

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

CENÁRIOS LÚDICOS:
O PROTAGONISMO INFANTIL EM DISTINTOS
AMBIENTES DE UMA VILA DE INVASÃO

Waléria Fortes de Oliveira

Orientadora:

Profa. Dra. Carmem Maria Craidy

Porto Alegre, dezembro de 2002

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

CENÁRIOS LÚDICOS:

**O PROTAGONISMO INFANTIL EM DISTINTOS
AMBIENTES DE UMA VILA DE INVASÃO**

Waléria Fortes de Oliveira

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Carmem Maria Craidy

Porto Alegre, dezembro de 2002

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

O48c Oliveira, Waléria Fortes de
Cenários lúdicos : o protagonismo infantil em distintos ambientes
de uma vila de invasão / Waléria Fortes de Oliveira. - Porto Alegre :
UFRGS, 2002.

f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Porto Alegre, BR-RS, 2002. Craidy, Carmem Maria, orient.

1. Ambiente lúdico - Infância . 2. Espaço - Tempo - Criança. 3.
Relação criança-adulto - Família - Movimento sem-teto - Santa Maria.
4. Ambiente - Jogos infantis - Lazer. I. Craidy, Carmem Maria. II.
Título.

CDU - 379.8-053.2

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Dedico ao meu pai, Mario, minha mãe, Leonina
minha amiga, Alda, pelo amor e pela utopia que
move a vida

AGRADECIMENTOS

À Júlia, pelo amor tão puro, pelos sorrisos, pelas brincadeiras e diversões nas quais descobri a simplicidade da vida.

Aos meus pais, Mário e Leonina, pelo amor que faz pulsar o coração e vibrar sempre.

Às minhas irmãs, Valeska e Vânia pelo afeto, pelo apoio em todos os momentos em que vivemos juntas.

À amiga Alda, pela amizade tão verdadeira, pela oportunidade de descobrir o meu talento como educadora.

Ao amigo Marcelo pelo afeto tão bonito, pela parceria nos estimulantes escritos e na vida.

A todos os meus amigos, pela alegria de tê-los, mesmo fisicamente longe, em minha vida.

Ao Prof Luiz Pondé, pela possibilidade de realizar o sonho de viver em Salvador e atuar na Equipe COPPEL da Universidade Católica do Salvador.

À orientadora de doutorado, prof^a Carmem, pelo desafio que impulsionou a realização deste estudo.

À orientadora de mestrado, prof^a Silvia, pela amizade, pela acolhida em momentos decisivos do curso.

À Profa Malvina do Amaral Dorneles, pelo afeto e apoio em todos os momentos.

Aos funcionários do PPGEDU, pela disponibilidade em atenderem as nossas demandas.

Ao CNPq, pela bolsa de estudos que propiciou o meu aperfeiçoamento como professora universitária.

À profa Roselaine, pela amizade, por ter permitido a convivência com seus educandos, as crianças e suas famílias.

Às famílias e às crianças, pela disponibilidade, por suas lições de vida, movidas pela coragem e esperança.



Sobre tudo, mas além de tudo e apesar
de tudo, existem estes cenários,
os cenários lúdicos.

RESUMO

“Como as crianças constroem espaços-tempos para suas atividades lúdicas tanto nos pátios das casas quanto nas ruas? Como agem diante das limitações espaciais, temporais, das proibições dos adultos, que os impedem de estar e jogar coletivamente tanto nos pátios das casas quanto nas ruas?”

Movida por estes problemas, observo os protagonistas – crianças, filhos e filhas de famílias que habitam a Nova Santa Marta, área invadida pelos “sem-teto”, localizada na periferia da cidade de Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul – em seus próprios ambientes, os pátios das casas e as ruas.

Participando entre eles como um dos sujeitos, desencadeio com a minha presença e a das crianças – que levava comigo nos encontros – interações entre elas. Através das fotografias e das conversas informais, coleto a maior parte dos dados empíricos dessa pesquisa.

Com o foco nas relações entre as crianças e seus pais – 15 crianças e 8 famílias – e nas interações e atividades lúdicas das crianças, tento compreendê-los a partir de seus sentimentos, comportamentos e vivências.

Situo as relações entre crianças e adultos no contexto paradoxal e ambíguo dos discursos e práticas dos adultos, da sociedade, em relação às crianças, que – tratadas discursivamente como “assunto prioritário” – ainda sucumbem à fome na sociedade brasileira.

À luz dos estudos desenvolvidos, na década de noventa, pelos sociólogos que investigam a infância – entendo as crianças como sujeitos protagonistas, mesclando uma análise micro – a criança, a infância – com a análise macro – o contexto histórico, demográfico, social e econômico.

Ao discutir os espaços-tempos das crianças, explico o fenômeno do confinamento no ambiente familiar, o qual estão vivenciando, na atualidade, tal qual a maioria dos adultos que, desempregados, permanecem neste espaço durante a maior parte do tempo.

Além disso, aponto a privação de experiências diversificadas que pode vir a limitar os potenciais, as capacidades das crianças nesse período tão crucial de suas vidas. Submetidas a atividades passivas, sem interações afetivas, tendem a não se desenvolver, plenamente.

A partir de um estudo sociológico realizado por Ennew (1994), trato da problemática do tempo – sem dissociá-lo do espaço – da criança e do adulto, procurando entender o espaço-tempo do jogo infantil criativo e independente, que, de modo crescente, vem diminuindo em detrimento do espaço-tempo do adulto.

Questiono – em consonância com os estudos sociológicos e outros referenciais – a psicologia e a educação – se há alguma evidência de que a criança resista ao controle, aos cerceamentos dos adultos, apropriando-se dos espaços-tempos.

Analiso as relações entre as crianças e os adultos, seus pais, que, cotidianamente, vêm ora impedindo, ora permitindo que elas – usufruam dos direitos de viverem a infância e o dia de hoje – tomem para si seus espaços-tempos.

Discuto as interações entre as crianças que se apropriam dos espaços-tempos - nos quais se expressam lúdica e criativamente como protagonistas - apesar dos constantes e crescentes cerceamentos dos adultos, que supervisionam, durante a maior parte do tempo, suas atividades.

Por fim, aponto algumas questões que emergem desse estudo, propondo que se pense – e formule ações – no sentido da criação de ambientes lúdicos de expressão criativa nos quais as crianças possam jogar juntas e também conviver com pessoas de diferentes gerações.

Palavras-chave: Ambientes lúdicos; Espaço-tempo da criança; Relação criança-adulto – Família – Movimento Sem-Teto.

ABSTRACT

“How do children construct space and time for their playful activities both in their backyards and out in the streets? How do they react to spatial and temporal limitations and to the restrictions imposed by adults when they are forbidden to be with other children and to play collectively with them in those places?”

Driven by these questions, the present study consisted of observing boys and girls while playing. Fifteen children and eight families were used as subjects. All of them resided in Nova Santa Marta, an area invaded by the homeless on the outskirts of Santa Maria, in the central region of the state of Rio Grande do Sul, Brazil. The research focused on the relationships between the children and their parents, as well as on the interactions and playful activities of the children, with the purpose of understanding their feelings, behaviors and experiences. The children were prompted to interact with other youngsters who were introduced to them by the investigator. Most of the empirical data were collected during informal conversations and documented by photographs.

In light of studies conducted by sociologists in the nineties, children were regarded as subjects of the socialization process, combining a microanalysis – the child, childhood – and a macro one – the historical, demographic, social and economic context.

The relationships between children and adults were placed in the paradoxical and ambiguous context of the discourse and practices of adults in the Brazilian society, who treat children as "top priority" at the discourse level, but, at the same time, allow them to succumb to starvation.

The discussion of children's space and time sheds light onto the confinement-in-the-family-environment phenomenon to which children as well as unemployed adults are submitted daily nowadays. Besides that, the study also

identified a deprivation of diversified experiences, which in turn may lead to a limitation of the potentials or capabilities of the children during this critical period of their lives. When submitted to passive activities and a lack of affective interactions, children tend not to fully develop.

Based on a sociological study carried out by Ennew (1994), the issue of children and adult's time was discussed without dissociating it from space. The investigation aimed at understanding the space-time dimension of creative and independent child play, which has been progressively diminishing in favor of the adult space-time counterpart. In agreement with sociological studies and references in educational psychology, the present study raised the question of whether there was any evidence that children resisted the control and constraints imposed by adults as they took possession of space-time.

The study analyzed the relationships between the children and their parents. It focused on how the latter either hinder or facilitate their right to fully live their childhood and to take possession of space-time in which they can express themselves as protagonists both playfully and creatively, in spite of the constant and increasing constraints from adults who supervise their activities.

To conclude, the present investigation posed some questions and also proposed that actions be thought of and carried out in order to create playful environments for creative expression in which the children may play together and also interact with people of different generations.

Keywords: Playful environments; Children's space-time; Family – Child-adult relationship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS: PARADOXOS E AMBIGUIDADES	4
2 OS PROTAGONISTAS	15
2.1 As Crianças como Sujeitos Protagonistas	15
2.2 A Institucionalização das Vidas das Crianças	21
3 OS ESPAÇOS-TEMPOS DAS CRIANÇAS	25
3.1 O Confinamento no Ambiente Familiar	25
3.2 A Privação de Experiências Diversificadas	31
3.3 O Espaço-Tempo do Jogo Infantil Criativo e Independente	35
4. AS ATIVIDADES LÚDICAS	37
4.1 A Atividade Lúdica como Cultural	37
4.2 A Atividade Lúdica como Paradoxal	41
4.3 A Atividade Lúdica como Cooperativa	48
5 OS CONFLITOS E AS CRISES NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PROTAGONISTA	50
5.1 O Ambiente Social	50
5.2 Os Conflitos	55
5.3 As Crises	58
5.4 Os Grupos	61
6 ENTRE OS PROTAGONISTAS	67
7 AS CRIANÇAS PROTAGONISTAS DA NOVA SANTA MARTA E	

SUAS FAMÍLIAS	90
8 OS CENÁRIOS LÚDICOS	134
9 OS AMBIENTES DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	162
9.1 Os Compromissos com as Crianças	162
9.2 Os Ambientes Lúdicos: espaços coletivos de expressão criativa	164
9.3 Os Ambientes de Convivência de Distintas Gerações	169
REFERÊNCIAS	171

INTRODUÇÃO

À luz dos cenários econômico, social, demográfico, discuto as relações entre as crianças e os adultos, enunciando os paradoxos e as ambigüidades entre os discursos e práticas dos adultos em relação às crianças, que – tratadas discursivamente como “assunto prioritário” – ainda sucumbem à fome na sociedade brasileira.

A essa análise macro, mesclo uma análise micro – a criança, a infância – no capítulo 2, em consonância com os estudos sociológicos, desenvolvidos na década de noventa, que vêm investigando a infância e abordando as crianças como atores ou *protagonistas* - assim denominadas nessa investigação.

Sob a perspectiva da sociologia da infância, analiso o fenômeno da “institucionalização das vidas das crianças”, que está perpassando todas as dimensões das suas existências, freqüentemente controladas pelos adultos, em todos os ambientes educativos – não apenas os escolares.

Nos espaços-tempos das crianças – capítulo 3 – explicito o fenômeno do confinamento no ambiente familiar, o qual estão vivenciando, na atualidade, tal qual a maioria dos adultos que, desempregados, permanecem neste espaço durante a maior parte do tempo.

Além disso, discuto a privação de experiências diversificadas que pode vir a limitar os potenciais, as capacidades das crianças nesse período tão crucial de suas vidas. Submetidas a atividades passivas, sem interações afetivas, tendem a não se desenvolver, plenamente.

A partir de um estudo sociológico realizado por Ennew (1994), trato da problemática do tempo – sem dissociá-lo do espaço – da criança e do adulto, procurando entender o espaço-tempo do jogo infantil criativo e independente, que, de modo crescente, vem diminuindo em detrimento do espaço-tempo do adulto.

Questiono – na ótica dos referenciais da sociologia da infância, da psicologia e educação – se existem evidências de que as crianças resistam ao controle, aos constantes cerceamentos dos adultos, apropriando-se dos espaços-tempos.

Em as atividades lúdicas – capítulo 4 – proponho que estas atividades sejam compreendidas enquanto cultural e paradoxal, com a tensão conceitual - tal qual entende Fortuna (2000) – que possibilita o trânsito entre os termos brincadeira e jogo – utilizados como equivalentes nessa pesquisa.

Os conflitos e as crises na construção do sujeito protagonista – capítulo 5 – entendo a partir da dialética walloniana, a qual enfatiza a importância crucial de um ambiente que é social – humano – desde o início do desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, os conflitos e as crises são constitutivos desse desenvolvimento – na oposição ao outro e a seus produtos, o sujeito, simultaneamente, se constrói e se liberta (Dantas, 1992).

Abordo ainda, a partir de Wallon, as relações eu-outro no ambiente ou grupo familiar e em outros grupos – como o grupo de jogos das crianças - nos quais ingressa ao sair da idade estritamente familiar, que são cruciais tanto para o desenvolvimento da personalidade quanto para as aprendizagens sociais.

Entre os protagonistas – capítulo 6 - crianças, filhos e filhas de famílias que habitam a Nova Santa Marta, área invadida pelos “sem-teto”, localizada na periferia da cidade de Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul - apresento o percurso metodológico dessa observação participante.

“Como as crianças constroem espaços-tempos para suas atividades lúdicas tanto nos pátios das casas quanto nas ruas? Como agem diante das limitações espaciais, temporais, das proibições dos adultos, que os impedem de estar e jogar coletivamente tanto nos pátios das casas quanto nas ruas?”

Movida por estes problemas, observo os protagonistas em seus próprios ambientes – casas, pátios e ruas. Participando entre eles como um dos sujeitos, desencadeio com a minha presença e a das crianças – que levava comigo nos encontros - interações entre elas.

Através das fotografias e das conversas informais, colete a maior parte dos dados empíricos dessa pesquisa. Com o foco nas relações entre as crianças e os seus pais – 15 crianças e 8 famílias - e nas interações e atividades lúdicas das crianças, busco compreendê-los a partir de seus sentimentos, comportamentos e vivências.

Em as famílias e as crianças da Nova Santa Marta – capítulo 7 - discuto as relações entre as crianças e os adultos, seus pais, que, no cotidiano, vêm ora impedindo, ora permitindo que elas – usufruam dos direitos de viverem a infância e o dia de hoje - tomem para si seus espaços-tempos.

Nos cenários lúdicos – capítulo 8 – analiso as ações e interações entre as crianças que apropriam-se dos espaços-tempos, expressando-se lúdica e criativamente como protagonistas, apesar dos constantes e crescentes cerceamentos dos adultos, que as supervisionam, durante a maior parte do tempo.

Em os ambientes de educação da infância – capítulo 9 – aponto as questões que emergem a partir dessa pesquisa, propondo que se pense – e formule ações – no sentido da criação de ambientes lúdicos de expressão criativa nos quais as crianças possam jogar juntas e também conviver com pessoas de diferentes gerações.

1 AS RELAÇÕES ENTRE CRIANÇAS E ADULTOS: PARADOXOS E AMBIGUIDADES

“O número de crianças abandonadas, negligenciadas, exploradas, depravadas, maltratadas, aumenta dia-a-dia. De certo, elas são protegidas pela lei, mas suficientemente?” (Korczak, 1986, p. 85)

Qvortrup (1995), em seu estudo intitulado “Childhood in Europe: a New Field of Social Research”, aponta alguns paradoxos, que podem ser observados ao se analisar as relações entre infância e sociedade adulta. Estes paradoxos entre os níveis individual e estrutural demonstram o mal-estar da sociedade adulta, da cultura e as ambigüidades acerca das crianças e suas infâncias.

Se, por um lado, os adultos gostam e querem ter suas crianças, por outro, estão gerando menos delas, afirma Qvortrup. No caso do Brasil, o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2000, confirma uma redução do número de filhos nas famílias brasileiras, que, atualmente, são 2,7 filhos por família.

A população de 0 a 6 anos caiu 3,4%, na década de noventa, segundo dados do IBGE, citados no relatório “Situação da Infância Brasileira 2001”, divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em 1991, havia 23,9 milhões de meninos e meninas nesta faixa etária, sendo reduzidos a 23,1 milhões – 816 mil a menos – em 2001.

Concomitantemente, não apenas estão tendo menos crianças, mas a sociedade adulta vem, gradualmente, provendo menos espaço e tempo para elas, como demonstram as várias investigações desenvolvidas, na década de noventa, na área de sociologia da infância.

Uma das descobertas feitas por pesquisadores suíços e alemães, participantes do Projeto “Childhood as a Social Phenomenon”¹ (Ennew, 1994) é

¹ O título desse Projeto “A Infância como Fenômeno Social” quer ressaltar que a infância não é somente uma fase da vida, mas uma construção social, econômica e cultural.

que, nos países desenvolvidos, as crianças estão sendo banidas das ruas e dos espaços públicos e confinadas em suas casas, quartos ou espaços onde jogam.

Com as ruas destinadas aos policiais e aos traficantes, a sociedade adulta vem se defrontando com a necessidade de construir espaços destinados às crianças. Assim, elas são conduzidas para as instituições educativas, como as creches e pré-escolas, nas quais desenvolvem-se socialmente (Idem).

Embora os adultos concordem que às crianças deve ser propiciada a melhor iniciação à vida, elas estão sendo e permanecendo afastadas da vida social e dos ambientes onde freqüentam os adultos, com os quais têm necessidade de conviver.

Em um relato dos investigadores franceses participantes do Projeto “Infância como um Fenômeno Social”, é afirmado que um terço das crianças com 8 anos gasta um boa porção do tempo sozinha – sem interagir com ninguém - assistindo muita televisão e utilizando o seu tempo, ociosamente (Mozere Apud Ennew, 1994).

A implicação disso é que deixada aos seus desejos e vontades - sem interações e atividades lúdicas, nem relacionamentos com afeto e atenção por parte dos adultos e crianças, em seu ambiente familiar – a criança não desenvolve, plenamente, as suas potencialidades e nem cresce de modo saudável.

Cada vez mais, as crianças e os seus pais ou responsáveis estão vivendo suas vidas cotidianas separados uns dos outros, indo em oposição ao que pensam os adultos, ou seja, que é bom para as crianças e os pais estarem juntos. Esse é outro dos paradoxos enunciados pelo sociólogo Qvortrup.

Os pais, ou pelo menos um deles, têm necessidade de trabalhar, em tempo integral, ao mesmo tempo em que os filhos precisam de um de um espaço² e de um tempo onde possam estar juntos e interagir.

Com os pais ou responsáveis excessivamente ocupados, as crianças,

² Os sociólogos, bem como outros investigadores, afirmam que não se pode compreender o espaço social separado do tempo social.

confinadas em suas casas, acabam na frente de uma televisão³, por várias horas, durante as quais deixam de interagir com outras crianças e adultos e de enfrentar os desafios que se dão nessas interações.

Há, segundo Brazelton e Greenspan (Idem), um movimento crescente em direção ao cuidado impessoal, em todos os ambientes⁴ nos quais as crianças estão sendo educadas. No ambiente familiar, as crianças vêm convivendo, cada vez menos, com os adultos.

Em todos os ambientes educativos, as crianças vêm sendo, mais e mais, controladas pelos adultos, que, paradoxalmente, apreciam a espontaneidade delas, bem como discursam sobre a necessidade de agirem por suas próprias iniciativas, ou seja, como agentes.

Os comportamentos da sociedade, cada vez mais, estruturados em termos de controle e disciplina, contradizem-se aos discursos de que as crianças precisam ser educadas para a liberdade e a democracia. Eis mais um dos paradoxos, abordado por Qvortrup, que demonstra as ambigüidades dos adultos em relação à infância.

Nesse sentido, há, segundo Brazelton e Greenspan (2002, p. 19) um desequilíbrio, observado nas atitudes dos pais - que se sentem, às vezes, culpados por fornecerem cuidado sustentador insuficiente - e dos profissionais em relação às crianças, em direção à uma “ética da disciplina”, que não leva em conta os conhecimentos que já se têm sobre elas.

Esses pais e profissionais vêm defendendo e empregando medidas disciplinares extremamente rígidas mesmo para bebês e crianças pequenas. Com abordagens simplistas de recompensa/punição aos sentimentos e comportamentos complexos das crianças, acabam produzindo padrões não desejados – como negativismo e rebeldia ou medo, ansiedade e passividade.

³ Um relato recente feito pela Fundação Kaiser revelou que, em média, as crianças passam cinco a seis horas por dia na frente da televisão ou da tela do computador (Brazelton, T. B. e Greenspan, S., 2002, p. 15).

⁴ Este termo ambiente, nessa investigação, é entendido na perspectiva de Wallon. Para ele, o ambiente tem duas funções: a de ambiente, contexto ou campo de aplicação de condutas; e a de condição, recurso, instrumento de desenvolvimento (Wallon Apud Nadel-Brulfert, 1986^a, p. 20).

Ambigualmente, os discursos dos adultos, dos pais, são no sentido de valorizar, de modo crescente, a independência e autonomia das crianças, e decrescente, a obediência e a resignação diante da autoridade, como conclui uma investigação quantitativa realizada por Alwin (1990), que se intitula “Historical changes in parental orientations to children”.

Nesta pesquisa, Alwin analisa a mudança de atitude dos pais no que se refere às crianças, nos Estados Unidos, comparando dados provenientes de vários estudos nacionais e regionais, em um período de cinquenta anos. Demonstra que os valores parentais são um indicador importante de mudança.

As conclusões apontam, todavia, uma mudança somente em termos das opiniões dos pais, sendo esta a limitação da sua pesquisa. Possivelmente, as conclusões pudessem trazer à tona as contradições se fossem observadas as ações destes pais em relação aos filhos.

A maior parte dos adultos acredita que é melhor para as crianças que os pais assumam a principal responsabilidade por elas, mas, estruturalmente, as condições para que os pais exerçam este papel estão sendo, sistematicamente, solapadas, nos dias atuais.

Em termos materiais, a infância é tão importante para a sociedade quanto para os pais, contudo, ela vem deixando aos pais as despesas mais significativas com as crianças – entre as quais a educação - o que demonstra o descuido e a indiferença estruturais em relação à elas.

A insuficiente consideração da infância na cultura, economia e política brasileira é similarmente confirmada quando a realidade – as precárias condições de vida da maioria das crianças⁵ - é confrontada com os tão disseminados discursos públicos, como o que afirma que deve ser dada às crianças prioridade

⁵ “Na América Latina, crianças e adolescentes somam quase a metade da população total. A metade desta metade vive na miséria. Sobreviventes: na América Latina, a cada hora, cem crianças morrem de fome ou doença curável, mas há cada vez mais crianças pobres em ruas e campos dessa região que fabrica pobres e proíbe a pobreza. Crianças são, em sua maioria, os pobres; e pobres são, em sua maioria, as crianças. E entre todos os reféns do sistema, são elas que vivem em pior condição” (Galeano, 1999, p. 14).

absoluta⁶.

“Desde a Constituição de 1988, ficou legalmente definido que os pais, a sociedade e o poder público têm de respeitar e garantir os direitos das crianças definidos no artigo 227” (Craidy, 1999, p. 18). Garantir estes direitos, portanto, é tarefa de todos.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e opressão (Artigo 227 da Constituição Federal)

Mas o que vem ocorrendo é que o Estado, ao invés assumir a sua responsabilidade em relação a inúmeras esferas de ação pública, está transferindo suas atribuições para o mercado, para outros órgãos e instituições não governamentais, que estão atuando em áreas como habitação, saúde, assistência social e educação (Campos, 2002).

O agravante é que são justamente estas áreas as que vêm acumulando déficits históricos. Com escassos recursos, o que acontece é que ficam, indefinidamente, prorrogadas o atendimento das demandas das crianças e das famílias das classes populares, que não contam sequer com um salário mínimo para o seu sustento.

“A Constituição democrática de 1988 representa um marco histórico na redefinição dos direitos de cidadania tanto do ponto de vista dos direitos políticos como dos direitos sociais” (Craidy, 2002, p. 57). Foi esta Constituição que, pela

⁶ “Cresce cada vez mais o número de crianças desnutridas no mundo. Doze milhões de crianças menores de cinco anos morrem anualmente em consequência de diarreias, anemia e outros males ligados à fome. O UNICEF divulga estes dados em seu informe de 1998 e propõe que a luta contra a fome e a morte das crianças “torne-se uma prioridade mundial absoluta”, recorrendo ao único argumento que, hoje em dia, pode ser eficaz: “As carências de vitaminas e minerais na alimentação custam a alguns países o equivalente a mais de 5% de seu produto nacional bruto em vidas perdidas, incapacidades e menos produtividade” (Galeano, 1999, p. 19).

primeira vez na história, afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos.

A Lei Federal 8.069, de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – considerada uma das mais avançadas, em termos mundiais – explicitou cada um dos direitos das crianças e os princípios norteadores das políticas de atendimento.

Em plena vigência desta Lei, têm ocorrido, no contexto brasileiro, situações de extrema violência e maus tratos com crianças de todas as idades, o que mostra as ambigüidades e as incongruências entre as idéias e as ações dos adultos e da sociedade em geral (Campos, 2002).

Somam-se a essas, a Lei Orgânica da Assistência Sociais (LOAS), de 1998, que vem regulamentar também os direitos sociais das crianças brasileiras e suas famílias.

Estas leis – consideradas de vanguarda – surgem, todavia, em plena época em que as políticas econômicas sofrem ajustes, resultando em contenção do crescimento econômico e dos gastos sociais.

“Assim, o momento pós-constituente acaba sendo o momento dos retrocessos nas áreas sociais e não o momento de realização do que a Constituição consagrava como avanços em termos de definições legais” (Campos, 2002, p.28).

Nesse contexto em que a economia global interfere nas decisões políticas e na destinação dos recursos, o atendimento às necessidades prioritárias das crianças e suas famílias acaba sendo não cumprido pelo Estado e nem sendo veementemente exigido pela sociedade.

As condições de vida das crianças brasileiras, que ainda sucumbem de fome, denunciam o que está a acontecer. Dos 23 milhões de crianças entre 0 a 6 anos, 1 milhão, com menos de 5 anos, está abaixo do peso⁷. Entre as famílias brasileiras com crianças de 0 a 6 anos, 30,5% vivem com renda per capita igual ou inferior a meio salário mínimo.

⁷ Boletim do Projeto Jornalista Amigo da Criança, n. 22, mar. 2000.

A Constituição de 1988 “definiu ainda que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais trabalhadores, homens e mulheres (...)” (Craidy, 2002, p.58). Mas esta regulamentação não alterou a situação da maioria dos pais das classes trabalhadoras que têm filhos.

Ainda existem mulheres que não podem trabalhar e participar do orçamento familiar, por seus filhos não terem com quem ficar. Não há instituições educativas para todas as crianças, embora haja uma profusão de discursos que falam da importância delas, na sociedade atual.

O relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância de 2001 sobre a “Situação da Infância Brasileira” aponta que apenas 6% das crianças mais pobres no Brasil freqüentam creches e, entre os filhos e as filhas das famílias de renda de até meio salário mínimo, somente 50% freqüenta a pré-escola.

Sem os aparatos institucionais, as famílias, freqüentemente, não têm alternativas, a não ser assumir a responsabilidade por cuidar de suas crianças, especialmente durante os primeiros anos, quando estas mais necessitam de afeto, envolvimento, interações e atenção dos adultos.

Em toda sociedade, há um consenso acerca de que a criança necessita ser protegida e cuidada, em todos os ambientes. Contraditoriamente, há estudos (Brazelton, T. B.; Greenspan, S.I., 2002) que apontam situações, cada vez mais freqüentes, de negligências e abusos de adultos com crianças.

As crianças brasileiras estão, ainda hoje – segundo relatório “Situação da infância brasileira 2001” do UNICEF - sofrendo, cotidianamente, maus-tratos, abusos e violência em seus ambientes familiares provocados por suas mães e pais.

Estudos indicam que a falta de preparo e de apoio para os pais resulta em atos de violência contra crianças muito pequenas, motivados por diversos comportamentos da criança como chorar, fazer xixi na cama, sujar a roupa depois de tomar banho ou fazer bagunça na casa com as brincadeiras – atitudes absolutamente normais em crianças menores de 6 anos (UNICEF, 2001, p. 38)

Os abusos e as negligências com as crianças no interior da família e fora dela estão aumentando e não diminuindo, atestam os dados de Brazelton e Greenspan (2002, p. 13) a respeito dos cuidados – inadequados – dos adultos com as crianças nos Estados Unidos, bem como em outros países industrializados.

Estão sendo maltratadas ao não receberem afeto e nem vivenciarem experiências, interações cotidianas com adultos e crianças, nos ambientes educativos⁸ onde freqüentam, que lhes permitam desenvolver e ampliar suas capacidades afetivas, motoras, lingüísticas, intelectuais, sociais.

As negligências também vêm acontecendo através do trabalho infantil – que não se extinguiu e tem crescido. Existem, hoje, no Brasil, 870 mil crianças exercendo atividades consideradas insalubres, penosas ou perigosas para o seu desenvolvimento, segundo dados da Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência.

De acordo com estimativas do UNICEF, baseadas em pesquisas da ONG Água & Viva de 1988 e do Fórum Nacional Lixo & Cidadania, cerca de 30% das crianças em idade escolar, que vivem dos lixões, nunca foram à escola. Estas crianças, que ganham de 1 a 6 reais por dia, trabalham em cerca de 3.500 municípios brasileiros.

Embora o governo brasileiro tenha ratificado o tratado da Organização Internacional do Trabalho (OIT) contra o trabalho infantil e se comprometido a retirar essas crianças de suas atividades, até o final do atual mandato não aconteceram mudanças significativas.

Os adultos têm, na atualidade, conhecimentos suficientes – pesquisas em diferentes áreas do conhecimento - e também, de modo consensual, afirmam que

⁸ “O exemplo mais dramático dos resultados da negligência das necessidades de uma criança são os orfanatos na Romênia e outros países que estavam fazendo pouco mais do que armazenar bebês e crianças pequenas. Nesses ambientes, sem afeto ou interação social e intelectual adequadas, as crianças desenvolveram déficits físicos, intelectuais e sociais graves.” (Brazelton, T. B.; Greenspan, S. I, 2002, p. 13) Ao observarem as crianças nestes orfanatos, estes pesquisadores observaram os seguintes padrões de comportamento: “agressividade, mordidas e pancadas impulsivas, incapacidade de brincar com outras crianças ou sentir compaixão ou simpatia pelos outros”.

os primeiros anos são, ao mesmo tempo, o período mais crítico e vulnerável no desenvolvimento de qualquer criança.

Os avanços da neurociência têm permitido entender melhor como o cérebro se desenvolve. De 0 a 3 anos, a criança vive um período crucial, no qual se formam mais de 90% das conexões cerebrais, devido as interações com os estímulos do seu ambiente, as experiências.

Precisam, portanto, oferecer às crianças as experiências mais diversificadas possíveis e os cuidados para que possam se desenvolver, tornando-se felizes, confiantes, criativas, inteligentes e emocionalmente saudáveis.

