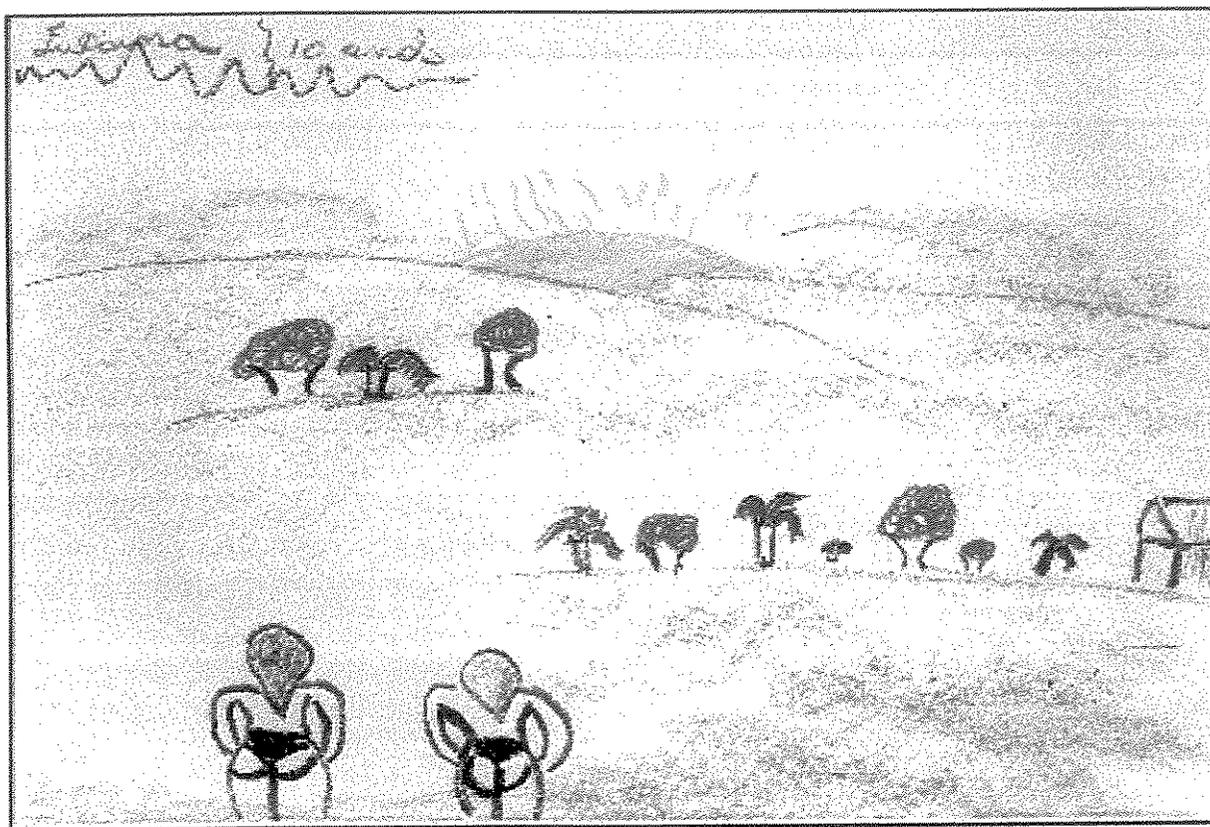
Paula (7 anos/96) "Passarinho e mato"



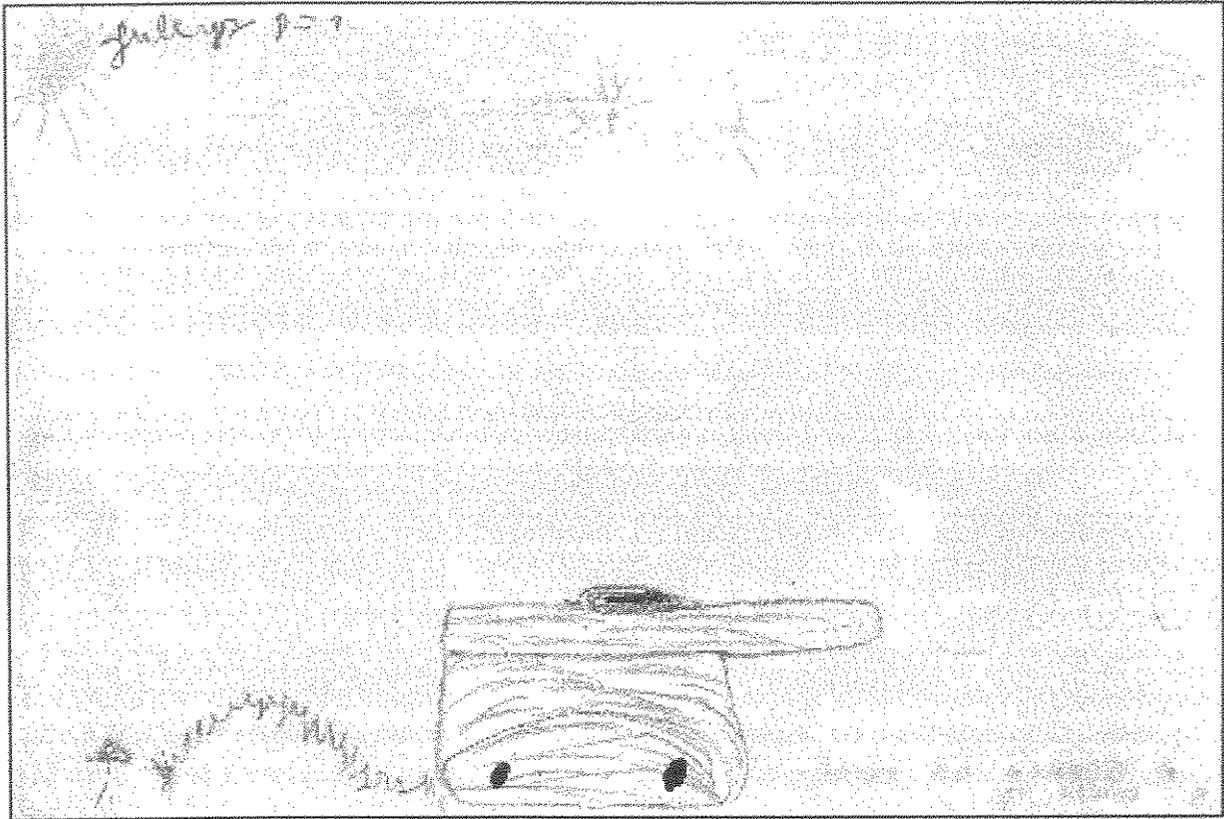
Suzan (9 anos/96) "Flores"

Tais conteúdos fazem parte tanto do imaginário social quanto do individual e, neste caso, referem-se, possivelmente, à comportamentos ditados pela moda, aos aspectos da violência na rua e de agressividade de grupos, à motivação de desejos incentivados pela propaganda, e que puderam ser exteriorizados sob a forma simbólica de desenhos.

Um outro exemplo é um desenho, feito por uma garota de 10 anos, que mostra um ambiente cercado por árvores e palmeiras, um casebre, montanhas, mar, pôr-do-sol e duas mulheres saindo da água de biquínis, referendado pela sua fala: “são mulheres de fio-dental numa ilha”. Outro exemplo seria uma figuração produzida por um garoto de 8 anos, onde aparece uma pessoa no canto esquerdo do papel seguida por um tanque de guerra militar que atira para o lado direito; tais identificações são possibilitadas pela sua fala: “é a guerra no Matão”, bairro conhecido por sua violência e por problemas com a polícia, no qual o garoto mora e onde deve presenciar tais circunstâncias e/ou ouvir histórias contadas por outrem.



Luciana (10 anos/96) "Mulher de fio dental na praia"



Jules (8 anos/96) "A guerra no Matão"

As últimas três figurações seguintes mostram uma caveira e um personagem de uma marca de roupa do tipo "surfwear" conhecida por "Bad Boy"; foram colocadas juntas devido à caracterização com certo tipo de agressividade e rebeldia, comportamentos associados a alguns estilos de roupas, grupos de músicas e de afinidades - como *rappers*, *roqueiros*, etc.- e pessoas/personagens de apelo da mídia (essas referências podem também ser notadas em algumas das fotografias que aparecem neste trabalho). Segundo a revista de moda Sportswear International, de abril de 1997, à respeito da marca "Bad Boy" - bastante usada por alguns meninos do Sol - é dito o seguinte⁴:

"PARA GAROTOS MAUS E MENINAS SEXY"

A Bad Boy, explorando a imagem controvertida dos 'rebeldes', conquista definitivamente o mercado brasileiro.

(...) com imagem associada à rebeldia do surfista havaiano Jonny "Boy" Gomes, e um logotipo que fazia e faz a alegria dos piratas, tudo ficou mais fácil depois que passou a patrocinar artistas globais e renomados esportistas.

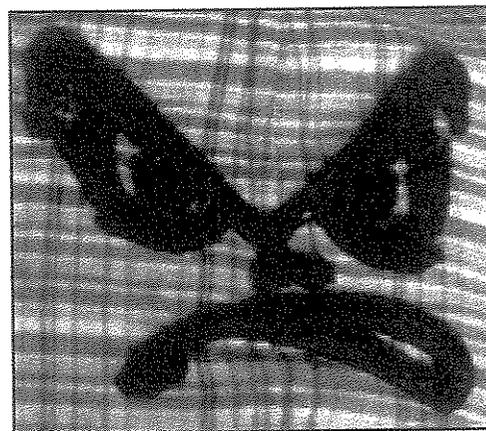
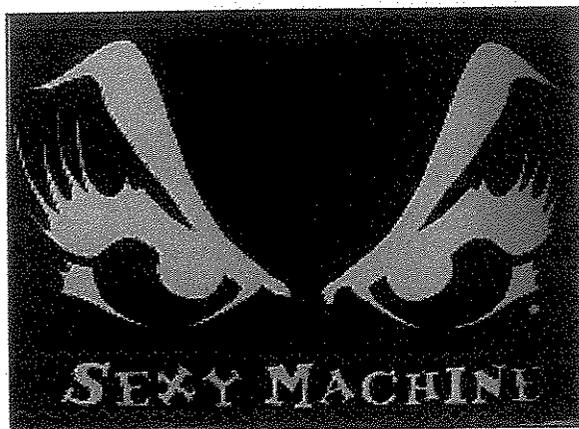
⁴Agradecimento à amiga Joelma Leão, mestranda do departamento de Multimeios do Instituto de Artes, pela contribuição com idéias e material que ajudaram nestas análises.

“Até Bad Boy virou um termo popular”, diz Merhej (licenciador da marca) sobre a estratégia que levou à massificação da marca, sobretudo pelo aproveitamento oportuno da mídia espontânea conquistada, ocorrido simultaneamente à elevação de ídolos de imagem controvertida como Edmundo e Romário (jogadores de futebol). Nos meados da década já se tropeçava no logotipo da Bad Boy sob vários formatos: nas bandeiras de torcidas organizadas do Santos e do Grêmio, nas camisetas de atores como Alexandre Frota e Gerson Brener e do craque Giovanni, e em milhões de adesivos colados em carros de todo o país.

(...) esportistas de 15 modalidades são patrocinados, como o iatista medalha de ouro em Atlanta, Felipe Sheidt e Danrley, goleiro do Grêmio, atual campeão brasileiro.

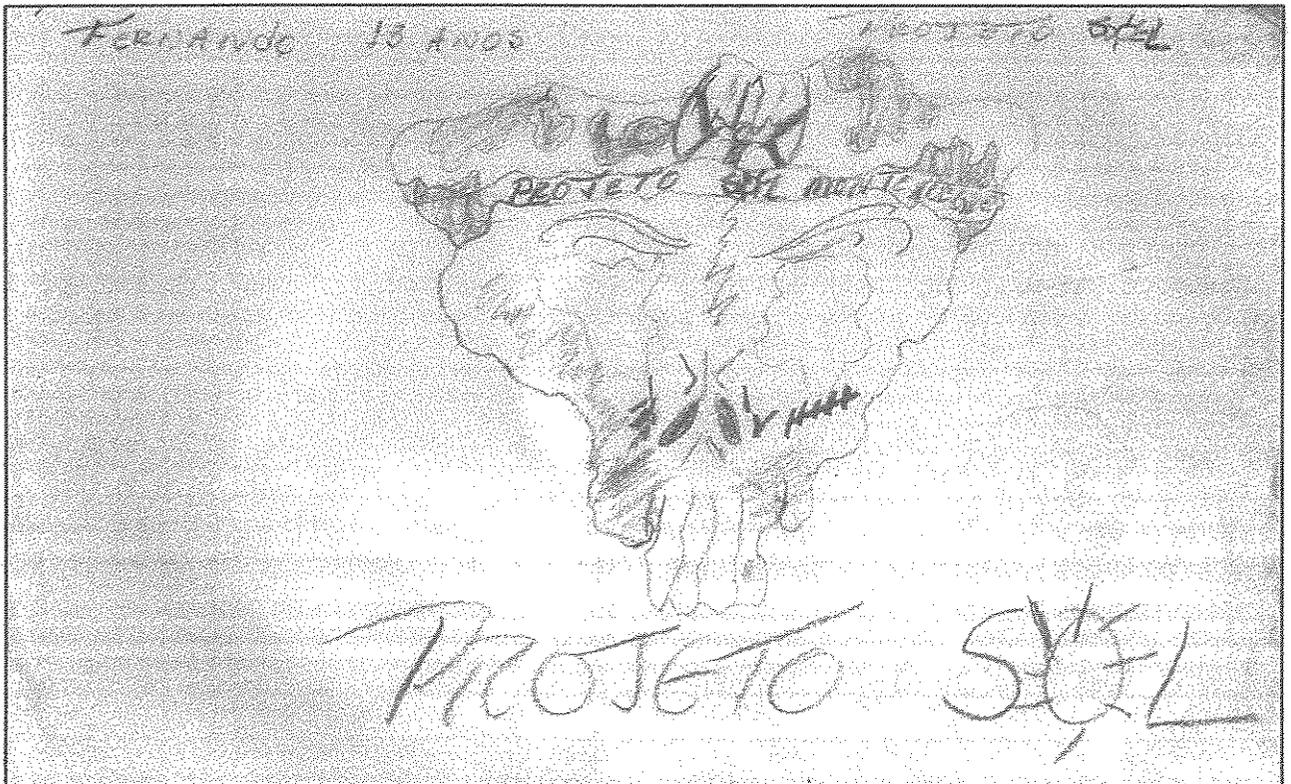
Além da Bad Boy, (...) Merhej (...) está lançando a Sexy Machine, exclusivamente para garotas. (...) “São roupas voltadas para meninas de 12 a 25 anos. A idéia é ocupar um espaço que outras marcas femininas não estão explorando”.

Ambos os logotipos são bastante semelhantes mostrando a intenção de se vender roupas e “comportamentos” com o mesmo conteúdo para segmentos sexuais diferenciados.

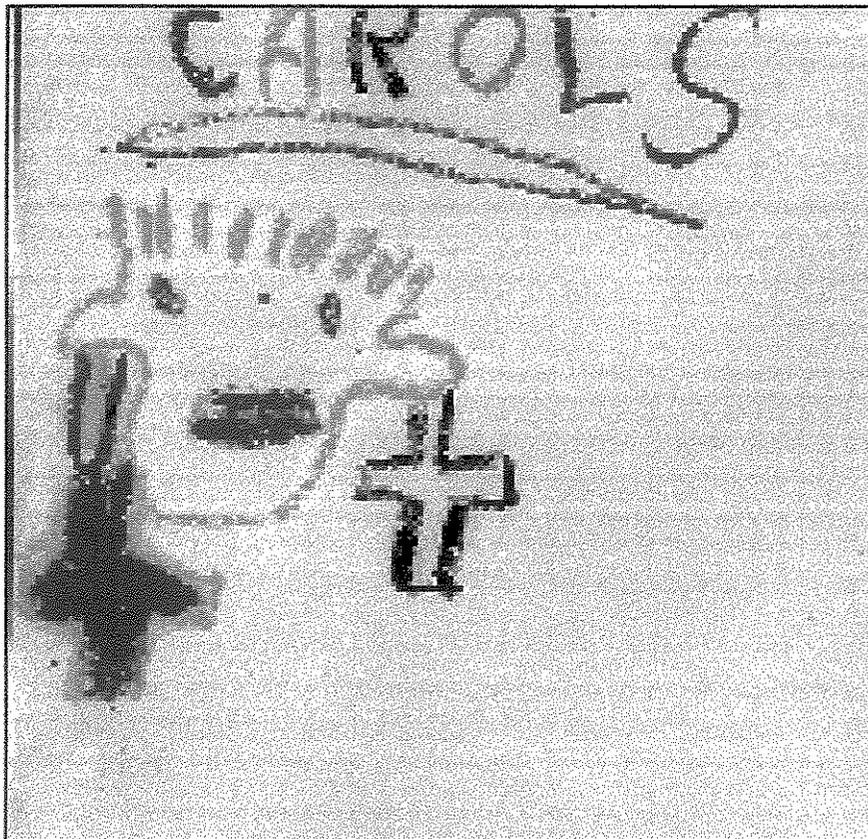


Bad Boy

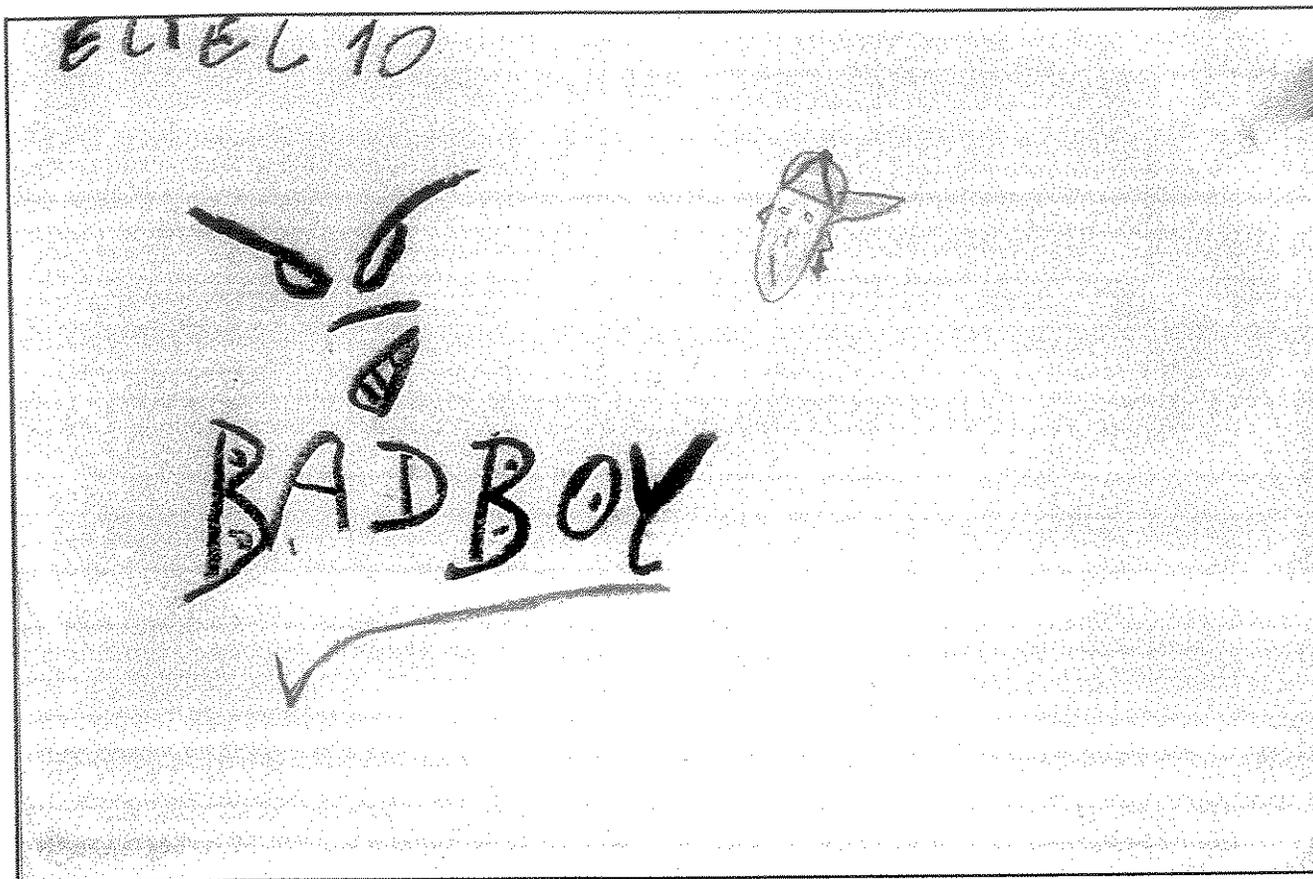
Isso talvez explique o fato de somente os meninos, no Sol, usarem a marca do Bad Boy já que para as meninas existe uma marca específica, a Sexy Machine. É importante ressaltar, do próprio texto citado, a relação estabelecida entre o uso da marca e ídolos de fama controvertida porém muito divulgados pela mídia, sejam eles esportistas, principalmente jogadores de futebol, e/ou atores, principalmente contratados pela Rede Globo, uma potência televisiva, de divulgação nacional. São imagens que, constantemente, são divulgadas em revistas, novelas, noticiários, etc., e por esse motivo, estão fortemente presentes no imaginário social e individual.



Fernando (13 anos/96) O Projeto Sol



Carlos (8 anos/96) "Desenhar o Bad Boy"



Eliel (10 anos/96) Desenhar o Bad Boy

Ao fim dessas análises, pode-se dizer a respeito da constituição do brincar registrado sob a forma de desenhos o mesmo que Rocha (1994) constata em sua tese através de observações em campo. A autora constata um fato que questiona e ao mesmo tempo amplia as bases do modelo teórico sócio-histórico com o qual trabalha suas análises e que servem às afirmativas feitas acima. O que essa autora percebeu em relação à constituição do brincar no espaço da pré-escola foi que:

“o declínio do jogo de papéis se torna uma rota plenamente possível, facilitada, e até desejada, pelo outro. A professora não impede, apenas contribui para suprimir o desejo de jogar na esfera do faz-de-conta. Parece possível pensar que o jogo de papéis não declina como resultado de um processo 'natural', como resultado de uma lei de desenvolvimento - [esse é o ponto que contraria a base teórica assumida] - ; antes, é declinado, através do jogo de forças sociais, dentre as quais se destacam, neste estudo, as de origem na educação pré-escolar” (p. 156).

Tal qual a autora, o que se deduz da prática cotidiana do Sol, que envolve adultos-educadores e jovens e crianças. Sob o ponto de vista do brincar, é que a ênfase que recai sobre os jogos e brincadeiras tradicionais em detrimento do incentivo ao faz-de-conta, da imaginação criativa, do brincar voluntário, é fruto de interferências pedagógicas - por parte do educador - e sociais - por parte do adulto -, ou seja, a promoção de formas mais regradas de brincar em relação às demais formas de jogos e brincadeiras. Isso também, possivelmente, demonstra e reafirma que os motivos de tais condutas se devem a facilidade para lidar com os jogos e brincadeiras regradas, muito mais

do que com as de tipo imaginativas, criativas, fantasiosas, pelo fato daquelas condicionarem as atitudes e proporcionarem pequenas margens de situações imprevistas, requisitos com os quais a escola - e, por extensão o professor ou educador (muitas vezes sem se dar conta) - se molda. Além do que, do outro modo o controle está mais garantido - e o controle é característica de espaços institucionais, que se ocupam do processo de socialização.

Ampliar a experiência da criança e do jovem é proporcionar uma base suficientemente sólida para a atividade criadora, do que depreende-se uma postura educativa e pedagógica. Segundo Vigotsky (1987), *"quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos reais disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será (...) a atividade de sua imaginação"* (p. 18).



O mundo em bocados: o fotografar

Capítulo 3¹

O MUNDO EM BOCADOS: o fotografar²

A imagem criada pelo homem surgiu através do desenho e da pintura e, com o desenvolvimento técnico e tecnológico, incorporou a gravura e a fotografia. Todos, incluindo a escrita, funcionam como suportes de comunicação e expressão. Por serem atos humanos envolvem subjetividades, ou seja, são formas e recursos utilizados para representarem-se aspectos do real sempre do ponto de vista daquela pessoa. Para Sontag (1986), *“embora, num certo sentido, a câmara, não só interprete, mas capte de fato a realidade, as fotografias são tanto uma interpretação do mundo como as pinturas ou os desenhos”* (p. 16).

Embora fotografar seja um ato consciente e subjetivo, quem fotografa e quem vê ou interpreta uma imagem fotográfica, não se pode deixar levar pela crença de que a máquina é neutra e não interfere na representação do real. Sempre o olhar daquele que fotografa se adequa ao formato e aos limites da câmara, mesmo quando esta possibilita maior participação daquele quanto à focagem, regulagem de velocidade e abertura de diafragma para maior ou menor entrada de luz, que as câmaras manuais proporcionam. Essa máquina sempre intermedia o olhar sobre uma parte do real e, de certa forma, molda-o quando o registra. Isso se dá por pelo menos dois limites inerentes à máquina: o enquadramento sempre retangular e a perspectiva de um olho só que se ajusta ao visor.

Sontag diz que *“fotografar é conferir importância”* (p. 34) e, ainda, que *“a vida não é feita de detalhes significativos subitamente iluminados e fixados para sempre. A fotografia sim”* (p. 79). Os recortes feitos do cotidiano são momentos elegidos como relevantes para serem registrados e fixados no suporte de papel, e isso pode indicar as maneiras pelas quais as pessoas que fotografam encaram e lidam com seu cotidiano, através de suas representações³.

Essa autora, em texto, diz-se que

“o fotógrafo era considerado um observador arguto mas imparcial: um escritor e não um poeta. Mas, como rapidamente se descobriu que ninguém tira a mesma fotografia da mesma coisa, a suposição de que as câmaras proporcionavam uma imagem impessoal e objectiva deu lugar à verificação de que as fotografias são uma evidência, não só do que ali está mas do que alguém vê, não só um registro mas uma avaliação do mundo” (p. 84)⁴.

¹Agradecimento as contribuições do prof. Milton José de Almeida, em aula e pessoalmente, que foram importantes para a construção deste texto.

² Título extraído de frase de Gert (1980), pág. 171.

³ É o que Sontag (1986) tenta fazer ao observar várias fotografias de fotógrafos profissionais, juntamente com problemáticas estéticas e morais suscitadas por tal atividade.

⁴ As falas citadas de Susan Sontag foram extraídas de um livro editado em Lisboa e mantidas assim neste trabalho.

O recurso fotográfico, como os demais meios de expressão, possibilita infinitas representações do real e, dessa maneira, ele é entendido e tratado nesta pesquisa, sem nenhuma preocupação com comprovações (mesmo porque o intuito nunca foi esse em algum momento) mas, sendo a foto um instrumento que permite tentativas de interpretações e percepção de indícios do imaginário de quem ou do grupo que faz uso dele. Desse modo, longe também de buscar confirmações para as afirmativas feitas a partir das interpretações a cerca dos desenhos feitos pelo grupo de crianças (mais novas e mais velhas), tenta-se conjugar os dois procedimentos, as duas atividades, como recursos completos de análise.

Os motivos que levaram à idéia da inclusão do recurso fotográfico foram: o interesse por saber se registrariam não somente os momentos agradáveis do jogo e/ou da brincadeira mas, inclusive os momentos desagradáveis que também fazem parte dessa atividade com choros, brigas, desentendimentos⁵, se registrariam brincadeiras que ocorrem sem o consentimento do adulto apesar deste estar presente porém não atento a isso; e ainda, a possibilidade de oferecer participação a todos os envolvidos na pesquisa (crianças, jovens, educadoras e pesquisadora) e, a relativização do olhar da pesquisadora sobre o assunto e os sujeitos pesquisados.

Essa fase da pesquisa iniciou com uma reunião conjunta entre a pesquisadora, as três educadoras, a diretora e a orientadora pedagógica para que fossem organizados os dias, as turmas e a maneira de trabalhar com as máquinas fotográficas e a produção das fotos por parte das crianças, jovens e adultos. As educadoras ficaram responsáveis por apresentar a proposta para suas respectivas turmas colocando-as como portadoras responsáveis pelo material e como produtoras das imagens e, circunscrevendo o tema que deveria ser registrado: o ato de brincar, onde ele acontece e o que envolve.

Ficou esclarecido no momento daquela reunião que as máquinas seriam distribuídas e entregues para as turmas (uma de cada vez) somente após o café da manhã e devolvidas antes da ida para o almoço. Como os momentos de brincadeira não acontecem estritamente do lado de fora das salas do Projeto Sol, todos permaneceriam com as máquinas durante quase 4 horas, elegendo o que seria fotografado a partir do fluxo de atividades e situações ocorrentes e além de realizarem as atividades dirigidas constantes do planejamento feito pela equipe do Sol.

Foi providenciada a participação de um fotógrafo-pesquisador⁶ e elaborou-se com ele o conteúdo e as estratégias de sua apresentação para as turmas - durante 30 minutos, aproximadamente, com cada uma delas - o que constou de dicas para fazer boas fotos, tomar cuidado com a luz do sol diretamente na lente da câmera, não ter pressa, buscar apoio fixo para não tremer, não fazer fotos a contragosto da pessoa, distância mínima de, aproximadamente, quatro passos daquilo que se quer fotografar; e orientações sobre o manejo e o funcionamento básico e simples da máquina. Além disso, ele apresentou algumas produções próprias enfocando, suscintamente, as relações estabelecidas com o real e as pessoas que pretende-se fotografar, do pequeno desvio que ocorre no registro pelo fato de o visor da máquina não estar alinhado com a abertura para a entrada de luz - típico de máquinas automáticas e oposto ao que ocorre nas manuais - podendo haver cortes e desmenbramentos de

⁵ Na fala de Huizinga (1971): "Quem poderia negar que todos estes conceitos - desafio, perigo, competição, etc - estão muito próximos do domínio lúdico? Jogo e perigo, risco, sorte, temeridade - em todos estes casos trata-se do mesmo campo de ação, em que alguma coisa está em jogo" (p. 46).

⁶ O convite foi feito e aceito pelo fotógrafo, pesquisador e amigo Paulo Humberto Porto Borges, mestrando do departamento de Metodologia de Ensino, da Faculdade de Educação - UNICAMP.

peças não necessariamente premeditadas. Essas preocupações e precauções foram tomadas em virtude de ser muito variável, para muitas crianças e jovens do Sol, a presença do instrumento fotográfico no seu cotidiano - e talvez também fotografias - como bens de consumo regulares. E ainda, o grupo todo visitou uma exposição desse mesmo fotógrafo ocorrida no Museu da Cidade, em Paulínia, durante a semana do índio. É importante ressaltar que todos os participantes dessa proposta são amadores nessa atividade, mais ou menos experientes ou inexperientes no uso da máquina e feitura de fotos.

O procedimento pensado para esse trabalho de recolhimento de novas informações foi o seguinte: durante uma semana, uma das educadoras, com sua respectiva turma, recebeu 6 máquinas e 20 filmes coloridos de 36 poses (para uso das crianças e jovens) e 1 filme preto e branco de 36 poses (para uso da educadora) com o fim de registrarem os momentos e as situações que cada um elegia como representativos do ato de brincar⁷. Na semana seguinte, o mesmo se processou com outra turma até que, na terceira semana, todos tiveram a oportunidade de fazer fotos. A pesquisadora esteve no local para realizar seus registros em um dia de cada semana (três vezes) selecionando momentos e situações vinculadas ao tema proposto ao grupo para fotografar, além de fazer fotos do espaço físico e da arquitetura do Projeto Sol.

O motivo de ter-se optado por dois tipos de filmes, o colorido e o preto e branco, foi poder diferenciar os registros feitos pelos adultos (educadoras e pesquisadora) daqueles feitos pelas crianças e jovens, e facilitando assim a visualização desses dois olhares quando do retorno oferecido ao grupo e, também, porque seria mais interessante para as crianças (tanto as mais novas quanto as mais velhas) - pelo fato de estarem fotografando pela primeira ou "segunda" vez - poderem ver os resultados de suas intenções e registros o mais próximo possível daquilo que desejaram registrar e visualizaram através do orifício da câmera. Para os adultos, o uso do filme preto e branco possibilitaria, ao isolar um aspecto do real para registrar, que estivessem lidando com a "idéia" daquela determinada situação possibilitada pela abstração da cor que não remete imediatamente ao que se vê na realidade e, por isso, aproxima-se de uma foto-conceito⁸.

O grupo de crianças e jovens usou 57 filmes⁹ coloridos 135/36/100 Propak Fuji e Propak Agfa (8 filmes ficaram de reserva) e câmeras automáticas Star EF/275-35mm da Kodak. As educadoras fotografaram com 3 filmes em preto e branco Trixpan 400 e usaram câmeras automáticas Star EF/275-35mm da Kodak. A pesquisadora usou 7 filmes em preto e branco Trixpan 400 e câmera Nikon FME2 com lentes de 50mm e 28mm¹⁰.

Depois das fotos feitas, a idéia foi trabalhar com as fotos produzidas pelos três grupos tentando relacioná-las e extrair delas possíveis interpretações que pudessem revelar aspectos importantes sobre a atividade lúdica do brincar e as interações entre adultos, jovens e crianças, baseando-se nos pontos de vista de indivíduos com idades diversificadas, de ambos os sexos, com experiências de

⁷ Foram mantidos em reserva 1 máquina automática e filmes em cores e preto e branco para eventuais imprevistos.

⁸ Não é intuito deste trabalho analisar profundamente essa problemática, apenas apontar discussões.

⁹ Desse total 8 filmes foram inutilizados por má-colocação no carretel da máquina fotográfica.

¹⁰ Após a realização de tal atividade e no decorrer do processo de análise das fotos, surgiu uma dúvida sobre as condições materiais oferecidas pela pesquisa às educadoras no momento de fotografarem; principalmente porque essas ficaram restritas a apenas 1 filme de 36 poses o que restringiu suas possibilidades de registros.

vida variadas e que mantêm relações assimétricas de poder. Foi importante estar a par, na medida do possível, das razões e critérios que motivaram os recortes feitos a partir da realidade para que se pudesse tentar captar e entender o imaginário e as possibilidades da criação imaginativa que permeavam as representações fotográficas. Então, buscou-se conhecer e identificar o autor de cada foto feita, bem como de solicitar uma legenda que contasse o que havia sido registrado e/ou as intenções de registro - o mesmo cuidado que foi tomado quando do pedido dos desenhos como outra fonte de representação simbólica do cotidiano - pois, segundo Sontag (1986), "só o narrativo nos pode permitir compreender" (p. 82) e, concordando com essa afirmativa, Samain (1996) completa: "as fotografias são tecidos, malhas de silêncios e de ruídos. Precisam de um narrador para desdobrar seus segredos" (p. 5).

Olhar para as fotos e apreciá-las nas suas mais variadas formas de registros e de tentativas de captar a realidade compondo algo particularmente significativo provocou suscitações no imaginário e na imaginação da pesquisadora, levantando curiosidades e desejos de conhecer melhor o que as fotos deixavam entrever naquilo que mostravam, a partir de um repertório de imagens que se renovava a cada manuseio do material. A aproximação com as fotos - a princípio eram 1003 fotos que, depois, foram reduzidas a 545 - oferecia conteúdos afetivos e possibilidades de racionalizações, do mesmo modo que conta Barthes (84) ao refletir sobre o ato de observar e como uma foto pode provocar ou afetar seu observador. Diz ele que a foto é objeto de três práticas: do fazer (do ponto de vista do fotógrafo-operator), do suportar (do ponto de vista do fotografado) e, do olhar (do ponto de vista do observador-spectator), entretanto, como ele não tem a experiência de fotógrafo detém-se nas outras duas experiências das quais participa, ou seja, a de sujeito olhado e a do sujeito que olha (p. 22).

Para ele, essa reflexão passava por dois momentos, denominados de *studium* e *punctum*, o primeiro, um processo intelectual e, o segundo, um processo afetivo. Em sua tentativa de dissecar a foto, o momento do *studium* refere-se ao

"campo de estudo, lugar de uma investigação possível, de um reconhecimento das informações, dos signos e das mensagens que ela denota e conota, o terreno de um saber e de uma cultura que posso compreender, desvendar e enunciar nos moldes da ciência. O studium é a fotografia enquanto ela vem me procurar - eu sujeito de sua leitura - informando-me, comunicando-me, oferecendo-me o sentido 'que apresenta naturalmente ao espírito', o sentido óbvio" (p. 9)¹¹.

O *punctum* é aquilo que punge, que toca o observador, e trata de um complemento que este acrescenta à foto mas, que todavia já está nela de alguma maneira. É a imagem "oferecendo-se, não mais ao meu intelecto, mas ao meu afeto" (p. 10).

Esse procedimento pensado por Barthes orientou as tentativas de aproximação das fotos e de interpretação destas, porém, de modo algum pretendeu-se mergulhar profundamente sobre elas, como tão detidamente o fez esse autor. Embora tentando levar aqueles dois aspectos em consideração, as análises centraram-se em pontos mais evidentes - que tocaram o imaginário e a imaginação da pesquisadora-espectadora-observadora e observada - sem penetrar aprofundadamente na subjetividade que suscitam. As análises centraram-se naqueles que fotografaram, nos seus referentes e nas sensações e percepções que provocaram no espectador que tenta interpretá-las.

¹¹ Uma reflexão mais aprofundada da visão de Barthes sobre a fotografia e sua contribuição na constituição de uma antropologia visual, bem como dessa terminologia utilizada por ele, pode ser encontrada em Samain (1996).

A partir disso foi possível notar que as fotografias permitiram análises interpretativas do imaginário e da criação individual e social dos grupos pesquisados (crianças, jovens e adultos), principalmente relacionado ao ato de brincar e as pessoas envolvidas nele, mostrando uma cultura de imagens veiculadas e propagandeadas pelos diversos meios de comunicação, que nos torna suscetíveis à esse repertório e permeia nosso imaginário, mas também, as possibilidades de produção criativa, ao inovar, por exemplo, nas intenções, na forma e no conteúdo a ser registrado, conforme considerações feitas por Castoriadis (1982) sobre a diferenciação entre imaginário e imaginação e idéias semelhantes desenvolvidas por Vygotsky sobre a criação e a imaginação (1987).

O contato e manuseio das máquinas fotográficas, principalmente para este grupo de crianças e jovens - instrumentos que têm presença variável no seu meio social -, permitiu uma possibilidade de vivência lúdica tanto com o instrumento quanto na própria atividade, envolvendo ainda, um processo educativo (todos os procedimentos pensados anteriormente para embasar a atividade e a responsabilidade para com o material e a produção das fotos) e possibilitando a construção de um olhar fotográfico - mas de maneira similar aconteceu entre os adultos também.

As produções, apesar da inexperiência de alguns e da relativa experiência dos demais, revelaram-se bastante atraentes e com “veios” artísticos e olhares poéticos. Sobre esse fato, Sontag (1986) comenta:

“Mas, é hoje claro que não existe um conflito inerente entre o uso mecânico ou ingênuo da câmara e um elevado grau de beleza formal, nem nenhum gênero de fotografias em que essa beleza não possa surgir: um instantâneo desprezioso e funcional pode ser visualmente tão interessante, eloquente e belo como as mais famosas fotografias artísticas” (p. 97).

Ao falar isso, a autora inclui aquelas fotos mal iluminadas, compostas assimetricamente - segundo os padrões convencionais -, etc. Não vincular-se a essas normas, por vezes opressiva - o que leva a uma libertação -, “*abre a possibilidade de um gosto global, em que nenhum tema (ou ausência de tema), nenhuma técnica (ou ausência de técnica) é suficiente para desqualificar uma fotografia*” (p. 123).

Na mesma linha segue Gombrich (1993) ao falar sobre a obra de um artista semi-profissional, no caso da pintura:

“(...) Nunca devemos condenar uma obra por estar incorretamente desenhada, a menos que tenhamos a mais profunda convicção de que nós estamos certos e o pintor errado. Somos todos propensos ao precipitado veredicto de que ‘as coisas não se parecem com isso’. Temos sempre o curioso hábito de pensar que a natureza deve parecer-se sempre com as imagens a que nos acostumamos” (p. 10).

“Não existe maior obstáculo à fruição de grandes obras de arte do que a nossa relutância em descartar hábitos e preconceitos. Uma pintura que representa um tema conhecido de um modo imprevisto é muitas vezes condenado sem outra razão melhor do que ‘não parece certa’ (p. 12).

Após a feitura das fotografias, foi pedido ao grupo das crianças e jovens que separassem suas produções em dois blocos, as que representavam brincadeiras e as não representativas dessas (isso reduziu o montante quase à metade) pois selecionaram outras situações para registrar. Esse fato revelou uma autonomia de alguns autores frente a proposta.

