

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**A CRIANÇA E OS ARTEFATOS LÚDICOS: UM ESTUDO
ETNOGRÁFICO DA CULTURA LÚDICA DA RUA**

Francisca Josélia Inocêncio de Lima

Fortaleza - CE
2010

FRANCISCA JOSÉLIA INOCÊNCIO DE LIMA

**A CRIANÇA E OS ARTEFATOS LÚDICOS: UM ESTUDO
ETNOGRÁFICO DA CULTURA LÚDICA DA RUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará como um dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.

**Fortaleza - Ceará
2010**

Ficha Catalográfica elaborado por
Ericson Bezerra Viana - Bibliotecário - CRB -3/818
ericson@ufc.br
Biblioteca de Ciências Humanas

L698a

Lima, Josélia Inocência de.

A criança e os artefatos lúdicos: um estudo etnográfico da cultura lúdica da rua / Josélia Inocência de Lima . – 2010.

124 f. : il. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará,
Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação
Brasileira, Fortaleza(CE), 15/09/2010.

Orientação: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Vasconcelos da Costa.
Inclui bibliografia.

1- BRINQUEDOS - EDUCAÇÃO. 2- CULTURA. 3- CRIANÇAS.

I- Vasconcelos, Maria de Fátima Vasconcelos da ., orientador.

II - Universidade Federal do Ceará. III- Título.

CDD (22ª ed.) 371.337098131

FRANCISCA JOSÉLIA INOCÊNCIO DE LIMA

**A CRIANÇA E OS ARTEFATOS LÚDICOS: UM ESTUDO
ETNOGRÁFICO DA CULTURA LÚDICA DA RUA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data da aprovação: _____/_____/_____.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Fátima Vasconcelos – Universidade Federal do Ceará
(Orientadora)

Prof^a Dr^a Celeste Cordeiro – Universidade Estadual do Ceará

Prof^a Dr^a Bernadete Porto – Universidade Federal do Ceará

À minha mãe Zélia, que sempre colocou os estudos em primeiro lugar na vida de seus filhos e fez tudo o que podia para educá-los.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e ao meu anjo da guarda.

À minha mãe Zélia, meu pai Alberto e aos meus irmãos Eduardo, Fabrício, Sandra e Glauciane, por sempre me apoiarem e estarem comigo em todos os momentos.

Às minhas amigas queridas: Núbia, Cícera, Cristiane Pascoal, Cristiane Rodrigues, Aline, Cristiane Theophilo, Sandra, Daniele e Marcelle, que sempre me apoiaram, me deram força durante o meu percurso acadêmico e me deram carinho e puxões de orelha, quando eu precisava. Amigas de todas as horas que sempre estiveram ao meu lado.

À Fátima Vasconcelos que sempre foi muito mais que uma orientadora para mim. Por ter me apresentado ao mundo da pesquisa, ter me ajudado a conhecer e a desenvolver o meu potencial e sempre acreditar em mim. A quem tenho muito apreço, respeito e admiração.

À minha madrinha que sempre cuidou carinhosamente de mim. E também, aos meus tios e tias, primas e primos que acompanharam um pouco essa minha jornada.

A todos que me incentivaram a fazer a seleção do mestrado e estiveram comigo até o último instante, em especial: Aline, Núbia, Marcelle e Edilmar. E à Poliana que me ajudou nas vídeo-gravações da pesquisa.

A todos que fazem parte do grupo de pesquisa LUDICE, principalmente Fátima, Marcelle, Núbia, Georgia, Marcus, Raquel, Rubens, Genivaldo e Veriana, com quem pude aprender bastante todo esse tempo e com quem pude compartilhar momentos muito divertidos.

Ao Cláudio, Moana e Gina pelo respeito e carinho com que sempre me trataram ao longo do meu percurso acadêmico.

Às minhas companheiras de trabalho do CEI Osmírio Barreto por me apoiarem na realização deste trabalho, em especial: Fabrícia, Régia, Ivone, Mariluce e Patrícia.

Às crianças e demais moradores da Rua Coronel Fabriciano que participaram da pesquisa e que depositaram sua confiança em mim, me respeitaram e me trataram muito bem.

À CAPES que financiou grande parte da minha pesquisa com uma bolsa.

[...] Nesse pequeno espaço que a criança habita, se ergue o monumental trabalho da imaginação, frágil renda cujos fios tecem o indecifrável liame entre a fantasia e a realidade.

(Fátima Vasconcelos)

RESUMO

A presente pesquisa, dando continuidade ao trabalho “Entre mãos e máquinas: a lógica de construção dos artefatos lúdicos”, desenvolvido como iniciação científica na graduação, procurou compreender a relação das crianças com os artefatos lúdicos industriais e artesanais a partir dos modos de brincar num contexto cultural específico, a rua. O corpus foi constituído pelos registros das observações das atividades lúdicas desenvolvidas livremente por crianças e adultos residentes na rua Coronel Fabriciano, no bairro Granja Portugal, na periferia de Fortaleza. A utilização do estudo de caso em educação de inspiração etnográfica como metodologia da pesquisa possibilitou perceber as particularidades culturais do brincar em função do contexto estudado. Para a análise do *corpus*, recorreu-se às categorias teóricas: *modos de brincar*, adequada por Costa a partir das *maneiras de fazer* de Certeau; *discurso* tal como conceituado por Bakhtin e *cultura lúdica*, na perspectiva inaugurada por Brougère. Os resultados deste estudo sugerem que a natureza dos artefatos e o contexto onde se organizam as brincadeiras jogam um papel importante na diferenciação dos modos de brincar. Porém, a iniciativa da criança complexifica essas relações na medida em que ela dialoga com os múltiplos discursos que perpassam as práticas lúdicas respondendo em parte pela produção da cultura lúdica, atuando tanto no diálogo com a geração precedente quanto na disseminação entre os pares.

Palavras- chave: Cultura lúdica. Modos de brincar. Discurso. Criança. Artefatos lúdicos.

ABSTRACT

This research, continuing to work “Between hands and machines: the logic of building of playful artifacts”, developed as scientific initiation in degree course, tried to understand the relationship of the children with the industrial playful artifacts and crafts artifacts from the modes of play in a specific cultural context, the street. The *corpus* was composed of the records of the observations of free playful activities developed by children and adults residents in the Coronel Fabriciano Street, in the Granja Portugal district in the periphery of Fortaleza. The use of the case study in education inspired ethnographic research methodology made possible to realize the cultural peculiarities of to play in the context studied. For the analysis of the *corpus*, we resorted to theoretical categories: modes of play, appropriated by Costa from manners of make of Cearteau, discourse as conceptualized by Bakhtin and playful culture, from the perspective inaugurated by Brougère. The results of this study suggests that the nature of the artifacts and the context in which they organize the playful activities playing an important role in the differentiation of modes of play. However, the initiative of the child makes complex this relationships in that it dialogues child with the multiple discourses that pervade the playful practices partly account for the production of the play culture, acting both in dialogue with the previous generation as in the dissemination between peers.

Key- words: Playful culture. Modes of play. Discourse. Child. Playful artifacts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
Capítulo I: BRINQUEDO E CRIANÇA: O QUE ELES PODEM NOS DIZER?	15
1.1 Por que estudar o brinquedo?	15
1.1.1 Por que <i>beyblade</i> e pião?	20
1.2 A relação criança-brinquedo no curso da história	22
1.2.1 As transformações da noção de Infância	23
1.2.2 Brinquedo: de objeto sacro a objeto de consumo	27
1.2.3 Brinquedo e criança: unidos pelo acaso?.....	32
Capítulo II: DELIMITAÇÃO DAS CATEGORIAS TEÓRICAS	35
2.1 O que é brincar, brinquedo, jogo?	35
2.2 A Cultura lúdica	39
2.3 Os modos de brincar	40
2.4 Práticas discursivas: a abordagem enunciativa da linguagem.....	41
2.5 Descrição e análise do piloto	44
Capítulo III: CONSTRUÇÃO DO CAMPO DA PESQUISA.....	48
3.1 Jogos tradicionais infantis: brincadeiras de ontem no contexto da contemporaneidade	48
3.2 Metodologia da pesquisa: o estudo de caso etnográfico em educação.....	51
3.3 Descrição do campo de pesquisa	55
3.3.1 Os sujeitos da pesquisa	55
3.3.2 O <i>locus</i>	57
3.3.3 Descrevendo os procedimentos metodológicos.....	58
3.4 Os desafios do pesquisador no campo	59
3.4.1 Um convite para jogar bila: aproximação com os sujeitos a partir dessa prática lúdica tradicional	59
3.4.2 Uma rua de brincantes	61
3.4.3 Da sala de aula para a rua: uma professora pesquisadora e brincante	64
3.4.4 Bastidores da pesquisa.....	65