Associando a todos esses conhecimentos ações efetivas que levem à criação de ambientes educativos para as crianças de zero a seis anos, apóiam-se suas famílias, que não conseguem, sozinhas, oferecer toda a diversidade de experiências de que os filhos necessitam, durante suas infâncias.

Com essas ações, por parte do Governo, das organizações da sociedade civil, e outras mais urgentes – como oferecer condições às famílias para que possam alimentar seus filhos - garantindo-lhes viverem, se vai além dos discursos e das promessas de que a infância é assunto prioritário.

Os índices de mortalidade infantil, embora tenham diminuído durante a década de noventa, ainda são altos e demonstram que, no Brasil, as famílias e as crianças das classes populares – que constituem a maioria – continuam sendo “abandonadas” pelo poder público e pela sociedade.

Apesar da queda no índice de mortalidade infantil – em 1990, a taxa era de 47,8 mortes para cada mil crianças nascidas vivas; em 1998, a taxa é de 36,1 – ainda são altas as taxas e alarmantes as disparidades regionais. Enquanto no Rio Grande do Sul a taxa de mortalidade infantil é de 19,4 por mil crianças em Alagoas esta taxa é de 71,9.

A pobreza ainda é o maior problema que o governo e a sociedade brasileira tem que enfrentar e superar para que os discursos de que as crianças são prioridade absoluta se realizem. Com fome, não há possibilidade de que as crianças possam sobreviver quanto mais viver, dignamente.

A realidade das crianças abandonadas nas ruas das cidades brasileiras, sem ter onde morar, o que comer e nem ter as mínimas oportunidades educativas por parte do poder público, expostas a toda sorte de violência e exploração, denuncia que a “criança-esperança” é a de um porvir, que ainda não veio ou se realizou pela falta de ações.

Se, por um lado, prossegue o descuido com as crianças por parte do poder público e das elites brasileiras, em um país que continua a distribuir desigualmente a renda, submetendo tantos à penúria, por outro, as crianças e as famílias das classes populares continuam a sobreviver graças às ações solidárias dos que pouco têm.

Os sinais de mudança vêm dos pobres que, nada mais tendo a perder, vêm criando formas organizativas solidárias, formas de relação denominadas pelos sociólogos de *apoio social* e que se constituem em espaços de cooperação, de auxílio, de compartilhar sofrimentos e de alegrias, de compaixão (Santos Apud Garcia, 2001, p.9)

No Brasil, os pobres não só têm resistido à toda sorte de dificuldade – têm sobrevivido mesmo com fome – como têm renovado suas forças, de modo positivo, ajudando-se cooperativamente, inclusive nos cuidados com suas crianças, que, ao longo da infância, “circulam” entre as casas, como demonstrou Fonseca⁹ em seus estudos etnográficos.

Assim, as crianças têm sobrevivido sobretudo graças à “circulação” entre os vários adultos, bem como a “coletivização” da responsabilidade por elas pelo grupo de parentesco - considerando a instabilidade conjugal que tem sido uma constante entre os grupos populares no Brasil.

⁹ Em suas pesquisas sobre dinâmicas familiares em grupos populares de Porto Alegre (RS), realizadas durante dez anos, Fonseca tem pesquisado a alta incidência de crianças que passam parte de sua infância e adolescência fora das casas de seus genitores, fenômeno conhecido como “circulação de crianças”. Ela analisa essa prática sob a ótica de uma forma alternativa de organização familiar, como parte de um conjunto de valores desenvolvidos pelas classes trabalhadoras, revelando aspectos de uma outra “lógica familiar”, distinta do modelo dominante de família típico da classe média, na atualidade. Aborda essa prática como uma construção criativa que resulta da experiência, de gerações, de um certo modo de viver.

Com essas ações, as famílias das classes trabalhadoras vêm assumindo a responsabilidade por suas crianças, na esperança de que os discursos, as promessas – amparadas em tantas leis vigentes – se cumpram por parte de todos os setores da sociedade civil e do poder público, que também têm a tarefa de proteger e promover a vida.

Como disse Mandela, ao entregar as 94 milhões de promessas obtidas pelo Movimento Global para as Crianças “Diga Sí a los Niños” ao Presidente da Assembléia Geral das Nações Unidas, na Sessão Especial das Nações Unidas sobre as Crianças, realizada entre 8 e 10 de maio de 2002, “(...) ahora debemos convertir estas promesas en realidad para todos los niños del mundo”.

2 OS PROTAGONISTAS

(...) Deliberam e decidem sobre o destino das crianças. Mas a ninguém ocorreria perguntar à própria criança o que ela acha, se está de acordo. Afinal, o que ela teria a dizer? (Korczak, 1986, p.71)

2.1 As Crianças como Sujeitos Protagonistas

As crianças e a infância têm sido, desde a década de oitenta, alvo dos estudos sociológicos, publicados em revistas especializadas na infância – *Sociological Studies of Children* – e em obras como a de Corsaro (1997), entre outras apresentadas na revisão de literatura feita por Montandon (2001), no qual examina os trabalhos produzidos em língua inglesa na área de sociologia da infância.

Embora a maioria dessas investigações tenha sido realizada por sociólogos norte-americanos, ingleses ou escandinavos, existem várias produções, em língua inglesa, feitas por sociólogos que atuam na Alemanha, na Europa do Leste e do Sul, na África do Sul, na Austrália, bem como em outros países.

Em contraste com as pesquisas que abordam a criança descontextualizada, esses trabalhos, alicerçados nas teorias interacionistas, interpretativas e etnometodológicas, tentam mesclar a análise micro – a criança, a infância - com a análise macro – o contexto histórico, demográfico, social, econômico.

Situados na área de sociologia da infância, esses estudos rompem com as teorias clássicas da socialização, centrando-se nas crianças enquanto atores. Assim, elas são entendidas como sujeitos do processo de socialização e não, segundo Montandon (2001), como objetos das ações dos adultos.

A socialização, na abordagem interpretativa e construtivista de Corsaro (1997), é compreendida como um processo de apropriação, de inovação e de reprodução. Em sua obra “*The sociology of childhood*”, a criança é tratada como

uma agente social criativa, que produz a própria cultura infantil enquanto, simultaneamente, contribui para a produção da sociedade adulta.

A sua noção de reprodução interpretativa (Idem) – a idéia de que a criança ativamente contribui para a preservação ou reprodução social tanto quanto para a mudança social – situa-se em oposição às idéias que focalizam o desenvolvimento individual da criança e a socialização enquanto adaptação à sociedade ou interiorização.

A criança e a infância são o centro dessas recentes análises. A criança é focalizada enquanto unidade básica e categoria de estudo, não sendo associada à outras categorias, como a família ou a escola, embora elas sejam supostamente dependentes, como afirma Qvortrup (1994).

Além desses estudos que focalizam essa dimensão da infância – a criança como grupo social - Frones (1994), em sua publicação intitulada “Dimensions of childhood”, aponta outros que têm investigado mais três temáticas – as relações entre gerações, as relações entre as crianças e os dispositivos institucionais dirigidos à elas.

A tomada de consciência do interesse por uma sociologia da infância e da inadequação dos paradigmas teóricos existentes advêm, principalmente, das pesquisas sobre as relações das crianças entre si, suas trocas, brincadeiras, – o mundo da infância – entre as quais estão as realizadas por Corsaro.

Este sociólogo se interessa pelo ponto de vista das crianças, pelos problemas que elas formulam, pelas significações que atribuem, individual e coletivamente, ao contexto na qual estão inseridas. Suas descobertas mostram como isso contribui para produzir e transformar a cultura dos grupos de pares bem como a cultura adulta (Corsaro, W. A.; Miller, P., 1992).

Como um dos pioneiros nos estudos sobre as interações de pares (Corsaro, W. A., 1979; Corsaro, W. A.; Eder, D., 1990; Corsaro, W. A.; Miller, P., 1992), baseados em observações e gravações em vídeo com situações de brincadeiras, ele analisa a cultura que as crianças desenvolvem para criar.

Corsaro (1986) demonstra, em uma de suas investigações que, quando as crianças interagem representando papéis, possibilitando, todavia, livre curso à imaginação, adquirem maior controle sobre suas vidas, bem como compartilham esse controle entre si.

Em suas etnografias comparativas realizadas na Itália e nos Estados Unidos, examina como a participação das crianças nas brincadeiras de faz-de-conta colabora para a produção e a extensão da cultura dos pares, oferecendo à elas elementos que permitem compreender o mundo dos adultos.

A sua concepção de infância, que é um dos elementos de uma sociologia da infância, é defendida não apenas por Corsaro, mas inúmeros investigadores que, a partir de uma sociologia interacionista e das abordagens construtivistas relêem criticamente o conceito de socialização.

Entre os estudos teóricos sobre interações entre pares, há o de Keith Sawyer (1995), a qual afirma que as interações das crianças, durante as brincadeiras em que elas se imaginam no lugar de outra pessoa, lhes possibilitam criar realidades relacionais temporárias, que podem ser úteis para analisar o que se passa no mundo dos adultos.

A investigação desses processos de interação, segundo essa socióloga, pode levar à compreensão das contribuições individuais para a construção da ordem social e ainda das restrições que se exercem sobre as ações das pessoas, sejam elas crianças ou adultos.

Essas pesquisas, realizadas na perspectiva interpretativa, têm utilizado além dos métodos etnográficos - como é o caso de Corsaro - os etnometodológicos, a fim de apreender o ponto de vista das crianças. Nesse enfoque, são entrevistadas e abordadas como um dos pólos das relações educativas.

Enquanto algumas centram seu foco no ponto de vista das crianças – como é o caso também de Montandon – outras investigações focalizam as interações infantis, sendo a maior parte delas desenvolvidas no interior das instituições educativas, como as creches e as escolas primárias.

Trata-se de um movimento que está ocorrendo tanto nas pesquisas sociológicas de língua inglesa quanto em língua francesa (Sirota, 2001), as quais constroem a infância não mais como um objeto passivo de uma socialização produzida por instituições, como a família e a escola.

Nas investigações dos sociólogos franceses participantes do grupo de pesquisa internacional “Modo de vida das crianças”, que está ligado ao grupo de pesquisa sobre “Modos de vida”¹⁰, existente desde o início da década de noventa, essa construção do “objeto” criança assenta-se sobre a idéia de que as crianças são atores sociais.

Mollo-Bouvier, na introdução da publicação, de 1994, intitulada “Infância e Ciências Sociais”, afirma que elas são atores por participarem das trocas, das interações e dos processos de ajustamento que animam, perpetuando e transformando, ao mesmo tempo, a sociedade.

Nesses enfoques teóricos, as crianças são compreendidas como produtos e atores dos processos sociais, concomitantemente. Desse modo, as indagações passam a ser sobre o que as crianças criam na intersecção de suas instâncias de socialização (Sirota, 2001).

A infância é entendida não como um momento precursor, mas enquanto um componente da cultura e da sociedade (Javeau, 1994). Constitui-se como uma das idades da vida que precisa ser investigada, por ser uma forma estrutural que não desaparece, apesar de seus membros mudarem e evoluir historicamente (Jenks, 1997).

A idéia das crianças como grupo social vem sendo defendida por um número crescente de sociólogos. Eles vêm se dedicando a estudar a “forma social” da infância e analisar o seu núcleo cultural específico (Qvortrup, 1994), com valores, práticas, crenças que se confrontam com as partilhadas por outros grupos de idade.

Esse modo de abordar a infância não se filia a uma visão de desenvolvimento da criança centrada no amadurecimento e em sua progressiva

¹⁰ Esse grupo de pesquisa que investiga “Modos de vida” é citado no artigo de Sirota (2001) intitulado “Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar”.

integração, mas adota uma visão fenomenológica que se interessa pela experiências das crianças, pelos seus papéis de atores.

As crianças passam a ser estudadas como “seres atuais” e não “seres futuros” (James, A.; Prout, A., 1990). Importa, portanto, a infância que a criança está vivendo e não o adulto que vai se tornar. Nessa visão, a infância se relaciona à fase adulta de modo não hierárquico, mas como uma etapa em si mesma importante da vida.

As crianças são consideradas, nessa perspectiva, como cidadãos com direitos, membros de um grupo social, *agentes de suas próprias vidas – embora não agentes livres* – e co-constructores dos seus conhecimentos, das suas identidades, da cultura de seus companheiros (Moss, 2002).

Advém daí uma série de imagens da criança, como competente, inteligente, capaz de produzir idéias interessantes e desafiadoras. Uma criança que pode ser compreendida não por suas palavras somente, mas através de outras linguagens ou expressões.

Se sua linguagem, aprendida culturalmente, ou expressão é, essencialmente, lúdica, então, *a criança interage consigo mesma e com os outros através da atividade lúdica e é por meio dela que se constitui em agente transformadora do seu ambiente, em protagonista.*

Essa expressão, que é uma demonstração da própria existência do sujeito, é também criadora. É ela que possibilita a criação cultural e lhe permite ultrapassar os determinismos. Por intermédio da expressão criativa, a criança aprende e organiza novas situações.

Através do poder vital produtivo, o sujeito – a criança - revela ou desvela a realidade, já existente, em um outro plano e, assim, cria, de certo modo, uma realidade completamente nova.

“É o grito de um novo existir” (Dinello, 1997, p 10), já que a criança tem a chance de realizar o que ainda não existe, de criar, de inovar e não repetir ou reproduzir, de modo passivo, desenvolvendo-se como ser inteligente, que é movido por sua permanente curiosidade.

Tanto a expressão - cujo termo contém as vertentes significativas do sujeito, reunindo sentimento, pensamento e comportamento social – como a criatividade são formas de manifestar a existência de um sujeito, que é reconhecido na medida em que tem um espaço onde pode afirmar-se (Idem, p. 9 -11).

A criança, que está em pleno processo de desenvolvimento, necessita desse espaço de afirmação, onde possa manifestar, vivamente, seus sentimentos, pensamentos e gestos, expressar-se, criativa e ludicamente, enquanto sujeito único, *singular*.

É nesse espaço ou *ambiente* – definido nesse estudo, na perspectiva de Wallon (Apud Nadel-Brulfert, 1986a, p. 20) – que ela exercita, cotidianamente, o seu protagonismo.

2.2 A Institucionalização das Vidas das Crianças

A infância é uma construção social. Desse modo, fornece, segundo James e Prout (1990) um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. Nessa concepção - partilhada pela maioria dos sociólogos que investigam a infância – ela não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos.

Assim, o estatuto e os papéis sociais atribuídos a esse grupo, mudam com as formas sociais, são historicamente produzidos e, no interior de uma mesma sociedade, são objeto de variação e mudança, em função de fatores como a classe social, o grupo étnico, entre outros.

Essa consideração das crianças como um grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos genuínos, não tem mais de dois séculos de existência, como demonstrou Áries¹¹ (1979) na obra “Centuries of childhood”, sendo um projeto inacabado da modernidade (Sarmiento, 2001).

O traço mais marcante da infância, na contemporaneidade, é a mudança e a pluralização das suas identidades, decorrentes da globalização, que contribuem para a construção de uma só infância mundial, ainda que nesta categoria se mantenham – e até acirrem – desigualdades.

Essa globalização da infância é resultante de distintos processos, entre os quais dos processos políticos – como, por exemplo, do efeito da regulação introduzida por instâncias como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

¹¹ Ariès demonstrou que, do ponto de vista histórico e cultural, até a Idade Média não havia uma idéia de infância – como algo separado do mundo adulto. Tão logo a criança dispensava os cuidados da mãe ou da ama, era investida imediatamente na sociedade adulta. A idéia de infância é uma noção moderna, que passa a ter uma forma a partir dos séculos XVII e XVIII, entre os nobres e a classe média (burguesa), especialmente para os meninos, com as aspirações dos pais em relação a eles. Surge, portanto, como um fenômeno de classe e de gênero, sendo situada historicamente.

Resulta também de processos econômicos - como a criação de um mercado global de produtos para as crianças - bem como de processos culturais – como a influência dos mitos infantis criados e difundidos especialmente a partir das séries internacionais de televisão.

Além disso, deriva de processos sociais, como a institucionalização dos cotidianos e dos tempos de vida das crianças – a qual vem sendo também chamada de “curricularização” ou “escolarização”, pelos pesquisadores, como Chisholm, que realizaram um estudo comparativo entre crianças inglesas e alemãs (Ennew, 1994).

Há uma progressiva “curricularização” das atividades não escolares das crianças, discutida, desde o início da década de noventa, em publicações como as Zinnekar (1990), Chisholm e outros (1990), e outros (1990), Qvortrup e Christoffersen (1990), Engelbert e Buhr (1991), os quais são citados na publicação de Ennew (1994), intitulada “Time for children or time for adults?”.

Zinnekar (Apud Ennew, 1994, p. 127) afirma que essa curricularização das atividades infantis, dos seus cotidianos, está, gradualmente, se estendendo - para além das paredes das salas de aulas das escolas - a todos os ambientes educativos, entre os quais os “playgroups”, as creches.

Assim, desde muito pequenas, estão, em todos os ambientes sendo, sistematicamente, controladas pelos adultos. Neles, passam a ter suas atividades não somente organizadas, temporalmente, mas também são ensinadas, cotidianamente, a se comportarem de modo passivo e obediente.

Essa institucionalização das vidas das crianças, que está perpassando, assim, todas as dimensões das suas existências – como os seus espaços-tempos – não é, porém, um processo recente.

Historicamente, vem se desenvolvendo desde a urbanização¹² das cidades

¹² O estágio de urbanização na Europa é identificado como a era na qual a infância foi construída. Ariès e Meyer (Apud Ennew, 1994, p. 131) contrastaram a privacidade da família moderna com a sociabilidade da rua. A privacidade e a família foram criadas quando as ruas passaram a não ser espaços para as crianças, de modo que era escandaloso quando elas eram vistas com suas famílias nas ruas. Meyer afirma que a rua, com a reforma que se dá em meados do século 17, passa a não ser também um espaço destinado aos outros membros da sociedade – os adultos - mas um lugar com uma função específica, ou seja, destinado ao tráfico. Sem as ruas e enclausuradas em casa, a socialização das crianças fica sob a responsabilidade das instituições sociais, segundo Ennew.

européias, a partir da idade média , conforme Ennew (1994) e, posteriormente, do estabelecimento da sociedade industrial¹³.

É um fenômeno que, todavia, se agrava, no contexto atual, em decorrência de algumas mudanças centrais, entre as quais a globalização social, as mutações do mundo do trabalho e a crise educacional.

A globalização opera de modo complexo e contraditório no estatuto da infância. A “globalização hegemônica” (Santos, 1998) tem, por um lado, como um dos principais vetores o desenvolvimento da mobilização da mão-de-obra infantil nos países que fazem dos baixos custos salariais o fator da sua competitividade no mercado global.

O aumento dos indicadores da pobreza infantil, em conseqüência da sua maior variabilidade ao incremento da desigualdade social que tem caracterizado o processo é um outro vetor dessa globalização.

A constituição de um mercado global da infância ou para as crianças, que repercute na formação dos padrões de comportamento e estilos de vida e nas culturas da infância, é mais um dos vetores.

A “globalização contra-hegemônica” (Idem), por outro lado, expressa-se na difusão mundial dos direitos da criança, na divulgação do “maior interesse da criança” e na agenda política da centralidade da infância, que com significativos avanços contribui para a consolidação dos movimentos sociais promotores da cidadania da infância.

Assim, a globalização social contribui, simultânea e contraditoriamente, para a homogeneização da infância, principalmente em torno da difusão mundial de “produtos para a infância” e da difusão de um “discurso dos direitos”, e para a heterogeneização, pelos efeitos desiguais que aporta, em termos mundiais.

¹³ No século 19, com o surgimento da sociedade industrial, o tempo passa a ser controlado e utilizado em favor do crescimento de uma economia “total”, como diz Meyer (Apud Ennew, 1994, p. 132). Nesta economia, nenhum tempo consegue “escapar”, ou seja, deixar de ser organizado, controlado, de tal modo que passa a existir tempo para o trabalho e tempo para o lazer. Essa administração do tempo para o trabalho e a consciência de que tempo é dinheiro não inclui toda a história do tempo de vida . Lazer e diversão, longe de serem separados e diferentes do trabalho são agora regrados pelo horário de acordo com o mesmo critério e as mesmas unidades de tempo.

As mutações do mundo do trabalho também têm implicações no estatuto da infância – estão, inicialmente, associadas à precarização do emprego, decorrente da transformação do trabalho em recurso escasso.

O desemprego massivo constitui um dos fatores na precarização da vida das crianças oriundas das famílias populares, tanto no presente, pelo efeito da instabilidade profissional dos seus pais, quanto no futuro, pelo condicionamento dos destinos a que conduz um devir incerto.

Essa mutação das condições de trabalho, na sociedade global, transforma as vidas das crianças, na medida em que o espaço doméstico, o ambiente familiar, é penetrado pelas relações de trabalho dos seus pais, em virtude da presença contínua deles em casa, na condição de desempregados.

Paradoxalmente, a progressiva permanência dos adultos no espaço doméstico tem como contrapartida a também crescente saída das crianças deste espaço, por efeito da institucionalização dos seus cotidianos e da sua permanência em instituições como a escola.

Ocorre, assim, como que uma troca de posições entre as gerações – os adultos e as crianças – sendo este um dos efeitos mais significativos decorrentes das mutações nas relações de trabalho que ocorrem na sociedade global.

É desse modo que a institucionalização da infância se situa na interação de tensões contraditórias, paradoxais. Dominado tanto por constrangimentos poderosos quanto por possibilidades de ação que se exprimem em decisões sobre os estilos e condições de vida das crianças – é este o seu espaço social

Essa institucionalização, sofrendo as vicissitudes de um campo multideterminado, é dominada pela incerteza e imprevisibilidade, constituindo um espaço onde as ações dos adultos para e com as crianças assume uma dimensão política – com efeitos na regulação das condições de existência coletivas (Sarmiento, 2001).

3 OS ESPAÇOS-TEMPOS DAS CRIANÇAS

“O espaço que lhe é dado para viver é estreito, abafado, pobre, monótono e cheio de rigores” (Korczak, 1986, p. 86).

3.1 O Confinamento no Ambiente Familiar

Com a indagação “a criança tem o tempo em suas mãos?”, a socióloga Judith Ennew (1994) desafia, em sua publicação “Time for children or time for adults?”, a pensar se as crianças têm, na sociedade atual, o controle dos seus tempos – não os dissociando dos espaços – e das suas atividades.

Em seu estudo, critica as concepções dos sociólogos alemães participantes do Projeto “Childhood as a Social Phenomenon”, que, embasados na sociologia tradicional, estudam a dimensão espacial sem levar em consideração o tempo. Afirma que não se pode entender o espaço social dissociado do tempo.

Ennew analisa a noção de tempo – o tempo biológico e o tempo social - e esta dimensão da infância, ambos à luz dos relatos e discussões do Projeto “Infância como um Fenômeno Social” e no contexto de duas disciplinas que foram excluídas da análise sociológica realizada pelos investigadores participantes deste Projeto.

As crianças, para essa socióloga, têm de ser estudadas a partir das várias disciplinas, como a psicologia, a sociologia e a educação, já que estas constroem, simultaneamente, a infância, ou seja, informam à sociedade adulta sobre como as crianças são ou deveriam ser.

Uma das maiores descobertas do cruzamento cultural - feito por diversos sociólogos europeus - no Projeto “Childhood as a Social Phenomenon” é que, nos países desenvolvidos, as crianças não estão mais habitando os distintos espaços construídos pela sociedade adulta.

Este fato indica que a infância moderna constrói a criança fora da sociedade, cala suas vozes, nega sua personalidade e limita seus potenciais, como demonstram ainda outras pesquisas sobre distintas dimensões da infância feitas pelos sociólogos Ennew (1991), Oldman (1994) e Qvortrup (1994).

As evidências estão contribuindo para arrefecer os debates dos sociólogos em torno da tese de Postman (Apud Fronès, 1994) do “desaparecimento da infância” - a qual ilumina uma das dimensões da infância como construção cultural, na qual as relações sociais e culturais entre adultos e crianças são vistas como um dos eixos básicos para esta construção.

Postman define a infância como um domínio segregado e protegido e historicamente gerado pelo sistema educacional e pela família burguesa, por conseguinte o desaparecimento da infância corresponde a destruição deste domínio pela mídia e métodos de educação modernos.

Entre os sociólogos que investigam a infância, há os que prosseguem tentando compreender essa construção social e cultural. James e Prout (1990), na obra “Constructing and reconstructing childhood” analisam como a criança, individualmente, supera o obstáculo da infância.

Conforme identificaram os pesquisadores alemães e suíços participantes do Projeto “Infância como um Fenômeno social”, as crianças estão sendo banidas da sociedade moderna através da dimensão espacial. Confinadas em seus ambientes familiares, são proibidas de circularem nas ruas e em outros espaços públicos.

O crescente afastamento das crianças das áreas públicas – para os sociólogos que investigam a infância – pode ser compreendido a partir da concepção de perigo, ou seja, de que as crianças desacompanhadas¹⁴ estão em perigo, podendo ser alvo do tráfico e de todo o tipo de acidentes e maus tratos, como abusos físicos e sexuais.

¹⁴ Aqui o termo desacompanhado não equivale a uma criança sozinha, mas que não está sendo supervisionada por um adulto (Ennew, 1994).

O confinamento, todavia, não é um fenômeno que, nos dias atuais, atinge apenas as crianças, mas todas as pessoas das diferentes classes sociais que – movidas pelo medo – tentam proteger todos, especialmente as crianças que são as mais vulneráveis, de tudo.

“É o tempo do medo. (...) Medo dos ladrões, medo da polícia. Medo da porta sem fechaduras, do tempo sem relógios, da criança sem televisão (...) Medo do que foi e do que pode ser (...)” (Galeano, 1999 p. 83).

Nos dias atuais, todos, uns mais outros menos, estão se tornando “sentinelas do próximo e prisioneiros do medo” (Idem, p. 107), e, assim, enclausurando-se em suas casas¹⁵.

Com medo, a maioria das pessoas sente-se aliviada¹⁶ quando alguém – um dito “delinqüente” - morre, varado de balas. Preferem a segurança à justiça, diz Galeano, não importando se for preciso sacrificar a vida – especialmente se é de um “malvivente”.

O medo é o que motiva todos não apenas a se defenderem de qualquer um – construindo barreiras tanto físicas quanto psicológicas que separam as pessoas – mas o que os impede de agirem.

Não se pode mais circular e nem atravessar as ruas – não só porque nelas têm ladrões e polícia – mas porque os veículos, os carros usurpam, a cada dia mais, os espaços antes destinados às pessoas, desrespeitando os direitos humanos, como o de ir e vir.

“São cada vez mais numerosas as cidades (...) onde as pessoas são proibidas. Impunemente, os automóveis usurpam o espaço humano, envenenam o ar e (...) assassinam os intrusos que invadem seu território conquistado” (Galeano, 1999, p. 237).

¹⁵ “Se nos portarmos bem, está prometido, veremos todos as mesmas imagens e ouviremos os mesmos sons e vestiremos as mesmas roupas e comeremos os mesmos hambúrgueres e estaremos sós na mesma solidão dentro de casas iguais em bairros iguais de cidades iguais onde respiraremos o lixo e serviremos aos nossos automóveis com a mesma devoção e obedeceremos às mesmas máquinas num mundo que será maravilhoso para todo aquele que não tiver pernas nem pés nem asas nem raízes” (Galeano, 1999, p. 239)

¹⁶ “(...) Há cada vez mais gente que aplaude o sacrifício da justiça no altar da segurança. Nas ruas das cidades são celebradas as cerimônias. Cada vez que um delinqüente cai, varado de balas, a sociedade sente um alívio na doença que a atormenta. A morte de cada malvivente surte efeitos farmacêuticos sobre os bem-viventes” (Galeano, 1999, p. 81).

“Qual a diferença entre a violência que mata com motor e a violência que mata com faca ou bala?” (Idem) Como proteger as pessoas de ambas sem restringir-lhes a liberdade?

As calçadas diminuem ou desaparecem, as distâncias aumentam, existem cada vez mais carros que se cruzam e que cada vez menos pessoas que se encontram e se relacionam.

Nas casas, os adultos estão a levantar, a cada dia mais, as grades¹⁷ e os muros que os separam daqueles com quem antes conviviam e os ajudavam, em tudo, inclusive nos cuidados com as crianças – as quais eram olhadas e protegidas por todos os adultos, os vizinhos.

Encerrados em suas casas, resta-lhes – para a maioria das pessoas, crianças e adultos - a televisão a ditar-lhes, despoticamente, os modos de ser – de sentir, pensar, falar, agir - para viverem, em meio à violência, isolados, absolutamente sozinhos¹⁸, mas tranqüilos.

Alguns antropólogos recorrem os campos colombianos na costa do Pacífico, em busca de histórias de vida. E um velho lhes pede: - *Não gravem o que eu digo, eu falo muito mal. É melhor gravar com meus netos.* Muito longe dali, outros antropólogos recorrem os campos da ilha Grande Canária. E outro velho lhes dá boas-vindas, serve-lhes café e lhes conta histórias alucinantes com as mais saborosas palavras. E lhe diz: - *Nós falamos muito mal. Eles sim que falam bem, os rapazes.* Os netos, os rapazes, os que falam bonito, falam como na tevê (Galeano, 1999, p. 303).

Todos - que se tornaram, na sociedade global, apenas consumidores – passam a receber ordens em um idioma universal. “Qualquer pessoa entende, em qualquer lugar, as mensagens que o televisor transmite. No último quarto de século, os gastos de publicidade duplicaram no mundo” (Galeano, 1999, p. 265-266).

¹⁷ “Já vi grades até em alguns casebres de lata e tábuas nos subúrbios das cidades, pobres se defendendo de outros pobres”, diz Galeano (1999, p. 111).

¹⁸ “Pobre é aquele que não tem ninguém, diz e repete uma velha que fala sozinha pelas ruas de São Paulo” (Galeano, 1999, p. 266).

Graças à mídia, as crianças pobres tomam cada vez mais coca-cola e cada vez menos leite, e o tempo do ócio vai-se tornando tempo de consumo obrigatório. “Tempo livre, tempo prisioneiro: as casas muito pobres não têm cama, mas têm televisor, e o televisor tem a palavra” (Idem, p. 266).

É desse modo que tantos ficam incomunicáveis – sem a palavra - por tão poucos. Através dos meios de comunicação, impõem-se, em escala planetária, os valores de uma sociedade que transforma tudo em objeto de consumo.

“A ditadura da uniformização obrigatória (...) impõe, no mundo inteiro, um modo de vida que reproduz os seres humanos como fotocópias do consumidor exemplar” (Galeano, 1999, p. 260). Assim, aprisionam-se todos, restringindo sua liberdade de ser e de se expressar¹⁹.

Desfrutando dessa pseudo-liberdade, os adultos vão vivendo e ensinando com palavras e ações às crianças, desde muito pequenas, a resignar-se a essa vida, prisioneira.