Pelos critérios usados por eles, pertenciam a esse último bloco, por exemplo, as fotos feitas pessoas, situações e objetos significativos para eles, por exemplo: de árvores e vegetação circunscritas ao terreno do Projeto Sol, dos carros das educadoras no estacionamento, de pessoas e automóveis que circulavam do lado de fora do Sol e vistos através da cerca de arame, da torneira que “mata a sede” na época do calor e refresca o corpo depois da brincadeira, do refeitório onde se alimentam, da arena onde se reúnem para discutir assuntos, planejar atividades e para brincar (inclusive vista de dentro da sala de atividades), de maquetes produzidas por eles e guardadas no armário, do lixo seletivo que faz parte do programa desenvolvido pela área da saúde na cidade, das faxineiras que cuidam da limpeza diária do local, das cozinheiras que preparam o café da manhã, o almoço e os bolos de aniversário, do caseiro - que toma conta do Projeto Sol - trabalhando, das educadoras em momentos descontraídos, da pesquisadora. Esses foram critérios unânimes para esse grupo, ou seja, não variaram.

É importante mencionar a fala de uma das meninas sobre um registro fotográfico onde aparecem garotos simulando uma briga, e que poderia estar dentro da categoria “representações de jogos e/ou brincadeiras”; essa garota diz: “briga não é brincadeira no Projeto”, o que vem reforçar as impressões sentidas na prática durante as observações feitas no Projeto Sol pela pesquisadora acerca do incômodo que tal tipo de brincadeira – de conteúdo mais violento – provoca nos adultos-educadores. Essa garota incorporou o critério dos adultos-educadores para uma determinada forma de brincar que não é aceita no espaço do Sol.

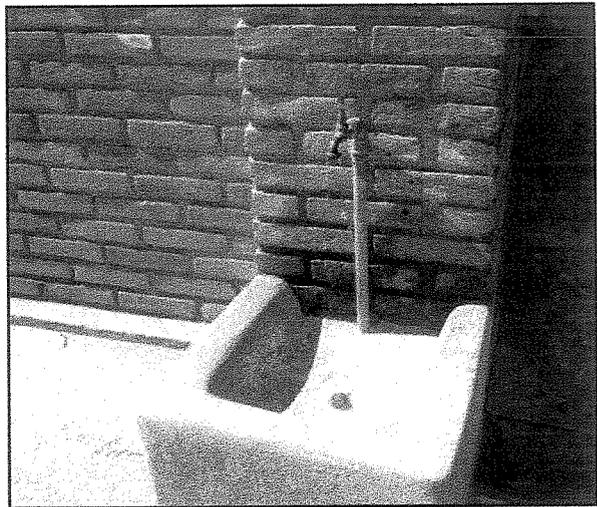
Após essa primeira parte, como o montante de fotos ainda era grande, a proposta foi retornar com as fotos para os grupos de meninos e meninas e pedir que tentassem outra seleção, retirando aquelas que, para eles, não estavam boas tecnicamente ou aquelas muito semelhantes entre si. Tal tentativa mostrou-se impraticável. Embora tenha-se iniciado a atividade com um grupo voluntário de meninos e meninas mais velhos (6 apresentaram-se para realizar a proposta), não se interessaram pelo objetivo da proposta e satisfizeram-se vendo a si mesmos e aos amigos e colegas, comentando e relembrando as situações e os resultados (se apareciam bem ou não na imagem). O fato é que se tornou inviável pela quantidade enorme de fotos e isso inviabilizou o andamento pretendido.

A solução encontrada, visto que era necessário diminuir o montante de fotos a serem trabalhadas, foi transferir a atividade para a pesquisadora. Somente foram retiradas aquelas imagens que, realmente, não eram boas tecnicamente, as totalmente desfocadas ou tremidas, ou com fortes borrões de luz em virtude de terem sido feitas a favor do sol - que totalizaram 43 fotos.

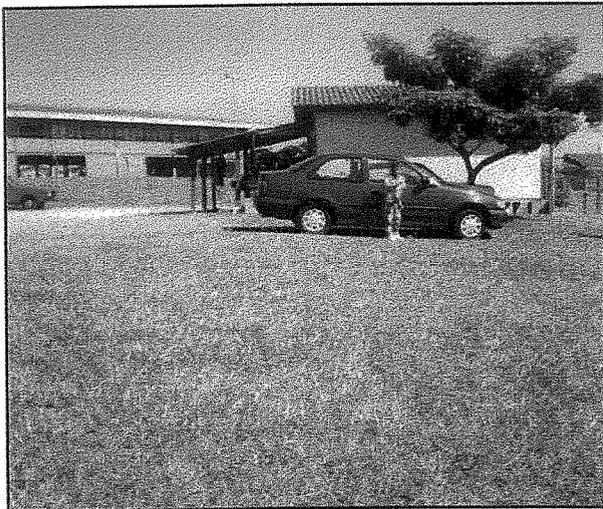
Logo a seguir, vêm as produções fotográficas de crianças e jovens legendadas como não-brincadeiras:



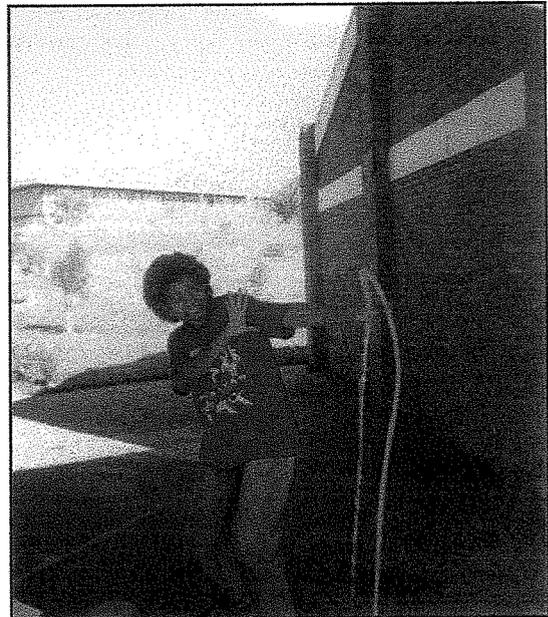
Geovani (9 anos/97)



Thiago Rodrigo (8 anos/97)



Geovani (9 anos/97)



Rogério (8 anos/97)



Danilo (9 anos/97)



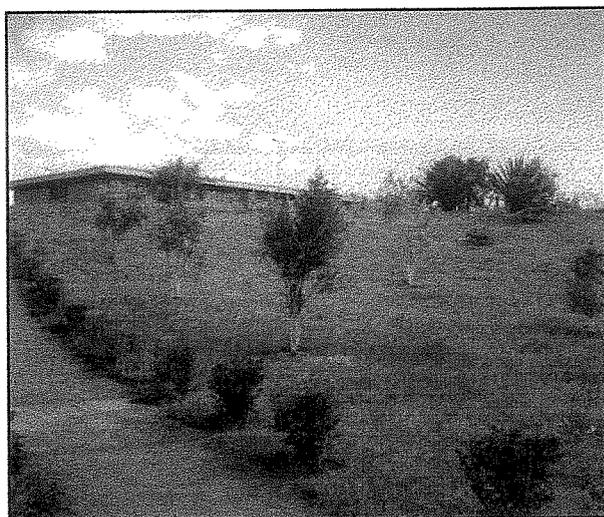
Danilo (9 anos/97)



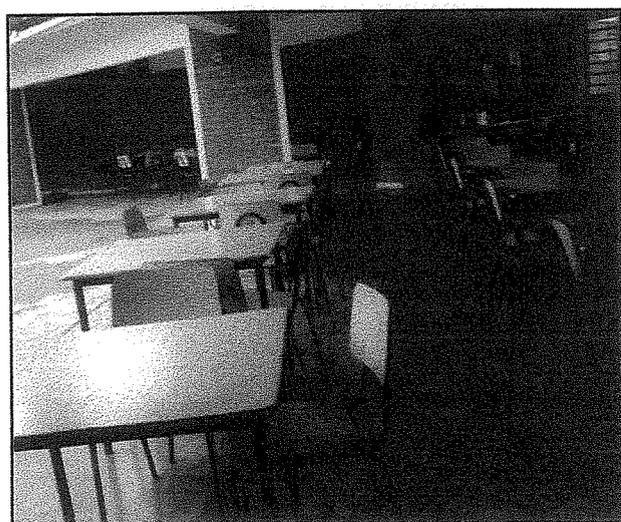
Anderson Donizete (14 anos/97)



Adinaldo (14 anos/97)



Oscar (8 anos/97)



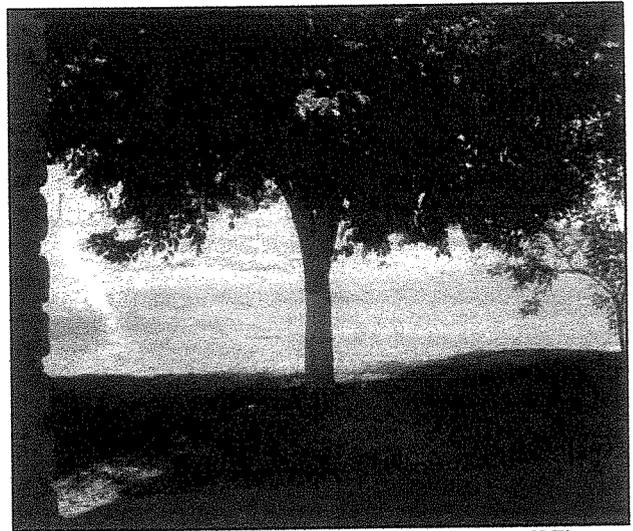
Adinaldo (14 anos/97)



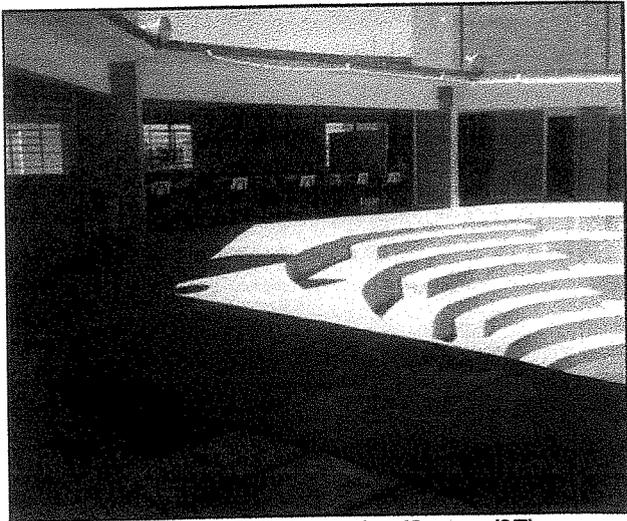
Leandro (9 anos/97)



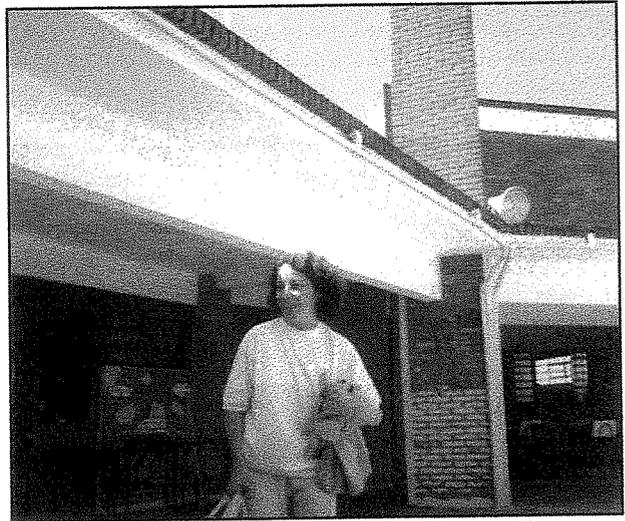
José (13 anos/97)



Danilo (9 anos/97)



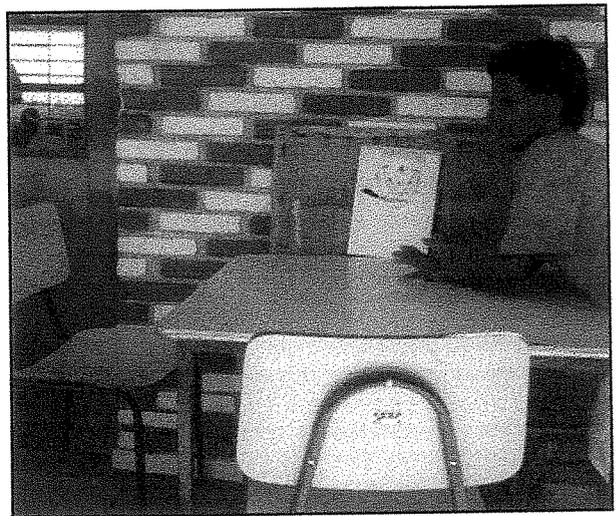
Leandro (9 anos/97)



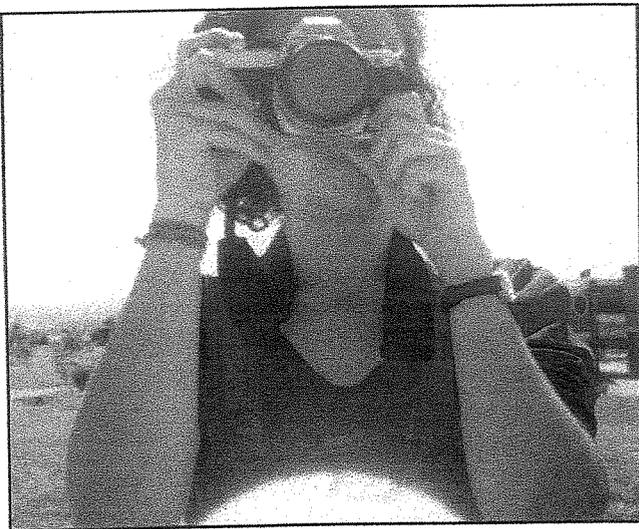
Rosiane (12 anos/97)



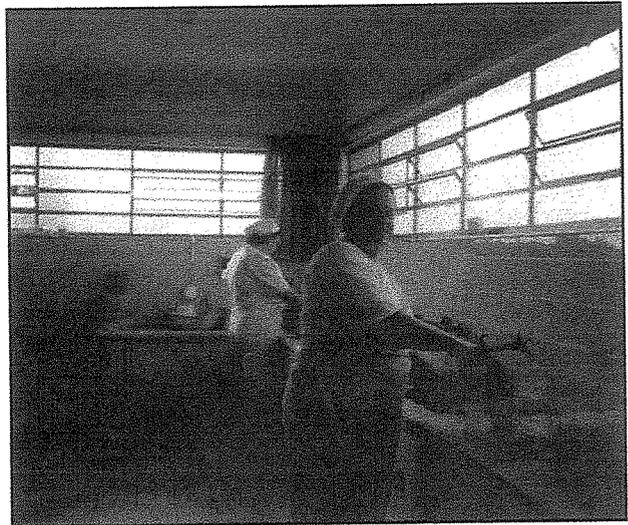
Liliam (12 anos/97)



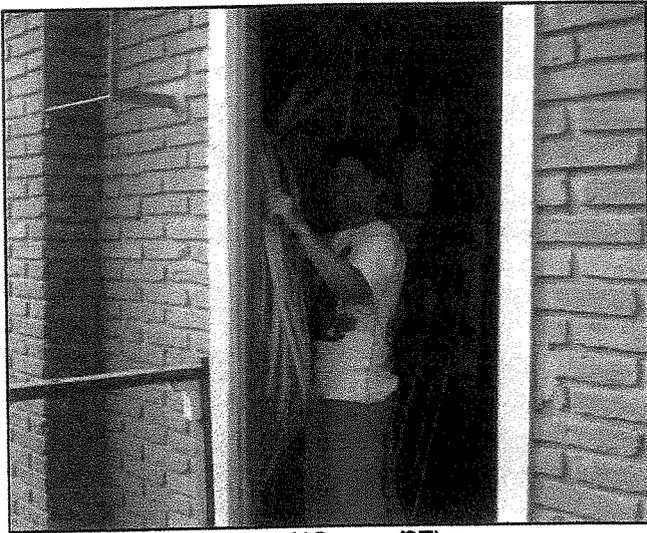
Leandro (9 anos/97)



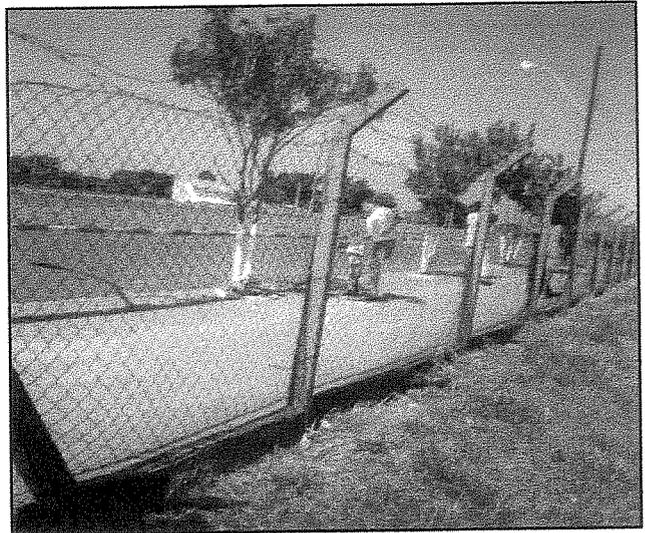
Gerson (11 anos/97)



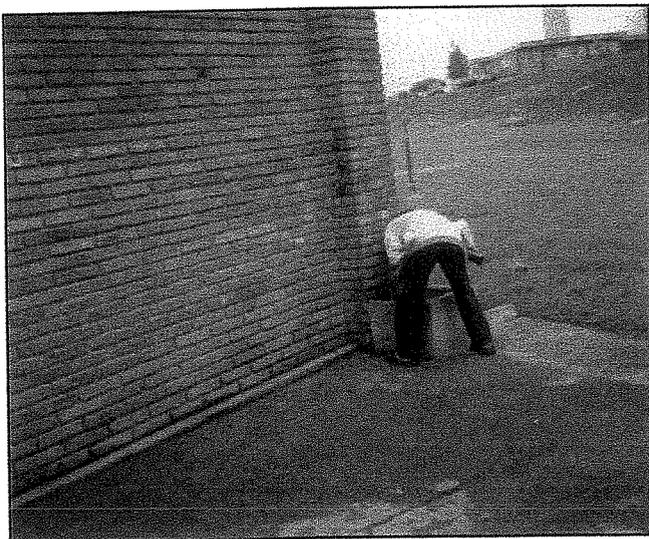
Júnior (12 anos/97)



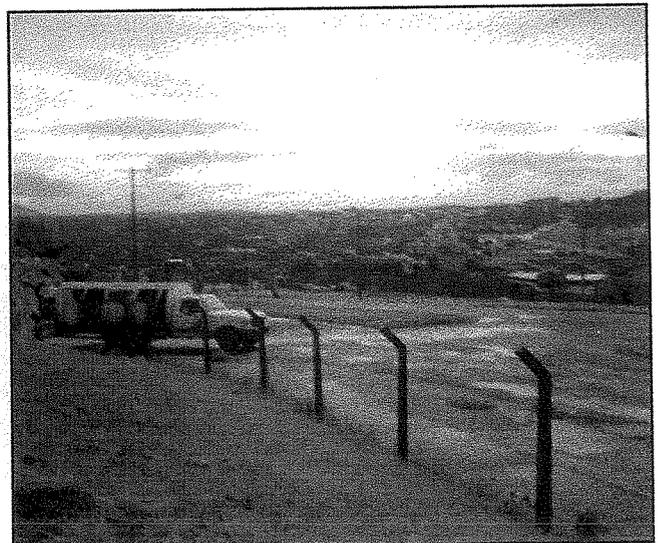
Júnior (12 anos/97)



Argeo (14 anos/97)



Adinaldo (14 anos/97)



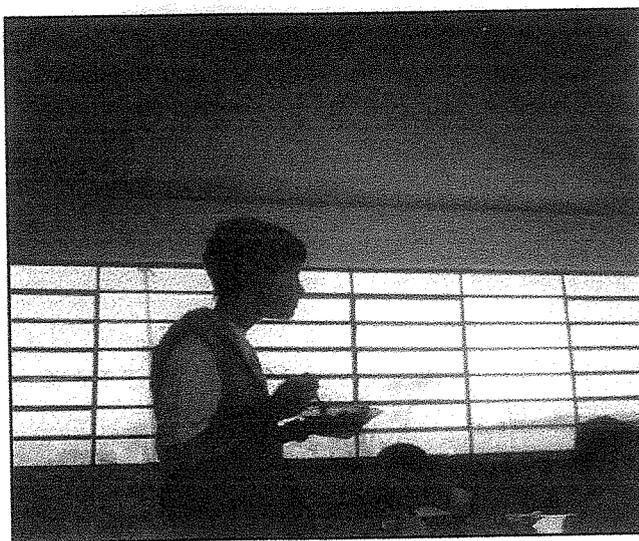
Júnior (12 anos/97)



Rosiane (12 anos/97)



Gerson (11 anos/97)



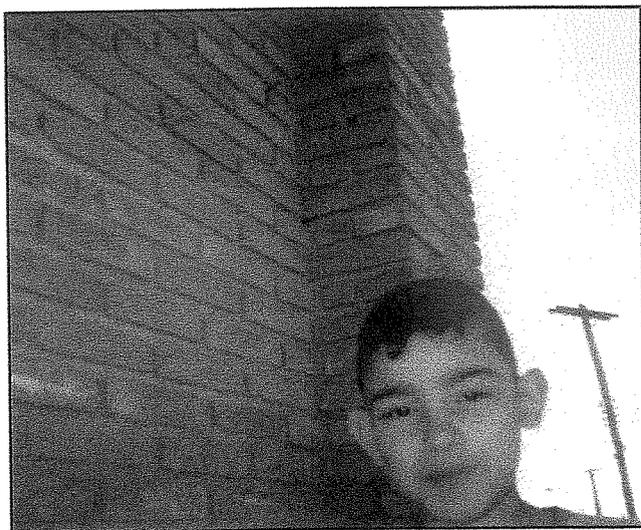
Nilton C. (8 anos/97)

Entretanto, ainda dentro da categoria “não representações de jogos e/ou brincadeiras” alguns critérios usados pelos grupos de crianças e jovens para a seleção, divergiram. Para uns, algo pode não representar o ato de brincar e, para outros, uma mesma situação enquadra-se na categoria oposta, de “representações de jogos e/ou brincadeiras”. Foi o que aconteceu com os registros de poses, com o ato de fotografar, com a preparação ou finalização de brincadeiras – que ocorre em uma “roda de conversa grupal” -, com situações não evidentes do ato de brincar – na fala de uma das meninas: “não dá pra ver que está brincando”.

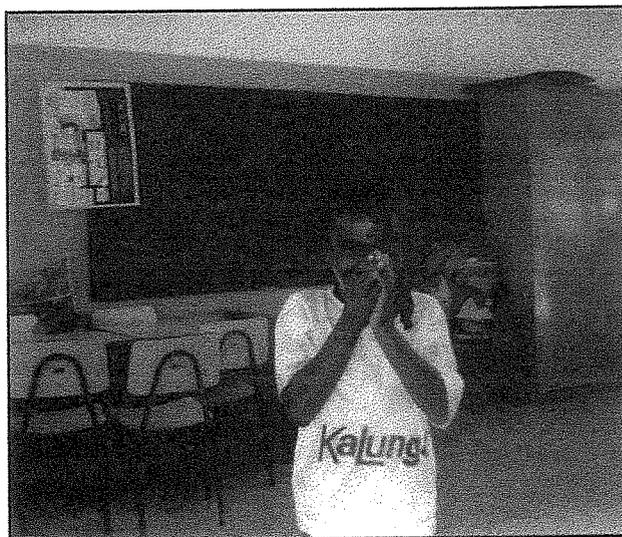
Dentro dessa categoria, os registros mostram que ninguém que frequenta o Sol foi esquecido, bem como todos os espaços e dependências físicas. Todas as turmas produziram fotos de adultos, jovens e crianças, apanhados de surpresa ou fazendo pose para o fotógrafo, incluindo nessas, registros de feitura de fotos - a foto da foto - e registro dos fotógrafos. Evidentemente, o número de crianças e jovens representados supera o dos adultos porque aqueles são em número superior a esses. Todos aparecem fotografados muitas vezes; exceção feita à monitora que trabalha lá em dois dias na semana e que aparece uma vez registrada e, à diretora deste núcleo, que aparece registrada uma única vez e de longe. Embora ela esteja diariamente no Sol, poucas vezes sai de sua sala e, apesar da porta ser mantida aberta, seu contato com as crianças e jovens centra-se nos momentos de

divulgação de recados e informes, de chamadas de atenção e broncas, de conversas pessoais por motivos ocorridos intra ou extra Projeto Sol. Pode-se dizer que não seguiram a hierarquia de poder representada pelos papéis institucionais mas, a lógica das escolhas para os registros baseou-se na relação afetiva mantida com essas pessoas. Em relação às educadoras, por exemplo, duas delas aparecem muito mais vezes nas fotos do que a outra terceira, sendo esta superada por quase o dobro de registros feitos daquelas.

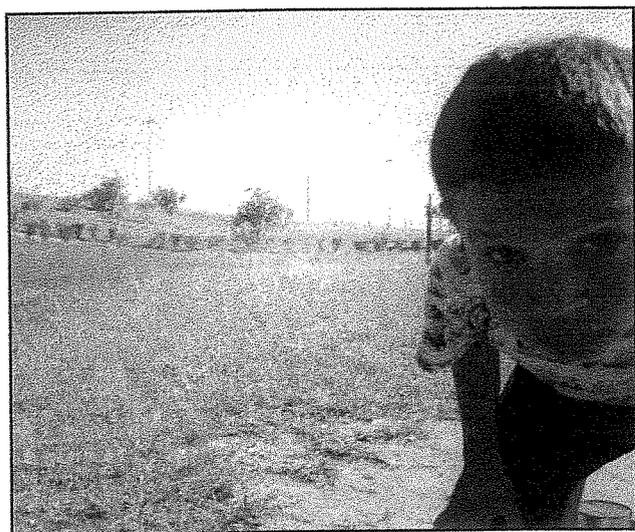
A seguir, vêm as fotos de crianças e jovens que sofreram avaliações divergentes quanto ao critério de serem ou não representativas da atividade de brincar:



William (12 anos/97)



William (12 anos/97)



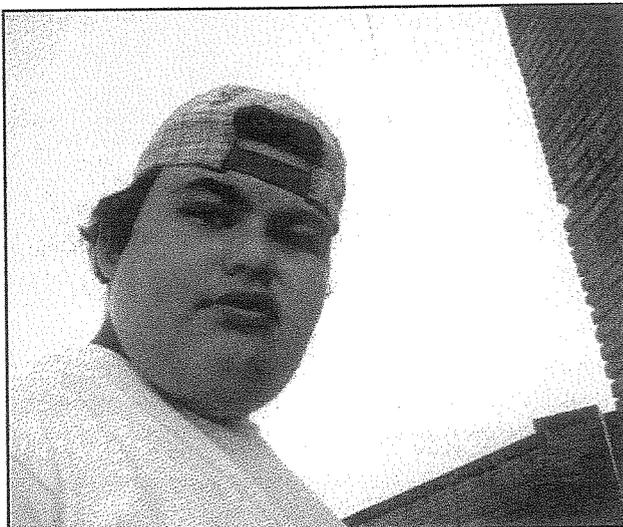
Liliam (12 anos/97)



Thiago Rodrigo (8 anos/97)



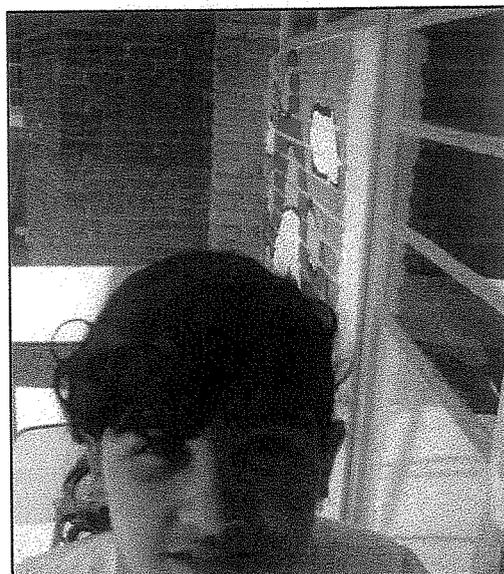
William (12 anos/97)



Nilton C. (8 anos/97)



Gerson (11 anos/97)



Divany (14 anos/97)



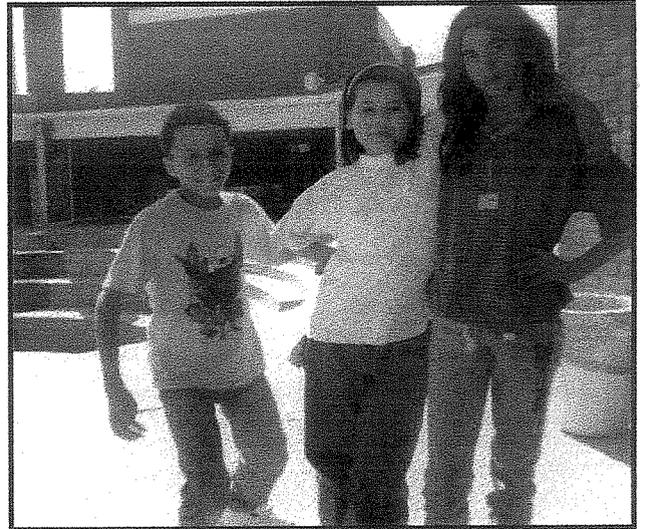
Divany (14 anos/97)



Júnior (12 anos/97)



Gerson (11 anos/97)



William (12 anos/97)



Nilton C. (8 anos/97)



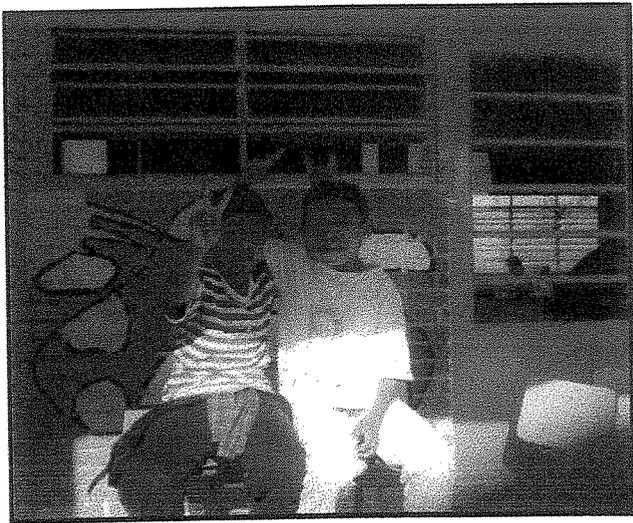
Rosiane (12 anos/97)



Divany (14 anos/97)



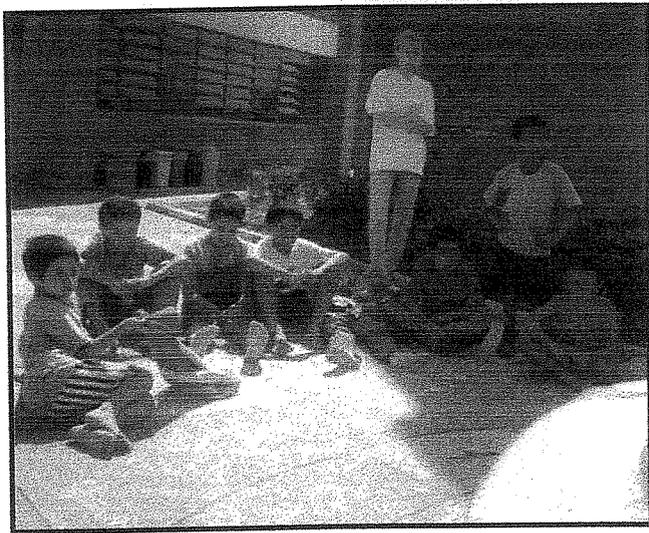
José (13 anos/97)



Anderson Donizete (14 anos/97)



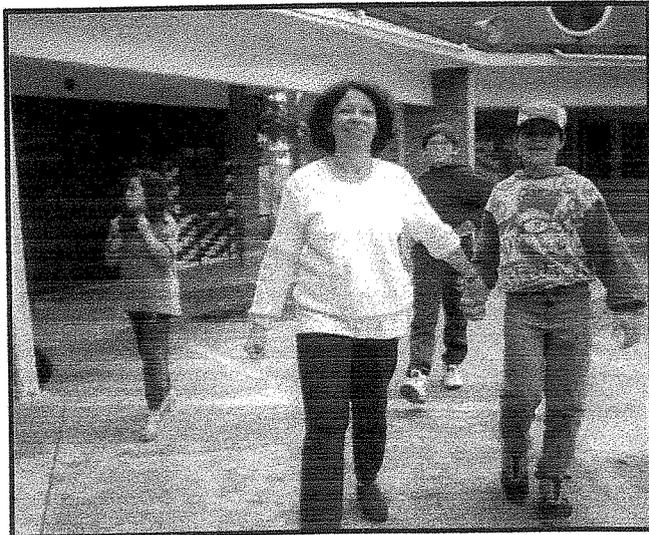
Anderson Donizete (14 anos/97)



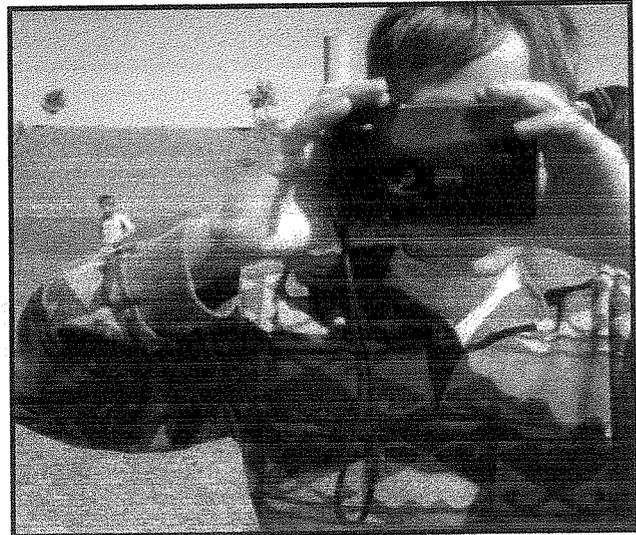
Aline (9 anos/97)



Wesley (9 anos/97)



Wellington e Cristiam (12 anos/97)



Thiago Rodrigo (8 anos/97)



José (13 anos/97)



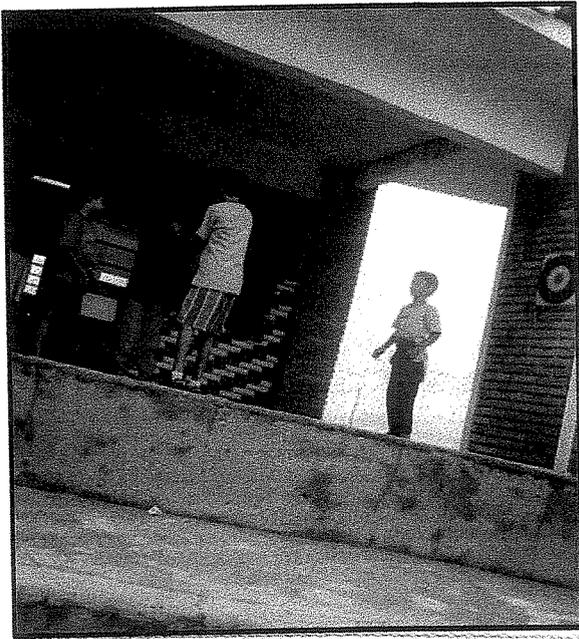
Júnior (9 anos/97)

Dentre os registros selecionados como representações de jogos e/ou brincadeiras aparecem as atividades geralmente ocorridas em ambiente externo, poucas fotos (das que foram reveladas) foram batidas em ambientes internos. Isso pode revelar um aspecto simbólico importante, que relaciona o espaço fechado com as atividades dirigidas e, em geral, sob orientação do adulto e, o espaço aberto como o local - ideal- para a ocorrência do jogo e da brincadeira. Outros pontos podem ser observados: como aparece nos desenhos (anteriormente tratados), o espaço físico aberto, ao ar livre, é mais propício para as atividades de brincar, embora estas também ocorram dentro das salas e, decorre disso, o maior volume de registros externos; a luminosidade natural facilita o resultado da imagem fotográfica e um dos limites colocados aos produtores das imagens foi a ausência de flash nas câmeras, o que favorece as fotos em ambientes mal ou insuficientemente iluminados (e esse é, assumidamente, um limite e um viés da pesquisa).

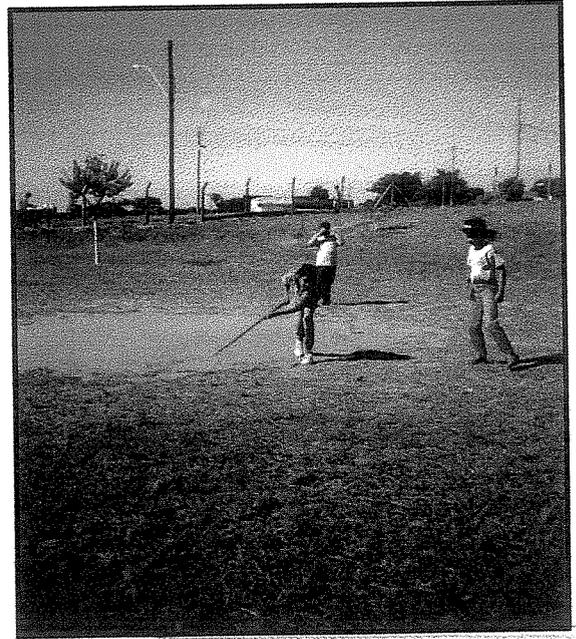
Aparecem jogos e/ou brincadeiras dirigidas pelos adultos: salto em distância (há fotos da fila, dos saltos e das medições), ski-colchão, bétis, corda, vôlei, queimada, lobão, rouba-bandeira e lencinho, dança, jogos de tabuleiro (por exemplo, dama), desenhar, futebol; aparecem jogos e/ou brincadeiras de iniciativa dos meninos e meninas como: corrida em direção à algum lugar, dardo, elástico, amarelinha e caracol, paradas-de-mão (ficar de ponta-cabeça), atirar avião de papel, corpo-a-corpo, fazer “chifrinho” em alguém, etc.

Aparecem ainda, riscos no chão como suportes para os jogos e brincadeiras, rostos dos meninos e meninas, cenas posadas, participação ou observação dos adultos, preparação de jogos e/ou brincadeiras (roda de conversa, “tirar dois ou um”), o desenrolar dessas e a finalização, seqüências de situações (por exemplo: a ida para o campo de futebol, a montagem de times, o público, o desenrolar). Isso vem demonstrar que o brincar não envolve unicamente aquilo que se costuma ter como brincadeira e jogo de fato; a criança e o jovem já encontram-se envolvidos com o brincar e vivenciam-o desde o momento em que sentem-se motivados para realizá-lo, e isso inclui o desejo, as idas até o local pensado e escolhido, as variedades de repertório, a escolha de parceiros e adversários, a busca da água para saciar a sede e o cansaço, a volta para guardar a bola no armário, a figurinha na sacola, a bolinha de gude nos bolsos. Isso implica no tipo de recorte feito do real e nas explicações dadas pelos autores dos registros.