Capítulo IV: RESULTADOS E ANÁLISES: A BRINCADEIRA	
NO CONTEXTO DA RUA.....	69
4.1 O contexto da rua como palco da Cultura Lúdica	71
4.1.1 Temporalidade e micro-temporalidades: tradição e inovação na cultura lúdica de rua	71
4.1.2 A relação adulto-criança na cultura lúdica da rua	71
4.1.3 O jogo de pião tradicional	73
4.1.3.1 O jogo Passa deita	75
4.1.3.2 O jogo Quila	77
4.1.4 A interferência midiática na brincadeira	82
4.2 O discurso nas cenas lúdicas	85
4.2.1 O cotidiano no repertório lúdico da brincadeira.....	85
4.3 As crianças e as Maneiras de Fazer	88
4.3.1 Os modos de brincar: a subversão da lógica do brinquedo	88
4.3.2 A propriedade do brinquedo e sua utilidade na brincadeira	91
4.3.3 <i>Beyblade</i> versus pião: diferentes versões para uma mesma brincadeira	93
4.4 A identidade de gênero como fronteira na prática lúdica.....	99
4.4.1 As preferências das crianças pelos artefatos de acordo com o gênero	99
4.5 A relação intergeracional na transmissão da cultura lúdica	103
4.5.1 A cultura do pião como prática lúdica geracional	103
4.5.2 A aprendizagem na brincadeira	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
APÊNDICES	117

INTRODUÇÃO

Quando ainda cursava a graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Ceará, tive¹ a oportunidade de, como bolsista de um subprojeto de pesquisa intitulado: “Produção de artefatos lúdicos artesanais e industriais no cenário contemporâneo”², integrar o grupo de pesquisa LUDICE³. O foco dos estudos do grupo é cultura lúdica, discurso e identidades nas práticas educativas. Este subprojeto derivou de uma pesquisa maior: “Cultura lúdica, identidade e educação da criança”, cuja problemática central é voltada para os processos de construção da identidade étnica infantil sob a mediação das práticas lúdicas. A partir da entrada no grupo de pesquisa participei ativamente das reuniões de trabalho e de estudo, engajando-me no subprojeto referido.

Deste envolvimento com a experiência de iniciação científica resultou a proposta deste estudo. Na pesquisa “Produção de artefatos lúdicos artesanais e industriais no cenário contemporâneo” tínhamos por objetivo compreender qual a lógica que está implicada no processo de construção de artefatos lúdicos artesanais e sua relação com os industriais no contexto do universo lúdico infantil. Para tanto, fizemos entrevistas com artesãos de brinquedos e pesquisamos os *sites* das indústrias de brinquedos para compreender as condições de produção e comercialização desses artefatos. O referido estudo apontou diferentes lógicas de produção implicadas na concepção, processo de fabricação e circulação dos artefatos lúdicos artesanais e industriais, e, por consequência, diferentes representações de infância. O brinquedo industrial, sendo parcializado e racionalizado em seu modo de fabricação, tem como finalidade a hegemonização do produto, para isso alia-se à mídia através de programas infantis, literatura, filmes, propagandas, para “conquistar a criança”. Para a indústria do brinquedo, a criança é uma consumidora em potencial, portanto, é

¹ Por vezes, neste trabalho, serão usadas a primeira pessoa do singular e do plural, posto que muitas vezes se tratará de momentos que são relacionados ao que compreendo ser de cunho individual (experiências pessoais, ideias), e momentos de cunho coletivo, como as contribuições da minha orientadora, do grupo de pesquisa e dos autores.

² Pesquisa desenvolvida sob a orientação da Profa. Fátima Vasconcelos da Costa e financiada pelo CNPq, na qual atuei como bolsista de iniciação Científica de 2005 a 2007. Foi publicada no livro Modos de Brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação, pelas edições UFC, no N° 48 da Coleção Diálogos Intempestivos, em 2007.

³ Grupo de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC (www.ludice.ufc.br).

necessário que se produzam “necessidades”, para que ela possa consumir também. Essa lógica se configura como uma lógica de mercado.

Diferentemente da produção industrial, em que a criação é parcializada entre diferentes setores de trabalho (*design* do produto, engenharia de produção, *marketing* etc.), na produção artesanal, o artesão tem o controle total do processo de construção do brinquedo, daí porque guarda a marca da autoria, expressão de sua singularidade e da sua criatividade. Podemos falar da lógica do artista neste caso. Ainda que na atualidade as fronteiras entre esses dois domínios estejam borradas, as representações de criança envolvidas nestas práticas são distintas. É sob o crivo do olhar da criança que essa proposta de estudo pretendeu confrontar essas lógicas.

Importa ressaltar que os resultados do subprojeto apontaram ainda que,

Enquanto que os artefatos lúdicos industriais projetam a criança para muito além do seu grupo cultural específico, inserindo-a num universo de trocas simbólicas globalizado, os artesanais cultivam a tradição, imprimindo as marcas próprias de cada cultura local, pelo uso de matéria prima típica da região onde são confeccionados e de personagens deste universo simbólico o que contribui para a afirmação e o cultivo da identidade cultural local (COSTA, 2007, p. 73).

No que concerne às crianças no subprojeto “Produção de artefatos lúdicos artesanais e industriais no cenário contemporâneo”, realizei sessões lúdicas com elas com o intuito de conhecer se haveria modos diferenciados de brincar. Para tanto, levei para as sessões um *kit* contendo brinquedos do mesmo tipo: piões artesanais e industriais.

Nessa ocasião, a maioria das crianças interagiu mais com os piões industrializados, sendo que apenas um menino soube operar com o pião tradicional. Vale destacar que nenhuma criança conseguiu fazer girar um pião industrial de borracha. Este, porém, ganhou um novo uso na brincadeira, favorecido pelas características do material borracha: o de bola de futebol.

Dada a brevidade de tempo com que foram realizadas as sessões lúdicas com as crianças, posto que fosse uma experiência de apenas um dia, não nos foi possível encontrar elementos suficientes que nos permitissem fazer uma análise mais apurada das observações feitas, portanto os dados dessas sessões lúdicas não foram utilizados na pesquisa. Sendo

assim, como não era objetivo da pesquisa, essas sessões funcionaram como uma experiência piloto quando ainda estava na graduação para o presente estudo.

Apesar da brevidade da experiência, foi possível perceber que o modo como as crianças interagiram com os brinquedos materialmente diferenciados suscitaram em mim algumas questões que deram origem a este projeto, quais sejam: se as representações de criança são distintas, haveria diferenças nos modos de brincar com um ou outro artefato? Considerando que haja tais diferenças, quais aspectos interfeririam nesses modos de brincar?

Assim sendo, busco entender como as crianças de hoje se relacionam com os artefatos lúdicos, principalmente os tradicionais, levando em consideração os aspectos: social, etário e de gênero (no que diz respeito à relação criança e brinquedo), bem como, materialidade, forma e funcionalidade do objeto (para ambos os tipos, tradicional e industrial). Partindo disso, a pergunta que orientou inicialmente esta pesquisa foi: Como se diferencia o uso que a criança faz (modos de brincar) do brinquedo tradicional e do brinquedo industrial, quando se usa o mesmo brinquedo nas duas versões? Porém, após o piloto de pesquisa realizado no mestrado, a pergunta sofreu modificações, dado que o contexto foi determinante na diferenciação dos modos de brincar nos três contextos. Assim sendo, a pergunta da pesquisa passou a ser: *Como o contexto da rua e a natureza dos artefatos lúdicos contribuem para a diferenciação dos modos de brincar?*

Nesta perspectiva, o objetivo geral deste trabalho é compreender a diversidade dos modos de brincar da criança frente aos artefatos lúdicos em contextos específicos. Partindo deste objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos: compreender a especificidade do artefato artesanal em relação ao industrial; que possibilidades de acesso a esse artefato a criança tem; como o modo de brincar da criança se diferencia, conforme o uso do mesmo artefato em versão industrial e artesanal; compreender como o contexto, onde se dão as práticas lúdicas, afeta os modos de brincar; refletir sobre como a criança de hoje se relaciona com o brinquedo artesanal.

Tomamos por artesanal, neste trabalho, os objetos que são feitos artesanalmente, não necessariamente por aquele que brinca e que conserve práticas tradicionais de construção

destes artefatos (é o caso dos piões e *beyblades* de madeira). Aqui, artesanal⁴ e tradicional⁵, quando forem usados em referência aos brinquedos, serão usados como sinônimos, como forma de se contraporem ao industrial, devido ao parentesco que comungam estes termos: artesanal se assenta sobre a atividade de produção manual; e tradicional que se remete àquilo que é passado de geração em geração.

