

ELISABETE PREZOTTO



1290000105



FE

TCC/UNICAMP P929b

***BRINCADEIRAS INFANTIS E
ADULTAS: DA AMÉRICA PORTUGUESA
ATÉ O FINAL DO SÉCULO XIX***

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para o
curso de Pedagogia com habilitação em
Administração e Supervisão Escolar da
Faculdade de Educação, UNICAMP, sob
orientação da Profa. Maria Evelynna
Pompeu do Nascimento.

Campinas, SP
1999

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE...	FE
Nº CHAMADA:	YCC/UNICAMP
	P929b
V:.....EX:.....	
TOMBO:	105
PROC.:	124/03
C:.....D:.....	X
PREÇO:	R\$ 11,00
DATA:	31.10.1993
Nº CPD:	10936

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

P929b Prezotto, Elisabete.
Brincadeiras infantis e adultas : da América Portuguesa até o final do século XIX / Elisabete Prezotto -- Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador : Maria Evelynna Pompeu do Nascimento.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Brincadeiras – Aspectos sociais. 2. Criança.
3. Família. 4. Escola. I. Nascimento, Maria Evelynna Pompeu do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

A meus pais,
por permitirem que muitas
das brincadeiras registradas aqui,
fizessem parte da história de minha infância.
Por todo apoio e paciência dedicados
nos momentos em que tive que
trocar sua companhia pela dos livros.

AGRADECIMENTOS:

À professora e orientadora Maria Evelynna Pompeu do Nascimento, pelo apoio e incentivo recebidos em momentos determinantes do processo, pela forma preciosa e sábia com que conduziu a orientação do trabalho e, especialmente, por ter me permitido voar...

Aos professores da Faculdade de Educação, com quem tive a oportunidade de conviver durante os anos do curso de Pedagogia e que, pelo profissionalismo, exerceram um papel fundamental no meu processo de formação; de alguma forma esse trabalho também é o resultado desse processo. Agradeço especialmente aos professores: Águeda, Camilo, Guilherme, Joaquim, Lilian, Luiz Aguilar, Maria Inês Rosa, Neusa Gusmão, Pino, Olga, Samuel, Sérgio Leite e Vera.

Aos amigos Luciana e Fernando, cujas histórias inspiraram a idéia que deu origem a esse trabalho.

Aos amigos que, na sua maneira particular, contribuíram para a elaboração deste trabalho: Tânia, Alexandra, Luciane, Lilian, João, Cristina e toda turma de 95, com quem tive o prazer de conviver durante os anos de curso.

A Rose da biblioteca e Célia da sala de Micros, pelos auxílios prestados.

“Infância? Pobre, mas linda...

Tão linda que mesmo longe

Continua em mim ainda.”

Vinícios de Moraes -Autobiografia

SUMÁRIO

<i>I - INTRODUÇÃO.....</i>	<i>1</i>
<i>II – JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS.....</i>	<i>6</i>
<i>III – A INFLUÊNCIA DA CULTURA INDÍGENA NAS BRINCADEIRAS.....</i>	<i>10</i>
<i>IV – BRANCOS E NEGROS: ENCONTROS E CONFRONTOS.....</i>	<i>16</i>
<i>V – A ESCOLA: ESPAÇO DE NEGAÇÃO DAS BRINCADEIRAS.....</i>	<i>32</i>
<i>VI – FORMAS DE SOCIABILIDADE E DIVERSÃO DOS ADULTOS.....</i>	<i>55</i>
<i>VII – CONCLUSÃO.....</i>	<i>67</i>
<i>VIII – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</i>	<i>71</i>

I- INTRODUÇÃO:

A idéia inicial que deu origem ao tema deste trabalho, surgiu no início de 1998, após ouvir o relato de um jovem casal de amigos que reclamavam do desconhecimento com relação às tradicionais canções de ninar, tão necessárias em alguns momentos; a única que sabiam e usavam com a filha recém nascida era o conhecido “Nana Nenem”. Neste instante, tentei recordar-me das canções deste tipo que conhecia e percebi que meu repertório nessa área, era tão pobre quanto o deles. Foi esta conscientização, de que uma parte da nossa cultura estava se perdendo, que produziu o interesse em realizar uma pesquisa com o objetivo de recuperar algumas formas de expressão da cultura brasileira que tivessem relação com as brincadeiras espontâneas usadas pelas gerações passadas e que haviam ficado esquecidas na nossa memória.

A oportunidade para realizar este projeto (que começava a se configurar) surgiu com a disciplina Fundamentos da Educação Infantil, oferecida no primeiro semestre daquele ano, pela professora Maria Evelynna Pompeu do Nascimento, quando nos foi solicitado um tema para uma monografia a ser desenvolvida durante o curso. Inicialmente eu tinha dúvidas em relação às possibilidades de exploração deste tema, já que me parecia pouco afim com os objetivos da disciplina; no entanto, a idéia não só teve aprovação como comecei a entrar em contato com uma bibliografia que ampliou as perspectivas de concretizar o trabalho. Naquele momento, percebi a necessidade de realizar um estudo mais histórico do que o inicialmente pensado, tendo buscado nas obras de Ariés¹ e de Setubal,² as bases conceituais para um primeiro texto, que abordou o papel das brincadeiras tradicionais na antiga sociedade européia.

O primeiro texto produzido, recebeu incentivo e a sugestão da professora Evelynna para que fosse retomado no Trabalho de Conclusão de Curso a partir da realidade brasileira, e construído com base em algumas obras de autores clássicos da história e da literatura, tais como Gilberto Freire³, José Lins do Rego⁴, Darcy

¹ ARIÉS; 1981; 279p.

² SILVA; 1989; 129p.

³ FREIRE; 1975; 569p.

⁴ REGO; 1989.; 122p.

Ribeiro⁵, Sérgio B. de Holanda⁶ e outros, que abordassem o cotidiano, as relações sociais, as formas de diversão do povo brasileiro e que fornecessem instrumentos para subsidiar a análise sobre o contexto social do país, além de instituições como família, escola e igreja que, num determinado momento da história, influenciaram as brincadeiras e os jogos tradicionais das crianças e dos adultos.

A opção pelo período que abrange a América portuguesa até o final do século XIX, ocorreu pela riqueza de informações encontradas nas primeiras obras consultadas, especialmente em **Casa Grande e Senzala**, que fornece um vasto material sobre a história das tradições brasileiras, através do cotidiano das pessoas que trabalharam e viveram nas fazendas de açúcar durante toda esta época; esta obra foi uma importante fonte de informações para a construção do objeto deste trabalho. Porém, o período com maior riqueza de análises, na maior parte dos autores pesquisados, abrange especialmente os séculos XVIII e XIX, fator este que acabou determinando os rumos do estudo, que concentrou suas análises neste período.

Também foram consultados autores que abordam brincadeiras, brinquedos e jogos tradicionais na Europa, como Ariés, Caron e Benjamin. Além destes, foram incorporados teses de autores brasileiros que tratam do assunto e cujas temáticas foram fundamentais para as análises sobre as formas de brincar e se divertir utilizadas pelos diferentes grupos sociais, durante o período analisado.

Um dos momentos de maior hesitação no trabalho, aconteceu logo no início, quando entrei em contato com o livro de Tizuko Kischimoto: *“Jogos tradicionais infantis”*, que também analisa o tema através de clássicos da história e da literatura brasileira. Neste caso, a frustração foi enorme pois, como ainda não havia tomado posse da dimensão do assunto, considerei que o trabalho já estava pronto e não tinha mais certeza se valia a pena continuar ou não a pesquisa, imaginava que esta obra poderia me dar todas as informações que estava pretendendo estudar. Este pensamento inicialmente me imobilizou pois não acreditava que pudesse construir algo novo ou diferente. Nesse momento, a intervenção da orientadora, contestando a crença de que tudo já havia sido escrito sobre o tema, foi de fundamental importância para a retomada do trabalho sem pensar que seria repetitivo. O trabalho

⁵ RIBEIRO; 1978; 155p.

⁶ HOLANDA; 1989; 158p.

pode não ser inédito, mas adquiriu uma linguagem e uma cara que é única, pois cada um tem uma forma de expressar aquilo que entende e aprende, a crença nisto pôde ser percebida ao longo da elaboração do texto.

Os principais elementos identificados para análise foram os grupos indígenas, os negros africanos e os brancos ricos; além disso, algumas instituições como *família*, *igreja* e *escola*, foram igualmente considerados como elementos importantes por transmitirem regras e valores morais que, muitas vezes, determinam a maneira de cada um agir e se comportar na sociedade.

Esta revisão bibliográfica está dividida em cinco partes. Na primeira parte, o objetivo foi trazer alguns conceitos sobre brinquedo, brincadeiras e jogos, encontrados em textos que abordam esses temas, a fim de explicitar a forma como esses termos são utilizados ao longo do trabalho. Na Segunda parte, o estudo recupera a influência da cultura indígena para as brincadeiras infantis realizadas pelas crianças brancas que estabeleceram contato com os nativos do território, principalmente nos pátios dos colégios onde aconteciam os encontros entre essas crianças, a troca de conhecimentos e a doutrinação para a moral cristã. O texto apresenta ainda alguns objetos de uso doméstico que, nas mãos das crianças indígenas, se transformaram em brinquedos; um aspecto da cultura ameríndia registrado também na antiga sociedade européia por autores como Ariés.

Na terceira parte, o objetivo foi recuperar algumas formas de diversão de crianças e adultos, num período em que as relações entre brancos e negros foram marcadas pela escravidão. As brincadeiras que aconteciam nas senzalas, nas casas grandes, nas fazendas, nas vilas ou cidades do período, muitas vezes, eram o reflexo dos conflitos e encontros que caracterizaram a relação entre esses dois grupos. Além dessas questões, o texto também aborda aspectos como o sadismo nas brincadeiras, especialmente dos brancos sobre os negros; a ausência das brincadeiras na vida de algumas crianças cativas e até mesmo brancas e livres; além disso, a importância que as histórias, as fantasias e a imaginação representavam para a vida das crianças.

O quarto item do trabalho, refere-se às instituições de ensino que com suas regras e valores, importados da Europa, representavam um rompimento na vida e

nas formas de brincar das crianças e dos jovens encaminhados para essas instituições. O estudo de Caron⁷ sobre a realidade dos estudantes na Europa, foi um importante instrumento utilizado para traduzir um pouco do que acontecia em nossos colégios. Além disso, as idéias de Ariés sobre *as idades da vida*⁸ fundamentaram as análises desse momento na vida das crianças, quando deixam a primeira infância para entrar para a escola. Ainda nesta parte são feitas algumas considerações sobre o cotidiano das moças nos colégios do final do século XIX no Brasil e a pedagogia utilizada pelo jardim de infância do Colégio Caetano de Campos em São Paulo, inaugurado no final do século XIX, para entreter e educar as crianças de acordo com os valores republicanos.

Na última parte, foram abordadas algumas formas de sociabilidade e diversão utilizadas pelos adultos das diferentes classes sociais que constituíam a sociedade do período abordado. As festas, os jogos, a missa e as visitas figuravam entre os motivos mais importantes das reuniões e encontros daqueles que já não eram mais crianças. O estudo faz uma retomada das formas de brincar dos adultos na Europa em períodos remotos, anterior aos séculos XVII e XVIII, momento em que esses costumes começam a ser alterados para dar lugar a novas formas de sociabilidade entre as comunidades daquele continente e desta parte da América.

A maior parte do texto refere-se ao contexto e às brincadeiras das pessoas que viviam no campo, pois o Brasil foi um país basicamente agrário até o início deste século; no entanto o texto também abrange as formas de diversão que ocorriam nas cidades, ou vilas, da época.

Este trabalho foi produzido sob a perspectiva dos indivíduos que buscaram encontrar prazer e recreação nas formas espontâneas de brincar; para isso algumas fontes consultadas foram livros autobiográficos que tratam do tema através do cotidiano dos que viveram na América portuguesa e no final do século XIX no Brasil, um exemplo disso são os livros *Infância*, de Graciliano Ramos e *O Ateneu* de Raul Pompéia.

A intenção inicial era abordar o cotidiano e as relações sociais presentes em todas as camadas sociais, porém a maioria das informações recolhidas nas fontes

⁷ CARON, 1997; p. 137-193

⁸ ARIÉS, 1981; p. 29-49

consultadas, retratavam principalmente a realidade das famílias mais abastadas, já que elas tiveram melhores condições de deixar registrado os seus costumes e modo de vida através de correspondências privadas, inventários, retratos de família, diários, etc.; somou-se a isso os registros feitos pelos viajantes que hospedavam-se nas casas dessas famílias, podendo assistir de perto as relações sociais que se estabeleciam no interior da família entre os escravos e as pessoas da casa. Assim, os negros também foram alvo de observações destes estudiosos que deixaram um rico material sobre seus costumes.

Em relação às informações sobre a vida dos filhos dos trabalhadores livres e pobres, seja do campo ou da cidade, o material consultado é bastante restrito pela razão inversa das famílias mais ricas: o analfabetismo atingiu a maior parte da população até o início deste século e não havia meios para essa população deixar algo que pudesse servir como documento, muito menos pelas fotografias pois era um recurso ainda pouco acessível, especialmente para os mais pobres. As obras em que a vida dessas pessoas pôde ser resgatada foram principalmente **Infância**, de Graciliano Ramos e **O Cortiço**, de Aluísio Azevedo, pois retratam o cotidiano e os jogos praticados pelos membros das famílias menos abastadas.

Além disso, os colégios eram instituições onde apenas as classes privilegiadas da população tinham condições de colocar seus filhos e, portanto, as brincadeiras e jogos apresentados nestes locais representavam a extensão da vida de jovens que sempre tiveram uma situação social privilegiada. Com isso, a maioria dos jovens que pertenciam às camadas mais pobres da população desse período não foram contemplados nesta parte do estudo; as obras consultadas, trazem poucas informações sobre a forma de sobrevivência e as brincadeiras desses garotos; esta foi, de certa forma, uma lacuna deixada pela pesquisa.

II- JOGOS, BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

Os termos *jogo*, *brinquedo* e *brincadeira* nem sempre são considerados como sinônimos pelos diferentes autores que estudam, ou mesmo já abordaram questões relativas a esse assunto em seus textos; além disso as análises que são feitas sobre essas ações podem adquirir significados diferentes conforme a área de conhecimento em questão. Kischimoto, em seu livro **O jogo na educação**, apresenta vários autores que estudaram esse tema sob a ótica e o interesse de sua ciência, tais como, psicólogos, pedagogos, antropólogos, sociólogos e outros; para cada um os jogos e brincadeiras adquirem um sentido e uma função específica dentro do contexto em que estão sendo analisados.

Mas, nem sempre dentro de uma mesma área as análises elaboradas sobre o tema são concordantes. Um exemplo disso são as diferenças conceituais entre as teorias externalistas e internalistas citadas por Kischimoto: para a primeira o jogo é entendido como “dispêndio de energia física, como meio para a preparação para a vida adulta, como imitação da vida e das atividades do adulto ou ainda como distração”⁹; para a outra, jogo é a representação de um objeto relacionado a comportamentos lúdicos. Na visão da autora, a teoria internalista é mais completa pois relaciona o ambiente externo, representado pelos valores, os papéis, os movimentos, os objetos, etc., com a realidade interna do sujeito.

Quanto a conceituação de *jogos*, *brinquedo* e *brincadeira*, Kischimoto entende que devam receber qualificações distintas a fim de evitar o tratamento indiferenciado encontrado, geralmente, nos dicionários; nesse caso define *brinquedo* como sendo

“ o objeto, suporte de brincadeira, brincadeira como a descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeira). ”¹⁰.

O termo *jogo* é utilizado quando a ação da criança envolve situações estruturadas e convencionais como o xadrez, a trilha e o dominó, enquanto *brinquedo* é entendido como o objeto usado pelas crianças sem que

⁹ KISCHIMOTO, 1994; p. 10

necessariamente exista um padrão para seu uso, podendo ser aproveitado de diferentes formas de acordo com o gosto e a imaginação de cada criança. Até mesmo uma caneta pode servir de brinquedo quando é empregada com outro significado que não o usual, por exemplo, como uma boneca ou uma espada, mas nessa situação jamais poderá ser considerada um jogo, de acordo com Kischimoto.

Outra consideração que vale destacar a respeito dessas concepções, é a que Gisela Wajskop registra em uma nota de revisão na introdução do livro de Brougère **Jogo e Educação**, em que esclarece as diferenças entre as línguas portuguesa e francesa na definição de jogo e brincadeira; enquanto o português atribui sentidos diferentes para cada um dos termos, em francês a palavra “jeu” é usada para designar tanto jogo como brincadeira, de acordo com Wajskop. As diferenças que ocorrem pelos usos sociais do termo, vão sendo melhor explicitadas ao longo do livro. Como referência, me permito reproduzir um trecho da nota:

“Há que se esclarecer, porém, que na língua portuguesa, apesar da discussão sócio-semântica também ser pertinente e válida, há vários termos para denominar aquilo que, em Francês, está associado a “jeu”. Assim, em português, brincadeira refere-se a atividades preferencialmente infantis, enquanto que jogo está associado a atividades lúdicas com regras. Esse nível de diferenciação lingüística, porém, deve ser explicado aqui, demandando, para além dessa nota, estudos mais aprofundados.”¹¹

Outro exemplo semelhante ao Francês pode ser encontrado na língua inglesa, em que a palavra “play” incorpora termos como jogo, brinquedo, brincar, jogar, representar e tocar, que para alguns autores brasileiros possuem significados diferentes. Em algumas línguas os conceitos de jogo, brincadeira e brinquedo, ao menos nos dicionários, são considerados equivalentes.

Essa é uma característica também do nosso dicionário mais conhecido, o **Aurélio**¹²: nele os conceitos de jogo, brincadeira e brinquedo são encontrados de forma bastante idêntica; a palavra *brincadeira* é entendida como ato ou efeito de brincar, divertimento, sobretudo entre crianças; passatempo, entretenimento, gracejo, pilhéria, festa etc. A palavra *jogo* é explicada igualmente, como gracejo, zombaria, brinquedo, passatempo e divertimento; além disso, o autor acrescenta todas as formas de diversão com regras como os jogos de azar, jogo de pelias, damas, etc.

¹⁰ KISCHIMOTO, 1994; p. 7

¹¹ BROUGÈRE, 1998, p. 9

Brinquedo é definido como jogo de crianças, objeto que serve para as crianças brincarem; brincadeira, divertimento, passatempo etc. Assim, para o dicionário **Aurélio**, todas essas ações tem o mesmo significado, confundem-se e misturam-se com as mesmas qualificações; apenas a expressão *jogo* acaba sendo mais complexa por envolver objetos com regras padronizadas, no entanto não deixa de ser um brinquedo ou um passatempo, como a brincadeira.

Neste trabalho, os termos *jogo* e *brincadeira* foram usadas sem a preocupação com as diferenças que essas ações podem incorporar, como ocorre em alguns textos teóricos; a conotação dada às expressões é a mesma encontrada no dicionário, ou seja, atividades vividas tanto por crianças como por adultos, na qual se envolvem com o único objetivo de obter prazer.

Cabe ainda explicitar as concepções de brincadeiras e os jogos tradicionais, já que a proposta deste trabalho é estudar esses elementos da cultura popular. De acordo com Kischimoto¹³, os jogos tradicionais podem ser traduzidos como um momento de memória coletiva e da história da humanidade, transmitidos através das gerações pela oralidade, podendo sofrer alterações à medida em que incorporam as criações coletivas de cada geração que se apropria dessas brincadeiras. Os jogos e brincadeiras tradicionais recebem novos conteúdos e se transformam de acordo com a dinâmica da vida social, por isso são vistos como parte da cultura popular, de uma cultura não oficial, em geral, associada ao folclore. A autora caracteriza essas brincadeiras como livres e espontâneas, nas quais meninos e meninas se envolvem com prazer pois elas tem um fim em si mesmas preenchendo a necessidade de brincar das crianças.

Os autores dessas brincadeiras são de origem desconhecida e, muitas delas, são consideradas universais, tendo sido usadas por diferentes povos em tempos remotos, como os gregos e os povos do oriente que brincavam com alguns jogos, como amarelinha e empinar papagaio, que até hoje permanecem na memória infantil.

Silva, Garcia e Ferrari identificam dois momentos da memória em que a criança se insere quando participa das brincadeiras tradicionais: o primeiro é a memória coletiva, construída historicamente pela humanidade e que a criança incorpora

¹² FERREIRA, 1975; p. 227-228-803

quando se envolve com brincadeiras que foram absorvendo a cultura de vários povos e gerações. O segundo é a história de vida da própria criança, pois são suas experiências pessoais que vão sendo recuperadas no momento em que participa dessas brincadeiras; por serem atividades tipicamente coletivas permitem que a criança vivencie relações entre o que é pessoal e o que é de grupo.