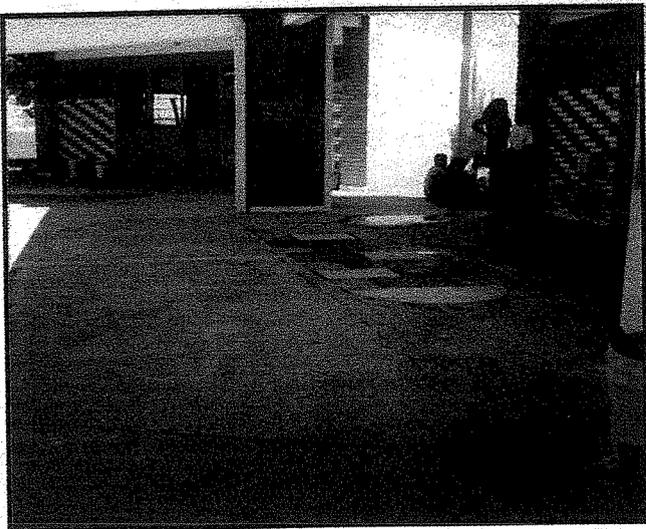
A seguir vêm as fotos de crianças e jovens legendadas como atividades de brincar:



Wellington e Cristiam (12 anos/97)



Liliam (12 anos/97)



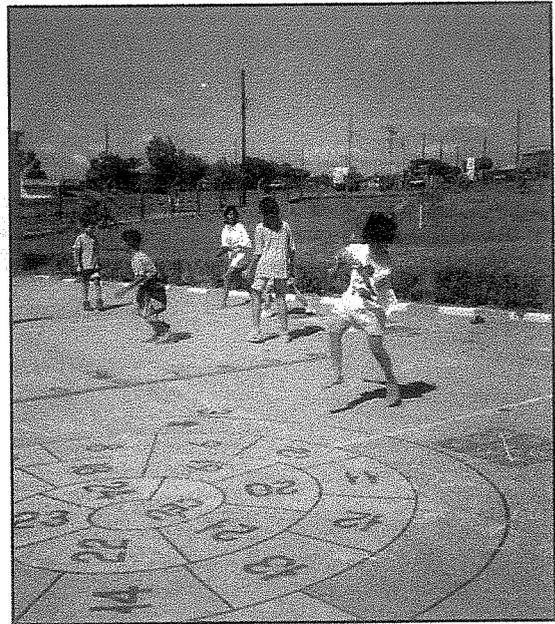
Leandro (9 anos/97)



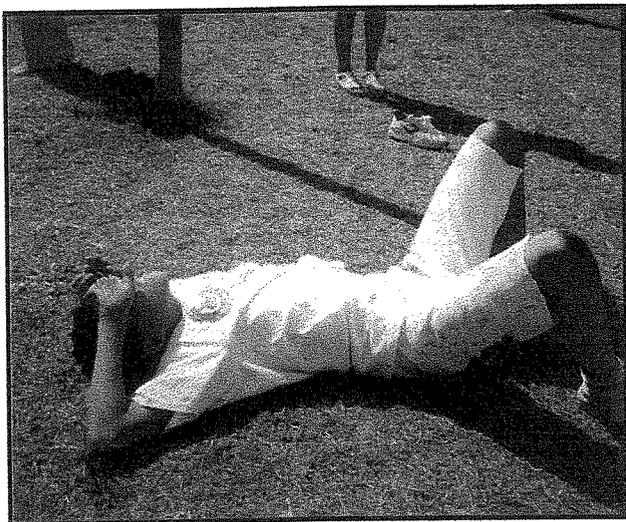
Liomar (13 anos/97)



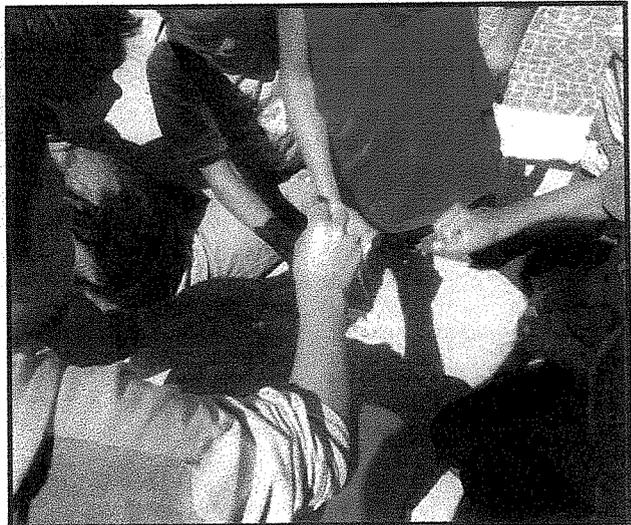
Aline (9 anos/97)



Oscar (8 anos/97) e Valdomiro (9anos/97)



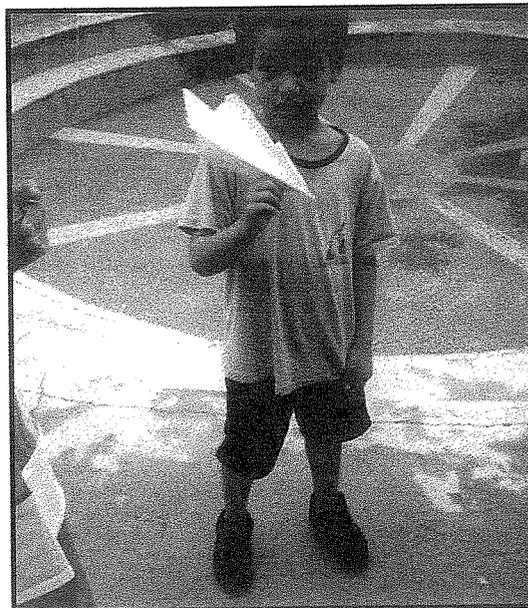
Rosiane (12 anos/97)



Rosiane (12 anos/97)



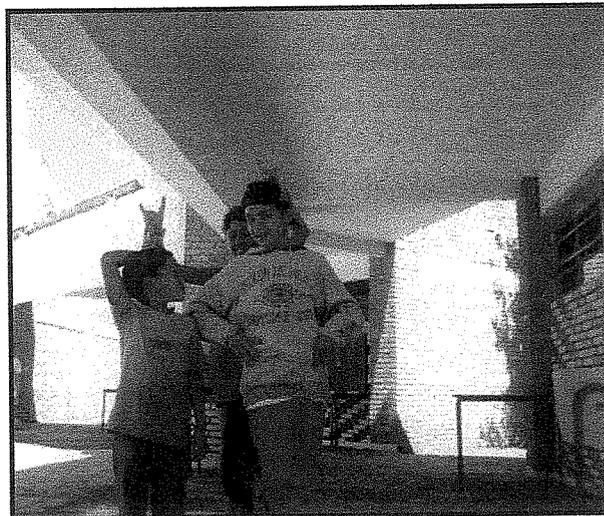
Aline (9 anos/97)



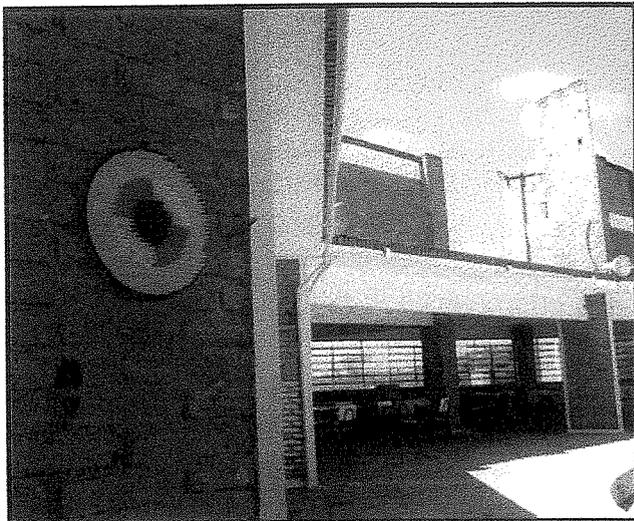
Denis Isnarde (14 anos/97)



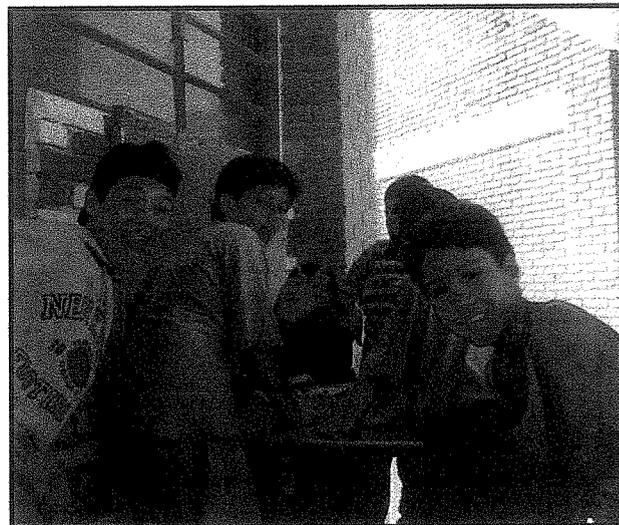
Wellington e Cristiam (12 anos/97)



Rosiane (12 anos/97)



Rosiane (12 anos/97)



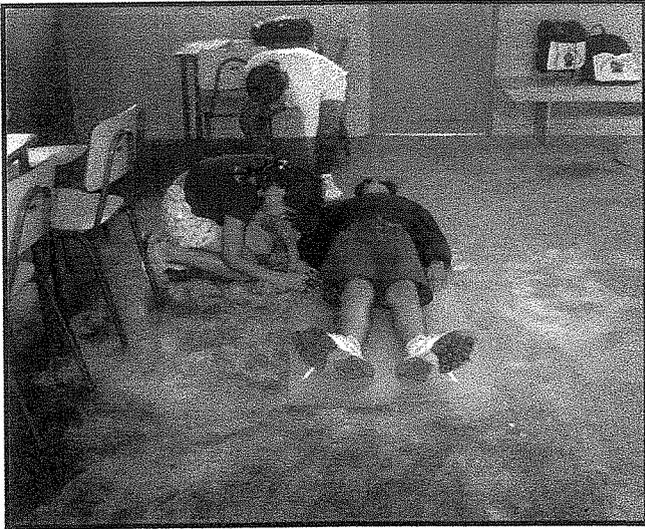
Aline C. (11 anos/97)



Aline (9 anos/97)



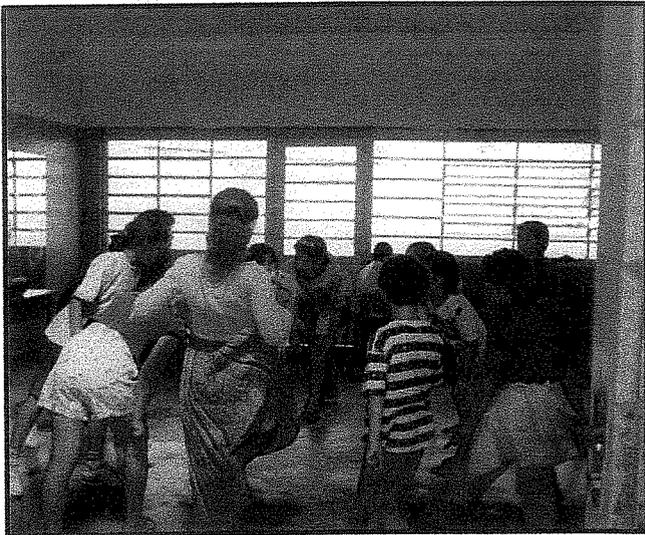
Liomar (13 anos/97)



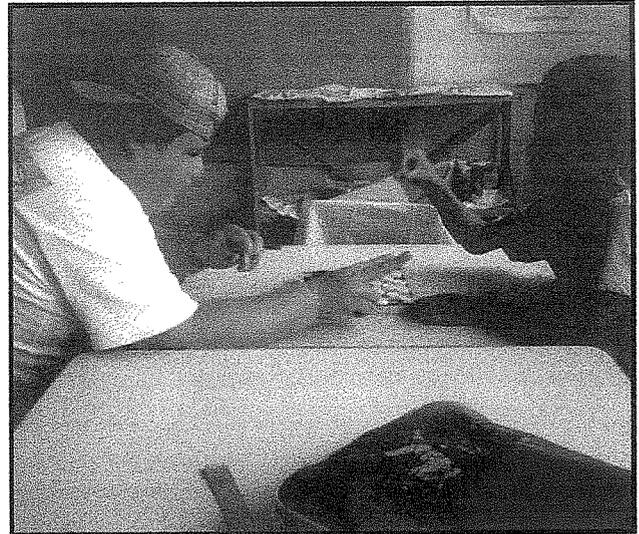
José (13 anos/97)



Liliam (12 anos/97)



José (13 anos/97)



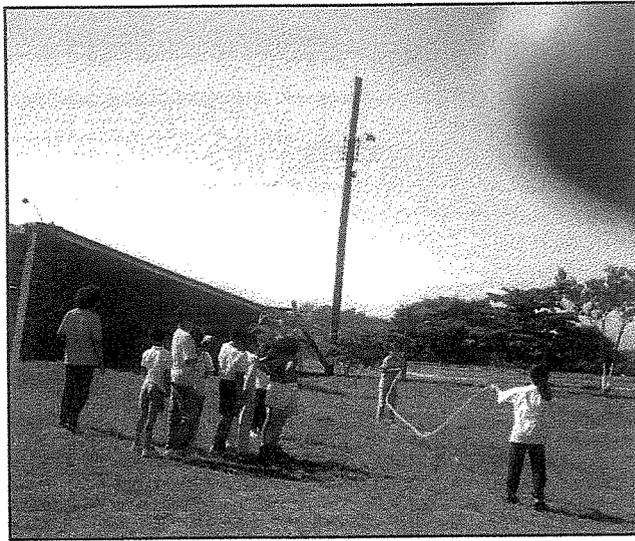
Wellington e Cristian (12 anos/97)



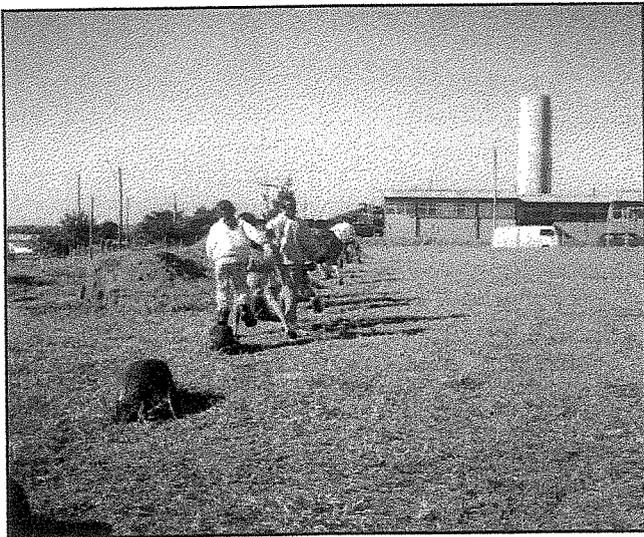
Thiago Rodrigo (8 anos/97)



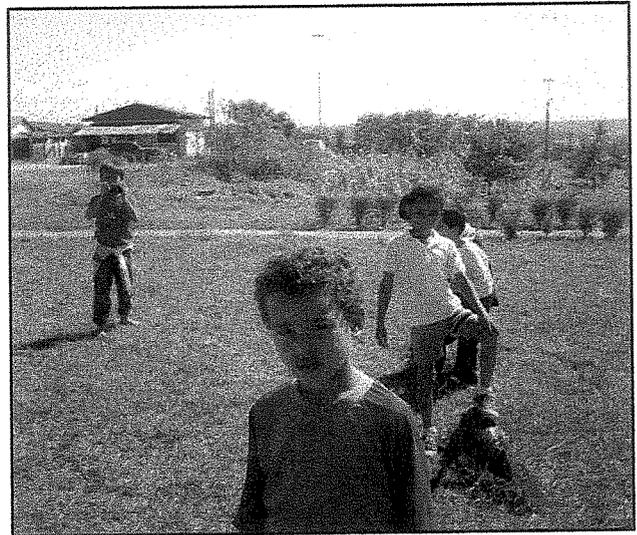
Danilo (9 anos/97)



Argeo (14 anos/97)



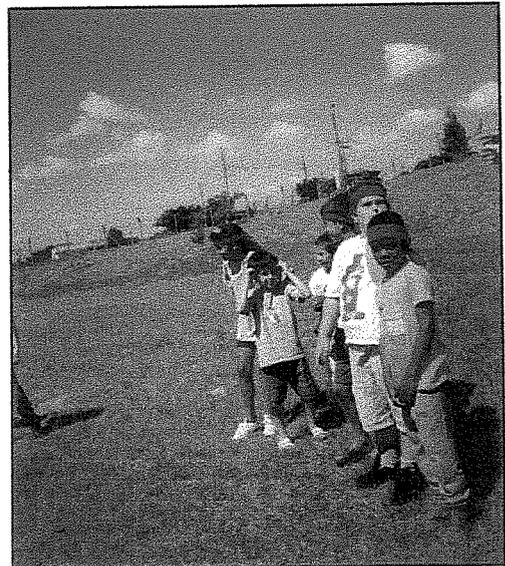
Leandro (9 anos/97)



Gerson (11 anos/97)



?



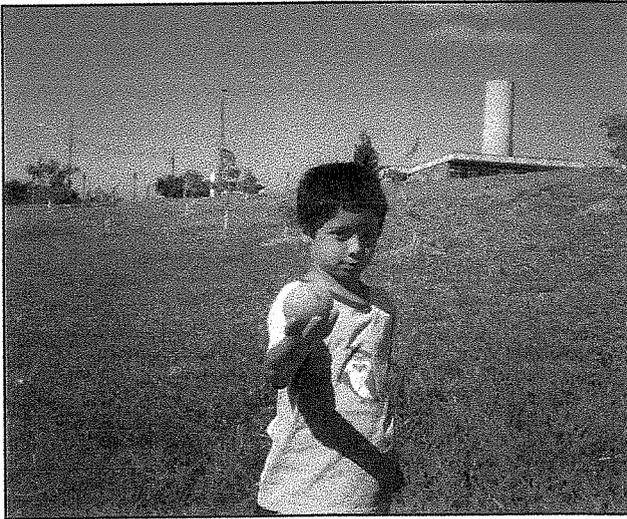
?



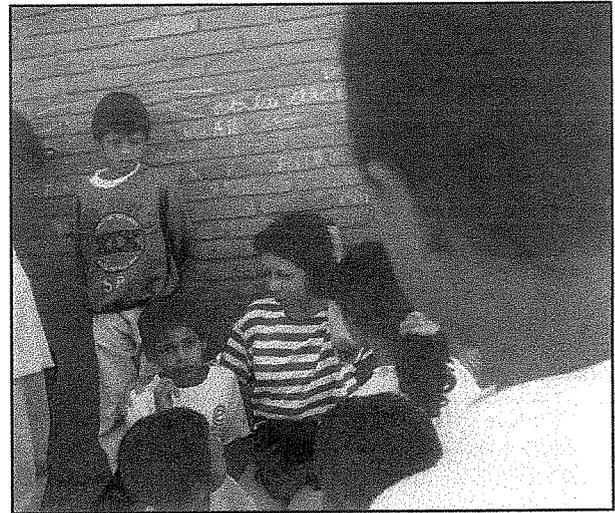
Leandro (9 anos)



Rogério (8 anos)



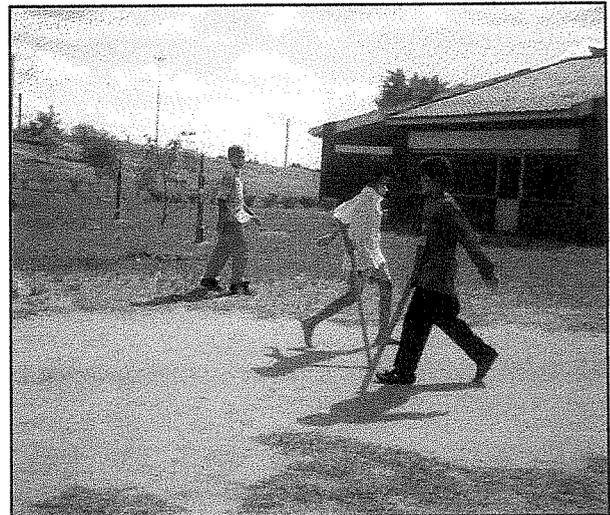
?



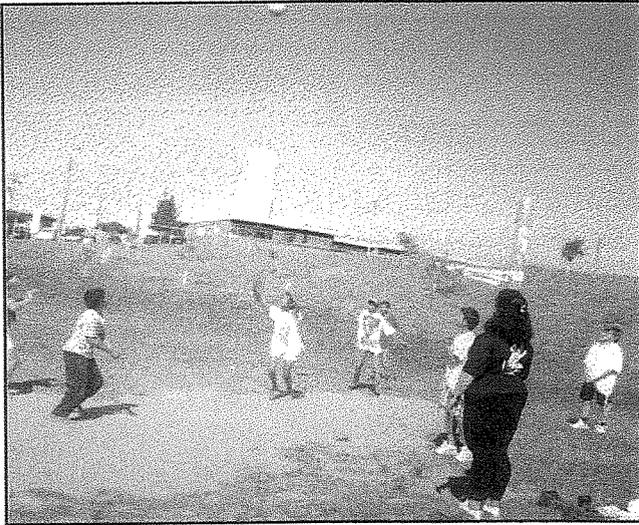
Danilo (9 anos)



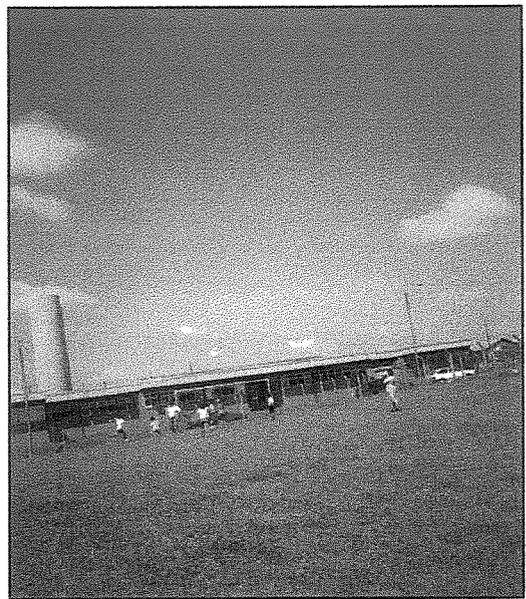
Oscar (8 anos)



Deise (13 anos)



Liomar (13 anos)



Oscar (8 anos) e Valdomiro (9 anos)



Nilton C. (8 anos)



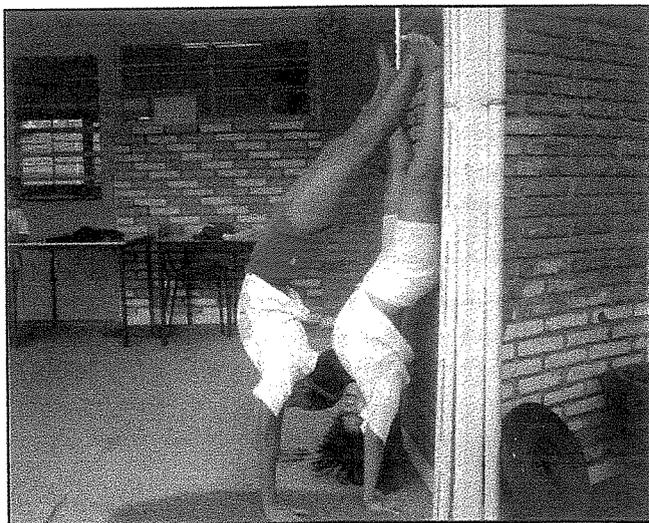
Thiago Rodrigo (8 anos)



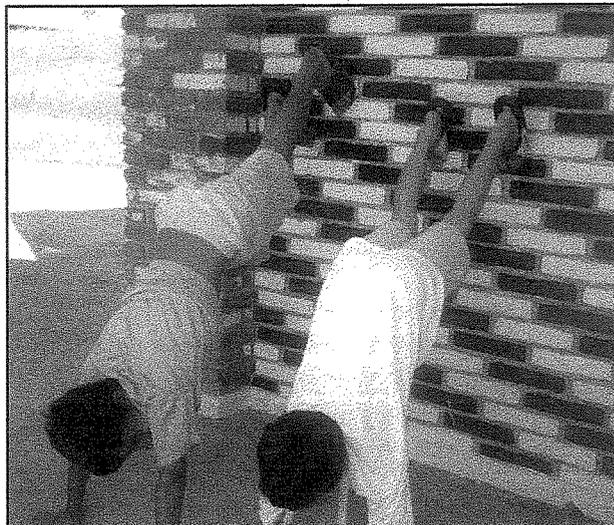
Nilton C. (8 anos)



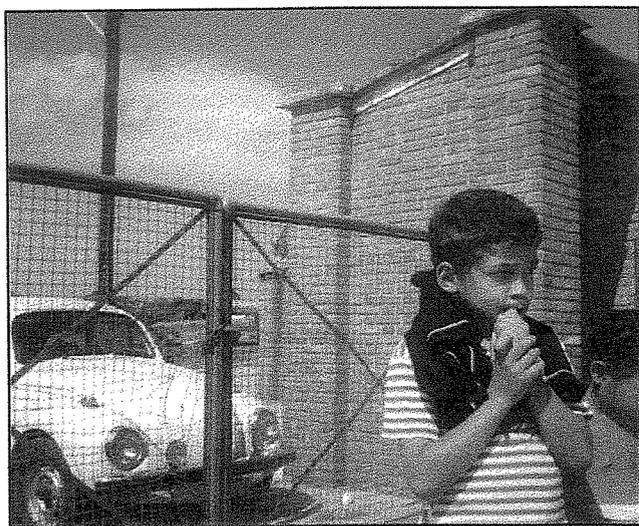
?



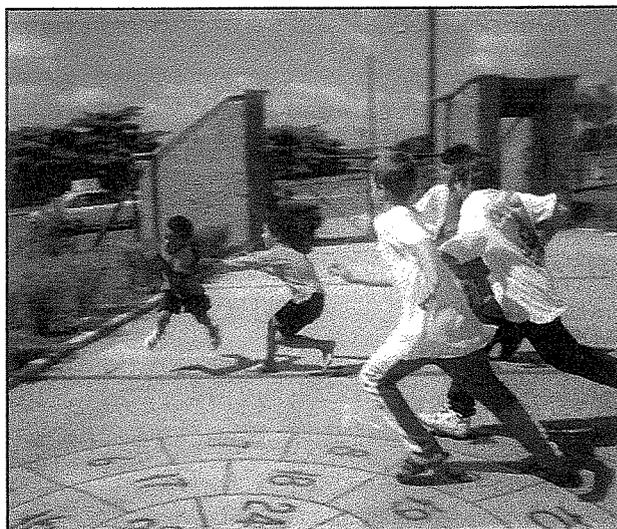
Aline C. (11 anos)



Wesley (9 anos)



Aline (9 anos)



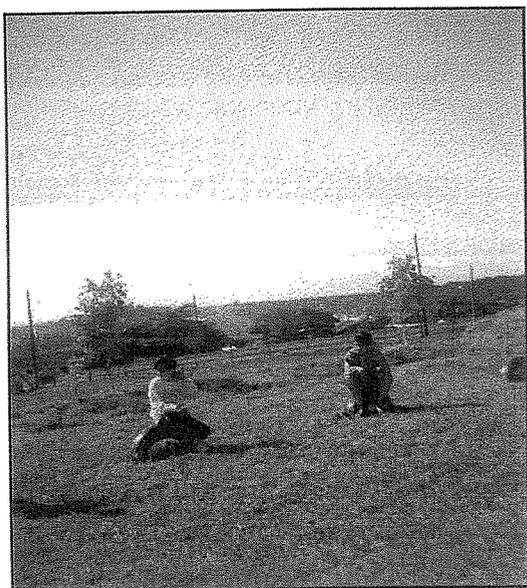
Oscar (8 anos) e Valdomiro (9 anos)



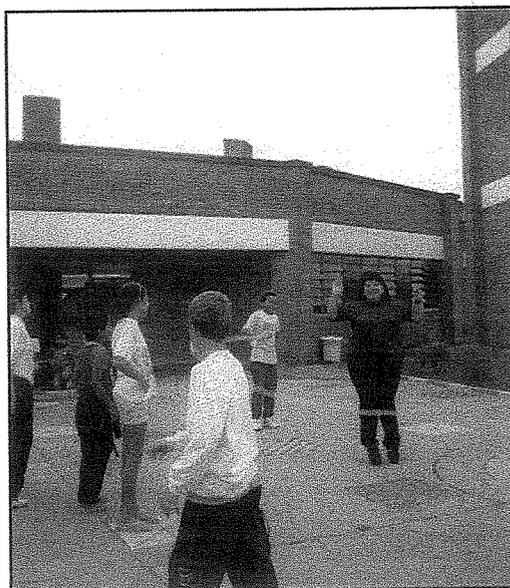
Gerson (11anos)



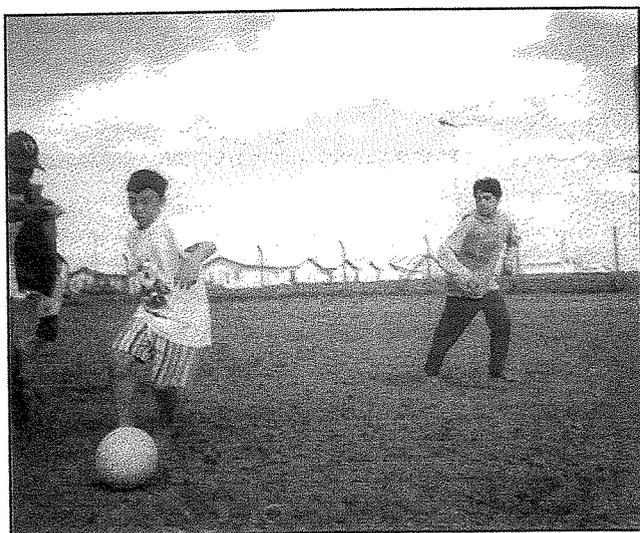
Willian (12 anos)



Gerson (11 anos)



Adinaldo (14 ano)



Oscar (8 anos)



William (12 anso)



Gerson (11 anos)



Gerson (11 anos)

De todas as fotos feitas, inclusive as legendadas como sendo representativas da atividade de brincar, a grande maioria é de autoria de meninos, e isso se deu pela conjugação de dois motivos: a frequência de meninos no Projeto, principalmente no período da manhã, supera a das meninas, em uma proporção de 71,5% para 28%; e por casualidade, a maioria das fotos reveladas e ampliadas, pertenciam aos meninos. Isso impediu a tentativa de interpretação da produção segundo o critério de gênero, aliado ao fato da impossibilidade de identificação de alguns autores em algumas fotos, em virtude de problemas com o laboratório fotográfico e por descuido de uma das educadoras, em algum momento.

Outro dado importante refere-se a quantidade de fotos obtidas das três turmas. Essas eram formadas por 15, 17 e 19 meninos e meninas, com intervalos de idade aproximados, por exemplo: 7-9 anos, 10-12 anos e acima de 13 anos. Quando do manuseio do material fotográfico, 12 filmes ficaram impossibilitados de serem revelados por problemas técnicos; uma das turmas perdeu apenas 1 filme, enquanto as outras duas perderam 5 e 6 filmes. Apesar de uma das turmas ter perdido um número maior de filmes (6), essa mesma turma foi responsável pela maior quantidade de poses aproveitadas, o que permitiu revelar e ampliar mais fotos. Desse modo, a porcentagem de fotos por turma em relação ao total da produção desse grupo de crianças e jovens ficou desequilibrada: uma das turmas participou com 22,25% do material, a outra participou com 23,42%, e a terceira participou com 52,67%, o que é uma grande diferença.

A imagem fotográfica, como meio de comunicação instituído socialmente e, portanto, suscetível de provocar interpretações, pressupõe a existência de uma série de níveis de seleção, combinação, comparação, etc. Tanto o olhar de quem fotografa quanto o de quem vê as fotos sofre um processo seletivo. A apreciação e a reflexão sobre essas produções, com o intuito de interpretá-las, envolve a formação cultural e intelectual e biográfica daquele que as vê, que são os “óculos” com os quais a pessoa está imbuída, embora seja possível buscar relativizar esse olhar que é, a princípio, tendencioso. O contato com tais imagens produzidas pelo grupo de meninos e meninas de 7 a 14 anos proporcionou um refinamento do olhar da pesquisadora no processo de análise dessas.

Moreira Leite (1993) diz o seguinte sobre essa atividade à qual o pesquisador se dispõe:

“o leitor da fotografia permanece insensível a alguns elementos importantes e para outros recolhe e cataloga o que sua percepção e sensibilidade conseguiu abstrair do conjunto apresentado. Essa originalidade de recepção da mensagem é um resultado de muitos mecanismos culturais e mentais. Enquanto existe um padrão de linguagem das imagens que é conhecido (dentro da mesma cultura), pelo menos em seus caracteres essenciais, a variabilidade de recepção e interpretação pode ser introduzida pela idade, sexo, grau de escolaridade, nível social e até pela capacidade adquirida de decifrar mensagens icônicas mais complexas. Acrescente-se que essa capacidade pode ser desenvolvida ou inibida pelo contexto em que a foto está sendo decifrada” (p. 54-5).

Nessa tentativa, primeira, de aproximação com as produções fotográficas de crianças e jovens, duas formas de abordagem foram tentadas: pelo conteúdo e pela forma. A partir do conteúdo, nota-se o prevaletimento do espaço físico externo do Projeto Sol para as atividades de brincar, o registro de suportes do jogo e/ou da brincadeira através dos riscos no chão e de objetos e brinquedos, as relações entre pessoas – adultos/jovens/crianças – e dessas com os diferentes objetos e, as representações de pessoas e situações que podem ser tidas como estáticas ou “dinâmicas” (preocupação com o movimento); muitos desses aspectos puderam ser observados nos registros de desenhos também (citados anteriormente). Poucas contribuições foram trazidas quando da tentativa de interpretar os conteúdos registrados de acordo com o quesito idade; uma delas foi a ênfase no registro do futebol, realizado por todas as turmas, fato que reforça a visão de tal jogo no imaginário social como sendo “próprio do brasileiro”; outra contribuição foi percebida pela preferência dada pelos menores ao registro de crianças. Todos atribuíram a mesma importância aos momentos de relação adulto-criança, porém, os mais novos enfatizaram o aparecimento de crianças em suas fotos.

Tanto os adultos quanto as crianças apareceram registrados em retratos e poses. A preparação para a foto mostra uma posição não-natural da pessoa, ciente do ato de que participa, preocupada em parecer fotogênica e com o resultado final da impressão da sua imagem no papel. Indica o modo como gostaria de se ver e de ser vista, em geral, de forma atraente pois, *“teme a desaprovação da câmara. (Pretende) uma imagem idealizada”*. *“Tendo começado por ser admirada pela sua capacidade de representar a realidade com fidelidade, e também desprezada pela sua grosseira exactidão, a câmara acabou por fazer uma tremenda promoção do valor das aparências. Das aparências tal como a câmara as registra” (Sontag, 1986, p. 82-3).*

A reação de recusa e satisfação de alguns jovens com o resultado de algumas fotos, foram provocadas quando viram a si mesmos representados nas imagens feitas no Projeto Sol; isso ajuda a entender a afirmação de Sontag, acima, e mostra a influência e a pressão que a fotografia opera nas pessoas pela divulgação de determinados padrões de beleza, interferindo na construção de suas imagens próprias, de modo consciente ou não.

Em nenhum momento as fotografias, aqui utilizadas, foram pensadas com o fim de confirmação das interpretações dos desenhos. Aquelas mostraram-se tão representativas do ato de brincar no cotidiano quanto as figurações, não foram redundantes e, ainda puderam ampliar os significados dos conteúdos registrados através da variação nas formas de representação de aspectos do real. Ambas as linguagens contribuíram de maneira fundamental para a aproximação com o imaginário e repertórios culturais individuais e grupais dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Quanto ao quesito “forma” mostrou maiores possibilidades de análise; essa variação de possibilidades é proporcionada pela mediação (entre aquele que produz e aquilo que é produzido) com instrumentos diferentes e, logo, com linguagens diferentes.

Ao falar da forma de produção das fotos, convém que se faça uma volta às imagens já apresentadas para que essas sejam vistas por um outro ângulo. A forma utilizada pelas crianças e jovens abarca os seguintes pontos: angulação ascendente, descendente ou linear da câmera, plano horizontal, vertical e diagonal (que vem mostrar uma certa inovação nos modos de uso da câmera e de registro de elementos do real) e, enquadramento centralizado ou descentralizado.

Nesse caso, mais particularmente, ao primeiro ponto soma-se o segundo pois ambos decorrem de um mesmo princípio, o hábito de se olhar para o ambiente a partir da altura dos olhos, que vai de encontro à linha do horizonte e, a forma da câmera que se amolda a essa particularidade humana. O que as crianças e jovens basicamente produziram foram fotos com ângulo linear e no plano horizontal (90,3% ,no plano vertical 7,7% e na diagonal 3%) o que permite dizer que isso deriva e é uma intersecção: de uma proximidade com o olhar cotidiano que lançam ao redor quando não mediado pela máquina, de uma predisposição do próprio formato da máquina (embora não seja limitante), de um padrão cultural, veiculado através da mídia, que produz mais fotos no plano horizontal (jornais, outdoors) e, de uma intenção para se registrar um campo maior de visão, facilitado, sem dúvida, pelo plano horizontal ao invés do plano vertical.

Quanto ao enquadramento, o que chama a atenção, pelo inusitado e não pela quantidade de representações, é o deslocamento da situação do centro da foto. Existe, um padrão cultural que segue a linha da centralização, embora existam fotógrafos que desafiem essa tradição, e isso não apenas no que concerne a fotografia, envolvendo a pintura e o cinema. Quem a produziu não a classifica como “erro” e não a abandona pondo-a de lado, entretanto, para quem a vê, é preciso estar ciente do contexto em que a foto foi feita e das intenções do produtor, através de uma complementação oral por parte desse. Mas, para o produtor, sua imagem é auto-suficiente, supostamente “falando por si mesma”.

O que fica registrado na imagem é um detalhe da situação ou, a intenção daquele que a produziu, já que o instante “fugiu” e somente foi possível registrar um fragmento dele. Então, quando se olha para a foto o que se tem é a lembrança que a imagem provoca daquele momento. Pode-se arriscar dizer que tais imagens são as mais “realistas”, pois o presente é sempre fugidio e o fotógrafo não se “rendeu” às limitações da máquina, ou seja, não fez o “real” caber no retângulo do visor. A originalidade desse tipo de produção encontra-se aí.

Diz Gombrich (1993) que *“quando nos é dada a impressão geral de uma cena, temos capacidade, nós mesmos, de acrescentar os detalhes complementares”* (falando sobre o quadro de Francesco Guardi, *Vista de San Giorgio Maggiore*, p. 351). *“Num momento qualquer, só conseguimos focalizar um ponto com nossos olhos, e tudo o mais nos parece um amálgama de formas desconexas. Podemos saber o que são mas não as vemos”* (falando sobre as pinturas de Manet, e particularmente a litogravura *As Corridas em LongChamp*, p. 410).¹

Extrapolando em uma aproximação, poder-se-ia relacionar esse tipo de representação feita com a máquina fotográfica, onde o tema fica descentralizado ou onde aparece apenas vestígio desse, à um

¹ Diz Gombrich (1993) que “os japoneses compraziam-se em todos os aspectos inesperados e não-convencionais. Seu mestre, Hokusai (1760-1849), representaria a montanha Fuji vista como que por acaso atrás de um poço; Utamano (1753-1806) não hesitava em mostrar algumas de suas figuras cortadas pela margem de uma gravura ou por uma cortina. Esse arrojado desdém por uma regra elementar da pintura européia exerceu grande efeito sobre os impressionistas. Descobriram nessa regra um último esconderijo da antiga dominação do conhecimento sobre a visão. Por que havia a pintura de mostrar sempre o todo ou uma parte relevante de cada figura numa cena? O pintor que mais profundamente se impressionou com essas possibilidades foi Edgar Degas (1834-1917)” (p. 417).

tipo de pintura em parede ou teto, denominada “afresco” onde o limite para a cena é dado pela “moldura” da parede, ou seja, o pintor executa sua pintura até quando o suporte físico para ela finda².

SOBRE A PRODUÇÃO FOTOGRÁFICA DOS ADULTOS

A análise da parte relacionada ao conteúdo das fotos produzidas pelas educadoras, girou em torno das intenções que nortearam o que foi e o que não foi fotografado.

Algumas fotos foram feitas no interior das salas de atividades porém, em sua grande maioria, também mostram situações ocorridas no exterior do Projeto Sol, sempre em dias de sol ou nublados, sem chuva - sabendo-se que a ausência de flash restringiu os locais para fotografarem. Duas das educadoras fizeram fotos no interior das salas e, pelo fato de os negativos não terem sofrido entrada de luz suficientemente alta, foi possível ampliá-los. As próprias falas delas, ao manusearem as fotos feitas, mostram seus interesses no momento do registro: *“que legal que pegou (o chute) no ar!”*, *“ficou tão longe (o plano), pensei que fosse ficar mais perto. Devia ter ido mais perto”*, *“quis pegar o gol e a tacada (do futebol e do bétis)”*, *“apareceu a preparação da brincadeira”*, *“ficou desfocada (por causa da tentativa de pegar o movimento ou um close)”*, *“gosto tanto de corda”*, *“queria pegar no ar (o pulo das crianças sobre a corda)”*. Além desses interesses aparece também a preocupação em registrar a participação do adulto no momento do jogo e/ou da brincadeira, como supervisor ou participante mesmo, momentos de afetividade corpo-a-corpo entre adultos e crianças e atividades de jogos e brincadeiras de regras: futebol, corda, empinar pipa, xadrez, dama, rouba-bandeira, futebol de latinha, etc, e menos regradas: parada de mão, pular pneu, balançar em árvore, etc..