A partir de tudo que foi dito, tenho por hipótese que os modos de brincar das crianças se diferenciam tanto em função do objeto, no que concerne aos aspectos: forma, materialidade e funcionalidade; quanto em função dos contextos nos quais as práticas lúdicas ocorrem.

O trabalho está estruturado em uma parte introdutória, seguida do primeiro capítulo, no qual é delimitada a problemática de estudo na interação da criança com o brinquedo em condições diferenciadas. O segundo capítulo trata das definições das referências teóricas que balizaram as análises. O terceiro justifica as escolhas metodológicas e os desafios da entrada do pesquisador em campo. No quarto capítulo são apresentados os resultados e análises do *corpus* da pesquisa e por fim as conclusões do estudo.

⁴Artesanato - é essencialmente o próprio trabalho manual ou produção de um artesão (de artesão + ato). Artesanal, portanto, aquilo que provém do trabalho manual. (Wikipedia)

⁵ Tradicional - que segue a tradição. Tradicionalidade - a partir de sua transmissão geracional, entendida como uma continuidade, onde os fatos novos se inserem sem ruptura com o passado, e se constroem sobre esse passado. (Wikipedia)

CAPÍTULO I - BRINQUEDO E CRIANÇA: O QUE ELES PODEM NOS DIZER?

1.1 Por que estudar o brinquedo?

Dentre os estudos que tratam sobre o brinquedo, temos uma variedade de campos de saberes, dos quais trato de alguns nesse trabalho: na área da educação, citemos Jeanne Bandet e Rêjane Sarazanas (1973); na sócio-anthropologia do jogo, temos Gilles Brougère (1981, 2002, 2004a e 2004b), a crítica da cultura vem representada na figura de Walter Benjamin (1984) e na historiografia do jogo, temos Michel Manson (2002).

Assumindo uma perspectiva normativa do brinquedo em relação à criança, Bandet e Sarazanas (1973) fazem uma análise do brinquedo destacando a importância dos brinquedos industrializados na aprendizagem das crianças.

Bandet e Sarazanas (1973, p. 21 e 27) entendem o jogo “como uma actividade mais natural da criança [...] o jogo surge cedo e espontaneamente na vida da criança [...]. Com essa perspectiva, elas apontam o jogo como uma actividade expressa desde cedo pela criança a partir de suas interações. Para elas, é necessário que se ensine a criança a jogar, e para isso as autoras enaltecem a figura do educador, conforme se expressam,

Mas ‘não sabe jogar quem quer nem quando quer’. Um dos objectivos do educador é ensinar a criança a jogar bem o jogo da infância. Para isso, iremos ver como, através de observações (*de brincadeiras*) precisas, poderemos ajudar o educador no seu desenvolvimento (BANDET; SARAZANAS, 1973, p. 27).

O brinquedo é exaltado como objeto que favorece o desenvolvimento da criança, além de ser um objeto muito importante para a brincadeira. As autoras compreendem o brinquedo a partir do pensamento de Pinon. Segundo este autor, o que determinaria um objeto ser ou não um brinquedo seria a sua utilização, ele assim se expressa:

O brinquedo provoca o impulso de actividade que vai converter-se em jogo; ele suporta essa actividade, é função da sua associação como jogo. Um objecto concebido como brinquedo e que serve para um outro fim, ou que não é utilizado, não é um brinquedo. É a utilização que lhe confere seu carácter definitivo de brinquedo (PINON apud BANDET; SARAZANAS, 1973, p. 31).

Partidárias do uso prescritivo do brinquedo, as autoras se imbuem de pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e adotam vários tipos de classificação dos jogos (tais como as de Piaget e Wallon) para orientarem aos pais e educadores quanto ao melhor brinquedo a ser utilizado em cada faixa etária. Sobre isso, Bandet e Sarazanas (1973, p. 67) afirmam:

[...] Os conselhos que daremos quanto à escolha dos brinquedos em função da idade, serão puramente conselhos de ordem prática: o essencial para os pais é saberem observar as reacções de cada criança perante os brinquedos, em função da evolução-tipo, descrita nos nossos comentários. [...] ficaremos aptos a analisar as atitudes e os progressos da criança que brinca, durante as várias fases por que passa, e assim determinar o brinquedo que melhor inspirará ou auxiliará cada tipo de brincadeira.

Adotando uma posição contrária ao pensamento das autoras acima referidas, o trabalho do filósofo francês Gilles Brougère parte de uma de visão ampliada do brinquedo enquanto objeto de pesquisa. Seu interesse pelo estudo do jogo o levou a pesquisar o brinquedo enquanto objeto cultural, em particular, sob a lógica da racionalidade técnica na contemporaneidade.

Brougère (2004a) entende que este artefato carrega em si significados culturais que permitem conhecer determinada sociedade a partir dos mesmos. Segundo ele, “o brinquedo é dotado de um forte valor cultural, se definimos a cultura como o conjunto de significações produzidas pelo homem” (BROUGÈRE, 2004a, p. 8). Assim, as imagens que ele remete são imagens concebidas numa determinada sociedade, com elementos provenientes do real ou do imaginário infantil. São imagens que são produzidas para serem consumidas, imagens agregadas às propagandas veiculadas pela mídia que propõem um conteúdo para o desejo das crianças.

Como seres sociais, necessitamos nos apropriar dos elementos que fazem parte de nossa cultura, ou pelo menos de parte dela. O brinquedo enquanto *imagem-signo* (COSTA, 2004, p. 29) possibilita à criança, dentre outros objetos que ela tem acesso, uma impregnação cultural. Esta impregnação diz respeito à apropriação de elementos culturais possibilitada pelas representações sociais de que os brinquedos são traduções. Esse artefato lúdico possui um caráter tridimensional, ou seja, “uma imagem num objeto e num volume” (BROUGÈRE, 2004a, p. 22), que o torna um suporte de ação que permite a manipulação de imagens, símbolos e formas de uma determinada cultura.

Em todos os objetos encontramos um valor funcional (caneta, escova de dente, etc.), geralmente o valor funcional vem acompanhado em alguma medida de um valor simbólico, mas pode acontecer de predominar num objeto seu valor simbólico (obra de arte, adereços como brincos, por exemplo) sobre o funcional. Nesse sentido, o brinquedo é um *objeto extremo*, pois sua especificidade consiste em nele haver uma *superposição do valor simbólico à função* (BROUGÈRE, 2004a, p. 16). Assim, nesse artefato lúdico “a imagem torna-se a própria expressão da função do brinquedo, portadora dos valores simbólicos que lhe conferem uma significação social” (BROUGÈRE, 2004a, p. 22), portanto, a imagem é o que melhor lhe define, ele tem a função de ser um fornecedor de imagens.

Brougère (1981) identificou na genealogia do brinquedo produzido pela indústria dois momentos: o do brinquedo industrializado e o do brinquedo racionalizado. O primeiro momento caracteriza-se pelo fato da indústria se apropriar de um campo antes específico da artesanaria. O brinquedo industrial surge como uma nova forma de fabricação de brinquedos, dando uma nova roupagem àquilo que era produzido artesanalmente.

No segundo momento, temos o brinquedo racionalizado. Se no brinquedo industrial da primeira fase temos um artefato com um desenvolvimento tecnológico em sua fabricação, no brinquedo racionalizado, temos um brinquedo alçado na racionalidade, pensado desde a concepção à distribuição e agregado a ele temos a produção de discursos das ciências que estudam a infância, para exaltá-lo como um objeto que deve ser consumido.

El juguete industrial suponía un desarrollo tecnológico a nivel de la fabricación. El juguete racionalizado implica un desarrollo de la concepción del producto a partir de las adquisiciones de las ‘ciencias de la infancia’. Supone además, como condición previa, la elaboración de discursos que justifiquen, por parte de sus detentadores, la aplicación de ese saber al campo de la concepción y del consumo del juguete [...] (BROUGÈRE, 1981, p. 113).

A racionalização impõe faixas etárias para esses brinquedos, determinadas pelos saberes científicos acerca do desenvolvimento infantil. Assim, eles são produzidos de conformidade com uma concepção universalizada de criança. A multiplicação dos brinquedos é, pois, uma consequência pensada da racionalidade industrial que segmenta o brinquedo em faixas etárias. Em vez de brinquedos para diferentes crianças, têm-se diferentes tipos de brinquedos para diferentes faixas etárias de crianças. A lógica da racionalidade é aliada da

lógica do consumo, pois, supostamente, um consumidor bem informado das benesses de um brinquedo para o desenvolvimento infantil poderia escolher o brinquedo mais indicado para a faixa etária que deseja (BROUGÈRE, 1981).