Nos dias de hoje é bom que se proteja. Ofereça a face pra quem quer que seja. Nos dias de hoje esteja tranqüilo. Haja o que houver, pense nos seus filhos. Não ande nos bares, esqueça os amigos. Não pare nas praças, não corra perigo. Não fale do medo que temos da vida. Não ponha o dedo na nossa ferida. Nos dias de hoje não lhes dê motivo, porque na verdade eu te quero vivo. Tenha paciência (...) (Elis Regina. Cartomante)

Sentindo-se impotentes, os adultos proíbem – freqüentemente sem discutir ou negociar - suas crianças de circular nas ruas. Assim, elas passam a não encontrar mais os seu amigos e nem ir aos lugares onde poderiam estar juntos e jogar, em grupo: os pátios e as ruas.

¹⁹ “Hoje, torna-se cada vez mais evidente que a comunicação manipulada por um punhado de gigantes pode chegar a ser tão totalitária quanto a comunicação monopolizada pelo estado. Estamos todos obrigados a identificar a liberdade de expressão à liberdade de empresa. A cultura se reduz ao entretenimento e o entretenimento se transforma num brilhante negócio universal; a vida se reduz ao espetáculo e o espetáculo se transforma em fonte de poder econômico e político; a informação se reduz à publicidade e a publicidade manda” (Galeano, 1999, p. 290).

É desse modo que “a barreira física se converte em uma barreira psicológica e cognitiva”, limitando o campo da crianças, ou seja, não favorecendo as aprendizagens e o desenvolvimento nas distintas dimensões, espacial, afetivo e social (Tonucci, 1996, p. 81). É esta uma das restrições – exercida, no cotidiano - que pode vir a limitar os seus potenciais.

Controlando-as, em todos os momentos de suas vidas, os adultos vão mais além, proibindo as crianças também de saírem de casa, impedindo-lhes de conviverem, durante o tempo livre – que é a cada dia menor já que administrado cada vez mais pelos adultos - de se divertirem inclusive com seus vizinhos, com as crianças, nos pátios das casas.

3.2 A Privação das Experiências Diversificadas

Com medo, os adultos confinam as crianças em suas casas e as submetem à atividades passivas – como assistir, silenciosa, a televisão²⁰ – privando-lhes de experiências diversificadas que são vitais para aprenderem e se desenvolverem saudáveis.

Entretanto, a grande maioria delas, segundo as investigações realizadas em vários países (Tonucci, 1996, p. 77) prefere jogar com os seus amigos ao invés de ver televisão. Assim, as ações dos adultos vão no sentido contrário ao que as crianças desejam – têm necessidade.

A criança “acomodada” é o sonho da educação contemporânea: passo a passo, com método, ela procura adormecer, sufocar, destruir tudo o que seja a vontade da criança, sua liberdade, a força moral de suas exigências e de suas aspirações. Bom, obediente, gentil, fácil... Por acaso pensamos alguma vez neste homem fraco, covarde, sem energia que a criança corre o risco de se tornar? (Korczak, 1997, p. 38)

Ignorando os desejos, as vontades das crianças – que é, fundamentalmente de crescer, superando seus limites – os adultos impedem, dessa maneira, as crianças de viverem as próprias experiências, nas quais poderiam administrar-se de modo autônomo.

Sem ouvi-las, preocupam-se apenas em como protegê-las, como prever todos os imprevistos que rondam as vidas infantis, encerram a cada dia mais as crianças em suas casas, sem, todavia, lembrarem que este é um dos mais

²⁰ “As horas de televisão superam amplamente as horas de aula – quando as horas de aula existem – na vida cotidiana das crianças de nosso tempo. É a unanimidade universal: com ou sem escola, as crianças encontram nos programas de tevê sua fonte primordial de informação, encontrando também seus temas principais de conversação. O predomínio da pedagogia da televisão ganha alarmante importância nos países latino-americanos, face à deterioração da educação pública nos últimos anos”. Nos discursos – os adultos – “morrem pela educação e nos fatos a matam, liberando-a para as aulas de consumo e violência que a telinha ministra”. Nos discursos, os adultos “denunciam a praga da delinquência e exigem mão de ferro, nos fatos estimulam a colonização mental das novas gerações: desde muito cedo, as crianças são adestradas para reconhecer sua identidade nas mercadorias que simbolizam o poder e para conquistá-las a balaços” (Galeano, 1999, p. 302).

perigosos espaços para elas, já que, inquietas e curiosas, não se acomodam nunca.

Ociosas, dentro de suas casas , as crianças acabam alvo de outros tantos riscos e situações perigosas, na medida em que têm necessidade de agirem – sem medir as conseqüências de seus atos – para apropriarem-se do que ainda não conhecem mas desejam conhecer.

“Hoy se permanece demasiado tiempo en casa. El niño debe quedarse en ella aun cuando ya no tiene nada que hacer y entonces se aburre: un niño aburrido es un niño en peligro!” (Tonucci, 1996, p.75) Diante da necessidade que a criança tem de descobrir, de agir e de jogar, não há suficiente segurança.

Em seus ambientes familiares – mesmo diante dos olhares atentos dos adultos - acabam caindo, machucando-se, ferindo-se, sujando-se, sofrendo todo tipo de acidente, que, às vezes, pode colocar em risco suas vidas.

Na tentativa de evitarem todo e qualquer acidente e antecipar essas situações de risco, os adultos passam a controlar não apenas o incontrolável, mas a vigiar, sistematicamente, limitar os seus movimentos e impedir as suas iniciativas.

Ao impedirem de agir por conta própria e arriscarem-se²¹, acabam não deixando as crianças aprenderem a enfrentar e defenderem-se dos incontroláveis perigos. Limitando as suas experiências, elas passam a não viverem certos desafios, que são fundamentais para desenvolverem-se.

Com cautelas, precauções, receios e aflições, restrições impostas, sem negociação – talvez por não lembrarem mais de suas necessidades quando eram crianças, ou seja, de que elas precisam de desafios para desenvolver-se – tendem a limitar seus potenciais.

Agindo, sem levar em conta os anseios e nem entender as necessidades infantis, vão não apenas desrespeitando-lhes, mas esgotando, dia-a-dia, a capacidade de agirem, desejarem, resistirem e resignarem-se a não ser elas

²¹ Vivenciar situações de risco e aprender com seus próprios erros é fundamental para que aprendam e desenvolvam-se afirmam os sociólogos noruegueses, como Frones, Jensen e Solberg (Apud Ennew, 1994).

mesmas mas aquelas idealizadas pelos adultos.

Dessa maneira, é ampliada, gradualmente, a distância entre os desejos das crianças e as exigências dos adultos, e são intensificados os processos, não recomendados, de subjugação. Seguem-se proibições cada vez mais freqüentes ao mesmo tempo em que obrigações cada vez mais rigorosas.

Pode-se (...) fazê-la sentar contra a sua vontade, interromper a sua corrida, frustrar o seu esforço. Se ela não obedece, temos força de sobra para impor a nossa vontade. Basta dizer: "Não se afaste, não toque, passe para lá, devolva!" A criança já sabe que não há como resistir. Quantas vezes tentou, sem resultado, até que entendeu, capitulou, resignou-se (Korczak, 1986, p. 69)

É assim que negam às crianças o direito de serem elas mesmas. Os fatos, que ignoram este direito, ostentam seus ensinamentos, na vida cotidiana. As crianças ricas são tratadas como se fossem dinheiro, as pobres como se fossem lixo, e as que não são ricas nem pobres são amarradas à mesa da tv, para que aceitem a vida prisioneira (Galeano, 1999).

Se, por um lado, as crianças estão sendo, cotidianamente, impedidas de serem elas mesmas, de se encontrarem e jogarem com seus companheiros, por outro, os adultos com os quais convivem no ambiente familiar também vem sendo privados de serem eles próprios, de trabalharem.

Quem não tem medo da falta de trabalho? Quem não sente pavor de ser descartado em uma sociedade, globalizada, que substitui a mão-de-obra humana pela máquina?

"O desenvolvimento da tecnologia não está servindo para multiplicar o tempo do ócio e os espaços de liberdade, mas está multiplicando a falta de emprego e semeando o medo" (Idem, p. 170) tanto entre os que têm trabalho como entre os que não conseguem mais trabalhar.

A OIT (Organização Internacional do Trabalho), em seu informe sobre os anos de 96 e 97, afirma que "a evolução do emprego no mundo continua sendo

desalentadora”. Nos chamados países em desenvolvimento, há um progresso alarmante do desemprego, uma crescente pobreza e uma piora das condições de vida. Assim, espalha-se o medo.

Sem trabalho, os adultos permanecem no ambiente familiar tão ociosos quanto as crianças. Cerceados em sua liberdade – crianças e adultos – e privados de escolha, passam a viver muitos outros conflitos – além dos que se dão entre pessoas de diferentes gerações – neste espaço, que freqüentemente é muito pequeno para viverem.

Como os adultos e as crianças podem ser eles mesmos nesse ambiente familiar, no qual eclodem, hoje, todos os dramas, os medos, as inseguranças, a falta de perspectivas? Como podem escapar à reclusão a qual estão sendo submetidos, cotidianamente? Como fazer para conviver todo tempo debaixo do mesmo teto?

“Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças” (Galeano, 1999, p. 11), muita determinação têm as que, diante de tantos cerceamentos, conseguem, apesar dos vetos dos adultos, ir ao encontro de outras para jogarem juntas seja lá em que lugar for.

3.3 O Espaço-Tempo do Jogo Infantil Criativo e Independente

Ennew (1994), em sua publicação “Time for children or time for adults?” diz que uma parte dos sociólogos que investigam a infância têm afirmado que: a) as crianças não brincam mais; b) seus jogos são todos de computador; c) suas vidas são muito sérias; d) gastam muito tempo, passivamente, olhando televisão.

Esta consideração dada a partir da aparente *curricularização total de suas vidas* indica que, na atualidade, elas não têm tempo - e nem espaço - para o jogo criativo e independente.

Se fosse assim, contesta Ennew, a sociedade, pelo menos nos chamados países desenvolvidos, não desenvolveria mais o impulso criativo nas gerações futuras. O que vem acontecendo é que este impulso, que permite engendrar descobertas, criar soluções novas diante de complexas situações, vem sendo fomentado, cada vez mais.

Esta socióloga afirma, em consonância com outros sociólogos, que existem evidências que, não obstante a opressão, os cerceamentos dos adultos e os imperativos sociais, a resistência e a criatividade das crianças ainda estão vivas e são confirmadas nas situações em que jogam, espontaneamente, entre si e sozinhas.

Discutindo sua coleção massiva dos jogos de crianças e artefatos, Ilona e Peter Opie dizem que vem sendo difundida a idéia de que as crianças modernas não são hábeis para estruturar seu próprio tempo.

Além disso, que elas “têm poucas diversões por si mesmas, que não são capazes de se auto-organizar, têm se tornado espectadores de divertimentos e irão desanimar se deixados aos seus próprios recursos.

Dessa forma, se faltar um adulto instruído, o qual irá inventar, prover “materiais de jogo” para elas e destinar tempo para jogar com elas, não haverá jogo. Assim, é ignorado, segundo Opie e Opie (Apud Ennew, 1994, p. 140) o complexo criança-para-criança (Opie e Opie Apud).

O que Ennew (1994) demonstra, a partir da análise desses estudos sociológicos, é que esta crença fornece legitimação por intervenção adulta, inspeção e controle nos anos da infância, nas vidas das crianças.

Na primeira infância já existe o controle cerrado dos adultos devido ao modo de jogar – que é, essencialmente, fútil – o qual é recompensado pela importância para o desenvolvimento intelectual e social (Roberts Apud Ennew, 1994, p.140). Quanto à segunda infância é igualmente muito supervisionada pelos adultos que ocupam as crianças todo tempo – em termos de lazer esporte e atividades recreacionais.

Os Opies e outros sociólogos apontam a evidência de que os jogos infantis transmitidos através da rede criança-para-criança, ainda são enriquecidos em playgrounds mesmo sob a supervisão dos adultos.

Mas existe alguma evidência de que as crianças realmente resistam a esse controle dos adultos ou tomem para si o próprio tempo, apropriem-se dos espaços-tempos?

4 AS ATIVIDADES LÚDICAS

4.1 A Atividade Lúdica como Cultural

A atividade lúdica é, antes de mais nada, a principal atividade da criança, afirmam Wallon, Vygotsky, Leontiev e Elkonin. Assim, destacam o seu caráter central na vida da criança, indo além da função de exercício funcional, de seu valor expressivo e de seu caráter elaborativo.

É definida como principal por esses pesquisadores não em função da quantidade de tempo que o processo ocupa. As pesquisas realizadas com crianças demonstram que a atividade lúdica não ocupa a maior parte do tempo de uma criança²².

A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. “Parece-me que o brinquedo não é o tipo de atividade predominante na idade pré-escolar” (Vygotsky, 1988, p. 116).

É considerada principal por ser a atividade em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e a partir da qual se desenvolvem processos psíquicos que permitem a transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 1988).

Em Vygotsky, a atividade lúdica está caracterizada como uma das maneiras da criança participar na cultura, apropriando-se das técnicas e instrumentos produzidos pelos adultos, pela sociedade – é sua atividade cultural típica, como o será, quando adulto, o trabalho.

A atividade lúdica que importa para se ponderar o desenvolvimento infantil em termos da sua apropriação dos instrumentos culturais é uma atividade regulada mais ou menos ostensivamente pela própria cultura.

²² Para Vygotsky (1988, p. 116), somente as teorias que afirmam que a criança não tem que satisfazer as necessidades básicas da vida - mas pode viver à procura do prazer – sugerem que o mundo infantil é o mundo do brinquedo.

Essa regulação, todavia, não esgota os sentidos possíveis e a variedade de formas da atividade lúdica da criança, apenas estabelecendo em quais destes sentidos ou variedades a atividade – o brinquedo - protagoniza um papel central no desenvolvimento da criança.

Vygotsky (1988, p. 117) atribui algumas características ao brinquedo nas circunstâncias em que lhe concede um papel potencialmente criador de zonas de desenvolvimento proximal²³. “Essa subordinação estrita às regras é quase impossível na vida; no entanto, torna-se possível no brinquedo. Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal”.

No brinquedo – atividade lúdica - a criança, portanto, vai sempre além do comportamento habitual da sua idade, como se fosse maior do que é na realidade. Contém todas as tendências do desenvolvimento, sendo ele próprio uma grande fonte de desenvolvimento (Idem).

Todo brinquedo – e se referia ao brinquedo que passa a ter nas descrições clássicas um caráter simbólico – comporta a instalação de uma situação imaginária e a sujeição a certas regras de conduta – “regras de brinquedo”. Vygotsky não restringe, portanto, a presença de regras aos jogos classicamente descritos como “regrados”²⁴.

A presença de regras aparece como elemento constitutivo de toda situação de brinquedo simbólico. A diferença está no caráter não sistemático, não antecipatório e pouco explícito das regras que regulam os brinquedos simbólicos geneticamente primeiros.

A atuação no cenário imaginário obriga a criança a levar em conta as regularidades do comportamento sucedâneas da representação de um papel específico segundo as regras de sua cultura.

²³ “A distância entre o nível real de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou a colaboração com outro companheiro mais capaz” (Vygotsky, 1988).

²⁴ Sua compreensão é semelhante a de Caillois, na obra “Os jogos e os homens”. Para este historiador, embora todo jogo comporte regras, nem todo jogo tem regras fixas e rígidas. Os jogos de imitação ou ficção supõem uma livre improvisação e despertam gozo quando o jogador desempenha um papel, vivencia um comportamento *como se* fosse uma determinada pessoa ou coisa. Caillois (1990, p. 28) afirma – atribuindo a esta afirmação um caráter paradoxal – que, nesses casos, a ficção, o sentimento do *como se* substitui a regra, desempenhando exatamente a mesma função.

A situação lúdica é considerada, portanto, como geradora potencial de desenvolvimento, na medida em que envolve a criança em graus maiores de consciência das regras de condutas, e nos comportamentos previsíveis ou verossímeis dentro do cenário construído.

Assim, a criança vai sempre atender, de modo relativo, às prescrições sociais usuais para os papéis imaginados ou atuados nas situações que se apresentam ou representam plasticamente frente a si mesma.

Ela ensaia nos cenários lúdicos comportamentos e situações para os quais não está preparada na vida real, mas que possuem um relativo caráter antecipatório e, concomitantemente, um caráter elaborativo.

Em relação à todas as outras atividades ou situações, a atividade lúdica se destaca, segundo Vygotsky, por sua amplitude. Esta atividade proporciona um campo significativamente mais amplo para as mudanças, as transformações, quanto à necessidades e consciência.

A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo dessa atividade, de modo que constitui-se como o ponto mais elevado do desenvolvimento no período dos 3 aos 7 anos.

Através da atividade lúdica, então, a criança aprende e desenvolve-se. Somente nesse sentido pode ser considerada como uma atividade condutora que determina a evolução da criança (Vygotsky, 1988).

Vygotsky ressalta que não é a natureza espontânea da atividade lúdica que dá força motriz ou características de vanguarda ao desenvolvimento, mas o jogo de exercitar, no plano imaginativo, capacidades de planejar, imaginar situações, representar papéis e situações cotidianas.

Associa-se a este fato, o caráter social das situações lúdicas, seus conteúdos e os procedimentos e as estratégias - que sugere o desenvolvimento do brinquedo enquanto um “ater-se a regras” socialmente elaboradas. Tanto as regras como as instâncias de adequação às mesmas são de natureza social.

Na situação ou atividade lúdica, desenvolve-se mecanismos subjetivos relativos à formulação de planos, o desenvolvimento de formas voluntárias de

comportamento e de graus crescentes de consciência em relação às situações e ao controle ou “domínio de si”.

Na perspectiva sócio-histórica, o desenvolvimento não passa pela imitação externa de modelos de comportamento ou de ações adequadas, mas pelo desenvolvimento interno de capacidades de controle cada vez mais complexas dos próprios comportamentos.

Tal complexidade social alude também aos tipos de procedimentos e estratégias socialmente valorados – ou meramente existentes na sociedade – para a regulação do próprio comportamento.

Precisamente, o brinquedo – conceito utilizado por Vygotsky – é definido aqui nessa pesquisa como equivalente a jogo, ou seja, como uma *atividade lúdica espontânea, cotidiana e vital da criança*, que, em sua essência, é paradoxal.

“Se brincar constitui uma atividade paradoxal, é também um paradoxo querer defini-la com demasiado rigor” (Ajuriaguerra e Marcellini Apud Fortuna, 2000, p. 149), querer eliminar os paradoxos e as tensões conceituais.

O primeiro efeito que o jogo imprime – nas discussões educacionais – “é estimular o paradoxo e a incompletude própria da atividade criativa antevistos na liberdade dos conceitos, já que não suporta a restrição de definições estanques” (Fortuna, 2000, p. 149).

“Conviver com o paradoxo e a tensão conceitual, através do livre trânsito entre os termos jogo, brinquedo e brincadeira” (Idem), parece ser a postura diante dessa problemática.

Sem querer negligenciar os limites conceituais, a atitude empregada nessa investigação é utilizar o termo atividade lúdica, entendendo que este abrange o brincar e jogar.

4.2 A Atividade Lúdica como Paradoxal

Wallon, em sua obra “A evolução psicológica da criança” afirma que a atividade própria da criança é o jogo - a atividade lúdica - e como nele a criança se aplica, com enlevo e entusiasmo que a absorvem inteiramente, é designada por alguns estudiosos, como Stern, de “jogos sérios”.

Paradoxalmente, opondo-se ao trabalho, que é uma atividade séria, o jogo é, essencialmente frívolo²⁵, como caracteriza Huizinga (1996) em “Homo ludens” – destituído de todo e qualquer interesse material e de toda e qualquer utilidade – ou improdutivo²⁶, como define Caillois (1990) em “Os jogos e os homens”.

Por estar o comportamento dissociado das suas conseqüências – o qual permite que a criança vivencie experiências, situações lúdicas, sem se preocupar com os resultados - constitui-se em um espaço de experiências muito originais, de aprendizagens, educação e socialização. (Brougère 1998a)

Além disso, encerra um aspecto inusitado, imprevisto, incerto. No jogo, o único critério de certeza é o de saber que não se sabe em que vai dar. É por esta razão também que possibilita às crianças um espaço tão rico de experimentação,

²⁵ É especialmente através da pesquisa histórica de Ariès (1982) que se evidencia a não seriedade do jogo como resultado de um processo histórico. Sua análise dos jogos nas sociedades rurais tradicionais mostra os vários papéis que estes desempenhavam e, assim, justifica a razão que levou o jogo à não ser concebido como fútil, frívolo. Na medida em que a atividade lúdica renovava a sociabilidade, conservava a rede de relações e levava todos, adultos e crianças, a experimentarem suas capacidades de comunicação, não era considerada como frívola, embora persistisse em oposição ao trabalho. Assim, o jogo, no Renascimento e períodos posteriores, modificou-se de sério a frívolo, bem como se deslocou do espaço do público para o privado. “A história dos jogos é, portanto, aquela de sua transferência do sério ao frívolo, não sendo o sério somente o lugar do trabalho, mas também o da sociabilidade considerada ainda mais importante que o trabalho” (Idem, p. 8). Atualmente, de um ponto de vista etnocentrista, o domínio da seriedade se opõe ao da frivolidade e o recusa tanto quanto possível. Ariès afirma que foi graças à contribuição dos historiadores - enquanto etnólogos do passado- que o jogo deixou de ser associado à frivolidade – no sentido de fútil - e que foram reconhecidos outros objetivos além da restauração das forças do trabalho.

²⁶ As pesquisas atuais sobre jogo infantil, entre as quais a de Christie (Apud Kishimoto, 1996), a qual discute as características do jogos das crianças, a partir dos estudos de Garvey (1977), King (1979), Rubin e outros (1983), Smith e Vollstedt (1985), reafirmam a maioria dos critérios utilizados por Huizinga para definir jogo. A incerteza de resultados, o caráter improdutivo, equivale ao que Christie (Idem) chama de prioridade do processo de brincar – ao jogar, a atenção da criança está dirigida para esta atividade em si, não importando os resultados ou efeitos.

criação e imaginação.

Se, por um lado, testemunha a aventura, a invenção do possível, a curiosidade, as experiências diversificadas – por menos que se ofereça os meios às crianças – por outro, abarca a adaptação estrita à situações dadas, à regras determinadas, constituindo-se em um espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto (Idem).

Não pertencendo à “vida comum”, o jogo situa-se fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos, freqüentemente, interrompendo este mecanismo. É uma atividade temporária, com uma finalidade autônoma, cuja satisfação está na própria realização (Wallon, 1941).

É, portanto, um intervalo na vida cotidiana (Huizinga, 1996). Porém, ao proporcionar a distensão, regularmente verificada, transforma-se em acompanhamento, complemento e parte integrante da vida tanto do sujeito – seja criança ou adulto - quanto da sociedade.

Ornamenta a vida, ampliando-a, e nessa medida torna-se uma necessidade tanto para o indivíduo, como função vital, quanto para a sociedade, devido ao sentido que encerra, à sua significação, a seu valor expressivo, a suas associações espirituais e sociais, em resumo, como função cultural (Huizinga, 1996, p. 12).

O jogo também se distingue da vida “comum” pela não-literalidade - “uma evasão da vida real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (Huizinga, 1996, p. 11).

É, portanto, um atividade de segundo grau (Goffman, 1991, Brougère,1998a), na qual são atribuídos outros sentidos às significações da vida cotidiana. Essa atividade, que remete à idéia de fazer-de-conta, acaba por romper com estas significações cotidianas.

Compreende-se, a partir das investigações de Goffman, que a especificidade do jogo não está ligada aos seus conteúdos, mas a criação de um quadro específico que modifica o sentido do que acontece no seu interior. O jogo é uma mutação do sentido, da realidade, isto é, nele as coisas se tornam outras.

Assim, constitui-se como um espaço à margem da vida comum que segue as regras criadas pelas circunstâncias. No jogo, embora os objetos possam ser diferentes do que parecem, os comportamentos são, freqüentemente, idênticos aos da vida cotidiana.

Dentro do círculo do jogo, as leis e costumes da vida cotidiana perdem validade. Somos diferentes e fazemos coisas diferentes. Esta supressão temporária do mundo habitual é inteiramente manifesta no mundo infantil. (Huizinga, 1996, p. 15)

Em “Homo ludens”, o jogo é definido como uma “ação livre, vivida como fictícia e situada para além da vida corrente, capaz, contudo, de absorver completamente o jogador” (Idem, p. 16).

Ao considerar essa atividade como voluntária – o jogador se entrega espontaneamente e de livre vontade – Huizinga a afasta do curso de evolução natural (Idem, p. 10), tal qual procedem outros estudiosos, como Brougère (1998a) que vem desenvolvendo pesquisas sobre o jogo.

“Só se joga se se quiser, quando se quiser e o tempo que se quiser” (Caillois, 1990, p. 27). É, portanto, uma atividade que depende, fundamentalmente, da vontade, da motivação pessoal, bem como dos estímulos externos, como a conduta dos parceiros de jogos.

Assim, em “Os jogos e os homens”, o jogar é delimitado tanto pelo tempo como pelo lugar, na medida em que é criado um campo – material ou imaginário, deliberado ou espontâneo. “O domínio do jogo é, portanto, um universo reservado, fechado, protegido – um autêntico espaço”, segundo Caillois (1990, p. 26).

Reduz-se, portanto, a um tempo definido, no qual tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação, nas perspectivas de Huizinga, (1996) e de Wallon (1941).

Diretamente ligada a essa limitação temporal, há uma outra característica, a de se fixar como fenômeno cultural. Depois de terminar, permanece como uma criação a ser conservada pela memória. Ao ser transmitido, torna-se tradição, podendo ser repetido, posteriormente.

Nessa capacidade de repetição, aplicada tanto aos jogos em geral quanto à sua estrutura interna, reside uma de suas qualidades fundamentais. Em quase todas as suas formas, os elementos de repetição e alternância constituem como que o fio e a tessitura do objeto (Idem).

É preciso, todavia, que se sigam a estas repetições, que se tornam rapidamente monótonas, regras - às vezes mais rígidas do que as necessidades a que se furta - para que essa atividade não feneça.

À sua fase negativa, então, se sucede uma outra, a qual restitui o que tinha sido abolido, mas fornecendo um outro conteúdo, funcional, à atividade, sendo as dificuldades originadas pelas funções, para as quais o jogo apela, que suscitam as suas regras.

Nessa atividade, age-se, portanto, não sob a pressão dos acontecimentos ou dos interesses, mas sob a orientação dos obstáculos motivados pelas circunstâncias, pelas dificuldades escolhidas, a serem resolvidas.

Esse caráter gratuito de obediência às regras não é absoluto e definitivo, de modo que, observá-las, pode produzir o efeito de suprimir o jogo que as regras se destinam a fomentar. Se, por um lado, o seu significado advém da atividade de que elas se fazem guias, por outro, podem contribuir para lhe retirar o seu aspecto de atividade lúdica.

Ao inspirar mais o medo de perder do que o prazer de vencer, pode infringir ao esforço um caráter de necessidade, que impede o entusiasmo livre do jogo e o prazer que daí advém. Esta dificuldade também pode dar a impressão de uma necessidade exterior quando representa o código imposto por todos a cada um,

nos jogos coletivos.

Nessas situações, a criança, não diferenciando causalidade objetiva de causalidade voluntária, obrigações inevitáveis de consentidas, pode tentar trapacear, negando-o no seu princípio e deslocando-o, ao substituir um objetivo por outro.

A tentativa de frustrar a vigilância dos parceiros, desperta nestes o espírito de revanche, pelo que as regras passam a ter um rigor absoluto e formalista e um aspecto de constrangimento, transformando o jogo no seu oposto.

A trapaça, a qual é bastante freqüente e espontânea, especialmente, nas crianças, estabelece também a questão do sucesso. Neste caso, ainda se dão oposições. Se, por um lado, no jogo há o esquecimento momentâneo dos interesses cotidianos, por outro, não demora a fenecer se não existir a esperança de um sucesso.

Nesse aspecto, segundo Janet (Apud Wallon, 1941), ele é tônico, obtendo sucessos fáceis. Porém, não é a sua facilidade que está em causa. Quanto mais difícil, mais tônica é a vitória, de tal modo que, em vários jogos, a dificuldade é aumentada para intensificar a exaltação.

Todavia, a vantagem assim procurada é distinta das da vida real, sendo-lhes oposta. Ela substitui as conseqüências duradouras, que consagram superioridades efetivas, pelo sucesso puro, pelo efeito imediato do mérito ou da sorte. As supremacias habituais, como as de autoridade, são postas provisoriamente em questão pelo jogo, que ainda neste caso é libertador (Wallon, 1941).

O prazer que o jogo, a atividade lúdica, suscita advém, em parte, da liberdade de ação do jogador - essencial ao jogo - que se defronta com a necessidade de encontrar, inventar uma resposta que “é livre dos limites das regras” (Caillois, 1990).

Nessa atividade, a criança movida pelo prazer, subordina-se, estritamente, às regras, renunciando à ação impulsiva. Vivencia, assim, “um conflito entre as

regras do jogo e o que ela faria se pudesse, de repente agir espontaneamente” (Vygotsky, 1988, p. 113).

A sujeição às regras, que leva a agir contrariamente ao que gostaria, ou seja, o maior autocontrole da criança é alcançado, sem dificuldades e sem hesitações, na atividade lúdica (Idem).

Nela, a criança é livre para determinar suas ações, e, ao mesmo tempo, não é, pois suas ações são subordinadas aos significados dos objetos, de modo que age de acordo com estes. Começa, então, a ter consciência dos seus limites. Pode agir, livremente, mas deve submeter-se.

É, ao mesmo tempo, autônoma e submissa. Pode jogar, por sua escolha, propor as regras do jogo, mas precisa submeter-se - caso deseje permanecer nesse espaço - as regras estabelecidas pelo grupo.

Paradoxalmente, no jogo, “satisfazer as regras é uma fonte de prazer”. A regra se impõe porque é o impulso mais forte. Ela é uma regra interna, de autocontenção, autodeterminação (Vygotsky, 1998, p. 114).

Ante a alternância, existente em todo jogo, o jogador - a criança - aceita as regras ou transgride-as, não levando em conta os seus rigores. Assim vivencia, ao mesmo tempo, os papéis de criador e cúmplice, juiz e trapaceiro.

No jogo, os jogadores – as crianças - colocam à prova suas qualidades – força, tenacidade, habilidade e coragem - e, igualmente, suas capacidades espirituais, como a lealdade, porque, apesar do desejo de ganharem, devem sempre obedecer às regras estabelecidas coletivamente.

É esse elemento de tensão – incerteza, acaso – que confere ao jogo, segundo Huizinga (1996, p. 14), um certo valor ético. Na atividade lúdica, portanto, a criança vivencia valores que incidem na formação da sua personalidade.