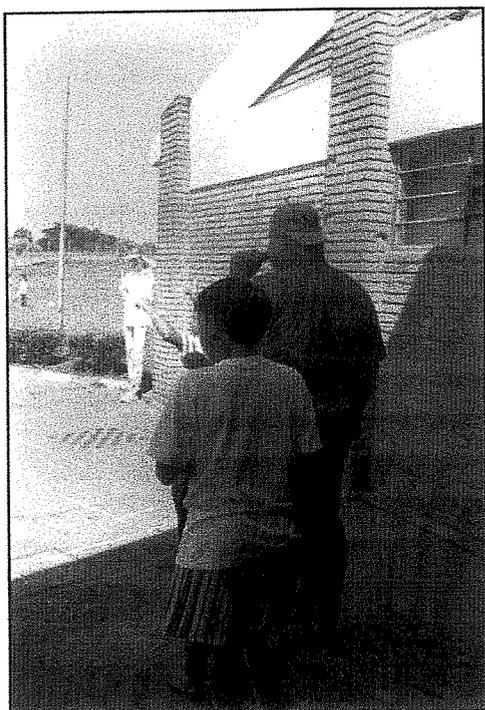
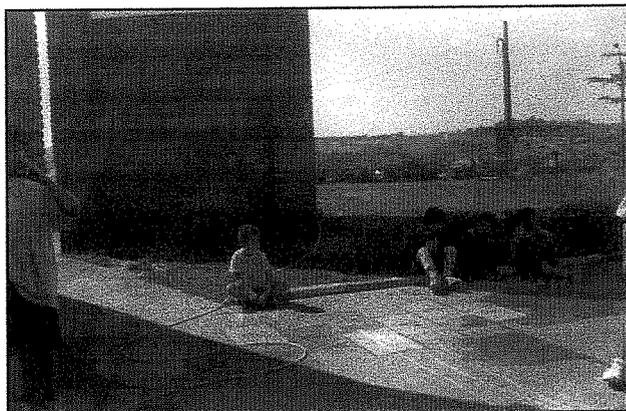
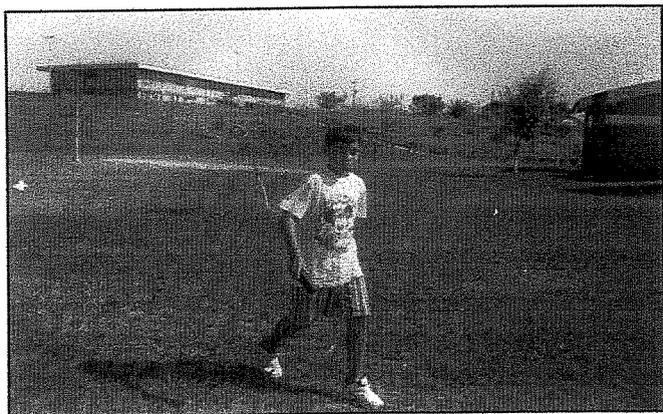
Quanto à forma, aparecem fotos feitas em ângulos lineares (em sua grande maioria), descendentes e ascendentes (poucas tentativas). A produção de registros no plano horizontal supera e muito aquela feita sob o plano vertical, em uma proporção de 74,20% para 25,80% (de um total de 62 fotos feitas por esse grupo das educadoras). Apenas uma das educadoras não efetuou registros em plano vertical (quanto às demais, uma fez 9 fotos no plano horizontal e 9 no plano vertical e, a outra fez 23 fotos no plano horizontal e 7 no plano vertical). O uso do plano horizontal amplia as possibilidades de se recortar maiores partes do real, cabendo mais pessoas e o todo da situação, através de um afastamento do fotógrafo em relação ao seu intento. Atém-se mais especialmente em aspectos gerais das situações e dos fotografados. O plano vertical facilita tomadas de detalhes e mostra a preocupação do fotógrafo em registrar as cenas mais significativas para si, com isso, reduz o campo de amplitude mas revela preocupação com pormenores, com cenas particulares, através de uma aproximação do fotógrafo com a situação. Todas as fotos seguiram o enquadramento padrão, centralizado.

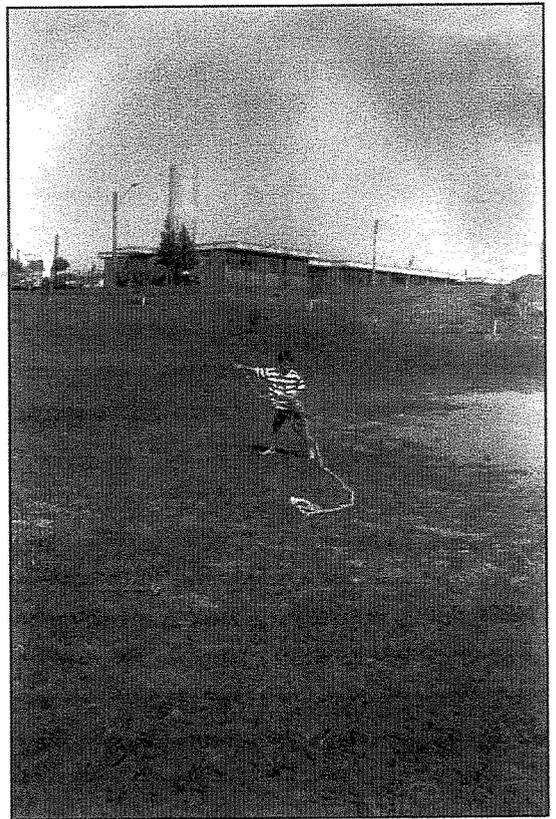
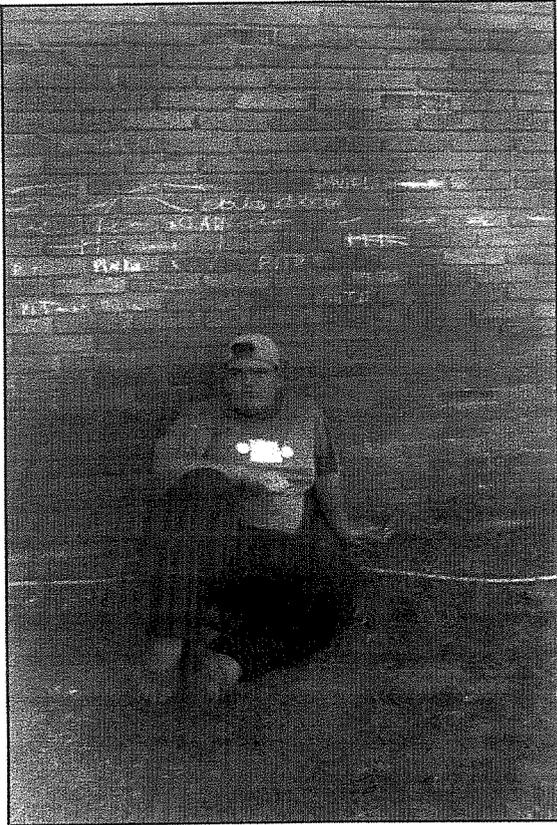
Comparando entre si as produções dos adultos-educadores aparecem algumas particularidades relacionadas à busca de padrões estéticos diferentes por cada uma delas, à maior ou menor experimentação de composições técnicas, à maior ou menor complexidade formal, revelando

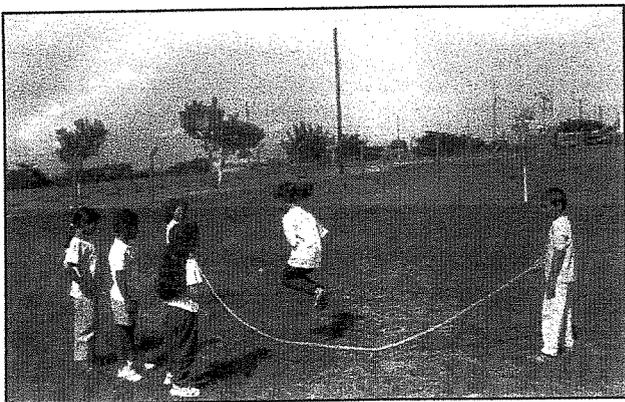
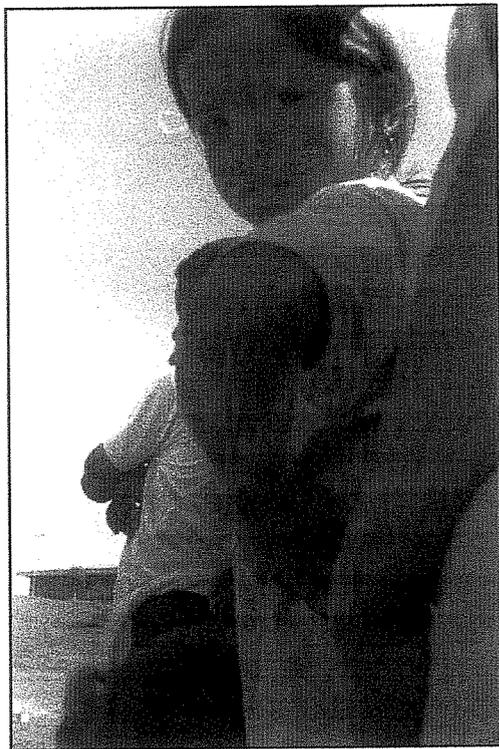
² “Nos séculos XVIII, os artistas italianos eram soberbos decoradores de interiores, famosos em toda a Europa por sua habilidade no trabalho de estuque e pelos afrescos que podiam transformar qualquer salão de um palácio ou um mosteiro num cenário de riqueza espetacular” (Gombrich, 1993, p. 350).

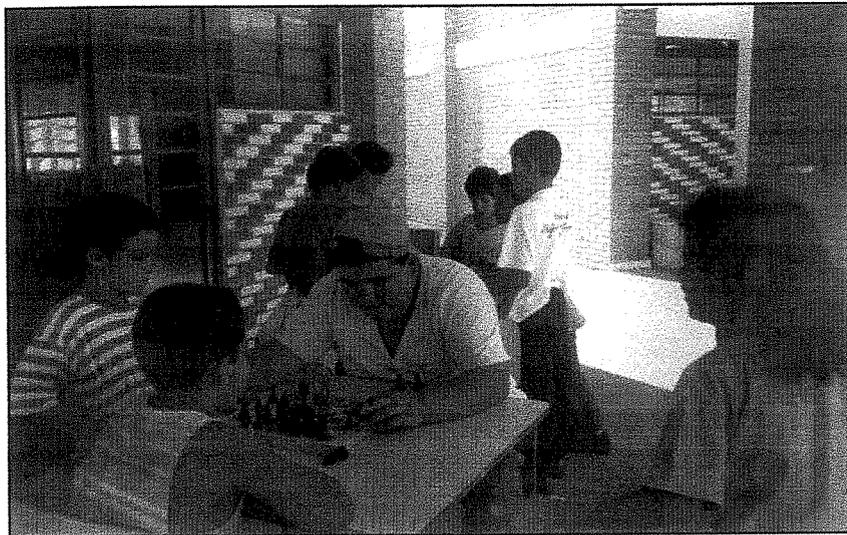
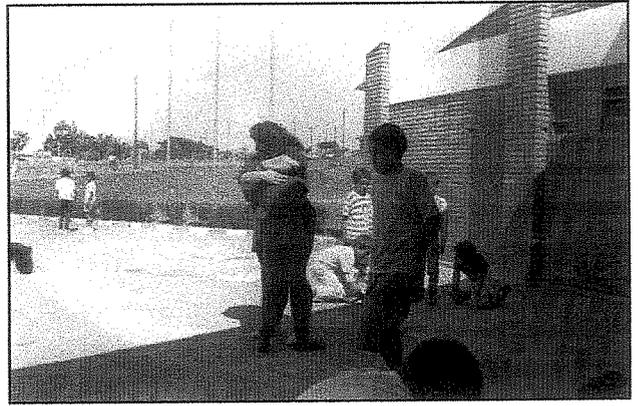
diferentes gostos e estilos individuais (sem esquecer que existe uma cultura de imagens que permeia o imaginário individual e coletivo). Algumas fotos não aparecem aqui em virtude de se ter feito uma pós-seleção (a seguir a seleção das educadoras) da pesquisadora, com o intuito de apresentar as fotos que pudessem ser mais significativas dentre aquelas produzidas por cada uma delas. Foram extraídas aquela que apresentavam conteúdos aparentemente repetitivos dentro da sequência feita por cada educadora. O conjunto das fotos é apresentado a seguir na ordem em que foram feitas por cada uma das educadoras.

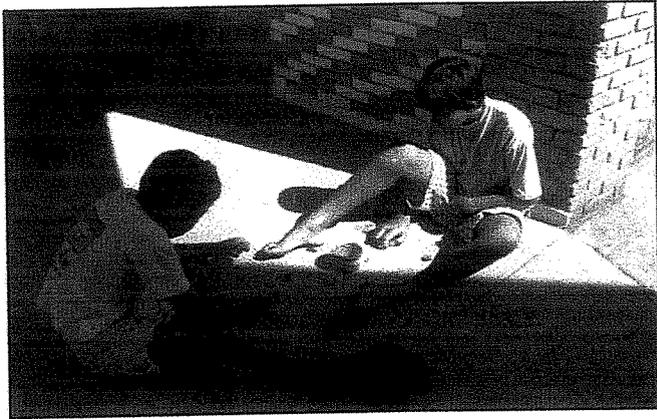
Fotos da 1ª Educadora



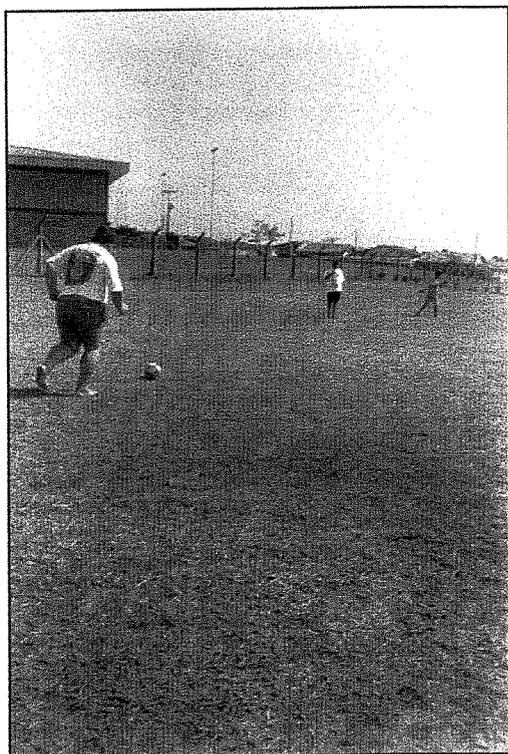
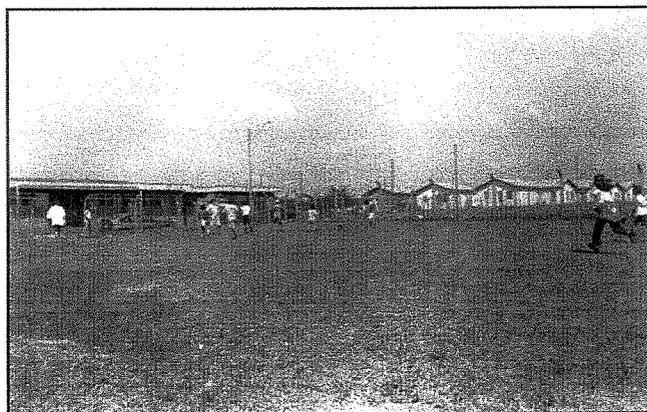
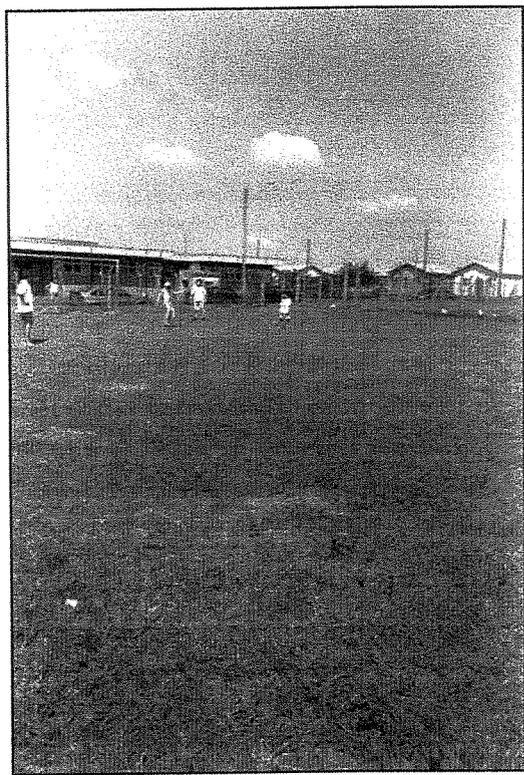


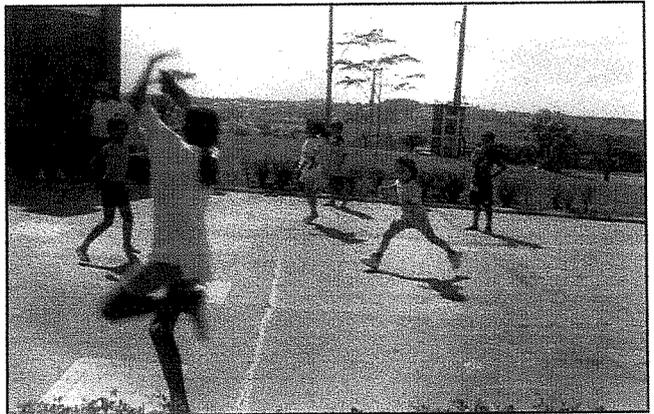
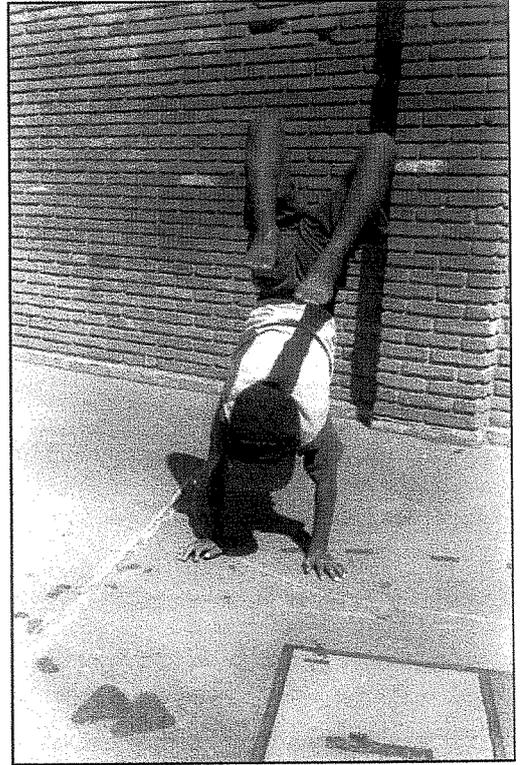
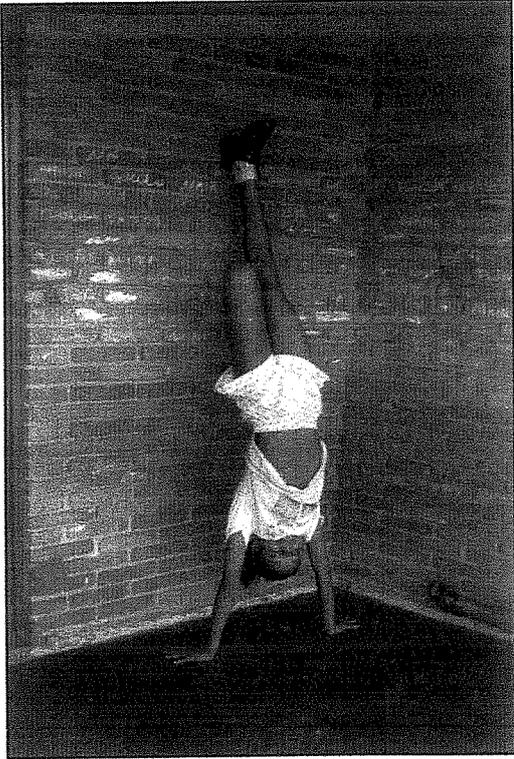


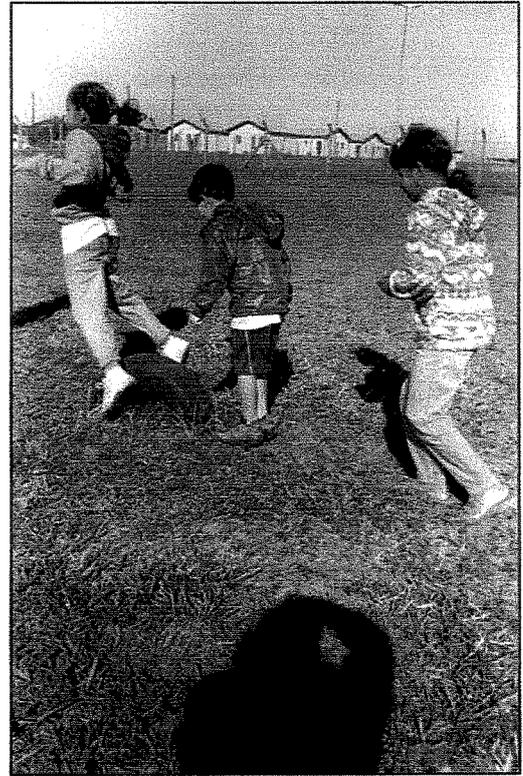
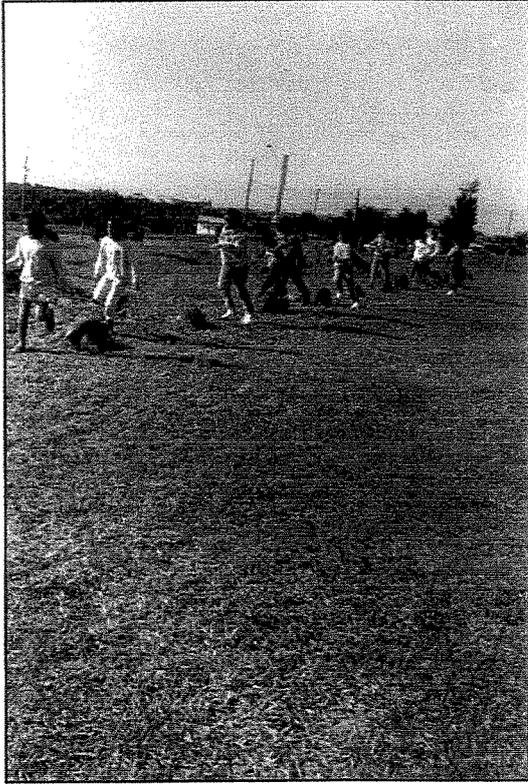




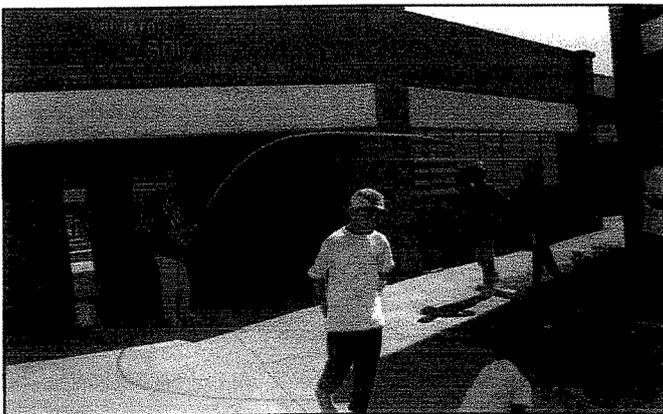
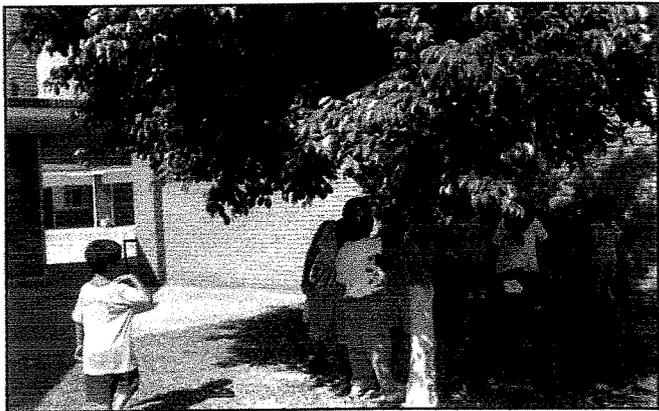
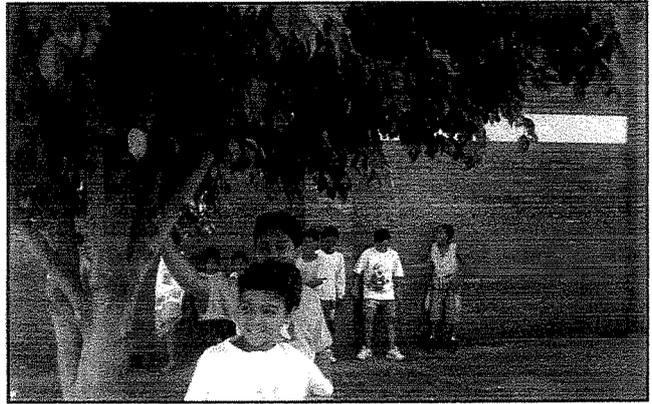
Fotos da 2ª Educadora

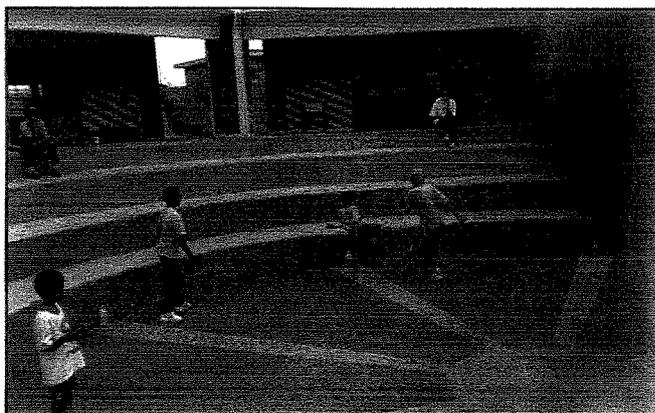
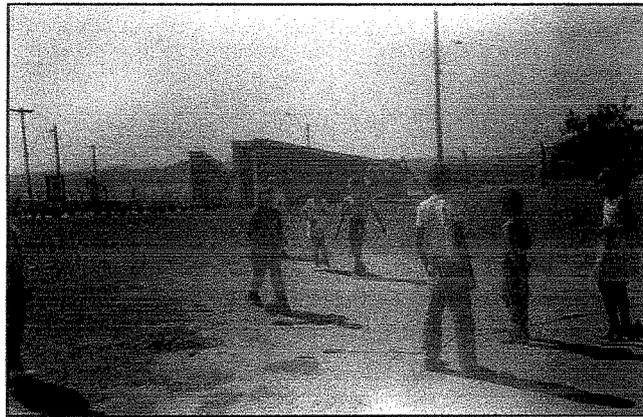






Fotos da 3ª Educadora





As fotos produzidas pelo adulto-pesquisador (que vêm logo adiante), no que diz respeito ao conteúdo, mostram a preocupação em apresentar o decorrer ou o engendrar de alguns jogos e/ou brincadeiras através do recurso da sequência de cenas e, por meio disso, mostrar as situações paralelas ou que ocorrem durante o desenrolar de um jogo e/ou brincadeira, embora não envolvam, ao mesmo tempo todos os participantes, por exemplo: brincadeiras de corpo-a-corpo ou provocações de amigos, o que acabaria rompendo com a situação imaginária que permeia o jogo e/ou a brincadeira. Além disso, são registradas as brincadeiras de iniciativa da própria criança ou jovem como: atirar aviãozinho, empinar capucheta, paradas-de-mão, briguinhas de mentira, desenhos com giz no chão e nos tijolos, etc. Houve a preocupação em não registrar apenas os momentos felizes que acompanham o brincar, como os sorrisos e as comemorações de gols, pontos e vitórias; mas também os desapontamentos com os erros, com a perda do gol, com a demora para a chegada da vez, os conflitos na fila de espera, o empurra-empurra, etc. Aparecem meninos e meninas de diferentes idades interrelacionando-se e os adultos-educadores coordenando os grupos. Nenhuma foto foi feita no interior das salas optando-se por fazer registros exteriores.

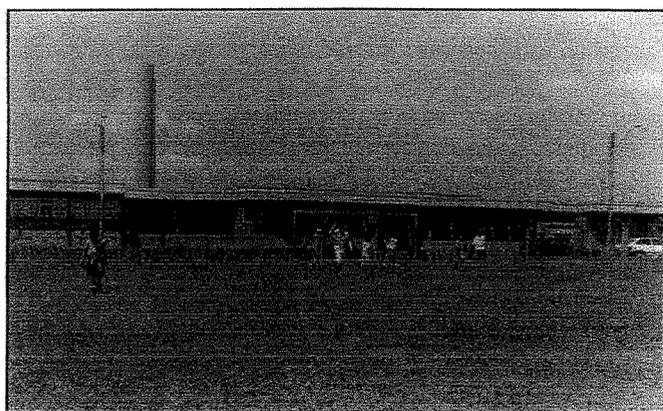
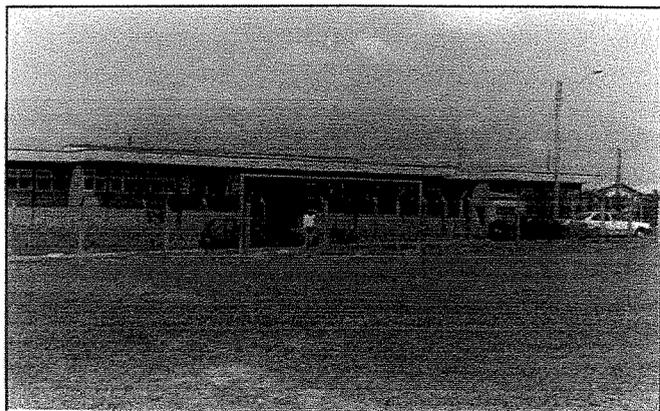
Quanto à forma, pode-se dizer que prevaleceu o ângulo linear e descendente e, o plano horizontal prevalece ao plano vertical (79,3% para 20,7%¹), embora possa-se dizer ainda, que exista uma predileção pelos recortes de detalhes e situações e pelos closes. Não houve experimentação de composição quanto ao recurso do enquadramento, limitando-se ao enquadramento padrão, centralizado. As fotos a seguir foram organizadas segundo séries (por semelhança de conteúdo) e receberam títulos abrangentes que as congregaram:

corda

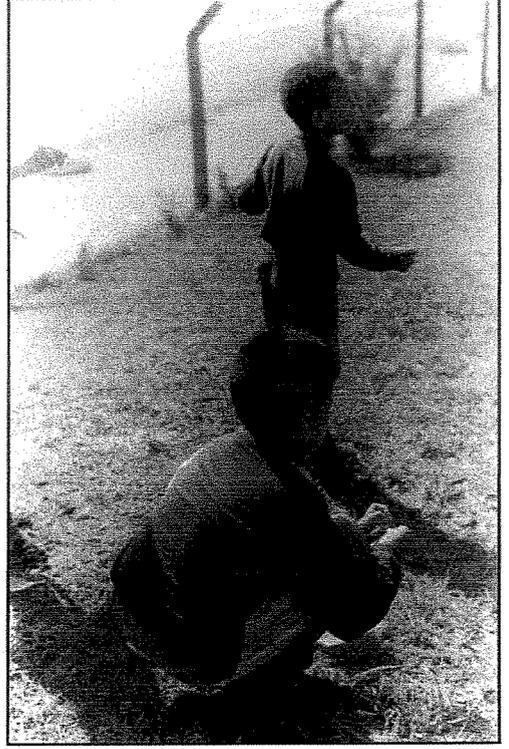


¹do total de 242 fotos feitas pela pesquisadora.

futebol

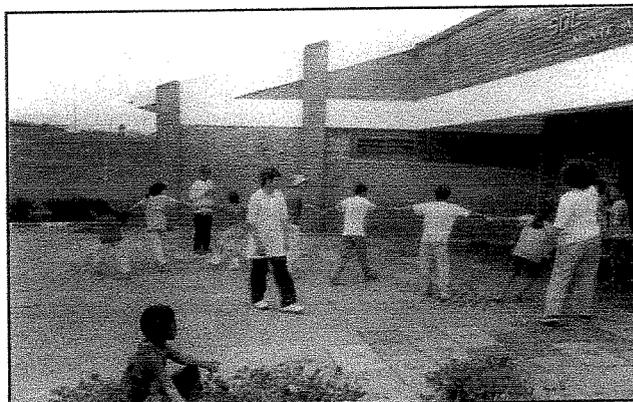
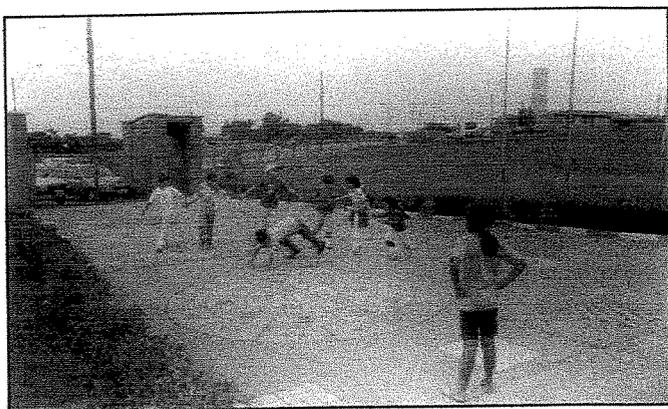


capucheta

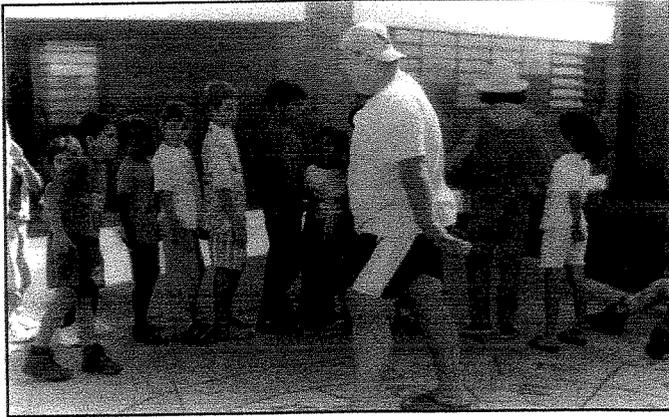


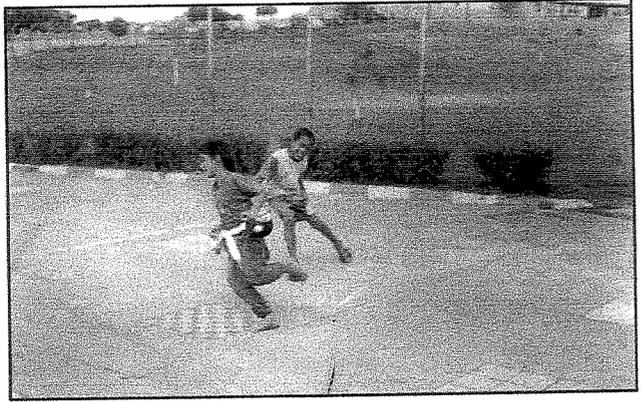


ajuda-ajuda

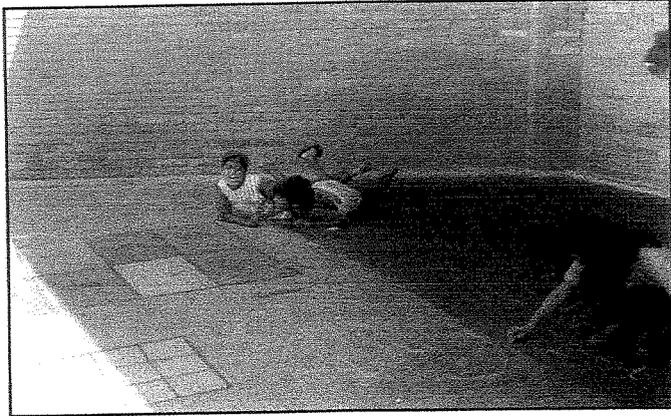


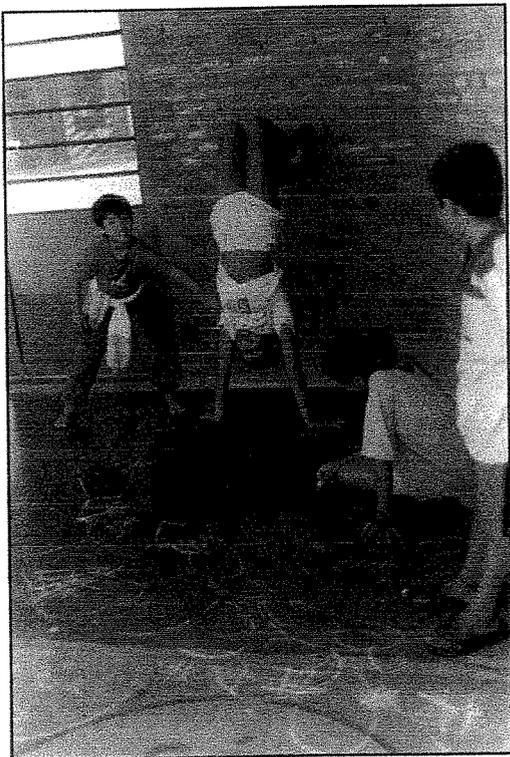
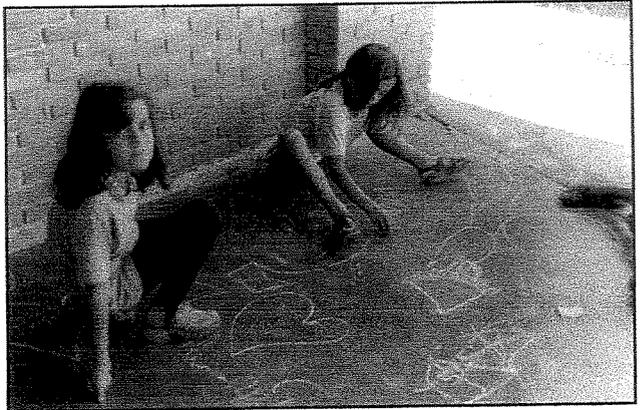
rouba bandeira



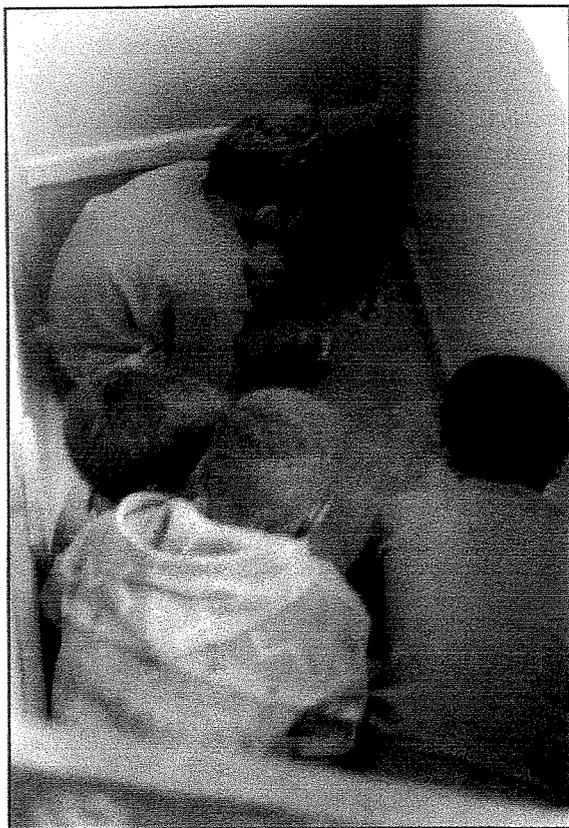


no chão, no ar

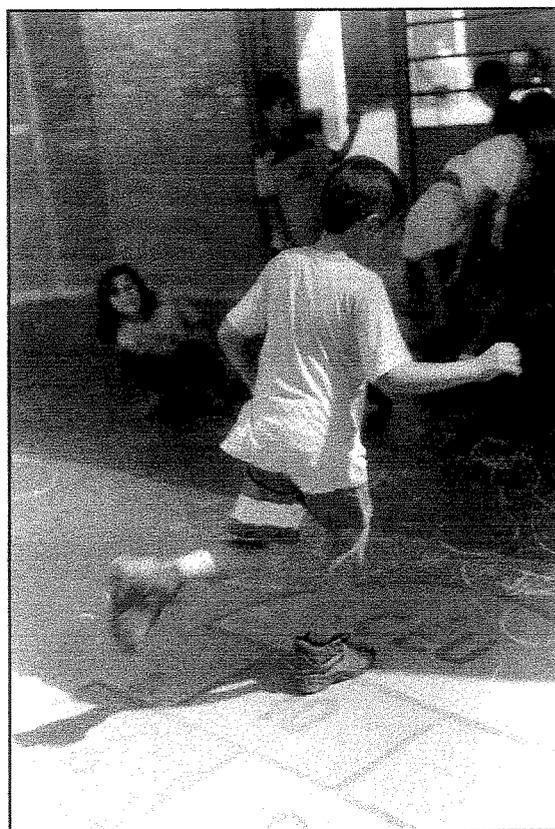




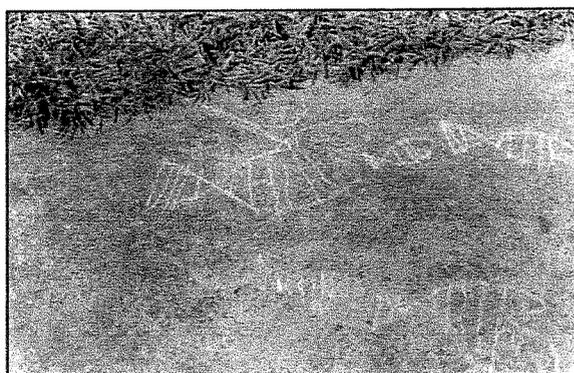
bafo



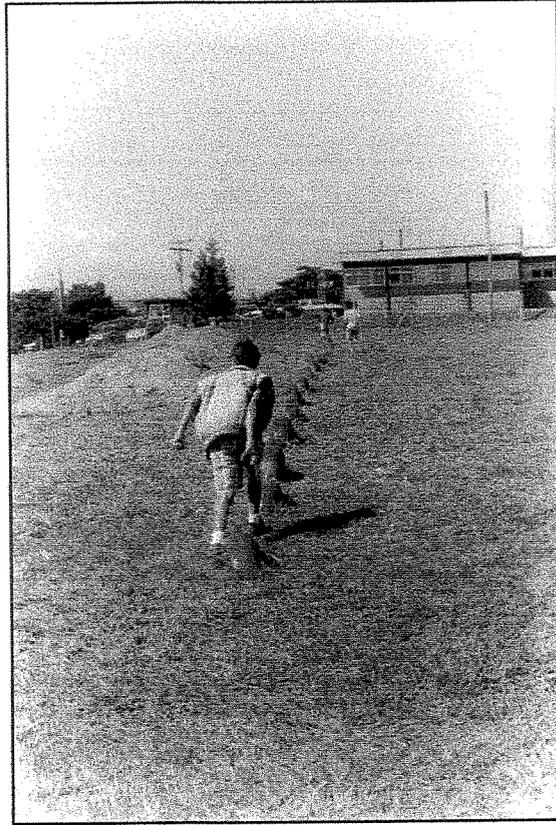
amarelinha



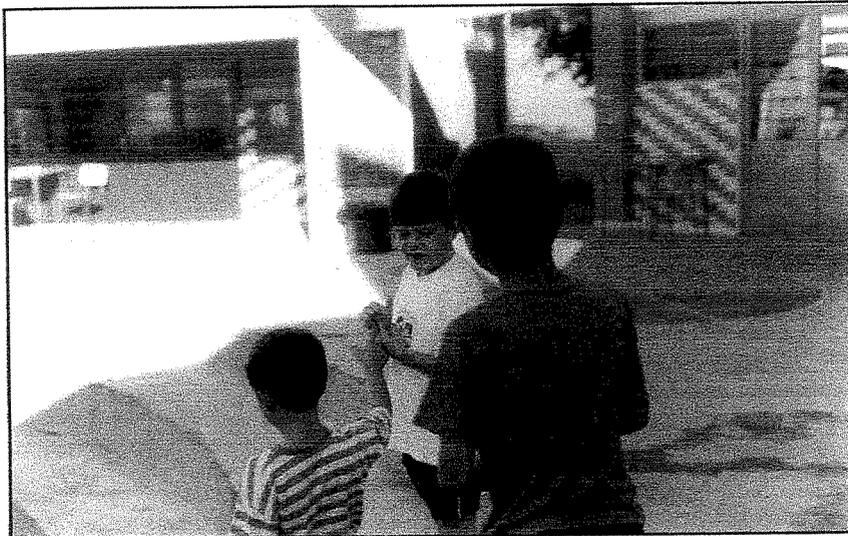
riscos e rabiscos



pular pneu



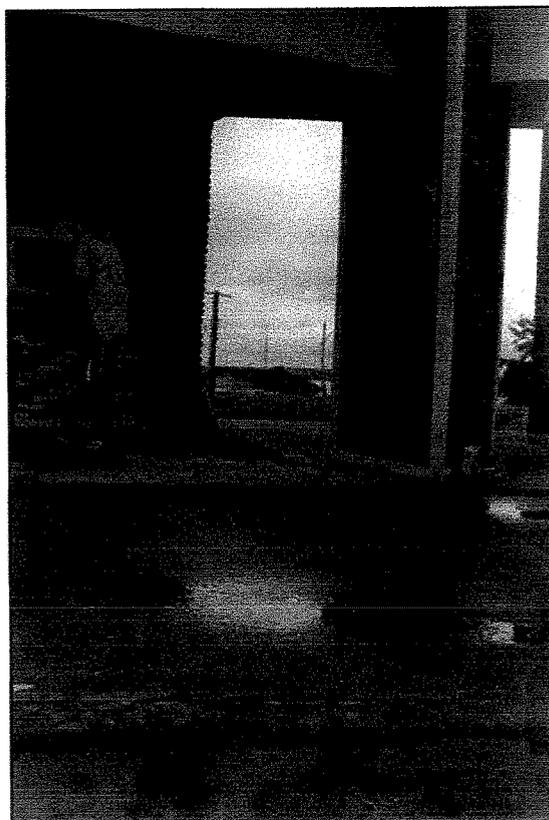
"quem quer brincar?"



brincadeira de mão



dardo



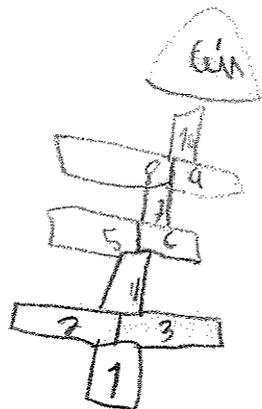
Pode-se dizer, por fim, que os adultos, os jovens e as crianças viram a atividade de brincar de maneiras diferentes, o que possibilitou formas de registros diferenciados, mas pode-se dizer também o oposto, que as possibilidades oferecidas pela máquina fotográfica influenciaram aquilo que se pretendeu fotografar.