“Ao relacionar-se com conteúdos do passado e do presente, através de sua participação no grupo de brincadeira, pode dar sentido ao seu mundo e ao seu existir neste mundo.”¹⁴

Os grupos tem uma importância muito grande nas relações sociais, já que é através deles que os membros de uma comunidade se encontram e se integram, pois uma de suas características é acontecer na rua, entre a vizinhança, o que facilita a aproximação das pessoas que convivem num mesmo espaço. Esse aspecto é salutar não só para o processo de socialização, mas também para a identificação e construção da personalidade da criança que, ao participar dessas brincadeiras, têm a oportunidade de explorar sua criatividade, capacidades de relacionamento, convivência social, limites, *“levantar questões, discutir, inventar, criar, transformar.”¹⁵* A convivência em comunidade possibilitada por tais jogos, permite às crianças entrar em contato com valores humanos universais:

“São, então, um meio de se chegar ao coletivo geral da humanidade, nelas a criança trabalha questões importantes na essência do ser humano: medo, fantasia, faz de conta, além de experimentar relações sociais presentes em determinado coletivo (grupo social ao qual pertence), como cooperação, competição, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, etc...”¹⁶

Ao longo do texto essas questões estarão sendo elaboradas a partir do cotidiano vivido não apenas por crianças, mas também por adultos que, ao longo da história do país, foram se encontrando, reproduzindo e (re)construindo formas de brincar e se divertir tradicionais.

¹³ KISCHIMOTO, 1994; p 25

¹⁴ SILVA, 1989; p. 14

¹⁵ SILVA, 1989; p. 14

¹⁶ SILVA, 1989; p. 75

III. A INFLUÊNCIA DA CULTURA INDÍGINA NAS BRINCADEIRAS

Tomamos a liberdade e o cuidado de utilizar neste trabalho a expressão *América portuguesa*, a mesma proposta por Novais, para fazer referência aos primeiros séculos em que o Brasil esteve sob o jugo de Portugal. Para Novais, é preferível utilizar *América portuguesa* do que “Brasil Colônia” ou “período colonial da história do Brasil” pois, nos primeiros séculos de colonização ainda não havia uma consciência de que futuramente esse lugar se transformaria em um Estado nacional. Para o autor, foi na América portuguesa que se começou a gestar a especificidade da nossa formação social, especialmente a partir das relações, da solidão em que viviam os primeiros europeus que se instalaram neste território, da privacidade dos que viviam e organizavam esse pedaço do novo mundo.

“(...) desejamos, desde logo, patentear nossa preocupação de evitar o anacronismo subjacente a expressões como Brasil Colônia, período colonial da história do Brasil etc. Pois não podemos fazer a história desse período como se os protagonistas que a viveram soubessem que a colônia iria se constituir, no século XIX, num Estado nacional. Nesse sentido, se procurarmos reconstituir as manifestações da intimidade articuladas num quadro mais geral, a definição, ou melhor, o recorte desse quadro não pode ser “Brasil”, e sim a colonização moderna em geral, situando-se a colonização portuguesa no Novo Mundo dentro desse contexto.”¹⁷

Muitas brincadeiras praticadas neste período pelas crianças, filhas de homens livres, durante os primeiros séculos de colonização, tiveram grande influência da cultura indígena e, posteriormente, das tradições africanas trazidas pelos escravos. Os primeiros encontros e relacionamentos entre as crianças européias, mestiças e índias, ocorreu entre os séculos XVI e XVII, nos colégios jesuítas. Esse contato, embora desigual, possibilitou a troca das diferentes formas de brincar, assim como de brinquedos entre as crianças desse período.

De acordo com Freire, ao trazerem os filhos de índios para o interior dos seus colégios, os jesuítas, tinham como objetivo cuidar e educar essas crianças para que deixassem de praticar os rituais e costumes de seu povo e passassem a adotar os hábitos e crenças do dominador. Ao mesmo tempo serviriam para ensinar aos jesuítas a sua língua, possibilitando a comunicação, o comércio e o processo de

dominação sobre esses povos. Para facilitar esse contato, os jesuítas trouxeram, já no séc. XVI, crianças órfãs de Portugal para servirem como intermediárias na relação com as crianças nativas.

A escolha das crianças indígenas pelos jesuítas, segundo Del Priore, se fez pela crença de que, ao contrário do adultos, essas criaturas ainda conservavam as almas virgens como uma cera, que poderia ser moldada de acordo com os objetivos cristãos da Companhia. A infância era concebida como o momento da iluminação, de renúncia aos costumes autóctones, período da vida em que os valores e práticas do povo nativo ainda não haviam sido totalmente incorporados. Os jesuítas comparavam as crianças a uma tabula rasa, um papel em branco onde poderia ser escrita uma nova história e uma nova cultura, a do dominador:

“Melhor investir nos “culumins”, nos “meninos da terra”, nos “indiozinhos, filhos de gentios”, que de mãos dadas com os órfãos portugueses enviados pela metrópole para auxiliar os inacianos, encantariam a ambígua mata e seus miméticos habitantes, formando um exército de pequenos-Jesus a pregar, e a sacrificar-se entre as ‘brenhas’ e os “sertões”, para a salvação e conseqüente adestramento moral e espiritual destas Indias do Brasil.”¹⁸

Nos colégios, o pátio era o local onde os diferentes grupos de crianças se encontravam e trocavam seus brinquedos, brincadeiras, jogos, superstições e até mesmo as palavras. Entre as brincadeiras praticadas por esses diferentes grupos, Freire¹⁹ destaca o papagaio de papel usado pelos filhos de portugueses, mas de origem oriental, o jogo com bola de borracha e o bodoque de caçar passarinho como brincadeiras típicas dos meninos índios e que sobrevivem até hoje entre as crianças, além da carrapeta, uma espécie de pião brasileiro e a gaita de canudo de mamão que nasceram, provavelmente, desse intercâmbio de culturas infantis.

A presença dos animais nos rituais indígenas era uma característica da tradição desses povos e que se refletia também entre as brincadeiras praticadas pelas crianças dessas comunidades. Uma das formas dessa manifestação cultural se dava pelas mãos das mulheres, através da confecção de bonecos de barro, que imitavam os bichos encontrados no interior das matas, como macaco, tartaruga, largatixa e sapos; até mesmo figuras de gente eram feitas por essas artesãs, que construíam suas obras sem detalhes como extremidades e cabeça. Acredita-se que esses objetos

¹⁷ NOVAIS, 1997; p. 17

¹⁸ DEL PRIORE, 1992; p. 12 - 13

¹⁹ FREIRE, 1975; p. 153

serviam como totem da tribo ou à outras funções, como animismo ou magia sexual, apesar de muitos deles acabarem sendo utilizados, pelas crianças dessas tribos, como brinquedos.

Isso, porém, não era uma característica apenas da cultura desses povos. Estudos como o de Ariés mostram que na Europa, até o século XIX, miniaturas tais como a boneca não eram objetos de uso exclusivo das crianças, pois também eram utilizadas pelos adultos para decorar ambientes, por motivos religiosos ou ainda, no caso específico das bonecas, em rituais de bruxaria.

“ Essa ambigüidade da boneca e da réplica persistiria durante a Idade Média, por mais tempo ainda no campo: a boneca era também o perigoso instrumento do feitiçeiro e do bruxo. Esse gosto em representar de forma reduzida as coisas e as pessoas da vida cotidiana, hoje reservado às criancinhas, resultou numa arte e num artesanato populares destinados tanto à satisfação dos adultos como à distração das crianças.”²⁰

A transformação dos objetos do mundo simbólico do adulto em brinquedos, foi analisada por Benjamin²¹ em um estudo sobre a criança e o brinquedos na Europa. Segundo esse autor, os brinquedos são construídos a partir dos instrumentos do mundo adulto, porém são as crianças que transformam esses objetos em brinquedos e para isso é necessário que em primeiro lugar, o objeto seja aceito pela criança. Por exemplo, inicialmente a bola, o arco, a roda de pena e o papagaio, foram impostos às crianças como objetos de culto, coube a ela transforma-los, só mais tarde, em brinquedos graças à sua imaginação, ficando hoje muito mais conhecidos dessa forma do que pela sua função original. O chocalho era dado à criança com o objetivo de espantar maus espíritos mas, na cultura ocidental ficou conhecido apenas como um brinquedo infantil.

Além disso, a boneca durante muito tempo não foi utilizada apenas pelos adultos como objeto de culto, serviu também como brinquedo usado durante a primeira infância, tanto por meninas como por meninos, num período em que ainda não havia uma divisão clara de papéis nesta fase da vida. Um exemplo disso é dado por Ariés quando conta que Luiz XIII, com dois anos de idade, ganhou uma carruagem cheia de bonecas.

²⁰ ARIÉS, 1981.; p. 90

²¹ BENJAMIN, 1984 ; p. 72

“Existe, portanto, em torno dos brinquedos da primeira infância e de suas origens, uma certa margem de ambigüidade. Essa ambigüidade começa a se dissipar (...) em torno do ano de 1600: a especialização infantil dos brinquedos já estava então consumada, com algumas diferenças de detalhes com relação ao nosso uso atual; assim, como observamos a propósito de Luiz XIII, a boneca não se destinava apenas as meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninos e meninas era menos nítida: ambos os sexos usavam o mesmo traje, o mesmo vestido(...). a infância tornava-se o repositório dos costumes abandonados pelos adultos”²²

Além desses objetos, os animais também são elementos importantes na cultura de vários povos indígenas, que costumam utilizar essas imagens em atividades como danças, cantos, rituais, brincadeiras infantis e na forma de alguns objetos de uso doméstico como cuias e potes. Essas representações demonstram a influência que os animais exerciam, e ainda exercem, sobre as diferentes formas de expressão cultural das tribos, seja entre os adultos como entre as crianças. Esse aspecto da cultura indígena foi absorvido e adaptado não só pelas crianças brancas mas também pelos homens civilizados da América Portuguesa, como demonstra este trecho do texto retirado da obra de Gilberto Freire:

“Da tradição indígena ficou no brasileiro o gosto pelos jogos e brinquedos infantis de arremedo de animais: o próprio jogo de azar, chamado do bicho, tão popular no Brasil, encontra base para tamanha popularidade no resíduo animista e totêmico da cultura Ameríndia reforçada depois pela Africana”²³

Era comum entre as crianças índias, a caça e a domesticação dos animais, como os pássaros caçados com bодоques ou alçapão, para posteriormente tornarem-se brinquedos. Freire relata um depoimento de Padre Cardim²⁴, em que afirma ter presenciado brincadeiras e jogos entre os índios brasileiros com os animais da selva e até mesmo cobras, o que o surpreendeu foi a forma alegre e festiva com que brincavam sem causar brigas, desavenças palavrões e atos desonestos; ao contrário do que ocorria com os meninos portugueses.

Não apenas na América Portuguesa, mas na Europa, desde o séc. XV já existiam registros iconográficos de brinquedos que imitavam alguns animais como o cavalo de pau e o pássaro de madeira que ficava amarrado a um cordão. Essas brincadeiras, semelhante ao que ocorria com os índios, era uma forma das crianças européias imitarem e apreenderem o mundo adulto. Por exemplo, quando brincam com o cavalo de pau, se aproximavam do principal meio de transporte do período, que era o

²² ARIÉS, 1973; p. 91-92

²³ FREIRE, 1975; p. 135

cavalo; existia também o cata-vento, inspirado nos moinhos de vento, um brinquedo muito comum entre as crianças européias e que, com o processo de colonização também chegou aqui.

Além das brincadeiras com os animais, Padre Cardim conta que essas crianças também brincavam entre si dentro dos rios, nadando, gritando, fazendo jogos e festas, saindo d'água e correndo para tomar a benção do padre.

Muitas brincadeiras registradas entre os índios da América Portuguesa, foram sendo incorporadas pelas demais crianças e até hoje são parte das tradições infantis. José Lins do Rego, em **Menino de Engenho** conta como os meninos brancos iam junto com os moleques para o mato caçar passarinho com alçapão e permaneciam horas olhando a chegada da vítima para ter o prazer de vê-las cair em sua armadilha e sentirem-se verdadeiros caçadores; mas os moleques eram os verdadeiros exploradores das matas, aqueles que descobriam os ninhos de passarinhos e caçavam preás para comer.

Também era comum essas crianças saírem pela manhã para lavar os cavalos no rio e acabarem ficando por ali durante aquele período do dia, para mergulhar e fazer brincadeiras dentro d'água, mas, segundo o narrador, essas brincadeiras sempre acabavam dando em brigas e um ou outro voltava chorando para casa.

“E sacudiam a pedra dentro do poço, mergulhando para pegá-las no fundo. Espanavam a água com os cangapés ruidosos, e saía sempre gente chorando, com enredos para casa. O dia todo passávamos assim, nessa agitação medonha”

*“Galinha gorda
gorda ela é
Vamos come-la
Vamos a ela”²⁵*

Entretanto, a influência dos índios nos costumes dos brasileiros não ficou limitada apenas ao lúdico, muitos objetos, alimentos e hábitos usados até hoje em muitas regiões do Brasil se desenvolveram a partir da relação que os habitantes da América Portuguesa, estabeleceram com as diferentes tribos que viviam no território. Freire mostra alguns resultados para a cultura brasileira dessa interação de raças e etnias que ocorreu naquele período:

²⁴ FREIRE, *op. cit.*; p. 134

²⁵ REGO, 1989; p. 14. Os versos fazem parte da brincadeira feita pelas crianças dentro d'água.

“Vários são os complexos característicos da moderna cultura brasileira, de origem pura e nitidamente ameríndia: o da rede, o da mandioca, do banho de rio, o do caju, o do “bicho”, o da “coivara”, o da “igara”, o do “moquém”, o da tartaruga, o do bodoque, o do óleo de coco-bravo, o da “casa do caboclo”, o do milho, o do descansar ou defecar de cócoras, o da cabaço para cuia de farinha, gamela, coco de beber água, etc. Outros de origem principalmente indígena: o do pé descalço, o da “muqueca”, o da cor encarnada, o da pimenta etc. Isto sem falarmos no tabaco e na bola de borracha, de uso universal, e de origem ameríndia, provavelmente brasílica”²⁶

O contato entre as raças começou a ficar prejudicado quando muitos índios deram início à fuga para o interior, na tentativa de evitar que a sua cultura e seu povo fossem completamente destruídos pelo processo da segregação e exploração a que estavam sendo submetidos pelos padres e colonizadores. Além disso, de acordo com Del Priore, era comum na adolescência os índios que estavam nos colégios jesuítas retornarem para junto de suas tribos e participar da mesma luta pela sobrevivência *“nas adversas condições de vida que se tinha no interior do sistema colonial, na então terra de Santa Cruz”*.²⁷ Fato que também contribuía para interromper o contato entre as raças e o processo de doutrinação dos jovens.

Apesar dessa relação ter sido muito mais uma sobreposição do que uma integração de culturas, no caso da branca sobre a indígena, é necessário considerar que parte das tradições e das brincadeiras praticadas por adultos e crianças no Brasil, foram sendo construídas e transmitidas através das gerações, a partir do encontro dessas culturas que ocorreu principalmente durante os primeiros séculos de colonização do território. Ademais, a resistência dos índios em preservar seus costumes possibilitou que alguns aspectos de seu modo de viver fossem absorvidos pelos dominadores; neste caso, as crianças, através de seus jogos e brincadeiras, tornaram-se personagens importantes para esse processo de integração e apropriação cultural.

²⁶ REGO, *op. cit.*; p.161

²⁷ DEL PRIORE, 1992; p. 24

IV - BRANCOS E NEGROS: ENCONTROS E CONFRONTOS

Além dos índios, os negros também tiveram uma influência muito forte sobre a formação da cultura brasileira, apesar das desigualdades que marcaram o contato entre as raças, em especial, durante os primeiros séculos de colonização. Um dos primeiros aspectos da nossa cultura que sofreu modificação foi a língua portuguesa pois, nas fazendas, era comum os filhos dos senhores serem entregues às escravas logo que nasciam para serem amamentados e cuidados por elas; depois de amamentar, colocavam as crianças para dormir cantando as canções de ninar trazidas pelos portugueses, com o tempo essas canções foram sendo modificadas e adaptadas por essas escravas, às condições regionais.

Em *Casa Grande e Senzala* encontramos algumas dessas alterações; a palavra *escuta*, por exemplo, foi substituída por *durma*, *fonte* portuguesa por *riacho* brasileiro, *riacho de moura-encantada* por *riacho com mãe d'água* e *coco* por *cuca*, como pode ser ilustrado pelos versos:

*Durma, meu benzinho
que a cuca j'ei vem;
Papai foi na roça,
Mamãe logo vem.*²⁸

No entanto, as modificações não ocorreram só nas canções. Em todo o vocabulário e modo de falar houve influência dos africanos, como por exemplo, o emprego do diminutivo em algumas terminologias como *sinhozinho*; nesse processo as crianças foram o principal veículo dessas mudanças na medida em que ficavam, desde muito cedo, em contato com as negras e os moleques, assimilando a forma de falar, viver e brincar daquele povo.

Outro costume comum entre as famílias mais abastadas, era presentear seus filhos quando pequenos com uma criança negra, que tivesse mais ou menos a sua idade para servir-lhe como companhia ou brinquedo; por isso, muitas crianças cativas passaram os primeiros anos de suas vidas ao lado dos filhos do senhor, alimentados pela mesma ama de leite, ouvindo as mesmas canções de ninar e as histórias contadas pelas negras africanas sobre sua terra.

²⁸ FREIRE, 1975; p 327

“A imagem de moleque, companheiro de brincadeiras e de infância do menino branco que, em geral, o ganhava de presente logo que deixava o berço e aprendia a andar, uchava-se permeando a mentalidade do brasileiro desde a época da escravidão até muito recentemente”²⁹

Porém, esta relação se desfazia à medida em que os papéis sociais de cada um começava a se definir e colocar os antigos amigos de infância em lados opostos; enquanto um ficava no comando dando as ordens, ao outro restava trabalhar e se tornar obediente e cumpridor das novas regras que lhe eram impostas.

Baseando-se nas teorias sobre as idades da infância de Ariés, que serão melhor explicitadas no decorrer deste trabalho, Mattoso distingue duas fases na infância da criança escrava: a primeira vai de 0 aos 7 ou 8 anos de idade, momento em que essas crianças não exerciam atividade econômica nas grandes propriedades, tinham liberdade de passear e brincar com as crianças brancas sem qualquer constrangimento, com direito inclusive de receber algumas carícias das mulheres da casa. Porém, a denominação que recebiam de seus senhores, como cabrinha (o), pardinha(o) e crioulinho(a), demonstram a forma discriminatória com que eram tratados dentro dessas casas. Quando atingiam a idade de 8 a 12 anos, o cotidiano dessas crianças começava a se modificar, entravam para o mundo do trabalho e deixavam de ser chamadas pelos apelidos de infância para tornarem-se *moleques*, nome usado para designar todo pequeno negro.

“A vida dos folguedos infantis é curta. É nos seus sete para oito anos que a criança se dá conta de sua condição inferior em relação principalmente às crianças livres brancas. As exigências dos senhores tornam-se precisas, indiscutíveis. A passagem da vida de criança para a vida de adolescente era o primeiro choque importante que recebia a criança escrava.”³⁰

Se quando criança, viveu quase como parte da família ou, ao menos, como um objeto de animação dos seus senhores ou senhoras, ao deixar a primeira infância tinha que aprender e se adaptar a seu novo papel e lugar na sociedade. O depoimento de um viajante, do início do século XIX, ilustra essa ambigüidade que, na verdade, já ocorria na vida desses meninos antes desse período, depois de brincar durante o dia em torno da casa grande, à noite deveriam juntar-se aos escravos na senzala.

²⁹ NEVES, 1993; p 46

³⁰ MATTOSO, 1992; p. 81

*“Os filhos de escravos são criados com os dos senhores, tornam-se companheiros de folguedos e amigos e, assim, estabelece-se entre eles uma familiaridade que, forçosamente, terá de ser abolida na idade em que um deve dar ordens e viver a vontade, enquanto o outro terá de trabalhar e obedecer”*³¹

Mas, nem todas as crianças escravas tinham a tarefa de entreter e brincar com os filhos de seus senhores. Muitas delas acompanhavam suas mães ao trabalho ainda bebês, tanto no campo como na cidade. Os viajantes Kidder & Fletcher, citados por Neves³², presenciaram próximos a um riacho, crianças que mal sabiam engatinhar, brincando enquanto suas mães cozinhavam e lavavam a roupa dos senhores. Essa mesma autora afirma que na cidade, quando as negras não tinham quem cuidasse de seus filhos, levavam-nos junto para trabalhar na venda de doces pelas ruas e esquinas, onde essas crianças ficavam brincando e fazendo suas algazarras.

De acordo com Mattoso, nas vilas ou cidades os filhos dos escravos não encontravam a mesma liberdade para circular nas casas de seus senhores como as crianças das fazendas, pois o espaço ocupado pela família do senhor nesses lugares era pequeno em relação às casas grandes de engenho. Apesar de também serem criados soltos, esses filhos de negros conviviam mais próximos aos outros escravos, nos alojamentos ou em pontos da cidade como no mercado e nas lagoas onde suas mães lavavam as roupas.

