MARIA EMÍLIA SILVA LOYOLA

CULTURAS INFANTIS: UM ESTUDO SOBRE AS BRINCADEIRAS CRIADAS PELAS CRIANÇAS NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-CULTURAL

Universidade de Uberaba
Uberaba, 2004

MARIA EMÍLIA SILVA LOYOLA

CULTURAS INFANTIS: UM ESTUDO SOBRE AS BRINCADEIRAS CRIADAS PELAS CRIANÇAS NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-CULTURAL

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba para a obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração: Formação de Professores.
Orientador - Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão

UNIUBE
2004

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Loyola, Maria Emília Silva
L958c Culturas infantis : um estudo sobre as brincadeiras criadas pelas crianças numa perspectiva sócio-cultural / Maria Emília Silva Loyola. -- 2004
112 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade de Uberaba, Uberaba, MG

Orientador: Profº. Drº Carlos Rodrigues Brandão

1. Criatividade nas crianças. 2. Cultura infantil. 3. Interação social em crianças. 4. Brincadeiras. I. Título.

CDD 155.413

Banca Examinadora

Orientador: _____
NOME

1º membro: _____
NOME

2º membro: _____
NOME

Data da Defesa: _____________.

Aos meus filhos, Otávio e Ana Teresa, por redimensionarem o meu olhar e minha escuta para o mundo dos brincantes.

AGRADECIMENTOS

Ao querido Sérgio, primeiro grande incentivador para que esse trabalho fosse realizado, pelo seu carinho, apoio, respeito e ajuda durante todo o tempo da pesquisa.

Ao meu orientador, Carlos Brandão, grande mestre e amigo que, mesmo distante geograficamente se fez presente nas cartas, livros enviados, e-mails, recados, textos e cartões, alimentando cientifica e poeticamente a minha caminhada.

Às crianças protagonistas desta pesquisa que, além de contribuírem para a sua realização envolveram-me na dimensão lúdica, muitas vezes esquecida entre horários e compromissos.

À toda a equipe da Escola Criativa, que tanto me apoiou na realização deste trabalho, especialmente às educadoras da Educação Infantil ao abrirem espaço para a minha presença nos seus espaços de trabalho e à Raquel Alves, que desde o início se interessou pelo meu trabalho, oferecendo bibliografia e tempo para me escutar.

Às amigas e sócias, Ana Lídia, Cristina, Inês, Izaura, Mariza, Martha, Rubiana e Sirlene, pelo apoio e incentivo e, sobretudo, pelo carinho e compreensão pelas minhas ausências.

À equipe do Colégio Ricardo Misson, que tão prontamente me recebeu e se colocou disponível para tudo que pudesse facilitar meu trabalho, especialmente Fernanda e Bete.

Aos professores do mestrado, em especial à Eulália Maimoni e Célia Almeida que participaram do exame de qualificação, momento tão importante para a continuidade desta pesquisa.

À tão presente amiga, Martha, que entre tanta ajuda, prontificou-se a registrar os dados da qualificação e sua discussão.

À Thaís Helena que, além de abrir sua própria casa para as orientações em Uberaba, cuidadosamente buscou e me indicou bibliografia específica.

À Profª Sueli Bernardes, pelo incentivo e apoio desde muito tempo antes do início desta pesquisa.

À Profª Ormezinda Ribeiro, pelas sugestões e ajuda nas correções ortográficas.

Ao colega Andrew Hinkle, pela contribuição na tradução do resumo.

À Maria Alice Brandão, que tão carinhosamente me recebeu em Campinas para algumas orientações.

À Profª Eliane Mendonça, que tanto me apoiou com bibliografia na área de história.

À Profª Sueli Ferreira, pelo auxilio nos momentos finais.

À Patrícia Abrahão, pela presença constante desde o nascimento do desejo pela pesquisa.

Aos colegas do mestrado, pelas constantes intertrocas de saberes e sentimentos, especialmente Denise e Váldina, e ao meu grupo de trabalho: Cidinha, Élsie e Soledade, pois além dos trabalhos acabamos por construir uma bela convivência.

A Samira Ferreira que, no dia a dia trabalhando na minha casa, procurou me auxiliar.

Por último, mas de forma particular, agradeço à minha família e ressalto: André, Liza, Aninha, Ayr, Derly, Agnes, Munim e Ruth, que constantemente estiveram presentes. **Ao meu pai e minha mãe com quem aprendi a brincar. Mais que isso, aprendi que a vida pode ser brincada e quando assim o é, torna-se mais humana.**

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar como crianças em interação criam formas próprias de viver e se organizar como um grupo, negociando, estabelecendo e cumprindo suas regras, bem como a ocupação dos seus tempos e espaços. Cada grupo interpreta e cria a sua realidade segundo valores próprios ou apropriados que têm sentido apenas se vistos sob o ponto de vista do próprio grupo. Assim, as crianças, brincando, estão interpretando e dando sentido ao que vêem, escutam e aprendem de uma forma peculiar, que caracteriza modos próprios de convivência e interação. Esta pesquisa busca retratar o mundo da criança, compreendida em seu habitat, pensando, falando, duvidando, criando modos de interagir e divergir. A criança é portadora de cultura própria, ainda que com elementos “emprestados” das culturas dos adultos , é portadora de uma forma própria de viver a história de seu mundo. As crianças são capazes de múltiplas relações por meio de suas brincadeiras, gestos, maneira de falar, de reivindicar, de se opor, de criar vínculos, de se fazer entender. A análise dos dados revela que, brincando, as crianças cooperam entre si, estabelecendo papéis sociais e regras interativas, sendo as brincadeiras marcadas por alto grau de inventividade e construção em grupos de crianças de variadas idades. Este trabalho poderá contribuir para dar continuidade aos diálogos já iniciados por outros educadores que buscam compreender a criança como um ator social, protagonista de pouca idade que pensa, sente, critica e interpreta a realidade, e revela isso na brincadeira, espaço socializador e educativo.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate how children interacting in a group create ways to live and organize themselves through negotiating, establishing and fulfilling the rules they make as well as how they occupy their time and space. Each group interprets and creates their own reality following values that make sense only from the point of view of the group. In this way, children, while playing, are interpreting and giving meaning, in a personal way, to what they see, hear and learn, which characterizes individual forms of interaction and living with others. This study tries to show children in their world, in their "natural habitat", thinking, speaking, doubting, creating ways to interact and diverge with one another. A child has his own culture, even if it includes elements borrowed from the culture of adults. A child has his own way to live the story of the world. Children are able to have multiple relationships through their play, gestures, way of speaking, of making demands, of opposing, and through forming bonds. An analysis of the data reveal that while playing, children cooperate among themselves, establishing social roles and interactive rules with play marked by a high level of creativity and construction within mixed age groups. This work contributes to the continuing dialogue initiated by other educators that search to understand the child as a social actor, a young protagonist that thinks, feels, criticizes and interprets reality, and reveals this through play and socializing in educating spaces.

Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
no degrau da porta de casa,
graves como convém a um deus e a um poeta,
como se cada pedra
fosse todo o universo
e fosse por isso um grande perigo para ela
deixá-lo cair no chão.

Fernando Pessoa

SUMÁRIO

RESUMO 7
ABSTRACT 8
LISTA DE FIGURAS 11
O NASCIMENTO DA INVESTIGAÇÃO 12

CAPÍTULO I: BUSCANDO ORIGENS, ENCONTRANDO RAÍZES 19
1.1 Primeiros passos, primeiras questões 19
1.2 Eu era feliz...e sabia! 21
1.3 Encontrando parceiros 28
1.4 A infância na história: uma ciranda de muitas voltas 34
1.5 História da infância no Brasil 42
1.5.1 Crianças por todos os lados; mas... onde está a infância? 42
1.5.2 Infância: quanto vale, quanto custa? Avanços e contradições 47

CAPÍTULO II: O PERCURSO METODOLÓGICO 51
2.1 Delimitando a questão e o campo de pesquisa 51
2.2 A identidade da pesquisa 52

CAPÍTULO III: PARA ALÉM DA CRIANÇA EM SEU MUNDO:
O MUNDO DA CRIANÇA 57
3.1 "Agora eu era a mãe..." crianças em interação 60
3.2 Eu brinco, você brinca, nós brincamos! 74
3.3 Brincar: uma forma própria de viver 96

CONSIDERAÇÕES FINAIS 102
REFERÊNCIAS 108
ANEXO: Modelo do Termo de Consentimento 112

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Quarto de Brinquedos: Revista Quarto dos Filhos, ed. Abril, 2000.... 16
FIGURA 2 – O Menino – Candido Portinari 33
FIGURA 3 – O fim de um mito – Tonucci, 1997 46
FIGURA 4 – Brincadeira de Casinha – Texto A – reprodução do original 71
FIGURA 5 – Brincadeira de Casinha – Foto A 72
FIGURA 6 – Brincadeira de Casinha – Texto A1 – reprodução do original 72
FIGURA 7 – Brincadeira de Casinha – Foto A1 73
FIGURA 8 – Brincadeira de Casinha – Foto A2 73
FIGURA 9 – Brincadeira de Casinha – Texto A2 – reprodução do original 73
FIGURA 10 – Brincadeira Rouba Monte – Desenho na terra 82
FIGURA 11 – Brincadeira de Mulher – Desenho na terra 84
FIGURA 12 – Brincadeira Cabaninha – Foto B 86
FIGURA 13 – Brincadeira Cabaninha – Foto B1 86
FIGURA 14 – Brincadeira Cabaninha – Foto B2 88
FIGURA 15 – Brincadeira Minhoquinha_minhocão – Foto C 90
FIGURA 16 – Brincadeira Minhoquinha_minhocão – Foto C1 90
FIGURA 17 – Brincadeira Minhoquinha_minhocão – Foto C2 91

O NASCIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Remexo com um pedacinho de arame nas
minhas memórias fósseis.
Tem por lá um menino a brincar de terreiro:
entre conchas, ossos de arara, pedaços de pote,
sabugos, asas de caçarolas etc.
E tem um carrinho de bruços no meio do terreiro.
O menino cangava dois sapos e os botava a puxar o carrinho.
Faz de conta que ele carregava areia e pedras
no seu caminhão.
O menino também puxava, nos becos de sua aldeia, por um barbante sujo
umas latas tristes.
Era sempre umas latas tristes.
O menino é hoje um homem douto que trata com física quântica.
Mas tem nostalgias das latas.
Tem saudades de puxar por um barbante sujo umas latas tristes.
Aos parentes que ficaram na aldeia esse homem douto encomendou
uma árvore torta – para caber nos seus passarinhos.
De tarde os passarinhos fazem árvore nele.

Manoel de Barros – Retrato do artista quando coisa [1].

Tomo emprestado de Manoel de Barros as primeiras linhas desse seu belo poema para iniciar o meu trabalho: “Remexo com um pedacinho de arame nas minhas memórias fósseis” e encontro por lá uma menina que sempre colocava umas “latas tristes” no assento de seu pequeno velocípede para assim enxergá-lo como uma carruagem. Essa menina cresceu sem nunca se esquecer do terreiro e de suas “latas tristes”, que preenchiam seus dias, e de muitas outras crianças que compartilhavam seus quintais, porões, casinhas de fundo, ruas, esquinas e árvores...

Também eu tenho nostalgia do tempo das “latas tristes” e dos tantos espaços de relação e convivência *aprendidas* desde o tempo da infância. Num grande movimento de troca, entre nós, criávamos rituais, regras de convivência, partilhávamos nossas histórias, cultivávamos nossos segredos e medos, brigávamos e fazíamos as pazes... numa longa infância! O que me lembro é do mundo cultural da minha infância: os espaços, as brincadeiras, as cantigas, a recuperação das amizades. Imagens de grande importância na minha formação, pois, além do prazer vivido na infância, pude aprender com a criança que fui. Pensar hoje nos espaços e tempos vividos na infância me faz refletir sobre o

[1] Prefaciando a obra Brincadeira e Cultura.

significado dos espaços e tempos vividos pelas crianças em qualquer época, em qualquer tempo, nos encontros e nos confrontos que se entrelaçam constituindo o cotidiano.

As vivências na infância carregadas de afeto me afetaram, pois, numa grande diversidade de espaços, junto a muitos meninos e meninas, convivi e partilhei os tempos de infância, o tempo de brincar. Segundo Machado (1994, p.27), "brincar é viver criativamente no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver." Assim percebo minha vivência infantil. Brincar, para mim, sempre teve o sentido de viver bem, e hoje posso perceber que esse viver bem significava que nos relacionando estávamos adquirindo e construindo nossa cultura lúdica segundo Brougère (2002, p.27). Assim o autor se expressa:

> O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais, do contato direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social.

Tendo tido a oportunidade de "perambular" por tantos quintais com espaços não muito organizados, juntamente com primos, irmãos e vizinhos vivi a experiência de uma forte interação social como, por exemplo, trocando informações sobre como construir "um carro que andasse de verdade", usando um carrinho de bebê desativado, um velocípede, rodas de bicicleta e muitos pedaços de corda. Emplacamento, estabelecimento das vias mão e contra-mão e a ordem de trabalho dos motoristas foram as últimas providências tomadas antes do "sufuça" (nome do nosso carro) descer ladeira abaixo. Mas o que essas lembranças me fazem pensar? É justamente quando ao caminhar pelas memórias encontro-me também no tempo da pesquisa e percebo o sentido cultural das brincadeiras e jogos. Ao brincar, manipulávamos objetos, transformando-os noutra coisa, atribuindo a ele significados que faziam sentido aos membros da brincadeira. Partilhávamos, assim, códigos e regras, representando situações do cotidiano. E tudo isso só era possível pela interação do grupo. Imagine só: o movimento criado o dia inteiro para amarrar daqui, segurar de lá, fazer os testes de direção, consertar o que quebrava e tanto mais!

A lembrança recobrada me traz a alegria pela construção de "sufuça" o dia inteiro e não pelo carro pronto, pois a viagem foi só de ida... ele se desmontou por completo...

Compartilhar as experiências de construir algo em comum é que foi o ponto mais

forte. Concordando com Coelho e Pedrosa (1995, p.55), de que partilhar algo é tê-lo em comum com outro e, buscando, ir além da nostalgia provocada pelas lembranças, comecei a perceber que o que fora compartilhado partiu de uma interação social. Brincar junto é poder levar o *outro* em consideração, pois ele também *me* leva em consideração. Machado (2001, p.37) diz que:

> crianças brincando juntas trocam informações sobre como construir pistas para carrinhos, com curvas, obstáculos e rampas. A brincadeira prossegue enquanto existir este movimento de troca, genuíno e equilibrado entre os parceiros.

Mais tarde, atuando como educadora em turmas de Educação Infantil, buscava articular os tempos e espaços de vivências que propiciassem às crianças um viver criativamente e com prazer no mundo. Prestava atenção em cada brincadeira especialmente naquelas que começavam "do nada" e logo depois tomavam forma com cenários e personagens que tramitavam de um lado para outro, criando e recriando novos contextos. Tendo tido uma rica experiência como criança que muito brincou, buscava proporcionar às crianças tal oportunidade e quanto mais brincava com elas, mais nossos laços se fortaleciam e o trabalho fluía.

Paralelamente aos meus intentos como educadora, buscava 'ler' como é que o brincar dos meus alunos se configurava naquele momento histórico, e me deparei com a seguinte situação: as crianças sempre encontram formas de se relacionar e criar em seus espaços, mas cada vez mais esses mesmos espaços têm sido construídos pelos adultos, para as crianças. Essas pouco constroem suas casinhas, pois elas já vêm prontas; nem é preciso imaginar como será sua boneca, pois o nome dela já diz tudo (Bebê papinha, Susi bambolê, Susi ciclista).

Cada vez com menos espaços, lá estão as crianças com mais brinquedos oferecidos e criados por adultos.

Hoje, a indústria do brinquedo se mostra como uma das mais rentáveis atividades comerciais no nosso país. Brinquedos dos mais variados tipos são encontrados com os mais variados preços. Assim nos apontam Magalhães, Bichara e Pontes (2003, p.64):

> Segundo dados da Abrinq (Associação dos Fabricantes de Brinquedos) o mercado de brinquedos cresceu 8% no ano de 2000, representando movimentação de 900 milhões de reais no ano em vendas. Em 2001, só para o Dia da Criança estão sendo postos no mercado 1700 novos itens, o que representa, no ano, sete novos brinquedos a cada dia.

Pois bem, esses brinquedos refletem o que os adultos concebem como entretenimento para as crianças. Mas, nas brincadeiras, são as crianças as mentoras e idealizadoras de seus brinquedos. O que serve para ser a casinha, por exemplo, é algo criado por elas. O valor simbólico é atribuído por quem brinca. Aquilo que em um momento pode ser uma mesa, em outro pode ser uma árvore. Essa recriação constante permitida na brincadeira é que garante que nossos modos de viver não se percam no tempo e no espaço. Mas, quando os brinquedos já vêm muito estruturados, "dizem" como é que têm que ser usados, instalando um certo dilema: criar a brincadeira ou "ter que brincar de". Ao idealizar os brinquedos e suas funções se transmite a mensagem de como se deve brincar com eles e a cada dia percebo essa situação mais freqüente.

É comum associar a idéia de brinquedo à criança como se eles existissem por causa e para os pequenos. No entanto, buscando a origem histórica dos brinquedos percebemos que eles se remetem ao mundo adulto antes de ser caracterizado como próprios do mundo infantil (ARIÈS, 1981).

As bonecas, por exemplo, conforme Bogoraz-Tan lembrado por Magalhães, Bichara e Pontes (2003, p.65) foram usadas como instrumento de feitiçaria, prática cultural dos adultos. Bonecas Tchuktchis significavam fertilidade e, por isso eram dadas às meninas. Nessa perspectiva, esses brinquedos têm um aspecto simbólico trazendo em si significações específicas dentro de um contexto cultural. Segundo Magalhães, Bichara e Pontes (2003, p.65), para Benjamin (1984), o chocalho indígena era visto como um instrumento protetor: defesa contra os maus espíritos, sendo dado às criancinhas recém nascidas com a função de defesa. Idéias, hábitos, valores, modos de vida e objetos expressam a cultura de cada sociedade e, os brinquedos são uma fonte viva de documentação dos valores culturais.

A cada dia, vemos diferentes brinquedos sendo lançados pelos fabricantes especializados, mas, nos seus primórdios, brinquedos foram construídos artesanalmente: o marceneiro construía animais de madeira; o caldeireiro, soldadinhos de chumbo; o fabricante de velas, bonecas de cera e o confeiteiro, figuras de doce (BENJAMIN, 1984, p.68). Não eram comerciantes especializados os responsáveis pela distribuição de brinquedos.

Com a industrialização, a fabricação artesanal perde força e o mercado de brinquedos cresce de forma acelerada.

Com a engenhosa arte de produzir o desejo pelo consumo, a mídia faz com que esses brinquedos entrem no cotidiano das nossas crianças. Pois bem, esses brinquedos são feitos para (o consumo das) crianças, mas pensados e concebidos pelos adultos que a cada dia buscam sofisticações para chamar a atenção sobre eles.

Voltemos à idéia da boneca. Há bem pouco tempo, uma boneca era motivo para muitos papéis, podendo ser a filha, a colega, a aluna. Caberia à criança criar os papéis e funções para sua boneca. Logo as distinções começaram a aparecer e, a cada Natal percebíamos os novos lançamento das bonecas: num ano era a Beijoca, noutro a Guigui, noutro a Tippy, Lalá e Lulu, etc. Hoje, chegamos a perceber uma aceleração tão grande na produção dos brinquedos que não conseguimos acompanhá-la, conforme constatamos nas estatísticas da Abrinq.

Até o quarto das crianças é projetado já contando com as “bonecas e suas funções”: a Barbie noiva, a sereia, a fotógrafa, a princesa, a artista, a mergulhadora, e tantas outras. Mais parecem brinquedos para servirem de decoração, serem vistos e não tocados, brincados. É a era dos brinquedos que brincam sozinhos nos dizeres de Tonucci (1997, p.67), tal como este quarto representado pela figura 1: reparem como cada brinquedo tem seu lugar num espaço que a criança não alcança. As variadas Barbies com identidades estabelecidas, as mesas e cadeirinhas, ursinhos, tudo muito organizado... pelo adulto.

Fig. 1 – Quarto de Brinquedos - Revista Quarto dos filhos, ed. 2000

Refletindo sobre tudo isso fui percebendo que o *brinquedo* industrializado é o que o adulto idealiza para a criança; o *brincar* é a resposta da criança da forma como interpreta, cria e recria a realidade. As crianças quando brincam estão interpretando a realidade vivida por todos nós. Elas são agentes vivos na transmissão, elaboração e recriação de cultura desde que nascem.

Está certo que a ilustração anterior retrata um quarto para uma revista de decoração, sendo óbvia sua rígida organização. Mas o que pretendo chamar à atenção é para a seguinte questão: o que leva os adultos a idealizarem um quarto para crianças onde nem elas conseguem alcançar os próprios brinquedos?

Esse quarto ideal (aos olhos dos adultos) me parece revelar uma distância considerável entre o que as crianças são com o que elas deveriam ser.

Meu desejo é, portanto, vasculhar os momentos de brincadeira criados pelas crianças e descobrir como criam e constroem seus espaços e o que significa tudo isso.

Assumo desde o início desse trabalho a minha paixão pelas crianças, sua forma de falar e estar entre nós se fazendo presente.

No primeiro capítulo, faço uma contextualização histórica a começar pela minha própria história, buscando os sentidos e significados deste trabalho. Nos traços pessoais indago a origem, o nascimento e o desejo da pesquisa, buscando um diálogo com autores e pesquisas brasileiras que tratam a criança como sujeito e agente de sua própria história. Percorrendo a história da infância de forma bem sucinta, busco na trajetória histórica compreender como a criança foi tratada em diferentes épocas e como a infância foi considerada pelo mundo dos adultos. Da antiguidade, passando pelas comunidades primitivas, educação hebraica, grega, romana, Idade Média, sociedades camponesas e artesãs podemos ver o quanto a idéia de infância toma forma e se desconfigura não de forma linear ou gradativa no tempo mas com idas e vindas: ora se dá valor à infância, ora a desconhece; ora a criança é algo substituível, ora imprescindível.

No segundo capítulo, faço uma abordagem do percurso metodológico apontando em primeiro lugar a questão que será trabalhada: Como crianças em interação, criam formas próprias de viver? Como é que elas se organizam como grupo? Como estabelecem e cumprem suas regras? Como ocupam e o que criam em seus espaços? Trato também da identidade da pesquisa, os procedimentos e recursos utilizados, bem como uma rápida

apresentação das duas instituições/campo de pesquisa: Colégio Ricardo Misson e Escola Criativa de Uberaba.

No terceiro e último capítulo, trabalho especificamente com os dados colhidos descrevendo as brincadeiras e estruturando-as para congregá-las ao referencial teórico. Busco detalhar cada brincadeira selecionada para compreender a ação da criança ou das crianças, acompanhando o desenrolar dos fatos e situações e analisar como o grupo de brinquedo se constitui conforme Carvalho e Pontes (2003, p.16), numa

> microssociedade em que se constituem redes de relações, em que papéis são atribuídos dinamicamente no desenrolar das interações, em que conhecimentos, regras e procedimentos são continuamente trocados, reformulados, criados, repassados.

Nas considerações finais, identifico as condições que percebi como relevantes para as constatações feitas.

Ciente de que ainda existem muitas lacunas e falhas neste trabalho, espero poder ampliá-lo em momentos posteriores ou em novos momentos de pesquisa.

CAPÍTULO 1

BUSCANDO ORIGENS, ENCONTRANDO RAIZES

1.1. Primeiros passos, primeiras questões

Buscando identificar os motivos que me levaram a investigar o sentido das brincadeiras criadas pelas crianças na instituição de Educação Infantil, encontrei na própria vivência como educadora o ponto de partida. Recém graduada em Psicologia, busquei um curso de extensão na área de Pré-Escola (assim chamado em 1986) pois, dos estágios realizados na graduação em clínica, hospital, creches e pré-escolas, foram nesses dois últimos que encontrei o caminho que desejava seguir. Esse desejo se concretizou, quando tive a oportunidade de trabalhar (no mesmo ano) com uma turma de trinta crianças de quatro a seis anos de idade no Colégio Ricardo Misson em Uberaba, MG.

Dentre as várias atividades desenvolvidas no dia-a-dia com as crianças, o momento das brincadeiras dentro de sala, ou no parque começava a me instigar, pois, especialmente nos momentos em que me integrava à brincadeira e prestava atenção ao diálogo das crianças, percebia que algo muito particular acontecia entre elas mas que eu não conseguia delimitar muito bem. O fato é que quanto mais conviviam, mais as brincadeiras iam se tornando complexas. Começavam a construir um prédio usando mesas e pediam para não desmanchar porque no dia seguinte já haviam combinado de trazerem de casa outros objetos para continuarem a brincadeira. No outro dia, na chegada, o assunto já era a brincadeira dos prédios e a discussão entre as crianças se tornava cada vez mais calorosa. Garotos e garotas que não haviam participado da brincadeira no dia anterior começavam a se interessar por perceber o envolvimento dos companheiros.

Os maiores e os menores juntos discutiam como iriam dar continuidade à brincadeira, como dispor os objetos, que papel cada um desempenharia, o que deveria ocorrer primeiro e depois.

Calculando a posição da mesa para não cair, que objetos poderiam colocar por cima e por baixo, as conclusões a que chegavam quando algo desmoronava e a complexidade que se configurava a brincadeira me mostravam que, nessa grande interação, as crianças construíam importantes conceitos.

Com muito mais perguntas do que respostas, continuei observando o movimento das crianças. A brincadeira do “prédio” durou alguns dias e depois se transformou numa locomotiva e, dessa vez, as cadeiras foram utilizadas e a bilheteria foi montada. Precisavam de um cobrador, dos bilhetes escritos (“ o que tem escrito em bilhete de trem? Sei lá, escreve qualquer coisa... sem bilhete a gente não vai...”), do maquinista, dos passageiros. “De onde sai o trem e para onde vai? Tem lanche na viagem? E o apito?” Novamente uma série de situações têm que ser organizadas. Pessoas, coisas e fatos precisam ser articulados num tempo e espaço que tenham sentido.

O valor das brincadeiras e, em particular, do faz-de-conta, na criação de um modo próprio de ser no mundo, especialmente no contexto afetivo, já era conhecido por mim, mas algo mais me intrigava como: por que as crianças se envolvem por tanto tempo nessas brincadeiras? Como se organizam e o que as leva se organizarem dessa forma? Por que essas brincadeiras me “tocavam” tanto?

Nos anos subseqüentes ainda trabalhando na Educação Infantil, esses momentos de brincadeira muito me chamavam a atenção e até poderia dizer que era um dos momentos preferidos tanto pelas crianças quanto por mim.

