

Maria Lúcia Medeiros de Noronha Pessoa

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 apresentada ao Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida e aprovada pela Comissão Julgadora em 27/03 1992.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria de Niemeyer

*Ana Maria de Niemeyer*

Março/1992

P439c

16371/BC

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

ERRATA

- pag. 35 - Onde lê nota (17) leia nota (1) -  
pag. 37 - Onde lê nota (18) leia nota (2) -  
pag. 38 - Onde lê nota (19) leia nota (3) -  
pag. 39 - Onde lê nota (20) leia nota (4) -  
pag. 41 - Onde lê notas(21) e (22) leia notas(5) e (6)

pag. 42 - Onde lê notas(1) e (2) leia notas(15) e (16) do  
capítulo I

- Onde lê notas (3) (4) (5) (6) (7) (8) leia notas  
(1) (2) (3) (4) (5) (6)

## AGRADECIMENTOS

Às Crianças e adultos da olaria, que me deram o apoio necessário, cooperando nas entrevistas em que obtive informações sobre suas vidas, suas intimidades e seus conflitos.

À Ana Maria de Niemeyer, que acompanhou o trabalho com amizade e críticas, incentivando a árdua tarefa de levar até o fim uma dissertação de mestrado.

Aos alunos do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Piauí, que souberam ouvir-me falar da pesquisa sobre criança e brincadeira, ao longo de alguns anos.

À Maria do Socorro da Costa Machado e Miriam Elinora de Nazaré Borges, bolsistas, que dividiram comigo as alegrias e tristezas da pesquisa de campo.

À Elda Maria Arêa Leão Morais Silva e Andréa M. Zhouiri, que leram algumas versões do trabalho.

À meus pais, irmãos, amigos, amigas e José Medeiros de Noronha Pessoa, que, coordenou o trabalho de edição e impressão.

À meus caros colegas de Ciências Sociais, que solidários e generosos, concederam-me o tempo disponível para concluir a tarefa.

Para Viriato, Caio, Daniel e Jorge, que foram em todos os momentos, simultaneamente fontes de inspiração e força.

## S U M Á R I O

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	05
<b>CAPÍTULO I - O Bairro</b> .....	13
A Construção Social do Bairro São Joaquim .....	14
A Vivência no Verão e Inverno .....	24
Notas .....	27
<b>CAPÍTULO II - As Crianças</b> .....	31
O Cotidiano das Crianças .....	32
As Redes de Sociabilidade e a Festa do Batizado .....	35
Notas .....	42
<b>CAPÍTULO III - Espaços de Socialização Lúdico da</b>	
<b>Criança</b> .....	44
A Casa .....	46
Andar Pelas Casas: Casa e Casas .....	51
Andar Pelas Casas: Fora do Bairro .....	54
Rua e Ruas .....	56
Uma Noite no Bairro .....	59
Alegrias de Inverno .....	62
Olaria: Tijolos e Tijolinhos .....	65
Escolinha: Vida Cotidiana e Manhã de Lazer .....	69
Notas .....	76
<b>CAPÍTULO IV - As Brincadeiras, Os Grupos de Idade e</b>	
<b>Gênero</b> .....	83
Brincadeiras dos Pequenos .....	84
Brincadeiras dos Maiores .....	88
Brincadeiras e Brinquedos das Meninas: O Mundo	
Femenino .....	90
Brincadeiras e Brinquedos dos Meninos: O Mundo	
Masculino .....	97
Algumas Observações Sobre Os Grupos de Idade:	
Relações de Poder e Sexualidade .....	101
Notas .....	106
<b>CONCLUSÃO</b> .....	110
<b>APÊNDICE</b> .....	114
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	121

## INTRODUÇÃO

## A Descoberta do Lúdico e a Proposta de Análise

Nos últimos anos vários trabalhos, de excelente qualidade, foram realizados a respeito do lúdico na infância. Esta tese não pretende ser mais um deles. Assim, em vez de se referir ao lúdico em si, ela é mais uma tese sobre como o lúdico é constituído social e simbolicamente entre crianças que vivem numa situação específica de trabalho e de moradia em uma olaria de Teresina.

O ponto de partida deste trabalho deve-se ao confronto observado entre teoria e realidade. Ou seja, a literatura sobre a infância pobre no país considera a criança trabalhadora impossibilitada de vivenciar sua ludicidade. No entanto, observei na Ollaria, crianças brincando e trabalhando de forma articulada a uma sequência temporal própria ao ritmo de vida daquelas pessoas.

A partir daí interrogo: o que existe de específico nesse lugar que permite a presença simultânea de atividades consideradas excludentes? Como consequência disso, a preocupação teórica se pauta na busca de suportes que analisassem e interpretassem essa realidade.

A literatura que trata do trabalho infantil é abundante, desde pesquisas que utilizam fontes estatísticas até pesquisas de caráter mais qualitativo (Rizzini, 1989) (1). Esses estudos são unânimes em demonstrar a importância do trabalho infantil para o orçamento doméstico. E analisam que a entrada precoce no mercado de trabalho vem restringindo a participação da criança no ensino formal. A criança pobre, sem acesso a um nível adequado de escolaridade e sem formação profissional, está fadada a se reproduzir nos baixos níveis de vida (FERREIRA, 1980 in: RIZZINI, 1989).

A questão da ludicidade, sob a ótica economicista, está geralmente equacionada em termos da oposição lazer/trabalho, onde o trabalho, tal como sugere Thompson (1967), foi se constituindo historicamente como uma categoria imprescindível ao capitalismo industrial e muito valorizada por ele.

A ludicidade, pensada dessa forma, termina por ocultar a sua existência ao nível da prática dos agentes e da sociedade, porque vira uma atividade apenas funcional na estrutura social e econômica.

Por outro lado, ainda enquanto problema teórico, a ludicidade, pensada à maneira dos folcloristas, não satisfaz, porque trata as brincadeiras como portadoras de sentido em si mesmas. Ao contrário, as brincadeiras, para terem significados, precisam estar situadas em um contexto (Geertz, 1978).

Além do mais, com todo o respeito que tenho pelo trabalho dos folcloristas, dada a sua importância quanto à recuperação de uma visão positiva de povo (Chauí, 1986), incomoda a visão de povo como simples e puro em oposição ao povo "contaminado" das sociedades complexas. Como causa estranheza também as suas produções serem consideradas como formadas basicamente de tradições populares, que deverão cristalizar-se no tempo e no espaço.

Não considero as brincadeiras infantis como manifestações tradicionais. Tomando as palavras de Arantes (1983), diria que "... é possível preservar os objetos, os gestos, as palavras, os movimentos, as características plásticas exteriores, mas não se consegue evitar a mudança do significado que ocorre no momento em que se altera o contexto em que os eventos são produzidos" (p.21 e 22).

Embora outros pesquisadores possam ter dado contribuição importante nessa área, acredito que ainda haja espaço para discussão. Penso que a minha contribuição específica seja, por um lado, a de deslocar a discussão das brincadeiras infantis da visão dicotômica trabalho/brincadeira, e, por outro lado, ajudar a desfazer a noção muito conhecida de que as brincadeiras são tradições mortas e os seus praticantes crianças puras, ingênuas, que vivem num mundo idílico.

Assim, o enfoque que proponho supõe um distanciamento frente à lógica do trabalho e a dos folcloristas. Tentarei analisar o lúdico regido por outra lógica: a vida familiar, as relações sociais, o bairro, as diferentes formas de brincadeiras e o modo como as crianças pensam e organizam o espaço do cotidiano.

Utilizo como suporte teórico, na análise e interpretação do significado da categoria lúdico, a noção de cultura como um sistema de comunicação, isto é, "como uma rede de significados" (Geertz, 1978 ).

Finalmente, encaro a questão lúdica das crianças em termos de sua integração em várias práticas, ou melhor, em práticas multidimensionais (Durham, 1984): o trabalho, a família, a escola, rede de vizinhança, o bairro, etc. Mostrando que a questão lúdica é complexa porque envolve a análise de várias variáveis ao mesmo tempo. Este trabalho não pretende ser exaustivo, mas apenas desenvolver algumas linhas de análise.

Outra questão diz respeito à especificidade da categoria criança, que, enquanto "uma categoria construída, implica em o indivíduo estar incluído não somente em uma faixa etária, de zero a doze anos, digamos, mas partilhar de um modo de ser, de agir, de sentir, de falar, ou, ainda, de um "estado de espírito" que são históricos e culturais" (Tedrus, 1987, p.30). No entanto, esta categoria não pode ser considerada uma categoria em si, pois, como evidencia a autora mencionada, esta categoria é dinâmica e tem como um dos atributos a relação entre adultos. "Há uma estreita relação criança-adulto que se revela tanto em razão de a criança ser tida e havida como um aprendiz de adulto, quanto porque ela é socializada para ser um adulto e também para os adultos" (op.cit., p.33).

Todos os dados utilizados nesta pesquisa foram coletados por mim através de observação direta. Em um estudo de campo realizado em 1984, no qual nasceu meu

interesse pelo tema, coletei dados sobre o trabalho familiar, relações de parentesco e migração, crenças, relações de vizinhança e amizade. Em 1985 fiz um trabalho para concorrer à seleção de mestrado em antropologia social, no qual tentei refletir sobre as categorias tempo e espaço tal como vividas e percebidas por famílias oleiros.

Em 1986 fiz uma visita à área por um período de três meses, iniciando as observações e coleta de material referente ao modo como as crianças partilhavam em diferentes situações tempos e espaços desiguais: brincar, estudar e trabalhar.

Tendo analisado esse material, em 1990 voltei a campo por um período de seis meses e tentei ampliar minhas observações tanto informalmente, através de contato mais próximo com as crianças (brincamos juntos, passeamos e nos divertimos muito) quanto através do uso de técnicas de observação mais sistemáticas, tais como entrevistas com e sem roteiros, participação em reuniões, uso de fotografias e desenhos. Nesse período concentrei-me nos vários tipos de brincadeiras e na maneira como brincavam.

Inicialmente, pesquisar a criança não foi fácil. Fez-se necessário atravessar uma série de categorias (Padre, Pai, Mãe, Professores, adultos) que naturalmente se colocavam como sujeitos sociais mais importantes no bairro(2).

Impunha-se ainda como dificuldade as minhas representações sobre a criança pobre, adquiridas no curso da socialização profissional e de classe. Carrégava eu uma imagem de criança pobre cujo traço distintivo era a sua negatividade - a falta de educação, de higiene, de saúde, de alimentação, de proteção, de condições mínimas de sobrevivência. Em consequência, em campo, meus olhos naturalmente dirigiam-se a esses aspectos negativos. Depois de um dia de trabalho, quando escrevi notas no caderno de campo, geralmente me sentia desmotivada para continuar a

pesquisa, tal era a ênfase que dava aos problemas de saúde, bem como à falta de alimentação daquelas crianças.

As crianças também tinham representações sobre nós. Éramos senhoras ricas ou esposas de políticos que eventualmente vão ao bairro com propósitos assistenciais e filantrópicos, cuja forma de manifestação é a distribuição de presentes, geralmente brinquedos de plástico barato e roupas de confecção popular, no período do Natal.

Suas representações de rico foram responsáveis pela forma como me tratavam inicialmente. Eles sempre me faziam pedidos. Ora eram roupas, calçados, material escolar, ora eram brinquedos caros que haviam visto através das propagandas na TV, e não esqueciam de pedir uma volta de carro pela rua.

Minhas representações do pobre, mesmo que toda hora confirmadas na prática, não me impedia de ter uma atitude de coerência com os interesses de pesquisadora. Conseguia estabelecer uma relação de troca com eles sem cair na pieguice e no clientelismo. Eles me davam brinquedos de barro e eu sempre levava presentes quando ia a campo.

Foi a própria atividade de pesquisa que nos aproximou cada vez mais através de um relacionamento afetivo e caloroso. Para traduzir esse sentimento, a analogia que faço é com um palhaço de circo, amado e desejado por todos. A onde eu ia sempre era acompanhada de muitas crianças, que me transmitiam muito afeto. Porém houve momentos conflituosos em que nem sempre tive que optar pela neutralidade. Certa vez, estava com um grupo de crianças, conversando informalmente, quando um menino veio falar que o Ronaldo (9 anos) estava atirando pedras no carro, em represália porque tinha ficado fora do passeio de carro. Falei com ele e pedi que não fizesse mais aquilo, no que fui ouvida. As outras crianças gostaram da minha intervenção.

Os adultos, principalmente os familiares dessas crianças, apesar de questionarem o meu trabalho e seus objetivos, tinham por mim grande admiração, e não economizavam palavras e gestos para reverenciarem homenagens. Ora falavam que eu era criatura de Deus porque tratava os seus filhos com respeito e carinho, ora diziam que eu gostava das crianças e sempre tinha muita paciência para ouvi-los e atendê-los. As suas representações de pobre- gente sem educação e sem paciência serviam de parâmetros para marcar a diferença entre mim e eles quanto ao lidar com as crianças. Como pessoa educada, sabia, segundo eles, tratar e respeitar as crianças, por isso era tão querida.

O fato de gostar das crianças era o dado mais usado por eles para justificar o meu trabalho, embora sempre procurasse deixar claro que o interesse da pesquisa era escrever um livro sobre o modo de vida das crianças. Mas para eles isso era muito vago. O padre, por exemplo, gostaria que meu trabalho tivesse uma aplicação mais imediata e cobrava por isso. Como me mantivesse em silêncio sobre essas questões de militância consegui, não apenas que me aceitassem mas também que respeitassem o meu trabalho. Nesse sentido, adultos e crianças deram-me o apoio necessário, cooperando nas entrevistas em que obtinha informações sobre a sua vida, suas intimidades e seus conflitos.

O percurso da pesquisa dá-se com o objetivo de estudar a criança e identificá-la a partir das suas práticas sociais e da sua fala.

Os dados obtidos, do ponto de vista pessoal, são resultado da interpretação de duas experiências distintas: a minha e a dos entrevistados.

O trabalho de campo, porém, é apenas uma parte do trabalho. A outra parte, que apresento em forma de dissertação, é resultante do entrelaçamento entre a

experiência de campo e as preocupações teóricas orientadoras da análise que proponho: a constituição da categoria lúdico entre meninos e meninas trabalhadores.

O primeiro capítulo trata do contexto geral da pesquisa. Situo o bairro em Teresina e descrevo, para a sua constituição, como são organizadas as relações sociais e políticas dos grupos sociais específicos.

O segundo capítulo considera as formas através das quais meninas e meninos concebem o tempo cotidiano. Discuto ainda o papel das relações de parentesco, inclusive o compadrio, como também as relações de vizinhança como estruturantes das relações entre crianças.

No terceiro capítulo, o mais longo, descrevo como a categoria lúdico constitui e se organiza frente a outras categorias como o trabalho, a família e o estudo nos espaços da **olaria, casa, rua e escola**. Procuro, desta forma, fazer uma leitura do processo de socialização lúdica da criança, delimitando indivíduos e grupos sociais envolvidos e tentando delimitar fronteiras simbólicas no interior da vida social do bairro.

O capítulo final é uma descrição das várias formas de brincadeiras, dos diferentes brinquedos e de alguns **versinhos** praticados pelas crianças segundo sexo e idade. Nele tento realizar uma breve discussão sobre os significados das brincadeiras, brinquedos e versinhos na constituição de uma identidade de gênero.

**NOTAS DA INTRODUÇÃO**

(1) Segundo pesquisas realizadas pela Coordenação de Estudos sobre o Menor-CESME, a produção bibliográfica referente ao trabalho infantil pode assim ser classificada: "... o trabalho infantil como uma estratégia de sobrevivência de famílias operárias (ALVIM,1983); o trabalho informal do menor de rua e seu significado para o processo de acumulação capitalista (MEDEIROS,1985); o trabalho do menor e da mulher na indústria paulista do final do século XIX até 1910 e a manipulação dos fatores sexo e idade, visando à manutenção de um sistema que permitia a utilização indiscriminada do trabalho infantil e feminino (MOURA,1982); o trabalho infantil feminino no mercado informal e no âmbito doméstico (MACHADO NETO,1978); o aumento da utilização do trabalho infantil como um reflexo das transformações sociais e econômicas ocorridas na década de 70 (SILVA et alli 1982) e finalmente a visão do menor sobre a exploração do seu trabalho (GOUVEIA,1983)" (RIZZINI,1989).

(2) Assim não foi possível acatar o conselho de Evans-Pritchard de "seguir o que encontra na sociedade que escolheu estudar: a organização social, os valores e sentimentos do povo, e assim por diante" (EVANS-PRITCHARD, 1978 p.300).



## A Construção Social do Bairro São Joaquim.

Ao me aproximar do bairro Poty Velho, via Avenida Centenário, a primeira impressão que tive é aquela que sentimos quando nos encontramos em qualquer bairro situado na "periferia"(1) das cidades brasileiras. Afastado do centro da cidade, com suas ruas de acesso em péssimo estado. Casas pobres dispersas de forma linear ao longo de uma rua. Atendimento insuficiente de serviços de saúde, transporte, saneamento básico, educação e lazer. Predomínio de uma população com baixos níveis de renda, essencialmente migrante e com pouca habilidade profissional.

O bairro tem sua origem ligada à história da transferência da capital da Província de Oeiras para Teresina. Conforme o historiador Pe. Joaquim Chaves (1958), o local para a futura capital oscilava entre Parnaíba e a Vila do Poty. Em agosto de 1844 a Vila do Poty seria escolhida e formalizada em lei como a sede da nova capital

O recém-chegado José Antonio Saraiva, presidente da Província, partidário da idéia da mudança da sede do governo de Oeiras, resolveu visitar o local já determinado e sobre ele escreveu: "Chegando à Vila do Poty, fácil me foi compreender que, sujeita a febres endêmicas, sempre arruinada pelas enchentes daquele rio, não podia aquela vila florescer..." Dessa forma, deixa essa área sujeita a enchentes aos primitivos que ali moravam e sugere a construção da Vila Nova do Poty, em local um pouco mais afastado do rio e mais próximo do que hoje constitui o centro de Teresina. Finalmente, em 15 de janeiro de 1852, a Vila Nova do Poty ficaria elevada à categoria de cidade, com a denominação de Teresina.

Ao fim da Avenida Centenário está a praça central do bairro Poty Velho, onde se encontra uma igreja construída na época da formação de Teresina. Neste local, dobramos à esquerda, via Avenida Boa Esperança e, percorrendo alguns metros, logo avistamos, à direita, o rio Poty e, à esquerda, um conjunto de olarias (2). À medida que percorremos

esta avenida, as olarias vão ficando mais evidentes e crescendo na paisagem. São grandes pirâmides constituídas de tijolos e dispersas numa área de aproximadamente dois quilômetros de extensão por duzentos metros de largura.

Com efeito, o cenário destas olarias é singularmente impressionante. No topo destas pirâmides avistamos várias mulheres com panos coloridos envoltos na cabeça, sem dúvida para protegê-las de um sol equatorial abrasador. Se nos aproximarmos um pouco, veremos homens com o corpo totalmente impregnado de barro, dentro de buracos enormes. Vemos também crianças próximas às mulheres e aos homens ou ainda em grupos de idade.

Percorrendo este bairro, designado como bairro Olaria (3), no sentido sul iremos encontrar uma concentração maior de casas, que inicialmente se mostravam poucas e esparsas. Estas casas estão todas distribuídas de forma não muito regular, nos dois lados da Avenida Boa Esperança. Estamos agora no bairro São Joaquim, precisamente o lugar onde realizei esta pesquisa. A sua área compreende uma extensão de aproximadamente um mil quatrocentos e sessenta metros, no sentido norte, iniciada no entroncamento da Rua Martinelli Cavalcante com a Rua Rui Barbosa, até o bairro Olaria (4).

Nos documentos mais recentes sobre a divisão urbana de Teresina, o bairro São Joaquim não está incluído na Mancha Norte I ao lado dos bairros Matadouro, Nova Brasília, Alvorada, Mafrense e Poty Velho. Sob o ponto de vista destes documentos, o São Joaquim é um aglomerado populacional que teve seu início mais ou menos na década de 70, em consequência das levas de migrantes expulsos do meio rural e atraídos pelas supostas oportunidades de emprego e serviços concentrados na capital. Esses migrantes, chegando a Teresina, vêm ocupar terrenos pertencentes tanto a particulares quanto a órgãos públicos que, às vezes, podem transformar-se em áreas de tensão social.

Mas, além dessa forma de ocupação, São Joaquim atraiu famílias de outros bairros de Teresina, como também

de vários lugares do campo, principalmente em função do trabalho nas olarias, onde poderiam ter uma atividade para sustentar suas famílias.

Os registros que compartilham da idéia da ocupação via trabalho nas olarias passam a designar esta área como "comunidade de oleiros" pertencente ao bairro Poty Velho. Toda a área, de aproximadamente 90 hectares é de propriedade particular, do senhor Primo Vaz da Costa. Só recentemente, depois de um razoável percurso judicial, conforme descrito posteriormente, uma área de 53 hectares foi anexada ao patrimônio do município de Teresina. Ao mesmo tempo, a mencionada comunidade é fixada, segundo o novo Plano Estrutural de Teresina, no bairro São Joaquim. O senhor Chagas - um dos moradores mais antigos - lembra que a ocupação mais intensiva da área deu-se em 1974, data que coincide com a construção de um dique (Av. Boa Esperança) para proteção de cheias periódicas dos rios Parnaíba e Poty, que, de fato, favoreceu a habitação e exploração da região. Primeiro foram as casas de alguns encarregados do senhor Primo Vaz da Costa, vindos especialmente para cuidar do terreno. O restante do pessoal foi atraído pelas olarias. Esta visão, convém ressaltar, também é compartilhada por muitos dos moradores atualmente residentes na área. Inicialmente os trabalhadores foram convocados pelos **donos de olarias**, e, depois, pela oportunidade do **trabalho livre**, isto é, autônomo.

Um dado importante é que não dispomos de estatísticas abrangentes e confiáveis acerca da população de São Joaquim, nem do IBGE, nem da Prefeitura Municipal. Segundo um resumido perfil realizado em fevereiro de 1988, pela Secretaria de Trabalho e Ação Comunitária - SEMTAC, no São Joaquim estabeleciam-se aproximadamente 200 famílias, com uma média de 1.500 moradores. Esta população, de acordo com este perfil, é composta principalmente de crianças e jovens na idade de 0 a 18 anos, não estimada, entretanto, em termos percentuais. O documento avalia, ainda, que as

famílias são compostas de descendência numerosa, cujo número varia de 04 a 12 filhos.

Conforme um levantamento que realizei em 1985, havia, no bairro, 118 casas. (Designamos casa cada moradia de um grupo doméstico). Avaliei, na época, uma média de 08 pessoas por casa, o que daria uma média de 944 pessoas.

Apesar da fragilidade dos dados censitários sobre a população do bairro, parece ter ocorrido um considerável crescimento populacional na região. O crescimento da população neste bairro foi estimado para 6.744 habitantes em 1990 e para 11.317 habitantes no ano 2000, conforme dados publicados pela Secretária Municipal de Planejamento da Prefeitura de Teresina-Pi. Portanto, esta estimativa revela um número de habitantes superior ao que estimei anteriormente (5).

As casas se encontram muito próximas uma das outras. A falta de centros em torno dos quais a população possa se agrupar é consequência do próprio processo de constituição do bairro, que ocorreu sem nenhum planejamento estrutural. Cada uma das casas é habitada por indivíduos vinculados por laços de parentesco. Geralmente são pai, mãe e filhos solteiros e, excepcionalmente, juntam-se a eles a mãe de um dos cônjuges. São estes indivíduos que formam o grupo doméstico. Entende-se, pois, por grupo doméstico, a unidade de residência e consumo, e é dentro dele que tem lugar a reprodução física e social dos seus membros (FORTES, 1985).

A importância da casa para a classe trabalhadora tem sido analisada, principalmente, por constituir uma categoria cultural intimamente relacionada com a família. A palavra casa expressa, portanto, tanto a idéia de família, como também uma estrutura material, como se vê nos estudos em áreas urbanas (HEYE, 1980), (BILAC, 1978), (FAUSTO NETO, 1978), (BARBOSA ALVIM, 1959), (KLASS, 1982 e 1987) e (MACEDO, 1979), como nas pesquisas em áreas rurais (GARCIA Jr., 1975), (HEREDIA, 1979) e (MOURA, 1978). O estudo da casa enquanto espaço representativo do grupo doméstico será

visto com mais detalhes no terceiro capítulo deste trabalho, quando analisarei as categorias espaciais e o seus significados na socialização lúdica da criança.

Olhando o bairro, o visitante percebe uma única rua (dique), que o corta ao meio, designada pela prefeitura e reconhecida pelos moradores como Av. Boa Esperança. Enquanto ando pela rua, o que nunca consigo fazer sozinha mas sempre acompanhada de muitas crianças, percebo, além das casas, algumas pequenas lojas. São um tipo misto de **mercearias**, destinadas à venda de produtos de primeira necessidade, e **botequins**(6). Nestes estabelecimentos, sempre encontro homens reunidos em animadas conversas, nem sempre amistosas e, quase sempre, bebericando uma cachaça. Vejo, também, uma casa um pouco mais larga que as outras, onde se pode ler, Centro Comunitário.