Nas fazendas, a morte muitas vezes precoce da mãe branca logo depois do parto foi outro fator que contribuiu para a aproximação de crianças da casa grande com as da senzala, pois muitos desses pequenos órfãos acabavam sendo criados pelas mucamas; com elas aprendiam a falar e ao lado de seus filhos e dos outros moleques, cresciam e brincavam.

Algumas crianças brancas eram criadas pelas negras com tantos mimos, de forma tão delicada e cheia de cuidados que chegavam a ficar doentes com facilidade, crescendo amarelos e pálidos pela falta de contato com o ar livre, como muitas vezes acontecia com suas mães e irmãs, que eram obrigadas a ficar enclausuradas dentro de casa. Com isso, as brincadeiras dessas crianças ficavam restritas ao cotidiano do ambiente familiar e às poucas relações e papéis sociais que conheciam.

³¹ MAWE, 1808; p. 91; *apud.* LEITE, 1997; p. 31

³² NEVES. *op. cit.*, p 116

*“Suas brincadeiras não eram nada agressivas, brincavam em geral dentro de casa, com as irmãs e brincavam de padres. Não andavam à cavalo ou virar bunda-canastra com os muleques da bagaceira.”*³³

O fato de muitos meninos brancos desse período terem sido criados e influenciados pelas negras, fez delas objeto de observação de alguns viajantes que passaram pelo Brasil no século passado; porém nem todos tiveram a mesma impressão sobre o trabalho dessas escravas. Charles Expelly, por exemplo, em 1862 escreve que as amas de leite gostavam muito de exercer este ofício porque isto as colocava numa posição de comando dentro da casa, além de exercerem uma atividade que exigia pouco esforço, por isso, ficavam muito tristes quando perdiam os privilégios que esta função proporcionava:

*“A ternura dessas criaturas não é desinteressada, está provado; amam o pequeno a que dão o seio, mas porque devem a essa maternidade ocasional todas as satisfações que a fortuna pode lhes conceder.”*³⁴

No entanto, para outro viajante, a situação das amas de leite não era tão confortável quanto podia aparentar: a condição de submissão dessas mulheres e os cuidados que deveriam ter com as crianças, exigia delas a paciência e dedicação que as verdadeiras mães nem sempre estavam dispostas suportar.

*“Escravas voluntárias das crianças e leites riquíssimos e abundantes. Suportam com uma coragem admirável os caprichos destas, os berros, as longas noites em que os choros as não deixam dormir, sem uma queixa e com uma paciência bestial, que faz crer que a criança está no colo de um autômato que adquiriu a qualidade de mulher, menos a alma. São as máquinas de amamentar em sua última expressão.”*³⁵

Segundo Gilberto Freire, além de educarem, cantarem e amamentarem, as escravas também ensinavam as safadezas da senzala, sendo responsabilizadas pelo fim da virgindade do corpo e do espírito desses garotos. Mas, quando as mães eram vivas, algumas mandavam castigar as negras e os negros que influenciavam seus filhos naquilo que não estivesse de acordo com a moral e os bons costumes da época.

*“Os olhos, dois borrões de sem-vergonhice. A boca como a das irmãs de Maria Borracheira: boca por onde só saía bosta. Meninos que só conversavam porcaria. Ou então conversas de cavalo, de galo de briga, e de canário.”*³⁶

³³ FREIRE, 1975; p. 374

³⁴ EXPELLY, 1862; p. 202-20; apud LEITE, 1997; p. 29-30.

³⁵ ASSUMPCÃO, 187; p. 48-9; apud LEITE, 1997; p. 30

³⁶ FREIRE, 1975; p. 350

Entretanto, não foram só safadezas que esses meninos aprenderam com os negros; grande parte das brincadeiras que faziam ao ar livre eram ensinadas e vividas junto com os moleques que conheciam aquele meio melhor que os garotos brancos. Em **Menino de Engenho**, Rego procura mostrar a riqueza da relação entre essas crianças; o que pode ser percebido pela passagem em que revela a influência que os moleques exerciam sobre as brincadeiras realizadas na fazenda:

*"Mas o interessante é que nós, os da casa-grande, andávamos atrás dos moleques. Eles nos dirigiam, mandavam mesmo em todas as nossas brincadeiras, porque sabiam nadar como peixes, andavam a cavalo de todo jeito, matavam pássaros de bodoque, tomavam banho a todas as horas e não pediam ordem para sair para onde quisessem. Tudo eles sabiam fazer melhor do que a gente, soltar papagaio, brincar de pião, jogar castanha. Só não sabiam ler, mas isto, para nós, também não parecia grande coisa. Queríamos viver soltos, com os pés no chão e a cabeça no tempo, senhores da liberdade que os moleques gozavam a todas as horas. E eles às vezes abusavam deste poderio, da fuscinação que exerciam. Pediam-nos para furtar coisas da casa-grande para eles: laranjas, sapotis, pedaços de queijos. Trocavam conosco os seus bодоques e seus piões pelos gêneros que roubávamos da despensa."*³⁷

Na senzala, esses garotos misturavam-se com os moleques compartilhando os carinhos e as amolações das negras mais velhas que, algumas vezes, também participavam das brincadeiras com as crianças, mas algumas vezes o resultado das algazaras deixava marcas desagradáveis, especialmente para os que já não tinham tanta agilidade;

*"A velha Galdina era outra coisa. Africana de Angola, andava de muletas, pois quebrara uma perna fazendo "cabra-cega" para brincar com os meninos."*³⁸

No entanto, as relações entre os meninos, filhos dos donos de engenho com os filhos dos escravos, nem sempre foram muito harmônicas. Tanto nas fazendas quanto nas cidades, a situação de escravidão a que os negros estavam submetidos ficava evidente na forma de tratamento que os senhores e as senhoras davam às crianças cativas. Várias eram as situações de humilhações, exploração e castigos que se aplicavam a essas crianças, isto tinha reflexos nas brincadeiras realizadas pelas crianças que viviam e assistiam ao que acontecia entre os diferentes grupos sociais, que constituíam a sociedade da época.

O processo de exploração do trabalho escravo iniciava quando a criança completava 5 anos, de acordo com Neves³⁹; a partir dessa idade muitas crianças já

³⁷ REGO, 1989; p. 56

³⁸ REGO, *op.cit.*; p. 58

começavam a desempenhar algumas atividades de apoio à economia rural ou urbana. No campo essas crianças exerciam atividades como colher e beneficiar o café, descaroçar algodão, descascar mandioca, limpar feijão e outros cereais, cuidar dos animais ou ainda trabalhar na fabricação de cestos e cordas. Elas também trabalhavam no interior das casas: as meninas serviam de mucamas às sinhás, ajudavam na cozinha, cuidavam das crianças menores além de fiar, costurar e fazer rendas; aos meninos cabia lavar os pés dos donos da casa, servir à mesa, espantar mosquitos, balançar a rede, carregar pacotes, entre outros. Nos sobrados, além dessas tarefas, esses meninos tinham que cuidar da chácara, na lavoura de subsistência e trabalhar como vendedores ambulantes de doces e comidas para seus patrões.

Pior que o trabalho, eram os castigos que muitos senhores aplicavam aos seus escravos sem qualquer discriminação de idade, usando instrumentos como o tronco, o vira-mundo, os ferros e correntes, o limbambo, algemas, machos e peias, anjinhos e máscara de flandres; muitas crianças ficaram conhecendo bem cedo os sofrimento causado por esses objetos. Como exemplo da crueldade que se cometia contra crianças escravas, Neves conta o caso de um escravo de 8 ou 9 anos, que sofreu torturas sádicas nas mãos do seu senhor.

“Depois de o esbordoar com uma tábua, deixando-o quase morto, por não reservar lugar por onde lhe dava, o mandou açoitar rigorosamente que metia compaixão, mandando depois pôr-lhe uns grilhões nos pés e uma argola de ferro no pescoço, com hastes levantadas para lhes por campainhas, mandando furar-lhe os rejeitos dos pés e pelos buracos enfiar uma corda pendurá-lo ficando com os pés para cima e a cabeça para baixo. E depois disto, o açoitou novamente rigorosíssimamente que o deixou quase morto”⁴⁰

A crueldade desses homens também atingia crianças menores. A mesma autora relata o caso ocorrido no início do séc. XVIII na Bahia, com a escrava Leandra que com 3 ou 4 anos de idade foi vítima de seu senhor. Quando estavam na cozinha, ele a chamou mandando que se abaixasse junto ao fogareiro e ao se aproximar, pressionou a cabeça da menina próximo às brasas com uma das mãos, enquanto com a outra abanava o fogo; só terminou a tortura quando a menina já estava com o rosto todo vermelho e sapecado com as brasas. Não são poucos os exemplos de crianças e adolescentes que sofreram maus tratos tendo sido submetidas aos açoites, presas a grilhões ou argolas no pescoço.

³⁹ NEVES, 1993; p. 73

Por esses exemplos, é possível perceber que muitos senhores e senhoras de escravos usavam de sadismo nos castigos aplicados à essas crianças; estas atitudes porém, não ficavam restritas apenas aos adultos mas, se refletiam nas brincadeiras que as crianças brancas faziam com as negras, pois as relações de poder que se estabeleciam na sociedade eram aceitas como normais e poderiam ser seguidas como modelo de comportamento também pelas crianças.

Assim sendo, não eram raras as brincadeiras agressivas e, às vezes cruéis, feitas pelos filhos das famílias mais abastadas contra seus escravos. Faziam isso não só porque era permitido mas, segundo Padre Lopes Gama⁴¹, porque geralmente, era esse tipo de comportamento com os escravos que assistiam desde que nasciam, tomando-os insensíveis ao sofrimento alheio e contribuindo para as atitudes violentas dessas crianças, filhos dos senhores, contra os mais vulneráveis da sociedade, em especial os negros. Como exemplo, Freire cita o caso das brincadeiras de montar a cavalo que as crianças menores faziam com os moleques quando não havia um animal que desse para o seu tamanho como o carneiro, um barbante servia de rédea e um galho de goiabeira de chicote.

*“Eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas de almajarras, eram burros de liteiras e de cargas as mais pesadas. mas principalmente cavalos de carros”.*⁴²

Até mesmo jogos aparentemente inofensivos como empinar papagaio, eram usados pelos garotos da casa grande para praticar atos de crueldade, com por exemplo quando colocavam nas tiras do rabo do papagaio lâminas de vidro ou caco de garrafa para cortar a linha dos outros, prática comum também nos dias atuais. Outra brincadeira realizada dentro da casa grande e aceita pelos adultos, consistia em reunir um grupo de crianças em que um beliscava o outro, sendo que as maiores vítimas eram sempre as meninas e as criadas, além do último da roda que era jogado ao chão e atingido com pancadas por todas as crianças; mais uma vez os castigos e humilhações recaiam sobre os mais frágeis do grupo.

Em geral, de acordo com Freire, todas as brincadeiras agressivas feitas pelos meninos eram encorajadas pelos pais que, apesar de às vezes repreenderem os filhos

⁴⁰ MOTT, 1988; P. 17-32; *apud* NEVES; 1993; p.232 .

⁴¹ FREIRE, 1975;., p. 369

⁴² FREIRE, *op. cit*; p 336

em público, faziam elogios em particular, estimulando-os a continuar praticando malvadezas e atos estúpidos contra as outras crianças, pois eram demonstrações de superioridade e coragem que deveriam ser reproduzidas na vida adulta, quando assumissem o papel de senhores.

Este mesmo autor revela que não eram só os meninos brancos que faziam esse tipo de brincadeira. Nas cidades do séc. XIX, os mulatos e moleques dos mocambos e cortiços, também lançavam mão de alguns tipos de brincadeiras agressivas dirigidas aos moradores dos sobrados e das casas assobradadas nas chácaras, para protestar contra o processo de discriminação e a situação desfavorável a que estavam submetidos. Em geral as travessuras praticadas por esses garotos podem ser resumidas pelo seguinte trecho retirado da obra de Freire:

“(...) o roubo de frutas dos sítios dos lordes, o furto do doce e do bolo dos tabuleiros das “baianas” e das quitandas dos portugueses, as pedradas nas vidraças dos sobrados, a caricatura no muro e na parede, onde era, muitas vezes, o mulatinho mais afoito que o preto, quem riscava a carvão ou mesmo a piche safadezas, desenhos de órgãos sexuais, calungas, obscenos palavões. Os muros das casas grandes do sítio, as paredes dos sobrados, ficavam às vezes imundas de porcurias por esses caricaturistas mulatos e pretos dos mucambos”⁴³

Segundo o autor, muitos lordes tiveram que cercar com grades de ferro seus sobrados e colocar cacos de vidro nos muros para se defender desses moleques, malandros e mendigos que usavam também seus muros e portões, como latrinas e mictórios. Além desses, de acordo com Neder⁴⁴, os comerciantes também condenavam a ação dos moleques que prejudicavam seus lucros, pois ficavam perambulando pelas ruas das cidades, espantando os fregueses de seus estabelecimentos; chegaram a levar suas reclamações até os jornais falando também contra as mães desses meninos, que consideravam relaxadas e descuidadas por terem muitos filhos e deixá-los no mundo sem qualquer cuidado.

Mas, nem todas as brincadeiras desses moleques eram condenadas pela população mais abastada. O tradicional ataque ao boneco de Judas, feito com pano ou trapo para ser estraçalhado e queimado nas ruas nos sábados de alélua, era outra brincadeira realizada por esses moleques que, segundo Freire, poderia ser

⁴³ FREIRE, 1985; p. 608

⁴⁴ NEDER, 1998; p. 43

interpretada como uma forma de transferência do ódio social do oprimido contra os seus opressores, que viviam nos sobrados e na casa grande.

Com essas atitudes, as crianças e adolescentes das classes desfavorecidas e discriminadas da sociedade, manifestavam sua revolta contra aqueles que consideravam os maiores responsáveis pela situação de miséria em que viviam. Como diz Silva Neto, a classe dominante acaba sendo o modelo de ser, agir e fazer para os demais:

*“Com ela aprendemos o atrevimento, a esperteza e a habilidade: nessa dança satânica o sofrimento alheio pouco importa(...) Com a classe dominante todos aprendem a ser bandidos.”*⁴⁵

Porém, a opressão não atingia apenas as crianças negras. Algumas brancas e livres também sofriam com os castigos impostos pelos adultos quando queriam ensinar as regras e os valores morais da sociedade da época; para isso usavam a tirania e os castigos contra os quais as crianças, muitas vezes, não tinham como se defender, tornando-as vítimas constantes da arrogância e da severidade de seus pais, padres e professores. O diálogo não era um recurso considerado por esses educadores, causando um grande constrangimento às crianças pois nem sempre compreendiam as razões da surra e dos gritos que as atingiam. Tais ações porém, além de educar, podiam gerar traumas que permaneciam por muitos anos em suas vítimas; ente os relatos sobre os castigos que recebeu em sua infância, Ramos relata um que deixou mais do que marcas físicas:

*“Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural. (...)Onde está o cinturão? Hoje não posso ouvir uma pessoa falar alto. O coração bate-me forte, desanima como se fosse parar, a voz emperra, a vista escurece, uma cólera doida agita coisas adormecidas cá dentro. A horrível sensação de que furam os tímpanos com pontas de ferro”.*⁴⁶

Ramos apresenta um universo de crianças, que como ele, tinham pouca liberdade e viviam num mundo ameaçado por criaturas desconhecidas que povoavam suas fantasias obrigando-as a viver sob o signo do medo e seguir as regras impostas pelas autoridades; suas brincadeiras ou mesmo a ausência delas era o resultado das várias formas de repressão que sofriam. Em um de seus contos, o autor revela a forma como a coação e o medo eram usados para impor a obediência às crianças:

⁴⁵ SILVA NETO, 1981; p. 110

⁴⁶ RAMOS, 1969; p. 45-46

“Contudo uma sombra às vezes nos toldava a alegria: a recordação do vigário. Na cozinha e na sala de jantar pintavam-no terrível, uma espécie de lobisomem criado para forçar-nos à obediência, citavam-se os despropósitos dele na igreja”⁴⁷.

Enquanto isso, nas fazendas, a valentia dos meninos, filhos dos proprietários das terras, demonstrada em suas brincadeiras coletivas era contrastada pelo medo que sentiam diante da hipótese de encontrarem as figuras lendárias que povoavam as matas. Rego ilustra essa característica da cultura rural brasileira em uma passagem em que os meninos saem, a pé, para passear em outros sítios e, no caminho, além de correr e brincar também ficavam provocando e mexendo com os bêbados que cruzavam, como o negro Zé Passarinho, vítima constante do grupo. O curioso é que na volta para casa, quando já estava escuro, os corajosos garotos da ida ficavam calados com medo das assombrações, zumbis, lobisomem, caipora, cabra-cabriola e duendes que povoavam as matas escuras e andavam à noite pelas estradas; para eles essas figuras eram tão reais quanto as pessoas da comunidade. Eram histórias de medo, contadas pelos adultos, que despertavam o terror pelo desconhecido, um medo que não cessava mesmo quando cresciam.

Essas situações imaginárias não são encaradas como brincadeira pelas crianças, ao contrário, recorrem a esse recurso para resolver certos problemas ou frustrações que não são possíveis de serem superados de outra forma. Por exemplo, quando não têm poder na vida real para lutar contra os adultos, usam a fantasia para destruir a imagem do seu opressor, às vezes, adaptam histórias já conhecidas como aparece num trecho de **Menino de Engenho**:

“Eu desejava que a velha sinhazinha morresse. Então começava a ver minha inimiga trucidada, com os cavalos desembastados puxando-lhe o corpo pelos espinhos.”⁴⁸

Segundo Cezarino⁴⁹, é necessário que a criança viva essa agressividade, mesmo que seja através da fantasia, pois é dessa forma que ela consegue vencer a luta contra alguém mais forte e conquistar sua autoconfiança. No final, a sensação que fica é sempre muito gratificante para a criança que tem consciência de sua fragilidade diante do adulto.

⁴⁷ RAMOS, *op.cit.*; p. 78

⁴⁸ REGO, 1989; p 68

⁴⁹ CESARINO, 1981; p. 157

Assim, para fugir das humilhações, um recurso que muitas vezes utilizavam eram as fantasias, construídas com personagens fictícios tirados dos contos folclóricos regionais. Através da imaginação podiam ocupar uma posição superior onde ninguém poderia alcançá-los e muito menos agredi-los, era o modo que muitos encontravam para se defender e conquistar alguma liberdade, já que lutar contra o mais forte era difícil para as crianças deste período:

“Muito me havia impressionado uma narrativa de José Baía, as referências a orações fortes, especialmente a da cabra preta, de enorme virtude.(...)Quem possui essa mandinga escapa às mais graves situações, desdenha emboscadas, suprime inimigos, anda afoito pelos caminhos, emudece as armas de fogo. (...) Eu desejava conhecer a reza valorosa. (...) Depois, defendido pelo feitiço enérgico, lançar-me-ia em contravenções importantes: vagaria pelas ruas, invisível, jogando piões invisíveis, empinando papagaios invisíveis. Demorar-me-ia nas esquinas, escutando histórias curiosas, deitar-me-ia nas calçadas, juntar-me-ia aos garotos sujos e turbulentos.”⁵⁰

Mas nem sempre a imaginação é usada apenas para resolver frustrações; existem outras condições em que as crianças brincam com a realidade através da imaginação, criando situações ilusórias que podem manipular para terem seus desejos satisfeitos. No romance de Rego, encontramos exemplos dessa manifestação típica do mundo infantil, quando o personagem principal relata um episódio em que a fazenda estava sendo ameaçada por uma enchente; ele imaginava ver águas do rio subindo cada vez mais para entrar pela casa fazendo os baús boiarem pelos cômodos, deixando todos desesperados. Essa situação para os meninos, representava um momento de euforia e motivo de brincadeira; enquanto os adultos se arrumavam para sair de casa por que a água estava chegando, os meninos agiam como se fossem sair para uma festa.

“Não sei por que, eu tinha vontade que o rio continuasse a encher, e entrar por toda parte com as suas águas sujas. Queria ver os baús nadando dentro da casa. A minha tia ficava com as negras no quarto do oratório a rezar(...)Os sangredouros naturais se tinham obstruído com os depósitos de areia trazidos pela correnteza. Era preciso cavar com enxada para que as águas descessem outra vez para o rio. Nós, os meninos, queríamos encontrar os estragos das cheias. Parece que havia um certo prazer, uma vaidade nossa, em que também no engenho ela tivesse deixado sinais de destruição”⁵¹

Uma outra história que exemplifica essa característica infantil, pode ser encontrada em um dos contos de Graciliano Ramos, quando seus pais têm que passar veneno no depósito de milho e incumbem ele e as irmãs menores de fazerem

⁵⁰ RAMOS, 1969; p. 80

o serviço. Aqueles dias em que passavam horas no depósito jogando arsênico sobre o cereal, é relatado pelo autor como um dos raros momentos de sua infância em que teve a oportunidade para se divertir, pois ficou livre para brincar sem ser vigiado ou reprimido pelos pais ou pelo padre. Além disso, como permaneciam ocultos no celeiro, podiam ver a rua sem serem notados, o que lhes possibilitava ficar numa situação privilegiada podendo conhecer a face nem sempre revelada de alguns personagens da comunidade:

“Na sala, mudada em celeiro, o nosso ambiente se alargava de chôfre, adquiríamos liberdade. As sementes se derramavam no corredor, iam-se acumulando, formavam uma cadeia, que subíamos até alcançar as janelas. Daí dominávamos a rua, víamos os transeuntes mais baixos que nós. Seu Acrísio errava o caminho, tropeçava, batia nas paredes e rosnava: Diabo! Diabo! Diabo! Alguns passos à direita, Seu Chico Brabo maltratava João. No solo movediço achávamos firmeza. A nossa brincadeira representava utilidade – e não viriam desmancha prazeres aquietar-nos, impor disciplina.”⁵²

Essa festa que as crianças fazem em torno de situações que nem sempre estão para brincadeira, é consequência, segundo Benjamin⁵³, do poder que elas tem de irradiar alegria, rir e brincar com todos os acontecimentos; mesmo aqueles que para os adultos podem ser os mais trágicos, para as crianças tornam-se motivos de brincadeira.