Eis aí um fenômeno particular, um domínio gratuito, que desenvolve condutas de personalidade. É vivenciando muitos jogos que as crianças têm maiores chances de serem criativas e, essencialmente, autênticas, já que neles não podem enganar a si mesmas (Dinello, 1997).

Possivelmente, é nesse nível que o jogo responde às condições educativas muito mais profundamente do que as atividades regulamentadas e dirigidas, já que estas podem limitar as possibilidades da criança elaborar suas próprias regras.

4.3 A Atividade Lúdica como Cooperativa

O coletivismo – a experiência de vida coletiva – desenvolve-se, efetivamente, através do jogo, da atividade lúdica, e nesse sentido também tem um valor imensurável no desenvolvimento – afetivo, cognitivo, lingüístico, social e cultural - das crianças.

“O agrupamento das crianças nos jogos e o desenvolvimento dos vínculos sociais entre elas são totalmente determinados pelo próprio desenvolvimento do jogo” (Usova Apud Elkonin, 1998, p. 239).

Ao demandar dos companheiros de jogos solicitude e cooperação, possibilita que cada um tem de atuar em relação ao outro a partir de uma posição que se estabelece entre eles no desenrolar do jogo (Elkonin, 1998).

“O jogo apresenta-se como prática real não só da mudança de postura ao adotar o papel, mas também como prática de relações com o companheiro de jogo do ponto de vista do papel representado pelo companheiro” (Idem, p 412).

Além disso, constituiu-se como prática real de ações com os objetos em congruência com os significados atribuídos, mas ainda como prática de coordenação dos pontos de vista sobre os significados destes objetos, sem os manipular diretamente.

Esse é o processo de “descentramento” permanente - descrito em algumas investigações experimentais como a de Nedospásova. Para ela, no jogo opera-se o “descentramento cognitivo e emocional da criança” (Apud Elkonin, 1998, p. 413).

Nesse sentido, a atividade lúdica é, para Elkonin e outros investigadores, cooperante, ou seja, propicia o desenvolvimento do senso de coletividade entre as crianças.

De modo radical, permite que a mudança da posição da criança face ao mundo circundante e formação do mecanismo próprio da possível transformação

de posições e coordenação do critério de um com os outros critérios possíveis.

Essa mudança possibilita e se apresenta como uma via para que o pensamento infantil passe a um nível mais elevado e constitua novas operações intelectuais (Elkonin, 1998, p. 413).

O descentramento – afetivo, cognitivo, moral – se dá, portanto, fundamentalmente, no jogo coletivo, não ocorrendo, segundo Leontiev (1998), na atividade lúdica individual – quando, por exemplo, a criança toma um boneco por companheiro de jogo.

Efetivamente, no jogo individual, em que na melhor das hipóteses a criança tem por companheiro de jogo um boneco, não há necessidade nenhuma de mudar de posição nem de coordenar o ponto de vista próprio com os dos outros participantes no jogo. É possível que o jogo, longe de cumprir a função de “descentramento moral e cognoscitivo”, fixe ainda mais o critério pessoal, o único da criança, sobre os objetos e as relações, fixe o critério egocêntrico. Um jogo assim pode desviar efetivamente a criança do mundo real e enclausurá-la no mundo isolado de seus desejos individuais limitados pela estreita moldura das relações familiares (Elkonin, 1998, p. 413)

Portanto, é fundamental que as crianças possam – para além das cruciais vivências lúdicas individuais - participar de jogos coletivos, engendrados por elas mesmas e oportunizados por todos que estimulam seu desenvolvimento, sua autonomia e protagonismo.

5 OS CONFLITOS E AS CRISES NA CONSTRUÇÃO DO SUJEITO PROTAGONISTA

Um ambiente “onde nada acontece, onde não há dramas e onde tudo anda bem durante todo o tempo”, não é um ambiente para crianças. Deve haver drama e conflito, porque o conflito é constitutivo do desenvolvimento da criança (Korczak, 1997, p. 17).

5.1 O Ambiente Social

Em um *ambiente*²⁷, que, desde o início da vida, é social²⁸ – humano – na teoria walloniana, a criança vai, concomitantemente, construindo-se, enquanto sujeito²⁹ - afetivo, cognitivo, linguístico social, cultural - e compreendendo o real.

O social ou, mais precisamente, a necessidade do outro, está inscrito, para Wallon, no orgânico. Reafirma, assim, a idéia formulada por Baldwin e Janet, de que a mediação social está na base do desenvolvimento, sendo ela a característica do ser *geneticamente social*.

“O indivíduo, se ele se compreende como tal, é essencialmente social. É-o não em conseqüência de contingências externas, em conseqüência de uma necessidade íntima. É-o geneticamente” (Wallon, 1975a, p. 159).

²⁷ O ambiente ou meio em Wallon (Apud Nadel-Brulfert, 1986a, p. 20) tem duas funções: a de ambiente, contexto ou campo de aplicação de condutas; e a de condição, recurso, instrumento de desenvolvimento.

²⁸ No artigo “As etapas de sociabilidade na criança”, Wallon (1975 a, p. 203) afirma que o ambiente ou meio tem, no decorrer da existência da criança, um papel primordial. “O meio começa por ser, para todos os seres vivos, um meio físico. Mas o que caracteriza a espécie humano é o facto de ela ter substituído ou sobreposto ao meio físico um meio social”.

²⁹ Compreendendo o biológico e o social enquanto complementares, Wallon afirma que é preciso conceber o desenvolvimento da pessoa sob a forma de relações recíprocas. Isto explica porque, ao se nutrir a afetividade, está se estimulando a sua inteligência, na medida em que ambas não se encontram dissociadas, no início da vida. Este modo de abordar o desenvolvimento - decorrente de sua teoria dialética - estende-se às demais noções. Nesse sentido, observa-se, em suas investigações, uma busca por compreender a pessoa em sua totalidade, no significado dos seus comportamentos, nas suas relações com os outros, não centrando-se em uma dimensão somente, como procederam alguns dos seus contemporâneos, como Piaget.

Em suas investigações com crianças, nos seus primeiros meses de vida, Wallon observa – sob a ótica da teoria dialética - que seus movimentos e emoções³⁰ – se constituem, neste período, enquanto recursos das interações entre elas e o seu meio ou ambiente.

Inicialmente reflexos e impulsivos, de caráter global, incoordenado, ineficaz, os movimentos passam a ser interpretados pelas pessoas que se relacionam com a criança como sinais das suas necessidades e, assim, vão se transformando em comunicativos ou expressivos.

Existe uma relação de reciprocidade, na medida em que os gestos, as atitudes, as mímicas faciais e a voz, as quais entram no domínio da expressão, têm uma ação dupla, que é eferente, quando traduz os desejos infantis, e aferente quando estes desejos incidem sobre o outro, levando-o a interpretar seus movimentos³¹.

Assim, Wallon demonstrou que os gestos são, essencialmente, expressões voltadas para o outro e que as primeiras emoções, consubstanciais da expressão motora, são linguagem.

Ao considerar as mímicas do bebê como produto selecionado de um equilíbrio inicial, para o qual não é necessário qualquer aprendizado, Wallon antecipou-se a todos os estudiosos que, hoje, investigam o não-verbal e as “posturas-sinais” (Nadel-Brulfert, 1986).³²

Há várias investigações, nas áreas da etologia humana e ecologias experimentais da criança, cujos argumentos fatuais confirmam a hipótese walloniana de que o bebê humano é um ser social.

³⁰ As pesquisas atuais de Brazelton e Greenspan (2002, p. 31) comprovam uma das teses wallonianas. Segundo eles, “o sistema de afeto se desenvolve mais cedo do que o controle motor. Em cada estágio do desenvolvimento cognitivo há um estágio anterior na esfera afetiva que antecede as interações com o mundo físico. Esse sistema emocional é a primeira forma de um bebê conhecer o mundo e dá início aos marcos cognitivos.”

³¹ “Aqui também começa um senso de self. Você não pode ter um senso de self sem uma fronteira entre suas emoções e as emoções que vêm de fora. Isso é estritamente dependente de relações interpessoais” (Brazelton, T. B.; Greenspan, S. I. 2002, p. 31).

³² As pesquisas de Ekman e Eibl-Eiblsfeldt confirmam esta hipótese, mostrando que o bebê humano apresenta uma gama bem maior de expressões faciais do que as usadas em cada cultura (Apud Nadel-Brulfert, 1986).

Quanto ao valor adaptativo das emoções e sua função nas interações sociais, já sugeridos por Wallon em seus primeiros escritos, nos quais discutia o papel das emoções nas interações infantis com o meio.

Em um sorriso, há um componente motor, mas é a emoção que induz o sorriso (os músculos faciais). A capacidade de manipular o mundo, usando seus movimentos motores grosseiros em oposição a seus movimentos motores faciais, vem um pouco mais tarde.

Mesmo um bebê com baixo tônus muscular pode demonstrar afeto com um piscar de olhos ou talvez no movimento de sua língua. Este fato demonstra, portanto, que emoções, capacidade motora e capacidade cognitiva parte de um grande todo.

Substitui-se, desse modo, a forma tradicional de olhar o desenvolvimento da inteligência através da manipulação e da exploração do mundo, compreendendo que a criança primeiro usa a expressão da emoção como uma forma de entender o mundo” (Brazelton, T. B.; Greenspan, S. I., 2002, p. 31-32).

Há muitas outras pesquisas³³ que comprovam a tese walloniana de que a sociabilidade é um fato biológico, uma condição absoluta da sobrevivência da pessoa, não sendo, portanto, adquirida no decurso da vida individual. “É da natureza da emoção, é da natureza do organismo humano, ser social” (Zazzo, 1979).

Dentre todas as espécies, o bebê humano é, para Wallon, o que nasce com maior imperícia, imaturidade e incompletude, as quais o tornam incapaz de sobreviver, durante um longo período, sem a ajuda de um adulto.

Com essa incompletude, suas atividades são polarizadas em direção aos outros, com os quais têm de estabelecer sistemas de previsão e entendimento mútuo (Wallon, 1975a, p. 198).

³³ Na tese de doutorado de Pereira (1998) ela aponta as recentes descobertas de Trevarthen (1993) - as quais confirmam a hipótese walloniana da existência de emoções instintivas desde o nascimento, atuando como reguladoras da intersubjetividade. Afirma também que os recentes estudos mostram que recém-nascidos de menos de três meses possuem capacidades sensoriais e expressivas, que produzem efeitos nas interações com a mãe, desencadeando uma dinâmica de reciprocidade e sincronia, ou seja, verdadeiros diálogos afetivos.

Suas primeiras relações utilitárias, portanto, não são relações com o meio físico, que, ao surgirem, são lúdicas, mas relações humanas, relações de compreensão, as quais têm como instrumentos meios de expressão.

Assim, “para o bebê, o elemento mais importante do meio é o outro social”, na perspectiva dialética de Wallon (Rossetti-Ferreira; M.C; Amorim, K. S.; Silva, A. P. S., 2000, p. 288)³⁴

O outro é, portanto, nos primeiros meses, o instrumento mediador da ação sobre o ambiente, ou seja, é por meio do outro que o sujeito age. Em função disto, a orientação da sua vigilância é para as pessoas, em detrimento das coisas.

O outro – o espectador, o interlocutor, a testemunha, o companheiro, o parceiro - que é recurso, meio, motivo e circunstância da vida individual muda, porém, de status com as disponibilidades funcionais da criança.

Permanece, todavia, segundo Wallon (1975 a), quando o sujeito se libera, como um interlocutor abstrato, símbolo da dualidade, parceiro dos discursos internos conflituais – tal qual a interpretação feita por Charlot³⁵, em sua sociologia do sujeito.

“O socius ou o outro é um parceiro perpétuo do eu na vida psíquica. É normalmente reduzido, inaparente, contido e como que negado pela vontade de dominação e de integridade completa que acompanha o eu” (Wallon, 1975a, p. 159).

Contudo, toda a deliberação, toda a indecisão é, na dialética walloniana, um diálogo mais ou menos explícito entre o eu e um objectante, entre o eu e o outro que, neste caso, está concretamente ausente.

³⁴ Estes pesquisadores brasileiros, juntamente com outros como Zilma M.R. de Oliveira e Mara Ignez Campos-de Carvalho, vêm elaborando uma perspectiva teórico-metodológica para a análise do desenvolvimento humano, a qual tem se construído através do projeto temático “Análise do desenvolvimento humano enquanto uma construção através de uma rede dinâmica de significações” (1998). Nessa proposta, fundamentada em autores sócio-históricos como Wallon e Vygotsky, as instituições de educação infantil têm representado o locus da investigação. Para eles, analisar os modos como determinada cultura entende a educação de seus membros e estrutura as práticas sociais cotidianas de uma pré-escola ou creche, em tempo integral, particularmente focalizando as interações em seu interior, têm se constituído uma promissora maneira de estudar diferentes aspectos ligados do desenvolvimento da pessoa.

³⁵ Para Charlot (2000) toda relação do sujeito consigo próprio passa pela relação com o outro e vice-versa, entendendo este não como um outro fisicamente presente, mas como forma pessoal de alteridade, como ordem simbólica, ordem social. Em síntese, cada sujeito leva sempre consigo o fantasma do outro.

Nesse sentido, a relação, a interação, com o outro – ausente – continua a acontecer, ao longo da construção do sujeito, por intermédio da linguagem, das representações e demais expressões culturais.

5.2 Os Conflitos

“É pela interação que o sujeito se constrói, pela interação dialética, vale dizer, contraditória” (Dantas, 1992, p. 107). Através da contradição com outros sujeitos, ocorre o processo de individuação, que vai da indiferenciação simbiótica inicial à crescente subjetivação, com a objetivação que lhe é complementar.

Esse processo se dá a partir de uma dupla determinação, que Wallon chama de “inconsciente biológico e inconsciente social”, sendo antecedido por um organismo estruturado que lhe abre possibilidades e também impõe limites, bem como é precedido pelos produtos culturais, os quais estruturam sua consciência.

O sujeito sofre a marca da civilização que regula a sua existência e se impõe à sua atividade. “A linguagem que dela recebe é o molde dos seus pensamentos e o que dá aos seus raciocínios uma estrutura. Os instrumentos que lhe propõem dão forma aos seus movimentos” (Wallon, 1977a, p. 309).

A organização da família, as relações entre as crianças e os adultos, entre sexos, entre indivíduos e coletividade também impõem à sua atividade quadros mais ou menos rígidos: imperativos, proibições, que influem, profundamente, na sua construção.

Há uma autonomia possível que oscila entre os limites herdados pela biologia e os construídos pela história humana. Por um lado, o sujeito é preso às determinações da sua estrutura biológica e conjuntura histórica. Por outro, quanto à sua cultura particular, pode buscar transcendê-la, tendo acesso às outras.

Trata-se, portanto, de um desenvolvimento que se dá, durante toda a vida, em ambientes culturalmente organizados e socialmente regulados, através das interações com outros sujeitos, adultos e crianças, que desempenham papéis ativos (Rossetti-Ferreira, 2000).

Essas relações do sujeito com os outros e com as produções culturais são, na perspectiva walloniana, sempre contraditórias, impelidas à explosão, aos

conflitos, os quais são fatores constitutivos do desenvolvimento do sujeito, ou seja, desempenham uma função dinamogênica, ativadora.

A idéia de conflito autógeno, de permanente tensão intra e interpessoal, confere a esta concepção do sujeito um tom dinâmico, que é profundamente libertador. Na oposição ao outro e a seus produtos, o sujeito simultaneamente se constrói e se liberta (Dantas, 1992, p. 197)

Contraditório e paradoxal equivale, nessa psicogenética, a dialético. É neste quadro que se pode entender o desenvolvimento da pessoa como um processo não linear, descontínuo, caracterizado, alternadamente, por rupturas e mudanças bruscas, as quais se constituem em crises, afetando o seu comportamento.

Estas crises ou conflitos ocorrem quando as atividades preponderantes em um período do desenvolvimento são reduzidas ou aparentemente suprimidas no período seguinte, como se a pessoa tivesse de optar entre um antigo e um novo tipo de atividade (Wallon, 1941).

Através da integração funcional – que é um dos princípios básicos do desenvolvimento na psicogenética walloniana - o qual define que as atividades mais recentes exerçam controle sobre as mais arcaicas, estes conflitos tendem a ser resolvidos.

Todavia, a integração não é definitiva. Mesmo que as capacidades já tenham se subordinado aos centros de controle, podem ser provisoriamente desintegradas, explicando, dessa maneira, os retrocessos – reaparecimentos de formas mais arcaicas de atividade – que marcam o desenvolvimento da pessoa.

O ritmo descontínuo, que caracteriza o processo de desenvolvimento tanto da criança quanto do adulto, é semelhante ao movimento de um pêndulo que, oscilando entre pólos opostos, imprime características próprias a cada período deste desenvolvimento.

O sujeito ora está voltado para a construção de si próprio, ora para a construção da realidade exterior, alternando fases centrípetas e anabólicas – as

de predomínio afetivo - e fases centrífugas e catabólicas – as de predomínio da inteligência.

Nos momentos predominantemente afetivos, a sua construção se dá pela interação com outros sujeitos, enquanto nos momentos predominantemente cognitivos, a construção do real se dá à custa da aquisição das técnicas elaboradas pela cultura.

Estes dois processos são, por conseguinte, sociais, embora em sentidos diferentes. Enquanto no primeiro social é sinônimo de interpessoal, no segundo, é o equivalente de cultural (Dantas, 1992).

5.3 As Crises

Os modos da criança e as suas relações com o ambiente sofrem uma brusca mudança por volta dos três anos, quando passa a adotar um ponto de vista exclusivo e unilateral, o seu. A par de uma personalidade particular e constante, parte da sua própria perspectiva, distribuindo as demais em referência a si mesma.

Esse progresso ocorre quando não se confunde mais com o conteúdo da sua percepção, nem fica flutuante e dispersa entre as diferentes circunstâncias e pessoas, renunciando à sua ubiqüidade, distanciando-se do que não seja ela mesma e dissociando as experiências vividas a partir das categorias do eu e não eu (Wallon, 1995).

A distinção entre eu e não-eu é, nesse processo, apenas um dos primeiros momentos, não se produzindo isoladamente.

A criança, a partir daí, torna-se mais objetiva quanto às suas reações e motivos de suas ações, reagindo tanto às impressões presentes quanto às imagens do passado, às representações.

Nessa fase, já consegue reagir no momento certo, ou seja, não pertence, de modo exclusivo, ao plano concreto e atual, e começa a emigrar em direção a um plano onde o real se reduz a noções estáveis e capazes de resistir às flutuações momentâneas ou disposições subjetivas.

Embora nos anos anteriores a criança empreenda tarefas de todos os tipos sem ajuda de ninguém, somente, a partir dos três anos, age e esforça-se para vencer os obstáculos sozinha. Além disso, não aceita, freqüentemente, a ajuda de ninguém, dizendo “eu posso, sozinho”.

Graças às aprendizagens no plano da linguagem, ela supera o estado de dispersão e fragmentação, como se as possibilidades na relação desta com o real – entre as quais a de estabilizar os elementos percebidos sob a forma de signos e redes de significados partilhados – fossem estendidas para a relação consigo

mesma e com os outros (Pereira, 1998).

Além disso, o fato da linguagem consolidar-se como recurso de interação social permite minimizar a natureza emocional das interações, reduzindo nas interações a suscetibilidade ao contágio emocional e possibilitando a diferenciação entre as individualidades (Idem).

O desdobramento que se dá entre a personalidade da criança e a dos outros leva a experimentar o poder da sua, em todas as oportunidades. Com as pessoas suscetíveis de serem dominadas – em seu ambiente familiar – mostra-se excessivamente exigente.

Entre as pessoas de seu ambiente, passa a cometer erros ou faltas intencionais para ser repreendida e ter a atenção, sendo capaz de enfrentá-las – fingindo que pode vencer - diante da menor oposição que venham a esboçar.

Nessas ocasiões, a intenção nascente se disfarça. À circunstância presente, que parece autorizar com seu gesto, contrapõe mentalmente uma outra, subordinando o que parece ser ao que poderia ser. Ao fazer de conta, diverte-se pelo prazer de o fazer.

Ao longo desse período de crise – chamada por Wallon crise de personalidade – a criança é impelida a uma comparação entre ela e os outros, não se aproximando de qualquer um, mas de quem pode se aproveitar – como uma outra criança que tenha algo que ela deseje.

Diante de qualquer um que demonstra superioridade, tentando destruir os efeitos - como acontece quando perturba – e interferindo de modo destrutivo, como ocorre nas brincadeiras com crianças mais habilidosas.

Ambiguamente, ela vai reconhecendo, por meio dessas relações, de modo implícito, o direito dos outros, que começa a levar em conta, deixando, por exemplo, de tomar algo que não é seu.

Na busca de sua autonomia, a criança, a partir dos três anos, submete-se às influências das quais deseja libertar-se. “A oposição sistemática é apenas um regresso à submissão; a ostentação é uma submissão à aprovação dos outros;

a imitação é a submissão a uma influência alheia a ela” (Wallon, 1977c, p. 318-19).

“A criança se afirma principalmente opondo-se” (Wallon, 1986c, p. 163). Esta oposição que se manifesta a propósito de tudo é, posteriormente, puramente formal. “De aparência absoluta, a oposição é, todavia, mera inversão da atitude encontrada ou suspeitada no outro – em suma, completamente relativa” (Idem).

Nessa idade, quando diminui a simbiose afetiva, o sincretismo³⁶ subjetivo, que precedem a diferenciação entre o sujeito e seu meio, o grupo passa a desempenhar um importante papel no desenvolvimento infantil, tornando-se o segundo pólo na repartição dos seus motivos e reações, ou seja, o outro na relação com o eu.

Na nossa sociedade, este outro usualmente são os pais, mas também avôs, irmãos, babás e educadoras de creches e pré-escolas. É este outro quem, através de suas ações e interações com as crianças e da organização do ambiente, traça as metas gerais para o seu desenvolvimento. Estas são baseadas em metas pessoais, construídas durante o próprio processo de socialização e resultam em uma maneira pessoal de conceber as expectativas sociais para aquela criança, naquele contexto e cultura (Rossetti-Ferreira; M.C.; Amorim, K. S.; Silva, A. P. S., 2000, p. 288)

³⁶ Para Wallon (1989) o sincretismo é a principal característica do pensamento infantil. Sincretismo refere-se ao caráter confuso e global do pensamento e percepção da criança. Segundo ele, a globalidade está presente em distintos aspectos da atividade mental, a qual percebe e representa a realidade de forma indiferenciada. Assim, no pensamento sincretico, estão misturados, por exemplo, o sujeito e o objeto pensado, os objetos entre si, os vários planos do conhecimento, ou seja, noções e processos que, para diferenciarem-se, dependem das aquisições e avanços da inteligência.

5.4 Os Grupos

Distinto dos demais grupos, o ambiente ou grupo familiar, do qual a criança faz parte desde o nascimento, é constante, bem como suas relações são inevitáveis.

Na família, pertence tanto aos seus próximos como a si mesma, quer este grupo mude, quer ela própria padeça frustrações reais e imaginárias, que venham a afetar a totalidade do seu ser.

Se esse estado de confusão e conflito íntimo consigo mesma e com os outros é inevitável, sendo necessário para atingir a harmonia das relações eu-outro, é importante que a criança não seja influenciada exclusivamente pela família.

É crucial para afirmar-se como sujeito de modo autônomo que possa freqüentar outros ambientes de estrutura menos rígida e menos profundamente afetiva que o familiar (Wallon, 1977c).

Em outros grupos, de composição mais variáveis, as relações da criança com os demais participantes podem ser mais diversas, facultativas, abertas, podendo vir a freqüentá-los mais em função da sua escolha do que das preferências ou méritos.

É ao sair da idade puramente familiar (...) que a criança começa a ser capaz de procurar um lugar num grupo cujos membros são livres de o aceitar ou não. A partir desse momento, a criança aprende a conduzir-se como uma pessoa no meio dos seus semelhantes, com a vontade dos quais ela poderá ter de se pôr de acordo, resultando daí a possibilidade de desenvolver toda uma nova variedade de condutas sociais (Wallon, 1975 a, p. 173).

Nessas relações vai adquirir, gradualmente, o sentimento de que sua personalidade é polivalente e mais livre, a medida em que se percebe como uma entre as outras pessoas.

Tanto para o desenvolvimento da personalidade e consciência acerca desta quanto para as aprendizagens sociais, o grupo é indispensável à criança (Wallon, 1975 a).

No grupo, a criança vivencia exigências opostas que são fundamentais para o exercício da sua autonomia. Para participar tem que, por um lado, identificar-se com o grupo e, por outro, ter um lugar, um papel determinado, diferenciando-se dos outros (Idem).

A sua filiação no grupo é importante para manter a qualidade deste, de tal modo que tem de assimilar o seu caso ao de todos os outros participantes, bem como identificar-se, totalmente, com as pessoas, os seus interesses e aspirações.

Para integrar-se, verdadeiramente, no grupo precisa entrar na sua estrutura. Ao desempenhar um papel, diferencia-se dos outros, aceitando-os como árbitros das suas proezas, fraquezas, limitações. Assim, distingue-se dos demais como alguém que tem honra própria e uma autonomia a ser considerada.

A sua assimilação aos outros por intermédio do grupo possui, para Wallon (1975a) características de um pensamento categorial aplicado à ação. É indispensável à criança para a aquisição de certas regras, para a tomada de consciência das suas capacidades e dos seus sentimentos.

O lugar atribuído pelo grupo, que varia segundo os seus méritos, as tarefas nele assumidas, as sanções sofridas, as normas impostas devido a sua pertença a este, obriga a criança a regular sua ação e a controlá-la sobre os outros.

Nessa regulação, transforma a ação em imagem exterior a si própria e segundo exigências que reduzem a sua espontaneidade absoluta e subjetividade inicial (Idem).

Uma outra aprendizagem adquirida por ocasião da sua participação no grupo é a tomada de consciência sobre si mesmo como sujeito e concomitantemente objeto – como eu e como outro.

A criança toma consciência na medida em que integra nela os diferentes aspectos ou momentos da sua existência, por distingui-los e classificá-los. Age

assim em virtude do grupo solicitá-la, constantemente, a classificar-se entre os outros que lhe são, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes (Wallon, 1975a).

Eles adquiriram uma certa distância relacional: eu era eu, meu pai era meu pai, a babá era a babá; as árvores das ruas, coisas que tinham uma forma diferente de vida da minha; os pássaros falavam linguagens que só eles entendiam; e dragões, bruxas e duendes, que povoavam o meu imaginário, não eram pessoas como meus pais, nem coisas como os paralelepípedos, que calçavam as ruas do bairro, e sim entidades espirituais, como Deus e os anjos, que eu venerava e com as quais mantinha uma relação de temor, reverência e fascínio (Betto, 2001, p. A3)

6 ENTRE OS PROTAGONISTAS

Para conhecer a criança é preciso estar com ela, olhar para ela, interagir com ela (Holt, 1984)

“Como as crianças constroem espaços-tempos para suas atividades lúdicas tanto nos pátios das casas quanto nas ruas? Como agem diante das limitações espaciais, temporais, das proibições dos adultos, que os impedem de estar e jogar coletivamente tanto nos pátios das casas quanto nas ruas?”

Movida por estes problemas que foram modificando-se, realizei esse estudo, observando como participante³⁷ os cenários lúdicos e as crianças protagonistas, escolhidas entre as sessenta que conheci na única instituição de educação infantil da Nova Santa Marta³⁸, localizada na periferia da cidade de Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul.

Através das janelas dos ônibus, que me trouxeram até esta instituição, durante as tardes dos meses de novembro e dezembro de 2000, comecei a procurar as crianças, nas várias ruas e nos inúmeros pátios das casas que, rapidamente, surgiam diante dos meus olhos.

“Essas crianças têm oportunidade de vida coletiva com outras crianças? Têm espaços onde podem jogar e se divertir em grupo?” Com estas dúvidas, iniciei o estudo, observando-as na pracinha da instituição onde se divertiam e jogavam, em grupo.

³⁷ O termo observador participante é utilizado, nessa pesquisa, segundo a concepção de Becker (1997, p. 47), ou seja, é “o que coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda”.

³⁸ A Nova Santa Marta é uma área extensa composta de sete vilas - Alto da Boa Vista, Pôr do Sol, Sete de Dezembro, Dez de Outubro, Núcleo Central, Marista I e II - localizada na periferia da cidade de Santa Maria (RS). Invasa, no dia sete de dezembro de 1991, pelos “sem-teto” - é, hoje, habitada por muitas outras pessoas que - não fazendo parte deste movimento social que reivindica o direito à moradia - também vieram morar nesse lugar.



Figura 6.1 A “Escola de educação infantil Sinos de Belém” é a única instituição que atende por volta de 60 crianças de 3 a 6 anos, na Nova Santa Marta, onde vivem 4 mil famílias, segundo cadastro da Prefeitura Municipal de Santa Maria



Figura 6.2 Convivendo com as crianças, na pracinha, pude conhecê-las, bem como suas famílias, as quais me permitiram que eu fosse encontrá-las, em suas casas, quando a instituição fechou, devido às férias coletivas dos educadores, por 45 dias

Com a convivência, compreendi que era preciso observá-las em um outro espaço onde estivessem a jogar, espontaneamente, sem a intervenção freqüente dos educadores que, se por um lado, as protegiam, por outro, nem sempre permitiam que brincassem.

“Há algum outro espaço onde as crianças da “Nova Santa Marta” jogam em grupo?” No primeiro contato com a supervisora da instituição de educação infantil, soube que, nesse lugar, onde vivem quatro mil famílias³⁹, a maioria delas com filhos crianças, não existe nenhuma pracinha, nenhum espaço público onde possam, coletivamente, se divertir.



Figura 6.3 Uma das avenidas principais da Nova Santa Marta que tem um intenso tráfego de transporte coletivo - ônibus e caminhão - durante todo o dia. Na cena, aparecem um guri e uma guria, irmãos, atravessando a rua, após terem permanecido, próximos a cerca da instituição de educação infantil, olhando as crianças brincarem, sem poder participar e nem mesmo usar a pracinha – por não terem conseguido vagas

³⁹ Este dado foi publicado no Jornal A Razão, em matéria intitulada “Comunidade tem quatro mil famílias”, escrita pelo jornalista José Mauro Batista, no dia 27/09/2002. Nesta matéria, ele afirma que a região da Nova Santa Marta abriga, hoje, cerca de quatro mil famílias, segundo um cadastro feito pela Prefeitura Municipal de Santa Maria (RS). Em função da situação irregular dessa área, que não é considerada bairro, pela legislação municipal, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de Santa Maria informou que não irá divulgar os dados relativos a essa população, que foram coletados, através de entrevistas, e enviados ao IBGE, no Rio de Janeiro, de onde não irão mais retornar.

Com acesso livre às crianças, bem como a todas as informações sobre elas – como a data de nascimento - e suas famílias – endereços residenciais e profissões do pai e da mãe - registradas nas fichas de identificação, por ocasião das entrevistas feitas pelos educadores com seus responsáveis, coletei todos os dados disponíveis.