Os adultos seguiram padrões culturalmente bem definidos de construção da foto - o que mostra a sua internalização e releção maior com o imaginário instituído social e culturalmente - embora os olhares fossem diversos. A pesquisadora, especialmente, produziu fotos com base em objetivos e interesses claros e a partir de um referencial teórico anterior sustentado pelo contato com bibliografias sobre o tema. Os jovens e as crianças, apesar do consumo cultural de imagens via meios de comunicação e, pela falta de oportunidade de agirem, frequentemente, como produtores de imagens fotográficas, realizaram fotos mais ousadas, inusitadas e inesperadas - frente ao padrão -, buscando o fugidio e o efêmero, mostrando combinar elementos de maneira imaginativa e criadora.

A partir disso, três aspectos podem ser salientados como reveladores dessas diferenças: a maior ou menor familiaridade e manuseio do instrumento fotográfico e de suas técnicas de produção imagética, o tempo de socialização que cada um possui e que influencia o processo de internalização de hábitos, posturas e condutas mais aceitos socialmente e, as possibilidades maiores de criação com elementos do real pela atividade de imaginação frente aos conteúdos já instituídos pelo imaginário.

Essa variedade de produções e, logo, de formas de ver e lidar com o real mostra como os universos de adultos, jovens e crianças têm suas particularidades mas não são estanques, sofrendo influências entre si, afetando-se e podendo produzir mudanças nos modos de ambos.

O Sol, como espaço educacional não-escolar, e por favorecer o contato cotidiano entre diferentes gerações, é um espaço privilegiado de vivências, que possibilita o aparecimento e o desenvolvimento da criatividade, principalmente nas formas de brincar. Porém, do mesmo modo que o faz-de-conta foi pouco presenciado durante o trabalho de campo, de observação participante, também pouco apareceu figurado nos desenhos e nos registros das fotos; esse é um aspecto que merece ser frisado pois indica uma grande valorização de um determinado tipo de brincadeira e não um equilíbrio entre as diferentes formas de brincar. Esse fato merece ser atentado e refletido pelos profissionais que atuam no Projeto Sol, pois ampliar a experiência proporciona base para a atividade de criação, conforme reitera Vygotsky (1988, p. 18) e indica uma postura educativa e pedagógica.



Quem mordeu a terra conserva-lhe o gosto entre os dentes: o contar

Capítulo 4

Quem Mordeu a terra Conserva-lhe o Gosto entre os Dentes: o Contar¹

*"Costumo dizer que só tenho 81 anos
e muita infância para trás"
(Manoel de Barros)²*

"E assim, noite após noite, Sherazade vai, com a ajuda da Memória, conduzindo adiante o fio de suas histórias: vai tecendo as narrativas. Não é um fio linear: é uma teia, uma trama, infundável, infinita" (Meneses, 1988).

A Tecelã das Noites, como é chamada Sherazade, através do uso da palavra e das histórias guardadas em sua memória, seduz o desiludido sultão Xariar e vence a morte e o poder. O poder da palavra do narrador alia-se à curiosidade do ouvinte e, desse modo, constrói-se uma estreita relação de cumplicidade entre ambos. O mesmo se dá em um processo de pesquisa, onde o pesquisador e o pesquisado aproximam-se com o intuito de se fazerem conhecer, usando seus sentidos e seu potencial de atribuir significação aos fragmentos de sua história de vida elegidos para contar ao outro.

Pedir aos adultos que, através do uso da memória, contem ou narrem suas lembranças, principalmente, de infância não é pedir para reviverem esse período, significa *"um trabalho de pensar, refletir sobre o seu significado hoje e no passado"* (Setúbal e Silva, 1989, p. 41). Esse sentido pode, ainda, ser enfatizado pela observação de Meneses (1988), ao dizer que a memória - Mnemosyne - sendo filha do Céu e da Terra - da junção de Urano e Gaia -, é irmã do Tempo e do Espaço - de Chronos e Okeanos -, *"todos eles metáforas de infinitude"*.

A possibilidade de evocar imagens significativas vivenciadas no passado e de relacioná-las com o que é vivenciado no tempo atual, revela um processo de ressignificação das vivências, tanto das passadas como das presentes e futuras, ou seja, do que se viveu, do que se vive, do que procura manter ou experimentar futuramente. Segundo Setúbal e Silva (1989), lembrar não significa reviver fatos acontecidos tal qual aconteceram, mesmo porque isso está perdido, mas evocar fatos e situações que adquiriram significado particular, é *"rememorar fatos esquecidos, guardados na memória e que podem ter um significado para o momento atual."* (p. 33)³.

¹A frase do título é de autoria de Paul Claudel, citado por Bachelard apud Mattedi (1997, p. 22).

²A citação é extraída de entrevista do poeta a revista Bravo, n 9, junho, 1998.

³Brandão (1993) usa, para isso, a denominação de "ficção".

“se cultura é a memória da coletividade como afirma Lotman, pois é através de nossos códigos culturais que realizamos a tarefa de selecionar aquilo que merece ser memorizado e descartamos os fatos que se mostram pouco úteis à vida em comunidade, relegando-os ao esquecimento, então a maneira como diferentes grupos sócio-culturais reagem ao seu passado imagético, aceitando-o, valorizando-o, resguardando-o ou o repudiando, pode indicar muitas pistas importantes para o pesquisador que lida ao mesmo tempo com imagem, cultura e memória” (p. 1).

Logo, a construção da memória de um grupo se dá pelos signos fornecidos pela cultura. É a memória o suporte fundamental da identidade e do processo de identificação individual e de grupo por estar ligada às ressignificações das vivências experimentadas.

“A priori”, diz Polak (1992), “ a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas, Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”⁴ (p. 201). O trabalho da memória é indissociável da organização social da vida e por ela se dá a construção de coerência e de continuidade da própria história da pessoa; nas palavras do autor, “a reconstrução à posteriori da história da vida, ordena acontecimentos que balizaram uma existência” e, “através desse trabalho de reconstrução de si mesmo, o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros” (Polak, 1989, p. 13).

A possibilidade de falar e de ser ouvido pode auxiliar no processo detonador das lembranças⁵. O narrador não utiliza a rememoração apenas como processo de nostalgia de um tempo vivido mas, como possibilidade de aprofundamento da consciência histórica e, portanto, como possibilidade de modificar o presente, agindo nele de maneira semelhante ou diferente da vivida anteriormente, porém como ação ou sentimento consciente de algo carregado de significação. Entende-se, então, que os três tempos: passado, presente e futuro estão interligados e, que o sentido de reconstrução do passado é dado pelo presente (que o reinterpreta) e essa reconstrução vai reorientar futuras ações. Assim, esses três tempos não são simplesmente continuidades cronológicas mas, se auto-influenciam em um encadeamento de sentidos e significados. Não se trata, portanto, de simples ato de evocar

⁴ Nesse texto sobre “Memória e Identidade Social”, o autor trata, especialmente, do trabalho com história oral desenvolvido com pessoas que foram combatentes de guerra, sobreviventes de campos de concentração, deportados judeus e reprimidos pelo Estado nazista: criminosos, prostitutas, ciganos, homossexuais, etc., e que, através da memória individual, reconstróem, de diferentes maneiras, suas identidades nos meios sociais em que vivem. Para maiores informações ver Polak (1992).

⁵ Simson (95), elabora reflexões sobre os suportes empíricos da pesquisa histórico-sociológica, utilizando fotografias históricas conjugadas a relatos orais com o propósito de recuperar a trajetória histórica de grupos sociais específicos. A utilização do recurso de imagens pode funcionar como detonador da memória dos informantes, como auxiliar no processo de transcrição dos relatos orais, como fator esclarecedor na construção das análises e como instrumento de devolução da pesquisa para o grupo pesquisado e a sociedade mais ampla (p. 1). Tal trabalho foi apresentado no Grupo de Trabalho sobre Usos da Imagem, no XIX Encontro Anual da ANPOCS, em outubro de 95, em Minas Gerais.

lembranças mas, de construção de uma visão sobre a vida passada elaborada em parceria com o pesquisador-ouvinte em que ambos saem afetados de tal experiência.

Do ponto de vista de quem narra, é a possibilidade de atribuir significado às lembranças do passado e reconstruir o sentido de suas vivências através de uma reflexão histórica. Feldman-Bianco (1993) diz que o uso da história oral (que como a história de vida oferece oportunidade para se narrar fatos importantes para um outro que se coloca como ouvinte) é resultado de uma interação desenvolvida e compartilhada entre pesquisador e narradores. É o que se processa, por exemplo, na relação entre a filha do grão-vizir e o sultão Xariar, nas histórias das Mil e Uma Noites.

Bachelard (s/d) diz que o conhecimento da intimidade pessoal, através das lembranças, se dá pela recordação dos espaços em que se passaram as vivências e não do tempo. Nas palavras dele:

“Em seus mil alvéolos, o espaço retém o tempo comprimido. O espaço serve para isso” (p. 24).

“Aqui o espaço é tudo, porque o tempo não anima mais a memória. A memória – coisa estranha! – não registra a duração concreta, a duração no sentido bergsoniano. Não se podem reviver as durações abolidas. Só se pode pensá-las na linha de um tempo abstrato privado de toda intensidade. É pelo espaço, é no espaço que encontramos os belos fósseis de uma duração concretizados em longos estágios” (p. 25).

Indo nessa direção, os relatos de vida, especialmente ligados à infância das três educadoras que trabalham no Projeto Sol, e evocados pelas experiências do espaço e pela localização neste, permitiram à elas narrar a infância *“que permanece viva em nós e poeticamente útil”*, como diz Bachelard (op. cit.), e promover uma compreensão maior do momento presente. Para o pesquisador, tais narrativas permitiram conhecer uma parte daquilo que cada uma delas percebe como importante ser lembrado e, através disso, pôde-se perceber que as reflexões basearam-se nos seguintes pontos:

- na relação que estabelecem entre essas lembranças e os valores culturais do grupo do qual participam hoje;
- na influência nos modos de pensar e agir atuais orientando seus atos e escolhas de práticas educativas⁶;
- no papel social que desempenham conjugando funções socialmente atribuídas aos adultos, por ventura também mães e educadoras profissionais.

Ao sugerir que esses adultos relembassem aspectos de suas infâncias, o intuito subjacente era a tentativa de buscar em tais relatos, elementos ou indícios que pudessem auxiliar a compreensão do processo de construção daquilo que entendem pelo brincar e de como lidam com ele, ou seja, do significado que atribuem a essa atividade, passando pela experiência particular de cada uma ligada à

⁶ Kensi (apud Brandão, 1993). realizou pesquisa relacionando memória e educação ou memória e ensino a partir de relatos de práticas docentes. Segundo a autora, “o próprio conhecimento das histórias de vida de outros professores e as percepções, de como as experiências do passado influenciaram suas práticas profissionais, auxiliam os demais na reflexão e identificação dos problemas encontrados em suas atuações como docentes. Mais importantes ainda, tornam-se as interações entre professores na busca de pontos comuns entre as suas lembranças, o que leva a um aprofundamento das discussões sobre as origens de suas próprias práticas” (p. 107).

formação acadêmica e vivência ou não da maternidade, para tentar estabelecer quais seriam os referenciais que orientam suas práticas no Sol, mais particularmente.

Foram necessários três encontros individuais (um com cada uma das educadoras) para que a proposta se realizasse. À apresentação do tema seguiram-se os relatos pessoais e as interferências do pesquisador aconteceram na direção de solicitar maiores esclarecimentos ou detalhes sobre alguns fatos que se mostraram importantes.

Os locais escolhidos para os encontros ficaram sujeitos ao desejo de cada uma delas no sentido de que pudessem estar mais à vontade e onde as interrupções, que por ventura viessem a ocorrer, não chegassem a comprometer as narrativas. Dois dos encontros aconteceram no próprio Projeto Sol, após o final das atividades e saída do grupo e o outro ocorreu na praça arborizada próxima ao Centro de Memória, na Unicamp.

O tempo de duração de cada encontro variou entre 20, 30 e 1 hora e meia e, as narradoras se mostraram dispostas a relatar fatos vividos na infância, bem como vivenciaram experiências emotivas bastante fortes ao recuperarem tais lembranças.

Após a transcrição das fitas foi possível elencar pontos importantes do discurso e relacioná-los entre si e com os demais discursos das outras duas educadoras.

Duas das três educadoras nasceram no estado de São Paulo, a outra nasceu no Paraná; ambas por volta dos anos 50 e 60. Uma delas passou sua infância em uma vila na cidade de São Caetano, a outra em Campinas e a terceira passou esse período primeiro em Campinas e depois em Paulínia. Esses lugares são apresentadas por elas próprias, juntamente com as experiências vivenciadas neles:

“Então... minha infância, eu morava em Campinas, desde pequenininha e, o bairro era de classe média não muito alta, (chamava-se) Vila Pompéia. Super gostoso lá. E a gente não brincava muito na rua não, porque eu era muito pequena, então, a gente fazia assim, como eu não tinha irmão, então minhas amiguinhas vinham em casa, traziam os brinquedos que elas tinham, de casinha, tal e eu também tinha os meus. Não tinha muito brinquedo não porque a gente não tinha muito recurso, então, nossos brinquedos eram o quê, latinha de leite, era potinho que a mãe da gente dava, era colherinha e tal. E os brinquedos de uma amiga minha é que eram mais sofisticados, que ela trazia e tudo. Mas eu não tive muitos amigos, era mais assim, cada um na sua casa. E, agora, quando eu mudei pra cá, em Paulínia, eu mudei com 10 anos, então, eu era criança ainda, . Foi mais aqui que eu brinquei, mais na rua, então, era tudo quanto é brincadeira: beijo, abraço, aperto de mão, corre, pega-pega, esconde-esconde, de super-herói, cada um era um herói (risos). E era uma delícia! A gente ficava até às 10 horas da noite na rua. E era mais eu de menina que ficava na rua...”

“Passei toda a minha infância em São Caetano, numa vila que chamava Vila Maria, então, era uma vila, uma vila de casas populares e com rua de terra, isso é super importante dizer. Não passava ônibus (enfática), não tinha ônibus, essas coisas. Tinha uma jardineira que passava assim de vez em quando. E a minha casa era uma casa que tinha um quintal bem grande, então... São dois marcos muito grandes na minha infância: essa casa com quintal e a rua de terra. Então, isso possibilitava pra gente uma série de aventuras. Então, no quintal da minha casa, por ser bem grande, meu pai plantava, então, tinha milho, cada época era uma plantação. Tinha milho, laranja, goiabeira, horta. Outro lance assim super significativo é o poço porque não tinha água encanada então, fazia-se o poço. E na minha casa tinha um problema, no quintal... tinha um problema, o poço precisava ser muito fundo, não tinha veia d'água, veio d'água, não sei como é que chama. Então, cavava o poço... e eu participava. Pra mim era uma coisa mágica; imagina assim... o Seu Chico Poceiro, era um senhor negro que cavava o poço de toda a vila e ele, meu pai chamava, ele ia lá cavar o poço e a gente acompanhava esse cavar poço, só que não dava

água, daí, enterrava-se esse poço e abria-se em outro lugar e, aí, esse poço soterrado virava um elemento de brincadeira também. Ficava a laje em cima e tinha um buraco que dava pra gente entrar, então, isso era um objeto de brincadeira. Ah! As brincadeiras de pega-pega que a gente fazia em época de milho... que o milho cresce e ficava assim bem fechado...”

“Eu vim pra cá (Campinas), minha mãe conta que eu vim do Paraná... eu tenho imagens do trem mas é aquela coisa assim, aquele pedaço, a gente no trem, uma coisa ruim. Nossa! De trem de lá até aqui (risos)... um castigo; mas só que a gente não foi pra Campinas, a gente parou em Ribeirão Pires. Meu pai deixou eu, minha mãe, meu irmão e veio praqui arrumar casa e tudo. Nós ficamos na casa da minha tia e eu lembro de imagens de lá. Eu lembro de um gato, lembro que ela tinha fogão à lenha. Eu nunca tinha brincado com um gato até então. Eu tinha um ano e pouquinho. (...) Lá em Ribeirão Pires era mais rural. Eles tinham uma olaria e eu brincava lá. Eles faziam os tijolos e deixavam secando para depois colocar no forno, daí tinha aquele monte de tijolo, acendia lá, fechava e assava os tijolos. E eu pisava em cima deles e eles quebravam porque eles estavam moles, iam desmanchando, eu estava estragando o trabalho delas. Aí, elas me chamaram a atenção, eu parei. Daí, elas falaram o que era aquilo, que elas iam pôr no forno. Daí... corta essa imagem. Parou aí. Daí, eu lembro, nessa mesma olaria, já num outro dia, o meu tio passeando... porque era uma casa enorme, eram duas casas só que separadas, era um negócio esquisito sabe, e moravam duas famílias lá, tinha muita criança brincando. Tinha um ano e pouquinho, depois não lembro de mais nada. Daí, me lembro de Campinas, num bairro próximo ao Jardim Europa, é o Jardim Leonor. Era uma casa de fundos, eu não tinha ninguém com quem brincar, só tinha o meu irmão, que é mais novo que eu um ano, e a gente brincava um com o outro. Brincava, brigava, brigava mais que brincava e a dona da casa... porque nós morávamos na casa dos fundos. era uma casa de aluguel e a filha da dona da casa morava na frente, ela era assim, tinha uns 12 anos. Sabe, essas coisas malucas que às vezes dá nas crianças e a gente fala: porque você fez isso? A gente, eu e meu irmão, catamos dois pintinhos e pusemos uma tábua em cima e pulamos em cima. Foi uma briga danada! Sem contar a surra que eu levei da minha mãe (risos)...”

Primeiramente, pode-se perguntar o que vem dar identidade e “aura” a um lugar? Tuan (1983), falando sobre espaços e lugares, pergunta-se “*de que maneira as pessoas atribuem significado e organizam o espaço e o lugar?*” (p. 4-5). Para o autor, isso depende da tomada de um referencial ou de uma perspectiva “*experencial*”, ou seja, as maneiras pelas quais as pessoas tomam contato e constroem a realidade são orientadas pelas sensações (através dos cinco sentidos) e pelos sentimentos. Lima (1995) diz que é “*indiscutível que a apropriação do espaço pela criança se faz pelo jogo, pela brincadeira, pela simulação e encenação que ela inventa e vive, e que através deles vai desenvolvendo o seu conhecimento sobre o mundo concreto, a realidade social e seus papéis*” (p. 183). Continuando, “*na experiência humana, o espaço nunca é um vazio. Ele é sempre o lugar repleto de significados, lembranças, objetos e pessoas, que atravessam o campo de nossa memória e dos nossos sentimentos, desperta tristezas e alegrias, prazeres e dores, tranquilidade e angústias. (...) é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele (o ser humano) se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais.*” (p. 187).⁷

⁷ Feldman-Bianco (1995), em uma pesquisa sobre imigrantes açorianos, portugueses e da Ilha da Madeira, de origem rural, que se mudam para os EUA, fala das estratégias desenvolvidas por eles para tentarem se relacionar com a cultura americana industrial, mostrando que não existem apenas desencontros nessa tentativa mas, também encontros. Isso pode ser visto em uma situação denominada, pela autora, de “*upstairs, downstairs*”. Diz ela que, “*invariavelmente, no espaço privado (das) casas imigrantes, o upstairs (andar superior) tende a concentrar símbolos do consumo americano, representando a realização de, pelo menos, parcelas do sonho americano. Em contraste, o downstairs (térreo), incluindo o quintal, representa a (re)construção da vida nas aldeias e cidades açorianas*” (p. 46).

Em ambos os depoimentos aparecem menções aos aspectos físicos dos lugares: a casa, o quintal, a rua, e aos momentos lúdicos especialmente voltados para o brincar. As relações pessoais estabelecidas com tais elementos variam nas experiências de cada uma das depoentes, aproximando-se e afastando-se, dependendo de variáveis como a qualidade dos espaços – principalmente os públicos – e de elementos culturais que orientam as vivências. Para uma delas, a vila onde viveu era um espaço bastante comunal, mas o quintal grande da casa, com árvores frutíferas e possibilidades de exploração sensorial da natureza e de construção imaginária para as brincadeiras é o espaço (privado mas público ao mesmo tempo) de mais forte lembrança, onde as brincadeiras de casinha, escolinha, cabaninha, de fazer pocinho aconteciam. O quintal outra vez aparece na fala de outra narradora como sendo um espaço marcante nas lembranças. Era um quintal grande onde o pai cultivava uma horta o que permitia oportunidades de manter contato com a natureza; esta conta da feitura de uma casinha no milharal e de atear fogo nas buchas que ainda estavam no pé, mas os pais, principalmente a mãe, reprimiam esse tipo de brincadeira por classificarem-na como muito perigosa.

“Ah! Eu aprontava nele (no quintal) também porque ele era grande... , meu pai adorava fazer horta, então tinha um monte de canteiros, tinha laranja, tinha limão, tinha alface, tinha um monte de coisa, tinha milho... lembro uma vez, sabe quando já tá tudo alto, com espigas... eu já tinha uma outra irmãzinha... eu e meu irmão brincava de fazer cabaninha, amassamos todos os pés de milho que estavam no meio pra fazer chão, os do lado virava parede e fizemos o teto assim ‘póf’, dobramos. Ai! Outra confusão, então foi briga pra todo lado, apanhei outra vez. Tava sempre apanhando. Eu lembro que tinha um pé de bucha, essas buchas de metro e, quando secava a gente punha fogo. Minha mãe brigava: isso daí é pra tomar banho!, ela falava. Imagina e a gente estragava...”

“Então, a gente brincava (no quintal) e era o melhor local pra se esconder e tenho assim na memória até hoje o barulho (fala pausadamente) do milharal quando passa um ventinho noturno. Então, eu ouço aquele barulhinho assim e me lembro das brincadeiras de infância. E tinha muita criançada, a vizinhança. Tinha meninos e meninas e a gente brincava no entardecer, geralmente era no período da tarde. E aí, vem também aquela lembrança assim: era prazerosa e triste, do final da tarde porque a gente, no auge da brincadeira e a mãe chamando pra ir tomar banho, pra ir jantar... isso era um horário sofrido e a gente sempre prolongava um pouquinho esse horário. (...) Nessa idade, de 4 anos, a gente fazia muita cabaninha, então... tudo no quintal. A gente pegava uns pedaços de pau e punha assim entre a parede, o muro, a cerca e a árvore e pegava colcha velha, cobertor e cobria e ali virava nossa cabaninha. Isso é assim, uma lembrança bem antiga que eu tenho. Daí, tinha as brincadeiras de médico, (sorrisos) nessas alturas... dentro da cabaninha (risos)... inevitável...”

As condições e aspectos do bairro, da cidade, a distribuição territorial (urbana, rural, central, periférica), os elementos culturais dos grupos sociais influenciam nas relações mantidas com a rua, espaço público por excelência. Pelos discursos, notam-se dois tipos de relação da população com a rua, tanto dos adultos quanto das crianças: a rua enquanto possibilidade de vivência lúdica e de lazer (inclusive pela possível exiguidade dos espaços privados) e a rua com função única de circulação e, portanto, de afastamento das crianças e de encerramento nos espaços internos. Garcia (1994) define o espaço lúdico *“como aquele em que é possível brincar com um alto nível de interatividade”* (p. 22) e, em alguns casos e para algumas pessoas a rua pode adquirir esse sentido.

“Depois, mais tarde, eu lembro das brincadeiras mais de grupo, já feitas na rua, que era brincadeira de pega-pega, brincadeira de mãe-da-rua, que a gente aproveitava aquela ruona de terra pra ficar brincando mesmo. E já vinha os meninos maiores também pra brincar (pausa longa). (...) Até tem um lance interessante depois, quando o asfalto chegou (risos)... quando o asfalto chega... não veio o asfalto, primeiro eles fizeram... sabe essa louça de banheiro? Eles primeiro jogaram cacos dessa louça, fizeram... a rua ficou todinha... não sei como é que chamam isso... eles botaram isso aí, cascalho, cascalho de

louça. E antes de (inaudível) eles despejaram com o caminhão aquelas pilhas de louça e depois passava o trator. E isso virava brincadeira para a gente também, as pilhas. A gente ficava brincando atrás, se escondendo. E... só que depois, isso significou a perda da rua, na medida em que a rua ficou melhor aí já começava a passar carro, então a gente deixou de frequentar tanto assim a rua, se bem que demorou um tempo. Mas, eu também fui crescendo, acho que foi uma coisa que aconteceu ao mesmo tempo.”

“(...) tinha tudo a mesma idade, todos. Tudo uns 10 anos, 11, até mais novo, que eles eram às vezes até mais novos que eu. E eu era muito ágil, muito assim viva, tal, muito forte, chegava até a bater neles (risos), parecia a Mônica (do gibi do Maurício de Souza) com os amiguinhos então a gente... e eles tinham medo de mim sabe! Tinha um que a gente batia muito nele, mas era assim, não era briga feia, era esses empurrão, era coisa de puxar, eu era forte, eu era... queimada eu ficava por último, sabe, era super gostoso. Então eu era respeitada, então eles gostavam de mim (os meninos). Eu nunca cheguei a brincar de futebol, na rua a gente quase não brincava de futebol porque a rua era descida e sempre sobrava pra um ir buscar a bola, então... (risos). E, agora, essas coisas de vôlei de rua a gente também não brincava, a gente brincava de bobinho e aí, quem ficava embaixo que se danava (risos). (...) Então, na minha rua quase não tem mais esse lance de brincar na rua, assim, tem uma turminha que se reúne hoje em dia pra conversar, pra bater papo, pra paquerar, tem umas mocinhas, umas crianças, pra ver os carros passarem... não tem mais aquela, sabe, aquela brincadeira gostosa que a gente... olha, a gente desmaiava, chegava em casa, tomava um banho, e nem jantava às vezes, desmaiava. Mas é porque antigamente, era... não tinha tanta violência, não tinha tanto trânsito, a gente fechava até a rua de vez em quando, tinha umas placas de impedimento, de trânsito impedido, que você pedia licença, ficava no sábado todinho fechada a rua e a gente fazia vôlei, fazia... brincava de tudo, de amarelinha. E agora não tem mais, sabe...”

“(...) Só que daí, pra baixo da minha casa, tinha uma que era chamada favela naquele tempo. Eu sei que era um lugar que eu falava assim: que a polícia vivia lá, todo dia tinha polícia pra baixo da minha casa. Eu lembro que o pessoal, as crianças (inaudível). E minha mãe não me deixava ir brincar na rua porque... eu não podia ir brincar com eles porque eles falavam palavrão, eles batiam, aquelas coisas lá... e minha mãe não me deixava ir. Na rua não brincava, ficava só no quintal. Ela (a mãe) falava: mas como? Você tem um quintal tão grande, brinca aqui. E novamente, só eu e meu irmão. Então, não tinha graça realmente?”

Lima (1994), citando Ariès, comenta essa utilização dos espaços pelas crianças e adultos. Para ela, *“o território, agora dividido em propriedades bem fragmentadas, separa, isola e classifica os habitantes da cidade pela renda, pela cor, pela idade, colocando-os em espaços públicos e privados, com limites precisos. Aos poucos, ruas e praças deixaram de ser o lugar de encontro e de aprendizado coletivo para se tornarem simples passagens ocupadas por desconhecidos, de cujo perigo era preciso afastar as ‘crianças de família’”* (p. 10).

A rua ocupada com função social pode ser explicitada nas comemorações coletivas de festas. Em épocas do ano bem definidas e específicas como Natal, Ano Novo, Festa Junina e Copa do Mundo a vizinhança se reunia para comemorar datas católicas ligadas às festas populares, através da ritualização do preparo dessas, dos passos a serem seguidos e do desfrute coletivo e individual.

“(...) é interessante porque existia assim, uma amizade muito grande entre toda a vizinhança... com todos os vizinhos ali. E era, eu acredito, que era até uma maneira de segurança, se bem que naquela época não se falava em insegurança. (...) E uma coisa assim marcante pra falar dos adultos é que, por exemplo, em grandes comemorações: Natal, Ano Novo, Festa Junina... aí é muito forte a presença dos adultos. As crianças junto contribuindo... Festa Junina pra mim era uma coisa fantástica. (Fazia Festa Junina) na casa do Seu Luis, que também era uma casa semelhante a minha. Que a casa pertinho... a estrutura da casa, do quintal, facilitava muito. Tinha... a casa ficava mais do lado direito do quintal então, tinha uma lateral bem grande. E lá no fundo o quintal todo aberto. Então, as brincadeiras aconteciam nessa lateral esquerda, a fogueira... Na minha época de Festa Junina, as crianças iam catar madeira. O trabalho das crianças era esse, recolher madeira pra fazer aquela pilha enorme pra fogueira. O Seu Luis era o

sanfoneiro, que era o dono da casa, as mães faziam as comidas e a gente curtiava, até ajudava a mãe a fazer comida e tal, e depois, levava todo mundo naquela mesona que ficava lá. E aí, rolava a festa a noite toda. Na Festa do Ano Novo também era a mesma coisa. Todo mundo comemorava na sua casa mas depois que fazia a ceia saía todo mundo de casa em casa, e aí, uma família ia se juntando com a outra e passava por todos. Iam se cumprimentando e comia, bebia, cantava, brincava. Então, era uma coisa de integração muito grande, crianças e adultos. Quando tinha Copa do Mundo também era a mesma coisa. Era uma comemoração coletiva mesmo”.

Ainda segundo Lima (1994), *“até o século XIX, as crianças foram gradativamente sendo alijadas do convívio com os adultos e do espaço urbano. As ruas passaram a ser vistas como local de perdição da inocência, de vadiagem e risco”* o que acaba provocando *“uma disciplina rigorosa dentro das habitações e instituições”* (p. 184). Outro relato mostra isso:

“Naquela época a gente vivia muito preso, aprontava adoidado. As colegas, às vezes, ela vinham em casa, a gente brincava. Eu sei que nessa época eu era muito ‘cagona’, medrosa.”

“E era mais eu de menina que ficava na rua, então meus pais... tinha mais meninos. Então, eu era até mal vista na rua, sabe: ó, essa daí só brinca com moleque e tal. E eu tinha minhas amigas mas era assim, pessoal muito, brigava muito, tinha muito ciúme, sabe, uma da outra, aqueles lances. E as mães não gostavam muito que a gente brincava junto, porque eu brincava com menino, entendeu, então, era mais assim: ela é muito assim, fica só com menino e tal, então ela não é bem vista. Tanto é que eu fiquei até com um pouco de trauma até hoje. É porque não era costume! E acho que até hoje tem um pouquinho disso ainda. As meninas brincavam mais dentro de casa, de casinha...”

Para a criança prevalece o desejo de poder avançar para o espaço da rua, o espaço comunal onde as pessoas e os acontecimentos estão presentes, e que são atrativos. Os adultos, no caso os pais, vêem a rua como local mais ameaçador e fora do controle do adulto, onde se aprendem “maus modos” e palavras, além do medo da violência que provoca a guarda e reclusão dos filhos, especialmente das meninas. Tal situação provoca a manutenção e a contenção das crianças nos limites da casa – própria e/ou dos vizinhos -, em segurança, em um universo privado, na companhia de irmãos, amigos ou solitariamente.

Apesar de estarem dentro do ambiente familiar os adultos não necessariamente participam das brincadeiras e jogos infantis. Em alguns momentos o adulto aparece com o intuito de impedir comportamentos e brincadeiras, para chamar a atenção das crianças, bater, pôr limites, recriminar... entretanto, em outros momentos, também participam junto com as crianças e/ou investem no andamento da brincadeira.

“Lembra aquele vidrinho do xarope São João? Não sei se é da sua época. A gente tomava muito. Toda infância da minha época tinha o tal do xarope São João. Era um vidrinho magrinho com um gargalo mais fininho. Gostoso que só vendo!! Docinho, parecia um licorzinho. Era xarope pra quando a gente tava com tosse. Quando essa garrafinha esvaziava eu pedia pra guardar e aí, de lanche, eu levava essa garrafinha cheia com leite com açúcar. E minha mãe fazia, preparava isso pra eu brincar de escolinha! Ovo frito, no meio do pão, daí a gente ia brincar de escolinha e tinha uma hora lá que parava pra tomar o lanche. (...) Sabe que é interessante (as brincadeiras e os grupos se concentravam na casa dela)! Nunca tinha pensado nisso (risos)⁸. Não sei... não sei se era porque minha mãe também acolhia. Acho que tem

⁸ É interessante observar, nesse fragmento da fala, como o significado é construído no momento da rememoração e pela

um pouco disso, ela não impedia. Todas as casas tinham o mesmo quintal, eram iguais. Tinha assim... eu lembro da minha casa, depois um pouquinho mais pra frente tinha a casa da Brigida (sorriso), era uma família portuguesa. A gente ia às vezes lá também. Teve uma época que era muito na minha casa mesmo. Não sei se também... por exemplo: uma das vizinhas tinha bastante crianças também e, não sei... acho que era uma questão de acolhimento. Tanto eu chamava pra vir pra lá, minha mãe chamava também, deixava. Acho que era por isso.

“Não lembro de nenhum adulto junto, só pra chamar pra você vir pra dentro, pra jantar, pra tomar banho. Depois eu falo uma coisa da minha avó que eu lembrei agora⁹, mas, assim. Eu aprendia muito com os meninos mesmo, a agilidade, essas coisas que eles têm mais, porque eles desenvolvem mais essa parte, não que a gente não seja ágil, mas eu aprendia mais com eles mesmo.”

“No Jardim Nova Europa, esse pessoal que eu conheci, que a gente brincava, a gente brincava na rua, no domingo. Até minha mãe entrava, ia brincar de pular corda, ia brincar de esconde-esconde. Eu até falava assim: Meu Deus!... porque minha mãe, ela era gorda e na minha cabeça não conseguia, uma pessoa assim, com o corpinho dela não ia conseguir pular corda e ela pulava (risos). Então, ela e minha tia, pulava também. A gente ficava lá, às vezes até escurecer pulando corda, brincando de esconde-esconde, fazendo essas coisas, então, essa parte foi uma parte super boa da minha vida, foi uma coisa assim simples, a gente não tinha recursos nenhum, éramos assim, paupérrimos. Era muito gostoso, sabe... a gente estar junto... Eu lembro que minha mãe fazia bonequinha de pano pra gente... então, teve muita coisa boa. Tinha muita coisa que eu olhava, queria e não podia, sabia que não podia, mas... tinha outras coisas que eram boas.”

“Sabe, assim... matamos (o pintinho), acabou... aí, levamos uma surra, levamos bronca, a mulher chamou a atenção da gente, minha mãe me bateu... aquelas coisas. Outra coisa que eu me lembro é que... a gente era super pobre, eu não tinha nem boneca. Meu pai trabalhava de empregado e a oportunidade que eu tinha pra brincar de boneca era com a boneca da filha da dona da casa. E eu tinha umas manias de ficar arrancando olho, sabe, umas coisas assim... Era boneca de borracha. Naquele tempo tinha umas bonecas de borracha que tinha os olhinhos que mexia, abria e fechava, tá, e eu arranquei o olho da boneca dela e engoli (risos)... outra confusão. Aí minha mãe brigou comigo, me bateu de novo, falou que eu não ia mais brincar. Acabou! Não brinquei mais com a menina, daí, eu ficava em casa e acabava estragando as coisas dela. Ela brigava comigo... eu brigava com o meu irmão. Era uma casa pequena, minha avó veio morar com a gente também.”

