

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Brincadeiras
práticas culturais de governo da criança

José Luiz Straub

Orientadora: Dr^a. Marisa Vorraber Costa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Porto Alegre

2002

SUMÁRIO

RESUMO	04
ABSTRACT	05
INTRODUÇÃO	06
1- Uma trajetória e diferentes olhares	06
2- Autores e autoras	09
3- Contornos da investigação	12
CAPÍTULO 1	19
A Modernidade e a constituição dos sentimentos de infância	19
1- Os novos sentimentos de infância no Ocidente	19
2- Contemporaneidade e infâncias que se apagam	29
3- Infância no Brasil	30
CAPÍTULO 2	38
Infância e brincadeiras nas tramas da Modernidade	38
1- Brincadeiras para a infância: uma produção histórica	38
2- Brinquedos e brincadeiras das crianças no Brasil	43
CAPÍTULO 3	48
Produzindo o sujeito infantil moderno	48
Um poder capilar	48
CAPÍTULO 4	55
Brincadeiras como práticas de governo	55
1- Vigilância e sanção normalizadora	57
2- Controle do espaço	61
3- Controle do tempo	67
4- Gestos postos em correlação	70
CAPÍTULO 5	77
Poder que produz coisas, que induz ao prazer	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	80
ANEXOS	85
Anexo 1 - Brincadeiras de amarelinha	86
Anexo 2 - Brincadeiras de empinar papagaio	95
Anexo 3 - Brincadeiras de <i>bets</i>	97
Anexo 4 - Brincadeiras de casinha	101

Anexo 5 - Brincadeiras de carrinho	106
Anexo 6 - Brincadeiras de bolinha de gude	112

AGRADECIMENTOS

No percurso que empreendi para realizar este trabalho contei com a cumplicidade de muitas pessoas, as quais aproveito este espaço para agradecer.

Primeiramente, agradeço a minha orientadora, a Prof^a. Dr^a. Marisa Vorraber Costa que me incentivou e me desafiou a mostrar, com as lentes dos Estudos Culturais, como se dá o governo das crianças em suas brincadeiras. Foi a sua presença constante, mesmo quando nos encontrávamos territorialmente distantes, que permitiu que este trabalho acontecesse.

Agradeço a Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Bujes pelo grande apoio que me deu desde meu ingresso no Mestrado, sugerindo-me autores, disponibilizando-me material, discutindo e sugerindo-me encaminhamentos. Sua Tese de Doutorado foi muito inspiradora no processo de análise desta Dissertação. Agradeço ao Prof. Dr. Alfredo Veiga-Neto, à Prof^a. Dr^a. Maria Lúcia Wortmann e à Prof^a. Dr^a. Rosa Hessel Silveira pela contribuição nessa caminhada.

Quero agradecer às colegas orientandas e ao colega orientando da Professora Marisa, pelas leituras, críticas e incentivo na elaboração deste trabalho e, principalmente, pela amizade que esses momentos permitiram.

À colega Márcia, que, muitas vezes, priorizou o apoio ao meu trabalho e ao do/das colegas ao seu próprio. E à Jociane, grande cúmplice da UNEMAT, que sempre esteve presente, compartilhando as angústias que o trabalho e a distância impunham.

À Ana Tereza, Dina Fernanda e Jaqueline, bolsistas do NECCSO, pelo apoio nos encaminhamentos de meu trabalho.

Acima de tudo, agradeço o carinho, o apoio e o incentivo da Sandra, da Karen e do Igor, sem o que este trabalho não seria possível.

RESUMO

Neste trabalho de Dissertação, analiso as brincadeiras como práticas de governo da criança. Procuo mostrar como os *mecanismos de disciplinamento*, apontados por Michel Foucault (2000), operam, de forma articulada, nas práticas lúdico-culturais infantis, constituindo as subjetividades das crianças.

No primeiro e no segundo capítulos, faço uma releitura da invenção da infância no processo histórico, social e cultural na Modernidade, e de como as brincadeiras passaram a fazer parte, mais marcadamente, do mundo infantil, já que antes desse período eram uma prática da qual adultos e crianças participavam de forma integrada.

No terceiro e no quarto capítulos, procuro mostrar como os instrumentos disciplinares de vigilância e de sanção normalizadora, articulados entre si e com as funções disciplinares de controle do tempo, controle do espaço, e dos gestos em correlação operam, de forma associada, durante as brincadeiras, na produção das subjetividades das crianças, constituindo-as em seu modo de pensar, de sentir e de agir.

Ao finalizar, procuro mostrar que as brincadeiras fazem parte de um amplo contexto de captura da infância. É na rede de poder que permeia as brincadeiras que as crianças vão se constituindo como sujeitos infantis. Isso ocorre de forma lúdica dado o caráter produtivo do poder que, entre outros atributos, induz ao prazer.

ABSTRACT

In this dissertation work I analyse children's plays as practices for governing children. I intend to show how disciplinary technologies, which Michel Foucault (2000) points out, work in an articulated way in children's ludic and cultural practices, constituting children's subjectivities.

In Chapters One and Two, I re-read childhood invention in the historical, social and cultural process of Modernity, and how children's plays have come to be part of, most markedly, the children's world, once they had been a practice in which adults and children have taken part in an integrated way before this period.

In Chapters Three and Four, I intend to show how the disciplinary instruments for surveillance and normalising sanction, articulated among themselves and in the disciplinary roles of controlling time, space, and gestures, work, in an associated way when children are playing, to produce children's subjectivities, constituting them in their way of thinking, feeling, and behaving.

At the end I intend to show that children's plays have been part of a wide context for capturing childhood. It is in the network of power pervading all children's plays that children are constituted as childlike subjects. This occurs in a ludic way because of the productive character of power that among other features leads to pleasure.

INTRODUÇÃO

1. Uma trajetória e diferentes olhares

Por um longo período, aproximadamente quatorze anos, tenho trabalhado com atividades lúdicas com crianças. No meu fazer pedagógico como professor de Educação Física para crianças, minhas atividades ocorriam, predominantemente, sob a forma de brincadeiras. Ora buscava atividades nos "receituários pedagógicos", ora nas memórias de minhas práticas da infância, e muitas vezes as atividades partiam de brincadeiras conhecidas e praticadas cotidianamente pelas crianças. O meu "termômetro" para dar continuidade ou interromper as brincadeiras era a participação das crianças, era o prazer que deixavam transparecer durante a execução da atividade. Pelo prazer que demonstravam ao brincar eu definia os passos seguintes.

Em muitos momentos eu criticava as práticas pedagógicas escolares. Práticas essas que conduziam as crianças dentro de padrões comuns a todas, onde o objetivo era o alcance da homogeneidade. Mas eu não percebia que minha forma de agir com as crianças não se distinguia muito das demais práticas da escola. No entanto, ao dirigir outros olhares sobre as brincadeiras e as crianças com as quais eu convivia, percebi que os brinquedos utilizados e as brincadeiras praticadas orientam condutas que elas assumem como parte de seu cotidiano e que, por isso mesmo, se tornam práticas de governo que constituem subjetividades¹. Jamais havia me preocupado em fazer estudos sobre o resultado das brincadeiras, seu caráter constituidor das subjetividades das crianças, pois os referenciais que me guiavam estavam firmemente ancorados nas filosofias do sujeito, nas psicologias, nas sociologias e nas pedagogias que postulavam um desenvolvimento natural, crítico, consciente e harmonioso da criança rumo à construção do cidadão autônomo, desde que, entre outras coisas, o receituário das brincadeiras lúdicas fosse devidamente aplicado. Afirmativas como: "A criança diferentemente do adulto, só deve brincar. Seu desenvolvimento depende do lúdico, ela precisa brincar para crescer, precisa do jogo como

forma de equilíbrio com o mundo" (Adriana de Oliveira Lima², 1986, p. 32), orientavam minha forma de trabalho. Mas ao ser interpelado por uma outra forma de olhar — possibilitada pelos Estudos Culturais³— percebo novas possibilidades de leitura dos comportamentos, hábitos e compreensões incorporadas pelas crianças através das brincadeiras, e que vão produzindo "a criança normal".⁴

Entusiasmado pelas perspectivas que os Estudos Culturais Contemporâneos me abriam para lançar diferentes olhares sobre como as brincadeiras operam na constituição das subjetividades das crianças, busquei um aprofundamento da compreensão da infância como uma produção cultural datada historicamente. Período esse que, até então, entendia como natural no desenvolvimento do ser humano. Muitos autores e autoras defendem o surgimento de novos sentimentos de infância a partir do século XVI, os quais já vinham se configurando há algum tempo. Não se pode precisar a data do surgimento desses novos sentimentos que passaram a valorizar a criança como alguém que necessitava de cuidados especiais para adentrar a vida adulta. Tampouco existe um único motivo para que tais sentimentos surgissem. Mas, como mostram escritos de Philippe Ariès (1981), Julia Varela e Fernando Álvarez-Uría (1992), Mariano Narodowski (1994) e Neil Postman (1999), entre outros, pode-se afirmar que esses sentimentos foram se construindo e se modificando durante vários séculos para se chegar aos sentimentos de infância existentes na contemporaneidade. Segundo Postman (1999), o início de uma nova visão de infância se deu com o surgimento da imprensa:

a imprensa criou uma nova definição de idade adulta *baseada na competência de leitura*, e, conseqüentemente, uma nova concepção de infância *baseada na incompetência da leitura*. Antes do aparecimento desse novo ambiente, a

¹ Refiro-me a subjetividade segundo o pensamento de Michel Foucault (2000), para quem a subjetividade está indissociavelmente ligada aos processos disciplinares que agem sobre os corpos. Entendo-a como a forma da criança se perceber no mundo cultural e social em que vive.

² Nesta dissertação a primeira vez que eu citar o nome do autor ou da autora farei constar nome e sobrenome; nas demais citações aparecerá apenas o sobrenome.

³ Os Estudos Culturais, cuja institucionalização ocorreu com a criação do *Centre for Contemporary Cultural Studies*, na Universidade de Birmingham na Inglaterra em 1964, se constituíram como “saberes nômades, que migram de uma disciplina para outra, de uma cultura para outra, que percorrem países, grupos, práticas, tradições, e que não são capturados pelas cartografias consagradas que têm ordenado a produção do pensamento humano” (Costa, 2000, p. 13).

⁴ Utilizo a expressão *normal* como o resultado da investida Moderna na diferenciação, na hierarquização, na homogeneização, na comparação e na exclusão. Foucault (2000) diz que o poder da norma funciona “dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais” (p. 154).

infância terminava aos sete anos e a idade adulta começava imediatamente (p. 32).

Afirma, ainda, que se desde o século XV uma nova concepção da infância começou a ser constituída, seu ápice se deu séculos depois, entre 1850 e 1950, pelo menos nos Estados Unidos, quando passa a existir uma separação total entre crianças e adultos:

todas as crianças fora das fábricas e dentro das escolas, dentro de suas próprias roupas, de seu próprio mobiliário, de sua própria literatura, de seus próprios jogos, de seu próprio mundo social. (...) na virada do século a infância chegara a ser considerada como direito inato de cada pessoa, um ideal que transcendia a classe social e econômica. Inevitavelmente, a infância veio a ser definida como uma categoria biológica, não um produto da cultura (Postman, 1999, p. 81).

Para Ariès (1981), assim como para Narodowski (1994), Varela e Álvarez-Uría (1992), o surgimento de novos sentimentos de infância se tornou mais forte a partir do século XVI e XVII e se constituiu junto com os novos sentimentos de família. O papel da Igreja e dos reformadores católicos e protestantes foi decisivo nesse processo. A escola também teve grande participação na separação das crianças do mundo adulto —uma separação que prolongava o período da infância que até então era tido como findado aos sete anos de idade—, a principal função da escola estava em chamar as crianças à razão e prepará-las para adentrarem mais tarde na vida adulta. Essa mesma escola que separava as crianças dos adultos, também as separava entre si de acordo com a proveniência: crianças filhas da nobreza e da burguesia recebiam tratamentos especiais, enquanto que as crianças vindas de estratos populares eram preparadas para o trabalho, não recebendo os mesmos tipos de cuidado, até porque eram introduzidas mais cedo na vida adulta.

Esses reduzidos comentários sobre o surgimento dos novos sentimentos de infância mostram o quanto era frágil e discutível a concepção que eu defendia até então sobre uma infância universal e natural. Não existia e não existe uma e sim muitas infâncias, e elas nada tinham ou têm de natural. Foram e continuam sendo produzidas historicamente dentro das várias culturas das quais as crianças fazem parte. A infância que eu conhecia e defendia estava arraigada ao que se defendeu na Modernidade como necessário para o alcance da maioria dos sujeitos —sujeitos esses, estudados como uma categoria transcendental.

Assim, para mostrar como o sujeito infantil foi e é constituído na contingência e que a infância é uma produção social e histórica, como também o é a concepção dos brinquedos⁵ e das brincadeiras como próprias dela, escrevo o primeiro e o segundo capítulos desta dissertação, abordando como operam as técnicas de disciplinamento e de governo na captura e produção do sujeito infantil.

No terceiro capítulo, procuro mostrar como esse sujeito infantil vai sendo constituído nas redes de relações de poder, tornando-se útil e dócil para ocupar seu lugar na sociedade, e como a instituição escolar, familiar e as grandes corporações produtoras e divulgadoras dos brinquedos e das brincadeiras operam na produção das subjetividades das crianças.

No quarto capítulo, trago a baila as brincadeiras infantis observadas durante a pesquisa e, analisando-as, procuro mostrar como as técnicas de disciplinamento e de governo operam, através delas, na produção dos sujeitos infantis.

No quinto capítulo, faço uma abordagem sobre a captura da infância que vem ocorrendo nos últimos séculos e como as brincadeiras, como práticas lúdico-infantis, fazem parte de um amplo contexto de governo da criança. Procuro mostrar que o poder que permeia as brincadeiras só se mantém por ser produtivo e induzir ao prazer, capturando as crianças de forma lúdica.

Apresento, ainda, nos anexos, o registro das anotações feitas durante a observação das brincadeiras.

2. Autores e autoras

Procurando mostrar alguns contornos de como as brincadeiras operam na constituição das subjetividades das crianças, orientando suas condutas, preparando-as para assumirem seus papéis na sociedade, busco auxílio nos aportes teóricos de vários autores e autoras.

⁵ Na análise que faço, tomo os brinquedos como artefatos culturais utilizados nas brincadeiras infantis.

Tendo ocorrido profundas modificações nos sentimentos de infância desde a Idade Média até a contemporaneidade e, com essas mudanças, também as brincadeiras tendo sido abandonadas pelos adultos e deixadas às crianças, é significativo mostrar o caráter histórico, cultural e social destes acontecimentos. Uma abordagem sobre como os sujeitos infantis foram (e são) produzidos nas redes de poder é significativa para a análise que proponho das brincadeiras como práticas de governo da criança.

Escritos de vários estudiosos têm mostrado como as culturas engendram, através de determinadas práticas —brincadeiras— e determinados artefatos culturais —brinquedos—, um modo próprio de ser criança, variável em espaços e tempos.

Stuart Hall (2000) possibilita uma compreensão de como a cultura é constituída através dos movimentos sociais e como ela permeia toda sociedade. Alfredo Veiga-Neto (2000) se reporta à constituição histórica do sujeito, dizendo que "ao contrário de ver o sujeito como um fazedor da história, o historicismo radical vai perguntar como a história constrói diferentes sujeitos em diferentes épocas" (p. 51). Em Marisa Vorraber Costa (1998, 2000b, 2000c), vamos encontrar estudos que mostram a cultura como constituidora de sujeitos e os movimentos sociais como significativos na composição de uma nova visão de cultura, cujo resultado é uma nova forma de viver e de compreender o mundo e as coisas.

Com o olhar voltado para as brincadeiras como forma de governo das crianças, busco aproximações com o pensamento de Michel Foucault (2000), que fala sobre o modo como o poder é produtivo e como nas redes de poder os sujeitos são governados, sendo que, ao mesmo tempo, também exercem poder. Ao tratar dos corpos dóceis, Foucault (id.) diz que as disciplinas que engendram os sujeitos "têm como fim principal um aumento de domínio de cada um sobre seu próprio corpo" (p. 119), mas também sobre o corpo alheio. Meus olhares sobre as brincadeiras como práticas de governo da criança estarão voltados, também, para as formas como as crianças interagem umas com as outras e como são interpeladas e interpelam, como são constituídas e constituem a cultura do meio em que vivem. Veiga-Neto (2000) nos fala que "a cultura está imbricada indissolivelmente com relações de poder, derivam dessas relações de poder a significação do que é relevante culturalmente para cada grupo" (p. 40) e, mostrando as possibilidades de usar o pensamento de Foucault em trabalhos de análise cultural, diz que a dispersão de Foucault permite "usar

parcialmente as 'porções' de pensamento que nos forem, digamos, úteis" (id., ib.). Isso possibilita utilizar do pensamento foucaultiano aquelas noções que me ajudam a mostrar como operam as brincadeiras e os brinquedos na produção dos sujeitos infantis.

A crescente valorização da infância é um aspecto que merece toda atenção no desenvolvimento da pesquisa. No trabalho de Jorge Larrosa (2000), existe um destaque à valorização da alteridade da criança que permite uma compreensão da necessidade de respeito à sua cultura e ao seu potencial inventivo. Seus escritos são significativos para compreender como as crianças são capazes de, pelo caráter produtivo do poder, produzir, nas relações sociais, coisas diferentes. Parece que mesmo com toda a carga formadora despejada sobre elas pelos adultos e pela sociedade, que investe na produção de sujeitos de determinado tipo, as crianças conseguem, através das brincadeiras e brinquedos que lhes são disponibilizados, encontrar alguma brecha.

Na tarefa de procurar mostrar como se configuraram os novos sentimentos de infância, a partir do século XVI, farei uso dos trabalhos de Ariès (1981), Narodowski (1999, 2000) Postman (1999), Varela e Álvarez-Uría (1992), para desenhar alguns contornos de como, historicamente, os sentimentos de infância como o período em que a criança necessitava de cuidados especiais para ser conduzida a vida adulta foram produzidos.

Através dos trabalhos de Raquel Zumbano Altman (1999), Fábio Pestana Ramos (1999), Mary Del Priore (1999), Julita Scarano (1999), Irma Rizzini (1999) e Edson Passetti (1999), entre outros autores e autoras, procuro mostrar alguns recortes de como foram e estão sendo as infâncias das crianças brasileiras desde o início da colonização do Brasil.

As brincadeiras e os brinquedos, nas mais diferentes culturas ocidentais, passaram, a partir da Modernidade, a fazer parte do mundo infantil ao serem abandonadas pelos adultos que, até então, delas participavam conjuntamente com as crianças. Gilles Brougère (1998), através de seus estudos, auxilia na compreensão de como os jogos⁶ engendraram o

⁶ Não faço distinção entre jogo e brincadeira no decorrer do trabalho em virtude de não existirem fronteiras bem caracterizadas entre o que é jogo e o que é brincadeira. Embora em português existam ambos os termos, é difícil uma separação entre as atividades consideradas jogos e as consideradas brincadeiras. Em inglês e em

fazer infantil produzindo e transmitindo culturas e, dessa forma, auxiliando na constituição das subjetividades das crianças. Também no trabalho de Mônica Fantin (2000), encontram-se afirmações do papel formador das brincadeiras na constituição das subjetividades das crianças através da absorção e produção de culturas. Ainda nessas perspectivas, os escritos de Tizuko Morchida Kishimoto (1999) mostram o quanto as brincadeiras são significativas para a criança e como o jogo traduz a cultura da qual a criança faz parte. Ela afirma que "enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra porque, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas" (p. 17). Para uma melhor análise e exemplificação dos brinquedos e das brincadeiras como constituidoras das subjetividades das crianças, me apóio nos escritos de Maria Isabel Edelweiss Bujes (2000) quando diz que os brinquedos e as brincadeiras funcionam como lugares onde as crianças se constituem como tal, processos que põem em ação um complexo de relações e práticas culturais e sociais.

Para mostrar o papel pedagógico desenvolvido pelo brinquedo e pela brincadeira na constituição das subjetividades das crianças e o papel das grandes corporações⁷ nesse processo, me apóio no trabalho de Shirley Steinberg (1997). A autora fala de pedagogias culturais que ocorrem nos mais diferentes locais, não tendo como *locus* apenas as instituições escolares e sim estando presentes nas redes de poder que permeiam toda sociedade.

Especialmente a partir dos aportes teóricos dos autores e autoras recém mencionados, os quais nos permitem olhar a infância sob outras perspectivas é que busco desenvolver as análises das brincadeiras observadas durante a pesquisa de campo, tomando-as como formas culturais de governo das crianças.

3. Contornos da investigação

francês existe apenas um termo em cada língua para o brincar e o jogar. Para uma melhor compreensão ler Fantin (2000), Bujes (2000) e Brougère (1998).

⁷ Ao mencionar as grandes corporações, refiro-me àquelas produtoras e disseminadoras de brinquedos e brincadeiras.

Para conseguir avançar na pesquisa e visualizar coisas que antes me escaparam, se fez necessário que eu derrubasse minha guarda às coisas novas, dando oportunidade aos olhares que ousavam encarar o novo-velho que até então eu não pudera ver. As afirmações de Costa (2000a), dizendo ser desnecessário abdicar das convicções teóricas e políticas que se tem para lançar outros olhares sobre os contextos culturais, me auxiliaram muito nesses passos cuidadosos e inseguros que ousei inicialmente dar e os quais alarguei ao verificar a riqueza de possibilidades que se apresentava a partir dos Estudos Culturais contemporâneos:

para lançar um outro olhar para esse contexto não é preciso jogar fora convicções teóricas e políticas, mas é preciso ter a coragem de tirá-las do altar intocável dos mitos e testar sua atualidade e fecundidade no mundo cotidiano das relações entre homens, mulheres, natureza, índios, negros, europeus, latino-americanos etc. (e tantas outras identidades quantas o nosso planeta foi e continua sendo capaz de gerar) (p. 17).

Deixei fluírem, sem porto seguro, conhecimentos arraigados e defendidos por mim. Dessa forma, ao acompanhar as crianças em suas brincadeiras, pude constatar a não linearidade em suas práticas e a inexistência de um desenvolvimento contínuo e constante rumo ao encontro da liberdade e da razão tão propagado e defendido na Modernidade. É no contexto dinâmico vivido por elas, nas decisões tomadas entre disputas por espaços que vai se constituindo a subjetividade de cada criança.

Assim, esta pesquisa se situa "na trilha de deslocamentos que obliteram qualquer direção investigativa apoiada na admissão de um lugar privilegiado que ilumine, inspire ou sirva de parâmetro para o conhecimento" (Costa, 2000b, p. 13). Começo a admitir que as verdades podem ser muitas, sendo todas constituídas dentro da história e mediadas por relações de poder, não existindo jamais como verdades únicas e universais. Assumo, desta forma, uma postura "hipercrítica que se manifesta como uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita, ou estabelecida" (Veiga-Neto, 2000, p. 47). Com isso, encaminho minhas análises com a atenção voltada para o não enquadramento, não fechamento da investigação, pois como nos previne Costa (1996) "tanto (...) [o pesquisador] quanto o objeto vão se construindo no processo da investigação. Mas a tarefa de compreensão e interpretação do sentido dos discursos que impregnam as práticas é infinita" (p. 101).

As mudanças nas políticas culturais das últimas décadas permitiram que a forma de vida das pessoas, suas tradições, comportamentos e valores, começassem a ser admitidas como legítimas dentro de uma visão mais plural da humanidade. A partir dessas mudanças é que percebo outras possibilidades de análise das brincadeiras e dos brinquedos: não mais como naturalmente pertencentes às crianças e responsáveis por um desenvolvimento global e harmonioso, e sim, como produtores das subjetividades infantis na contingência histórica. Segundo Dagmar Meyer (1999), o conceito de cultura vem sendo redimensionado:

cultura deixa de ser entendida como conjunto de experiências e crenças, valores, tradições e comportamentos compartilhados no interior de diferentes grupos humanos e passa a ser tratada como um campo de luta e contestação, que envolve *também, mas não apenas*, estes (e/ou outros) sentidos compartilhados; cultura refere-se aos ‘processos, categorias e conhecimentos através dos quais as comunidades são definidas (e se definem) de formas específicas e diferenciadas’. Isso significa que, longe de limitar-se a englobar a totalidade das experiências compartilhadas, crenças, tradições, (...) [também] são produzidas, nos sistemas de significação, estruturas de poder e instituições sociais (p. 370).

Na trajetória investigativa, faço uso das aproximações com o pensamento de Foucault que permitem encaminhamentos para analisar as brincadeiras e sua prática de governo das crianças, utilizando-o —segundo Foucault mesmo diz— como uma caixa de ferramentas, que me possibilite flexibilidade na análise dos dados selecionados, para mostrar, com o meu olhar e com a minha leitura, como se dá esse governo das crianças e como se constituem suas subjetividades. "Foucault, que considerava a teoria como caixa de ferramentas, acreditava que o pensamento operava sobre a realidade. Melhor dito, que o pensamento produz as condições de possibilidade para operar sobre a realidade" (Díaz, 1993, p. 16)⁸.

Tendo por tema de pesquisa as brincadeiras como práticas culturais de governo da criança, faço uma análise de como essas práticas operam na produção do sujeito infantil, preparando-o para viver na sociedade. Mostrando que, se por um lado, as crianças produzem cultura através de suas práticas lúdicas, por outro, as brincadeiras e os brinquedos, como cultura já existente, também produzem as crianças, orientando comportamentos e normatizando ações, vigiando o fazer infantil. Segundo Steinberg (1997), "as pessoas fazem cultura, mas a cultura [também] faz as pessoas" (p. 114).

⁸ As citações a partir de original em espanhol foram por mim traduzidas.

Para a proposta de pesquisa defendida perante a banca em dezembro de 2000, eu havia selecionado doze brincadeiras praticadas por crianças do município de Sinop nos últimos quinze anos e que também se encontram registradas na literatura infantil brasileira. Naquele momento eu alertava que algumas das brincadeiras então selecionadas poderiam deixar de fazer parte da pesquisa e outras poderiam ser incluídas, caso, durante a pesquisa, se observasse novas práticas lúdicas entre as crianças do município, e que fossem mais significativas para a pesquisa. Ainda durante a defesa da proposta de dissertação, foi-me sugerida a redução do número de brincadeiras a serem analisadas. Durante a observação e registro das brincadeiras percebi, efetivamente, que a redução do número de brincadeiras permitia uma maior observação dos detalhes, tão importantes para a análise. Também surgiu a necessidade de introdução de algumas e eliminação de outras brincadeiras propostas, pois as crianças destinavam maior tempo a brincadeiras diferentes das que eu havia selecionado previamente. Considero importante e necessário este redimensionamento dado à pesquisa a partir do meu olhar e de meu fazer investigativo. As brincadeiras que, dentre as muitas observadas durante a pesquisa de campo, foram selecionadas são *as brincadeiras de amarelinha*⁹, *brincadeiras de bolinha de gude*¹⁰, *brincadeiras de empinar papagaio*¹¹, *brincadeiras de jogar bets*¹², *brincadeiras de casinha e brincadeiras de carrinho*.

Ao selecionar as brincadeiras para análise, fiz opção pelas mais praticadas pelas crianças que observei. Não me preocupei em precisar suas origens, mesmo porque não é possível afirmar as origens dessas brincadeiras, já que elas passam, ao longo do tempo, por um processo de matização que torna difícil dizer quando e onde elas tiveram início. Kishimoto (2000) diz que os jogos transmitidos de geração a geração pela oralidade são provenientes de práticas abandonadas pelos adultos e que tanto suas origens quanto seus criadores são desconhecidos. Embora se encontrem registros históricos sobre brincadeiras como as de *amarelinha* e de *empinar papagaio*, sendo praticadas por povos antigos do Oriente e da Grécia, não é possível precisar suas origens.

⁹ A brincadeira de *amarelinha* é conhecida em algumas regiões como *pular sapata*.

¹⁰ A brincadeira de *bolinha de gude* é conhecida em Sinop como brincadeira de *bulica*, brincadeira de *bolita* ou de *bolinha de vidro*.

¹¹ A brincadeira de *empinar papagaio* é também conhecida como *brincadeira de empinar pipa* ou *empinar pandorga*.

¹² A brincadeira de *jogar bets* é conhecida em algumas regiões como *brincadeira de jogar taco*.

Durante o processo de seleção das brincadeiras analisadas neste trabalho, acompanhei crianças de dois bairros do município de Sinop, Estado de Mato Grosso. Os espaços físicos nos quais observei as crianças durante os meses de fevereiro a julho de 2001 foram as calçadas, ruas, passeios, praças, áreas baldias, residências, pátio de uma escola e de uma creche, e áreas de lazer. Na escola e na creche observei crianças entre cinco e sete anos de idade. Nos demais locais observei crianças que tinham entre um e doze anos de idade.

Durante as observações, procurei registrar todos os detalhes que conseguia acompanhar: como se dava a organização dos grupos nas brincadeiras; se as crianças que brincavam eram do sexo masculino ou feminino; a definição das regras a serem seguidas; os movimentos realizados pelas crianças quando brincavam; os lugares onde as crianças brincavam; o caráter de inventividade que ocorria durante as brincadeiras, entre outros. Para registrar os detalhes das brincadeiras fiz uso de câmara fotográfica e de filmadora.

Ainda nesse período, conversei com pais e mães, irmãos e irmãs, tios e tias, avôs e avós, professoras e com as próprias crianças sobre as brincadeiras praticadas, como eram brincadas, onde haviam aprendido, entre outras questões significativas para esta pesquisa¹³.

Além das brincadeiras registradas nos anexos, muitas outras foram observadas durante a pesquisa. Brincadeiras como as de *pegador*, brincadeiras de *esconder*, brincadeiras de *pular corda*, brincadeiras de *andar de bicicleta*, brincadeiras com *bolas*, entre outras, também fazem parte do cotidiano das crianças de Sinop.

Na escola Flor das Onze Horas¹⁴ observei crianças de seis e sete anos nos momentos dedicados às aulas de Educação Física, duas vezes por semana, durante aproximadamente uma hora; na creche Rosas, observei crianças de cinco e seis anos, em atividades externas à sala de aula, durante duas horas, duas vezes por semana, num período de quarenta dias; nas residências, nos passeios, nas ruas da cidade e em áreas baldias dos bairros Embaúbas e Itaúbas¹⁵ a observação ocorreu durante os meses de fevereiro a julho de 2001.

¹³ Todas as entrevistas, observações, fotos e gravações foram realizadas com autorização das instituições e dos pais e mães das crianças que fizeram parte desta pesquisa.

¹⁴ Substituo o nome oficial da escola e da creche por nomes de flores existentes na região.

¹⁵ Utilizo nome de árvores, existentes na região, para falar dos bairros onde realizei a coleta de dados.

A seleção da escola Flor das Onze Horas se deu por ser ela uma escola comunitária e bastante representativa da pluralidade cultural existente no município, cujas crianças são filhas e filhos de famílias vindas de várias regiões do Brasil. A seleção da creche Rosas se deu por estar inserida em uma comunidade em que as crianças permanecem em tempo integral na creche sob os cuidados de especialistas e, cuja população, da mesma forma que as crianças da escola selecionada, é proveniente de diversas regiões do Brasil.

Para fazer a análise de como as brincadeiras operam no governo das crianças, utilizo ferramentas foucaultianas. Com elas, procuro mostrar como os *instrumentos disciplinares* de *vigilância hierárquica* e *sanção normalizadora*, e as *funções disciplinares* de *repartição e classificação*, de *extração máxima das forças e do tempo*, de *acumulação genética contínua*, de *composição ótima das aptidões*, operam na produção dos sujeitos infantis: sujeitos socialmente úteis e dóceis.

Por outro lado, ao mapear e problematizar as práticas de governo existentes nas brincadeiras, procuro mostrar como, ao brincar, as crianças se constituem e são constituídas segundo as normas sócio-culturais do lugar em que vivem e como operam essas brincadeiras em seu governo no contexto histórico-cultural em que se encontram. Também procuro mostrar como as crianças, ao brincarem, ressignificam as brincadeiras adequando-as ao seu meio.

Para a problematização que formulei, alguns questionamentos foram significativos:

Que contingências históricas fizeram com que os brinquedos e as brincadeiras passassem a pertencer, de um modo mais marcado, ao mundo infantil e não mais à criança e ao adulto como ocorria antes da Modernidade?

Como se verifica o disciplinamento e o governo das crianças pelas brincadeiras e pelos brinquedos?

Os registros, apresentados nos anexos, das observações das crianças brincando, da dinâmica existente entre as crianças e os brinquedos, dos lugares em que brincam e das falas de pais, mães, professoras e das próprias crianças sobre o entendimento que têm das

brincadeiras como formas de produção das subjetividades infantis é que tornou possível mostrar, segundo meu olhar, como as crianças são subjetivadas e governadas ao brincar.

CAPÍTULO 1

A MODERNIDADE E A CONSTITUIÇÃO DOS SENTIMENTOS DE INFÂNCIA

quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. E é um outro porque é sempre algo diferente da materialização de um projeto, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do reaparecimento de uma perda. É um outro, enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos, ou do que esperamos. (...) Não é o momento em que colocamos a criança numa relação de continuidade conosco e com nosso mundo (para que se converta em um de nós e se introduza em nosso mundo), mas o instante da absoluta descontinuidade (Larrosa, 2000, p. 187).

1. Os novos sentimentos de infância no Ocidente

Distintas infâncias povoaram e povoam o mundo das crianças, carregando significados diferentes nas mais diversas culturas e contextos históricos. Por isso, para falar sobre as infâncias —período inventado, em muitas narrativas, como próprio das crianças— é significativo mostrar, segundo vários estudiosos do assunto, como se deu o surgimento desses novos sentimentos no advento da Modernidade, já que, a partir daí, o mundo infantil teve uma valorização crescente nas sociedades Ocidentais. Narodowski (2000) fala que os estudos de Ariès permitem uma compreensão histórica de como ocorreu o processo de valorização da infância e o surgimento de novos sentimentos que passaram a vê-la como um período da vida do ser humano que requeria cuidados especiais. Dessa forma, a partir de estudos desses autores, entre outros, procuro mostrar como eram as infâncias antes do advento da Modernidade e como se deu o surgimento dos novos sentimentos que constituíram as crianças modernas. Meu entendimento é, entre outros, que a valorização não se deu da mesma forma nas diversas infâncias que se produziram: crianças pobres tiveram tratamentos diferentes das crianças nobres e burguesas, e a maioria delas não foi atingida pelos novos sentimentos que surgiam sobre a infância.