O brinquedo industrializado surge e se afirma como uma especialização de um modo de conceber brinquedos que antes eram feitos por “leigos”, mas que agora são produzidos pelo saber científico, pelo saber que “realmente” entende o que a criança necessita. “Inovar é então materializar um saber acerca da criança no brinquedo. E não fazer surgir o brinquedo de uma atividade lúdica” (BROUGÈRE, 1981, p. 128, tradução nossa).

Assim considerando, a indústria do brinquedo tem em conta uma universalização dos esquemas do desenvolvimento infantil, portanto ela normaliza o brinquedo e o normatiza em relação à criança. Tal universalização dos esquemas minimiza as diferenças sociais e étnicas, na medida em que valoriza uma concepção única de criança.

Além disso, o autor ressalta que os artefatos produzidos industrialmente para crianças da primeira infância são brinquedos prontos, acabados, de modo que não necessitem de mais nada para proporcionar a brincadeira. Eles não deixam rastros de inconclusão, como os brinquedos Fisher-Price, por exemplo, conforme Brougère (1981, p. 133) atesta, “todo aporte posible es pues integrado al objeto, que no tiene ningún rastro de inconcluso”. Os brinquedos desta empresa são testados por crianças em sua escola (escola experimental pré-primária), aos olhos dos pesquisadores da empresa, a fim de que o artefato garanta todas as possibilidades de uso quando chegar ao consumidor final. Assim, “lejos de crear juguetes, los niños de la escuela Fisher-Price a través de sus juegos, conducen a su acabamiento, a la integración de toda virtualidad lúdica de la que todavía pudieran ser portadores” (BROUGÈRE, 1981, p. 133) O brinquedo Fisher-Price é assim feito pelo adulto para a criança, fechado em si mesmo, de forma que o adulto excluiu (ao menos limitou) as possibilidades do brinquedo tanto de novos usos por parte das crianças, quanto de segurança e vida útil do artefato, por ser praticamente inquebrável.

No caso dos brinquedos Fisher-Price, os adultos são o alvo das indústrias de brinquedo, pois é para estes que é feita a propaganda dos brinquedos. Para “conquistar” o público infantil, a indústria do brinquedo se vale de outros meios. Ela tem apostado numa parceria cada vez mais promissora com a mídia que tem lhe rendido um bom faturamento

através da exibição de desenhos animados e filmes ligados a brinquedos e das propagandas desses artefatos lúdicos. Essa aliança nos permite perceber a importância que a imagem tem para o consumo do brinquedo. Os personagens da Disney, Barbie, Pokemóns, Power Rangers e outras séries infantis alimentam as indústrias com novos temas para os brinquedos e demais artefatos infantis (material escolar, material de higiene pessoal, roupas – a lista é infindável). Há um movimento cada vez mais crescente em que desenhos animados são criados com a finalidade de vender brinquedos.

Na contramão dessa valorização do consumo, temos o brinquedo tradicional. Walter Benjamin (1984), numa postura crítica frente à modernidade, entende o brinquedo industrial como um objeto que afetou diretamente a relação entre pais e filhos. Para ele, o aspecto minúsculo, discreto e agradável do brinquedo foi alterado, tornando este artefato maior, assim como os livros de histórias também sofreram alterações em seu tamanho, tornando-se maiores. O efeito disso teria provocado o distanciamento entre pais e filhos na medida em que se precisou de outro espaço – de um quarto – para acomodar os brinquedos da criança. Segundo as palavras do referido autor: “uma emancipação do brinquedo começa a se impor; quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais” (BENJAMIN, 1984, p. 68).

Manson (2002) atesta que as práticas lúdicas das crianças antes do surgimento do brinquedo industrial contavam com a confecção de brinquedos a partir de materiais provenientes da natureza, próximos às moradias. Quando ela brincava com um brinquedo construído artesanalmente, este era feito por ela mesma, por um adulto familiar ou era comprado dos próprios artesãos de brinquedos.

Presenciamos nas últimas décadas cada vez mais a expansão do brinquedo fabricado industrialmente e uma diminuição considerável da circulação de brinquedos produzidos artesanalmente. A experiência de muitas crianças com brinquedos tem se voltado mais para o brinquedo industrializado, de modo que elas não tem tido oportunidade de conhecer e experimentar o brinquedo tradicional.

Mas quando as crianças hoje têm a possibilidade de interagir com tais brinquedos tradicionais, podemos nos perguntar, como elas se portam frente a esses artefatos? Como elas

significam esses objetos? Considerando que já nascem situadas num meio cultural, podemos nos perguntar como sua subjetividade é construída/afetada pela dinâmica em que os artefatos lúdicos estão envolvidos, entre a crescente produção de artefatos lúdicos industriais e a sobrevivência das formas tradicionais?

A relevância do estudo do brinquedo na contemporaneidade, para além de nos atermos ao entendimento do objeto brinquedo em si, nos possibilita compreender como a criança se relaciona com esse objeto cultural, e como, a partir disso, podemos compreender as peculiaridades da cultura lúdica contemporânea.

O desafio desta pesquisa foi tentar compreender a relação que a criança que brinca num determinado contexto – a rua – tem com os artefatos lúdicos *beyblade* (industrial) e pião (artesanal), levando em conta as lógicas de produção (COSTA; LIMA; SANTOS, 2007) e as formas de uso dadas pelas crianças. A escolha desses artefatos foi feita a partir de algumas reflexões acerca da própria “identidade” desse objeto e de sua relevância para a cultura lúdica infantil.

1.1.1 Por que *beyblade* e pião?

A historiografia do brinquedo dá notícias da existência do pião clássico e de ancestrais da *beyblade* desde a Antiguidade (MANSON, 2001). Inúmeros tipos de piões de diversas formas, tamanhos e materiais foram encontrados em diferentes lugares do mundo. Dentre estes tipos, havia aqueles que eram acionados por algum mecanismo, assim como as *beyblades* de hoje.

O pião, brinquedo tradicional e artesanal, ganhou sua versão industrial recentemente através do uso do material plástico. Mas foi através do surgimento da *beyblade* que ele ganhou maior destaque. Segundo o dicionário eletrônico *Wikipédia*, a *beyblade* seria, “um brinquedo parecido com um pião, porém mais ‘tecnológico’, cuja produção foi iniciada pela Takahara em 1997. Em 2002, a Hasbro produziu *beyblades* baseada na série⁶ correspondente de televisão”. Essa definição, portanto, distingue os dois artefatos, considerando a *beyblade* outro brinquedo.

⁶ *Beyblade* é uma série de desenho animado japonês exibida no Brasil em canal aberto pela Rede Globo de Televisão no início dos anos 2000. Ver foto da *Beyblade* nos apêndices.

Mas podemos discordar dessa distinção e nos perguntar se ela realmente é outro brinquedo ou se é uma forma atualizada do mesmo. O que a *beyblade* seria então? *Beyblade* é pião?

Por um lado, a *beyblade* tem antepassados no conjunto dos artefatos lúdicos que compõem a família dos piões. Por outro, devemos considerar que ela passou por transformações radicais (tipos de matéria diferentes, novas formas de serem produzidas e de serem disparadas, vários formatos, orientadas pelo universo da mídia, etc.). Podemos afirmar que a *beyblade*, enquanto objeto surgido na contemporaneidade, dentro de uma lógica da racionalidade adulta voltada para o consumo, não é um pião propriamente dito, mas é ao mesmo tempo uma versão dos antigos piões e um novo artefato lúdico tecnologizado e racionalizado.

A *beyblade* seria uma espécie de brinquedo paradoxo. Reúne o que há de mais moderno num artefato que faz parte da família de um dos brinquedos mais antigos que existe. Ela é ao mesmo tempo diferente (até no gênero – a *beyblade*, o pião) e semelhante ao pião, pois guarda características dos seus ancestrais: é um artefato lúdico de movimento, gira sob um eixo e faz uso de mecanismos para ser disparada. A *beyblade*, portanto, representa uma forma atualizada do pião, circunscrevendo recentemente sua participação na história deste artefato lúdico.

Considerando essa especificidade da *beyblade*, compreendemos que ela e o pião tradicional, juntos, se configuram como artefatos representativos do universo dos brinquedos industriais e tradicionais. Assim sendo, atendem perfeitamente aos objetivos desta pesquisa. Desta forma, temos nesses artefatos a presença marcante da tradição e da modernidade, constituindo-se como artefatos lúdicos conhecidos e brincados pelas crianças, tanto por meninos quanto meninas.



Figura 1- Evolução material do pião. Incluem-se os piões mais antigos de argila, terracota e buxo (tipo de madeira).