O adulto também participa ensinando e incentivando atitudes, hábitos e outros repertórios e, provocando admirações na criança:

“Meu pai não (ensinava brincadeiras), minha mãe, ela sempre levou mais pro lado dos livros. Desde criança eu sempre ganhei livro, livro infantil, tenho até hoje meio capengando mas tenho. Tenho uma coleção de livrinhos do La Fontaine que eu guardo que nem relíquia, eu quero deixar pro meu filho. Então, e antes de ficar grávida eu já comprei livro pro meu filho também, pensando nele. Então, acho que foi uma coisa muito importante dela, ela não teve muita estrutura, teve uns problemas familiares, tal, ela conseguiu se equilibrar há um tempo atrás quando eu já era adolescente. Então, minha infância... minha mãe nunca teve uma influência muito forte na minha vida, quem mais teve foi meu pai, meu pai sempre incentivou tudo até o balé, eu pedi pra ele ele me matriculou. Mas, ela foi mais, assim, de livro. Eu lembro assim, de cada livro que ela comprava, maravilhoso! Agora, minha avó... tinha uma avó que eu morava... que a gente ficava junto, que naquela época Parquinho Infantil era difícil conseguir vaga, em Campinas... até hoje, mas... aí, eles saíam, iam trabalhar e deixava eu com a minha avó, uma senhora assim, muito judiada da vida e tudo mais, era muito bacana. Então, ela me ensinou as cantigas de ninar

participação do pesquisador-ouvinte ao intervir com algum comentário ou pergunta.

⁹ Nesse fragmento nota-se como uma lembrança suscita outras lembranças através da associação de idéias.

que até hoje eu sei, umas brincadeiras de ‘pinhé, pinhé, pinhé e ficava (faz gestos com as mãos), sabe, então, aquilo lá eu acho que me relaxava e eu acabava dormindo. Então, ela brincava comigo por causa disso. E tudo quanto é coisa cantada foi ela que me ensinou, então, foi assim, cada pouquinho uma pessoa. E depois eu fui ao Parque (Infantil) e não lembro muito do Parque mesmo, sabe, lembro muito pouco. Mas lembro mais dessas pessoas que me influenciaram: minha avó, minha mãe com os livros, e agora com as crianças..., a rua também.

“E, você falou dos adultos. Eu tinha, não sei se era uma particularidade minha, tinha umas amigas da minha mãe que eu era assim, muito ligada então... de ir na casa delas, de conversar horas e horas com elas, uma coisa assim: eu com elas e de gostar muito disso, da conversa, da conversa com os adultos também. De ‘tar sabendo, de ‘tar vendo elas lidando ali com as coisas da casa. Então, tinha a Dna. Adélia, ela fazia presépios. Pra mim, era uma coisa fantástica!! O presépio da Dna. Adélia!! Ela que comprava as pecinhas, que eram pecinhas de barro e montava. Mas era uma coisa assim... que eu ficava ansiosamente esperando dezembro. Ela pegava a parede toda da sala, ela construía... era um lugar alto¹⁰... ficava na altura da criança e botava matinho, pozinho de serragem, botava espelho ou papel espelho pra parecer que era água, fazia as grutas, as coisas de pedra... E era um fascínio (ênfase)!! E as crianças iam visitar. Então, acho que é assim, a gente participava muito desse mundo adulto também (pausa longa). Eu falei da Festa Junina, tinha o papo dos balões também, da construção dos balões. Os homens (ênfase) ajudavam a construir os balões...”

Quanto à participação dos adultos, a ênfase recai sobre as mulheres no que diz respeito ao incentivo e eventuais participações em brincadeiras e jogos; nas falas, o homem ou o pai não aparece tão referendado, apesar do seu papel ser bastante significativo. Nos momentos de brincadeiras o homem, geralmente o pai, estava ausente e, aparentemente, não se cogitava a presença ou a participação deste. Quando em casa, o tempo era usado para outros afazeres ou para descanso.

“... os homens ficavam em casa descansando. Meu pai... ele tentou fazer a vida dele. Então, ele trabalhava feito um louco e, chegava no fim de semana, ele descansava. Ele era comerciante, como eu te falei, se tornou comerciante, tinha uma mercearia grande lá no Nova Europa e ele trabalhava até o meio-dia no domingo, então, domingo à tarde ele ia dar uma ajeitada nas coisas, ia descansar um pouquinho pra na Segunda-feira começar tudo de novo. E a educação da gente acaba ficando, acabou ficando mais na mão da minha mãe mesmo que... ela ficava em casa, mas, às vezes, ela também tinha que ajudar lá na mercearia... coisas assim. Mas centralizava a educação dos filhos mesmo era na mulher, a mãe. E os homens não; eles trabalhavam... até aqui, às vezes hoje fala assim, a gente vê muitos casos de família que, chega no fim de semana, o marido bebe. E o meu pai... muitos colegas, os pais dos meus colegas, eu não lembro deles, assim, falando de cair, falando deles que eles tinham bebido, não! Não tinha isso, tava descansando mesmo porque o pessoal trabalhava feito doido a semana inteira. Então, eu acho que tive uma infância assim, boa... pobre mas foi boa.”

“Não me lembro muito bem (onde ficavam os homens), acho que eles ajudavam também nessa parte da fogueira, de botar a lenha no forno, de botar as batatas pra assar, sabe, essas coisas assim, paralela, que acontecia (pausa longa).”

Os momentos de brincar alternam situações de grupo e situações solitárias, da criança consigo mesma, reelaborando, ao brincar, aspectos tomados do real que lhe são significativos, assim apreendendo-o e, simbolicamente, representando-o. A improvisação de materiais é apontada, pelas narradoras, positiva e enfaticamente.

¹⁰ Nesse momento da fala, a percepção da altura pela narradora baseia-se no ponto de vista de quando ela era criança, mostrando, ao relembrar-se do fato, um possível “retorno” à infância, ou a existência de um passado ainda ativo.

“... eu brincava em casa de casinha com elas (as meninas) e a gente comprava doce no bar, cortava, falava que era comidinha, todos esses rituais. Boneca a gente tinha bastante, tal. Mas eu era muito solitária, eu sempre fui solitária, também, eu era filha única, e tinha aquele lance de briga, então ela falava: olha, se você brigar comigo nunca mais eu venho, ou eu nunca mais trago meus brinquedos pra brincar com você, e eu abria o bocão, pra fazer o desejo delas eu abria o bocão. E aí, no fim, minha mãe falou, outro dia ela escutou e falou: olha, deixa que vá, deixa que vá, você tem que aprender, e elas também que não é pra fazer o gosto dela só por ser filha única.”

“Morava a minha avó, meus pais, eu e meu irmão, duas crianças. Lembro muito bem que eu ficava chateada porque não tinha ninguém pra brincar. Na casa da frente tinha um menino com quem eu brincava. Ele brincava de casinha com a gente. Ele tinha problema no coração e um dia ele morreu e essas coisas me marcaram muito. As coisas (nessa época) não tinham tanta graça. Eu tinha 6 para 7 anos.”

“Outra brincadeira mais solitária era de subir em árvore. Tinha a goiabeira que era minha amiga íntima, tá. Uma goiabeira... o tronco da goiabeira era liso se tanto que a gente subia, e era minha árvore preferida. Então, eu subia e ficava lendo – isso já na fase da escola –, ficava lendo em cima da goiabeira ou, quando eu tava triste, a gente ficava em cima da goiabeira, tinha... tava com raiva de alguma coisa ia lá em cima e ficava... conversando com a goiabeira. Então, é assim... era minha grande companhia aquela goiabeira.”

A relação criança-criança, conforme os relatos, passava pelo intermédio dos irmãos e das demais crianças, mais velhas ou de mesma idade, mostrando o contato com diferentes faixas etárias, mesmo que, às vezes, não brincassem juntos. Os menores sentem-se atraídos pelo grupo dos mais velhos, situação acentuada pela proximidade de parentesco, ou seja, o irmão. Depois que adquirem mais idade já é permitido participar do grupo de brincadeiras dos maiores porque os interesses convergem e estabelece-se um forte sentimento de pertencimento ao grupo, que possui o status de ser formado pelos mais velhos. As “aprontações” e brincadeiras de faz-de-conta equivalem às atividades não condicionadas pelos adultos e revelam que não havia, ainda, tão fortemente incorporada nas crianças a presença do adulto centrada nas regras, nas cobranças rígidas em função daquilo que é permitido e proibido; tal fato se dá durante as repreensões, reprovações de atitudes indesejáveis, castigos físicos, aliada a uma forte relação de poder que perpassa os laços afetivos.

“Eu tenho um irmão que é 4 anos mais velho do que eu, mas ele não participava das minhas brincadeiras, era outra ‘tchurma’ que ele tinha, tá. Aí, meu irmão... eles iam jogar futebol num campinho que ficava... tinha um nome... bem, bem típico... lixão. Tinha o lixão e aí, perto do lixão tinha um terreno muito grande, não era no lugar do lixo e aí, eles iam jogar bola lá. E também ficava assim, até tarde... daí, a mãe desesperada porque o filho não chegava, porque tava lá no campinho. Então, eu tive assim... tinha o paralelo: eu com as crianças da minha idade brincando e vendo o meu irmão com os mais velhos brincando de futebol e outras brincadeiras de rua. E, depois, tinha... teve uma outra fase que a gente brincava muito de casinha, de fazer comidinha. Então... era fazer... , fazia fogão, foguinho, botava fogo, botava dois tijolos, botava umas madeirinhas ali. Primeiro pegava papel jornal, amassava bem, punha um pouquinho de álcool ou só pra queimar, punha uns galhinhos secos de árvore e aí, punha a panela. Tinha uma panela que a mãe sempre... ou uma latinha... e a gente levava, punha, fritava, picava cebola ou cebolinha (atenta para isso) que no quintal tinha (risos) horta, pegava cebolinha e punha com água e sal e comia o arroz. Aí, o arroz ficava com aquele ‘gosto’ (risos)... com gosto de papel queimado e madeira queimada, mas a gente comia (risos). E dessa época é também os batizados de boneca que a gente fazia e o lanche do batizado era água com açúcar, acho que era água com açúcar mesmo... Então a gente combinava, tinha as madrinhas, os padrinhos das bonecas e bonecos. Os meninos também participavam, mesmo na comidinha também, da construção da casinha, das brincadeiras de casinha. Tinha momentos de brincadeiras mais solitárias assim, no quintal. Eu falei do poço... mas era tão significativo que o meu brinquedo, um dos brinquedos preferidos era fazer pocinho (risos). Eu molhava, molhava a terra do quintal, cavava, fazia um buraquinho, botava... eu não sei se eu punha plástico, acho que eu botava um plástico pra terra não chupar a água... e aí, punha uma cobertura, fazia o sarilho – aquilo era uma coisa que me chamava a atenção, tem aquela forquilha, pauzinho com cilindro que a corda enrola e que o balde

vai lá dentro e pega a água (explica pausada e enfaticamente). E pra mim era mágico. Eu fazia isso com os pauzinhos. Punha o pauzinho atravessado aqui (mostra gestualmente no espaço), enrolava o barbantino e arranjava um jeito lá... não me lembro com o quê que eu pegava água lá dentro. Esse era mais solitário, em alguns momentos, e eu ficava brincando com isso.”

“Ah, sim! Brincadeira também que a gente brincava era pular corda também, a gente brincava muito, com as meninas. (Os meninos participavam) mais ou... um pouquinho só, quase não brincavam. Então, era muito assim mesmo: brincadeira de menina, (era só de) menina e brincadeira de menino, era só de menino, eu é que fugia à regra na época.”

“Até então eu não ia na escola. Eu fiz algumas colegas na escola, tinha algumas meninas que moravam pra cima da minha rua, então, elas desciam a rua, brincavam... daí, eu aprendi a brincar de roda, de pega, corda... basicamente de roda, pega e casinha, era sempre isso.”

“Bom, teve... ah! Lá no Nova Europa também... aquele lugar foi tão bom (risos)... tinha um seminário lá perto, o dos (inaudível). Eles tinham um pomar grandão e no fim-de-semana a gente brincava, brincava, brincava e, às vezes, a gente pegava e ia pra lá, ia brincar no pomar, tinha manga, a gente comia manga... ficava bagunçando por lá e tinha uns balanços, tinha uns brinquedos, lá a gente ficava. E a gente ia tudo junto pra lá, era super bom. E eu lembro de uma vez, aquelas coisas de criança, de aprontar, de catar coisas. A gente resolveu que... que ia pegar umas frutas lá. A gente fala tanto (hoje): olha, se você não vai comer não fica estragando mas, eu fazia isso quando era pequena, então, a gente catou, catou, catou e íamos levar pra casa, então, eu ficava tomando conta pra ver se vinha alguém e tinha uma prima no meio, a Deise, hoje a gente se dá super bem mas, eu não gostava da Deise, eu tinha raiva da Deise, não gostava da Deise de jeito nenhum, achava ela muito chata... ela também me achava e, ela era mais nova que eu e daí, nós pegamos umas frutas e não tinha onde carregar, levar pra casa. Naquele tempo as meninas usavam combinação (risos) e como eu era bem maior que a Deise, eu briguei com a Deise e... eu fiz uma coisa que eu penso: Meu Deus! Que coragem! Meus Deus! (risos). A Deise tava de vestidinho, andava toda bonitinha, de vestidinho, combinação, meinha e sapato. A gente andava de chinelo, descalça, tudo... E a Deise, coitada, pela minha força, eu fiz a Deise descalçar as meias pra encher de laranja dentro pra carregar... tirar a combinação, amarrei assim, aqui em cima da combinação (aponta em volta do pescoço), amarrei, enchi de frutas lá dentro e fechei a parte de baixo da combinação pra carregar. A Deise chorou e eu falava... se você contar você vai apanhar! Sabe umas coisas assim que... pôxa vida, hoje eu fico tentando corrigir isso com todo mundo, (com) as crianças, mas eu também fazia isso, eu me valia do meu tamanho, da minha força e tudo. Então, sabe... umas coisas assim. A gente tava sempre lá brincando, uma vez levamos um ‘carreirão’ do cachorro nesse lugar... Foi umas coisas doidas. E outra vez, com esse mesmo lugar, eu saí e juntei o grupo, fomos todos brincar nesse lugar e minha mãe... eu esqueci de avisar minha mãe e levei minha irmãzinha que era de colo, levei junto, não avisei, ai (risos) coitada da minha mãe, ficou desesperada, procura, procura, procura e não acha. Quando a gente chegou em casa eu levei uma surra, ela (a mãe) falou: Eu tava quase louca! Eu falei: pôxa, ficou por conta da loucura sua. Ai, mas eu apanhei tanto naquele dia! Porque a gente brincou bastante aquele dia, eu reconheço que eu deveria ter avisado, ‘inda mais que eu levei a outra, pequenininha e não demos satisfação pra ninguém. Então, foi um lugar bom, foi muito gostoso.”

Aparece nas falas a importância dada à escola pela sociedade, em qualquer época, como local de construção de socialização, vivência da sociabilidade e aprendizado. A rua, o quintal, a casa são encarados como locais informais de educação, pelas possibilidades de congregar pessoas de diversas gerações, de troca de experiências, de aprendizagem de conteúdos sócio-culturais, nem sempre intencionais. A escola aparece como local educativo organizado formal e intencionalmente. Nas falas aparecem referências à pré-escola, ao primário e ao ginásio, este como marco do fim da infância.

“Na 1ª série foi a primeira repetência que eu tive. Eu fiz a 1ª série novamente e... cai de cama de novo, quase que eu perco o ano outra vez. Era escola pública. Depois, eu já tinha 8, 9 anos e fui morar no Jardim Nova Europa, era bem periferia, era quase rural. Não tinha polícia, aquelas confusões, era tudo assim, gente muito simples. Eu tive bastante colega lá. Era bem gostoso. Meu pai comprou uma mercearia, eu ajudava a fazer conta, mexia com os moleques. Lá foi muito gostoso. Lá não tinha escola,

então, uma pessoa cedeu um barracão pra funcionar a escola e puseram um... era um barracão comprido, como é que chama aquele negócio dividindo as salas? Divisória é muito chique, sabe essa placa de compensado? Era uma coisa bem grosseira, bem rústica mesmo, ficava assim, quase 30 centímetros acima do chão, e chegava em cima, às vezes a gente escutava tudo que falava do outro lado. Era bem assim, sabe? E lá eu conhecia todo mundo também. E terminei o primário. Nessa época eu gostava muito de pular de corda, a gente falava pular de corda, pular corda, meninos e meninas... aquelas brincadeiras de bater cara. Mas foi muito gostoso nessa época. A gente era criança, a gente ia... Nessa época também a gente morava longe de tudo, pegava ônibus que passava assim, acho que, de hora em hora, que ia pro centro da cidade, sabe umas coisas assim? (risos). Era super difícil. A molecada ficava tudo dentro de casa, não podia sair ninguém pra rua... Nessa época tinha bastante marginal (na região), era um bairro novo, tinha uns bairros que estavam crescendo. Agora é um bairro mais classe média, hoje longe da cidade. Era gostoso, eu brinquei bastante, brinquei de carrinho de rolimã. É! Foi mais ou menos isso... jogava queimada. Não tinha divertimento nenhum lá.”

“A escola onde eu estudava era muito (enfática) longe e a gente ia em grupo para a escola. A pé... era uma coisa assim, eu até queria voltar pra contar, acho que era coisa de... devia dar uns 3, uns 5 quilômetros. Porque eu morava quase que na parte plana da rua daí, virava, ia fazendo curva até chegar no lugar da escola. Ah! Isso foi no ginásio, o Grupo Escolar era mais perto, devia dar uns 2 quilômetros e a gente ia junto. O Grupo Escolar era uma casa, uma casa que eu me lembro nitidamente, as salas eram os cômodos da casa, quintal... tinha quintal, só que não era cheio de árvore não, já era cimentado. Mas depois, quando eu fui pro ginásio... o ginásio já era um prédio maior, já era uma estrutura mais oficial... mas, o caminho também era muito gostoso, era de terra e a gente ia nos bandinhos conversando, parando no caminho pra chutar pedra. Então, tudo isso foi muito... acho que foi muito... foi muito coerente. Era a casa, o quintal, a rua, a escola, tudo foi uma extensão natural e tudo muito em grupo, tudo muito construído em grupo, muita convivência. Foi algo assim, muito bom.”

“Depois, na adolescência eu já quase não brincava mais. O pessoal também, porque eles iam parando de estudar... A maioria fazia o primário e parava pra ir trabalhar em fábrica, coisas assim. E eu fui pro ginásio. Acho que eu tinha... porque eu repeti no primário... acho que eu devia ter uns 11 pra 12 anos quando eu fui pro ginásio. Até, naquela época, tinha... eu lembro que fui fazer umas aulas particulares porque tinha aquele tal de exame de admissão. Faz tempo! (estala os dedos). Tinha exame de admissão e eu estava morrendo de medo de não passar, estava super nervosa. E daí, quando foi no dia do exame veio a notícia que não ia ter mais exame de admissão. Eu fui lá toda feliz, fiz a matrícula. Não tinha mais o exame. E fizemos a matrícula... e daí, já fui pro ginásio. Como eu disse, no bairro não tinha o ginásio – naquele tempo era ginásio – então, daí eu fui pro Jardim Leonor. Só que o Jardim Leonor, na escola que chamava Prof. Nilton de Tolose... só que aí já era um bairro de classe média e eu me sentia assim muito... tinha até medo de abrir a boca porque as meninas falavam que a gente era índio, que a gente vinha do meio do mato, sabe aquelas coisas? Eram as meninas do bairro. Então, um baita de um preconceito contra a criançada que vinha do Jardim Nova Europa, acho que hoje seria mais do tipo algumas crianças aqui do Monte Alegre com o pessoal que, no começo, vinho do Matão, tá, a turma tinha um baita de um preconceito¹¹. Então, eu fui ficando cada vez mais parando de brincar, cada vez mais quieta, cada vez mais na minha e... não tenho assim boas lembranças dessa coisa de brincar. Eu começo a me lembrar mais de eu sozinha lá com meus livros, minhas coisas, ajudando a cuidar das minhas irmãs, porque eu era mais velha, depois tinha um irmão que é 1 ano mais novo do que eu e mais duas que eu vi nascer e então... é mais assim. Então, de brincadeira mesmo foi até o início do ginásio, depois separou todo mundo, acabou, o pessoal que brincava comigo teve que trabalhar...”

¹¹ A narradora estabelece uma comparação entre a sua vivência na infância e a situação atual das crianças do Projeto Sol, em relação a situação de preconceito e estereótipo.

“Depois eu comecei a fazer dança, a fazer datilografia, fazer violão, tudo ao mesmo tempo junto com a escola, então eu não brinquei... a partir daí eu parei de brincar um pouco na rua eu comecei a ter mais atividades. Não sei como eu aguentava, mas eu gostava. Daí, foi indo, foi indo, eu terminei a datilografia que eu tinha começado com... acho que era 7 anos, em Campinas. Mas eu não consegui, não cheguei a terminar por causa de má companhia, tinha uma moça que ia comigo (risos) e a gente, ela me levava pro centro de Campinas, pra gente passear depois da datilografia, e era no São Bernardo, e aí minha mãe descobriu (risos) e ela tirou. E eu ia super bem na datilografia, já era alfabetizada e tudo. Mas ela me tirou (risos) e aí eu vim terminar aqui. Então, e as brincadeiras depois foram acabando, fui mais pro balé, pro violão, tava na datilografia, aí terminei a datilografia, parei o violão, só fiquei com a dança que pra mim era mais importante.”

Na fala de uma delas a igreja aparece ligada ao divertimento, como possibilidade de espaço lúdico:

“Tinha uma igreja pequena e o que que o padre e o pessoal lá fazia pra ajudar... era a título de ajudar a conseguir fundos para construir (inaudível). De dia rezava as missas, a noite tirava o santo, tirava o altarzinho de lá e fazia cinema (risos). Era desse jeito. Só que eu nunca cheguei a ir nesse cinema. Domingo, depois da missa, eu lembro que ele sabia tocar violão, então, aos domingos depois da missa, sabia tudo o que tinha que fazer. Depois da catequese ele fazia um tipo de programa de auditório com as crianças. A igreja ficava cheia de criança... não tinha aonde ir, ia tudo pra lá. Ah! Tinha as minhas primas que adoravam cantar... eu, como sempre fui muito tímida, ficava só na platéia, ajudando, fazendo torcida, aquelas coisas. E elas cantavam, ficavam cantando, o seminarista tocava violão, elas cantavam. E eles sempre tinham um brinde. Brinde? Uma coisa simbólica, uma bala, um brinquedinho. Então, a gente juntava o nosso grupo e fazia aquela torcida, e gritava e batia, batia palma, assoviava; elas sempre ganhavam e dividiam o prêmio com a gente. Então, foi mais ou menos assim a infância.”

A segunda parte das narrativas versa sobre as relações estabelecidas com as crianças a partir da experiência da maternidade. Duas das três narradoras são casadas e têm filhos na faixa de 3 a 5 anos, a outra não tem filhos.

Nos relatos aparecem indícios da participação e das relações estabelecidas por essas mulheres com seus filhos baseadas nas condições sociais, econômicas e culturais possibilitadas pela vida atual bem como de influências vindas das vivências ocorridas na infância e das interações mantidas com os adultos, principalmente os pais, e os grupos de brincadeiras.

“Olha... eu tenho, assim... um certo complexo de culpa, sabe, porque eu trabalho; é só meio período mas eu chego daqui, chego super cansada, então, às vezes, ele (o filho) quer brincar, quer correr e eu acabo não fazendo essas coisas. Acho que, às vezes, por comodidade... sabe quando você fica se concentrando em atividades mais sossegadas, e eu acho que ele precisa das outras coisas também. Então, no fim-de-semana eu tento correr com ele, brincar, sei lá... vai no Taquaral, a gente tem um quintal grande mas não tem terra... Moramos em casa mas, é tudo de calçada dentro do quintal. E também ele, como eu, não tem amiguinhos porque lá onde eu moro... (no) Parque São Quirino, não sei se é Parque São Quirino ou é Santana, acho que é na divisa. E lá é uma vizinhança assim tudo... cada um na sua. Já fazem 4 anos que eu tô lá e não conheço ninguém. Às vezes... a turma fala: ah! Mas você não sai, não vai na rua. Só que eu não vou bater na porta do vizinho pra ver a cara do vizinho e falar: ó, deixa eu te ver, vem cá.”

“Olha, às vezes é tudo junto que a gente faz, mas às vezes, eu aproveito de uma brincadeira que ele tá fazendo pra eu fazer outra coisa, entendeu? Então, se ele tá, se ele tá na piscina eu ‘tou ali do lado, às vezes eu não entro, tal, ‘tô ali conversando, tal. Quem mais brinca com ele, por incrível que pareça é minha mãe. É ela que ensina música, eles lêem historinha e... não sei, a gente acaba se envolvendo num... num monte de coisa e acaba deixando, não deixando o filho, mas agora eu ‘tou assim: não agora eu vou parar um pouco, vou sair com ele, nós vamos passear. Quer dizer, eu levo ele muito pra passear: teatro, livrinho a gente compra, brinquedo a gente seleciona, esses brinquedo... ele gosta e a gente já falou pra ele que não... esses de revólver que eu não gosto mas, aí eu já li que também não

pode ficar evitando, então, sabe, a gente fica assim... Mas a gente brinca muito assim de ficar se beijando, se abraçando, e eu brinco com ele de cosquinhas, ele faz cosquinha em mim, monta, é muito mais corporal a gente. Agora, quando ele tá brincando de carrinho eu não brinco quase. Ele é um 'peto', ele tá assim direto. Ele assiste muito vídeo também. Eu faço a coleção dele porque ele é muito agitado e então, a gente não aguenta o pique dele, e tem outras coisas pra fazer também; a gente acaba ficando adulto e fica chato (risos). (...) Ele é muito criativo também apesar de ter um monte de carrinho e tudo, mas eu prefiro que ele trabalhe com outras coisas também: garrafa, e é uma coisinha e outra, tampa de panela, desde pequenininho ele brinca, ele gira as tampas minhas de panela que nem pião. Mas é um sarro como ele descobre, sabe. E acho que passa? Acaba passando um pouco o... não sei se passa, a gente também improvisava essas coisas e ele acaba improvisando também. Não sei se a gente passa um pouquinho no gene? Não sei, não sei se tem isso, não estudei ainda. (...) E ele acaba fazendo, criando."

"(Aqui) não é um bairro perigoso mas mudou muita coisa, por exemplo, agora na praça lá em cima perto da biblioteca nova eles (a prefeitura) construíram um campinho de futebol, até tá bom lá sabe, fechado... então, os meninos ficam lá brincando de futebol, de hóquei aquele de patins. Eles gostariam de jogar basquete mas não tem uma cesta, toda quadra que tem aqui é só futebol. (...) Teve uma época, que estava construindo a biblioteca eles (as crianças) até quiseram fazer uma casa em cima de uma árvore mas, muito mal organizado, eles que se organizaram, uma molecadinha, e eu acompanhava de longe. Mas não tem... sabe o que acontece? A maioria das mães lá se reúne com as crianças mas pra conversar da vida alheia, é um ritual meio esquisito sabe, e não brincam com os filhos, os filhos brincam dentro de casa ou na área perto delas e, assim... não tem um interesse de estar brincando com o filho, então nós (ela e o filho) vamos brincar, vamos jogar bola, tal, tal que nem a gente faz em casa. Então, não tem mais aquelas brincadeiras."

"Ó, ele (o filho) brinca com a gente assim de... (pausa longa), ele gosta de andar de bicicleta dentro, no quintal só que ele pede pra gente empurrar, ele gosta de brincar de pinturinha, ele adora fazer pinturinha, só que a gente pede pra sempre estar junto. E o mais que ele gosta assim, de sozinho é de... ficar brincando com água; então eu comprei uma piscininha de plástico pra ele, e ele fica, ele entra, sai. Leva água pra dentro, pra fora, vira um aguaceiro. Então, é assim, só que ele fica sozinho, às vezes, a gente tá junto mas, o legal que seria de estar com outras crianças, não tem. (...) Eu sou a mais velha e agora uma irmã minha ficou grávida mas, quando... ele já vai estar com não sei quantos anos e ele, bebezinho... não tem. A gente vê, lá onde eu moro eu vivo completamente sozinho mesmo. (Os familiares) moram em Campinas, mas eles moram no Jardim Europa que tem que... é do outro lado da cidade, é super longe então... a gente só se vê de fim-de-semana e olhe lá, tem fim-de-semana que nem dá pra gente se ver."

As falas são permeadas pelas projeções das lembranças do passado e pelos fatos históricos e sociais atuais onde a presença da urbanização, a perda de espaços públicos como a rua, a crescente interiorização nos domicílios e, por conseguinte, a diminuição dos laços afetivos com a vizinhança, juntamente com a necessidade de trabalho extra-casa, interfere e modifica as interações entre as pessoas de diferentes gerações, incluindo os vizinhos e os parentes.

Aparecem também desejos de que as condições de vida fossem outras, diferentes da atual; são projeções no presente de imagens nostálgicas do passado e das representações que fazem dele, juntamente com os sentidos e significados que lhe atribuem.

"Não vejo (criança na rua onde mora). Às vezes eu fico até... às vezes eu levo (o filho) e falo: olha a rua! A gente fica assim na janela. Meu quarto é assim alto, então a gente fica olhando... não tem crianças assim pequenas. A gente vê muito assim, muito adolescente. Eu só conheço uma vizinha minha mas ela é, assim, uma senhora super idosa, ela tem netos que não moram ali com ela, então... é uma vizinhança assim, cada um na sua. Então ele (o filho) fica super sozinho. Ele está na escola agora e ele não (inaudível) assim, como aquela coisa que a gente tinha de ir tudo junto pra escola, eles não têm mais isso. Eu vejo assim, ou eu vou buscar meu filho na entrada e outros pais, alguns fazem isso, outros pagam perua que vai buscar e levar pra casa. Então vejo que eles vão se isolando cada vez mais

e o ponto de encontro, único, de brincar é ali na escola; só que ele é um menino tímido e, às vezes, eu chego lá e ele tá... ele não se entrosa com o grupo, ele fica brincando ali sozinho, fica olhando, às vezes, os meninos que estão jogando bola, assim. Ele fica paradinho, olhando, brincando com outras coisas mas, assim, separado. Então, não sei se é... falta, acho que talvez seja de não só estar com criança na situação de escola, mas fora dela, de propiciar isso em outros ambientes, mas não tem. Eu gostaria (que fosse diferente) (com certo desânimo)... Ah! (enfática), com a vizinhança, um vai na casa do outro, sabe assim... vai brincar, tá certo que às vezes enche o saco porque eles fazem uma bagunça, mas tudo bem, a gente limpa, não tem problema. Eu tenho um baita de um quintal grande e acho uma judiação sabe, aquilo lá vazio, aquela casa grande, silenciosa, acho chato isso. Eu gostaria que minha casa tivesse assim..., vinha o filho do vizinho, do outro vizinho, de cima, de baixo, meus filhos?"

Buscando relações com a prática no Projeto Sol e o contexto em que as crianças e jovens que o frequentam vivem as narradoras contam:

"Eu acho que hoje nem tem mais lugares, sabe, por exemplo, no Matão, as crianças, parece que brincam um pouco na rua, eles se juntam, é diferente, eu conversava com o pessoal, eles se juntam, vão pescar, vão jogar bola mas, parece que lá a barra é assim bem pesada mesmo, pelo que eles falam tem tiroteio quase constantemente. As meninas vão... no ano passado eu estava conversando com umas meninas, que elas tavam num bailinho lá, num salão, e teve tiroteio, sabe, então, eu acho que dá uma baita de uma insegurança você sair numa situação assim, então... E agora, assim, aqui em Paulínia, o pessoal se junta também, vai na piscina, vai... mas, sei lá, aqueles perigos (ênfase) que eu corri, aquelas aventuras, não sei... parece que eu não vejo mais. E acho que por conta do tempo que... naquele tempo era diferente. As coisas vão mudando, hoje você não vê. Quando eu vim começar a trabalhar aqui em Paulínia, eu vim numa escola, não sei se chama Flora, que tem aqui perto e não tinha casa nenhuma por aqui! E eu lembro das crianças jogando bola no 'Rapadão', eles chamavam de Rapadão, hoje não tem mais, tem o Poli (ginásio Poliesportivo da cidade), tem... outras coisas, só que pra ir na piscina, daí, a grande coisa que tem assim ali são as piscinas; eles gostam muito das piscinas, mas tem que ter a carteirinha, tudo bem, tem a carteirinha mas tem que ter a sunga, então, acho que tem um monte de coisas... tem um monte de recursos mas, tem um monte de coisas barrando. E daí, não sei o que eles ficam fazendo, não sei do que eles brincam direito... (Nos bairros próximos ao Projeto) eles brincam, brincam sim (pensativa). Eu vejo que eles falam de brincar de queimada, de lencinho... brincam, brincam sim mas, eu vejo, hoje assim, que tem uma... fim-de-semana, parece que são poucos os que ficam assim, pra brincar em casa, ali com os colegas, eles vão pro Poli, coisas assim, que o município oferece. Naquele tempo não tinha nada disso, então, muda mesmo, é diferente. (As crianças que frequentam o Projeto) dão um jeito de se virar e se defender. Até essa coisa, assim, de formar grupo e: ah! Não gostei daquilo, tem gente querendo brigar, se juntam... Quando que um menino de um condomínio, esse pessoal que vive tudo fechadinho, eles não... ficam tudo ali protegidinho, não aprende a se defender, ficam tudo fechado ali. Então, é assim."

"(Qualifico minha infância como) super positiva! É algo assim que... quando eu te falo, quando eu ouço o vento batendo no milhoal me vem assim uma... toda essa cena, todas as cenas, de que foi muito bem aproveitada mesmo por ter esse lado muito coletivo, muito criativo, de tá em contato com as coisas, de estar me utilizando das coisas que estavam por ali pra 'tar fazendo, de ter a opção de 'tar sozinha fazendo, de ficar junto com as crianças, mesmo na escola, que também foi super positiva a época da escola... Eu acho que... toda a estrutura física e geográfica da minha infância também possibilitou muito isso, a vila, a terra... (...) Era tudo muito mágico! Era uma coisa assim... que eu tenho até hoje, talvez porque eu sinta falta de 'tar vendo mais essas coisas, que era muito... de preencher demais assim, com as crianças (pausa)."

"Olha, eu tenho muito positiva (as lembranças da infância) porque, tudo o que a gente faz hoje, que a gente cria, que a gente vai atrás, eu acho que eu devo a isso, de eu ter brincado porque, se eu brinquei, eu usei muita coisa, não só o físico usei muito a minha mente, muito mais. Então, você não tem (inaudível) você vai fazer o quê, a gente pegava tijolo, cortava o tijolo e riscava. Olha, a gente não tem uma rede pra brincar de bola, a gente não chamava nem de vôlei, bola ao alto, ou então passava do barbante. Que que era? Era um barbante, era um elástico, acho que nem elástico não tinha porque era caro, a gente tinha um barbante lá ou fio de nylon. Que mais? Tudo, acho que até bola se a gente não tinha a gente tinha que improvisar com alguma coisa, mas sempre teve assim. É... inventava, então, eu

acho que a brincadeira, se você não tem muito recurso é melhor ainda porque você cria. Agora, se você tem recurso também é bom, claro, se você tem um computador pra brincar nele, por meia hora, quarenta minutos, tudo bem. Então, acho que foi muito bom, porque a brincadeira é que faz eu pensar nas coisas agora com as crianças, quer dizer, eu às vezes trago uma brincadeira com eles... eu 'tou muito preocupada com isso, depois eu te falo, mas assim, a gente faz uma brincadeira com eles a gente enxerga as coisas na brincadeira. Por exemplo, na minha época a gente brincava de queimada, o trunfo é de quem ficava por último mas, o trunfo era aquele trunfo, era uma delícia, sabe, ficar por último era assim, demais! A gente se sentia no auge. Mas a gente era bem vista, bem querida e tudo e, agora eu vejo assim, uma agressão, sabe, eles são muito agressivos, eles não conseguem brincar junto, as crianças. Eu 'tou trabalhando com brincadeira: 'vamos brincar?', 'vamos', levantei brincadeiras deles, 'tou fazendo um sorteio pra cada dia brincar de uma coisa mas, quando, esse dia, a gente brinca lá fora você não acredita menina, eles não estão conseguindo brincar junto. Sabe, um porque tem dificuldade pra correr não corre, o outro tem vergonha de ficar por último, por exemplo, numa brincadeira e ser o 'pega', ou o outro faz de tudo pra ser o 'pega' e acaba... e as outras crianças acabam ficando bravas (enfática) porque demora muito, porque só aquele lá é 'pega', então, a gente tem que ficar provocando um monte de coisa nessa brincadeira. Agora, quando é um trabalho que eu trago eles já participam, entendeu? Por exemplo outro dia eu dei uma brincadeira na sala de amarrar barbante na sala toda, pra eles explorarem o espaço, então, passava por baixo, passava por cima, passava tal, tal. Depois era com bexiga, tinha que passar a bexiga por baixo, por cima, com uma mão, no ombro, tal, e eles fizeram. Toda atividade que eu trago já pronta, que eu já pensei, tal, tal, eles fazem. Agora, eu conversei isso com eles, porque 'a gente tirou de vocês, da sugestão de vocês', eu só 'tou sorteando pra ser mais justa, pra não ficar repetindo..."

Para uma das narradoras a maior influência da televisão atualmente e a qualidade variável dos programas infantis é algo que merece ser mencionado na tentativa de entender como as crianças e jovens estão se comportando.

"Eu era até muito liberal pra época. E até hoje eu sou... porque, difícil uma pessoa, lá na minha rua, que tenha estudado, que tenha feito faculdade, que tenha... eu não casei, eu fiquei grávida... então, tudo isso fugiu à regra, completamente. A gente saía a noite e voltava às 4 horas da manhã... a gente era super mal vista na época e até um tempo atrás. Agora não, agora eu acho que eu entrei no esquema (risos). Agora eu me sinto uma... sei lá, às vezes eu me sinto até meio babaca mas, a gente até entra no esquema das coisas, família, filho, tudo certinho, você tem que trabalhar. Então, eu nem era muito organizada, era super desorganizada e agora estou me organizando, a gente tem gente que trabalha junto com a gente que é mais organizado e precisa se organizar. Então, tudo você tem que aprender, tem que entrar no eixo (risos). Então é só isso, acho que foi importante ter essa vivência na rua que hoje as crianças não têm, se têm é mais pra ficar... eles ficam com agressividade, tem muita... mas é super difícil, acho que a tevê também, naquela época não assistia muito a tevê não. Eu fui assistir foi muito programa bom: Vila Sésamo, Sítio do Pica-Pau Amarelo, no meu tempo tinha muito programa bom (enfática), sabe, muito rico. Mas não ficava direto na tevê não. Então, acho que isso foi um fator também... (Ficava) mais tempo na rua e a tevê hoje, acho que roubou um pouco também. Mas também, eu creio que não seja muito direcionado não, eu acho que eles assistem qualquer coisa, qualquer hora sabe, então... Porque se ficasse assistindo Có Có Rí Có (programa infantil da Rede Cultura), tem Rá Tim Bum (outro programa da mesma rede), esses programas bons, eu acho que tudo bem, é válido, por uma ou duas horas mas, o resto do dia que eles possam se desenvolver, isso, aquilo. É novela já com sensualidade, já provocando, então, as crianças acabam amadurecendo muito rápido. Desperta mais cedo (a curiosidade), então, acontece isso, é orientação. Tem muita menina na minha rua que ficou grávida antes da hora, antes do tempo, não tinha... nem o emocional não tava maduro nem o corpo, nada. Acho que isso também acaba influenciando a criança ainda, não sabe se vai ter (inaudível)..."

Na tentativa de estabelecer relações entre as narrativas pode-se observar alguns pontos de referência (apesar dos aspectos divergentes no que diz respeito aos contextos em que viveram, às idades, aos locais em que viveram a infância e a formação profissional) quanto à:

- influência promovida pela vida escolar e, principalmente, profissional (com conteúdos divulgados pelos meios científicos e acadêmicos),
- pelos meios de comunicação (divulgando opiniões e orientando comportamentos) e,
- pelo contato maior ou menor com crianças e jovens (incluindo os próprios filhos para aquelas que são mães) em diferentes situações.

O conceito de infância que perpassa as falas segue uma hierarquia, iniciando-se no aspecto racional, relacionado a um período temporal e ao contato com a escola formal, passando por uma noção de “sentimento” infantil que diz respeito ao modo de perceber e de se relacionar com a realidade através da “magia e do encantamento” – segundo as próprias palavras de uma das narradoras – e, desse modo, findando com o aspecto emotivo.

Mais detalhadamente, tal conceito tende a relacionar-se a um período determinado de vida que se estende até por volta dos 12 aos 14 anos (época do curso ginásial), mas não se fixa exclusivamente ao quesito etário, antes, passa por um “sentimento infantil”, um “espírito” que orienta os modos de ver e lidar com os fatos e situações da vida, um sentimento de encantamento e magia, segundo o dizer de uma das narradoras, para com as coisas ao redor, representado pelo aproveitamento intenso das situações e da disponibilidade e aproveitamento pessoal.

Uma das falas refere-se ao fim da infância e início da adolescência tendo como marco dessa passagem o cessar da atividade de brincar e a necessidade do trabalho (mesmo que não lhe diga respeito, especificamente, é uma situação que atinge o grupo e o meio no/com o qual convive). Isso provoca o rompimento com o grupo de convivência cotidiana na escola – que pode estar associado ao grupo de brincadeiras – pelo fato dos colegas deixarem a escola em busca de trabalho.