Antes do século XIII ou XIV não existiam os sentimentos de infância como hoje conhecemos. Narodowski (2000), a partir das afirmações de Ariès, diz que “as crianças não

eram nem queridas nem odiadas nos termos que se expressam hoje: as crianças eram simplesmente inevitáveis. Não se diferenciavam dos adultos por suas roupas, nem por suas atividades, nem pelo que diziam ou calavam” (p. 108), apesar de já estarem, no século XIV, se configurando novos sentimentos no interior das famílias. Segundo Ariès (1981), estudos como os de R. Goldthwaite mostram essas mudanças na organização dos espaços da casa atendendo aos novos sentimentos de família e de criança que vinham acontecendo:

R. Goldthwaite descobriu no palácio florentino uma relação muito precisa entre o início do sentimento da família e da criança e uma organização particular do espaço. Somos levados a estender suas conclusões e a supor uma relação análoga entre a busca da intimidade familiar e pessoal e todas as representações de interiores, desde a miniatura do século XIV até as pinturas da escola holandesa (p. 25).

Pode-se perceber pelos estudos acima mencionados, que uma concepção de infância começava a surgir bem antes da Modernidade, mas esses sentimentos demoraram alguns séculos para adquirir os contornos que hoje têm. A organização do espaço da casa, com cômodos internos bem distribuídos, é uma marca dos novos sentimentos que surgiram na Modernidade. A família, gradativamente, se tornava mais privada e menos pública. Esses novos sentimentos de intimidade familiar acompanhavam os novos sentimentos de infância: “Foi no fim do século XVII e início do XVIII que situei, partindo de fontes principalmente francesas, o recolhimento da família longe da rua, da praça, da vida coletiva, e sua retração dentro de uma casa melhor definida contra os intrusos e melhor preparada para a intimidade” (Ariès, 1981, p. 23). Esses novos sentimentos de família juntamente com a organização de um conjunto de instituições e práticas responsáveis pela formação das crianças é que instituíram a infância como hoje a conhecemos. Postman (1999) diz que na Idade Média a existência da infância era desnecessária, "não havia necessidade da idéia de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual" (p. 50). No entendimento desse autor, a prensa tipográfica foi significativa para o surgimento da infância, já que um mundo letrado começou a emergir e, desse mundo, as crianças não faziam parte, tendo que ser preparadas para, mais tarde, participarem dele.

Ao surgirem novos sentimentos de infância, concomitantemente alteraram-se tanto as formas dos adultos tratarem as crianças, quanto as maneiras das próprias crianças

viverem. Elas deixaram de ser vistas e tratadas como adultos em miniatura, passando a ser consideradas como sujeitos em processo de formação e, por isso, precisando de cuidados especiais. Modificaram-se suas vestimentas, os lugares que freqüentavam, as companhias, a educação, modificaram-se, enfim, todos os costumes que até então as acompanhavam. Esses novos sentimentos surgidos no advento da Modernidade também são perceptíveis nas novas formas de organização familiar e das demais instituições criadas para cuidar das crianças. Contudo, a nova infância não chegou a todas as famílias numa mesma época. Acatar as condições exigidas pela emergente concepção de infância requeria condições sociais e econômicas que garantissem a sustentação da criança nesse longo período inventado para ela. Segundo Postman (1999), "a infância começou indiscutivelmente como uma idéia de classe média, em parte porque a classe média podia sustentá-la. Outro século se passaria antes que a idéia se infiltrasse nas classes mais baixas" (p. 59). Varela e Álvarez-Uría defendem que esse sentimento de infância, surgido no século XVI, demorou vários séculos para chegar à classe popular: "o sentimento de infância (...) não existirá entre as classes populares até bem entrado o século XIX, sendo a escola obrigatória um de seus instrumentos constitutivos e propagadores" (1991 p. 26-44).

Com o surgimento dessa nova concepção de infância, a partir do século XVI as crianças —pertencentes às classes privilegiadas— passam a receber um tratamento todo especial —chamado de *mignotage*¹⁶. Elas começam a ser o centro das atenções dos adultos que passam a usá-las como fonte de relaxamento e de distração. Esse foi o primeiro sentimento que surgiu com a Modernidade nas relações dos adultos com as crianças. No entanto, passado aproximadamente um século, esse tratamento dispensado às crianças foi alvo de severas críticas por parte de educadores, os quais afirmavam:

quando os adultos fazem-nas cair numa armadilha, quando elas dizem uma bobagem ao tirar conclusão acertada de um princípio impertinente que lhes foi ensinado, os adultos dão gargalhadas de triunfo por havê-las enganado, beijam-nas e acariciam-nas como se elas tivessem dito algo correto. É como se as pobres crianças fossem feitas apenas para divertir os adultos, como cãezinhos ou macaquinhos (Ariès, 1981, p. 158).

Esses educadores defenderam novas formas de tratamento para com as crianças, fazendo aflorar um novo sentimento, cujo foco de atenção deixava de ser a distração e a

¹⁶ Palavra francesa que significa tratar as crianças com diminutivos e mimos.

brincadeira e passava a ser o interesse psicológico e moral. A infância passava a ser objeto de estudo, de análise e de normalização.

Entre as mudanças que marcavam o surgimento de novos sentimentos de infância, no século XVI, estava a seleção de leituras que alguns educadores da época destinavam às crianças, não mais aceitando que livros “duvidosos” permanecessem em suas mãos. Segundo Ariès (1981), “nasceu então a idéia de se fornecer às crianças edições expurgadas de clássicos. Essa foi uma etapa muito importante. É dessa época realmente que podemos datar o respeito pela infância” (p. 135). Começava a criar-se uma concepção moral da infância que, segundo Ariès (id.),

associava sua fraqueza à sua inocência, verdadeiro reflexo da pureza divina, e que colocava a educação na primeira fileira das obrigações humanas. Essa concepção reagia ao mesmo tempo contra a indiferença pela infância, contra um sentimento demasiado terno e egoísta que tornava a criança um brinquedo do adulto e cultivava seus caprichos, e contra o inverso deste último sentimento, o desprezo do homem racional. Essa concepção dominou a literatura pedagógica do final do século XVII (p. 140).

Podemos constatar, pelos estudos acima relatados, que a infância não é um *a priori*, como na Modernidade procurou se afirmar; muito pelo contrário, ela se configurou num processo histórico atendendo às várias mudanças pelas quais a humanidade vem passando século após século. Para Steinberg (1997), a infância é uma criação social, estando sujeita a mudanças sempre que grandes transformações se verificarem. Nas palavras de Varela e Álvarez-Uría (1991), as infâncias são construções históricas: “as figuras da infância não são, como se tem mostrado, nem naturais, nem unívocas, nem eternas. As variações que têm sofrido no espaço e no tempo são uma prova de seu caráter sócio-histórico” (p. 82). Esse período de vida que a Modernidade criou como sendo a infância, quando a criança necessitaria de toda proteção e carinho que lhe garantisse desenvolver-se harmoniosamente até se formar como sujeito adulto, está se desfazendo na atualidade ou, como argumenta Foucault (1995), nunca existiu da forma como foi concebido na Modernidade.

Ao se referir à infância, Postman (1999) adverte que no início do século XX essa noção de infância que na Modernidade se assumiu como natural —após ter sido construída— alcançou seu apogeu:

na virada do século a infância chegara a ser considerada como direito inato de cada pessoa, um ideal que transcendia a classe social e econômica. Inevitavelmente, a infância veio a ser definida como uma categoria biológica, não um produto da cultura (p. 81).

Contudo, afirmativas de Ghiraldelli Jr. (2000) mostram que novas concepções sobre a infância, vendo-a como uma construção histórica e não mais como algo natural, começam a surgir já no século XIX: “novos sentimentos associados a [uma] nova forma de falar sobre o que fazer com as crianças, em favor da comodidade dos adultos e da comunidade, ganharam algumas pessoas das cidades do ocidente nos séculos XIX e XX. Nessas conversas, no início do século XIX, a infância já aparece como algo obtido por construção” (p. 47).

No contexto de produção da infância as instituições religiosas tiveram um papel significativo a partir do século XVI. Antes desse século, as crianças se integravam e participavam da vida comunitária de acordo com suas possibilidades. A Igreja —tanto a católica quanto a protestante— foi uma das grandes responsáveis pelas mudanças ocorridas nas sociedades nesse período. Segundo Varela e Álvarez-Uría (1992), a luta entre católicos e protestantes pelo domínio religioso fez com que se centrassem esforços sobre as crianças e jovens:

os indivíduos de tenra idade convertem-se em um dos alvos privilegiados de assimilação às respectivas ortodoxias: os jovens de hoje são os futuros católicos e protestantes de amanhã, e, além disso, sua própria fragilidade biológica e seu incipiente processo de socialização fazem-nos especialmente aptos para serem objetos de inculcação e de moralização.(...) Os filhos dos pobres serão por sua vez objeto de 'paternal proteção', exercida através de instituições caritativas e beneficentes onde serão recolhidos e doutrinados. (...) Configura-se então um catecumenato privilegiado: a 'infância'. E, tal como na República de Platão, a educação será um dos instrumentos chaves utilizados para naturalizar uma sociedade de classes ou estamentos. Existem diferentes qualidades de naturezas que exigem programas educativos diferenciados. Em conseqüência se instituirão, pouco a pouco, diferentes infâncias que abarcam desde a infância angélica e nobilíssima do Príncipe, passando pela infância de qualidade dos filhos das classes distinguidas, até a infância rude das classes populares" (1992, p. 70-71).

Se a Igreja foi fundamental para os novos sentimentos de infância que afloraram a partir do século XVI, ela também o foi na preparação desses sentimentos ainda na Idade Média. Esses novos sentimentos surgidos com a Modernidade já começavam a desenhar-se séculos antes, podem ser percebidos nos temas da infância sagrada do século XIII e, a partir

do século XV, também pelo retrato e pelo *putto*¹⁷. Segundo Ariès (1981), “o tema da infância sagrada, a partir do século XIV, não deixaria mais de se ampliar e de se diversificar: sua fortuna e sua fecundidade são um testemunho do progresso na consciência coletiva desse sentimento da infância, que apenas um observador atento poderia isolar no século XIII, e que não existia de todo no século XI” (p. 54).

Esses novos sentimentos de infância tornam-se mais fortes a partir do século XVII, tendo sempre como árduos defensores os reformadores ligados à Igreja. Segundo Ariès (1981), esse sentimento de infância deveria surgir bem mais tarde se forem consideradas as dificuldades de sobrevivência das crianças:

devemos nos surpreender sim com a precocidade do sentimento da infância, enquanto as condições demográficas continuavam a lhe ser ainda tão pouco favoráveis, (...) assim, embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantida num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (p. 58-61).

Dentro desse contexto do surgimento de novos sentimentos de infância, a escola desempenhou um papel significativo, e os reformadores católicos e protestantes é que estiveram à frente desse processo de escolarização das crianças “chamando-as à razão”. Segundo Ariès (1981), a partir do final do século XVII a escola passa a cuidar da educação das crianças:

a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até os nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. Essa separação —e essa chamada à razão— das crianças deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Mas ela não teria sido possível sem a cumplicidade sentimental das famílias (p. 11).

¹⁷ Representação de criancinhas nuas em pinturas.

A crença na existência de verdades universais, de uma cultura única que a todos deveria servir, criou espaços cujo objetivo era garantir a aceitação dessas concepções. Nesses espaços surgiu, como vimos anteriormente, entre as mais diversas instituições, a instituição escola, que assumiu a função de preparar a criança para o encontro com o saber. Um saber que se acreditava pré-existir e que para alcançá-lo a criança deveria ser tirada da escuridão da caverna onde se encontrava, numa alusão à alegoria platônica, e conduzida para a luz do saber.

Na afirmação dos novos sentimentos de infância, a escola cumpriu vários papéis. Cumpriu-os, entre outros, ao separar as crianças dos adultos, distinguindo-as, ainda, de acordo com os estratos sociais aos quais pertenciam. As diferentes crianças eram colocadas em locais de ensino de acordo com suas condições sociais: as crianças provenientes da nobreza e da burguesia contavam com total atenção, enquanto que as provenientes de famílias pobres, ou as que não possuíam família, recebiam escolarização diferenciada.

Segundo Ariès (1981), no século XVIII, tivemos “a especialização social de dois tipos de ensino, um para o povo, e o outro para as camadas burguesas e aristocráticas. De um lado, as crianças foram separadas das mais velhas, e de outro, os ricos foram separados dos pobres” (p.183). A escola influenciou na forma de vida da criança pobre e da rica, diferenciando-as: “toda a complexidade da vida foi modificada pelas diferenças do tratamento escolar da criança burguesa e da criança do povo” (id., p. 194). Enquanto os filhos dos nobres e burgueses eram educados em instituições escolares os filhos de pobres eram recolhidos e doutrinados em instituições caritativas. Segundo Varela e Álvarez-Uría (1991),

a infância ‘rica’ vai ser certamente governada, porém sua submissão à autoridade pedagógica e aos regulamentos constitui um passo para mais tarde assumir ‘melhor’ funções de governo. A infância pobre, pelo contrário, não receberá tantas atenções sendo os hospitais, os hospícios e outros espaços de correção os primeiros centros-piloto a modelá-la (p. 25).

Essa distinção entre as crianças de diferentes estratos sociais fez com que "o sentimento de infância —e conseqüentemente o sentimento de família— não (...) [existisse] entre as classes populares até bem entrado o século XIX, sendo a escola obrigatória um de seus instrumentos constitutivos e propagadores" (Varela e Álvarez-Uría, 1992, p. 76).

A centralidade ocupada pela escola na formação das crianças desde a chegada da Modernidade não ocorria anteriormente. Ariès (1981) diz que

a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (p. 165).

As alterações pelas quais a educação veio passando, desde a Idade Média até as configurações alcançadas na Modernidade, modificaram também os indivíduos que freqüentavam a escola, ou melhor, ajustaram-nos aos sempre novos tempos. E “o estabelecimento definitivo de uma regra de disciplina completou a evolução que conduziu da escola medieval, simples sala de aula, ao colégio moderno, instituição complexa, não apenas de ensino, mas de vigilância e enquadramento da juventude” (id., p. 170). O surgimento de uma disciplina corretiva como forma de regulação dos escolares ocorreu progressivamente a partir do século XIV: o chicote inicialmente apenas empregado sobre as crianças pequenas, no século XVI atingia a todos estudantes. A partir do século XVII, os castigos corporais foram sendo gradativamente suspensos, surgia, então, a disciplina-corpo, uns vigiavam aos outros e cada um vigiava a si. Segundo Foucault (2000), a partir do século XVIII, não é mais ao corpo que se dirige a punição, em suas formas mais duras, e sim à alma. Bujes (2001) diz que Foucault, através de exemplos como os da prisão, do exército e também da escola monitorial e da escola jesuítica “descreve exhaustivamente como o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (p.133).

Todas essas mudanças pelas quais a sociedade vinha passando acabam por se associar a novas formas de tratar as crianças, ensinando-as a se tornarem os adultos desejáveis. Surgia assim o projeto moralizador da Modernidade, segundo Kant (1996), o fim que deve ser almejado pelo homem é tornar a humanidade mais moral e, para que isso seja alcançado, se faz necessário cuidar da infância, cuidar da criança, pois na infância é que se forma o homem moral capaz de cumprir seu fim: que é o uso da razão. E, segundo o autor, a educação é a única capaz de desenvolver no homem a disciplina, que impedirá que a animalidade prejudique seu caráter; a cultura, que cria as habilidades para os fins que o

homem persegue; a prudência, que desenvolve a civilidade, fazendo com que seja respeitado e querido; a moralidade, que permite escolher apenas os bons fins.

Varela, assim como Ariès, Narodowski, Álvarez-Uría, entre outros, atribuem em grande parte à escola o surgimento dos sentimentos de infância que conhecemos hoje e que tiveram início a partir do século XVI quando as escolas e os colégios passaram a atender as crianças provenientes dos grupos sociais dominantes. “A intensa preocupação dos reformadores e humanistas pelo ‘governo da terna idade’, os programas de ensino que por tal motivo planejam, bem como sua aplicação, constituíram um dispositivo fundamental para definir o novo estágio temporal que hoje denominamos infância” (Varela, 2000, p. 79).

Contudo, no correr do século XVII, o sentimento de infância, como é conhecido na contemporaneidade, ainda estava se configurando, e passou por um longo processo de mudanças para chegar ao sentido atribuído hoje nas sociedades ocidentais. Narodowski (2000) diz que

em princípio, é possível afirmar que na Pedagogia do século XVII não parece existir uma infância bem estabelecida, com todos os atributos próprios que definem inteiramente a infância moderna. Não é que não haja infância, senão que a sua delimitação se encontra mais evidenciada por uma expressão mínima que reconhece a presença de seres biológica e socialmente diferentes dos adultos, ainda que as diferenças não sejam nítidas nem desenvolvidas teoricamente (p. 111).

Entre tantas diferenças sociais marcadas pela escola Moderna, encontra-se, ainda, a defesa da supremacia do sexo masculino. As meninas não participavam da vida escolar, como se os novos sentimentos de infância, tão defendidos pelos reformadores, não as atingissem —infância natural e, além de tudo, seletiva. Já os meninos freqüentavam a escola até uma idade de vinte anos aproximadamente, prolongando sua infância, enquanto que as meninas, consideradas adultas bem mais cedo, assumiam os seus papéis na sociedade. Estando as meninas excluídas da escola, “os hábitos de precocidade e de infância curta mantiveram-se inalterados da Idade Média até o século XVII” (Ariès, 1981, p. 189). Apenas a partir do final do século XVIII e início do século XIX é que a escolaridade passou a ser estendida para as meninas, exceto raras situações em que meninas da classe burguesa eram enviadas a pequenas escolas. As meninas eram educadas, em sua quase totalidade, pelas práticas e costumes na família e nas comunidades.

Segundo Ariès (id.), as vestimentas que as crianças vindas de famílias nobres e burguesas passaram a usar, a partir do século XVII, são marcas que anunciam o surgimento de novos sentimentos dos adultos para com as crianças. As crianças menores de sete anos ganharam uma vestimenta, considerada, apropriada à sua idade e, embora as crianças maiores de sete anos ainda mantivessem vestimentas semelhantes aos adultos, já começava a desenhar-se um novo sentimento para com elas, demonstrado pelas roupas que lhes eram destinadas.

Nada, no traje medieval, separava a criança do adulto, (...) no século XVII, entretanto, a criança, ou ao menos a criança de boa família, quer fosse nobre ou burguesa, não era mais vestida como adultos. Ela agora tinha um traje reservado à sua idade, que a distinguiu dos adultos. Consideremos a bela tela de Philippe de Champaigne do museu de Reims que representa os sete filhos da família Harbert. O filho mais velho tem dez anos, e o mais moço, oito meses. (...) O mais velho, de dez anos, já se veste como um homenzinho, envolto em sua capa: na aparência pertence ao mundo dos adultos, (...) mas os dois gêmeos, que estão afetuosamente de mãos dadas e ombros colados, têm apenas quatro anos e nove meses: eles não estão mais vestidos como adultos (Ariès, 1981, p. 70).

No século XVII, a infância terminava aos sete anos e a vestimenta era uma marca registrada das mudanças pelas quais as crianças passavam. A roupa usada marcava a passagem da infância à idade adulta. Os registros da época mostram claramente o papel desempenhado pela indumentária nas etapas de crescimento da criança: “a 6 de junho de 1608, quando Luis tinha sete anos e oito meses, Heroard registrou com certa solenidade: Hoje ele foi vestido com um gibão e calças pelos joelhos, deixou o traje da infância” (id., p. 73).

As maiores mudanças na vestimenta das crianças tiveram início no final do século XVI quando “o costume decidiu que a criança, agora reconhecida como uma entidade separada, tivesse também seu traje particular” (id., p. 78). Mas essas mudanças atingiam apenas crianças maiores de quatro ou cinco anos, antes dessa idade era difícil distinguir meninos de meninas. A mudança que separou as vestimentas de meninos e meninas pequenas só ocorreu no final do século XIX. E a vestimenta das meninas maiores continuou semelhante as das mulheres até o século XVIII, dando mostras de que os meninos passaram a ter um período de infância bem antes do que as meninas: “as meninas só foram distinguidas pelas mangas falsas abandonadas no século XVIII, como se a infância separasse menos as meninas dos adultos do que os meninos. A indicação fornecida pelo

traje confirma os outros testemunhos da história dos costumes: os meninos foram as primeiras crianças especializadas” (Ariès, 1981, p. 80). Somente após a Primeira Guerra Mundial é que se definiram mais claramente os trajes infantis. Os meninos abandonaram o vestido comprido e se livraram das calças justas até os joelhos, substituindo-as pelas calças compridas do povo e dos marinheiros.

2. Contemporaneidade e infâncias que se apagam

Hoje, vivendo em tempos de Pós-Modernidade, com as mudanças sociais que vêm ocorrendo, alteram-se também as relações da criança com o mundo que a cerca. Surge uma crise de infância, pelo menos das infâncias construídas a partir do século XVI e que têm acompanhado as relações entre adultos e crianças nos últimos séculos. Vários autores e autoras, entre eles Narodowski (1999), Postman (1999) e Steinberg (1997), defendem que as concepções nutridas sobre as infâncias nos últimos séculos não se aplicam mais às crianças da contemporaneidade. Narodowski (1999) fala sobre a morte da infância moderna:

não se trata de uma crise de vazio ou de ausência, mas de uma crise na qual a infância moderna morre tendo como pontos de fuga dois grandes pólos. Um é o ponto da infância hiper-realizada, da infância da realidade virtual. Trata-se das crianças que realizam sua infância com a Internet, os computadores, os sessenta e cinco canais de TV a cabo, os videogames e que há tempo deixaram de ocupar o lugar do não-saber. (...) O outro ponto de fuga é constituído pelo pólo que está conformado pela infância des-realizada. É a infância que é independente, que é autônoma, porque vive na rua, porque trabalha desde muito cedo. São também as crianças da noite, que puderam reconstruir uma série de códigos que lhes dão certa autonomia cultural e lhes permitem realizarem-se, ou melhor, des-realizarem-se, esta é a palavra correta, como infância. É a infância não da realidade virtual, mas da realidade real (p. 174).

Ao abordar o fim da infância nos dias atuais, Postman (1999) defende que "a idéia de infância como uma estrutura social não existiu na Idade Média; surgiu no século dezesseis e está desaparecendo agora" (p. 158). Atribui o término da infância à invenção do telégrafo e dos avanços tecnológicos de informação que ocorreram a partir daí. Segundo ele, esses avanços dos meios de comunicação permitiram que além dos adultos também as crianças tivessem acesso às informações e, com isso, muitas informações que pertenciam

exclusivamente aos adultos passaram ao conhecimento também das crianças fazendo desaparecer as diferenças surgidas quando foi inventada a prensa tipográfica.

Também para Steinberg (1997), temos mudanças radicais na concepção sobre a infância e sobre o modo como as crianças se vêem no mundo a partir do acesso que passaram a ter às novas tecnologias:

O acesso das crianças ao mundo adulto, através dos meios eletrônicos da hiper-realidade, tem subvertido a consciência que as crianças de hoje têm de si próprias como seres incompetentes e dependentes. Essa auto-percepção não combina com as instituições tais como a família tradicional ou a escola autoritária, instituições ambas, fundadas numa visão das crianças como incapazes de tomar decisões sozinhas (...), as crianças pós-modernas não estão acostumadas a pensar e agir como pequenos símiles que precisam da permissão adulta para agir (p. 124-125).

3. Infância no Brasil

As histórias das infâncias das crianças brasileiras apresentam algumas dissonâncias em relação às abordagens de pesquisadores como Postman (1999), Varela e Álvarez-Uría (1992), Narodowski (1999, 2000) e Ariés (1981), os quais relataram a produção da infância a partir de países como Estados Unidos, Espanha e França. No Brasil, país colonizado a partir de 1500, conforme relatos históricos, tivemos a vinda dos portugueses que, segundo Ramos (1999), pouco valorizavam as crianças e que, ao chegarem, passaram a escravizar os índios e, tão logo puderam, trouxeram os negros com o mesmo objetivo. Até mesmo as crianças portuguesas que conseguiam sobreviver à longa viagem de navio, ao chegarem no Brasil, eram tratadas como adultos em miniatura, devendo trabalhar para seu sustento. O tratamento que as crianças portuguesas recebiam em seu próprio país sugere um entendimento de como a infância era considerada aqui no Brasil até o século XVIII.

A situação de miserabilidade e desrespeito em que viviam as crianças portuguesas, fazia com que seus pais lhes encaminhassem às embarcações em busca de melhores condições e em troca de recursos financeiros. Segundo Ramos (1999),

a expectativa de vida das crianças portuguesas, entre os séculos XIV e XVIII, rondava os 14 anos, enquanto ‘cerca da metade dos nascidos morria antes de completar sete anos’. Isto fazia com que, principalmente entre os estamentos mais baixos, as crianças fossem consideradas como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas (p. 20).

Dessa forma, as crianças portuguesas que pertenciam a famílias de baixo poder aquisitivo eram alistadas na tripulação dos navios, isso porque os pais sempre lucravam, pois além de receber recursos financeiros livravam-se de bocas para alimentar, pouco se preocupando se seus filhos morressem pelo caminho. "Enquanto os ingleses procuravam suprir a falta de mão-de-obra adulta livre em seus navios por meio da utilização de escravos e negros alforriados, os portugueses optaram pela utilização de crianças" (Ramos, p. 23). Podemos, a partir desses relatos, entender porque o contingente majoritário de crianças brasileiras demorou muito mais do que as crianças de outros países para gozar do direito à infância. Como argumenta Ramos (1999), "diferentemente da história da criança feita no estrangeiro, a nossa não se distingue daquela dos adultos. (...) Foi entre pais, mestres, senhores e patrões, que pequenos corpos tanto dobraram-se à violência, às humilhações, à força quanto foram amparados pela ternura dos sentimentos familiares mais afetuosos" (p. 14).

Mas não eram apenas os meninos que sofriam nas tramas das embarcações, também as meninas pobres, dos quatorze aos trinta anos —órfãs do Rei— eram enviadas às Índias para constituírem família. Segundo Ramos (1999), acredita-se que muitas delas eram enviadas ao Brasil e, como a lei não punia estupros de meninas acima de quatorze anos, muitas sofriam nas mãos de marinheiros durante o transcurso até a chegada ao Brasil.

Para não dizer que as crianças que viviam no Brasil eram desprovidas de infância, relatos mostram que os mimos com que as crianças passaram a ser tratadas no século XVI na Europa —uma das marcas dos novos sentimentos de infância que surgiam—, acorreram também no Brasil e eram percebidos no tratamento das crianças pequenas estendendo-se, inclusive, aos filhos de escravos. “Os mimos em torno da criança pequena estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas companhias. Brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação” (Del Priore, 1999, p. 96). Scarano (1999), em

seus escritos, também se reporta a esse tratamento carinhoso de adultos brancos para com crianças negras menores de sete anos, permitindo até mesmo que os filhos de escravos brincassem com seus filhos. Mas todo esse suposto carinho desaparecia quando o pequenino negro alcançasse idade suficiente para o trabalho, aí ele deixava de ser um brinquedinho para tornar-se força de trabalho escravo. E mesmo quando pequeno, o filho de escravo servia às malvadezas da criança branca, o que mostra que não era o respeito ao bem estar e à infância dessas crianças que fazia com que os adultos as tratassem com determinados mimos e sim a utilização como divertimento de seus filhos, como nos fala Kishimoto (2000):

um hábito bastante comum nas casas-grandes era o de colocar à disposição do ‘*sinhozinho*’, um ou mais moleques (filhos de negros escravos, do mesmo sexo e idade aproximada) como companheiros de brincadeiras. (...) O melhor brinquedo dos meninos de engenho era montar a cavalo, em carneiros, mas na falta destes, eles usavam os próprios moleques. Nas brincadeiras, muitas vezes violentas, os moleques viravam bois de carro, cavalos de montaria, burros de liteiras, enfim, os meios de transportes da época (p. 32-33).

O modelo cultural seguido no Brasil Imperial era o europeu, modelo esse que exigia a eliminação da infância das crianças das famílias patriarcais a partir dos sete anos. A partir dessa idade, a criança passava a se vestir e a agir como um adulto. Segundo Kishimoto (2000), “era este aspecto triste e sombrio que apresentavam meninos e meninas, todos com ares de adultos, essa precoce maturidade exterior, nos trajes e nas maneiras, que levava um viajante estrangeiro a chamar o Brasil desse tempo ‘um país sem crianças’”. (p. 34). Nos escritos de Figueiredo (1999), encontram-se registros da chegada tardia ao Brasil dos sentimentos de infância manifestados na especificidade da roupa infantil na Europa e a não existência dessa especificidade no Brasil: “diferentemente do que enfatizou o historiador Philippe Ariès para a França, entre os anos 1900 e 1920, em Belém, pelo menos nas famílias mais endinheiradas, não se prolongava até mais tarde, no jovem adolescente, ‘as particularidades de um traje reservado à infância’. (...) Tratava-se, no limite, de um traje de adulto em um corpo de criança” (p. 338).

Em uma pesquisa apresentada por Aguiar (1994) sobre o povo de Barra da Aroeira no Estado de Tocantins, apresenta-se, também, um relato diferente dos já mencionados sobre a invenção da infância no Ocidente. A pesquisa de Aguiar aborda as condições de vida de uma comunidade matriarcal negra que vive isolada das mudanças ocorridas na

Modernidade e dos supostos avanços tecnológicos da pós-modernidade. As aprendizagens das crianças na comunidade de Barra da Aroeira ocorrem no dia a dia, em atividades desenvolvidas pelos adultos, nas quais as crianças participam por vontade própria, de acordo com o interesse e o significado que nelas encontram. Ali, na participação diária, é que as crianças aprendem os afazeres necessários para a sobrevivência. Observam o fazer dos adultos, desde a confecção de artesanatos como esteiras, balaios, vasos de cerâmica, etc., até a plantação e o tear de algodão, e auxiliam na execução à medida que se sintam atraídas pela tarefa. Quando gostam, acabam assumindo-a e aperfeiçoando-se sob o olhar e a orientação do adulto. A aprendizagem se dá através do erro e do acerto, mas, predominantemente, com caráter lúdico. O erro é visto pelo adulto, neste caso, como necessário para a aprendizagem. As crianças se aproximam dos adultos com os quais mais se identificam, executando as atividades com as quais mais se afinam e pelas quais mais se sintam atraídas. Nas brincadeiras, adultos e crianças brincam em igualdade de condições. A ludicidade não tem idade, e as brincadeiras atendem aos anseios de toda comunidade. Os adultos, muitas vezes, participam das brincadeiras das crianças como se não houvesse diferença de idade.

É perceptível, ainda, a chegada tardia ao Brasil dos sentimentos de infância que surgiram no Ocidente a partir do século XVI, e que marcavam o período de infância como aquele em que a criança necessitava de cuidados especiais, na pouca preocupação por parte dos adultos, a menos de dois séculos, quando da morte de crianças acometidas por alguma doença. Relatos mostram que apesar do espaço reservado às crianças mineiras nas festas sociais, não era dada muita atenção a essas crianças. O alto índice de mortalidade infantil, e a forma como isso era tratado, demonstrava uma certa despreocupação para com as crianças: “sua morte não era encarada como uma tragédia, outras crianças poderiam nascer substituindo as que se foram. Era aceita como uma fatalidade, tantas nasciam e morriam, sendo substituídas por outras. Não era visto como um ser que fazia falta” (Scarano, 1999, p. 110).

E quando já se chegava a meados do século XIX, com a fragilidade que a medicina ainda apresentava, a mortalidade infantil continuava alcançando altos índices. Usavam-se vários artifícios tanto na cura das crianças quanto de suas mães, de forma que, “tantos médicos, como comadres e curandeiros contribuíram, em iguais proporções, para a

mortalidade de crianças e mães” (Kishimoto, 2000, p. 31-32). A falta de cuidados alimentares e a pouca importância atribuída às doenças infantis eram as principais responsáveis pelo curto período de vida de muitas crianças:

em 1845, o Barão de Lavradio, em uma série de artigos de jornal, arrola as causas da mortalidade infantil, no Rio de Janeiro, e das moléstias mais freqüentes dos seis aos sete meses de idade: alimentação desproporcional, insuficiente ou imprópria; desprezo pelas moléstias de primeira infância como gastroenterites, hepatites e tuberculoses. Os problemas da primeira infância eram, na verdade, sociais. Parece que o Brasil do século XIX ainda continuava distante do fenômeno já ocorrido na Europa, da descoberta da infância (Kishimoto, 2000, p. 32).

No século XVIII e parte do XIX, segundo a Igreja, assim que acabava a primeira infância chegava a idade da razão. Dessa forma, assim que as crianças saíssem da primeira infância apresentavam plenas condições de discernir entre o bem e o mal. Assim como a Igreja considerava as crianças acima de sete anos capacitadas a compreender e separar o bem do mal, as autoridades consideravam as crianças negras aptas a comporem a força de trabalho e serem separadas de suas mães e pais sendo vendidas para outros donos.

Contudo, ao chegar, no final do século XVIII, a decadência da mineração, nem mesmo para venda as crianças escravas eram valorizadas e, juntamente com muitos velhos e até mesmo adultos, eram alforriadas e deixadas a esmolar para se alimentarem. Era muito mais lucrativo libertar um escravo que lhe dar de comer. E assim, os “livres” escravos, sem ninguém a olhar por eles “viveram de expedientes muitas vezes escusos e esmolas, sem lugar naquela sociedade discriminadora” (Scarano, 1999, p. 124).

Esses poucos cuidados para com as crianças brasileiras estiveram fortemente presentes durante a Guerra do Paraguai, no final do século XIX. Antes da guerra as crianças já ingressavam na Marinha como aprendizes e, nesse período, eram muito valorizadas, mas com o início da guerra, mesmo despreparadas, eram quase que caçadas para serem enviadas com os batalhões navais:

a nova norma de recrutamento era uma lei terrível, uma lei feita para abolir qualquer forma de lei. A situação que então se inaugura é a de recrutamento forçado, do recrutamento a todo custo. As diversas instituições destinadas a meninos maiores de sete anos, a começar pelas companhias de aprendizes, passam a ser alvo de um assédio sem tréguas. As crianças passaram a ser alvo de uma insaciável caça (Venâncio, 1999, p. 203).

As crianças como força de trabalho, como se percebe, não foi exclusividade de um determinado período na história do Brasil. Nas mais diversas épocas, as crianças, principalmente as provenientes de estratos populares, foram usadas para suprir a falta de mão-de-obra adulta. Moura (1999) diz que no final do século XIX e início do século XX muitas crianças passaram a compor a força produtiva nacional. Em São Paulo, a indústria têxtil empregava mão-de-obra de menores para garantir a produtividade e isso era publicamente divulgado na imprensa paulistana.