Nesse período, fui apresentada, por uma das educadoras, à maioria das doze famílias que tinham filhos em sua turma de pré-escola, em uma das reuniões com os pais e nas ocasiões em que vinham buscar seus filhos. Foi através destes contatos que solicitei a eles autorização para ir ao encontro dos filhos e filhas em suas casas.

“As crianças estão a jogar, em grupo, nos pátios das casas? Estão a jogar, coletivamente, também nas ruas?” Orientada por estas indagações, em janeiro de 2001, fui ao encontro das crianças em suas casas, quando a creche fechou devido às férias coletivas dos educadores, inicialmente, na companhia da mesma educadora que havia me apresentado e falado aos pais sobre essa pesquisa.



Figura 6.4 A mesma avenida na qual está situada a instituição de educação infantil e por onde circulei por vários meses, sob olhares que tudo observam – inclusive a minha máquina fotográfica que todos viam



Figura 6.5 Da varanda da casa de uma das famílias, avista-se, à esquerda, a rua 16 da Vila Sete de Dezembro, onde mora uma das famílias incluídas nessa pesquisa e onde as crianças brincam na rua – que tem um pequeno tráfego de veículos – durante o dia



Figura 6.6 Uma rua transversal a rua 16 da Vila Sete de Dezembro – cuja data marca o dia da invasão da Fazenda Santa Marta, ocupada pelos “sem-teto”, em 1991

Em uma tarde, visitamos sete das doze famílias com as quais a educadora conviveu, durante o ano em que foi responsável pela turma da pré-escola. O fato de termos ido juntas às casas das crianças foi fundamental para que os adultos, os pais, confiassem em mim.

Ao mesmo tempo em que conheci as famílias participantes dessa investigação – totalizando oito – e as crianças – totalizando quinze - fui familiarizando-me com as ruas da Nova Santa Marta, onde, por vários meses, circulei em direção às suas casas.

Encontrei várias delas jogando em três ruas – próximas de suas casas - localizadas em duas vilas, a Pôr do Sol e a Sete de Dezembro, ambas situadas na vasta Nova Santa Marta.

Na Vila Pôr do Sol, estavam a divertir-se, em grupo, em duas ruas próximas - na rua 18 de abril, onde moram quatro das famílias participantes desse estudo, quatro delas vizinhas.

Famílias	Crianças	Papéis vividos	Espaços
Família 1	Sujeito 1 Guri ⁴⁰ nascido em julho de 1993	Aluno da pré-escola em novembro de 2000	Pátio da casa Rua 18 de Abril Vila Pôr do Sol
	Sujeito 2 Guri nascido em junho 1990	Irmão do sujeito 1	Pátio da casa Rua 18 de Abril Vila Pôr do Sol
	Sujeito 3 Guri nascido em junho de 1996	Irmão do sujeito 1	Pátio da casa Rua 18 de Abril Vila Pôr do Sol
	Sujeito 4 Guria nascida em novembro de 1998	Irmã do sujeito 1	Pátio da casa Rua 18 de Abril Vila Pôr do Sol

⁴⁰ As expressões regionais gaúchas guri e guria são empregadas nessa investigação para designar menino e menina, os quais são utilizados em outras regiões do país.

Famílias	Crianças	Papéis vividos	Espaços
Família 2	Sujeito 5 Guri nascido em fevereiro de 1994	Aluno da pré-escola em novembro de 2000	Pátio da casa
Família 3	Sujeito 6 Guri nascido em 1996	Vizinho do sujeito 1	Pátio da casa Rua 18 de Abril Vila Pôr do Sol
Família 4	Sujeito 7 Guri nascido em 1996	Vizinho do sujeito 1	Pátio da casa

Na Vila Sete de Dezembro, as avistei brincando juntas na rua 16 – onde mora uma das famílias - e na rua transversal, a rua 15 – onde mora outra família – ambas participantes desse estudo.

Famílias	Crianças	Papéis vividos	Espaços
Família 5	Sujeito 8 Guri nascido em fevereiro de 1994	Aluno da pré-escola em novembro de 2000	Pátio da casa Rua 15 Vila 7 de Dezembro
Família 6	Sujeito 9 Guri nascido em agosto de 1994	Aluno da pré-escola em novembro de 2000	Pátio da casa Rua 16 Vila 7 de Dezembro
	Sujeito 10 Guria nascida em dezembro de 1998	Irmã do sujeito 9	Pátio da casa Rua 16 Vila 7 de Dezembro
Família 7	Sujeito 11 Guri nascido em julho de 1994	Aluno da pré-escola em novembro de 2000	Pátio da casa Rua 01 Vila 7 de Dezembro

Entre as oito famílias e as quinze crianças, observei apenas uma família (família 8) e quatro crianças – irmãos (sujeitos 12, 13, 14 e 15) – estritamente no ambiente familiar – no pátio e no interior da casa, onde convivem e jogam apenas entre os familiares – incluindo seus primos crianças.

Famílias	Crianças	Papéis vividos	Espaços
Família 8	Sujeito 12 Guria nascida em novembro de 1993	Aluna da pré-escola em novembro de 2000	Pátio da casa
	Sujeito 13 Guria nascida em novembro de 1995	Irmã do sujeito 12	Pátio da casa
	Sujeito 14 Guria nascida em agosto de 1990	Irmã do sujeito 12	Pátio da casa
	Sujeito 15 Guri nascido em agosto 1997	Irmão do sujeito 12	Pátio da casa



Figura 6.7 A rua 16 da Vila Sete de Dezembro da Nova Santa Marta, no início da tarde, quando algumas das crianças participantes desse estudo – que moram na casa da esquina à esquerda



Figura 6.8 Duas gurias, primas, de 4 e 5 anos, circulando de bicicleta, acompanhadas da mãe de uma delas, na rua 16, no final da tarde do dia 23 de julho de 2002



Figura 6.9 A rua 16 da Vila Sete de Dezembro onde mora a família de um dos protagonistas - o guri de seis anos que aparece sentado em uma pedra à esquerda, sem camiseta, brincando com três primos, dois deles irmãos, que moram em outra rua da Nova Santa Marta – no dia 30 de janeiro de 2001



Figura 6.10 Crianças, com idades entre 2 e 11 anos, de várias famílias vizinhas brincando próximo aos muros – no que seriam as calçadas – na rua 16 da Vila Sete de Dezembro



Figura 6.11 A direita, um dos protagonistas – que conheci na instituição de educação infantil - experimentando um brinquedo inventado por eles, durante a tarde do dia 30 de janeiro de 2001 – o guri que aparece à direita pertence a família 6 segundo o quadro, neste capítulo, onde constam os sujeitos participantes dessa pesquisa



Figura 6.12 No meio da rua, circulam duas gurias, primas – sendo que a menor, irmã do guri de seis anos, é mais uma das protagonistas. Sem obedecer a mãe que diz “na rua não” – explicando que o pai não permite que a filha, chamada por ele “fujona”, saia – a pequena de apenas 2 anos transita – sob o aparente descuido da mãe que está dentro de casa - nesse ambiente e infiltra-se nas casas vizinhas em busca de crianças



Figura 6.13 No meio da rua – a 18 de abril da Vila Pôr do Sol - jogam bola, dois guris, irmãos, cuja mãe está no muro de casa, à esquerda – tendo surgido de dentro dela em função da minha chegada, anunciada pela filha de 3 anos - aqui aparece, à esquerda e ao centro, os sujeitos 1 e 3, ambos pertencentes a família 1



Figura 6.14 Na tranqüila rua 18 de abril, onde moram quatro das famílias participantes dessa pesquisa, brincam os dois irmãos juntos com seu vizinho – que está à direita – sendo este o sujeito 6 pertencente a família 3



Figura 6.15 Os três guris, sem interromper sua atividade com a minha chegada na rua, continuam a escrever - o de 8 anos, à esquerda, que está na 2ª série, faz a tarefa escolar do seu irmão - o qual está à direita - sendo observado pelos dois que estão na pré-escola. Próximo dali, atrás da cerca, está a mãe de um deles



Figura 6.16 Na rua 18 de abril, uma guriria brinca de bicicleta. Durante o dia, outras são vistas, em grupo, de mãos dadas, caminhando por esta rua, sendo que somente as maiores circulam assim desacompanhadas



Figura 6.17 Na rua transversal a 18 de abril – a que aparece ao fundo – o mesmo guri de 6 anos joga futebol com os vizinhos e o seu irmão mais velho de 12 anos, próximo a bola – o qual também participa da pesquisa



Figura 6.18 O guri, que é o goleiro na partida de futebol, observa a bola, sob o olhar de outro atrás dele que, sem permissão para sair do pátio, olha todo jogo, atrás das grades – ele é o sujeito 2 pertencente à família 1



Figura 6.19 Enquanto alguns jogam futebol, duas gurias, acompanhadas de um guri maior, transitam na pacata rua – onde circulam poucos carros e raramente veículos coletivos



Figura 6.20 Na rua transversal a 18 de abril, guris interrompem a brincadeira de pegar quando percebem uma bicicleta e uma moto vindo em direção a eles – aqui aparece, à esquerda, o sujeito 11 pertencente à família 7

As crianças, já familiarizadas comigo e com minha máquina fotográfica, por ocasião dos nossos encontros na creche, me acolheram, juntamente com seus familiares, sem dificuldades.

Nessas ocasiões, procurei registrar, com a máquina fotográfica, todos os eventos, triviais e intrigantes, que poderiam servir a esse estudo. Ao mesmo tempo, ouvi as conversas dos adultos que cuidavam e educavam as crianças.

Freqüentemente, os adultos queriam ficar junto comigo, no interior de suas casas, para conversarem, longe das crianças. Indo várias vezes à mesma casa, supri essa necessidade, ouvindo suas histórias, bem como as de seus filhos, desde quando ali vieram morar.

Registrei, diariamente, tanto essas conversas quanto as observações no diário de campo, procurando não esquecer nenhum “detalhe”, naquele momento talvez insignificante, mas que poderia, posteriormente, auxiliar na formulação do objeto dessa investigação.

Após visitar as sete famílias, a maioria residente em uma das Vilas da Nova Santa Marta, a Sete de Dezembro, fui conhecer mais duas, que moravam na mesma rua, na Vila Pôr do Sol, na companhia de dois gurus, de 6 anos, colegas de pré-escola, cujas mães me autorizaram a levá-los, durante várias tardes, ao encontro dos seus colegas, para jogarem juntos.

Assumi o compromisso de levá-los, nas férias, para jogarem, quando ainda convivíamos na creche. Esta foi a maneira que encontrei para observar suas interações e atividades lúdicas em outros ambientes, que não apenas o familiar.

Com os nomes dos colegas da creche, os seus endereços e também com um mapa das ruas, desenhado pelos próprios moradores da Nova Santa Marta, fui descobrindo, junto com os gurus, onde moravam.

Às vezes, perdidos, em função das informações erradas sobre as ruas, que ninguém conhecia pelo nome, entrava em algum bar e me apresentava para as pessoas como professora, dizendo que estava em busca das famílias das crianças da “Sinô de Belém”.

“Ah, aquele senhor, o carioca, que leva o filho de bicicleta pra creche, mora naquela rua lá”. Assim, fui conhecendo as pessoas da “Nova Santa Marta” - até mesmo aquelas com quem não convivi ficaram sabendo quem eu era e o que estava a fazer.



Figura 6.21 O pai com o filho de seis anos – um dos guris participantes dessa pesquisa – em sua bicicleta, no portão da instituição de educação infantil, freqüentada por este seu filho caçula – em dezembro de 2000 – os dois pertencem a família 2, sendo que o guri é o sujeito 5, segundo o quadro, neste capítulo, onde constam os participantes dessa pesquisa

Nesse lugar em que as pessoas parecem saber tudo sobre todos – embora afirmem não saber nada, quando são indagadas - a maioria das que me observavam sabia que eu era professora, por estar, freqüentemente, acompanhada das crianças da creche.

No papel de professora que se confundia – como se eu fosse a professora dessas crianças – quase não se apresentavam obstáculos nem para circular nas ruas, com a autorização dos seus pais, muito menos para chegar na casa de outras crianças cujas famílias não havia conhecido na instituição de educação infantil.



Figura 6.22 Dois guris, de 6 anos, colegas da pré-escola, em uma das ruas da “Nova Santa Marta”, onde caminharam comigo à procura das casas dos seus colegas, com quem combinaram jogar, durante suas férias - em janeiro de 2001- eles são os sujeitos 8 e 9, pertencentes, respectivamente, as famílias 5 e 6, segundo o quadro, neste capítulo, onde constam os participantes dessa investigação



Figura 6.23 Três guris, que foram colegas de pré-escola no ano de 2000, em uma das ruas da “Nova Santa Marta”, onde caminharam comigo em direção à casa de um dos ex-colegas, com quem iriam jogar - em fevereiro de 2002 - à esquerda, o sujeito 11, pertencente à família 7, junto com os sujeitos 8 e 9

Foi assim que, através das crianças, me inseri nas casas de suas famílias, participei de suas vidas, ouvi suas histórias, bem como falei das minhas. Enquanto participante, fui o elo entre as crianças e entre elas e as famílias, constituindo-me como um entre os outros sujeitos dessa pesquisa.

A minha presença entre as crianças garantiu – para algumas delas cujos pais não permitem que saiam de suas casas, indo além do pátio – que pudessem encontrar-se, inclusive, nas ruas onde ficávamos – as crianças jogando e eu observando e fotografando - sob o meu olhar e, freqüentemente, o olhar de outros adultos que não as proibiam de ali estarem somente nessas ocasiões.

As crianças - que chegavam comigo nas casas onde visitávamos - faziam surgir, de modo quase mágico, outras crianças, que, sem nós enxergarmos, vinham, curiosas, ao nosso encontro em todos os lugares, ambientes, onde ficávamos juntas – nos pátios, nas calçadas e nas ruas da Nova Santa Marta.

Juntos, oportunizávamos às crianças que não saíam de casa – pela proibição dos pais - que pudessem se encontrar e jogar, por um certo tempo, ou nos pátios ou entre as grades e cercas, que as separam

Propicie, nessas ocasiões, também o encontro das suas famílias que, sem conviver mesmo morando ao lado, encontravam-se quando chegava junto com as crianças e ficava com elas nas calçadas ou nas ruas.

Em outras oportunidades em que – sozinha – vim encontrá-las pude observar as interações e as atividades lúdicas que não eram desencadeadas pela presença daquelas crianças que me acompanhavam.

Assim, pude analisar as atitudes dos adultos com as crianças - e vice-versa - que desejavam jogar fora do pátio de sua casa com outras – nos pátios vizinhos, nas calçadas e nas ruas, onde não circulam, com muita freqüência, veículos coletivos.



Figura 6.24 O pai e a mãe olham as fotos do seu filho, que está atrás deles, com as quais lhes presenteei em um dos encontros - esta é a família 5 segundo o quadro, neste capítulo, onde constam os participantes dessa pesquisa



Figura 6.25 O pai tira uma foto minha, ao mesmo tempo em que eu fotografo ele junto com o seu filho caçula, que está ao seu lado



Figura 6.26 Um dos filhos tira uma foto da mãe enquanto converso com seus pais sobre as suas histórias vividas nessa vila e em outra onde moravam anteriormente

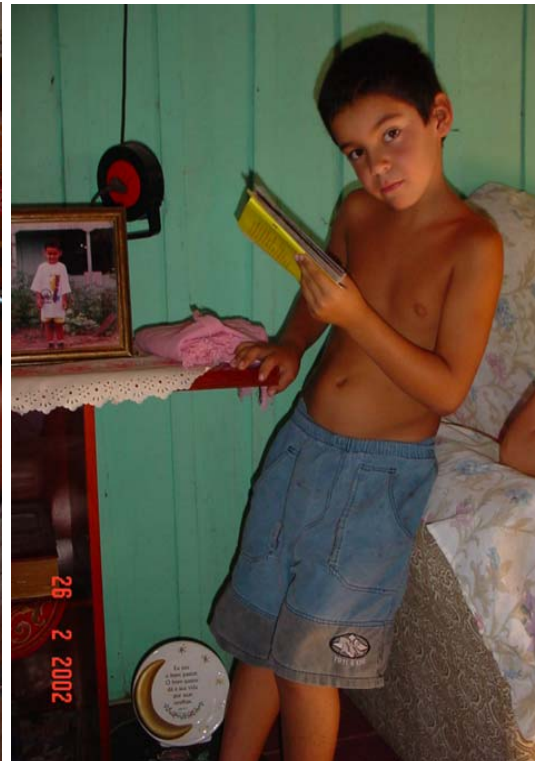


Figura 6.27 O filho menor, que é um dos participantes dessa pesquisa, olha a foto tirada por mim e mostra a sua foto no porta-retrato, contando-me sobre sua vida



Figura 6.28 Dois irmãos, na sala de sua casa, olhando as fotos que lhes dei, e que registraram os encontros com seus colegas, com os quais se divertiram e jogaram durante várias tardes nos meses de janeiro e fevereiro de 2001 – à direita, o sujeito 8, pertencente à família 5

Foi desse modo que participei, plenamente, desse estudo, buscando, porém, não perder de vista o papel de investigadora. Observando e coletando, principalmente através das fotografias, fui construindo o objeto dessa investigação.

Centrei o foco, sobretudo, nas interações entre as crianças e nas relações entre elas e os adultos nos seus distintos ambientes – os pátios e as ruas, onde se encontram para jogar, em grupo, ou brincar sozinhas.

Enquanto a pesquisa foi sendo realizada, presenteei as crianças e suas famílias com as fotos - as quais registravam os vários encontros que havia oportunizado em outras casas e ruas.

A partir dessas fotos, os pais – especialmente as mães - junto com as crianças, vieram a lembrar de histórias, ainda não contadas, sobre suas vidas e sua vinda para a Nova Santa Marta.

Ao mesmo tempo em que as olhavam, as mães foram mostrando – sem eu ter solicitado - as fotografias dos seus filhos, bem como seus álbuns de família, que registravam diferentes fases de suas vidas.

Assim, as fotografias, que não tinham sido utilizadas com esse propósito, serviram, posteriormente, como desencadeadores para evocar as histórias passadas das crianças e das famílias, não lembradas, espontaneamente, nas primeiras conversas (Loizos, 2002).

Ao olharem as que levei para algumas das famílias, as crianças, espontaneamente, buscaram as suas fotografias, bem como os álbuns de família para mostrar e contar suas histórias.

Através delas, vieram a falar, sem inibição, sobre suas famílias, partilhando não apenas comigo, mas com todas as outras que, curiosas, aproximavam-se – entrando em seus pátios - para ouvi-las.

Foi assim que as imagens libertaram suas memórias e criaram um trabalho de “construção partilhada”, em que nós dialogávamos (Idem). Com eles, construí essa realidade.

Com essa atitude dialógica, fundamental para captar os sentimentos, as vivências, as opiniões dos participantes da pesquisa, tentei, inicialmente, não julgar e hierarquizar, mas compreender os comportamentos das crianças e dos adultos (Fonseca, 1995a).

Compreender a lógica do outro implica o esforço de sair do próprio sistema simbólico para penetrar no sistema do “outro”, reconhecendo que o sistema de pensamento – científico, moral e intelectual – daquele que investiga é apenas um entre outros existentes.

Para entender os comportamentos ou as práticas de outros grupos, entre os quais os grupos populares brasileiros, preliminarmente, é necessário analisar os conceitos e transformar a moralidade que permeia as categorias de percepção do pesquisador (Idem).



Figura 6.29 Ao ver que eu estava mostrando as fotos às crianças, próxima a cerca, trouxe uma foto sua



Figura 6.30 Vence a timidez e mostra a sua foto para todos os que estavam por perto



Figura 6.31 Sem falar, o guri abre o seu álbum, que é o também o da família. Com o olhar, faz o convite a todos - ele é o sujeito 7 pertencente à família 4



Figura 6.32 Quietamente, vai folheando página por página. Aos poucos, começa a falar, com a ajuda da mãe



Figura 6.33 Entra em seu pátio, um dos gurus que estava brincando na rua para ver o álbum de fotografias - aí aparece, à esquerda, o sujeito 11 pertencente à família 7 junto com o sujeito 7



Figura 6.34 Atento à história que o guri conta, o outro fica à sua altura para ouvi-lo

Se, como no caso deste estudo, o outro é a criança, é preciso vigiar para que, ao observá-la, tentando apreender a sua lógica, não se atribua motivos e sentimentos que não são os seus e nem sejam estes relacionados a um sistema de referência que é do adulto, que está a investigar. (Wallon, 1941).

Para compreender as crianças, é crucial, além de olhar, que o pesquisador interaja com elas em seu habitat nativo – lares, áreas de lazer, ruas – converse ou jogue com elas, enfatiza Holt (1984), em sua obra “How children learn”.

É fundamental conhecer a criança e para conhecer (...) é preciso estar com ela, olhar para ela, interagir com ela e, pela pesquisa, desenvolver instrumentos hábeis para extrair delas as informações que permitirão ao pesquisador penetrar no seu mundo e desvendar o seu modo de ver, ouvir, sentir, perceber, pensar, fazer, em suma, a sua existência como membro de uma comunidade com características próprias (Holt, 1984)



Figura 6.35 Três guris de famílias diferentes – todos moradores da rua 18 de abril – olham o pequeno álbum de fotos, com o qual presenteei a mãe de um deles, a que está aí na foto próxima ao portão da casa vizinha



Figura 6.36 Dois guris, de 6 anos, que são vizinhos, olham, atentamente, as fotos, enquanto conversam sobre as cenas registradas, nos meses de janeiro e fevereiro de 2001 – são os sujeitos 7, à esquerda, e 3, à direita

Assumindo essa postura metodológica, é possível fazer uma “leitura positiva” do sistema do “outro”. Nesta leitura, ao contrário de analisar em termos de faltas, carências, a atenção é deslocada para o que as pessoas fazem, conseguem, têm e são (Charlot, 2000, p. 30).

Nessa interpretação, o outro é sempre um sujeito - e não um objeto passivo - por mais dominado que seja. “Um sujeito que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito” (Idem, p. 31).

7 AS CRIANÇAS PROTAGONISTAS DA NOVA SANTA MARTA E SUAS FAMÍLIAS

É por meio das crianças que se faz amizade, que as pessoas se ligam à vida do bairro (Fonseca, 1995, p. 26).

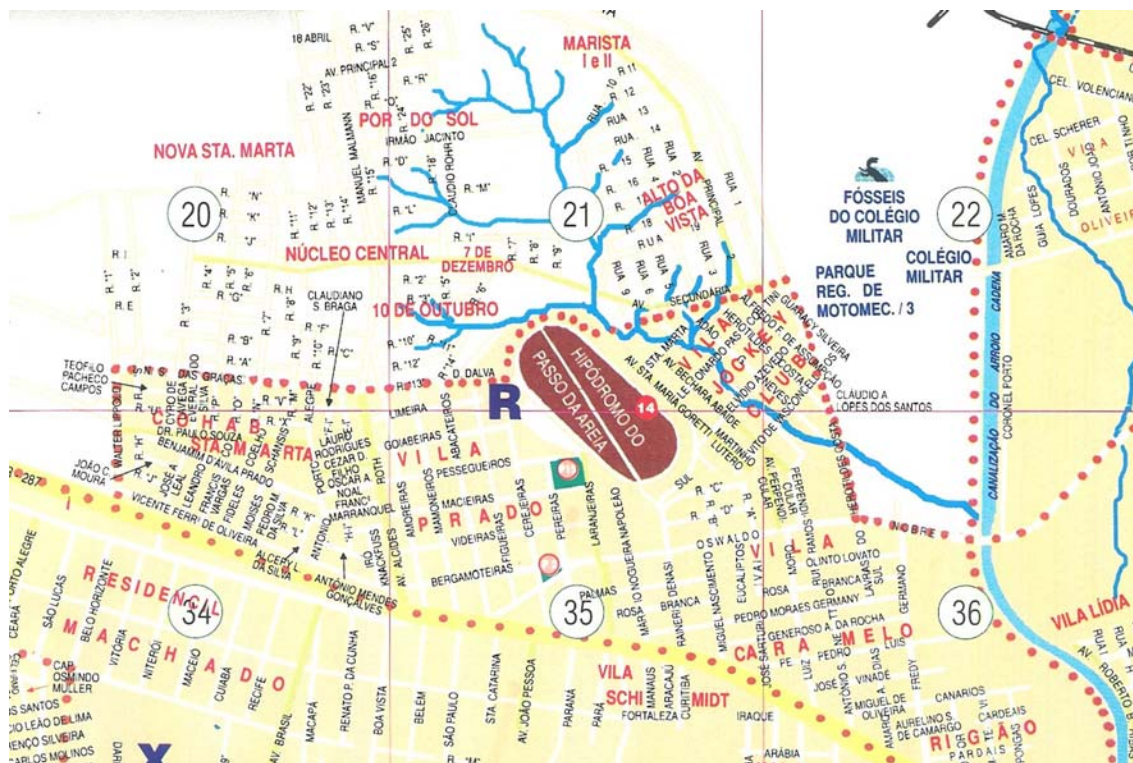


Figura 7.37 Mapa da cidade de Santa Maria (RS) onde aparece a Nova Santa Marta, constituída por 7 vilas- Alto da Boa Vista, Pôr do Sol, Sete de Dezembro, Dez de Outubro, Núcleo Central, Marista I e II

Eis a “Nova Santa Marta”, uma área extensa composta de sete vilas - Alto da Boa Vista, Pôr do Sol, Sete de Dezembro, Dez de Outubro, Núcleo Central, Marista I e II - localizada na periferia da cidade de Santa Maria (RS).

Invasão, no dia sete de dezembro de 1991⁴¹, pelos “sem-teto”⁴² é hoje,

⁴¹ Esta data foi ouvida nas conversas com as pessoas envolvidas nessa pesquisa, e confirmada em uma matéria publicada pelo Jornal A Razão, de Santa Maria (RS), e escrita pelo jornalista José Mauro Batista, no dia 27/09/2002.

⁴² Organizados – enquanto movimento social alternativo - vêm reivindicando os seus direitos à moradia e, assim, “contribuindo expressivamente para a retomada da democracia, nutrida pela participação popular, e recuperando as maltratadas tradições de tolerância, ajuda mútua e comunhão com a natureza” (Galeano, 1999, p. 330).

habitada por muitas outras pessoas que – não fazendo parte deste movimento social – também vieram – ao invadir por conta própria ou comprar um lote ilegal – para esse lugar.

Habitada por artesãos, biscateiros, empregadas domésticas, serventes, motoristas, operários⁴³, apresenta graves problemas de infra-estrutura, de serviços e de cuidados por parte do poder público.

Onze anos após a invasão – a segunda – da Fazenda Santa Marta, da qual herdou o nome, que consta no mapa da cidade, é, no atual momento, ainda uma área ilegal.

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são também os “sem lei de bairro”, dos quais nada se pode saber a não ser que somam - junto com outros sem moradia – 21.190 pessoas, pela sinopse preliminar do censo de 2000.

Totalizam – segundo o cadastro da Prefeitura Municipal de Santa Maria - 4 mil famílias que vivem, não obstante as constantes reivindicações, sob condições ainda não tão dignas - há precária distribuição de água e falta de saneamento.

Além disso, não existem, nesse lugar habitado por tantas pessoas, nenhum posto de saúde para atender situações de emergência, de modo que, nestes casos, é preciso ir até o mais próximo que fica em outro bairro distante.

Para as famílias trabalhadoras que têm filhos de zero a três anos, não há instituições educativas, onde possam deixá-los⁴⁴. Para as que têm filhos maiores de 3 anos, existe uma única que abriga apenas sessenta⁴⁵.

⁴³ Este dado foi obtido a partir das fichas das crianças que freqüentam a única instituição de educação infantil da “Nova Santa Marta” com, aproximadamente, sessenta vagas para crianças dos três aos seis anos. A outra instituição educativa existente na vila, que é uma escola marista, possui cento e oitenta vagas apenas para crianças que já completaram seis anos.

⁴⁴ No período de dois meses – novembro e dezembro de 2000 – em que freqüentei a única instituição de educação infantil da Nova Santa Marta, pude observar a intensa procura dos pais trabalhadores por um lugar para as suas crianças pequenas, de 0 a 3 anos. Sem alternativas – quando o pai e a mãe precisam trabalhar - acabam tendo de buscar outras creches localizadas em bairros não tão próximos.

⁴⁵ Além do pequeno número de vagas existentes para crianças de três a seis anos, não há quase rotatividade, segundo as informações da supervisora da instituição de educação infantil. De modo que, após a criança ingressar na creche, a maioria vem a freqüentá-la por vários anos consecutivos, sem que outras possam usufruir desse atendimento.

Seus filhos crianças são, conseqüentemente, cuidados/educados no ambiente familiar – por opção⁴⁶ ou falta de opção – vindo a maioria a freqüentar a escola somente por volta dos seis ou sete anos.

Para a maioria das crianças da Nova Santa Marta, não há alternativas também em termos de lazer. Não existem pracinhas públicas e nem áreas – planejadas e construídas pelos órgãos públicos – de lazer para todas as pessoas.

Os adultos, todavia, divertem-se – freqüentemente sem as crianças – em várias áreas desabitadas que existem na Nova Santa Marta, onde se encontram cavalos a pastar – cuidados, seguidamente, por guris que os conduzem, sob a ordem de algum adulto de quem deveriam receber alguma remuneração.



Figura 7.38 Guri conduzindo o cavalo na rua 16 da Vila Sete de Dezembro, sob o olhar de outro que, atrás da cerca, o observa, atentamente. Alguns deles parece que são “contratados” para este serviço na Nova Santa Marta

⁴⁶ Entre as oito famílias incluídas nessa investigação, há entre elas – especialmente mulheres – que dizem estar apenas cuidando dos filhos por opção.

Nesses espaços – que são perigosos, segundo a maioria dos pais, e proibidos às crianças – os adultos encontram-se para tomar chimarrão⁴⁷, jogar futebol e também galopam em cavalos mecânicos – trazidos aos domingos para estas áreas – que garantem os risos e diversões adultas, sob o custo de um real.

Mesmo o futebol – jogado também pelos guris, pequenos e grandes – é, nesses espaços, estritamente para os adultos e adolescentes – que são encontrados, com muita frequência nestes, a despeito das contrariedades dos adultos e das desconfianças de que sejam lugares propícios à “ilegalidades”.