1.2 A relação criança-brinquedo no curso da história

A relação entre criança e brinquedo é tratada neste tópico à luz de estudos voltados para a temática da infância e do lúdico. Tais estudos funcionam como bases de reflexão da temática que nortearão a análise sobre os discursos implicados no brincar e suas peculiaridades na contemporaneidade.

Com vistas nisso, compreendemos que o consumo é um elemento da contemporaneidade que alterou o modo de vida das pessoas, inclusive o brincar. Tais alterações em relação a este são perceptíveis quando observamos a cultura lúdica infantil de hoje e a comparamos com a de outros tempos.

O objetivo deste tópico, num primeiro momento, é tentar refletir, a partir da historiografia da infância, a insurgência desse conceito e, também, sobre a produção de um sujeito infantil consumidor e como o brincar hoje é marcado pelo consumo. Consideramos, portanto, que há um conceito de infância pressuposto nos artefatos lúdicos produzidos, e que à mesma são produzidos discursos visando à formação do consumidor criança. Num segundo momento, é tratar da historiografia do brinquedo, fazendo relação com a infância.

1.2.1 As transformações da noção de infância

A infância nem sempre foi pensada da forma em que é vista hoje. Além disso, existem discussões teóricas que questionam o uso deste termo no singular, pois consideram que existem várias infâncias e não apenas uma, conforme COHN (2005). Devemos, pois, nos perguntar como tem sido historicamente construído esse conceito, como ele tem sido utilizado nos estudos sobre a criança e, ainda, a relação da infância na atualidade com o brincar.

O pioneiro estudo de Ariès (1981), acerca da infância, é extremamente importante para pensarmos sobre as implicações desse conceito nos atuais estudos da temática. Segundo ele, um sentimento de infância começou a surgir na modernidade, quando houve uma separação entre adultos e crianças, pois estas, tidas como adultos em tamanho reduzido, cotidianamente conviviam com esses misturados. A constituição das Ciências Humanas, enquanto ciência, lançou um novo olhar para criança, a partir daí, a família passou a ser destacada para exercer uma função efetiva sobre a vida da criança. A educação passou a ser formalizada e incumbida à escola que foi instituída para ser *locus* da aprendizagem.

Kulhmann Jr. (1996), fazendo um apanhado sobre infância, história e educação, contesta a visão de Ariès, confrontando-a com a de outras perspectivas sobre a infância. Segundo ele, a psico-história representada por De Mause partia de uma evolução linear do sentimento de infância, de uma criança mal tratada, sofrida, a uma bem tratada e respeitada, posto que a visão deste considerasse que “os cuidados com as crianças fossem melhorando ao longo da história” (KULHMANN JR., 1996, p.20). Seria uma visão que De Mause afirmava se opor a de Ariès, pois para ele, Ariès considerava que as mesmas viviam felizes misturadas aos adultos e com a separação perderam sua liberdade, passando a viver sob a tirania de um conceito de família. Assim sendo, a tese de De Mause também não dá conta das especificidades vivenciadas historicamente pelas crianças. Como Kulhmann Jr. (1996, p. 20) bem esclarece sua posição a respeito do pensamento de De Mause:

O determinismo psicológico e a visão evolucionista minimizam as contradições e os retrocessos que ocorrem na nossa sociedade atual e depositam no passado as denúncias das injustiças sofridas pelas crianças. Se atualmente, por um lado, temos vivido manifestações de reconhecimento dos direitos das crianças em diferentes níveis, por outro, continuamos a presenciar massacres de crianças e jovens, exploração, violência sexual, fome, maus-tratos nas instituições educacionais.

Kulhmann Jr. critica a transposição da visão linear de Ariès a outros contextos, feita por alguns estudos na tentativa de identificar a insurgência de um sentimento de infância brasileiro no final do século XIX. Para o referido autor, há que se considerar que esses estudos partem da arbitrariedade, pois não é possível verificar uma situação que foi vivenciada pela França em outro período histórico e crer que se aplicariam às demais sociedades, como um caminho a ser trilhado ou uma regra a ser obedecida, de acordo com a realidade europeia. O caso brasileiro tem suas especificidades, pois sinais desse sentimento de infância são percebidos com a chegada dos jesuítas ao Brasil. Nesse sentido, o pensamento dele concorda com o de Del Priore (2007, p. 11), quando esta, a respeito da infância, afirma que “a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola”.

Del Priore (2007) salienta que no Brasil, entre o período da colônia e o do império, manuais médicos orientando cuidados às crianças influenciaram as mães a terem novos hábitos no trato destas. Isso nos permite ver traços da relação afetiva que as mães tinham com seus rebentos antes da interferência médica, posto que faziam todo um ritual com a criança recém-nascida tanto para limpá-la, quanto para protegê-la de maus espíritos.

Os primeiros cuidados com o recém-nascido eram ancilares. Seu corpinho molengo era banhado em líquidos espirituosos, como vinho ou cachaça, limpo com manteiga e outras substâncias oleaginosas e firmemente enfaixado. [...]

Pouco a pouco, os manuais de medicina ensinavam às mães a envolver seus filhinhos em “mantilhas suaves e folgadas” em vez de apertá-lo em faixas capazes de estropiar os tenros membros. (DEL PRIORI, 2007, p. 86).

Os cuidados das mães negras, indígenas e brancas com seus filhos influenciaram mutuamente. Desde a escolha do tipo de alimentos à forma de tratamentos, podemos perceber tais influências. Com a intervenção do conhecimento médico, muitas práticas de cuidado com as crianças foram se modificando. Como, por exemplo, a recomendação da ingestão de alimentos mais leves no cardápio destas. Entretanto, à medida que as crianças cresciam, a saúde e a educação delas eram questões de interesse adulto com a finalidade de adestramento das mesmas, como afirma Del Priore (2007, p.104): “mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades.”

Como se percebe a ideia da criança como útil futuramente, é produzido nesse contexto que, mesmo o adulto demonstrando um sentimento pela criança, ela importa muito mais pelo que vai se tornar, do que por ser um sujeito humano.

Dornelles (2008), buscando entender como “as infâncias nos escapam”, referenciada teoricamente em Foucault, a autora tentou compreender a produção de um sujeito infantil, problematizando a entrada em cena desse conceito na história da infância ocidental. Ela aponta, a partir dos estudos de Ariès e Foucault, que a emergência desse conceito se deu na modernidade no cenário europeu, a partir da produção de discursos sobre a criança. Ela pontua dois discursos pautados numa visão de criança inocente que ganhou visibilidade, destacando a criança diferente do adulto e carente de cuidados, como ela nos diz abaixo:

A idéia de inocência possibilita que se efetivem dois tipos de discursos sobre as crianças: por um lado o de proteção da sexualidade adulta ou de certos conhecimentos acerca do sexo. [...] Por outro lado, produz-se também o discurso de um sujeito infantil universal naturalmente raciocinante, ou seja, de um sujeito cognitivo, produzido pela razão. É este sujeito pensante e problematizador que emerge como sujeito-aprendiz que precisa ser colocado na posição de aluno, que precisa ser orientado em suas tendências ‘naturais’ de curiosidade, espontaneidade, experimentação a partir das concepções científicas vigentes. (DORNELLES. 2008, p. 15).

A criança torna-se objeto de estudo da ciência, ela passa a ser governada a partir dos saberes científicos. A partir daí, toda criança que desvie da condição de “normal” deve ser “reparada” para se encaixar dentro dessa padronização, “[...] e, à medida que a criança passa a ser produzida como um ser frágil e carente de cuidados, ela adquire o *status* de infantil” (DORNELLES, 2008, p. 15).

A autora esclarece ainda que, a propósito da criança ser estudada e governada, a infância é inventada. Segundo Dornelles, esta invenção então implica, “na produção de saberes e ‘verdades’ que têm a finalidade de descrever a criança, classificá-la, compará-la, diferenciá-la, hierarquizá-la, excluí-la, homogeneizá-la, segundo novas regras ou normas disciplinares” (DORNELLES, 2008, p. 19). Uma ordem normativa é imposta à infância que é legitimada pela normalidade aplicada a ela através das ciências que a tomaram como objeto científico: a psicologia, a pedagogia, etc. Assim sendo, o sujeito infantil pode ser controlado através da intervenção do saber científico, posto que tal controle seja por este balizado.

A emergência de um sentimento de infância promoveu a criança à categoria de sujeito, mas também nos faz questionar à que isso serve. De modo geral, podemos pensar que a produção dos discursos acerca da criança deu-se no sentido de torná-la “útil”, pois em sua condição de desvantagem física e cognitiva diante do adulto, que se coloca superior à mesma, ela de pouco servia à sociedade. Portanto era mais interessante que ela desde já pudesse ser preparada para participar efetivamente da sociedade, não de qualquer maneira, por isso precisa ser controlada, disciplinada e instruída para tanto.