Mas como a exploração de menores não deixava de crescer, levando as crianças a um estado de escravidão, grandes movimentos grevistas ocorreram em reivindicação a direitos trabalhistas e contra a exploração de menores a partir de 1917. O jornal *A Plebe*, em 1919, publica um artigo contra a exploração de menores constando, entre outras coisas, a escravidão pela qual passavam as crianças: “basta permanecer na porta de qualquer fábrica, à hora de principiar ou de cerrar a laboração, para se constatar que uma enorme legião de crianças entre os nove e os 14 anos, se definha e atrofia, num esforço impróprio à sua idade, para enriquecer os industriais gananciosos, os capitalistas ladrões e bandoleiros” (Passetti, 1999, p. 352).

Em se tratando de trabalho infantil, a história brasileira mostra que, se nem todas crianças tiveram que trabalhar durante o período considerado infância, pelo menos as mais pobres não puderam deixar de fazê-lo. Segundo Rizzini (1999),

as crianças pobres sempre trabalharam. Para quem? Para seus donos, no caso das crianças escravas da Colônia e do Império; para os ‘capitalistas’ do início da industrialização, como ocorreu com as crianças órfãs, abandonadas ou desvalidas a partir do final do século XIX; para os grandes proprietários de terras como bóias-frias; nas unidades domésticas de produção artesanal ou agrícola; nas casas de família; e finalmente nas ruas, para manterem a si e as suas famílias (p. 377).

A valorização das crianças brasileiras esteve, desde a colonização até os tempos atuais, profundamente arraigada às condições sociais e econômicas vividas por elas. Grandes esperanças, com a melhoria das condições de vida de todos, foram depositadas na Proclamação da República, mas as mudanças que se esperava fossem positivas com a implantação de um regime político democrático, mostraram-se bastante cruéis para muitas das crianças brasileiras. Passetti (1999) diz que

veio um século no qual muitas crianças e jovens experimentaram crueldades inimagináveis. Crueldades geradas no próprio núcleo familiar, nas escolas, nas fábricas e escritórios, nos confrontos entre gangues, nos internatos ou nas ruas entre traficantes e policiais. A dureza da vida levou os pais a abandonarem cada vez mais os filhos (p. 346).

Com toda essa crueldade com que as crianças passaram a conviver, cada vez mais aumentou o número de crianças pelas ruas: esmoleiros esfomeados que não tinham com quem contar, delinquentes fabricados pelo processo social excludente. Dessa forma, com um caos instaurado, no início do século XX elaborou-se uma lei que autorizava a criação de um Instituto responsável pelo recolhimento de crianças para um enclausuramento que as “endireitaria”. Assim, surge em 1902

a lei nº 844 que autorizava o governo a fundar um instituto disciplinar e uma colônia correcional. A Colônia Correcional destinava-se ao enclausuramento e correção, pelo trabalho, ‘dos vadios e vagabundos’ condenados com base nos artigos 375, 399, e 400 do Código Penal, e o Instituto Disciplinar destinaria-se não só a todos os criminosos menores de 21 anos, como também aos ‘pequenos mendigos, vadios, viciosos, abandonados, maiores de nove e menores de 14 anos’ que lá deveriam ficar até completarem 21 anos (Venâncio, 1999, p. 224).

Existia, além da preocupação em recolher essas crianças “tortas”, uma certa preocupação quanto ao fato legal do trabalho infantil das crianças que se encontravam trabalhando. As leis oscilavam na definição da idade permitida para o “uso” da criança como força de trabalho. Algumas determinações mais rígidas quanto ao emprego das crianças surgiram em São Paulo em 1911.

O Decreto Estadual nº 2141 estabelecia em dez anos de idade o limite para que crianças fossem admitidas ao trabalho, ‘podendo os de dez a 12 anos executar serviços leves’. Em fins da década de 1910, a Lei Federal nº 1596/1917 e o Decreto Estadual nº 2918/1918 estabeleciam, de fato, a idade de 12 anos como limite para a admissão de mão-de-obra menor no setor secundário (Moura, 1999, p. 272).

Cada vez mais, o Estado passou a assumir a responsabilidade pelo cuidado das crianças “miseráveis”. A partir de 1920, as políticas sociais, através de ações governamentais, começaram a substituir as instituições religiosas que tratavam do bem estar dos menores:

a sua expansão ocorrerá entre as duas ditaduras (Estado Novo, de 1937 a 1945 e a Ditadura Militar, de 1964 a 1984), quando aparecem os dois primeiros códigos de menores: o de 1927 e o de 1979. (...) Surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 13 de julho de 1990, pela lei nº 8.069. Uma nova

dimensão da caridade será concretizada combinando, com especial equilíbrio, ações privadas e governamentais (Passetti, 1999, p. 350).

As escolas, por sua vez, tiveram uma grande participação na separação entre crianças pobres e ricas. Essa divisão entre crianças de diferentes estratos, já estava presente, no final do século XIX e início do século XX, nas leis que tratavam da escolarização das crianças pobres: na lei nº 88 de 1892 constava que um décimo das vagas ao ginásio se destinaria gratuitamente aos meninos pobres, contanto que fossem inteligentes e que mostrassem por concurso estarem habilitados. Em 1907, no estado de São Paulo, criou-se a lei nº 1.070, autorizando o governo a disponibilizar a alunos pobres vagas dos estabelecimentos de ensino subvencionados: “o governo fica autorizado a colocar nos lugares de que dispunha nos estabelecimentos de ensino subvencionados, os alunos das escolas primárias que mais se distinguiram durante o ano e fossem reconhecidamente pobres” (Passetti, 1999, p. 359).

E o atendimento às crianças pobres continuou nas mais diversas instituições durante todo o século XX, com tratamentos que não ofereciam muitas oportunidades de melhorarem suas condições de vida. Na década de quarenta eram recolhidas em asilos infantis para serem retiradas das ruas e da sociedade. Nas palavras da assistente social Kfoury, (*apud* Kishimoto, 2000),

os asilos para menores, são, na sua maioria, do tipo já universalmente conhecido como o do quartel ou então ‘pabellonar’, como são chamados na Argentina. Isto é, destinam-se a abrigar grande quantidade de crianças, medindo-se sua eficiência pelo maior número de assistidos. Daí grandes dormitórios com 40 ou 50 leitos, enfim, um verdadeiro quartel (p. 87-88).

Hoje, continuamos com grande parte das crianças trabalhando: “em 1995, o Brasil tinha aproximadamente oito milhões de crianças e adolescentes de cinco a 17 anos trabalhando. Muitas começam cedo na luta pela sobrevivência: são 522 mil crianças de cinco a nove anos trabalhando, a maioria na agricultura” (Rizzini, 1999, p.380). O que se confirma com os estudos acima apresentados é que os sentimentos de infância, tão propagados na modernidade, não atingiram nem atingem a todas as crianças da mesma forma. As infâncias das crianças brasileiras foram e são muitas, e se manifestam diferentemente em cada criança: dependendo da classe social e econômica a qual pertence, da cultura local, da relação da criança com diferentes grupos sociais e culturais.

CAPÍTULO 2

INFÂNCIA E BRINCADEIRAS NAS TRAMAS DA MODERNIDADE

a atividade lúdica se caracteriza por uma articulação muito frouxa entre o fim e os meios. Isso não quer dizer que as crianças não tendam a um objetivo quando jogam e que não executem certos meios para atingi-lo, mas é freqüente que modifiquem seus objetivos durante o percurso para se adaptar a novos meios ou vice-versa (...), portanto, o jogo não é somente um meio de exploração, mas também de invenção (Bruner, apud Brougère, 1998, p. 193).

1. Brincadeiras para a infância: uma produção histórica

Existe uma estreita relação entre as brincadeiras e os novos sentimentos de infância que afloraram a partir do século XVII. As mudanças ocorridas na concepção de infância com o advento da Modernidade trouxeram consigo alterações acerca das brincadeiras e dos brinquedos, a que se prestam e a quem se destinam. Com a separação ocorrida entre o mundo infantil e adulto, as brincadeiras até aquele momento praticadas conjuntamente por crianças e adultos passaram a fazer parte, em sua grande maioria, das atividades das crianças. O que se constata é que parece se estabelecer uma reciprocidade entre criança e brincadeira, como se isso fosse algo natural, como se as brincadeiras tivessem o mesmo relevo/importância na vida das crianças.

Antes do advento da Modernidade, as brincadeiras possuíam um papel social mais significativo que o trabalho na vida comunitária, diferentemente do que ocorre nas sociedades contemporâneas. Segundo Ariès (1981),

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

Essas mudanças ocorridas nos significados das brincadeiras com a chegada da Modernidade são percebidas nos direcionamentos dados às diversas brincadeiras,

qualificando-as como boas ou más para a prática infantil. Na sociedade francesa/européia uma relação conflituosa entre os moralistas que se opunham à prática dos jogos e a maioria da população que os admitia se modifica a partir daí. Tanto que, a partir do século XVII, um novo compromisso foi estabelecido com relação à infância: “uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos então reconhecidos como bons” (Ariès, 1981, p.104). Os jogos reconhecidos como bons passaram a ser aproveitados como educativos, principalmente pelos Padres Jesuítas. “Um sentimento novo, portanto, apareceu: a educação adotou os jogos que até então havia proscrito ou tolerado como um mal menor” (id., p. 113).

Ao contextualizar historicamente o jogo e sua relação com a infância, Brougère (1998) diz que o jogo, até o Renascimento, era tido como algo sério e, por isso, não pertencente à criança. Apenas a partir do Renascimento é que o jogo passou a ser considerado parte do mundo infantil, pois "o Renascimento e os períodos posteriores vêm o jogo passar do sério ao frívolo, do público ao privado, (...) a separação das diferentes atividades sociais levou ao isolamento do jogo, à sua separação da vida social para fazer dele uma atividade fútil" (p. 44-45). Foi o caráter de frivolidade e futilidade que "deixou" o jogo para as crianças. Até o século XVIII as brincadeiras faziam parte dos ritos religiosos, mas

com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas (Ariès, 1981, p. 89).

Contudo, as crianças menores de sete anos, mesmo antes da chegada da Modernidade, possuíam brinquedos que se destinavam mais especificamente à sua idade do que os jogos e brincadeiras coletivas dos quais participavam conjuntamente adultos e crianças. Tais brinquedos eram utilizados tanto por meninas quanto por meninos, como podemos perceber nos escritos de Ariès (id.) quando se reporta aos brinquedos e brincadeiras de Luis XIII com seis anos de idade: “M. de Loménie deu-lhe um pequeno fidalgo muito bem vestido, com uma gola perfumada, (...) ele o penteou e disse: ‘Vou casá-lo com a boneca de Madame (sua irmã)’” (p. 84).

Aos sete anos de idade, no início do século XVII, Luis XIII larga os brinquedos da primeira infância, principalmente a boneca, pois já era considerado um menino grande e deveria agir como um adulto. Mas algumas brincadeiras não eram consideradas como próprias de crianças pequenas, e essas eram permitidas para crianças maiores de sete anos. Aos nove anos, Luis XIII ainda brincava de cabra-cega com a Rainha, as princesas e as damas e aos 13 anos continuava brincando de esconder. “Por volta de 1600, a especialização das brincadeiras atingia apenas a primeira infância; depois dos três ou quatro anos, ela se atenuava e desaparecia. A partir dessa idade, a criança jogava os mesmos jogos e participava das mesmas brincadeiras dos adultos, quer entre crianças, quer misturada aos adultos” (Ariès, 1981, p. 92).

A separação da infância da idade adulta fez com que também as atividades das crianças e das pessoas adultas fossem diferenciadas, aproximando cada vez mais o brinquedo e a brincadeira da criança. De acordo com Fantin (2000), uma concepção diferente de infância começou a ser construída desde o século XII, mas foi apenas "a partir do Renascimento Italiano no século XV que a imagem da criança começou a ser diferenciada da do adulto e que no século XVII, no Ocidente, o brincar teve seu lugar destacado como atividade típica da infância" (p. 33).

Todo esse processo que fez dos brinquedos artefatos culturais infantis e das brincadeiras manifestações práticas de cultura das crianças não ocorreu, como vimos anteriormente, de uma hora para outra. Assim como não se pode precisar datas do surgimento da Modernidade, também não se pode precisar datas da passagem dos brinquedos e brincadeiras ao mundo infantil. Durante séculos foram se construindo e consolidando esses novos sentimentos de infância e se destinando os brinquedos e brincadeiras ao mundo infantil. Ariès (1981), em sua pesquisa sobre a história social da criança e da família, constata "que no início do século XVII não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e os jogos dos adultos. Os mesmos jogos eram comuns a ambos" (p. 88). Contudo, se até o século XVII as crianças de qualquer idade participavam conjuntamente com os adultos das brincadeiras, pode-se perceber que a partir do século XV já começam a surgir indícios de separação das brincadeiras das crianças menores das praticadas pelas crianças maiores e pelos adultos, quando percebem-se as mudanças na concepção de infância, as quais,

gradativamente, no decorrer da Modernidade vão ampliando o período de infância. Ariés (id.) destaca que já

no início do século XVII, essa polivalência não se estendia mais às crianças muito pequeninas. Conhecemos bem suas brincadeiras, pois, a partir do século XV, quando os *putti* surgiram na iconografia, os artistas multiplicaram as representações de criancinhas brincando. Reconhecemos nessas pinturas o cavalo de pau, o catavento, o pássaro preso por um cordão (...) e, às vezes, embora mais raramente, bonecas (p. 88).

Essas brincadeiras citadas representam para a criança uma forma de imitação da ação dos adultos e do meio em que vivem. Segundo Ariés (id.), a brincadeira do cavalo de pau imitava o cavalo em uma época em que este era o principal meio de transporte e de tração. Hoje os carrinhos imitam os automóveis. Dessa forma, as brincadeiras infantis divertiam e divertem ainda hoje as crianças preparando-as para lidarem com os artefatos do mundo adulto. A boneca, pertencente hoje ao mundo infantil feminino, era brinquedo que divertia, antes do século XVII, tanto meninas quanto meninos. Percebe-se esse tratamento comum a ambos os sexos até no vestuário, quando, na primeira infância, os meninos e meninas usavam um vestido comum a ambos os sexos.

A relação das brincadeiras das crianças com o mundo adulto continua presente nas brincadeiras de hoje, elas brincam como se assim estivessem vivendo o mundo adulto. Ariés (id.) diz que o arco passou a pertencer ao mundo infantil a partir do século XVII e que antes era um brinquedo de todas as idades: “brinquedo de todos, acessório da acrobacia e da dança, o arco seria confinado a crianças cada vez menores, até seu abandono definitivo: talvez a verdade seja que, para manter a atenção das crianças, o brinquedo deva despertar alguma aproximação com o universo dos adultos” (p. 119).

Os brinquedos e as brincadeiras, pertencentes às mais diversas culturas, mantêm-se sempre atuais em virtude das ressignificações constantes pelas quais passam, atendendo ao momento histórico em que são praticadas. “É, portanto, a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um significado” (Bujes, 2000, p. 211). Kishimoto (1999) argumenta que “enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas” (p.17). Essa transformação nos

significados encontra-se, principalmente, nas brincadeiras que perpassam épocas e se mantêm vivas na cultura contemporânea.

Os primeiros brinquedos e as primeiras brincadeiras das crianças surgem ao seu redor, e nelas mesmas, ao nascer. A criança brinca com tudo que estiver aos seu alcance. Segundo Altman (1999),

o seio oferecido, os olhos apaixonados que seguem seus movimentos, o contato com a face da mãe que o embala, o sorriso do pai que o recebe nos braços são os primeiros brinquedos do bebê. (...) No começo, a criança é seu próprio brinquedo, a mãe é seu brinquedo, o espaço que a cerca, tudo é brinquedo, tudo é brincadeira (p. 231).

Mas o objeto que é brinquedo para alguns, pode não ser para outros. Kishimoto (1999) fala dos diferentes significados de alguns objetos para diferentes povos, e para isso se reporta à boneca, que para a maioria das pessoas é conhecida como brinquedo de menina, no entanto, para algumas tribos indígenas tem significados bem diferentes: “a boneca é brinquedo para uma criança que brinca de ‘filhinha’, mas para certas tribos indígenas, conforme pesquisas etnográficas, é símbolo de divindade, objeto de adoração” (p. 15).

Por fazer parte das culturas dos povos, os brinquedos e as brincadeiras se tornaram significativos na transmissão e produção das diferenças culturais. As crianças, por sua vez, como aprendizes e depositários dos ensinamentos adultos, ressignificam as várias brincadeiras e brinquedos que lhes são destinados, mantendo vivos os sentimentos, aspirações e formas de vida de seus grupos sociais.

Enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significados distintos. Se o arco e a flecha hoje aparecem como brinquedos, em certas culturas indígenas representavam instrumentos para a arte da caça e da pesca. Em tempos passados o jogo era visto como inútil, como coisa não séria. Já nos tempos do Romantismo, o jogo aparece como algo sério e destinado a educar crianças (Kishimoto, 1999, p. 17).

Se por um lado, o caráter de frivolidade de que foi dotada a brincadeira mostra-a, muitas vezes, como sem importância, por outro lado, permite que a criança faça experimentos, invente, sem grandes riscos de que o fracasso traga conseqüências muito graves. Segundo Brougère (1998), “há um interesse potencial em relação ao que caracteriza o jogo: o domínio do grau secundário, o exercício da decisão, a relação com a regra, a ação

na incerteza. E a isso se deve acrescentar a frivolidade que, minimizando as conseqüências da ação, permite tentar, experimentar” (p. 194).

2. Brinquedos e brincadeiras das crianças no Brasil

As brincadeiras no Brasil constituem-se no amálgama de uma pluralidade de atividades provenientes de várias partes do mundo e, também, do povo indígena que já residia nesta terra antes dela se tornar possessão e colônia portuguesa. Essa pluralidade se justifica pela forma de colonização que nosso país sofreu, com a vinda de escravos e, posteriormente, com a imigração de povos de vários países.

Faço uma retomada histórica sobre o brinquedo e a brincadeira para melhor entender sua importância cultural na constituição das subjetividades das crianças nos diversos períodos da história brasileira.

Os primeiros moradores do Brasil foram indígenas, e suas crianças, nas atividades que praticavam, faziam uso de instrumentos comumente utilizados pelos adultos. Ao falar das brincadeiras das crianças indígenas, Kishimoto (2000) se reporta aos estudos de Cascudo com os quais afirma que

em qualquer registro dos séculos XVI e XVII, sabe-se que os meninos indígenas brincavam, logo cedo, com arcos, flechas, tacapes, propulsores; enfim, o arsenal guerreiro dos pais. O divertimento natural era imitar gente grande, caçando pequenos animais, abatendo aves menores, tentando pescar. E que tais brincadeiras não eram mero passatempo como entre os meninos brancos, mas permaneciam no limiar do trabalho ou na tarefa educativa de preparo para a vida adulta (p. 62).

Também Altman (1999) diz que as brincadeiras dos nativos mantêm uma relação afinada com os afazeres dos adultos, reproduzindo a cultura de seu povo:

atravessando a correnteza dos rios mais rasos, (...) lá vão as crianças, nuas e em liberdade, levando a sério sua brincadeira de caçar animais, tratar-lhes as feridas, domesticando pássaros e, com especial prazer, ensinando papagaios a falar. Macacos e lagartos são os preferidos; muitas cobras também são de estimação. Com seu arco e flecha, um menino de dois, três anos ensaia suas habilidades usando pássaros e andorinhas, como alvo logo se incluindo os cães, trazidos pelos portugueses (p. 234).

Mas essas brincadeiras não pertencem apenas ao reduto infantil, adultos indígenas e suas crianças brincam conjuntamente de peteca, de imitar animais, etc. Parece que não existem brincadeiras de crianças e sim brincadeiras indígenas. Mundo adulto e infantil se confundem nas diversas atividades que realizam. Contudo, alguns brinquedos são produzidos para serem usados pelas crianças, e, muitas vezes, elas próprias os fazem, e assim, transmitem a cultura de geração a geração. Dentre eles, estão os produzidos por tribos Carajás:

entre as tribos indígenas brasileiras algumas mães fazem brinquedos toscos de barro, imitando animais ou o homem, muito simples, 'desprovidos geralmente de extremidades e até sem cabeça com a preocupação de torna-los menos quebradiços nas mãos das crianças'. As bonecas indígenas não foram transmitidas à cultura brasileira, mas os índios Carajás, no rio Araguaia, mantiveram a tradição, fazendo as próprias meninas seus 'licocós' de barro, com grandes nádegas, grandes seios, numa imitação da mulher adulta e talvez grávida (Altman, 1999, p. 232).

Quanto à origem da maioria das brincadeiras praticadas no Brasil, Altman (id.) afirma que a "miscigenação índio-branco-negro e a fala sobre as brincadeiras dos meninos africanos chegados ao Brasil deixam dúvidas sobre a existência de jogos e brinquedos de natureza estritamente negra que tenham influído isoladamente na formação do nosso folclore infantil" (p. 244). As cantigas de ninar, os mitos e as lendas trazidas pelos escravos e incorporadas às existentes no Brasil, já estavam matizadas com brincadeiras e brinquedos levados à África pelos europeus e pelos orientais. Entre as brincadeiras nativas encontramos a *peteca*, um pedaço de espiga de milho e com algumas penas de aves espetadas em uma das extremidades que é lançado ao alto e cai num movimento rotatório; a *bola de látex*, que se presta a jogadas de cabeça, rebatidas com as costas e outras brincadeiras; o *bodoque*, que serve para a caça de pequenos pássaros e de borboletas, entre outros folguedos. Muitas cantigas de ninar são trazidas pelos portugueses, entre elas a do *Dorme neném*. Cantigas de roda também fazem parte das brincadeiras infantis vindas de várias partes do mundo. No entanto, a maioria delas surgiu apenas a partir do século XIX, com a vinda dos imigrantes. Das cantigas de roda mais conhecidas podemos lembrar as seguintes: *Eu sou pobre, pobre, pobre...*; *Mando tiro, tiro, lá*; *Ciranda cirandinha*, além de jogos de bola em que as crianças seguem ordens cantadas etc. Outras brincadeiras que fazem parte da cultura infantil brasileira, e que vêm ocorrendo ao longo da Modernidade,

são lembradas por Altman (id.), entre elas: a *Cabra-cega*, as *brincadeiras com bonecas* e *brincadeiras de pegador*.

Mesmo não sendo possível precisar a origem das brincadeiras, é possível saber, em muitos casos, a época em que essas brincadeiras chegaram ao Brasil e através de quem. Como mostram estudos realizados por Altman (1999), muitas das brincadeiras que se espalharam pelo Brasil, matizadas na convivência infantil, e que continuam ainda hoje fazendo parte das práticas infantis, surgiram com as imigrações do século XIX e se incorporaram às brincadeiras das crianças brasileiras. Entre elas encontram-se as adivinhas e as cantigas de roda.

Ao findar o século XIX, no Brasil, começam a instalar-se pequenas indústrias que passam a produzir, em série, diversos brinquedos destinados ao mundo da criança. Surge, dessa forma, o brinquedo como mercadoria. Mesmo assim, continua viva a brincadeira tomada como atividade/prática característica da infância.

E as crianças brincam de passa-anel, de gato-e-rato, de esconde-esconde, de estátua, de chicotinho-queimado, de acusado, de amarelinha, de carniça, de meio da rua, de cinco-marias, de piques, de boca do forno, de barra-manteiga, de batatinha frita 1,2,3, de queimada, de corre cotia, de balança caixão... Fazem malabarismos com o diabolô, o bilboquê, o iô-iô, o bambolê, a corda de pular, o estilingue. Ou então, com papel e lápis, brincam de força, com tesoura recortam bonecas das revistas semanais, fazem aviõezinhos, chapéu de jornal para o 'marcha soldado'. Com água e sabão soltam bolhas que sobem ao céu (id., p. 254).

Todas as mudanças que os tempos contemporâneos produzem com o advento das tecnologias interferem no modo de ser das crianças, matizando muitas das brincadeiras existentes e produzindo outras. Segundo Fabris (2000), "o que temos agora, através da mídia e das novas tecnologias, é um processo globalizante onde nossos mundos se interconectam, se cruzam e o que se produz no mundo todo em termos de mercadorias ou informações está ao nosso alcance, e se torna difícil saber o que é próprio de um lugar, de um povo, de uma cultura" (p. 257-258).

Os novos brinquedos surgidos com a industrialização e, posteriormente, com as novas tecnologias, têm separado e continuam a separar as crianças conforme sua capacidade financeira e origem social. E se, como afirma Kishimoto (2000), "antigamente, a rua dividia as crianças conforme sua estratificação social: brincadeiras de rua e

‘brinquedos ecológicos’ para os pobres, e brinquedos artesanais ou industrializados para aquelas economicamente privilegiadas que deveriam ocupar espaços domésticos” (p. 77), hoje continua havendo uma separação entre as crianças que dispõem de tempo, espaço e recursos para brincar e aquelas que não dispõem de nada disso. A rua deixa, na maioria das vezes, de ser lugar de brincadeiras infantis, para ser o lugar da miséria e da delinquência.

A preferência de meninas por determinados brinquedos e brincadeiras e de meninos por outras, constantemente divulgada e incentivada pela mídia e reafirmada na produção de brinquedos destinados às crianças, têm, entre muitas funções, as de produzir determinadas subjetividades. Segundo Kishimoto (2000) “se hoje as crianças brincam de ser médico, professor ou motorista, nos tempos de engenho a profissão predominante era a de ser proprietário do engenho de açúcar, (...) [por isso] a imaginação infantil recriava os costumes sociais da época, reproduzindo o sistema produtivo e suas relações” (p. 50-51).

Muitas brincadeiras que fizeram parte do arsenal das crianças do período de escravidão do Brasil continuam ainda hoje nas práticas infantis. Entre elas, as principais são as brincadeiras transmitidas oralmente de geração a geração, sendo sempre ressignificadas em atendimento às mudanças históricas e culturais pelas quais passam os povos. Algumas das brincadeiras praticadas pelas crianças daquele período eram praticadas com sadismo pelas crianças brancas que maltratavam os filhos de escravos com os quais brincavam. Segundo Freyre (*apud* Kishimoto, 2000), algumas práticas como as de cortar o *papagaio* dos outros com uso de lâmina de vidro, ou de lascar o pião são decorrentes do contexto escravagista. Mas, Kishimoto (id.) contesta tais afirmações, dizendo que brincadeiras como as de cortar papagaio fazem parte de práticas competitivas nas brincadeiras de crianças de várias regiões do mundo, não fazendo parte apenas das brincadeiras de crianças brasileiras.

Algumas brincadeiras, praticadas desde o início da colonização do Brasil, encontram registros em pinturas, marcando significativamente o papel das brincadeiras na constituição das subjetividades das crianças. Segundo Kishimoto (2000), em 1940, Carlos Scliar pintou a obra *Na Rua*, na qual crianças de diferentes classes e raças brincam juntas de bolinha de gude, mostrando que em alguns jogos o que vale é a habilidade do jogador.

Outro quadro, tendo sido pintado por João Batista da Costa, sem data, denominado de *No Jardim em Petrópolis*, traz uma menina segurando uma boneca e andando pelos jardins. Este quadro mostra uma das brincadeiras que definem um dos papéis femininos mais significativos e propagados na sociedade brasileira —o papel de mãe. Estes dois quadros mostram o pensamento dominante dos últimos tempos, marcam as culturas em que as crianças estão inseridas e retratam, de certa forma, como as brincadeiras são significativas na constituição das subjetividades infantis.

CAPÍTULO 3

PRODUZINDO O SUJEITO INFANTIL MODERNO

O Eu que importa é aquele que existe sempre.(...) Não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado (Larrosa, 2000, p. 09).

1. Um poder capilar

As relações entre as pessoas constituem uma rede de poder que permite que os mais diversos discursos se dêem e governem as ações humanas. Essa relação de poder deve ser considerada “como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (Foucault, 1992, p. 9). O poder, dessa forma, perpassando todo tecido social, se torna onipresente e produtivo. Ele não é algo que possa ser definitivamente apropriado por alguém, tampouco se dá sem resistências, pois a resistência se encontra dentro dele. Tampouco, esse poder provém de um único lugar, como algo imposto, antes, ele é constituído nas relações e exercido no discurso. Veiga-Neto (1996a) diz que para Foucault "o poder se manifesta como resultado da vontade que cada um tem de atuar sobre a ação alheia (...) de modo a 'estruturar o campo possível da ação dos outros', ou seja, governá-los" (p. 165). Nesse sentido de governo é que analiso as brincadeiras das crianças: como práticas de governo de si e de governo dos outros, fazendo com que na contingência se produzam sujeitos dóceis e úteis dentro das expectativas sociais. Assim, à medida que vão exercendo suas práticas lúdicas, as crianças vão assumindo-se como sujeitos no interior dos grupos dos quais fazem parte, adotando posturas que as identificam como pertencentes a esse grupo sócio-cultural. Tomo sujeito numa perspectiva foucaultiana, entendendo que "há dois significados para a palavra sujeito: sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou auto-conhecimento. Ambos sugerem uma forma de poder que subjuga e torna sujeito a" (Foucault, 1995, p. 235).

Dessa forma, as crianças, ao utilizarem os brinquedos existentes e brincarem, incorporam os saberes e práticas do grupo em que estão inseridas e, assim, através da relação com outras crianças e com adultos, participam de uma rede de poder na qual tanto o exercem quanto o sofrem. Exercem-no sobre seus/suas colegas e, ao exercerem-no, também, são alvos dele: são alvos desse poder na hora de utilizarem os brinquedos, pois esses objetos carregam consigo os sentimentos e as memórias de infância de seus idealizadores que, ao colocarem-nos à disposição, procuram produzir determinados padrões de comportamento; são alvos das corporações que produzem brinquedos com fins mercantis e, ao fazê-lo, produzem determinadas subjetividades que orientam para o consumo; são alvos do controle dos/das colegas de brincadeiras que os/as corrigem, orientam, vigiam; são, enfim, alvos de si próprios, já que, por fazerem parte de uma sociedade de governo, se auto-criticam, se auto-corrigem, se auto-governam.

Partindo da perspectiva teórica segundo a qual a constituição das subjetividades das crianças ocorre numa rede de relações de poder, procuro mostrar que as atividades lúdicas, ao fazerem parte do mundo das crianças, participam ativamente no processo de produção dos sujeitos infantis. Nesse sentido é que abordo o papel dos brinquedos e das práticas infantis: como produtores contingentes de significados, comportamentos e sentimentos. Assim, através dos brinquedos e das brincadeiras, as crianças são produzidas em sua forma de pensar, de sentir e de agir.

Esse governo de si e governo de outros que ocorre na trama de relações de poder, também ocorre de formas distintas nos diferentes contextos históricos, sociais e culturais. É no interior do contexto sócio-cultural de hoje, do qual participam as crianças do município de Sinop, Estado de Mato Grosso, que analiso as brincadeiras como constituidoras de suas subjetividades. Quando as palavras brinquedos e brincadeiras são mencionadas, elas apontam para um mundo dito infantil: para um mundo que seria menos comprometido com as coisas sérias, para um mundo onde existiria um maior tempo livre... Mesmo que os pensamentos e sentimentos que afloram ao se falar das atividades das crianças sejam carinhosos, sejam de afeto, as brincadeiras e os brinquedos carregam consigo o legado que na Modernidade lhes foi atribuído: “frivolidade” e “futilidade”. Ali, nas brincadeiras, as crianças podem errar sem que isso gere grandes conflitos; podem experimentar, inventar, criar e recriar fazendo com que o novo encontre espaço para surgir.

Através das brincadeiras elas aprendem também a viver segundo as regras de seu meio, se enquadram, se normalizam, se auto-governam, governam e são governadas, enfim, aprendem a viver no mundo adulto preparado para elas. Ao reunirem-se para realizarem uma brincadeira decidem antecipadamente alguns procedimentos que serão empregados durante o período que a brincadeira durar. Muitos dos acordos feitos antes da brincadeira poderão sofrer mudanças durante a atividade, desde que sejam significativos para o bom desenvolvimento da brincadeira. Na maioria das vezes, as decisões das regras a serem seguidas durante a brincadeira são tomadas coletivamente. No entanto, muitas vezes as sugestões de uma criança possuem maior poder de persuasão do que outras, o que faz da decisão coletiva uma decisão não tão consensual quanto possa parecer a partir de um olhar mais genérico. Costa (1999) diz que algumas falas conseguem maior aprovação do que outras: “nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazerem ouvir e acolher. (...) Devemos abdicar da ilusão de que construir conhecimento em conjunto suspende a desigualdade e instaura a equidade” (p. 244-248). Outras vezes, ainda, estão associadas ao brinquedo ou à brincadeira definições de procedimentos a serem seguidos, permitindo pouca flexibilidade para mudanças.

Os sentimentos dos adultos, tanto sobre a imagem que têm da infância, quanto sobre o papel dos brinquedos e brincadeiras para a formação das crianças, são incorporados aos brinquedos e brincadeiras transmitidas às crianças. Segundo Kishimoto (1999),

a imagem da infância é reconstituída pelo adulto por meio de um duplo processo: de um lado, ela está associada a todo um contexto de valores e aspirações da sociedade, e, de outro, depende de percepções próprias do adulto, que incorporam memórias de seu tempo de criança. Assim, se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada do passado do adulto, que contempla sua própria infância. A infância expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto (p. 19).

Por isso, quando se pensam os brinquedos e as brincadeiras como próprios do mundo infantil, como tendo desde sempre pertencido apenas às crianças, esquecendo que foi o seu caráter de “frivolidade” e “futilidade” que fez com que fossem deixados para elas após serem abandonados pelos adultos, corre-se o risco de uma avaliação equivocada sobre o papel desempenhado, tanto pelo objeto brinquedo quanto pela brincadeira na constituição das subjetividades infantis. Bruner (*apud* Brougère, 1998) diz que “os jogos da infância

refletem indubitavelmente os ideais da sociedade adulta; e [que] o jogo é um processo de socialização que prepara a criança a assumir seu lugar nessa sociedade” (p. 194).

Podemos, ainda, com um breve olhar, constatar que os lugares destinados às crianças para brincarem, para realizarem suas mais diversas atividades são preparados e disponibilizados pelos adultos. Os locais são organizados de forma a apresentarem os mínimos riscos possíveis e, ao mesmo tempo, permitirem que a vigilância ocorra. Brougère (1998) diz que os adultos influem diretamente nas definições de ambientes e de brinquedos que as crianças utilizam em sua prática:

Os adultos são diretamente responsáveis pelos ambientes de jogo, inclusive quando esse meio não contém nenhum elemento lúdico específico. Fröbel, através de seus dons, percebera bem essa dimensão. *A fortiori*, eles o são quando propõem às crianças brinquedos e outros objetos suportes potenciais de jogo. É claro que a iniciativa da criança pode modificar o destino inicial do objeto, mas isso não muda em nada a vontade adulta que inscreveu em sua escolha do objeto a idéia que tem de jogo, o projeto investido (p. 206).