Este Centro pertence à Igreja Católica e foi construído, em forma de mutirão, pela comunidade. Nele é feito o trabalho de catequização das crianças, são realizadas as missas, servindo ainda como local de trabalho dos grupos de costura e bordados, e de sede da atividade mais importante: a escolinha para as crianças. Caminhando mais um pouco, posso reparar uma casa grande, onde está escrito: Associação e Cooperativa dos Oleiros.

Para as famílias do bairro São Joaquim, foi muito importante e significativa a chegada, em 1984, do Pe. Eduardo, pertencente à Paróquia da Vila Operária e com experiências de trabalho na linha das Comunidades Eclesiais de Base - CEBS. O Pe. Eduardo iniciou o seu trabalho no bairro na perspectiva, segundo ele, de ajudar o povo a se organizar à base de sua fé, para assumir a sua própria vida. Começou, então, o entrosamento na vida do povo, formando grupos de catequistas, celebrando missas debaixo das árvores, no meio da rua, ajudando a matricular as crianças nas escolas públicas das imediações e fazendo reuniões na casa de famílias. De lá, surgiram os primeiros movimentos associativistas que começaram com a participação de uma minoria, mas que foi responsável pela criação da

Associação de Oleiros (7), passo decisivo para o aparecimento da cooperativa, com o apoio da Prefeitura de Teresina.

Anteriormente, precisamente em 1977, foi criada a primeira associação, designada como ASSOAUTER (Associação dos Oleiros Autônomos de Teresina). Desde o seu início, a ASSOAUTER teve a sua organização sob o comando dos arrendatários, isto é, os donos de olarias, e não dos trabalhadores. Essa divisão, aparentemente sem importância, cresce gradualmente em consequência da expansão da atividade oleira, resultado do incremento da construção civil, nessa época, em Teresina. Com isso, a ASSOAUTER, que deveria trabalhar em defesa dos oleiros, transforma-se, ou melhor, mantém-se, como já estava prescrito desde o seu começo, em uma Associação de Donos de Olarias.

Todo esse processo veio a consolidar-se quando, em 1984, a ASSOAUTER negociou, com a Interamerican Foundation (IAF), um contrato de financiamento, a fundo perdido, no valor de US\$ 29.70 (vinte nove mil e setenta dólares), para a realização de projetos na área, usando o desenvolvimento do processo de produção de tijolos e telhas e visando, conseqüentemente, à melhoria de vida da Comunidade de Oleiros. Os resultados, porém, não chegaram à comunidade, porque os projetos não foram realizados.

Para completar o quadro, o governo municipal resolveu, sem consultar o Poder legislativo, conceder à ASSOAUTER o direito de exploração da área por 15 anos. Assim, o contrato de arrendamento que, nas décadas anteriores, fazia-se com o Sr. Primo Vaz da Costa, passa ao poder público, que deveria recolher cinco por cento do valor do produto, com o objetivo de criar uma Central de Produtos Oleiros Ltda, entidade que, na realidade, não veio a formar-se.

O padrão de ocupação da área cria, dessa forma, uma segmentação peculiar. De um lado, confirmá-se uma população de proprietários que, geralmente, são absenteístas. De outro, ficam os oleiros, normalmente moradores e traba-

lhadores na área. Configura-se, assim, a existência de uma hierarquia claramente estabelecida. Com efeito, a renda média, por mês, do oleiro girava em torno de 1,7 salários mínimos no verão, quando a remuneração é maior, e 0,4 salários mínimos no inverno, quando a remuneração é menor. Por outro lado, constatou-se que o lucro médio mensal dos arrendatários, neste mesmo ano, foi de CR\$ 1.539,00 (Hum mil quinhentos e trinta e nove cruzeiros), equivalente, aproximadamente, a 4,6 salários mínimos (8).

Durante todo o ano de 1987 os oleiros vivenciariam uma experiência, até então inimaginável: participar de uma **luta** contra os arrendatários (grupo de pessoas que obtiveram licença de arrendamento pela Prefeitura e desenvolvem um sistema de produção utilizando a mão de obra familiar paga conforme o volume da produção). Esta luta teve começo, como está claro em um documento da SEMTAC, por opção política dessa Secretaria, que, sensibilizada com as miseráveis condições de vida dessa população, resolveu, juntamente com o padre e as famílias de oleiros, articular a criação e organização de uma cooperativa de produção e comercialização de tijolos e telhas. Mas, apesar do apoio institucional ter sido de grande importância, diria até que sem ele o movimento fracassaria, isso não torna diminuta a participação da comunidade. Examinando o cotidiano, vê-se que esta teve um papel de resistência(9), pois, no dia a dia, convivia com os arrendatários através do trabalho, do qual dependiam para viver. E não eram poucas as ameaças e pressões que recebia deles para abandonar este empreendimento.

Dona Delvita - presidente da Associação e principal líder do movimento - não se intimidou diante das ameaças, inclusive de morte, porque tinha, na esperança de um **trabalho livre**, a sua força, que não lhe deixava fracassar.

Não posso deixar de mencionar a participação de um grupo de mulheres nessa luta. Originariamente a participação das mulheres dá-se junto à CEB, no movimento para organização de grupos de catequistas, de grupos de corte e

costura, grupos de jovens e também de reivindicações de transporte urbano, creches, luz elétrica, etc.

Em março de 1987 foi feita a primeira reunião envolvendo as lideranças locais e a Prefeitura de Teresina com os objetivos de conseguirem o direito de uso das jazidas e posteriormente criarem a cooperativa. Estabelecida a pauta reivindicatória, inicia-se o processo de luta, que foi assumido pelas mulheres. Em junho desse mesmo ano foi criada a Associação de Oleiros, tendo como presidente uma mulher. Na opinião dela, tal fato veio fortalecer a luta e dá mais coragem para continuar o enfrentamento com os arrendatários.

Uma das minhas informantes conta que da criação da Associação para a formação da Cooperativa foi necessário mais organização e união das pessoas. Ela mesma realizou várias reuniões em sua casa. Organizou, junto com outras mulheres, a manifestação pública em frente ao Tribunal de Justiça, onde acontecia a votação da anulação do contrato de arrendamento da terra concedida anteriormente à ASSOAUTER. É com prazer que ela conta a sua participação no movimento e faz questão de mostrar que os homens tiveram uma participação menor. Ela diz sempre que foi uma luta de mulheres, na tentativa de realçar e valorizar a importância da participação feminina no movimento (10).

A imprensa local divulga em massa o movimento, inicialmente direcionado para o alcance de dois objetivos: a criação da cooperativa e o direito de exploração das jazidas. Isso estava diretamente vinculado à suspensão do contrato concedido à ASSOAUTER para a exploração da área por 15 anos. Em junho de 1987, a Justiça concede liminar de emissão de posse à Prefeitura de Teresina. Com a liminar, praticamente o contrato com os arrendatários é suspenso, e o direito dos oleiros trabalharem na área fica vinculado à Prefeitura Municipal. Através da cooperativa, instituída legalmente em maio deste mesmo ano, a Prefeitura estabelece a divisão de 53 hectares entre dez grupos composto de 4 famílias cada um.

Mesmo com alguns arrendatários na área, os oleiros iniciam o trabalho, segundo o modelo cooperativista instituído em comum acordo. O modelo de cooperativa permitia às famílias gerenciarem a produção e, conseqüentemente, a própria renda. A função da cooperativa é a organização da produção total dos grupos, garantindo a produção através dos insumos básicos e da ampliação da comercialização para fora do bairro (11). Ao final do ano de 1987, foi realizada uma avaliação deste período de trabalho e constatou-se, conforme relatório da SEMTAC, que a renda de cada família chegou até a quatro salários mínimos mensais, bem superior, portanto, ao alcançado no sistema de produção anterior.

Atualmente, tanto a Associação como a Cooperativa são geridas pela CEB. A convivência da CEB com as lideranças femininas entrou em desarmonia porque, segundo elas, as divergências tornaram-se conflitivas, principalmente na forma como vêem a participação da CEB e da Prefeitura. Para elas, a participação da Prefeitura é um mal necessário. Quanto à CEB, consideram a sua participação grande demais. A CEB, por sua vez, justifica que a presença da Prefeitura significa a substituição de um patrão por outro e isso não está de acordo com a idéia de o povo assumir a sua própria vida.

O bairro São Joaquim, diferentemente de tantos bairros da periferia urbana, é um local de moradia e de trabalho. As pessoas nele moram porque nele trabalham ou vice versa. E, o mais importante, é que eles se sentem privilegiados, ao contrário de muita gente da periferia de Teresina, em situação de desemprego absoluto. O trabalho nas olarias é o que aglutina o maior número de trabalhadores, inclusive mulheres e crianças (12), mas no local existem outros, como os **vazanteiros** (grupos de homens que desenvolvem agricultura de subsistência às margens do rio Parnaíba) e **pescadores**.

É interessante ressaltar a desvinculação desses grupos com o trabalho de olaria. Os **vazanteiros** formam, inclusive, uma associação e desenvolvem suas atividades

agrícolas às margens do rio Parnaíba. No período da estiagem das chuvas, de maio a novembro aproximadamente, o rio baixa suas águas, deixando vastas áreas úmidas e férteis, denominadas vazantes, nas quais são desenvolvidas as culturas de feijão, milho, melancia, quiabo, maxixe, abóbora, etc. A atividade de pesca congrega, segundo dados da Colônia de Pescadores Z-8, sediada em Teresina, 600 pescadores e 300 embarcações de pequeno porte. Embora sendo um dado que leva em conta outros bairros, além do São Joaquim, Poty Velho, Mafrense e Nova Brasília, ainda assim revela a importância da atividade para a população em geral e, especialmente, para a que estou pesquisando (13).

Diria, até aqui, que a noção do São Joaquim como bairro, seus limites e funcionamento, pode estar relacionado a dois aspectos principais. Um, a presença dos moradores em trabalho nas olarias. O outro, a participação dos oleiros na Comunidade Eclesial de Base-CEB. Isso decorre, como vimos, do próprio processo de constituição do bairro, onde a natureza do processo produtivo criou uma categoria homogênea de trabalho, o oleiro. Por outro lado, a participação de alguns segmentos desta categoria nos trabalhos da CEBS parece dar lugar à formação, entre eles, da idéia de comunidade enquanto um agrupamento social pequeno onde existe um conhecimento pessoal e formam uma organização reivindicatória para a solução dos problemas coletivos como a falta de água, luz, transporte, entre outros. Nesse sentido, a idéia de união, de consenso, seria necessária como prática política.

A idéia de comunidade (14) passa a designar, entre os moradores, via a religião, aprendida nas CEBS, não uma simples união de indivíduos, mas uma força política capaz de uní-los na solução dos problemas comuns. Como demonstrei anteriormente, todo o processo de criação da cooperativa legitimou uma idéia de comunidade nesse sentido. Ainda se nota um outro tipo de simbolismo no termo comunidade; a idéia de que há entre as pessoas um conhecimento e uma solidariedade, implicando em união e consenso.

Lembro novamente aqueles prédios, o da cooperativa e do centro comunitário, símbolos materiais dessa idéia de comunidade. Mas é preciso ressaltar também que, no cotidiano destes grupos, existem muitas diferenças, conflitos, divisões políticas.

### A Vivência no Verão e no Inverno.

O ritmo de vida e trabalho, oscilando entre **verão e inverno, semana e fim de semana, dia e noite**, são "formas através das quais as pessoas são conscientizadas ou se conscientizam da passagem do tempo" (GEERTZ, 1978).

O tempo do **verão e do inverno** são bem marcados. São visíveis as diferenças de um período para outro. O período do **verão** se inicia mais ou menos em maio e vai até dezembro, e, nesse período, todas as pessoas, homens, mulheres e crianças estão inteiramente ocupados, na tarefa produtiva, que coordena e organiza todas as outras. No tempo do **inverno**, que vai de fins de dezembro a começo de maio, as atividades nas olarias ficam impraticáveis. Neste período, a população se dispersa, à procura de trabalho. Uns retornam ao interior, em busca de trabalho na agricultura; outros intensificam a pesca nos rios; outros ainda saem pelo centro da cidade à cata de serviços como lavar, passar, cozinhar, limpar jardins, etc.

Tal como descrevi, estamos diante de um tipo de cultura onde a noção de tempo seria, como foi demonstrada por Thomposon (1967), como Task orientation (orientação por tarefa). Segundo o mencionado autor, neste tipo de sociedade, que bem poderia ocorrer entre os povos primitivos ou em um pequeno povoado de pescadores ou agricultores, o tempo não é fixado exteriormente, mas, ao contrário, parte das necessidades de execução de determinadas tarefas. Não faz sentido, para estas pessoas, idéias tão familiares entre nós como **não perder tempo, matar o tempo, correr contra o tempo, etc** (15). Entre os oleiros, durante o **verão**, o dia transcorre numa combinação entre várias tarefas, desenvol-

vidas por diferentes pessoas, em diferentes espaços no bairro. A noção de tempo não está desvinculada da noção de espaço, (16) ambas não são noções abstratas, mas relativas a um tempo e lugar. Isto pode ser explicitado através da oposição principal **casa/olaria**, o que veremos melhor no terceiro capítulo, quando analisarei os espaços de socialização lúdica da criança. Diria ainda que, nesse bairro, o tempo é concebido como um tempo cíclico, ou seja, o ritmo do tempo marcado por ciclos de atividades. O tempo não é visto como uma duração ou um processo linear ou contínuo. Ele é usado e adaptado para distinguir duas fases diferenciadas, o verão e o inverno.

Entretanto, pode parecer contraditório e um tanto confuso encontrar concepções cíclicas de tempo que, segundo a literatura especializada, são mais encontradas em algumas sociedades primitivas ou camponesas, ordenando a vida de grupos urbanos na sociedade ocidental. É que nesta prevalece a noção de tempo enquanto linearidade e história.

Leach (1974) parece resolver a contradição, ao afirmar que as sociedades ocidentais modernas conjugam ao mesmo tempo uma concepção linear de tempo com um tempo cíclico secundário. Para os indivíduos e grupos analisados, por enquanto, é necessário aceitar a convivência de um ritmo de vida dado tanto pela circularidade do tempo quanto pela linearidade. O que é mais importante não é tanto a diferença da concepção de circularidade e linearidade, mas, seguindo Livia Barbosa (1984), o valor atribuído à categoria tempo em cada sociedade. O tempo, como um valor máximo, aparece nas sociedades modernas ocidentais.

O capitalismo industrial foi o agente principal, segundo Thompson (1967), que fez com que as pessoas valorizassem o tempo como alguma coisa que podia ser manipulada segundo interesses, podendo-se daí obter vantagens. Claro que se está falando do ponto de vista da expansão do capital, que criou novos hábitos de trabalho, sob uma disciplina rígida do tempo e que foi responsável pela divisão,

segundo Thompson, entre "trabalho" e "vida", com uma valorização muito maior do tempo vendido que do tempo livre.

No fim do século passado, Lafargue (1977), no clássico ensaio "O Direito à Preguiça", chama a atenção dos operários para as desastrosas consequências do trabalho na sociedade capitalista. Segundo ele, os proletários, nesta sociedade, são homens, mulheres e crianças "esquálidos", doentes e totalmente consumidos pela obrigação de doze horas de trabalho diário, alimentados unicamente pela ideologia do trabalho como "engrandecedor da alma" e "saciador da fome". Lembra o autor que todos os povos primitivos, não submetidos ao trabalho operário, têm uma vida bela, digna, alegre e saudável. Nesta perspectiva, o trabalho se opõe à liberdade, à alegria, à saúde, enfim, à vida dos trabalhadores.

Feito este parêntese, essencial para mostrar como a noção de tempo vem sendo construída de diferentes formas em várias sociedades, volto aos indivíduos e grupos do bairro São Joaquim. Como vimos, neste bairro coexistem diferentes noções de tempo, uma linear conjugada com outra circular, a qual é percebida de forma mais clara no cotidiano. Aqui, assim como no bairro operário de São Paulo estudado por Caldeira (1986), o modo de vida para os moradores se dá de uma maneira "natural", porque é assim que se vive e sempre foi assim. O cotidiano é formado de um conjunto de fragmentos de estilos de vida e papéis e composto de pequenos e grandes afazeres que marcam o seu tempo repetitivo e igual. Este ritmo é quebrado, poderia dizer, apenas pelos fins de semana. Para, em seguida, tudo se iniciar novamente e da mesma forma.

## NOTAS DO CAPÍTULO I

(1) DURHAM (1988) associa o fenômeno da formação da periferia urbana em São Paulo ao crescimento iniciado no século passado e intensificado a partir da década de 50. O resultado foi a constituição de novos espaços designados pela expressão periferia (talvez, conforme CALDEIRA (1984), em substituição ao termo subúrbio), que indica um tipo de espaço distante do centro da cidade, caracterizado pela falta de uma infra-estrutura básica e habitado pela população mais pobre, que mora em favelas e cortiços. Para CALDEIRA (1984), o conhecimento do fenômeno periferia, por nós, não se deve apenas à sua existência enquanto tal, mas decorre de um processo político organizado pelos seus moradores, que passaram a exigir do poder público alguns serviços como luz, água, iluminação, calçamento, esgotos, ônibus, posto policial, etc.

(2) Ao falar em conjunto de olarias e/ou apenas em olaria estou me referindo às pequenas unidades de produção de tijolos, as quais empregam métodos rudimentares neste processo de produção, e, na sua maioria, utilizam relações familiares de produção.

(3) Ao mencionar bairro Olaria estou pensando na área urbana instituída pelo Decreto número 1932, de 16 de agosto de 1988, a qual, a partir desta data, passou a chamar-se bairro Olaria, de acordo com a publicação do Diário Oficial do município número 10922/22/88.

(4) II Plano Estrutural de Teresina-1988, Legislação Urbana de Teresina volume 2. Prefeitura Municipal de Teresina.

(5) TERESINA EM REVISTA, ano 1 número 01, agosto de 1990, Secretaria de Planejamento, Prefeitura de Teresina.

(6) A análise de MACHADO DA SILVA sobre o "Significado do Botequim" mostra que o botequim desempenha alguns papéis de grande relevância para setores das classes trabalhadoras. O botequim, além de servir como local para aqui-

sição de dinheiro emprestado e funcionar como ponto para biscate, representa, a nível simbólico, a possibilidade do frequentador de participar de outro mundo, uma vez que o botequim é parte integrante do sistema capitalista. Nesse sentido, segundo o citado autor, o botequim representa o símbolo de um esforço no sentido de participar de um universo (e uma ponte para isso) por parte de certos grupos desamparados pela ruptura dos esquemas referenciais da sociedade tradicional" (MACHADO DA SILVA, Luiz Antonio". "O Significado do Botequim", em Cidades: Usos e Abusos. São Paulo, brasiliense, 1978:113).

(7) Oleiro é o trabalhador que prepara o barro e molda peças de forma artesanal.

(8) De acordo com um levantamento feito na área, em agosto de 1985, pela Fundação Joaquim Nabuco-FUNDAJ. Vale lembrar que, naquela época, o salário mínimo regional correspondia a Cr\$ 333,00 (trezentos, trinta e três cruzeiros).

(9) A questão da resistência das classes trabalhadoras tem sido analisada, via de regra, nas sociedades capitalistas, como o enfrentamento de classes. Nessa perspectiva situa-se, por exemplo, o trabalho de MARILENA CHAUI, **Conformismo e Resistência: Aspectos da Cultura Popular no Brasil**, em que esta autora desenvolve a noção de cultura popular enquanto prática social mesclada ora de conformismo, ora de resistência. Ou seja, analisa a resistência como uma resposta das classes subalternas à cultura dominante, dentro da qual esta se insere. No entanto, na situação que estou analisando, a perspectiva que mais se aproxima deste trabalho parece ser a situação do plantation tradicional, conforme o estudo já muito conhecido de LYGIA SIGAUD (1979) entre os trabalhadores da cana de açúcar em Pernambuco, em que mostra que a resistência dos dominados ("moradores", "foreiros", pequenos proprietários e arrendatários) aos dominadores (proprietários da terra), ocorreu em uma situação histórica específica, na qual a

resistência não significou um questionamento da tradição e nem da legitimidade do sistema.

(10) Ver Teresa Caldeira: *Mujeres, Cotidianidad y Política*.

(11) Segundo informações da própria cooperativa, esta oferece insumos tais como lenha, palha, areia e serragem e recebe o pagamento em tijolos, na seguinte correspondência: uma carrada de lenha - 4000 tijolos; uma carrada de areia - 500 tijolos; uma carrada de serragem - 1000 tijolos. A sobra dos tijolos a cooperativa compra dos oleiros por um determinado preço e vende por outro. Depois, faz o repasse do dinheiro para os associados.

(12) Existem dados, em termos da divisão administrativa através de Manchas, que caracterizam a Mancha Norte 1, formada pelos bairros Matadouro, Nova Brasília, Alvorada, Mafrense e Poty Velho, como uma das áreas da periferia urbana de Teresina que possui um maior número de pessoas ocupadas. Isso se deve à existência, na área, das atividades de olaria e pesca, que absorvem grande número de pessoas em idade ativa.

(13) Ressalto, mais uma vez, a heterogeneidade dos grupos em função do padrão da apropriação e uso do espaço. Atualmente constatam-se a presença dos oleiros, dos vazanteiros, dos pescadores, de arrendatários e de pequenos funcionários públicos. Claro que a heterogeneidade das ocupações cria diferenças de rendas entre os trabalhadores do bairro São Joaquim, e, conseqüentemente, distinção de consumo também. Todas essas atividades, com exceção dos empregados no Estado ou no Município, são considerados pertencentes ao setor informal da economia, por serem compostas por uma força de trabalho não absorvida pelas unidades capitalistas de produção. São atividades exercidas de forma autônoma ou ainda em unidades produtiva, só que, comparadas às do setor formal organizado, são designadas como micro-unidades produtivas. Esta conceituação de setor informal tem como referência o Plano Diretor de Desenvolvi-

mento Urbano de Teresina, Instituto de Administração para o Desenvolvimento, Recife, 1983:5.64.

(14) O conceito Comunidade, conforme ROBERT A. NISBET (1980), representa um dos conceitos principais no pensamento sociológico do século XIX, estendendo-se a outras áreas como a filosofia, a história e a teologia. No pensamento religioso, já no século XIX, a idéia de comunidade ultrapassa o individualismo religioso, adquirindo uma conotação política. Nesse sentido, segundo Nisbet, a Igreja exige sua autoridade junto ao Estado, em temas pertinentes à sua natureza.



## O Cotidiano das Crianças

As crianças do bairro São Joaquim vivem num mundo no qual os adultos detêm o poder, mas o seu tipo de vida não as deixa excluídas, sem a atenção do grupo. De maneira geral, levantam muito cedo, no mesmo horário dos pais, com exceção das muito pequenas, na idade de aproximadamente 3 a 4 anos, além dos bebês. No período do inverno, permanecem mais tempo nas redes, esperando a chuva passar para, em seguida, levantar e sair pelo mundo, obedecendo quase que só ao calendário dos divertimentos, porque também dormem, comem, trabalham, etc.

No horário de sete às onze horas da manhã, não se encontra quase nenhuma criança andando pela rua. O bairro parece uma cidade abandonada. Grande parte das casas cerram suas portas e janelas. Os pais estão trabalhando na olaria junto com alguns deles, meninos e meninas. Outros vão à escola. Mas, quando se chega até às casas vê-se que, por trás daquele aparente estado de abandono, estão principalmente as meninas com os irmãos (ãs) menores, encarando todas as tarefas domésticas.

Analisando as várias formas de trabalho das meninas de um bairro favelado da cidade Salvador-Bahia, Zahidé Machado examina como o trabalho se articula no grupo doméstico e fora dele, na produção e comercialização de bens, no desenvolvimento de atividades industriais marginais, atuando no mercado informal. Destaca a autora a importância do grupo doméstico na "reposição/reprodução da força de trabalho na estrutura produtiva da cidade de Salvador". E menciona, em termos de conclusão, que as meninas sofrem uma dupla exploração dentro e fora do grupo doméstico, em razão de serem mulher e criança/adolescente. A autora refere-se ao trabalho das meninas como "realimentador do sistema sócio-econômico", uma vez que o trabalho constitui-se em valioso recurso de preservação e até de treinamento da força de trabalho, e um expediente de valia na obtenção de mão-de-obra praticamente gratuita (MACHADO NETO, 1979).

À medida que se aproxima o meio dia, avistam-se mais crianças andando na rua. Logo se percebe de onde estão vindo. Os que vêm da escola estão limpos, inteiramente vestidos e calçados, ao passo que aqueles que vêm da olaria estão com pouca roupa, descalços, com o corpo sujo e uma aparência exausta.