Outra maneira de despertar a fantasia das crianças é através das histórias contadas pelos adultos, um costume muito comum na realidade América portuguesa, já que os livros eram raros e não faziam parte da vida das pessoas do campo ou da cidade. Dessa forma, o acesso às histórias se dava principalmente através dos mais velhos ou dos contadores de histórias, responsáveis por alimentar a imaginação das crianças, além de despertarem nelas vários sentimentos e emoções que gostavam e queriam (re)viver a cada momento em que as histórias iam sendo contadas e recontadas.

Em **Menino de Engenho**, Rego explora esse aspecto através de uma velha que periodicamente aparecia na fazenda para contar histórias, um momento de glória para as crianças pois a velha tinha um jeito singular de falar e relatar suas histórias que, apesar de universais, como Polegar e Mil e Uma Noites, recebiam

⁵¹ REGO, 1989; p. 27-30

⁵² RAMOS, 1969; p. 77

⁵³ BENJAMIN, 1984; p. 65

características regionais que permitiam às crianças se identificarem com as situações e os personagens criados por ela.

“E na voz plástica da velha, a tragédia parecia a dois passos de nós. Ficava arrepiado com esse canto soturno. Vinha-me então um medo antecipado de embarcar em navios, pelo horror das cenas de naufrágio. (...) os rios e florestas pôr onde andavam seus personagens se pareciam muito com o paraíba e a mata do rolo. O seu Barba Azul era o Senhor de Engenho de Pernambuco.”⁵⁴

O envolvimento das crianças era tal que expressavam os sentimentos e emoções no mesmo instante em que estas eram contadas:

“As lágrimas vinham-me aos olhos com aquele lamento fanhoso de menino de peitar e cantar. (...) Suas histórias para mim valiam tudo.”⁵⁵

De acordo com Benjamin, uma característica do mundo infantil é o desejo de reviver as brincadeiras ou histórias que lhes trouxeram algum tipo de prazer ou emoção, tais como medo, terror, tristeza ou alegria, através da repetição a criança buscará recuperar aquelas sensações vividas durante a primeira experiência. Para isso, ela seleciona as histórias ou brincadeiras que querem ver repetidas, ou seja, aquelas que tem alguma relação com o seu contexto. Trata-se de *“(...) saborear, sempre com renovada intensidade, os triunfos e vitórias.”⁵⁶*

Esse gosto das crianças por ouvir histórias, não foi usado apenas pelos contadores mas também pelas professoras do jardim de infância da Escola Caetano de Campos, inaugurado na cidade de São Paulo no final do século passado. Para os educadores, essa poderia ser uma forma de chamar a atenção das crianças não só para essa atividade, mas principalmente para as idéias que estariam sendo trabalhadas através das histórias. Era uma maneira de atrair a criança e seduzi-la com o que ela gostava de fazer para, de forma sutil, transmitir as idéias que estivessem de acordo com os valores morais da época.

“A narração ficava assim configurada como o eixo em torno do qual se organizariam, como ilustração ou aplicação, todos os conhecimentos e atividades, um meio para tornar claras as instituições, múltiplas as idéias, possibilitara análise e a síntese, e facilitar o trabalho de memorização.”⁵⁷

⁵⁴ REGO, 1989; p. 51 e 54

⁵⁵ REGO, *op. cit.*; p. 50-51

⁵⁶ BENJAMIN, 1984; p. 75

⁵⁷ KUHLMANN, 1998; p. 135

Não eram só as crianças que sentiam prazer em ouvir histórias, os adultos tinham o hábito de fazer leitura em voz alta em ocasiões em que as pessoas, principalmente da família, se reuniam; era um momento de sociabilidade que estava restrito à uma pequena parcela da sociedade, já que a maioria da população brasileira permaneceu iletrada até o final do século XIX. Este hábito, no entanto, não é novo e nem exclusivo do Brasil: no século XVII na Europa era comum, tanto crianças como adultos, se divertirem com histórias que eram transmitidas oralmente através das gerações. De acordo com Ariés, é comum encontrar personagens como os contadores de histórias nas gravuras e pinturas do séc. XVII, XVIII e até do início do séc. XIX. Havia também os charlatões, que contavam as histórias para o povo através de textos que iam sendo lidos e ao mesmo tempo mostrados ao público.

“Um moralista conta-nos que em Troyes, no fim do séc. XVIII, os homens se reuniam durante o inverno nos cabarés e durante o verão nos jardins, onde, após tirar a peruca, colocavam seus gorros. Esses grupos eram chamados de cottieries. Cada cottierie tinha pelo menos um contador de histórias, no qual todos os outros modelavam seu talento.”⁵⁸

Mesmo com a publicação de muitos contos a partir da metade do século XVII, os contadores de história oral não desapareceram e em muitas cidades das províncias da Europa, esse costume permaneceu por muitos anos e na América Portuguesa também, em especial nas áreas mais interioranas.

O lazer e as brincadeiras realizadas pelas diferentes gerações e classes sociais, estão inseridas dentro de um contexto de relações e valores que permanecem e se reproduzem através de atividades onde os diferentes papéis são representados por cada personagem e constituem a manifestação do conhecimento e da visão de mundo, que cada um constrói a partir realidade que assiste e vive.

A reprodução de papéis e valores através das brincadeiras, pode ser percebido em uma passagem da obra de Calmon, em que este descreve os jogos de infância de D. Pedro II que, por pertencer a uma família nobre e bastante religiosa, comumente se utilizava dessas imagens para realizar brincadeiras como a imitação dos rituais da igreja católica, usados pelas crianças da família imperial como motivo de diversão. Essas cenas representavam uma manifestação de aprendizagem sobre alguns papéis sociais muito significativos em seu contexto social. *“Dona Francisca fingia de*

⁵⁸ ARIÉS, 1981; p. 122

*padre, o irmão de acólito, e não deixava de ser curiosa a seriedade de que se embebiavam nessas ocupações inocentes.”*⁵⁹

Esse tipo de brincadeira porém, logo foi sendo substituída por jogos de competição e batalha que, na verdade, estavam vinculados a posição que D. Pedro II futuramente ocuparia dentro daquela sociedade. Suas brincadeiras, à medida em que cresce, passam a ser com fortes, cavalinhos, tiro e esgrima, materiais estes que fariam parte de cotidiano de sua vida adulta:

*“Recordará assistindo (em 1879) à manobra dos cadetes; o que eu e outro rapazes fizemos perto do lago da Quinta, atirando muito tiro e jogando muita laranja verde. O forte era de madeira num dos topos do lago, remávamos; enfim; era excelente brincadeira.”*⁶⁰

As diversões que compõem o cotidiano das pessoas dos diferentes grupos carregam seus valores morais e podem representar uma forma de controle e manutenção do poder, de defesa contra a opressão, ou mesmo revolta como acontecia com os moleques, especialmente das cidades. Assim, as brincadeiras e os jogos não podem ser analisadas apenas como manifestação do desejo de diversão dos indivíduos, mas como um momento de união de grupos que possuem alguma identidade cultural e social e uma oportunidade para que seus valores sejam cimentados e transmitidos através das gerações.

Em um texto sobre *Educação e Folclore*, Fernandes afirma que quando a criança brinca com as situações e relações que fazem parte dos hábitos dos adultos, como as obrigações de pais e filhos, o namoro, o casamento, o trabalho; além dos princípios como o bem e o mal, lealdade etc., ela introyeta muito dos valores, técnicas e conhecimentos que constituem a cultura do seu meio social. Com isso, ela amadurece, adquire maior capacidade de relacionamentos, atende melhor às expectativas dos outros e consegue se adaptar mais facilmente a esse horizonte. *“Pelo jogo e pela recreação, a criança se prepara para a vida social, amadurece para tornar-se um adulto em seu meio social.”*⁶¹

⁵⁹ CALMON, 1975; p 95

⁶⁰ CALMON, 1975; p. 96

⁶¹ FERNANDES, 1989; p. 62

Segundo o autor, os jogos e as brincadeiras tradicionais, como a roda e os jogos cênicos, envolvem composições e gestos convencionais que são mais do que fórmulas mortas:

“mantém representações de vida, do homem, dos sentimentos e dos valores, pondo a criança em contato com um mundo simbólico e um clima moral que existe e se perpetua através do folclore.”⁶²

No entanto, Fernandes alerta para o fato de que essas atividades folclóricas carregam símbolos, interesses e valores que hoje estão desaparecidos; portanto, se o indivíduo se apegar a eles, pode ter problemas de ajuste social, podendo sofrer sérias decepções. Portanto é importante que a criança viva essas brincadeiras mas adaptando-as à realidade do seu tempo e cotidiano, só assim essas atividades poderão cumprir o papel que lhes é atribuído.

⁶² FERNANDES, 1989; p. 62

V. A ESCOLA: ESPAÇO DE NEGAÇÃO DA BRINCADEIRA

Nas famílias mais abastadas, a criança vivia momentos de maior liberdade para brincar e comportar-se até aproximadamente os dez anos; a partir desta idade deveria começar a adotar uma postura mais parecida com os homens da família a fim de se diferenciarem dos moleques da senzala, seus amigos de infância, cujos costumes não eram adequados à sua classe social. Para isso, na frente das visitas e em ocasiões mais formais, deveriam ter os cabelos bem cortados e usar roupas mais solenes, como calças compridas, colarinho duro, roupa preta de veludo ou seda, botinas pretas, adotar um andar grave e ter gestos sisudos.

Além disso, as crianças deveriam começar a se comportar de forma mais padronizada nos gestos e nas falas, era o início de uma fase em que a espontaneidade, seja nas brincadeiras ou nas relações sociais, começava a ser mais controlada.

“Proíbiam-me de rir, falar alto, brincar com vizinhos, ter opiniões. Eu vivia numa grande cadeia. Não, vivia numa cadeia pequena, como papagaio amarrado na gaiola.”⁶³

No espaço doméstico, a sala era o lugar onde esses trajes e posturas do bom comportamento deveriam ser adotadas, onde as máscaras eram colocadas e os sentimentos sufocados em nome da boa educação; enquanto isso, a alcova ficava reservada para as relações familiares mais íntimas:

“O choro a explosão de dor, o devaneio e os segredos da paixão expandiam-se aí. Enquanto nas salas desenvolviam-se a cortesia e usava-se a máscara, na alcova desenvolvia-se a imaginação e eram feitas as revelações”⁶⁴

Assim, na intimidade da casa, longe das visitas e dos locais onde tinham que se portar de maneira solene, tanto crianças como adultos se expressavam de forma mais verdadeira, andando quase nus e com os pés descalços; todos se vestiam mais a vontade, já que as roupas sociais usadas no Brasil eram as mesmas da Europa e, por isso, impróprias para o nosso clima.

⁶³ RAMOS, 1969; p. 227

⁶⁴ MASSAINI, 1989; p. 76

“Dentro de casa, nas horas de modorra, é que homens, mulheres e meninos desforravam-se dos excessos europeus de vestuário. Os meninos andando nus ou de sunga-nenê. Os grandes, de chinelos sem meia; de pés descalços; os senhores de engenho, de chambre de chita por cima das ceroulas; as mulheres, de cabeção.”⁶⁵

Além da família, as escolas e os colégios, também começavam a exercer um importante papel na educação dos jovens, em especial das famílias mais abastadas, no que se refere às formas de comportamento social, pois ali também exigia-se dos alunos uma certa formalidade na maneira de se vestir, como paletós pretos, calças pardas, sapatos e gravata; nos dias de festa e nos domingos os alunos deveriam se apresentar com os trajes determinados pela direção, ou seja, sobrecasacas preta, chapéu, colarinho, colete, gravata, etc.

Os banhos, à moda européia, eram obrigatórios uma vez por semana e os pés deveriam ser lavados às quartas e sábados. E esse costume nada tropical levou muitos jovens desses colégios, a adoecerem e até morrerem de febre e infeções. A exceção, quando havia, ocorria nos dias mais quentes do verão quando os alunos poderiam tomar banho todos os dias, como mostra Raul Pompéia no romance **O Ateneu**, onde se permitia o banho duas vezes por dia em pequenos tanques nem sempre muitos limpos, pois várias turmas se renovavam mas a água não, e como muitos nadavam juntos aquele momento se tornava motivo de diversão, para alguns:

“E cada banho era uma festa,(...) turbulento debate de corpos nus, estreitamente cingidos no calção de malha rajado a cores, enleando-se os rapazes como lampreias, uns emergindo, reaparecendo outros, olhos injetados, cabelos a escorrer pela cara, vergões na pele de involuntárias unhas dos companheiros, entre gritos de alegria, gritos de susto, gritos de terror; os menores agrupados no raso, dando-se as mãos em cacho, espavoridos, se algum mais forte chegava”.⁶⁶

Em um estudo sobre os colégios franceses do séc. XVIII e XIX, Caron apresenta alguns exemplos de hábitos higiênicos adotados que ilustra o quanto este era um aspecto pouco considerado pelos colégios do período;

“(...) a água fria dos simples lavabos comuns- quando existem- não incita muito à limpeza. (...) No colégio Saint-Winoc de Bergues, as irmãs fazem todas as manhãs uma inspeção simbólica das orelhas e do pescoço. Os banheiros são com frequência repugnantes, o papel inexistente é por vezes substituído pelo lenço(...) Em seu conjunto, os locais são raramente limpos, e as salas de aula superlotadas, pouco

⁶⁵ FREIRE, 1975; p. 415

⁶⁶ POMPÉIA, 1997; p. 37

arejadas, sobretudo no inverno em que o aquecimento se faz raro, exalam odores tenazes."⁶⁷

Além disso, a maioria dos colégios europeus, à semelhança das prisões e dos conventos, possuíam dormitórios mal ventilados e aquecidos, pátios estreitos, descobertos e pintados com cores escuras que ajudavam a tornar o ambiente ainda mais sombrio.

Entretanto, a maior preocupação desses colégios do séc. XVIII e XIX, tanto na Europa como no Brasil, estava centrada na formação moral dos alunos através de horários rígidos, imposição de regras que deveriam ser obedecidas e seguidas sem questionamento; condenando a criança à passividade e ao silêncio; com isso pretendiam formar homens de bem, cumpridores das regras da moral cristã e enquadrados à sociedade burguesa, que se consolidava em todo o ocidente. Tornava-se assim a escola um importante meio de controle social.

Esse processo, na verdade, tem início antes disso, de acordo com Ariés no séc. XVI e XVII em contrapartida ao sentimento de paparicação, em que as famílias, as amas e criadas tratavam as crianças como brinquedos e eram motivo de diversão para os adultos; surge o sentimento de exasperação liderado pelos educadores e moralistas como Montaigne, que defendiam uma outra forma de educação das crianças baseado na disciplina e severidade para corrigir as imperfeições e defeitos, a fim de formar pessoas honradas, probas e racionais; cujo papel deveria ser cumprido pela escola,;

*"O primeiro sentimento da Infância - caracterizado pela "paparicação"- surgiu no meio familiar, na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos Homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no séc. XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Esses moralistas(...) recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam neles frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento, por sua vez, passou para a vida familiar."*⁶⁸

Dessa forma, a escola passa a ter uma função corretiva e disciplinar das crianças que estavam habituadas às práticas de paparicação ou carinho extremado, já que os "defeitos" eram encarados com graça pelas famílias. Antes deste período, a aprendizagem acontecia na convivência das crianças com os adultos que não apenas

⁶⁷ CARON, 1996; p. 157

⁶⁸ ARIÉS, 1981; p. 163

aprendiam, mas também se divertiam com os outros membros da comunidade sem qualquer discriminação de idade; mas a partir do séc. XVIII, devido às influências da moral burguesa, as crianças deixam de ser misturadas aos adultos para serem educadas primeiro pela família e depois pela escola. Dessa forma o controle sobre a formação das crianças estaria assegurado, pois foram os fundamentos teóricos dos moralistas os principais norteadores da educação até o séc. XX.

Essa forma de educar, inaugurada pelos colégios europeus, foi importada para o Brasil pelos colégios e escolas, que começam a se ampliar a partir da independência do país no início do séc. XIX, principalmente as escolas particulares que atendiam aos filhos da elite como fazendeiros, magistrados, altos funcionários públicos e negociantes. As maiores preocupações dos diretores dos colégios durante o séc. XIX, estava centrada muito mais na formação moral do que na instrução ou no desenvolvimento da autonomia dos meninos. Este aspecto pode ser resgatado do romance de Raul Pompéia, **O Ateneu**, através da passagem em que o diretor, representado por Aristarco, de forma enfática apresenta ao pai de Sérgio os objetivos do colégio de forma a convencê-lo sobre o quanto eficaz e competente é o ensino desenvolvido naquela instituição, que se esforçava por tirar dos alunos todos os vícios imorais adquiridos até então, tornando-os homens de bem;

“Um trabalho insano! Moderar, animar, corrigir esta massa de caracteres, onde começa a ferver o fermento das inclinações; encontrar e encaminhar a natureza na época dos violentos ímpetos; amordaçar excessivos ardores; retemperar o ânimo dos que se dão por vencidos precocemente; espreitar, adivinhar os temperamentos; prevenir a corrupção, desiludir as aparências sedutoras do mal; aproveitar os alvoroços do sangue para os nobres ensinamentos; prevenir a depravação dos inocentes espiar os sítios obscuros; fiscalizar as amizades; desconfiar das hipocrisias; ser amoroso, ser violento, ser firme,... não é o espírito que me custa, não é o estudo dos rapazes minha preocupação... É o caráter! Não é a preguiça o inimigo, é a imoralidade!”⁶⁹

No romance **Menino de Engenho**, Rego explora esse aspecto sob a ótica da família, que via nessas instituições a possibilidade de corrigir as distorções da educação que seus filhos tiveram nas fazendas, criados junto dos moleques, das amas e das mulheres negras que lhes ensinaram as safadezas da senzala. Esperavam que, além do diploma, a rigidez e os castigos dos internatos tirasse dos seus filhos os vícios imorais adquiridos na infância e ensinasse os bons costumes da época.

⁶⁹ POMPÉIA, 1997;. p. 28

Para essas crianças, a entrada para o colégio representava uma mudança não somente na postura e no comportamento social que deveriam adotar, como também nas atividades e brincadeiras à que estavam habituados, pois a partir de então seu tempo deveria ser ocupado, principalmente, com as responsabilidades atribuídas pela escola ou pelos professores.

Em algumas famílias, os estudos começavam antes dos colégios: aos sete anos a criança já deveria saber o nome das capitais da Europa, dominar as quatro operações, saber latim e francês. No séc. XIX, com a chegada das estradas de ferro ao Brasil, muitos fazendeiros levavam até suas casas um professor particular para que os meninos fizessem seus estudos; muitas vezes as aulas reuniam os meninos, as crias e os moleques para aprenderem juntos a ler, escrever, contar e rezar. Entretanto, essa prática não era uma unanimidade e muitos fazendeiros deixavam seus filhos crescerem sem qualquer conhecimento. Mas, quando as famílias optavam por uma educação mais rigorosa, as obrigações impostas davam a essas crianças um ar de apatia, pois tirava-lhes a liberdade e o tempo de brincar.

Freire traz o depoimento de um viajante que observou num dos colégios do Rio de Janeiro crianças abatidas e sem ânimo, vestidas de batinas, pouco inteligentes e curiosas, uma característica comum entre as crianças da aristocracia brasileira:

*“Luccock que esteve no Brasil em princípios do séc. XIX, observou a falta de alegria dos meninos e de vivacidade nos rapazes. A educação da criança pareceu-lhe reduzir-se a essa função melancólica: destruir nos pequenos toda a espontaneidade”.*⁷⁰

Este depoimento de Luccock, confirma a tese de Ariés, sobre as idades da vida, em que este separa as fases da vida de acordo com a função social que cada um vai tendo que assumir quando atinge determinadas idades:

*“Primeiro a idade dos brinquedos: as crianças brincam com o cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo, as meninas aprendem a fiar(...) Tudo indica que a idade dos sete anos marcava uma etapa de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar(...)”*⁷¹

Assim, entrada para a escola, que ocorre quando a criança se aproxima dos sete anos, é um marco na vida dela, na medida em que rompe com a fase anterior

⁷⁰ FREIRE, 1975; p. 412

caracterizada pelas brincadeiras e diversões, tornando-se um fator limite entre a primeira infância e a infância vivida na escola, momento este em que a criança perde o direito de realizar as atividades que a divertem para dedicar-se aos estudos. Porém tanto na Europa como no Brasil, muitas crianças ficavam fora da escola, mas mesmo para estas, a partir da idade de sete anos, começava a haver um esforço no sentido de que abandonassem os brinquedos e comesçassem a se dedicar a aprendizagem dos ofícios e das funções dos adultos de seu grupo social.