Para a formação das crianças, segundo aspirações dos indivíduos adultos socialmente organizados, várias das instituições criadas na Modernidade somaram esforços no processo de sua “lapidação”. Inventaram-se formas de governo para garantir o desenvolvimento das crianças segundo os padrões considerados verdadeiros para o alcance da maioria, da maturidade adulta e do domínio de um pretense saber universal. Assim, nos muitos espaços destinados às crianças —escolas, casas de detenção, clubes, praças, suas casas...— era, e continua sendo, possível vigiá-las e, assim, discipliná-las e governá-las. O panóptico¹⁸ (2000) demonstra como se tornam possíveis práticas de governo através de métodos meticulosos de controle. A escola e demais instituições assumiram, cada uma e num esforço conjunto, as formas de controle das crianças, operando na produção do sujeito

¹⁸ O panóptico, arquitetura proposta por Jeremy Bentham para as prisões e cujo modelo-concepção se propagou pelas demais instituições no mundo moderno, possuía “na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. (...) O panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto. (...) Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fã-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição” (Foucault, 2000, p. 165-168).

moderno. Brougère (1998) diz que o “poder da educação se constrói sobre a impotência da criança” (p. 61), sua fragilidade, dependência, docilidade e maleabilidade, atributos produzidos na contingência histórica, favorecem a inculcação das decisões da sociedade na constituição de cada uma.

Se pensarmos a escola como local de ação sobre os corpos das crianças, preparando-as para a convivência social, moldando-as para assumirem maneiras “corporalmente corretas” de se portarem, normalizando-as através de “um conjunto de procedimentos punitivos relacionado a uma infinidade de pequenas atitudes e comportamentos” (Márcio Alves Fonseca, 1995, p. 56), perceberemos que as brincadeiras foram (e são) formas de se alcançar o controle sobre seus corpos. Segundo Varela e Álvarez-Uría (1991), desde o século XVI a escola, através de sua maquinaria, auxilia na constituição da criança: “os colegiais hão de ser cuidadosos em sua forma de falar, de andar, de vestir, de olhar, de comportar-se, posto que seus movimentos corporais são vozes que refletem o interior da alma” (p. 66). José Guilherme Cantor Magnani (2000), ao falar das técnicas e movimentos corporais que ganham grande propulsão na atualidade, diz que o corpo é objeto de cultura “na medida em que é produzido, moldado, modificado, adestrado, adornado segundo os parâmetros de cada universo cultural” (p. 32). Os corpos das crianças, ininterruptamente, são moldados para agir segundo condutas consideradas adequadas socialmente, e as brincadeiras, por sua vez, são significativas nesse processo de regulação de seus corpos no tempo, no espaço e nos gestos.

Durante a pesquisa, observei as crianças de uma escola e de uma creche em suas brincadeiras. As observações que fiz mostram o grande papel que as escolas e creches desempenham, com suas brincadeiras, na constituição das crianças. As escolas foram desde o início da Idade Moderna, e continuam sendo na contemporaneidade, um *lócus* significativo de difusão das brincadeiras. Nas palavras de Hall (1997), a educação exerce um papel muito importante no governo das crianças, preparando-as para viverem a vida em sociedade atendendo aos padrões culturais de seus grupos sociais:

o que é a educação senão o processo através do qual a sociedade incute normas, padrões e valores —em resumo, a ‘cultura’— na geração seguinte na esperança e expectativa de que, dessa forma, guiará, canalizará, influenciará e moldará as ações e as crenças das gerações futuras conforme os valores e normas de seus

pais e do sistema de valores predominante da sociedade? O que é isto senão regulação —governo da moral feito pela cultura? (p. 19).

Segundo Steinberg (1997), o processo pedagógico não ocorre apenas nas escolas e sim em muitos lugares, o que permite uma compreensão do poder que as várias instituições, criadas na Modernidade para organizar a sociedade e governar os indivíduos, desempenham no direcionamento das condutas sociais e individuais. Basta ficarmos atentos para percebermos uma relação de controle do tipo panóptico ocorrendo em todos os espaços vividos pelo ser humano: nas ruas, nos edifícios, nas instituições comerciais, nas escolas, nas igrejas, na televisão, na informática, etc. Como os brinquedos e brincadeiras se encontram presentes na maioria desses espaços, é compreensível que através das brincadeiras infantis esse controle também se faça presente. Onde houver crianças brincando haverá, quase sempre, o olhar do adulto a vigiá-las. E mesmo que não haja nenhum adulto nas proximidades, seu olhar se encontrará onde quer que as crianças estejam: incorporado por elas, nos brinquedos e nas brincadeiras.

Pode-se constatar, pelo já exposto, que as crianças ao utilizarem os brinquedos em suas práticas lúdicas vão paulatinamente assumindo condutas que atendam a padrões considerados adequados aos modelos de vida nas comunidades das quais fazem parte. Nesse processo de constituição de subjetividades da criança, as grandes corporações — produtoras e disseminadoras de artefatos culturais— possuem um papel fundamental pelo caráter produtivo de fantasias infantis que põem em ação. A mídia, por sua vez, exerce também um grande atrativo sobre a criança através dos brinquedos e das brincadeiras que propõe. Essas atrações disponibilizadas pela mídia destinam-se muito mais aos interesses de consumo do que se convencionou tomar como o bem-estar da criança, produzindo formas de governo das ações das crianças segundo o interesse das corporações produtoras desses artefatos culturais.

Steinberg e Joe Kincheloe (2001) dizem, em seus escritos, que no início do século XX, a proteção da infância se encontrava firmemente estabelecida e “as crianças tinham poucas experiências por que passar fora tanto da supervisão dos pais quanto das atividades infantis compartilhadas com outras crianças” (p. 32). Mas a partir de meados do século XX, muitas novas experiências das crianças passaram a ser produzidas pelas corporações e não mais tanto pelos pais ou pelas crianças. As novas tecnologias passaram a ocupar o tempo

das crianças substituindo em grande parte as brincadeiras que até então as crianças praticavam: “programas de TV, cinema (agora na TV a cabo), videogames e música (com fones de ouvido que lhes permitem se isolar dos adultos) são agora o domínio privado das crianças” (Steinberg e Kincheloe, 2001, p. 32-33).

Os mecanismos de captura que vieram sendo inventados para a produção da infância, presentes também nas brincadeiras das crianças, continuam hoje, nos novos brinquedos e brincadeiras produzidos e disseminados pelas novas tecnologias, produzindo o sujeito infantil:

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

É de grande destaque o papel dessas corporações na definição de condutas das crianças. Ao consumirem os brinquedos e os programas da mídia elas são vigiadas e subjetivadas, é o panoptismo se fazendo presente sem que as crianças o percebam. Porto (1998) adverte que “em nossa cultura, não se pode ignorar a vertente industrial e econômica presente no brinquedo. Tal como é pensado e construído o brinquedo propõe uma ação” (p. 175). Os brinquedos “consumidos” pelas crianças orientam condutas que atendem às perspectivas delineadas pelos produtores desses artefatos culturais, fabricando as crianças que se deseja e que, mais tarde, se tornarão os adultos sob-medida para as sociedades projetadas.

CAPÍTULO 4

BRINCADEIRAS COMO PRÁTICAS DE GOVERNO

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. (...) A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (Foucault, 2000, p. 119).

Ao procurar mostrar como as técnicas de disciplinamento operam, mediatizadas pelas brincadeiras, na produção de sujeitos infantis, utilizo-me de ferramentas foucaultianas que permitem ver alguns contornos de como, nos detalhes, nas pequenas coisas se constituem as subjetividades das crianças. Fonseca (1995) diz que os instrumentos de vigilância, sanção normalizadora e do exame, articulados com as funções disciplinares de distribuição espacial, controle das atividades, capitalização do tempo e composição de forças, apontados por Foucault, operam na produção do sujeito moderno: “Os instrumentos da vigilância, da sanção normalizadora e do exame, que de certa forma reúne os dois primeiros, permitem a realização daquilo a que Foucault chama de ‘grandes funções disciplinares’. A concretização de tais funções permitirá à disciplina colocar em funcionamento todos os mecanismos que caracterizarão o poder disciplinar” (Fonseca, 1995, p. 61). Segundo Varela (2000),

tal poder parte do princípio de que é mais rentável vigiar do que castigar. Domesticar, normalizar e fazer produtivos aos sujeitos é mais rentável do que segregá-los ou eliminá-los. Esse tipo de poder, cuja tradição se encontra na teologia e o ascetismo, ‘numa consideração política das pequenas coisas, do detalhe’, e que começou se forjando em instituições tais como os colégios e o exército, se consolidará e estenderá na idade das disciplinas: tecnologias de individualização que estabelecem uma relação com o corpo que ao mesmo tempo que o fazem dócil fazem-no também útil (2000, p. 81).

Na análise que procuro fazer das brincadeiras¹⁹ tomo como ponto de partida dois grandes operadores disciplinares: a vigilância e a sanção normalizadora. A vigilância sutilmente se faz presente nas brincadeiras, ali as crianças vigiam a si mesmas e às outras. Tais operadores fazem parte de técnicas de disciplinamento que estão imbricadas nas brincadeiras infantis. Percebe-se também o olhar vigilante dos adultos direta ou indiretamente sobre o fazer das crianças: ele está presente nos locais destinados às brincadeiras, nos brinquedos oferecidos às crianças, nos programas da mídia... As técnicas de disciplinamento concorrem para o processo de individualização antes mencionado por Varela, constituindo-se como um de seus múltiplos efeitos. Esta individualização é observável nos movimentos realizados pelas crianças em meio ao grupo, no aprimoramento desses movimentos buscando a própria superação e a superação dos outros e, muitas vezes, essa preparação ocorre isoladamente, como verifiquei na passagem do menino Pedro²⁰. Enquanto ele pulava *amarelinha* (anexo 1) sozinho, se corrigia quando cometia algum movimento que as regras, por ele incorporadas, não permitissem. Da mesma forma ocorreu com o menino Nelson que, ao empinar seu *papagaio* (anexo 2) no meio de uma área baldia, procurava aperfeiçoar os movimentos para dominar cada vez melhor seu artefato cultural. Ou ainda, com o menino Igor, que, ao brincar com seus *carrinhos* (anexo 5) de abrir ruas em meio à areia²¹, para alcançar seus objetivos ia modificando seus movimentos e os objetos que utilizava na limpeza da rua até conseguir o resultado desejado.

Neste trabalho, procuro analisar como, nessas práticas lúdico-culturais das crianças, os mecanismos de disciplinamento operam em seu governo, não como algo imposto, mas como um processo que ocorre na rede de relações sociais e culturais das crianças. Faço isso acreditando, assim como Richard Johnson (1999), que "todas as práticas sociais podem ser examinadas de um ponto de vista cultural, podem ser examinadas pelo trabalho que fazem —subjetivamente" (p. 30).

¹⁹ Os registros das observações das brincadeiras analisadas encontram-se nos anexos.

²⁰ Os nomes das crianças e das demais pessoas são fictícios, visando assegurar o anonimato. Apenas o nome do menino Igor é mantido com o nome que consta em seu registro oficial. Faço isso por tratar-se de meu filho e ter participado de minha pesquisa.

²¹ Durante a brincadeira a areia era neve.

1. Vigilância e sanção normalizadora

No processo de disciplinamento do sujeito, os instrumentos de sanção normalizadora e de vigilância operam de forma articulada entre si, utilizando-se das funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua e de composição ótima das aptidões. Durante as práticas lúdico-infantis podemos perceber esses mecanismos operarem de forma interligada, mesmo porque eles não ocorrem de forma isolada na produção do sujeito infantil. Vejamos como isso ocorre na brincadeira de *amarelinha* observada durante a pesquisa de campo²², a qual descrevo longamente para poder mostrar como, durante uma brincadeira, eles operam articuladamente:

A menina Agda se posicionou no semicírculo do *inferno* e lançou a pedrinha na primeira casa²³. Para realizar essa ação ela flexionou as pernas deixando seus pés afastados de forma que permitissem o equilíbrio. Com a mão direita segurou a pedrinha²⁴ até que o braço se estendesse para lançá-la na 1ª casa. Após o lançamento da pedrinha, estendeu as pernas e começou a saltar. Sem tocar a casa em que a pedrinha se encontrava, caiu sobre as casas 2 e 3 com um pé em cada uma; a seguir pulou caindo com um pé na casa 4; novo pulo e tocou o solo com ambos os pés, um sobre a casa 5 e outro sobre a casa 6; no salto seguinte caiu com apenas um pé sobre a casa 7; no seu próximo salto caiu com ambos os pés, um sobre a casa 8 e outro sobre a casa 9; saltando novamente, tocou o solo com um dos pés na casa 10, de onde deu impulso saltando por cima do semi-círculo do céu²⁵ sem tocá-lo. Iniciou o retorno pulando novamente por sobre o semicírculo do céu tocando com apenas um pé a casa 10; no pulo seguinte tocou as casas 9 e 8 com um pé em cada uma; a seguir, pulou caindo com um pé na casa 7; novo pulo e caiu com um pé sobre a casa 6 e outro sobre a casa 5; no salto seguinte caiu com um pé sobre a casa 4; no seu próximo salto caiu com um pé sobre a casa 3 e outro sobre a casa 2; após equilibrar-se, ela flexionou as pernas, estendeu o braço direito e apanhou a pedrinha que se encontrava na casa 1, levantou-se e saltou para o semi-círculo do *inferno*²⁶, finalizando a primeira etapa²⁷ do jogo com sucesso. Tendo alcançado êxito no lançamento da pedrinha na casa 1 e no percurso dessa primeira etapa, a menina Agda continuou o jogo. Agora ela teve que lançar a pedrinha na casa 2. Para executar a ação agiu da mesma forma que na etapa anterior. Conseguindo fazer com que a pedrinha caísse na casa definida, iniciou os saltos pelas casas sem tocar, dessa vez, a casa 2 na qual a pedrinha se encontrava. Percorreu o mesmo caminho da etapa anterior e, ao retornar, quando chegou na casa 4 flexionou a perna cujo pé estava sobre o chão e

²² As anotações de campo que analiso neste trabalho encontram-se em destaque com fonte *century gothic*, tamanho 10.

²³ As casas são os quadrados que formam o desenho da *amarelinha*.

²⁴ Objeto utilizado para lançar no interior das casas da *amarelinha*. Pode ser outro objeto: giz, lápis...

²⁵ Semicírculo final do desenho da *amarelinha*.

²⁶ Semicírculo no início do desenho da *amarelinha*.

²⁷ Cada etapa da brincadeira é completada quando o participante conseguir, lançando a pedrinha no quadrado que a sua posição na brincadeira exige, conseguir saltar até o final da *amarelinha* e retornar até o início sem cometer nenhuma infração às regras da brincadeira.

estendeu a outra para trás evitando que tocasse o solo. A seguir, estendeu o braço direito e apanhou a pedrinha, estendeu a perna flexionada, mantendo a outra elevada do solo e voltou a saltar, caindo com um pé sobre a casa 3; novo pulo e pisou com um pé sobre a casa 1 e a seguir saltando para o espaço determinado de *inferno*. Mais uma etapa foi concluída com êxito. Não tendo errado, continuou jogando. Preparou-se novamente, flexionou as pernas e lançou a pedrinha na casa 3, novamente acertou. Iniciou a série de saltos, agora não poderia pisar sobre a casa 3. Realizou o mesmo percurso de ida anterior, alterando apenas o salto sobre a casa 2 e 3. No retorno, ao chegar à casa 4 perdeu o equilíbrio e tocou o solo com a mão. Sendo cobrada pelas duas colegas, que a observavam atentamente, da falha que cometera, entregou a pedrinha à próxima colega na ordem decidida anteriormente. A menina Angélica se preparou para jogar, havia chegado sua vez de mostrar as habilidades que possuía. Posicionou-se no espaço do *inferno*, flexionou as pernas, estendeu o braço direito e lançou a pedrinha na casa 1. Estendeu as pernas e começou a saltar, percorrendo o mesmo caminho que a colega anterior na primeira etapa. Concluindo com sucesso a primeira etapa, deu início a segunda lançando a pedrinha na casa 2. Novamente percorreu o mesmo caminho da colega Agda, mas, ao retornar, pisou sobre a linha que dividia as casas 5 e 6. Sendo cobrada pelas colegas o erro que cometera, cedeu lugar para a menina Márcia. A última menina das que compunham o grupo se preparou para mostrar suas habilidades. Entrou no espaço denominado *inferno*, flexionou as pernas, estendeu o braço direito e lançou a pedrinha na casa 1, mas a pedrinha rolou demais atravessando a linha divisória e parando sobre a casa 3. Rapidamente as colegas reagiram, e em uníssono gritaram: "errou". Mas decidiram dar-lhe outra chance, já que era sua primeira tentativa. Novo lançamento e, agora sim, a pedrinha parou no lugar certo: a casa 1. A menina vibrou de alegria e as colegas riram com ela. Iniciou os saltos com movimentos mais lentos que os das duas colegas, mas cumpriu com sucesso a primeira etapa do jogo. Novamente se preparou para o lançamento da pedrinha se posicionando no espaço do *inferno*, flexionou as pernas, estendeu o braço direito e lançou a pedrinha cujo alvo era a casa 2. Dessa vez a pedrinha rolou para fora dos espaços quadriculados e, simultaneamente, a menina Márcia fez um movimento de desagrado para consigo mesma, movimentando os braços de cima para baixo. Mas as colegas, na euforia, fizeram de conta que isso não era nada, retomando o jogo pela menina Agda, que continuou de onde havia parado na série²⁸ anterior. (Anexo 1)

A vigilância de cada criança que participava da brincadeira tem uma presença marcante. Vigiavam as ações próprias procurando não cometer falhas e vigiavam a ação das colegas para evitar que ao errarem tentassem obter vantagem e continuassem brincando. Essa vigilância sobre as ações das outras está, entre outros momentos, na reação das meninas Márcia e Angélica, ao cobrarem o erro da menina Agda, fazendo-a passar a vez para a próxima colega, ou na reação das meninas Agda e Angélica, ao gritarem "errou", quando a menina Márcia lançou sua pedrinha fora da casa indicada. A auto-vigilância está bem caracterizada na reação de desagrado para consigo mesma da menina Márcia, ao lançar a pedrinha fora da casa na qual deveria fazê-lo.

Também podemos observar momentos em que aquilo que Foucault denominou de a sanção normalizadora agia durante a brincadeira. A sanção normalizadora opera, segundo Foucault (2000), para ajustar os comportamentos individuais, os quais devem ocorrer dentro de padrões que produzam os sujeitos normais. Entre as condutas que devem ser realizadas de uma determinada maneira está a ordem de progressão entre as casas da *amarelinha*: para avançar na brincadeira cada menina deveria, com suas habilidades, percorrer todas as casas com a pedrinha posta sobre a primeira delas, somente depois poderia lançar a pedrinha sobre a casa seguinte. Ao fazê-lo, novamente deveria percorrer todas as casas e assim sucessivamente. Dessa forma as crianças eram classificadas entre elas, durante a brincadeira e para aquele momento específico, como mais hábeis e menos hábeis. Os menos hábeis teriam que continuar repetindo os mesmos passos, continuar na mesma casa da amarelinha, até conseguirem aprimorar seus movimentos e, assim, passarem para a etapa seguinte da brincadeira. Segundo Bujes (2001), “as mais tênues frações da conduta podem se tornar ‘penalizáveis’. O que é punível e penalizável é da ordem da falta ou da inobservância” (p. 142). Assim, os mínimos descuidos das crianças, ao se desviarem dos acordos firmados e descumprirem as regras estipuladas para a brincadeira lhes custarão a repetição da ação. Segundo Fonseca (1995), essa

repetição das atitudes ou comportamentos conformes à regra teria a dupla função de servir de castigo a atitudes e comportamentos identificados como desviantes, e, ao mesmo tempo, exercitar a prática daquilo que estaria de acordo com a regra. O castigo caracteriza-se, portanto, como um corretivo que visa redirecionar, ou seja, um exercício, e não uma prática de vingança ou de demonstração de força de um poder ou de uma legislação infringida (p. 57).

A prática da brincadeira nos mostra ainda como os gestos são postos em correlação para que se alcance o resultado ótimo, como cada movimento é cuidadosamente realizado. Esse cuidado ao executar os movimentos de forma ordenada procurando extrair o máximo das forças permite que a criança consiga obter êxito na investida e avance nas etapas da brincadeira.

Quando as crianças cometiam alguma falta na brincadeira e, assim, passavam a vez para a próxima colega da fila, aguardavam novamente sua vez de jogar. Esse retorno

²⁸ Uma série da brincadeira era concluída quando todas crianças tivessem jogado uma vez. A próxima série se iniciava quando a primeira criança que havia jogado retomasse sua vez a partir de onde havia parado na série anterior.

ocorria na série seguinte, quando todas colegas já haviam tido sua participação. Ao retornar elas continuavam de onde haviam parado na série anterior, não havendo necessidade de reiniciar na primeira casa se houvessem completado anteriormente essa etapa, “cada patamar na combinatória dos elementos deve-se inserir numa grande série temporal” (Foucault, 2000, p. 135). Dessa forma, as crianças iam sendo disciplinadas para saberem aguardar a sua vez e como prosseguir para chegar ao resultado ótimo que, na brincadeira da *amarelinha*, era o espaço do *céu*.

O controle do tempo entre um movimento e outro, entre um salto e outro é fundamental para que o resultado final seja positivo. A “possibilidade de acumular o tempo e a atividade, de encontrá-los totalizados e utilizáveis num resultado último, que é a capacidade final do indivíduo” (Foucault, 2000, p.135) permeia toda a brincadeira.

Saltar de uma casa da *amarelinha* para a outra e dessa para as seguintes exige um controle do espaço numa articulação estreita entre o corpo e o gesto e destes com o tempo. Somente com essa junção articulada torna-se possível obter o resultado ótimo na brincadeira.

Procurei, na análise anterior, mostrar que existe uma grande articulação entre os instrumentos ou operadores disciplinares e destes com as funções disciplinares, o que permite que eles operem de forma associada durante as brincadeiras na produção da subjetivação das crianças. Nos próximos passos buscarei mostrar, a partir de partes das brincadeiras observadas durante a pesquisa, como o tempo, o espaço e os gestos operam no interior das práticas lúdico-infantis tanto para potencializar a vigilância quanto as operações de normalização, tendo como objetivo maior a constituição dos sujeitos infantis. Tendo bastante claro que isolá-los não supõe entender que eles operem de forma dissociada. Faço isto apenas para mostrar de maneira mais minuciosa suas formas de operar, mas o faço tendo consciência de que isto é uma imposição da forma de análise adotada.

2. Controle do espaço



29

No processo de disciplinamento dos corpos infantis, entre as grandes funções disciplinares apontadas por Foucault (2000) e que operam na produção de sujeitos, encontra-se o espaço no qual estes são organizados, distribuídos, quadriculados: “Cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar um indivíduo” (p. 123). Essa distribuição faz parte da maioria das brincadeiras. Na brincadeira de *bets*, analisada a seguir, as crianças brincam em um espaço aberto —a rua—, mas que, marcadamente, define as posições que cada participante deverá ocupar durante as jogadas. Vejamos, nos apontamentos de campo, como a distribuição do espaço ocorreu nessa brincadeira:

O campo do jogo foi definido como sendo a rua, e a distância entre as duas garrafas³⁰ foi definida com dez passos do menino Carlos. Ao lado de cada garrafa fizeram um pequeno buraco onde deviam ficar apoiados os *bets*³¹ até a bola deixar a mão do lançador³². Para dar início ao jogo os jogadores rebatedores³³ posicionaram-se na lateral esquerda das garrafas, apoiando seus *bets* no lugar definido, enquanto os lançadores se posicionaram atrás das garrafas. (Anexo 3)

Essa distribuição das crianças no espaço, durante a brincadeira, dispensa a clausura como forma de disciplina para a aprendizagem da ocupação do espaço. Foucault (2000) diz que “o princípio da clausura não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e mais fina. E em primeiro lugar, segundo o princípio da localização imediata ou do quadriculamento” (p. 122-123). Mas, se na brincadeira de *bets* a ocupação do espaço não

²⁹ As fotografias que ilustram o trabalho foram tiradas durante a pesquisa.

³⁰ As garrafas utilizadas pelas crianças durante a brincadeira são garrafas de plástico vazias, que deverão ser derrubadas na brincadeira para que a equipe que estiver lançando a bolinha possa obter os *bets* —pedaços de madeira, tacos, utilizados para rebater a bola— e, assim, marcar pontos.

³¹ Os *bets* —que recebem o mesmo nome que a brincadeira— são pequenos tacos de madeira ou pedaços de madeira utilizados na brincadeira para rebater a bola.

³² Lançador é o responsável por lançar a bola e tentar derrubar as garrafas.

³³ Rebatedores são os responsáveis por rebater a bola lançada, protegendo, assim, as garrafas.

ocorre de forma que as crianças se encontrem em um espaço cercado, percebemos que em outras brincadeiras, como nas de *casinha* e de *carrinho*, as crianças, muitas vezes, ficam confinadas ao espaço da casa, da sala de aula, de um pátio...

As meninas Geisa e Margeli, para brincar de casinha, começaram por organizar, em um dos cantos da varanda da casa de dona Rosa, o quarto do bebê (boneca). Na mesma lateral da varanda, encostada na parede da casa, construíram a cozinha, enquanto que a sala ficou mais para o centro da varanda. (Anexo 4)

(...) um dos dias em que encontrei o meu filho Igor brincando com seus carrinhos em um monte de areia que se encontrava no quintal de casa, local comum de suas brincadeiras. (Anexo 5)

Foucault (2000) diz que “lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil” (p. 123). Esse confinamento ao espaço interno da casa, da escola... tem reflexos diferentes na brincadeira dos meninos e das meninas³⁴: o menino Igor, ao brincar de carrinho, experimenta uma vida voltada para o trabalho externo à casa, executa funções consideradas como pertencentes ao universo masculino: brinca em um espaço mais aberto, representa o espaço da rua, do trabalho na cidade... Enquanto a brincadeira das meninas Geisa e Margeli orienta para a experimentação de situações de mãe —cuidando da boneca como se fosse um bebê—, esposa —na brincadeira o marido de Geisa trabalha fora de casa, viaja muito e ela fica aguardando seu retorno ao lar— e responsável pelos afazeres domésticos —organizando a casa, cuidando da limpeza, cuidando da comida...; define os cuidados com o espaço da casa como sendo responsabilidade da mulher. Essas práticas que definem modos de ser homem e de ser mulher, segundo Guacira Lopes Louro (1999), constituem sujeitos femininos e sujeitos masculinos:

Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente. Esse não é, no entanto, um processo do qual os sujeitos participam como meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades (p. 25).

³⁴ Mais elementos sobre esta questão podem ser observados através da leitura dos anexos.

Podemos perceber, fortemente, essas “marcas” de ser menino e de ser menina nas brincadeiras de *casinha* e de *carrinho* acompanhadas na pesquisa de campo³⁵:

Duas meninas, Geisa e Margeli, organizaram o ambiente interno da casa dividindo-o em cômodos: cozinha, banheiro, quarto, sala de estar e área de serviço. Os objetos também foram distribuídos entre os espaços de forma funcional: a sala de estar recebeu uma lousa —como se fosse a televisão—, uma mesa ornamentada com flores, um telefone e outros objetos; na cozinha elas colocaram uma mesa de madeira —fizeram-no de fogão— e um armário de madeira com os utensílios da cozinha. No quarto arrumaram uma cama para o bebê (boneca), estenderam lençóis no chão —cama para as duas meninas—, organizaram as roupas da boneca e organizaram um banheiro para a boneca; a lavanderia da casa de Dona Rosa tornou-se área de serviço. (Anexo 4)

As duas meninas, durante a brincadeira, representaram um dia da vida familiar. A boneca era a filha da menina Geisa, que se dizia casada com um senhor que viajava muito e por isso sua irmã, a menina Margeli, lhe fazia companhia. Juntas elas arrumaram as camas, fizeram a comida —café e bolo recebidos de Dona Rosalina—, cuidaram do bebê (boneca), desenharam na lousa —para assistir a novela—, simularam encomendar pizzas e saboreá-las e depois foram deitar —dormir—. Na brincadeira, ao deitarem-se, enquanto a menina Margeli pegava uma revista para ler, a menina Geisa apanhava uma maquininha de somar —seu computador— e, utilizando a internet, batia papo com as amigas. (Anexo 4)

Um grupo de meninos brincava no pátio da creche Rosas com blocos pedagógicos: faziam um cercado, ao qual chamavam de pátio de estacionamento de carros. Alguns deles estavam com seus carrinhos aguardando a conclusão da construção do estacionamento, outros trabalhavam na “obra”. Enquanto alguns meninos separavam blocos de madeira, outros os organizavam no cercado e, outros ainda, os transportavam. Para o transporte das peças utilizavam um trator carregadeira, todo cuidado era tomado para que o transporte fosse seguro. No momento em que me aproximei para filmá-los, um dos meninos que transportava as peças estava chegando com mais um bloco para a descarga. Ele procurou encostar cuidadosamente a pá do trator carregadeira sobre o cercado, sendo alertado, imediatamente, por um dos colegas, do risco de derrubar a cerca. O transportador, então, empurrando o trator carregadeira, se aproximou do centro do cercado e, baixando a pá com os dedos, descarregou o bloco de madeira puxando o trator carregadeira para traz e suspendendo-o do solo. (Anexo 5)

Como se pode perceber, o mecanismo de vigilância, também presente nas brincadeiras infantis, cuida para que as crianças não se desviem da conduta desejada. Na brincadeira de *amarelinha* (anexo 1), quando as crianças cuidam das ações umas das outras e das suas próprias, esse mecanismo faz com que se auto-corrijam para extrair o máximo de suas habilidades:

A menina Agda se posicionou no semicírculo do inferno e lançou a pedrinha na primeira casa. Para realizar essa ação ela flexionou as pernas deixando seus pés afastados de forma que permitissem o equilíbrio. Com a mão direita segurou a pedrinha até que o

³⁵ Isto está mais contundentemente perceptível nas brincadeiras e na fala de uma mãe e de um pai nos anexos 4 e 5.

braço se estendesse para lançá-la na 1ª casa. Após o lançamento da pedrinha, estendeu as pernas e começou a saltar. Sem tocar a casa em que a pedrinha se encontrava, caiu sobre as casas 2 e 3 com um pé em cada uma; a seguir pulou caindo com um pé na casa 4; novo pulo e tocou o solo com ambos os pés, um sobre a casa 5 e outro sobre a casa 6; no salto seguinte caiu com apenas um pé sobre a casa 7; no seu próximo salto caiu com ambos os pés, um sobre a casa 8 e outro sobre a casa 9; saltando novamente, tocou o solo com um dos pés na casa 10, de onde deu impulso saltando por cima do semi-círculo do céu sem tocá-lo. No retorno, ao chegar a casa 4 perdeu o equilíbrio e tocou o solo com a mão. Sendo cobrada pelas duas colegas, que a observavam atentamente, da falha que cometera, entregou a pedrinha à próxima colega na ordem decidida anteriormente. (Anexo 1)

[Durante uma aula de educação física, as crianças, brincando em grupos, iniciaram várias brincadeiras. Dentre as crianças um menino, se afastando das demais, foi pular amarelinha]: flexionou as pernas e, estendendo o braço direito à frente, lançou a pedrinha que acabou caindo em casa errada. Imediatamente olhou para o lado procurando alguém que o estivesse observando, ninguém, aparentemente, estava olhando para ele exceto eu que o filmava a distância. Não tendo acertado a pedrinha no local desejado, caminhou até onde a pedrinha estava, pegou-a e retornou ao local inicial para efetuar novo lançamento. Após lançá-la, como a pedrinha caiu novamente em casa errada, ele levantou a mão direita dando-se um tapa na testa como sinal de desaprovação e, outra vez, olhou para a lateral verificando se alguém o observava e, logo a seguir, deu início aos saltos. (Anexo 1)

Ao se corrigir na primeira jogada, por não atender ao que a regra da brincadeira estipulava, tornando a lançar a pedrinha na mesma casa que se propunha anteriormente, e, ao repetir o erro, se auto-criticar batendo a mão na testa, o menino está mostrando como operam os mecanismos da sanção normalizadora. Ele age já numa perspectiva de auto-governo: o “rei-pastor” encontra-se incorporado por ele e se manifesta nas ações que empreende, na repetição da jogada anterior para alcançar o resultado esperado e no gesto de repreensão ao cometer novamente uma falha não permitida pelas regras da brincadeira. Podemos observar, também, nos gestos de auto-reprovação do menino João, ao falhar na rebatida da bola durante a brincadeira de *bets*, os mecanismos da sanção normalizadora operando:

Lentamente o jogador João elevou seu *bets* e se preparou para rebater a bola, mas, quando o fez, falhou na jogada. A bola continuou em direção a garrafa derrubando-a. O rebatedor João, pondo as mãos sobre a cabeça, movia-se desconsolado de um lado para outro, teria que entregar o *bets* aos adversários e voltar a ser lançador até conseguir derrubar a garrafa e obter o direito de ser, outra vez, rebatedor.

Por não ter obtido êxito na jogada, o rebatedor João e seu colega de equipe deverão voltar a ocupar as posições de lançadores e, novamente, terão que derrubar a garrafa para ocuparem as posições de rebatedores conquistadas por seus adversários. Bujes

(2001) diz que “a criança precisa ser constantemente confrontada com o que produz, com a finalidade de reduzir desvios daquelas condutas consideradas como padrão” (p. 143). Dessa forma, ao executar novamente a ação, não como castigo, mas como exercício, a criança vai se normalizando.

Na brincadeira de *amarelinha*, que se encontra anteriormente descrita, o menino, ao lançar a pedrinha, procurou colocá-la na casa que, pelas regras da brincadeira, aquela jogada exigia. Os espaços estavam definidos, tanto para a colocação da pedrinha, quanto para a posição dos pés nas casas ao pular a *amarelinha*. “O espaço deve ser, para o procedimento disciplinar, um meio de distribuição que permita a análise e a utilização particular e combinatória dos indivíduos” (Fonseca, 1995, p. 61).

Na ocupação dos espaços “os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série e pela distância que o separa dos outros” (Foucault 2000, p. 125). Na ordem de participação das crianças, durante a brincadeira de *bulica* (anexo 6), os espaços ocupados por cada criança dependem inicialmente da classificação adquirida pelas habilidades que demonstraram na primeira jogada, mas todas as crianças farão suas jogadas, uma após a outra. Quando uma criança estiver jogando, as demais ficarão observando e aguardando o resultado para melhor desempenhar sua jogada quando chegar sua vez, assim, em alguns momentos ocupam o espaço como jogadores e em outros como observadores.