Mesmo com mais perguntas do que respostas por muitos anos continuei trabalhando na Educação Infantil, garantindo no meu planejamento diário um espaço para as brincadeiras livres chamado por nós (crianças e educadora) de “hora cantinhos”. Com bonecos, tocos de madeira, mesas e cadeiras, retalhos de tecidos, carrinhos ou o uso do corpo no espaço, nesse momento o direcionamento das brincadeiras ficava a cargo das crianças. Meu papel era coordenar o grupo como um todo, cuidando para que todos pudessem organizar seu espaço individualmente, em duplas ou em grupos maiores distribuindo material, ajudando a carregar a algo que sozinhos não pudessem fazê-lo ou até mesmo brincando junto com as crianças. Enquanto não tinha as respostas para as questões levantadas, continuava investindo naqueles momentos e, com muita atenção, fui

registrando as manifestações das crianças, e tudo o mais que acontecesse, no meu caderno de planejamento como se fosse um diário.

Encontrei, portanto, nesse momento da minha prática profissional, o desejo de investigar para além da abordagem da Psicologia, algo tão peculiar às crianças: a brincadeira e o que a brincadeira faz e quer dizer.

Mas como o tempo da pesquisa nos incita a vasculhar as mesmas idéias sob diferentes olhares; os mesmos temas em diferentes momentos históricos e as mesmas questões em diferentes contextos, como que buscando enxergar a floresta por detrás da árvore (ARIÈS,1981, p.9), continuei perseguindo as razões e origens da investigação e encontrei suas raízes no tempo da infância vivida por mim, a infância da própria pesquisadora. É o que relato a seguir.

1.2. Eu era feliz... e sabia!

(...) lá, em cima do telhado
meu sonho encantado
era pertinho do céu...
e, se todos lá em baixo
pensassem assim tão alto
vinham brincar aqui
comigo no telhado...

Waltinho-Andrade

As vivências na infância carregadas de afeto me afetaram. O pequeno trecho da música “Telha Nua”, de Waltinho-Andrade, do conjunto Banda de Pau e Corda, ilustra imagens da minha infância vivida na pequena cidade de Sacramento, MG. Em meados dos anos 1960 e 1970, a rua, os quintais imensos, goiabeiras e mangueiras eram o cenário onde vivi junto a um ‘bando’ de meninos e meninas cujo lema era não perder um minuto sequer das longas manhãs e noites que tínhamos à nossa disposição (à tarde íamos à escola). Com pouca roupa e pé no chão a rua era nossa, numa época em que o crescimento urbano não tomava os espaços com trânsito intenso e os riscos que hoje, lamentavelmente, assistimos. Nas nossas casas, as portas não ficavam trancadas e o ir e vir era uma constante, numa partilha de espaços e ações. Era comum começarmos a brincar numa casa e depois de um tempo todo o grupo ir para outro espaço criar novamente um outro cenário lúdico.

Aprendíamos que cada casa tinha sua rotina, suas regras, seu cotidiano. Lugares perigosos como a serraria e proibidos como a casa dos libaneses, pois lá não podíamos entrar. Os seis filhos dos libaneses entravam em nossas casas, brincavam conosco, comiam nossas comidas, brincavam com nossos brinquedos. Porém, na casa deles, esperávamos do lado de fora, não era um espaço aberto como as nossas casas. Por que será? O que havia lá dentro que não podia ser visto? O que os libaneses escondiam de nós? Essas eram as perguntas que fazíamos a nós mesmos e nunca tivemos as respostas. Às vezes criávamos essas respostas levantando as hipóteses mais variadas, discutindo no grupo o que havia, ou como as coisas aconteciam lá dentro.

Tínhamos muitos quintais que instigavam o nosso campo imaginário pela diversidade que proporcionavam: um tinha uma serraria, outro areia e árvore, outro terra, ladeira, ferro velho, casinhas de fundo, porões... Cada dia uma nova aventura! Essa diversidade preenchia nossos dias. A convivência nesses espaços tão variados e em grupos tão mistos nos ensinava sobre a vida de cada um e a vida de todos nós. O cotidiano de cada família, cada espaço particular nos mostrava a possibilidade de conviver na diferença.

Os espaços não muito organizados com madeira empilhada, latas, cordas, telha e muitos outros objetos-sucata eram como um convite à criação. Numa dessas situações me recordo que, em meio a um amontoado de madeira, uma gata deu cria. Acompanhar o aleitamento da gata e a disputa dos filhotes para mamar foi nossa diversão por muitos dias. Até que a gata começou a carregar os gatinhos para longe, um a um com a boca, como um ritual. Levou o primeiro, o segundo e o terceiro e... deixou o último para trás. Abandonou o filhote. Nosso grupo, é claro, adotou o gatinho e, para cuidar dele, muito tivemos que pesquisar sobre os gatos. Encontramos a história bíblica de Moisés, que foi salvo da morte pela mãe por ter sido colocado num cesto e lançado ao rio, sendo recolhido mais tarde pela filha do rei e criado como príncipe. Só podia ser esse o destino do nosso gatinho, pensamos. E lá foi o bichinho dentro de uma caixa de sapato com um pedaço de pão. Nós, na margem do pequeno riacho, dávamos adeus ao nosso amiguinho, certos de que seria salvo (por uma princesa?).

Esses espaços eram só nossos. Somente em poucos momentos adultos intervinham. Nisso tudo havia um esforço de criação de um mundo próprio. Na coletividade dávamos a nossa interpretação às coisas e aos fatos. Construíamos o nosso mundo a partir das relações que estabelecíamos com as pessoas e com as coisas.

Em casa, o ambiente lúdico sempre estava presente. Meus pais propunham o pique esconde, brincadeiras de trava-língua, piadas, pegadinhas e muito mais! As relações adulto-criança, criança-criança eram criadas e recriadas num clima de diversão e alegria. Além da convivência com os três irmãos, convivi num ambiente que ia além dos componentes da família, pois primos e vizinhos acabavam por conviver nesse cenário. Não só as portas ou portões da minha casa ficavam abertos, mas também estavam abertos os adultos para o mundo infantil. Havia espaço físico e espaço psíquico- dos adultos- para com o mundo infantil.

Hoje percebo mais profundamente o valor daquele contexto. Entre nós, criávamos rituais, regras de convivência, partilhávamos nossas histórias, cultivávamos nossos segredos e medos, brigávamos e fazíamos as pazes... numa longa infância! Nossos pais sempre estavam por perto, mas nossos espaços eram organizados e mantidos por nós. Os mais velhos (do grupo de crianças) comandavam, os mais novos acatavam. Os mais velhos cresciam, ficavam mocinhos e mocinhas, não mais brincavam e os menores de antes, já eram os maiores. Assim íamos vivendo a cadência da vida, descobrindo formas de agir e se relacionar, encontrando a nós e aos outros.

(...) mesmo quando a gente cresce
fatos de criança não desaparecem
um lugar, a casa, a rua
uma telha nua
sem ninguém por lá..

Waltinho-Andrade

O que me lembro é do mundo cultural da minha infância: os espaços, as brincadeiras, as cantigas, a recuperação das amizades. Imagens de grande importância na minha formação, pois, além do prazer vivido na infância, pude aprender com a criança que fui. Recordo-me de uma situação vivida em 1971, de grande angústia, quando, após o almoço, preparando para ir à escola, ouvia meu pai e um amigo cantarem ao som do violão "O menino da porteira". O clima era de alegria e descontração, arrumando lancheira e vestindo uniforme até quando ouvi um trecho da música: "Boiadeiro veio tarde, veja a cruz do estradão, quem matou o meu filhinho foi um boi sem coração..." A partir daí uma inquietação tomou conta de mim, pois pensava: "Como pode uma criança morrer? Como a mãe dele vai ficar? Por que o boi matou ele?" Não queria mais ir à escola. Fiquei

cabisbaixa, triste, com vontade de chorar. Os adultos (pai, mãe, tia) perguntavam o que havia acontecido comentando, ao mesmo tempo, que *não havia acontecido nada* e que a hora do almoço fora bem alegre... Mas para mim não, povoavam minha mente questões como morte, perda e separação. Tive medo de ir para a escola, de ficar longe da minha mãe, de perder. Quis conter o choro, mas esse veio como uma torrente e eu falei para minha mãe que eu estava com dó do menino que morreu e da mãe dele também. Ela demorou a entender alegando que ninguém havia morrido, ao que respondi: "o menino... da porteira..." O aconchego compreensivo dela dizendo que era uma história me acalmou e pude ir à escola aliviada.

Esse fato, sempre recobrado em minha memória, em muito me auxiliou na compreensão das crianças que chegavam chorando ou emburradas negando-se a ficar na escola. Se, num primeiro impulso, movida pela lógica de quem já cresceu, pensava que a criança estava era com manha ou um capricho qualquer, recordava-me dos motivos vividos e aprendidos com o 'menino da porteira' e buscava compreender a lógica ou o motivo da própria criança. O pensamento infantil no que parece ser fantasioso, bobo ou infantil para o adulto, ao contrário, é extremamente profundo, quase filosófico. As grandes questões que sempre povoaram a mente dos homens como quem somos, para onde vamos, o que é a morte e demais questões relativas à nossa existência, também fazem parte das questões dos pequeninos.

Quando me lembro da minha infância e me recordo dos momentos em que brincava sozinha, na companhia do pai e/ou da mãe, no grupo familiar, na relação dual (par de amigos), em pequenos grupos (três ou quatro crianças) ou em turma, e quando salto dessas memórias para a pesquisa, observo as situações sociais em que as crianças brincam, na rica dinâmica do conviver em diferentes espaços na diversidade de materiais e situações. Na recordação de um fato, outro a ele se liga e a esse mais outro, sucessivamente. Recordar a situação do gatinho me remeteu à história do menino da porteira que me lembrou o dia do batizado das bonecas que era perto do dia do cirquinho e assim por diante. Isso me faz perceber que a cotidianidade se faz com a constante vivência simples e natural de cada dia, no convívio familiar que se liga ao convívio da vizinhança mais próxima e dos demais grupos.

Pensar hoje nos espaços e tempos vividos na infância me faz refletir sobre o *significado* dos espaços e tempos vividos pelas crianças em qualquer época, em qualquer tempo, nos encontros e nos confrontos que se entrelaçam constituindo o cotidiano.

Segundo Fernandes (2001, p. 54), “a cotidianidade não é tecida apenas por confrontos que geram conflitos, mas também por confrontos que geram encontros”. Conflitos, confrontos e encontros são o resultado da relação entre pessoas. A esse respeito também dizem Berger e Luckmann (1998, p.40): “Não posso existir na vida cotidiana sem estar continuamente em interação e comunicação com os outros”. Nossa vida se faz numa contínua intertroca de fazeres e saberes e é assim que nos constituímos como seres humanos. Em interação aprendemos uns com os outros e essa condição de transcender à mera repetição de ações e poder criar revela a nossa condição *humana*. Também outros seres vivos como os pássaros ou os cães vivem confrontos e encontros, mas com uma diferença: limitam-se à experiência reflexa, instintiva. O João-de-Barro faz sua casa há tempos da mesma forma; as formigas se comunicam e constroem os formigueiros com toda a complexidade, da mesma forma. Nós não. “Passamos da consciência reflexa que compartimos com outros seres da vida, à consciência reflexiva, que acrescenta um ‘me’ e um ‘mim’ a um ‘eu’ ” nos dizeres de Brandão (1999, p.1).

Além de criarmos, pensamos sobre a ação criada, expressamos nossos sentimentos para com o que fazemos (gostei ou desejo refazer?) e para com o que o outro criou. O fato de serem dotados de plasticidade inteligente possibilita aos seres humanos superar e transcender as próprias limitações e conquistar/dominar outras espécies, outros espaços, a princípio, inatingíveis. A esse respeito, Laraia (1997, p. 24) assim nos diz:

> A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de uma insignificante força física, dominou toda a natureza, e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas dominou os ares; sem gelras ou membranas próprias conquistou os mares. Tudo isso porque difere dos outros animais por ser o único que possui CULTURA. Mas o que é CULTURA?

Modificamos o ambiente em que vivemos para nossa própria morada. Criamos símbolos, ritos, nos guiamos para além do mundo natural, imprimindo nele a nossa própria marca. Segundo Brandão (1999, p. 3):

> Somos uma espécie única que, ao longo de toda a história da humanidade e também em cada pequenino momento da vida cotidiana, estamos a todo o tempo criando e recriando as teias e as tramas de símbolos e de significados com o que buscamos respostas às nossas perguntas. Com que estabelecemos sentido para as nossas vidas, consagramos princípios para a nossa múltipla convivência e nos

> impomos códigos e gramáticas de preceitos e regras para podermos viver no único mundo que nos é possível: uma sociedade humana e as suas várias culturas.

"O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu", de acordo com Geertz (1978, p. 15). Nos tornamos humanos na convivência com nossos pares. A vida social nos torna sociáveis ao mesmo tempo em que a nossa ação contribui para o processo de socialização de outrem.

Também para Marx, assim como para Vygotsky conforme relata Mello (1999, p. 17),

> o homem não nasce humano. Sua humanidade é externa a ele, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura que as novas gerações encontram ao nascer, acumulada pelas gerações precedentes – cultura essa que é, portanto, peculiar ao momento histórico em que o indivíduo nasce e ao lugar que ocupa nessa sociedade. Conforme Marx (1962), todas as relações humanas com o mundo: a visão, o olfato, o gosto, o pensamento, a contemplação, o sentimento, a vontade, a atividade, o amor, enfim todos os órgãos da sua individualidade, são produtos da história, resultam da apropriação da realidade humana.

O homem é um ser social que, na apropriação das relações e dos objetos, desenvolve sua própria individualidade.

As crianças, impulsionadas pelo desejo de se apropriarem das coisas do meio em que vivem, brincam. Brincando estão criando e recriando essas teias e tramas de significados, buscando respostas às suas perguntas, ou dando respostas às próprias questões:

"- Mamãe, o que é aquilo?" Pergunta meu filho Otávio de 3 anos vendo, pela primeira vez, uma família de japoneses num restaurante, usando o dialeto próprio.

"- É uma família de japoneses, pessoas que vivem no Japão, um lugar bem longe daqui, respondi."

Após o jantar em que nada disse, mas não tirou os olhos dos japoneses, na hora de dormir, Otávio disse à avó:

"- Vovó! Eu vi uma família de japoneses. Eles têm a cara amassada e quando eles comem eles dormem!!!" Referindo-se ao momento em que o olhar se volta para baixo.

Quem eram aquelas pessoas diferentes das que já conhecia, Otávio logo obteve a resposta, mas outras questões, sobre quais suas características físicas e formas de vida

foram concluídas por ele mesmo mediante a observação feita: se os olhos parecem estar fechados, só podem estar dormindo... Como seres humanos temos necessidade de buscar respostas, de encontrar sentido nos fatos, nas coisas, em nós mesmos.

O que nos faz humanos é que somos dotados de uma condição de criação arbitrária de símbolos. Cada grupo ou cada comunidade interpreta e cria a sua realidade segundo valores próprios que têm sentido apenas se vistos sob o ponto de vista do próprio grupo. Assim, as crianças, brincando, estão interpretando e dando sentido ao que vêem, escutam e aprendem. No caso da passagem relatada anteriormente, do filhote de gato que fora abandonado pela mãe, quando as crianças "tomaram emprestado" a história bíblica de Moisés, fizeram uso de uma situação vivida por outrem e que "deu certo". Lançaram mão da experiência alheia para dar uma resposta a uma outra situação, diga-se de passagem, dramática: o abandono. Partem da própria experiência vivida: "somos filhotes, precisamos de quem cuide de nós, precisamos de mãe e pai, nenhum filhote deve viver sozinho...", para tentar compreender a situação de outrem (o filhote abandonado) buscando a solução na experiência de outros ainda (a história bíblica).

É *com* e *por meio do* diálogo que todos nós, adultos, crianças, idosos, adolescentes, homens, mulheres, a turma do trabalho e a turma do lazer e todos os grupos, criamos nosso jeito de viver, de nos relacionar, de viver/fazer nossa cultura.

As crianças, com muita facilidade, estabelecem diálogos entre si, estreitando laços para, no lugar em que estiver, iniciar uma brincadeira. Não só nos parques ou praças, mas também entre as mesas dos restaurantes, nas filas de bancos, entre as prateleiras dos supermercados, em qualquer lugar, o diálogo entre elas é possível. Estão, conforme Brandão (2000, p.5):

> o tempo todo formando, dissolvendo e recriando pequenos grupos onde criam e recriam situações, estratégias e equipamentos próprios para viverem as suas vidas em seus tempos e espaços dentro de mundos sociais (...). Mas quem cria um brinquedo e junto com outras pessoas brinca com ele, cria uma cultura. Cria um momento próprio e original de viver a seu modo a experiência de estabelecer pelo menos alguns termos de um existir por conta própria.

Na iniciante condição de educadora, em 1986, quando observava as crianças montando prédios e locomotivas com todo entusiasmo, movidas por um interesse que contagiava o grupo todo, ainda não conseguia aperceber que aquele grupo brincante estava criando, por meio de suas interações, espaços de diálogos e de ações compartilhados.

Estavam criando uma dimensão relativamente própria da cultura em que vivem e que chamarei aqui de “cultura infantil”.

Como educadora não tinha consciência do sentido cultural que o grupo de brincantes representava, entretanto, esse sentido estava preservado na história vivida. E foi justamente na construção da trajetória dessa pesquisa que momentos distintos (a infância da pesquisadora e as questões da educadora) se contrastam e se completam: o que foi sentido dando sentido ao que estava sendo pensado. A pesquisa nasceu de um pensar...

> ...só desejamos de verdade aquilo que, por seu lado, tende em nós, tal como somos em nossa essência (...). O que nos mantém em nossa essência o faz somente enquanto nós mesmos man-temos, de nossa parte, o que nos mantém; e o man-temos ao não permitir que se nos vá da memória. A memória é a reunião do pensar. Pensar em que? No que nos mantém na medida em que há de pensar-se. O pensado é o dotado de recordação pelo fato de que nós desejamos isso (HEIDEGGER, 1978. In BACCARIN, 2000, p. 80).

Dessa reunião de pensamentos a pesquisa foi tomando forma, a princípio desordenada, carente de uma coerência científica, com um exagero de questões, ora encontrando o fio da meada, ora perdida em algum trajeto da história...

Localizo as origens e raízes dessa pesquisa nos imbricados caminhos entre o vivido e o pensado, entre o eu e o nós, entre a fantasia e a realidade, entre o passado e o presente, entre o viver e a vida.

1.3. Encontrando parceiros

Após localizar na minha própria história o nascimento da pesquisa, busquei rever os conceitos que já havia construído sobre brincar, brinquedo, criança, infância e me deparei com uma enorme quantidade de velhos e novos trabalhos de diversos autores que tratam a criança em seu mundo. Importantes e valiosos conceitos, mas insuficientes para a compreensão que esta pesquisa buscava, pois, para além da criança em seu mundo, o que desejava (e desejo) conhecer é o mundo da criança, compreendida em seu habitat, pensando, falando, duvidando, criando modos de interagir, de divergir, de criar cultura.

Criança cria cultura? Que idéia é essa? Parafraseando Oliveira (2001, p.6), se eu voltasse a ser criança (a pesquisadora), como sugere Janusz Korczak (1981), com quatro anos de idade ainda, responderia prontamente: Sim, as crianças criam cultura! Fazemos isso há um "tempão", só que não nos enxergam! Só somos importantes para exibirmos nossos sorrisos e gracinhas para programas infantis.

Nossa sociedade despreza o que as crianças dizem e, mais ainda, despreza as críticas que delas vêm. Os pequeninos observam tudo, percebem detalhes e manifestam (ou não) sobre essas coisas. Fazem parte da nossa sociedade, mas não tomam parte dos assuntos de nossa sociedade. Segundo Quinteiro (2002, p. 21),

> pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isso acontece, a fala apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise. Entre as ciências da educação, no âmbito da sociologia, há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável.

A voz das crianças, muitas vezes, só é considerada como um momento de alegoria, para descontração e prazer dos maiores, um toque pitoresco no dia a dia de quem muito trabalhou ou então a voz e a presença das crianças são sinais de aborrecimento para os adultos que, além de não dar atenção à elas, não desejam sua presença pedindo que se retirem.

Consideradas à parte (ou não) pelos adultos, as crianças estão aí, por todos os lados se relacionando, falando, fazendo e expressando o que pensam, vêem e sentem sobre as coisas, pessoas, fatos, da vida, enfim. Quantas vezes as crianças nos mostram situações complexas, fazendo-nos pensar profundamente em nossas próprias contradições? Se assim o fazem, não é porque pensam, interpretam, concluem? As crianças, sim, são em muitos momentos, criaturas encantadoras, delicadas, inocentes e muito espontâneas mas, além disto, são seres pensantes que criam e recriam formas de se relacionar, de interpretar e de dar sentido àquilo que vêem.

Oliveira (2001, p. 25) cita uma passagem de Guimarães Rosa evidenciando a forma intuitiva e simples com que o menino pensa, composta de uma outra lógica, outra estrutura:

> ... é o caso do garotinho, que, perdido na multidão, na praça, em festa de quermesse, se aproxima de um policial e, choramingando, indaga: - “Seo guarda, sr. não viu um homem e uma mulher sem um meninozinho assim como eu?!.”

Vasculhando a bibliografia a respeito comecei a perceber que outros pesquisadores têm se voltado para essa questão, apontando, inclusive, a escassez de produção científica sobre a infância na área as Sociologia e Antropologia. A esse respeito relata Prado (1998, p. 8):

> Todavia, encontrar locutores com os quais eu pudesse definir novos rumos, discutir, trocar idéias e indagações –ampliar o olhar da Psicologia no enfoque da infância, das brincadeiras e da Educação Infantil, não foi tarefa das mais simples. (...) De um lado, a dificuldade de se encontrar a criança no âmbito das Ciências Sociais, em especial na Antropologia que tanto me apresentou a escassez de referências bibliográficas (...). De outro lado, a dificuldade de lidar com a recente construção da área de pesquisa em Educação Infantil no Brasil.

Essas pesquisas no Brasil apontam, em grande parte as práticas educativas que, segundo Rocha (1999, p.2) “vinham definindo-se quase que exclusivamente sob parâmetros da Psicologia, sobrepondo-se até mesmo às influências advindas da própria área da Educação, cujo objeto principal tem sido a educação da criança como ‘aluno’”.

Também Oliveira (2001, p.2) aponta seu interesse na necessidade em “fortalecer e simultaneamente avançar na construção de possibilidades de pesquisa, de olhar, escutar, sentir e legitimar os testemunhos orais, iconográficos e outras produções culturais infantis”, segundo ela, ângulos ainda pouco explorados.

Não é para menos pois, segundo Qvortrup citado por Quinteiro (2002, p.23), enquanto outros profissionais como psicólogos, psiquiatras, pedagogos etc., desenvolveram trabalhos sobre as crianças há um século, os sociólogos da infância reuniram-se pela 1ª vez em 1990, no Congresso Mundial de Sociologia. A partir daí, organizações de âmbito nacional no Reino Unido, na Ex-República Federal Alemã, na França, nos países nórdicos e nos Estados Unidos da América foram criadas iniciando-se nos dizeres de Sarmento lembrado por Quinteiro (2002, p. 23), “(...) um olhar caleidoscópico sobre a sociologia, no sentido de identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico e descortinar as razões da sua gritante ausência nas correntes clássicas da sociologia”.

Trabalhos sobre a infância, que partem das concepções das próprias crianças, ainda são escassos. Ultimamente, esforços têm-se configurado na busca de produção de conhecimento sobre a infância com o olhar daquele que é o próprio objeto de pesquisa: a criança. Pequeno ser que tece seu cotidiano com uma lógica que não é a do adulto, mas a sua própria lógica. No Brasil, pesquisas sobre a cultura da infância têm surgido, bem como o delineamento de metodologias de pesquisa com crianças. Por uma cultura da infância (FARIA et al, 2002), revela-se como um trabalho que parte da voz das crianças, de suas percepções e concepções, de seus sonhos, suas maneiras de interpretar o mundo. Crianças- mesmo as mais pequeninas – são portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes, sujeitos de sua história e cujas produções devem ser conhecidas, valorizadas e respeitadas.

A postura adultocêntrica revela a criança pelo olhar do adulto. Falam *sobre* as crianças. Os trabalhos nessa visão tratam *a criança em seu mundo*. No entanto, quando o trabalho parte da voz dos pequenos, trata, não da criança em seu mundo, mas do *mundo da criança.* As crianças são capazes de múltiplas relações desde que nascem. A criança é portadora de cultura, é portadora de história. Mesmo as crianças pequenininhas são capazes de múltiplas relações por meio de suas brincadeiras, seus gestos, sua maneira de falar, de reivindicar, de se opor, de criar vínculos, de se fazer entender... Observam o ambiente e nele se integram manipulando, representando e criando com objetos. Nesse sentido diz Prado (2002, p.104):

> Nessa sucessão de acontecimentos e de convívio no dia-a-dia da creche, percebia que as crianças possuíam uma forma própria de explorar o ambiente, de se relacionar com os objetos, com seus pares, com as crianças de outras idades e com os adultos, de expressar suas emoções e de estabelecer relações sociais e afetivas diversificadas, experimentando, simulando, observando, inventando brincadeiras nos mais diversos momentos, nem sempre especificados ou permitidos para essa atividade, numa linguagem nem sempre de palavras, em que a dimensão do corpo e do movimento ganhava amplitude especial- de transgressão, de fantasia, de músicas e histórias, do inusitado, do imprevisto, da brincadeira!

Também busquei bibliografia referente ao trabalho com grupos de idades mistas na educação infantil mas encontrei duas experiências apenas e as relato a seguir:

Na Itália, em algumas das pré-escolas de Reggio Emilia (EDWARDS et al, 1999, p.50), as classes são organizadas em grupos de idade mistas e assim são justificadas por oferecerem ambientes mais similares aos da família. Isso vem romper com a idéia de um modelo industrial para a pré-escola em que as crianças são “um material bruto a ser

industrializado" dando a essa, mais um modelo da grande família ou da comunidade. Aqui a criança é concebida como um ser constituinte do grupo ao qual faz parte. Pois assim é a nossa vida: convivemos com diferentes grupos em variadas situações e é aí que está a graça do convívio que mescla princípios ora convergentes, ora divergentes mas que se sustenta na constante busca de possibilidades de convivência.

Uma segunda experiência denominada "Agrupamento Vertical" encontrei no Cindi (Centro Integrado de Desenvolvimento Infantil), em Brasília (DF). Inicialmente o agrupamento vertical (AV) foi adotado para crianças de quatro meses a dois anos (AV-1) se estendendo depois para as crianças de dois a quatro anos (AV2). Segundo a equipe interdisciplinar que coordena esse trabalho, esse tipo de agrupamento favorece

> o atendimento mais individualizado a cada criança, pois crianças de idades diferentes têm ritmos naturalmente diferenciados. (...) Essa divisão possibilita, também, a estimulação natural entre as crianças. Devido à composição heterogênea do grupo, as diferenças individuais são mais evidenciadas, com uma variedade maior de aptidões e de comportamentos, e essa exposição à diversidade tem se mostrado extremamente estimulante tanto para os mais novos como para os mais velhos.Observamos que os mais novos beneficiam-se muito do convívio com os mais velhos, que lhes servem de modelo, e que estes, por seu lado, se valorizam nesse papel de modelo e mesmo de auxiliares dos menores, podendo, além disso, recordar suas próprias vivências através da observação dos outros (ARAGÃO et al, 2001, p.137).