Figura 7.39 Umas das áreas verdes que é utilizada para jogar futebol e jogos a dinheiro - cavalo mecânico. A maioria dos pais não permite que as crianças circulem nesses espaços desabitados

⁴⁷ Tomada, seguidamente em grupo, pelos gaúchos, esta bebida é servida em um porongo, onde vai a erva mate e a água quente, que é sorvida com uma bomba. O ritual – herdado dos índios – serve à convivência entre pessoas



Figura 7.40 Ao fundo da rua 18 de abril da Vila Pôr do Sol avista-se a área desabitada, que fica ao lado do campo de futebol, onde são colocados os cavalos mecânicos para os adultos divertirem-se – na foto estão os sujeitos 1 e 3, ambos pertencentes à família 1



Figura 7.41 Uma das áreas desabitadas, na frente da instituição de educação infantil, onde são encontradas crianças cuidando de cavalos, durante o dia



Figura 7.42 Esta é uma – entre as várias áreas verdes desocupadas da Nova Santa Marta, onde, nos fins de semana, as pessoas se encontram para tomar chimarrão e jogar futebol



Figura 7.43 Esta é outra área verde desocupada da Nova Santa Marta, onde as pessoas se encontram, já que não existem espaços planejados para o lazer das pessoas

Todavia, são entre os muros, nos pátios e casas, que uma parte das crianças da Nova Santa Marta vêm permanecendo durante os seis primeiros anos de suas existências, como é o caso desta família (família 8, segundo quadro que consta no capítulo 6) a qual aparece na foto abaixo.

Neste ambiente familiar, algumas delas estão sendo cuidadas/educadas pelos seus pais – especialmente as mães – com quem convivem durante todo o tempo.



Figura 7.44 A mãe cuidando dos quatro filhos menores, de 10, 7, 5 e 3 anos, que se divertem na piscina, montada no pátio de sua casa, em uma tarde do mês de janeiro de 2001 – aí aparecem o sujeito 12, à direita, dentro da piscina, juntamente com os sujeitos 13, 14 e 15, pertencentes à família 8

Esse confinamento, que restringe sua convivência com outras crianças – vizinhas de seus pátios – pode ser explicado, em parte, pela proteção dos pais que tentam evitar as situações de risco.

Proibidas de saírem às perigosas ruas, algumas delas - como a criança desta família (família 8) com três anos (sujeito 15) - não conhecem o que é passear nas ruas acompanhadas de seus familiares ou de outras pessoas.

Restritas ao grupo familiar até os seis ou sete anos quando passam a freqüentar a creche ou escola, convivem, cotidianamente, e jogam com seus irmãos e pais.

Além deles, encontram entre os primos, de diferentes idades, os seus companheiros de jogos e aventuras, que são, todo tempo, acompanhadas pelos olhares dos adultos, que as cuidam.

Esta tarefa é também compartilhada também pelos irmãos e irmãs mais velhos, que mantêm todas as crianças ao alcance dos seus olhos, já que, sozinhas, podem não estar a salvo.

Nesse ambiente – “espaço doméstico fechado”⁴⁸ - segundo Fonseca, tal qual as crianças da classe média, são educadas pelos seus pais, freqüentemente sem a ajuda dos parentes consangüíneos⁴⁹.



Figura 7.46 A mãe com seus três filhos menores, de 3, 5 e 7 anos - em de janeiro de 2001. A de 7 anos, à esquerda, foi a que conheci na creche, em novembro de 2000. Era a única dos três a sair de casa para freqüentar a pré-escola

⁴⁸ Em seus estudos etnográficos, Cláudia Fonseca verificou a existência de pessoas que, em ascensão – após terem conseguido dar conta das suas necessidades básicas - criam para os seus filhos um “ambiente doméstico fechado”.

⁴⁹ “Para nós da classe média, o modelo mais comum – evidente também entre famílias trabalhadoras de trajetória ascendente – está centrado na família conjugal. Aqui os parentes consangüíneos são relegados a um papel secundário. Crianças, tidas como veículo de um projeto familiar a longo termo, merecedoras de sacrifício imediato, tornam-se o foco da unidade conjugal!” (Fonseca, 1995b, p.38).



Figura 7.47 O pai interrompe a sua atividade – pára de varrer - para jogar cartas com a filha de sete anos, em uma tarde do mês de janeiro de 2001, enquanto uma de suas filhas mais velhas trata de cortar os cabelos de um dos três primos, crianças, que vieram visitá-los e brincar, juntos

É, sobretudo, com os pais e irmãos que essas crianças contam, durante suas infâncias, em que não podem prescindir de interações diversificadas com as pessoas, o ambiente.

Entre eles, vão encontrando os que – disponíveis à elas – oportunizam em seu dia-a-dia o “estarem juntos” (Brazelton e Greenspan, 2002), tão fundamental para que se desenvolvam.

Acham também essa disponibilidade por parte de alguns que, não apenas estão presentes em suas vidas, mas participam de suas atividades lúdicas, em detrimento das atividades cotidianas com as quais estão, na maioria do tempo, envolvidos.

Interagindo assim com seus filhos, acreditam que estão oferecendo as experiências necessárias e possíveis, considerado o contexto social em que a maioria das famílias vive, atualmente.



Figura 7.45 Os três irmãos – que estão fora da piscina – vieram com sua mãe, brincar com os primos, que se divertem na piscina, sob o olhar atento de uma de suas irmãs mais velhas – a que está sentada na escada



Figura 7.48 Guri de seis anos - vizinho dessa família - embala-se e brinca, sozinho, enquanto as crianças divertem-se na piscina – ao lado da cerca - e brincam, em grupo, durante toda a tarde

Com essa lógica, essas famílias afastam, seguidamente, também suas crianças de outras, suas vizinhas, “por não compartilharem - segundo os relatos da mãe pertencente à família 8 - dos mesmos modos de cuidar, educá-las”.

Longe das crianças “arteiras”⁵⁰ – assim designam os filhos dos outros, com os quais divergem quanto às atitudes e concepções acerca das crianças – que têm de serem “limpas, quietas, acomodadas, obedientes”⁵¹.



Figura 7.49 A filha de 5 anos, brincando de carrinho no pátio de casa com sua prima, de 6 anos, sob o olhar do vizinho, de 6 anos, e também colega da turma de pré-escola, na creche. Ele não é convidado para brincar junto por não saber se comportar bem - conforme disse-me a mãe da gurria à esquerda, em uma das conversas

Sem esses atributos, entendem que elas não são boas companheiras para conviverem com seus filhos, já que “podem, ao se comportar mal, respondendo

⁵⁰ Todas estas expressões que aparecem entre aspas foram extraídas dos relatos especialmente das mães pertencentes às famílias participantes dessa pesquisa, e registrados nos diários de campo, durante as visitas às suas casas, realizadas nos anos de 2001 e 2002.

⁵¹ Este relato foi extraído da conversa com a mãe pertencente à família 1, a qual prefere que seus filhos convivam apenas entre os seus.

para os adultos, dizendo palavrões, não cuidando dos brinquedos, ensinar o que não se deve”⁵².

Concebendo assim o que é ser uma criança, algumas delas preferem que fiquem quietas, passivas, vendo tv dentro de casa – em oposição ao desejo, a necessidade que as crianças têm de brincarem/jogarem com outras pessoas.

“Aprisionadas ao pé da mesa de televisão” (Galeano, 1999) aparentam estar seguras, acomodadas – especialmente as que não têm em suas famílias outras crianças para divertirem-se. Vão, dessa maneira, habituando-se a serem “bem comportadas” – no entendimento de alguns dos participantes dessa pesquisa.

Silenciosas, sem importunar os adultos em suas rotineiras tarefas - nas quais poderiam estar juntos, conviver, ao participar delas, rompendo o crescente isolamento a que tanto crianças quanto adultos vêm vivenciando - são concebidas por alguns deles como “boas crianças”.



Figura 7.50 O guri de seis anos, na porta da casa onde mora com sua mãe adotiva – sua avó – com os brinquedos que foram tirados da gaveta onde estavam guardados – já que ele estava a assistir televisão sozinho enquanto sua mãe fazia o serviço da casa. Foram assim dispostos para tirar a foto a pedido dos adultos – ele é o sujeito 11 pertencente à família 7

⁵² Este relato também foi extraído da conversa com a mãe pertencente à família 1, a qual prefere que seus filhos convivam apenas entre os seus irmãos e parentes.

Sem escolherem – contrariamente ao que dizem os pais, os adultos, de que são as crianças que querem ver tv – vão, gradualmente, fazendo seus os comportamentos dos adultos.

Nessas condições, não dão vazão à necessidade – ao desejo - de expressarem-se lúdica e criativamente, constituindo-se como sujeitos protagonistas.

Submetendo-lhes, rotineiramente, a atividades passivas, que não lhes possibilitam apropriarem-se do que desejam conhecer e nem lhes desafiam a superar seus limites, os pais podem não favorecer a ampliação dos seus potenciais.



Figura 7.51 A mãe e o filho – que é a única criança da família – próximo ao muro recém-construído da sua casa, em janeiro de 2001 - esta é a família 7 segundo o quadro, no capítulo 6, onde constam os sujeitos participantes dessa pesquisa

Limitados, seguidamente, em pequenos pátios, defrontam-se com brinquedos dos quais não desfrutam. Sozinhos, acabam voltando para dentro de casa, onde encontram a companhia eterna de uma televisão.

Na frente desta, resta-lhes criar imaginariamente, sem ser vetado nem interrompido, e, assim, divertir-se, “bem quieto no seu canto”⁵³ – como preferem seus familiares.

Alguns dos adultos, seus pais, preferem que as crianças superem as “infantilidades”⁵⁴, abandonando suas fúteis brincadeiras, as quais não levam a nada e ainda lhes roubam um tempo em que poderiam aprender.

Sem que possam “perder tempo”, algumas dessas mães vão ocupando-lhes, de tal modo que há pouco tempo livre e espaços para serem elas mesmas, para viverem suas infâncias.



Figura 7.52 Guri, de 4 anos, sentado sob tábuas no chão do seu pátio, em uma tarde de verão escaldante, a copiar, repetidamente, nas muitas linhas do caderno as letras do seu nome, ao estilo caligrafia, sob a vigilância da mãe, que lhe instrui, diante dos gritos e agitação das crianças que brincam no pátio vizinho, à sua frente – no dia 16 de janeiro de 2001 – ele é o sujeito 7, pertencente à família 4

⁵³ Este expressão foi extraída do relato da mãe pertencente à família 7, a qual é mãe adotiva e ao mesmo tempo avó biológica do sujeito 11 - já que o guri é filho de sua filha.

⁵⁴ Estes termos entre aspas que aparecem nesta frase, bem como a idéia de que a criança perde tempo brincando foi extraída de uma conversa com a mãe pertencente à família 4, que vive isolada, inclusive do convívio com seus vizinhos.



Figura 7.53 Guris, com idades entre seis e dez anos, brincam de se esconder entre a plantação de mandioca, no pátio da casa de alguns deles, sob o olhar do guri que está a escrever, e sob os cuidados da mãe, que os estimula para saírem de casa e não os impede de jogarem na rua



Figura 7.54 Guris inventam uma armadilha no pátio da casa, para derrubarem os que por ali venham a passar, sendo esta exibição contemplada, ativamente, por uma guria, de um ano, irmã de três deles, que moram nesta casa



Figura 7.55 O guri das letras deixa o caderno, ao ser convidado pela vizinha, que é mãe de algumas das crianças, sem ser autorizado pela sua mãe. Permanece aí o curto tempo em que todos estão no pátio. Ao irem para rua, a mãe dele diz “na rua não”



Figura 7.56 Após essa brincadeira, os guris saem correndo rua afora para jogarem futebol, enquanto o guri das letras é interrompido – antes mesmo de começar a sua corrida – pela mãe, que diz “vamos pra o banho que teu pai vai chegar”

“Marginalizando”⁵⁵ as atividades infantis, vão suprimindo, cada vez mais, os espaços-tempos das crianças que, de modo crescente, transformam-se – sem que elas possam escolher, já que para alguns dos pais elas não têm de ter vontade própria – nos espaços-tempos dos adultos.

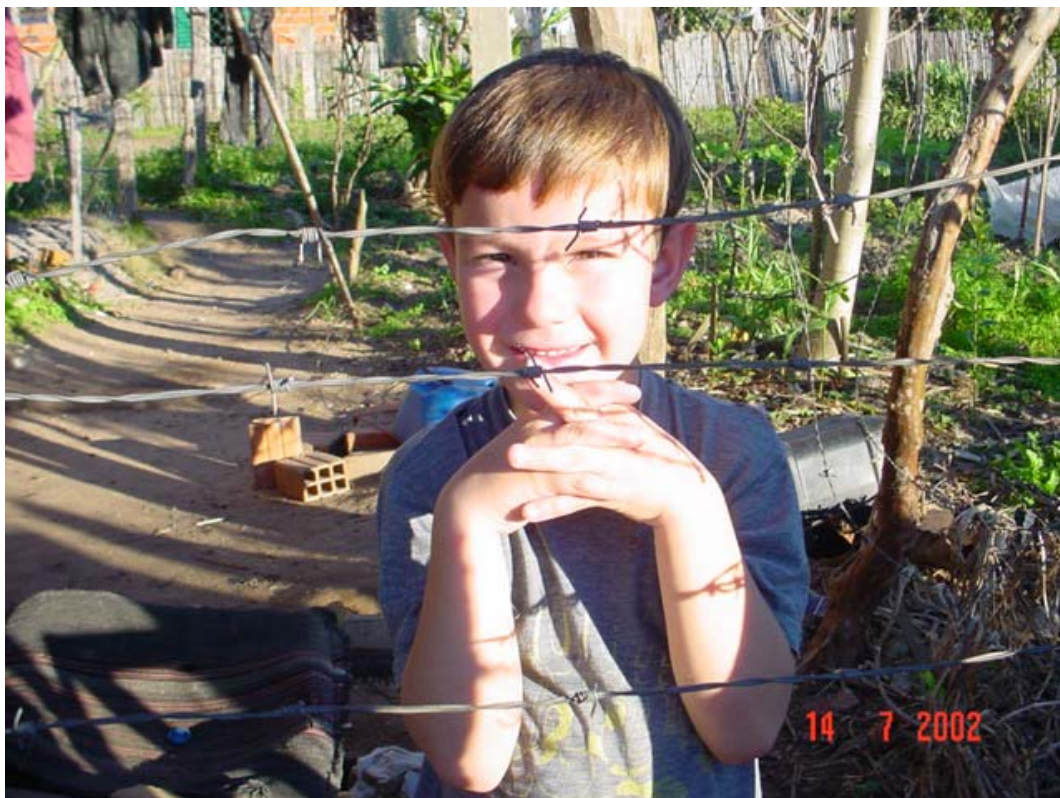


Figura 7.57 O guri das letras, agora com 6 anos, sozinho, no pátio da sua casa – brevemente, longe do olhar da mãe, que supervisiona-o durante, todo tempo, em suas atividades

Essas restrições, vividas todos os dias, contribuem, dessa maneira, para formar os seus próprios conceitos do que é ser uma criança - uma boa criança.

O bom menino não faz pipi na cama. O bom menino não faz mal criação. O bom menino vai sempre à escola e na escola aprende sempre a lição. O bom menino respeita os mais velhos. O bom menino não bate na irmãzinha. Papai do céu protege o bom menino que obedece sempre sempre a mamãezinha (Carequinha. Bom menino)

⁵⁵ Esse fenômeno da “marginalização das atividades das crianças” foi descrito por alguns dos sociólogos europeus que participam do Projeto “Infância como um Fenômeno Social”. Para eles, no contexto atual a infância é fragmentada e supervisionada pelo adulto, que não oportuniza que a criança tome para si os espaços-tempos (Ennew, 1994, p. 140)



Figura 7.58 Filho único, é sempre encontrado assim sozinho, bem limpo e quieto – sendo, para a admiração de de todos os adultos, um bom filho e um guri bom – “muito bonzinho” sendo dizem os adultos – ele é o sujeito 7, pertencente à família 4

Com brinquedos, mas sem ter com quem brincar e sem poder tomar para si os espaços-tempos, negam-se a algumas dessas crianças aquilo de que mais necessitam para serem saudáveis, “boas pessoas” – como esperam todos pais e mães participantes dessa pesquisa - seja qual forem os seus modos de cuidar/educar os filhos.

Se “pessoas são pessoas através de outras pessoas”⁵⁶, então, crianças são crianças através de outras crianças e adultos. Têm necessidade de interagir com ambos nos diferentes ambientes – não apenas no grupo familiar.

Para além da proteção, dos cuidados materiais – que não podem ser negligenciados - precisam, fundamentalmente, de interações, de atividades nas quais possam – aos seus modos lúdicos – divertirem-se.

⁵⁶ “UBUNTU UNGAMNTU NGANYE ABANTU” - Ditado Xhosa na língua materna de Nelson Mandela, enunciado no artigo “Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação” pelas pesquisadoras Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Katia Amorim e Ana Paula Silva

“Estar juntos” com os adultos, em seu ambiente familiar, nas atividades de rotina dos adultos e nas suas brincadeiras, é crucial, mas não basta para ampliarem suas capacidades.



Figura 7.59 Sob a supervisão ostensiva da mãe, diante da qual só consegue mudar a posição de sua cadeira para ver os guris brincarem à sua frente, na pacata rua – esta é a família 4, segundo o quadro com os sujeitos participantes da pesquisa, no capítulo 6

Além das cotidianas interações com os que lhes cuidam - necessitam de outros relacionamentos.“(...) É através da interação com os outros – sendo parte integrante de um grupo – que se ganha um senso de identidade” (New, 2002, p. 236).

É, fundamentalmente, no grupo que as crianças confirmam suas identidades bem como realizam diversas aprendizagens sociais (Wallon, 1975a; Dinello, 1997b).



Figura 7.60 Sob o olhar da mãe, o guri sozinho olha, com tristeza, a cena à sua frente, em que as crianças, de todas as idades, brincam, animadamente, na pacata rua



Figura 7.61 Sorri, à chegada de um guri, de 8 anos, seu vizinho, com quem se diverte, às vezes, quando escapa a vigilância da mãe, entre as cercas de arame de sua casa



Figura 7.62 Espontaneamente, mais três gurus, de 8, 6 e 5 anos aproximam-se para conversarem e brincarem



Figura 7.63 Diante do clima animado das crianças, deixa a cadeira no portão da sua casa e senta-se na grama



Figura 7.64 Com um sorriso, aceita brincar com a guria de 3 anos, sua vizinha, que tenta segurá-lo pelo braço



Figura 7.65 Com a ajuda de um guri de 5 anos – morador de uma rua próxima – é agarrado pelos braços e pernas



Figura 7.66 Diverte-se e ri muito com a brincadeira das crianças, que o embalam animadamente



Figura 7.67 A brincadeira acaba com as breves palavras da mãe “assim não”. Sem entender, a guria filha olhando para ele, que vai sentar, quieto e triste, próximo ao portão

Os sorrisos, os gestos infantis são inequívocos, demonstrando, sem disfarçar a atração que sentem diante de outras crianças, com as quais podem divertir-se, de modo “barulhento e desajeitado” - assim dizem alguns desses pais que têm dificuldades de lhes aceitarem como são.

O fato é que - somente entre crianças ou sozinhas - algumas conseguem ser elas mesmas e desfrutar da atividade – a lúdica - que lhes arrebatam e transporta para além da realidade, que recriam, constantemente.

Ao jogarem, em seus grupos de jogos (Wallon, 1975a) ou individualmente usufruem do direito de viver os seus próprios espaços-tempos – o aqui e agora – e exercer o seu protagonismo.



Figura 7.68 Dois irmãos, de 6 e 8 anos – respectivamente, à esquerda e ao centro – e outro guri de 6 anos, vizinho, pegam a bolinha para jogarem na rua onde as duas famílias moram há sete anos



Figura 7.69 Sorridentes, os dois vizinhos pulam acompanhando a trajetória da bolinha, em plena rua – a 18 de abril da Vila Pôr do Sol – onde o tráfego de veículos é pequeno

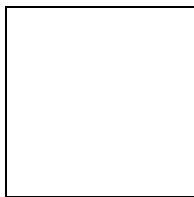


Figura 7.70 Guri interrompe o jogo diante do pedido da mãe para vir até a cerca da casa, onde ela estava, todo tempo, a supervisionar suas atividades na rua

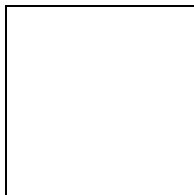


Figura 7.71 Depois de ouvir a sua mãe, ele diz “Eu não vou contigo lá na vizinha”. Ao que ela responde, em tom despótico “e desde quando um guri de seis anos se governa?”

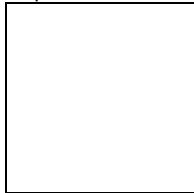


Figura 7.72 No porta da casa, sempre sob a vigilância da mãe, com quem passa uma parte do dia, desde que, em março, começou a frequentar a instituição de educação infantil, a Sinos de Belém, com 6 anos - esta é a família 3 segundo o quadro, no capítulo 6, onde constam os sujeitos participantes dessa pesquisa

Alguns desses adultos – seus pais - não conseguem disfarçar o incômodo que é ter por perto alguém pouco ordeiro, freqüentemente muito inconseqüente,

que está sempre a arriscar-se e fazer o que não é para ser feito, sempre na hora errada. Embora nem sempre digam, suas atitudes demonstram o que sentem e pensam⁵⁷.

Inconvenientes, querem jogar sem parar quando é hora da mãe sair de casa para tomar chimarrão com a vizinha. Sem negociar com a criança – porque não há de se “governar”⁵⁸, aos seis anos - interrompem a atividade dizendo apenas “passa pra cá”.

Cerceados, freqüentemente, em todas as suas atividades, não são mais reconhecidos pelos pais quando – ao irem para a creche e conviverem com outras pessoas, crianças e adultos – mudam o seu modo de ser, teimando ou não obedecendo, como anteriormente, as ordens, imposições, adultas.

Com as experiências coletivas – que passam a ter nas instituições que freqüentam – acabam tornando-se estranhos aos que lhes conhecem e com os quais convivem, em seus cotidianos.

Atônitos, os pais passam a ter filhos “respondeões”⁵⁹ que dizem o que pensam, agem como querem, sem colocarem-se nos “seus lugares” – como dizem os pais – que é o de alguém nada sabe e nem escolhe, seja lá o que for.

Sem compreender os conflitos e as crises infantis – que derivam de suas contínuas buscas por individualizar-se, diferenciar-se dos outros – e sem aceitar os seus novos jeitos, os pais submetem-lhes, mostrando o quão pouco podem e conseguem perante um adulto.

Em conflito, frustram as expectativas dos seus pais, que não compreendem o que está a lhes acontecer e porque não aceitam mais a vida tão tranqüila da própria casa, onde têm tudo de que necessitam – segundo o relato de uma das mães, pertencente à família 3, conforme quadro dos sujeitos participantes da pesquisa, que consta no capítulo 6.

⁵⁷ Nas constantes visitas às famílias, pude observar e registrar, no diário de campo, as atitudes dos adultos em relação aos seus filhos crianças, que, quando confrontadas com suas falas, revelam a ambigüidade e as dificuldades com que se vêem diante delas. Pude acompanhar o sujeito 6, pertencente à família 3, que, após ir para a escola, mudou suas atitudes em relação aos pais, não aceitando mais algumas atitudes e desobedecendo-os com freqüência, segundo a mãe.

⁵⁸ Este termo foi extraído de uma das conversas que tive com a mãe pertencente à família 3, cujo filho é o sujeito 6. Segundo ela, criança não tem vontade própria, tendo que obedecer sempre a vontade dos seus pais, que sempre sabem o que é melhor para ela, como relatou-me.

Inconformados à solidão - já que uma parte delas ou é filho único⁶⁰ ou não tem irmãos crianças com quem possam jogar em casa, sem sair à rua – a que são submetidos no ambiente familiar, passam a desobedecer os pais e estes por sua vez a puni-los.

Com punições arbitrárias e sem dialogar com as crianças⁶¹, alguns desses pais vão impondo-lhes seus próprios modelos e tentando evitar as mudanças que observam, mas não aceitam, nos filhos.

Os adultos têm medo de liberar certas forças, certas energias que os pequenos evidenciam e que põem em cheque sua autoridade, suas conquistas, seus privilégios sociais. Eles projetam sobre as crianças seus desejos contrariados e seu mal-estar. E lhes impõem seus modelos (Dolto Apud Cuberes2002, p. 28)

Todavia, não são ordens despóticas, rigores impostos e controle desconfiado que funcionam com elas, mas um entendimento realizado com tato, confiança na experiência, cooperação e convívio.

As crianças, freqüentemente, não desconhecem as necessidades, dificuldades e impasses da vida. Mas têm necessidade de aventurarem-se, ter suas próprias experiências – livres do controle dos adultos - e correrem certos riscos.

Ao sair de seus ambientes, podem arriscar-se, aprendendo a defenderem-se dos perigos. “O risco é um componente necessário do desenvolvimento” (Tonucci, 1996, p. 76).

⁵⁹ Este termo foi extraído de uma das conversas que tive com a mãe pertencente à família 3, cujo filho é o sujeito 6.

⁶⁰ Parece que na Nova Santa Marta – tal qual anunciou o censo 2000 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – há uma redução do número de filhos na maioria das famílias.

⁶¹ Nas visitas pude observar algumas punições arbitrárias aplicadas às crianças, como o cessar a atividade lúdica quando a criança contraria a vontade de sua mãe – seja ela razoável ou não.

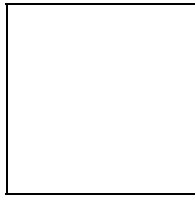
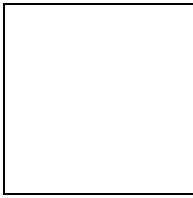


Figura 7.73 O mesmo guri das cenas anteriores, sentado

Figura 7.74 Diante do que vê, levanta-se do cadeira, para em uma cadeira, junto com os pais, que entraram na casa de longe observar as brincadeiras infantis na calçada

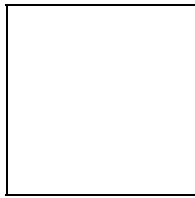
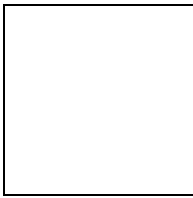


Figura 7.75 Guris, com idades entre 11 e 6 anos e uma guria de 3 anos, sentados na grama na frente da casa sob o olhar da mãe de quatro deles que está por perto

Figura 7.76 Na foto aparecem 5 irmãos – sendo que um mora com a avó – e três outros guris que vieram encontrar-se com seu ex-colega de creche

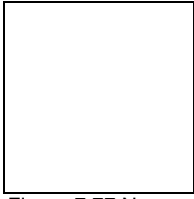


Figura 7.77 Na casa de um dos guris – o que está sem camiseta e que aparece na figura 1.3 com seu pai na Bicicleta – os colegas da creche, todos com 6 anos, brincam juntos, sob o olhar da irmã mais velha, que está na porta. Seu pai – com quem o filho e as duas filhas ficam durante todo o dia enquanto a mãe trabalha – não permite que se divirta com outras crianças vizinhas, “arteiras” segundo ele

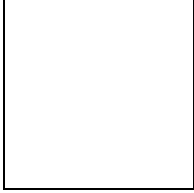


Figura 7.78 Os três guris brincam enquanto as duas irmãs e o pai assistem televisão dentro de casa, em uma tarde do dia 16 de janeiro de 2001. Os dois guris – que vieram comigo – desencadearam brincadeiras durante a tarde em que estiveram juntos – nesta casa mora a família 2 segundo o quadro, no capítulo 6, onde constam os sujeitos participantes dessa pesquisa

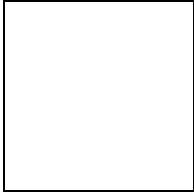


Figura 7.79 Dois dias depois, o guri - único filho criança do “carioca” que o leva à creche de bicicleta no 18 de janeiro de 2001, sob o convite de três gurus – que vieram comigo – vêm brincar no pátio de uma família vizinha
- com quem o seu pai não convive por discordar dos modos da mãe de cuidar os cinco filhos – nesta casa mora a família 1 segundo o quadro, no capítulo 6, onde constam os sujeitos participantes dessa pesquisa

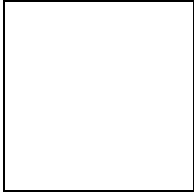


Figura 7.80 Sem pedirem permissão para nenhum adulto pertencente as duas famílias vizinhas, as crianças saem com o carrinho para uma rua transversal a de suas casas e desaparecem diante dos olhos dos pais – os quais tinham deixados todas elas aos meus cuidados

Escapar de uma emboscada de amigos, correr, saltar, mas também prestar atenção a um carro que se aproxima são riscos saudáveis que uma criança pode controlar e que a auxiliam a crescer, superar seus limites.

Não compreendendo essas necessidades infantis, alguns deles vetam suas saídas não apenas para as ruas – as tranquilas ruas da Nova Santa Marta – mas não lhes permitem que se encontrem com outras crianças nos pátios vizinhos, o que gera conflitos entre as crianças e os adultos.

Na verdade, esses conflitos advêm, às vezes, não das atitudes em si das crianças, mas das situações – como o desemprego do pai⁶² – às quais são submetidas essas famílias.

Sem perspectiva os adultos, desempregados vêem-se tão cerceados e encerrados em suas casas quanto seus filhos. Fugindo desta cruel realidade, cada vez mais próxima de todos, recorrem, algumas vezes, ao álcool.

Sem trabalho, sem dinheiro para sustentar os filhos – sendo sustentado pela mulher⁶³ - morando em uma casa de um quarto apenas para quatro pessoas adultas e uma criança, os pais – homens – desrespeitados acabam também desrespeitando seus filhos com agressões – às vezes, físicas – e humilhações.

“Não humilhar, não maltratar, não torná-la escrava do dia seguinte, não apagar os seus entusiasmos, não apressá-la, não pressionar” (Korczak, 1986, p. 89). Qual adulto – em situação de pressão, de vulnerabilidade – consegue tratar bem seus filhos quando ele mesmo é maltratado?

Aterrorizados com tudo e todos, tentam proteger os filhos, encerrando-os dentro de suas casas das quais - principalmente as crianças que são mais vulneráveis - só saem para ir à escola.

Sem vislumbrarem uma saída, mas com a esperança de que, um dia, possam não mais morar entre “sem-teto”⁶⁴, preferem que seus filhos não convivam com estas pessoas, sejam crianças ou adultos.

⁶² Esta situação foi constada na família 2 – que consta no quadro dos sujeitos participantes dessa pesquisa - onde o pai de três filhos passa todo o dia em casa por estar desempregado, há vários anos. Nessa condição, freqüentemente, consumia álcool e entrava em conflitos freqüentes com seus filhos.

⁶³ O censo de 2000 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) divulgou o dado de que 31% das famílias brasileiras são sustentadas, hoje, por mulheres.

⁶⁴ Este desejo foi relatado pelo pai que pertence à família 2 enquanto mostrava-me as fotos de uma época em que não morava com seus filhos ali naquele bairro.