Decidiram aleatoriamente a ordem de lançamento das bulicas³⁶ em direção ao buraco³⁷ que se encontrava mais distante da linha de lançamento³⁸. O primeiro a lançar foi o menino Wilson, com oito anos, que, flexionando as pernas e estendendo o braço direito à frente, lançou sua bulica fazendo-a cair próxima ao buraco. O segundo a lançar foi o menino Mailon, de onze anos, que, semelhantemente ao primeiro, flexionou as pernas e estendendo o braço direito à frente lançou sua bulica fazendo-a cair dentro do buraco. Os dois meninos que haviam lançado se dirigiram para o lado do último buraco para melhor observar as próximas bulicas que fossem lançadas. O terceiro a lançar foi o menino Pedro, com nove anos de idade, que, fazendo movimentos semelhantes aos primeiros, também lançou sua bulica, indo a seguir se juntar aos dois colegas que estavam ao lado do buraco. Sua bulica correu muito e foi parar bem mais longe do buraco que as dos colegas. O quarto menino foi o Diego, de oito anos, que após lançar sua bulica se juntou aos colegas. A bulica do menino Diego parou mais próxima do

³⁶ As bulicas são as bolinhas de gude utilizadas na brincadeira.

³⁷ O buraco é um pequeno orifício feito no chão, com o calcanhar ou algum objeto, dentro do qual as crianças deverão lançar suas bulicas.

³⁸ Na brincadeira a linha de lançamento é um risco feito no solo a partir do qual as crianças realizam o primeiro lançamento da bulica para decidirem a posição na ordem de jogadas que cada um ocupará no jogo.

buraco do que a do menino Pedro, mas foi mais distante que as dos outros dois colegas. Seguiu-se o lançamento do quinto jogador que era o menino Lima, de onze anos. A bulica lançada por ele ficou em quarto lugar na ordem de proximidade do buraco. O sexto e último jogador a lançar foi o menino Leon, de oito anos. Sua bulica ficou em quinto lugar. Definida a nova ordem de jogada dos participantes, o menino que havia lançado a bulica dentro do buraco deu continuidade ao jogo. (Anexo 6)

Nessa brincadeira percebe-se fortemente a vigilância das crianças sobre a ação dos colegas. Todas ficam atentas ao resultado de cada jogada, cuidando para que tudo ocorra de acordo com as regras acertadas para a brincadeira. Ocupar uma posição de destaque na ordem de classificação depende de mínimos detalhes e da observância às regras existentes. A circulação de posições de poder faz parte da brincadeira, um movimento realizado com precisão pelo jogador que estiver efetuando a jogada pode significar a ocupação de uma melhor posição entre os participantes.

Também na brincadeira de *bets* (anexo 3), a ocupação de determinados espaços é trocada entre os jogadores. Os rebatedores, durante a brincadeira, trocam de lugares para somarem seus pontos, mas suas funções no jogo continuam sendo de rebatedores até que os adversários consigam derrubar a garrafa que está sendo protegida. Segundo Foucault (2000), a disciplina “individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações” (p. 125).

Mesmo com todo cuidado que o menino Weber tomava ao lançar a bola, em três tentativas seguidas não conseguiu fazer a bolinha se aproximar da garrafa protegida pelo jogador Maicon. Na quarta tentativa de lançamento é que a bolinha chegou próxima a garrafa, mas foi rebatida fortemente pelo jogador Maicon que a lançou a uns trinta metros de distância. Surgiu uma oportunidade ideal para os jogadores rebatedores trocarem de lugar. Sem perderem tempo, os meninos Maicon e Luan, saíram correndo para a troca de lugar. Encontrando-se no meio do espaço entre as duas garrafas, tocaram seus bets um no outro e continuaram correndo até alcançar o outro lado e posicionarem seus bets nos pequenos buracos ao lado das garrafas. Foram os dois primeiros pontos do jogo. (Anexo 3)

Essa distribuição das crianças nos espaços, cada uma ocupando seu lugar na brincadeira, está presente em muitos momentos das brincadeiras observadas. A rotatividade das crianças ocupando um determinado lugar na brincadeira, após a colega ou o colega ter realizado sua parte, ocorre constantemente: após uma das crianças ter concluído uma série de passos pré-determinados; após ter cometido um erro durante a jogada e, em razão disso, ceder a vez ao próximo da fila; nos momentos em que uma equipe precisa que seus componentes troquem de posição para poder somar pontos. Isto mostra que a distribuição

espacial não pode, nestes exemplos, ser dissociada daquilo que Foucault chamou de controle temporal.

3. Controle do tempo



O controle do tempo e os gestos postos em correlação constituem outras funções disciplinares que operam na produção do sujeito infantil através das brincadeiras. Podemos percebê-las em funcionamento, articuladas aos demais mecanismos de disciplinamento, nos detalhes cuidadosos empreendidos pelas crianças durante as atividades, tendo “como fim principal um aumento de domínio de cada um sobre seu próprio corpo” (Foucault 2000, p. 119). Todos os cuidados são tomados para extrair o máximo que o momento permite de cada gesto, de cada ação.

Na brincadeira de *bets* (anexo 3), as crianças, tanto as rebatedoras quanto as lançadoras, executam seus movimentos com o olhar voltado para a ação das outras. Os movimentos executados, os deslocamentos das crianças no espaço delimitado, os sinais feitos entre os companheiros de equipe, tudo é observado e utilizado como forma de realizar as melhores jogadas. Governar o campo de ação da outra equipe significa a possibilidade da vitória. Utilizar bem o tempo, o espaço, os movimentos próprios e das crianças da outra equipe fazem parte da brincadeira, mas constituem em si mesmas ações de auto-governo, como podemos perceber na brincadeira de *bets*:

Chegara a vez do menino Dilmir lançar: calmamente posicionou-se, buscando uma posição ideal para o lançamento, flexionou as pernas, estendeu o braço direito para trás e, velozmente, impulsionou-o à frente lançando a bolinha em direção à garrafa que

ficava na outra extremidade do campo. A bolinha picou no chão, próxima ao alvo, estava na direção correta, mas, ao aproximar-se da garrafa foi rebatida com toda força pelo menino Maicon que segurava o *bets* protegendo o garrafa. A bolinha ficou picando no chão até se aproximar do menino que a havia lançado, e este, rapidamente, a apanhou, impedindo, dessa forma, que os seus adversários conseguissem trocar de lugar e, ocupando um a posição do outro, somassem dois pontos. (Anexo 3)

Também na brincadeira de *empinar papagaio* percebe-se o cuidado com os mínimos gestos e com o tempo correto de cada movimento numa relação direta com o objeto —*papagaio*— para, assim, dominá-lo e conseguir fazê-lo dar piruetas no ar. Mas o cuidado com os detalhes e com o tempo não se refere apenas ao objeto manuseado pelo menino Nelson, é necessário que se exerça um controle sobre o tempo e o movimento dos *papagaios* das demais crianças para evitar que cortem o seu e, assim, poder cortar os deles:

o menino Nelson tomava o máximo de cuidado em cada movimento que fazia, ao movimentar continuamente sua mão conseguia que seu papagaio fizesse piruetas no ar, que mergulhasse em direção ao solo e, antes de tocá-lo, voltasse a subir. A habilidade que possuía, o cuidado com os pequenos detalhes, permitia que seu papagaio se aproximasse dos papagaios dos demais meninos que brincavam e, observando o papagaio que estivesse mais próximo o envolvia com o seu, cortando, com o cordão envolto por lâmina de vidro, o cordão do outro papagaio, que acabava caindo. A capacidade de extrair o máximo das forças, alcançando maior precisão nos movimentos e impedindo que os demais papagaios, controlados pelos colegas, cortassem o seu, permitia que sua investida obtivesse o resultado desejado. (Anexo 2)

Nesse processo de aperfeiçoamento do corpo para a obtenção máxima de sua força é preciso colocar em correlação os gestos, os movimentos e o tempo, pois segundo Foucault (2000),

o ato é decomposto em seus elementos; é definida a posição do corpo, dos membros, das articulações; para cada movimento é determinada uma direção, uma amplitude, uma duração, é prescrita sua ordem de sucessão. O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder (p. 129).

Nas brincadeiras de *bulica* e de *bets* vemos como os movimentos são realizados sucessivamente, um após o outro, e como o tempo de cada movimento está relacionado ao movimento anterior e aos movimentos dos adversários na brincadeira:

O menino Leon, para fazer sua jogada, flexionou as pernas, apoiou a mão esquerda no solo e lançou, com os dedos polegar e indicador da mão direita, a *bulica* em direção ao primeiro buraco. Obtendo êxito, fez novo lançamento em direção ao próximo buraco e, outra vez alcançou o alvo. (Anexo 6)

O primeiro lançamento da equipe "A" foi realizado pelo menino Maicon que, estendendo o braço direito, deu impulso no braço lançando a bolinha pelo alto. Durante esses momentos, do outro lado do campo, o menino Weber mantinha seu *bets* posicionado ao

lado da garrafa. Tão logo a bolinha saiu da mão do lançador, o menino Weber elevou seu *bets* e aguardou o momento exato de realizar a rebatida. Quando a bolinha chegou próxima a garrafa foi rebatida com toda força indo parar no outro lado do campo próximo ao menino Maicon que, rapidamente, a apanhou, evitando a troca de lugar entre os adversários. (Anexo 3)

Cada movimento que o menino Leon realizava para jogar sua bulica era coordenado com o movimento anterior, cada gesto tinha seu tempo: primeiro ele flexionou as pernas aproximando sua mão da bulica, depois apoiou no solo a mão que daria equilíbrio ao seu corpo e, por fim, lançou com a outra mão a bulica em direção ao buraco.

Na brincadeira de *bets*, os movimentos que o menino Weber realizava seguiam rigorosamente uma ordem no tempo: manteve seu *bets* sobre o buraco ao lado da garrafa até que a bolinha abandonasse a mão do lançador; depois elevou seu *bets* até uma posição que permitisse a rebatida da bolinha; assim que a bolinha se aproximou da garrafa ele a rebateu. Cada movimento foi realizado com o tempo que a jogada exigia, um após o outro, para alcançar o resultado desejado. Esta é uma das funções do disciplinamento: “efetuar uma acumulação rentável das durações temporais decompostas e recompostas das atividades” (Fonseca, 1995, p.64).

4. Gestos postos em correlação



Como venho mostrando nesta análise, os instrumentos disciplinares de vigilância e sanção normalizadora e as funções disciplinares operam articuladas entre si na constituição das subjetividades infantis. Não é possível separar em uma brincadeira os movimentos das crianças em relação ao espaço e ao tempo em que essas ações ocorrem. Procuro, agora, dando maior ênfase aos mecanismos de controle dos gestos e das forças mostrar como eles, durante as brincadeiras, agem nos corpos infantis para aprimorá-los, aumentar suas forças, torná-los mais hábeis e, portanto, mais disciplinados.

O cuidado tomado pelas crianças em seus movimentos, procurando extrair o máximo das forças, “os gestos mínimos, os tempos elementares da ação, os fragmentos de espaços percorridos ou ocupados” (Foucault, 2000, p. 138), permitem que elas executem com bastante precisão determinadas ações durante a brincadeira. Na brincadeira de *bets* (anexo 3) podemos perceber como isso ocorre:

O menino Carlos, elevando a mão direita, lançou a bola pelo alto em direção a garrafa que se encontrava na outra extremidade. Antes que a bola tocasse o chão, o rebatedor Zaqueu, segurando o *bets* com ambas as mãos, rebateu a bola com toda força mandando-a para bem longe. O arremessador Carlos, imediatamente, saiu correndo para pegá-la e evitar que a equipe adversária somasse muitos pontos. Mas, como a bola havia sido lançada muito longe, os rebatedores puderam trocar três vezes consecutivas de lugar até que o jogador Carlos retornasse com a bola. (Anexo 3)

A composição das forças, pondo os movimentos de cada membro da equipe em correlação, unindo a rebatida da bola pelo menino Zaqueu à prontidão e esforço do companheiro de equipe, na troca de posições, é que tornou possível a conversão dos pontos: “O tempo de uns deve-se ajustar ao tempo de outros de maneira que se possa extrair a máxima quantidade de forças de cada um e combiná-la num resultado ótimo” (Foucault, 2000, p. 139). Esse resultado não seria possível se, mesmo o rebatedor tendo conseguido efetuar com destreza o golpe na bola, o seu companheiro de equipe não estivesse pronto

para executar a troca de posição, assim como se a equipe adversária fosse mais rápida na recuperação da bolinha e, lançando-a sobre a garrafa, impedisse que os rebatedores trocassem de posições: “A disciplina não é mais simplesmente uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles, mas de compor forças para obter um aparelho eficiente” (Foucault, 2000, p. 138).

Os movimentos que as crianças realizavam durante as brincadeiras, procurando extrair o máximo das forças, gesto por gesto se uniam num esforço que levasse ao resultado ótimo. Nas brincadeiras de *bulica*, as crianças executavam pequenos movimentos numa ordem que permitisse tirar o máximo daquela condição. Em um dos momentos que o menino Leon realizava sua jogada podemos perceber como funciona a extração máxima das forças em correlação com os pequenos movimentos:

para fazer sua jogada o menino flexionou as pernas, apoiou a mão esquerda no solo e lançou, com os dedos polegar e indicador da mão direita, a bulica em direção ao primeiro buraco que fazia parte do jogo de quatro búlicos³⁹. Obtendo êxito, fez novo lançamento em direção ao próximo buraco e, outra vez, alcançou o alvo. (Anexo 6)

Essa extração máxima das forças para o alcance do resultado positivo se encontra presente em muitos momentos das brincadeiras. Foucault (2000) diz que “não há um só momento na vida de que não se possa extrair forças, desde que se saiba diferenciá-lo e combiná-lo com outros” (p. 139). Em outro momento da brincadeira de *bets* percebemos o quanto é importante a correlação entre os gestos de cada criança e a articulação entre a dupla para que consigam alcançar o resultado desejado. O jogador que rebaterá a bola precisará coordenar gesto por gesto para que, quando a bola se aproximar, consiga rebatê-la e sair correndo em direção ao lugar em que se encontra seu companheiro de equipe. Mas seu companheiro também deverá estar preparado para trocar de lugar tão logo a bola seja rebatida. Se não houver, num primeiro momento, uma combinação de movimentos do rebatedor para enviar a bola para longe e, num segundo momento, a junção de forças entre os dois rebatedores, o resultado ótimo —que é a marcação de pontos conseguida com a troca de lugares entre os rebatedores— não será alcançado. Na descrição de parte da brincadeira é possível perceber como o mecanismo de composição das forças acontece:

³⁹ Um dos jogos de *bulica* (bolinha de gude) praticado pelas crianças de Sinop é o *jogo de quatro búlicos*. Nele são feitos quatro pequenos buracos no solo nos quais as crianças deverão lançar suas bulicas.

o fraco lançamento facilitou a jogada do rebatedor que, elevando seu *bets*, executou um forte e preciso movimento rebatendo a grande bola e fazendo-a ir para longe. Os jogadores da equipe "A", imediatamente, empreenderam uma corrida até a posição do companheiro. Ao cruzarem um com o outro, no centro do campo de jogo, tocaram seus *bets* no do companheiro e ao chegarem no outro lado do campo somaram mais dois pontos. (anexo 3)

Podemos perceber, também, como as crianças organizam suas brincadeiras respeitando a ordem serial durante a atividade. Isso fica bem caracterizado em várias passagens da *amarelinha* (anexo 1) e da brincadeira de *bulica* (anexo 6). Na *amarelinha* cada criança precisa percorrer todas as casas com a pedrinha na primeira delas para depois lançar a pedrinha na casa seguinte, e, assim, consecutivamente, até chegar ao final da brincadeira. Quando a criança errar deve ceder o lugar para a próxima colega da fila, e só tornará a jogar após todas as colegas terem tido sua oportunidade de jogar. Mas, quando retornar a sua vez de jogar, continuará a partir de onde tinha parado na série anterior tendo, assim, respeitado o direito de ir avançando na brincadeira. Vamos ver como isso ocorre na brincadeira:

Angélica se preparava para jogar após a colega ter cometido um erro: posicionou-se no espaço do inferno, flexionou as pernas, estendeu o braço direito e lançou a pedrinha na casa 1. Estendeu as pernas e começou a saltar percorrendo o mesmo caminho que a colega anterior na primeira etapa. Concluindo com sucesso a primeira etapa, deu início a segunda lançando a pedrinha na casa 2. Novamente percorreu o mesmo caminho da colega Agda, mas, ao retornar, pisou sobre a linha que dividia as casas 5 e 6. Sendo cobrada pelas colegas pelo erro que cometera, cedeu lugar para a menina Márcia que era a próxima na ordem estipulada. (Anexo 1)

Na brincadeira de *bulica* (anexo 6) encontra-se fortemente presente a acumulação genética contínua: é necessário que a criança que se encontrar jogando cometa alguma ação que as regras acordadas entre o grupo não permitam para que a próxima criança comece a jogar. Aquela criança que cometeu a falta só voltará a jogar —a partir de onde parou anteriormente— quando todas as demais crianças que participam da brincadeira tiverem concluído a série. O instrumento da sanção normalizadora opera sutilmente através dessa brincadeira na produção da criança normal, cada uma na sua vez e só continua aquela que não cometer erros durante a jogada. Saber esperar a sua vez de jogar, controlar seu tempo de espera e extrair o máximo de si nos momentos em que estiver jogando para permanecer mais tempo na brincadeira faz parte do disciplinamento do tempo:

Tendo todos os jogadores realizado suas jogadas na primeira série —todos os jogadores terem jogado uma vez—, deu-se início à série seguinte com o jogador que havia sido o

primeiro na classificação inicial. O menino Mailon, retomando a partir do búlico que havia parado na série anterior, alcançou os dois últimos búlicos que lhe faltavam e deu início ao retorno, já que, nessa brincadeira, cada criança tinha que passar três vezes por cada búlico antes de poder dar início à caçada⁴⁰ das bulicas dos outros participantes. (Anexo 6)

A organização da brincadeira em séries cumulativas faz com que em cada momento as crianças dêem o máximo de si, já que todo o avanço que tiverem em uma série será acumulado para a série seguinte. Segundo Foucault (2000),

a colocação em ‘série’ das atividades sucessivas permite todo um investimento da duração pelo poder: possibilidade de um controle detalhado e de uma intervenção pontual (de diferenciação, de correção, de castigo, de eliminação) a cada momento do tempo; possibilidade de caracterizar, portanto de utilizar os indivíduos de acordo com o nível que têm nas séries que percorrem” (p. 135-136).

O cuidado com os detalhes para extrair o máximo dos movimentos, capitalizando esforços no alcance de um bom resultado está marcadamente presente na brincadeira de *amarelinha* (anexo 1), assim como, também está, a organização ordenada das diversas etapas e séries pelas quais as crianças deverão passar. Nos cuidados com os pequenos movimentos que a menina Agda realizava, tanto na preparação e lançamento da pedrinha quanto nos saltos que efetuava, estão presentes mecanismos de disciplinarização para obtenção máxima das forças e do tempo. Na ordem de participação, quando a menina Agda só recomeçou a pular *amarelinha* na série seguinte após todas colegas terem realizado suas jogadas, podemos também perceber a presença da acumulação genética. Isso se configura mais fortemente quando, ao retomar a brincadeira após as colegas terem cometido algum erro e terem que ceder a vez, a menina Agda deu continuidade à etapa anterior, partindo de onde havia parado anteriormente e não reiniciando novamente na primeira casa da *amarelinha*:

Deu-se início a série seguinte da brincadeira. Todas meninas já haviam jogado uma vez. A menina Agda recomeçou a jogar, após o erro de sua colega, a partir da etapa que havia parado anteriormente. Se posicionou no semicírculo do *inferno*, flexionou as pernas, e com a mão direita lançou a pedrinha na casa 3. Iniciou seus saltos deixando fora a casa em que a pedrinha se encontrava, desta vez obteve êxito em todo o percurso e se preparou para sua quarta etapa. (Anexo 1)

⁴⁰ A caçada, a qual as crianças se referem, é a condição que cada uma alcança, após passar pelos búlicos, para lançar sua bulica sobre as dos/das colegas retirando-os/as do jogo.

Também na brincadeira de bets (anexo 3) a organização das gêneses e a composição das forças está fortemente presente. Para que uma dupla consiga somar pontos ela deverá executar várias ações em cadeia: primeiro o rebatedor precisa, com movimentos precisos, acertar a bolinha lançada pelo adversário, fazendo-a ir o mais longe possível e, assim, dificultar a equipe de lançamento de recuperá-la; num segundo momento, ambos rebatedores deverão se deslocar em direção à posição ocupada pelo outro companheiro —o outro lado do campo— e, ao se cruzarem deverão bater um bets no outro; num terceiro momento, para converter os pontos, deverão posicionar seus bets, no lugar em que estava o do companheiro, antes que a equipe de lançadores consiga apanhar a bola e derrubar a garrafa. Se um dos componentes da dupla não executar bem a sua parte, o resultado não será positivo: “o não cumprimento da totalidade de uma exigência compromete todo o sistema” (Fonseca, 1995, p. 66). Essa necessidade de composição das forças e do ordenamento nas ações da equipe não ocorre apenas com a dupla de rebatedores. A dupla de lançadores também realiza as jogadas de forma organizada, uma após a outra, numa relação estreita entre as ações da dupla. O lançador, ao executar o lançamento da bola, procura dificultar a rebatida e, se possível, derrubar a garrafa que se encontra na outra extremidade do campo. Seu companheiro de equipe, por sua vez, deverá ficar atento à aproximação da bola para, se houver falha do rebatedor, apanhá-la e derrubar a garrafa. Ou ainda, se o rebatedor acertar na bola, procurar pegá-la o mais rápido possível para evitar a troca de lugares entre os rebatedores e, até mesmo, derrubar a garrafa se houver descuido por parte dos rebatedores. Quando conseguirem derrubar a garrafa, conquistarão o direito de serem rebatedores e somar pontos. Os pontos que foram somados pela equipe de rebatedores ficarão acumulados para a série seguinte, quando conseguirem novamente ocupar a posição de rebatedores. Vejamos como isso ocorre na brincadeira:

O jogador Dilmar preparou mais um lançamento. Enquanto isso, seu colega Weber ficava atento à jogada para tentar apanhar a bolinha e lançá-la sobre a garrafa, caso o rebatedor errasse. Mas isso não aconteceu: o menino Maicon rebateu fortemente a bolinha, que foi parar bem distante. Outra vez os rebatedores Maicon e Luan procuraram realizar a troca de lugar e somar mais dois pontos. No entanto, o menino Weber, rapidamente, foi pegar a bolinha e, antes que a equipe de rebatedores conseguisse mudar de lugar, lançou-a sobre a garrafa, que continuava desprotegida, não dando tempo para que o rebatedor Maicon retornasse para sua posição antes da garrafa ser atingida. Os meninos Weber e Dilmar vibraram muito, haviam conquistado os bets e, com isso, o direito de serem rebatedores. A equipe de Maicon e Luan, se conseguirem derrubar a

garrafa, voltará a ser rebatedora e continuará com a contagem dos pontos a partir dos que já somou. (Anexo 3)

Quando as crianças executam o lançamento da bola e não conseguem o resultado esperado —derrubar a garrafa—, elas continuam repetindo a ação até obterem êxito. Segundo Fonseca (1995), “como o objetivo das punições disciplinares é realizar um treinamento das condutas a fim de torná-las cada vez mais conforme às regras, além de obrigar a um exercício, elas estabelecem um sistema de recompensas que terá a função de classificar as condutas” (p. 57). A recompensa, na brincadeira acima, é a conquista dos *bets* pela dupla que conseguiu, após vários lançamentos consecutivos da bolinha, derrubar a garrafa.

CAPÍTULO 5

PODER QUE PRODUZ COISAS, QUE INDUZ AO PRAZER

Nada na história simplesmente termina, nenhum projeto jamais é concluído e descartado. Fronteiras nítidas entre épocas não passam de projeções da nossa ânsia inexorável de separar o inseparável e ordenar o fluxo (Bauman, 1998, p. 287).

Procurei, ao longo da trajetória investigativa, mostrar que a infância é uma produção sócio-cultural constituída na contingência histórica. E que desde o surgimento da infância, no advento da Modernidade, criaram-se espaços e condições para garantir a sua captura. Surgiam assim várias instituições que, com “lugares e métodos adequados”, assumiram a responsabilidade de cuidar da infância, produzindo determinado tipo de criança que se ajustasse à nova sociedade. Esse processo de captura da infância, que acompanha a sua invenção, continua até hoje se ajustando às mudanças pelas quais as sociedades, ao longo do tempo, vêm passando. Como nos diz Larrosa (2000):

os que sabem continuam investigando, os políticos continuam fazendo planos e projetos, as grandes lojas continuam atualizando seus catálogos, os produtores de espetáculos continuam fabricando novos produtos, os profissionais continuam melhorando suas práticas e os lugares nos quais acolhemos as crianças continuam aumentando e se adaptando cada vez mais aos seus usuários (p. 185).

As brincadeiras que hoje são consideradas, mais marcadamente, como pertencentes à infância e que, em outros tempos, estavam associadas tanto ao mundo adulto quanto ao mundo das crianças, fazem parte de um amplo contexto em que se dá o governo das crianças. A passagem das brincadeiras para o mundo infantil ocorreu, no advento da Modernidade, por serem vistas, a partir de então, como atividades não sérias e, por isso, não adequadas para prática de adultos na sociedade racional que surgia. Ali, na infância, poderia se brincar, já que as crianças possuiriam mais tempo disponível e suas ações não ofereceriam grandes riscos à sociedade organizada.

Mas os brinquedos e as brincadeiras estão longe de serem destituídas de significados. Serem consideradas da ordem das coisas fúteis e frívolas não significou o seu esquecimento e abandono por parte dos adultos. Foram, e continuam sendo, feitos fortes

investimentos sobre as brincadeiras e os brinquedos como forma de produção do sujeito infantil desejado pela sociedade. Para vermos o quanto se investe nas brincadeiras como operadoras na subjetivação das crianças, basta observarmos a grande mobilização das corporações produtoras e disseminadoras de brinquedos e brincadeiras; a organização de espaços de lazer para abrigar e cativar as crianças; os espaços das casas preparados para as brincadeiras das crianças, entre outros.

Esse aparente descompromisso das atividades lúdicas infantis, como se os brinquedos e as brincadeiras estivessem apenas numa esfera de caráter prazeroso, está longe de ocorrer. Verifica-se, pelas análises que fiz, que nos brinquedos e nas brincadeiras as crianças se produzem como sujeitos disciplinados para viverem numa determinada ordem social, econômica, cultural. Assumem um jeito de ser menino, um jeito de ser menina, assumem, enfim, condutas que as enquadram nos padrões considerados normais pela sociedade da qual fazem parte.

Nas observações que fiz das brincadeiras das crianças em Sinop/MT, procurei mostrar como, na prática lúdico-infantil, as crianças se constituem. Ao analisar essas brincadeiras como forma de governo, de produção das subjetividades das crianças, utilizei-me dos instrumentos e das funções disciplinares, apontados por Foucault (2000), procurando mostrar como as funções disciplinares de controle do tempo, do espaço e dos gestos, de forma articulada, atuam na produção do sujeito infantil.

O que se percebe é que essa rede de poder que governa as crianças durante suas brincadeiras não é uma instância negativa que as subjuga, que as diminui, que as reprime. “O que faz com que esse poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 1992, p. 9). É essa capacidade produtiva do poder que, permeando as brincadeiras, captura as crianças em suas práticas fazendo-as aprimorarem-se em busca do resultado ótimo. O prazer que as crianças encontram na brincadeira as atrai para ela, e assim, na contingência, a criança vai se constituindo, se produz e é produzida, governa e é governada.

Talvez o que de mais significativo este estudo possa apontar é que desde o surgimento dos sentimentos de infância, na Modernidade, foram se inventando formas de

captura e produção do sujeito infantil. E os brinquedos e brincadeiras, por sua vez, foram (e são) muito importantes nesse processo. Assim, com este trabalho, procurei mostrar que não podemos ser ingênuos e acreditar num suposto descompromisso dos brinquedos e brincadeiras. Na rede de poder que engendra as atividades lúdico-infantis, as crianças vão se constituindo como sujeitos de um certo tipo, e isso ocorre de forma lúdica dado o caráter produtivo do poder que, entre outros atributos, induz ao prazer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha. Meninas perdidas. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

AGUIAR, Carmen Maria. *Educação, cultura e criança*. Campinas: Papyrus, 1994.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na história. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. *Michel Foucault: Saber y Verdad*. Montevideo: La Piqueta, 1991.

ARIÉS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*. Tradução e Organização Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BRANDÃO, Heliana; FROESELER, Maria das Graças V. G. *O livro dos jogos e brincadeiras: para todos*. Belo Horizonte: Leitura, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. *Jogo e educação*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. *Brinquedo e cultura*. 3. ed. Tradução Gisela Wajskop. São Paulo: Cortez, 2000.

BRUHNS, Heloisa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luis. (Orgs.) *O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.

BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, MarisaVorraber (Org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.

_____. *Infância e Maquinarias*. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

CARVALHO, Karen Currir. *Revista Centro Pedagógico-Universo Pedagógico*. Ano II, Vitória: UFE, Mar. 1989.

COSTA, Marisa Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, Alfredo José da. (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. Currículo e política cultural. In: _____. (Org.) *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. A pesquisa-ação na sala de aula e o processo da significação. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Discutindo a escola básica em tempos de neoliberalismo. In: _____. (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.

_____. Estudos culturais — para além das fronteiras disciplinares. In: _____. (Org.) *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000b.

_____. Mídia, magistério e política cultural. In: _____. (Org.) *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000c.

_____. Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.) *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000d.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: _____. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

DÍAZ, Esther. *Michel Foucault los modos de subjetivacion*. Buenos Aires: Almagesto, 1993.

FABRIS, Elí Henn. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.

FANTIN, Mônica. *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação Infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERNANDES, Florestan. *O folclore em questão*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Memórias da infância na Amazônia. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ. 1995.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Tradução e Organização Roberto Machado. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. Modificações. In: _____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 13. ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque; J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramallete. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução Moacir Gadotti; Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GHIRALDELLI JR, Paulo. Infância, escola e modernidade. In: _____. (Org.) *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. As concepções de infância e as teorias educacionais modernas e contemporâneas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25 (1): jan./jun. 2000.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria Educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Tradução e Organização. *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

KANT, I. *Sobre Pedagogia*. Tradução Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. da UNIMEP, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-escola e alfabetização: uma proposta Baseada em Paulo Freire e Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1986.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: _____. (Org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Lazer, um campo interdisciplinar de pesquisa. In: BRUHNS, Heloisa Turini; GUTIERREZ, Gustavo Luis. (Orgs.) *O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade*. Campinas: Autores Associados, 2000.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

MEYER, Dagmar Estermann. Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MIRANDA, Nicanor. *200 jogos infantis*. 10. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

MOURA, Esmeralda Blanco Bolsonaro de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder*. Buenos Aires: Aique, 1994.

_____. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.) Tradução Tomaz Tadeu da Silva. *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PASSETTI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

PORTO, Cristina Laclette. Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca. In: KRAMER, Sonia. (Org.) *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Tradução Suzana Menescal de Alencar Carvalho; José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

SCARANO, Julieta. Crianças esquecidas das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

SILVA, João Batista Freire da. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. *De corpo e alma; o discurso da motricidade*. São Paulo: Summus, 1991.

SILVA, Sônia Aparecida Ignácio. *Valores em educação; o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999a.

_____. (Org.) *O que é, afinal, estudos culturais?* Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

STEINBERG, Shirley R. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. (Orgs.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Tradução George Eduardo Japiassú Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. *Arqueologia de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

_____. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, 1992.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____. (Org.) *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação)-Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996a.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996b.

_____. Espacios que producen. In: GVIRTZ, S. (Org.) *Temas contemporaneos en educación*. Buenos Aires: Aique, 1999.

_____. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. Questões postas pelos estudos de ciência e a educação em ciência. In: SILVA, Luiz Heron da. (Org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

ANEXOS

.

—

ANEXO 1

BRINCADEIRAS DE AMARELINHA

Configuração 01 - No acompanhamento das crianças brincando na escola Flor das Onze Horas, em vários dos dias que estive com as crianças, elas brincaram, entre outras brincadeiras, de *amarelinha*.

Para as crianças brincarem a *amarelinha*, em um dos dias que acompanhei e registro a seguir, a professora reuniu-as em um espaço coberto da escola e distribuiu giz para quem quisesse fazer os desenhos. A seguir, as crianças dividiram-se em grupos sob o olhar e orientações da professora que, apenas auxiliando-as quando solicitada, permitiu que se organizassem e brincassem livremente. Inicialmente as crianças se organizaram em um número reduzido de grupos e muitas ficavam andando de um lado para outro sem se definirem por nenhum grupo dos que se organizava, ficando um pouco em cada grupo. Transcorridos uns dez minutos do início da brincadeira percebi que as crianças que inicialmente não se fixaram a nenhum grupo haviam formado novos grupos ou se juntado a outros já organizados, de forma que todas se encontravam ocupadas, algumas pulando, outras desenhando e, outras ainda, observando as colegas e os colegas. Os desenhos eram feitos da maneira como conheciam e gostavam de brincar. Surgiam, assim, várias brincadeiras de *amarelinha*, jogadas de diferentes maneiras dentro do espaço físico de lazer da escola. Os desenhos eram formados por quadrados chamados de casas e quadrados chamados de asas. Alguns dos desenhos possuíam semicírculos no início e no final das casas e outros apenas no início ou no final. Descreverei, a partir de agora, várias brincadeiras de *amarelinha* que acompanhei nos encontros que tive com as crianças e a professora.

Grupo "A" - O primeiro grupo de crianças que acompanhei era formado por três meninas. Iniciaram o desenho com um semicírculo escrevendo *inferno* em seu interior; à frente do semicírculo vinha a casa 1; à frente da casa 1 vinham as casas 2 e 3 que eram as primeiras asas; à frente das casas 2 e 3 vinha a casa 4; à frente da casa 4 vinham as outras asas que eram as casas 5 e 6; à frente das casas 5 e 6 vinha a casa 7; à frente da casa 7 vinham outras asas que eram as casas 8 e 9; a última era a casa 10, que se encontrava à frente das asas 8 e 9 e tinha à sua frente um semi-círculo com a palavra *céu* escrita em seu interior. Quando uma das meninas, desenhando as casas 8 e 9, deixou as linhas muito próximas, reduzindo assim o tamanho dos quadrados, foi corrigida por uma das colegas que, de imediato, solicitou-lhe que desse uma distância maior entre as linhas do desenho.

Ao conversar com as meninas soube que duas haviam nascido em Sinop/MT e uma no Estado do Paraná. Todas as meninas disseram ter aprendido a brincadeira com suas colegas e, mesmo tendo aprendido a brincadeira com pessoas de diferentes Estados, disseram que não perceberam grandes diferenças na brincadeira. As diferenças na ordem —começar o desenho com uma casa e ter à frente desta, duas casas, ou começar com duas e ter à frente destas apenas uma— e quantidade das casas que formavam o desenho não significavam dificuldades para brincarem juntas, se houvesse

discordâncias vencia a maioria ou quem mais entendesse da brincadeira. Neste grupo, quem mais entendia da brincadeira era a menina Maria. As outras duas colegas que formavam o grupo eram a Ana e a Janaina. Ao perguntar sobre o significado do céu e do inferno na brincadeira, a menina Maria respondeu que “o inferno existe porque não se pode pisar, e se alguém pisar volta para ele” (esse pisar, ao qual a menina se referia, era sobre as linhas demarcatórias da *amarelinha*), quanto ao céu, disse que “quem chega ao final, chega nele e é o ganhador”.