Consideram o agrupamento vertical como um espaço para experiências compartilhadas que proporcionam interações saudáveis para o desenvolvimento de todos. Postulam que no agrupamento vertical a criança pequena tem mais oportunidades de aprender com as maiores em que se observa variedade e riqueza de trocas entre as crianças, facilitando as atitudes de cooperação e de respeito entre elas.

Encontrar esses primeiros interlocutores/pesquisadores foi um importante passo na continuidade desta pesquisa, pois me deparei com novos trabalhos, em especial de pesquisadores brasileiros, que descortinavam o dia-a-dia das crianças nas creches e em instituições de Educação Infantil, considerando-as como seres históricos, sociais e sujeitos de direitos que, apesar de terem esses mesmos direitos civis e políticos garantidos na Constituição Brasileira, não podem gozar dos mesmos, integralmente.

Buscando compreender a criança além de uma concepção etapista de desenvolvimento infantil, esses estudos vêm descortinando uma infância que tem voz e vez: de falar, de opinar, de contribuir com sua visão e realmente fazer parte da sociedade.

A voz dos pequeninos não espera por espaço e tempo para ser falada. Ela está aí. A voz dos pequeninos espera para ser ouvida e entrar no diálogo com todos. Se fazer presente. Aguarda, sim, por uma escuta sensível o suficiente para compreender que o mundo infantil - do qual já fizemos parte - precisa continuar vivo e fazer parte da história e não à parte da mesma.

Buscando ver além da criança em seu mundo, essas pesquisas resgatam o mundo da criança, compreendida como um ator social, como protagonista de pouca idade, mas que pensa e sente, critica e interpreta a realidade.

Autores que, além de pensarem na criança como *ser que é*, e não no ser que será, lançam-se na busca de conhecer suas interações, seus dilemas, seus sofrimentos, seus prazeres e o significado de tudo isso na constituição da nossa sociedade. Autores que procuram, por meio das falas e das brincadeiras das crianças, desvendar seus mundos e suas maneiras de interpretar a realidade, considerando as suas "Cem Linguagens"[2]*:*

Fig. 2 – O menino – Candido Portinari

A criança
É feita de cem.
A criança tem
Cem mãos
Cem pensamentos
Cem modos de pensar
De jogar e de falar.
Cem sempre cem
Modos de escutar
As maravilhas de amar
Cem alegrias
Para cantar e compreender.
Cem mundos
Para descobrir.
Cem mundos para inventar.
(...)

(Poema: Ao Contrário, as cem existem - *Loris Malaguzzi)*

(Tradução livre do original italiano: Ana L.G. de Faria,

Maria Carmem Barbosa e Patrízia Piozzi.

Extraído do trabalho de Rocha, 1999).

[2] Título do livro de Edwards, Gandini e Forman que traz a abordagem de Reggio Emília - Itália- na Educação da Primeira Infância .

A criança começa a ser vista como um ser por inteiro, parte da história e não à parte da mesma. Alguém que é por inteiro e não um adulto imperfeito a ser aperfeiçoado nem tampouco um pequeno selvagem a ser civilizado e que se manifesta e se expressa sem cessar, porque é feita de *cem formas de ser criança.*

Buscando fazer as conexões entre essas recentes pesquisas e as minhas primeiras questões (sem respostas) na iniciante vivência como educadora, senti necessidade em percorrer trilhas mais remotas com relação à criança/infância. Como historicamente a criança foi considerada em diferentes épocas e como a infância, como artefato social, foi concebida em diversas sociedades? O próximo item traz um mergulho na história reconhecendo as crianças e suas infâncias, seus percursos, sua presença, sua ausência, sua voz e seu silêncio.

1.4. A infância na história: uma ciranda de muitas voltas

> "(...) eu penso que nunca segui um comportamento histórico que não tivesse como ponto-de-partida uma questão colocada pelo presente" (ARIÈS, 1981).

"Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar..."

Ciente de que não conseguirei abarcar uma ampla e complexa demonstração da criança na história, busco aqui uma breve síntese para tentar situar a criança na história. O que pretendo é evidenciar como a criança e a idéia de infância vão sendo construídas pouco a pouco de forma não linear, muito menos gradativa. Selecionei algumas passagens que me pareceram mais significativas, mas gostaria de deixar claro que essas não são suficientes para retratar toda a história da infância visto não ser esse o foco do meu trabalho.

Segundo Postman (1999, p. 20), em relação às atitudes dos adultos para com as crianças na antiguidade, sabe-se muito pouco. Gadotti (1999, p. 23), ao abordar o

pensamento pedagógico oriental, comenta que nas comunidades primitivas a comunidade era responsável pela educação, estando essa a serviço da vida: “ para aprender a usar o arco, a criança caçava; para aprender a nadar, nadava. A escola era a aldeia.”

Na educação hebraica, o ensino era conteudista sobrecarregando a criança de trabalhos. Embora fosse o idealismo religioso o traço predominante na educação hebraica, uma passagem do Talmude[3] lembrado por Gadotti (1999, p.28) dedicado ao assunto pais e filhos nos dá uma idéia de que os hebreus reconheciam alguns traços específicos da infância: “Aquele que bate em seu filho, incita-o ao pecado e ao crime. Os pais nunca deveriam mostrar a sua preferência por um de seus filhos em prejuízo dos demais. (...) Não seja um daqueles que deserdam uma criança, ainda que travessa, em favor de outra”.

Com relação aos gregos, mesmo sabendo que a Grécia clássica viveu um amálgama de culturas muito diferentes, parece que prestavam pouca atenção à infância como um estágio específico do desenvolvimento humano. Dentre as estátuas remanescentes nenhuma é de criança. As palavras usadas para se referirem à criança e jovem são ambíguas. Não se tem uma idéia clara do que os gregos consideravam ser infância. Postman (1999, p.20) citando de Mause, lembra que entre os gregos, na época de Aristóteles, o infanticídio era praticado sem restrições morais ou legais. Embora acreditasse que deveria haver limites impostos a essa pavorosa tradição, Aristóteles não levantou objeções firmes a ela . Curioso é que ao lado desse ‘descaso’ para com a infância outras idéias (ou sentimentos?) contraditórios são evidenciados por Heródoto[4] numa de suas histórias, conforme apresenta Postman, (1999, p.20):

> dez coríntios vão a uma casa com o propósito de matar um menino que, de acordo com um oráculo, destruiria a cidade quando crescesse. Ao chegarem na casa, a mãe, imaginando que faziam uma visita amistosa, põe o menino nos braços de um dos homens. O menino sorri e, como diríamos, conquista o coração dos homens, que saem sem executar sua missão monstruosa. Não se diz a idade do menino, mas é obviamente pequeno o suficiente para ser carregado nos braços de um adulto. Talvez se tivesse oito ou nove anos, os homens não tivessem tido dificuldade de realizar seu intento.

[3] Livro sagrado dos judeus
[4] Heródoto: primeiro historiador (século 1V a.C.). Nascido em Alicarnasso, cidade grega - costa da Ásia Menor.

Com este relato podemos perceber que o sentimento para com a infância parece ter sido despertado em várias pessoas, em diferentes contextos sociais e históricos.

Sabemos também o quanto os gregos eram apaixonados por educação. Foram eles que inventaram a idéia de escola, muitas fundadas em Atenas, disseminando a cultura grega. As idades dos estudantes eram mais avançadas. Conforme Postman (1999, p. 21) era na adolescência que se aprendia a ler e essa atitude de ensinar os jovens nos colégios, escolas de retórica, parece-nos ser uma consciência do valor da educação para os jovens em formação.

Manacorda (1989, p. 37) traz um relato de Platão (nas *Leis*) no qual se refere à metodologia de ensino no Egito:

> Foram inventadas para as crianças pequeninas, no que se refere ao cálculo, noções aritméticas a serem aprendidas através do jogo e da diversão; subdivisão de maçãs e de coroas entre um número mais ou menos grande de alunos, dando a cada um sempre um mesmo número; ou distribuição alternada e sucessivamente,(...). Outros, após terem misturado em certo número de taças de ouro, de prata, de bronze e de outros metais, distribuem todas essas taças para o jogo de várias formas, adaptando ao jogo aplicações úteis dos números necessários. Isto traz grande proveito para as crianças...

"Vamos dar a meia volta, volta e meia vamos dar..."

Com os romanos a atenção para com a criança pequena toma uma dimensão até então desconhecida. Afirma Postman (1999, p. 22):

> A arte romana, por exemplo, revela uma 'extraordinária atenção à idade, à criança pequena e em crescimento, que só seria encontrada novamente na arte ocidental no período da Renascença.' Além disso, os romanos começaram a estabelecer uma conexão, aceita pelos modernos, entre a criança em crescimento e a noção de vergonha. Foi este um passo crucial na evolução do conceito de infância, (...). A questão é, simplesmente, que sem uma noção bem desenvolvida de vergonha a infância não pode existir.

O mestre romano da retórica, Marco Fábio Quintiliano (c.35-95 d.C.), censura os adultos que não se abstêm de comentar sobre assuntos sexuais na presença das crianças. Condena o comportamento desavergonhado, canções obscenas e palavreado grotesco dos

adultos, quando crianças estão por perto. Como professor de oratória e retórica, vê na infância a base para se educar um grande orador. Percebemos, dessa forma, que Quintiliano situa a infância como um tempo específico que merece cuidados e proteção. Aqui notamos um marco significativo na construção da idéia de infância com a separação clara entre o mundo dos adultos e o mundo das crianças, que deveriam estar longe dos segredos dos adultos, os segredos sexuais.

Para Quintiliano, o ensino precisa estar de acordo com a natureza humana e ele parece reconhecer na criança uma natureza específica. Fala do jogo e vivacidade como naturais à idade das crianças. Também que estas não sabem dissimular, sendo espontâneas (GADOTTI, 1999, p. 49).

No ano 374 da era Cristã, aparece a primeira lei conhecida de proibição do infanticídio. Depois dos romanos, muitas dessas idéias desaparecem.

"O anel que tu me destes era vidro e se quebrou..."

O historiador francês Philippe Ariès (1981), em História Social da Criança e da Família, constatou em suas pesquisas iconográficas que a criança permaneceu no anonimato durante muito tempo. Para que o conceito de infância, como momento de desenvolvimento do ser humano, fosse construído, foram necessários vários séculos. Ariès evidencia como a idéia da infância, inexistente até o fim da idade média, foi se constituindo até começar a ser reconhecida. Na idade média, crianças e adultos não se distinguiam quanto ao modo de se vestirem; somente enquanto bebês, cueiros eram usados e logo após essa fase, meninos e meninas eram vestidos como os adultos. Na arte, apenas pelo tamanho, as crianças eram representadas, pois suas expressões faciais eram de adultos e seus corpos eram retratados com músculos abdominais e peitorais. Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (ARIÈS, 1981, p. 50).

O autor aponta essas evidências por meio de uma miniatura otoniana do século XI, cujo o tema é a cena do evangelho em que Jesus diz 'deixai vir a mim as criancinhas'. Nessa miniatura, oito homens estão agrupados em torno de Jesus, apenas reduzidos no tamanho. Da mesma forma, no livro de salmos de São Luis de Leyde, datado do fim do

século XII, ou do início do XIII, Ismael, pouco depois de seu nascimento, tem os músculos abdominais e peitorais de um homem (ARIÈS, 1981, p. 51).

Quando uma criança morria, o que muitas vezes acontecia, a regra era não fazer muito caso, pois logo outra criança nasceria, substituindo-a. São várias as passagens na pesquisa de Ariès em que ele ilustra o significado da infância para os adultos da idade média. Vejamos uma delas:

> As pessoas não se podiam apegar muito a algo que era considerado uma perda eventual. Isso explica algumas palavras que chocam a nossa sensibilidade moderna, como estas de Montaigne: 'Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero' ou estas de Molière, a respeito da Louison de Lê Malade Imaginaire: 'A pequena não conta.

Não havia espaço diferenciado para as crianças e essas, mal adquiriam algum desembaraço físico, já eram misturadas aos adultos participando dos seus afazeres. As crianças participavam das festas sazonais, jogavam os jogos que os adultos jogavam (cartas, jogos de azar) de modo que nada na sociedade medieval evidenciava separação entre adultos e crianças. O sentimento da infância era inexistente. Isso não significa que havia desprezo ou abandono para com as crianças, pois o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil. Essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia (ARIÈS, 1981, p.156).

Percebemos isso mais claramente ainda quando constatamos que, nessa época, os adultos não poupavam as crianças dos assuntos sexuais. Era com total liberdade que tocavam nos órgãos sexuais das crianças, usando palavras grotescas e gestos hoje considerados indecentes. Vejamos uma das passagens do diário de Heroard, o médico de Henrique IV sobre a infância de Luis XIII, comentadas por Ariès (1981, p.126):

> Luís XIII tem um ano: 'Muito alegre, anota Heroard, ele manda que todos lhe beijem o pênis". Ele tem certeza de que todos se divertem com isso. Todos se divertem também com sua brincadeira diante de duas visitas, o senhor de Bonnières e sua filha: Ele riu muito para (o visitante), levantou a roupa e mostrou-lhe o pênis, mas sobretudo à sua filha; então, segurando o pênis e rindo com seu risinho, sacudiu o corpo todo'. As pessoas achavam tanta graça que a criança não se cansava de repetir um gesto que lhe valia tanto sucesso.

Os adultos conservaram por muito tempo o hábito de brincar com o sexo das crianças, acreditando que a criança impúbere se mantinha alheia e indiferente a questões sexuais. Nenhuma conseqüência negativa poderia haver no sentido de macular a inocência das crianças, visto que essa inocência não existia na concepção dos adultos.

"O amor que tu me tinhas era pouco e se acabou..."

Aos poucos e lentamente, expressões angelicais e delicadas foram sendo incorporadas à iconografia, os trajes foram se diferenciando e a criança foi saindo do anonimato passando de "substituível" a imprescindível.

A partir do século XVI, Ariès constata que um novo sentimento surge no meio familiar com relação à criança, chamado por ele de "paparicação" em que os pequenos são percebidos por sua ingenuidade, gentileza e graça, sendo fonte de distração e relaxamento para o adulto. Mais tarde um outro sentimento vindo de fora da família, dos eclesiásticos, vem evidenciar o aparecimento do sentimento da infância. A criança não só era vista como seres encantadores, mas como frágeis criaturas de Deus que precisavam ser preservadas e disciplinadas (ARIÈS, 1981).

A partir daí, cada vez mais a criança é reconhecida, saindo do anonimato e assumindo um papel relevante na família.

È necessário apontar, entretanto, que a pesquisa de Ariès tem como fonte documental a cotidianidade da vida burguesa. Ladurie (1997, p. 26) lembrado por Borges (2001, p. 37) indaga sobre a possibilidade de terem surgido nas classes baixas entre os camponeses, o sentimento pela infância porém não documentados:

> Po-de-se crer também,com igual validade, que a terna afeição pelos pequenos existia há muito tempo, aqui e ali, nas sociedades camponesas ou artesãs, tendo a grande cultura, textual e pictórica, decidido interessar-se por essa paixão apenas tardiamente, por razões específicas

Segundo Borges (2002, p. 37), Ladurie fundamenta sua hipótese a partir de seus estudos sobre o dia a dia dos aldeões de Montaillou que, embora rudes, manifestavam nos momentos de descanso e lazer sentimentos de afeição, sobretudo pelas crianças da primeira infância. Para esses povos, o feto já tinha uma alma provinda de um antigo corpo morto. Ocuparia o ventre de uma mulher o feto bom, ficando o feto mau para ocupar o ventre de

um animal fêmea. Dessa forma, a criança já era amada e esperada antes mesmo de nascer. Nesse ponto Ladurie contesta Ariès de que carinho e cuidados com o recém nascido é invenção recente da Idade Moderna e final da Idade Média. Ladurie constata sua argumentação na sua pesquisa de campo, pelas histórias de vida, como nos mostra o depoimento do administrador rural Raymond Russel, morador de uma das aldeias pesquisadas, conforme relato de Borges (2002, p. 38):

> uma senhora de Chateauverdum tinha um bebê, do qual se despedia aos beijos antes de partir para se juntar aos heréticos. O bebê ria sempre que a mãe se aproximava e ela, embevecida, volta várias vezes ao berço, sem coragem de afastar-se. Como um gesto final, sabendo o que lhe espera, a mãe pede à criada que leve o bebê para fora da casa, para que ela possa então seguir o seu destino: a fogueira.

Também constata Ladurie que a morte dos filhos entristecia profundamente os pais. Por essas evidências, situa o sentimento da infância muito antes da Idade Moderna.

No século XVII, grandes transformações econômicas ocorrem (transformação da sociedade feudal, transformação no campo, mudanças na indústria) bem como uma renovação intelectual (revalorização do homem, este entendido como uma totalidade) e sinaliza aqui uma mudança considerável na concepção da infância. A família passa a se organizar em torno da criança preocupando-se com o que possa acontecer a ela.

A criança marca sua presença na história com Rousseau, no século XVIII. Esse pensador revela a natureza infantil, destacando a importância de se respeitar a natureza das crianças. Sua obra aborda o valor da infância, dos jogos e dos instintos infantis. Sempre defende que as crianças sejam crianças antes de serem homens, no sentido de não se apressar o desenvolvimento que deve ser no ritmo natural de cada criança. Para esse filósofo o homem nasce bom, a sociedade é que o corrompe. Cabe à educação o cultivo das tendências naturais das crianças em contato com a natureza, com um educador sensível que eduque e ensine sem tirar a criança do meio natural. Aliás, esse próprio meio é que deveria ser o campo de vivência e de trabalho educativo. Rousseau (1999, p.49) traz a idéia de educação do “homem total” e pleno, devendo ser educado para a vida. Aborda a infância como fase totalmente distinta com características próprias que deve ser respeitada integralmente.

> A criança quer tocar em tudo, pegar em tudo: não vos oponhais a esta inquietação; ela lhe sugere um aprendizado muito necessário. É assim que ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar sua grandeza, sua figura e todas as suas qualidades

> sensíveis, olhando, apalpando, escutando e principalmente comparando a visão com o tato, estimando com os olhos a sensação que produziriam em seus dedos.

A influência de Rousseau vem marcar profundamente a concepção de criança e de educação. Não mais vista, segundo a concepção de Locke (1991), como uma tábula rasa em que as experiências vão sendo impressas, o mundo da criança é visto com Rousseau como uma planta jovem que vai crescer. Tem ali suas potencialidades e suas tendências que frutificarão, cabendo ao educador criar o contexto para o desenvolvimento natural da planta: regar, podar, tirar as pragas e proteger. Até então a criança é vista como um ser que nada sabe, não tem iniciativa, não tem criatividade, sendo o professor, ou o pai ou o instrutor que ordena o mundo para ela. Rousseau desenvolve a idéia de criança no mundo infantil, capaz de tomar iniciativa, de criar, de perguntar o que quer saber.

Pouco mais tarde, com Decroly, Montessori, Freinet e outros, a concepção de criança se reafirma como ser ímpar dotado de necessidades específicas numa fase peculiar que merece toda a atenção e cuidados por parte do adulto.

Com Freud, a idéia de infância se aprofunda ainda mais com a abordagem da criança como ser dotado de sexualidade. Revolucionando concepções e valores, Freud ‘sacode’ a idéia de infância, revelando um mundo psíquico com forças inconscientes, incontroláveis que influenciam e/ou determinam ações e reações das crianças, independentemente das ações dos adultos em relação a elas.

Assim, o século XX é marcado por uma explosão de trabalhos sobre a infância. São inúmeras as pesquisas sobre desenvolvimento infantil em vários aspectos: psicomotor, afetivo, social, cognitivo, moral. Cada um desses aspectos com estudos específicos ampliando o campo das especialidades. Piaget, Vygotsky, Wallon, Leontiev, Winnicott, Benjamin, Chateau, Brougère, Kishimoto são autores que, dentre outros, se dedicaram ao estudo do desenvolvimento da criança bem como da importância do brincar em suas vidas.

Fazendo essa análise histórica comparativa e sumária podemos perceber que o mundo infantil se inscreve de diferentes formas e em diferentes momentos no contexto social. De forma não linear, muito menos progressiva, a idéia de infância como fase distinta e peculiar do desenvolvimento humano, aparece e desaparece; toma corpo e se desconfigura; conquista espaço e se perde no tempo...

1.5. História da infância no Brasil

O leitor talvez esteja se perguntando onde está a história das crianças brasileiras especificadamente. Inicialmente quis dar uma ‘passeada’ na história geral e percorrer as trilhas do sentimento para com as crianças. Com relação ao Brasil, gostaria apenas de analisar algumas mudanças significativas no momento presente.

1.5.1 Crianças por todos os lados; mas... onde está a infância?

“Hoje as crianças não têm infância, no meu tempo é que era bom!”
“A televisão e o computador roubaram a infância das crianças.”
“As meninas se preocupam com roupa da moda, querem namorar cedo.”

Expressões como essas são comuns entre pais, babás e professores, quando se referem à infância e percebo que, de forma geral, cada geração tende a valorizar suas experiências infantis em detrimento da infância atual. Eu mesma escutei muito de meus pais e tios que “na roça é que a gente era criança de verdade, fazendo estilingue de galho de árvore, armando arapuca pra pegar passarinho, fazendo boneca de sabugo de milho...” Não é meu intuito levantar a questão e discutir qual geração ‘curtiu’ mais a infância até porque não chegaríamos a uma conclusão. Cada geração só pode viver seus tempos de criança de acordo com sua época, com os objetos disponíveis e valores sociais construídos naquele momento histórico. Também não me parece apropriado questionar se os eletrônicos tomam a infância das crianças. Esses fazem parte do nosso mundo atual e, portanto , parte do mundo infantil também.

Aqui coloco uma inquietação que vem tomando forma e força desde 1986, quando comecei a trabalhar com turmas de educação infantil: muitas crianças se vestem como adultos, acessórios que faziam parte da roupa dos adultos fazem parte da roupa infantil. Meia calça, sandálias de salto, estojo de maquiagem, óculos escuros, dentre outros, não separam ou distinguem o que é próprio de criança e o que é próprio de adulto. Freqüentando bares e restaurantes, como expectadores de todo e qualquer programa de

televisão (de desenhos a novelas) entram em contato com problemas e dilemas dos adultos muitas vezes sem compreender.

Parece-me que as crianças participam cada vez mais do mundo dos adultos, ficando escassos os tempos e espaços para suas vivências próprias. Os espaços, antes livres, são hoje considerados perigosos, então buscam-se criar espaços para as crianças como os *playground*, por exemplo, nos *shopping centers*, restaurantes e bares, postos de gasolina. Mas são espaços para as crianças criados por adultos: para escorregar, balançar, subir e descer. A casinha já está pronta, as plantas já têm seu lugar, os móveis, os utensílios...

É preciso deixar claro que essa situação não pode ser generalizada como se todas as crianças de todas as classes sociais e lugares estivessem vivendo essa situação. Quantas vezes andando por bairros periféricos, vemos crianças soltas, aos bandos, correndo junto aos cachorros, brincando com papelão e latas, construindo seus espaços e brincadeiras. Tratarei pois, dessa questão de forma geral, sem me ater a grupos específicos.

Para compreendermos um pouco mais essa questão, proponho aqui uma reflexão sobre a influência da mídia na concepção de infância hoje, e tomarei como suporte teórico a obra Cultura Infantil- uma construção corporativa da infância, de Steinberg e Kincheloe (2001).

Sempre que transformações sociais mais amplas surgem, a sociedade muda e, portanto, a infância também, pois essa é uma criação da sociedade. “A infância é um artefato social e histórico, e não uma simples entidade biológica”, nos asseguram Steinberg e Kincheloe (2001, p.11).

A distinção entre as categorias sexo e gênero auxiliam na compreensão desta idéia: meninas são seres do sexo feminino, tanto aqui, como em qualquer outro país, mas o que faz parte do universo das meninas, os papéis que assumem, o que é próprio delas, varia muito de acordo com o local e a época em que vivem. Forças sociais, culturais, políticas e econômicas atuam moldando e formatando essa fase infantil.

A unidade familiar[5] assume configurações diversas com um grande número de mães solteiras, casais divorciados que buscam novos casamentos dos quais surgem novos filhos e até mesmo uniões homossexuais, após um casamento heterossexual, com filhos. A era contemporânea se rompe, desestabilizando valores, crenças, ideais e costumes que caracterizavam nitidamente as distintas etapas da vida humana. Há poucas décadas as

[5] Unidade familiar, ou unidade doméstica são termos que começam a ser usados para retratarem as novas configurações familiares.

informações que as crianças tinham vinham de seus pais ou professores, ou de um círculo familiar próximo. Hoje as informações vêm de todos os lados com um grande apelo visual e sonoro, a qualquer hora, em qualquer tempo. Steinberg e Kincheloe, (2002, p. 11), afirmam que "(...) poucos observadores notaram que a explosão de informações tão característica da era contemporânea desempenhava o papel principal num jogo destinado a minar as noções tradicionais da infância".

Foram e estão sendo muitas as mudanças sociais e aquela idéia de infância como etapa de pureza, inocência e livre das preocupações adultas já não existe mais. No entanto, muitos adultos não se deram conta disso. Percebem e reafirmam o quanto as crianças 'de hoje' são mais espertas e questionadoras, mas conservam uma idéia de infância romântica e ingênua. Os adultos trouxeram as crianças ao seu mundo: na forma de vesti-las, calçá-las, freqüentar ambientes noturnos (bares, restaurantes), e não se dão conta de que essa mudança na forma de agir com as crianças afetou a vida e a constituição da infância. Há crianças por todos os cantos apreendendo por diversos canais. Várias áreas sociais educam: biblioteca, televisão, cinema, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, perfazendo um extenso currículo cultural. Educação não se processa só na escola, mas também nela. E, se a criança está presente em todos esses segmentos sociais, está sendo educada por todos esses, além da escola.

E quem gera e legitima esse currículo cultural? São as organizações comerciais que operam para o ganho individual. "A pedagogia cultural é estruturada por dinâmicas comerciais, forças que se impõem em todos os aspectos a nós mesmos e às vidas privadas das nossas crianças", lembra Giroux, (1994), citado por Steinberg e Kincheloe, (2001, p.15).

As propagandas moldam padrões de consumo e as instituições comerciais 'educam'. Movidas pelas contingências da viva moderna, as crianças estão sendo educadas mais pelas corporações que pela família e pela pedagogia escolar. A pedagogia cultural corporativa com seu objetivo capitalista descobriu e criou um novo público consumidor: o público infantil. Com programas atrativos, histórias, reinos encantados e um mundo de atrações variadas, a televisão, os videogames apresentam um mundo de prazer, onde tudo é possível. E esse possível, é evidente, vem acompanhado dos inúmeros acessórios 'à disposição', ou seja, à venda das crianças: roupa do herói, seu capacete, sua arma, sua pulseira... Além disto, capas de cadernos, lápis, estojo, agenda, meias, sandálias, bolsas e

tantos outros objetos de uso pessoal atraem as crianças ao consumo por associarem a imagem daqueles personagens glorificados pela mídia.