No intervalo de 11 às 13h30, a rua é ocupada quase que totalmente por crianças. É o horário do repouso dos pais. Neste período, é importante ressaltar, as crianças têm obrigação de sair de casa. Elas vão ao encontro dos companheiros de idade, para brincarem um pouco.

A partir das 14h o ritmo da manhã é repetido. Há, porém, uma troca de crianças. Entre os meninos, aqueles que foram para a escola, agora vão para a olaria e vice-versa. Entre as meninas, a permuta dá-se geralmente da escola para a casa e desta para a escola.

Lá pelas 16h, o movimento na rua vai crescendo. Mulheres e homens mais idosos começam a circular no espaço em frente à casa. Crianças andando a pé ou de bicicleta, indo e vindo das mercearias, onde foram fazer alguma compra, geralmente a mando dos pais. Os homens já estão chegando da olaria e vêem-se com eles, em casa, algumas crianças fazendo algum tipo de serviço. As mulheres, de volta da olaria, vão assumindo os encargos domésticos e liberando as filhas.

Quando a noite principia, tudo vai se transformando e ganhando novos contornos. Os meninos nunca dispensam o jogo de futebol no fim da tarde. Participam apenas os maiores, os menores de oito anos nunca têm vez. Andando a esta hora na rua, encontro crianças sozinhas ou acompanhadas. As meninas que têm bonecas saem desfilando e atraindo a atenção das outras, que vão chegando e formando os grupinhos.

Exatamente às 18h, é comum as mães estarem demasiadamente irritadas. Com os bebês no braço, gritam aos outros para irem para casa: está na hora do banho e da comida. Durante esse tempo, as crianças gostam de assistir

televisão, o que fazem geralmente fora de casa. Das 46 crianças pesquisadas, apenas duas tinham televisão em casa. A televisão congrega, além das crianças, os membros da família e, apesar do momento exigir dos espectadores silêncio, as crianças muitas vezes iniciam conversas, briguinhas, brincadeiras, o que faz as mães ficarem constantemente preocupadas. Algumas mães chegam a ir até às casas pegarem os filhos, trazendo-os de volta, de modo nem um pouco compreensivo e gentil, para um observador de fora.

Depois das 18h é grande o movimento de crianças na rua. Elas preferem estar principalmente em dois lugares: em frente à Cooperativa e próximo ao único telefone público do bairro. A escolha deve-se a um motivo muito simples: são os únicos lugares com iluminação elétrica.

A grande diversão é brincar, geralmente em grupos formados conforme a idade e o sexo. Brincam, segundo eles, até esgotarem as energias, mas, se olharmos o relógio, veremos que as brincadeiras vão até mais ou menos às 21h. Depois disso, a rua é ocupada pelos adolescentes e mais tarde ainda pelos homens. Estes, durante a semana, vão dormir lá pelas 22h, não muito mais tarde que os filhos.

Como a realidade é sempre mais rica do que nossas sínteses, apresentarei fragmentos da fala de algumas crianças. Estava com elas em frente à Cooperativa, exatamente às 20h15min. e pedi que algumas delas descrevessem tudo o que fizeram naquele dia. Eis o que disseram:

Edson (9anos): Toma banho, brinca de bola, come bolinho e bolacha. E vai de madrugada viajar para o Canindé - uma cidade do estado do Ceará - em companhia da mãe e do irmão mais velho, pagar uma promessa para São Francisco. Lá vai tirar retratos, cortar o cabelo e assistir uma missa.

Rosinha (12 anosa): Lava os trem (louças), faz a comida, limpa o fogão e varre a casa. De noitinha anda de bicicleta pela rua.

Clemilson (8 anos): Vai para a escola e brinca do atrepa (a definição desta brincadeira pode ser lida no capítulo V)

Renato (9 anos) : Vai à escola e trabalha riscando tijolo.

Elisabete (8 anos): Trabalha na olaria carregando tijolos para a D. Carlota, mas só vai receber dinheiro sábado. Trabalha ainda na olaria do Sr. Pituíba.

Wellington (12 anos): Risca tijolos na olaria do seu próprio pai e depois joga bola no **pincho liso** (na rua).

Biá (7 anos): Enche os potes e lava os **trem** com a Conceição e vai brincar de banhar na chuva (joga a água e diz que é chuva)

Os fins de semana representam, para a maior parte das crianças, a grande oportunidade de lazer, pois estão liberados do trabalho nas olarias e das tarefas domésticas. Esta oportunidade, porém, está sempre limitada pelas condições econômicas. A renda dos pais não permite gastos além das necessidades básicas, sendo a alimentação o principal item. Assim, as crianças passam o tempo em brincadeiras no próprio bairro. Algumas vezes fazem passeios, quando acompanham os pais em algumas visitas a parentes, ou, ainda, quando a escolinha da comunidade os promove.

## As Redes de Sociabilidade e a Festa do Batizado

As relações com outros meninos e meninas têm se dado, principalmente, em função do parentesco e da vizinhança.

As relações de sociabilidade envolvendo o parentesco e a vizinhança são muito enfatizadas na literatura sobre bairros rurais e urbanos. Geralmente estes trabalhos têm ressaltado a importância destas relações como mecanismo de ajuda e apoio mútuo (1). Trabalhos mais recentes mostram que as crianças têm um papel relevante como conectoras dessas redes. (cf. MACEDO, 1985).

Grande parte das crianças entrevistadas e observadas por mim fazem parte de várias famílias, provenientes do mesmo tronco comum. Formam quatro gerações sucessivas, englobando, verticalmente, filhos (as), netos (as) e bisne-

tos (as). Este tipo de família é conhecida na literatura como família extensa, isto é, ao longo do tempo vai se formando um grupo constituído por um casal e as famílias conjugais de todos os seus descendentes (AUGÉ, M. 1978). Além disso, as crianças fazem parte ainda de famílias nucleares, que não são aparentadas entre si.

É importante ressaltar ainda que nem sempre as unidades familiares são formadas apenas de famílias nucleares. Algumas famílias incluem um novo casamento -legal ou não- de um separado(a) com uma separada(o), e, dessa forma, o grupo passa a ser composto deste casal mais os filhos da união anterior com os filhos dessa nova união. A este tipo de família a literatura designa como família composta.

Do ponto de vista da residência, o padrão neolocal parece ser a regra base. Prevalece a idéia que todos devem morar em seu próprio grupo doméstico, o que seria uma forma de garantir a autonomia e independência da família.

O parentesco ritual- o compadrio- visto etnograficamente a partir das crianças, revela que um dos laços que os une em relação aos padrinhos deve-se, em grande parte, ao aspecto lúdico. As crianças, quando se referem aos padrinhos, o fazem geralmente via recebimento de presentes. Esperam deles receber alguma coisa, seja uma palavra de carinho, seja um emprego ou presentes. A doação de presentes dá-se sobretudo na época de Natal, e, se por alguma razão os padrinhos não aparecerem neste dia, alguns costumam chegar até as suas casas. Os principais itens com os quais se presenteiam as crianças são peças do vestuário e brinquedos. Estes são os mais esperados e os que mais lhes dão alegria e emoção. Excluídas as doações via instituições filantrópicas, é através dos padrinhos que as crianças têm acesso a algum tipo de brinquedo. Alguns chegam a imaginar o tipo de brinquedo (uma bicicleta, uma boneca Barbie) que gostariam de receber no Natal.

Stanley Parker (1978) lembra a importância do lazer no estreitamento das relações na família. Diz que

através da recreação se ensinam às crianças "lições de responsabilidade e de consideração para com os membros da família". Exemplos de aproximação nas relações familiares podem ser vistos quando algumas mães, excepcionalmente no fim de semana, organizam a brincadeira **comidinha**. Dessa vez, a brincadeira dá-se de modo que as crianças trazem as especiarias (arroz, carne, temperos, etc) e a mãe as prepara. Isso parece funcionar também como uma forma de compensar os dias de trabalho que as crianças passaram durante a semana.

Durante as entrevistas, as crianças sempre davam um jeito de falar sobre os padrinhos, com as madrinhas sendo mais lembradas, transparecendo assim que a relação com as madrinhas são mais próximas, mais íntimas e mais afetivas. No entanto, o padrinho é quem virtualmente e efetivamente pode oferecer algum tipo de trabalho.

Dessa forma, parece que a tendência é que as relações rituais se constituam como duplicação das relações de filiação (2.). Poderia dizer que as relações entre crianças e madrinhas funcionariam como extensão das relações entre crianças e mães. Mas, se observar um pouco mais o que elas dizem, parece, por exemplo, que a relação com a madrinha está sempre referendada de forma real ou virtual ao seu aspecto lúdico. Ao contrário, o relacionamento com a mãe envolve momentos bastante conflituosos.

Isto aparece claramente nesta entrevista:

No dia em que minha madrinha ir embora eu vou mais ela. Lá na casa da minha madrinha eu lavo trem, varro a casa, mas ela me dá tudo. Não reclama de nada.

Assim, tal como descrevi, o compadrio, visto sob a ótica infantil, traz, além da cooperação econômica e da lealdade política, aspectos mais conhecidos através das pesquisas sobre compadrio, um mundo de possibilidades lúdicas para as crianças. As ocasiões em que ocorre o compadrio são as festas juninas e a festa do batizado, frequentemente

dia oito de dezembro, dia de Nossa Senhora da Conceição. Nas festas juninas, através das fogueiras, é que se estabelecem os vários tipos de laços rituais, os quais, geralmente, envolvem apenas duas pessoas, podendo ser entre adultos, entre crianças ou entre crianças e adultos. No compadrio, por exemplo, a pessoa escolhe o padrinho ou madrinha e vai passar fogo com ele ou ela. Em volta da fogueira fica a madrinha, de um lado, e a afilhada, do outro. Então ambas, ao mesmo tempo, repetem três vezes estas palavras:

**São João disse.**

**São Pedro confirmou.**

**Para a Lídia ser minha madrinha.**

**Para a Silvana ser minha afilhada.**

**Que Jesus Cristo mandou. (3)**

Geralmente, no compadrio de fogueira, a criança escolhe para madrinha uma pessoa de quem ela gosta muito. A festa do batizado na **Comunidade de Oleiros** é um evento de grande significação. Parece ser a única festa que ocorre durante a vida das pessoas, servindo para marcar a singularidade do momento que passa. Este ritual tem um tom de muita seriedade. Seriedade que se inicia quando da escolha dos padrinhos, sempre de forma muito pensada, em que prevalecem critérios de valor para o grupo. Por isso, os padrinhos são recrutados frequentemente entre parentes, vizinhos e amigos.

Regras de respeito e consideração são prescritas. Aos padrinhos cabem, por exemplo, a criação das crianças, quando da ausência dos pais. O termo compadre passa a ser uma obrigação. Entre eles prevalece a crença de que se o nome compadre/comadre não for proferido, as crianças serão acometidas de doenças horríveis, até incuráveis. Há uma série de acontecimentos antes do batizado. Um deles, que chamou a atenção, foi a preparação da casa. Algumas, como a casa da Daluz, foi praticamente demolida e reconstruída. Quando indaguei ao Sr. Francisco porque não foi reconstruí-

da a sua casa com paredes de tijolos, este respondeu porque não deu tempo, não mencionando a questão econômica, mas o tempo, pois, sendo feita de tijolos, não estaria pronta no dia do batizado. Isto parece revelar que a casa, por ser uma expressão concreta do doméstico, espaço da vida familiar, exigiria cuidados especiais para os momentos em que a família se expressa socialmente através de alianças que a fortificam enquanto uma unidade.

O dia do batizado apresentou toda uma atmosfera de festa, um ritual festivo, composto de elementos profanos e sagrados, tais como se apresentam em festejos de religiosidade popular, mais conhecidos na literatura como festa de santo. (BRANDÃO, 1985:168). Com efeito, lá no bairro havia uma clara distinção entre a "missa e a festa" (4). A missa é realizada no centro comunitário, sob a coordenação do Pe. Eduardo, que a faz, naturalmente, conforme os cânones da Igreja Católica, enquanto os espectadores seguem o padrão de obrigatoriedade estabelecido pela tradição e pelos costumes.

Neste dia, quando cheguei ao bairro, deparei com as pessoas se dirigindo ao Centro Comunitário, onde haveria a primeira comunhão de quatro adolescentes e o batizado de vinte e três crianças. É importante enfatizar esse sentimento coletivo do grupo, que pode ser expresso pela quantidade de crianças para batizar, todas na mesma cerimônia.

As crianças que vão batizar tomam a posição do centro, formando um grande círculo, juntamente com os pais e padrinhos. Todas as crianças vestiam roupas brancas, com exceção de apenas uma criança, que estava com trajes azul claro. No momento do batizado, o padre lembrou, no seu discurso, o papel dos padrinhos, papel esse que não deve se limitar ao aspecto econômico, porém se estender ao moral e ao religioso, ironizando aqueles pais que escolhem padrinhos ricos para seus filhos, dizendo que esses padrinhos saem pela porta da Igreja, depois da cerimônia, e nunca mais aparecem.

Depois da cerimônia do batizado houve o momento das fotografias dentro da Igreja. Estavam presentes no local uns três fotógrafos, e os pais que podiam pagar posavam diante das câmeras. Na maioria dos casos, eram fotos dos pais com os padrinhos, afilhados e o padre. As poses não eram espontâneas, mas formais, marcando um momento especial na vida de cada indivíduo envolvido no ato.

Com o fim da cerimônia, todos foram para suas casas comemorar o batizado com um grande almoço. Neste almoço estão presentes a família nuclear da criança e os padrinhos. Não observei exceção deste padrão. O almoço consiste do melhor que eles podem fazer: arroz, frango assado, farofa e salada de tomates e cebolas. Há também refrigerantes, batida de maracujá e vinho tinto. O almoço é tão importante no ritual que algumas famílias deixaram de batizar seus filhos por não terem condições de oferecê-lo.

O que parece importante frisar não são os contrastes entre missa e festa ou sagrado e profano, mas a combinação de todos esses elementos, suas relações mútuas e a maneira como diferentes padrões estão relacionados. Nesta perspectiva, defendo a tese de Leach quando toma a execução de uma orquestra como metáfora do processo ritual. Na aceção dele:

"O significado da música não deve ser encontrado nos tons produzidos pelos instrumentos individuais, mas nas combinações desses tons, nas suas relações mútuas e no modo pelo qual os padrões sonoros particulares são transformados em modelos diferentes, porém relacionados." (LEACH, 1978:55).

Lembro, para finalizar, que a vizinhança está na base do relacionamento infantil e adulto. Porém, ao contrário do que é comumente referendado na literatura sobre famílias de baixa renda, onde as relações de vizinhança

constituem uma rede de cooperação e auxílio mútuo (5), percebi que, na perspectiva etnográfica da criança, as relações de vizinhança passam a ser vividas com muito conflito (6).

A casa do vizinho é considerada muitas vezes como **casa alheia**. É um lugar que a criança deve evitar. Essa distância deve ser sempre preservada, pois, na **casa alheia**, as crianças podem ser maltratadas, inclusive fisicamente.

Essa relação de evitação não é tão simples de perceber. O discurso predominante focaliza as relações de vizinhança como aquelas que têm maior proximidade social, sendo assim chamadas do **pedacinho**. E, frequentemente, ocorre entre eles troca de bens e favores. Os tipos de itens trocados são pequenas coisas, relativas a uma necessidade do cotidiano, como uma erva para fazer um chá, um punhado de açúcar e sal. Ou ainda uma xícara de óleo ou um remédio qualquer. Prevalece ainda a idéia de que em brigas de crianças os pais não devem brigar também, mas agir com compreensão e harmonia.

Diria que as crianças, por brincarem juntas, propiciam o contato entre as famílias, mas nem sempre reforçam os elos entre elas. Ao contrário, os elos às vezes se rompem e demoram muito para novamente serem reatados.

Para a criança fica a confusão irresolvida entre frequentar a **casa alheia** e, dessa forma, ganhar o espaço da convivência entre os companheiros de idade, ou ficar em casa e perder a oportunidade de participar de um mundo maior, onde ocorrem as brincadeiras.

As preferências das crianças e as singularidades dos espaços serão analisados mais profundamente no próximo capítulo.

## NOTAS DO CAPÍTULO II

(1) Podemos ver ainda essa notação de tempo através de atividades em Evans-Pritchard na análise que fez do povo Nuer.

(2) Conforme M. GRANET (1968) em *La Pensée Chinoise*, Albin Michel, Paris, citado por BARBOSA (1984:2), a China constitui um exemplo de sociedade em que a noção de tempo está vinculada à de espaço. ... "para um chinês a primeira casa construída numa rua é a número 1, a segunda a número 2, independente da localização de uma em relação a outra".

(3) Existem vários trabalhos sobre as formas de sociabilidade no contexto rural e urbano. Dentre eles destacamos os trabalhos de GARCIA JR, Afrânio Raul (1983); HEREDIA, Beatriz M. A. de (1979); CÂNDIDO, Antonio. (1979); FUKUI, (1979); PEREIRA DE QUEIROZ, (1973). No contexto urbano veja-se BARBOSA ALVIM, (1979; MACEDO, (1979); DURHAM, (1973); FAUSTO NETO, (1979).

(4) Essa idéia encontra-se desenvolvida, de forma melhor e mais clara, em ARANTES (1982).

(5) Estabeleci relações de compadrio durante a pesquisa de campo em dois rituais de batismo. O primeiro foi na Igreja católica. Fui escolhida como madrinha de batismo de uma menina de 3 anos de idade. E a bolsista que trabalhava como auxiliar na pesquisa foi convidada para ser a madrinha de crisma da mesma menina. Depois, fui convidada por Silvana, uma menina de 9 anos, para ser a sua madrinha de fogueira. Acredito que as razões destes convites, principalmente o que foi feito pela mãe da criança, sejam em função de que nós correspondíamos a alguns critérios valorizados pelo grupo: além de sermos boas, éramos também ricas.

(6) Para uma melhor compreensão destes termos ver FERNANDES, Rubem César (1982).

(7) A idéia sobre a vizinhança e o parentesco como importante campo de sociabilidade e cooperação entre

famílias da periferia urbana está baseada nas pesquisas realizadas por CALDEIRA (1986), MACEDO (1985 e 1986), TAUBE (1986), WOORTMAN (1986), NIEMEYER (1985), ZALUAR (1985) e KOFES, S. (1982,1990).

(8) Ver FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho (1983), quando trata da violência incorporada como uma regularidade nas relações de vizinhança.



## Espaços de Socialização Lúdica da Criança

A criança oleiro representa o espaço de forma significativa, relacionando-o principalmente às atividades e categorias sociais. Assim, vimos que a categoria **olaria** relaciona-se ao trabalho de **oleiro**, a categoria **casa** refere-se à **família**, a instituição **escola** a **estudo** e a categoria **rua** liga-se a **brincadeiras** (1). Essa relação não se dá de modo excludente pois podemos encontrar as mesmas atividades acontecendo nos vários espaços. Como exemplo temos as práticas lúdicas presentes em todos os espaços, embora haja um lugar preferencial, a rua.

Os espaços preservam entre si uma relação de complementaridade e dependência. Fazem parte da totalidade da vida da criança. Estas entram e saem nesses espaços segundo uma sequência temporal ordenadora do ritmo cotidiano. Nesses espaços as crianças se relacionam, criam coisas, têm comportamentos diferenciados, executam papéis sociais, obedecem regras sociais.

Neste capítulo pretendo, uma vez que as práticas lúdicas atravessam todo o espaço, analisar como essas práticas se relacionam às demais atividades de cada espaço. Além disso, gostaria de pensar sobre as razões e o estatuto de uma prática que está presente em vários lugares. Finalmente gostaria de poder, como Geertz (1978), interpretar os significados atribuídos às prática lúdicas.

Passo a considerar tais categorias como padrões de cultura, isto é, pertencentes a sistemas de símbolos significantes, onde segundo Geertz (1978) o homem estabelece uma relação de dependência com tais mecanismos na medida que eles constituem uma orientação para o comportamento. Como podemos ler em Geertz,

" A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada muitas vezes, mas o que é ainda mais crítico é sua extrema dependência de uma espécie

de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico" (Geertz, 1978:61,).

Sintetizando as indagações, interessa-me compreender como a criança apreende a categoria lúdico relacionada a certas categorias espaciais, de forma "a atingir conceitos e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico".

Passo, agora, à análise dos espaços (2), sem esquecer, porém, que eles guardam entre si uma relação de complementaridade. A separação entre eles é somente para efeito de análise, bem como a sua hierarquização, que não pretende informar sobre uma correspondência à realidade social.

### A Casa

Os trabalhos na literatura sobre casa têm ressaltado a importância desta categoria para se pensar sobre a família, seja enquanto modelo e, portanto, uma referência básica na ordenação do comportamento, seja como praxis cotidiana (1).

Especificamente em relação às classes trabalhadoras esses estudos têm demonstrado, no que diz respeito aos papéis sexuais, uma tendência de separar a vida social em uma esfera da casa geralmente associada à mulher e mãe, e em uma esfera da rua, eminentemente masculina e relacionada ao mundo do trabalho (2).

Essa mesma tendência de divisão dos espaços entre casa e rua repercute nos trabalhos sobre o lazer. Em Magnani (1984), por exemplo, prevalece a classificação entre "casa" e "fora de casa". Em casa predomina o lazer familiar, associado à mulher, como as festas tradicionais, Natal, Páscoa, Dia das mães, Aniversários, Batizados e

Casamentos. Fora de casa há diversificação do lazer, mas todas as formas encontram-se relacionadas aos homens.

A análise de Dumazedier (1976), realizada sob a ótica da estrutura habitacional de países desenvolvidos, como por exemplo a França, observa que a casa da classe trabalhadora, devido aos seus espaços reduzidos, não tem permitido o desenvolvimento do lazer dentro de casa para todos os membros da família. Este fato explica a ocorrência do lazer fora do lar, especialmente em bares e festas.

Em relação ao presente trabalho, constatei que o espaço doméstico não é o lugar principal das brincadeiras das crianças. Mas efetivamente é um bom lugar para se pensar sobre o lugar do lúdico na estrutura da família oleiro (3).

Em casa a divisão das atividades domésticas opera segundo critérios de sexo e idade. Às meninas cabe quase que exclusivamente as tarefas de casa. As mais velhas ficam responsáveis pela cozinha, isto é, fazer a comida e lavar as louças. As menores respondem pelo cuidado com os irmãos e irmãs menores, o que implica em dar banho, comida e colocar para dormir. Somente na medida que não têm meninas no grupo doméstico os meninos terão de ajudar a mãe, mesmo sob protestos deles. Espera-se deles apenas a participação na escola e no trabalho na olaria.

A nível de socialização da criança percebe-se, nestas famílias, via diferenciação dos papéis sexuais, que os meninos são dirigidos ao universo do trabalho fora de casa e às meninas cabe o espaço doméstico, embora elas também trabalhem fora de casa, na olaria ou em outras casas (4).

A oposição entre papéis sexuais repercute na disponibilidade de tempo livre para o homem, a mulher, o menino e a menina. A menina e a mãe têm menos tempo para atividades extra-domésticas em função principalmente de combinar o trabalho de casa com o trabalho fora de casa, embora o modelo dominante na família e na sociedade seja atribuir o lar como o lugar da mulher e da menina.

O trabalho, em casa ou fora de casa, e o estudo, são articulados por essas famílias como importantes categorias de socialização da criança (5). O trabalho representa não só melhores condições de sobrevivência para o grupo doméstico, mas efetivamente a possibilidade de reprodução física e social da criança fora da mendicância e da delinquência. Já o estudo se coloca como um projeto de vida, onde crianças e adultos estariam fora desta condição atual de trabalho e, portanto, de vida. Seja a prática do trabalho com objetivos imediatos e necessários, seja a prática do estudo com objetivos futuros, tudo isso concorre para essas famílias com a prática da ludicidade, estabelecendo oposição entre trabalho, estudo e brincadeiras. Esta oposição opera a nível de valores, fazendo com que a ludicidade seja vista de forma negativa, como ócio ou perda de tempo, e seus agentes como **preguiçosos, vagabundos, não querem nada com a vida.**

A criança não entende porque as brincadeiras não são incorporadas pela família como integrante do seu processo de vida.

Eu varro a casa, lavo os trens, boto os meninos para dormir, faço tudo, aí depois quando vou brincar, quando chego aí, a mãe ainda me bate. (R.9anos.F)

Então, as brincadeiras das crianças estariam fora desse modelo familiar, onde o trabalho e o estudo fornecem as principais categorias do processo de transformação da criança em adulto? Como se explicaria então o fenômeno da ludicidade? Seria uma contradição do modelo ou uma oposição entre modelo e comportamento?

Nessa estrutura familiar, a categoria lúdica não é privilegiada, mas faz parte integrante da vida familiar, sendo utilizada e acionada em alguns momentos segundo os

interesses, objetivos e mecanismos simbólicos do grupo familiar.