As regras que as meninas estipularam para a brincadeira eram de não pisar sobre as linhas ou fora delas, não pisar com ambos os pés na mesma casa, não tocar o solo da casa em que a pedrinha se encontrasse com qualquer parte do corpo.

Grupo “B” - O segundo grupo que observei era formado por três meninos. Eles iniciaram o desenho com um semicírculo no qual escreveram a palavra MD (mal), tendo à sua frente a casa 1; à frente da casa 1 vinham as casas 2 e 3 que eram as primeiras asas; à frente das casas 2 e 3 vinha a casa 4; à frente da casa 4 vinham mais duas asas, que eram as casas 5 e 6; à frente das casas 5 e 6 vinha a casa 7; à frente da casa 7 vinham as últimas duas asas, que eram as casas 8 e 9; a última era a casa 10, tendo à sua frente um semi-círculo com a palavra *Bei* (bem) escrita em seu interior.

Os três meninos haviam nascido no Estado de Mato Grosso, mas em diferentes cidades. O menino Anderson havia nascido em Alta Floresta, o menino Marcos em Nova Guarita e o menino André em Porto dos Gaúchos. Todas essas cidades ficam a mais de 300 quilômetros de distância de Sinop, formadas por povos vindos das mais diversas regiões do Brasil. Ao perguntar onde haviam aprendido a brincar de *amarelinha*, o menino que havia escrito as palavras nos semicírculos foi quem se prontificou a responder. Quando lhe perguntei com quem aprendera a brincar de *amarelinha*, ele disse ter aprendido com sua prima de nove anos quando ainda morava em Nova Guarita. Disse, ainda, que no *mal* não poderiam pisar quando pulassem a *amarelinha*, mas que no *bem* poderiam, isso não seria errado.

Dois meninos se afastaram do desenho que havia sido feito e se dedicaram a desenhar outra *amarelinha*. O menino Anderson começou a desenhar enquanto o menino Marcos ficava observando, mas, logo a seguir, o menino Marcos passou a apagar o desenho e orientar o colega para que desenhasse “certo”. E assim surgiu uma *amarelinha* com 12 casas numeradas, tendo no início um semicírculo escrito *inferno* e no final um semicírculo escrito *séu* (céu).

O menino que orientou o desenho mostrava certa habilidade ao pular a *amarelinha*, mas, continuamente, pisava sobre as linhas. Sempre observado pelo colega —para ver se não cometeria erros, desrespeitando as regras da brincadeira—, o menino Marcos lançou a pedrinha na casa 1 e começou a pular sem, contudo, pisar na casa que continha a pedrinha. Algumas regras eram seguidas pelo menino, mas uma das regras bastante cobradas na brincadeira em outros grupos, a de não pisar nas linhas demarcadoras das casas, não era seguida pelos garotos. As restrições estavam em não errar a casa em que deveriam lançar a pedrinha; em não tocar o solo com as mãos, a não ser no momento de pegar a pedrinha; em saltar com um pé em cada casa, exceto na que estivesse a pedrinha.

Quando o menino Marcos tocou as mãos no solo, cedeu lugar ao menino Anderson. Esse menino tinha mais dificuldades no lançamento da pedrinha, no entanto, ao saltar pisava menos nas linhas do que seu colega. Continuaram brincando sem, contudo, haver uma cobrança muito rígida das regras acordadas. Apenas quando o erro fosse bem visível, é que quem estivesse pulando perdia a vez e cedia seu lugar ao colega.

Grupo "C" - O grupo estava formado por três meninas, mas apenas uma delas havia feito o desenho da *amarelinha*. O desenho era formado por casas numeradas de 1 a 10, tendo em cada extremidade um semicírculo nos quais estava escrito *diabo*. À frente do semicírculo inicial estava a casa 1; à frente da casa 1 ficavam as casas 2 e 3 formando as primeiras asas; à frente das casas 2 e 3 encontrava-se a casa 4; à frente da casa 4 estavam as casas 5 e 6 formando as próximas asas; à frente das casas 5 e 6 estava a casa 7; à frente da casa 7 estavam as casas 8 e 9 que formavam as últimas asas; à frente das casas 8 e 9 estava a casa 10 que unia-se ao semicírculo final.

Ao perguntar para a menina Joice, que havia desenhado a *amarelinha*, sobre o significado da palavra *diabo* escrita nos semicírculos, ela respondeu: "é ruim, não pode pisar nele". Perguntei-lhe se não podia pisar em nenhum dos *diabos* e ela respondeu que não.

As meninas, uma após a outra, sem se preocuparem se pisavam sobre as linhas ou fora das casas, iam pulando a *amarelinha*. Ao conversar com elas, perguntei-lhes se estavam pulando "certo" a *amarelinha*, e elas, rindo muito, disseram que não. Ficava evidente a interferência que a filmagem ocasionava na prática da brincadeira, pois as meninas ficavam eufóricas ao serem filmadas. Fiquei aproximadamente cinco minutos acompanhando-as brincarem e, durante esse tempo, elas ficavam correndo de um grupo para outro sem se preocupar com os erros e acertos de quem estivesse pulando.

Grupo "D" - Esse grupo era formado por três meninas. Quando fui conversar com elas a *amarelinha* já estava pintada e a menina Marcela estava pulando. O desenho iniciava com uma casa sozinha tendo à frente as primeiras asas; à frente das asas existia mais uma casa sozinha; vinham então mais duas asas e mais à frente a última casa. Nenhuma das casas estava numerada.

As principais regras estipuladas pelas meninas não permitiam: pisar sobre as linhas ou fora delas; pisar com ambos os pés na mesma casa; tocar o solo da casa em que a pedrinha estivesse com qualquer parte do corpo que não fosse a mão que apanhava a pedrinha.

As meninas Karen e Carina ficavam observando a menina que pulava e, aparentemente, pela reação do grupo, ela não cometia erros que justificassem a perda da vez. Observando os movimentos da menina Marcela, percebi que estavam coordenados e que ela apresentava uma grande facilidade no cumprimento das regras que faziam parte da brincadeira. Permaneci por alguns minutos na companhia das meninas e, pelos comentários de aprovação que faziam à colega que pulava, senti o grande respeito que nutriam por ela pelas habilidades que demonstrava ao pular a *amarelinha*.

Grupo "E" - Esse grupo era formado por três meninas. A *amarelinha* era formada por 10 casas numeradas de 1 a 10, sendo que no início continha um semicírculo escrito *inferno* e no final um semicírculo escrito *céu*. À frente do semicírculo inicial estava a casa 1; à frente da casa 1 ficavam as casas 2 e 3 formando as primeiras asas; à frente das casas 2 e 3 encontrava-se a casa 4; à frente da casa 4 estavam as casas 5 e 6 formando as próximas asas; à frente das casas 5 e 6 estava a casa 7; à frente da casa 7 estavam as casas 8 e 9 que formavam as últimas asas; à frente das casas 8 e 9 estava a casa 10 que unia-se ao semicírculo final. As regras estipuladas pelo grupo não permitiam: pisar sobre as linhas ou fora delas; pisar com ambos os pés na mesma casa; tocar o solo da casa em que a pedrinha estivesse com qualquer parte do corpo que não fosse a mão que apanhava a pedrinha. Iniciaram a brincadeira por uma das colegas que se auto-indicou e foi aceita pelas demais.

A menina Agda se posicionou no semicírculo do *inferno* e lançou a pedrinha na primeira casa. Para realizar essa ação ela flexionou as pernas deixando seus pés afastados de forma que permitissem o equilíbrio do corpo. Com a mão direita segurou a pedrinha até que o braço se estendesse para lançá-la na 1ª casa. Após o lançamento da pedrinha, estendeu as pernas e começou a saltar. Sem tocar a casa em que a pedrinha se encontrava, caiu sobre as casas 2 e 3 com um pé em cada uma; a seguir pulou caindo com um pé na casa 4; novo pulo e tocou o solo com ambos os pés, um sobre a casa 5 e outro sobre a casa 6; no salto seguinte caiu com apenas um pé sobre a casa 7; no seu próximo salto caiu com ambos os pés, um sobre a casa 8 e outro sobre a casa 9; saltando novamente, tocou o solo com um dos pés na casa 10, de onde deu impulso saltando por cima do semicírculo do céu sem, contudo, tocá-lo. Iniciou o retorno pulando novamente por sobre o semicírculo do céu tocando com apenas um pé a casa 10; no pulo seguinte tocou as casas 9 e 8 com um pé em cada uma; a seguir, pulou caindo com um pé na casa 7; novo pulo e caiu com um pé sobre a casa 6 e outro sobre a casa 5; no salto seguinte caiu com um pé sobre a casa 4; no seu próximo salto caiu com um pé sobre a casa 3 e outro sobre a casa 2; após equilibrar-se, ela flexionou as pernas, estendeu o braço direito e apanhou a pedrinha que se encontrava na casa 1, levantou-se e saltou para o semicírculo do *inferno*, finalizando a primeira etapa do jogo com sucesso. Tendo alcançado êxito no lançamento da pedrinha na casa 1 e no percurso dessa primeira etapa, a menina Agda continuou o jogo. Agora ela teve que lançar a pedrinha na casa 2. Para executar a ação agiu da mesma forma que na etapa anterior. Conseguindo fazer com que a pedrinha caísse na casa definida, iniciou os saltos pelas casas sem tocar, dessa vez, a casa 2, na qual a pedrinha se encontrava. Percorreu o mesmo caminho da etapa anterior e, ao retornar, quando chegou na casa 4 flexionou a perna cujo pé estava sobre o chão e estendeu a outra para trás evitando, assim, que tocasse o solo. A seguir, estendeu o braço direito e apanhou a pedrinha, estendeu a perna flexionada mantendo a outra elevada do solo e voltou a saltar caindo com um pé sobre a casa 3; novo pulo e pisou com um pé sobre a casa 1 e, a seguir, saltou para o espaço determinado de *inferno*. Mais uma etapa foi concluída com êxito. Não tendo errado, continuou jogando. Preparou-se novamente, flexionou as pernas e lançou a pedrinha na casa 3, novamente acertou. Iniciou a série de saltos, agora não poderia pisar sobre a casa 3. Realizou o mesmo percurso de ida anterior, alterando apenas o salto sobre a casa 2 e 3. No retorno, ao chegar à casa 4, perdeu o equilíbrio e tocou o solo com a mão. Sendo cobrada pelas duas colegas, que a observavam atentamente, da falha que cometera, entregou a pedrinha à próxima colega na ordem decidida anteriormente. A menina Angélica se preparou para jogar, havia chegado sua vez de mostrar as habilidades que possuía. Posicionou-se no espaço do *inferno*, flexionou as pernas, estendeu o braço direito e lançou a pedrinha na casa 1. Estendeu as pernas e começou a saltar, percorrendo o mesmo caminho que a colega anterior na primeira etapa. Concluindo com sucesso a primeira etapa, deu início a segunda lançando a pedrinha na casa 2. Novamente percorreu o mesmo caminho da colega Agda, mas, ao retornar, pisou sobre a linha que dividia as casas 5 e 6. Sendo cobrada pelas colegas o erro que cometera, cedeu lugar para a menina Márcia.

A última menina das que compunham o grupo se preparou para mostrar suas habilidades. Entrou no espaço denominado *inferno*, flexionou as pernas, estendeu o braço direito e lançou a pedrinha na casa 1, mas a pedrinha rolou demais, atravessando a linha divisória e parando sobre a casa 3. Rapidamente as colegas reagiram, e em uníssono gritaram: "errou". Mas decidiram dar-lhe outra chance, já que era sua primeira tentativa. Novo lançamento e, agora sim, a pedrinha parou no lugar certo, a casa 1. A menina vibrou de alegria e as colegas riram com ela. Iniciou os saltos com movimentos mais lentos que os das duas colegas, mas cumpriu com sucesso a primeira etapa do jogo. Novamente se preparou para o lançamento da pedrinha se posicionando no espaço do

inferno, flexionou as pernas, estendeu o braço direito e lançou a pedrinha cujo alvo era a casa 2. Dessa vez a pedrinha rolou para fora dos espaços quadriculados e, simultaneamente, a menina Márcia fez um movimento de desagradado para consigo mesma, movimentando os braços de cima para baixo. Mas as colegas, na euforia, fizeram de conta que isso não era nada, retomando o jogo pela menina Agda, que continuou de onde havia parado na etapa anterior.

Deu-se início a série seguinte da brincadeira. Todas meninas já haviam jogado uma vez. A menina Agda recomeçou a jogar, após o erro de sua colega, a partir da etapa que havia parado anteriormente. Se posicionou no semicírculo do *inferno*, flexionou as pernas, e com a mão direita lançou a pedrinha na casa 3. Iniciou seus saltos deixando fora a casa em que a pedrinha se encontrava, desta vez obteve êxito em todo o percurso e se preparou para sua quarta etapa. Realizou movimentos semelhantes às etapas anteriores lançando, desta vez, a pedrinha na casa 4. Tendo acertado o alvo deu início aos saltos evitando pisar na casa em que a pedrinha estava. Concluindo a etapa com sucesso passou para a etapa seguinte. Desse momento em diante deixei de acompanhar esse grupo de crianças e passei para o último grupo que se encontrava brincando.

Grupo "F" - Esse grupo era composto por duas meninas que juntas desenharam a *amarelinha*. O desenho iniciava com um semicírculo no qual estava escrito *inferno*; à frente do semicírculo estava a casa 1; à frente da casa 1 ficavam as casas 2 e 3 formando as primeiras asas; à frente das casas 2 e 3 encontrava-se a casa 4; à frente da casa 4 estavam as casas 5 e 6 formando as próximas asas; à frente das casas 5 e 6 estava a casa 7; à frente da casa 7 estavam as casas 8 e 9 que formavam as últimas asas; à frente das casas 8 e 9, fechando a *amarelinha*, existia outro semi-círculo denominado *céu*.

Entre as regras acordadas pelas meninas estavam as seguintes proibições: não poderiam pisar nas linhas que demarcavam as casas; não poderiam pisar nas linhas nem no espaço do *inferno*; não poderiam pisar na casa em que a pedrinha se encontrasse; não poderiam tocar com os dois pés a mesma casa.

A menina Ângela se candidatou para iniciar o jogo e, sendo aprovada pela colega, deu início a brincadeira. Para lançar a pedrinha na primeira casa se posicionou fora do semicírculo do *inferno*; com as pernas estendidas, os pés afastados e o tronco inclinado à frente, estendeu o braço direito à frente e lançou a pedrinha que caiu na casa desejada. Obtendo sucesso no lançamento deu início aos saltos: saltou com ambos os pés tocando o solo com um pé na casa 2 e outro na casa 3; novo salto e tocou com apenas um pé a casa 4; novo salto e tocou o solo das casas 5 e 6, cada uma com um dos pés; outro salto e tocou com um dos pés a casa 7; com um último salto tocou com um dos pés a casa 8 e com o outro a casa 9; entrou no espaço do *céu*, virou e pulou para dentro das casas 9 e 8 dando início ao percurso de retorno. Deu um salto tocando o solo da casa 7 com um dos pés; novo salto e tocou o solo das casas 6 e 5; outro salto e tocou o solo da casa 4; saltou novamente e tocou o solo das casas 3 e 2, flexionou as pernas, apoiou a mão esquerda no joelho esquerdo e estendendo o braço direito apanhou a pedrinha, estendeu as pernas, elevou os braços dando impulso e saltando por sobre o espaço do *inferno* tocou o solo à frente do semicírculo. Havia completado a 1ª etapa com sucesso e obtido o direito de ir para a etapa seguinte.

Iniciou a 2ª etapa fazendo movimentos semelhantes aos da etapa anterior, mas, desta vez, teve que lançar a pedrinha no interior da casa 2. Acertando o lançamento a menina reiniciou os saltos. Saltou tocando o solo da casa 1 com um dos pés; novo salto e tocou o solo da casa 3 com o mesmo pé; novo impulso e, ainda com o mesmo pé, tocou o solo da casa 4. A partir da casa 4 realizou saltos semelhantes aos da etapa anterior e ao chegar nas últimas duas casas tomou impulso realizando um salto com giro de 180 graus, voltando a cair em pé nas mesmas casas 9 e 8. Iniciou o retorno da mesma forma que na

etapa anterior, chegando na casa 4 deu o salto tocando apenas com o pé direito a casa 3 e, apoiando a mão esquerda fora das casas da *amarelinha*, flexionou a perna direita estendendo a esquerda para trás e apanhou a pedrinha com a mão direita, estendeu o corpo saltando para a casa 1 e desta para fora da *amarelinha*. Ao obter êxito em mais esta etapa, deu continuidade ao jogo.

Novamente a menina Ângela posicionou-se antes do semicírculo do *inferno* e fez o lançamento da pedrinha. Agora deveria colocá-la na casa 3, mas a pedrinha passou pela linha limite e parou na casa 4. Imediatamente a colega, que a observava, gritou, cobrando-lhe o erro cometido. Como não obteve êxito na jogada teve que ceder lugar a sua colega. Retomaria sua jogada, a partir de onde parou, após sua colega cometer algum erro, assim como ela o fizera.

A menina Fátima se posicionou antes do *inferno*, estendeu as pernas afastando os pés e lançou a pedrinha na primeira casa. Obtendo êxito, deu início aos saltos. Tomou impulso e saltou caindo em pé sobre as casas 2 e 3; novo salto e tocou o solo na casa 4; novo salto e tocou o solo das casas 5 e 6; outro salto e tocou o solo da casa 7; outro salto e tocou o solo das casas 8 e 9 de onde saiu para o espaço do céu. Iniciou o retorno saindo das casas 9 e 8 e, ao chegar nas casas 3 e 2, flexionou as pernas, estendeu o braço direito e apanhou a pedrinha. Partindo da posição em que se encontrava, tomou impulso saltando para fora da *amarelinha*. Obtendo sucesso na primeira etapa, deu continuidade ao jogo.

Para iniciar a segunda etapa, novamente tomou posição antes do espaço do *inferno* e, para conseguir lançar a pedrinha na casa desejada, manteve apenas um pé antes do *inferno* posicionando o outro na lateral da casa 1. Tendo acertado a casa, reiniciou os saltos. Com o pé direito tocou a casa 1 e, a seguir, a casa 3; novo salto e, ainda com o pé direito, tocou o solo das casa 4. A partir daí seus movimentos foram semelhantes aos da etapa anterior, até retornar a casa 3 quando, para pegar a pedrinha, ao flexionar a perna direita perdeu o equilíbrio e tocou o solo com o pé esquerdo, além de tocá-lo com ambas as mãos. Tendo cometido um erro, apanhou a pedrinha e seguiu até o final entregando-a para a colega, que reiniciou o jogo.

Ao receber a pedrinha da colega, a menina Ângela reiniciou o jogo lançando a pedrinha novamente na primeira casa e não na casa em que havia parado quando errou anteriormente. As demais equipes, acompanhadas anteriormente, reiniciavam a jogada na casa que a pedrinha se encontrava quando haviam cometido o erro.

Observação Individual – “Sozinho em meio a muitos”

Em um dos dias que observava as crianças da segunda série da escola Flor das Onze Horas brincando durante a aula de educação física percebi, em meio às várias brincadeiras que as crianças faziam, um menino brincando isoladamente. Enquanto as meninas da turma brincavam de *pular corda* e alguns meninos brincavam com uma *bola*, o menino Pedro, em meio a todo corre-corre dos demais, brincava de *amarelinha*. Seu desenho iniciava com um semicírculo tendo à frente a casa 1; à frente da casa 1 vinham as casas 2 e 3 que eram as primeiras asas; à frente das casas 2 e 3 vinha a casa 4; à frente da casa 4 vinham mais duas asas formando as casas 5 e 6; à frente das casas 5 e 6 vinha a casa 7; à frente da casa 7 vinham as últimas duas asas formando as casas 8 e 9; a última era a casa 10, tendo à sua frente outro semicírculo. No momento que ele ia começar a pular, dois de seus colegas que brincavam com a bola acabaram ficando sobre o desenho, o menino Pedro aguardou calmamente seus colegas saírem para depois iniciar a brincadeira. Flexionou as pernas e estendendo o braço direito à frente lançou a pedrinha que acabou caindo em casa errada, imediatamente olhou para o lado procurando alguém que o estivesse observando, ninguém, aparentemente, estava olhando para ele, exceto eu que o filmava a distância. Não tendo acertado a pedrinha

no local desejado, caminhou até onde a pedrinha estava, pegou-a e retornou ao local inicial para efetuar novo lançamento. Nesse novo lançamento a pedrinha parou sobre a casa 9. Ele levantou a mão direita dando-se um tapa na testa como sinal de desaprovação e, outra vez, olhou para a lateral verificando se alguém o observava e, logo a seguir, deu início aos saltos. Parecia ter decidido que seu erro não era tão grave que impossibilitasse a continuidade do jogo. Para dar início aos saltos tomou impulso com ambos os pés de dentro do semicírculo inicial caindo com o pé esquerdo na casa 1; novo salto e tocou o solo das casas 2 e 3, ficou quieto olhando para as casas seguintes como que buscando saídas para os próximos passos; outro salto e tocou o solo da casa 4 com o pé esquerdo; novo salto e tocou o solo das casas 5 e 6, novamente ficou quieto estudando os espaços seguintes; novo salto e caiu com o pé esquerdo na casa 8 e, na seqüência, com o mesmo pé, tocou a casa 10 saltando para dentro do semicírculo final. Quando se preparava para o percurso de retorno um colega passou correndo em sua frente, mas sua concentração era tanta que aparentemente não existia mais ninguém além dele. Posicionou-se novamente e iniciou os saltos de retorno. Tomou impulso com ambos os pés e ao saltar tocou o pé esquerdo na linha, olhou para a lateral e retornou para dentro do semicírculo; novo salto e caiu com o pé esquerdo na casa 10, flexionou a perna esquerda estendendo a direita para trás com apoio do pé no semicírculo e apoiando a mão direita no solo estendeu o braço esquerdo e apanhou a pedrinha; elevou o corpo e saltou tocando os pés nas casas 9 e 8; novo salto e tocou o pé esquerdo na casa 7; novo salto e tocou os pés nas casas 6 e 5; outro salto e tocou o solo com o pé esquerdo na casa 4; outro salto e caiu com os pés nas casas 3 e 2; mais um salto e tocou o solo com o pé esquerdo na casa 1 saltando para o semicírculo inicial e completando a 1ª etapa do jogo. Desinteressou-se da brincadeira e foi se reunir aos demais meninos.

Em um dos muitos momentos que passei junto da professora Tiana, acompanhando as brincadeiras que as crianças de sua turma realizavam, comecei a conversar com ela sobre como ela via as brincadeiras das crianças na escola, a importância para a aprendizagem, entre outras questões que tratavam da relação entre brincadeiras e crianças. A professora falou-me do resgate que estava empreendendo das brincadeiras que ela havia brincado quando criança, como as *brincadeiras de roda* e *brincadeiras cantadas*, mas disse que as crianças preferiam brincadeiras de *correr*, de *pegador*, de *amarelinha* às *brincadeiras de roda* e *brincadeiras cantadas*.

Falou de sua infância e das brincadeiras que praticava, entre elas a *amarelinha*. Disse ter aprendido a brincar de *amarelinha* na escola, mas que era diferente das crianças de hoje, pois o que brincavam na escola também brincavam na rua e em casa, o que hoje dificilmente acontece. Atribuiu à televisão, aos jogos eletrônicos e aos novos locais de lazer, hoje existentes, as mudanças de brincadeiras das crianças fora do ambiente escolar.

Ao falar de como orientava as crianças em suas brincadeiras, nos horários destinados à educação física, disse deixá-los se organizarem livremente por perceber que ao exigir determinada brincadeira, aos poucos as crianças vão se dispersando, porque nem todas gostam daquela atividade. E deixando livre, elas se organizam: formam grupos e brincam do que mais gostam. Os meninos preferem brincar entre eles e as meninas entre elas, dificilmente participam juntos da mesma brincadeira.

Ao observar a organização das crianças em grupos para brincar, percebi que se juntavam por afinidade sem se preocuparem com o número de componentes que cada grupo possuía. Dessa forma, vários grupos se formavam e, muitas vezes, seus componentes trocavam de grupo durante as brincadeiras. Por serem atividades livres das crianças, enquanto algumas brincavam de *amarelinha*, outras brincavam de *pular corda*, de *jogar futebol* ou de *pegador*. As brincadeiras de *amarelinha* descritas nessa

configuração se deram na observação de quatro vezes que acompanhei as crianças brincando.

Pude constatar uma separação entre meninos e meninas durante as brincadeiras, mesmo os meninos que brincavam de *amarelinha* não brincavam junto com as meninas, formavam um grupo em separado. Não era a brincadeira que separava as crianças por gênero, mas ao brincarem, se separavam. Essa separação no momento de brincar ocorreu também na brincadeira de *pegador*: as meninas pegavam apenas as colegas, deixando os meninos correrem livremente e, mesmo quando um menino corria para perto da pegadora, provocando-a, ela desviava, não fazendo questão de pegá-lo. Apenas no final da brincadeira, quando todas as meninas haviam sido pegadas, é que duas meninas passaram a correr atrás dos meninos para pegá-los.

Outro dado que chamou minha atenção foi o de que as crianças, mesmo pertencentes a uma mesma turma de sala, desenhavam a *amarelinha* de forma diferente, com número de casas diferentes. Algumas com o desenho do céu, outras com o desenho do inferno e, outras ainda, com o céu e o inferno. Até mesmo as regras que permitiam ou proibiam determinadas ações eram bem diferentes de um grupo para outro.

Configuração 02 - Durante a pesquisa que fazia com as crianças da creche Rosas, eu as observei brincando com *carrinhos*, com *bonecas*, com *jogos de montar*, com *pinturas*, no *parquinho*, na *areia*, com *cordas*, com *bolas* e de *amarelinha*. Acompanhei, mais de perto, uma turma de crianças de cinco e seis anos orientadas por duas professoras. Tomei grande cuidado para não interferir nas brincadeiras enquanto as observava.

As professoras, após jogos pedagógicos desenvolvidos na sala da turma, levaram as crianças até o pátio da creche e, desenhando uma *amarelinha*, começaram a ensinar as crianças a pular.

Grupo "A" - Uma das professoras pintava a *amarelinha* e a outra professora conversava com as crianças. O desenho iniciava com um semicírculo com o número 1; à frente encontravam-se as primeiras asas que eram as casas 2 e 3 (enquanto a professora escrevia os números nas casas, as crianças eram solicitadas para dizerem qual o número escrito); à frente das casas 2 e 3 vinha a casa 4; à frente da casa 4 estavam as próximas asas que eram as casas 5 e 6; completando a *amarelinha* existia um semicírculo com a palavra *céu* escrita nele.

Estando concluído o desenho, uma das crianças começou a pular a *amarelinha* tomando cuidado para não pisar sobre as linhas divisórias. A menina demonstrava habilidade nos movimentos tocando corretamente com os pés os locais permitidos. No entanto, nem bem a criança havia chegado ao final das casas, outra criança já vinha saltitando atrás, interrompendo a continuidade do jogo da colega. Por vários minutos as crianças saltitavam a *amarelinha*, algumas iniciavam no semicírculo inicial e outras no semicírculo final. Muitas crianças chegavam a se encontrar no meio do desenho por saírem ao mesmo tempo das extremidades opostas. O cuidado que tinham era de saltar tocando com apenas um dos pés nas casas que estavam sozinhas e com os dois pés nas asas do desenho.

Uma das meninas começou a desenhar outra *amarelinha* atraindo, assim, a atenção dos colegas e das colegas para seu desenho, o que os fez com que parassem de pular. Muitas crianças, desinteressando-se da brincadeira, começaram a brincar de *pegador*, outras com *carrinho*, e outras ainda, com *peças de montar*. Um menino, se afastando das demais crianças, voltou a pular a *amarelinha* e, tomando o cuidado de não tocar os pés nas linhas, deu início aos saltos. Mesmo não sendo observado

diretamente por ninguém, quando pisava sobre as linhas, corrigia seus movimentos para obter êxito nos saltos.

Passado algum tempo do início da brincadeira, fui conversar com a professora que havia desenhado a *amarelinha* sobre as brincadeiras das crianças no espaço da creche. A professora falou que havia aprendido a brincar de *amarelinha* quando estudava na então 1ª série do primário, e que hoje procurava transmitir para as crianças com quem trabalhava. Disse que havia aprendido, e hoje ensinava, que o céu pintado na *amarelinha* é o lugar em que vão morar as pessoas boas e que os números escritos nas casas servem para que as crianças memorizem e aprendam a contar. Disse ainda que ao brincar a criança pode aprender muitas coisas de forma agradável.

ANEXO 2

BRINCADEIRAS DE EMPINAR PAPAGAIO

Configuração 01 - Após a seleção dos bairros nos quais eu iria observar as brincadeiras das crianças, iniciei a observação nos espaços abertos, ruas, quadras de lazer e passeios. Durante o primeiro deslocamento que fazia pelas ruas do bairro Embaúbas, observei alguns meninos *empinando papagaio* em terrenos vazios no centro do bairro. Estavam reunidos cinco meninos, sendo que o menino Nelson, o maior entre eles, tinha quatorze anos de idade e era o líder do grupo. O segundo, em idade, era o menino Zaqueu com dez anos e o terceiro era o menino Ilário com sete anos, os outros dois meninos foram embora quando perceberam minha aproximação.

Um papagaio vistoso, com a letra "H" pintada de vermelho, dançava bem no alto manuseado com habilidade pelo menino Nelson. Ao mesmo tempo, os meninos Ilário e Zaqueu procuravam fazer subir seus papagaios que, insistentemente, como se não quisessem subir, caíam no chão. Mas, a insistência foi tanta, que um dos papagaios subiu e através de hábeis movimentos do menino Ilário foi se aproximando do papagaio do menino Nelson. Quando o papagaio do menino Ilário começava a fazer seus malabarismos no ar, o menino Nelson, numa demonstração de habilidade, fez seu papagaio "H" dar uma volta em torno do cordão do papagaio de Ilário e, rindo muito, com um brusco puxão cortou o cordão que o prendia. O papagaio do menino Ilário lentamente, como uma folha seca, foi caindo, parecia estar pedindo desculpas ao seu dono por não ter se mantido no ar.

Após a façanha realizada, o papagaio de Nelson continuava, sozinho no ar, fazendo seus malabarismos. Enquanto o menino Ilário saía correndo para apanhar o papagaio que caía, o menino Zaqueu pediu ao menino Nelson se poderia empinar o papagaio "H". Parecendo muito satisfeito com as proezas que fizera, o menino Nelson emprestou seu papagaio para que Zaqueu continuasse brincando. Foi quando me aproximei do grupo para conversar.

Ao falarmos da queda do papagaio do menino Ilário, o menino Nelson mostrou o barbante que prendia o grande papagaio "H" e explicou que parte do barbante estava revestido de pó de vidro misturado com cola. Muito curiosos, os meninos Ilário e Zaqueu quiseram saber por que eu estava filmando e se passaria na televisão. Expliquei-lhes sobre a pesquisa que estava fazendo e, como pareciam preocupados por terem usado pó de vidro na brincadeira, tranquilizei-os dizendo que a filmagem se prestaria apenas à pesquisa. Satisfeitos com as respostas que eu dera, passaram a me explicar como faziam para empinar seus papagaios. O menino Zaqueu falou que todos os papagaios que estavam empinando tinham sido feitos pelo menino Nelson, de quem haviam comprado, mas que logo eles também aprenderiam e iriam fazer concorrência com o fabricante. Pedi ao menino Nelson como ele havia aprendido a fazer e *empinar papagaios*, pois havia dito estar morando há pouco tempo em Sinop. Ainda eufórico por ter conseguido cortar o papagaio do colega, falou que havia aprendido a fazer papagaios observando outros meninos da cidade de Peixoto do Azevedo, onde morara antes de vir para Sinop, e que o material que mais gostava de usar era tecido de seda, pedaços de bambu e barbante, mas que também utilizava plástico e outros materiais quando não dispunha dos de sua preferência. Mostrando cortes nos dedos, falou que era perigoso usar pó de vidro

no cordão para *empinar papagaio*, afirmou ainda, que sempre tomava cuidado quanto aos locais que brincava e que ensinava os outros meninos a cuidarem também.

Ao me retirar do local onde as crianças estavam brincando, observei que os fios de luz suspensos sobre as ruas estavam repletos de pedaços de papagaios que haviam se enrolado neles e abandonados pelas crianças após, provavelmente, terem rompido os fios que os prendiam.

Configuração 02 - Passado alguns dias desde a última vez que eu havia observado as crianças *empinando papagaios*, novamente, no mesmo lugar, avistei o menino Nelson empinando seu vistoso papagaio "H" com um grande rabo colorido. Estava sozinho, encostado em um muro movimentava suas mãos rapidamente fazendo seu papagaio dar piruetas lá no alto. Aproximei-me dele e começamos a conversar sobre os sentimentos que nutria ao empinar seu papagaio. Falou-me da emoção que sentia quando, após várias piruetas, seu papagaio, apontando em direção ao chão começava a cair em alta velocidade e, antes de tocá-lo, planava no ar tornando a subir lentamente. Disse que o treino valia a pena por esses momentos. Mas, disse também, que sentia grande prazer quando conseguia cortar os dos outros que brincavam (cortar o cordão de seus papagaios).

O sucesso nas duas situações, tanto cortar o barbante dos papagaios dos outros, fazendo-os caírem, quanto fazer o seu papagaio cair em direção ao solo e, antes de tocá-lo, voltar a subir, dependia de muita habilidade no manuseio do cordão. Mas dependia também do conhecimento e da experiência do fabricante do papagaio. O cuidado na fabricação dos papagaios para que atendessem aos movimentos de quem os empinava era, segundo afirmações do menino Nelson, o grande motivo pelo qual ele fazia seus próprios papagaios.

ANEXO 3

BRINCADEIRAS DE BETS

Configuração 01 - Durante os registros das brincadeiras em Sinop, acompanhei um grupo de meninos que se encontrava na rua e começava a organizar uma partida de *bets*. Por ter estado com alguns deles em outros momentos que brincavam, dispensaram-se explicações a respeito de meu trabalho.