Esta separação dos brinquedos que a escola representa, era mais significativo para aqueles jovens que ficavam internos no colégio, longe da família, dos amigos e dos brinquedos que não poderiam acompanhá-los nesta nova vida, muitos tinham consciência deste rompimento com esta fase da infância marcada por sonhos e fantasias. Em *O Ateneu*, Pompéia retrata esta separação e às vezes o abandono, de muitos brinquedos e brincadeiras por esses rapazes quando entram para o colégio, numa passagem em que Sérgio, o protagonista, se despede de seus brinquedos:

“Amarguei por antecipação o adeus às primeiras alegrias; olhei triste os meus brinquedos, antigos já! os meus queridos pelotões de chumbo! espécie de museu militar de todas as fardas, de todas as bandeiras, escolhida amostra da força dos estados, em proporções de microscópio, que eu fazia formar a combate como uma ameaça tenebrosa ao equilíbrio do mundo, que eu fazia guerrear em desordenado aperto- massa tempestuosa das antipatias geográficas, encontro definitivo e ebulição dos seculares ódios de fronteira e de raça, que eu pacificava por fim, com uma facilidade de Providência Divina, intervindo sabiamente, resolvendo as pendências pela concórdia promiscua das caixas de pau. Força era deixar à ferrugem do abandono o elegante vapor da linha circular do lago, no jardim, onde talvez não mais tornasse a perturbar com a palpação das rodas a sonolência morosa dos peixinhos rubros, dourados, argentados, pensativos à sombra dos tinhorões, na transparência adamantina da água(...)”⁷²

Entretanto, antes de viverem a experiência do colégio, alguns meninos aguardavam a sua ida com expectativa; apesar de saberem muito do que teriam que viver através das histórias contadas pelos primos e irmãos mais velhos, era como se fosse mais uma brincadeira ou aventura em que um mundo novo e quase desconhecido estava a sua espera para ser desvendado e explorado.

“Os meus primos contavam tantas coisa de lá, de um diretor medonho, de bancas, de castigos, de recreio, de exercícios militares, que me deixavam mesmo com vontade de ir com eles. Mas o engenho tinha tudo para mim.”⁷³

⁷¹ ARIÉS, 1981; p. 39 e 87

⁷² POMPÉIA, 1997; p. 14

⁷³ REGO, 1989; p. 66

Em *O Ateneu*, o autor também faz referência à esperança do garoto que sonhava com a nova vida em que se tornaria homem, conquistando sua independência, isso o estimulava para viver o rompimento com a família, com os brinquedos de infância e superar a tristeza com o chegada do momento em que teria que se afastar do lugar onde cresceu.

“Mas um movimento animou-me, primeiro estímulo sério da vaidade: distanciava-me da comunhão da família, como um homem! ia por minha conta empenhar a luta dos merecimentos, e a confiança nas próprias forças sobrava. Quando me disseram que estava a escolha feita de casa de educação que me devia receber, a notícia veio achar-me em armas para a conquista audaciosa do desconhecido.”⁷⁴

Porém, nem todas as crianças tinham essa expectativa em relação a escola: para alguns a imagem desta instituição era passada como um lugar para onde iam aqueles que mereciam ser castigados e corrigidos, por isso, um outro sentimento que a escola poderia despertar era o medo ou até o pavor:

“A notícia veio-me de sopetão: iam meter-me na escola. Já me haviam falado nisso, em horas de zanga, mas nunca me convencera de que realizassem a ameaça. A escola, segundo informações dignas de crédito, era um lugar para onde se enviavam as crianças rebeldes (...) Considerei a resolução de meus pais uma injustiça. Procurei na consciência, desesperado, ato que determinasse a prisão, o exílio entre paredes escuras. Certamente haveria uma tábua para desconjuntar-me os dedos, um homem furioso a bradar-me noções esquivas. Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços...”⁷⁵

Contudo, as crianças nem sempre agiam de acordo com o que queriam seus pais e professores, dedicando-se ao rigor dos estudos e deixando totalmente de lado a fantasia e as brincadeiras. Muitos sentavam-se no banco escolar ou na frente dos livros e, à revelia do mestre, deixavam a imaginação fluir, perdendo completamente a concentração nos estudos para se deliciarem com o prazer da fantasia e dos sonhos. Aparentemente, parte do tempo dedicado ao lazer deveria estar sendo tomado pela nova responsabilidade que lhes era atribuída, porém esse processo não ocorria como queriam os educadores: de alguma forma a criança ou o jovem encontrava uma maneira de burlar as ordens e buscava meios para retomar as brincadeiras, já que aprender, da forma proposta pela escola, era muito aborrecido para muitas crianças.

Num conto de Machado de Assis, essa situação fica evidente pois é a história de um garoto de dez anos que, em função da morte do pai, fica sem ir à escola durante

⁷⁴ POMPÉIA, 1997; p. 14

uma semana e sua mãe obriga-o a estudar mas, ao invés disso, o menino deixa a imaginação se soltar em busca de brincadeiras que gostaria de estar participando;

*"(...)minha mãe fazia-me estudar e, tanto como o estudo, aborrecia-me a atitude. Obrigado a estar sentado, com o livro nas mãos, a um canto ou à mesa, dava ao diabo do livro, à mesa e à cadeira. Usava um recurso que recomendo aos preguiçosos: deixava os olhos na página e abria a porta à imaginação. Corria a apanhar as fechas dos foguetes, a ouvir os realejos, a bailar com meninas, a cantar, a rir, a espancar de mentira, ou de brincadeira, como for mais claro."*⁷⁶

Um outro depoimento que ilustra essa fuga da criança, é dado por Ramos quando descreve uma situação em que, dentro da própria sala de aula, aparentemente um de seus colegas se encontra completamente à parte da aula, entregue de corpo e mente à outro mundo, bem distante dali; ironicamente o nome dado ao capítulo onde relata esta cena é "Os Astrônomos":

*"O lugar de estudo era isso. Os alunos se imobilizavam nos bancos: cinco horas de suplício, uma crucificação. Certo dia vi môscas na cara de um roendo o canto de ôlho, entrando no ôlho. E o ôlho nem se mexer, como se o menino estivesse morto. Não há prisão pior do que uma escola primária do interior. Abandonei os cadernos e as auréolas, não deixei que as moscas me comessem. Assim, aos nove anos ainda não sabia ler."*⁷⁷

Outras vezes continuavam a viver, na própria sala de aula, muito mais a primeira infância, ou seja a idade dos brinquedos, do que a idade da escola ao utilizarem aquele espaço para se divertir às custas, muitas vezes, da ridicularização dos colegas e até de professores; no entanto isto nem sempre representava uma diversão para toda a turma; para as vítimas essas brincadeiras não eram nada bem vindas. Pompéia retrata essa situação num trecho em que o protagonista observa sua sala no colégio interno:

*"Batista Carlos(...) alheio às coisas da aula, como se não tivesse nada com aquilo, espreitando apenas o professor para aproveitar as distrações e ferir a orelha dos vizinhos com uma seta de papel dobrado. Às vezes a seta do bugre ricocheteava até a mesa de Mânlio. Sensação; suspendiam-se os trabalhos; rigoroso inquérito. Em vão, que os artistas temiam-no e ele era matreiro e sonso para disfarçar."*⁷⁸

Apesar dos momentos de brincadeira, que às vezes aconteciam nos colégios, o verdadeiro espaço da diversão espontânea havia ficado para fora, dando lugar à monotonia dos estudos e da convivência imposta, provocando a saudade e inveja

⁷⁵ RAMOS, 1969; p. 127

⁷⁶ ASSIS, 1992; p. 14

⁷⁷ RAMOS, 1969; p. 214

⁷⁸ POMPÉIA, 1997; p. 30

daqueles que, presos, assistiam de longe à velhas formas de brincar, como o personagem Sérgio do colégio Ateneu:

“Eu, solitário, ia e vinha como os outros, percorrendo o pátio, marcando a bocejos os prazos alternados de impaciência e resignação, vendo pairar por cima do recreio um papagaio cabeceando alegre, ordeando a balouçar, estatelando-se no vento, pássaro caprichoso, dominando vermelho o vasto retângulo azul que as paredes cortavam no firmamento, solitário, solitário como eu, cativo também mas ao alto e lá fora.”⁷⁹

Entretanto, mesmo fora dos limites da escola, não eram todas as crianças que tinham total liberdade para sair à rua e brincar com as demais crianças; algumas mesmo brancas e livres, eram obrigadas a se restringir ao espaço da própria casa e encontrar no ambiente familiar alguma forma de diversão; local onde poderiam ser melhor controlados e vigiados por seus pais. Um exemplo disto é relatado por Graciliano Ramos que, durante sua infância, foi proibido de brincar com outros garotos de sua idade; aspecto aparentemente comum na vida dos meninos, mas que para ele estava distante;

“Proíbiam-me sair, e os outros meninos, distantes, causavam-me inveja e receio. Certamente eram perigosos. Afustado não possuindo bolas de borracha, papagaios, carrinhos de lata, diverti-me com minhas irmãs a construir casas de encerado e arreios de animais, no alpendre, e a revolver o milho no depósito.”⁸⁰

E assim como Sérgio, dentro de sua casa Ramos observava os outros meninos e invejava-os na liberdade, criando uma situação imaginária que sonhava compartilhar:

“Esses garotos felizes, para mim eram perfeitos: andavam limpos, riam alto, freqüentavam escola decente e possuíam máquinas que rodavam na calçada como trens. Eu vestia roupas ordinárias, usava tamancos, enlameava-me no quintal, engenhando bonecos de barro, fulava pouco”.⁸¹

Além dos limites impostos pelos pais e pelas escolas às brincadeiras, outro aspecto comum da educação neste período eram os rigorosos castigos e humilhações aplicados aos alunos que desobedecessem o regulamento, não aprendessem a lição, borrassem a página, apresentassem uma caligrafia errada ou brincassem em hora considerada errada pelos mestres. O pavor causado por alguns instrumentos usados com os alunos, como a palmatória, era tanto que apenas a presença deles nas mãos

⁷⁹ POMPÉIA, *op. cit.*; p. 101.

⁸⁰ RAMOS, 1969; p. 113

⁸¹ RAMOS, 1969; p. 213

do professor já provocava a intimidação e o constrangimento dos alunos, que se inclinavam diante da autoridade contra a qual não tinham quase nenhuma defesa. Em um dos textos de **Infância**, o autor relata a reação dos alunos diante da ameaça do uso desse instrumento de dor e repressão;

*"(...)Segurava a palmatória como se quisesse derrubar com ela o mundo. E nós, meia dúzia de alunos, tremíamos de cólera maciça, tentávamos esconder-nos uns por detrás dos outros."*⁸²

De acordo com Freire, é possível que muitos meninos preferissem ter aula com professores de origem negra, contratados pelos fazendeiros para ensinarem as primeiras letras aos seus filhos, já que estes não utilizavam instrumentos como vara de marmelo e palmatória contra aqueles que não aprendiam.

*"E felizes os meninos que aprenderam a ler e a escrever com professores negros, doces e bons. Devem ter sofrido menos que os outros: os alunos dos padres, frades, "professores pecuniários", mestres-régios – estes uns ranzinzas terríveis, sempre fungando rapé, velhos caturras de sapato de fivela e vara de marmelo na mão. Vara ou palmatória."*⁸³

Freire descreve também outras formas de punição, comuns nas escolas do séc. XIX;

*"Ao vadio punha de braços abertos; ao que fosse surpreendido dando uma risada alta, humilhava com um chapéu de palhaço na cabeça para servir de mangação à escola inteira; a um terceiro, botava de joelhos sobre grãos de milho. Isto sem falarmos da palmatória e da vara- estas muitas vezes com um espinho ou um alfinete na ponta, permitindo ao professor furar de longe a barriga da perna do aluno."*⁸⁴

Antes de chegar ao Brasil, os castigos corporais foram usados pela maioria dos colégios europeus até o século XVIII, porém em alguns colégios franceses, esta forma de correção como o chicote, a régua e a palmatória, ameaçaram os alunos até o séc. XIX. No entanto, como esses castigos começaram a chocar a classe média, foram pouco a pouco sendo substituídos por outras formas de punição como a proibição para receber visitas, algumas privações de alimentos, do lazer ou mesmo de parte das férias; haviam também formas simbólicas de humilhação do aluno, como o chapéu de burro (para os alunos da escola primária), banco da preguiça, a cópia e a lição suplementar, que retiravam do aluno as horas de recreação ou das saídas. Caron traz um pequeno trecho de um poema de Victor Hugo, também vítima

⁸² RAMOS, .op. cit; p. 205

⁸³ FREIRE, 1975; p. 417

de castigos, sobre suas impressões do colégio Napoleon onde estudou sob o Primeiro Império, que revela uma lembrança pouco saudosa sobre o período em que freqüentou esta instituição, principalmente porque *“*folheu momentos de prazer, representados pelas brincadeiras;

*“seus bancos de carvalho escuros, seus longos dormitórios melancólicos,
Seus pedantes que fazem , entre a papelada,
Devorar a hora da brincadeira pelas lições vorazes”*⁸⁵

Em casos extremos, os colégios também utilizavam a clausura ou a prisão como formas de punição, onde os alunos ficavam por muitos dias como verdadeiros prisioneiros privados da recreação e da liberdade. No Brasil esta prática de aprisionamento de alunos também foi utilizada por alguns colégios, como ilustra Raul Pompéia em *O Ateneu*, quando um dos rapazes é condenado à clausura, descrita pelo autor como um local escuro, fechado e com algumas grades de onde vinha o ar e alguma luz, chão de terra úmida e com cheiro de mofo;

*“Enguiolava-se o condenado na amável companhia dos remorsos e da execração; ainda em cima, uma tarefa de páginas, para a qual a mais difícil era arranjar luz bastante. De espaço a espaço, galopava-se um rato no invisível; às vezes vinham às pernas do condenado os animaizinhos repugnantes dos lugares lóbregos. À soltura surgia o preso, pálido como um redivivo, espantando do ar claro como uma coisa incrível. Alguns achavam um meio de voltar verdadeiramente abatidos.”*⁸⁶

Dessa forma, para muitos meninos principalmente os das fazendas, freqüentar tais colégios significava, além de castigos, abandonar a vida de brincadeiras e liberdade que conheceram na infância: o banho de rio, a caça de passarinho com bodoque ou arapuça, a briga de galo, os jogos na senzala com os moleques e negros, etc. Tudo isso, deveria ser deixado do lado de fora dos portões da escola, para dar lugar à disciplina, aos estudos, a obediência às formalidades e normas de comportamento, a maioria importadas da Europa.

No entanto, toda essa ação das escolas secundárias e primárias no sentido de castigar e humilhar seus alunos por atitudes que iam contra as ordens e o regulamento imposto pelas autoridades do colégio, provocava uma reação de rebeldia em contrapartida à opressão, falta de liberdade e aos danos causados por esses educadores à dignidade social desses alunos. Na Europa, a reação dos alunos

⁸⁴ FREIRE, *op. cit.*; p. 419

⁸⁵ CARON, 1996; p. 164

⁸⁶ POMPÉIA, 1997; p. 146

resultava em atos de indisciplina tanto interna quanto externa aos colégios; na França, os problemas causados pelos estudantes foram de tal ordem que culminaram na dissolução dos internatos neste país no final do séc. XIX. Um exemplo dessa rebeldia ocorreu no Colégio Real de Marselha no ano de 1823, quando a direção do colégio enfrentou a indisciplina dos alunos, que passaram a dormir fora, fazer caricaturas obscenas, algazarras contra professores, discursos anti-religiosos etc.; ou ainda no liceu da “Cidade Rosada” em 1806, onde os alunos também se envolveram em ações que feriram os regulamentos e a moral do colégio:

“(...)bebedeira, rixas, lançamento de maçãs nos servidores, grafites obscenas multiplicavam-se, os alunos saem, vão a espetáculos ou ao cabaré, cometeram diversas depredações, e molestam aqueles que tentam impedi-los; a substituição do diretor por um abade de pulso permite restabelecer a ordem (...)”

A relação de autoridade introduzida pelo regulamento encontra-se em permanente confronto com a dimensão de uma contestação mais ou menos violenta provocada por sua aplicação. Contestação devida também à negação de qualquer forma de cultura de oposição: nenhuma atividade em grupo é tolerada nos colégios e liceus.”⁸⁷

Outra forma de manifestação revoltosa dos alunos foi registrada nos colégios mantidos e dirigidos por padres, onde além das aulas régias, os alunos deveriam participar também das missas, procissões, confissão e a comunhão pascal; não eram todos os alunos que participavam desses celebrações, mas haviam grupos de alunos que agiam de forma sarcástica contra os rituais da igreja e as imposições morais do clero. Um dos exemplos registrados por Caron, ocorreu no Colégio Real de Marselha, em 1821-3:

“ As missas são perturbadas por murmúrios e apupos. Alunos escrevem “horíveis blasfêmias na capela aonde haviam ido para confessar-se” . Participa-se da procissão de quarta feira de cinzas no ano de 1823 e “uma divisão inteira teve a audácia de zombar das pessoas que a ela assistiram, de rir às gargalhadas e de imitar de uma maneira burlesca os cantos religiosos.”⁸⁸

As relações de força que ocorriam entre a direção e os alunos, geralmente recaiam sobre os ocupantes dos cargos menos privilegiados como os mestres de estudos e vigilantes, que tinham uma situação social inferior dentro dos colégios e serviam como bodes expiatórios dos alunos. Um exemplo disso é contado pelo autor de O Ateneu, quando os alunos se revoltaram com a sobremesa servida em uma das

⁸⁷ CARON, 1996; p. 165

⁸⁸ CARON, 1996; p. 166

refeições e atiraram-na sobre os inspetores que, sem ter como reprimir a revolta, tornaram-se motivo de diversão e instrumento de vingança para os alunos.

Mas, as agressões não eram dirigidas apenas às autoridades da escola, atingiam também os próprios alunos, através dos trotes praticados contra aqueles que estavam ingressando nos colégios; inicialmente essas práticas eram realizadas pelos veteranos como forma de contestação e resistência aos atos da administração, porém foram perdendo esse caráter com a institucionalização desta prática. Segundo Caron, os trotes se disseminaram pelos colégios da Europa durante o século XIX e eram usados como forma de colocar à prova aqueles que ainda não faziam parte do grupo; um rito de integração que, na verdade, consistia em atos violentos justificados como forma de impor aos novatos os valores comunitários.

“Nos colégios e liceus, o trote obedece às regras tácitas fixadas pelo chefe ou chefes dos clãs, espécie de testes de resistência física e psicológica do recém-chegado(...) A ausência de resistência das vítimas, prova de sua submissão, leva os autores desses tormentos a abandoná-los gradualmente: a integração ao grupo é considerada feita. Nenhuma queixa, nenhuma intervenção externa, tais são as condições exigidas para essa integração.”⁸⁹

Para os líderes dos veteranos, essas brincadeiras representavam uma forma de diversão que os colocavam em uma posição diferenciada dos demais, pois exerciam, nestes jogos, um papel de autoridade dentro da escola legitimada pelo grupo, com o poder de humilhar, subjugar e zombar dos mais fracos, fazendo com estes o que o colégio lhes fazia o ano todo e, com isso, conquistavam prazer e ostentação.

As vítimas, porém, nem sempre sentiam o mesmo prazer que seus colegas em fazer parte desse tipo de jogo, pois sendo alvos das piadas e zombarias, ficavam muitas vezes constrangidos e humilhados, tendo que aceitar o trote para não sofrerem mais com a violência; portanto era um tipo de brincadeira em que nem todos se divertiam. Isto, fica claro através do relato da experiência vivida por Michelet ao entrar para o Liceu de Charlemagne, no início de séc. XIX; como tinha um físico fraco e uma origem mais modesta que a maioria dos colegas, tornou-se alvo fácil para a violência dos veteranos.