A partir das brincadeiras a família tenta transmitir regras de comportamento e de convivência entre eles e adultos no bairro: não pegar nas coisas alheias e não brigar com os vizinhos. Regras importantes para as relações sociais nessa situação de vida, onde a ajuda mútua entre vizinhos, parentes e amigos constitui uma estratégia de sobrevivência.

Pai, que é pai de família tem muita obrigação pra lutar pelos filhos... Porque a gente tem uma turma de filhos pequenos, são pequeninos e eles vão brincar na casa do vizinho. Aí a gente tem que recomendar a eles a primeira coisa é que quando eles peguem um brinquedo, lá eles deixem, né? Que é pra não se criar pegando nas coisas alheias. Porque a gente tem um menino desse tamanho né? ele vai pra uma casa, ele apanha um brinquedo e sai. Se quando ele chegar a mãe diz assim, meu filho onde tu encontrou isso aqui? se ele já tem um entendimentozinho; -foi na casa de fulano. Aí ele traz uma boneca, uma bola, aí a mãe diz; -guarde meu filho pra brincar. Aí amanhã ou depois de amanhã ele vê outra coisa de mais valor ele apanha e traz... aí aquela criança quando vai crescendo que ela pega no alheio de quem é a culpa? Não foi da criança, foi da mãe que tudo que a criança fazia ela deixava... Aí se ele vai pra casa do vizinho, tá brincando mais uma turma de menino, aí eles brigam lá, a mãe sai daqui chega lá esculhambando aquelas crianças e as mães das crianças. Aí aquelas

crianças ficam bem e aquelas duas mães ficam intrigadas. A gente tem que ralar com os da gente, mas a gente não tem que brigar com as mães de família, que a mãe de família que é mãe de família não tem tempo de brigar... Se tu apanhar, como eu vejo são muitas-se tu apanhar quando chegar em casa eu te dou outra surra. E o que quer dizer isso? É que estão ensinando as crianças a brigarem e quando elas ficarem maiores podem ficar um cangaceiro, um desordeiro, uma coisa, né? Aí a gente tem que aconselhar muito. -Olhem meus filhos, a gente quando uma pessoa quer brigar a gente não diz nada, a gente se retira que briga não dá resultado a ninguém. (C.58anos.F.)

Posso mencionar outro momento em que as brincadeiras tornam-se visíveis para a família. As mães encorajam as meninas para que elas, ao brincarem, se limitem ao espaço da casa. Dizem: brinquem sempre junto às irmãs e primas; não participem de jogos passados e violentos; escolham brincadeiras como contar histórias, brincarem de casinha, de comidinha e de brinquedinhos.

Dessa forma, as mães expressam a distinção de comportamento entre meninas e meninos, ao mesmo tempo que reproduzem a distinção histórica entre papéis sexuais. Nesse sentido, as brincadeiras poderiam estar contribuindo para a reprodução deste modelo familiar.

A impressão que tenho é que a categoria lúdico é a mais forte expressão da criança enquanto individualidade, autonomia e liberdade. É através dessa categoria e não do trabalho e do estudo que a família procura resgatar a criança enquanto ser diferente do adulto, ao passo que é através da categoria estudo e trabalho que procura retirar a criança da infância e integrá-la na vida adulta.

As mães, mesmo cansadas e estressadas da árdua jornada de trabalho ainda encontram tempo para à noite, junto dos seus filhos e filhas, contar histórias. Nesse clima intenso, parece que vivenciam os mais fortes sentimentos de amor, ao mesmo tempo em que os laços entre mãe e filhos se estreitam. Mais uma vez o que articula tudo isso é o modelo familiar, onde se encontra simultaneamente as categorias lúdico, trabalho e estudo. Nesse sentido, não há contradição no modelo, mas oposição, hierarquia, complementaridade, combinações com predominâncias diversas. A oposição brincadeira-trabalho não deixa de existir, mas o lúdico é pautado pelo grupo através de outras demarcações, como brincadeiras-papéis femininos, brincadeiras-relações familiares.

A criança, desde pequena, organiza a totalidade de suas experiências segundo essa lógica familiar, que também serve para organizar a vida do adulto. Essa mesma lógica também está presente em outros grupos sociais que não apenas as classes trabalhadoras. No entanto, nos setores desprivilegiados da população, o trabalho precoce das crianças faz com que a passagem do período da infância para a vida adulta seja mais rápido do que entre outros setores.

### Andar Pelas Casas: Casa e Casas

A criança faz distinção entre a sua casa e a casa alheia, que pode ser a casa do vizinho, de parentes ou dos padrinhos. Esta diferença entre as casas está muito relacionada às práticas lúdicas. Andar nas casas torna-se uma brincadeira, além de permitir outras tantas diversões como, por exemplo, ver TV, ou as brincadeiras com os vizinhos e parentes.

Assistir televisão não ocupa muito do tempo da criança, mas nem por isso deixa de ser importante. Talvez essa atitude se justifique em decorrência da dificuldade de acesso a esse meio de comunicação de massa. Ou pode ser ainda em virtude do domínio dos adultos na escolha dos

programas. Mas, apesar destes problemas, alguns programas infantis têm influenciado na determinação de algumas brincadeiras e proporcionado a sua reprodução em massa. É o que ocorre, por exemplo, com a brincadeira do Jaspion. A partir de um desenho animado japonês, as crianças recriam, adaptando-o a uma brincadeira de luta livre, que incorporam ao seu repertório cultural (1).

Andar pelas casas permite à criança a passagem de um mundo da casa repleto das obrigações domésticas para o mundo da rua, marcado fortemente pelas brincadeiras. Elas percebem a diferença entre a sua casa e a casa alheia, como podemos ver nas entrevistas a seguir:

A casa alheia é melhor para brincar. Andando pelas casas encontro muitos brinquedinhos nos quintais. Gosto de andar mais nas casas que tem televisão. (G.7anos.F.) Quando a minha mãe começa a brigar muito eu corro para a casa da minha madrinha (F.12anos.F.).

Como vemos, andar pelas casas dá muitas alegrias à criança, embora seja sempre uma situação tensa, porque os pais proíbem. Elas sabem disso e vêem até como injusta esse tipo de proibição.

O pai bate porque nós andamos nas casas. Eu faço tudo dentro de casa, quando chego do mundo, da rua, a mãe ainda me bate (R.9anos.F.).

A proibição dá-se tanto para as meninas quanto para os meninos. No entanto, é evidente a maior liberdade que os meninos possuem para sair de casa, por razões já analisadas anteriormente.

A casa, enquanto estrutura material, não oferece espaço especial para a criança. As casas são em geral pequenas e compostas de três compartimentos: um quarto, uma sala e uma cozinha. Isto funciona assim durante o dia porque à noite todas as peças transformam-se em ambiente de dormida. Mas as crianças não deixam de sonhar, imaginando um lugar só para elas:

O pai vai fazer um quarto para nós dormirmos. (G.7anos.F.) A mãe vai desmanchar a casa e fazer um quarto pra nós, cada um no seu quarto (J.6anos.F.).

Dauster (1985), na pesquisa que fez entre famílias da periferia de Niterói-RJ sobre representações de socialização da criança na família e na escola, afirma que a inexistência de um espaço na casa exclusivo às crianças está limitado apenas às condições econômicas vigentes na família.

Sem discordar das constatações anteriores, tanto as empíricas quanto as da referida autora sobre a determinação econômica da família na delimitação de um espaço físico na casa de uso da criança, gostaria de sugerir, além disso, que tal fato cria para a criança problemas de identidade contrastiva no grupo familiar, uma vez que sem definição de espaço elas passam por indefinição nos limites reais entre ser criança e ser adulto.

Em síntese, andar pelas casas é uma prática de grande significação lúdica para a criança, vivida com grande prazer e felicidade ao mesmo tempo que com enormes conflitos. É uma prática pautada nas demarcações diferenciais de espaços, as quais são vividas pelas crianças sob um conjunto de códigos e relações sociais também diferenciais.

## Andar Pelas Casas: Fora do Bairro

Nestes grupos familiares que ora estudo observa-se que é muito comum as meninas saírem de casa para viver temporariamente em outras casas fora do bairro. Isto ocorre principalmente no período do inverno, quando o trabalho nas olarias torna-se impraticável.

Essa prática, segundo os historiadores Ariés (1978) e Badinter (1980), era muito utilizada, de forma indistinta, entre as classes sociais na Europa do século XVII, enquanto um valor educacional que as mães ofereciam aos filhos e não somente como interesse econômico.

Fonseca (1987), a partir de um estudo sobre "Circulação de Crianças em Grupos Porto Alegrenses de Baixa Renda no Início do Século XX", analisa essa prática enquanto um sistema simbólico "razoavelmente coerente" e formado historicamente ao longo das gerações.

"... embora em momento algum eu pretenda subestimar a influência da pobreza nessas estruturas familiares, acho essencial sublinhar que não se trata de práticas tipo quebra-galho, surgidas ad hoc como invenções individuais do momento. Trata-se antes de um universo simbólico, razoavelmente coerente, resultando de gerações de experiências acumuladas".

Como nos mostra Fonseca, a "circulação de crianças" se estrutura a partir de "um universo simbólico razoavelmente coerente" cuja significação extrapola a lógica utilitária econômica implícita em argumentos do tipo "estratégias de sobrevivência".

Utilizando a mesma abordagem da autora acima citada, podemos ver que nos grupos familiares por mim estu-

dados esta prática tem aspectos que ultrapassam os interesses econômicos.

A mãe considera que a menina, para participar dessa "circulação", deve ter em média 9 anos e ser do tipo calada, quieta, não respondona e obediente. As casas às quais serão enviadas são preferencialmente a de um outro parente ou compadre mais abastado economicamente. As casas de gente rica são vistas geralmente via representação de classe pois, segundo elas, rico explora e ainda humilha a criança.

A mãe exige menos uma remuneração do que o recebimento de roupas e calçados novos e participação, junto com a nova família, de passeios e outros divertimentos. E quer, acima de tudo, que a filha seja bem alimentada e frequente a escola.

A criança fantasia sobre universos tão distintos e, nessa fantasia, surge a distinção entre casa de rico e casa de pobre.

Era uma casa de pobre toda suja e velha e de palha. Chegou um mágico e fez ficar rica, bem novinha e pintada. Tinha TV, cadeiras, sofá e geladeira. Tinha também ventilador, liquidificador e também brinquedos. (C.7anos.m.)

Dito assim até parece que a mágica está mais presente no período do inverno, momento em que os problemas de sobrevivência se intensificam, inclusive essa vontade da criança de andar pelas casas, conhecer e experimentar outros mundos. Por parte das mães predomina o sentimento de ter uma vida melhor e diferente para as filhas, principalmente para as preferidas, ou seja, as caladas, obedientes, etc. Evidenciam assim que enviar as filhas para outra casa constitui antes um prêmio do que uma punição.

## Rua e Ruas

Toda rua tem seu nome. Esta que estamos tratando é conhecida como Boa Esperança, nome dado pelos moradores quando, em 1964, foi construído um dique para represar as águas do rio Parnaíba. Com a rua, os oleiros tiveram uma boa esperança de melhorar a infra-estrutura do bairro, daí, talvez, seu nome.

Nesta rua, que liga o bairro São Joaquim ao bairro Olaria, no sentido norte, e ao bairro Matadouro, no sentido sul, ocorre a maioria das brincadeiras das crianças, as quais relataremos com mais detalhes no capítulo seguinte.

A rua, além de ser um espaço de transição entre casas, olarias e escolas, é também um lugar que tem especificidade própria. Na rua ocorrem vários acontecimentos envolvendo tanto adultos como crianças. Acontecimentos e relações sociais regidos por determinados códigos sociais que, na concepção de Brandão (1989), não são exclusivos. Nos estudos do referido autor sobre rituais e celebrações populares no Brasil, ele defende, em oposição a Da Matta (1985), que nessas festas há uma articulação entre códigos da casa e da rua, havendo, portanto, uma conjunção de códigos.

"De um certo modo, tudo que acontece nos dias de festa é uma sequência de cerimônias regidas pela idéia de vagar pelas casas e de entra e sai de Igrejas e casas, unificando como rito justamente as polaridades que existem não apenas entre a casa e a rua, mas entre também tudo aquilo de que elas são símbolos: o sagrado e o profano, o feminino e o masculino, a devoção e a

diversão, a restrição e a permissividade" (BRANDÃO, 1989, p.18)

O que quero sublinhar com as citações anteriores é que o universo da rua é muito complexo. Não representa apenas o lugar do perigo e da marginalidade. Ou ainda local exclusivo da individualidade, de lutas políticas e de malandragem como pensa Roberto da Matta (1985) (1).

A rua não é apenas local de homens, mas também de mulheres e crianças. Em determinado momento da pesquisa registro no caderno de campo:

Resolvi tirar umas fotos dos pescadores sábado à tarde. Cheguei ao bairro por volta das 15h. Depois das fotos resolvi dar um passeio ao longo da rua Boa Esperança, para observar um pouco o que acontecia num sábado à tarde. Muita gente sentada na porta das casas (**terreiro**). Interessante a presença de homens que durante a semana tinham ficado ausentes nas entrevistas. As pessoas em reunião são geralmente parentes e vizinhos próximos. As crianças circulam por entre os adultos nessas reuniões, fazendo coisas paralelas. Em grupos de irmãos, primos, primas e colegas, correm, pulam, gritam. E de vez em quando são chamados pelos pais para saírem da rua. Nisso eles têm muito cuidado, pois o movimento de carros é intenso. Dia de sábado e domingo chega a diminuir, mas mesmo assim algumas pessoas escolhem o local para aprender a dirigir. (Caderno de campo número 1.dez.1987)

As crianças na rua vivem de maneira exagerada as práticas lúdicas, mas, é claro, também desenvolvem outras

atividades. Elas podem ir às quitandas fazer compras, às casas dar recados, enfim, realizar alguma atividade mandada pelos pais.

As práticas lúdicas são realizadas de forma espontânea e longe dos pais. E, embora os pais não saibam o que está acontecendo, concebem a rua e o que nela acontece em relação às crianças como um mundo caótico, sem regras, sem solidariedade e sem sociabilidade.

O que eles fazem na rua?

- Só correndo, caçando conversa...

- Eu?

- Brigando, é isso que eles fazem.

- Não.

- É sim.

- Eu fico é brincando.

- É brigando.

- Eu fico é jogando triângulo.

- É brigando no meio da rua. (M.C.40anos.F e C.7anos.M.)

Ao contrário, o que observo é que as brincadeiras na rua constituem um aspecto importante de sociabilidade infantil. As crianças, através das brincadeiras, chegam a formar redes de sociabilidade, cujos membros podem ser parentes, vizinhos, colegas de trabalho e da escola. Assim como os adultos, vão constituindo uma esfera dos mais próximos, que também são os mais constantes.

Como nos ensina Florestan Fernandes:

"...existe uma cultura infantil constituída de elementos culturais quase exclusivos dos

imatuross e caracterizada por sua natureza lúdica atual" (FERNANDES,1979).

Essa cultura infantil, como o citado autor definiu, constituída principalmente de folguedos, é muito significativa do ponto de vista da aquisição de novos elementos culturais, bem como da atualização de outros elementos. Esse mecanismo de transmissão e recriação, na perspectiva de F. Fernandes, tem o seu suporte nos grupos de crianças e nas relações que mantêm entre si, bem como nas relações entre estes e os adultos, demonstrando que a socialização da criança vai além da relação dominadora e unilateral exercida pelos pais.

Durante o tempo de permanência em campo pude registrar alguns eventos na rua que envolviam diretamente as crianças e suas relações. Talvez, como recurso metodológico, seja interessante descrevê-los, pois, exatamente como ressalta Macedo, eles "podem permitir ao leitor uma apreensão mais clara da vida das pessoas" (MACEDO,C.Cinira,1986:192).

## Uma Noite no Bairro

Cheguei ao bairro por volta das 19h. Logo várias crianças vêm para perto de mim. Sentei na porta da casa de D. Carlota e do Sr. Joaquim. Iniciei uma conversa sobre os poderes da lua. A lua está cheia esse dia, iluminando a noite. Se plantar quiabo com essa lua ele não vai crescer, diz o Sr. Joaquim. E se mulher for parir a lua tira as suas forças, dificultando o parto, profere a D. Carlota.

As crianças ouvem em silêncio as estórias. Mas logo começam a pedir-me para brincar, passear, ir no parque de diversão que chegara há pouco tempo no bairro do Póty Velho, andar de carro e muitos outros pedidos. Eu, como todo adulto, vou dizendo não aos convites enunciados. Até que Rosinha (12 anos) me convida para caminhar pela rua e resolvi aceitar porque, ao mesmo tempo que satisfazia a

vontade das crianças, poderia saber o que eles fazem na rua à noite.

Depois de um certo tempo, por iniciativa das crianças, paramos em uma área espaçosa entre a rua Boa Esperança e as olarias. Resolvi aceitar sem comentários, pois a escolha deles para mim é importante, um vez que exprime uma vontade própria do grupo.

A primeira brincadeira que se organiza é de roda. Forma-se uma grande roda e cantam-se as cantigas **Batatinha Frita e Sabiá**. A brincadeira não dá certo porque na formação da roda todos querem pegar na minha mão e assim a brincadeira fica impossível de acontecer. Rosinha sugere que brinquemos de **Bombaquim** e vai logo fazendo a organização, decidindo que ela e eu seríamos a passagem. Ela fica com o código **galinha assada** e eu recebo o código **carne assada**.

**Bombaquim** é uma brincadeira em que participam muitas crianças. Forma-se uma grande fila onde se vai caminhando e cantando até chegar a duas pessoas que se encontram paradas com as mãos estendidas para cima, formando uma espécie de túnel. Aqui as crianças devem parar e uma delas é presa no túnel e só deverá sair depois de escolher um dos dois códigos enunciados. E a brincadeira continua até que todos os participantes estejam distribuídos entre as pessoas que representavam os códigos. A brincadeira termina quando uma fila conseguir derrubar a outra como na brincadeira cabo de guerra.

Na brincadeira de bombaquim a fila vencedora foi a representada pelo código **carne assada**. A brincadeira seguinte é **Mavé, Mavé**. Mais uma vez Rosinha decide quem fará o papel de pobre e o do rico: ela seria a rica e eu, a pobre. A brincadeira inicia depois de formar-se duas colunas, uma de frente para a outra, sendo uma composta por todas as crianças, representando os pobres, e a outra representada por só uma pessoa, o rico. A brincadeira termina quando a situação inicial é invertida, isto é, o pobre fica rico e o rico fica pobre. A coreografia é articulada através de alguns diálogos:

rico - Eu sou rica, rica, rica de mavé,  
mavé, mavé.

pobre - Eu sou pobre, pobre, pobre de mavé,  
mavé, mavé, quero um de vossos filhos.

rico - Que ofício dá a ele (ela).

pobre - Dou ofício de costureira, cozinheira,  
professora (todas as profissões são  
sugestão deles).

rico - De que manda buscar.

pobre - De cavalo, de ônibus, de trem (Tam-  
bém indicação deles).

Terminada a brincadeira, senta-se no chão e a Nega (8 anos) diz vários versinhos, dividindo o grupo. As meninas ficam sentadas em círculo no chão ouvindo os versinhos e os meninos correndo em volta, jogando palha de arroz sobre todas nós.

A brincadeira seguinte é do Cola e Descola (conforme descrição no capítulo seguinte). Brinca-se bastante, correndo, pulando, rolando no chão. Nisso a Elisabete (9anos) pede que compremos dindim e coloca a sua condição: só quer se for um inteiro.

Por indicação dela fui a uma casa que vende o tal picolé. Na casa uma mulher e seus filhos viam a novela e veio nos atender. Comprei dindim para todos. A Elisabete, não satisfeita, resolve tomar o da Glorinha (7anos) e correr para sua casa, de onde não saiu mais aquela noite. Depois soube que ela deu o dindim a sua irmã pequena.

Enquanto comiam, a conversa vai desenrolando-se sobre a viagem do Edie (9anos) para o Canindé-Ceará, com o intuito de pagar uma promessa que sua mãe fez para São Francisco. Por isso ele está vestido com o traje deste santo, uma roupa marrom comprida amarrada na cintura com um

cordão branco. Nisso, começa uma discussão que termina em briga entre Claudionor (11) e o Orlando (8). O Edie interfere na defesa do irmão Orlando. A confusão chama a atenção das mães que imediatamente chamam os filhos para casa. E assim o grupo se dispersa, cada um indo às suas casas.

Acredito que este grupo de crianças foi constituído mais em função da presença da pesquisadora. Não sei se na minha ausência os indivíduos seriam os mesmos. Provavelmente não, pois os interesses e os tipos de brincadeiras também poderiam ser outras. No entanto posso sublinhar que com ou sem a minha presença, a vizinhança e o parentesco são categorias importantes para a formação de tais grupos. Neste dia, as crianças que ali estavam ou eram parentes ou vizinhos e todos pertenciam ao mesmo "pedaço". Aquele espaço de convivência de um grupo da maior cidade do Brasil, observado por Magnani em sua pesquisa sobre o significado do circo-teatro.

### Alegrias de Inverno

Amanhece chovendo muito. Cheguei ao bairro e não encontrei nenhuma criança na rua. Na casa da Daluz encontrei algumas pessoas sentadas em cadeiras e algumas crianças no chão. O clima é de tristeza. As pessoas reclamam que não têm nada para fazer porque as águas da chuva acabaram com as olarias e o prejuízo é grande.

O tempo vai passando e as crianças continuam dentro de suas casas. Lá pelas 9h vimos o Wellington (11) com outro menino da mesma idade, empurrando um carro de mão. Passam por mim na direção das olarias. Acompanhei-os e junto comigo vai a Leila (5anos), a Cilmara (7anos) e a Glorinha (7anos) carregando seu irmãozinho Tonho nos quadris.

Quando se chega às olarias, as meninas caem dentro da água dando gritinhos e sorrindo muito. Wellington e o seu colega atravessam uma grande extensão de águas e vão até o outro lado pegar carvão de uma caeira agonizante

(local onde é assado o tijolo) dentro da água e, de repente, largam o que estão fazendo para correr atrás de uns bois.

Começam a chegar mais crianças e contam animadamente que neste período tem muitas cobras, portanto é preciso muito cuidado ao brincar dentro da água. Como estava próximo ao Natal, eles iniciam uma conversa sobre o que vão e o que querem ganhar. Edie (9anos) vai ganhar um caminhão da sua madrinha e a Leila (5anos) quer ganhar uma bicicleta, também da madrinha.

Depois de algum tempo, volto à rua novamente e agora já tem muitas crianças. Algumas correm, outras fazem bolinhas de barro e jogam nos outros. O clima é de muita animação. Ao mesmo tempo vejo Pituíba (dono de uma olaria) andar repetidamente de um lado a outro da rua com uma expressão de desolação e tristeza no rosto.

O inverno traz comportamentos e sentimentos diferenciados. É um período de muita alegria para as crianças e de grande tristeza para os pais.

Posso concluir que a rua é muito importante para as crianças, no verão ou no inverno, durante o dia ou a noite, na semana ou no fim de semana. Na rua elas podem viver um tempo fora das prescrições rígidas do ritmo de trabalho e gozam de maior liberdade para escolher dentro do seu repertório cultural o que querem fazer e os amigos e parentes com quem querem brincar.

A importância da rua, lembra Mayumi Souza Lima (1989), fazendo uma referência à historiadora Arlete Farge (1976), já havia sido notada nas sociedades pré-industriais até o século XVIII.

"Tudo se passa na rua. A rua pertence aos pobres e aos ricos que ali se encontram e se confrontam... As crianças brincam na rua; o espaço urbano é o seu universo; Elas o utilizam à sua vontade" (2)

Algumas análises recentes atribuem ao processo de urbanização ocorrido no mundo a tendência de transformação de um lazer dito mais "associativista", realizado predominantemente na rua, para um lazer mais "individualista", realizado dentro de casa.

Em relação à sociedade brasileira, o processo de urbanização ocorrido sob os valores do capitalismo fez com que, na opinião de Oliveira (1986), manifestada no seu belíssimo trabalho sobre Brinquedo e Indústria Cultural, a rua deixasse de existir enquanto lugar da criança exercer as práticas lúdicas espontâneas e associativistas. Além disso, segundo o referido autor:

"Acrescentem-se a esses processos sociais as inúmeras formas de manifestação da violência urbana e teremos por fim, em poucas palavras, as razões pelas quais as crianças passaram a ser criadas, o mais tempo, dentro de casa" (OLIVEIRA, P. S. 1986: 34)

Sem discordar dessas afirmações de Oliveira, gostaria de sublinhar que a rua não deixa de existir como espaço lúdico e de vivência para as crianças de baixa renda, geralmente denominadas como "menor carente" (3).

Não é a urbanização em si que faz da rua um espaço do perigo (4), mas nos parece que é o processo de pobreza para alguns setores na sociedade, o que vem ocorrendo em todas as cidades do mundo.