No geral, o aspecto social é bastante enfatizado principalmente o ato de brincar (com brincadeiras e/ou jogos convencionais/tradicionais e inventados); a convivência com a coletividade representada pelas interações adultos-crianças e crianças-crianças, universos que divergiam ou convergiam em interesses em determinados momentos; o espaço físico (na fala delas os espaços, tanto públicos quanto privados, possibilitavam a vivência do aspecto lúdico: a rua de terra, o asfalto, a vila, o quintal); a dependência em relação ao social notada pelo aprender com os que sabem mais (sejam eles adultos e/ou as próprias crianças), juntamente com a reconstrução imaginária de aspectos do real através de recursos simbólicos; a quase ausência de violência social; a criatividade estimulada pelas poucas condições materiais contribuindo para a invenção de brinquedos e de soluções para situações-problemas e, o pouco contato com a tevê.

A infância vivida, para as três, é qualificada como boa e satisfatória embora com poucos recursos e poucas posses (apesar de perspectivas de mudanças e melhoras), às vezes frustrante pela falta de companhia de pares. No caso específico de uma delas, o pesar deve-se às brigas frequentes com a mãe (hoje consegue entender a posição desta no passado mas, nem sempre a aceita) e ao fato de viver aprisionada e isolada dentro de casa e sem amigos para brincar (o que ocasionava as “aprontações”, como ela denomina suas atitudes naquela época: bagunças, desarrumações, estragos, aos olhos dos adultos).

No geral, as ênfases recaem sobre o ato de brincar, o espaço destinado a tal atividade e a relação com os pais, parentes e vizinhos, ou seja, os momentos de contato e de ausência com esses e com o grupo de brincadeiras. Para Marcellino (1990), *“frequentemente os adultos sentem necessidade de*

retorno à uma espécie de felicidade infantil, a uma época de suas vidas onde a razão e a emoção, o corpo e a alma, o lúdico e a vida não se encontravam separados. É um certo tipo de nostalgia reconfortante, cujo apelo, de modo invariável, acaba no mundo do brinquedo, do jogo, da brincadeira – do lúdico” (p. 73). O contato com outros grupos de meninos e meninas propiciado, também, pela entrada na escola favorece o aprendizado e a divulgação de repertórios de brincadeiras e/ou jogos, entretanto, a tradição também é passada pelos adultos diretamente quando participam, incentivam e desenvolvem atividades lúdicas como as festas, a montagem de presépio, as próprias brincadeiras, a leitura de histórias, etc.

O contato com a natureza, aspecto marcante na fala de uma delas, oportunizou e contribuiu sobremaneira para o repertório de brincadeiras e para o imaginário infantil através das relações e contatos íntimos com as árvores, plantas, água, cheiros, etc. O exemplo da amizade com a goiabeira reflete isso, tida como companheira de bons e maus momentos, semelhante ao que ocorre na história do livro *Meu Pé de Laranja Lima*, escrito por José Mauro de Vasconcelos. A árvore era um personagem real, que fazia companhia e era confiante, não apenas coadjuvante; a narradora a tinha como “amiga íntima”, com quem dividia alegrias e tristezas. Era refúgio e local de segurança. Tanto para ela quanto para as demais crianças essa era uma prática corriqueira e, influenciou seu jeito de ser até hoje o que pode ser sentido pela vida aventureira que teve, por um estilo mais naturalista de viver, na busca de formas diferentes de auto-conhecimento, conforme foi relatado ao final da narrativa, em “off”.

Para duas das narradoras, a proximidade com a vizinhança e a vivência dos/nos espaços públicos é apontado como fator fundamental das lembranças positivas da infância. Segundo Simson (1995), a participação na vida do bairro influencia na construção de uma “*identidade de bairro*”¹². Para tentar entender a “*noção de pertencimento*” a uma realidade espacial-geográfica, baseada no “*sentimento de aderência*” a uma localidade, a autora busca referências no trabalho do arquiteto argentino Adrien Gorelick (1995, p. 2) que afirma que “*sob influência da emoção e dos sentimentos (é possível captar e traduzir) noções que surgem como decorrência de um longo viver e conviver em determinados espaços de uma cidade*” (p. 2). “*A cidade, nas sociedades ocidentais, sendo o locus privilegiado das transformações tecnológicas, sofre um processo de constante transformações e redefinições o que torna a realidade do bairro também sujeita a, e dominada por, tais processos, os quais vão influir diretamente na maneira como os moradores captam, entendem e vivenciam o seu bairro*” (p. 2). As vilas e cidades anteriores ao grande processo de industrialização possibilitam a maior identificação dos moradores com o lugar onde residem, como é o caso de Paulínia (onde uma das narradoras vivenciou sua infância) e da vila de casas geminadas populares na cidade de São Caetano do Sul (onde outra narradora passou a infância). A cidade de Campinas (onde a terceira narradora viveu a infância), por seu forte processo de desenvolvimento econômico apresenta impossibilidades de construção de identificação com o bairro ou do “*sentimento de localidade*”. Segundo Simson (op.cit.) “*a pesquisa com os bairros campineiros vem indicando que não só a população dos bairros populares periféricos apresenta tal impossibilidade de construção da identificação com seu local de moradia (...), essa dificuldade em se identificar com o local de*

¹² Nesse texto, que é um relatório parcial do desenvolvimento de um projeto integrado denominado *Persistências e Mudanças no Viver Urbano Campineiro: os bairros do Cambuí e Vila Industrial*, o objetivo é tentar mostrar os diferentes vínculos estabelecidos pelas populações com seus respectivos bairros a partir da formação diversa desses contingentes populacionais em tempos anteriores, bem como a visão e a vivência que experimentam tais moradores nesse espaço geográfico determinado.

moradia se estende a outros estratos sociais, pois em depoimentos colhidos com antigos moradores do bairro do Cambuí em Campinas tem ficado claro que razões de ordem cultural e ligadas aos rápidos processos de transformação vivenciados pelo bairro neste século também vem impedindo a formação de um sentimento de apego à localidade e de pertencimento à comunidade, dificultando a existência de uma identidade de bairro entre eles” (p. 4). Este pode ser o caso da estreita relação mantida com o bairro Jardim Nova Europa por uma das narradoras.

O tempo de “antes” aparece como sendo melhor que o atual pois o rememorar tem como parâmetro de referência as reflexões provenientes do imaginário adulto que se possui hoje. Heller diz que “(...) o significado de nossas vidas não está dado socialmente. Cada indivíduo busca esse sentido para si mesmo, e desse modo reconstrói o social” (Setúbal e Silva, 1989, p. 42). Para Setúbal e Silva (1989), “ (...) Narrar significa intercambiar experiências e o trabalho da memória é exatamente o de resgatar essas experiências e transmiti-las (...) não com a intenção de revivê-lo (o passado) mas de fazer com que ilumine o presente. (...) A memória não se mantém intacta. Ela sofre a ação do tempo e da experiência vivida. Portanto, esses relatos vêm acompanhados de uma reflexão sobre o significado desses acontecimentos para essas pessoas” (p. 32-3).

Nesse sentido, é possível dizer que os adultos que tiveram uma infância marcada pela vivência em grupos de brincadeiras e forte sentimento de coletividade, e que a qualificam como positiva tendem a tentar reproduzir no presente aquilo que entendem como sendo mais positivo para oferecerem as gerações mais novas com as quais convivem, através de sua prática enquanto educadoras e mães e no oferecimento de condições de experiências semelhantes (na medida do possível), orientados pela imagem que fazem de criança e de infância. Os adultos que tiveram uma infância não tão fortemente marcada por essas características tendem a assumir duas posturas: procuram projetar no presente, principalmente para com as crianças com as quais se envolvem, aquilo que gostariam de ter vivido e experimentado (guiado pelos desejos e frustrações) no passado; tendem a dar continuidade ao tipo de vivência que tiveram, talvez não acreditando na sua participação como agente de possíveis mudanças (embora seja necessária uma mudança na situação social e econômica mais ampla), na falta de motivação ou no não reconhecimento do processo histórico (baseado na interrelação do indivíduo com o social).

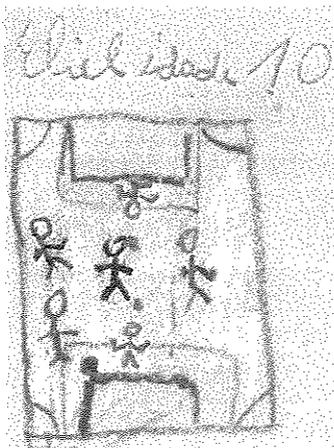
Duas perguntas que Marcellino (1990) faz em seu trabalho cabem aqui: “... a saudade do prazer e da alegria sentidos na infância, ou nela não devidamente saboreados e suas conseqüências no adulto; a lembrança, a procura do refúgio para a recuperação que possibilite o prosseguir da caminhada, mudar os rumos, trilhar novos caminhos; onde buscá-las?” (p. 74) e “Quais as oportunidades de vivências lúdicas que os educadores têm no seu cotidiano? Não seria a escola também um espaço para a sua própria vivência pessoal com mais sabor?” (p. 110). A possibilidade de contato com crianças e jovens em um espaço educacional – no caso, o Projeto Sol – não favoreceria isso através do exercício do olhar adulto para com a cultura e o universo infantil e de sua participação nela?

Embora as experiências das três educadoras sejam distintas pode-se buscar referências na vivência da infância de cada uma delas embasando sua prática cotidiana e profissional com crianças e jovens. Entretanto não se pode deixar de mencionar a influência da formação profissional (ligada ao magistério e áreas afins) e de conteúdos veiculados pela mídia sobre os conceitos de criança e de infância. A partir disso outras perguntas surgem e talvez ajudem a entender as práticas desses adultos (apesar de não constarem do intuito desta pesquisa): poderia-se dizer que, concorrendo com essas experiências anteriores, a formação do pedagogo é mais “rígida”, mais “convencional”, menos

“sensível” do que a de outros profissionais que lidam com atividades artísticas (e nem sempre com formação acadêmica, por exemplo: artistas circenses e de teatro, capoeiristas, músicos, etc.¹³) e que não tiveram, desde o início de sua formação profissional, uma orientação específica para o magistério, (com ênfase na escola formal), ou seja, puderam vivenciar experiências ligadas à visão artística? Isso possibilita ou contribui positivamente na postura de levar em conta os processos socioculturais e universos simbólicos significativos nas experiências de vida dos diferentes grupos sociais? Essas perguntas são importantes serem feitas pois o desafio dos adultos, no papel de educadores – entendendo educação em um sentido amplo, abrangendo práticas formais, não-formais e informais, institucionalizadas ou não – é procurar assumir posturas e formas de agir que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre o outro, diferente de si, conhecendo seus interesses, suas particularidades e especificidades, bem como dos contextos e das dimensões psicossócio-culturais pois, “*para compreender o outro é necessário conhecê-lo*” (Dayrell, 1996, p. 146), e o conhecimento do outro passa pelo conhecimento de si e da sua história e vice-versa, ou seja, são processos recíprocos, de inter-influência.

Ainda segundo Marcellino (1990), citando Benjamim, “... a verdadeira essência da educação (é) a observação (p. 111).” E aquele autor conclui: “*Obervar para aprender e ensinar; caminhar junto. A caminhada supõe o ‘andar com’, (...) o repartir a alegria da descoberta*” (p. 113), de (se) descobrirem enquanto outro e um, com suas diferenças e possibilidades de vivenciarem momentos comuns e de construírem caminhos conjuntos.

¹³ Experiências educacionais não-formais com participação desses profissionais foram desenvolvidas nos projetos da Secretaria do Menor em São Paulo, no anos de 1987-1990, durante a gestão dos governadores Quércia-Fleury, denominados Enturmando e A Turma Faz Arte.



Considerações Finais

Considerações Finais

O Que Se Vê, O Que Se Ouve, O Que Se Sente, O Que Se Escreve¹

Sobre a reflexão metodológica na área das ciências sociais, Cardoso (1986) diz que *“a discussão sobre o papel do investigador, seu envolvimento e as consequências disto para a pesquisa são enfatizadas, ao mesmo tempo que se diminui o espaço do debate propriamente metodológico”* (p. 95).

Oliveira (1996), ao lado de Geertz (1988), chamam a atenção para os modos de apreensão do real e a sua transcrição para a forma escrita, naquilo que este último denomina de *“estar lá e escrever aqui”*, um processo pelo qual todo pesquisador/investigador passa durante o desenrolar de sua pesquisa. Desse modo, faz-se importante uma discussão acerca desses aspectos e esta tomará como parâmetro o subtítulo dado por Oliveira ao seu artigo: *“O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir e escrever”*.

Embora esta pesquisa não esteja exclusivamente vinculada ao campo da antropologia, nem pretenda ser etnográfica, essa área contribuiu para o trabalho de campo e troca de referenciais teórico-metodológicos na intersecção com outras áreas da ciências sociais, da psicologia e da pedagogia, em uma tentativa de enriquecimento das discussões.

Tentar falar daquilo que é familiar é tão difícil quanto tentar relatar o que é diferente. Este é o caso de pesquisadores que foram conviver com povos da Polinésia ou da Amazônia (campo tradicional de estudos antropológicos) e tentaram traduzir para uma outra linguagem (a nossa) a forma de vida desses grupos e seus modos de pensar. A antropologia tem voltado-se, agora, para pesquisas com populações urbanas, *“produzindo uma nova e intrigante etnografia de nós mesmos”* (Durham, 1986, p.17). Olhar para o que é familiar é procurar estranhar o que faz parte do nosso cotidiano e com o qual se está envolvido fortemente, tentando buscar novas possibilidades de compreendê-lo e atribuir-lhe significado. *“Um dos principais desafios do antropólogo que estuda sociedades complexas reside justamente em tentar interpretar sua própria cultura e questionar seus pressupostos que são muitas vezes aceitos como fatos inquestionáveis pela maioria da população e inclusive por muitos pesquisadores. (...) É possível, pois, resgatar o estudo antropológico do meio urbano desde que se compreenda que a cidade é o local em que convivem diversos grupos com experiência e vivências em parte comuns, em parte diferentes...”* (Oliven, 1985, p. 11-2).

Embora algumas situações cotidianas não façam parte diretamente das vivências pessoais, a profusão de informações que circula pelos meios de comunicação e as possibilidades de encontros (e embates) com tais situações, faz com que se tome contato com elas, provocando reações. Isso vincula-se (mas não restringe-se) às experiências de vida vinculadas à diversidade de classe social, status econômico, localização geográfica, gênero, etnia e grupos etários, sendo que dificilmente se pode aplicar eficazmente os termos “próximo” da experiência ou “distante” desta para essas ocasiões.

¹ Título inspirado em frase do antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira: Olhar, Ouvir e Escrever (1996).

Isso não diz respeito às diferenças culturais pois, a cultura que embasa esta sociedade é a brasileira (com toda a sua diversidade), mas refere-se a diferentes contextos culturais - no modo como entende Geertz (op. cit). A cultura refere-se ao modo mais amplo de entendimento e significação do social que é dominante em determinado período para os grupos que compõem esse social. Os contextos sócio-culturais dizem respeito às diversidades e particularidades de explicações que existem no interior de um padrão cultural mais amplo, para determinados grupos sociais².

No caso do Projeto Sol, local onde a pesquisa foi desenvolvida, isso é verdadeiro pois ali convivem diferentes gerações e pessoas provenientes ou descendentes de famílias migrantes, com diferentes possibilidades econômicas, com moradia fixada em cidades diversas e, com valores, expectativas e posturas que convergem ou divergem a partir dos universos e contextos sócio-culturais dos quais provêm.

A dificuldade de estranhamento é constante e o receio de não se estar dando a devida atenção aos fatos e sua lógica de funcionamento soam como desafios. Por outro lado, por mais que se tente relativizar o olhar que se lança sobre as situações, não se pode despojar de todo o repertório que vem junto com ele e, então, a responsabilidade no momento de descrever e estabelecer relações e interpretações é enorme pois, segundo Geertz (op. cit.) "*são descrições de quem descreve e não de quem é descrito*" (1986, p. 63). Apesar da busca por incorporar as participações dos envolvidos através do diálogo, de ouvir suas falas, de seus registros imaginários, o texto escrito é sempre da autoria do pesquisador, envolvendo permissões, omissões, limites, às vezes consciente, às vezes não.

O enfoque com qual o pesquisador se vale, orientado para tentar apreender os modos das pessoas se verem e se pensarem, e as formas com que essas lidam com o cotidiano, serve como caminho para o entrosamento no campo de pesquisa e com os sujeitos nela envolvidos, embora não garanta o bom andamento da investigação pois isso depende, também, da permissão desses últimos e da qualidade da construção da relação.

Essa disposição relaciona-se com os modos de compreensão da realidade através de dois atos – na opinião de Oliveira (op. cit.) -: olhar e ouvir, ao que pode ser acrescentado um terceiro: o ato de sentir. O olhar, o ouvir - e o sentir - são formas vinculadas à percepção e, juntamente com o ato de escrever – que é uma parte do pensamento, ligado ao ato de pensar - são as "*principais 'faculdades do entendimento' sócio-cultural (...) inerentes ao modo de conhecer das ciências sociais*" (Oliveira, 1996, p. 1). Logo, dois processos permitem o conhecimento: a percepção e o pensamento.

A princípio, a percepção refere-se ao "estar lá", isto é, estar em campo, e o pensamento refere-se ao "escrever aqui", ou seja, fora do âmbito dos sujeitos, fora do campo, mas, de qualquer forma, ambos os atos se interligam e se intercalam na produção do conhecimento, não sendo possível haver independência. Durante o período em campo, as primeiras relações entre os fatos observados, ouvidos e sentidos vão sendo estabelecidas e, no processo de escritura a memória tátil, visual, auditiva, olfativa colaboram para enriquecer as percepções.

²Polak (1989), fala da função da memória como possível reforçadora da coesão social, da "comunidade afetiva", mas também podendo conter um caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional. E mostra isso ao "privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias" onde aparecem "memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à 'memória oficial', no caso a memória nacional" (p. 4).

Além dessa memória, desse registro corporal, um outro instrumento contribui para o registro dessas marcas: o diário de campo, ou seja, o registro no papel. A observação deve tentar ser feita

“de modo tão completo quanto possível e cuidadosamente registrada no ‘caderno de campo’. (...) Devem ser observadas e registradas as condições sob as quais o trabalho está sendo feito, o cenário da pesquisa e todos os aspectos do ambiente externo que possam ter relevância para a explicação desejada. (...) Devem ser registradas de modo mais detalhado possível, uma vez que irão revelar a percepção do pesquisador para a construção e identificação dos processos culturais que formarão o panorama geral (do que está em estudo). (...) Muitas vezes, detalhes que podem parecer corriqueiros e sem importância adquirem significado especial para o tipo de explicação que se pretende, assim, deve-se registrar a maior quantidade de informações possível” (Barbosa, s/ data, p. 13).

Imbuído dessas fontes, o pesquisador tenta relacionar as informações empíricas com o referencial teórico, as categorias e os conceitos que o orientam. Esse é um dos desafios, buscar interpretação para fatos e situações corriqueiras – às vezes com intuito mais amplo, outras vezes com o intuito mais particularizado. Outro desafio é tentar transcrever para o papel, com duas dimensões, tudo aquilo que é multifacetado na realidade. O momento da escrita envolve sempre um processo seletivo, privilegiando alguns sentidos de percepção e escolhendo algumas facetas do real; portanto, é sempre um processo redutor. O pesquisador, considerando seus objetivos, tenta fazer as melhores seleções (partindo do referencial teórico-metodológico), optando por pontos e facetas que melhor permitam as análises e interpretações. Se não acontecesse desse modo, se não existisse um processo seletivo voluntário e natural, pessoalmente seríamos como o personagem Funes, o memorioso, do conto de Borges (1988), personagem de 19 anos, com “*implacável memória*” (p. 546), que retinha todas as percepções que eram possíveis de apreender do mundo real e, por isso, sua memória era como “*um despejador de lixo*”; “*mais recordações tenho eu sozinho que as que tiveram todos os homens desde que o mundo é mundo*” (p. 543).

O diário de campo, como o registro das impressões, é o “intermediário” entre esses dois momentos: o de estar lá e o de escrever aqui. Ele acompanha o pesquisador em quase todos os momentos – em que é possível ou aceitável sua presença – do trabalho em campo e durante todo o tempo e duração da pesquisa, contendo anotações, as primeiras impressões e pré-análises. Para esta pesquisa, mais exatamente, o diário permaneceu com o pesquisador por aproximadamente 3 anos, desde os primeiros contatos com o campo, quando a pesquisa estava orientada para iniciação científica, em 1995 até a atualidade.

Tendo onde anotar as informações basta saber o quê e como anotá-las. O quê, depende dos interesses do pesquisador mas, mesmo o que a princípio parece sem importância pode ter utilidade posteriormente, logo, tudo o que for interessante, curioso, exótico, recorrente, imprevisível, é válido para ser registrado. O como, depende das características pessoais do pesquisador, incluindo reflexões, desenhos, fotografias, bilhetes, etc. O importante é prestar atenção ao redor para não passar despercebido algo que seja específico daquele determinado contexto sócio-cultural e que possa ajudar na compreensão deste.

Neste ponto cabe ressaltar a importância da consciência do papel desempenhado pelo pesquisador em campo e de como este pretende se portar, estando disponível para repensar suas posturas e para aceitar os imprevistos que surgem, propondo novos encaminhamentos e desdobramentos.

Muitas podem ser as formas do pesquisador colocar-se em campo porém, no caso específico desta pesquisa, o que embasou essa conduta foi uma junção do ato de observar com o de participar, tendendo para uma observação participante, do modo como a antropologia a entende. Na explicação de Cardoso (1986),

“A prática de pesquisa que procura este tipo de contato precisa valorizar a observação tanto quanto a participação. Se a última é condição necessária para um contato onde afeto e razão se completam, a primeira fornece a medida das coisas. Observar é contar, descrever e situar os fatos únicos e os cotidianos, construindo cadeias de significação. Este modo de observar supõe (...) um investimento do observador na análise de seu próprio modo de olhar. Para conseguir esta façanha, sem se perder entrando pela psicanálise amadorística, é preciso ancorar as relações pessoais em seus contextos e estudar as condições sociais de produção dos discursos” (p. 103).

A postura é não impedir a necessária interação e o possível envolvimento de ambos os sujeitos da pesquisa de forma que estes sintam-se a vontade para conversar, participar e contribuir para a pesquisa. O tempo contribui sobremaneira para proporcionar oportunidades de grande valor informativo; mas sendo curto, inviabiliza maiores observações e impressões; sendo muito extenso, pode tornar-se repetitivo e dificultar assim a observação e as análises pois quase ofusca o olhar. A busca é por encontrar um período intermediário.

O primeiro contato é sempre de conhecimento um do outro, mas isso continua ocorrendo durante todo o tempo. No Sol, por exemplo, as crianças e jovens são enfáticas ao querer saber a idade do pesquisador, se é casado ou não, se tem filhos ou não, qual a marca do seu carro, onde mora, etc, e relacionam as respostas com sua realidade vivida – para eles, por exemplo, é espantoso alguém com idade entre 25 e 30 anos não ser casado e/ou não ter filhos.

Tentando ser o mais fiel possível na interpretação dessa realidade, é essencial relativizar as falas e as informações fornecidas pelo grupo e aquelas elaboradas pelo pesquisador, pois durante todo o tempo entra em jogo a imagem que ambos querem e gostariam de passar para o outro. Embora ninguém do Sol recusasse contribuir existiu uma pressão não explícita por parte da instituição educacional (de funcionários superiores) no sentido de que todos participassem e não oferecessem resistências ao andamento da pesquisa.

O envolvimento entre os sujeitos é maior ou menor dependendo de empatias e simpatias e, todos, nos momentos comuns, vivenciamos juntos momentos de emoção derivados de situações de encontro ou desencontro de interesses (principalmente na relação adulto-criança-jovem e na relação educador-criança-jovem) de onde surgiam conflitos e confrontos. Tudo isso passa pelo olhar, ouvir e sentir e deixa marcas e lembranças indeléveis. No momento de escrever, como se contempla isso? Oliveira (1996), citando Geertz, ao falar do procedimento descritivo na etnografia, diz que *“poder-se-ia entender toda etnografia (ou sociografia, se quiserem) não apenas como tecnicamente difícil, uma vez que colocamos vidas alheias em ‘nossos’ textos mas, sobretudo, por esse trabalho ser ‘moral, política e epistemologicamente delicado”* (p. 12-3). Apesar desta pesquisa, em particular, não pretender ser uma etnografia, cabe a afirmativa anterior já que a tentativa é de, mais do que traduzir, buscar uma interpretação e atribuir um significado a uma parcela – um recorte epistêmico – da realidade, permeada por situações envolvendo emoções e, que neste caso, referem-se ao ato de brincar e as relações entre adultos, crianças e jovens que partilham de um mesmo espaço educacional não-escolar.

Essa pessoa que escreve, o pesquisador “escrevente”, nessa busca por modificar seu olhar “acostumado” com o que lhe é, de certa forma, familiar (lembrando do que foi dito nas primeiras linhas), tentando relativizar suas afirmações, pensamentos, posturas, e procurando passar sua experiência para o papel. Ele observa os cuidados a serem tomados e os limites (por vezes intransponíveis) que surgem ao expor os sujeitos pesquisados e seu contexto de vida para demais ouvintes e corre o risco de ouvir desses e daqueles, frases como: *“você diz isso porque não convive todos os dias com eles (as crianças e jovens)”*, *“no meu lugar você faria o que?”*, *“é fácil falar isso quando você não tem essa função”*, etc... Essas desconfiças e recusas em entender (não necessariamente aceitar) uma argumentação e uma interpretação que se pretende lógica, sem dúvida são pertinentes porém, não é justamente esse distanciamento que permite o estranhamento e as observações?

O que essa pesquisa tenta mostrar é como alguns aspectos do cotidiano de vivências e relações entre crianças, jovens e adultos estão permeados por uma lógica específica, mais fortemente marcada pelo racional, que direciona a forma como compreendem a infância e a brincadeira; do mesmo modo que influencia, em especial, as opiniões e posturas do profissional educador que lida cotidianamente com jovens e crianças em um espaço educativo porém alternativo, porque não é escolar, embora contenha vieses dessa ordem, (conforme aparecem no decorrer do texto e conforme tenta-se apontar), que marcam as contradições entre os objetivos pensador e as práticas efetivas.

O Projeto Sol, como um local socialmente constituído, fisicamente planejado e estabelecido e com estruturas hierárquicas definidas, acaba por desenvolver processos de socialização que muitas vezes impedem o desenvolvimento de novas formas de ver e agir sobre o mundo. Porém, por ser também um local educacional que busca trabalhar de maneiras alternativas, baseadas em relações de afetividade, visando criar vínculos entre as pessoas que o frequentam, para que a ida e permanência nele – por parte das crianças, jovens e adultos – seja voluntária e motivadora, onde haja disponibilidade para a expressão de desejos, necessidades e problemas, acaba por incluir e incentivar também os processos de sociabilidade, levando à criação de maneiras inovadoras de realização dos processos educacionais.

Isso se dá por particularidades e especificidades que caracterizam o Sol e que não deixam de envolver conflitos e encontros de ordem social, cultural e educacional e que permitem o estabelecimento e manutenção de relações diferenciadas entre as pessoas; através, por exemplo: da organização de atividades baseadas em diferentes linguagens artísticas, da mistura de idades e contato entre gerações, de relações diferenciadas de poder adulto-criança, do encontro e formação de grupos de brincadeiras, da coexistência de contextos sócio-culturais diferenciados.

Os caminhos e buscas tentados nessa linha de trabalho não-escolar, entretanto, enfrentam contradições que surgem do embate entre objetivos e práticas e, que podem ser explicadas pela influência e referência marcante da experiência escolar na vida particular de cada adulto e no seu processo de formação profissional e também na vida escolar formal de algumas crianças. Alia-se a isso o fato geral de não haver formação na área da educação não-escolar e, o fato específico, no caso do Sol, de aspectos que contribuem para o desafio do trabalho: dificuldades para lidar com mistura de idades (e um intervalo de 7 a 14 anos), como conciliar interesses e necessidades ora divergentes ora convergentes, como ocupar e aproveitar os amplos espaços abertos possibilitados pelo tipo de construção arquitetônica e, como lidar com a disciplina do corpo e com o olhar que se perde pela ausência de muitas paredes. Muitas crianças chegam no Sol com hábitos de comportamento, posturas disciplina com características provenientes da vivência em ambientes formais escolares e

levam algum tempo para perceberem que a lógica de funcionamento do Sol é outra; ao descobrirem essa nova lógica, percebem que cada educador age de modos diversos e então, tentam adequar seu comportamento à maior ou menor liberalidade de cada profissional.

Focando mais particularmente na atividade de brincar, aparecem influências sofridas e oriundas de um universo cultural mais abrangente, que implica nos modos como os adultos vêem e interagem com a infância e com as formas diferentes de ver e encaminhar comportamentos a partir e sobre o que está ao redor. Paes (1998) refere-se a essa lógica infantil como sendo uma *“lógica circunstancial ou paralógica”* (p. 5). Para ele, *“a circunstância de essa paralógica contrariar frontalmente a lógica do mundo adulto e seu código de proibições, a recomenda de pronto ao senso de rebeldia da imaginação infantil, à qual aborrecem as compulsões da lógica”* (p. 5).

No imaginário em que a brincadeira está envolvida, para o adulto que é também educador, há um vínculo estreito estabelecido entre ela e o controle de condutas e atitudes mais aceitas e esperadas socialmente, que passa pela manutenção e pela não-violação das regras, preocupação com a qual o adulto dificilmente consegue desprender-se. A atividade da imaginação surgiria, então, como a possibilidade de criar espaço para a construção e o aparecimento de repertórios e atitudes mais criativas, que envolvessem o faz-de-conta, o inusitado, o surpreendente, o imprevisível.

Os momentos e situações de criatividade existem, é claro, porque apesar desses vieses, o Sol é um espaço e um lugar – educacional e arquitetonicamente – que propicia e privilegia diferentes tipos de vivências que diferem, por exemplo, das da escola, das da rua e das de casa; que favorece, inclusive, possibilidades de vivências lúdicas para as crianças, jovens e adultos-educadores, que podem valer-se de suas experiências passadas na infância, principalmente relacionadas ao brincar, e ambos podem procurar promover e incentivar vivências semelhantes ou novas.

O trabalho de observação em campo permitiu perceber que as crianças mais novas que frequentam o Sol, através do uso de táticas de resistência e fuga às tentativas de impregnação e incorporação de padrões adultos, e fazendo uso maior da imaginação, constroem repertórios de jogos e brincadeiras – por exemplo – mais criativos e, criam formas mais fantasiosas de lidar com o cotidiano e com o universo simbólico. Isso se dá diferentemente das crianças mais velhas que se mostraram mais permeadas pela lógica do adulto e tendo comportamentos mais comprometidos e submetidos às regras.

Os universos das crianças, jovens e adultos não são estanques, interferem-se mutuamente e interpenetram-se mostrando possibilidades de trocas e negociações de sentidos e significados, o que vem mostrar a riqueza e a importância do contato entre as diferentes gerações e das oportunidades de partilhas que um local como o Sol propicia e promove.

Embora muito do que ocorra entre adultos, jovens e crianças decorra de uma lógica cultural mais ampla que orienta determinados olhares para a infância, implicando em modos mais racionais de se relacionar e interagir com ela e, sendo enfatizado por referenciais ainda de teor escolar – por ser a escola uma instituição secular e fazendo parte do percurso de vida das pessoas -, a equipe de profissionais do Projeto Sol busca sempre rever e reorientar suas tentativas de ajustar os objetivos e as práticas, o que indica que o conhecimento e a prática pedagógica nesse espaço educacional estão sendo vistos como sempre em construção, fator altamente positivo para a educação. Porém, a ênfase das atenções continua sendo dada às preocupações de ordem pedagógicas, ou seja, como encaminhar os trabalhos a serem desenvolvidos e lidar com os problemas enfrentados no dia-a-dia por esses grupos nas suas famílias e no ambiente em que vivem, os quais eclodem no espaço do Sol. Como

faltam discussões e estudos mais aprofundados no processo de formação do profissional da área da educação sobre a importância da atividade de brincar, esta acaba ocupando um lugar secundário e os educadores terminam por fazer experimentos oscilatórios de encaminhamento de posturas. Como a atividade de brincar é pouco discutida, isso implica nos modos contraditórios de posturas e direcionamentos, de intervenções e interferências que essa atividade acaba recebendo por parte dos adultos-educadores.

Tentar procurar em si, na memória de vivências pessoal, social e corporal, as marcas da infância e da brincadeira, positivas e/ou negativas, e buscar reviver situações semelhantes ou vivenciar o que não foi possível, aproveitando as oportunidades lúdicas que o espaço do Sol permite, talvez ajude a acurar o olhar e a refinar as relações mantidas com os grupos de crianças e jovens, bem como ajude a incentivar e partilhar de um tipo de pensamento menos racional e mais fantasioso, que o contato com a infância e com a brincadeira permite. *“Só assim aquele ‘menino interior que, em forma de resíduo um pouco bárbaro, todos conservamos’, nos poderá salvar ocasionalmente da obtusidade e da vulgaridade da vida dita prática, mantendo-nos em estado de permanente convalescença diante da novidade do mundo”* (Paes, 1998, p. 8).

Talvez, fique ainda faltando, aos adultos-educadores, uma reflexão acurada sobre os modos como as diferentes pessoas que lá encontram-se lidam com o brincar e buscam envolver-se em atividades que podem assumir caracteres lúdicos. A observação desses momentos e a experimentação pessoal fornecem pistas e dão indícios disso. Este trabalho também pretende contribuir nessa via, apontando lacunas, mostrando pontos de convergência e divergência entre as posturas dos grupos de crianças, jovens e adultos; mas, principalmente, tenta chamar a atenção para o fato da grande ênfase dada a um tipo de atividade de brincadeira mais regrada, em detrimento de incentivos as de tipo mais imaginativas que, justamente por lidar com a dimensão mais simbólica do pensamento e possibilitar remanejar conteúdos adquiridos guardados na memória e no imaginário, realimentam a produção cultural com resignificações e reelaborações desses repertórios. Voltando a Graciliano Ramos (1994), façamo-nos ou aceitemos o convite feito em seu texto, da menina Caralâmpia para o menino Raimundo:

“_Volte para viver conosco, pediu Caralâmpia.

_É, pode ser. Se acertar o caminho, eu volto. E trago o meu gato para vocês verem. Não deixe de ser princesa não, Caralâmpia. Você fica bonita vestida de princesa. Quando eu estiver na minha terra, hei de me lembrar da princesa Caralâmpia, que tem um broche de vagalume e pulseiras de cobras de coral. E direi aos outros meninos que em Tatipirun as cobras não mordem e servem para enfeitar os braços das princesas. Vão pensar que é mentira, zombarão dos meus olhos e da minha cabeça pelada. Eu então ensinarei a todos o caminho de Tatipirun, direi que aqui as ladeiras se abaixam e os rios se fecham para a gente passar”” (p. 130)

“Vou prestar atenção ao caminho para não me perder quando voltar. E trago uns meninos comigo. Os meninos melhres que eu conhecer virão comigo. Se eles não quiserem vir, trago o meu gato, que é manso e há de gostar de vocês” (p. 132).

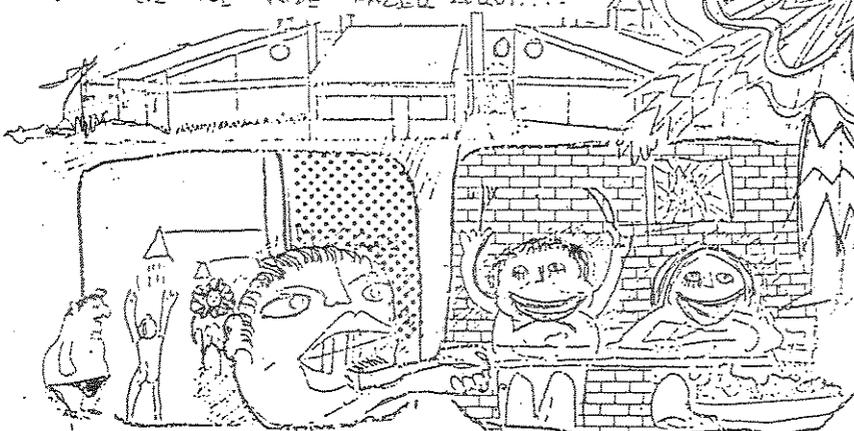
ANEXO 1

SE VOCE TEM DE 7 A 14 ANOS

NÃO FIQUE NA RUA FIQUE NO SOL.

(NO PERÍODO DO CONTRAFÉRIO ÀO DA ESCOLA)

E SAIBA O QUE VOCE PODE FAZER AQUI...

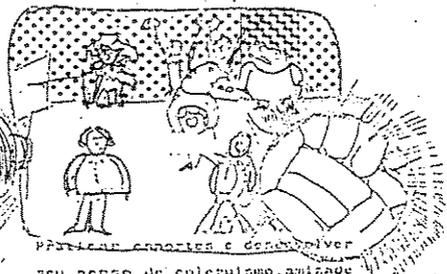


Tomar banho, escovar os dentes e aprender noções de higiene.

Aprender a alimentar-se bem.



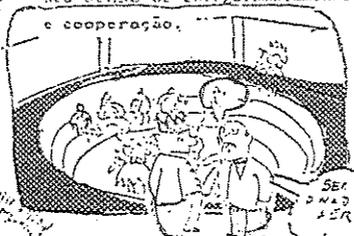
Discutir seus problemas com a orientadora e aprender a programar o seu tempo.



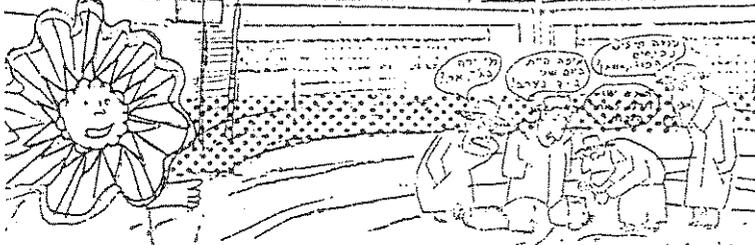
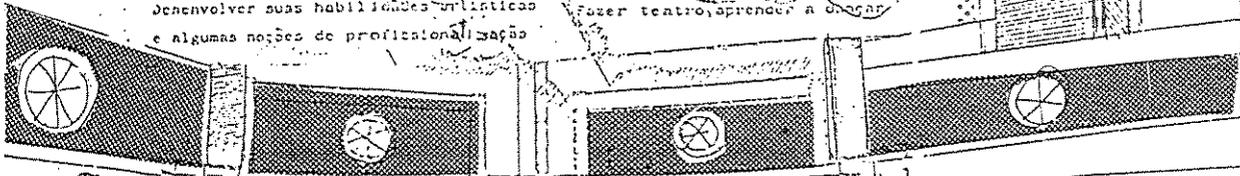
Praticar esportes e desenvolver seu senso de coletivismo, amizade e cooperação.



Desenvolver suas habilidades artísticas e algumas noções de profissionalização.



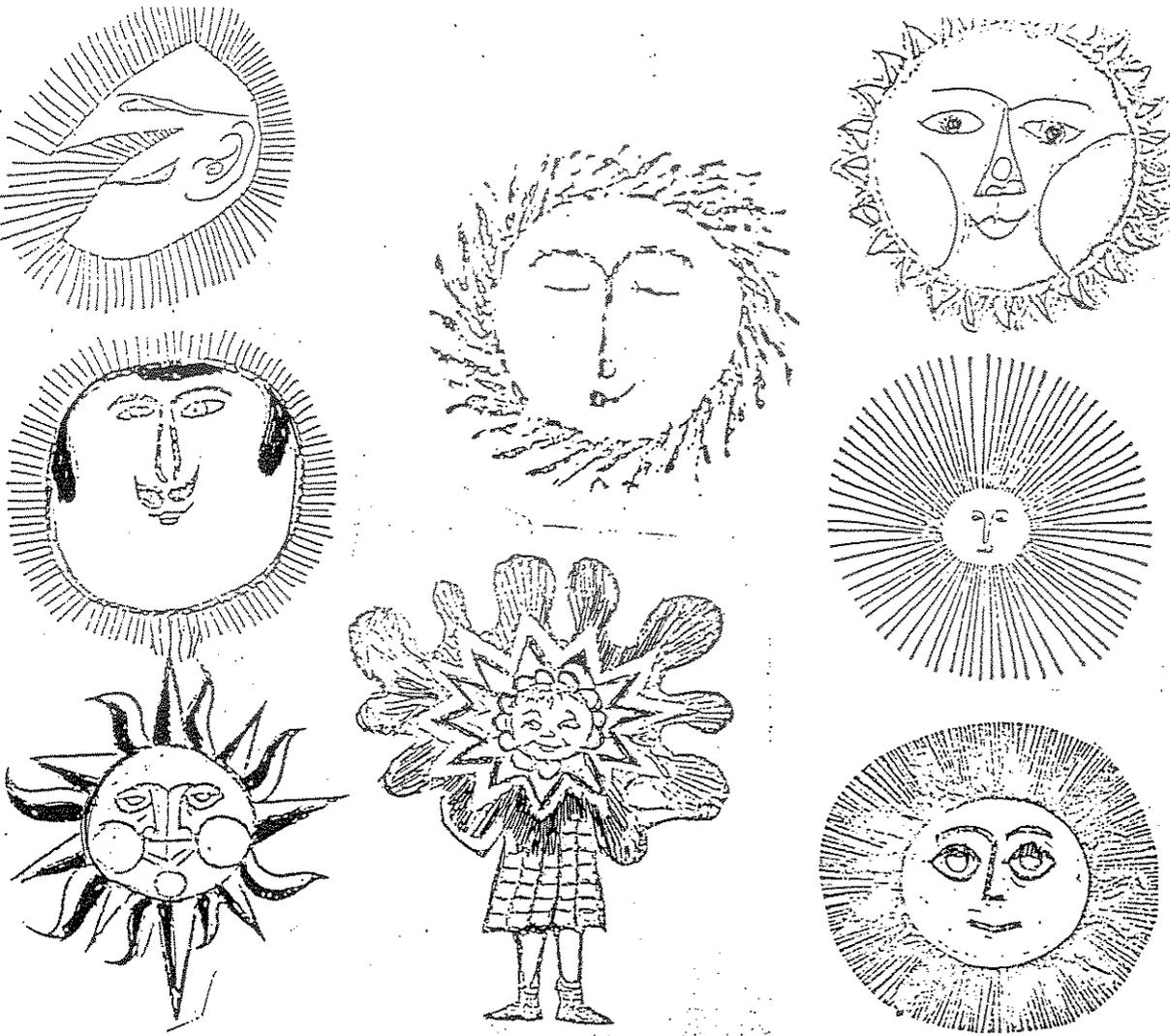
Fazer teatro, aprender a cantar.