Costa (2005), focando as implicações do reconhecimento da infância para compreendê-la na atualidade, afirma que a criança foi elevada à categoria de sujeito de direitos, fato este sem precedentes históricos. Segundo ela, isto ocorreu devido às mudanças ocasionadas em função das transformações em relação à condição da mulher na sociedade. A partir de tais mudanças, a função maternal passou a ser repensada, a ampliação da cobertura do atendimento à infância passou a ser foco de uma movimentação social pró-infância que possibilitou à criança o atendimento extra-familiar numa faixa etária bem mais baixa. Esse processo resultou numa crescente visibilidade desse período de vida e na emergência de um novo ator social.

Em decorrência desse novo olhar para a infância, a criança conquistou direitos (leis de proteção e cuidados à infância, proibição do trabalho infantil, etc.) e inúmeras ofertas e serviços (programas de TV, revistas, jogos, atendimento médico especializado, moda, etc.). Costa (2005, p. 27) sobre isso afirma que “sem dúvida, o Direito e o Mercado não atribuem à criança o papel de sujeito pelas mesmas razões, sobretudo porque este último, a partir do universo lúdico infantil, dita os novos produtos de consumo”.

Assim, na contemporaneidade, emerge uma nova concepção de ser infantil, um ser ativo, com direitos legalmente estabelecidos e novas necessidades a serem atendidas. Produz-se, assim, um sujeito que exerce e sofre influência econômica: uma criança consumidora. Um sujeito que importa desde agora, não mais futuramente apenas. A partir daí, cada vez mais, se produzem uma infinidade de produtos para serem consumidos pelas crianças. Os brinquedos encabeçam essa lista por se tratarem de objetos feitos e endereçados ao público infantil.

1.2.2 Brinquedo: de objeto sacro a objeto de consumo

Tudo aquilo que é velho, independentemente de sua origem sacra, é suscetível de virar brinquedo (AGAMBEN, 2008, p. 85).

O brinquedo, objeto lúdico infantil, alcançou esse *status* através da relação que historicamente a criança passou a ter com ele. Segundo Walter Benjamin (1984), os brinquedos tradicionais provavelmente são oriundos dos rituais religiosos dos adultos que foram dessacralizados pelas crianças ao longo do tempo.

Agamben (2008, p. 84) assume esta mesma hipótese ao considerar “que as esferas do jogo e do sagrado são estreitamente ligadas”. Partindo dos estudos do linguista Benveniste, o referido autor ressalta que o jogo seria o “sagrado às avessas”, assim, no sagrado teríamos que “a potência do ato sagrado [...] reside precisamente na conjunção do mito que enuncia a história e do rito que a reproduz.” (AGAMBEN, 2008, p.84). No jogo, por sua vez, isto se modifica: “[...] no jogo, apenas o rito sobrevive, e não se conserva mais que a forma do drama sagrado, na qual todas as coisas voltam sempre ao início.” (AGAMBEN, 2008, p. 84). O jogo seria assim o rito sem o mito.

Granje (1981) concorda com o pensamento de Benjamin e Agamben, confirmando a relação entre brinquedo e sagrado em seus estudos sobre o pião, pois este objeto era utilizado nos rituais dos adultos e depois passou a fazer parte da brincadeira das crianças. Ela afirma que a este artefato eram agregados cantos ligados às cerimônias, cantigas e outras manifestações orais, traços marcados pela coletividade. Hoje, no caso do pião de plástico, a música vem integrada ao objeto, o consumo adapta o rito e as práticas se voltam para o manejo individualizado do artefato.

Tratando da historiografia do brinquedo, Manson (2002) também enfoca o caráter religioso e ritualístico presente nos artefatos que eram dirigidos às crianças. O autor nos mostra que as crianças da antiguidade recebiam *crepundia* – amuletos que eram usados para protegê-los de todo o mau que pudesse lhes atormentar. As bonecas por sua vez, eram objetos de culto, dos quais as meninas deviam lhes ofertar às deusas em pedido de fertilidade, amor, casamento.

Além do uso religioso, alguns brinquedos serviram a outros fins, como: moda (bonecas), experimento científico (pipa) e uso bélico (pipa) (COSTA, 2007).

Os artefatos lúdicos tradicionais foram, portanto, ressignificados pela criança e incorporados à cultura infantil por diversas gerações. Brinquedos como a pipa e o pião, por exemplo, foram legitimados como tais pelo tempo e pelo novo sentido que as crianças deram aos mesmos.

Na medida em que seus outros usos foram abandonados e ele assumiu o *status* de objeto lúdico, ele pôde tornar-se um objeto vendável, com público estabelecido, qual seja, as crianças. O brinquedo foi assumindo um papel importante para o comércio, passando a ser vendido em feiras e lojas.

Manson (2002) descreve em seu trabalho como se dava o comércio de brinquedos na França, nos primórdios. Ele explica que havia a figura do retroseiro que correspondia aos vendedores (ambulantes ou não) de brinquedos populares e objetos variados (chapéus, pentes, luvas, etc.), e também havia os fabricantes de bonecas, os fabricantes de bonecas e figurinhas, os fabricantes de bibelôs e brinquedos, fabricante de peças e tabuleiros de jogos, além dos artesãos especializados (espelheiros, papeleiros, torneiros, etc).

A figura do retroseiro ganha destaque nesse contexto, pois gozando do prestígio concedido pelo rei de poderem vender tudo que quisessem, acabaram por assumir o monopólio no comércio dos brinquedos na França. Sob a justificativa de que tinham o direito de “embelezar” as peças que adquiriam dos artesãos especializados, eles se aproveitavam disso para usar os moldes e fabricar mais brinquedos. Os retroseiros ainda vendiam brinquedos importados de outros países, assim, um comércio internacional desses artefatos se desenvolvia e os brinquedos se multiplicavam por toda parte. Nuremberg e Paris eram os principais polos de concepção e distribuição desses artefatos. Essa configuração comercial prenunciava a nova fase de industrialização que estava por vir.

Na véspera da Revolução, os brinquedos servem, portanto, ao mesmo tempo, as redes dos negociantes e a dos vendedores ambulantes. Este sistema só será alterado na altura da Revolução Industrial, quando surgem os representantes de comércio e os grandes armazéns (MANSON, 2002, p. 357).

Os brinquedos tinham preços variados, os mais baratos custavam entre menos de um soldo – uma libra (flautas, assobios, figurinhas de animais, móveis para bonecas, etc.), e

alguns um pouco mais caros entre cinco e 10 denários⁷ (bonecas, cavalos de papelão, barcos, moinhos de ventos, etc.). No conjunto dos brinquedos mais caros, encontravam-se os que compreendiam algum tipo de recurso de sofisticação em seu mecanismo ou no material que eram feitos:

Quanto aos pequenos coches, cabriolés, fantoches e “extravagâncias”, jogos com maquinismos, autômatos movidos a molas, o seu preço oscila entre 10 e 20 soldos (uma libra). A partir deste preço, ou seja, o equivalente a um dia de trabalho de um operário, encontramos particularmente as lanternas mágicas, os grandes brinquedos de lata, as bonecas vestidas de seda ou de cetim. Nos armazéns parisienses, maior parte destes artigos custa entre uma e duas libras, mas alguns chegam a custar 10 libras, e até foi conservado o traço de uma verdadeira jóia para crianças, uma caleche, vendida por 240 libras (MANSON, 2002, p. 371).

Podemos supor, a partir dos valores dos brinquedos vendidos que, apesar de alguns serem financeiramente acessíveis, ter um brinquedo neste contexto era privilégio, sobretudo, das crianças mais abastadas. Manson ao se referir à criança que não tinha condições de possuir um brinquedo desses, assim se expressa:

Existem muitos brinquedos para todas as bolsas em Paris, durante o Antigo Regime. E quando as bolsas estão vazias, a criança sabe sempre recuperar modestos objectos que se encontram à sua volta, para os transformar ao sabor da sua fantasia e dos seus sonhos. Os menos desfavorecidos podem certamente encontrar uma variedade de brinquedos que não fica nada a dever àquela que a Revolução Industrial oferecerá aos seus herdeiros (MANSON, 2002, p. 371).

Michel Manson ressalta que o estabelecimento do imposto da “patente”, através da Lei D’Allarde em 1791, que dava a liberdade de exercer uma profissão, acabou ampliando o comércio de brinquedos na França. Conforme o referido autor, “a partir de então, qualquer pessoa pode portanto fabricar ou vender brinquedos, desde que pague a sua patente. É a porta aberta aos audaciosos, que vão aproveitar esta nova liberdade de empreendimento para se lançarem à conquista de consumidores” (MANSON, 2002, p. 375). Esse fator aumentou consideravelmente o número de fabricantes de brinquedos na época.