"...aproximadamente 30 milhões de crianças vivem nas ruas das cidades, crianças que fugiram de casa, ou foram abandonadas, ou são órfãs: a maioria é privada de cuidados com a saúde e educação e quase todas são

levadas a enfrentar a difícil escolha entre resistir ou aderir à violência, ao crime, à prostituição e ao uso de drogas, que são a realidade da vida desde Lima e Rio de Janeiro até Bombaim, Lagos e Nova Iorque" (5).

Assim há rua e ruas. A rua enquanto símbolo do perigo também é pensada pelas mães. E isso não deixa de interferir nas práticas lúdicas das crianças na rua, restringindo, delimitando ou proibindo o seu uso. Para as crianças oleiros, e talvez para muitas outras, a rua representa o espaço da interação livre com os seus pares, sem constrangimentos. Aqui, é onde outras regras estão sendo aprendidas, administradas, transacionadas, negociadas, recriadas, que não na relação pais e filhos, nem na relação professores e alunos.

### Olaria: Tijolos e Tijolinhos

O espaço da olaria, embora não seja autônomo e independente, assim como os outros também não eram, preserva sua especificidade enquanto lugar onde se dão as relações de trabalho, relações estas com características notadamente marcadas por relações familiares (1). E, embora não seja meu objetivo analisar o modo de produção oleiro (2), tomei-o como referência para a análise das representações do trabalho das crianças e da sua prática econômica para tentar pensar sobre a articulação entre as categorias trabalho e brincadeiras nesse espaço social.

Gostaria de iniciar descrevendo a **brincadeira olaria**, que, como veremos, é muito significativa para os propósitos da análise.

A **brincadeira olaria** é feita frequentemente por um grupo de crianças do sexo masculino que, na olaria e juntamente com os materiais acessórios, latinhas de sardinha e pedaços de pau, fazem tijolinhos. Fazem entre si a

divisão de tarefas entre o que coordena e os que fazem os tijolinhos. Ao que coordena designam **dono da olaria** e aos trabalhadores, **vassalos**. Feita a divisão, iniciam a brincadeira, que consiste em primeiramente pegar o barro mole e arrumar nas latinhas e em seguida expô-lo ao sol para secar. Depois de secos, retiram-no das latinhas e arrumam nas fiadinhos, para concluir o processo de secagem. Feito isto, fazem a **caeirinha**, para assar os tijolinhos, que, depois de assados, são distribuídos entre eles.

Entre as etapas do processo de fabricação dos tijolinhos é preciso ter muito cuidado com os outros grupos de meninos, pois eles podem e sempre acontece de roubarem os tijolinhos. Este incidente provoca ao mesmo tempo conflito entre grupos e solidariedade dentro de cada grupo de crianças. É que, segundo eles explicam, os tijolinhos prontos vão ser vendidos à cooperativa e do dinheiro recebido podem comprar o leite para as crianças.

Esta brincadeira tem um conjunto de símbolos significativos. Como podemos ver, olaria significa um certo modo de produção de tijolos. Este modo, para se realizar, precisa da divisão do trabalho, que separa no grupo o dono e os trabalhadores. O trabalho aparece como necessário à reprodução da família e dá-se exclusivamente pelos homens.

**Vassalo**, no dicionário de Aurélio Buarque de Holanda, pode ser: 1-Na idade média, aquele que depende de um senhor feudal, a quem estava vinculado por juramento de fé e homenagem; 2-Que paga tributo feudatário, súdito; 3-Subordinado, submisso (p.1443, 11<sup>a</sup> ed.).

Posso dizer portanto que a brincadeira olaria expressa um modelo de trabalho que lhes impõem obrigações econômicas em nível de subordinação, deveres familiares e regras de comportamento.

Na vida cotidiana, a criança ocupa, na divisão do trabalho, o posto designado como ajudante; os homens são os oleiros e responsáveis diretos pelo processo de produção de tijolos. As mulheres, embora exerçam tarefas importantes, são consideradas, juntamente com as crianças, subordinadas,

porque as tarefas que realizam também são consideradas como subordinadas (3). Porém, são tarefas complementares, pois, como nos ensinou Durkheim (1984), as suas funções são de integrar e garantir a unidade do trabalho.

O trabalho não é percebido pela criança apenas como uma relação econômica que, transformando a natureza, produzindo tijolos, pode contribuir para a reprodução do grupo doméstico. Nesse sentido, o ganho aparece como um estímulo importante. O trabalho para as crianças é percebido também como produto das relações sociais entre as pessoas no contexto social. Dessa forma, as crianças sabem distinguir o que é esperado delas enquanto trabalham com a família, com os padrinhos ou com os donos de olaria.

Se a criança trabalha com o grupo doméstico na olaria, ela vai ser considerada um aprendiz ou um trabalhador pequeno (4). Já com os donos de olaria essa categoria impessoal, o trabalho, não tem esse caráter de formação, mas aspectos puramente econômicos.

Em termos de consciência, as crianças preferem trabalhar fora do círculo de parentes, mesmo submetendo-se aos excessos e exploração do patrão. O ganho é muito significativo, embora seja muito pequeno e se coloque abaixo do da mulher, porque é através do ganho que eles se percebem como indivíduos e podem gozar assim de certas liberdades e estabelecer uma relação de mais igualdade entre eles e os adultos (5).

As crianças gastam o que recebem deixando uma parte com a mãe, utilizando o restante para o consumo individual. Os meninos compram geralmente pequenas coisas relativas à alimentação, como biscoitos e refrigerantes. As meninas fazem frequentemente compras à prestação nos camelôs (vendedor ambulante), como roupas, xampu, meias, perfumes, esmaltes, batons, etc.

As crianças percebem os anos passarem de uma forma singular. Quando são pequenas carregam poucos tijolos, depois mais e mais, até alcançar a idade adulta. Ser homem passa por deixar de trabalhar como vassalo e poder

ser dono de olaria, isto é, botar um barreiro pra fazer tijolo, e assim completar o ciclo da reprodução econômica e social do grupo doméstico, para tudo iniciar novamente quando esse homem casa e vai constitui novas unidades domésticas (6).

Até aqui tentei mostrar não que o simbólico na criança seja reflexo da realidade ou vice-versa, mas que no seu cotidiano estas duas coisas estão interligadas, fazendo a junção do simbólico e do utilitário (Sahlins, 1976). O símbolo olaria expressa não uma realidade que seja anterior ou exterior à criança, mas está integrada na realidade, ao mesmo tempo que a produz. A criança, mesmo brincando, situa-se enquanto um trabalhador historicamente subordinado que, na prática do trabalho, joga com várias possibilidades de se colocar neste universo.

Ora, se utilizei na análise um tipo de brincadeira para mostrar como se dá no mundo do trabalho a combinação de uma lógica econômica com uma lógica cultural, caberia a alguém perguntar se não estou deixando nas sombras a questão da exploração, dos abusos do trabalho infantil na nossa sociedade.

Gostaria de dizer que estou longe de não reconhecer a importância da infância como um período em que a criança deve exercer por excelência as práticas lúdicas. No entanto, mesmo não havendo nesse contexto o encorajamento dos pais para o exercício do lúdico enquanto veículo de aprendizagem (7), como acontece em algumas tribos indígenas brasileiras (8), e embora haja a discriminação entre trabalho e práticas lúdicas, com uma valorização do primeiro em relação ao segundo, para a criança as práticas lúdicas, assim como o trabalho, são dimensões importantes. É que as práticas lúdicas, mesmo realizadas sob uma grande repressão, não deixam de ser dimensão integrante da cultura infantil.

## Escolinha: Vida Cotidiana e Manhã de Lazer

Ao considerar a escola como o espaço onde se dá a educação formal, isto é, como um dos agentes significativos de transmissão cultural na nossa sociedade, interessa-me saber como acontece neste âmbito a apreensão do lúdico no processo educativo. Como a escola procura vincular a cultura lúdica vivenciada pelas crianças à prática educativa? Há na escola qualquer preocupação no sentido de transmitir às crianças conteúdos educativos via atividades lúdicas?

Constatei entre as crianças pesquisadas a frequência a duas escolas distintas. Uma, mais distante do bairro, localizada no bairro Poty Velho, é uma escola pública estadual de primeiro grau. A outra é a **Escolinha da Comunidade**, no próprio bairro, construída por iniciativa da CEB, com a aquiescência e apoio da comunidade. Tem como principal objetivo oferecer uma educação de apoio à da escola pública. Funciona em dois turnos para dar orientação complementar (auxílio às tarefas de casa) ao ensino regular.

A Escolinha da Comunidade funciona, institucional e metodologicamente, de forma independente da estrutura educacional. Elegi como objeto de investigação a Escolinha da Comunidade, por algumas razões. Primeiro por esta escola situar-se no próprio bairro e facilitar a proximidade entre crianças, pais, escola e investigação empírica. Segundo, constatei ali uma incidência maior de atividades lúdicas relacionadas ao processo educativo.

## Escolinha: Manhã de Lazer

**Manhã de Lazer** é um evento organizado temporariamente pela escolinha da comunidade para as crianças oleiros (1). Expressa dentre outras coisas, o comportamento da escola em relação à cultura lúdica infantil. Procurarei descrevê-lo a seguir, buscando destacar a dinâmica do evento e o comportamento dos principais atores envolvidos.

No espaço da escola tudo está preparado: merenda no fogo, pratos e talheres limpos, sala varrida e asseada, carteiras postas ao redor da sala e uma mesa com alguns jogos. São pega-varetas e alguns poucos jogos de dominó. Mais para a esquerda da sala há uma mesa com uma radiola e alguns discos. Duas professoras fazem a última revisão para saber se tudo está em ordem. Uma delas se coloca na porta para receber as crianças que estão chegando. Elas vêm de uma vez e uma a uma vão entregando à professora tomates, cebolas, quiabos e abóbora. Quando entram se dispersam pela sala: umas procuram o centro; outras, a periferia. A radiola começa a tocar uma música que não consigo identificar, tal é o barulho que as crianças fazem.

A Rita, uma das professoras, organiza uma brincadeira que se dá da seguinte maneira: formam-se duas filas de crianças: as da frente da fila passam uma bola por debaixo das pernas, indo de mão a mão até a última criança, que deve pegar a bola e correr para a frente da fila e repetir todo o movimento. A fila vencedora será aquela que primeiro conseguir colocar as crianças da frente atrás da fila e vice-versa.

A brincadeira do grilo, a brincadeira de roda, a brincadeira do bambolê, a brincadeira do mastro, da máquina, das cadeiras, enfim, uma série de tipos de brincadeiras sucedem-se na sala, com a maior participação das meninas. Os meninos estão mais ocupados nos jogos, dominó, varetas, peteca e futebol, estes na parte de fora da escola. Eles têm grande preferência pelas lutas nas quais se jogam no chão e caem uns por cima dos outros.

As meninas maiores assumem, delegadas pelas professoras, a organização das brincadeiras. As professoras dão continuidade ao papel de organizadoras de todo o evento, procurando saber se tudo está ocorrendo como planejaram, isto é, se as crianças estão realmente se divertindo.

Mais ou menos às 11h as organizadoras recolhem os poucos brinquedos e chamam todas as crianças, que são colocadas em forma de fila e sentadas no chão. Enquanto esperam

a merenda, cantam canções populares, muito conhecidas de todos: *Eu vi uma barata na careca do vovô.....; Eu perdi o dó da minha viola...; Rezar é muito bom, dormir é muito bom...* (canções populares). Neste momento Rita, uma das professoras, fala para mim da importância de conscientizar as crianças para os valores da vida.

Outras crianças, até então ausentes do evento, entram na sala e se posicionam na fila como se tudo aquilo já fosse muito conhecido por elas. O barulho é grande, as professoras pedem silêncio para iniciar as orações de agradecimento ao maravilhoso dia que tiveram. Ao terminarem as orações, a comida é distribuída em pratinhos e as crianças silenciosamente comem tudo. Logo após vão saindo e despedindo-se das professoras.

### Escolinha: Vida Cotidiana

No cotidiano escolar outras coisas acontecem. A sala está disposta segundo um modelo tradicional: carteiras, mesa e quadro de giz. As crianças chegam, sentam e a aula começa. A professora escreve no quadro dois exercícios, um para as crianças mais adiantadas e outro para as mais atrasadas. Volta à sua mesa, senta e fica de cabeça baixa, como se lesse alguma coisa. Na sala, alguns fazem o exercício e outros andam entre as carteiras, conversando e riscando a carteira do outro. A professora levanta e ordena que as crianças façam os exercícios e permaneçam sentadas em seus lugares. Ela vai ao quadro e responde aos exercícios e aqueles que fizeram acompanham; não há explicações nem questionamentos.

A professora apaga todo o quadro e escreve: cópia.

Bons Companheiros:

"Era uma vez um patinho muito amarelo e engraçado. Vivía à beira da lagoa onde tomavam banho todos os dias. Não tinha amigos nem irmãos.

Um dia conheceu um lindo peixinho vermelho e se tornaram bons companheiros.

O patinho e o peixinho gostavam do sol e da água".

A professora permanece em sua mesa. Entra na sala uma senhora, muito conhecida de todos pela sua participação na CEB, e ralha com a Leila porque está rolando pelo chão e conseqüentemente distante das tarefas. Outras crianças que também não fazem a cópia chegam até a mim e nessa pequena conversa nos informa dos locais dos seus estudos: a creche, quando eram menores, depois a escolinha e, quando tiverem idade, a escola do Poty.

Outra senhora passa pela sala reclamando do comportamento do Lucas, seu neto, e entra na cozinha. Ela é a mãe voluntária para fazer a merenda.

Mais ou menos às 11h é anunciado o almoço e a professora organiza as crianças em fila, em ordem de idade crescente. Não há rezas. As crianças recebem e vão de forma espontânea escolher os locais e os grupos preferenciais. Nisso me achego à professora, para uma conversa. O que mais lhe incomoda é a falta de higiene das crianças. Segundo ela, as crianças dormem sujas e ao acordar vão para a escola como estão, isto é, sujas. Mas ela justifica o estado de sujeira em função do problema de falta de água no bairro.

Sobre o aprendizado, o problema principal, segundo ela, é a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar do filho e da escola. Além disso, as professoras enfrentam problemas de salários baixos e irregulares. Este mês recebeu do próprio padre e no próximo, para a escola não parar, vai receber o contracheque de outra professora que é empregada no Estado e no momento anda viajando. Mas, apesar dos problemas e das muitas dificuldades, diz que a escolinha vai escapando.

Nesta descrição que acabo de fazer destacam-se duas fases distintas do processo educacional: um, cotidiano, voltado para o aprendizado da leitura e escrita e

outro, extraordinário, dirigido às práticas lúdicas. Esta divisão no tempo permite perceber que há uma atitude diferenciada em relação às práticas lúdicas. Estas são realizadas para fora da vida cotidiana, onde outras regras e comportamentos se manifestam.

O historiador Johan Huizinga (2) atribui como uma das características do jogo o fato deste acontecer dentro de limites de espaço e tempo próprios (3). Nesse sentido, para o citado autor, o jogo é um acontecimento de tal forma extraordinário que as coisas que ocorrem dentro dele são diferentes das que acontecem no mundo habitual. São exemplos disso as brincadeiras infantis, os jogos rituais dos povos primitivos, as saturnais e os costumes carnavalescos.

Na **manhã de lazer**, percebe-se essa característica apontada anteriormente, qual seja, a suspensão temporária da vida cotidiana da escola com outros acontecimentos se processando com suas regras e comportamentos próprios. Nesta esfera, as crianças passam a ser atores. As suas vontades e iniciativas são mais consideradas e respeitadas. É-lhes dada a oportunidade de conviver com os seus pares e adultos dentro de um espírito de alegria e solidariedade.

Observa-se, além do já mencionado, que há a transmissão de uma dimensão cultural representada pelas cantigas de roda e pelas brincadeiras, cuja importância foi expressa por uma das professoras: **conscientizar as crianças para os valores da vida.**

Na **vida cotidiana** esse espírito lúdico deixa de existir e as crianças são tratadas dentro da formalidade exigida pelo ambiente escolar. Não se nota a existência de práticas lúdicas para o aprendizado escolar.

Gostaria de neste ponto, abrir um parêntese para falar um pouco sobre a teoria do lúdico no processo de aprendizagem.

A utilização do jogo ou atividades lúdicas enquanto uma teoria da educação é recente na história da educação. Não é meu objetivo tentar organizar e sintetizar os vários trabalhos desenvolvidos nessa área, principalmen-

te se levar em conta o grande número de trabalhos, esquemas e classificações. Poderia, se o fizesse, correr o risco de me afastar do interesse do trabalho ou de procurar explicações na psicologia para os processos culturais.

Dos estudos efetuados na área da psicologia sobre o uso de atividades lúdicas na prática de educação, cabe registrar as investigações de Rosamilha (1979), pela maneira minuciosa como encara a questão na realidade brasileira.

Este autor, em "Psicologia do Jogo e Aprendizagem", um trabalho rigoroso de investigação teórica e empírica na área da psicologia escolar, defende um sistema de ensino integrado por atividades lúdicas. Segundo ele, os jogos ou brincadeiras realizados na escola, em sala de aula ou na hora do recreio, constituem uma atividade importante para desenvolver na criança a "prontidão" para a aprendizagem da leitura e da escrita. O conceito de "prontidão" é entendido como "um momento do desenvolvimento psicomotor, cognitivo e afetivo social da criança adequado a uma nova aprendizagem" (p. 99). Pelas pesquisas efetuadas em sala de aula, o autor constatou que "os jogos ajudaram as crianças a sentirem-se mais confiantes, mais competentes no ambiente escolar e no relacionamento com as matérias escolares, com o professor, com os colegas" (p.189).

Mas os estudos de Rosamilha não se restringem apenas à integração das atividades lúdicas à prática educativa. É necessário, além disso, que se considere "o contexto sócio-cultural, deste seus valores, seus mitos..." (p.112). Todo momento, para Rosamilha é, "na verdade, um bom momento para a aprendizagem da criança, por exemplo, poder envolver-se, usar seus próprios recursos, as estruturas disponíveis. Se é da natureza da infância o atributo lúdico, nossa hipótese é que os jogos permitem essa vivência e facilitam novas aquisições" (p.112).

Em síntese, posso sugerir que o processo escolar em pauta na escolinha é composto por duas esferas de atividades que aparecem como se fossem desvinculadas uma da outra. Uma, extraordinária, caracterizada pela prática

lúdica, onde as tradições populares são vividas não como "sobrevivências", mas ligadas à vida e assim sujeitas à capacidade criativa da criança. Outra, conforme o que se espera da educação formal, qual seja, preparar a criança para a vida adulta, instrumentalizando-a de acordo com a "cultura oficial" (4).

A desvinculação entre a cultura vivenciada através da manhã de lazer e a vida cotidiana deve-se em parte à concepção corrente e predominante em nossa sociedade e também entre eles de que o lazer deve existir apenas como função complementar ao trabalho produtivo.

O conceito de lazer emitido pela escola é, nesse sentido, uma prática que tem ao mesmo tempo a função de recuperação da energia desprendida no trabalho e o sentido de ocupar a criança com atividades que sejam mais saudáveis. Desse conceito depreende-se então o reconhecimento e a valorização do trabalho infantil, sem contudo efetivamente procurar alternativas de ensino para as crianças trabalhadoras.

Essa atitude com o lazer, ao mesmo tempo "utilitarista" e "moralista", pode ser entendida segundo uma visão funcionalista, conforme o educador Marcelino (1985), em que o objetivo é a procura da manutenção e do equilíbrio da vida social, e, nesse sentido, segundo o referido autor, fazendo uso das idéias do sociólogo Requixá, a eficácia do lazer está em poder ajudar "...a suportar a disciplina e as imposições obrigatórias da vida social, pela ocupação do tempo livre em atividades equilibradas, socialmente aceitas e moralmente corretas" (REQUIXÁ, 1977:35).

A escolha da comunidade parece ter para a criança um papel ambíguo, simultâneo, de reprodução do status quo e de recriação cultural.

## NOTAS DO CAPÍTULO III

(1) As categorias casa, olaria, rua e escola, como significativas do universo infantil, me foram dadas através de alguns desenhos elaborados pelas crianças. Solicitei delas esses desenhos com o objetivo de utilizá-los como fonte complementar de pesquisa, como já fizera Moreira Leite (1983) ao usar a fotografia para o trabalho de reconstrução histórica. Segundo a referida autora, o recurso visual não basta em si mesmo, sendo necessários para a realização de uma possível interpretação, dados do contexto social.

Pedi que participassem e eles entenderam mais como uma atividade lúdica. Realizamos essas reuniões na Cooperativa, por dispormos de melhores acomodações. Inicialmente poucas crianças compareceram mas, logo depois, veio um número muito maior, atraído, me parece, pelos maços de papel sulfite e vários lápis de cor, material ausente do cotidiano escolar. Obtive um total de 300 desenhos, entre um número impreciso de crianças pertencentes à faixa etária de 4 a 13 anos. Nos encontros, a temática brincadeira foi solicitada, não sendo portanto atividade de tema livre. No entanto, e isso foi mais interessante, os desenhos mostraram outras imagens ligadas ao contexto sócio, econômico e cultural da criança.

(2) A forma como diferentes povos em épocas distintas concebem e organizam o espaço têm sido objeto de estudo de modo privilegiado nas ciências sociais, principalmente na antropologia, que se tem perguntado basicamente sobre os significados que cada cultura atribui a essa dimensão.

## A Casa

(1) O texto de KLASS WOORTMANN "Casa e Família Operária", mesmo não sendo pioneiro, mostra a importância da categoria casa para se pensar sobre a organização dos

grupos sociais. Importa ressaltar, além do trabalho criterioso de síntese dos estudos sócio-antropológicos realizados no Brasil, a associação que o referido autor faz da categoria casa com a ideologia da família nuclear, a qual, segundo ele, se organiza em torno de dois papéis principais, "o pai de família" e a "dona de casa".

(2) CYNTHIA A. SARTI (1988), em uma pesquisa sobre as condições de gênero na periferia de São Paulo, constatou que a mulher está relacionada à casa e tem a sua interdição ao espaço da rua. Isso, segundo ela, faz com que as mulheres do Jardim das Camélias, tenham uma identificação natural com a procriação, demonstrando a inexistência entre elas da sexualidade como um domínio autônomo.

(3) A análise do papel das brincadeiras infantis na estrutura familiar pode ser vista ainda no trabalho *Memória e Brincadeiras na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX*, realizado por SILVA, M.A.S.; GARCIA, M.A.L. e FERRARI, S.C.M. As referidas autoras procuram mostrar, mesmo que de modo simplificado, as alterações ocorridas no papel da criança e das brincadeiras de acordo com os vários tipos de família (aristocrática, camponesa, burguesa e operária) da sociedade européia. Enfatizam a importância que tinham os jogos, festas e brincadeiras na relação dos indivíduos com a comunidade até o século XVIII, os quais eram realizados indistintamente por adultos e crianças. A partir desse século, os jogos e brincadeiras na estrutura familiar burguesa passam a ser exclusivos das crianças e orientados segundo uma preocupação moralizante que os discriminava conforme o sexo e a idade das crianças.

(4) A antropóloga RINA CORNEJO MUÑOZ DE VERA faz um estudo sobre os processos diferenciados de socialização para meninos e meninas em quatro províncias de Cuzco (Peru). Mostra que os meninos são dirigidos para a realização do trabalho agrícola e as meninas para o trabalho doméstico e que, embora as meninas participem juntamente com os meninos do trabalho camponês, estes se destacam

enquanto o gênero dominante, enquanto elas se conformam ao papel de subordinação.

(5) A pesquisa de Dauster(1985) com famílias da periferia de Niteroi-RJ mostra que para essas famílias não são as brincadeiras, mas o trabalho e a escola, os atributos principais para a definição da infância enquanto um período do desenvolvimento do indivíduo. Em função da realidade econômica dessas famílias prevalece a socialização orientada em torno da prática do trabalho. A escola surge, nesse contexto, como um projeto que pode viabilizar um futuro melhor, através de um emprego mais qualificado.

#### **Andar Pelas Casas: Casa e Casas**

(1) A transposição do filme "Jaspion" do contexto da indústria cultural para a brincadeira jaspion, vivenciada pelas crianças no contexto da rua, é um exemplo do poder que os meios de comunicação de massa exercem na sociedade moderna. Além disso, como observa E. DURHAN, tal fato revela a "dinâmica cultural da sociedade moderna". Aliás, "a dinâmica da transformação cultural se dá, pois, em grande parte, no contexto da "cultura de massa", como um processo constante de reelaboração cultural dos produtos oferecidos ou impostos pela indústria cultural e pelos outros "aparelhos ideológicos" de estado, especialmente a escola" (DURHAN, E., 1977:35).

#### **Rua e Ruas**

(1) Sobre a oposição de significados entre casa e rua veja DA MATTA (1981).

(2) FARGE, Arlete; "Vivre dans la rue", texto apresentado na conferência "Informations Sociales Transmises Par Les Objects", Helsinki, abr. 1976.