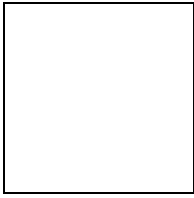


Figura 7.81 A mãe da guria ao colo e do guri ao chão “leva” os seus filhos e amigos para jogarem em um campo de futebol, não muito distante de sua casa. Aqui não se avista mais o grupo de guris, que entusiasmadíssimos, já foram para um outro lugar onde existe um riacho, sem pedir autorização – aqui aparecem os sujeitos 4 e 3, pertencentes à família 1

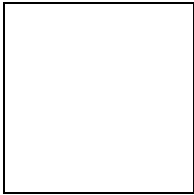


Figura 7.82 Os guris se molham e atiram barro uns nos outros, divertindo-se sob o olhar da mãe de alguns que está a pedir para que saiam da água. Sem ter êxito, ela sorri e assiste tanto as brincadeiras quanto as brigas, que, ao proliferarem, por não estarem todos cumprindo as regras da brincadeira, acabam encerrando-a

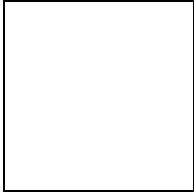


Figura 7.83 Faceiros, os guris, com idades entre 3 e 10 anos, após jogarem futebol, posam para a foto, sob os olhares da única guria e da sua mãe, que testemunharam - juntamente comigo - a aventura

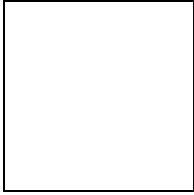


Figura 7.84 Eufóricos, embarrados, voltam para casa, sem imaginar, naquele momento, que não poderiam compartilhar da aventura com mais ninguém, sob pena de não poderem mais se encontrar e nem brincar juntos

Seus filhos sem compreender as idéias, os preconceitos, as preocupações de seus pais, em aflição pelo desemprego, e com suas próprias necessidades infantis – em situações nas quais diminui a vigilância ostensiva dos adultos, incluindo a dos irmãos mais velhos – acabam ultrapassando os impostos limites.

Sob o convite de outras crianças, não apenas vão aos pátios dos outros – com os quais não devem conviver – mas saem, sem lembrar das proibições e das punições, pela rua a divertir-se. Audaciosos, acabam nas áreas desabitadas da Nova Santa Marta – vetadas às crianças.

Desobedientes, vêm-se, de volta à casa, em apuros com os pais que nem lhes deixam explicar nada, proibindo-os de circular, a partir daí, fora de casa, sob o convite de qualquer pessoa – mesmo adulto.

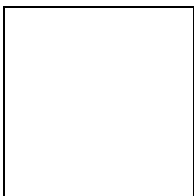


Figura 7.85 Uma das mães, moradora da rua 18 de abril na Vila Pôr do Sol com seus seis filhos – o de camiseta está temporariamente em sua casa – convivendo com seus irmãos - já que mora com a avó materna – no dia 26 de fevereiro de 2002 - esta é a família 1 segundo o quadro, no capítulo 6, onde constam os sujeitos participantes dessa pesquisa

Divergindo quanto aos modos de entender o que é ser uma criança e como cuidar/educar seus filhos, os adultos separam-se – mesmo sendo vizinhos – e afastam as crianças.

Crianças sujas que têm liberdade para brincarem nos pátios vizinhos e, inclusive, nas ruas – segundo o que dizem alguns desses pais – só podem ser filhos e filhas de pessoa “louca”⁶⁵, que não cuida bem deles.

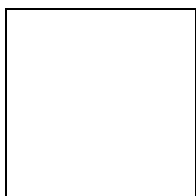


Figura 7.86 Quatro dos filhos – o mais velho de 12 anos está a jogar bola na rua – junto com a mãe, que, dentro de sua casa conversava comigo na companhia deles – aqui aparecem os sujeitos 1, 3 e 4, pertencentes à família 1

Boas mães não só cuidam das aparências dos filhos, mas os mantêm dentro de casa – nem que seja sob gritos, brigas – sob vigilância constante, todo tempo, já que delas só se podem esperar “catástrofes”, como joelho quebrado, roupa rasgada, caderno manchado e aí por diante.

Essas opiniões de homens e mulheres, todavia, não abalam a confiança de algumas dessas mães que, serenas, estimulam sempre seus filhos para – longe da tv – irem ao pátio brincar ou à rua divertirem-se.

Tranqüilas, algumas delas não antevêm o pior – embora aflijam-se também quando sofrem as más conseqüências de suas ousadas aventuras – concedendo-lhes, cotidianamente, à liberdade necessária para serem elas mesmas ainda hoje.

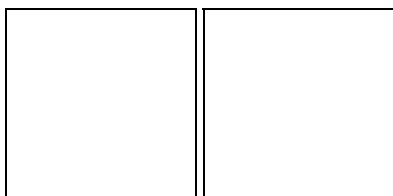


Figura 7.87 A filha, de 3 anos, sentada na beira da porta da casa, a sorrir. Suja, sua mãe não se importa que fique ao lado da porta, onde estava com a irmã e seu vizinho assim, durante o dia, quando está a brincar

⁶⁵ É desse modo que o pai pertencente à família 2 designa a mãe pertencente à família 1, que mora na mesma rua, próxima a sua casa.

Essas mães “mal faladas” – que não são raras - parecem orientar-se pela “lógica familiar” típica das classes populares - segundo Fonseca (1995a) - na qual os laços de sangue têm precedência sobre os conjugais.

Nessas famílias, as decisões de como criar, educar e escolarizar as crianças não estão restritas ao casal. É freqüente, entre elas, que os seus primeiros-nascidos passem os primeiros anos com uma avó que, ao cuidar deles, cumpre suas últimas obrigações familiares.

Responsáveis por assegurar que as necessidades “objetivas” das crianças sejam atendidas, o pai e a mãe pensam e agem juntos com outras pessoas, que fazem parte do grupo de parentesco, as quais assumem a tarefa coletiva de educá-las.

Essa “coletivização” da responsabilidade pelas crianças por parte do grupo de parentesco, demonstrada nas pesquisas de Fonseca⁶⁶, bem como a sua “circulação” entre os vários adultos, é o que têm lhes permitido reproduzirem-se, já que a instabilidade conjugal é uma constante entre os grupos populares no Brasil.

Com essa lógica, esses familiares expõem seus filhos à influência cotidiana de pessoas mais humildes das classes trabalhadoras – sendo através delas que se oportunizam as trocas, interações vitais, com as pessoas que vivem em um bairro.

Convivendo com crianças e adultos em outros pátios de casas vizinhas e também nas pequenas ruas da Nova Santa Marta vão tendo, desde os primeiros anos de suas vidas, diversificadas experiências de coletividade.

Nesses ambientes, vivenciam relações mais diversas e facultativas – bastante distintas das vividas em seus grupos familiares – nas quais podem afirmar-se como sujeitos – protagonistas – de modo, relativamente, autônomo.

É assim que – através dessas e tantas outras relações cotidianas – as crianças dessas famílias vão adquirindo o sentimento de que sua personalidade é

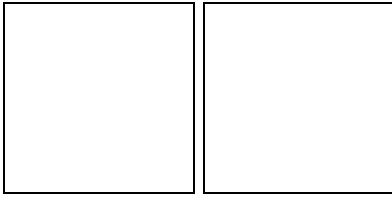
⁶⁶ Em suas pesquisas sobre dinâmicas familiares em grupos populares de Porto Alegre (RS), realizadas durante dez anos, Fonseca tem pesquisado a alta incidência de crianças que passam parte de sua infância e adolescência fora das casas de seus genitores, fenômeno conhecido como “circulação de crianças”. Ela analisa essa prática sob a ótica de uma forma alternativa de organização familiar, como parte de um conjunto de valores desenvolvidos pelas classes trabalhadoras, revelando aspectos de uma outra “lógica familiar”, distinta do modelo dominante de família típico da classe média, na atualidade. Aborda essa prática como uma construção criativa que resulta da experiência, de gerações, de um certo modo de viver.

polivalente e mais livre, na medida em que percebem-se como uma entre as outras pessoas (Wallon, 1975a).

Encontram, assim, em algumas mães – que divergem dos seus maridos - os aliados que precisam para desfrutarem de suas infâncias para além dos muros – que continuam a ser levantados⁶⁷ nas casas da Nova Santa Marta.

Sem o medo que paralisa, levando a encerrar em casa os filhos crianças, essas famílias estão permitindo – ao cuidar-lhes, sem tolher completamente a liberdade das crianças - que estes tomem para si, apropriem-se, dos seus espaços-tempos e exerçam, nas atividades lúdicas, o seu protagonismo.

⁶⁷ Ao longo dessa pesquisa, observei, em todas as casas das famílias participantes e em outras casas da Nova Santa Marta, a crescente construção de muros e colocação de cercas.



calçada da casa da família vizinha, escrevendo em seu caderno

Figura 7.90 Concentrado, faz a tarefa dada por sua professora na pré-escola

Figura 7.89 O filho de 6 anos, sozinho, na

professora na pré-escola

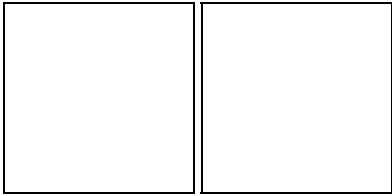


Figura 7.91 Os filhos de 6 e 8 anos juntos com o vizinho de 6 anos – ao centro – supervisionados pela vizinha que está próxima a cerca

Figura 7.92 Os dois filhos correndo no meio da rua atrás da bola e do cavalo – adorado pelas crianças

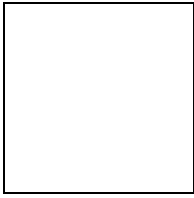


Figura 7.93 Três filhos, uma filha e outros dois gurus, de 7 anos – colegas da creche de um dos seus filhos – atrás da cerca, fora de casa, sentados na grama

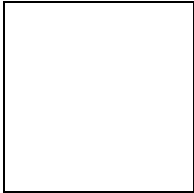


Figura 7.94 Os filhos e a filha - sob o olhar da mãe, que está no portão da sua casa, com a filha de 9 meses no chão – brincam com os três gurus - que vieram comigo até sua casa

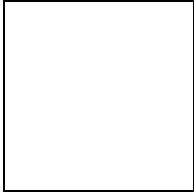


Figura 7.95 Os dois filhos no meio da tranqüila rua – a 18 de abril da Vila Pôr do Sol – com o vizinho jogando futebol

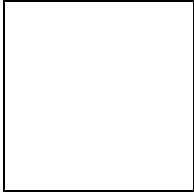


Figura 7.96 O filho mais velho, de 11 anos – de camiseta listrada, ao fundo – jogando futebol em uma rua transversal a 18 de abril – com o irmão de 6 anos – que está à esquerda – e outros gurus desta rua

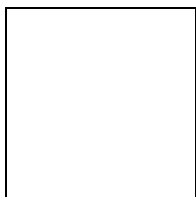


Figura 7.97 O mesmo guri – com 6 anos – brincando, sozinho, de carrinho, no pátio de sua casa, em 12 de janeiro de 2001, enquanto seus pais dentro de casa vêem tv – nesta casa mora a família 5 segundo o quadro, no capítulo 6, onde constam os sujeitos participantes dessa pesquisa

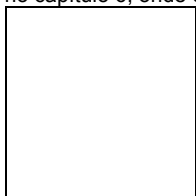
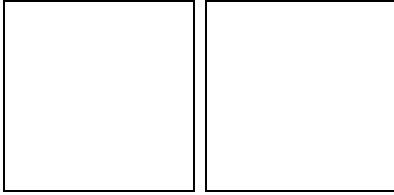


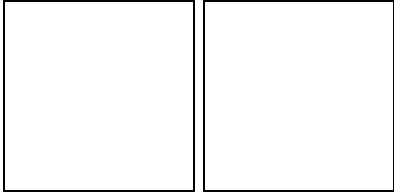
Figura 7.98 Um dos guris brincando, sozinho, no seu pátio – ele é o único filho criança da família – enquanto seus pais assistem tv dentro de casa – a qual fica situada na rua 15 da Vila Sete de Dezembro, transversal a rua 16, onde, freqüentemente, é encontrado nos pátios das casas vizinhas ou mesmo na rua a brincar com outras crianças – sob o estímulo da mãe que autoriza sempre as suas saídas



Três guri, de 7, 6 e 5 anos, a brincar, no
- do guri à direita - com seus caminhões

Figura 7.99 O mesmo guri do cenário anterior no pátio
da casa onde está seu amigo e ex-colega de creche

Figura 7.100
pátio da casa



duas primas do guri escrevendo em seus
elas não conseguiram vagas na creche

Figura 7.101 Os dois amigos e vizinhos – à frente –
o primo e as duas primas – do guri de calção vermelho

Figura 7.102 As
seus cadernos –

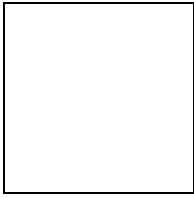


Figura 7.103 Uma das mães no pátio da sua casa situada na rua 16 da Vila Sete de Dezembro com a filha de 2 anos – que é chamada pelo pai de “fujona” por não respeitar as cercas e os muros quando quer brincar – em 30 de janeiro de 2001 – aqui aparece uma das protagonistas desse estudo, que é o sujeito 10 da família 6

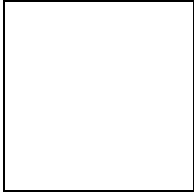


Figura 7. 104 Ao meio, o filho com 6 anos – que conheci na creche – brincando de super herói na companhia de dois primos de famílias diferentes, sendo uma delas vizinha – ao centro, o sujeito 9 também pertencente à família 6

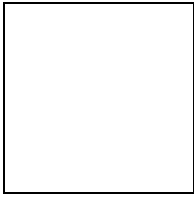


Figura 7.105 Na rua transversal a 16, um guri galopa um cavalo diante dos olhares de outros dois, que estão próximos, no pátio de uma casa

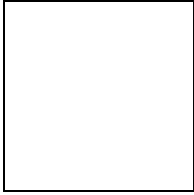


Figura 7.106 Ao mesmo tempo em que vêm, começam a imitá-lo, sendo um o guri e outro o cavalo. Correndo no pátio da casa – do que está à esquerda – é observado, de longe, pelo pai que está dentro de casa a ver tv – aqui aparecem o sujeito 8, à esquerda, pertencente à família 5, e o sujeito 9 da família 6

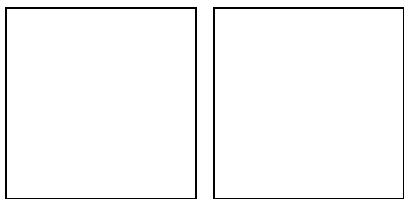


Figura 7.107 Brincando de cavalo, os guris saem pátio afora diante do grito do pai – que não é atendido – “na rua não”

Figura 7.108 Vão percorrendo duas ruas próximas a casa e afastando-se, cada vez mais

“Entonces resulta importante que el niño, desde los primeros años, pueda salir solo, asumiéndose el riesgo y el placer de abandonar las seguridades domésticas: bajar a la calle, buscar un compañero, jugar con él poniéndose de acuerdo sobre el juego y sus reglas, o experimentando con él la naturaleza, los objetos, poniendo en discusión los comportamientos de los grandes. Correr juntos riesgos proporcionados a sus fuerzas, superando obstáculos, enfrentando y resolviendo conflictos. Volver a casa cansados, acaso sucios, excitados, con un gran deseo de contar lo que los padres no pueden saber. Esta experiencia, de la cual no dejará de advertirse su complejidad desde todo punto de vista y que debería ser vivida por todos nuestros niños a partir de los tres o cuatro años, hoy acaso es posible para un niño después de los diez años, y para una niña todavía más tarde, cuando el período del gran crecimiento cognitivo y social está por demás concluido. Qué consecuencias acarreará al niño este retraso? (Tonucci, 1996, p. 74).

8 OS CENÁRIOS LÚDICOS

Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças (Galeano, 1999, p.11).

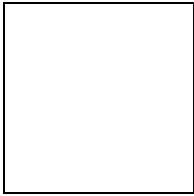


Figura 8.109 O guri de 3 anos, que é o sujeito 15 pertencente à família 8 segundo quadro com os sujeitos da pesquisa no capítulo 6. Sozinho, brinca no pátio de sua casa, onde convive e brinca com suas irmãs de 5, 7 e 10 anos, estritamente no ambiente familiar – em janeiro de 2001

A criança vivencia na atividade lúdica - a rara experiência da vida humana, que é a de enfrentar por si mesma a complexidade do mundo, munida de curiosidade, de tudo que sabe e faz, bem como tudo que não sabe e deseja saber (Tonucci, 1996).

Jogar é, então, recortar uma parte desse mundo - povoado de estímulos, novidades e atrativos – o qual compreende amigos, objetos, regras, espaços-tempos a apropriar-se, riscos a correr.

É devido a essa desafiadora complexidade que, nos primeiros anos, realizam-se as aprendizagens mais importantes de toda a vida, já que, neste período, a maior parte das crianças – especialmente no contexto brasileiro e no caso dos sujeitos investigados nessa pesquisa - não está convivendo com professores em instituições educativas.

No ambiente familiar, sozinhas ou acompanhadas de outras, vem exercendo o seu protagonismo, vivenciando suas infâncias - contrariamente aos resultados das pesquisas com crianças de outros contextos sócio-culturais, relatados no Projeto “Infância como um Fenômeno Social”.

As crianças da Nova Santa Marta não somente brincam, divergindo da tese levantada por uma parte dos sociólogos da infância de que “as crianças não

brincam mais”, como também seus jogos não são “de computadores”, já que não dispõem destes.

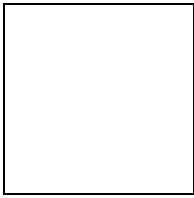


Figura 8.110 À direita, o guri de 3 anos – sujeito 15 pertencente à família 8 – com a irmã, ao seu lado – que é o sujeito 12 – juntos com a prima de 6 anos, que veio visitá-los com outros dois irmãos, e brincar, em uma tarde de janeiro de 2001

Diferentemente dessas crianças descritas pelos sociólogos europeus e americanos, elas têm seus próprios espaços-tempos para o jogo criativo - como demonstram os cenários lúdicos – apesar dos constantes cerceamentos dos adultos e dos crescentes imperativos sociais.

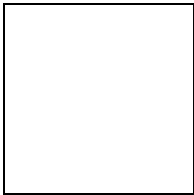


Figura 8.111 As duas primas, do cenário anterior, brincando de carregar pedras no caminhão, próximas do irmão da que está à esquerda, que também brinca com outro caminhão

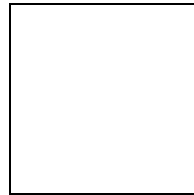


Figura 8.112 Ao fundo, os dois irmãos, os quais vieram com sua mãe visitar esta família. Ai, jogam cartas, em uma tarde do mês de janeiro de 2001, com suas primas – elas são os sujeitos 12, 13 e 14 pertencentes à família 8, participante dessa pesquisa

Todavia, estes espaços-tempos, estão, a cada dia, reduzindo-se em função dos inúmeros perigos que as rondam. Ainda que restritas ao ambiente familiar – como atestam os cenários lúdicos com os sujeitos 12, 13, 14 e 15, pertencentes à família 8 – as crianças expressam-se de modo lúdico e criativo individualmente e/ou em grupo, às vezes formado apenas por seus familiares, já que, nos seus primeiros anos, não convivem com outras crianças em diferentes ambientes.

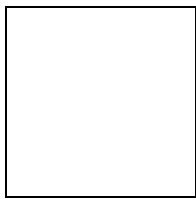


Figura 8.113 Os dois irmãos – que são os sujeitos 14 e 15 dessa pesquisa – brincando juntos no balanço, no pátio da sua casa – em janeiro de 2001

Contrastando com as crianças investigadas pelos sociólogos europeus e norte-americanos cujas “vidas são muito sérias” (Ennew, 1994), a maioria das quinze crianças participantes da investigação não vivem dessa maneira, bem como ainda têm ambientes propícios às atividades ludocriativas⁶⁸.

Por um lado, elas demonstram serem hábeis para estruturar seus próprios espaços-tempos ao negociarem com os irmãos mais velhos e pais; por outro, a maioria dos seus pais, para além de supervisionarem, demonstram disponibilidade de estar e jogar juntos, o que é vital para desenvolverem-se.

Embora algumas “gastem muito tempo vendo televisão” – como foi constatado também entre as crianças participantes das pesquisas desenvolvidas pelos sociólogos da infância em diversos países da Europa e Estados Unidos - seus pais, freqüentemente, lhes estimulam para brincar fora de casa, sobretudo nos pátios das casas com outras crianças.

Ao encontrarem-se com outras crianças, nos pátios, calçadas e ainda nas ruas da Nova Santa Marta, não resistem ao apelo do jogar juntas, que tanto desejam – conforme relataram todas as quinze crianças participantes dessa pesquisa.

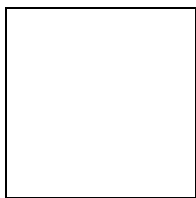


Figura 8.114 Os dois irmãos, ao fundo com a bola e à esquerda que, com freqüência, jogam bola na rua com o vizinho, o qual somente aos 6 anos – a partir do ano que ingressou na pré-escola - teve esta experiência de brincar na rua onde mora

⁶⁸ Este termo é proposto por Raimundo Dinello (1997a) em sua pedagogia da expressão lúdico-criativa.

Nos grupos de jogos, elas engendram diversões por si mesmas – embora estas estejam carregadas de toda bagagem cultural que especialmente as crianças mais velhas, as quais freqüentam outros ambientes, como creche e/ou pré-escola, possuem.

Demonstram, assim, que são capazes de auto-organizarem-se e serem agentes - e não espectadoras dos divertimentos como constata a maior parte dos estudos feitos pelos sociólogos com crianças européias e norte-americanas.

São protagonistas também quando resistem às ações arbitrárias dos adultos, gerando conflitos com seus pais - como foi o caso do sujeito 6, pertencente à família 3, que, ao ingressar na pré-escola com 6 anos, não obedecia mais as ordens dos pais, sem contestar e/ou tentar negociar.

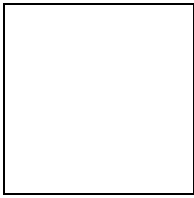


Figura 8.115 A experiência de jogar arrebatada de tal forma que o guri não percebe nada além do que ocorre nesse espaço do jogo – nem mesmo a presença de sua mãe que o supervisiona, atrás do muro da casa

Afirmam-se nessas situações de conflito, bem como nas atividades ludocriativas com outras crianças – o que aponta para o potencial das interações entre as crianças, do “complexo criança-criança”, ignorado pelos adultos, segundo os sociólogos Opie e Opie (Apud Ennew, 1994).

Seus espaços-tempos para o jogo criativo atestam que não há uma total curricularização de suas vidas – como demonstraram as pesquisas feitas com crianças européias e norte-americanas.

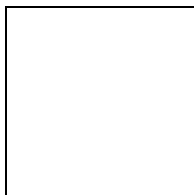


Figura 8.116 Abandonando os cadernos com as atividades escolares, os guris saem correndo atrás da bolinha em plena rua, a qual é o palco preferido para as suas atividades ludocriativas

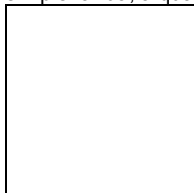


Figura 8.117 Enquanto os dois irmãos brincam de bola, o outro guri, de 6 anos, relaxa na grama, sem pressa. Esta cena nunca foi vista no ano anterior, quando sua mãe não lhe permitia sequer brincar no pátio dos gruis, que são seus vizinhos – o guri deitado na grama é o sujeito 6, pertencente à família 3

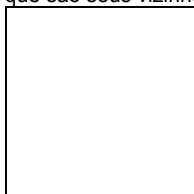


Figura 8.118 Ao fundo, o guri que estava deitado na grama, vai para outra rua, transversal a da sua casa, brincar com seus vizinhos, longe da supervisão de sua mãe

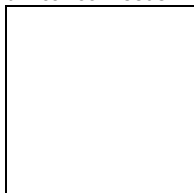


Figura 8.119 Com bandejas na mão, os guris brincam de lançar disco enquanto outros jogam futebol na rua transversal a que mora a maioria deles, a rua 18 de abril da vila pôr do sol – eles são os sujeitos 1 e 6, pertencentes às famílias 1 e 3, respectivamente

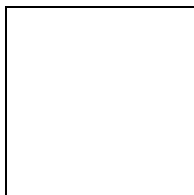


Figura 8.120 À direita e ao centro, dois irmãos - que são os sujeitos 2 e 3, pertencentes à família 1 – jogando futebol na calçada e na rua transversal a que moram – a 18 de abril da vila pôr do sol

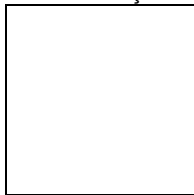


Figura 8.121 Aproximam-se dos jogadores de futebol, um guri e uma guria que conduzem suas bicicletas. Ao contrário dos gurus, as gurias são vistas, freqüentemente, acompanhadas de gurus maiores e/ou adultos nas ruas da Nova Santa Marta

Embora as crianças da Nova Santa Marta forjem, no cotidiano, seus espaços-tempos para brincar – sozinhas e em grupo – a tendência é de que estes diminuam em função do crescente urbanismo, que as afasta dos espaços públicos como as ruas.

Além disso, sem parques e pracinhas nas quais possam estar juntas, conviver e jogar com crianças e adultos, acabam restringindo-se apenas ao grupo familiar - como é o caso dos filhos únicos, cada vez mais freqüentes nas famílias brasileiras que estão tendo, segundo o último censo do IBGE, menos filhos.

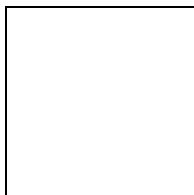


Figura 8.122 Um grupo de gurias, que são parentes, acompanhadas de apenas um guri – ele é o sujeito 5, pertencente à família 2 – brincam de pegar na calçada de uma rua, que tem intenso tráfego de veículos, inclusive coletivos. O pai pertencente à família 2, não permite que seus filhos brinquem com os vizinhos.

Essa situação de isolamento parece ser também vivida pelas gurias de diferentes idades, que, raramente, divertem-se nas ruas e calçadas da Nova Santa Marta – como no cenário lúdico acima – por não terem permissão de seus pais para circularem nestes lugares.

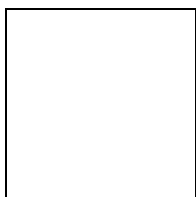


Figura 8.123 A direita, o sujeito 5 aparece próximo à movimentada rua, a qual situa-se transversalmente a que mora, brincando de pegar com gurias de diferentes idades, já que não convive com outros guris fora da escola

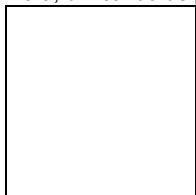


Figura 8.124 O pai deste menino, que aparece à esquerda - pertencente à família 2 - impede que ele encontre e jogue com os vizinhos crianças, já que estes são muito "danados" – segundo o relato da mãe pertencente à família 1, que é sua vizinha

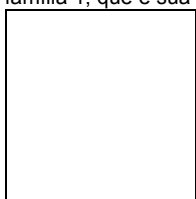


Figura 8.125 Esta cena que nunca foi vista no ano anterior, só foi possível pela presença no jogo - que ocorreu próximo à uma rua da vila pôr do sol com intenso trafego - das irmãs mais velhas deste menino, à esquerda – que é o sujeito 5, pertencente à família 2

Alguns dos pais das crianças da Nova Santa Marta também não permitem que seus filhos guris convivam com outras crianças, suas vizinhas, nem mesmo nos pátios das casas – como é o caso do sujeito 5, pertencente à família 2, cuja esperança é de, um dia, não morar mais nesse lugar.

Essa realidade é bastante freqüente entre as oito famílias participantes dessa investigação, de tal modo que apenas duas destas estimulam e oportunizam as interações dos seus filhos com crianças amigas e vizinhas, que vivem na Nova Santa Marta – conforme os relatos das mães das quinze crianças.

Os laços de solidariedade e cooperação entre as famílias vizinhas parecem, a cada dia, mais fragilizados, sendo suas crianças os elos, que ainda as ligam e instigam estes sentimentos bem como outros que as identificam como pessoas sociais. Esse papel exercido pelas crianças é crucial para a vida de todos nesse lugar.



Figura 8.129 À esquerda, o sujeito 9 e ao centro o sujeito 8, brincando com os bichos em miniatura

Figura 8.130 No barranco próximo ao muro da casa do sujeito 9, os gurus divertem-se, sem a supervisão do pai, que está dentro de casa

Além de ligarem os adultos, seus familiares, as crianças ligam-se entre si ao jogarem nos distintos ambientes da Nova Santa Marta. Nas ruas, nas calçadas e nos pátios, experimentam inovações e ensaiam criativamente, constituindo-se como sujeitos sociais.

É assim que dão continuidade ao processo civilizador esperado para este milênio, o qual começa pela oportunidade de transformar as regras do jogo para adequá-las às problemáticas atuais, superando os impasses de reprodução.

No exercício desse protagonismo, criam jogos e compartilham do ambiente em que vivem, recriando-o, tanto sob o ponto de vista social quanto ecológico – atendendo a essa urgência dos contextos regional e mundial.

Forjam, dessa maneira, seus ambientes bem como a si mesmos como pessoas totais – físicas, sociais, espirituais – nesse vasto universo das possibilidades ludocriativas.



Figura 8.131 Aqui o sujeito 9 está brincando com os cavalos em miniatura no pátio de sua casa acompanhado e seu primo de 5 anos, sob a minha supervisão, já que seu pai está dentro de casa



Figura 8.132 Criativamente, inventa um rio com água e sabão em pó



Figura 8.133 Juntos, os dois primos divertem-se com os pequenos cavalos – animais presentes no dia-a-dia da Nova Santa Marta



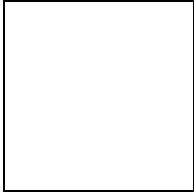


Figura 8.138 Sem chance de participar das brincadeiras dos guris, que estão no pátio, as gurias – que são primas e vizinhas – brincam com seu bicho e sua boneca preferidos





Nesse universo ludocriativo, aprendem as convenções sociais com uma margem de liberdade que as situa, paradoxalmente, fora das exigências da realidade. Nele, experimentam novas formas sociais, confirmando e criando condutas culturais.

O jogo, portanto, prepara a entrada na cultura existente assim como a expressão ludocriativa abre novas perspectivas socioculturais, dado esse manejo dos códigos simbólicos da representação social. É, dessa maneira, um âmbito de formação cultural, moral e ética das novas gerações (Dinello, 1997a).

Aprender a suportar a dor estoicamente, a auto-controlar-se, sacrificar-se pelo grupo, estimula a criança a vivenciar atitudes que são fundamentais dentro de uma escala de valores necessários a vida em comunidade - por isso “o jogo é formador da ética pessoalmente assumida” (Idem).



Figura 8.142 Guris com idades entre 5 e 8 anos divertem-se brincado de pegar na calçada e na rua 18 de abril da vila pôr do sol, sob a supervisão de duas das suas mãe – uma ao fundo, pertencente à família 1, e outra próxima do portão, à esquerda, que não aparece na foto



Figura 8.143 À esquerda, o sujeito 7, que nunca tem a permissão da mãe para brincar na calçada e na rua com seus vizinhos, conversando com eles, sob a supervisão de sua mãe, que não aparece na foto mas está próxima dele, no muro de sua casa

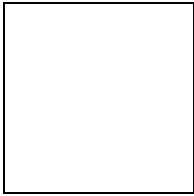


Figura 8.144 Os gestos das crianças – como o sorriso – prenunciam a brincadeira nunca antes observada, já que mãe do sujeito 7, à esquerda, nunca lhe autoriza nem mesmo a sentar no chão, evitando sujar-se

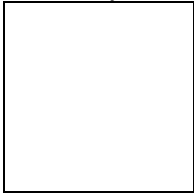


Figura 8.145 Inicia uma divertida brincadeira na qual as crianças puxam pelo braço um dos gurus, embalando. Esta brincadeira só acontece em função da minha presença e das demais crianças, já que sua mãe não permite que ele brinque, no dia-a-dia, com estas crianças, suas vizinhas



a

determinismo do meio ambiente ou dos impulsos instintivos, podendo ser ela mesma.