Como os espaços e tempos para as crianças brincarem estão muito reduzidos (ausência de quintais, o perigo das ruas...), a TV com um mundo fantástico, interativo e virtual, vem preenchendo esses espaços rapidamente em contraste com as tarefas escolares, muitas vezes enfadonhas. Steinberg e Kincheloe, (2002, p.24), destacam que:

> (...) o currículo da TV para crianças, no último esgar do século XX, não é elaborado pela fidelidade dos grandes da mídia aos princípios da democracia. Interesses comerciais ditam a cultura infantil da mídia; a margem de lucro é muito importante para que se importem com o que concerne ao bem-estar das crianças.

Buscando compreender mais profundamente idéias que os desenhos animados estão veiculando, fui assistir a um deles e, no momento, o desenho exibido era o dos Simpsons . O enredo é o seguinte: numa festa de casamento Homer - o pai - se aproxima do bolo com uma faca nas mãos para cortar um pedaço. Sua filha Lisa o repreende dizendo que são os noivos que cortam o bolo e que ele deveria se envergonhar pela sua atitude. Lisa tira a faca das mãos do pai e sai. Homer pega um canudinho, coloca-o no bolo e chupa o recheio. Sai rindo feliz e satisfeito. Vemos nessa cena que a figura adulta, o pai, é o primeiro a quebrar as regras sociais, sendo a criança, a filha, quem chega para ‘por ordem’ e cobrar atitude de boas maneiras. Nessa cena há uma inversão de papéis quando a figura adulta aparece como irresponsável e indigna de confiança, enquanto a criança é apresentada como aquela que comanda e controla o adulto. Quando o pai, após a bronca da filha, utiliza outro recurso - o canudinho- para continuar a infringir uma regra, fica evidente a inversão de papéis.

De outro modo, nos desenhos tão assistidos pelas crianças, cujo conteúdo é sempre uma guerra constante do ‘bem’ contra o ‘mal’, torturar e matar o outro fica sendo fato natural, visto que, para o bem triunfar, vale qualquer atitude, mesmo que seja declarar guerra à própria espécie.

Poderíamos nos perguntar se essa mesma violência assistida nos desenhos animados não estariam também presentes nos desenhos como Pernalonga, Tom e Jerry, Frajola e Piu Piu, dentre outros. A diferença é que quando a criança assiste nesses desenhos o Frajola (o gato) ser esmagado por um carro e logo em seguida se esticar e sair correndo atrás do Piu Piu (o passarinho) percebe que se trata de uma situação totalmente fantasiosa. Nenhum ser vivo é achatado e sai vivo como se nada tivesse acontecido. O

mundo fantasioso é claramente distinto e a graça está no contato com essa situação fantasiosa. No outro caso, mesmo nos desenhos e não só nos filmes, as mortes são caracterizadas com mais realidade: revólveres, metralhadoras, bombas, seres humanos estirados no chão, sangue e dor apresentados com uma sonoplastia e efeitos especiais tão bem equacionados que deixam as crianças perplexas diante das telas. Aqui a situação fantasiosa cede lugar às cenas reais, legitimando a violência por apresentá-la como o caminho certo para se atingir a paz.

Assistimos a um dilema provocado pela hiper-realidade tão bem abordado por Steinberg e Kincheloe (2001, p.33): “O dilema da infância pós-moderna”. Segundo eles:

> O acesso das crianças contemporâneas à cultura infantil comercial (...) não apenas as motivou a se tornarem consumidoras hedonistas mas também minou-lhes a inocência, o status resguardado das atribulações da existência adulta que as crianças vinham experimentando desde o advento da era da infância protegida na década de 1850.

Fig. 3 – O fim de um mito - TONUCCI, 1997.

Há 50 anos também havia televisão com os heróis que encantavam as crianças. A diferença é que a programação infantil era apresentada numa quantidade muito menor. As crianças viam o programa e saiam para as ruas ou quintais para brincar de “super-heróis”. Na maioria das vezes, em grupo, podiam recriar a história de acordo com a própria interpretação.

Atualmente, a programação conta com um episódio atrás do outro, intercalados com comerciais para seduzir as crianças, preenchendo a manhã toda, a tarde toda... Somando-se a tudo isso o fato de as crianças não poderem usufruir da rua e brincar, vão absorvendo esta hiper-programação, engolindo idéias e valores ao invés de criar com idéias junto aos companheiros.

Se as crianças passam longo tempo assistindo a programas televisivos e as propagandas promovem o desejo de consumo, fica claro que muito tem-se investido na promoção do consumo infantil. As crianças estão sendo vistas como consumidoras de cultura e não como produtoras de cultura. Como produtoras de cultura, estariam vivendo à sua maneira suas lutas, suas brincadeiras, criando seus heróis e símbolos com sua fala e seus gestos. É a busca dessa cultura que motiva este meu trabalho.

1.5.2 Infância: quanto vale, quanto custa? Avanços e contradições

Os espaços e tempos para as crianças brincarem estão reduzidíssimos. Os contatos informais, as invenções infantis, as brincadeiras... estão cedendo lugar aos horários programados, aos compromissos. As roupas de crianças são roupas de adultos em tamanho menor. Os calçados têm saltos e as crianças usam batons e esmalte nas unhas. A troca de dentes está cada vez mais precoce, bem como a menarca nas meninas. Tempo na televisão, *internet* e vídeo game compõem o horário livre das crianças.

Até mesmo em revistas e jornais de grande circulação, dirigidas aos adultos, tem surgido reportagens evidenciando esse rápido esvaziamento da infância: “Infância Interrompida”(ISTO É, 26/03/97), “Pequenas Peruas”(Folha de SP, caderno equilíbrio, 09/05/02).

Vejamos um trecho do primeiro artigo “Infância Interrompida”(p. 61):

> Cada vez mais a garotada surpreende com comportamentos quase maduros , muito longe da meninice descompromissada de outras gerações, quando o lema era apenas brincar para ser criança. A conduta inusitada tem chances bem prováveis de ser o resultado de atividades intensas, exposição exagerada em frente à tevê, entrada precoce no mercado de trabalho e a reprodução de um modelo adulto de erotismo. Tanto bombardeio é capaz de levar a um stress com sérias conseqüências, somando a uma iniciação sexual antecipada e muitas vezes mal conduzida.

O artigo continua citando vários casos de crianças com sobrecarga de atividade, agenda lotada e falta de tempo para brincar a sós. Apostando num futuro profissional de sucesso, muitos pais incitam precocemente filhos pequenos no mercado de trabalho. Exemplo disso são os vários desfiles que os pais, principalmente as mães, induzem os filhos. A reportagem aponta o acontecimento do desfile da griffe Giovanna Kupfer (ex-Giovanna Baby), no Morumbi Fashion, onde 120 crianças ficaram seis horas fechadas dentro do camarim esperando a hora do desfile.

Em outro relato, uma garota de tanto ver a Carla Perez requebrar na televisão aprendeu todas as coreografias. Chega a ser deprimente este relato:

> A preferida é a dança do bumbum. ‘Tem mais molejo’, explica a criança. Com um guarda roupa repleto de shortinhos e tops coloridos, ela faz o maior sucesso entre os meninos. ‘Sempre chega em casa com um ursinho de presente’ , diz ma mãe, a cabeleireira Jacira Ramos da Silva de 38 anos. A menina diz que tem quatro paqueras e beija na boca com ‘estalinho’ em todos eles. Decora letras inteiras como essa da Companhia do Pagode: ‘Ela samba segurando o tham, ela tira o sutiã, ela samba com a mão na cinturinha, mas não tira a calcinha, tira, tira, tira...’ Jacira se orgulha da vaidade da filha, mas teme a provocação que este tipo de dança causa.(...) Mas não adianta proibir.

Também em reunião de pais nas escolas muito se comenta sobre a precocidade das crianças em vários aspectos: troca de dentes, menarca precoce, aprender a ler, namorar, usar roupas sensuais, dentre outros. Ao mesmo tempo em que percebem (e lastimam) essa infância apressada, também se encantam com as vestimentas e acessórios adultos, ou acham ‘engraçadinho’ a menina esbanjar sensualidade. Ou então aqueles pais que se entristecem com esse quadro e reagem contra procurando vestir e tratar seus filhos e filhas como crianças se deparam com as resistências das próprias crianças que querem acompanhar a “moda”, como todos os coleguinhas ou como a TV mostrou.

O artigo “Pequenas Peruas” traz este dilema: perceber a ‘peruice’ das filhas pequenas, achar engraçadinho posicionar-se contra esse comportamento e se ver impotente frente aos fortes apelos da mídia. Muitos pais acreditam ser natural o fato das meninas pequenas se vestirem como adultas; outros dizem não concordar mas se vêem sufocados frente aos produtos infantis que o mercado oferece. O mercado da moda e da mídia, por meio de propagandas de TV e da publicidade, bombardeia as famílias com padrões de crianças vestidas de mulheres e, em muitos casos, com comportamento de adulto (p. 8).

Neil Postman em “O Desaparecimento da Infância” mostra de onde surgiu a idéia de infância, como tem sido o seu percurso até os tempos modernos e, lastimavelmente, como ela está desaparecendo. Diz Postman (1999, p. 17):

> No momento em que escrevo, garotas de doze e treze anos estão entre as modelos mais bem pagas dos Estados Unidos. Nos anúncios de todos os meios de comunicação visual são apresentadas ao público como se fossem mulheres adultas espertas e sexualmente atraentes, completamente à vontade num ambiente de erotismo.

Essa postura consumista se mostra também na expectativa dos pais com relação à alfabetização das crianças.

Nesses 18 anos, atuando como educadora infantil, presencio a angústia dos pais e a pressa para que os filhos se alfabetizem. Enquanto buscava mostrar o valor das brincadeiras e do tempo de infância vivido junto a outras crianças, os pais me questionavam: “Mas e a aprendizagem?” referindo-se à aprendizagem da leitura e escrita. Poucos foram e são os adultos que respeitam e consideram a infância como um tempo de aprendizagens vastas conquistadas por meio de vivência e descobertas. A sala de aula virou gaiola na expressão de Rubem Alves (1994). As crianças estão consumindo conhecimentos, não aprendendo para e com a vida. O tempo de recreio é mínimo em grande parte das escolas infantis. Conversando com educadoras em encontros de educação infantil, muitas alegam que não ficam muito tempo no parque com as crianças para brincar senão o conteúdo não é cumprido ou que ficar longo tempo no parque é complicado porque as crianças se sujam e os pais reclamam.

Cabe aqui uma questão: para que esses trabalhos sobre as crianças estão sendo feitos?

Percebemos uma grande contradição: de um lado profundos estudos sobre os pequeninos que colaboram para que desenvolvamos uma sensibilidade para percebê-los e,

de outro lado, todo esse conhecimento e sensibilidade se mostram estéreis quando identificamos que as crianças estão cada vez mais sem infância. Parece que estamos vivendo uma situação de ‘hiper-conhecimento’. O que aprendemos não têm ligação com a vida.

Da mesma forma com relação à infância: podemos pensar a criança como criança, mas cedemos ante a utilitarização da infância. Quantos educadores têm acesso à vasta literatura sobre a importância do brincar e não conseguem sustentar esses argumentos tribuindo ao programa a ser cumprido e às exigências dos pais a responsabilidade pelo não brincar.

A infância está sendo sufocada na mesma época em que é tão aclamada. Fala-se tanto nos direitos da criança, criou-se o Estatuto da Criança e do Adolescente... e as crianças ainda são privadas de viverem sua infância. Vivemos realmente uma grande contradição.

CAPÍTULO 2

O PERCURSO METODOLÓGICO

2.1. Delimitando a questão e o campo de pesquisa

Como crianças em interação criam formas próprias de viver? Como é que elas se organizam como grupo? Como estabelecem e cumprem suas regras? Como ocupam e o que criam em seus tempos espaços? Essas são as questões que norteiam esta pesquisa que, espero, possam contribuir para continuar o diálogo, já iniciado, por pesquisadores que se preocupam em dar voz às crianças e suas infâncias tão faladas mas tão pouco ouvidas. Estarei buscando, ao longo dessa investigação, não só responder às questões, mas também apurar meu olhar e minha escuta e poder descobrir as crianças a partir de si próprias.

As instituições escolhidas para a pesquisa foram Escola Criativa de Uberaba e Colégio Ricardo Misson por serem instituições que têm em sua rotina diária um tempo maior para o brincar. Destinam, além do momento do parque, a "hora dos cantinhos" em que as crianças podem escolher com o quê e com quem brincar. Como a pesquisa busca compreender as brincadeiras criadas pelas crianças em seus espaços, o critério *tempo de brincar* se tornou importante. Muitas instituições de Educação Infantil na cidade de Uberaba programam de quinze a trinta minutos de parque por dia, o que dificultaria a coleta de dados, justificando assim, a escolhas das duas escolas.

Na Escola Criativa de Uberaba as crianças da Educação Infantil têm de dois a seis anos de idade num total de quatro turmas, uma matutina e as demais, vespertinas. As crianças ficam no parque junto às educadoras por uma hora. Outro momento destinado às brincadeiras é chamado "hora dos cantinhos", realizado dentro da sala, com a duração de trinta a quarenta minutos. Nos dias chuvosos ou se a atividade está "muito interessante"[6],

[6] Assim relatado pelas educadoras referindo-se aos momentos em que as crianças estão muito envolvidas com a brincadeira.

esses momentos podem se estender até mais. O momento do parque é vivenciado em conjunto pelas três turmas vespertinas, sendo essas crianças as protagonistas desta pesquisa.

No Colégio Ricardo Misson, funcionam duas turmas de Educação Infantil, uma matutina e outra vespertina, com crianças de cinco e seis anos. Também nessa instituição as crianças têm os mesmos espaços destinados às brincadeiras sendo a turma matutina as crianças envolvidas na pesquisa.

Nas duas instituições o critério para a enturmação das crianças na Educação Infantil é a junção de duas a três idades diferentes. As turmas são assim chamadas de heterogêneas. Essa forma de agrupamento está justificada no projeto pedagógico como um dos princípios que orientam o trabalho na Educação Infantil: diversificando as idades, as interações se tornam mais ricas, pois crianças menores e maiores se integram gerando situações diversificadas. Não identificadas com as concepções etapistas de desenvolvimento infantil, vêem na diversidade a possibilidade de intensas relações, múltiplas manifestações e desejos na construção do campo pedagógico. Concordam com Dinello (1987, p. 42), que "a vida se manifesta na variedade: no reino animal, vegetal, nas pequenas e grandes comunidades o que vemos é uma heterogeneidade de formas, cores, sons e maneiras de se relacionar".

Justificam ainda que a homogeneização *nivela* as pessoas, enquanto a heterogeneidade *revela* as pessoas. Quando o educador descobre a riqueza da diversidade, descobre-se como um profissional capaz de lidar com as imprevisibilidades, com o inesperado e com as incertezas abordadas por Morin (2000, p. 79).

Sobre o trabalho com grupos de idades mistas na educação infantil, o leitor encontrará mais detalhes no final do trabalho.

2.2. A identidade da pesquisa

São várias as formas de se fazer pesquisa. Um paradigma que por muito tempo influenciou a maneira de se pesquisar foi o paradigma dominante que, conforme Santos

(1987, p. 15), parte do pressuposto de que conhecer significa quantificar e o rigor científico afere-se pelo rigor das medições. De acordo com Santos (1987, p.15):

> o que não é quantificável torna-se cientificamente irrelevante. (...) o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar as relações sistemáticas entre o que se separou.

Nessa abordagem o ponto central é a objetividade e, em nome da fidedignidade da pesquisa, entre o pesquisador e o pesquisado não deve haver afinidade. Essa maneira de pensar, de fazer pesquisa, denomina-se método quantitativo. A formulação de leis se dá mediante a constatação da regularidade dos fenômenos a partir dos dados colhidos com todo o rigor matemático e com resultados inquestionáveis, podendo-se então prever o comportamento futuro dos fenômenos.

Mas tais princípios foram questionados: os conceitos de relatividade e simultaneidade de Einstein revolucionam as noções filosóficas e físicas sobre espaço e tempo. O princípio da incerteza de Hesenberg rompe com um círculo vicioso oferecido pelo método de pesquisa inspirado na física clássica de que ciência se faz com objetividade, neutralidade entre o pesquisador e o objeto pesquisado, verificação da repetição dos fatos e formulação de leis universais.

> Heisenberg e Bohr demonstram que não é possível observar ou medir um objecto sem interferir nele, sem o alterar, e a tal ponto que o objecto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou" (SANTOS, 1987, p. 25).

Essas descobertas promovem uma considerável desestabilização dos princípios que até então norteavam o pensamento científico apontando para uma outra ordem, outra concepção, diferente da herdada pela física clássica, conforme afirma Santos (1987, p.28):

> Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

Numa sociedade em constante evolução, surge a necessidade de novas abordagens de pesquisa cuja a atividade humana e social seja parte constituinte da mesma. Nessas abordagens há espaço para a afinidade entre o pesquisador e o pesquisado e o resultado da pesquisa não incide apenas sobre o gráfico ou a tabela, mas no próprio homem. Essa abordagem de pesquisa denominada qualitativa, considera o sujeito na sua relação com o objeto e as diferentes interpretações dadas aos fenômenos, pelos participantes.

Numa interação direta entre o pesquisador e o pesquisado, o olhar investigativo busca a compreensão do processo vivido e os significados desses processos para o próprio grupo.

Por meio da pesquisa qualitativa, busco compreender como e a partir do que as crianças se organizam e criam suas brincadeiras. Partindo do pressuposto de que cada cultura só se explica por ela mesma, procuro compreender a criança guiando-me pelo fio de lógica do próprio ser pesquisado: a criança no seu ambiente lúdico com seus pares.

Mas como chegar até ela, ir ao seu encontro, colher as suas linguagens, suas interpretações, suas idéias? Afinal, como diz Raul Iturra, citado por Oliveira (2001, p.24), "entender o outro (...) exige mais, quando o outro é uma criança". Para poder compreendê-la, faz-se necessário uma atitude não apenas investigativa mas uma *postura de encontro com o outro,* compartindo suas experiências, apurando a escuta para além do verbo, compondo um caminho que contemple o gesto, o olhar, o não dito, as expressões, a entonação da voz, a euforia, o silêncio, o abraço, a briga, o sorriso, o descaso.

Busco, portanto, por meio da pesquisa participante[7], adentrar no mundo das brincadeiras criadas pelas crianças ciente de que para se conseguir o encontro com o outro/criança é preciso estar aberto à imprevisibilidade, ao inesperado. Se, de um lado, o olhar do pesquisador está focado na questão que pretende responder, do outro lado - das crianças – o foco está nas infinitas questões que se abrem pelo simples fato de que alguém diferente (a pesquisadora) ali chegou.

Para a coleta de dados o caminho escolhido foi o seguinte: primeiramente os dados colhidos em observação participante foram registrados manualmente numa abordagem etnográfica. Isso significa que a ênfase foi dada no processo, em cada momento da situação ocorrida e não apenas no produto final. Cada pequenino momento das brincadeiras se

[7] Em que a convivência entre o pesquisador e o pesquisado se torna uma condição privilegiada para a compreensão do outro. Segundo Brandão (1999), na pesquisa participante, mais do que o pesquisador participar da vida e da cultura do *outro*, o *outro me* transforma em um compromisso e a relação obriga a que o pesquisador participe de sua história.

tornava um precioso dado que, articulado aos demais, compunha a rede de tramas e situações que davam sentido ao que as próprias crianças criavam.

Num segundo momento, as crianças foram entrevistadas a respeito das mesmas brincadeiras. Ao poderem contar como é que determinada brincadeira funciona, como começa, como termina, quais as regras, as crianças podem oferecer outros dados que, poderiam ficar opacos se vistos somente com o olhar do pesquisador. Nesse momento, a descrição das crianças vem completar a descrição feita por mim.

Também utilizei como recurso o registro fotográfico como outro meio de percepção do processo investigado. As imagens "congeladas" na fotografia me possibilitaram ver, rever e reviver os momentos das crianças, os espaços ocupados, as expressões, os objetos utilizados e outros detalhes já observados, mas com uma vantagem: poder conjugar o registro escrito com as imagens visuais. Quando as crianças puderam ver as fotografias que retratavam suas brincadeiras, teceram vários comentários, que se tornaram importantes dados para essa pesquisa.

Outros dados foram colhidos num tempo que antecede essa pesquisa, mas que considero importantes em sua constituição. São os relatos que fiz nos dezesseis anos em que atuei na Educação Infantil com variadas turmas de crianças de dois a seis anos. Tinha como costume relatar os acontecimentos do dia antes de realizar o planejamento diário e, nesses relatos, muitas situações de brincadeiras criadas palas crianças foram descritas. Mesmo sem a intenção (pelo menos consciente) de coletar dados para uma pesquisa, estes acabaram por se tornar importantes na realização desta.

A pesquisa contou com o suporte de diferentes áreas do conhecimento para o seu sustento teórico. Dentre muitos, destaco Áries (1981) e Postman (1999) na História; Berger/ Luckmann (1998) na Sociologia; Brandão (1999, 2000), Laraia (1997), Brougère (2000, 2001) e Geertz (1978) na Antropologia; Vigotsky (1989, 1994) Leontiev (1994), Benjamin (1984), e Carvalho et al (2003) na Psicologia; Korczak (1981, 1997), Faria et al (2002), Oliveira (2001), Oliveira (1995, 2001), Kishimoto (2002), Edwuards et al (1999), Rocha (1999) na Pedagogia. Muitos desses autores transitam entre uma e outra área, sendo citados também na Filosofia. O que busquei foi um diálogo com esses autores para compreender as crianças e suas infâncias no contexto sócio cultural. Tratei a brincadeira não pelo aspecto lúdico em si, mas como *experiência de vida das crianças em interação*, experiência essa vivida na brincadeira.

Quando as crianças brincam, além desse momento ser importante para cada uma em particular, algo mais se torna crucial: o que as crianças estão dizendo entre si, o que estão construindo entre elas. Por muitas vezes pensei que as crianças se reúnem para brincar, mas num movimento contrário, comecei a indagar: não será que brincam para estarem juntas sendo o ponto mais importante a interação?

Como categorias sob as quais os dados foram analisados, destaco:

1 - Grau de criatividade:

- totalmente inventadas
- muito inventadas
- parte inventada e parte copiada
- somente copiadas

2 - Qualidade da interação e da motivação:

- divertidas – mais simples, sem regras
- competitivas – um só ganha; vários ganham; uma equipe ganha da outra
- construtivas – em que as crianças têm que modificar um cenário e construir espaços e relações e estas podendo ser*:* *reprodutivas* (brincadeiras que reproduzem comportamento dos adultos); *dramáticas* (representar uma situação dramática vista como um filme ou um desenho) e *cooperativas* (todos fazem algo para todos)

No encontro ou no confronto dos dados, busquei caracterizar as brincadeiras compreendendo-as como uma linguagem própria das crianças e a forma de expressarem isso: como delimitam o tempo, o espaço, os papéis sociais e as regras interativas. Assim as brincadeiras me levaram até as crianças, possibilitando-me dar uns passos a mais para compreender algumas de suas “cem linguagens”.

As crianças, durante esta pesquisa, ensinaram-me muitas formas de se brincar, mas foram essas brincadeiras que me revelaram as crianças e suas formas de *ser no mundo*. Brincando, divertindo-se, criando em seus espaços com tempos e diálogos próprios elas estão dando sentido aos seus momentos de vida.

CAPÍTULO 3

PARA ALÉM DA CRIANÇA EM SEU MUNDO: O MUNDO DA CRIANÇA

O HOMEM DA ORELHA VERDE

Gianni Rodari

Um dia num campo de ovelhas
Vi um homem de verdes orelhas

Ele era bem velho, bastante idade tinha
Só sua orelha ficara verdinha

Sentei-me então a seu lado
A fim de ver melhor, com cuidado

Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade
de uma orelha tão verde, qual a utilidade?

Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda
De um menininho tenho a orelha ainda

É uma orelha-criança que me ajuda a compreender
O que os grandes não querem mais entender

Ouço a voz de pedras e passarinhos
Nuvens passando, cascatas e riachinhos

Das conversas de crianças, obscuras ao adulto
Compreendo sem dificuldade o sentido oculto

Foi o que o homem de verdes orelhas
Me disse no campo das ovelhas.

Estar junto às crianças não é fato novo para mim visto que trabalho com a Educação Infantil há dezoito anos (dezesseis anos diretamente com turmas e outros como coordenadora). No entanto, estar junto às crianças como pesquisadora foi bem diferente. Do meu lado, o cuidado e o preparo do olhar e da escuta (almejando uma “orelha verde”, nas palavras de Rodari) para perceber as crianças em seus diálogos, seus gestos, suas

recusas, suas relações. Do outro lado (das crianças), a reação pela chegada de alguém que, habitualmente, não está ali. No Colégio Ricardo Misson após conversar com a diretora e a educadora da turma que iria fazer parte da pesquisa, fui apresentada às crianças, momento em que expliquei o que estava fazendo ali e o que pretendia com minha pesquisa. Uma "chuva" de perguntas caiu sobre mim: "Você quer que eu te mostre uma brincadeira super legal?" "Tem uma que você não sabe, é assim ó..." "Ih!.. Eu sei mais brincadeira que todo mundo aqui!"

As crianças me "arrastaram" para o pátio com muita euforia, cada uma querendo mostrar a sua brincadeira. Nesse primeiro dia nem observar crianças brincando nem brincar com elas foi possível, pois queriam saber quem eu era, quantos anos tinha, se era casada, se tinha filhos, se eles tinham brinquedos, como era a minha casa, se era grande, etc. Tocando-me o tempo todo com as mãos e com o olhar, pareciam estar me pesquisando. Prado (1998) diz que entre o observador e o observado constrói-se uma passagem: o olhar que observa, escolhe e interpreta o tempo todo sendo escolhido e interpretado. Chamou-me a atenção o fato das crianças perguntarem tanto a respeito dos meus filhos, dos seus brinquedos e do espaço de minha casa. Estariam elas associando o fato de estar pesquisando sobre brincadeiras com a sua valorização e sua efetivação com meus filhos? Por que algum adulto se importaria com algo que diz respeito às crianças?

Essas crianças quiseram checar se realmente conhecia algumas brincadeiras, me perguntando:

> "_ Você sabe brincar de chicotinho queimado?"
> "_ Sei"
> "_ Então como é que é?"

Entre perguntas e respostas, convites e propostas para brincar, fui me integrando ao grupo, conhecendo as crianças e me reconhecendo como pesquisadora, permitindo também que as crianças me reconhecessem como brincante.

Também uma outra situação, na Escola Criativa, evidenciou como as crianças interpretam a chegada do pesquisador: três crianças estavam brincando numa movimentação interessante ao que eu me aproximei lentamente. Mesmo sem estar muito perto das crianças, uma delas parou de correr e me perguntou: " – Que que você quer?" Naquele momento percebi que não havia espaço para adultos. Essas mesmas crianças já me

conheciam, já haviam até brincado comigo, mas aquela situação era caracterizada por eles como especificamente de crianças.