(3) O termo "menor carente" é geralmente usado na literatura de referência sobre a questão da infância pobre no Brasil. Atualmente essa categoria "menor carente" vem

sendo criticada nas ciências sociais, por ser produto de estigma. O menor em questão são sempre as crianças das classes dominadas, sem acesso a trabalho regular, à escola e sujeitas às leis econômicas e sociais que lhes são impostas e que procuram discriminá-las, estabelecendo-lhes um lugar subalterno e desprovido de direitos.

(4) Recentemente a Revista Veja, nº 22, ano 1991, publicou a reportagem "A VIDA E A MORTE DAS CRIANÇAS NAS RUAS DO BRASIL". Dentre outras coisas, mostrou que atualmente 800.000 meninos e meninas vivem nas ruas das metrópoles brasileiras.

(5) SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA-1991, Fundo das Nações Unidas para a INFÂNCIA-UNICEF :38.

#### **Olaria: Tijolos e Tijolinhos**

(1) AFRÂNIO GARCIA considera, com base em estudo de autores do leste europeu, como CHAYANOV e outros, como uma característica da economia camponesa o trabalho familiar, pelo qual o pai de família garante a reprodução física e social do seu grupo doméstico. Para efeito deste trabalho, considero a participação do grupo doméstico na produção de tijolos como a forma principal e dominante. Existem pessoas de fora dos grupos domésticos na execução do trabalho oleiro. Geralmente são vizinhos, parentes ou pessoas comuns.

(2) Considero aqui modo de produção em seu sentido restrito. Isto é, definido, segundo GARCIA(1983), pela articulação de relações de produção e forças produtivas, com fundamentado no materialismo histórico.

(3) A condição de subordinação das mulheres, do ponto de vista da sua exclusão na produção, segundo a antropóloga VERENA STOLCKE, em "Mulheres e Trabalho", constitui apenas uma de suas manifestações. As raízes da subordinação das mulheres na sociedade de classes são "produto do controle dos homens sobre a sexualidade e a capacidade reprodutiva das mulheres a fim de assegurar a perpe-

tuação ao acesso desigual dos meios de produção" (Ibidem, 1980).

(4) O trabalho da criança na família, segundo ANTUNIASSI (1983), não sofre regulamentação pelo Estado, uma vez que se pressupõe que as pessoas vinculadas por laços de parentesco não irão exigir atividades prejudiciais à criança.

(5) ERICH FROMM (1970) observa que o trabalho na sociedade contemporânea é ao mesmo tempo um meio para ganhar dinheiro e um libertador do homem da natureza.

(6) Essa reprodução nem sempre se dá dessa forma. Os indivíduos podem deixar de ser oleiros e trabalhar em outros ramos de atividades.

(7) O lazer pode e deve ser veículo de educação, conforme a análise de NELSON MARCELINO. Para esse autor, as atividades de lazer favorecem o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Aliás, tanto a vivência do lazer (consumo), quanto o lazer como criação cultural "deve ser privilegiado, sobretudo na infância, ... como uma forma de resistência, uma espécie de formação de arcabouço que permita atitudes críticas, criativas, ... (Ibidem, 1980).

(8) O psicólogo ROSAMILHA (1979) sintetiza alguns dados sobre a relação jogo e trabalho na cultura indígena brasileira. Afirma o citado autor que H. BALDUS, no seu estudo sobre os tapirapés, diz que as crianças aprendem brincando. Os adultos fazem para os meninos um pequeno arco com flechas e para as meninas uma pequena peneira. Dessa forma, as crianças aprendem brincando aquilo que é trabalho dos adultos. Outro exemplo está em SCADEN (1976), que afirma que no contexto tribal o próprio trabalho conserva sua natureza lúdica. Além disso ver ainda MELATTI (1978).

#### Escolinha: Vida Cotidiana e Manhã de Lazer

(1) Durante a pesquisa de campo houve outros eventos com caráter de lazer patrocinados por grupos externos. Um deles foi o "Brincando na Praça; Homenagem às

"Crianças", realizado por ocasião do dia da criança e patrocinado pelo SERSE (Serviço Social do Estado). Nesse dia foram realizadas várias brincadeiras, shows musicais e distribuição de brinquedos e alimentos.

(2) Umberto Eco (1989) afirma, do ponto de vista metodológico, que em *Homo Ludens*, publicada em 1939 em Amsterdã e na Itália em 1946, Huizinga citava o que lhe convinha, porque devia estabelecer as suas conexões com a arbitrária necessidade do procedimento artístico e não como deveria proceder na pesquisa historiográfica" (Ibidem; 271). Além dessa crítica metodológica, Eco chama atenção para a relação jogo e cultura realizada por Huizinga. Para Eco, Huizinga estuda o jogo do ponto de vista do comportamento contra a regra. Para Eco, Huizinga não faz uma teoria do jogo, mas uma teoria do comportamento-lúdico.

(3) Além dessa característica do jogo circunscrito a um tempo e espaço próprios, Huizinga considera ainda que os jogos possuem outras características: é uma atividade voluntária, desinteressada materialmente, cria ordem e é ordem e constitui uma evasão da vida cotidiana.

(4) Segundo Peter Burke, para compreender teoricamente a diversidade social e cultural européia foi necessário a elaboração de um modelo explicativo mais complexo, apresentado nos anos 30 por Robert Redfield. A partir da crítica a esse modelo que, na concepção de Burke, não inseria, dentre outras coisas, a questão da relação entre classes, o citado autor propõe o modelo de Redfield modificado, o qual reproduzimos aqui porque foi a partir dele que fizemos a distinção entre cultura oficial transmitida na escola e cultura popular transmitida na manhã de lazer.

"...existiam duas tradições culturais nos inícios da Europa Moderna, mas elas não correspondiam simetricamente aos dois principais grupos sociais, a elite e o povo comum. A elite participava da pequena tradição, mas o povo comum não participava da grande tradição. Essa assimetria surgiu porque as duas tradições eram transmitidas de maneiras diferentes. A grande tradição era transmitida formalmen-

te nos liceus e universidades. Era uma tradição fechada, no sentido em que as pessoas que não frequentavam essas instituições, que não eram abertas a todos, estavam excluídos. Num sentido totalmente literal, elas não falavam aquela linguagem. A pequena tradição, por outro lado, era transmitida informalmente. Estava aberta a todos, como a igreja, a taverna e a praça do mercado, onde ocorriam tantas apresentações" (Ibidem, 1989:55).

(5) A socióloga MARIA HELENA ROCHA ANTUNIASI, no trabalho **Trabalhador Infantil e Escolarização No Meio Rural**, dentre outras questões indaga sobre as consequências, no processo de escolarização, do trabalho precoce das crianças no setor agrícola. Para responder a essa questão, efetua um levantamento empírico e bibliográfico e chega à conclusão, tanto na literatura consultada quanto na análise dos dados, que a incorporação precoce da criança à atividade de trabalho tem consequências negativas em relação à escolarização, propiciando fatos como a evasão e a repetência escolar.

As pesquisas efetuadas no meio urbano também chegam a conclusões semelhantes. CHEYWA R. SPINDEL (1986) sublinha a tensão existente entre as categorias trabalho e escola para os assalariados, uma vez que a indústria cada vez mais exige nível de escolarização como condição de emprego e os trabalhadores infantis vivenciam grande dificuldade de conciliação entre escola e indústria.

As brincadeiras, os grupos de idade  
e gênero

## As brincadeiras e os Grupos de Idade e Gênero

Os atributos sociais para classificar a prática lúdica das crianças, podem ser agrupados em idade e sexo ou gênero. Analisaremos cada série separadamente, porém, interessa-me investigar o que está escrito nessa distinção, nessa constituição da identidade de gênero através das brincadeiras.

Antes, porém, coloco algumas questões de ordem metodológica. Primeiro gostaria de lembrar que a criança brincando foi observada em diferentes condições; isoladamente ou em grupo, brincando de forma espontânea ou dirigida, com ou sem a participação dos adultos, brincando em casa ou fora dela, na olaria, na escola e na rua. Em segundo lugar, que os termos brincadeira e jogo, frequentemente usados na literatura especializada com significados distintos, aqui, são usados de forma intercambiável. Brincadeira refere-se à prática lúdica da criança, desde os jogos ditos de exercícios, os simbólicos e os com regras. O termo brinquedo refere-se aos objetos usados pelas crianças para brincar.

### Brincadeiras dos Pequenos

Os pequenos são as crianças de menos de sete anos de idade. Suas brincadeiras são mais simples, no sentido de possuírem, segundo Piaget (1975), pouco conteúdo imaginativo e representativo. Envolvem mais "exercícios", ação. Jogos de exercícios segundo a definição de Piaget, são simples exercícios onde a criança realiza várias condutas, mas não altera as respectivas estruturas. O autor menciona, como exemplo, a situação de quando uma pessoa pula um riacho somente pelo prazer de saltar e volta ao ponto de partida para tudo iniciar novamente. Faz isso por mero divertimento e não pela necessidade de ir para a outra margem do riacho ou para aprender uma nova conduta.

Quando ficam em casa, gostam de rolar e pular no chão sozinhos, com os irmãozinhos da mesma idade ou com os irmãos(ãs) maiores. Em companhia destes, brincam de **caçun-da**, isto é, a criança maior coloca o menor nas costas e sai correndo pela casa. Ou ainda de **pulseira, jaspion** (imitação de luta de um desenho conhecido por esse nome veiculado pela TV, já mencionado na p. 69), etc.

O tipo de brincadeira depende mais da imaginação e criatividade do momento. Neste tipo de relação entre menores e maiores,, ocorre, às vezes, uma inversão. Os menores transformam-se em objeto das brincadeiras, ou melhor, em brinquedo, segundo o interesse dos maiores. Nesta passagem, os menores não aceitam passivamente, expressando através do choro o seu descontentamento, ao mesmo tempo que os maiores se divertem, dando gargalhadas e fazendo muito barulho.

Na olaria, os **pequeninhos**, conforme as representações dos pais, não fazem nada, só brincam, pisam nos tijolos úmidos, pegam na argila fazendo bolinhas que as vezes atiram nos outros pequenos e grandes. Divertem-se juntando pedrinhas e atirando dentro dos barreiros. De vez em quando se jogam nas poças d'água, atirando água em quem estiver perto.

Eles tendem, em algumas brincadeiras, a imitar os maiores. Biá, de oito anos, se divertia mexendo o braço com uma pulseira de plástico cor de rosa. Carol, de três anos, pediu a pulseira e começou a repetir o que sua irmãzinha acabara de fazer (esta brincadeira é conhecida como brincadeira de pulseira).

Essa mesma atitude se repetiu durante as entrevistas. Elas sempre imitavam o que os maiores tinham falado anteriormente. Durante uma entrevista, Ronaldo, de nove anos, respondeu que brincava de cola no corredor do colégio. Carol, de três anos, respondeu de forma idêntica. Só que Carol ainda não frequenta a escola.

Encontramos as imitações de gestos com as mãos, lábios e bocas. Outras vezes são sons dos mais variados.

Tudo isso, se realizado pelo simples prazer e divertimento, constitui brincadeiras de exercícios, segundo Piaget (1975)

Entre os pequeninos não observamos discriminação de sexo em relação às brincadeiras. Meninos e meninas participam de forma idêntica nestes " jogos de exercícios ". Essa mesma indiscriminação notamos, ainda, na maneira de vestir. Meninos e meninas andam geralmente nus, sem proibições ou prescrições pelo grupo dos maiores ou adultos, familiares ou não. Os familiares, geralmente, se referem aos pequenos como *ingênuos*. O que sugere, mais uma vez, que, nesta categoria de idade, o sexo não discrimina comportamento, nem atitudes diferenciais dos adultos para com as crianças.

A primeira infância, como uma fase importante na vida dessas pessoas, pode ser percebida, ainda, não só pelo tipo de brincadeiras desenvolvidas, mas também por certas atitudes dos pais.

Cabe notar aqui que os estudos de Ariés sobre a história social da criança e da família, tanto na sociedade tradicional, quanto na moderna sociedade européia, têm inspirado muitos pesquisadores brasileiros que procuram estudar a criança em um contexto cultural. Neste estudo, mais uma vez fazemos uso das reflexões bem iluminadas do referido autor, em busca de argumentos para a explicitação da infância. Ariés refere-se à expressão de um sentimento novo em relação à criança, a partir do século XVI. A família e, principalmente, a mãe, passa a ver a criança, que por sua ingenuidade, gentileza e graça, tornara-se um objeto de diversão para os adultos. Esse sentimento, que Ariés chama de "paparicação", é de grande importância na história da criança, em razão da formação de uma consciência da particularidade infantil, particularidade essa que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem.

A "paparicação" dos adultos com as crianças, nesse contexto, é muito comum. Os pais divertem-se com a fala errada das crianças, com seus comentários sobre algum assunto, ou mesmo malizações e danificações praticadas por

elas, coisas sempre vistas, pelos pais, como próprias da idade.

A expressão **nenê** é muito utilizada como um termo de denominação da criança, às vezes perdurando até a sua vida adulta. Observamos que a permanência da expressão **nenê** na vida adulta se aplica frequentemente ao filho primogênito. Da Luz, por exemplo, continua a chamar o Francisco de **nenê**. Diz que se acostumou, porque **experimentei chamar ele de nenê desde piquininim**. Francisco, hoje, tem 16 anos, trabalha e contribui muito para a manutenção da casa.

Embora essas crianças andem muito na Olaria e já carreguem alguns tijolos, os pais não consideram isto trabalho, porque eles não têm **aquela obrigação**, fazem quando querem. Até porque os pais não cobram deles essa atividade, por serem pequenos na idade e tamanho.

Na distribuição da **comida** e nos cuidados com a saúde, os menores recebem uma atenção especial. Para protegê-los de **quebrante**, crença em um tipo de mau-olhado, costumam amarrar uma fita ou pedaço de pano vermelho no braço ou no pescoço da criança, a fim de garantir o seu crescimento saudável. Os pedidos para as fotografias estavam direcionados, sempre, aos pequenos. Para isso eram **banhados, vestidos e penteados**.

Podemos então concluir que essa fase da infância é vista como um período diferente da segunda infância e da fase adulta. Aqui, a particularidade da fase se expressa pelas brincadeiras mais do tipo definida por Piaget como "jogos de exercícios", onde a imitação das brincadeiras dos maiores constitui outra característica. Não se observa diferenciação sexual na prática desses jogos. Meninos e meninas participam de forma idêntica.

Em relação ao sentimento familiar, vê-se que os pais manifestam um comportamento diferenciado, na hora do almoço, nas poses fotográficas e na maneira como se divertem da linguagem lacunar das crianças.

A participação no trabalho é encarada como uma atividade lúdica. As crianças carregam tijolos, no entanto, não se considera isso como trabalho, porque elas não o fazem por obrigação. Será que aqui não estamos diante da indistinção entre trabalho e brincadeiras, ou seja, será que as crianças aprendem brincando?

## Brincadeiras dos Maiores

A partir dos sete anos de idade, as crianças são consideradas como maiores. Nesta fase, encontramos uma maior variedade e quantidade de brincadeiras, muito ricas quanto ao conteúdo simbólico e, à formação de grupos para realizá-las.

Segundo a classificação de Piaget, pode-se distinguir a preponderância, nesta fase, de "jogos simbólicos" e "jogos de regras" (claro que os "jogos de exercícios" da fase anterior permanecem, embora em escala menor). O autor menciona que é nos jogos simbólicos que se encontra "o objetivo das próprias atividades da criança, e em particular de sua vida afetiva, as quais são evocadas e pensadas graças ao símbolo". Nesse sentido, Piaget aponta, como algumas funções do jogo simbólico, a compensação, a realização de desejos, a liquidação de conflitos, etc. Já os jogos com regras supõe necessariamente relações sociais. É que a regra é sempre imposta pelo grupo, de sorte que a violação representa uma falta. A permanência dos jogos de regras entre as crianças é justificada por Piaget pela transmissão de geração em geração, sem a interferência do adulto.

Nesta fase, aparece, com mais clareza, a distinção de sexo/gênero quanto ao tipo de brincadeiras. Meninas, por exemplo, preferem brincar com meninas. Segundo elas, os meninos gostam mais de fazer saliência, levantar a saia, derrubá-las, que propriamente brincar. Os meninos também brincam mais com meninos, pois, para eles, as suas brincadeiras não são para meninas. Parece que justificam a exclu-

são das meninas pelo próprio costume, uma vez que sempre brincam certas brincadeiras. Por exemplo, quando perguntava às meninas porque elas não brincam de empinar papagaio, diziam sempre: **nós não temos pinta**. Da mesma forma, os meninos: **porque é uma brincadeira só de menino**.

Nesta fase, a criança divide seu tempo cotidiano entre atividades da escola, do trabalho e lúdicas. Para eles, o tempo das brincadeiras, embora menor do ponto de vista quantitativo, é mais significativo. Brincadeiras têm gosto de diversão, alegria, liberdade. Para o adulto, muitas vezes, tem o sentido de **vagabundagem**, ociosidade.

Em *Infância e Sociedade*, Erik H. Erikson analisa a infância como um período importante na formação da identidade humana madura. É nesse sentido que procura estudar as diferentes formas de educação das crianças, a partir de algumas tribos americanas, influenciado, segundo ele, por Mekell e A. Kroeber, amigos antropólogos. Em relação às diferenças de sentido das brincadeiras para crianças e adultos, este autor, preocupado em definir o significado do jogo infantil, comenta:

"No jogo, o adulto se desvia para outra realidade; a criança avança para nova etapas de domínio. Proponho a teoria de que o jogo da criança é a forma infantil da capacidade humana para manejar a experiência criando situações-modelo e para dominar a realidade por meio da experimentação e do planejamento. É em certas fases de seu trabalho que o adulto projeta a experiência passada em diversões que parecem plausíveis. No laboratório, no palco, na prancha de desenho revive o passado e assim desafoga os afetos remanescentes; ao reconstruir a situação-modelo, redime seus fracassos e fortalece suas esperanças. Antecipa o futu-

ro à luz de um passado corrigido e compartilhado". (ERIKSON, 1976).

A prática lúdica dos maiores apresenta, em relação à dos menores, outras características: predomínio de jogos simbólicos, com regras, formação de grupos, a distinção de sexo e a partição do tempo entre brincar, trabalhar e estudar. A combinação e a articulação entre esses vários atributos faz do mundo das brincadeiras não apenas um passatempo. Diz sobre um momento que passa mas que pode ser eternizado. Nesse sentido, as brincadeiras revelam menos um sentimento - alegria, liberdade - do que a constituição de uma história social vivida enquanto uma biografia.

## Brincadeiras e Brinquedos das Meninas: O Mundo Feminino

### Brincadeiras

Há uma preferência das meninas por brincadeiras de conteúdo mais simbólico, individualmente ou em grupo. Certo dia, encontrei Glorinha, de sete anos, em frente à sua casa, toda pintada, com uma fita na cabeça. Perguntei: Que você está fazendo toda pintada? Estou brincando. De quê? De ir à rua. Depois de alguns dias, encontrei novamente com Glorinha e pedi mais informações sobre esse tipo de brincadeira. Neste dia, Glorinha estava acompanhada de Beatriz, de oito anos. Quem responde é Beatriz, dizendo que a brincadeira era Quadrilha, e Glorinha concorda. Insisti, repetindo a pergunta, e Glorinha diz:

É de caçar canapum, ... nós entra dentro daquele mato ali, aí diz que vai pra rua. Aí nós encontra melão, encontra um horror de brinquedinhos velhos.

- E para ir para rua precisa se arrumar?

- Precisa, porque o homem manda nós ir embora, sair do ônibus.

- E a mãe de vocês vai pra rua?

O Padrinho do nenê dá dinheiro, aí ele vai dá pra mãe, aí a mãe vai lá na rua eu mais o nenê comprar nossa roupa.

Nesta brincadeira, percebe-se que há progressivamente uma passagem do "simbolismo lúdico" para a "imitação objetiva do real" (Cf. Piaget, 1975). Na linguagem deles, isto caracterizaria a distinção entre brincadeira e realidade. Para Piaget, significa o progresso da socialização "menos simbolismo e mais adaptação social". (PIAGET, 1975)

Brincar de roda atrai o interesse da criança, talvez pelas cantigas, eivadas de melodia e texto aprendidos geralmente na escola. Para nós "outros", são familiares, uma vez que muitas delas fazem parte do "folclore infantil" de nossa sociedade. (Cf. FIGUEREDO FILHO, 1966). Das brincadeiras de roda participam meninos e meninas de todas as idades. Porém, segundo nossas observações, a liderança e organização da brincadeira é sempre feminina. Na escola, cabe sempre à professora, e, no bairro, à menina de treze ou quatorze anos.

A brincadeira começa quando todos, de mãos dadas, formam a roda e começam a girar em círculo e a cantar uma cantiga. A coreografia geralmente é sugerida pelo texto. Por exemplo :

A dança da carrapeta  
 É uma dança singular  
 que põem o joelho no chão  
 Ói que faz amor chorar  
 Silvana me sacode a saia  
 Silvana me dá um abraço  
 Oh ! Silvana me dá um abraço

Outra, que elas gostam muito de cantar.

Fui na Espanha

buscar o meu chapéu

Azul e branco da cor

Daquele céu

Olha palma, palma , palma

Olha pé, pé, pé

Olha roda, roda, roda

Caranguejo peixe é.

A brincadeira de roda pode ser vista como afirmação da feminilidade, em contraste às brincadeiras consideradas masculinas (cf. JURADO FILHO, 1986, p.130). As meninas decidem sobre os participantes, o local e as cantigas. As vezes surge um conflito com os meninos que foram excluídos. Eles ficam empurrando, gritando, cantando bem alto, atirando coisas, fazendo tudo para atrapalhar. E as meninas, tentando mais ainda preservar o espaço, respondem com xingamentos, empurrões, até que a questão seja solucionada, geralmente encaminhada para o fim da brincadeira.

Em algumas rodas, após a cantiga com a coreografia que o texto sugere, uma criança qualquer, escolhida por outra criança, vai para o meio da roda, só podendo sair se falar alguns versinhos(1).

Esses versinhos, assim como as cantigas explicitadas pelas meninas durante essas brincadeiras, têm uma linguagem expressiva, sugerindo acontecimentos e sentimentos(2).

De acordo com o trabalho de Jurado Filho(1986), A Análise Discursiva das Cantigas de Roda. "A linguagem verbal (o texto) das cirandinhas expressam uma necessidade, enquanto discurso, que o homem tem de expressar os mais variados aspectos do seu mundo" Daí que pretende verifi-

car, no seu trabalho, como aparecem representadas, nas cantigas de roda, as ligações entre o homem e o seu mundo cosmológico, as relações dos homens entre si, e, por fim, a expressão de seu mundo subjetivo. Assim, procura relacionar o texto das cantigas de roda ao "mundo cosmológico", "mundo social" e "mundo afetivo". Conclui Jurado que os acontecimentos sociais, bem como os sentimentos e as atitudes expressas nas cantigas de roda, revelaram "ante nossos olhos, um discurso que configura a perspectiva ideológica própria de nossa cultura" (op. cit., p.86).

Segundo essa perspectiva, o texto tem um papel importante enquanto revelador de práticas sociais e afetivas. Observa o citado autor que a estrutura desses textos tem permanecido, apesar das mudanças de função e protagonistas ocorridas na sua trajetória histórica.

"...Vemos novos participantes e novos empregos dos mesmos: crianças brincando de roda em intervalos escolares, assessoradas pelo professor. Em outras palavras, a brincadeira passou fundamentalmente de atividade adulta a infantil e de manifestação espontânea a lazer programada, com finalidades pedagógicas" (op. cit., p.150).

A combinação texto-música-coreografia continua tendo um caráter lúdico. Os adultos de ontem e as crianças de hoje continuam se divertindo e ao mesmo tempo fazendo uma leitura do mundo.

Uma outra brincadeira, de grande preferência das meninas, chama-se *comidinha*. A maneira como brincam varia conforme o interesse das crianças, mas permanece inutável a sua estrutura de imitação de situações reais e de simbolização(3).

Os papéis familiares constituem o principal interesse das representações, às vezes desempenhados pelas próprias crianças, outras através de bonecas.

Os meninos sempre fazem o papel de marido, pai e filhos. As meninas de esposas, mães e filhas. As bonecas sempre de filhas e filhos. Claudionor, de nove anos, imita o pai chegando em casa bêbado e quebrando as coisas da casa. Marcelo, de oito anos, diz que tem que trabalhar na roça ou na olaria para comprar o leite dos filhos pequenos. Carla, de oito anos, manda as filhas fazer as coisas de casa: fazer o feijão, olhar os pequenos, enfim, os serviços domésticos.

Quando utilizam as bonecas, tomam-nas geralmente como filhas. Roberta, de 10 anos, dá um pouquinho d'água, faz mingau e coloca na boca da boneca. Conceição, de 8 anos, diz que ensina ela a cagar e a limpar com o pano. E se ela faz alguma coisa mal feita, dá uma pisa na bunda dela.