⁷ Denário: moeda do sistema monetário romano. Segundo a Wikipédia, [...] diversos países adotaram o termo "denário" (ou uma variação) para designar as suas moedas nacionais, como o denier francês. No texto, apresenta-se como denário em função de ser uma tradução portuguesa do texto original em francês de Michel Manson.

Os fabricantes de brinquedos passaram a buscar formas de aumentar a produtividade na fabricação de brinquedos, assim, nesse contexto, a industrialização do brinquedo tornou-se a grande resposta para essa “necessidade”. Contudo, Manson (2002, p. 375) atesta que “o brinquedo industrial não surge brutalmente no século XX. Os brinquedos artesanais do Antigo Regime transformaram-se insensivelmente, sob o impulso da mecanização e do capitalismo”.

A alta produtividade alcançada pela industrialização trouxe muita lucratividade aos fabricantes de brinquedos. Assim, o brinquedo passou a fazer parte dos bens de consumo, e falar do brinquedo era remeter a um objeto educativo, como assinala Léo Claretie: “[...] para o bebê o jogo é o trabalho! É manejando ou partindo o seu brinquedo que ele se familiariza com as noções fundamentais do espírito: espaço, dimensão, duração. Os brinquedos não são o que se julga; eles são os primeiros educadores” (apud MANSON, p. 376). Temos aí um discurso que busca justificar a importância do brinquedo para o desenvolvimento infantil, bastante conveniente devemos dizer, principalmente, pelo fato de a indústria do brinquedo estar em pleno desenvolvimento e precisando de consumidores que justifiquem tamanha produção.

Nos dias de hoje, o mercado dos brinquedos busca cada vez mais se expandir. O consumo desses artefatos ocorre principalmente no Dia das Crianças e no Natal, datas festivas em que tradicionalmente são ofertados brinquedos às crianças. Apesar dessa sazonalidade, as indústrias brasileiras faturam milhões, e, atualmente, segundo a ABRINQ (2010), “a Política de Desenvolvimento Produtivo desenvolvida pela Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (ABRINQ) tem por objetivo posicionar o Brasil como principal fornecedor de brinquedos para a América Latina dentro de cinco anos, no posto hoje ocupado pela China”.

Esta Política de Desenvolvimento Produtivo, engendrada pela ABRINQ junto ao Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, propõe ações visando à tomada de providências, para que o mercado de brinquedos brasileiro assumira a sonhada posição frente à China no mercado latino. As ações previstas são estas,

1. Modernização do parque fabril pela substituição de processos, plantas e linhas que se encontram próximos à exaustão;
2. Treinamento e capacitação de 1.000 funcionários nas várias funções do sistema produtivo do brinquedo por meio de convênios com o sindicato de trabalhadores, SENAI e Sebrae Nacional;
3. Organização de missões de negócios de grupos brasileiros a países do Mercosul e demais vizinhos dependentes de produtos chineses;

4. Produção de 20 milhões de empregos;
5. Redução de 5% no preço do brinquedo em termos reais;
6. Consolidação do brinquedo como principal alternativa para o entretenimento das crianças, recuperando o espaço perdido para os celulares, TV por assinatura, videogames e a pesada agenda infantil de cursos e outros compromissos;
7. *Expansão e consolidação do brinquedo como instrumento de alfabetização nas escolas de ensino fundamental do País por meio de convênios com as 27 secretarias estaduais de Educação e as secretarias de Educação dos 100 maiores municípios brasileiros para introduzirem na parte livre dos currículos o uso do brinquedo;*
8. *Produção de material educativo sobre o uso do brinquedo a ser distribuído para pelo menos 50 mil escolas de ensino fundamental, além de uma versão na Internet;*
9. Viabilizar a comercialização de brinquedos em todas as cidades do País;
10. Garantia de 1,2 mil lançamentos de novidades por ano;
11. Aumento da variedade da frota disponível de 4.500 para 5.000 brinquedos diferentes;

Como resultado direto destas ações, a Política de Desenvolvimento Produtivo do setor prevê a inclusão no mercado, até 2014, de um contingente de 20 milhões de crianças que hoje não têm acesso ao brinquedo. (Grifos nossos).

Temos, portanto, que, para alcançar um melhor posicionamento e assim um melhor faturamento, a ABRINQ aposta num conjunto de ações, que vai desde a qualificação dos empregados à ampliação da oferta de brinquedos. Merece destaque a campanha pró-brinquedo educativo, a partir do convênio com as secretarias de educação e a produção de material educativo, inclusive com versão digital via *internet*, com finalidade de mostrar toda a potencialidade educativa do artefato.

De objeto sacro a objeto de consumo, o brinquedo assumiu uma importância enquanto objeto lúdico, na medida em que passou a ser objeto de uso infantil. A insurgência de um comércio do brinquedo nos apontou para uma conquista do seu espaço em função desse reconhecimento enquanto objeto de brincar da criança. Mas devemos observar que brinquedo e criança estão intimamente relacionados, e que esta relação passa a ser intencional na medida em que as ciências humanas passam a se interessar pelo desenvolvimento infantil e a tomar o jogo como propiciador deste.

1.2.3 Brinquedo e criança: unidos pelo acaso?

O brinquedo é um objeto cultural. É, portanto, no contexto da cultura que podemos dar significado ao objeto, conferir sentido ao mesmo. Para estudá-lo é preciso percebê-lo dentro de todo esse contexto em que ele se situa. A respeito disso, Isabel Bujes (2004, p. 211) invoca o pensamento de Du Gay e outros (1997), salientando que eles,

[...] apontam que para estudar os artefatos culturais não precisamos apenas explorar como são representados, que identidades sociais estão a eles associados, mas também como são produzidos, consumidos e que mecanismos regulam sua distribuição e uso (o que denominam circuito da cultura).

Bujes (2004) chama a atenção para o fato de que a dimensão econômica é extremamente importante para emprendermos um estudo sobre o brinquedo, pois, segundo a autora, “ao examinarmos os jogos/brinquedos [...] precisamos ter presente que seu papel na constituição de identidades está também atravessado pelas questões de acesso a tais artefatos determinada de forma bastante decisiva pela classe social” (BUJES, 2004, p. 211).

O acesso aos brinquedos industrializados é uma prática recente no contexto brasileiro. Durante muito tempo, as brincadeiras tradicionais dominaram os interesses lúdicos das crianças. Cordeiro (1996) nos dá um panorama de como era a infância no início do século passado, a partir do relato de pessoas que viveram à época. Segundo ela, os brinquedos que apareceram nos relatos foram poucos: soldadinho de chumbo e bonecas de pano, basicamente. Prevalencia a inventividade das crianças ao brincar com objetos do cotidiano, como: ossos, cacos de vidro, sabugo de milho, pedras e outros. E prevaleciam também as brincadeiras: de roda, cantadas, de esconde-esconde, adivinhação, pega-pega, montar no carneiro, dentre outras. Além das histórias que as mães contavam para os filhos antes de dormirem: João e Maria, João e o pé de feijão, Branca de Neve etc., testemunhando a forte presença da família e do recurso da tradição oral que se fazia presente na vida das crianças no início do século passado.

É, sobretudo, nos anos 1980 com a globalização econômica que os brinquedos industrializados se tornam mais acessíveis devido ao apelo midiático, com os programas infantis e as propagandas de brinquedos agregadas aos mesmos, ainda que o acesso se concentrasse mais na parcela da sociedade com maiores possibilidades financeiras.

É importante salientar que para tornar o brinquedo um objeto que mereça ser dado à criança, é preciso que se justifique sua importância para ela. Como bem enfatiza Bujes (2004, p. 212) a respeito dos efeitos que as teorias que justificam o consumo dos artefatos lúdicos provocam: “mães de classe média são consumidoras vorazes de teorias pedagógicas e seguidoras fiéis dos preceitos delas derivados”.

A Psicologia do Desenvolvimento e a Psicanálise, portanto, tiveram grande participação na normalização do jogo e produção do efeito normativo em relação à criança. Assim é que o discurso pedagógico, baseando-se nessas teorias, vai exaltar o brinquedo enquanto objeto favorecedor do desenvolvimento infantil, adotando-o como dispositivo pedagógico nas creches e escolas de educação infantil (BROUGÈRE, 1998; BUJES, 2004).

O discurso produzido pelas ciências humanas teria um efeito regulador dos sujeitos, na medida em que adota um tipo universal de criança e toma o jogo como prática saudável e impulsionadora do desenvolvimento, segundo Bujes (2004). Neste sentido, a autora advoga que as práticas culturais associadas a esse discurso provocam efeitos na constituição da subjetividade infantil.