“A partir daquele momento fui um brinquedo deles; não me batiam (...), mas à entrada, à saída da classe, eu era cercado como uma curiosidade. Os de trás empurravam os outros, e eu tinha dificuldade em afastar essa multidão hostil que me

⁸⁹ CARON, 1996; p. 173 e 174

interrogava apenas para rir de minhas respostas, quaisquer que fossem. Eu ficava no meio deles exatamente como um mocho em pleno dia, completamente amedrontado.”⁹⁰

Um outro exemplo, pode ser encontrado no relato de Lacordaine quando entrou para o Liceu de Dijon:

“Meus camaradas, desde o primeiro dia, tomaram-me como uma espécie de brinquete ou de vítima. Eu não podia dar um passo sem que sua brutalidade encontrasse o segredo para me atingir. Durante várias semanas, fui até mesmo privado à força de quaisquer alimentos além da minha sopa e de meu pão.”⁹¹

Uma outra forma de diversão que animava os alunos, eram as contravenções e os desafios às ordens superiores quando se colocavam contrárias à prática dos jogos de azar no interior dos colégios, uma imposição que começou com os reformadores europeus no séc. XV e XVI, que criaram regras proibindo essas atividades entre os estudantes por considera-las imorais e indecentes, num momento em que a maioria da população daquele continente, praticava coletivamente os jogos e as brincadeiras sem qualquer constrangimento ou reprovação moral, principalmente durante as festas sazonais. A participação das crianças junto com os adultos nessas festas começava quando elas completavam 4 ou 5 anos de idade, sendo que a especialização dos brinquedos só atingia as crianças menores. Até o séc. XVII era comum as crianças serem retratadas nas iconografias jogando cartas, dados e gamão; neste período os meninos e os jovens freqüentavam as tabernas e os bordéis, jogavam e dançavam sem qualquer recriminação.

No entanto, durante o século XVII e XVIII, diante da indiferença da população à condenação que era feita a essas práticas coletivas, os moralistas, formados por poderosos e cultos da sociedade europeia, juntamente com os oficiais de justiça e a própria polícia, conseguiram impor seu controle contra os jogos de azar entre os jovens, através de vários decretos que proibiam os estudantes de terem acesso às salas de jogos, principalmente nas escolas e universidades, permitindo apenas aqueles considerados por eles como “bons”. Mas, apesar das leis e regulamentos imposto pelos educadores, muitos estudantes continuaram, durante muito tempo, praticando jogos a dinheiro, dentro dos colégios e por serem proibidos eram ainda mais cobiçados por esses jovens.

⁹⁰ MICHELET, 1980; p. 287 *apud*. CARON, 1996; p. 174

⁹¹ CARON, 1996; p. 174

“No início do séc. XVIII, o regulamento do colégio dos Oratorianos de Troyes precisava: não se poderá jogar a dinheiro, a menos que seja muito pouco e com permissão especial.”⁹²

Em 1830, nas *public schools* inglesas, essas práticas também foram proibidas depois de terem sido permitidas com indiferença durante muito tempo, mas com a influência dos moralistas, passaram a ser consideradas viciosas e imorais e, portanto, não mais permitidas entre os estudantes.

No entanto, desde o século XVII até o séc. XX, alguns jogos deixaram de ser totalmente condenados devido à influência do pensamento dos jesuítas e humanistas do renascimento, que perceberam a importância dessas atividades para a educação e introduziram alguns jogos e danças em seus programas e regulamentos. Além disso, no séc. XVIII os médicos também começaram a reconhecer a utilidade de alguns jogos para o desenvolvimento humano e em fins desse século, essas atividades passam a ser mais toleradas.

Dessa forma, os jogos e brincadeiras que representaram, até o séc. XVIII na Europa, um dos principais meios de integração e divertimento de todos os membros da comunidade, começaram a ser controlados e selecionados segundo critérios das autoridades, perdendo seu caráter popular para servir aos objetivos de cada instituição; no entanto, muitas das formas de divertimento continuaram sendo praticadas pelas pessoas, apesar de condenadas pelos moralistas.

“Partimos de um Estado Social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes. É verdade que na Inglaterra os fidalgos não abandonaram, como na França, os velhos jogos, mas transformaram-nos, e foi sob formas modernas e irreconhecíveis que esses jogos foram adotados pela burguesia e pelo “esporte” do séc. XIX.”⁹³

Durante o séc. XIX, a consolidação do capitalismo intensificou o êxodo rural causando um rápido empobrecimento de grande parte da população. Esse processo afetou diretamente as formas de diversão que eram usadas até então, na medida em que a população perde seu antigo espaço de sociabilidade, sua comunidade e começa a ter que dedicar a maior parte de seu tempo ao trabalho; além disso a nova

⁹² ARIÉS, 1981; p. 107

⁹³ ARIÉS, 1981; p. 124

moral burguesa, através de seus representantes, em especial os educadores, torna cada vez mais limitadas e regradas as atividades de lazer praticadas pela população.

“Na sociedade antiga o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tanta importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século(...) Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhe dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unidos.”⁹⁴

Essa herança européia foi incorporada pelos colégios brasileiros, que tirou das crianças o prazer de brincar livremente para impor a seriedade, a disciplina e o formalismo exigidos pela vida adulta. Porém, embora houvesse as regras proibindo as práticas dos jogos de azar, os alunos se reuniam às escondidas para divertirem-se com as contravenções. Raul Pompéia, apresenta alguns exemplos dessa forma adotada por alguns alunos para burlarem a monotonia e fugirem dos poucos jogos permitidos pela direção como a peteca, a amarelinha, a bola de borracha, jogos de corrida, etc. No entanto, essas brincadeiras deixavam de se tornar interessantes com o tempo, fazendo com que os alunos buscassem naquilo que era proibido, como os jogos de azar, entre eles o baralho, ou o comércio e coleção de selos e até a leitura de romances e periódicos, o prazer e a diversão.

“As transações eram proibidas pelo colégio do Ateneu. Razão demais para interessar. Da letra da lei, incubados sob pressão do veto, surgiam outros jogos.(...) A principal moeda era o selo. Pelo sinete da posta dava-se tudo. Não havia prêmios de lição que valessem o mais vulgar daqueles cupons servidos. Sobre este preço, permutavam-se os direitos do pão, da manteiga ao almoço, da sobremesa, as delícias secretas da nicotina, o próprio decoro pessoal em si.”⁹⁵

Diante de um cotidiano regado por padrões de comportamentos, horários e tarefas, os jogos proibidos assim como os romances, despertavam naqueles meninos a imaginação, as fantasias e o desejo por novas aventuras que os tirasse daquela rotina pouco estimulante.

“De mão em mão como as epístolas, corriam os periódicos manuscritos e os romances proibidos. Os periódicos levavam pelos bancos a troça mordaz, aos colegas, aos professores, aos bedéis: mesmo a pilhéria blasfema contra Aristarco, uma temeridade. Os romances, enredados de atribuições febricitantes, atraindo no descritivo, chocantes no desenlace, alguns temperados de grosseira sensualidade, animavam na imaginação panoramas ideados na vida exterior;... ou então o drama das paixões ásperas, tormentos de um peito malsinado e sublime sobre um cenário

⁹⁴ ARIÉS, 1981; p. 94

⁹⁵ POMPEIA, 1997; p. 98

sujo de bodega, entre vômitos de mau vinho e palavradas de barregã sem preço. Com a proximidade das férias de ano, tudo desaparecia. O aborrecimento imperava.”⁹⁶

A entrada para os colégios e a separação da família acabava, em muitos casos, provocando nos rapazes a necessidade de uma compensação afetiva que poderia se realizar através de um colega, um professor mais afetivo ou através da companhia de pequenos animais criados pelos alunos a fim de superarem a carência provocada pela frieza e falta de comunicação existente nos colégios. Em alguns casos os colegas de classe, além de confidentes, participavam também da iniciação sexual deste jovem, já que as mulheres estavam completamente ausentes das relações sociais desses garotos.

“ Os choros, os gritos, a prostração momentânea para os mais jovens traduzem essa ruptura afetiva que busca substitutos. Estes podem ser de várias ordens. Por vezes, criam-se animais: se o regime é bastante liberal, podem ser camundongos ou pássaros, pardais ou pegas etc. (...) Por vezes, transfere-se sua necessidade de afeição para um professor de comportamento mais “maternal”. Mas o substituto ideal é o colega. Este, da mesma classe de idade ou mais velho, pode tornar-se a uma só vez o confidente, o ouvido que escuta o que o pai ou a mãe não podem ou não querem ouvir, e o iniciador que substituirá a educação familiar no domínio da sexualidade.”⁹⁷

Em análise sobre o romance de Raul Pompéia, Ivan Teixeira⁹⁸ compara os colégios internos do século XVIII e XIX à própria sociedade, considerando-os como um microcosmo desta, pois considera que ali são encontrados todos os tipos de pessoas e onde os alunos podem viver sentimentos como as paixões, ambição e também as frustrações, além das relações sociais que caracterizavam a sociedade da época, como o poder sentido através da figura do diretor, a ambição pelo lucro e riqueza, reproduzidos pelo comércio de selos entre os alunos e mesmo os impulsos das paixões, que ocorriam com frequência através das relações homossexuais. O colégio também abrigava a maldade e o individualismo percebido pelas delações, inveja e atos de vingança.

Em uma passagem do livro, Pompéia expõe as impressões de seu personagem sobre os colegas do colégio, em que revela a face pouco amistosa dessa instituição:

“Não me enganam mais os pequeninos patifes. Eram infantis, alegres, francos bons, imaculados, saudade inefável dos primeiros anos, tempos de escola que não voltam mais! ... E mentiam todos! Cada rosto amável daquela infância era máscara

⁹⁶ POMPÉIA, 1997; p. 100

⁹⁷ CARON, 1996; p. 176

⁹⁸ TEIXEIRA, 1997; p. 1-17

*de uma falsidade, o prospecto de uma traição. Vestia-se ali de pureza a malícia corruptora, a ambição grosseira, a intriga, a bajulação, a covardia, a inveja, a sensualidade brejeira das caricaturas eróticas, a desconfiança selvagem da incapacidade, a emulação deprimida do despeito, a impotência.(...)*⁹⁹

Enquanto os meninos eram educados nos colégios, muitas moças das classes privilegiadas eram encaminhadas para os conventos, mesmo porque a maioria dos colégios eram voltados só para os garotos, lá também era-lhes exigido um comportamento bastante regrado e rígido, como a abstinência da vida material, eliminação de qualquer forma de diversão; um isolamento completo da vida exterior, da família, amigos e das brincadeiras de infância, o que acabava tornando esse ambiente ainda mais solitário e monótono que os colégios internos. Além disso, esse aprisionamento se refletia em conflitos, tensões e perseguições de umas contra as outras.

Caron cita o exemplo de uma jovem da alta burguesia francesa que viveu o rompimento com a família, os amigos e a primeira idade da infância, marcada pelas brincadeiras quando entra para o convento em 1816 e onde ficou até 1820:

*"(...)vivendo em grande franqueza de comportamento, improvisando cada dia, ora a sós, ora com as crianças da vizinhança novos divertimentos, aos dezesseis anos entra para o convento das Damas do Sagrado Coração, onde seu nome e sua posição social lhe valem alguns arranjos no regulamento: um quarto particular, um piano com professor, mais saídas, etc."*¹⁰⁰

Neste caso, fica claro que assim como os colégios, os conventos não só representavam a mudança na vida dessas jovens, no sentido de romper com a primeira idade, como também significavam a reprodução das relações sociais existentes na sociedade, em que a posição e o privilégio determinavam o tratamento e as condições de cada uma no interior dessas instituições; dessa forma, as regras a serem seguidas dependiam desse requisito.

No entanto, o cotidiano da maioria das meninas e das moças na América portuguesa até o final do séc. XIX, foi marcado por uma vida essencialmente doméstica, com exceção daquelas que pertenciam às famílias mais afortunadas que poderiam receber a instrução primária, o que em geral acontecia dentro da própria casa, além de aprender francês e piano. Este destino se devia ao fato de que à essas mulheres se atribuía o papel social de mães, esposas e "mensageiras do

⁹⁹ POMPÉIA, 1997; p. 109

cristianismo”¹⁰¹; por isso ficaram excluídas do processo de escolarização principalmente nos níveis mais avançados como o secundário e o universitário, assim como a maioria da população brasileira. Até mesmo as mães não aceitavam que suas filhas freqüentassem tais instituições e as poucas escolas para moças que existiam na Europa, eram destinadas as filhas da alta burguesia.

A falta de formação de professores em todo o país era uma das principais justificativas usadas para o baixo nível de escolarização dos jovens e das moças em todo o país, por isso em meados do século XIX, começaram a ser criadas escolas normais destinadas a formação de professores.

A situação das meninas e moças no Brasil só começou a sofrer algumas modificações no final do século XIX com os ideais republicanos, que concebiam as mulheres como as verdadeiras educadoras dos futuros cidadãos, mas para concretizar essa teoria foi necessário que o Estado se responsabilizasse pela educação das moças, a fim de que elas pudessem assumir não mais apenas o papel de mães, como também o de educadoras nessa sociedade em transformação; dessa forma estariam contribuindo para a modernização da sociedade, a higienização da família e a construção da cidadania dos jovens, como queriam os republicanos. Para isso, fazia-se necessário basear a formação dessas mulheres na moral cristã.

“Elas deveriam ser diligentes, honestas, ordeiras, asseadas; a elas caberia controlar seus homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país.

Esse ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas.”¹⁰²

Até o final do século XIX, os homens foram os principais responsáveis pelas aulas régias, mas com a modernização do país, eles começam a deixar as salas de aula para cumprir funções mais masculinas; além disso, os próprios ideais republicanos faziam aumentar a crença de que o magistério era uma função essencialmente feminina, pois representava uma extensão da maternidade e caberia às mulheres cumprirem esse papel já que esta era sua vocação natural, com isso as mulheres foram assumindo cada vez mais os espaços das salas de aula, tanto como alunas das escolas normais como professoras, nos níveis iniciais de escolarização.

¹⁰⁰ CARON, 1996; p. 186

¹⁰¹ CARON, 1996; p. 181

¹⁰² LAURO, 1997; p. 447

As características exigidas dessa nova profissional, era de que ao mesmo tempo fosse dirigida e dirigente, profissional e mãe, espiritual, disciplinada e disciplinadora, mas, para dar essa formação às normalistas, o cotidiano imposto nos colégios era planejado de forma que cada passo e movimento dessas moças fosse controlado. Para isso todas as atividades tinham tempo e espaço para serem realizadas e as alunas deveriam estar sempre ocupadas e envolvidas em alguma atividade produtiva; o tempo da escola era, portanto, o da disciplina, das proibições e do controle.

"A normatização de estudantes, mestres e mestras fazia-se ainda por uma série de outros dispositivos, como os exames públicos, as premiações e as notas de aplicação. Fazia-se nas solenidades e rituais, na obediência a superiores, na observância da pontualidade, da regularidade e das ordens. Construía-se uma ética e uma estética."¹⁰³

Um exemplo da implantação deste ideal republicano ocorreu no jardim de infância da Escola Normal Caetano de Campos, na cidade de São Paulo, inaugurado em 1896, e que adotou como fundamentação de seus trabalhos as teorias pedagógicas de Froebel, para quem as mulheres tinham um papel fundamental na formação, principalmente moral, das crianças, pois possuíam as qualidades de mães, como a cooperação que poderia ser utilizada na relação com as crianças em oposição aos valores masculinos como a competição e a agressividade.

Os objetivos dos jardins, segundo Froebel, também comportavam a disciplina e a educação para o trabalho, desenvolvida através de trabalhos manuais, desenhos, jogos organizados, marcha, exercícios de linguagem, etc. Muitas atividades tinham como objetivo auxiliar o aluno a adquirir destreza, desenvolver força e aptidões, como trabalho de entrelaçamento, dobradura, alinhar, pregar botões, costurar etc. A aprendizagem era bastante diretiva e a criança deveria estar o tempo todo ocupada, caso contrário poderia se entregar à indolência e à preguiça como, segundo Froebel, em geral acontecia no ambiente familiar, daí a importância dos jardins de infância para a boa formação moral das crianças.

Na realidade os objetivos dessa instituição era enquadrar as crianças, desde muito pequenas, ao novo mundo do trabalho que estava se configurando no Brasil com o processo de industrialização e urbanização, no qual a liberdade e as

¹⁰³ LAURO, 1997; p. 461

brincadeiras espontâneas vividas principalmente nas ruas, onde o contato entre as diferentes classes sociais e seus valores, representavam uma ameaça a esta nova ordem que necessitava de um controle sobre a formação das novas gerações. Essas crianças deveriam ser educadas para a disciplina, a regularidade e a obediência, e caberia à escola cumprir este papel na sociedade.

“A preocupação com a formação dos bons hábitos, do cultivo da sociabilidade, estava presente no jardim. As crianças eram alvo da constante intervenção e vigilância dos adultos; a educação moral, voltada para a disciplina, a obediência, a polidez, era o núcleo da formação, mesmo que no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado.”¹⁰⁴

Um dos instrumentos utilizados pelas professoras para atingir esses objetivos eram as histórias e canções cantadas em versos, que continham mensagens moralistas passadas de forma sutil e agradável aos ouvidos das crianças e dos adultos. A letra de algumas delas mostra quais eram as mensagens passadas para os alunos nos jardins inaugurados naquele período;

*“É bonito falar bem,
eu posso falar baixinho
(...)
Eu posso gritar
Ninguém deve falar gritando
Quem grita incomoda os outros”*

Em outra canção o aspecto valorizado é a dedicação ao trabalho:

*“Na bigorna o bom ferreiro
Malha o ferro incandescente
Quem trabalha o dia inteiro
É operário diligente”¹⁰⁵*

A ordem no jardim Caetano de Campos era que as horas dos alunos fossem preenchidas por várias tarefas controladas de forma rígida; as crianças deveriam ser constantemente vigiadas pelos adultos e mantidas em atividades realizadas num tempo máximo de 15 a 20 minutos, pois acreditava-se que a atenção das crianças para cada tarefa não ultrapassava esse período. Aos sábados as crianças participavam de atividades aparentemente mais lúdicas, como jogos, passeios e cantos, porém, estes também eram organizados pelas professoras que alternavam as atividades respeitando a regra do tempo; por exemplo quando a criança participava

¹⁰⁴ KUHLMANN, 1998; p. 159

¹⁰⁵ KUHLMANN, 1998; p. 133

de jogos em que ficava sentada, este deveria ser sucedido por jogos de ação, ginástica e exercícios vocais. Dessa forma, mesmo nas brincadeiras, as crianças não tinham total liberdade para se divertirem da maneira como queriam e sabiam, pois a elas eram impostas as atividades que deviam realizar segundo os objetivos da instituição; dessa forma usavam aquilo que as crianças gostavam de fazer para transmitir determinados valores e conhecimentos. Apesar disso, as professoras ensinavam às crianças músicas que enalteciam o jardim como um lugar de alegrias e brincadeiras, como neste canto de despedida:

*Gosto muito de uns passeios
Pela sala ou jardim
Ledo o rosto, os olhos cheios
De uma alegria sem fim
Finda a hora dos folgedos
Vamos para o materno lar
Dóceis, bons, ativos, ledos,
A mamãezinha beijar.¹⁰⁶*

De acordo com o dicionário **Aurélio**, folgado é sinônimo de folgança, folgar, ócio, descanso e é também entendido como brincadeira, divertimento, festa; no entanto, não era bem este o lema e o espírito do jardim. Pelo contrário, o controle sobre as crianças, suas atitudes e ações era feito o tempo todo e em nenhum momento elas podiam se sentir à vontade para brincar espontaneamente, inclusive no recreio, pois as professoras aproveitavam também este espaço para desenvolver a relação da criança com a natureza, chamando a atenção para que reconhecessem a beleza de seus elementos e a influência que exercem sobre o ânimo dos homens. Com isso, *o senso de religiosidade estava presente através da idéia de um criador da natureza.*¹⁰⁷

Assim como a primeira idade é marcada intensamente por brincadeiras, das quais a criança se serve, inclusive, para aprender futuros papéis e as relações sociais que ocorrem no microespaço da família e da comunidade próxima a ela; a convivência nos colégios, conventos ou nos jardins, representava, igualmente, um aprendizado sobre as relações que marcaram cada período histórico; reproduzidas pela instituição através das regras, regulamentos e pela ação das autoridades sobre os alunos. Além disso, o comportamento das crianças e jovens nas brincadeiras com os colegas,

¹⁰⁶ KUHLMANN, 1998; p. 129

¹⁰⁷ KUHLMANN, 1998; p. 137

também representavam a reprodução e a naturalização dos papéis sociais, assim como dos valores morais impostos pelos representantes da elite, mesmo que esses jogos fossem expressos sob a forma de contestação a essas mesmas regras. As brincadeiras, as ações ou reações desses alunos eram, portanto, o reflexo desse aprendizado e da forma como incorporavam a sociedade e suas contradições.

VI- FORMAS DE SOCIABILIDADE E DIVERSÃO DOS ADULTOS

Na Europa, as brincadeiras e os jogos eram, até o séc. XVIII, atividades coletivas que ocorriam principalmente durante as festas sazonais e serviam para reforçar os vínculos e as relações entre as pessoas, além de divertir toda a comunidade; adultos e crianças se misturavam nas brincadeiras, sem qualquer preconceito com idade ou sexo. Pinturas do séc. XVII, mostram adultos e crianças jogando boliche, cartas e brincando de cabra-cega, meninos pulando odres cheios de vinho e meninas sendo empurradas nos balanços. Em algumas obras, os adultos são retratados participando de brincadeiras que hoje são reservadas apenas às crianças.