Nesses momentos procurava aguçar a compreensão do mundo particular das crianças, percebendo suas nuances e formas próprias de se manifestar. Em ambas situações identifiquei que as crianças reagem e interagem com o meio o tempo todo. Convidando o adulto para brincar ou para "dar licença que a brincadeira é só de criança", elas definem seus momentos e espaços e qual o papel de cada um nas situações.

Os dias foram se passando e, rapidamente, minha presença foi sendo considerada como parte integrante da rotina do parque e da hora dos cantinhos.

Certo dia, ao chegar no Colégio Ricardo Misson, uma garota me abordou logo que entrei me entregando muitas folhas desenhadas, dizendo: "Toma! Já que você tá fazendo um trabalho de brincadeiras, eu trouxe um montão pra você e eu vou te explicar cada uma como é que é." Essa garota havia feito em casa os desenhos e, cuidadosamente, foi me relatando como é que se brincava em cada uma delas. Surpresa com a atitude dessa criança, constatei o quanto ela ficara envolvida com a minha pesquisa e, novamente, confirmei que, não só essa garota, mas toda a turma se envolvera. Um adulto que só queria saber de brincadeira parecia ser algo não muito comum. Afinal, adulto manda e desmanda, chama para lavar as mãos e comer (mesmo que a criança esteja sem fome), diz que é hora de tomar banho, de escovar os dente, de fazer tarefa e tantas coisas mais. Ainda parecendo não acreditarem que eu pudesse estar tão interessada naquilo que para eles era o fundamental - brincar – fui checada:

"- Mas você é professora?"
"- Sou!"
"- E você brinca muito com seus alunos?"
"- Brinco!"
"- Mas você só brinca?"
"- Não, temos outras atividades também."
"- Ah! Dá bronca neles? Põe de castigo?"
"- Se for preciso..."
"- Ah, bom!"

As crianças foram delimitando o meu papel para elas mesmas, a partir do que concebiam como próprio de adulto e próprio de criança. Ficou claro, entretanto, que se sentiram muito valorizadas por perceberem que aquilo que para elas era tão importante, para o adulto pesquisador se tornava essencial: o momento das brincadeiras.

3.1. “Agora eu era a mãe...” crianças em interação

O processo de desenvolvimento humano é perpetuado e garantido nas relações sociais (VYGOTSKY, 1989). Agindo na sociedade, interagindo e cooperando com outros, o homem atua sobre a realidade, apropria-se dela e a transforma. O homem se humaniza quando, ao relacionar-se com objetos criados socialmente e com outros homens, deixa a marca de sua atividade nos objetos da cultura historicamente produzidos, afirma Mello (1999, p. 17). Numa constante intertroca os homens se apropriam da cultura ao mesmo tempo em que produzem cultura.

O desenvolvimento humano é um processo histórico-cultural sendo através das interações que a criança aprende a conviver e utilizar-se dos objetos historicamente criados. A psicologia anterior a Vygotsky postulava que a criança era um ser de aptidões. Com a psicologia histórico-cultural, a criança é vista como um ser criador de aptidões. As crianças aprendem por sua própria atividade a partir do que testemunham em seu meio social e expressam isso através do brincar. Diz Leontiev, (1994, p. 120): “a brincadeira da criança não é instintiva, mas precisamente humana, atividade objetiva, que, por constituir a base da percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos, determina o conteúdo de suas brincadeiras”.

Brougère (2001, p. 97), afirma que a brincadeira humana supõe um contexto social e cultural e, estando a criança imersa num contexto social desde o nascimento, seus comportamentos estão impregnados por essa inevitável imersão. Continua o autor:

> Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas necessidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar.

Uma realidade social cotidiana evidenciada no brincar é a brincadeira de faz-de-conta, atividade essencialmente humana em que as crianças retratam a realidade vivida assumindo diversos papéis sociais.

Brincando de mamãe, papai e filhinha as crianças retratam os papéis sociais, mas com sua interpretação utilizando uma comunicação específica, porém, comum a todos os envolvidos na brincadeira.

Durante todos os anos em que atuo na Educação Infantil, observo o quanto as crianças se envolvem com o faz-de-conta especialmente retratando o ambiente familiar. Vou me antecipar e descrever uma brincadeira com comentários teóricos, mas voltarei à descrição das demais brincadeiras mais adiante.

Vejamos um diálogo entre crianças de quatro a seis anos, na "hora dos cantinhos"[8], começando a organizar um jogo dramático:

(criança 1) "- Quer entrar na nossa brincadeira? Você pode ser a mãe. Ela era a filha e ela era muuiito chorona. Você vai ter que dar um jeito nela, viu?"
(criança 2) "- Tá, só que ela tem que me obedecer!"
(criança 3) "- Ah não! Eu vou chorar mesmo!"
(criança 2) "- Tá bom. Mas quando eu te der o mamá você pára de chorar senão ninguém agüenta!..."

Vamos tentar explicitar um pouco mais o contexto desse episódio: antes mesmo do diálogo acontecer, a primeira criança sai andando pela sala, observando os materiais dispostos até parar no canto da casinha de bonecas. Toca nas panelinhas, mexe nas bonecas, tira uma do berço, coloca a boneca de volta no mesmo, busca um acessório no camarim (uma bolsa), e sai à procura de companheiros para a brincadeira que, pelo menos para ela, já começou. Encontra uma colega, faz o convite, que é recusado. Continua buscando até que encontra uma criança menor. Já de imediato chama-a de 'filhinha' dizendo que iria procurar uma mamãe para ela. A criança menor, até então, não se opõe a nada e entra na brincadeira acatando tudo o que a colega diz.

Quero chamar a atenção do leitor para o fato de que muito antes da brincadeira acontecer (aos olhos dos adultos) as crianças já estão inseridas num ambiente lúdico. Quando a criança sai andando pela sala observando, procurando algo, tocando em objetos, já está estabelecendo um diálogo com as coisas e, posteriormente, com os companheiros. Andando pela sala, parece buscar algo que complete ou dê sentido àquilo que traz consigo (um desejo, uma intenção). Encontrando um local significativo- a casinha- inicia um

[8] Diálogo colhido do caderno de relatório em 11-03-98

processo de estruturação mais complexo da brincadeira: escolhe objetos, caracteriza-se, estrutura o cenário e a cena. Sozinha não consegue preencher todas as situações e, assim, sai em busca dos demais personagens, delegando papéis e situações de acordo com seus interesses. Nesse momento percebe que precisa do outro. Sozinha não é capaz de assumir todos os papéis. Fato aparentemente simples, mas importantíssimo na construção da idéia de vida social. Vivemos em grupo e nos constituímos sujeitos sociais por causa do outro. Diz um ditado xbosa[9] que pessoas são pessoas por meio de outras pessoas. As crianças apreendem o outro em contato com o outro. A brincadeira proporciona momentos de inteiro encontro entre o EU e o OUTRO. Ensina que até para satisfazer um desejo próprio precisa-se do companheiro. Segundo Mello (1999, p. 21) a Escola de Vygotsky postula que:

> (...) as crianças aprendem por sua própria atividade, imitando o adulto e procurando fazer sozinhas aquilo que vão testemunhando em seu meio, fazendo sozinhas aquilo que aprendem a fazer com os outros (grifo meu).

Estando em grupo, outros interesses emergem (os interesses de todas as crianças) e, para que a brincadeira aconteça, muitos acordos têm que ser feitos.

Ao encontrar a primeira companheira e convidá-la para a brincadeira, a criança (1) já está brincando chamando-a de 'filhinha'.

Retomando o diálogo das crianças, percebe-se que a comunicação entre elas é condição fundamental para que a brincadeira aconteça. Ao ser convidada para entrar na brincadeira a criança (2) já percebe que existe uma situação prévia: precisam de uma mãe para cuidar de uma filha, não uma filha qualquer, mas uma filha chorona. Essa filha já tem uma identidade, um papel a desempenhar, uma ação a seguir. Aceitando o convite também já admite assumir o papel de uma mãe com uma identidade também pré-estabelecida e um papel a cumprir: a mãe de uma filha chorona. Aceita a condição, mas reivindica, deixa sua marca na ação: "..só que ela tem que me obedecer!" Acrescentando sua condição, amplia a dimensão da ação: o choro vai acontecer, mas existe um limite para sua manifestação que, no caso, é a autoridade da mãe. Na continuidade do diálogo, a recusa da 3ª criança: "...vou chorar mesmo". Novamente a necessidade de se buscar um entendimento, um ponto de equilíbrio a fim de que a brincadeira aconteça.

[9] Língua materna de Nelson Mandela

Percebemos que, a cada diálogo, as crianças se constituem como grupo muitas vezes com longas negociações. Cada criança tem um jeito próprio de ser: umas são mais flexíveis para aceitar a idéia do outro e outras mais radicais; umas mais falantes e outras mais caladas; umas persistentes em seus papéis e outras que ‘pulam’ fora antes da brincadeira acabar e muitas outras situações. Umas que admitem a idéia alheia encarando o momento lúdico como sendo de todos e outras acreditando que a brincadeira é sua e todos têm que acatar as suas idéias.

Ora satisfeitas com o desenrolar dos fatos, ora frustradas por não ter sido do jeito que queriam, as crianças vão percebendo como é conviver em grupo e como é ser parte integrante no convívio social. É nos momentos de livre interação que descobrem como podem se relacionar, como o outro reage, qual a conseqüência dos próprios atos, a capacidade de gerar e gerir idéias.

Interagindo uns com os outros, articulam opiniões, representam papéis e estruturam uma seqüência de ações que só é possível com a manifestação de todo o grupo. Daí a importância da brincadeira: permite a manifestação livre de cada um, na coletividade.

A criança brinca porque é criança. Pela brincadeira se manifesta no mundo . É sua linguagem. As plantas, o micróbio, um verme não brincam. Os mamíferos, sim, esses brincam e exercitam na brincadeira funções que desempenharão futuramente. A brincadeira aparece nas espécies, cujo tempo de crescimento é mais longo. Segundo Chateau (1897, p.14),

> A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua.

Vamos buscar compreender ainda mais o significado do faz-de-conta, situação abordada no diálogo das três crianças brincando de casinha. A criança imita situações do seu cotidiano: ser o pai ou a mãe ou a empregada. Até mesmo o cachorro. Como isso se dá?

A criança nasce e cresce num mundo estruturado e organizado com regras estabelecidas pelos adultos. À medida que cresce, vai apreendendo essas regras que organizam a vida social. Presencia variadas cenas do cotidiano familiar como, por exemplo, o pai ou a mãe se vestirem, pegarem a chave e saírem de carro para trabalhar; alguém atender ao telefone; dar banho num bebê; acender o fogo e misturar diferentes ingredientes

para fazer uma comida, etc. Diante de tantos acontecimentos a criança, que faz parte da família, deseja participar deles: quer colocar a chave no contato da direção para fazer o carro funcionar, quer saber como é que o carro anda se não tem pernas, como é que um aparelho 'leva' a nossa voz e 'traz' a da outra pessoa, quer dar banho no bebê, fazer comida no fogão. Mas todo esse desejo de participar ativamente dos afazeres cotidianos é, em geral, repelido pelos adultos com a justificativa de que são perigosos ou não são coisas de crianças. Aí ela encontra na brincadeira a possibilidade de realizar aquilo que, 'na realidade', não pode fazer. Ela cria a sua realidade, reproduz os acontecimentos a partir do mundo dos adultos, com as regras dos adultos, mas *com sua interpretação*. A esse respeito assim fala Vygotsky (1989, p.106) :

> A tendência de uma criança muito pequena é satisfazer seus desejos imediatamente; normalmente, o intervalo entre um desejo e a sua satisfação é extremamente curto (...). No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais. Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação (grifo meu).

Vygotsky (1989, p. 108) indaga sobre o significado do comportamento de uma criança numa situação imaginária. A criança, ao imaginar-se como mãe e sua boneca como uma criança ou como sua filha, obedece as regras do comportamento maternal. A situação imaginária contém regras de comportamento: como é ser mãe, como é ser filha. O autor discorda da idéia de que a regra é exterior à brincadeira, sendo associada aos jogos (aqueles nos quais a regra prévia é que determina a ação de cada um). Brincando, as crianças estão inseridas num código social que regula as ações humanas. Se há coincidência entre a situação de brinquedo e realidade como, por exemplo, duas irmãs que se propõem a "brincar de irmãs" encenando a realidade, não ocorre aí apenas a reprodução da realidade pois, ao brincar, a criança tenta ser *o que ela pensa que uma irmã deveria ser* (grifo meu). Enquanto no cotidiano a criança comporta-se como irmã sem ficar pensando como ser irmã, no brincar serão aceitáveis apenas as regras que coincidem com o papel de irmã: o jeito de

vestir, falar, etc. A brincadeira acontece porque a criança abstrai a idéia do que é ser irmã num determinado contexto social.

A psicologia nos mostra que a brincadeira é a mais pura expressão da criança pois enquanto brinca vivencia suas questões e suas paixões, suas dúvidas e seus anseios, suas alegrias e suas frustrações. Diz Bettelheim (1989, p. 142):

> Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, se bem que ela e os adultos que a observam possam pensar assim. Mesmo quando entra numa brincadeira em parte para preencher momentos vazios, sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos , problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.

Brincar é uma atividade criativa. Brincando a criança imagina, comunica-se e se expõe. Sobre essa idéia assim diz Winnicott (1975, p. 80): "É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)".

Mais que isso: brincando com o outro ou com os outros, interage e efetua suas primeiras realizações culturais. As crianças são portadoras de cultura, a cultura infantil. Se consideramos que tudo o que os homens fazem e inventam é cultura, também o que as crianças fazem e inventam é cultura. Os fazeres dos adultos são de adultos e os de crianças são de crianças, mas todos nós humanos somos sujeitos históricos e onde agimos, deixamos nossa marca.

Se os adultos são portadores de cultura porque fazem e inventam muitas coisas criando e recriando a sociedade, também as crianças o são com suas invenções e criações do seu mundo infantil. Elas, ao interagirem, lançam mão de elementos da cultura de seus círculos de vida- símbolos, significados, a língua materna, os códigos sociais de relações- para recriarem pequenos mundos culturais próprios. Nas suas interações constituem a Sociedade Infantil, defendida por Korczak (1997), pois no seu universo lúdico, convidam-se uns aos outros para um jogo, compartilham regras, julgam, estabelecem escala de valores, colocam a si próprios uma hierarquia de relações, exercem liderança e posição de liderados, quebram e re-organizam suas regras.

O que as crianças fazem sozinhas é, na verdade, o mundo delas ou melhor, sua maneira de assimilar a realidade que é de todos. Se quisermos conhecer as crianças, devemos ouvi-las, enxergá-las e senti-las no seu convívio natural. Elas nos dizem sobre como interpretam o mundo e as coisas. Mostram-nos como é ser criança e o que significa essa etapa de vida de todos nós.

Se pudéssemos lembrar das muitas situações que vivemos quando crianças talvez compreenderíamos mais facilmente os pequeninos. Quantas vezes estávamos brincando de casinha colocando lençóis por cima do varal, organizando as divisões dos cômodos, as prateleiras com as panelinhas, as bonecas e tudo o mais que fazia parte e ouvíamos: “Hora de tomar banho!” E unanimemente respondíamos: “Mas a brincadeira começou agora...” E por mais que a mãe argumentasse que estávamos há horas brincando, para nós, era apenas o começo. Mas os tempos e os espaços vividos pelas crianças só fazem sentido para elas mesmas. No impulso lúdico que movimenta as ações pela fantasia, cada momento é único e quando a criança o sente, quer vivê-lo naquele momento, pois é naquele momento que faz sentido.

Para muitas pessoas a fantasia ou a imaginação estão ligadas ao mundo irreal, fora da realidade. Mas não é bem assim e essa discussão se torna fundamental, quando buscamos compreender o ambiente peculiar das crianças, pois enquanto brincam, tanto sozinhas quanto em grupo, percebemos o quanto usam de situações imaginárias e/ou fantasiosas.

Anteriormente vimos que, por meio da brincadeira, a criança representa cenas do seu cotidiano como, por exemplo, dirigir um carro, cuidar do bebê, etc e, nesses momentos, recria a realidade dando um ‘toque’ pessoal, ou seja, sua interpretação. Seguindo motivações internas, encontra na brincadeira um espaço para compreender o real. O ponto de partida é a realidade observada, vivida.

No caso daquelas três crianças brincando de mamãe e filhinha, elas criam a situação, montam o contexto, criando a brincadeira porque, em sua experiência anterior, já conheciam os elementos envolvidos: o que significa ser mamãe, ser filhinha, ser chorona... Vygotsky afirma que não há fronteira impenetrável entre a fantasia e a realidade, conforme destaca Kishimoto (2002, p. 124) e o processo de criação não se dá ao acaso. Criar é a capacidade de compor o antigo com o novo, tecer a realidade à fantasia, encontrar o que é do outro ao que é de si próprio. Brincar é poder realizar novas combinações que têm como ponto de partida, a realidade.

Ainda retomando a situação das três crianças podemos perceber que a brincadeira criada é o resultado da experiência vivida e da fantasia de cada uma. Mas essa fantasia é real, pois cria situações, gera estruturas próprias de relações. As crianças se interagem, criam um contexto juntas. Aqui percebemos um dado a mais: recriação de elementos da realidade não só a partir da experiência direta mas pela experiência alheia ou social, conforme Kishimoto (2002, p. 126). Imaginando algo que não viveu mas que foi relatado pelo outro vai compondo de forma integrada e complexa esse espaço chamado brincadeira.

Esta situação foi identificada em momentos dessa pesquisa quando uma criança convidou a outra para brincar relatando a cena para a colega:

> Quer entrar na nossa brincadeira? Era assim, ó: a gente tava em casa arrumando pra ir no baile. Aí chegou um ladrão. Não, dois ladrões e eles pegaram as meninas. Nós temos que ir lá salvar elas. Aí faz de conta que a gente tinha umas facas pra desamarrar elas, entendeu? Então vamos![10]

A criança imaginou a cena não a partir da experiência direta, mas pelo relato feito por seu amigo. A experiência alheia é que vem dar suporte para a criação de uma situação imaginária.

Entre a história individual e social, as brincadeiras se estruturam e se desenvolvem, ampliando as formas de se compreender a realidade e nelas estão as crianças agindo com objetos substitutivos, se apropriando das coisas do mundo, construindo seu mundo.

Além de ser uma atividade psicológica, a brincadeira é uma atividade cultural. São as ações, os gestos, a linguagem, os objetos e como tudo isto se traduz nas relações do cotidiano que constituem a realidade, culturalmente construída pelos homens.

Quando as crianças brincam de faz-de-conta, trazendo a realidade do pai ou da mãe, elas estão ressignificando a cultura de seus pais. Em contato com os afazeres cotidianos dos adultos, recriam essa realidade perpetuando formas de conviver e se relacionar, brincando. Concretizar, segundo Kishimoto (internet, 08-11-03, p.1),

[10] Hora do parque na Escola Criativa de Uberaba, 12-09-03

> os pressupostos de Vygotski (1988, 1987, 1982), de que a cultura forma a inteligência e que a brincadeira de papéis, favorece a criação de situações imaginárias e reorganiza experiências vividas é também, o caminho apontado por Bruner (1996), que abre as portas da escola para a entrada da cultura e condiciona o saber a um fazer. Aprendizado esse que começa com brincadeiras em que se aprende a criar significações, a comunicar-se com outros, a tomar decisões, decodificar regras, expressar a linguagem e socializar.

Em "Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que brinca", Carvalho et al (2003) relatam o brincar em várias regiões brasileiras. Dentre as muitas variedades com que nos deparamos nos dois volumes da obra, o faz-de-conta está presente nas brincadeiras livres das crianças retratando as situações vividas por seus pais. Entre os índios Parakanã (sudeste do Estado do Pará); na periferia de Belém, PA; na aldeia Xocó e no povoado Mocambo às margens do Rio São Francisco; em Novos Alagados (favela situada no Subúrbio Ferroviário de Salvador); na praia de Itamambuca (município de Ubatuba); na Zona Oeste da cidade de São Paulo e nas ruas de Porto Alegre, com toda a variedade de brincadeiras que cada região mostra, brincar de *ser* papai e mamãe e *fazer* o que eles fazem foi um aspecto comum entre esses povos. Em todas essas regiões geograficamente tão distantes e com modos de vida tão distintos vemos uma prática cultural comum entre as crianças: interpretar o cotidiano dos pais, recriar o mundo dos adultos. Vejamos algumas situações descritas por Gosso e Otta (2003, p. 73) e Carvalho e Pedrosa (2003, p. 44):

> Podemos observar nas brincadeiras das crianças Parakanã uma clara distinção de papéis sexuais, em que as atividades desempenhadas refletem o ambiente sóciocultural desses índios. Os homens Parakanã caçam, pescam, dirigem um barco a motor e também defendem o seu território, enquanto as mulheres cuidam das crianças, fazem a comida, lavam a roupa, tecem cestos para carregar utensílios e fazem pintura corporal, entre outras atividades. No mundo infantil dessa sociedade, observamos os meninos brincando de caçar, de pescar e de dirigir barcos ou carros(esta última atividade é desempenhada por motoristas do sexo masculino, funcionários do PROPKN) e as meninas brincam de lavar roupa, fazer cestos de palha, fazer farinha e pintar o corpo.

> Cena XII – Em pé dentro de um círculo formado por 8 caixotes dispostos lado a lado, Gigi, Tati e Jana (4 anos) brincam de comidinha.

> Cena XIII – Na sala, Kika e Ciça (4 anos) ocupam casinhas contíguas, formadas por panos dispostos sobre uma estrutura de caixotes. Entram e saem das casas, vestem roupas; Kika, de dentro da casa, "telefona" para Ciça: "Oi, marido, tudo bem? Hoje à noite nós vamos sair, tá?"

Dentro da psicologia caberia aqui uma profunda análise sobre o sentido psíquico da representação dos papéis de papai e mamãe, relacionando a vivência desses papéis à fase edípica mas o enfoque aqui é a questão cultural, ficando (quem sabe?) essa abordagem para um novo trabalho.

A brincadeira de casinha é a nossa história contada pelas crianças. Mesmo não estando com nossas crianças seja como pais ou como educadores, elas estão conosco, trazendo-nos para suas brincadeiras cotidianamente. A sociedade infantil trabalha com o velho e o novo quando mantém (tradição) e quando vai além (recriação) do que os adultos fazem. Perpetuam e inovam; repetem e criam; mantém e transcendem.

Brincar de casinha é poder cada vez mais estar integrada ao meio em que se vive. Brincando juntos, as crianças partilham vivências particulares que precisam se integrar, pois a brincadeira se faz com a articulação da participação de cada um. Brincando, criam um espaço potencial: o espaço que podem fazer.

Observar crianças brincando nos ensina como elas são: sua capacidade exploratória, autonomia, criatividade, sua interpretação da realidade, como se apropria dos recursos do meio, como interage, que caminhos utiliza para a solução de seus problemas... Carvalho e Pedrosa (2003, p. 45), destacam que:

> A observação de brincadeiras de casinha e a reflexão sobre suas motivações e funções são instigantes em vários sentidos. Não nos ensinam apenas sobre a criança, suas competências sociais e exploratórias precoces, sua autonomia e criatividade no uso dos recursos do meio; nem somente sobre o brincar como atividade intrinsecamente motivada, como propiciador de desenvolvimento ou como direito da criança. Para além disso, ensinam sobre motivações humanas básicas, que se revelam por detrás da enorme diversidade situacional e cultural das manifestações concretas desse brincar. A diversidade salienta a capacidade de ajustamento do ser humano, desde a infância, aos seus contextos de vida e de desenvolvimento; de aproveitamento criativo e inovador dos recursos disponíveis no ambiente imediato; de enriquecimento e complexificação de suas expressões criativas. Por outro lado, sob a diversidade se revelam fenômenos básicos e universais da sociabilidade humana e da relação do ser humano com o ambiente: teto, ninho, território; apego e exploração; eu e o outro- são alguns desses fenômenos que a brincadeira de casinha pode desvelar.

Brincar de casinha é brincar com a própria vida. É reviver a trama das relações vividas cotidianamente. É poder se relacionar com o outro, do outro lado. Ser a mãe sendo filha, ser o cachorro sendo um garoto, ser mau, bom, guerreiro, príncipe, mago, rei, ladrão. Ser agora e deixar de ser no momento seguinte. Ser o que não pode ser. Tentar. Imitar. Experimentar.

No momento em que escrevo, sou interrompida por minha filha, Ana Teresa (sete anos) que me pergunta o que estou escrevendo. Respondo que é sobre brincadeira de casinha, ao que ela diz saber tudo sobre essa brincadeira ("se você quiser eu te conto como é que é, você quer?") e assim ela define em 15-12-03:

> brincar de casinha é fingir que é tudo mas não é nada. Se não tem nada na nossa frente, a gente finge que tem tudo e as comidinhas são areia, pedra e galhozinhos. A maioria das vezes quando brincamos de casinha é com bonecas. Por causa que a brincadeira de casinha é como se a gente fosse mãe e as bonecas são filhas da gente.

Brincam de tudo tendo nada... porque pela capacidade de representar, criam e recriam o cotidiano, atribuindo significado aos objetos entrelaçando fatos e coisas que possam dar sentido àquele momento de vida, configurando um "existir por conta própria".

Não tendo tudo, vão "fazer-de-conta" que têm "subordinando os objetos e sua própria ação ao campo de significado" (COELHO E PEDROSA, 1995, p. 54). Continuam os autores:

> Segundo Vygotsky (1991), essa possibilidade caracteriza um avanço no desenvolvimento infantil. Para uma criança pequena, essa maneira de se comportar exige uma transformação radical de sua organização psicológica. Vygotsky observa que uma criança pequena age de acordo, apenas, com seu campo perceptivo imediato, e, por conta disso, seu comportamento é restringido pelas situações ambientais (a situação na qual ocorre a brincadeira, os objetos presentes etc.). No faz-de-conta, a criança substitui um objeto real por outro objeto, uma ação real por outra ação. Os objetos e ações reais são subordinados ao campo de significado.