Para dar início ao jogo, sortearam os companheiros das duplas e, por estarem em cinco meninos, um deles ficou fora da partida aguardando o próximo sorteio de duplas. Sorteados os companheiros de duplas fizeram novo sorteio para ver qual a dupla que iniciaria o jogo com os *bets* —dois pedaços de tábua com aproximadamente setenta centímetros de comprimento, dez centímetros de largura e um centímetro de espessura— e qual a dupla que iniciaria lançando. Decidiu-se, no sorteio, que os meninos Luan e Maicon iniciariam com os *bets* enquanto Weber e Dilmar começariam lançando. Colocaram, em pé, duas garrafas de plástico vazias, distantes aproximadamente quinze metros uma da outra e ao lado de cada garrafa cavaram um pequeno buraco onde deveria ficar apoiada a ponta dos *bets* até a bolinha sair da mão do lançador. Na lateral esquerda de cada garrafa posicionaram-se os jogadores que seguravam os *bets* e atrás das garrafas ficaram os meninos da dupla de lançamento.

Dando início a partida o menino Weber estendeu o braço direito para trás e segurando firmemente a bolinha lançando-a em direção a garrafa que estava sendo protegida pelo *bets* na outra extremidade do campo. A bolinha passou próxima a garrafa, enquanto o menino que a defendia errava a tacada em sua tentativa de rebatê-la, mas, mesmo tendo errado a tacada, conseguiu posicionar rapidamente a ponta de seu *bets* no buraco, impedindo, com esse movimento, que o jogador adversário ao apanhar a bolinha arremessasse-a sobre a garrafa derrubando-a e conseguisse que sua equipe passasse a ser a equipe rebatedora.

Chegara a vez do menino Dilmar lançar: calmamente, posicionou-se buscando uma posição ideal para o lançamento, flexionou as pernas, estendeu o braço direito para trás e, velozmente, impulsionou-o à frente lançando a bolinha em direção a garrafa que ficava na outra extremidade. A bolinha picou no chão, próxima ao alvo, estava na direção correta, mas ao aproximar-se da garrafa foi rebatida com toda força pelo menino Maicon que segurava o *bets* e protegia a garrafa. A bolinha ficou picando no chão até se aproximar do menino que a havia lançado e este, rapidamente, a apanhou, impedindo, dessa forma, que os seus adversários conseguissem trocar de lugar e, ocupando um a posição do outro, somassem dois pontos.

Novamente o menino Dilmar fez o lançamento e, outra vez, sua bolinha foi rebatida, mas agora a bolinha havia sido mandada mais para longe, permitindo uma tentativa de troca de lugares entre os jogadores rebatedores. Contudo, tiveram que retornar rapidamente às suas posições, pois o jogador Dilmar já havia conseguido pegar a bolinha e poderia lançá-la sobre a garrafa, obtendo, assim, o direito de ser rebatedor.

Novo lançamento do menino Dilmar e a bolinha passou próxima à garrafa, sendo seguida com o olhar pelo menino Maicon que a deixou passar sem sequer mover seu *bets* do lugar. O menino Weber apanhou a bolinha e preparou-se para o lançamento.

Mesmo com todo cuidado que o menino Weber tomou ao lançar a bola, em três tentativas seguidas não conseguiu fazer a bolinha se aproximar da garrafa protegida pelo jogador Maicon. Na quarta tentativa de lançamento é que a bolinha chegou próxima a garrafa, mas foi rebatida fortemente pelo jogador Maicon que a lançou a uns trinta metros de distância. Surgira uma oportunidade ideal para os jogadores rebatedores trocarem de lugar e, sem perderem tempo, os meninos Maicon e Luan, saíram correndo para a troca de lugar. Encontrando-se no meio do espaço entre as duas garrafas, tocaram seus *bets* um no outro e continuaram correndo até alcançar o outro lado e posicionarem seus *bets* nos pequenos buracos ao lado das garrafas. Foram os dois primeiros pontos do jogo.

Enquanto os meninos Maicon e Luan trocavam de lugar, o menino Dilmar corria em busca da bolinha para tentar derrubar a garrafa, mas quando retornou para fazer a tentativa, as garrafas já estavam novamente protegidas pelos jogadores rebatedores.

O jogador Dilmar preparou mais um lançamento. Enquanto isso, seu colega Weber ficava atento à jogada para tentar apanhar a bolinha e lançá-la sobre a garrafa caso o rebatedor errasse. Mas isso não aconteceu: o menino Maicon rebateu fortemente a bolinha, que foi parar bem distante. Outra vez os rebatedores Maicon e Luan procuraram realizar a troca de lugar e somar mais dois pontos. No entanto, o menino Weber, rapidamente, foi pegar a bolinha e, antes que a equipe de rebatedores conseguisse mudar de lugar, lançou-a sobre a garrafa, que continuava desprotegida, não dando tempo para que o rebatedor Maicon retornasse para sua posição antes da garrafa ser atingida. Os meninos Weber e Dilmar vibraram muito, haviam conquistado os *bets* e, com isso, o direito de serem rebatedores. A equipe de Maicon e Luan, se conseguir derrubar a garrafa, voltará a ser rebatedora e continuará com a contagem dos pontos a partir dos que já somou.

A partida estava dois pontos a zero em favor da equipe "A" que, a partir daquela jogada, passava a proteger as garrafas. Invertiam-se as posições: lançadores passavam a ser rebatedores e rebatedores passavam a lançar.

O primeiro lançamento da equipe "A" foi realizado pelo menino Maicon que, estendendo o braço direito, deu impulso no braço lançando a bolinha pelo alto. Durante esses momentos, do outro lado do campo, o menino Weber mantinha seu *bets* posicionado ao lado da garrafa. Tão logo a bolinha saiu da mão do lançador, o menino Weber elevou seu *bets* e, aguardou o momento exato de realizar a rebatida. Quando a bolinha chegou próxima a garrafa foi rebatida com toda força indo parar no outro lado do campo, próximo ao menino Maicon que, rapidamente, a apanhou evitando a troca de lugar entre os adversários. Foram mais algumas jogadas sem que nenhuma das equipes convertesse mais pontos. O jogo sem marcação de pontos começava a deixá-los desestimulados e, ao serem convidados para andar de bicicleta pelo colega que havia ficado fora da partida, decidiram parar de jogar, pegaram suas bicicletas e saíram fazendo acrobacias pela rua.

Configuração 02 - Em uma das visitas a um grupo de meninos que eu vinha acompanhando em suas brincadeiras, há alguns meses, encontrei-os brincando na areia próximo a casa do menino Zaqueu. Além dos meninos Zaqueu, Ilmo e João com quem eu já tivera contato em outros momentos da pesquisa, encontrava-se uma menina e mais um menino. Algumas das crianças brincavam com *carrinhos*, outras *faziam túneis na areia* e, outras ainda, brincavam com *bonecos de super-heróis* adquiridos nas lojas. Quando me viram, pararam com o que estavam fazendo e foram ao meu encontro para conversar. Em um dos encontros que eu estivera com eles, disseram-me que gostavam de brincar, entre outras brincadeiras, de *bets*. Mas que estavam sem bolinha e que tão logo tivessem uma eles me mostrariam como se jogava. O menino Zaqueu, que tomava a maioria das

decisões enquanto brincavam, falou que tinham inventado o *betsão* e pediu se eu queria filmá-los brincando.

Apanharam dois pedaços de madeira com aproximadamente meio metro de comprimento cada um, uma bola de futebol de campo —eu não havia visto, em nenhuma das observações que fizera até aquele momento, crianças jogando *bets* com uma bola grande, a bolinha comumente utilizada era de tênis de quadra ou bolinha de borracha com tamanho semelhante à de tênis-de-quadra— e duas garrafas plásticas de refrigerantes. A seguir, sortearam os companheiros que participariam do jogo e formaram as equipes. Nesse momento um dos meninos já havia se retirado do local dizendo que iria para casa e a menina, se afastando do grupo, ficou na lateral da rua observando a preparação da brincadeira. Na formação das duplas a equipe “A” foi constituída pelos meninos Zaqueu e João e a equipe “B” ficou com os meninos Ilmo e Carlos. Definidas as duplas, sortearam a equipe que sairia jogando com os *bets*. Para o sorteio o menino Zaqueu cuspiu em um dos lados do *bets* e, escolhendo o lado molhado como sendo o de sua equipe, lançou o *bets* para cima. Quando o *bets* caiu no solo com a parte úmida para cima o menino Zaqueu rapidamente gritou: ganhamos a primeira. Lançou novamente o *bets* e, desta vez, a parte úmida caiu para baixo. Mais um lançamento do *bets* e, novamente, a parte úmida ficou para cima. Segundo a decisão dos meninos, a equipe que em três dos lançamentos do *bets* ao alto, acertasse dois, iniciava o jogo com a posse dos *bets*. Assim, quem saiu com os *bets*, defendendo os garrafas, foi a equipe “A”, enquanto a equipe “B” iniciou com os lançamentos da bola. Conversei com eles sobre o tamanho da bola, se não era muito grande para o jogo, pois as crianças que eu havia visto jogando *bets* usavam bolinhas de tênis-de-quadra ou de borracha. Falei também dos *bets* que haviam escolhido —pedaços de madeira catados do lixo. Responderam-me que haviam aprendido a jogar *bets* com limões no lugar da bolinha. “O material a gente inventa, pega o que têm”, falou o menino Zaqueu.

Acertaram previamente as seguintes regras: o jogo terminaria quando uma das equipes somasse vinte e quatro pontos; cada vez que os jogadores rebatedores conseguissem trocar de lugar com o companheiro somariam dois pontos, mas, para somar os pontos, deveriam tocar um *bets* no outro quando se cruzassem no meio do campo; apenas os jogadores que estavam com os *bets* somariam pontos; a troca entre os rebatedores e os lançadores se daria nas seguintes situações: a) quando o lançador conseguisse derrubar a garrafa com seu lançamento, b) quando o rebatedor errasse a tacada e a bola fosse apanhada pelo companheiro do lançador que, antes do rebatedor posicionar seu *bets* no buraco ao lado da garrafa, lançando a bola sobre a garrafa conseguisse derrubá-la, c) quando, após o rebatedor bater na bola e, enquanto procurasse trocar de lugar com seu companheiro, a bola fosse apanhada por um dos lançadores que, arremessando-a, conseguisse derrubar a garrafa antes do rebatedor posicionar seu *bets* no buraco.

O campo do jogo foi definido como sendo a rua, e a distância entre as duas garrafas foi definida com dez passos do menino Carlos. Ao lado de cada garrafa fizeram um pequeno buraco onde deviam ficar apoiados os *bets* até a bola deixar a mão do lançador. Para dar início ao jogo os jogadores rebatedores posicionaram-se na lateral esquerda das garrafas, apoiando seus *bets* no lugar definido, enquanto os lançadores se posicionaram atrás das garrafas. O primeiro lançamento foi efetuado pelo menino Carlos que, elevando a mão direita, lançou a bola pelo alto em direção a garrafa que se encontrava na outra extremidade. Antes que a bola tocasse o chão, o rebatedor Zaqueu, segurando o *bets* com ambas as mãos, rebateu a bola com toda força mandando-a para bem longe. O arremessador Carlos, imediatamente, saiu correndo para pegá-la e evitar que a equipe adversária somasse muitos pontos. Mas, como a bola havia sido lançada muito longe, os rebatedores puderam trocar três vezes consecutivas de lugar até

que o jogador Carlos retornasse com a bola. A equipe "A" somara seis pontos na primeira jogada e, festejando muito, chamavam seus adversários de "ruinzinhos". Outro lançamento do jogador Carlos, mas, dessa vez, a bola, picando em frente ao jogador Zaqueu, mudou de direção fazendo-o errar a rebatida. Chegara a vez do jogador Ilmo lançar, mas sendo o menor da turma, e a bola sendo muito grande e pesada, teve que lançá-la rolando em direção a garrafa protegida pelo rebatedor. A bola chegou fraca no outro lado, facilitando a rebatida da mesma. Novo lançamento do jogador Ilmo e, outra vez, o fraco lançamento facilitou a jogada do rebatedor que, elevando seu *bets*, executou um forte e preciso movimento rebatendo a grande bola e fazendo-a ir para longe. Os jogadores da equipe "A", empreenderam uma corrida imediata até a posição do companheiro. Ao cruzarem um com o outro, no centro do campo de jogo, tocaram seus *bets* no do companheiro e, ao chegarem no outro lado do campo, somaram mais dois pontos. Mas a empolgação era tanta, que não perceberam o retorno do lançador que se deslocara correndo para apanhar a bola e já havia lançado-a em direção a garrafa. Os rebatedores, vendo o perigo, tentaram retornar do meio do caminho para proteger a garrafa, mas, quando o jogador Zaqueu chegava perto do ponto de apoio do *bets*, a bola começava a passar, e ele, instintivamente, a rebateu para longe. Procurando se aproveitar do respeito que os colegas tinham por ele, o menino Zaqueu continuou trocando de lugar com o colega e converter seus pontos. Mas, aos gritos, os jogadores da equipe "B" cobraram-lhe o erro, dizendo que estava trapaceando. Com a firme decisão de parar o jogo, os meninos Ilmo e Carlos sentaram-se no chão ao lado das garrafas, ameaçando não mais jogar. A firme decisão fez com que seus adversários reconhecessem o erro e entregassem os *bets*.

Na continuidade do jogo, ficaram valendo apenas os pontos convertidos antes da falta da equipe "A". Agora quem faria a defesa eram os jogadores Ilmo e Carlos que, de posse dos *bets*, se posicionaram ao lado das garrafas enquanto o menino Zaqueu se preparava para o lançamento. O lançador se concentrou bastante para efetuar a jogada e, quando o fez, a bola saiu picando lentamente em direção a garrafa. Lentamente o jogador João elevou seu *bets* e se preparou para rebater a bola, mas, quando o fez, falhou na jogada. A bola continuou em direção a garrafa derrubando-a. O rebatedor João, pondo as mãos sobre a cabeça, movia-se desconsolado de um lado para outro, teria que entregar o *bets* aos adversários e voltar a ser lançador até conseguir derrubar a garrafa e obter o direito de ser, outra vez, rebatedor.

Por estarem comemorando a grande jogada, ou a grande sorte de uns e o azar de outros, os meninos não perceberam um carro que se aproximava e teve que parar bruscamente para não atingir ninguém. Ouviu-se o grito de um rapaz que se encontrava sentado embaixo de algumas árvores em frente a uma casa próxima dali. Ele, xingando muito seu irmão Carlos pelo descuido que tivera frente ao carro que se aproximara, exigiu que fosse imediatamente para casa. Com a retirada do menino Carlos, a brincadeira foi encerrada.

BRINCADEIRAS DE CASINHA

Configuração 01 - Em uma de minhas caminhadas pelas ruas ao observar as crianças brincando, vi duas meninas, Janaina e Laila, brincando de casinha no jardim de sua casa embaixo do que parecia ser uma garagem de veículo. Bati palmas e as meninas vieram conversar comigo. Pedi-lhes se poderia filmá-las brincando e elas, alegremente, confirmaram. As duas meninas eram irmãs e, segundo a menina Janaina, brincavam juntas na maioria das brincadeiras. Perguntei qual a idade delas e a menina Janaina disse ter dez anos e sua irmã seis. Não havia aparecido nenhuma pessoa adulta até aquele momento. Estranhei as duas meninas estarem sozinhas e perguntei com quem elas ficavam em casa, imediatamente a menina maior respondeu que a avó estava dentro de casa. Como a casa ficava mais no fundo do terreno, dirigi-me para lá e, ao bater palmas, apareceu a avó das crianças. Expliquei-lhe sobre o trabalho que estava realizando e pedi se poderia filmar e fotografar as crianças brincando. A senhora, muito atenciosa, preocupou-se apenas se não teriam que pagar nada pelo que eu estava fazendo, justificando que a situação financeira da família não estava muito boa. Pareceu-me que ela não havia compreendido muito bem o que eu estava fazendo. Voltei a explicar-lhe sobre o meu trabalho procurando detalhar mais a respeito dos registros que faria. Tendo dissipado as dúvidas que a senhora tinha —pelo menos parecia ter conseguido, pois fui autorizado a filmar—, fui autorizado a acompanhar e registrar a brincadeira.

Quando retornei da conversa com a avó das meninas Janaina e Laila, elas estavam organizando melhor a casinha e já contavam com a companhia de dois meninos, Denis e Ilmo, ambos com dois anos de idade. A menina Janaina improvisara uma mesa com uma caixa de papelão e sobre ela colocara uma bandeja. Dentro da bandeja organizou uma jarra e algumas xícaras e ao lado colocou panelinhas e tampinhas de garrafa. Enquanto arrumava a mesa onde decidira que ficava a cozinha, sua irmã Laila organizava, mais para o centro do espaço coberto, uma sala de estar. Na sala, como mesa de centro posicionou uma tábua sobre dois tijolos e, sobre ela, colocou dois telefones e um vaso de flor. Os meninos sentaram-se ao lado da mesa da sala e começaram a discar nos aparelhos telefônicos iniciando uma conversa com alguém imaginário, sem importarem-se comigo que os estava filmando e, tampouco, com as meninas que organizavam a casa. Na extremidade oposta ao lugar da cozinha as meninas organizaram um quarto, nele encontrava-se mais uma tábua sobre tijolos: era a cama, e sobre ela encontravam-se deitadas duas bonecas. As bonecas estavam envoltas em fraldas de bebê e eram observadas pela menina Laila, como se estivesse preocupada com algo ruim que pudesse acontecer aos bebês. A arrumação da casa não parava, enquanto a menina Janaina concluía a organização da cozinha, a menina Laila colocava terra em alguns vasos (tampinhas) para plantar flores e ornamentar a casa. Perguntei para a menina Janaina o que ela estava organizando na cozinha e ela respondeu-me que era a prateleira e explicando-me o que significavam as tampinhas de garrafa disse serem panelas. Logo a seguir, mais brinquedos foram trazidos pela menina Laila, entre eles, um ferro de passar roupas.

Estando concluída a organização da casa, a menina Janaina se dirigiu para o quarto e pegou as duas bonecas levando uma até sua irmã e entregando-lhe para que cuidasse. A menina Janaina passou a embalar seu bebê (boneca) com todo cuidado.

Enrolou-o bem e deitou-o na cama, saindo do quarto para, logo após, retornar com uma caixa de papelão que transformou em cama para o bebê (boneca) da irmã. Para poder reorganizar a sala de estar que os meninos haviam desmanchado, a menina Laila colocou seu bebê (boneca) sobre um banquinho na cozinha. Sua irmã, vendo isso, foi apanhar a boneca e levou-a até a cama que havia feito no quarto. Estando as duas bonecas deitadas, foi até a cozinha e pegou o ferro de passar roupa para levá-lo até o quarto, a seguir passou pela sala em que brincavam os meninos Ilmo e Diego que riam muito por terem derrubado a mesa de centro. Vendo a sala toda desorganizada, tratou de colocar cada coisa no seu devido lugar e, feito isso, foi até a cozinha preparar comida para os bebês (bonecas).

Para fazer o que disse ser um pudim, a menina Janaina apanhou uma panelinha e, com uma colher, catou terra do solo despejando dentro dela. Com uma pequena jarra despejou água no interior da panelinha mexendo o conteúdo até alcançar o ponto de consistência desejado. Os meninos, curiosos para ver o que ela estava fazendo, se aproximaram, mas não antes de bagunçar toda sala novamente. Enquanto os meninos ficavam olhando a menina Janaina fazer seu pudim, a menina Laila foi reorganizar a sala. Após ter conseguido que a massa do pudim ficasse com uma consistência considerada boa, a menina Janaina pegou o fogão —caixinha feita de palitos de picolé com o fundo pintado de vermelho para parecer fogo— que se encontrava atrás da prateleira e depositou-o no solo. Pousou a panelinha sobre o fogo e permaneceu mexendo o pudim até decidir que estava pronto. O menino Ilmo ficou sentado no chão observando o trabalho da cozinheira, enquanto o menino Diego, desinteressando-se da brincadeira, se afastou do grupo e foi se encontrar com outros meninos que brincavam no passeio. Estando o pudim pronto, a menina Janaina passou parte dele para um prato e foi até o quarto, chegando lá, pegou um dos bebês (bonecas) nos braços, sentou-se sobre a cama e, acomodando o bebê entre as pernas e o braço esquerdo, começou a dar a comidinha para ele. Continuamente, com a ponta da fralda, limpava a boquinha de seu bebê (boneca). Tendo acabado de dar a comida, levou o prato até a cozinha. Lá a menina Laila e o menino Ilmo continuavam fazendo comidinha. Após deixar o prato na cozinha, a menina Janaina levou seu bebê (boneca) para o quarto acomodando-o sobre a cama. Não se preocupou com a outra boneca que continuava na outra cama, ao contrário, fez de conta que não existia.

Tendo acabado a refeição do bebê (boneca) —nenhuma das crianças fez de conta que comia—, a menina Janaina foi até a cozinha, apanhou um caderno e um estojo e entregou-os à menina Laila, dizendo-lhe que estava na hora de ir para a escola. Naquele momento sua irmã Laila deixava de ser sua colega de brincadeira para ser sua filha, uma filha igual a boneca e ao menino Ilmo. A menina Laila, de posse do material escolar, deu uma volta pelo quintal e se dirigiu para um banco que ficava em meio as flores do jardim da casa de seus pais. Pegou o caderno e lápis, sentou-se em um banco improvisado, apoiou o caderno em uma tábua suspensa sobre tijolos que servia de suporte aos vasos de flor de sua mãe e começou a rabiscar: estava na escola.

Com a saída da menina Laila para a escola, a menina Janaina, ficando apenas com o menino Ilmo e as bonecas em casa (uma delas sendo seu bebê), limpou a louça e o fogão, arrumou a sala e o quarto colocando cada coisa no devido lugar, pegou seu bebê (boneca) no colo e convidou o menino Ilmo para fazerem um passeio. Docilmente o menino Ilmo deu a mão para a menina Janaina e, juntos, saíram caminhando pelo jardim. O passeio, segundo a menina Janaina, teria duração de duas horas, quando retornariam para casa e aguardariam sua filha Laila retornar da escola. A outra boneca fora esquecida por ela, talvez por ser a boneca da menina Laila que, na brincadeira, era sua filha.

Configuração 02 - Enquanto fazia observações de crianças brincando no bairro Itaúbas eu conversava com as crianças e com algumas mães sobre a pesquisa que estava fazendo. Em um dos dias em que estava filmando as crianças na rua eu fui convidado pela menina Geisa de oito anos de idade e por sua mãe, Senhora Rosa, a registrar as brincadeiras de casinha em sua residência. Marcamos uma data que fosse conveniente para a família da menina Geisa e para suas amiguinhas. No dia marcado, cheguei um pouco antes do horário marcado e permaneci junto da Senhora Rosa, que preparava bolo para o lanche das crianças.

Enquanto eu conversava com a Senhora Rosa, a menina Geisa recebia a companhia da amiga Margeli e, juntas, começaram a arrumar a casinha. Além da minha presença, da Senhora Rosa e das meninas, se encontravam na residência a Senhora Sirlei, uma amiga da família, o menino Gilmar de quatorze anos, o menino Igor de seis anos e a menina Karen de onze anos. Os meninos estavam brincando no quintal em um balanço que se encontrava entre as árvores e as Senhoras Sirlei e Rosa e a menina Karen estavam na varanda da casa a alguns metros do local em que as meninas Geisa e Margeli organizavam sua casinha. A menina Karen, apesar de ter apenas onze anos, não participava da brincadeira das outras crianças, ficando junto das pessoas adultas e participando de suas conversas.

As meninas Geisa e Margeli, para brincar de casinha, começaram por organizar, em um dos cantos da varanda da casa de dona Rosa, o quarto do bebê (boneca). Na mesma lateral da varanda, encostada na parede da casa, construíram a cozinha enquanto a sala ficava mais para o centro da varanda. Enquanto a menina Geisa arrumava a cozinha, a menina Margeli arrumava o quarto da boneca.

Para deixar a cozinha em condições de uso, utilizaram um móvel feito de madeira que se encontrava no meio do caminho e, sobre ele, fizeram a mesa e o fogão. Quando não estavam preparando comida a parte superior do móvel servia de mesa, no entanto, quando precisavam cozinhar ou preparar alguma coisa com o liquidificador ou a cafeteira todos utensílios de cozinha eram retirados e postos sobre uma mesa preparada com uma caixa de papelão. Disseram que o fogão era automático, que ele sabia quando elas iam fazer comida e se abria sozinho. Mas, o móvel fogão, como objeto palpável, inexistia, apenas as panelas é que ocupavam o espaço em determinados momentos.

O quarto que inicialmente era apenas do bebê (boneca), durante a brincadeira, passou a ser também das duas meninas que, com um lençol estendido no chão, inventaram uma cama de casal. Em um cantinho do quarto, colocando uma banheira de boneca, construíram o banheiro da casa.

Enquanto organizavam a cozinha e o quarto, questionei-lhes se na casa delas existia sala. Muito rapidamente responderam que sim passando a fabricá-la. A sala de estar foi organizada com uma mesa que se encontrava ao alcance das meninas e que, com uma boa ornamentação, tornou-se a mesa de centro. Sobre ela colocaram o telefone, a agenda, um vaso, canetas e uma máquina de somar.

Afastei-me um pouco delas, continuando a filmagem de uma distância um pouco maior, pois a minha presença e as interrupções que eu fazia interferiam na brincadeira. Elas continuaram organizando a casa e, percebendo a falta de flores, a menina Geisa falou para a colega: "vou até o mercado comprar flores". Retirando-se do espaço da casinha, foi até o quintal de onde retornou com flores para, a seguir, colocá-las no vaso que se encontrava sobre a mesa da sala. Enquanto a menina Geisa buscava as flores, a menina Margeli foi até o quarto e começou a trocar a roupa da boneca, sendo auxiliada pela menina Geisa quando esta retornou da ornamentação da sala. Ao pedir-lhes por que estavam trocando a roupa da boneca, a menina Margeli respondeu

que estava suja. Após ser tirada a roupinha da boneca, a menina Margeli começou a vesti-la novamente enquanto a menina Geisa se dirigindo até o tanque de lavar roupa esfregou a roupinha que estava suja estendendo-a, a seguir, em um varal para que secasse. Voltando para junto da colega, a menina Geisa reclamou: "estou achando que essa neném está muito sapeca, todo dia ela suja umas dez mudas de roupa".

Chegando a hora das crianças lancharem, a Senhora Rosa levou até sua filha Geisa um prato com pedaços de bolo que passaram a ser incluídos na brincadeira das meninas. A menina Geisa preparou o café da manhã do bebê (boneca) e o entregou para que a menina Margeli lhe alimentasse. Após terem alimentado o bebê (boneca), deitaram-no na cama e foram até a cozinha para tomar café. Sentaram-se ao lado de uma mesinha improvisada em cima da bomba de água da casa e, fazendo uso das xícaras de brinquedo, tomaram café (água) preparada na cafeteira e comeram o bolo que haviam recebido.

Perguntei a quem pertencia o bebê (boneca) e a menina Margeli respondeu ser da menina Geisa. Perguntei então para a menina Geisa se ela era casada e, sem pensar, respondeu que não, mas, logo a seguir, corrigiu-se dizendo que seu marido era viajante e que quando ele não estava, sua irmã Margeli ficava lhe fazendo companhia.

Ao acabarem de tomar o café, limparam a louça, desfizeram as mesas e, logo após, dirigindo-se para o quarto, arrumaram a cama de casal para se deitar. Como faltavam os travesseiros, a menina Geisa pegou seu bebê (boneca) e, convidando sua irmã —a colega—, saíram, as três, para comprá-los, retornando logo após com as compras. Perguntei se já haviam comprado os travesseiros e a menina Geisa, respondendo, disse que os mesmos "custaram baratinho: só cinqüenta centavos cada". Arrumaram a cama e foram tirar uma soneca junto com o Bebê (boneca). Após alguns minutos levantaram-se e foram preparar o almoço.

Para preparar o almoço, ambas trabalharam conjuntamente: enquanto a menina Margeli preparava o suco em uma cafeteira, a menina Geisa, usando um frasco de plástico que dizia ser o liquidificador, preparava uma comidinha. Deixando as coisas sobre a mesa-fogão, a menina Margeli foi até a sala e, usando o aparelho telefônico, simulou ligar para alguém. Ao retornar à cozinha falou algo ao ouvido da menina Geisa que, imediatamente, em voz alta, reclamou: "há é? sempre não pode vim quando a gente chama ela", e continuou a fazer a comida. As meninas, aproveitando uma cobertura de madeira existente sobre uma bomba de água da residência, fizeram uma mesa sobre a qual deixaram o almoço. A menina Geisa foi até o quarto pegar o bebê (boneca) e, colocando-lhe um babador, levou-o até a mesa para almoçar. Para comer, se sentaram no solo ao lado da mesa improvisada. O bebê (boneca) ficou sobre o colo da menina Geisa que, com uma pequena colher, lhe deu de comer enquanto a menina Margeli preparava um suco na mamadeira. Quando o suco ficou pronto foi alcançado para a menina Geisa que o serviu ao seu bebê (boneca).

Após se alimentarem, a menina Geisa levou a boneca para o quarto e, dizendo que o seu bebê precisava fazer xixi, tirou-lhe a parte inferior da roupa, colocando-o para fazer xixi sobre um vaso de flor. Tendo seu bebê feito as necessidades, colocou-o sobre a cama pedindo-lhe que dormisse enquanto ia lavar a louça do café. No entanto, ao chegar à cozinha, a menina Margeli, se antecipando, já havia limpado a louça. Mas tendo ficado alguns pratos por guardar a menina Geisa aproveitou para fazê-lo.

Conversando sobre o que fariam à tarde, elas perceberam que haviam esquecido da televisão. Rapidamente a menina Geisa saiu de sua casinha e, logo após, retornou com uma lousa que, colocada sobre uma mesa atrás mesinha de centro da sala, tornou-se a televisão. Enquanto a menina Margeli ficava conversando ao telefone com amigas imaginárias, a menina Geisa, dizendo que a televisão estava muito

empoeirada, decidiu pegar um pano e limpá-la antes de assistirem a novela. Mas ainda faltava algo, a lousa não tinha nada desenhado ou escrito. Decidiram então, desenhar personagens de novela e escrever seus nomes ao lado dos desenhos para identificá-los. Concluída a confecção da televisão, deitaram-se na cama, pegaram o bebê (boneca) e, colocando-o entre as duas, ficaram assistindo a novela. Enquanto assistiam a novela decidiram encomendar algumas pizzas para o jantar. Pegaram dois cardápios que estavam sobre a mesa e, após escolherem três pizzas de diferentes sabores e de tamanho médio, a menina Margeli fez uso do telefone para encomendá-las. Entre o intervalo do pedido das pizzas e a chegada das mesmas, elas decidiram dar banho no bebê (boneca). A menina Geisa tirou-lhe a roupa e levou-o até a banheira onde passou a lavá-lo, sendo auxiliada pela menina Margeli. Concluído o banho, a menina Geisa colocou seu bebê sobre a cama para lhe secar e vestir. Nesse momento a menina Margeli falou: “a pizza chegou” e, dirigindo-se a um local que diziam ficar a porta, recebeu a comida imaginária de um entregador imaginário. Ambas as meninas vestiram o bebê (boneca) com roupinhas que diziam serem muito lindas e, enquanto a menina Geisa cuidava do bebê (boneca), a menina Margeli buscava os pratos, talheres e as pizzas. Comeram sentadas sobre a cama. Concluído o jantar, a menina Margeli foi guardar a louça e a menina Geisa foi escovar os dentes de seu bebê. Deitaram o bebê (boneca) na cama e foram desligar a televisão —apagaram os desenhos da lousa— dizendo ter acabado a novela e ser hora de dormir. Antes de dormir, a menina Margeli pegou uma revista para ler enquanto a menina Geisa, pegando a máquina de somar, disse que iria ligar a *internet* e bater um papo com as amigas. Passados alguns minutos espreguiçaram-se e, guardando a revista e a máquina de somar onde haviam apanhado, deitaram-se e fecharam os olhos.

Após ter observado a brincadeira das meninas Geisa e Margeli fui conversar com a Senhora Rosa sobre as brincadeiras de seu filho Gelson e de sua filha Geisa. O filho de Dona Rosa está com quatorze anos de idade e falou gostar muito de brincar com seus amigos de brincadeiras como *bulica*, *empinar papagaio*, *pegador*, entre outras. Ao falar sobre isso a Senhora Rosa disse que acredita que são muito importantes para as crianças as brincadeiras e que hoje o menino Gelson brinca de brincadeiras diferentes das que praticava quando era menor. Afirmou que as brincadeiras dos meninos, mesmo quando pequenos, são muito diferentes das brincadeiras das meninas. Disse que os meninos gostam de brincadeiras mais livres, em espaços mais abertos e que as meninas brincam mais junto com a mãe, são as companheiras da mãe e permanecem no espaço interno da casa, brincando com bonecas, de casinha, de comidinha. Mas que, tanto as brincadeiras dos meninos quanto as das meninas são muito importantes em sua formação.

BRINCADEIRAS DE CARRINHO

Visitando diversos lugares do município para acompanhar as brincadeiras das crianças, percebi que em vários locais elas *brincavam com carrinhos*: nas escolas, nos passeios das ruas, em áreas de lazer e, principalmente, no interior das casas. Selecionei três locais diferentes para fazer o acompanhamento das crianças *brincando de carrinho*. Passei a observar um menino de dois anos que brincava com trator carregadeira e uma carriola, além de outros carrinhos, em um espaço de lazer no centro do bairro Embaúbas, estava junto com sua mãe e com seu pai que observavam outras crianças *jogando bola* na quadra de esportes. Conversando com o pai e a mãe do menino, tomei conhecimento que sua residência ficava em frente a essa quadra de lazer e, após explicar os objetivos da pesquisa, fui convidado a conviver mais proximamente do menino Paulo durante o período que estivesse realizando a pesquisa. Outro lugar em que observei as *brincadeiras de carrinho* foi a creche Rosas. A opção se deu por ter percebido, nos primeiros dias que acompanhei as crianças da creche, um grupo de meninos que utilizando materiais pedagógicos inventavam brincadeiras em que seus carrinhos eram a peça principal, toda a organização da brincadeira estava direcionada para as possibilidades de invenção que os carrinhos ofereciam. Um terceiro local que observei a brincadeira foi o interior de minha casa. Optei por acompanhar meu filho Igor, de seis anos de idade, em suas brincadeiras com os carrinhos que dispunha. Essa opção foi a mais difícil de tomar, pois temia não conseguir separar as orientações de pai das observações do pesquisador. Mas, após muitos momentos de indecisão, acreditei ser importante para mim como pesquisador por a prova minhas capacidades de discernimento. O que me encorajou na decisão, foi conhecer bem os hábitos de desmonte dos brinquedos que meu filho possuía e a capacidade inventiva com o que restava dos carrinhos, estivessem quebrados ou não.

Configuração 01 - Acompanhei as brincadeiras do meu filho Igor durante todo período da investigação, registrando através de filmagens, fotografias e anotações vários momentos em diversas de suas brincadeiras. Relato, a partir de agora, o registro de um dos dias que encontrei o meu filho Igor brincando com seus carrinhos em um monte de areia que se encontrava no quintal de casa, local comum de suas brincadeiras. Para melhor registrar aqueles momentos, peguei a filmadora e, permanecendo a uma distância que ele não percebesse minha presença, comecei a filmá-lo.