“Numa tapeçaria do início do século XVI, alguns camponeses e fidalgos, estes últimos mais ou menos vestidos de pastores, brincavam de uma espécie de cabra-cega: não aparecem crianças.”¹⁰⁸

Essa característica também podia ser observada nas danças que, até o século XVI, aconteciam com a participação de crianças e adultos sem distinção; mais tarde porém, por influência dos moralistas que atribuíram um caráter sexual à essas atividades, a maioria dos movimentos ficaram reservados ao domínio dos adultos e apenas algumas danças de roda, foram permitidas às crianças.

Ao contrário das danças, os bibelôs e os fantoches já foram objetos de diversão e culto dos adultos, contudo estes, assim como muitas brincadeiras tradicionais, passaram a ser predominantes no mundo infantil; no caso dos bibelôs, eles foram usados como objetos de decoração e brinquedo dos adultos até o século XIX, quando começaram a se tornar brinquedos de crianças e em relação aos fantoches, segundo Ariés, em meados do século XVIII constituíam-se num dos principais brinquedos dos adultos de Paris. Era comum em todas as casas haver um desses bonecos pendurados em algum canto; durante esse período foi um objeto de diversão usado, principalmente, para presentear mulheres e meninas, sem discriminação de idade.

Essas mudanças devem-se ao processo de industrialização e ao modelo burguês de família que passou a se tornar hegemônico na sociedade ocidental, mais uma vez, em função da forte influência que os moralistas exerceram sobre os hábitos e costumes da sociedade. Entre as conseqüências da ação desses personagens, está a

modificação na forma de brincar e se divertir de toda a população. Muitas das brincadeiras e brinquedos que eram usados pelos adultos, assim como as formas coletivas de brincar, onde idades e gêneros se misturavam, foram sendo aos poucos abolidas da Europa ou substituídas pela especialização, que dividiu as brincadeiras de acordo com o gênero e a faixa etária; com isso, a maioria dos jogos que até o século XVI fizeram parte da diversão dos adultos, passaram, a partir do século XIX, a serem permitidos apenas às crianças.

“Existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e as brincadeiras que compunham seu ritual essencial. Com o tempo, a brincadeira se libertou do seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizada.”¹⁰⁹

Até o século XVII era comum, durante as festas sazonais, ocorrer a interação entre as diferentes classes sociais, pois esses eventos aconteciam em espaços públicos onde todos os membros da comunidade se encontravam e onde a identidade de cada grupo se manifestava pelas vestes e pelo ofício. Com a ascensão da burguesia ao poder, esse costume também foi sendo progressivamente abolido para dar lugar a uma segregação cada vez maior entre os membros da sociedade e aos espaços destinados à diversão de cada classe e grupo dentro da sociedade.

A colonização européia trouxe para a América portuguesa essa antiga tradição de reunir o povo durante os dias de festas, em geral dedicadas aos santos da igreja católica, sendo as ruas e as praças os locais onde aconteciam esses eventos, acompanhados de missa e procissões; juntos representavam horas de confraternização e diversão para toda a população. O depoimento de um frade, sobre a festa de natal organizada em uma fazenda do Pará no ano de 1761, ilustra esse momento;

“Na fazenda, toda iluminada na rua principal da roça reuniam-se mais de 80 pessoas, que, além de rezarem o terço, apreciavam o galante baile organizado pelos escravos.”¹¹⁰

¹⁰⁸ ARIÉS, 1981; . p. 93

¹⁰⁹ ARIÉS, 1981; p. 89

¹¹⁰ ALGRANTI, 1997; p. 118



Fig. 1 – Brincadeiras de adultos no século XVI –
 Detalhe *Jogos infantis*, de Pieter Bruegel, 1560.¹¹¹

Na cidade, essas festas, organizadas pelas irmandades, tinham a participação de toda a população, que iluminava e decorava as ruas e as janelas das casas, preparando para transformar aquele espaço num ambiente de sociabilidade e lazer para todos os que moravam e também para aqueles que chegassem ali. Essas festas representavam uma das raras oportunidades para as pessoas da comunidade se reunirem, em especial para os que viviam no campo, pois dificilmente saíam de

¹¹¹ Ilustração de capa do livro de SILVA, GARCIA E FERRARI. Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX. Edição de arte: Maria Regina da Silva (criação concebida sobre detalhe *Jogos Infantis*, de Pieter Bruegel, 1560)

suas localidades para irem até a cidade devido às dificuldades que enfrentavam para se deslocar, provocadas pelas grandes distâncias entre as suas casas e o local onde aconteciam as festas, além da precariedade dos meios e vias de transporte da época. Assim, essas ocasiões eram motivos de festas e encontros de diferentes grupos e classes: mesmo as mulheres da elite quando não saíam de suas casas para ficar nas ruas, colocavam suas roupas de festas e participavam da cerimônia das janelas ou sacadas de suas casas, em alguns casos as pessoas estendiam a diversão para dentro de seus lares:

“Em tais ocasiões, a festa pública, organizada pelas municipalidades e pelas paróquias, continuava muitas vezes dentro de casa, principalmente entre os membros da elite, que organizavam banquetes, cantorias e jogos.”¹¹²

De acordo com Algranti, entre as famílias mais carentes a sociabilidade doméstica era bastante restrita, devido à falta de conforto e o trabalho duro que essas moradias exigiam das pessoas. Isso fazia com que preferissem procurar fora do ambiente doméstico a distração e o descanso da labuta. Nesse caso, as casas ficavam reservadas apenas para o repouso, enquanto a rua era o espaço procurado para os festejos e as conversas.

No romance **O Cortiço**, Aluísio Azevedo apresenta alguns exemplos sobre a forma como os trabalhadores residentes nas cidades do final do século passado, aproveitavam seus momentos de folga, que aconteciam principalmente aos domingos, para trocarem suas roupas de trabalho por enfeites e roupas limpas reservadas apenas para esses dias de festas. Nessas ocasiões, aproveitavam para sair de suas casas e participar dos eventos que reuniam a maioria dos moradores, como danças, cantorias, passeios, os jogos e as conversas, sem pressa, nos bares e na porta das casas.

“Desprezavam-se os grandes chapéus de palha e os aventais de aniagem; agora as portuguesas tinham na cabeça um lenço novo de ramagens vistosas e as brasileiras haviam penteado o cabelo e pregado nos cachos negros um ramallete de dois vinténs; aquelas trançavam no ombro xales de lã vermelha, e estas de crochê, de um amarelo desbotado. Viam-se homens de corpo nu, jogando a placa, com grande algazarra. Um grupo de italianos, assentado debaixo de uma árvore, conversava ruidosamente, fumando cachimbo.(...) À porta de diversos cômodos, trabalhadores descansavam, de calça limpa e camisa de meia lavada, assentados em cadeira, lendo e soletrando jornais e livros. (...) E assim ia correndo o domingo no cortiço até as

¹¹² ALGRANTI, 1997; p. 118

três da tarde, horus em que chegou o mestre Firmo , acompanhado pelo seu amigo Porfiro, trazendo aquele violão e o outro o cavaquinho.”¹¹³

Na cidade de Salvador, de acordo com Algranti, não eram só aos domingos que a população deixava de trabalhar para se distrair com alguma festa ou evento que estivesse acontecendo. Além dos dias santos, também eram motivo de festa, os votos das freiras e os funerais de alguns membros da elite, feitos com bastante suntuosidade; nesses casos era comum o povo parar o que estava fazendo para assistir e participar da comemoração. Porém, a mais esperada das festas acontecia durante a semana santa, que proporcionava à população vários dias de folga, em que todos se dedicavam às atividades religiosas. Assim, a igreja com suas tradições foi a grande responsável, até o século XIX e, em alguns lugares, até hoje, pela maioria dos momentos de confraternização e diversão dos habitantes da maioria das cidades.



Fig. 2 – Praça de Piedade, Salvador, 1798.¹¹⁴

(Johann Muritz Rugendas)

Outras atividades comuns entre os adultos, tanto das cidades quanto da área rural, em especial os brancos, estavam as brigas de galo, de canário e as barganhas

¹¹³ AZEVEDO, 1997; p. 56-62

com cavalo. Além disso, não deixa de ser uma brincadeira, embora bastante sádica, o que os senhores de escravos faziam com suas crianças cativas ao submetê-las a castigos e torturas injustificadas.

Na fazendas, as datas em que se comemoravam os batizados, aniversários e as festas sazonais tais como Páscoa e Natal, eram momentos em que todas as pessoas se reuniam em uma grande confraternização com direito a baile, partidas de baralho e brincadeiras. Essa animação também era bastante comum nas comunidades de imigrantes italianos que se instalaram no sul do Brasil em meados do século passado; o descendente de um desses grupos conta como eram os bailes realizados nessas comunidades;

“ Naquele tempo faziam muitas brincadeiras. Faziam a roda, cada um com seu parceiro e aquele do bastão ficava no meio da sala, o gaitero tocava, e quando esse largasse o bastão, roubava a parceira do que lhe estava mais perto e assim sucessivamente. E quem ficasse sem parceiro tinha que pegar o bastão.(...) Eu me recordei eram palhaçadas.”¹¹⁵

Segundo o depoimento desses filhos de imigrantes, a vida das pessoas no início do processo de colonização era bem tranqüila, todos se tratavam bem, existia solidariedade entre as famílias, as pessoas viviam cantando e assobiando as cantigas italianas e era comum ouvir os velhos contando as histórias de quando eram mais jovens. No entanto, a luta pela sobrevivência nessas comunidades, obrigava todos os seus membros a se responsabilizarem, desde cedo, por alguma função nas atividades de produção; para algumas crianças cabia limpar os estábulos, tirar a casca do milho, levar água para os porcos, tratar as galinhas e fazer a lição da escola, este acabava sendo o único momento de descanso que conseguiam num cotidiano rodeado por obrigações domésticas. Para essas crianças as brincadeiras se confundiam com o próprio trabalho.

“Quando eu era jovem, brincava, mas o meu brinquedo era limpar as estrebarias das vacas, descamisar milho, fazer os temas para a aula, pois eu comecei a ir à aula com cinco ou seis anos(...)

Não brincava com bonecas?

Era difícil, nós tentávamos fazer isso aos domingos de tarde, mas tínhamos pouco tempo, pois estávamos sempre preocupados com o trabalho.”¹¹⁶

¹¹⁴ JANCSÓ, 1997; p. 415

¹¹⁵ BATTISTEL, 1982; p. 222

¹¹⁶ BATTISTEL, 1982; p. 254



Fig. 3 As obrigações com o trabalho na roça ocupava o tempo da infância e das brincadeiras dos filhos dos imigrantes. – Acervo Memorial do Imigrante SP.¹¹⁷



Fig. 4- Roda de adultos em uma colônia de imigrantes. Acervo Memorial do Imigrante SP.¹¹⁸

Os festejos populares também faziam parte das atividades de lazer dessa comunidade. A praça da igreja era o local onde aconteciam as novenas, cantos e

¹¹⁷ CARNIER Jr, 1997; p. 12

¹¹⁸ CARNIER Jr, 1997; p. 12

procissões e onde organizavam a quermesse com diversos jogos, como a pesca e a tómbola, além das danças e cantorias; a igreja com suas tradições era a grande responsável por tirar as pessoas de suas casas a fim de participarem desses momentos de diversão e sociabilidade.

Mas, além das festas para os santos, em todo o país haviam as missas que durante muito tempo se constituíram num dos acontecimentos sociais mais importantes para a população. Para algumas mulheres, esta acabava sendo uma das poucas oportunidades para saírem de casa, mesmo assim vigiadas pelas mães, à mando do pai ou do marido, como pode ser percebido neste trecho:

*“Os bordados, os doces, a conversa com as negras, o cafuné, o manejo do chicote, e aos domingos uma visita à igreja eram todas as distrações que o despotismo paternal e a política conjugal permitiam às moças e às inquietas esposas(...)”*¹¹⁹

Além disso, a forma de controle sobre essas mulheres também ocorria através de suas vestimentas que, de tão sóbrias, impediam as pessoas, e principalmente, os homens de vê-las; dessa forma ficavam protegidas até mesmo quando saíam de casa:

*“(...) de preto, cheias de saias de baixo e com um véu ou mantilha por cima do rosto; só deixando de fora os olhos - os grandes olhos tristonhos. Dentro de casa, na intimidade do marido e das mucamas, mulheres relaxadas.”*¹²⁰

O domínio sobre a vida das meninas, principalmente das classes mais favorecidas, acontecia através do casamento, que era promovido por seus pais, em geral, quando completavam 12 ou 13 anos de idade, em muitos casos, com homens muito mais velhos que elas; assim aos 15 anos de idade já podiam ser consideradas senhoras e muitas vezes, mães. A infância dessas meninas durava pouco, talvez por isso suas brincadeiras quase não apareçam na literatura, a não ser depois de casadas, quando começavam a se dedicar aos afazeres de casa, mesmo assim, por não terem muitas atividades, ficavam brincando com seus bichinhos de estimação, como papagaios, macaquinhos, saguis e os molequinhos que conviviam nas casas grandes até a idade de cinco ou seis anos, com a finalidade de distrair as senhoras e os seus filhos.

¹¹⁹ EXPELLY, 1977; p. 401-5; apud. LEITE, 1997; p. 40.

¹²⁰ FREIRE, 1975; p. 348.,

“No Rio, como em todas as outras cidades do Brasil, é costume, durante o “tete-à-tete” de um jantar conjugal, que o marido se ocupe silenciosamente com seus negócios e a mulher se distraia com os negrinhos que substituem os doguezinhos, hoje quase completamente desaparecidos na Europa.”¹²¹



Fig. 5 – Senhora brasileira em seu lar, Jean Baptiste Debret.¹²²

Ao olhar do viajante europeu, essas crianças se assemelhavam a animais e por isso deveriam ser mantidas fora das casas grandes. Condenava-se o hábito de conservá-los juntos à família e isso foi registrado em seus depoimentos, como pode ser percebido neste trecho em que Kiddler & Fletcher, citado por Leite, relata suas impressões sobre esse costume da elite brasileira:

“Nas casas de muitos dos fluminenses ricos, pode-se atravessar uma fila de crianças de cabeça lanosa, na maioria despidas de qualquer roupa, que têm licença de correr por toda a casa e de se divertirem vendo as visitas. Nas famílias que tem alguma tintura de costumes europeus, esses desagradáveis pequeninos bípedes são conservados no quintal.(...) Aonde quer que as senhoras da casa se dirijam, esses animaizinhos de estimação são colocados nas carruagens, e considerar-se-iam muito ofendidos em serem esquecidos como qualquer filho espoliado.”¹²³

¹²¹ DEBRET, 1978; p. 195; *apud.* MOTT, 1979; p. 61

¹²² ALGRANTI, 1997; p. 154

¹²³ KIDDLER & FLETCHER, 1853; p. 116; *apud.* LEITE, 1997; p. 33

Mas, não eram todas as mulheres que ficavam reclusas dentro de suas casas com permissão somente para ir às missas. Alguns viajantes que visitaram o Brasil nos primeiros séculos de colonização, afirmam que muitas mulheres desse período realizavam constantemente passeios a fim de visitar amigos e parentes. Esta atividade era considerada bastante comum entre a população, sendo que as mais ricas eram levadas em redes nos ombros dos escravos; em muitos casos essas visitas se transformavam em reuniões entre os membros da elite, onde aproveitavam para dançar, jogar cartas, beber e conversar.

No final do século XVIII e início do XIX, nos maiores centros urbanos do país como Recife, Salvador e Rio de Janeiro, têm início algumas mudança nos hábitos sociais dessas mulheres, que deixam alguns costumes antigos de lado, como ficar apenas em rodas com as mulheres, para começar a tomar parte de conversas com os homens, além de freqüentar óperas e teatros participando de forma mais ativa da vida social.

*“Sentadas em redes nas varandas, senhoras recebem seus visitantes fazendo as honras e cortêsias da casa.”*¹²⁴

Nas visitas que faziam a amigos e parentes, as senhoras da elite não faziam cerimônia, aproveitando bem o seu dia e seu dinheiro:

*“Cada um vive em seu canto ou visita seu vizinho sem cerimônia, com roupas caseiras. Para aproveitar bem as custosas seges de aluguel, quando as senhoras das elites saíam para suas visitas, faziam numa tarde de doze a quinze visitas, segundo informações de dois viajantes prussianos que visitavam o Rio de Janeiro em 1819.”*¹²⁵

O hábito de fazer visitas não se restringia apenas aos membros da elite, atingia a todas as classes sociais e como parte desse costume, era comum as pessoas chegarem nas casas sem qualquer aviso antecipado, fazendo-se anunciar sem constrangimento ou preocupação com o fato das famílias estarem ou não preparadas para receber os visitantes. Nas áreas mais distantes dos núcleos urbanos, como não haviam locais especializados para hospedar os viajantes, estes se abrigavam nas casas dos próprios moradores. Segundo Algranti, talvez essa fosse a única oportunidade para essas pessoas estabelecerem algum contato com o mundo exterior,

¹²⁴ ALGRANTI, 1997; p. 117

¹²⁵ ALGRANTI, 1997; p. 116

por isso recebiam muito bem as visitas que, às vezes, ficavam alguns dias em suas casas.

Essa gentileza do povo brasileiro com os viajantes, rendeu-lhe a fama de bom hospitaleiro; mas, como chegavam sem avisar, costumavam pegar as pessoas despreparadas para recebê-los. Isso resultou em observações sobre a forma desmazelada e à vontade com que as pessoas se vestiam no interior de suas casas, com os homens andando de mangas de camisa e as mulheres com roupas pouco formais, como o cabeção.

No entanto, o prazer em oferecer hospedagem não pode ser generalizado para todo o povo brasileiro. Em alguns casos, estas visitas inesperadas eram vistas como um estorvo para a família, mas as tradições em receber bem todos que chegassem acabava prevalecendo sobre os verdadeiros sentimentos em relação a essas situações, às vezes constrangedoras, mas consideradas normais até o início deste século. Graciliano Ramos em um de seus textos descreve o outro lado desta hospitalidade tão elogiada pelos viajantes; por viver em uma cidade do interior do nordeste onde não havia nenhuma hospedaria, a casa de seus pais acabava sendo alvo daqueles que chegavam ao lugar, e sem qualquer aviso ou cerimônia, se instalavam buscando repouso e alimentação. Quem sofria as conseqüências dessa gentileza eram especialmente as mulheres, para quem sobrava a maior parte do trabalho doméstico.

“Naquele tempo os hóspedes fervilhavam em nossa casa. Na cidade ainda não havia hotéis, e à tardinha, ao chegar o trem, quase diariamente nos apareciam carregadores que transportavam bagagens. Sujeitos desconhecidos entravam, incerimoniosos, como se tivéssemos obrigação de recebê-los, ficavam dois, três dias, embarcavam de madrugada, sem agradecimentos, à socapa.

Minha mãe se arreliaava, prometia uma desfeita àquela súcia de parasitas. Mas baixava a pancada, engolia a indignação, ia lacrimejar na fumaça da cozinha, à beira do fogo, rosnar o desgosto à criada e aos moleques.”¹²⁶

A influência dos costumes europeus e a crescente modernização do país a partir do final do século passado, fizeram desta prática, que permitia às pessoas chegar de forma inesperada nas casas de amigos, tornar-se um hábito cada vez mais formal e sinônimo de falta de educação, ficando restrita apenas às áreas mais distantes das grandes cidades onde algumas das antigas tradições ainda permanecem e continuam a ser reproduzidas sem preconceitos. A evolução nas formas de diversão e a ampliação do lazer doméstico, introduzidos principalmente pela indústria do lazer,

também contribuíram para modificar este hábito do brasileiro, especialmente nos crescentes centros urbanos.

Com o crescimento da indústria e da influência dos moralistas sobre o modo de viver e pensar da população a partir dos século XVIII, muitas brincadeiras e jogos foram sendo deixados, ou limitados, a determinadas faixas de idade; os jogos de azar por exemplo, que antes eram um importante meio de diversão dos membros da elite, acabaram ficando na ilegalidade; até mesmo os lugares públicos reservados às festas tradicionais, onde toda a comunidade, independente da classe, se reunia, foram sendo substituídos por espaços privados e fechados, que contribuem para segregar cada vez mais os indivíduos impondo a cada grupo social um lugar para realizar suas atividades de lazer. A exceção ficou para as cidades de pequeno porte, onde as missas, os casamentos e as festas populares ainda permanecem como importantes motivos de diversão e encontros sociais.

Quando o trabalho não ocupava tanto tempo na vida das pessoas e os horários não eram controlados de forma tão rígida, sobrava mais tempo livre para o adulto se distrair com brincadeiras e brinquedos hoje pouco comuns, em alguns casos porque muitos destes jogos e objetos de diversão ficaram restritos apenas às crianças, como o arco, a cabra-cega, os bibelôs, os fantoches, entre outras. Nesse processo, os adultos acabaram sendo penalizados em função das restrições impostas à sua participação nas antigas brincadeiras coletivas, tendo que cumprir longas jornadas de trabalho impostas pelo capital, restando a eles poucos momentos para a diversão que mesmo assim, na maioria das vezes, precisa ser comprada.