Após o relato de Ana Teresa, busquei umas fotografias em que ela e a prima Ana Clara (seis anos) brincavam de casinha e pedi que ela explicasse como é que aquela brincadeira funcionava. Como precisava sair, solicitei que me deixasse por escrito, pois me

seria muito valioso ter o registro de uma brincadeira escrito pela própria criança. Eis o que ela escreveu:

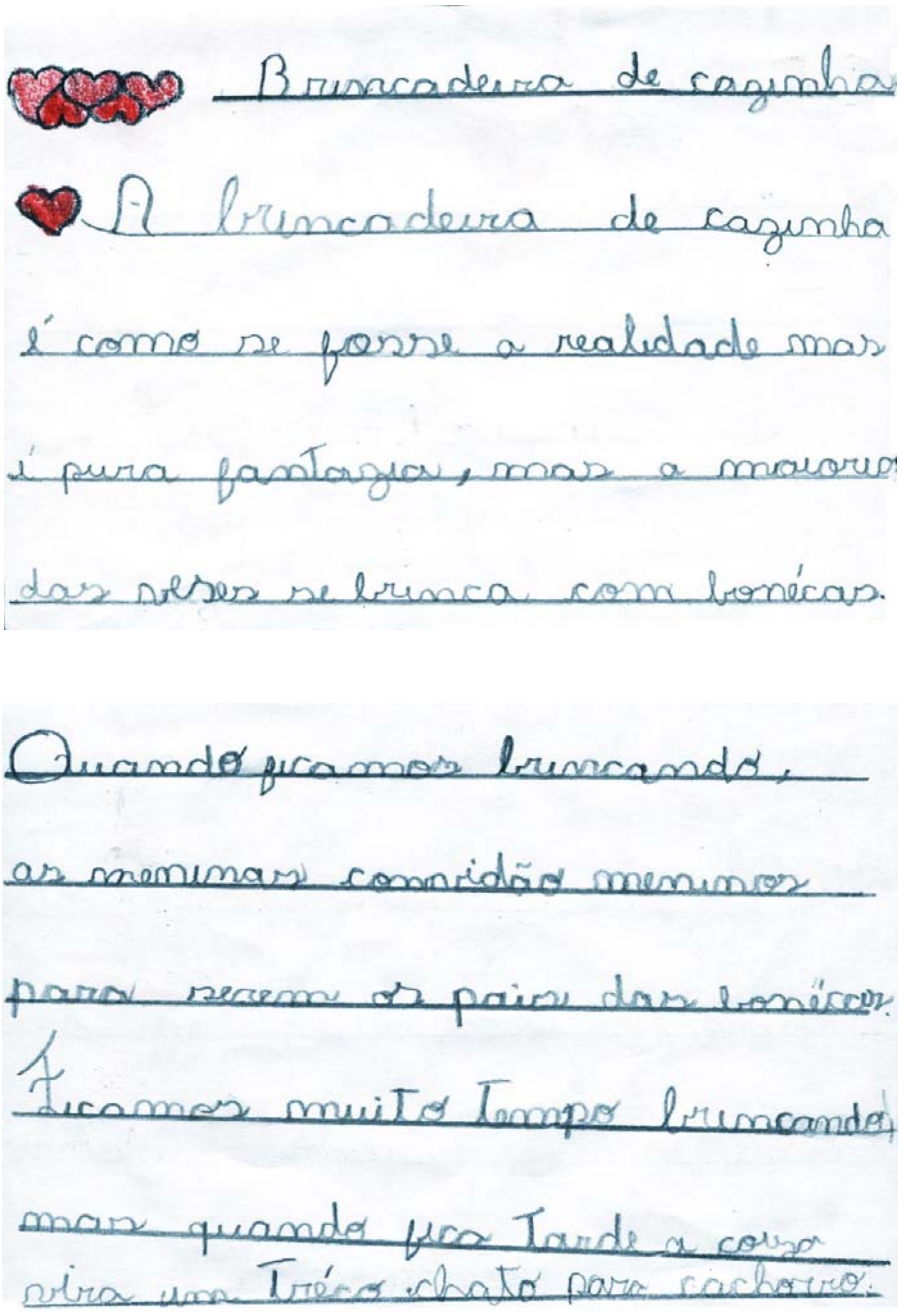
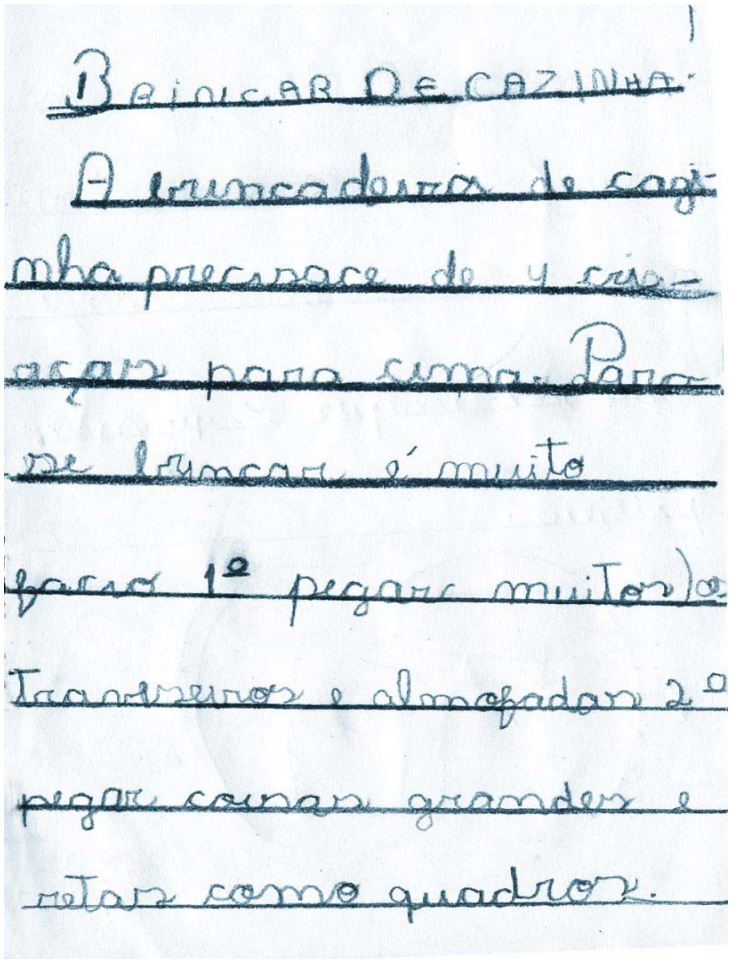


Fig. 4 –Brincadeira de Casinha – Texto A – reprodução do original

Não se contentando com o texto acima, redigiu novamente, dessa vez detalhando cada etapa da brincadeira:

Fig. 5 – Brincadeira de Casinha – Foto A



1 Brincar de casinha

A brincadeira de casinha precisa de 4 crianças para sima. Para se brincar é muito

para 1º pegar muitos travesseiros e almofadas 2º

pegar cobras grandes e

usar como quadros.

Fig. 6 – Brincadeira de Casinha – Texto A1 – reprodução do original

Fig. 7 – Brincadeira de Casinha – Foto A1

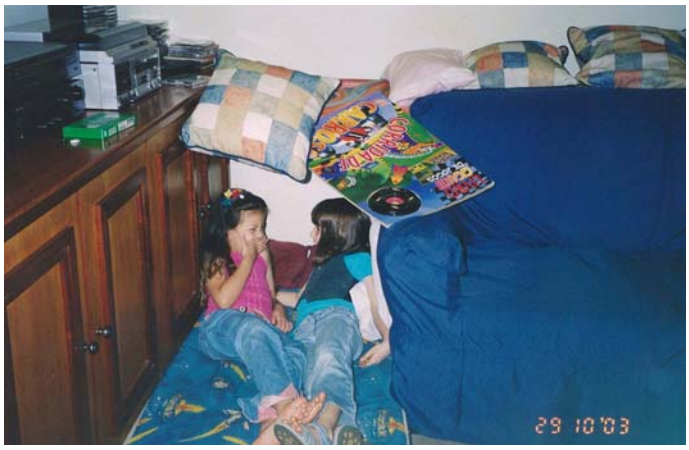


Fig. 8 – Brincadeira de Casinha – Foto A2

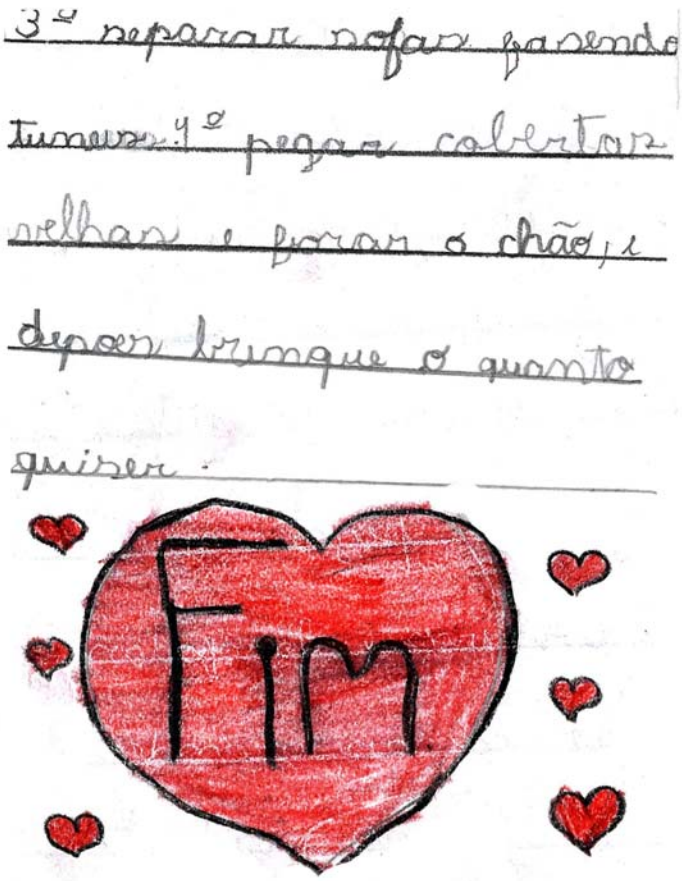


Fig. 9 – Brincadeira de Casinha – Texto A2 – reprodução do original

3.2. Eu brinco, você brinca, nós brincamos!!!

Passo agora a trabalhar mais densamente com os dados da pesquisa. Num primeiro momento será feita a descrição de cada brincadeira acompanhada de uma estruturação para, num último momento, elas serem analisadas.

1 - Bolo de aniversário

Escola Criativa de Uberaba
Hora do parque
23-05-03

Três meninas de quatro e cinco anos brincam em cima de um brinquedo de plástico com diferentes entradas e saídas (tipo um labirinto) no tanque de areia. Cada uma pega um montinho de areia com as mãos e leva-o para a parte de cima do brinquedo. Vão juntando a areia até formar um bolo chamado por elas de “bolo de aniversário”. Cantam “parabéns a você”, cortam o bolo com as mãos e repartem os pedaços para elas mesmas. Jogam toda a areia para fora do brinquedo e recomeçam a brincadeira exatamente da mesma forma. Pouco depois dois meninos de três anos se aproximam perguntando se podem brincar também. São aceitos no grupo mediante o seguinte comentário: “eles podem ir buscar água”. As meninas vão recolhendo a terra enquanto os meninos buscam a água. Todos amassam a terra com a água até que o bolo esteja grande e sólido. Cantam novamente o “parabéns a você”, cortam o bolo, repartem os pedaços, jogam fora o resto e recomeçam a brincadeira. Mais dois garotos de quatro anos também começam a brincar juntos e depois mais dois de três e quatro e uma garota de cinco anos. A seqüência é a mesma: construir o bolo, cantar, repartir, comer e começar tudo novamente sempre com muito riso principalmente no momento do “parabéns”. Uma garota sempre comanda dando sinal para a hora de cantar e cortar o bolo. Do início ao fim, duas equipes são distintas: a que busca água e a que junta a areia. No retoque final do bolo (alisar a superfície) todos participam. Essa seqüência se repete por uma hora inteira, sendo que quando o grupo fica muito numeroso, não só um bolo é feito, mas vários outros no próprio tanque de areia. A atividade é

interrompida pela educadora que chama as crianças para se lavarem, pois é hora de ir embora para casa.

Nessa brincadeira nenhum dado competitivo foi observado. Começa como uma simples diversão - amassar a areia e fazer bolinhos – em que cada criança age individualmente. Em seguida começam a brincar juntas, fazendo um único bolo, em que a cooperação entre elas é percebida como um dado fundamental para que a atividade continue. Ao cantar “parabéns a você” se entreolham, riem com freqüência como que confirmando o prazer pela brincadeira.

A chegada dos dois garotos é marcada, em primeiro lugar, pela condição de permissão: eles perguntam se *podem* entrar na brincadeira. Não obtêm simplesmente um SIM ou um NÃO, mas uma resposta afirmativa indicando *o que podem fazer ali*, qual o papel social que poderão desempenhar. Essa função vem completar a ação das garotas como que facilitando o trabalho delas, pois a água ficava um pouco distante do local da brincadeira. O grupo se configura de forma muito pacífica, cada criança com sua função estabelecida, após a definição dos papéis de cada um.

O espaço da brincadeira vai se ampliando com a chegada dos próximos participantes. Antes o bolo era feito apenas na parte superior do brinquedo e agora vários bolos são construídos no próprio tanque de areia.

As crianças sempre se dividem em duas equipes: a que busca água e a que amassa a areia, mas prevalece a liderança de uma garota que, desde o início, comanda a hora de cantar o “parabéns a você”.

A repetição constante é a marca dessa brincadeira, que não tem alteração de regras, apenas uma ampliação do número de participantes e do espaço ocupado. Nenhuma criança saiu da brincadeira e não foi possível observar como chegaria ao final, pois as crianças só pararam de brincar porque a educadora as chamou.

Meninos e meninas integraram-se com facilidade e os papéis foram definidos pela ordem de chegada na brincadeira, não pelo sexo. Buscar água ou amassar “o bolo” era atividade realizada por garotos e garotas.

Não havia o aniversariante especificadamente. Todos cantavam, todos apagavam a vela, todos repartiam o bolo e todos comiam. Chamaram-me a atenção dois momentos distintos entre a preparação do bolo e o cantar o parabéns: no primeiro momento, muito compenetrados, até sérios e, na hora de cantar, uma alegria muito grande, quase que uma

euforia de toda a turma. Uma brincadeira que começou com três crianças finalizou num grupo de dez brincantes (dez aniversariantes?).

2 - Superpoderosas e superpoderoso

Escola Criativa de Uberaba
Hora do parque
23-05-03

Dois meninos e uma menina corriam pelo parque, entre os balanços e escorregadores, apontando para cima umas garrafinhas de plástico com mistura de areia e água como que atirando para o alto, produzindo com a voz o som característico de tiros. Corriam para várias direções e sempre retornavam a um mesmo local - o escorregador - onde se encontravam e cochichavam alguma coisa. Em seguida colocavam mais areia e água nos potinhos de plástico e saíam novamente, repetindo a seqüência acima descrita. Como eu observava de longe, aproximei-me na tentativa de ouvir o que diziam e compreender melhor a dinâmica da brincadeira, mas uma garota me diz:

"Que que você quer?"(Katherine).
Só ver a brincadeira, parece que é legal. Como é?
"Ah... nada"(Katherine).

As crianças saem de perto. Minha presença estragou a brincadeira e, então, me afastei mas continuei atenta de longe para perceber se iriam ou não dar continuidade à ela. Os três rapidamente recomeçaram a brincar da mesma forma e assim permaneceram por quinze minutos. Terminada a brincadeira me aproximei de dois deles dizendo que gostaria muito de conhecer aquela brincadeira com os potinhos de plástico e assim me relataram:

> É de superpoderosas e superpoderoso. A gente arruma quem é a Lindinha, a Florzinha e a Docinho. A Sofia e o André é que escolhem. O André é o professor e o Lula liga e a gente vai atacar a cidade... O telefone está tocando!.. Alô? (pausa) Tem monstros na cidade, vamos salvar.

As crianças saem correndo e a brincadeira é reiniciada. Correm pelo parque e voltam dizendo que está “tudo salvado”. Pergunto quem era no telefone e Katherine diz que era o presidente: “É assim, o presidente da cidade liga pra gente e pede para gente ir salvar a cidade que tá cheia de monstros. Aí a gente leva a poção de destruição pra matar os monstros”.

Perguntei como aprenderam aquela brincadeira e eles disseram que é igual o desenho da televisão[11] e que sempre brincam na hora do parque.

Essa brincadeira agrega tanto inventividade, quanto cópia de uma situação. As crianças partem do que conhecem do desenho da televisão e criam a situação adicionando dados do desenho com situações montadas por elas mesmas. No desenho são três meninas e um prefeito; na brincadeira são duas meninas, um professor que deve ser o superpoderoso conforme o título dado pelas crianças e um presidente. Conservam os personagens femininos com seus nomes, mas alteram a quantidade dos mesmos e incluem outro personagem – o vivido por André – que atua como um líder na brincadeira.

Conservam alguns papéis sociais e recriam outros como no caso prefeito/presidente. Chamando o presidente de Lula estão trazendo para a vivência da brincadeira a experiência conhecida (Lula- presidente do Brasil).

Existe uma situação de liderança, exercida por Sofia e André que escolhem “quem vai ser o que”. As regras interativas são constantes do início ao fim: todos podem atacar; as meninas não podem recusar o chamado; só crianças podem brincar; o presidente só pode aparecer na brincadeira pelo telefone; ninguém ataca sem arma.

O espaço válido é todo o parque, sendo que o escorregador é o ponto definido para o encontro entre os participantes.

Não há necessidade de combinarem antecipadamente os momentos e ações. Enquanto brincam, vão estabelecendo as situações como, por exemplo, uma criança faz o som do telefone, outra atende, o grupo já sai correndo, volta, outro sinal do telefone é dado e assim por diante.

[11] “As Meninas Superpoderosas” é um desenho animado exibido diariamente no SBT, em que Lindinha, Docinho e Florzinha são requisitadas pelo prefeito para, com seus superpoderes, protegerem a cidade de variados perigos.

3 – Perde a vida

Colégio Ricardo Misson
Hora do parque
13-06-03

As crianças andavam em cima da mureta (que cerca a areia) e quando alguma criança se desequilibrava e pisava no chão, saía da brincadeira. Apenas meninas participavam e logo que brincadeira terminou fui conversar com duas crianças perguntando como era a brincadeira. Eis o relato de Juliana (seis anos):

"Eu e as colegas fomos brincar no murinho. Aí eu inventei essa brincadeira: 'perde a vida'. Quem cair do murinho é o perdedor da brincadeira e se ninguém quiser brincar eu falo 'se vocês não quiserem brincar, nunca mais sou amiga de vocês'. Aí elas brincam. Só tinha mulher mais um homem".
O que você acha dessa brincadeira?
É boa, é como se fosse educação física.
Como começa a brincadeira?
Começa ali, desce ali, vai indo no murinho. Quem cair pelo vento, perto do balanço, perde. O vento é mais forte perto do balanço. Pode ter três mulheres e três homens ou pode ter duas mulheres e um homem".
E quando termina?
"Se a professora chamar ou se todo mundo cair e ficar só um, aí ele ganha"
Pode ter mais homem que mulher?
"Não porque a brincadeira foi inventada por mulher".
E o que acontece se tiver mais homens?
"Tem que dispensar um pouco de homem para ficar mais mulher que homem".
E se os homens começarem a brincar de perde a vida?
"Pode, mas aí a brincadeira é só deles. A gente só brinca se eles deixarem".

Qual a lógica processual dessa brincadeira? Revendo-a desde o início, podemos perceber que ela nasce de uma atividade simples que é andar sobre o murinho de uns vinte centímetros aproximadamente de altura que cerca o tanque de areia, atividade essa já chamada de brincadeira ("Eu e as colegas fomos *brincar no murinho*"). O que a rege é o

fato das crianças se movimentarem e se manterem em cima do murinho, caso contrário, saem da brincadeira. Quem consegue se manter no murinho é considerado “vivo” e, caso contrário, pisando fora dele “perde a vida”, estando, portanto, fora da brincadeira. É uma brincadeira com regras claras que valem para todos.

O espaço físico é definido, pois existe o local certo para começar e para terminar. Podemos notar que embora não seja uma brincadeira totalmente competitiva (um contra o outro ou um grupo contra outro grupo), o dado competição aparece visto que vão saindo as crianças que pisam no chão, sobrando uma no final dando a idéia de vencedora.

Há um tempo definido, pois a brincadeira termina quando apenas uma criança se sustenta no murinho (esse tempo é definido por parte das crianças) ou quando a professora chama para entrar na sala porque o horário do parque se esgotou (este tempo é definido por parte do adulto).

Existe um grau de complexidade definido pelas crianças: momentos mais simples em que a passagem é tranqüila, enquanto outros em que as crianças precisam de mais atenção para conseguir passar como a passagem perto do balanço. A garota justifica ser mais difícil perto do balanço porque o vento é mais forte.

É uma brincadeira totalmente criada por Juliana (seis anos), mas podemos perceber que ela adapta situações de outras brincadeiras para “perde a vida” como, por exemplo, quem foge à regra, sai. Esse dado faz parte de outras brincadeiras como estátua, barra-manteiga, dança da cadeira e outras.

Quanto à composição dos grupos, existe um dado que regula a participação de meninos e meninas: se foi inventada por mulher, tem que ter mais mulher do que homem mas, depois de inventada, a regra pode ser invertida e ter mais meninos que meninas desde que eles (os meninos) tenham começado a brincadeira.

No “Perde a vida” as crianças revelam que existe um mundo de meninos e meninas e que eles são socialmente diferentes. Se em nossa cultura, em geral, o sexo masculino tem uma certa prevalência sobre o sexo feminino, nessa brincadeira esse princípio se esvai, pois, se uma menina cria a brincadeira, o princípio de quem é o criador se sobrepõe ao princípio cultural de que os meninos têm mais valor.

Conferem o papel de líder a quem criou a brincadeira tendo esse o direito de (re)organizar as regras. Em um momento posterior perguntei à outra criança que já havia brincado de “Perde a vida” se poderia mudar a regra e ter a mesma quantidade de meninos e meninas e ela respondeu: “aí tem que perguntar pra Juliana, porque ela é que inventou”.

Atentos aos princípios interativos, comprometem-se com as regras estabelecidas acatando e assumindo a hierarquia estabelecida. Brincam cerca de seis crianças sendo que um grupo permanece sempre presente (quatro crianças) e o restante, um grupo rotativo (ora brinca, ora sai retornado novamente em outro momento).

Não foi observado nenhum conflito entre as crianças com relação a poder entrar na brincadeira nem mesmo com relação ao seu desenrolar. As crianças se entendem muito bem, acatando e respeitando na íntegra as regras estabelecidas.

4 - Pula corda

Colégio Ricardo Misson
Hora do parque
04-07-03

Três crianças de cinco e seis anos se organizam para pular corda: dois batem e um pula revesando entre si a vez de pular. Contam cada vez erro do colega que pula, sendo que na terceira vez que esse erra, cede o lugar para o próximo. Duas crianças maiores (sete e oito anos) chegam querendo espaço para brincar. Os menores dizem que precisam entrar na fila e esperar cada um a sua vez. Os maiores não aceitam e tomam a corda dos menores que insistem, mas são desconsiderados. Um dos garotos menores que batia a corda olha em volta, me vê anotando e pergunta o que estou fazendo. Relembro o que já havia explicado sobre minha pesquisa e ele se afasta do grupo da corda (ainda em conflito) e diz: “anota aí um montão de brincadeiras que a gente faz: telefone sem fio, barra manteiga, bola, basquete, raquete, golf, passa anel, figurinha, elefantinho colorido...” Outra criança se aproxima dizendo: “ eu arrumei mais umas, tem aquela assim: pula corda, quebra gelo, escreve aí ó...” Depois pergunto porque deixaram de brincar de pular corda e ele me diz que os grandes chegaram (“eles não deixam e eles batem em nós”).

Nessa situação, podemos perceber que as três primeiras crianças iniciam a brincadeira e brincam sem conflito. Definem quem bate e quem pula a corda e qual a seqüência da vez de cada um. O tempo que cada um pode pular é definido segundo a quantidade de erros: cada criança tem o direito de errar três vezes sendo que, no terceiro erro, cede a vez para o próximo colega. Essas regras são definidas pelos três garotos que

discutem, sugerem, discordam, mas entram num acordo sem conflito, conforme o diálogo deles nos mostra:

> (criança 1) “Eu sou o primeiro a pular!
> (criança 2) Eu o segundo!
> (criança 3) Ah, deixa eu ser o segundo, vai?
> (criança2) Ah, não eu falei primeiro.
> (criança3) Tá bom.
> (criança1) Que errar duas vezes sai.
> (criança3) Não, duas é pouco, melhor três!
> (criança2) É mesmo, três é melhor.”

Num momento de diversão, sem intenção de competir, a brincadeira segue sempre da mesma forma um cooperando com o outro.

Após a definição das regras as crianças não as discutem mais e vivem a proposta daquela brincadeira:

- Para se pular corda tem que ter quem bata e quem pule (papéis sociais).
- Para continuar a pular pode errar até duas vezes (regras interativas).
- A brincadeira segue enquanto os participantes desejarem (tempo).
- Podem participar quantos quiserem, desde que entrem na fila (regras de participação).

O espaço ocupado é sempre o mesmo e as regras são seguidas por todos os participantes, na íntegra.

O conflito se instala, quando os garotos maiores chegam e não aceitam as regras que o primeiro grupo estabeleceu. Não aceitando entrar na fila conforme dito, usam da força física para dominar o campo da brincadeira, ignorando os apelos dos menores que desistem da brincadeira. Tentam argumentar mas se vêem impotentes frente a força física do grupo mais velho.

Nesse caso, a forma de resolver conflito é se afastar dele e buscar a diversão noutra atividade ou noutro local, pois os menores demonstram perceber que quando a disputa envolve força física, não há chance para o grupo mais fraco.

5 - Rouba monte

Colégio Ricardo Misson
Hora do parque
08-08-03

Esta brincadeira foi relatada por uma garota de cinco anos, quando eu acabara de chegar no Colégio Ricardo Misson. Ela veio empolgada querendo me contar a brincadeira que tinham inventado e que era da seguinte forma:

> É assim ó, a gente escolhe quem vai brincar e junta as pedras.Tem três montinhos de pedra e uma pessoa para cada montinho. Um fica no meio sem montinho e vai tentar pegar um montinho de alguém enquanto duas pessoas trocam de lugar. Entendeu como é que é? Assim ó (a garota desenha com um graveto na terra o esquema da brincadeira conforme fig. 10):

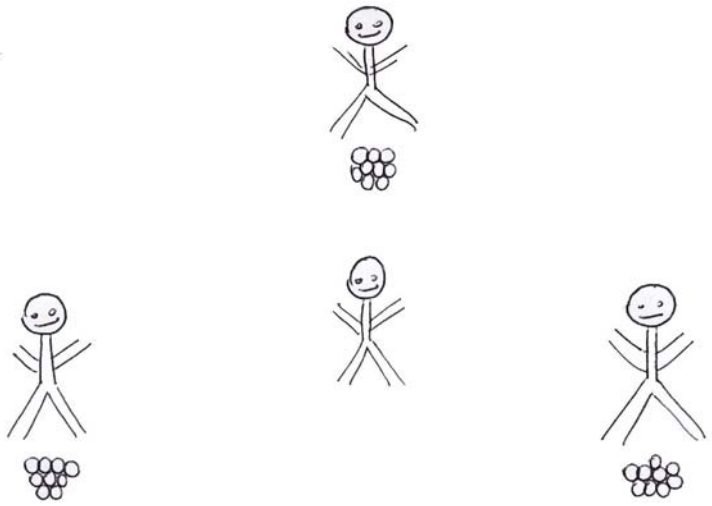


Fig. 10 – Brincadeira Rouba Monte – Desenho na terra

As crianças vão disputar um espaço que é definido por um montinho de pedras. Mas, antes da disputa, existe um momento de ação coletiva de organização do espaço em que os participantes recolhem as pedras dispondo-as num local que será o campo da brincadeira. Numa atitude de cooperação, as crianças vão, juntas, buscar o material, organizá-lo, só podendo começar a disputa quando todos estiverem prontos. Isso significa que todos devem estar nas mesmas condições, sem privilégios, ou seja, não se pode aproveitar para tomar o lugar de um que ainda não terminou de construir seu espaço.