Iniciei o registro da brincadeira quando meu filho estava abrindo uma vala da largura da pá do trator carregadeira de brinquedo com a qual brincava, permaneci algum tempo filmando-o sem que ele percebesse, mas ao aproximar-me mais para melhor registrar a brincadeira ele percebeu minha presença. Olhou para mim e continuou brincando sem, aparentemente, se importar comigo —como eu sempre o filmava, desde bebezinho, nada de diferente estava acontecendo para ele. Naquele momento ele estava despejando o conteúdo da pá na lateral da vala formando, assim, uma elevação. Comecei então a conversar com ele enquanto brincava:

José Luiz - O que tu estás fazendo?

Igor - Brincando, mexendo com areia.

José Luiz - Mas o que tu estás fazendo com areia?

Igor - Fazendo uma estrada.

José Luiz - Por que fazer estrada?

Igor - Por que aqui está nevando e eu estou brincando que a areia é neve.

José Luiz - Ah bom! A areia é neve. Mas tu vais passar com o carro por cima da areia?

Igor - Hã-hã, pelo meio. (Enquanto conversava comigo ele encheu a caçamba e despejou a areia novamente na lateral da "sua estrada". Para encher a caçamba empurrou a areia para dentro da pá com uma luva de borracha).

José Luiz - E como tu tiras a neve?

Igor - É uma tulha, um entulho (ele se referia a caçamba que havia retirado do caminhão).

José Luiz - Ah bom! É uma pá para tirar entulho!(havia sido retirado nos últimos dias bastante lixo da residência).

Igor. - É.

José Luiz - E para que tu usas o trator?

Igor - O trator eu uso para carregar o disk-entulho também.

José Luiz - E com o que tu limpas a neve do meio da estrada, com o trator?

Igor - É. (enquanto respondia, ele engatava a caçamba no caminhão).

José Luiz - Onde tu aprendeu que é preciso tirar a neve para andar com o carro?

Igor - Num filme que eu assisti (havia conseguido engatar a caçamba, carregada de areia, no caminhão e passou, então, a empurrar o caminhão pela estrada que estava construindo). Ó pai, o caminhão entrando.

José Luiz - Por que o caminhão entrou? Para o carro passar?

Igor - Não! Para o trator entrar.(Ele deixou o caminhão onde se encontrava e foi apanhar o trator, empurrando-o até que se aproximasse do caminhão).

José Luiz - Para o trator entrar e limpar a estrada?

Igor - É. (mas ele utilizou primeiro o caminhão, que era maior, para abrir espaço na areia e só depois é que passou com o trator fazendo os acabamentos de sua estrada).

Após ter passado com o caminhão, retirou a caçamba que se encontrava sobre ele, baixou o guincho e engatou a caçamba. Após a caçamba ter sido engatada, ele elevou o guincho, pousando a caçamba sobre o caminhão. Observou a posição da caçamba sobre o caminhão e, dizendo que ela não estava equilibrada, tornou a baixá-la, desengatou-a e arrancou o guincho do caminhão virando-o até encontrar a posição que acreditava ser a que possibilitaria que a caçamba encaixasse melhor. Pegou a caçamba com as mãos e pousou-a sobre o caminhão. Após verificar que ficara bem encaixada retirou-a novamente, baixou o guincho e engatando a caçamba elevou-a até ficar sobre o caminhão. Tendo conseguido que a caçamba ficasse na posição desejada, baixou-a novamente e, após desengatá-la, largou-a ao lado do caminhão. Deixando o caminhão na lateral de sua estrada, apanhou um carrinho de corrida e começou a passar com ele pela estrada que havia aberto.

José Luiz - E agora o carrinho vai passar na estrada?

Igor - É. Vai passar para limpar também.

José Luiz - Esse carrinho também é um carrinho de limpar?

Igor - É. Ele carrega areia no bolso (mostrou-me um buraco que o carrinho tinha por baixo e que havia se enchido de areia. Despejou a areia na lateral e continuou brincando).

Após algum tempo tirando a areia do caminho, largou o carrinho e, com as mãos, continuou abrindo a estrada. Apanhou novamente a caçamba, que estava cheia de "neve", e despejou o conteúdo na lateral da estrada.

José Luiz - Por que precisa deste muro em volta da estrada?

Igor - Não é muro, é neve.

José Luiz - E ela fica em volta da estrada?

Igor - É. Quando o trator tira, fica.

José Luiz - E por que tem que ter estrada para passar os carros? Eles não podem passar em outro lugar?

Igor - Tem que ter estrada, se não eles atolam na neve. (Tendo acabado aquele pedaço da estrada, levantou-se, pegou um carrinho bem pequeno e começou a andar com ele pela estrada aberta).

José Luiz - Agora o carrinho pequeno consegue passar?

Igor - É (empurrando o carrinho até o final da estrada que tinha sido feita o carrinho entrou no meio da areia e ali parou) Agora aqui ele já atola, viu? Ó.

José Luiz - Vais fazer o que para ele não atolar?

Igor - Pois é, fazendo estrada (Apanhou tampinhas de refrigerante e passou a tirar a areia do caminho).

José Luiz - O que tu estás usando para tirar a neve?

Igor - Tampinha de coca.

José Luiz - Mas a estrada não é muito grande para limpar com uma tampinha assim?

Igor - Não, vai rápido.

José Luiz - Aqui sim, mas lá como faz? (eu me referia ao filme que ele assistira).

Igor - Eles fazem com a tampa, com trator e com aquela outra coisa que liga (se referia ao caminhão caçamba).

Configuração 02- Em várias das vezes que estive observando as crianças da creche Rosas, os meninos brincavam com seus carrinhos e com o material pedagógico ao mesmo tempo. Passei a observá-los e registrar os dados que conseguia através de filmagens, gravações e apontamentos de conversas mantidas com eles.

Grupo "A" - Enquanto um grupo de crianças brincava de *pegador*, outro de *amarelinha*, havia um grupo de meninos que brincava com *blocos de madeira* e com seus *carrinhos*. Passei a observá-los enquanto construíam algo parecido com um cercado.

Um grupo de meninos brincava no pátio da creche Rosas com blocos pedagógicos: faziam um cercado, ao qual chamavam de pátio de estacionamento de carros. Alguns deles estavam com seus carrinhos aguardando a conclusão da construção do estacionamento, outros trabalhavam na "obra". Enquanto alguns meninos separavam

blocos de madeira, outros os organizavam no cercado e, outros ainda, os transportavam. Para o transporte das peças utilizavam um trator carregadeira, todo cuidado era tomado para que o transporte fosse seguro. No momento em que me aproximei para filmá-los, um dos meninos que transportava as peças estava chegando com mais um bloco para a descarga. Ele procurou encostar cuidadosamente a pá do trator carregadeira sobre o cercado, sendo alertado imediatamente, por um dos colegas, do risco de derrubar a cerca. O transportador então, empurrando o trator carregadeira, se aproximou do centro do cercado e, baixando a pá com os dedos, descarregou o bloco de madeira puxando o trator carregadeira para traz e suspendendo-o do solo. Havendo divergências entre os meninos sobre a forma correta de descarregar o bloco e sobre o lugar ideal para descarga, outro menino, dizendo saber a maneira correta de descarregar, apanhou a carregadeira e, sob o olhar dos colegas, aproximou a pá do solo recolocando o bloco sobre ela, elevou a pá e empurrando o trator carregadeira até o lugar desejado, baixou novamente a pá balançando-a até que o bloco caísse sobre o solo. Logo após, outro menino apanhou o veículo e procurou fazer o mesmo que o colega anterior, mas logo foi interrompido por um colega que também desejava mostrar o que sabia. Gerou-se uma discussão entre os dois garotos para ver quem ficava com o brinquedo, como não chegavam a um acordo, o menino que era dono do brinquedo pegou-o e guardou.

Grupo "B" - Em um dos dias que eu acompanhava as crianças brincando, fiquei observando um grupo de crianças de três anos brincarem com grande variedade de objetos: com blocos de madeira, carrinhos, bonecas, pinturas em papel, etc. Entre as crianças, dois meninos transportavam blocos de madeira de um local para outro com seus caminhões, e enquanto brincavam, um dos caminhões perdeu as rodas. Os meninos insistentemente tentavam consertá-lo e enquanto um dos meninos segurava o caminhão com a mão direita — a esquerda estava ocupada segurando dois carrinhos: um bem pequeno sendo seguro pela mão e outro, um pouco maior, preso com o braço de encontro ao peito—, o outro menino, ficando em pé, pressionou com ambas as mãos as rodas do caminhão, fazendo-as encaixarem. Ao concluírem o conserto, o menino que havia segurado o caminhão testou empurrando-o para frente e, logo após, desinteressando-se dele, largou-o, deixando que seu colega o pegasse. Ambos os meninos foram em direção à professora, que se encontrava sentada no chão brincando com outras crianças, dando, dessa forma, por encerrada a brincadeira com os carrinhos.

Grupo "C" - Percorrendo as várias salas onde as crianças estavam encontrei um grupo de meninos *brincando de carrinho* entre os colegas que faziam várias outras brincadeiras. Esse grupo de crianças, formado por sete meninos, transportava blocos de madeira para a fabricação de garagens onde manobravam seus carrinhos. Quatro meninos trabalhavam no transporte dos blocos enquanto três construíam as garagens. Os caminhões eram utilizados no transporte e os carros pequenos permaneciam junto aos construtores para medirem o tamanho que as garagens deveriam ter.

As garagens eram de diferentes tamanhos, mas todas elas tinham um amplo espaço interno que permitia a manobra dos carrinhos. Os portões das garagens é que delimitavam o tamanho dos carrinhos que poderiam entrar, caminhões não conseguiriam passar pelas aberturas dos portões. Tendo o portão de uma das garagens ficado muito estreito, o construtor afastou as peças reorganizando a cobertura que havia posto sobre ele. Comecei a conversar com os meninos para saber deles por que construíam garagens para os carrinhos, e o menino Marcos começou a conversar comigo:

José Luiz - O que vocês estão construindo?

Marcos - Garagem para o carro.

José Luiz - Mas todas elas são garagens?

Marcos - São.

José Luiz - Tem que pôr os carros nas garagens?

Marcos - Tem. Precisa ser guardado.

Os meninos que haviam transportado os blocos de madeira auxiliaram na construção das garagens e procuraram colocar seus caminhões nos espaços cercados. Quando não conseguiam, devido ao pequeno tamanho dos portões, desmanchavam as paredes e reorganizavam os espaços, dando novas formas às garagens. Guardar os carros em um espaço privado, não os deixando em qualquer lugar, era algo que aprenderam, segundo a fala de alguns dos meninos, com seus pais. Todo mundo tem que guardar seus carros em garagens, diziam outros meninos.

Configuração 03 - Andando pelas ruas do bairro Embaúbas percebi que no espaço de lazer da comunidade estava um menininho brincando na terra com o que parecia um caminhão e um trator carregadeira, aproximei-me do local e, vendo que o menino estava na companhia de um senhor, pedi se poderia filmá-los. Sendo autorizado pelo senhor, que disse ser o pai do menino Paulo, comecei a filmar e fotografar. O menino Paulo, mesmo percebendo minha proximidade, continuou brincando sob o incentivo do pai que participava da brincadeira. O pai do menino Paulo estava abaixado, com as pernas flexionadas segurando uma carriola de brinquedo para que seu filho a enchesse de terra. O menininho encheu, com terra misturada à areia, a pá de um trator carregadeira que estava manejando e depois a empurrou até a carriola para descarregar o conteúdo que havia coletado. Para conduzir o trator carregadeira, ele segurou com a mão esquerda a pá elevando-a do solo e com a mão direita segurou em cima do trator carregadeira empurrando-o até que se aproximasse da carriola o suficiente para girar a pá e despejar o conteúdo sobre ela. Seu pai, então, pediu-lhe que olhasse para trás, em minha direção, e o menino Paulo, ao ver-me, abriu um grande sorriso retraindo-se logo após e buscando a proteção do pai. Seu pai pediu-lhe que apanhasse o trator carregadeira e continuasse brincando. Sem tirar os olhos da filmadora, o menino pegou seu trator carregadeira e, novamente, foi buscar a proteção do pai. Para que retornasse a brincadeira bastou que seu pai empurrasse a carriola em direção a um montinho de terra que estava ao lado. Imediatamente o garotinho encheu a pá do trator carregadeira empurrando-o com a mão direita enquanto com a esquerda enchia a pá de terra. Quando colocou terra suficiente elevou a pá com a mão que havia utilizado para empurrar a terra e, aproximando o trator carregadeira da carriola, girou a pá descarregando o conteúdo na carriola. Repetiu o carregamento e descarregamento mais uma vez e, então, desistindo de brincar, foi ao encontro de sua mãe que se encontrava próxima dali.

Ao conversar com o pai do menino, que autorizou as filmagens e divulgação da entrevista em meu trabalho de pesquisa, procurei saber mais sobre as brincadeiras do menino Paulo. O Senhor Dilmari passou a falar sobre os brinquedos e brincadeiras favoritas de seu filho: disse que ele gostava muito de brincar com caminhões e tratores e que isso poderia ser influência de sua profissão como operador de máquina pesada e a profissão dos tios do menino, que trabalhavam com caminhões. Disse que os filhos sempre se espelham no trabalho dos pais e das demais pessoas com as quais convivem. Falou que gostava muito de brincar junto com seus filhos, e sempre que tinha um tempo livre se dedicava a eles.

Configuração 04 - Ao entrar em uma residência, após aprovação da dona da casa, para observar os meninos que se encontravam jogando *bolinha de gude* no quintal, percebi que uma menina, Luana, *brincava de carrinho* em um canto do terreno.

Ela estava, naquele momento, empurrando um caminhão carregado de bichinhos de pelúcia. Comecei a conversar com ela sobre a brincadeira e se eu poderia ficar olhando. Não demonstrando nenhuma timidez, a menina Luana continuou brincando e falou-me que estava passeando com seus bichinhos e que se eu quisesse poderia filmá-la. Acompanhei sua brincadeira por alguns minutos e, após isso, fui observar as brincadeiras dos meninos.

BRINCADEIRAS DE BOLINHA DE GUDE

Configuração 01 - Observando as crianças brincando nas ruas, aproximei-me de um grupo de crianças que brincavam de *bolinha de gude* —chamada de *bulica* pelas crianças e adultos do município de Sinop— no meio da rua sem se preocuparem com as pessoas, as bicicletas e os veículos que passavam ao lado e que, muitas vezes, precisavam desviar para não baterem. Quando me aproximei, vieram conversar comigo. Pedi se poderia filmá-los brincando e, alegremente, eles concordaram. O menino Zaqueu, o maior dentre eles, tinha dez anos de idade e disse que era o melhor da turma — também era o mais conversador. Além do menino Zaqueu estavam presentes o menino João, com dez anos, e o menino Ilário, com oito anos.

O menino Zaqueu, que estava na vez de jogar quando me aproximei, arremessou uma bulica conseguindo fazê-la parar dentro de um pequeno buraco no solo —búlico— e, logo a seguir, lançou-a em cima da de um dos jogadores, dando um pulo de alegria ao ter acertado. Fui conversar com eles para entender como jogavam e saber como haviam aprendido a jogar.

José Luiz - Ouvi vocês chamarem a *bolinha de gude* de bulica. É esse o nome da bolinha?

Menino Zaqueu - É assim que nós conhecemos.

José Luiz -Onde vocês aprenderam a jogar bulica?

Menino Zaqueu - Quem ensinou eles a jogar fui eu. Eu nunca sabia jogar, né! Aí, um dia, eu vi os piá jogando bulica, falei tudo para eles aí, aí começamos a jogar. Eu era ruim-ruim-ruim, os piá vinham aqui com uma bulica e voltavam para casa com seis. Aí, um dia eu disse: vou mostrar meu jogo para eles (se referia aos colegas que estavam com ele no momento da conversa), aí, com uma bulica eu ganhei um monte, um monte. Esse daí (apontava para o irmão) é ruinzinho.

José Luiz - Faz tempo que aprendestes a jogar?

Menino Zaqueu - Eu tinha cinco anos quando aprendi a jogar. Mas eu não sabia jogar nada. Vinha os piá aqui em casa e eu só perdia, ganhava e perdia, ganhava e perdia, eu mais perdia do que ganhava.

José Luiz - Como é o nome do jogo que vocês jogam?

Menino Zaqueu - É *bulica*. Nós jogamos o triângulo, ó (riscou um pequeno triângulo no chão para melhor exemplificar).

José Luiz - Como se joga o *triângulo*?

Menino Zaqueu - Vamos jogar então. Cada um coloca duas bulicas no triângulo.

Cada criança pousou duas bulicas em um triângulo riscado no chão e, uns cinco metros à frente fizeram um risco no solo. Todos os jogadores se posicionaram ao lado do triângulo e dali cada um lançou uma terceira bulica em direção ao risco que haviam feito. Quem fez sua bulica ficar mais próxima ao risco foi quem começou a próxima jogada. Confirmando o favoritismo, foi do menino Zaqueu o melhor lançamento. Partiam

agora para a jogada que definia a ordem de nicar —bater uma bulica sobre outra— as bulicas do triângulo: o menino Zaqueu lançou sua bulica em direção ao triângulo, a seguir, foi a vez do menino Ilário e, por último, o menino João. Novamente a bulica que parou mais próxima do alvo, desta vez o triângulo, foi a do menino Zaqueu, seguida da do menino João, e ficando mais distante a do menino Ilário. Pela ordem de aproximação, quem começaria a nicar⁴¹ as bulicas do triângulo seria o menino Zaqueu.

Para lançar a bulica o menino Zaqueu flexionou as pernas, buscando uma posição que lhe desse equilíbrio, estendeu a mão esquerda à frente da sua bulica, apanhou a bulica com a direita e, segurando-a entre os dedos polegar e indicador, lançou-a em direção a bulica que estava mais próxima no triângulo. Tendo conseguido nicar uma bulica, jogando-a para fora do triângulo, partiu para a próxima tentativa. Colocou, novamente, a mão esquerda à frente de sua bulica, e, desta vez, apoiando o joelho esquerdo no solo para obter equilíbrio para a jogada, segurou a bulica entre os dedos polegar e indicador da mão direita lançando-a de encontro a uma outra bulica do triângulo. Novamente conseguiu acertar o alvo, partindo, então, para as próximas jogadas, nas quais conseguiu retirar todas as bulicas do triângulo. Não tendo errado, seus colegas “adversários” ficaram sem jogar, além de perderem as bulicas que haviam colocado no triângulo. Por todo o tempo que o menino Zaqueu esteve jogando, os outros dois meninos ficavam observando e cobrando-lhe que não trapaceasse. Para melhor acompanhar as jogadas e impedir que o menino Zaqueu agisse incorretamente para obter benefício, os meninos, de olho nas bulicas, se deslocavam de um lado para o outro.

O menino Zaqueu explicou que se ele tivesse errado, em alguma das jogadas, deixaria sua bulica onde estava e o menino que estivesse com a bulica mais próxima continuaria o jogo, e assim, sucessivamente, até que todas as bulicas fossem nicadas para fora do triângulo. Explicou, ainda, que quem nicasse a bulica ficava com ela, e, dessa forma, o melhor jogador sempre possuía um monte de bulicas, podendo vendê-las aos demais meninos.

Perguntei que outras formas eles conheciam de jogar bulica. O menino Ilário, antecipando-se ao menino Zaqueu, que gostava muito de falar, respondeu que jogavam o búlico. Imediatamente o menino Zaqueu começou a explicar como era o jogo: faziam um buraco —também chamado de búlico— no solo com algum objeto pontiagudo ou com o calcanhar. Nesse buraco é que os jogadores deveriam lançar a bulica para poderem se tornar os matadores —aquele que conseguisse lançar sua bulica sobre a do adversário. Para decidir quem iniciaria a jogada, riscava-se cinco metros à frente do buraco uma linha demarcatória. Os jogadores, ficando ao lado do buraco, lançavam suas bulicas em direção à linha e aquele que fizesse sua bulica ficar mais próxima da linha iniciava o jogo. Definida a ordem de lançamentos, o melhor colocado se aproximava da linha e lançava sua bulica em direção ao buraco e assim, sucessivamente, todos faziam os lançamentos. Aquele cuja bulica mais se aproximasse do buraco, dava continuidade ao jogo. O objetivo estava em conseguir lançar a bulica dentro do buraco e, logo após, matar as demais bulicas. Cada jogador precisaria fazer sua bulica entrar no buraco apenas uma vez, estando, a partir daí, autorizado a matar as demais. As jogadas seguiam a ordem inicial. Mesmo que um jogador não conseguisse chegar ao buraco ou, após ter chegado, não conseguisse matar os demais, na sua vez ele jogaria a bulica em alguma direção, sempre de olho nos próximos passos, seus e de seus adversários. Sempre que um dos jogadores fosse morto, perderia sua bulica e se retiraria do jogo. A partida terminaria quando restasse apenas um jogador sem ser morto.

⁴¹ Nicar a bulica significa, para essas crianças, bater sua bolinha de gude sobre a de outra criança que participa do jogo.

Concluído o buraco do *búllico* e riscada a linha cinco metros à frente, teve início o jogo. Quem iniciou o lançamento da bulica foi o menino Ilário, seguido pelo menino Zaqueu e, por último, o menino João. A bulica que ficou mais próxima do buraco foi a do menino Ilário, que deu continuidade ao jogo.

Com cuidado, o menino Ilário flexionou as pernas, apoiou a mão esquerda no solo enquanto com a direita apanhou a bulica lançando-a, com os dedos polegar e indicador, em direção ao buraco. Tendo acertado o alvo, posicionou-se de joelhos ao lado do buraco, apanhou sua bulica com a mão direita e, estendendo o braço esquerdo para trás, buscou equilíbrio para lançá-la sobre a bulica que estava mais próxima. Ao acertar o alvo, movimentou alegremente os braços para cima e para baixo em sinal de vitória. Elevou-se do solo e pegando sua bulica deixou-a cair próxima ao buraco, pois seu outro adversário estava muito distante o que tornava difícil acertá-lo. Enquanto o menino Ilário jogava, os meninos João e Zaqueu ficavam observando seus movimentos e lhe corrigindo quando queria obter vantagens com posições corporais que tomava, aproximando ou afastando a bulica da posição correta.

Chegou a vez do menino Zaqueu efetuar sua jogada, já que o menino João havia sido morto e estava fora da partida. O menino Zaqueu lançou sua bulica para outra lateral do buraco a uma distância que dificultasse a ação do adversário se quisesse matá-lo.

Novamente o menino Ilário jogou e, agora sim, procurou matar o menino Zaqueu. Ficando em pé lançou sua bulica na do adversário, mas não obteve êxito. Estava aberto o espaço para o menino Zaqueu buscar o buraco e tornar-se matador.

Com cuidado, flexionou as pernas e lançou sua bulica em direção ao alvo fazendo-a parar bem próxima do buraco. Novamente o menino Ilário ganhava a oportunidade de matá-lo.

Tendo outra oportunidade de matar o adversário, o menino Ilário flexionou as pernas e lançando a bulica buscou tocar na do menino Zaqueu, mas, novamente não conseguiu atingir o alvo.

O menino Zaqueu olhou atentamente a distância que separava sua bulica do alvo e, quando estava preparado para lançar, virou a mão que segurava a bulica para o lado contrário lançando-a um pouco mais longe para dificultar o adversário em sua matança. Era um jogo de sutilezas, em que cada passo devia ser bem planejado sob pena de cometer erros e morrer.

O menino Ilário lançou novamente sua bulica em direção ao adversário, mas parecia estar desanimando por ainda não ter conseguido matar seu adversário após tantas tentativas, sua bulica passou bem longe do alvo.

Agora sim, o menino Zaqueu, planejando bem sua jogada, ajoelhou-se no solo, pousou a palma da mão esquerda no chão e, sobre ela, apoiou a mão direita fazendo o lançamento da bulica com os dedos polegar e indicador em direção ao tão sonhado buraco. Sua bulica parou muito próxima ao alvo, mas precisaria de mais uma jogada para alcançar o alvo.

Outra oportunidade bateu a porta do menino Ilário, mas, como nas vezes anteriores, fracassou. As chances do menino Zaqueu cresciam a cada jogada.

Desta vez o menino Zaqueu não desperdiçou a oportunidade e lançou sua bulica dentro do alvo. Levantou-se e dizendo que sua bulica não estava boa para a matança pediu autorização para substituí-la. Trocou a bulica e, ficando em pé, lançou-a em direção a do adversário, mas a precipitação o fez lançar longe do alvo.

Mais uma oportunidade foi desperdiçada pelo menino Ilário. Ele estava muito próximo do adversário, mas o nervosismo o impedia de acertar o alvo. Lançou sua bulica que parou muito próxima a do menino Zaqueu.

Pela segunda vez o menino Zaqueu trocou sua bulica e, então, preparando-se para a matança ajoelhou-se, pousou as mãos no solo e lançou cuidadosamente sua bulica sobre a do adversário, deu um pulo gritando: matei. Durante todo o tempo do jogo, além dos meninos Ilário e Zaqueu que estavam jogando, o menino João ficava observando atentamente as jogadas e aos gritos cobrava quando algum dos jogadores tentava tirar proveito de alguma situação.

Configuração 02 - Em um dos dias que eu caminhava pelas ruas registrando as brincadeiras percebi um grupo de crianças, em uma residência, brincando em frente a uma casa: uma menina de seis anos, dois meninos de dois anos, três meninos de oito anos, um menino com nove anos e dois meninos com onze anos. A menina Larissa, num cantinho do terreno, *brincava com carrinhos* juntamente com os dois meninos de dois anos enquanto os outros seis jogavam *bolinha de gude* —chamada de bulica. Bati palmas e uma senhora, mãe de dois dos meninos que estavam brincando, veio me atender. Expliquei sobre o trabalho que estava realizando e solicitei permissão para filmar e tirar fotografias das crianças. A senhora Marta, muito atenciosa e solícita, consentiu que eu fizesse os registros solicitados. Iniciei, então, uma conversa com os meninos que haviam parado de jogar para escutar minha conversa com a dona Marta. Os meninos, muito contentes por estarem sendo filmados, começaram a explicar como se jogava o *búllico*.

Para explicar, decidiram fazê-lo jogando. Colocaram as bulicas dentro de um pote plástico e cada menino pode escolher a de sua preferência. O jogo possuía quatro buracos —os búlicos— feitos com o calcanhar. A distância entre os buracos era de dois metros aproximadamente. Riscaram, ainda, uma linha no solo aproximadamente a dois metros do primeiro buraco.

Naquele jogo de quatro búlicos, para que o jogador estivesse apto a matar —lançar sua bulica sobre as dos outros, retirando-os do jogo— deveria fazer sua bulica entrar em todos os buracos, indo do primeiro até o quarto, retornando dali até o primeiro e, novamente, indo do primeiro até o quarto. Mas, mesmo antes de ter concluído as três etapas de passagem pelos buracos, estava autorizado, após ter entrado no primeiro buraco, a nicar —fazer uma bulica bater em outra— as bulicas dos outros enviando-as para longe. Quando a bulica de um jogador fosse nicada por uma que já tivesse concluído a etapa de passagem pelos buracos estaria morta e o jogador deixaria a partida, entregando sua bulica, como prêmio, ao matador. Aquele jogador que ficasse até o final sem ser morto seria o vencedor.

Decidiram aleatoriamente a ordem de lançamento das bulicas em direção ao buraco que se encontrava mais distante da linha de lançamento. O primeiro a lançar foi o menino Wilson, com oito anos, que, flexionando as pernas e estendendo o braço direito à frente, lançou sua bulica fazendo-a cair próxima ao buraco. O segundo a lançar foi o menino Mailon, de onze anos, que, flexionando as pernas e estendendo o braço direito à frente, lançou sua bulica fazendo-a cair dentro do buraco. Os dois meninos que haviam lançado se dirigiram para o lado do último buraco para melhor observar as próximas bulicas que fossem lançadas. O terceiro a lançar foi o menino Pedro, com nove anos de idade, que, fazendo movimentos semelhantes aos primeiros, também lançou sua bulica, indo a seguir se juntar aos dois colegas que estavam ao lado do buraco. Sua bulica correu muito e foi parar bem mais longe do buraco que as dos colegas. O quarto menino foi o Diego, de oito anos, que após lançar sua bulica se juntou aos colegas. A bulica do menino Diego parou mais próxima do buraco do que a do menino Pedro, mas foi mais distante que as dos outros dois colegas. Seguiu-se o lançamento do quinto jogador que

era o menino Lima, de onze anos. A bulica lançada por ele ficou em quarto lugar na ordem de proximidade do buraco. O sexto e último jogador a lançar foi o menino Leon, de oito anos. Sua bulica ficou em quinto lugar.

Definida a nova ordem de jogada o menino que havia lançado a bulica dentro do buraco deu continuidade ao jogo: flexionou as pernas, apoiou a mão esquerda no solo e, a seguir, com a mão direita lançou sua bulica sobre a primeira que estava à sua frente fazendo-a ir para bem longe. Repetiu a mesma ação com mais uma bulica que estava próxima e, então, ficando em pé, lançou sua bulica em direção ao próximo buraco sem, contudo, conseguir êxito na jogada. Chegara a vez do menino que havia lançado sua bulica em segundo lugar na ordem de proximidade do búlco fazer sua jogada.

O menino Wilson ajoelhou-se e pousou a mão esquerda estendida no solo à frente de sua bulica enquanto com os dedos polegar e indicador da mão direita lançou-a em direção ao quarto buraco. Tendo acertado o alvo, ele flexionou as pernas afastando os joelhos do solo e lançou a bulica, com movimentos de mãos semelhantes a jogada anterior, em direção ao próximo buraco. Novamente obteve êxito na jogada e partiu para o próximo buraco, no entanto, não tendo conseguindo lançar a bulica dentro do buraco cedeu a vez ao próximo colega.

Estando as bulicas muito próximas uma da outra e do buraco, gerou-se uma confusão sobre quem seria o próximo a jogar. Para dizimar a dúvida, mediram com as mãos as distâncias de duas bulicas que aparentemente estavam à mesma distância do buraco. Sanada as dúvidas, o menino Diego passou a jogar. Para fazer seu lançamento, flexionou as pernas, apoiou a mão esquerda no solo e com a direita, usando os dedos polegar e indicador, lançou a bulica em direção ao buraco. Obtendo êxito, posicionou-se de modo semelhante à jogada anterior e fez seu lançamento em direção ao próximo buraco, mas não conseguindo acertar cedeu a vez ao próximo jogador.

Chegando a vez do menino Lima fazer sua jogada ele flexionou as pernas, apoiou a mão esquerda no solo e, com os dedos polegar e médio da mão direita, lançou a bulica em direção ao buraco. Obtendo êxito na jogada fez novo lançamento em direção ao próximo buraco e, mais uma vez, obteve sucesso. Realizou outro lançamento, agora em direção ao terceiro buraco, mas sua bulica não alcançou o alvo e, assim, cedeu a vez para o próximo jogador.

O menino Leon, para fazer sua jogada, flexionou as pernas, apoiou a mão esquerda no solo e lançou, com os dedos polegar e indicador da mão direita, a bulica em direção ao primeiro buraco. Obtendo êxito, fez novo lançamento em direção ao próximo buraco e, outra vez alcançou o alvo. Seu próximo lançamento foi em direção ao terceiro buraco. Com todo cuidado ele lançou a bulica que, lentamente, se dirigiu ao buraco caindo nele. Já havia conseguido colocar sua bulica em três dos quatro buracos do jogo. Não tendo errado até aquele momento, continuou jogando, contudo, sua bulica apenas se aproximou do alvo e, assim, teve que ceder lugar ao próximo jogador.

O menino Pedro, o último do grupo, para fazer seu lançamento flexionou as pernas e, diferentemente dos demais, não apoiou a mão esquerda no solo para lançar sua bulica. Com os dedos polegar e indicador da mão direita fez seu lançamento enquanto a mão esquerda ficava no ar para auxiliar no equilíbrio de seu corpo. Sua bulica parou próxima ao alvo, mas não tendo caído no buraco teve que ceder a vez aos colegas.

Como todos os jogadores haviam realizado suas jogadas na primeira série — todos jogadores terem jogado uma vez—, deu-se início à série seguinte com o jogador que havia sido o primeiro na classificação inicial. O menino Mailon, retomando a partir do

buraco em que havia parado na série anterior, dando mostras de uma grande habilidade para o jogo, alcançou os dois últimos buracos que lhe faltavam e deu início ao retorno. Iniciava agora a segunda fase das três que deveria passar pelos buracos para dar início à caçada. Cautelosamente se posicionou, lançando sua bulica em direção a que se encontrava mais próxima. Seu objetivo era afastar a bulica do adversário para ficar sozinho no percurso de retorno, mas não conseguiu nicá-la. Todos os colegas, como se quisessem dizer-lhe que não era tão bom quanto tentava mostrar, falaram em coro: “errou meu”!

O menino Wilson, voltando a jogar, acertou o terceiro buraco, mas ao lançar em direção ao último deles não obteve êxito e teve que ceder a vez para o próximo jogador.

Chegara a vez do menino Diego retomar suas jogadas: habilmente, concluiu sua passagem pelos quatro buracos. Dando início ao retorno pelos buracos, lançou sua bulica em direção ao terceiro buraco, e deste, para o segundo. Tendo conseguido acertar os dois lançamentos, preparou-se para nicar uma bulica que estava próxima e que poderia servi-lhe de ponte para chegar ao primeiro buraco e, dessa forma, concluir a segunda fase das três que deveria passar pelos buracos para se tornar matador. Novamente seu lançamento foi direto no alvo, nicou mais uma bulica que se encontrava próxima a sua e, a seguir, lançou sua bulica para perto do primeiro buraco, cedendo a vez para o próximo colega.

O jogo continuou por aproximadamente uma hora até chegar ao seu final. Foram necessárias cinco séries para que se definisse o campeão da brincadeira. Os únicos meninos que conseguiram passar as três etapas pelos buracos foram os meninos Mailon e Diego. Os outros meninos foram mortos antes de se tornarem “matadores”. O menino Mailon, o primeiro a conquistar o direito de “matar”, conseguiu matar três das seis bulicas que participavam do jogo, incluída a do menino Diego que havia “matado” duas bulicas dos colegas.

Ao término da partida, todas bulicas foram devolvidas para quem as possuía no início do jogo. Esse gesto das crianças vencedoras demonstrou que o maior prazer não estava em ganhar as bulicas dos outros, e sim, em mostrar, a cada jogada, que se é mais hábil, que se é melhor jogador que o outro. Mesmo aqueles que perdem no final, conseguem, com boas jogadas realizadas durante a brincadeira, mostrar sua habilidade e conquistar o respeito dos colegas.