Fazem aniversário e batizado das bonecas. Convidam as coleguinhas e todas devem levar alguma coisa. Nesses eventos, o bolo e o guaraná são os mais preferidos. Acompanham essa brincadeira as construções de casinhas de tábuas velhas com telhado de papelão. Capinam (arrancam) o mato, limpando e criando o espaço para as brincadeiras.

Bandet e Sarazans enfatizam o papel socializador dos "jogos de ficção, isto é, jogos de imitação ou jogos simbólicos". São considerados, de uma forma geral, como capazes de "auxiliar a criança pequena a conhecer melhor o mundo exterior, a tomar consciência do papel que nele pode ter e a afirmar-se na relação que com ele trava" (BANDET & SARAZANS, 1973 : 73). Ressaltam, ainda, evocando as teorias de Gross, que esses tipos de jogos constituem aprendizagem da vida adulta.

Piaget (1975), fazendo uma crítica às classificações dos jogos segundo o conteúdo, onde se pode inserir a de Gross, reclama sobre a dificuldade de tal método em ordenar os jogos onde estão presentes a imaginação simbóli-

ca e as regras sociais. Como exemplo, toma o jogo de brincar com bonecas, questionando se constituem apenas um "exercício das tendências familiares". Para Piaget, isso é apenas um aspecto do conjunto do jogo.

"Com efeito , na maioria dos casos, a boneca serve apenas de ocasião para a criança reviver simbolicamente a sua própria existência , de uma parte melhor assimilou os seus diversos aspectos e, de outra parte, para liquidar os conflitos cotidianos e realizar o conjunto de desejos que ficaram para saciar. Assim, podemos estar certos que todos os eventos alegres ou aborrecidos que ocorrem na vida da criança repercutir-se-ão nas suas bonecas. Nesse sentido lato a hipótese de um conteúdo específico do jogo com bonecas perde toda a validade: Trata-se apenas de uma construção simbólica com múltiplas funções , tomando simplesmente da matéria familiar os seus meios de expressão, mas interessando em seu conteúdo, a vida inteira da criança". (Piaget, 1975 p.140)

Assim, a boneca é um brinquedo que tem múltiplas funções, no entanto, elas só adquirem significações na medida que as crianças lhe atribuem.

## Brinquedos

O universo dos brinquedos das meninas é ilimitado porque tem a criatividade e a imaginação como regra básica. Isso não quer dizer que, na região, o brinquedo, seja o produto de uma indústria artesanal e muito menos ainda de uma produção industrial. Predomina o uso de materiais

encontrados na natureza, como pedrinhas, pedacinhos de madeira, areia, argila, uma frutinha, e toda sucata sobran-  
te, pedaços de corda, latas vazias, papel e muitas outras  
coisas.

Também encontram-se brinquedos industriais feitos com materiais modernos, principalmente plástico. paneli-  
nhas, móveis, bacias, etc. Esses brinquedos, adquiridos geralmente pelos padrinhos, têm como característica básica a imitação do universo dos adultos. A imitação, como salienta Barthes, demonstra o predomínio do mundo adulto sobre o mundo da criança, é o que podemos ver através dessas observações:

"Que o adulto francês vê a criança como uma imaginação de si próprio demonstra-o, como melhor exemplo, o brinquedo francês. Os brinquedos comuns são essencialmente um microcosmo adulto: são todas reproduções miniaturizadas de objetos humanos como se, aos olhos do público, a criança não fosse mais do que um homem mais pequeno, um homunculus a quem se devam fornecer objetos à sua maneira.

As formas inventadas são muito raras: alguns jogos de construções baseados na habilidade manual, são os únicos a propor formas dinâmicas. No restante, o brinquedo francês significa sempre qualquer coisa e essa qualquer coisa é sempre totalmente socializada, constituída pelos mitos ou pelas técnicas da vida adulta moderna...já que os brinquedos franceses ilustram totalmente o universo das funções adultas, não podem deixar de preparar a criança a aceitá-las todas. Simplesmente, perante este universo de objectos fiéis e complica-

dos, a criança não pode ser mais que proprietária, usufrutuária, mas nunca criadora. A criança não inventa o mundo, utiliza-o; preparam-lhe gestos sem aventura, sem espanto e sem alegria. (BARTHES, R. in: Bandet & Sarazans, 1973:44)

A imitação, segundo Benjamin (1984), não está no brinquedo mas no jogo, isto é, na brincadeira. Isto significa que a menina, ao brincar de comidinha, é que utiliza os brinquedos panelinha, baciuzinha, as miniaturas do universo adulto-feminino. E a brincadeira não deixa de ser, para a menina, mesmo nessas circunstâncias de reprodução cultural, um momento lúdico. A menina pode inventar novas brincadeiras utilizando os mesmos objetos e, com isso, quem sabe, alterar a função socializante da brincadeira.

Por enquanto, considero relevante frisar nessa discussão duas questões: a primeira diz respeito ao papel dos adultos, porque, afinal, quem compra os brinquedos são eles. E a segunda da peculiaridade do mundo da menina. É no cruzamento desses universos que se dá a relação entre brinquedo e brincadeira, ou melhor, a socialização da menina através das brincadeiras.

## Brincadeiras e Brinquedos dos Meninos: O Mundo Masculino

### Brincadeiras

O universo das brincadeiras dos meninos é muito amplo e variado. Descreverei algumas que, durante a pesquisa, foram mais recorrentes.

Brincar de empinar papagaio<sup>(4)</sup> exclui totalmente a participação das meninas. É uma brincadeira praticada livremente nos meses de maio a junho e de forte teor competitivo. Com o próprio dinheiro, os meninos compram o

material necessário e constroem o papagaio, com papel de seda de várias cores. Depois de pronto, preparam uma massa de farelo de vidro com grude de goma (cerol) e passam na linha. A brincadeira consiste, além de empinar o papagaio, cortar a linha do papagaio do colega adversário. Quando isso acontece, todos correm acompanhando a queda livre do papagaio e gritando: - **Torou!- Torou!** Em consequência, uns choram, outros brigam. Enquanto estão brincando, os meninos não olham para o chão, somente para o céu. Em função disso, pisam às vezes em locais indevidos, como, por exemplo, nos tijolos crus expostos no chão. Há muitos pais que chegam a rasgar e quebrar o papagaio, quando isso acontece. As crianças choram pela destruição do seu brinquedo, mas logo pensam em uma solução: comprar material e confeccionar outro.

Jogar bola e peteca - jogos com regras pré-estabelecidas, compreendem movimentos de correr, andar, agachar, ver, ouvir, sempre em função do outro. O jogo de bola é realizado quase que diariamente, sempre à tardinha, após o trabalho. Esse é um dos poucos jogos que se estendem até a vida adulta. O jogo de peteca ou de bolinha de gude pode acontecer a qualquer hora do dia. Ambos têm caráter competitivo.

A brincadeira do cola e suas variações - **atropa, pega-ajuda, cola-descola** - começa pela escolha de uma criança que fará o papel de pegador. A escolha do pegador é feita, geralmente, passando umas pedrinhas de mão em mão. Na mão onde a pedra ficar, será o pegador. Este tem que pegar o restante das crianças, e, em quem pegar, fica colado. Outro pode vir a triscar e descolar (cola - descola). O que ele vai pegando pode ajudar a pegar os outros (Pega-ajuda). Se a criança subir em uma árvore, numa fiada ou qualquer lugar alto, não pode ser pegado, somente quando descer (Atropa). Brincam horas a fio, até cansarem. Não tem um número definido de participantes. Inicia com poucas e logo outras vão se incorporando.

É uma brincadeira de muito movimento corporal: correr, subir, descer, agachar, movimentos de braços, pés, pernas, cabeça. Enfim, movimentos globais do corpo. É coletiva, com regras pré-estabelecidas e autogeridas. Muito comum e diariamente executada com muita euforia, alegria e prazer. Ocorre geralmente em espaços grandes, na rua principalmente, e também no corredor da escola pública.

Brincam de fazer tijolinhos e telhas. Às vezes, em conjunto, representando papéis ligados ao mundo do trabalho, outras vezes sozinho. Como por exemplo, Orlando, de oito anos, que gosta muito de fazer telhas. Passa horas sozinho nessa brincadeira, ou na olaria ou em casa, quando leva a argila. Uma vez passei alta noite na sua casa e ele estava fazendo uma fogueirinha e assando as telhas.

A brincadeira de Boca de forno(5), embora praticada por ambos os sexos, é mais comum entre os meninos e muito antiga entre eles. Os seus avós já fazem referência a ela quando no interior, à noite, brincavam em frente às suas casas.

- Boca de forno.

Todos repetem: - Forno

- Tirando o Bolo

- Bolo !

- Jacarandá

- Dá

- Se eu mandar

- Vou

- E se não for

- Apanha

- Remã , Remã

- Quem for buscar... (pode ser qualquer coisa, depende de quem está dirigindo a brincadeira).

As tarefas são as mais variadas e quem não cumprir leva um bolo, isto é, uma palmada nas mãos)

A brincadeira da melancia, por sua vez, é igualmente muito interessante. Também praticada por ambos os sexos, como na Boca de Forno, só que mais por meninos. A brincadeira começa assim :

Um menino representa um caçador. Outro, o proprietário de uma fazenda. O caçador chega pro dono do terreno:

- Me dê aí sua chave , vou apanhar uns passarinhos que eu matei e caíram no seu quintal.

- Pegue , mas venha já e tenha cuidado com minhas melancias, que estão lá.

O menino-caçador entra e começa a bater na barriga dos meninos-melancia, que estão deitados no chão. Se se considerar madura, leva com ele. Os meninos-melancia saem fingindo que são porcos, para não serem reconhecidos pelo dono do terreno. Nisso, o dono descobre que o menino-caçador não foi pegar passarinho nenhum, mas roubar as suas melancias. Então, a brincadeira termina quando o dono pega a espingarda e sai atirando atrás deles.

Pegar passarinho(6) é uma atividade que as crianças não consideram como brincadeiras. Porque a gente come, a gente vende pra ganhar dinheiro. No entanto, a incluímos como uma atividade lúdica, porque eles a fazem livremente, com grande alegria e prazer.

Eles caçam passarinhos às margem do rio Parnaíba. Usam, para pegá-los, gaiolas com chamas (outros passarinhos), ou ainda arapucas feitas de talo com um visgo na ponta, feito de jaca mais chiclete. O passarinho atraído

pelo chama fica grudado no visgo e uns correm rápido para pegá-los. Às vezes, também, usam a baladeira (um brinquedo feito de madeira e borracha usado para atirar pedras bem longe) mas, dessa forma, não conseguem pegá-lo vivo.

Gostam de criar passarinhos em gaiolas. O Bigode, um passarinho da cabeça branca, é o bichinho mais preferido e disputado. Às vezes eles vão vender no mercado central, onde tem uma feira de pássaros. Porém, no mercado, existe o risco de encontrar o fiscal do IBAMA, que, quando pega, destrói a gaiola e solta o passarinho. Para eles, constitui uma tristeza perder a gaiola e o passarinho.

## Brinquedos

Os meninos gostam de carrinhos de lata e de plástico, bola, papagaio, cavalo de pau, bolinhas de gude e baladeiras. Além disso, utilizam enquanto brinquedo, uma variedade de objetos de sucata ou proveniente da natureza.

Além do papagaio, eles fabricam com a argila objetos figurativos, representando animais e seres humanos. São jumentinhos carregando alimentos, homens andando de bicicleta, canoas e cestos para transportar peixes, etc.

## Algumas Observações Sobre os Grupos de Idade: Relações de Poder e Sexualidade

Analisarei alguns aspectos das características assumidas pelos grupos de idade formados em função das brincadeiras.

O grupo dos **grandes**, de uma forma geral, exerce um poder sobre o grupo dos **pequenos**. Estes, em algumas brincadeiras, só são aceitos segundo o interesse de expansão do número de participantes para completar a brincadeira.

Quando brincam de empinar papagaio, nota-se, de forma marcada, a presença de um chefe. Seu papel diz

respeito tanto à organização quanto à execução da brincadeira.

Essa mesma estrutura de poder do grupo dos "grandes" sobre os "pequenos" foi encontrada por Mayumi S. Lima, citando J. Chateau(1987), na ocupação do espaço entre crianças escolares. Ela observou, através da realização de alguns exercícios com crianças de diferentes classes, que "o espaço melhor e mais cobiçado é apropriado pelos "maiores" ou pelos "mais fortes", ficando o espaço das sobras para os pequenos". (LIMA, 1989: 50).

Embora haja brincadeiras comuns a ambos os sexos, como, por exemplo, a **Boca de Forno**, existem também brincadeiras onde meninas e meninos são necessários, no sentido da complementação da brincadeira.

Observei uma marcação muito rígida entre grupos de meninas por um lado e grupo de meninos em outro extremo. Tanto os grupos de meninas quanto o de meninos gostam de afirmar em bom tom que suas brincadeiras são exclusivas deles. E quando, nos jogos de fabricação, como os tijolinhos ou os jarros, estes aparecem destruídos, os primeiros culpados são os grupos sexualmente distintos.

Os grupos de meninas, principalmente, tentam justificar a preferência de só brincarem entre elas porque os meninos gostam de **bagunçar**. Os meninos, de forma direta e objetiva, afirmam que as suas brincadeiras são de meninos e não de meninas.

No discurso deles predomina o silêncio sobre os grupos mistos, formados em função de algumas brincadeiras. No entanto, na prática cotidiana, o encontro entre meninas e meninos, em algumas brincadeiras, é muito recorrente. Por que então evitam falar sobre as brincadeiras em que há a presença de crianças de ambos os sexos? Será a brincadeira uma experiência sexual?

Inicialmente, quando pedi que descrevessem a brincadeira de **comidinha**, eles riam muito e não falavam nada sobre o assunto. Não entendi uma vez que essa brincadeira já havia aparecido várias vezes nas entrevistas,

levando-me a deduzir ser ela muito preferida. Portanto, seria muito natural se falar sobre ela. Pedi para participar, mas nunca dava certo.

Passou algum tempo. Um dia, espontaneamente, Claudio, de nove anos, disse, rindo muito, que Marcos, de oito anos, gostava de ser o marido de Bernadete, de oito anos, na brincadeira de comidinha. Após esse evento, todos resolveram descrever como realmente acontecia a brincadeira.

O evento foi significativo, porque, em primeiro lugar, revelou a presença da sexualidade entre eles e, em segundo, porque mostrou o tabu que existia sobre a sexualidade infantil, naquela cultura.

Segundo Arfouilloux(1983), o elemento sexual presente nas brincadeiras e brinquedos das crianças, é analisado conforme a perspectiva, segundo a qual os brinquedos e as brincadeiras podem ser, para a criança, ao mesmo tempo uma experiência sexual e uma representação simbólica do ato sexual(7).

A brincadeira da piscina é um exemplo. As crianças começam a brincar, escrevendo o nome dos participantes em um pedaço de papel. Em seguida, põem esses papéis na piscina (geralmente uma bacia com água, mas pode ser outra coisa). Vão tirando os papéis e a criança, cujo nome foi escolhido, pode pedir um beijo onde quiser. **Se for na boca, a gente dá**, complementa Francilda, de treze anos, com um sorriso encabulado.

Arfouilloux, baseando-se nas teorias de Freud sobre a sexualidade infantil, mostra que os jogos representam "modos de satisfação sexual substitutivos", muito importantes para a criança. Segundo ele, quando a menina brinca de boneca não exprime apenas seu desejo de ter filhos e de identificar-se com a mãe. Despindo, lavando, cuidando de sua boneca, ela investe sobre esta sua curiosidade do corpo e reproduz no brinquedo as experiências erógenas que ela conhece com sua própria mãe (ARFOUILLoux, 1983: 110).

As brincadeiras significam além das questões mencionadas anteriormente, a expressão simbólica das relações de autoridade entre os grupos.

Entre os grupos de idade e os grupos de sexo, a violação de uma regra imposta pelo grupo é sempre uma falta grave, do ponto de vista de quem viola. Como observamos nesse diálogo:

-Pois me diga uma coisa: quando uma criança chega e desmancha a brincadeira, o que vocês fazem?

- Nós faz tijolinhos ali, os outros vem pegar e quebra. Se nós descobre, nós dá uns murros nele, pega um talo e taca na cabeça dele.

Se acontece em jogo de bolas, jogo de peteca, no pega-ajuda, por exemplo, a criança burladora deixa de participar da brincadeira.

Na *comidinha* real, isto é, quando há um almoço de verdade, geralmente preparado pela mãe, todos são obrigados a levar alguma coisa. Aqueles que, por, algum motivo, não contribuíram, estarão fora da brincadeira.

Mas nem tudo significa autoridade ou expressão de força, para a criança que não obedece as normas ou ainda destrói a brincadeira do colega, tudo pode ser motivo de muita diversão. A destruição da brincadeira ou do brinquedo pode tornar-se uma brincadeira para ela(8).

Em síntese, à maneira como as brincadeiras são praticadas diz, conforme descrevi, uma oposição de idade e de gênero na infância.

A oposição de idade é dada pelas categorias **pequenos** e **maiores**. Essas categorias representam relações de poder. Os **maiores** dominam o espaço e ainda podem fazer dos **pequenos** objetos, ou melhor, brinquedos.

A oposição de gênero fala sobre dois mundos: o mundo masculino e o mundo feminino.

O mundo feminino é notadamente marcado por atributos referendados à casa: cuidar dos filhos e fazer comida. Vimos como a menina se diverte fazendo *comidinhas* e embalando as bonecas. As cantigas de roda sugerem na sua

articulação entre texto-música-coreografia, um universo no qual as meninas têm o domínio. Aqui, para marcar o espaço feminino, reúnem-se em grupo e deixam os meninos de fora. Nesse momento a relação entre as categorias é conflituosa, induzindo uma solução, um acordo ou o fim da brincadeira.

O mundo masculino é definido por atributos ligados ao trabalho de oleiro: fazer tijolinhos e telhas. Mas também é um mundo onde podem fazer livremente uso do corpo: correm, sobem em árvores, lutam com os colegas e rolam pelo chão. Desenvolvem a destreza a habilidade e a competição. Dominam a natureza e enfrentam a violência.

Ainda se vê um conjunto de brincadeiras fortemente sexualizadas em suas referências e significações. Meninos e meninas as experimentam como um jogo de prazer na forma de insinuações, reticências e vergonha. As meninas, principalmente, constituem esse objeto e interpretam o jogo sexual segundo o emblema cultural, como falta de respeito, saliência e indecoro na relação.

O vínculo conjugal se dá muito cedo. As meninas, em torno de 15 e os meninos de 19 anos. As separações são logo reparadas com novas uniões e os filhos sempre permanecem com as mulheres, na maioria das vezes com a mãe, mas, às vezes, com a avó materna.

Assim, o universo da criança passa por uma categorização de gênero. O par classificatório menina/menino diz sobre os tipos de brincadeiras e os brinquedos utilizados, isto é, determinam atividades e objetos.

## NOTAS DO CAPÍTULO IV

(1) Os versos reproduzidos neste trabalho foram coletados durante algumas brincadeiras, e no transcorrer das entrevistas. A fonte, portanto, foram as meninas. Não encontramos referências desses versos na literatura conhecida sobre folclore no Piauí(OLIVEIRA,N.M.).

(2) Ver apêndice

(3)Conforme Piaget(1975), o jogo de comidinha consiste ao mesmo tempo em imitação de situações reais e imaginação de novas cenas.

(4) Segundo Walter Benjamin(1984:72), o papagaio, a bola, o arco e a roda de penas inicialmente teriam sido impostos pelos adultos à criança como objeto de culto. Só mais tarde transformaram-se em brinquedo graças à força da imaginação da criança .

(5) J. de Figueiredo Filho(1966:137) em Folgedos Infantis Caririense, Imprensa Universitária do Ceará 1966., descreve essa brincadeira como parte do folclore infantil. Segundo ele, essa brincadeira, no Crato-CE apresenta uma versão diferente da mesma brincadeira descrita por Gastão Justa.

(6) Pegar passarinho é descrito por Figueiredo Filho(1960) como uma brincadeira muito apreciada pelos meninos do vale Caririense-Ceará.

(7) Veja uma abordagem diferente em Malinowski(1983) no seu trabalho sobre a vida sexual dos selvagens das ilhas trobriandesas, quando analisa o elemento sexual presente em alguns tipos de jogos como uma forma dos adultos darem extensão aos impulsos sexuais. Diz ele que os jogos constituem uma experiência sexual, vejamos: "Há um jogo em que os participantes se dão as mãos, formam uma longa corrente e se põem a caminhar, recitando uma cantiga: a pessoa que ocupa uma das extremidades da corrente fica imóvel, enquanto a pessoa na extremidade oposta dirige os demais num movimento envolvente em torno daquela primeira pessoa, de tal modo que a corrente vai descrevendo círculos

cada vez mais estreitos até enrolar-se numa espécie de nó. A graça do jogo está em os participantes se comprimirem ao máximo formando um nó bem apertado. Para desatar o nó, o grupo passa a mover-se em sentido inverso, cada vez mais depressa até que, no final em torno da ponta fixa da corrente os demais giram e giram, e a corrente termina rompendo" (op.cit., p.253 e 254).

(8) Encontramos, na poesia de Orides Fontela, exemplos dessa situação;

Quebrar o brinquedo

é mais divertido.

As peças são outros jogos:

construiremos outro segredo.

Os cacos são outros reais

antes ocultos pela forma

e o jogo estraçalhado

se multiplica ao infinito

e é mais real que a integridade: mais lúcido.

Mundos frágeis adquiridos

no despedaçamento de um só.

E o saber do real múltiplo

e o saber dos reais possíveis

e o livre jogo instituído

contra a limitação das coisas

contra a forma anterior do espelho.

E a vertigem das novas formas

multiplicando a consciência  
e a consciência que se cria  
em jogos múltiplos e lúcidos  
até gerar-se totalmente:  
no exercício do jogo  
esgotando os níveis do ser.

Quebrar o brinquedo ainda

é mais brincar (FONTELA, Orides. Trevo. São  
Paulo, Duas Cidades, 1988:19-20).

CONCLUSÃO

Durante o trabalho procurei deixar em evidência que a leitura e a interpretação sobre a prática lúdica da criança deve considerar necessariamente a articulação não apenas entre duas categorias, mas duas culturas: a infantil e a adulta. Isso quer dizer de uma leitura capaz não só de dar conta das redes de significados construídas a partir da relação adulto-criança, mas também de colocar a criança como apta a encontrar os significados da sua experiência.

O pressuposto básico do trabalho era que as brincadeiras, até então deixadas de lado como tema relevante de pesquisa sobre a infância pobre no Brasil, podiam, no entanto, ser consideradas como um dos aspectos importantes para se compreender a vida cotidiana da criança trabalhadora, ainda que em relação ao uso do tempo e as preferências familiares elas sejam comandadas pelas obrigações escolares e de trabalho.

O problema que se apresentava, então, era como estudar as brincadeiras na infância pobre, uma vez que as análises habituais preocupavam-se, sobretudo, com a lógica do trabalho e a desvinculação com o contexto social. Estas abordagens não me pareciam as alternativas mais adequadas para estudar as múltiplas funções e códigos expressivos da prática lúdica.

Ao caracterizar o bairro enquanto construção social, onde atores sociais e políticos estão presentes, enfatizei o lugar ocupado pela criança, mostrando como elas engendram redes de relações entre vizinhos, padrinhos e madrinhas. Mostrei, ainda, como o rito de batismo, além de demarcar uma descontinuidade no tempo social da criança, é, também, uma festa significativa para as famílias.

A concepção de espaço relacionada a certas atividades indica a organização de pelo menos quatro ordens espaciais, naquele contexto, para a criança: a casa, a olaria, a escola e a rua. Esses espaços diferem entre si, em termos de pessoas e brincadeiras.

Em relação a casa, a criança aprende, em termos de prática lúdica, a selecionar ambientes, pessoas e ativi-

dades, tudo sob uma rígida disciplina familiar. Mostrei que, ao andar pelas casas, a criança aprende as várias distinções de casas no próprio bairro e fora dele e amplia suas relações com outros mundos, conhecendo outras estruturas familiares, elaborando, com isso, através de comparações, a sua condição de vida em relação a outras.

A analogia da brincadeira olaria com a olaria unidade produtiva é imediata. No entanto, tentei mostrar que uma interpretação associando a brincadeira à condição de reflexo da realidade social seria reduzir seu sentido mais global. Vimos que o simbólico da brincadeira não é exterior, nem anterior, mas está integrada na realidade ao mesmo tempo que a produz. Isso quer dizer a si que há simultaneidade da função socializante da brincadeira e de transformação do contexto social.