Na primeira etapa há o momento de construção em que as crianças criam as regras, definem os objetos a serem utilizados, o número de participantes e a movimentação que faz parte da atividade. Uma brincadeira construtiva a priori que se desenvolve como sendo competitiva num segundo momento sem, no entanto ter um vencedor no final. A competição só acontece no momento em que duas crianças disputam um mesmo espaço e isso ocorre no mesmo instante em que outras duas cooperam entre si trocando de lugar.

Buscando mais profundamente a lógica dessa brincadeira vemos que as crianças definem uma quantidade de espaços (montinhos de pedras) inferior à quantidade de pessoas. Batalhar por um espaço se torna o objetivo de quem está sem montinho enquanto que , para quem o tem o objetivo é conservá-lo, tudo isso acontecendo mediante a movimentação do grupo.

As próprias crianças afirmam terem inventado essa brincadeira, mas ela se classifica mais como uma adaptação de outras brincadeiras como a “parte-queijo”, “me dá um cantinho”. Nessas também há um participante de fora tentando pegar o espaço de alguém. As crianças partem de uma brincadeira conhecida, mas dão seu “toque” de originalidade usando as pedras para a definição do espaço e adaptando a quantidade de participantes. Nas outras duas brincadeiras os cantos da sala são os espaços e a quantidade de crianças de quatro para mais.

A brincadeira prossegue da mesma forma do início ao fim sendo a hora de parar definida pelo desejo ou não de continuidade da brincadeira. Qualquer espaço vale, dentro ou fora de sala e tanto meninos quanto meninas podem brincar, conforme explica uma das garotas:

> é só sair um e outro pode entrar, pode ser homem, mulher, qualquer coisa. Agora se for brincadeira de mulher, aí só mulher pode brincar. Você quer que eu te conte uma só de mulher? É super legal, a gente brinca aqui porque tem um monte de mulher de cabelo liso, cabelo comprido. Pode te mostrar?

Mediante meu interesse em saber, duas garotas começaram a me explicar, sendo essa a próxima brincadeira a ser descrita:

6 - Brincadeira de mulher

Colégio Ricardo Misson
Hora do parque
08-08-03

> Tem que ter vinte mulheres, tudo uma igual da outra. Assim, metade das mulheres pra lá e metade pra cá. Uma fila de cabelo enrolado e uma fila de cabelo liso. A brincadeira é organizada com vinte mulheres e a que inventou. Se a que inventou é de cabelo liso, ela escolhe outra de cabelo enrolado para começar, entendeu? Vou desenhar, ó:

A garota faz o seguinte esquema com um graveto na terra conforme fig. 11:

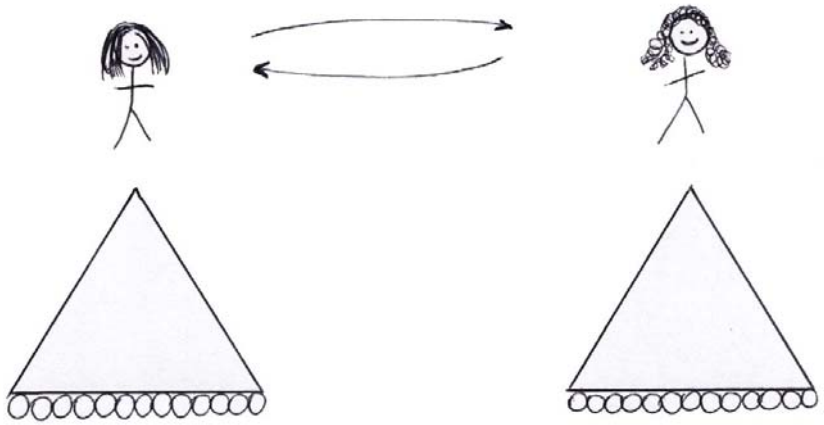


Fig. 11 – Brincadeira de Mulher – Desenho na terra

E continua a sua explicação, encenando juntamente com as colegas que chamou para me mostrarem a brincadeira: “Todo mundo fica andando pra lá e pra cá mas quando as duas param num lugar, aí todo mundo tem que ir, ou para os cabelos lisos ou para os cabelos enrolados. É assim”.

Nessa situação a primeira condição para se brincar é *ser mulher*. Embora, ao relatar, a garota não se refira ao tamanho do cabelo, enquanto me explicava fazia gestos passando a mão pelo cabelo até a altura dos ombros dando a idéia de que os cabelos eram compridos. De fato, todas as crianças que vieram encenar a brincadeira tinham os cabelos compridos. Estariam essas crianças associando o critério ‘cabelos longos’ como sendo próprios do sexo

feminino? Observei que nenhum garoto dessa turma tinha cabelos longos, ao passo que as meninas, em sua maioria, tinham cabelos compridos.

Meninos nem chegam perto, não pedem para brincar ficando um ou outro de longe, rindo, apontando o dedo para outro garoto com aquele “sorriso crítico”.

A brincadeira gira em torno da classificação dos dois tipos de cabelo, tendo duas crianças como referência. O espaço físico é definido em dois campos nos quais as garotas se alternam conforme o esquema nos mostra.

O momento da classificação define a brincadeira, mas enquanto as garotas me explicavam me pareceu que o ponto mais forte para elas era o momento em que se misturavam, as de cabelos lisos e enrolados. Ao encenarem a brincadeira a euforia maior era nesse momento de mistura dos dois critérios, a hora do caos, da desorganização, da ausência de critério e da indisciplina pois as crianças além de andarem pra lá e pra cá, gritavam, gesticulavam com rapidez evidenciando um momento de ansiedade. A contrário, no momento seguinte, a calmaria, a estabilidade, o silêncio, a ordem. A graça da brincadeira, para as crianças pareceu ser justamente essa alternância entre o movimento e a pausa, o silêncio e o som, a ordem e a desordem.

7 - Cabaninha

Escola Criativa de Uberaba
Hora dos cantinhos
17-11-03

Júlia traz de casa uma casinha de tecido com as peças para ser montada. As crianças se agruparam em volta e, com a ajuda da professora, a cabana (assim chamada por elas) foi armada.

Num primeiro momento nove meninas “dominam” o espaço dizendo que a casinha é só de mulher. Os meninos não insistem e vão brincar de pião debaixo das mesas. Júlia começa a organizar o espaço interno, auxiliada por algumas colegas que vão trazendo bonecos, berço, banheira e utensílios de cozinha. Júlia (a dona da cabana) é também, na brincadeira, a dona da casinha: as colegas entregam a ela os materiais e ela define onde e como os mesmos devem ser dispostos. Mayla alterna a presença entre a brincadeira das meninas e dos meninos. Júlia sai para pegar outros materiais e Akemy entra na cabana. Júlia

não aceita e chama a professora para justificar a regra: só entra na cabana quem ajuda a arrumar. Akemy não havia ajudado e então ela sai da cabana. Akemy anda pela sala, pega dois chapéus e, mostrando-os à Júlia, diz:

"Vou entrar lá pra colocar os chapéus nos bonecos, tá?".

Tá! (responde Júlia).

Fig. 12 – Brincadeira Cabaninha – Foto B

Fig. 13 – Brincadeira Cabaninha – Foto B1

O grupo se reorganiza. Os meninos se juntam às meninas. Uns passam, olham, vão embora. Outros mexem na janela, na porta e também se afastam. Matheus é que fica diante da porta sem dizer nada e uma garota lhe pergunta:

“Você quer ser o guarda? Prá vigiar nossa casa...” (Júlia)

Matheus não responde e Júlia continua:

“Você quer ser o rei? É só ficar sentado ali na porta.”

As meninas se entreolham, após a proposta de Júlia, e concordam que Matheus entre na casinha. Quando ele entra, Júlia diz*:* “Ele vai ser o guarda mesmo...”

As meninas continuam arrumando o espaço e Vittorio começa a puxar a janela da cabana e as crianças pedem para ele parar. Como ele não pára, pedem ajuda à professora, a quem ele atende.

Do lado de fora da cabana Maria Clara começa a se maquiar. Logo é acompanha por Júlia C. e por Tatiane. Olham-se no espelho e vão até a cabana, oscilando entre os dois espaços.

Monalisa, Akemy e Mayla estão dentro da cabana, quando outras crianças querem entrar:

“Não cabe!”(elas respondem)

“Tira os brinquedos!” (diz a criança que quer entrar)

“Não! Fica um pouco dentro e um pouco fora”. (sugere uma das garotas de dentro)

A turma de dentro amontoa os brinquedos e três crianças entram. Não querem se desfazer dos brinquedos organizados e vão negociando :

“É pra tirar!

Não é.

É, senão não cabe.

Cabe sim, ó.”

Depois de organizarem novamente os brinquedos dentro da cabana, Matheus chama:

“Gente, quem quer brincar?”

Pergunto quem pode entrar nessa cabana e Júlia reponde:

“Quem tá arrumando”.

Mas Matheus diz:

“Ninguém”.

Pergunto por que ninguém pode entrar e Júlia responde:

“Por que a gente tá arrumando”.

Pergunto como é que a cabana tem que estar para os outros poderem entrar e Matheus responde:

“Arrumado, ó (mostrando dentro da cabana): boneco, boneco, boneco... sentado. Boneca, boneca... no berço. Banheira.”

Fig. 14 – Brincadeira Cabaninha – Foto B2

“Tá arrumado!” (dizem Júlia, Matheus, Monaliza e Mayla). “Pode entrar!”

Fecham a porta. E dizem após a entrada de apenas uma garota:

Não cabe mais! (Monaliza)

Traz as panelas! (Matheus)

Chispa todo mundo para eu por as panelas! (Júlia)

Eu vou chispar! (Matheus)

Saem da cabana. Júlia começa a organizar outro espaço fora da cabana, forrando o chão com um pano e dispondo sobe ele as panelinhas. Outras crianças se juntam à ela.

A brincadeira não chegou ao fim e se estendeu por quarenta e cinco minutos. A professora é que avisou que estava quase na hora de organizarem-se para outro momento.

Vemos nessa situação que, logo de início, os grupos se dividem em dois: os meninos e as meninas. Brincar de casinha num primeiro momento é ‘coisa de menina’ ao que os garotos nem reivindicam participação alguma. Mas, após um tempo, os meninos começam a ‘rondar’ a casinha até ser convidado por Júlia para brincar. Esse convite já é a definição do seu papel social: ser guarda ou rei. Meninos são aceitos mediante a definição desse papel, pois no início, só para brincar e arrumar a casinha era só das meninas.

Pode brincar naquele espaço quem ajuda arrumar. Akemy, que fora recusada por não ter ajudado, logo busca uma situação que caracterize uma cooperação se propondo a colocar os chapéus nos bonecos. Integra-se ao grupo, após acatar a regra instituída. Todos os participantes respeitam essa regra e também a liderança de Júlia pois, para entrar na cabana com qualquer objeto que fosse, paravam na porta, olhavam para ela que acenava positivamente para cada um. Após a concessão, as crianças entravam na casinha.

Configura-se como uma brincadeira construtiva, pois as crianças criam os espaços e papéis sociais, montam cenários, estruturam as regras de convivência e permanência na casinha, reorganizam os espaços a partir de novas situações como, por exemplo, quando mais crianças querem entrar e não há espaço.

O espaço/território primeiramente se limita ao interior da cabana mas depois se estende para além dela quando as crianças montam o espaço da maquiagem e da cozinha do lado de fora. A cabana parece ser um ponto de referência para a brincadeira, pois muitas crianças que nem sequer entraram nela, brincaram no seu entorno o tempo todo, como foi o caso do grupo da maquiagem e da cozinha de fora.

O grande momento para as crianças parece ser o de estar organizando a casinha. A brincadeira está acontecendo, enquanto estão dispondo os materiais, mudando de lugar, experimentando novas formas de arrumação. Em nenhum momento a casinha fica pronta para então poderem brincar, ao contrário, *nunca fica pronta, porque a organização é a própria brincadeira*. Podemos perceber isso quando Matheus chama para brincar e logo depois diz que não pode porque eles estão arrumando ainda.

8 - Minhoquinha-minhocão, minhoquinha toc-toc

Escola Criativa de Uberaba
Hora do parque
12-12-03

Fig. 15 – Minhoquinha-minhocão – Foto C

Quatro meninas engatinhando e um menino atrás delas, como que as conduzindo ao som do ritmo provocado pela batida de uma colher numa panela. Movimentam-se pelo espaço e começam a arrumar bancos em forma circular. Dizem que é para o baile que vai ter numa festa de aniversário. O mesmo garoto que conduzia as meninas é o que coordena a arrumação das cadeiras, ao mesmo tempo em que vai até um canto com panelinhas e talheres dizendo que a comida está quase pronta. Chegam mais três garotos e dão continuidade ao que o grupo já estava fazendo. Comem e começam a dançar em duplas dizendo que o baile começou. Param para ser fotografados e continuam a dançar.

Fig. 16 – Brincadeira Minhoquinha-minhocão – Foto C1

Fig. 17 – Brincadeira Minhoquinha-minhocão – Foto C2

Chegam outras crianças e roubam as meninas, levando-as para dois postes de luz no meio do gramado. Elas não resistem e ficam de duas a duas encostadas nos postes com as mãos para trás. Os colegas que estavam no baile se movimentam para salvar as garotas: “Vamos! Vamos todos com nossas facas para soltar as princesas!” Saem correndo e ‘salvam’ as garotas que retornam ao baile até que os ladrões roubam novamente as princesas. Essa seqüência se repete por três vezes.

Nessa brincadeira tudo é inventado pelas crianças, desde o título. O grupo é composto por crianças de três a seis anos, sendo que no início apenas cinco começaram a brincadeira, chegando num total de doze crianças. Perguntei-lhes sobre a primeira brincadeira chamada por eles de “minhoquinha-minhocão, minhoquinha toc-toc” e as crianças disseram que foi Vinícius quem a inventou. Indaguei como a brincadeira funcionava e Vinícius disse que as meninas eram as minhoquinhas e ele ia ‘tocando’ elas e que o minhocão era ele porque esse papel deveria ser de um homem.

Definidos os papéis (quem é minhoquinha, quem é minhocão) as regras interativas evidenciam o que cada um pode ou não fazer, e em todo o restante da brincadeira percebemos isso: as meninas são as minhoquinhas, que são as princesas, que arrumam o espaço para o baile, dançam, são presas e voltam a dançar, quando libertas; os meninos são minhocão e cozinheiro (um deles), que arrumam o espaço para o baile, que dançam, roubam e/ou salvam as princesas.

Nada foi combinado antes. As situações foram se desenrolando a partir do momento em que novos brincantes chegavam trazendo ao enredo uma novas possibilidades para o desenrolar dos fatos.

Existe uma liderança assumida por um garoto e uma garota, mas esses não impõem aos outros seus comandos, de forma que todas as novas ações trazidas por outras crianças são aceitas.

O espaço é usado de forma muito variada. As crianças começam na cantina, estendem o campo de brincadeira até o gramado, depois utilizam parte do pátio ao lado. A cada novo momento, um novo espaço é definido ao mesmo tempo, ou seja, enquanto estão dizendo pela primeira vez que as garotas foram roubadas, já estão amarrando-as no poste. Não é necessário combinar antes o que vai acontecer com as meninas, nem onde serão presas.

Nenhum conflito foi observado entre as crianças que criaram o tempo todo diálogos, enredos, cenários, problemas e soluções nessa brincadeira com alto grau de inventividade.

*** *** ***

Brincando, as crianças estão se divertindo. Mas para se divertirem elas têm que cooperar. Essa cooperação implica um plano, ou seja, elas têm que estabelecer entre elas papéis sociais e regras interativas para que a brincadeira tenha sentido para grupo: quem vai ser a mãe, quem vai ser o ladrão, a princesa, o presidente; o que pode fazer a mãe, o ladrão, a princesa, o presidente. Em todas as brincadeiras observadas nesta pesquisa, os papéis sociais e as regras interativas foram claramente evidenciadas, pois as crianças sempre definiam quem era quem e qual a função que iria desempenhar na brincadeira.

Em algumas brincadeiras como superpoderosas, perde a vida, pula corda, rouba monte e brincadeira de mulher as regras parecem ter sido definidas a priori, enquanto nas demais (bolo de aniversário, cabaninha e minhoquinha toc toc) as regras e pautas sociais também existiam, mas com uma diferença: iam sendo construídas ao longo da brincadeira. No bolo de aniversário, não havia ainda o grupo que buscava água até que os garotos apareceram e pediram para brincar, assim como o guarda ou o rei, na cabaninha, e os ladrões, na minhoquinha toc toc só passaram a existir no instante em que já desempenhavam seus papéis. Definidas antecipadamente, ou não, as crianças criaram um

código para reger as suas brincadeiras, da mesma forma que um código rege a nossa vida familiar.

A liderança foi outro aspecto marcante nas brincadeiras, bem como o respeito pela figura do líder. Não só definir quem é o líder se torna importante, mas também assumir o papel de liderado. Nas brincadeiras 1, 2, 3, e 7 isso se torna bem evidente: ninguém canta parabéns antes do sinal de Júlia; Sofia e André são os que escolhem os papéis das superpoderosas; ninguém muda a regras do perde a vida sem perguntar à Juliana; ninguém entra na cabana sem a permissão de Júlia. Nessas brincadeiras, não houve revezamento do papel de líder nem mesmo questionamento se deveria haver. Em outras brincadeiras a liderança também foi percebida, embora de uma forma mais diluída ou partilhada, não centralizando tanto as decisões como é o caso da brincadeira 6 e 8.

Um alto grau de inventividade foi detectado nas brincadeiras 3, 6 e 8, desde o nome dado às brincadeiras, até o estabelecimento dos papéis e pautas brincantes, definição de espaço e enredo. Apenas a brincadeira 4 configura-se como pura repetição de um jeito de brincar, sem que as crianças criem algo novo: apenas se divertem com as suas regras batendo ou pulando corda. Entretanto, nas brincadeiras 1, 2, 5 e 7, foi detectado um certo grau de inventividade associado a uma adaptação de outras formas de brincar que as crianças recriam a partir de uma situação já conhecida:

- de festa de aniversário,
- o desenho animado da televisão,
- as brincadeiras ‘parte-queijo e me dá um cantinho’ e
- o brincar de casinha (tão brincada repetidas vezes pelas crianças).

Nessas situações há a composição do antigo com o novo, do conhecido com o criado, da tradição com a inovação. Os pequenos evidenciam sua capacidade de operar com diferentes situações em diversos espaços nos tempos que lhes convenham. Houve uma grande interação de crianças de diferentes idades e de diferentes turmas. Os maiores e menores se relacionaram de forma intensa e constante. Em algumas situações, o simples fato de menores se encontrarem com os maiores, já sugere papéis a serem desempenhados, como foi o caso do primeiro diálogo relatado (p. 61) em que a criança maior só de encontrar com a menor já chama-a de filhinha. Esse dado já observo desde que trabalho com grupos heterogêneos em termos de idade. A diversidade de idade parece sugerir às crianças diferentes papéis multiplicando as situações e possibilidades de interação. Os menores se “deixam” conduzir pelos maiores, que assumem os papéis de pais, mães ou professores

cabendo aos menores os papéis de filhos, bebês, cães ou irmãozinhos. No ano seguinte, com a nova configuração do grupo, os mais novos do ano anterior se tornam os mais velhos do ano corrente e a situação se inverte, possibilitando àqueles que foram os bebês, assumirem o papel de cuidarem dos (novos) bebês.

Nessa alternância de vivências, as crianças se entregam e se integram às relações de forma rica e estimulante, descobrindo formas de se relacionar e interagir, num ambiente que pode criar e recriar, fazer de conta e se dar conta de que, na brincadeira, pode-se viver o mundo tal como o vemos ou ... o desejamos!

Pouca influência da mídia foi observada na estruturação das brincadeiras (para minha surpresa), pois apenas em uma brincadeira foi caracterizada como criada a partir de um desenho animado e que, ainda assim, foi recriada pelas crianças conforme explicitado acima. Em outros momentos no parque, também percebi que outras crianças em dias diferentes brincavam de “meninas superpoderosas”, de “blei bleid” e de “show da Eliana”, mas foram momentos muito rápidos (exceto o blei beid) em que as crianças logo se dispersaram. Ciente de que esses momentos existem, gostaria de reafirmar que não foram identificados como constantes nos momento observados ficando as demais brincadeiras muito mais em evidência.

A busca por espaços não estruturados também foi notada: na cantina, usando bancos para a organização do baile; no brinquedo de plástico que é feito para escorregar e passar por várias aberturas, as crianças criam a festa de aniversário; a partir de uma cabana montam uma casa e suas adjacências; o murinho do tanque de areia vira outro cenário brincante; o espaço livre do parque se torna a cidade tomada por monstros e, riscos no chão ou montinhos de pedra definem outros espaços para brincar. Brincar num espaço não estruturado é poder conferir significado a ele a partir dos arranjos entre objetos que, conjugados aos gestos, falas e ações, tecem um campo lúdico, criado e mantido pelas crianças, autoras desses momentos brincantes.

A junção de meninos e meninas foi uma constante. Somente na “brincadeira de mulher” os meninos não puderam entrar, mas, nas outras, meninos e meninas dividiam espaços e papéis. Nas brincadeiras 2, 3, 7 e 8 os papéis masculinos e femininos eram claramente distintos e previamente esclarecidos por todos os elementos do grupo, enquanto nas brincadeiras 1, 4 e 5, meninos e meninas podem brincar, independentemente de seu sexo.

O dado competição foi pouco observado, aparecendo na brincadeira perde a vida e rouba monte. Durante o tempo no parque, em alguns momentos, meninos jogaram futebol, único momento em que a competição entre duas equipes foi observada. Ainda assim, a composição dos times se dava de forma aleatória, ora com três em cada time, ora com mais participantes. Atribuo à idade das crianças a baixa freqüência do dado competição, pois competir em equipe é mais freqüente em crianças mais velhas (A partir dos sete anos, sendo mais freqüente quanto mais velhos). As brincadeiras construtivas foram as mais presentes. Brincando, as crianças reproduziram comportamentos dos adultos como fazer comida, arrumar a casa, preparar um bolo, etc, dramatizaram situações vistas em programas de televisão e, em vários momentos, criaram momentos em que todos construíram para todos.

Percebi que as brincadeiras sempre trazem características com pólos opostos, como ataque e defesa (superpoderosas e superpoderoso e minhoquinha toc toc); separação e reencontro (brincadeira de mulher e minhoquinha toc toc); perder e ganhar (perde a vida e rouba monte); conduzir e ser conduzido (minhoquina toc toc); construir e desfazer (bolo de aniversário e cabaninha), aspectos tão presentes na história da humanidade.

Aspirações humanas básicas são evidenciadas nas brincadeiras das crianças. Ataque e defesa sempre estiveram (e ainda estão) presentes na história de muitos povos. Para proteger seu território, seu povo, sua vida, enfim, o homem ataca aquilo que possa ameaçá-lo. Agrupar-se, configurar-se em novos grupos também está presente na história de todos nós, pois somos seres de relação que joga, perde e ganha, luta por liderança e por líderes. Somos seres de luta, entendido aqui como seres de ideais, que se agrupam para construir uma vida comunitária. Constituímos grupos, redes de relações, de afinidades e interesses comuns. Desejamos estar em grupo, criamos formas de convivência para caracterizar nossa vida grupal. Temos identidades grupais. Não agimos apenas pelo instinto, mas pelo que aprendemos por sermos seres de relação.

A nossa vida se desenrola entre esses pólos opostos e, ao identificar isso nas brincadeiras, percebo que as crianças estão incorporando atributos típicos das experiências de vida das interações dos adultos. As crianças estão “tomando” o que é do mundo adulto e reelaborando, mostrando isso na sua forma de brincar. Por um lado, estão apenas se divertindo, mas por outro lado, quando as crianças estão construindo algo para brincar, elas estão reelaborando as experiências do mundo dos adultos; elas estão entre elas, ensinando e aprendendo. Estão ensinando “quem acha que é quem” em nossa sociedade, “quem pode fazer isso ou aquilo” em cada momento, em cada situação. Sem saber que estão

aprendendo, as crianças se ensinam e aprendem. Isso foi muito evidenciado nas brincadeiras tanto de forma direta, quando uma criança inventa e ensina aos outros como é que se brinca, como de forma indireta quando, observando os colegas brincarem, outras crianças aprendem a brincar. De uma forma ou de outra, aprende-se a brincar.

3.3. Brincar: Uma forma própria de viver

"(...)
o que é que você me ensina?
O que serei que não sou?
Aonde irei, que não estou?
O que verei que não vi?"

Carlos R. Brandão

O que as crianças, em interação, através das brincadeiras me disseram, me ensinaram, me mostraram? Muito. Ao observar crianças brincando vejo, de imediato, que estão se divertindo. Um olhar mais atento me revela que, para se divertirem se agrupam, relacionam-se, encontram-se e fazem isso de uma forma entre o aprendido, o imitativo e o peculiar. Um olhar atento aliado a uma escuta que vai além do verbo me revela que, brincando, as crianças estão criando umas formas próprias de estar no mundo e testemunhando essas suas formas de viver.

Inventando ou reinventando brincadeiras, mais do que adaptando-se ao mundo dos adultos, estão criando formas próprias de vida e de atribuição de sentido à vida. Estão re-construindo espaços de convivência e modos de interação, que configuram uma maneira peculiar de habitar o seu meio ao mesmo tempo natural e cultural e fazerem história.

A brincadeira é o aprendizado da vida cotidiana quando os adultos não tiveram o intuito de ensinar, pois as crianças apreendem a realidade simplesmente por viverem em sociedade. Por isso a brincadeira pode ser considerada uma prática cultural. Todos os povos brincaram. De ganhar, perder, fazer de conta, construir, perseguir, salvar, celebrar, montar, esconder. Todos os povos aprenderam a brincar, brincando. E brincando foram se apoderando da cultura, ao mesmo tempo em que fizeram cultura. Um processo dialético, numa constante intertroca.

Muito mais próximo da criança que o pedagogo bem intencionado, lhe são o artista, o colecionador, o mago, diz Bolle lembrado por Benjamin (1984, p. 14), pois assim se mostram as crianças nas brincadeiras: compõem cenas e cenários que tramitam entre o drama e o final feliz, reúnem objetos e recursos para representarem coisas e pessoas, impõem a si próprios situações problemáticas para serem solucionadas, discutem, discordam, convidam-se, expulsam-se, entendem-se com palavras e com gestos, magoam-se e perdoam-se e, assim, vão mostrando como se é um agente de cultura sendo criança. Seres de pouca idade, mas nem por isso incapazes de contribuir na constituição da história que é de todos nós.