Jogando em grupo, descobre também os outros, semelhantes com características diferentes – sendo todos necessários para essa atividade realizar-se.

É, portanto, um encontro social da complementaridade humana, onde o protagonismo de cada um dos jogadores conjuga-se com as expectativas dos outros (Dinello, 1997a).

Conviver e compartilhar espaços-tempos, cuidar dos objetos lúdicos, organizar-se e participar democraticamente, vivenciar valores, como a solidariedade da equipe e a cooperação, são ações apreendidas na dinâmica dos jogos – por isso são tão necessários à construção da pessoa – da criança protagonista.

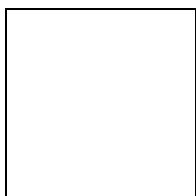


Figura 8.148 Na rua transversal a 18 de abril da vila pôr do sol e na calçada, guris com idades entre 5 e 10 anos brincam de pegar, sob a minha supervisão e o olhar da gurira de três anos – ela é o sujeito 4

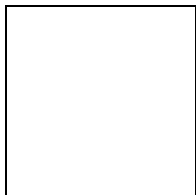


Figura 8.149 Os guris, ex-colegas de pré-escola – que são os sujeitos 9 e 11 – brincando de pegar na rua

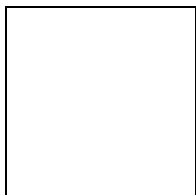


Figura 8.150 O sujeito 7 da pesquisa sorrindo ao brincar atrás do muro, no pátio de sua casa, sob os olhares de outras crianças, que são suas vizinhas

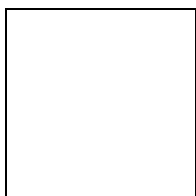


Figura 8.151 Sem a permissão da mãe para sair do ambiente familiar, o guri acaba encontrando entre os muros o lugar para divertir-se com outras crianças

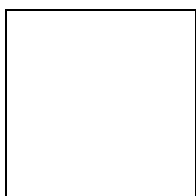


Figura 8.152 Acompanhado pelos olhares e sorrisos das outras crianças, o guri brinca com os soldados em miniatura

Serem elas mesmas – serem crianças - na atual sociedade organizada fundamentalmente para adultos, não é tarefa fácil. Deixa-las apropriarem-se dos espaços-tempos, também não é tão fácil assim.

Requer especialmente que os adultos as aceitem como são, atendendo as suas urgências - de estarem juntas e jogar com distintas pessoas em diferentes ambientes.

Com espaços-tempos para as atividades ludocriativas, podem ser protagonistas. Não é afinal destes sujeitos – ativos e criativos - que a atual sociedade tanto necessita?

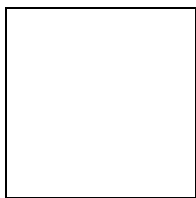


Figura 8.153 Os três gurus – que são os sujeitos 1, 3 e 7 - brincam com seus super-heróis, sob o olhar da guria que não participa da brincadeira

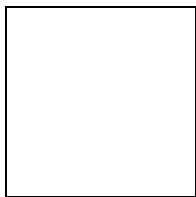


Figura 8.154 Entre os muros, divertem-se, por mais de uma hora, sem a supervisão de nenhum dos pais, que estão dentro de casa

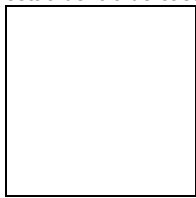


Figura 8.155 Entre arames e tábuas construídas para separarem suas casas, as crianças encontram seu espaço-tempo para o jogo

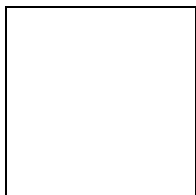


Figura 8.156 Sorridentes, não disfarçam a alegria que é jogar junto com outras crianças, transportando-se para essa realidade que pode ser criada aos seus modos lúdicos

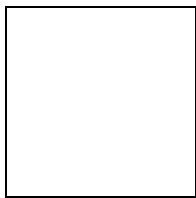


Figura 8.157 Não interrompem a brincadeira nem mesmo com a saída de algumas crianças, que vão brincar de bola no pátio

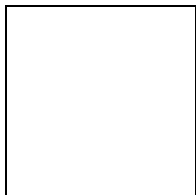


Figura 8.158 A brincadeira cessa quando um deles – o de calça vermelha - ouve a ordem da mãe para entrar e tomar banho



Figura 8.159 O sujeito 7 participante dessa pesquisa no muro do seu pátio, sozinho, conversa comigo enquanto outras crianças, suas vizinhas, aproximam-se também

“Faço um apelo à magna charta libertatis, ou seja, a carta magna dos direitos da criança. (...)
1. O direito da criança de viver sua vida de hoje.
2. O direito da criança a ser o que ela é”
(Korczak, 1997)

9 AMBIENTES DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

El impulso lúdico es fuente de vida, es él quien armoniza al homo-sapiens y al homo-faber; demos su espacio y tiempo libre al homo-ludens (Dinello, 1996, p. 51)

9.1 Os Compromissos com as Crianças

“As crianças tem sua infância hoje, portanto, temos um compromisso com ela hoje mesmo, onde quer que elas estejam” (Cuberes, 2002, p. 9), sejam em suas casas – onde os pais da Nova Santa Marta estão a, cotidianamente, a

cuidá-las, de distintos modos – a partir de suas diferentes interpretações sobre o que é ser criança e como educar-lhes.

Mesmo em situações vulneráveis – de desemprego – tentam oferecer aos filhos crianças as oportunidades – entre os quais a de ensinar-lhes desde muito cedo as letras e inserir-lhes, aos 6 anos, em escolas – que não tiveram e que – segundo sonham – poderá tirar-lhes da condição em que vivem e – para alguns – levar-lhe para outro lugar que não se sabe onde fica.

Sem espaços públicos - como praças, parques, pracinhas - para que suas crianças tenham experiências de vida coletiva, uma parte deles continua a permitir que saiam de suas casas em direção a outros pátios, pequenas ruas, onde as crianças encontram-se e ainda vivem suas infâncias.

Ao mesmo tempo, prosseguem a levantar cercas e muros – que os separam até mesmo de seus familiares – buscar seguranças e a viver, cada vez mais, com medo de tudo e de todos.

Logo – em um futuro que já é presente – não terão mais as ruas. Sem elas, sem espaços coletivos em que possam encontrar-se, sem creches – que mesmo prometidas não proliferam – para onde irão suas crianças e o que lhes estará reservado ou “predestinado”?

Para além dos discursos e dos 94 milhões de promessas – como afirmou Mandela – é preciso agir, sem demoras e hesitações, em prol das crianças e das suas famílias através de propostas em todas as áreas – saúde, educação, assistência social.

Somente com esforços por parte de órgãos governamentais e não governamentais, de distintos setores da sociedade, pode-se ter um futuro diferente para todos.

Quanto aos nossos compromissos enquanto educadores parece que um deles é gerirmos ambientes educativos – “ambientes lúdicos, inovadores, programas de animação e ludoeducação” (Consoni, 2000, p. 74) que preencham as necessidades das crianças.

Com eles, podemos responder a um dos apelos das famílias trabalhadoras e aos anseios das crianças, que só querem hoje viver suas infâncias.

9.2 Os Ambientes Lúdicos: Espaços Coletivos de Expressão

Criativa

É urgente, hoje, criar espaços – ambientes educativos - “de expressão múltipla onde o centro de ação seja a criança em seu impulso lúdico-criativo” (Dinello, 1996, p. 12).

Espacio educativo don elos niños pueden manifestarse, conocerse e instruirse en un ambiente de expresión lúdico-creativa. En realidad, múltiples ocasiones de aprendizajes espontáneos y diversas formas de socialización junto a sus compañeros de juegos, reunidos en una gran heterogeneidad de participantes (Dinello, 1996, p. 9)

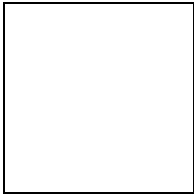


Figura 9.2.160 Educadora participante do grupo de ludoteca da OMEP/Santa Maria contando uma lenda para as crianças de 2 a 6 anos, na Instituição de Educação Infantil, a Sinos de Belém, da Nova Santa Marta, em novembro de 2000.

Nesses ambientes, os educadores – entre os quais os da infância - podem oportunizar, cotidianamente, uma educação mais criativa para todas as crianças através de diferentes atividades de expressão.

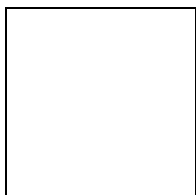


Figura 9.2.161 Educadora participante do grupo de ludoteca da OMEP/Santa Maria conduz um trem e canta uma música com todas as crianças – filhos e filhas das famílias da Nova Santa Marta, na pracinha da instituição – enquanto, dentro da creche mais três educadoras do grupo de ludoteca juntamente com as educadoras da Sinos de Belém organizam os espaços de expressão lúdica

Em um grupo heterogêneo – constituído tanto por crianças quanto adultos - favorecem as trocas entre pessoas com diferentes habilidades, conhecimentos, experiências.

Interatuando com outros bem como com jogos e múltiplos objetos, as crianças concretizam uma experiência que conduz a novas representações de si mesma e dos outros em um espaço de dinâmica convivência.

Através das múltiplas atividades de expressão lúdico-criativa apropriam-se de regras de respeito inter-pessoal e vivenciam momentos em que compartilham dos bens culturais.

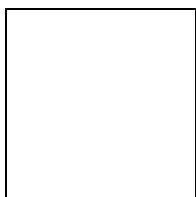


Figura 9.2.162 Após serem pintados por uma das educadoras e terem escolhidos suas roupas, seus papéis, as crianças estão prontas para iniciar as encenações

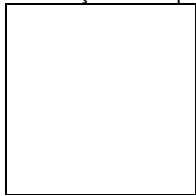


Figura 9.2.163 Um dos educandos da instituição de educação infantil, que é também um dos protagonistas desse estudo, na porta de saída da “Sinos de Belém”, pronto para começar a encenação no papel de policial

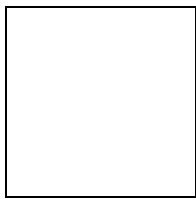


Figura 9.2.164 As crianças, após retornarem do pátio, onde aguardavam a organização do ambiente, observam tudo e começam a manipular os materiais pelos quais se interessam e escolhem

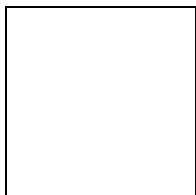


Figura 9.2.165 Guris, de todas as idades, pintam juntos – à esquerda - em um painel colocado no chão – do qual foram retirados as mesas e as cadeiras que são utilizadas nas refeições das crianças – enquanto as gurias – à direita – recortam caixinhas de diferentes tamanhos para fazer seus próprios brinquedos

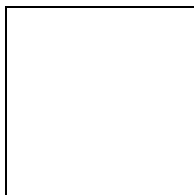


Figura 9.2.166 Educadora participante do grupo da ludoteca da OMEP/Santa Maria sentada no chão junto com as crianças que estão a inventar seus brinquedos, sob os olhares das educadoras da “Sinos de Belém” que acompanham as atividades

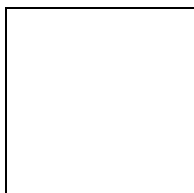


Figura 9.2.167 As crianças criando com diferentes materiais – a maioria dos quais sucatas coletadas e organizadas pelo grupo de ludoteca da OMEP – que veio realizar essa experiência a convite de uma das educadoras dessa instituição, a qual havia frequentado um curso de formação para educadores infantis na OMEP/Santa Maria

9.3 Os Ambientes de Convivência de Diferentes Gerações

Nesses espaços de expressão lúdico-criativa – organizados fora das instituições, em praças públicas - crianças e adultos, de todas as gerações, podem vir a conviver e a co-educarem-se.

Com as crianças, os adultos podem experimentar-se criativa e ludicamente, aprenderem, descobrindo novas facetas das convivências sociais e de si mesmo, sob o encanto dessa atividade – lúdica – que também o arrebatava.

Experimentando diversas formas de expressão, crianças e adultos, podem ensaiar a criatividade ao mesmo tempo em que desfrutam da tão necessária convivência.

Além disso, através dessas atividades lúdicas, afirmam-se como protagonistas e confirmam – em um mundo global - suas identificações e pertencimentos a um local, suas identidades regionais – latino-americanas, brasileiras.

Através dessas práticas grupais – que rompem com os isolamentos cada vez mais crescentes – constroem-se vínculos e renovam as esperanças de comunidades segregadas.

Juntos, podem vislumbrar o possível em meio ao impossível – em um mundo em que a maioria é maltratada, todos os dias, em detrimento de poucos – renovando suas utopias.

Hay un momento sublime, cuando un niño llega al mundo; hay un momento romántico cuando los jóvenes descubren el amor; hay un momento poético cuando la naturaleza invade los sentimientos de los adultos; y también hay momentos de profunda alegría de vivir cuando todos jugamos.

Es por esto que la animación lúdica nos entusiasma y nos llena de esperanzas; aún cuando nos toca vivir un período social trastornado por las guerras y las desmesuradas ambiciones de lucro.

El ser humano se hace inteligente porque se descubre jugando e se organiza solidariamente cuando comparte la animación lúdica. Toda comunidad construye un nuevo horizonte cuando en la plaza principal se encuentran los abuelos con los adultos y los jóvenes, rodeando a los niños que tomándose de las manos entonan una ronda de ludotecas.

América latina aún lucha por sus espacios de vida, por su autonomía cultural, por el bienestar económico y por políticas honestas; ella nos espera en el entusiasmo de compartir impulsos lúdicos plasmando nuevos horizontes (Dinello, 1996, p. 103)

REFERÊNCIAS

- ALWIN, Duane F. Historical changes in parental orientation to children. *Sociological Studies of Child Development*, v. 3, p. 65-86, 1990.
- ARIÈS, Philippe. Du sérieux au frivole. In: ARIÈS, P.; MARGOLIN, J.C. Les jeux à la Renaissance. Paris: Vrin, 1982. p. 7-15.
- AMBERT, Anne-Marie. Sociological theorizing on children: concluding thoughts. *Sociological Studies of Children*, v. 7, p. 247-255, 1995.
- BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BETTO, Frei. Arte de ser criança. *Folha de São Paulo*, São Paulo, p.A3, 12 de outubro de 2001.
- BRANCO, Angela; ROCHA Rivane Ferraz da. A questão da metodologia na investigação científica do desenvolvimento humano. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 14, n. 3, p. 251-258, set./dez. 1998.
- BRANCO, Angela Uchoa; METTEL, Thereza Pontual de Lemos. Canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 11, n. 1 p. 13-22, jan./mar. 1995.
- BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.
- BRASIL. Ministério da Ação Social. Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto do adolescente e da criança*. Porto Alegre, 1990.
- BRAZELTON, T. Berry; GREENSPAN, Stanley I. *As necessidades essenciais das crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. *O jogo e a educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.
- . A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998b.
- . *Brinquedo e cultura*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BUCHNER, Peter M.; KRUGER, Heinz-Hermann; DU BOIS-REYMOND, Manuela. Growing up as a "modern child in Western Europe: the impact of modernization and civilization processes on the everyday lives of children. *Sociological Studies of Child Development*, v. 6, p. 1-23, 1994.

BUCHNER, Peter; KRUGER, Heinz-Hermann; DU BOIS-REYMOND, Manuela. Growing up in three European Regions. In: CHISHOLM, L. et al. (eds.) *Growing-up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies*, New York: Walter de Gruyter, 1995. p. 43-60.

CAILLOIS, Roger. *Les mythes et les jeux*. Paris: Gallimard, 1957.

---. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem* (1958). Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS, Maria Malta. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: Maria Lúcia de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27-33

CARVALHO, Ana Maria; HAMBURGER, Amélia Império; PEDROSA, Maria Isabel. Interação, regulação e correção no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. *Publicações IFUSP*, São Paulo, n. 1196, jan. 1996.

CARVALHO, Ana Maria; PEDROSA, Maria Isabel. A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 60-65, mai. 1995.

CARVALHO, Ana Maria A.; BERALDO, Katharina E. Arnold. Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 71, p. 55-61, nov. 1989.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1987.

CONSONI, Adelaide Fátima. *Brincar: uma trama de harmonia no tecido social*. São Paulo: PUC, 2000. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.

---. *O brincar é parte integrante de todas as sociedades humanas: o brincar e a resiliência*. São Paulo: 2000. Disponível em: <http://www.mundosocial.com.br> Acesso em: 16 out. 2000.

CORSARO, William A. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

---. Discourse processes within peer culture: from a constructivist to an interpretive approach to childhood socialization. *Sociological Studies of Child Development*, v. 1, p. 81-101, 1986.

---. Young children's conception of status and role. *Sociology of Education*, n. 52, p. 46-59, 1979.

CORSARO, W. A.; MILLER, P. (Eds.) *Interpretive approaches to children's socialization*. San Francisco: Jossey Bass, 1992.

CORSARO, W. A.; EDER, D. Children's peer cultures. *Annual Review of Sociology*, n. 16, p. 19-220, 1990.

CRAIDY, Carmem Maria. A educação da criança de zero a seis anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 57-61

---. A educação infantil e as novas definições da legislação. *Espaços da Escola*, Ijuí, n. 34, p. 17-21, out./dez. 1999.

CUBERES, María Tereza Gonzáles. *Infância e educação infantil: reflexões sobre a teoria na prática*. Santa Maria: Pallotti, 2002.

DANTAS, Heloysa. *A infância da razão: uma introdução à psicologia da inteligência de Henri Wallon*. São Paulo: Manole Dois, 1990.

---. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de; LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992a. p. 85-98.

---. Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In: DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de; LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992b. p. 35-44.

DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de. Três perguntas a vygotkianos, wallonianos e piagetianos. In: DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de; LA TAILLE, Yves de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992c. p. 101-115.

---. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuição de Wallon. *Temas em Psicologia*, n. 3, p. 73-76, 1993.

---. Algumas contribuições da psicogenética de Henri Wallon para a atividade educativa. *Revista de Educação AEC*, Brasília, ano 23, n. 91, p. 45-51, 1994.

---. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 111-121.

DANTAS, Heloysa; GALVÃO, Izabel. O lugar das interações sociais e das emoções na experiência de Jean Itard com Victor do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (Orgs.) *As experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 83-103.

DAS, Robin & McCARTHY, Doyle. The cognitive and emotional significance of play. *Sociological Studies of Child Development*, v. 1, p. 35-54, 1986.

DINELLO, Raimundo. *Expressão lúdico criativa*. 6 ed. Uberaba: Universidade de Uberaba, 1997a.

- . *Expresión y creatividad*. Montevideo: Ediciones Nuevos Horizontes, 1997b.
- . *El juego – ludotecas*. 3 ed. Montevideo: Ediciones Nuevos Horizontes, 1996
- DUFLO, Colas. *O jogo: de Pascal a Schiller*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ENNEW, Judith. Time for children or time for adults? In: QVORTRUP, J. et al. (eds.) *Childhood Matters*. Avebury: Aldershot, 1994. p. 125-144.
- FONSECA, Cláudia. Pais e filhos na família popular: início do século XX. In: D'INCAO, Maria Ângela (Org.) *Amor e família no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1989a.
- . A história social no estudo da família: uma excursão interdisciplinar. *BIB, ANPOCS*, n. 27, p. 51-73, 1989b.
- . Criança, família e desigualdade social no Brasil. In: RIZZINI, Irene et al. *A criança no Brasil de hoje: desafio para o terceiro milênio*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1993.
- . Antropologia, educação e cidadania. *Revista do GEMPA*, Porto Alegre, n. 3, p. 75-83, mar. 1994.
- . *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995a. cap. 1: A outra família brasileira: antropologia, desigualdade e diferença, p. 13-23.
- . *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995b. cap. 2: O que significa um filho?, p. 25-42.
- . *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995c. cap. 4: Somando mães, p. 75-99.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. F.; DALLA ZEN, M. I. H. *Planejamento: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.
- FRONES, Ivar. Dimensions of childhood. In: QVORTRUP, J. et al (eds.) *Childhood Matters*, Avebury: Aldershot, 1994. p. 145-164.
- GADOTTI, Moacir. Janusz Korczak: precursor dos direitos das crianças. In: GADOTTI, Moacir et al. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*. Porto Alegre: L&PM, 1999.
- GALVÃO, Izabel. *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 3 ed Petrópolis: Vozes, 1995.

GARKOV, Adriana Friedman. *Jogos tradicionais na cidade de São Paulo: recuperação e análise da sua função educacional*. São Paulo: UNICAMP, 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1990.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GOETZ, J. P.; LECOMPTE, M. D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, 1988.

GOFFMAN, Erving. *Lês cadres de l'expérience*. Paris: Editions de Minuit, 1991.

GOMES, Cleomar Ferreira. *Brinquedos e brincadeiras em grupos de meninos de diferentes culturas: uma análise da ludicidade*. Mato Grosso: UFMT, 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.

HARTUP, W.W. Conflict and friendship relations. In: SHANTZ, C. U.; HARTUP, W. W. (Orgs.) *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press, 1992.

HOLT, John. *How children learn*. Pelican Books; Preading Creat Britain, 1984.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Contribuições da teoria vygotskiana para uma fundamentação psicospistemológica da educação. In: FREITAS, Maria Tereza de A. (Org.) *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998a. p. 21-34.

---. O desenvolvimento infantil e a problemática educativa: uma orientação sócio-cultural. In: KREBS, Ruy J.; COPETTI, Fernando; BELTRAME, Thais S. (Orgs.) *discutindo o desenvolvimento infantil*. Santa Maria: Pallotti, 1998b.

---. Educação infantil: o jogo protagonizado como atividade desenvolvvente. *Educação*, Centro de Educação, UFSM, v. 18, n.2, p. 37-45, 1993-1995,

JAMES, Allison; PROUT, Alan. Hierarchy boundary, and agency: toward a theoretical perspective on childhood. *Sociological Studies of Children*, v. 7, p. 77-99, 1995.

JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.) *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1990.

JAVEAU, Claude. Dix propositions sur l'enfance, objet des sciences sociales. *Revue de l'Institut de Sociologie*. Université Libre de Bruxelles, v. 1-2, p. 15-19, 1994.

KALEKIN-FISHMAN, Devorah. Performances and accounts: the social construction of the kindergarten experience. *Sociological Studies of Child Development*, v. 2, p. 81- 104, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 13-43.

KORCZAK, Janusz. *Como amar uma criança*. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

---. O direito da criança ao respeito. In: DALLARI, D.; KORCZAK, J. *O direito da criança ao respeito*. 2 ed. São Paulo: Summus, 1986.

LANCY, David F. *Playing on the mother-ground: cultural routines for children's development*. New York: The Guilford Press, 1996.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988. p. 119-142.

ELIS REGINA. Cartomante. Ivan Lins, Vitor Martins [Compositores]. In: Sucessos inesquecíveis de Elis Regina. [s.l.]: Warner Chappell, 1977. 3CD. Faixa 13 (3min 17s). Remasterizado em digital

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Eds). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 137-155

MANDELL, Nancy. Childrens's negotiation of meaning. In: WASKLER, F. C. (ed.) *Studying the social of children: sociological readings*. London: The Falmer Press, 1991. p. 161-178

---. The Least-adult role in studying children. *Journal of Contemporary Ethnography*, v. 16, n. 4, p. 433-467, 1988.

MELLO, Cátia Olivier. *A interação social na brincadeira de faz-de-conta: uma análise da dimensão metacomunicativa*. Porto Alegre: UFRGS, 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1994.

MERANI, Alberto L. *Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Editorial Notícias, 1977.

MOLLO-BOUVIER, S. Introduction à enfances et sciences sociales. *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, 1994.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

---. *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris: L'Harmattan, 1997.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

NADEL, Jacqueline. Imitation et communication: um abord comparative chez l'enfant autiste et le jeune enfant prélangagier. In: HOCHMANN, J.; FERRARI, P. (Eds.) *Imitation et identification chez l'enfant autiste*. Paris: Bayard, 1992.

---. *Imitation et communication entre jeunes enfants*. Paris: PUF, 1986a.

---. Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original. In: WEREBE, Maria. José. Garcia.; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. (Orgs.) *Henry Wallon*. São Paulo: Ática, 1986b. p. 7-21

NADEL, Jacqueline; BAUDONNIÈRE, Pierre-Marie. Imitação, modo preponderante de intercâmbio entre pares, durante o terceiro ano de vida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 39, p. 26-31, nov. 1981.

NADEL, Jacqueline. The functional role of imitation in personality development: Wallon's contribution. *French Language Psychology*, n 1, p. 169-177, 1980.

NASCIMENTO, M. L. B. P. *Corpo e fala na constituição do eu*: investigação sobre o prelúdio da pessoa numa creche pública. São Paulo:USP, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

NEW, Rebecca S. Quando c'è Figli - Quando se Tem Filhos: observações sobre a primeira infância na Itália. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Orgs.) *Bambini*: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OLDMAN, D. Adult-child relations and class relations. In: QVORTRUP, J. et al. (Eds.) *Childhood matters*. Avebury: Aldershot, 1994. p. 43-58.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Vidas compartilhadas*: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 1999.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.) *A criança e seu desenvolvimento*: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Zilma; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. O valor da interação criança-criança em creches no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 87, p. 62-70, nov. 1993.

OLIVEIRA, Zilma; A. M., Vitória; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Jogos de papéis*: uma perspectiva para análise do desenvolvimento humano. São Paulo: USP, 1988. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1988.

OLIVEIRA, Waléria Fortes de. *Um lugar chamado Lar*: a trilha de um grupo de 1974 a 1996. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

OSWALD, Hans. Negotiations of norms and sanctions among children. *Sociological Studies of Child Development*, v. 5, p. 99-114, 1992.

PALACIOS, Jesús (Comp.) *Psicología e educación del niño: una comprensión dialéctica del desarrollo y la educación infantil*. Madrid: Visor, 1987.

PASSUTH, Patricia M. Age hierarchies within children's groups. *Sociological Studies of Child Development*, v.2, p. 185-203, 1987.

PEDROSA, Maria Isabel; HAMBURGER, Amélia Império; CARVALHO, Ana. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. *Publicações IFUSP*, São Paulo, n. 1196, p. 1-34. jan. 1996.

PEDROSA, Maria Isabel Patrício de Carvalho. *Interação criança-criança: um lugar de construção do sujeito*. São Paulo: USP, 1989. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1989.

PEREIRA, Maria Izabel Galvão Gomes. *Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil*. São Paulo: USP, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

---. *O espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon*. São Paulo: USP, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1992.

QVORTRUP, Jens. Childhood in Europe: a new field of social research. In: CHISHOLM, L. et al. (eds.) *Growing-up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies*. New York: Walter de Gruyter, 1995. p. 7-20.

QVORTRUP, J. et al. *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Avebury: Aldershot, 1994.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia S.; SILVA, Ana Paula S. Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 13, n. 2, p. 281-293, 2000.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, p. 59-63, nov. 1988.

---. *Mãe & criança, separação & reencontro*. São Paulo: Edicon, 1986.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (Orgs.) *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SAWAYA, Sandra Maria. A infância na pobreza urbana: linguagem oral e escrita da história pelas crianças. *Psicologia USP*, v. 12, n. 1, p. 153-178, 2001.

---. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p.67-81,

jan./jun. 2000.

---. *Pobreza e linguagem oral: as crianças do jardim Piratininga*. São Paulo: USP, 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1992.

SAWYER, Keith. A Developmental model of heteroglossic improvisation in children's fantasy play. *Sociological Studies of Child Development*, v. 7, p. 127-151, 1995.

SHANTZ, C. U. Conflicts between children. *Child Development*, n. 58, p. 283-305, 1987.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

STERN, D. *Le monde interpersonnel du nourrisson: une perspective psychanalytique et développementale*. Paris: PUF, 1989.

UNICEF. *Situação mundial da infância 2000*. Brasília, 2000.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Wallon e o papel da imitação na emergência de significado no desenvolvimento infantil. In: PEDROSA, Maria Isabel et al. (Org.) *Investigação da criança em interação social*. Coletâneas da ANPEPP. Recife: Ed. da UFPE, 1996. p. 33-47

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; VALSINER, Jaan. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños: um modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada, 1996.

TREVARTHEN, C. The function of emotions in early infant communication and development. In: NADEL, J.; CAMAIONI, L. (Orgs.) *New perspectives in early communication development*. London, Routledge, 1993. p. 48-81.

VITELLESCHI, S. G. *Aprender jugando desde las actitudes sociales*. Buenos Aires: Bonum, 1993.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

---. *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal, 1982.

WAKSLER, F. C. Studying children: phenomenological insights. *Human Studies*, Dordrecht, v. 9, n.1, p. 71-82, 1988.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro, Editorial Andes, [1941?]

---. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975a.

- . *Objectivos e métodos da psicologia*. Lisboa, Editorial Estampa, 1975b.
- . The psychological development of the child (1947). *Journal of mental health*, n. 1, v. 4, p. 29-39, 1973.
- . A evolução dialéctica da personalidade. In: MERANI, Alberto L. *Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Editorial Notícias, 1977a., p. 295-305.
- . O orgânico e o social no homem. In: MERANI, Alberto L. *Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Editorial Notícias, 1977b. p. 285-295.
- . A psicologia genética. In: MERANI, Alberto L. *Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon*. Lisboa: Editorial Notícias, 1977c. p. 305-322.
- . *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979.
- . A atividade proprioplástica. In: WEREBE, Maria. José. Garcia.; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. (Orgs.) *Henry Wallon*. São Paulo: Ática, 1986a. p. 141-148.
- . Psicologia e educação da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.) *Henry Wallon*. São Paulo: Ática, 1986b. p. 149-157.
- . O papel do outro na consciência do eu. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.) *Henry Wallon*. São Paulo: Ática, 1986c. p. 158-167.
- . Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.) *Henry Wallon*. São Paulo: Ática, 1986d. p. 168-178.
- . Psicopatologia e psicologia genética. In: WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (Orgs.) *Henry Wallon*. São Paulo: Ática, 1986e. p. 179-186.
- . *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.
- . *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.
- WEREBE, Maria. José. Garcia.; NADEL-BRULFERT, Jacqueline. (Orgs.) *Henry Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.
- WRONG, D. The Oversocialized concept of man in modern sociology. *American Sociological Review*, v. 26, p. 184-193, 1961.
- ZAZZO, René. *Henri Wallon: psicologia e marxismo*. Lisboa: Editorial Veja, 1978.