O menino e a menina integram a olaria unidade produtiva, embora apreendam o espaço segundo uma classificação de gênero: a mulher associada à casa e o homem à olaria. A integração dos gêneros no espaço da olaria tem demonstrado, no contexto, uma luta inconsciente da categoria feminina (mulheres e meninas) no sentido de alterar a classificação tradicional. Isso é vivido de forma tensa, pelas meninas principalmente, obrigadas pela mãe a ficar em casa e movidas pela revolta e o desejo de sair de casa.

O espaço escolar, pelo menos o da Escolinha da Comunidade, demonstrou ser o locus privilegiado de transmissão das cantigas de roda tendo as professoras como agente principais e as meninas como principais receptoras.

A leitura sobre a prática lúdica no espaço da rua demonstrou ser esse espaço mais livre das normas familiares. É um local onde as crianças, meninos e meninas têm um convívio mais intenso e estreito com os companheiros de idade, possibilitando ainda, o contacto com outras categorias; a polícia e pessoas de fora do bairro.

Os capítulos foram organizados de forma tal que a sequência termina com um que é constituído de brincadeiras e brinquedos. Com isso, tenteio marcar as modificações

progressivas da cultura infantil à adulta. Assim, ao ler as brincadeiras e brinquedos, vão se formando diferenças de gênero menino/menina como indiquei.

Mostrei que a infância é formada por dois momentos bastante diferenciados, sem que essa divisão cultural signifique a antecipação ou a passagem precoce para a vida adulta. Indiquei, ainda, as relações entre os grupos de idade com características que vão da dominação à responsabilidade, passando pela afeição e pelo carinho.

O par classificatório menina/menino tal como indiquei, determina brincadeiras e outras atividades. Contudo, quando se observa melhor o cotidiano, pode-se perceber como o universo infantil revela uma extraordinária liberdade construtiva, particularmente visível nos tipos de brincadeiras e na utilização de materiais de sucata e da natureza.

Vê-se, portanto, porque a prática lúdica não pode ser pensada apenas como brincadeira de menino e menina. Privilegiar esse tema de pesquisa mostrou o menino e a menina pobre, do nosso país enquanto indivíduos com capacidade de transformar o estranho em familiar e manter ou alterar o mundo.

APÉNDICE

Eis alguns **versinhos** coletados nessa pesquisa durante situações de ocorrência. Eles estão ordenados segundo a perspectiva de análise do discurso, tal como apresentada no trabalho de Jurado Filho (1986).

Este autor classifica os elementos das cantigas de roda fazendo referência ao mundo social, cosmológico e afetivo. O mundo social corresponde às relações dos homens entre si; o cosmológico, ao mundo físico natural e astronômico e o mundo afetivo, às expressões subjetivas.

a) Mundo Social

**Pisei na cana verde e madura**

**Quem quiser casar comigo**

**Vai pedir quem me criou**

**Atravessei o rio Poty numa casca de piquí**

**Não namoro, nem me caso**

**Com rapaz do Piauí**

Com referência ao mundo social, o casamento flui como sendo a principal categoria. Nos dois versinhos, apreende-se um tempo anterior ao casamento, o tempo da "vontade de casar" ou da "escolha do parceiro". No primeiro, temos, também, a referência ao Pedido/Consentimento a **quem criou**. Questionando porque a referência a **quem criou** e não ao pai e a mãe, podemos supor que se trata de uma ligação com a cultura. A "circulação de crianças" é uma prática entre eles.

Nos dois **versinhos** temos referências ao mundo cosmológico. Cana verde e casca de piquí são vegetais e o rio Poty está ligado aos elementos vitais da natureza.

Há uma referência à pessoa do namorado, com uma mesma igualdade com um elemento do mundo cosmológico, **peixinho dourado**. O fato de conseguir um namorado surge, inclusive, como ocasional e consequência do interesse principal, que era o de pegar peixinho dourado.

Joguei meu lencinho n'água  
 Pra pegar peixinho dourado  
 Mas não peguei peixinho dourado  
 Peguei meu namorado.

Encontramos também referência ao comportamento sexual das mulheres de hoje. A expressão galinha significa, para elas, mulheres que têm relações sexuais com muitos homens.

Lá de trás da minha casa  
 Tem um pé de pimentinha  
 Mulheres de hoje em dia  
 São pior do que galinha.

Uma referência implícita à escravidão, através das referências negrinhas, chicote e avental:

Plantei uma cebolinha no meu quintal  
 Nasceu uma negrinha de avental  
 Dança negrinha  
 Não sei dançar.  
 Pega no chicote  
 Que ela dança já.

b) Mundo Afetivo

No conjunto, esses versos dizem respeito às relações amorosas. Isto é, às referências ao mundo afetivo do ser humano no que toca aos sentimentos e atitudes ao amor.

O sentimento do DESEJO às vezes é satisfeito via um elemento do reino vegetal.

Nasci perto do rio  
 Cresci perto do mar  
 Será que você não percebe

Que eu quero te amar  
 Peixinho dourado  
 Do fundo do mar  
 Príncipe encantado  
 Quero te amar

Subi num pé de tanja  
 Comi tanja sem querer  
 Dei um beijo no pé de tanja  
 Pensando que era você.

Passamos à manifestação do NAMORO

Cajuzinho pequenino  
 Tá custando a florar  
 Também sou pequenininha  
 Tô custando a namorar

Lá detrás daquele morro  
 Tem duas pedras de amolar  
 Uma amola  
 Outra desamola  
 Coisa boa é namorar.

Mandei fazer um banco de fedegoso  
 Pra eu namorar  
 Com meu namorado  
 Na frente dos invejosos.

Não deixam de aparecer, também, sentimentos como

PAIXÃO

Cacimbinha de água doce  
 Coberta de retirana  
 Um beijo que tu me dá  
 Me sustenta uma semana.

## A SAUDADE

Subi sete batentes  
Vi sete cidades  
Meu amor mora ali perto  
E eu morrendo de saudade.

## A TRISTEZA

Quando eu olho nos seus olhos  
Sinto vontade de chorar  
Será que não percebe  
Que eu quero lhe beijar.

## O ENCONTRO

Me atrepei num pé de manga  
Pra tirar manga de vez  
Pra guardar pro meu benzinho  
Que vai chegar no fim do mês.

## A VAIDADE

Mandei fazer um vestido  
De 27 babados  
Quando eu ando na rua  
Não me falta namorado.

AS PESSOAS ENTREVISTADASCRIANÇAS:

Beatriz E. do Nascimento (7 anos)  
Claudiomar de Sousa Ribeiro (8 anos)  
Clemilson de Sousa Ribeiro (7 anos)  
Edison Ribeiro da Costa (7 anos)

Elisabete Alves (7 anos)  
 Erisvan Martins da Silva (8 anos)  
 Francilda Lima Ferreira (15 anos)  
 Francerlane L. Ferreira (12 anos)  
 Francilmara L. Ferreira (7 anos)  
 José Evangelista do Nascimento (9 anos)  
 José Orlando Ribeiro da Costa (8 anos)  
 Leila de Jesus Santos Pereira (5 anos)  
 Maciel A. de Sousa (7 anos)  
 Maria de Jesus Aguiar de Sousa (6 anos)  
 Marizete Pires da Luz (13 anos)  
 Maria da Glória Pires Polônia (7 anos)  
 Maria da Conceição E. do Nascimento (8 anos)  
 Marilene Alves da Silva (7 anos)  
 Renato Aguiar de Sousa (8 anos)  
 Ronaldo A. de Sousa (10 anos)  
 Rosilene P. da Silva (6 anos)  
 Rosilva P. da Silva (9 anos)  
 Rosa da Silva (11 anos)  
 Walter Rodrigo Ferreira Bezerra (15 anos)  
 Wellington Pereira Machado (10 anos)

ADULTOS:

Antonio Evangelista do Nascimento  
 Anacleto Ribeiro da Costa  
 Carlota Ribeiro do Nascimento  
 Eduardo (padre)  
 Etelvina Maria da Conceição  
 Eneas Pereira de Souza  
 Francisco das Chagas Franco  
 Francisco das Chagas Ferreira Francisco (ASSOAU-

TER)

Guiomar Passos (SEMTAC)  
 Gonçalo Benedito do Nascimento  
 Idelvita Ferreira da Silva  
 Joaquim Pires dos Santos

Leoncio Pereira Neto  
José Francisco Polônia  
Maria do Amparo Lima Ferreira  
Maria do Carmo de Sousa Ribeiro  
Maria Francisca do Nascimento  
Maria Helena da Silva  
Maria de Jesus Santana  
Maria da Luz Pires  
Maria do Rosário de Fátima do Nascimento  
Maria da Vera Cruz Pires Aguiar  
Olímpio Ramilo de Souza  
Raimunda Nonata Pires  
Raimunda Nonata da Silva Rita (professora da  
Escolinha)  
Simeão Quirino  
Teresinha de Araújo Ribeiro dos Santos

LEGENDAS PARA AS CITAÇÕES

NEGRITO: Palavras e textos dos informantes.

ASPAS: Citações de autores.

Bibliografia consultada

ABROMOVICH, Fanny

1983 O Estranho Mundo Que Se Mostra Às Crianças, São Paulo, Summus.

ALMEIDA, Maria Suely

1982 "Entre nós Mulheres, elas as Patroas e elas as Empregadas" in: Colcha de Retalhos, São Paulo, brasiliense.

ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha

1983 Trabalhador Infantil e Escolarização no Meio Rural, Rio de Janeiro, Zahar.

ARANTES, Antonio Augusto

1981 O Que É Cultura Popular, São Paulo, brasiliense.

ARIÉS, Philippe

1981 História Social da Criança e da Família, Rio de Janeiro, Zahar.

ARFOUILLOUX, J. C.

1983 A Entrevista com a Criança, Rio de Janeiro, Zahar.

AUGÉ, M.

1978 Os Domínios do Parentesco, São Paulo, Martins Fontes.

BADINTER, E.

1985 Um Amor Conquistado: O Mito do Amor Materno, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

BANDET & SARAZANAS

1973 A Criança e os Brinquedos, São Paulo, Martins Fontes.

BARBOSA ALVIM, M. R.

- 1970 "Notas Sobre a Família num Grupo de Operárias Têxteis" in: LEITE LO PES, J.S. et alii, Mudança Social no Nordeste, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

BARBOSA, Livia

- 1970 Porque Hoje é Sábado: As Representações dos Dias da Semana, Boletim do Museu Nacional.

BENJAMIM, W.

- 1984 A Criança, O Brinquedo, a Educação, São Paulo, Summus.  
1987 Magia e Técnica, Arte e Política, 3 ed., São Paulo, brasiliense.

BERGER, P. e LUCKMANN, T.

- 1987 A Construção Social da Realidade, 4 ed., Rio de Janeiro, Vozes.

BOUGHALI, M.

- 1974 La Representation de L espace Chez Le Marocain Illettré: Mythes et Tradition Orale, Paris, éditions anthropes.

BOURDIEU, Pierre

- 1987 Coisas Ditas, São Paulo, brasiliense.

BRANDÃO, C. R.

- 1985 Memória do Sagrado: estudos de religião e ritual, São Paulo, edições Paulinas.  
1989 A Cultura na Rua, Campinas, papyrus.

BURKE, P.

- 1989 Cultura Popular na Idade Moderna, São Paulo, companhia das letras.

CALDEIRA, T. P.

- 1986 A Política dos Outros: o cotidiano dos moradores da periferia e o que pensam do poder e dos poderosos, São Paulo, brasiliense. "Mujeres, Cotidianidad y Política"

CÂNDIDO, A.

- 1979 Os Parceiros do Rio Bonito, São Paulo, Duas Cidades.

CANEVACCI, M.

- Dialética da Família, São Paulo, brasiliense.

CARDOSO, Ruth(org)

- 1986 A Aventura Antropológica, São Paulo, Paz e Terra.

CARNEIRO, S. M. C. S.

- 1986 Balão no Céu, Alegria na Terra, Rio de Janeiro, FUNARTE.

CASCUDO, L. da C.

- 1962 Dicionário do Folclore Brasileiro, Rio de Janeiro, Instituto Nacional do Livro.

CHAVES, Pe. Joaquim

- 1952 Teresina: Subsídios para a história do Piauí, Teresina, Nihil obstat.

CHAUÍ, M.

- 1986 Cultura Popular: Conto e Resistência, São Paulo, brasiliense.

CUNHA, M. C.

- 1985 Negros Estrangeiros: os escravos libertos e sua volta à África, São Paulo, brasiliense.

DA MATTA, R.

- 1981 Carnavais, Malandros e Heróis, 3 ed., Rio de Janeiro, Zahar. 1985 A Casa e a Rua, São Paulo, brasiliense.

DADOS, Revista Ciência Sociais vol.23 n2, 1980.

DAUSTE, Tânia

- 1985 "Concepções de Infância e Pré-Escola entre Famílias da Periferia de Niterói-Rio de Janeiro, ANPOCS.

DEMARTINI, Zeila de B.F.

- s/d "Educação e o trabalho Infanto-Juvenil nas Famílias de Agricultores " Paulistas", CERU.

DOUGLAS, Mary

- 1966 Pureza e Perigo, São Paulo, Perspectiva.

DUMAZEDIER, J.

- 1976 Lazer e Cultura Popular, São Paulo, Perspectiva.

DURHAN, E.

- 1977 "A Dinâmica Cultural na Sociedade Moderna", Ensaios de Opinião (2+2), São Paulo.
- 1978 A Reconstituição da Realidade: um estudo sobre a obra de Bronislaw Malinowski, São Paulo, Ática.
- 1983 "Família e Reprodução Humana", Perspectivas Antropológicas da Mulher, nº 3, Rio de Janeiro, Zahar.
- 1984 "Cultura e Ideologia", Dados, vol.27, n 1.

ECO, Umberto

- 1989 Sobre os Espelhos e Outros Ensaios, Rio de Janeiro, nova fronteira.

- 1977 "Brinquedos", São Paulo, Companhia Melhoramentos.  
ERICKSON, E.H.  
1976 Infância e Sociedade, Rio de Janeiro, Zahar.
- EVANS-PRITCHARD  
1978 Os Nuer, São Paulo, Perspectiva.  
1978 Bruxaria, Oráculos e Magia entre os Azande, Rio de Janeiro, Zahar.
- FERNANDES, F.  
1977 Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo, Petrópolis, Vozes.
- FERNANDES, R.  
1982 Os Cavaleiros de Bom Jesus: Uma introdução às religiões populares, São Paulo, Brasiliense.
- FELDMAN-BIANCO(org)  
1987 Antropologia das Sociedades Contemporânea, São Paulo, Global.
- FIGUEREDO FILHO  
1966 Folgedos Infantis Caririense, Imprensa Universitária do Ceará.
- FONSECA, C.  
1989 "Pais e Filhos na Família Popular" in: Amor e Família no Brasil. DINCAO, M.a.(org) São Paulo, Contexto.  
s/d "A Circulação de Crianças em Grupos Populares de Porto Alegre no Início do Século: um exame de processos jurídicos de apreensão de menores (1900-1926)", ANPOCS.
- FORTES, M.  
s/d "O Ciclo de Desenvolvimento do Grupo Doméstico", UNB.

FRANCO, M.S. de C.

1983 Homens Livres na Ordem Escravocrata, 3ed., São Paulo, Kairós.

FREIRE, G.

1981 Casa Grande e Senzala, 21 ed., Rio de Janeiro, José Olímpio.

FREUD, S.

1975 Além do Princípio do Prazer, Rio de Janeiro, Imago.

FUKUI, L.F.

1979 Sertão e Bairro Rural: Parentesco e Família entre Sitiantes Tradicionais, São Paulo, Ática.

GEERTZ, C.

1978 A Interpretação das Culturas, Rio de Janeiro, Zahar.

GARCIA JR, A. R.

1983 Terra de Trabalho, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

HABERMAS

1982 "A Família Burguesa e a Institucionalidade de uma Esfera Privada referida a Esfera Pública, in: Dialética da Família, CANEVACCI, M.(org), São Paulo, brasiliense.

HEREDIA, B. M. A.

1979 A Morada da Vida, Rio de Janeiro, Paz e Terra.

HUIZINGA, J.

1980 Homo Ludens, São Paulo, Perspectiva.

JURADO FILHO

1986 As Cantigas de Roda, Campinas, UNICAMP.

LAFARGUE, P.

1977 O Direito a Preguiça e Outros Ensaios, Lisboa, Estampa.

LAFONT, H.

1987 As Turmas de Jovens", in: Sexualidades Ocidentais. ARIÉS, P., BEJIN, A. (org), São Paulo, brasiliense.

LAPLATINE, F.

1988 Aprender Antropologia, São Paulo, brasiliense.

LEACH, E.

1978 Cultura e Comunicação, Rio de Janeiro, Zahar.

LÉVI-STRAUSS, C.

1976 "Relações de Simetria entre Ritos e Mitos de Povos Vizinhos", in: Antropologia Estrutural Dois, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.

1983 O Olhar Distanciado, São Paulo, Martins Fontes.

LIMA, M.S.

1989 A Cidade e a Criança, São Paulo, Nobel.

LOBO, E. de S.

1988 "Os Usos de Gênero", ANPOCS.

MACEDO, C.C.

1979 A Reprodução da Desigualdade, São Paulo, Hucitec.

1986 Tempo de Gênesis: o povo das comunidades Eclesiais de Base, São Paulo, brasiliense.

MACHADO NETO, Zahidé

1975 "Meninos Trabalhadores", in: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, n 31, dez.

- 1980 "As Meninas: Sobre o Trabalho da Criança e da Adolescente na Família Proletária", Ciência e Cultura, SBPC, vol 32, n 6, julho.

MAGNANI, J.G.

- 1984 Festa no Pedaco: Cultura Popular e Lazer na Cidade, São Paulo, brasiliense.

MALINOWSKI, B.

- 1978 Argonautas do Pacífico Ocidental, São Paulo, Abril Cultural.  
1983 A Vida Sexual dos Selvagens, Rio de Janeiro, Francisco Alves.

MAUSS, M.

- 1974 "As Técnicas Corporais", in: Sociologia e Antropologia, vol II, São Paulo, EPU.

MAYER, P.

- 1970 Socialization: The Approach from Social Anthropological, London, Tavistock Publications.

MELATTE, J.C.

- 1978 Ritos de uma Tribo Timbira, São Paulo, Ática.

MICELA, R.

- 1984 Antropologia e Psicanálise, São Paulo, brasiliense.

MEAD, M.

- 1928 Coming of Age in Samoa, New York, Morrow Quill Paperbacks.

NEVES, M. de A.

- 1988 "Divisão Sexual do Trabalho e Relações de Gênero: anotações sobre o tema, ANPOCS.

NIEMEYER, A.M. de.

1985 O lugar da Pobreza: Moradia e Controle na Favela São Paulo 1972-1977, Tese de Doutorado, USP.

NISBET, R.

1980 "Comunidade", in: Sociologia e Sociedade, FORACCHI, M.M. e MARTINS, J.S. (org), Rio de Janeiro, São Paulo, Livros Técnicos e Científicos.

NÚCLEO DE ESTUDOS MULHER E POLÍTICA PÚBLICAS

1991 Mulher e Políticas Públicas, Rio de Janeiro, IBAM.

OLIVEIRA, P. de S.

1982 Brinquedos Artesanais e Expressividade Cultural, São Paulo, SESC-CELAZE.

1986 Brinquedo e Indústria Cultural, Petrópolis, Vozes.

OLIVEIRA, N.M.

s/n Folclore Brasileiro-Piauí, Rio de Janeiro, FUNARTE.

OLIVEN, R.G.

1987 A Antropologia de Grupos Urbanos, Petrópolis, Vozes.

PALMEIRA, M.

1977 "Casa e trabalho: notas sobre as relações sociais no plantation tradicional", CONTRA-PONTO, ano II, n2, nov.

PARKE, S.

1978 A Sociologia do Lazer, Rio de Janeiro, Zahar.

PEREIRA DE QUEIROZ, M.I.

1973 "O Sítio Tradicional e a Percepção do Espaço", in: O Campesinato Brasileiro: Ensaio Sobre Civilização e Grupos Rústicos no Brasil, São Paulo, Petrópolis, Vozes, USP.

## PIAGET, J.

- 1975 A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo, Sonho, Imagem e Representação, Rio de Janeiro, Zahar, INL.
- 1983 Jean Piaget, São Paulo, Abril Cultural.

## RIZZINI, I.

- 1989 Levantamento Bibliográfico da Produção Científica Sobre a Infância Pobre no Brasil: 1970-1988, Rio de Janeiro, Editora Universitária Santa Úrsula.

## ROSAMILHA, N.

- 1979 Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil, São Paulo, Pioneira.

## SARTI, C.A.

- 1988 "Reciprocidade e Hierarquia: Relações de Gênero na Periferia de São Paulo, ANPOCS.

## SEEGER, A.

- 1988 Os Índios e Nós, Rio de Janeiro, Campus.

## SIGAUD, L.

- 1979 Os Clandestinos e os Direitos: estudo sobre trabalhadores da cana de açúcar de Pernambuco. Duas Cidades.

## SILVA, A.L. da.

- 1983 Xavante: Casa-Aldeia-Chão-Terra-Vida, in: Habitações Índigenas, NOVAES, S.C.(org), São Paulo, Nobel.

## SILVA, L.A.M.

- 1978 "O Significado do Botequim", in: Cidades Usos e Abusos, São Paulo, brasiliense.

## SILVA, M.A.S. et alli

- 1989 Memória e Brincadeiras na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX, São Paulo, Cortez.

SILVA, R.M.R. et alli

- 1982 "Breves Considerações Sobre o Trabalho do Menor", III Encontro Nacional de Estudos Populacionais.

SLADE, P.

- 1978 O Jogo Dramático Infantil, São Paulo, Summus.

SOARES, L.E.

- 1981 "Brincando com o Fogo Cruzado das Imagens", in: Campesinato, Ideologia e Política, Rio de Janeiro, Zahar.

STOLCKE, V.

- 1980 "Mulheres e Trabalho", in: Estudos CEBRAP 26, Rio de Janeiro, Vozes.

TAUBE, M.J.

- 1986 De Migrantes a Favelados: estudo de um processo migratório, Campinas, UNICAMP.

TEDRUS, D.M.: de A.S.

- 1987 A Relação Adulto-Criança: um estudo antropológico em creches e em escolinhas de Campinas, Tese de Mestrado, UNICAMP.

THOMPSON, E.P.

- 1967 "Tempo, Disciplina de Trabalho y Capitalismo Industrial", in: Past and Present nº 3 dez.  
1987 Formação da Classe Operária Inglesa, São Paulo, Paz e Terra.

VAN GENNEP

1978 Os Ritos de Passagem, Petrópolis, Vozes.

VARAGNAC

1948 "As Categorias de Idade numa Sociedade Tradicional", traduzido de Civilization Traditionnelle Et Genres De Vie, Paris.

VAYER, P.

1972 El Dialogo Corporal, Barcelona, Editorial Científico-Médico.

ZALUAR, A.

1983 "Condomínio do Diabo: As Classes Populares Urbanas e a Lógica do "Ferro" e do Fumo", in: Crime, Violência e Poder, PINHEIRO, P.S., (org), São Paulo, brasiliense.

1988 A Máquina e a Revolta: organizações Populares e o significado da pobreza, São Paulo, brasiliense.

WILMONT, P.

1975 Adolescent Boys of East London, England, Pinguim Books.

WOORTMANN, K.

1982 "Casa e Família Operária", in: Anuário Antropológico, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro e UFC.

1987 A Família de Mulheres, Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

JORNAIS:

## O ESTADO:

24/25 Maio de 1987  
 26 Maio de 1987  
 29 Maio de 1987  
 03 Junho de 1987  
 12 Agosto de 1987  
 10 Setembro de 1987  
 23 Outubro de 1987  
 29 Dezembro de 1987  
 20 Março de 1988  
 23 Abril de 1988

## O DIA:

27 Maio de 1987  
 03 Junho de 1987  
 28 Agosto 1987  
 10 Setembro de 1987  
 16 Março de 1988  
 22 Março de 1988  
 8/9 Maio de 1988  
 01 Setembro de 1988

## JORNAL DA MANHÃ:

23 Outubro de 1987  
 22 Março de 1988

RELATÓRIOS:

COMUNIDADE DO SÃO JOAQUIM: UM PEQUENO PERFIL- Prefeitura Municipal de Teresina, Secretaria Municipal do Trabalho e Ação Comunitária, Fev, 1988.

COMUNIDADE DE OLEIROS DO BAIRRO MAFRENSE- SEMTAC, Março de 1988.

PROJETO TERESINA- Projeto Especial de Cidades de Porte Médio, Vol I, II e III, Prefeitura Municipal de Teresina, 1983.

PLANO DIRETOR DE DESENVOLVIMENTO URBANO DE TERESINA, Vol I, INAD, 1985.

PESQUISA SOBRE AS CONDIÇÕES DE VIDA DA POPULAÇÃO DE BAIXA RENDA NA CIDADE DE TERESINA, Vol I e II, Prefeitura Municipal de Teresina, 1980.

IX RECENSEAMENTO GERAL DO BRASIL, IBGE, 1980.