Nas brincadeiras vivenciam a própria vida. Essa é repleta de regras e de códigos que regem o comportamento dos adultos, e assim acontece nas brincadeiras, como assegura Brougère (2001, p. 111):

> Para brincar, existe um acordo sobre as regras (é o caso de jogos clássicos já existentes, em que os jogadores, de comum acordo, podem transformar certos aspectos das regras) ou uma construção de regras. É o caso das brincadeiras simbólicas, que supõem um acordo sobre os papéis e os atos. As regras não preexistem à brincadeira, mas são produzidas à medida que se o desenvolve a brincadeira. Vygotsky mostrou, claramente, que o imaginário da brincadeira era produzido pela regra. Não existe jogo sem regra.

Não existe jogo sem regra, assim como não existem regras sem as pessoas que as instituíram. Tanto para a criança que lança a regra, como para as que acatam a mesma, o que se evidencia é a necessidade de encontro e de negociação de direitos e deveres, de desejos e renúncias entre os participantes, o que evidencia um importante passo na formação de cidadania. O mais importante é a capacidade de encontrarem um ponto em comum, independentemente de quem partiu a regra. Não sendo possível o encontro, a brincadeira se desfaz sem sérias conseqüências para todos. Mas, como na brincadeira as crianças podem realizar as mesmas atividades repetidas vezes, elas criam e recriam o cotidiano da forma que lhes convém: tentando, errando, refazendo, desistindo, enfrentando.

Senhora de si, na brincadeira, a criança se vê como autora de seus próprios atos podendo dar os desfechos que deseja. Trabalha com objetos e aprende a ressignificá-los pela ação simbólica. Sozinha ela também pode fazer isso. Mas em grupo, além dos significados conferidos por ela, há que conjugá-los com os conferidos por outrem. Com isso re-aprendem e ressignificam as já conhecidas e aprendem novos fazeres e novas formas de

lidar com as diversas situações da vida cotidiana. Ao mesmo tempo em que influencia com suas ações, é agente que interfere e marca o fazer do outro. Criando uma brincadeira e brincando junto, as crianças revelam como se apropriam da realidade da qual fazem parte, e como a traduzem e a recriam. Apontam novas possibilidades de convivência.

Brincar é perpetuar a vida. Já disse Tomás de Aquino lembrado por Lauand (2003, p. 1) que *"Ludus est necessarius ad conversationem humanae vitae"*[12]. O ser que brinca convive com o riso que revela alegria, espontaneidade. Inventando brincadeiras as crianças se descobrem como seres capazes de criar, de conferir uma nova ordem, um novo contexto. Isso é coisa de humanos. Só os seres humanos criam. Embora os adultos, de maneira geral, se mostrem um pouco distantes da prática do brincar, as crianças, ao contrário, são fontes vivas de manutenção das brincadeiras.

A pesquisa mostrou a variedade de brincadeiras criadas em espaços não estruturados em que as crianças montam cenários apropriando-se de objetos diversos para representarem uma situação. Espaços vazios a serem preenchidos com coisas e ações que surgem das crianças que, para se relacionarem, brincam.

Quanto menos estruturados os espaços, mais possibilidade tem a criança de criá-lo. Num *playground*, por exemplo, com muitos e coloridos brinquedos, com variadas atrações, as crianças exploram e brincam e, com certeza se divertem, mas num espaço mais natural, aberto, com árvore ou uma vegetação qualquer, pedras ou um terreno irregular, as crianças, além de explorá-lo criam situações lúdicas, conferindo significados e atribuindo sentido àquele espaço com aqueles (poucos) materiais. Como ocupar aquele espaço e o que fazer nele será definido pelas próprias crianças, sendo que num momento a árvore pode ser o pique, noutro pode ser a casa, num constante movimento de ocupação e construção de espaços e ações, como pudemos ver nas brincadeiras descritas. A esse respeito, assim nos dizem Carvalho e Pedrosa (2003, p, 40):

> Um berço, uma casinha, um território são criados pelas crianças em cenários os mais diversos, a depender dos propósitos de suas brincadeiras. Dispondo de muito ou quase nenhum recurso de manipulação, as crianças imaginam seus espaços, delimitam seus territórios e tecem enredos que lhe convenham.

[12] O brincar é necessário para (levar uma) a vida humana.

Esses momentos são construídos pelas crianças, é delas porque feito por elas numa vivência que favorece uma vida compartilhada. Os mesmos materiais podem, a cada situação, representar uma nova realidade e cada momento de brincadeira pode ser uma novidade, uma re-leitura dos objetos. Os espaços menos estruturados não convidam as crianças a "brincar de" (algo já previamente definido), mas convidam as crianças a "brincar". Assim, elas é que vão idealizar, planejar e estruturar as brincadeiras precisando para isso, iniciar todo um processo de negociação entre os companheiros. O espaço não dita o que fazer, sendo que as crianças poderão muito fazer nele a partir da brincadeira gerada por elas mesmas.

Tal como a sociedade dos adultos, a sociedade das crianças também é organizada. Percebem que viver coletivamente significa encontrar espaço para todos, e ações apropriadas nas quais, sem essas, a convivência seria prejudicada. Também entre eles a liderança emerge, os conflitos surgem e cabe ao grupo buscar a solução. Cada grupo tem seus limites estabelecidos, mas buscam de forma clara e organizada a participação de todos.

O brinquedo é a proposta do adulto, mas a *brincadeira é a resposta da criança* nos diz Benjamin, citado por Rabinovich (2003, p. 11). Como, de que maneira, com que objetos e com quem brincar é ação da criança. Assim expressa a autora:

> Brinquedo e brincar podem ser pensados como um par dialético que traduz a relação entre o adulto e a criança. Enquanto o brinquedo representa a proposta do adulto, brincar expressa a resposta da criança que, deste modo, manifesta a sua autonomia escolhendo como e com o que brincar.

A brincadeira contempla um caráter de universalidade e especificidade. Há brincadeiras que se repetem em inúmeros ambientes socioculturais ao longo da história humana, assim como há outras que são próprias de uma determinada cultura e, portanto, totalmente desconhecida em outros ambientes. Há brincadeiras que, em essência, são idênticas, mas com nomes completamente diferentes.

Isso vem nos mostrar que a brincadeira é uma prática cultural e a criança um agente ativo na transmissão, elaboração e recriação dessa cultura (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p.10). É por meio das brincadeiras que a criança assume um papel de agente de criação e transmissão cultural. Citando Pereira e Carvalho (2003, p.120 e 118), "navegar é preciso, disse o poeta. Brincar também. Brincar é preciso porque é humano, para ser humano".

Nessa atividade humana as crianças brincam, se divertem (dimensão lúdica). Mas, além de se divertirem, elas estão aprendendo com e pelo brincar do outro. Uma criança que mostra sua brincadeira está ensinando como é que se faz naquela situação e se assim o faz é porque tem alguém para aprender (dimensão pedagógica). Divertindo-se, aprendendo e ensinando, as crianças criam e recriam códigos e regras estabelecendo papéis sociais e condições éticas para o brincar (dimensão cultural).

Na área de educação infantil não só o brincar tem ganhado espaço entre as pesquisas, mas também *aquele que brinca*, que no dia a dia não deixa morrer a lembrança do que todos fazem. Imitando, as crianças recriam o universo dos adultos e mantém vivos seus rituais, seus modos de vida, seu pensar e seu fazer. No filho, a lembrança do pai; na criança, a lembrança do adulto.

Segundo Carvalho e Pontes (2003), sem a interferência do adulto, as crianças transmitem oralmente variadas brincadeiras, dos mais velhos para os mais novos adaptando as regras para os pequenos ("café-com-leite" nas brincadeiras mais difíceis), criando formas para que todos se adaptem e nos lembram que:

> O grupo de brinquedo é uma microssociedade em que se constituem redes de relações, em que papéis são atribuídos dinamicamente no desenrolar das interações, em que conhecimentos, regras e procedimentos são continuamente trocados, reformulados, criados, repassados (CARVALHO E PONTES, 2003, p. 16).

A criança, na sua "vida brincante", interpreta a vida dos adultos, a vida de todos nós. São o testemunho vivo de tudo o que constitui nosso jeito de viver. Como atividade espontânea e auto-motivada, brincar é uma parte fundamental de nossa herança como espécie, um componente de nosso bem estar cotidiano, uma forma de conhecermos e nos relacionarmos com o mundo de cada dia. Diz Heller (1972, p.17) que "a vida cotidiana é a vida de todo homem". Todos nós a vivemos e as crianças a vivem, brincando.

As crianças quando têm espaço para brincar sem a direção do adulto, mostram que são capazes de tecer suas próprias redes de relações, de organizar seus espaços de conferir significado a objetos e situações. Observar crianças brincando é poder perceber que são inventivas, criativas; que sabem organizar-se para que o seu maior intento - a brincadeira- aconteça. Criar uma brincadeira e poder brincar com o outro é poder conquistar o

aprendizado de compartir e criar sobrepondo ao competir e vencer. Brandão (2004, inédito), diz que “nos cenários interativos se faz, se cria, se aprende, se celebra e se joga”. O grupo brincante é um bordado: pontos que se cruzam, pontos que se completam, pontos abertos e fechados. Configurações que surgem, pontos que se desmancham, linha que arrebenta. Ponto sem nó, ponto firme. Arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Era uma vez uma mulher.
Era uma vez uma mulher que amou um homem.
Era uma vez uma mulher que amou um homem e ficou grávida.
Era uma vez uma mulher que amou um homem e ficou grávida e deu à luz um bebê.
Era uma vez uma mulher que amou um homem e ficou grávida e deu à luz um bebê e começou a amamentá-lo.
Era uma vez uma mulher que amou um homem e ficou grávida e deu à luz um bebê e começou a amamentá-lo e a brincar com ele.
Era uma vez uma mulher que amou um homem e ficou grávida e deu à luz um bebê e começou a amamentá-lo e a brincar com ele e a se lembrar de quando brincava de mamãe com suas bonecas.
Era uma vez uma mulher que amou um homem e ficou grávida e deu à luz um bebê e começou a amamentá-lo e a brincar com ele e a se lembrar de quando brincava de mamãe com suas bonecas achando graça da idéia de seu filho ser seu boneco sem se dar conta de que um dia fora boneca de sua mãe.
Era uma vez uma mulher que amou um homem e ficou grávida e deu à luz um bebê e começou a amamentá-lo e a brincar com ele e a se lembrar de quando brincava de mamãe com suas bonecas achando graça da idéia de seu filho ser seu boneco sem se dar conta de que no início todos os filhos são brinquedos de suas mães.
Era uma vez um bebê que teve a sorte de ser por um instante brinquedo de sua mãe aprendendo a brincar com ela para assim tomar posse do seu próprio brincar e passar a viver criativamente no mundo (MACHADO,1994, p.21).

A vida cotidiana é a vida de todos nós. Todos nós a vivemos, todos nós a construímos. A mulher que amou um homem e teve um filho com o qual brincou, também foi criança que foi bebê e, assim o sendo, construiu a idéia de ser bebê que cresce, que brinca. Que aprendeu a brincar, brincando. Brincar é viver com criatividade no mundo. Ter prazer em brincar é ter prazer em viver.

Assim, confesso que entre o observar, o registrar, o olhar atento durante a pesquisa e a composição de tudo isso para a concretização da mesma, vivi intensamente momentos de prazer proporcionados pelos brincantes, protagonistas desta pesquisa. O alto grau de interação detectado nas brincadeiras entre as crianças também passou pela relação da pesquisadora com o pesquisado. As crianças faziam questão de contar sobre suas

brincadeiras mas, mais que isso, desejavam realizá-las comigo, perguntando em seguida: “você entendeu como é que é?” Inserida no cotidiano das crianças me vi frente às brincadeiras, dentro delas e como elas (as crianças) para, num momento seguinte, perceber que justamente aquele impulso lúdico e toda a alegria proporcionada pela brincadeira com as crianças me ajudavam a percebê-las e ouvi-las com uma “orelha verde”, relembrando Rodari.

Assim, acabei por constatar que as crianças (meninas e meninos) em interação, criam brincadeiras com alto grau de inventividade, numa intensa relação com crianças de outras turmas e de idades diferentes, que se organizam num espaço usufruindo regras partilhadas com muita tranqüilidade, criando e recriando diversificadas situações em que o aprendizado de compartir e criar sobrepõem ao competir e vencer. Brincando em interação, as crianças fazem, criam, aprendem, celebram e jogam. Nesses ricos cenários interativos as crianças podem fazer uso da expressão, criatividade e iniciativa, trazendo para o interior da escola seu acervo cultural e quando assim o fazem percebem a escola como sendo um espaço de “confrontos que geram encontros”, tendo espaço para o fazer de cada um.

Para que tudo isso acontecesse, percebo que algumas condições foram relevantes tais como:

- o tempo dedicado à brincadeira, tanto do parque quanto dos cantinhos pois, se o tempo é reduzido, também as chances para se estruturar as brincadeiras e brincar, ficam reduzidas. Muitas brincadeiras só puderam ser observadas devido ao longo tempo de permanência das crianças em momentos dedicados ao livre brincar.
- Outra condição é o fato de, nas duas instituições, haver espaço livre sem muitos brinquedos estruturados. Em ambas as instituições havia um parquinho com escorregador, balanço, tanque de areia e casinha, mas também uma ampla área livre e acessível às crianças.
- Mesmo não tendo tido a intenção de enfocar a figura do adulto perante as brincadeiras das crianças como mediadores das relações, pontuo que a sua valorização pelas brincadeiras se torna um dado relevante, visto que garantem, no planejamento diário, espaços para esses momentos livres. Se os educadores preenchessem a manhã ou a tarde com atividades dirigidas ou estruturadas, como as crianças iriam construir suas próprias brincadeiras?
- Por último, levanto um dado que há muito percebo como importante no enriquecimento das relações das crianças: o agrupamento de duas a três idades

diferentes na composição das turmas de Educação Infantil. A esse respeito gostaria de discorrer mais detalhadamente por ser um dado presente em todos esses anos em que atuo na Educação Infantil. Ciente de que não estou criando uma teoria e até de minha limitação por ter encontrado muito pouca bibliografia a respeito, aponto alguns aspectos que me parecem significativos e relevantes. São essas as idéias que construí quanto a enturmação das crianças por idade:

Nas instituições que trabalham com Educação Infantil sejam creches ou escolas particulares ou municipais, o critério utilizado, geralmente, para a organização das turmas é a idade. Assim, vemos a turma de dois anos, a de três, de quatro, de cinco e de seis anos, essa última muitas vezes classificada como a sala da alfabetização. Quando vemos uma ou outra criança mais velha junto às outras, na grande maioria das vezes, trata-se de criança com necessidades especiais.

Agrupando por idade “fica mais fácil trabalhar porque as crianças estão no mesmo nível”, assim justificam vários educadores. Crendo estarem ou devendo estar todos “iguais”, os educadores concebem o grupo como uma massa uniforme que deve caminhar junto, fazendo as mesmas coisas ao mesmo tempo. Certamente, sua concepção de criança é pautada no adulto que será sendo necessário cuidar passo a passo para que seu desenvolvimento transcorra bem.

O grupo homogêneo (mesmas idades) sugere ao educador pensar na turma como um todo e, assim pensando, prepara atividade para que todos façam as mesmas coisas. Previamente concebe as crianças pela idade que têm e não pelo que são. Provavelmente, ao planejar, pensa o que uma criança de quatro anos deve aprender para seguir bem para a turma de cinco anos e assim com as demais idades. O que ela deverá ser no futuro é que delineia o que deve ser no presente, cabendo ao educador assentar as bases do hoje para o sucesso do amanhã.

Aqueles que se desviam do ritmo esperado correm o sério risco de ser classificados como lentos, difíceis ou desatentos. Quando se busca a homogeneidade, qualquer desvio é visto como uma ameaça, um problema.

A vivência nos grupos heterogêneos em termos de idade (duas a três idades diferentes numa mesma turma) como educadora infantil desde 1986, proporcionou-me visões bem diferentes sobre a criança e seu mundo particular. Primeiramente, porque me via “sem chão”, quando tentava organizar uma atividade para todos. Fui percebendo que as

crianças não se envolviam tanto, quando as atividades eram muito programadas (aquelas que exigem esforço, mas nenhuma criação) e, ao contrário, envolviam-se por demais nos momentos mais livres, quando podiam criar com e no seu espaço. Maiores e menores se relacionavam tranqüilamente, uns colaborando com os outros, sugerindo, planejando e agindo conjuntamente.

O que sempre me pareceu é que, no grupo de idades variadas as situações propostas pelas crianças explodem em quantidade e variedade. O educador tem, assim, múltiplas oportunidades de conhecer as crianças e desenvolver um olhar para aquilo que pouco se aprende com as teorias do desenvolvimento infantil: como as crianças vivem e convivem nos diferentes ciclos de vida? Como elas interpretam a realidade e de que forma comunicam isso?

Os grupos heterogêneos na composição das turmas na Educação Infantil contribuem para uma melhor compreensão da criança e seu mundo particular. Concebendo que, na verdade, nenhum grupo é totalmente homogêneo, o educador vê na diversidade a construção do seu campo pedagógico. Parte do princípio de que cada um é um, e a riqueza do trabalho está justamente no encontro/confronto das diferenças.

Não almejando a padronização de atitudes ou de respostas ao planejar as atividades, ao contrário de pensar o que uma criança de quatro anos deve aprender para ir para a turma de cinco anos, pensa: que vivências deve proporcionar às crianças para que *vivam de maneira mais livre e plena* os seus quatro ou seus cinco anos de idade? Não é a idade, a princípio, que determina a concepção de criança ou o planejamento das atividades por parte do educador, mas o valor que cada ciclo de vida tem na história da criança.

A vida se manifesta na variedade. Pretender a homogeneização é descaracterizar a vida. Na diversidade aprende-se a olhar- e enxergar- os pequeninos. O educador que olha - e enxerga - a criança entende que seus anseios, seus gestos, suas manifestações são o ponto de partida na construção do campo pedagógico e que esse será tão rico quanto forem as diferentes manifestações. Não almejando a homogeneidade, a padronização de respostas e de comportamentos, vê a diferença como enriquecimento do grupo, como situações de desafio. Valoriza e garante a manifestação de todos, democraticamente, porque sabe que é na diversidade que podemos nos descobrir como sujeitos ímpares, unicamente *dotados de nós mesmos.*

A homogeneização *nivela* as pessoas, enquanto a heterogeneidade *revela* as pessoas. Quando o educador descobre a riqueza da diversidade, descobre-se como um

profissional capaz de lidar com as imprevisibilidades, com o inesperado e com as incertezas.

O grupo heterogêneo estimula o potencial criativo, amplia o olhar, desenvolve as habilidades e aguça o campo imaginário do educador. Partindo do princípio de que o grupo é diversificado, planeja suas ações também diversificadas, com recursos e materiais para atender à diversidade. É um educador plural. Enquanto trabalha se desenvolve também; descobre-se como ser que cria, que busca, que aprende e que ensina. Trabalha não para transmitir conteúdos, mas para dar sentido e significado às coisas.

Não só as crianças, mas também educador tem sua formação mais completa no grupo heterogêneo. Temos em nossa formação (cursos de magistério e pedagogia) em nossa própria experiência escolar a experiência de grupos homogêneos na composição das turmas de educação infantil. Raramente se vê a heterogeneidade de idade como princípio ativo e importante no trabalho com a educação infantil. Nas vezes em que vi turmas heterogêneas, o motivo era número pequeno de alunos de quatro e cinco anos, por exemplo, sendo necessário a junção das idades para financeiramente a turma ser viável. A organização heterogênea como princípio de trabalho, no momento, é uma proposta rara e em muitos momentos em que tive a oportunidade de discutir essa idéia, já era rejeitada pelos educadores que alegavam “bagunça” na turma.

Assim, tenho percebido os grupos mistos de idade nas turmas de educação infantil: procedendo de diferentes formas, maiores e menores fazem diferentes conjecturas, traçam diferentes caminhos, encontram diferentes soluções, seguem diferentes pistas e se encontram, muitas vezes, nas mesmas brincadeiras.

A vivência nesses grupos, juntamente com a partilha junto a outros educadores que trabalham nessa proposta, mostra-me que sem a vivência nesses grupos é muito difícil a compreensão do seu valor.

Tanto se fala atualmente na importância de se conviver com a diferença, o valor da inclusão e da necessidade de encararmos a escola como espaço cultural e de construção de saber, mas, na prática, essas idéias ainda são muito rejeitadas. O grupo heterogêneo contribui na formação desse profissional capaz de múltiplas leituras, de relações, de construções e de compreensões acerca da diversidade.

A diferença é nossa maior semelhança, ou seja, o que mais temos em comum é a condição de sermos nós mesmos. Mais que isso: sendo o que somos, podemos conviver

com o que não somos (o outro) e descobrirmos que esse complexo de relações é que caracterizam nossa essência humana.

Todas essas questões relativas ao grupo heterogêneo decorrem da minha experiência vivida como educadora desde 1986, conforme já abordado e não poderia deixar de constatar aqui o valor do agrupamento de idades frente a separação por idade, ou seja, o valor do grupo heterogêneo.

Muitas questões me incitaram a iniciar e realizar essa pesquisa. Mas, termino essa dissertação com uma nova questão: **em que medida a organização heterogênea das idades nas turmas na Educação Infantil contribuem para o enriquecimento das interações entre as crianças e, portanto, da expressão cultural dos pequeninos?**

REFERÊNCIAS

ALVES, Ruben. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1994.

ARAGÃO, R. O. de; DOMINGOS, F. L. ; ALMEIDA, N. F. de; FREITAS, M. A. A experiência do Agrupamento Vertical numa creche. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73. p. 136-139, jul. 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BACCARIN, Maria Inês. **Aprendendo a pensar, repensando o aprender;** as origens afetivas do pensar. Tese de doutorado. UNICAMP. 2000.

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

BERGER, Peter e LUCKMANN, Thomas. **A construção Social da Realidade**. 15 ed. (Tradução: Floriano de Souza Fernandes). Petrópolis: Vozes, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.

BORGES, Marlene. **Restos de Manhã:** análise do brincar nas décadas de 50 a 70 na região do Pontal do Triângulo Mineiro. Dissertação de Mestrado. UFU, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Cultura, culturas**. Texto em xerox fornecido pelo orientador, s/d.

_____. (org). **Repensando a pesquisa participante**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **Olhar o mundo, ver a criança**. Anotações sobre ciclos de vida e círculos de cultura. Escritos elaborados para diálogos com a equipe de Educação infantil da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Mimeo. Porto Alegre: 2000.

_____. **O rito e o jogo**. Xerox fornecido pelo orientador a ser publicado no livro "A ave que voa em mim", (inédito).

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A criança e a cultura lúdica. In KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

CARVALHO, A. M. A. et al. (orgs). **Brincadeira e Cultura:** viajando pelo Brasil que brinca, vol. I e II. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO A. M. e PEDROSA, M. I. Teto, ninho, território: brincadeiras de casinha. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (orgs). **Brincadeira e Cultura:** viajando pelo Brasil que brinca: brincadeiras de todos os tempos, vol. II. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO, A. M. A. e PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (orgs). **Brincadeira e Cultura:** viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca., vol. I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COELHO, M. L. de A.; PEDROSA, M. I. Faz-de-conta: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (org). **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 1995.

DINELLO, Raimundo. **Atualização na Educação Infantil**. Santa Maria: Pallotti, 1987.

EDWUARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança.** Abordagem de Regio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas do Sul Ltda, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. (orgs). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós, o Sol.** Relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não formal. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo, 9 mai. 2002. Equilíbrio, p. 8 – 11.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de janeiro: Zahar, 1978.

GOSSO, Y. e OTTA, E. Em uma aldeia Parakanã. In: CARVALHO, Ana M. A. et al. (orgs). **Brincadeira e Cultura:** viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca, vol. I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

HELLER, Agnes. **O quotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

ISTO É/ 1434. São Paulo: Abril, 12/03/97.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A brincadeira e a cultura infantil**. Site http://www.fe.usp.br/laboratorios/labrimp/cult.htm acessado em 08-11-03.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KORCZAK, Januz. **Como amar uma criança**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KORCZAK, Januz. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus, 1981.

LADURIE, Le Roy. O sentimento da infância. In: BORGES, Marlene. **Restos de Manhã:** análise do brincar nas décadas de 50 a 70 na região do Pontal do Triângulo Mineiro. Dissertação de Mestrado. UFU, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

LAUAND, L. Jean. **Deus Ludens** – O Lúdico no Pensamento de Tomás de Aquino e na Pedagogia Medieval**.** http://www.hottopos.com/notand7/jeanludus.htm acessado em 03-08-03.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1991. Os Pensadores, vol. 9.

MACHADO, M. L. de A. Educação infantil e sócio-interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. de. (org). **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo-sucata e a criança.** Importância do brincar. Atividades e materiais. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MAGALHÃES, C. M. R.; BICHARA, I. D.; PONTES, F. A. R. Recriando o dia-a-dia com brinquedos. In: CARVALHO, Ana M. A. et al. (orgs). **Brincadeira e Cultura:** viajando pelo Brasil que brinca: brincadeiras de todos os tempos, vol. II. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MANACORDA, M. A. **História da educação da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil**. Pró-Posições** – Vol. 10 N° 1 (28) março de 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Alessandra Mara Rotta de. **Do outro lado:** a infância sob o olhar das crianças no interior da creche. Dissertação de mestrado. UFSC, Florianópolis, 2001. Site http: //www.ced.ufsc.br~nee0a6/edcult.html-17k-Em cache. Acessado em 16-03-03.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. (org) **A Criança e seu desenvolvimento –** perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. de. (org) **Educação Infantil:** muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2001.

PEREIRA, M. A. e CARVALHO, A. M. A. Brincar é preciso. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (orgs). **Brincadeira e Cultura:** viajando pelo Brasil que brinca: brincadeiras de todos os tempos, vol. II. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

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

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche.** Um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas. Dissertação de mestrado. UNICAMP, 1998. Site http: //www.ced.ufsc.br~nee0a6/edcult.html-17k-Em cache. Acessado em 07-11-03.

_____. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. (orgs). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart et al. (orgs). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

RABINOVICH, E. P. Nos tempos dos avós. In: CARVALHO, A. M. A. et al. (orgs). **Brincadeira e Cultura:** viajando pelo Brasil que brinca: brincadeiras de todos os tempos, vol. II. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese de doutorado.UNICAMP, 1999. Site http: //www.ced.ufsc.br~nee0a6/edcult.html-17k-Em cache. Acessado em 16-03-03.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Prefácio. In: CARVALHO, Ana M. A. et al. (orgs). **Brincadeira e Cultura:** viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca, vol. I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jaques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 12 ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

STEINBERG, S. R. e KINCHELOE, J. L. (orgs). **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância**.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto alegre: Artes Médicas, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKI, L. S. , LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1994.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.