E este espaço é todo seu para qualquer atividade comunitária

(FESTAS, REUNIÕES, CURSOS)

ANEXO 2



O QUE É O QUE É ??

TEM PROFESSOR MAS NÃO É ESCOLA,
TEM ESPORTE MAS NÃO É CLUBE,
TEM COMIDA MAS NÃO É RESTAURANTE
TEM ARTE MAS NÃO É MUSEU
TEM MUSICA, DANÇA E TEATRO MAS NÃO É TELEVISAO,
TEM OFICINA MAS NINGUÉM É EMPREGADO,
NINGUEM É PARENTE MAS TODOS FORMAM UMA GRANDE FAMÍLIA,
NASCE E MORRE EM TODO LUGAR MAS, EM PAULÍNIA NUNCA MORRE

O QUE É O QUE É ??

PARTICIPE!



TODO MUNDO LA

DIA 9, 9HS NA PRAÇA EM FRENTE A IGREJA, SÁBADO

PARTICIPE!



TODO MUNDO LA

DIA 9, 9HS, SÁBADO, NA PRAÇA EM FRENTE A IGREJA

PARTICIPE!



TODO MUNDO LA

DIA 9, SÁBADO, 9HS, NA PRAÇA EM FRENTE A IGREJA

PARTICIPE!



TODO MUNDO LA

DIA 9, 9HS, SÁBADO, NA PRAÇA EM FRENTE A IGREJA

ANEXO 4

JARDIM P
160x210
000

230x120
90

SALA

320x210
000

GALERIA

100x60
150

180x60
150

SANIT. MASC.

DIRETORIA

200x160
150

250

C

130x60
150

SALA DE PROFES.

SECRETARIA

RECEÇÃO

HALL

200x210
000

4,05

ALMOXARFADO

575

220

480x60
150

ACESSO PRINCIPAL

335x60
90

335

335

300x160
150

300

130

100x60
150

180

550

370

20

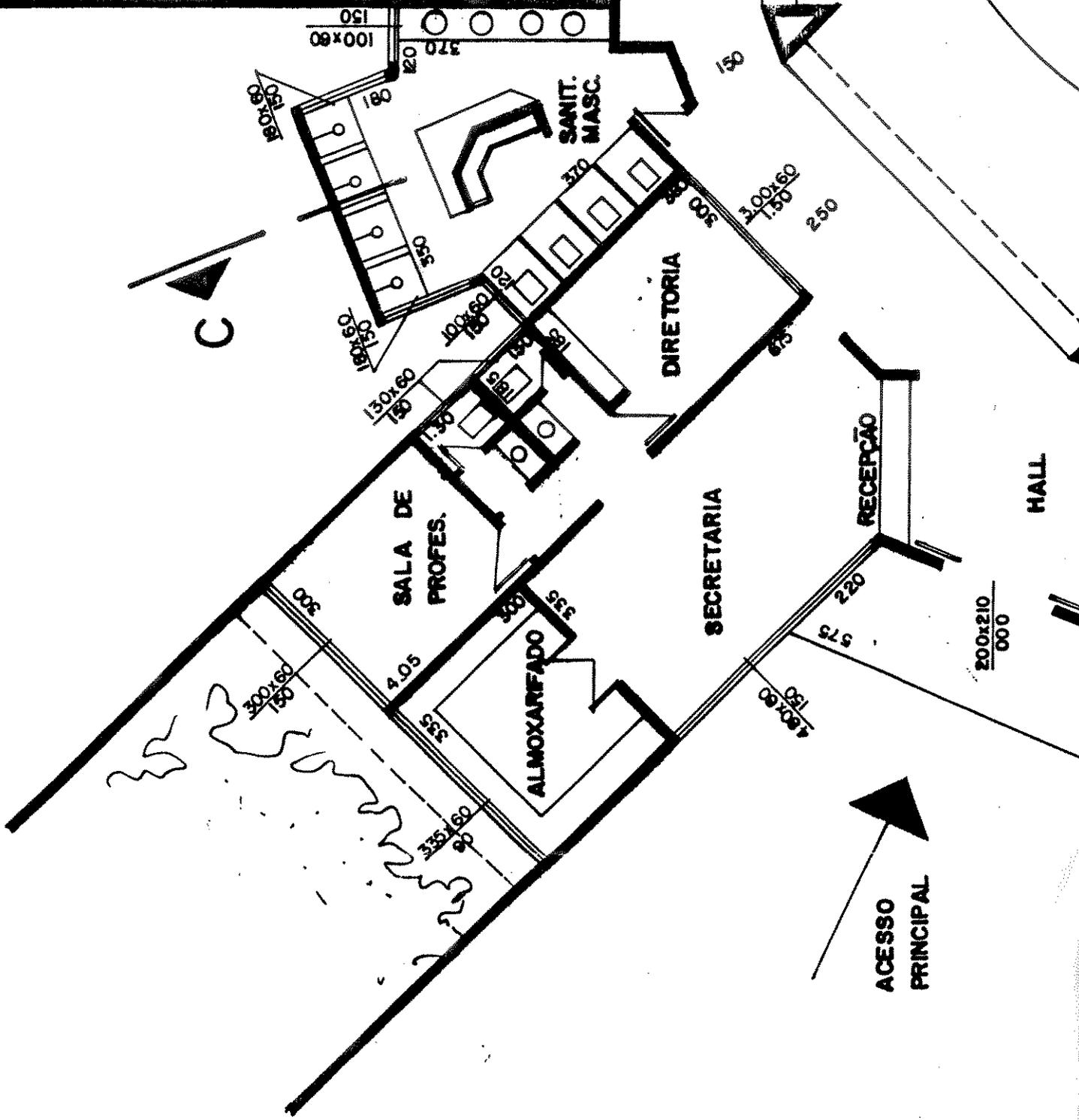
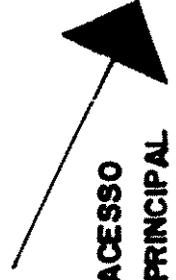
300

370

180

370

150



RENA

320x210
000

SALA 3

250

250x120
90

160x210
000

250x120
90

220

JARDIN PERGO LADO

755 650

320x210
000

SALA 2

250x120
90

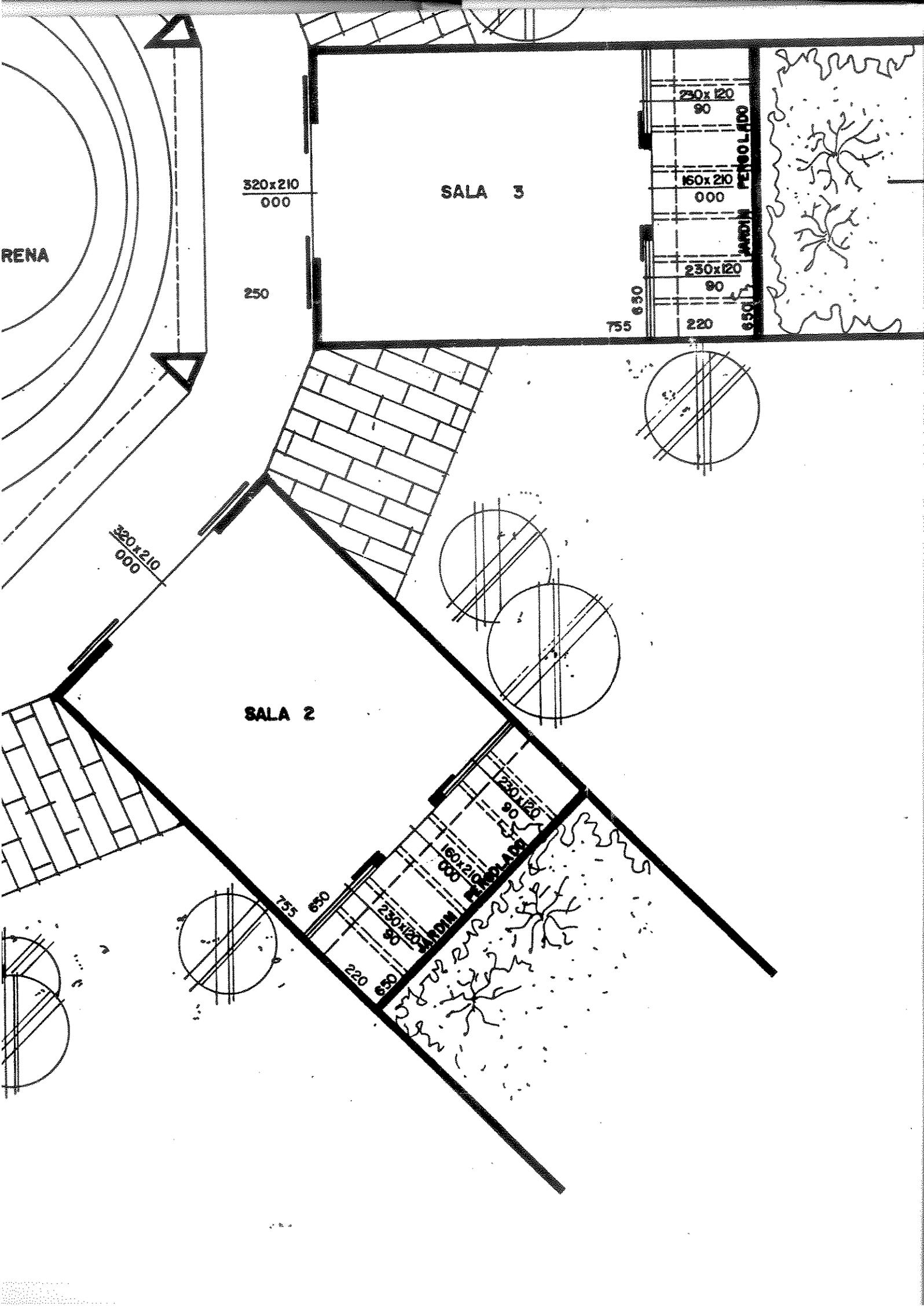
160x210
000

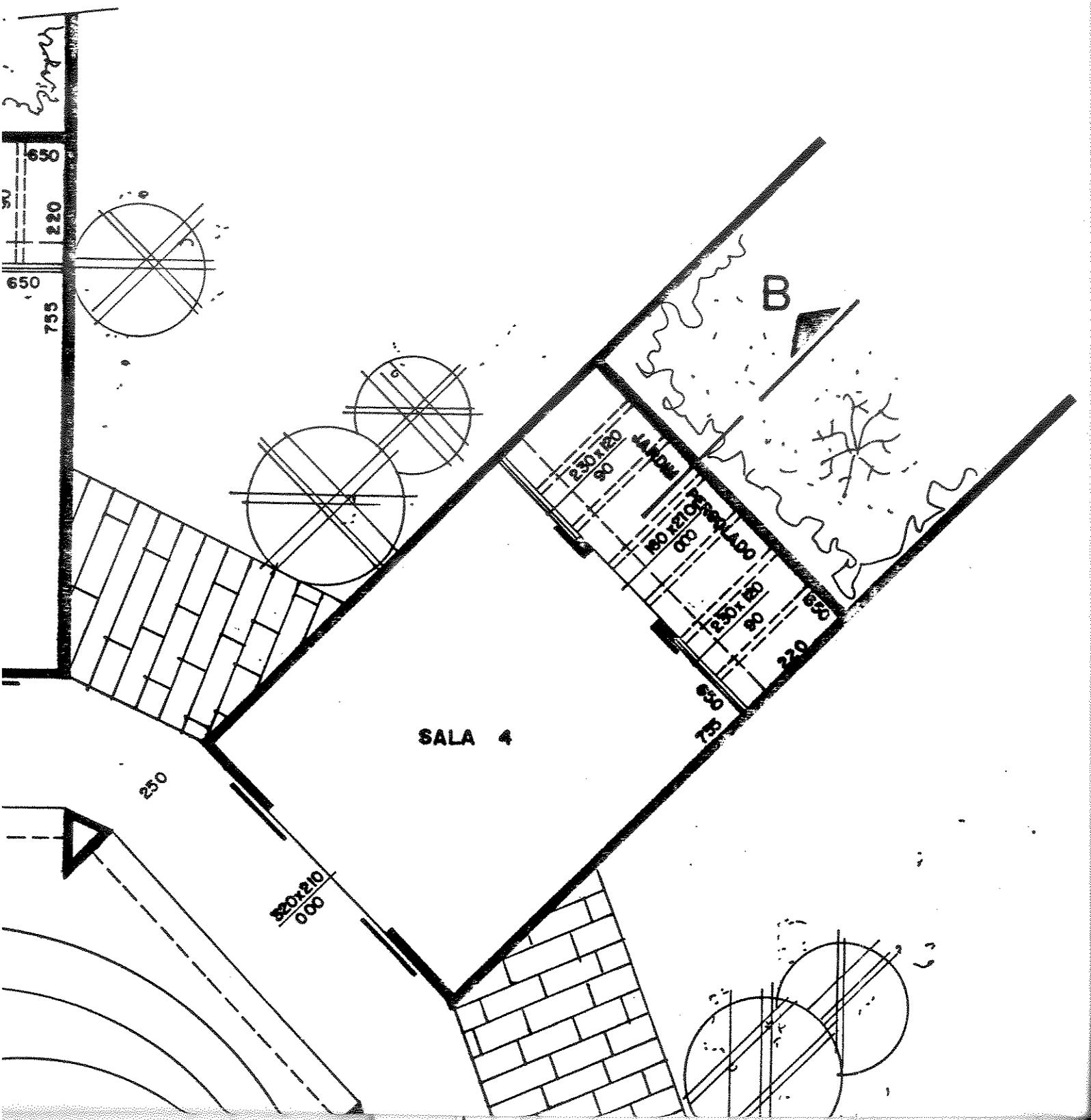
250x120
90

220

755 650

JARDIN PERGO LADO





SALA 4

B

250

210
250

230x20

80x210

230x20

220

650

650

220

650

650

220

755

650

220

650

220

650

220

650

220

650

220

650

220

650

220

650

220

650

220

650

220

650

220

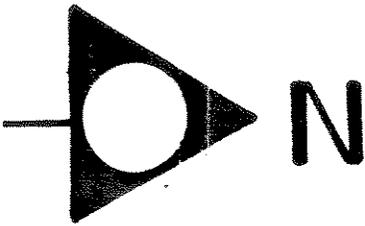
650

ÁREA DE CONSTRUÇÃO = 679,21 m²

" DA TORRE = 7,84 m²

TOTAL = 687,05 m² -

PLANTA TÉRREA



| |
|-----------------------|
| SE FROJ ARQUIVO |
| CHAMADA SP/052 T60 |
| TOME 1385 |

PREFEITURA MUNICIPAL DE PAULÍNIA

PROJETO -

**CENTRO DE EDUCAÇÃO INFORMAL
AICA - SOL**

AUTORIA -

**ARQUITETO IZAAK VAIDERGORN
CREA 77.068 / D**

FOLHA -

1

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVICH, Fanny. *Deixa isso pra lá e vamos brincar*, SP: Salesiana Dom Bosco, 1991.
- . *Ritos de passagem de nossa infância e adolescência*, SP: Summus, 1985.
- . *O Mito da infância feliz*, SP: Summus, 1983.
- AFONSO, Almerindo J. Sociologia da educação não-formal: Reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática?, in ESTEVES, Antonio Joaquim e STOER, Stephen R. *A Sociologia na Escola*, Porto: Afrontamento, 1992, p. 83-96.
- AGUIAR, M. Aguiar. *Educação, cultura e criança*, Campinas: Papirus, 1994.
- ALMEIDA, Elvira de. *Arte lúdica*, SP: Edusp, 1997.
- ALVIM, M. Rosilene Barbosa e VALLADARES, Lucia do Prado. *Infância e sociedade no Brasil: Uma análise da literatura*, mimeo., s/data, p. 2-43.
- ARANTES, Antônio A. entrevista para o jornal *Educação e Cidadania*, Secretaria de Educação e Fumec, nº 3, 1995.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. *Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade*, Vitória, Edufes, 1996.
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*, RJ: Zahar, 1981.
- ARROYO, Miguel G. A Construção social da infância, *Revista Infância na Ciranda da Educação: Uma proposta político-pedagógica para zero a seis*, Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, MG, p. 11-7, 1994..
- . O direito ao tempo de escola, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 65, 1988, p.3-10.
- ARRUDA, M. Arminda do Nascimento. A Construção imaginária de Minas Gerais: dimensões literárias, *Textos CERU*, SP: n. 4, série 2, p.45-74, 1993.
- BACHELARD, Gaston. *A Poética do espaço*, RJ: Eldorado Tijuca, col. Quid, s/data.
- BARBOSA, Irene M. A importância da observação participante e do diário de campo para a pesquisa, in SIMSON, Olga R. de M. von (org). *Memória e identidade sócio-cultural: o bairro como fonte de pesquisa para o ensino de história local*, mimeo., p. 13-6.
- BARCELOS, Luis Claudio. Educação e desigualdades raciais no Brasil, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 86, 1993, p. 15-24.
- BARTHES, Roland. *Mitologias*, SP: Bertrand do Brasil, 1993.
- . *A câmara clara*, SP: Nova Fronteira, 1984.
- BARRETO, Margarita. A Brincadeira tradicional como uma opção de recreação orientada, *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: Icon, n. 12, p. 260-7-, 1989.

- BARRIGUELLI, José C. Teatro popular rural: O circo-teatro, *Debate e Crítica*, SP: n. 3, p.---, 1974.
- BATESON, G. e MEAD, M. *Balinese character: a photography analysis*, Special Publications of the New York Academy of Sciences, vol. II, 1942.
- BECCHI, Egle. Retórica da Infância, *Revista Perspectiva*, SC, n. 22, p. 63-96, 1994.
- BENEDICT, Ruth. A Criança aprende, in *O Crisântemo e a Espada*, SP: Perspectiva, 1988 p. 213-31.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*, SP: Brasiliense, 1993.
- BORGES, Jorge L. Funes, o memorioso, in *Obras completas*, SP: Globo, 1988, p. 539-46.
- BOSI, Alfredo. A Cultura como tradição, in *Cultura brasileira: Tradição/contradição*, RJ: Zahar/Funarte, 1987, p.---.
- BOURDIEU, Pierre. *Lições de aula - aula inaugural proferida no College de France*, SP: Ática, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). Algumas lembranças, in *Faces da Memória*, (coleção Seminários Centro de Memória), Unicamp, Campinas, p. 5-10, 1993.
- BRANDÃO, Zaia. A Formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 40, p. 54-7, 1982.
- BREMBECK, Cole S. Formal education, non-formal education, and expanded conceptions of development, in *Non-formal Education Information Center*, USA, 1978.
- , Non-formal education: a definitional problem, in *Program of Studies in Non-formal Education*, 1974, n. 2.
- BROUGÈRE, Gilles. *O Brinquedo e a cultura*, SP: Cortez, 1994.
- CABRAL, Fátima. O lúdico e a sociabilidade infantil, *Caderno Ceru*, SP: Edusp, n. 7, série 2, p. 83-95, 1986.
- CAMARGO, Jaqueline de. Crianças na cidade: Políticas públicas e universo cultural, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 96, p. 50-7, 1996.
- CARVALHO, Ana M. e PEDROSA, M. Isabel. A Interação social e a construção da brincadeira, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 87, p.66-71, 1993.
- CASTELLO, José. O mundo jamais será um mar de rosas, *E*, publicação do Sesc-SP, n. 3, p. 30-2, 1997.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*, RJ: Paz e Terra, 1986.
- CERTEAU, Michel. *A Invenção do Cotidiano*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

- CHAMBOREDON, Jean Claude e PREVOT, Jean. O “ofício de criança”: Definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 59, p. 32-56, 1986.
- CHARLOT, Bernard. Criança no singular, entrevista para *Revista Presença Pedagógica*, n. 10, vol. 2, p.5-15, 1996.
- . A idéia de infância, in *A Mistificação Pedagógica: Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação*, RJ: Zahar, 2ª edição, 1979, p. 99-149.
- CHARTIER, Roger. A cultura popular: Revisitando um conceito historiográfico, *Rev. Estudos Históricos*, RJ, vol. 8, n.16, p. 179-92, 1995.
- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*, SP: Summus, 1987.
- CHISTE, Lissandra S. *Educação não-formal: Uma análise das práticas educacionais voltadas para ‘crianças sem infância’ de uma instituição pública – Projeto Sol João Aranha/Paulínia*, trabalho de conclusão do curso de Pedagogia – Unicamp, Campinas, 1997.
- DA ROS, Silvia z. Brincadeiras infantis e relações sociais, *Revista Perspectiva*, SC, n. 22, p. 139-55, 1994.
- DAUSTER, Tânia. Uma infância de curta duração: Trabalho e escola, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 82, p. 31-36, 1992.
- DAUSTER, T. e GUIMARÃES, C. D. *A pré-escola nas camadas populares: Rito ou mito de passagem?*, documento apresentado na IX Anpocs, Águas de São Pedro, SP, 1984.
- DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*, SP: Brasiliense, 1985.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural, in *Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura*, BH: UTE/ Humanitas, SINPRO, 1996, p. 136-61.
- DEBERT, Guíta G. Problemas relativos à utilização da história de vida e história oral, in CARDOSO, Ruth (org.), *Aventura Antropológica*, SP: Paz e Terra, 1986, p. 141-56.
- DEMARTINI, Zeila de B., GUSMÃO, Neusa M. e SIMSON, Olga R. de M. von. (orgs.). Educação e multiculturalismo - Favelados e meninos de rua, *Cadernos Cedes*, Campinas: Papius, n. 33, 1993.
- DICIONÁRIO AURÉLIO BÁSICO DE LÍNGUA PORTUGUESA, elaborado por Aurélio Buarque de Holanda, SP: Nova Fronteira, 1988.
- DICIONÁRIO ILUSTRADO DA LÍNGUA PORTUGUESA, elaborado por Antenor Nascente, vol. V, RJ, 1976.
- DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*, Campinas, SP: Papius, 1994.
- DURHAM, Eunice R. A pesquisa antropológica com populações urbanas: Problemas e perspectivas, in CARDOSO, Ruth (org.), *Aventura Antropológica*, SP: Paz e Terra, 1986, p. 17-38.

- FANTIN, Mônica. *Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil*, dissertação de mestrado, UFSC, SC, 1996.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si diventa, in ROSEMBERG, Fúlvia. e CAMPOS, Maria. M. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*, SP: Cortez, 1994, p. 211-32.
- , *O direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1933-1938)*, tese de doutoramento, USP, SP, 1993.
- FAUSTO, Ayrton e CERUINI, Ruben (org). *O trabalho e a rua: Crianças e adolescentes no Brasil urbano dos anos 80*, SP: Cortez, 1991.
- FELDMAN-BIANCO, Bela. Reconstruindo a saudade portuguesa em vídeo: Histórias orais, artefatos visuais e a tradução de códigos culturais na pesquisa etnológica, *Horizontes Antropológicos*, RS, nº 2, p. 59-84, 1995.
- FERNANDES, Florestan. *Focllore e mudança social na cidade de São Paulo*, SP: Anhembi, 1979.
- FERNANDES, Renata S. resenha de WAJSKOP, Gisela. O brincar na pré-escola, *Revista Proposições*, vol. 6, nº 3 [18], p. 110-12, 1995.
- FERREIRA, Rosa Maria F. *Meninos de rua: Valores e expectativas de menores marginalizados em São Paulo*, SP: Ibrex, 1980.
- FERREIRA, Sueli. *Figuração e Imaginação: Um Estudo da Constituição Social do desenho Infantil*, dissertação de mestrado, Unicamp, Campinas, 1996.
- FORTUNEÉ, Josiane Zagha K. *O alcance psicoterápico do jogo dramático nas diferentes fases da matriz de identidade e no núcleo do eu*, trabalho apresentado ao Sedes Sapientiae para a obtenção do título de psicodramatista, SP, 1990.
- FREIRE, João B. Da criança, do brinquedo e do esporte, *Revista Motrivivência*, SC: UFSC, p. 22-9, junho, 1993.
- FREITAS, Marcos C. (org.). *Histórias social da infância no Brasil*, SP: Cortez, 1997.
- GARCIA, Cláudia A; CASTRO, Lúcia R. de; JOBIM e SOUZA, Solange (org.). *Infância, cinema e sociedade*, RJ: Ravil, 1997.
- GARCIA, Erivelto B. Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos, *Serviço Social do Comércio*, SP: SESC, p. 13-23, 1994.
- GERT, Lindner. *Como obter boas fotografias*, Lisboa: Bertrand, 1980.
- GEERTZ, Clifford. *Do ponto de vista do nativo: da natureza do entendimento antropológico*, tradução livre de Fernando Lee & Catu Gallois, 1995, mimeo.
- , *A Interpretação das Culturas*, SP: Guanabara Koogan, 1989.
- , Estar lá e escrever aqui, *Revista Diálogo*, n. 3, vol. 22, RJ: p. 58-63, 1989.

- GHEDINI, Patrizia O. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália, in ROSEMBERG, Fúlvia. e CAMPOS, Maria. M. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*, SP: Cortez, 1994, p. 189-209.
- GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (org.). *Infância, escola e modernidade*, SP: Cortez, 1996.
- GOMBRICH, E. H. *A história da arte*, RJ: Guanabara Koogan, 1983.
- GOHN, Maria da G. Educação não-formal no Brasil: anos 90, *Cidadania - Textos*, n. 10, novembro, 1997, p. 1-15.
- GONÇALVES, M. Antônio e MAGGIE, Yvonne. Pessoas fora do lugar: A produção da diferença no Brasil, in VILLAS-BOAS, Glaucia e GONÇALVES, M. Antônio (org.). *O Brasil na virada do século: O debate dos cientistas sociais*, RJ: Relume Tumará, s/ data, p. 165-76.
- GUATTARI, Félix,. *A Revolução molecular: Pulsações políticas do desejo*, SP: Brasiliense, 3 edição, 1987.
- HASENBALG, Carlos A. e SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 73, p. 5-12, 1990.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*, SP: Perspectiva, 1971.
- HUZAK, Iolanda e AZEVEDO, Jô. *Crianças de fibra*, RJ: Paz e Terra, 1994.
- KENSKI, Vani M. Memória e Prática Docente, in BRANDÃO, Carlos R. (org.). *As Faces da memória*, col. Seminários 2, Campinas, s/ data, p. 101-14.
- KOSMINSKY, Ethel V. Procedimentos metodológicos e técnicos na pesquisa com “crianças assistidas”, in LANG, Alice B. da S. G. (org). Reflexões sobre a pesquisa sociológica, *Textos Ceru*, n. 3, série 2, 1992, p. 61-77.
- KRAMER, Sônia. Questões raciais e educação: Entre lembranças e reflexões, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 93, p.66-71, 1995.
- , *Infância e sociedade: o conceito de infância*, in *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, RJ: Dois Pontos, 1987, p. 15-47.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (org). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*, SP: Cortez, 1996.
- , *Froebel e a brincadeira*, resumo de trabalho apresentado na Anped, 1995.
- , *O Jogo, a criança e a educação*, tese de doutoramento, USP, SP, 1992.
- LAFONT, Huber. Os bandos de jovens, *Revista Sexualidades Ocidentais*, Lisboa: Contexto, p. 158-73, 1983.
- LANGSTED, Ole. *Valuing Quality - from the child's perspective*, mimeo., s/data.

- LECZNEISKI, Lisiane. Corpo, virilidade e gosto pelo desafio: marcas de masculinidade entre os guris de rua, *Horizontes Antropológicos* (gênero), RS: n 1, p. 94-110, 1995.
- LEITE, Lígia Costa. *A magia dos invencíveis: Os meninos de rua na escola da tia Ciata*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.
- LEONELLI, V., MACEDO, M. e CAPRI, R. *O olhar do Axé sobre a cidadania*, Centro de Formação do Projeto Axé, Salvador, Bahia, 1997.
- LIMA, Ivan. *A fotografia é a sua linguagem*, RJ: Espaço e Tempo, 2ª edição, 1988.
- LIMA, Mayumi S. A recuperação da cidade para as crianças, seminário SESC-ABRINQ: A Criança, o Espaço, o Brincar, in *Arquitetura e Educação*, SP: Nobel, 1995, p. 183-6.
- . Espaço e equipamentos lúdicos, projeto Tramar e Brincar é só Começar, SESC-Pompéia, in *Arquitetura e Educação*, SP: Nobel, 1995, p.187-92.
- . O mundo brincava assim... A história do brincar, in *Arquitetura e Educação*, SP: Nobel, 1995, p. 193-202.
- . A importância da qualidade do espaço na educação das crianças, *Revista Criança*, Brasília: nº 27, p. 9-12, 1994.
- . *A cidade e a criança*, SP: Nobel, 1989.
- . A Criança e a percepção do espaço, *Caderno de Pesquisa*, SP: nº 31, p. 73-80, 1979.
- LOPEZ, Telê Ancona. *Mário de Andrade: Fotógrafo e turista aprendiz*, Instituto de Estudos Brasileiros, USP, SP, 1993.
- MAC (Museu de Arte Contemporânea) e IEB (Instituto de Estudos Brasileiros)/USP. *Mário de Andrade e a criança*, 1988.
- MAGNANI, José G. C. *Festa no pedaço: Cultura popular e lazer na cidade*, SP: Brasiliense, 1984.
- MARCELLINO, Nelson C. *Pedagogia da animação*, Campinas, SP: Papirus, 1990.
- MARTINS, José de Souza. *O massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil*, SP: Hucitec, 1991.
- MATTEDI, Marilúcia. Infância - raiz da vida, in *Fio do Mestrado: simbologia universal*, SC: FURB, 1997, p. 11-38.
- MAUSS, M. As técnicas corporais, in *Sociologia e antropologia*, vol. II. SP: EPU/Edusp, 1974, p. 207-33.
- MAZZOTTI, Tarso B. Ideologia da Infância, *Revista Didata*, SP: Loyola, n. 8, 1978.
- MEAD, Margaret e RHODA, Metraux. Crianças - nosso futuro, in *Aspectos do Presente*, RJ: Francisco Alves, 1982, p. 131-283.

- MELLO, M. Cecília P. F. Segregação sócio-espacial na Cidade de São Paulo e marginalização da criança e do jovem, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 78, p. 5-16, 1991.
- MENESES, Adélia B. de. Do poder da palavra, in *Folha de São Paulo*, 29 de janeiro, 1988.
- MORAES, M. L. Q. Infância e cidadania, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 91, p. 23-29, 1994.
- MOREIRA LEITE, Miriam. Imagem e memória, in *Livros de viagem*, RJ: editora UFRJ, 1997, p. 219-29.
- . *Retratos de família: Leitura da fotografia histórica*, SP: Edusp, 1993.
- . Imagens e Contextos, *Boletim do Centro de Memória Unicamp*, Especial sobre Fotografia, vol. 5, n. 10, p. 45-59, 1993.
- e SIMSON, Olga R. de M. von. Imagem e linguagem: reflexões de pesquisa, in LANG, Alice B. da S. G. (org). Reflexões sobre a pesquisa sociológica, *Textos Ceru*, n. 3, série 2, 1992, p. 117-40.
- NUNES, Therezinha. O ambiente da criança, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 89, p. 5-23, 1994.
- OLIVEIRA, Paulo S. de. O lúdico na vida cotidiana, in BRUHNS, Heloisa T. *Introdução aos estudos do lazer*, Campinas: Ed. Unicamp, 1997, p. 11-32.
- . *Vidas compartilhadas: O universo cultural nas relações entre avós e netos*, tese de doutoramento, USP, SP, 1993.
- A criação do imaginário nos brinquedos infantis, in *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas: Icon, n. 12, p. 285-88, 1989.
- . *Brinquedo e indústria cultural*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- . *Brinquedos artesanais e expressividade cultural*, SP: Biblioteca Científica do Sesc, 1982.
- . *O que é brinquedo*, SP: Brasiliense, 1984.
- . *Os melhores jogos do mundo*, SP: Abril, 1978.
- OLIVEIRA, Roberto C. de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever, *Revista de Antropologia*, vol. 38/1, p.---, 1996.
- OLIVEN, Ruben G. *A antropologia de grupos urbanos*, RJ: Vozes, 1985.
- ORTIZ, Renato. Estado, Cultura popular e identidade nacional, in *Cultura Brasileira e Identidade Nacional*, SP: Brasiliense, 1985, p.127-42.
- PAES, José P. Infância e poesia, *Folha de São Paulo*, caderno Mais!, 9 de agosto, 1998, p. 5-8.
- PANCERA, Carlo. Semânticas da infância, *Revista Perspectiva*, SC, n. 22, p. 97-104, 1994.

- PARK, Margareth Brandini. *Brincando, contando e recontando histórias*, mimeo., SP, 1996.
- PESSOA, M. Lídia M. N. *A criança, a brincadeira e a vida: um estudo antropológico da prática lúdica de meninas e meninos trabalhadores do bairro São Joaquim na periferia de Teresina-Pi*, dissertação de mestrado, Unicamp, Campinas, 1992.
- PEREIRA de QUEIROZ, M. Isaura. Reflexões sociológicas sobre o imaginário, *Textos Ceru*, SP: n. 4, 2 série, SP, p. 9-21, 1993.
- PIAGENTINI, Telma (org.). A Modernidade, a infância e o brincar, *Revista Perspectiva*, Florianópolis: UFSC, n. 22, 1994.
- PINSKI, Mirna. Pensando o brinqueado, *Caderno de Pesquisa*, SP: n° 31, p. 49-56, 1979.
- PINO, Angel. Direitos e realidade social da criança no Brasil, *Educação e Sociedade*, Campinas: n. 36, p. 61-79, 1990.
- POLAK, Michel. Memória e identidade social, *Estudos Históricos*, RJ: vol. 5, n° 10, p. 200-12, 1992.
- . Memória, esquecimento, silêncio, *Estudos Históricos*, RJ: vol. 2, n° 3, p. 3-15, 1989.
- PROGRAM OF STUDIES IN NON-FORMAL EDUCATION, USA, 1974.
- PROJETO DE PESQUISA enviado ao Programa Especial FAPESP-Ensino Público, sob o título: Projeto Sol Paulínia-SP: Análise e construção de propostas de educação alternativa com “escolares em situação de risco”, (1987-95), elaborado por Olga R. M. von Simson (prof. Responsável), Cristiane Machado (coord.), pesquisadores-Unicamp, pesquisadores-Projeto Sol, com apoio da Secretaria de Educação de Paulínia, SP, 1995.
- QUEIROZ, Maria Isaura P. O pesquisador, o problema de pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões, in LANG, Alice B. da S. G. (org). Reflexões sobre a pesquisa sociológica, *Textos Ceru*, n. 3, série 2, 1992, p. 13-29.
- RAMOS, Alba R. N. e ALMEIDA, Fernanda G. *Educação e diferenciação: O Projeto Axé e o Programa Cidade-Mãe como alternativas integradoras de crianças carentes*, texto apresentado na XX Anpocs, SP, 1996.
- RAMOS, Graciliano. A terra dos meninos pelados, in *Alexandre e outros heróis*, SP: Record, 1994, p. 104-33.
- . *Infância*, RJ: José Olympio, 1953.
- RESGATE HISTÓRICO DO PROJETO SOL, elaborado pela diretoria do Projeto Sol e Secretaria de Educação de Paulínia, 1997.
- RIBEIRO, Darci. *O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*, SP: Cia. das Letras, 1996.
- ROCHA, M. Sílvia P. M. *A constituição social do brincar: Modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico*, dissertação de mestrado, Unicamp, Campinas, 1994.

- ROSEMBERG, Fúlvia. Estimativa de crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de São Paulo, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 91, p. 30-45, 1994.
- . O discurso sobre criança de rua na década de 80, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 87, p. 71-81, 1993.
- . Raça e educação inicial, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 77, p. 25-34, 1991.
- . *Criança e seu espaço de brincar: retratos da brincadeira urbana*, dissertação de mestrado, ECA, USP, São Paulo, 1989.
- . Educação para quemJ?, *Ciência e Cultura*, SP, n. 28 (12), p. 1466-71, dez, 1976.
- SALLES, Leila M. F. A representação social do adolescente e da adolescência: Um estudo em escolas públicas, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 94, p. 25-33, 1995.
- SAMAIN, Etienne. *O fotográfico*, SP: Ucitec/CNPq, 1998.
- . *Um retorno à "Câmara Clara"*, Campinas, mimeo., 1996.
- . "Ver" e "Dizer" na tradição etnográfica: Bronislaw Malinowsky e a fotografia, *Horizontes Antropológicos*, RS: n° 2, p. 19-48, 1995.
- SANTIN, Silvino. O brinquedo e a alegria, in *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*, Porto Alegre: edições EST/ESEF, 1994, p. 9-34.
- SCHULLER, E. Estudante em situação de risco, *Musical educators journal: Special Focus Music and at Risk Students*, vol. 78, n. 3, p. 21-9, 1991.
- SECRETARIA DO MENOR. *A Turma Faz Arte/Enturmando*, 2ª edição, SP, s/data.
- SETÚBAL e SILVA, M. Alice. GARCIA, M. Alice Lima e FERRARI, Sônia C. M. *Memória e brincadeira na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*, SP: Cortez, 1989.
- SILVA, Tomaz A. T. aula inaugural da Faculdade de Educação, Unicamp, março, 1997.
- SIMSON, Olga R. de M. von (coord). *Projeto integrado: Persistências e mudanças no viver urbano campineiro: os bairros do Cambuí e Vila Industrial*, relatório parcial de pesquisa, mimeo, 1995.
- . *Imagem e memória: Reflexões sobre a utilização conjugada de fotografias históricas e relatos orais como suportes empíricos da pesquisa histórico-sociológica*, apresentado no XIX Encontro Anual da ANPOCS, Caxambu, MG, 1995.
- . *O menor e a educação não-escolar e cultura popular: experiências recentes no estado de São Paulo*, mimeo., s/ data.
- SONTAG, Susan. *Ensaio sobre fotografia*, Lisboa: publicação Dom Quixote, 1986.
- SOUZA, C. P., CATANI, Denice B., SOUZA, M. C. C. de e BUENO, Belmira O. Memória e autobiografia: Formação de mulheres e formação de professoras, *Revista Brasileira de Educação - Anped*, n. 2, p. 61-76, 1996.

- SOUZA, Edson Roberto. O lúdico como possibilidade de inclusão no ensino fundamental, *Revista Motrivivência*, O jogo e o brinquedo na educação física, Florianópolis: UFSC, n. 9, p. 339-47, 1996.
- TACCA, Fernando de. *Sapateiro: O retrato da casa*, dissertação de mestrado, Unicamp, Campinas, 1991.
- TAVARES, Regina M. M. Brinquedos e brincadeiras infantis: um caminho para a preservação do patrimônio cultural e da cidadania, *Revista Del Cidap*, Equador: Cuenca, n. 44, p. 5-8, 1994.
- TAHAN, Vicência Bretas. *Cora Coragem, Cora Poesia*, SP: Global, 1989.
- TUAN, Yu-Fu. *Espaço e lugar: A perspectiva da experiência*, SP: Difel, 1983.
- VAINSENER, Semira Adler. *Centro Educacional Dom Bosco: Uma experiência com menores de rua*, Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*, SP: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, SP: Ícone, 2 edição, 1988.
- WAJSKOP, Gisela. *O Brincar na pré-escola*, SP: Cortez, 1995.
- . O brincar na educação infantil, *Caderno de Pesquisa*, SP: n. 92, p. 62-69, 1995.

Videografia

- Batuque dos Erês, Maracatu Nação Erê, realização Centro de Educação Popular Mailde Araújo, Recife, Pe, 96.
- Projeto Axé: Educação para a Cidadania, realização Ema Vídeo, Salvador, Ba, 92.