¹²⁶ RAMOS, 1969; p. 256

VII – CONCLUSÃO

Os jogos e brincadeiras tradicionais, fazem parte da cultura popular construída historicamente por diferentes gerações que foram sendo transmitidas, principalmente, de forma oral. Sua sobrevivência ultrapassou as fronteiras não só do tempo, mas também do espaço, atingindo territórios muito distantes daqueles onde provavelmente se originaram, não possuem pátria e nem autor, por isso podem ser considerados como patrimônio cultural da humanidade.

Essas práticas, no entanto, começaram a se tornar cada vez mais restritas com o desenvolvimento dos modernos instrumentos de lazer lançados pela indústria, que permitiu aos indivíduos encontrarem formas de diversão mais solitárias e no interior das suas próprias casas; com isso, a rua e a coletividade deixaram de ser elementos necessários para o lazer. Ademais, muitos locais públicos apropriados para as brincadeiras tradicionais foram sendo eliminados, especialmente nas grandes cidades, provocando a perda e o esquecimento de várias dessas atividades coletivas, pois já não possuem mais o seu espaço de manifestação. Assim, tornam-se cada vez mais raras as oportunidades dos indivíduos encontrarem meios de compartilhar, em algum momento de suas vidas, dessa memória coletiva.

Algumas iniciativas voltadas à recuperação das brincadeiras tradicionais, estão sendo tomadas por várias instituições infantis que incorporam às suas atividades esses jogos, a fim de facilitar o processo de aprendizagem. Porém, de acordo com Kischimoto¹²⁷, ao fazer isso, essas instituições retiram das brincadeiras tradicionais alguns de seus mais importantes fundamentos: o seu caráter popular, a espontaneidade e a liberdade de escolha da criança sobre o local de manifestação, assim como a própria brincadeira que será realizada. Com isso, estas brincadeiras deixam de ser o veículo da cultura infantil, pois, ao invés de serem realizadas no espaço da rua ou em outros ambientes livres, ficam restritas ao território da escola e ao grupo de alunos que a frequenta; isso leva à segregação das crianças em grupos homogêneos empobrecendo as relações sociais.

As considerações realizadas por este trabalho sobre os jogos tradicionais, tiveram como preocupação relacionar os tipos de diversão e lazer de crianças e adultos com o

¹²⁷ KISCHIMOTO, 1994; p. 15-18

contexto de vida de cada grupo abordado. Essas brincadeiras, por possuírem uma característica dinâmica, não podem ser analisadas linearmente como se fossem elementos estanques na sociedade pois, assim como outros costumes e hábitos sociais, também passaram por várias transformações ao longo do tempo em função das mudanças ocorridas no modo de produção, na organização e nos modelos de sociedade que se tinha anteriormente.

As práticas de diversão coletivas que existiam na Europa até o século XVII e XVIII, foram desmontadas para dar lugar a formas de diversão condizentes com a nova moral burguesa, que se consolidava e se tornava hegemônica a partir desse período. Com isso, as brincadeiras que estivessem em desacordo com os valores dessa nova classe social, eram condenadas pelos moralistas e substituídas por formas de diversão consideradas adequadas ao gênero e a idade dos indivíduos. Um exemplo disso, foram as danças populares tidas como inadequadas para as crianças, enquanto brincadeiras como o arco, a cabra-cega e a amarelinha que divertiram adultos e crianças durante muito tempo, após o séc. XVIII passaram a ser permitidas apenas a estas últimas.

Esse olhar europeu sobre as formas de diversão e os costumes dos povos foram transferidos para a América portuguesa, inicialmente, pelas mãos dos padres jesuítas que em sua missão de fundamentar a educação cristã no território, condenava muitas das práticas naturais utilizadas pelos índios em seus costumes, rituais e brincadeiras. Nesse caso, nem todas as brincadeiras infantis realizadas pelas crianças nativas foram permitidas nos pátios dos colégios da Companhia, antes passavam por um processo de filtragem para que apenas aquelas em acordo com a moral cristã, pudessem ser compartilhadas com as crianças brancas. Antes de ser um lugar de troca de culturas, os colégios jesuítas e as missões foram espaços de doutrinação e moralização dos costumes indígenas.

Além dos colégios jesuítas, instituições como família, igreja e a escola exerceram um importante papel na consolidação dos valores e comportamentos sociais necessários à manutenção da nova ordem. Nas famílias mais abastadas, era comum que os filhos dos senhores brincassem livremente com as crianças cativas até aproximadamente os 7 ou 8 anos de idade, após esse período, especialmente os meninos, deveriam começar a abandonar os velhos hábitos adquiridos com os escravos e passar a adotar posturas e comportamentos mais parecidos com o que se

tinha na Europa. O tempo das brincadeiras infantis começava a ficar para trás, assim como os velhos companheiros de brincadeiras, para dar lugar à aprendizagem dos futuros papéis sociais que cada um deveria assumir a partir daquele momento.

Apesar de alguns autores como Freire e Rego, construírem uma imagem idílica sobre a amizade entre crianças brancas e negras durante os séculos de escravidão, a relação entre elas não pode ser homogeneizada como se todas fossem marcadas por um clima de harmonia e confraternização; ao contrário, as brincadeiras tanto das crianças como dos adultos eram, muitas vezes, a própria manifestação dessas diferenças. Esse aspecto fica bastante evidente quando lemos os depoimentos sobre as brincadeiras cruéis praticadas pelos brancos contra as crianças negras.

Uma característica comum das brincadeiras infantis, era a representação de cenas do cotidiano familiar, marcado pelas relações de dominação que caracterizavam a estrutura social da América portuguesa e posteriormente do Brasil, especialmente no que se refere ao poder dos brancos sobre os negros. As diversões de um grupo, no entanto, nem sempre eram percebidas da mesma forma por todos os envolvidos, pois a desigualdade das relações que se manifestava em algumas brincadeiras, deixava sempre alguém em situação de humilhação e de inferioridade em relação ao resto do grupo, geralmente as vítimas eram as meninas, os mais fracos ou os moleques, como na sociedade.

Mas, nem sempre os jogos infantis significavam a reprodução das relações sociais ou familiares que se tinha na época, algumas vezes essas ações podiam representar uma fuga do cotidiano, como acontecia quando as crianças recorriam à imaginação e às histórias, na intenção de colocarem mais emoção e aventura em suas vidas. Por outro lado, algumas brincadeiras podiam se traduzir na manifestação de revolta e contestação da criança ou do jovem contra a ordem e as regras sociais existentes. De qualquer forma, esses atos estavam sempre em sintonia com o contexto social existente ou que se queria transformar.

Além da família, a escola foi outro importante veículo de transmissão da moral e dos bons costumes importados da Europa, especialmente para os jovens das classes mais favorecidas. Avessas às atividades livres e espontâneas, essas instituições se utilizavam de regras e regulamentos para impor a obediência, a disciplina, o respeito e a valorização do trabalho em detrimento da diversão; uma forma de educar que visava a manutenção da ordem e da estrutura social existente. Apesar das

imposições, castigos e ameaças da instituição, os jovens invariavelmente transgrediam as normas na busca de algumas formas de diversão que, na maioria das vezes, acabavam reproduzindo as mesmas relações sociais existentes. Porém, seja através das brincadeiras ou da obediência às regras, a escola também representava, na vida desses jovens, um espaço de aprendizagem sobre os futuros papéis que deveriam desempenhar na sociedade.

Antes da burguesia tornar-se classe dominante, a valorização que se dava ao trabalho não era maior que a atribuída às formas de diversão, tanto para a criança quanto para os adultos. Com a consolidação da burguesia no poder, as formas de diversão foram paulatinamente sendo submetidas ao crivo e a intervenção dos moralistas europeus que deixaram aos adultos poucas, das antigas formas de diversões coletivas. Ainda assim, a resistência desse grupo em participar de atividades de diversão e sociabilidade resultou na organização de festas populares, missas, procissões, passeios, danças e jogos praticados dentro de casa. No entanto, a liberdade que se tinha para buscar as práticas de lazer e diversão coletivas, foi substituída pelo controle de instituições como a igreja, que durante muito tempo, tornou-se uma das maiores responsáveis pela organização dos encontros e atividades de lazer da população adulta. O resultado desse processo, foi que as brincadeiras livres e espontâneas tornaram-se atividades cada vez mais reservadas à primeira fase da infância.

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALGRANTI, Leila Mezan. *Família e Vida Doméstica*. In SOUZA, Laura de Mello e. *História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. vol.1. São Paulo: Cia das letras, 1997. p. 84-154
- ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- ASSIS, Machado. *Umas férias*. In. *A Palavra é Criança*. 2ª edição. São Paulo: Scipione, 1992. p 8-16
- BATTISTEL, Arlindo. *Assim vivem os Italianos: vida, história, contos, comidas, estórias*. Porto Alegre: EST/EDUCS, 1982.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o Brinquedo, a educação*. São Paulo: Sumus, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- CALMON, Pedro. *História de D. Pedro II*. Rio de Janeiro: José Olímpio/ MEC, 1975. Tomo I.
- CARNIER JÚNIOR, Plínio. *Catálogo do museu da imigração*. São Paulo: Imprensa Oficial, 1997.
- CARON, Jean-Claude. *Os Jovens na Escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa. (Fim do Séc. XVIII - Fim do Séc. XIX)*. In LEVI, Giovanni e SCHIMITT, Jean-Claude. (org.) *A História dos Jovens*. São Paulo; Companhia da Letras, 1996. Vol. 2. p 137-195
- CESARINO, Antonio Carlos. *Comportamento agressivo: uma espécie de abacaxi*. In ABRAMOVICH, Fanny. (org.) *O Sadismo de nossa infância*. São Paulo: Sumus, 1981. p . 137 – 195.
- DEBRET, Jean Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. São Paulo: Ed. Itatiaia/ EDUSP. 1978. 2v. Apud. MOTT, Maria Lucia de Barros. *A criança escrava na literatura de viagem. Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p. 57-68, 31,dez. 1979.
- DEL PRIORE, Mary. *O papel branco, a infância e os jesuítas na colônia*. In DEL PRIORE, Mary. (org.) *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992. p10-27

- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- EXPILLY, J. C. M. *Mulheres e costumes do Brasil*. 2ª edição. São Paulo: Nacional; Brasília, Instituto Nacional do Livro, 1977. Apud. LEITE, Miriam L. M. *A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem*. In FREITAS, Marcos Cesar (org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1998. p17-50
- FERNANDES, Florestan. *O folclore em questão*. 2ª edição. São Paulo: Hucitec, 1989.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: nova Fronteira, 1975.
- FREIRE, Gilberto. *Casa grande e senzala*. 17ª edição. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1975.
- _____, Gilberto. *Sobrados e mucambos: decadência do patriarcalismo rural e desenvolvimento do urbano*. 7ª edição. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1985. Tombo II.
- HOLANDA, Sérgio B. de. *Raízes do Brasil*. 21ª edição. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1989
- JANCSÓ, István. *A sedução da liberdade: cotidiano e contestação política no final do século XVIII*. In SOUZA, Laura de Mello e. *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 387-437
- KIDDER, D. P. & FLETCHER, J. C. *O Brasil e os brasileiros: esboço histórico e descritivo*. São Paulo: Companhia Editora Nacional [1845] 1941. 2 v. Apud. LEITE, Miriam L. M. *A infância no século XIX segundo memória e livros de viagem*. In FREITAS, marcos Cesar (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez editora, 1998. p17-50
- KISCHIMOTO, Tizuko M. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira. 1994.
- KISCHIMOTO, Tizuko M. *Jogos Tradicionais: o jogo, a criança e a educação*. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KUHLMANN, Moysés Jr. *Infância e educação infantil*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

- LAURO, Guacira Lopes. *Mulheres na sala de aula*. In DEL PRIORI, Mary (org.) *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Editora Contexto e Ed. Unesp, 1997. p. 443-481
- LEITE, Míriam & MASSAINI, Márcia. *Representações do amor e da família*. In: D'INÁCIO, Maria A (org.) *Amor e família no Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto, 1989. p. 72-87
- LEITE, Miriam L. Moreira. *A Infância no Século XIX Segundo Memórias e livros de Viagem*. In FREITAS, Marcos Cezar (org.) *História Social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1998. p 17-50
- MATTOSO, Kátia de Queirós. *O Filho da escrava*. In DEL PRIORE, Mary. (org.) *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992. p76-93
- MAWE, John. *Viagens ao interior do Brasil*. Rio de Janeiro, Zélio Valverde, 1944. Apud LEITE, Miriam L. M. *A infância no século XIX segundo memória e livros de viagem*. In FREITAS, Marcos C. (org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: contexto Editora, 1998. p17-50
- MICHELET, J. *Nos fils*. 1ª ed. 1869, Reed Slatkine, 1980, p 287. Apud. CARON, Jean-Claude. *Os Jovens Na Escola: alunos de colégios e liceus na França e na Europa*. In LEVI, Giovanni e SCHIMITT, Jean-Claude. *História dos jovens*. São Paulo: Companhia da Letras, 1996. Vol. 2. p137- 195
- MOTT, Maria Lúcia de Barros. *A Criança escrava na literatura de viagens*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, p. 57-68, 31, dez. 1979.
- NEDER, Gizlene. *Ajustando o Foco das lentes: um novo olhar sobre a organização das famílias no Brasil*. In KALOUSTIAN, Sílvio M. (org). *Família: a base de tudo*. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora e Unicef. 1988. p. 26-46
- NEVES, Maria de Fátima Rodrigues. *Infância de Faces Negras: a criança escrava brasileira no séc. XIX*. São Paulo: Dissertação / USP, 1993. 306 p.
- NOVAIS, Fernando A. *Condições de privacidade na colônia*. In SOUZA, Laura de Mello e.: *História da vida privada no Brasil cotidiano e vida privada na América Portuguesa*. Vol. I. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p13-39
- OLIVEIRA, Maria de Lourdes Barreto de. *Infância e historicidade*. São Paulo: Tese de Doutorado/ PUC, 1989. 269 p.
- POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 17ª edição. São Paulo: Ática, 1997.

- RAMOS, Graciliano. *Infância*. 7ª edição. São Paulo: Martins, 1969.
- REGO, José Lins do. *Menino de engenho*. 44ª edição. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1989.
- RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes. 1978.
- SILVA, Maria Alice Setúbal S.; GARCIA, M. ALICE L. e FERRARI, Sônia C. M. *Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.
- SILVA NETO, Norberto de Abreu. *O herói foi seqüestrado e assassinado*. In ABRAMOVICH, Fanny (org). *O Sadismo de nossa infância*. São Paulo: Sumus, 1981. p105 - 111
- TEIXEIRA, Ivan. *Raul Pompéia: entre a arte e a política*. In POMPÉIA, Raul. *O Ateneu*. 17ª edição. São Paulo: Ática, 1997.

Profa. Maria Evelynna Pompeu do Nascimento
Departamento de Administração e Supervisão Educacional
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas

Parecer sobre Trabalho de Conclusão de Curso

Aluna: ELISABETE PREZOTTO

Título: Brincadeiras Infantis e adultas: da América Portuguesa até o final do século XIX.

Orientadora: Profa. Maria Evelynna Pompeu do Nascimento

Data: 11/07/1999.

PARECER SOBRE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Este parecer diz respeito ao Trabalho de Conclusão de Curso da aluna ELISABETE PREZOTTO. Intitulado **Brincadeiras Infantis e adultas: da América Portuguesa até o final do século XIX**, o texto foi elaborado, sob minha orientação, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogia.

O parecer tem o intuito de atender à norma regimental segundo a qual os Trabalhos de Conclusão de Curso devem submeter-se a uma Banca Examinadora composta pelo Professor Orientador e por um Segundo Leitor, geralmente escolhido entre o corpo docente da Faculdade de Educação. No presente caso, foi convidada a Profa. Dra. Águeda Bernadete Bittencourt, a quem expresso meu agradecimento pela atenção com que assumiu a tarefa que lhe foi solicitada.

O trabalho objetiva uma revisão bibliográfica de temática relevante na formação de profissionais da educação. A apreensão do lúdico como forma social de conhecimento e transmissão do ser humano talvez seja um dos maiores desafios metodológicos para a concretização desta área de atuação; pois, como a própria autora chama atenção, a escola freqüentemente é um espaço de negação da brincadeira.

Estruturado em cinco partes, o texto trata da temática das brincadeiras, jogos e brinquedos incorporados ao ideário da nascente América Portuguesa, no século XVI, até o Brasil recém entrado na República, ao final do século XIX. Neste percurso, a autora teve *“como preocupação relacionar os tipos de diversão e lazer da crianças e adultos com o contexto de vida de cada grupo abordado”*.

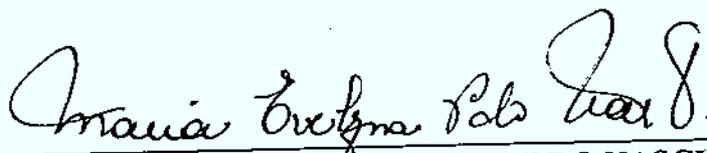
Em um primeiro momento, as brincadeiras e folguetos da América Portuguesa aparecem pelo registro dos jesuítas e pela forma como estes tentam utilizá-los como estratégia de dominação do indígena ao mesmo tempo em que as brincadeiras dos nativos *“passavam por um processo de filtragem”* cunhado pela moral cristã. Essa leitura permite à autora verificar que as missões e os colégios jesuítas, *“antes de ser(em) um lugar de troca de culturas”*, são *“espaços de doutrinação e moralização dos costumes indígenas”*. Da mesma forma, se em algumas nações européias vive-se a derrotada da monarquia ou a ascensão da burguesia, na *“moralizada”* terra tupiniquim as diversões coletivas darão paulatinamente origem a *“novas formas de diversão condizentes com a nova moral”* (pág. 69).

Estas conclusões, dentre outras, são afirmações do sucesso do *vôo acadêmico* empreendido por Elisabete. Com uma redação agradável, sem perder o rigor e após trilhar alguns conceitos desenvolvidos por estudiosos da brincadeira e do jogo, é possível verificar a forma como ela apreende tais práticas em algumas instituições sociais. Este é um tema aparentemente fácil. No entanto, não são raros os que caem na armadilha do caráter idílico que ele traz a tona. A brincadeira é uma *“atividade social”*, e como tal é impregnada de valores e crenças. É o que nos mostra o trabalho de Elisabete.

Escola e família, neste novo contexto, são lugares de moralização da infância; a brincadeira nem sempre é bem vista, salvo se - antes de lúdica - ela for pedagogizante; em outras palavras, ... se a *“moral da estória”* vier antes da história...

Como Orientadora, ressalto o fato de que Elisabete tem um forte potencial acadêmico. Escreve muito bem, assimila rapidamente o que lhe é sugerido e tem a rara capacidade de incorporar uma fonte sem desvirtuá-la. O resultado ora apresentado demonstra que a aluna cumpriu a contento a tarefa a que se propôs. Orientá-la foi um prazer e isto se deve, sem dúvida, à postura que assumiu desde o primeiro momento que decidimos voar juntas. Espero que possamos repetir a experiência.

Pelo exposto, atribuo nota - 10,0 (dez).



Profa. MARIA EVELYNA POMPEU DO NASCIMENTO
Orientadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

Coordenação de Pedagogia - Graduação

Rua Bertrand Russell, 801 - Barão Geraldo/Campinas-SP/Cep: 13081-970

Tel (019) 788-5575 / 788-7751 / FAX 788-5577

E-Mail: coordped@obelix.unicamp.br

PRIMEIRO SEMESTRE 1999

EP809-TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO - II

EP809

NOME: Elisabete Prezotto

RA: 940191

TITULO: 2º leitor

PARECER: "Brincadeiras Infantis e Adultas: Da América Portuguesa até o final do século XIX"

A pesquisa apresentada pela Elisabete Prezotto: Brincadeiras Infantis e Adultas: Da América Portuguesa até o final do século XIX traz uma competente revisão bibliográfica mostrando aspectos da cultura, expressos nos brinquedos e que são transmitidos na família, na Igreja, na escola ou nos grupos de vizinhança.

Cabe ressaltar a relevância de um trabalho dessa ordem no momento em que o estudante de graduação inicia sua carreira de pesquisador.

Tal trabalho tem um caráter pedagógico fornecendo solidez de análise aos trabalhos futuros da própria estudante e servindo, também como referência para colegas que se iniciam no estudo do tema.

Gostaria ainda de destacar a importância de dois dos aspectos abordados neste trabalho: a) o lugar atribuído à escola e à igreja na transmissão e/ou criação de obstáculos com relação à cultura e na preservação da memória e b) o estudo do tema "brincadeiras e jogos" não restrito ao universo infantil mas sim observando-o também no espaço dos adultos, ao longo da história.

Concluo parabenizando a orientadora e a orientanda pela pesquisa realizada.

NOTA: 10,0

Nome do segundo Leitor: PROFA. DRA. ÁGUEDA B. BITTENCOURT

assinatura do segundo leitor

DATA: 28/06/99