Se o imaginário é concebido como o domínio das imagens, fantasias e das identificações e está implicado de forma visceral na constituição da subjetividade, se é no terreno da linguagem e da cultura que ocorre o processo que institui o sujeito, não se pode negar que as práticas culturais associadas ao brinquedo não têm nada de gratuitas e que precisamos nos tornar mais atentos aos seus interesses e compromissos (BUJES, 2004, p. 227).

Dentro desse contexto, temos em conta que o brinquedo possui uma relação com a criança que transcende a brincadeira, na medida em que é depositário de interesses e elemento utilizado na intenção de fixação de identidades. A união entre brinquedo e criança não é casual. Excetuando o fato de a criança ter se apropriado de objetos do mundo adulto, dela ter reciclado o lixo da história, conforme Walter Benjamin, nós podemos inferir que por trás da concepção e oferta de brinquedos tem se configurado muitos interesses, principalmente, muito daquilo que os adultos pensam acerca da infância.

A despeito dos interesses envolvidos, preferimos pensar que a criança consegue muitas vezes escapar aos mesmos. Em consonância com esse pensamento, Sarmiento (s/d)

exalta a capacidade infantil frente às investidas do mercado para “colonizar o imaginário infantil” através de produtos e serviços direcionados a esse público. Segundo ele,

A colonização do imaginário infantil pelo mercado é um dado da sociedade contemporânea que não se pode ignorar. Mas, do mesmo modo, também não se pode negar a resistência dessa colonização, através das interpretações singulares, criativas e frequentemente críticas que as crianças fazem desses personagens, reinvestindo essas interpretações nos seus cotidianos, nos seus jogos e brincadeiras e nas suas interações com os outros. Afinal, todas as colonizações são imperfeitas [...] (SARMENTO, s/d, p. 16).

Assim como Sarmiento, Benjamin (1984, p. 65) consegue muito bem destacar essa capacidade infantil quando nos fala que, “[...] jamais são os adultos que executam a correção mais eficaz dos brinquedos – sejam eles pedagogos, fabricantes ou literatos – mas as próprias crianças, durante as brincadeiras”.

Portanto, dentro desta perspectiva, ao considerarmos a atuação da criança com os brinquedos, podemos analisar melhor a relação entre criança e brinquedo, visando compreendermos as intenções pressupostas nesses artefatos e os modos como as crianças lidam com eles.

CAPÍTULO II: DELIMITAÇÃO DAS CATEGORIAS TEÓRICAS

O fazer científico exige do pesquisador antes de ir ao campo de pesquisa que este se fundamente teoricamente, pois seu aporte teórico funciona como lentes que lhe impõem rigor na observação e análise dos dados.

O objetivo deste capítulo é, inicialmente, distinguir os termos jogo, brinquedo e brincadeira e trabalhar as categorias teóricas que embasam esta pesquisa. As categorias teóricas foram se delineando a partir das reflexões teóricas e da experiência piloto da pesquisa. As formas de brincar e a produção discursiva da rua permitiram perceber a produção cultural infantil que ali se estabelecia. Assim, para compreender o brincar nesse contexto e suas particularidades, utilizei a categoria *Cultura Lúdica*. Para dar conta da relação estabelecida entre criança e brinquedo, recorri à categoria *Modos de Brincar*, e no que diz respeito à compreensão das práticas discursivas dos sujeitos implicadas no brincar, fiz uso da categoria *Discurso*.

Posteriormente, fiz uma breve análise da pesquisa piloto realizada a propósito de testar possibilidades e caminhos metodológicos para a realização desse estudo. A análise do piloto encerra este capítulo.

2.1 O que é brincadeira, jogo e brinquedo?

Os termos brincadeira, jogo e brinquedo referem-se a coisas distintas. Partimos neste tópico da tentativa de se compreender o jogo para compreendermos a brincadeira e o brinquedo. Assim sendo, entendemos que diferenciá-los não é uma tarefa simples.

O estudo pioneiro *Homo Ludens* de Huizinga (2007) sobre o jogo aponta para a relevância dessa temática. Para este autor, seria mais apropriado nos referirmos ao termo *homo ludens* ao termo *homo sapiens* e *homo faber* atribuídos a espécie humana, devido à importância do jogo para nossa espécie.

Segundo o autor o jogo tem um papel civilizatório para a humanidade, como ele bem nos informa logo no prefácio: “[...] é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve” (HUIZINGA, 2007, p. 1). Para ele, o jogo seria anterior à cultura, em razão

disso, os campos de atividade humana do Direito, Artes, Filosofia teriam sido marcados pelo jogo desde seus primórdios.

A perspectiva de Huizinga aponta que o jogo é comum ao homem e aos animais, não se diferenciando para ambos, quando ele afirma que “os animais brincam tal como os homens”. Devemos ressaltar aqui que as duas atividades – do animal e do homem – podem parecer idênticas, no entanto são atividades bem diversas: os animais “jogam” a partir de uma motivação instintiva e biológica, já as crianças jogam (ou brincam) enquanto atividade cultural.

Brougère (1998, 2004a, 2004b) assume uma perspectiva diferente deste autor. Para Brougère, o jogo é uma atividade social, não sendo possível tomar o comportamento animal como jogo da mesma forma como acontece para o ser humano. No animal ele se apresenta como uma atividade instintiva, com o ser humano ocorre de forma diferente, o jogo é aprendido socialmente.

O autor sinaliza em seus estudos a dificuldade de definição do jogo. Ele problematizou a definição deste termo, para tentar compreender a ligação entre jogo e educação e o seu lugar na educação pré-escolar. Ele considera que para isso é necessário que se deva “[...] determinar previamente as significações e usos do termo, o contexto semântico de seu emprego [...]” (BROUGÈRE, 1998, p.13). Para o autor, o mesmo vocábulo jogo é usado para diferentes ações que aparentemente não teriam nada em comum. Ele salienta que, no campo da linguagem, o uso do termo extrapola o sentido de “atividade lúdica” da qual se poderia defini-lo, posto que seja usado em situações diversas, “de uma maneira direta ou mais ou menos metafórica (tais como os jogos políticos)” (BROUGÈRE, 1998, p. 14).

Confrontando os termos jogo e brinquedo, Brougère (1998, 2004a, 2004b) nos chama atenção para o fato do aspecto material, que no jogo supõe um sistema de regras que o acompanham e que organizam sua utilização. No caso do brinquedo, este objeto, no conjunto dos materiais lúdicos, supõe uma relação com a infância e uma abertura quanto ao seu uso, ou seja, não existem normas que lhe regulem, ficando ao usuário a livre manipulação deste artefato. No brinquedo, a imagem é essencial, no jogo ela é importante, mas ela já vem atrelada ao conjunto de regras anteriores ao seu uso (jogos de tabuleiro, de encaixe, etc.). Ao

menos no aspecto da materialidade do jogo podemos ter uma noção daquilo que a ele se refere.

Brougère (1998) salienta que não necessariamente a palavra jogo é usada num contexto social indicando diversão ou distração. Situações como a de guerra, por exemplo, tem sido tomada como situação de jogo, nada mais distante do sentido de prazer e distração do sentido que a guerra evoca.

Muitas atividades são denominadas de jogo, tais como um gatinho que faz rolar um novelo de lã, uma partida de futebol, etc., mas o que elas teriam em comum para assim serem denominadas? O que então poderia caracterizar aquilo que chamamos por jogo?

Um ponto importante levado em conta por Brougère é o fato de que é difícil limitar o conceito de jogo, determinar o que é e o que não é. Considerando ainda que aquilo que pode estar sendo denominado de jogo muitas vezes não corresponde a algo que seja comum a tudo o que é assim chamado. Brougère (1998, p. 26) se pronuncia a respeito disso:

Encontramo-nos diante de uma lógica de designação puramente dicotômica e negativa. 'Jogo' parece ser mais uma noção empregada para distinguir atividades ressaltando ao que elas se opõem, reunindo-as mais a partir de um critério negativo do que de acordo com traços comuns.

O referido autor nos faz pensar sobre a possibilidade de que aquilo que determinaria o que é jogo seriam exatamente todos os traços incomuns encontrados nas mais diversas atividades designadas assim num contexto social. Na falta de uma definição precisa, designaremos jogo, portanto, neste trabalho, como atividades lúdicas diversas.

No que se refere à brincadeira, Brougère (2004a) levanta algumas considerações sobre ela. Segundo este autor a brincadeira não tem um uso preciso, porém ela também não se enquadra na ordem de sem função. Ele nos esclarece que,

[...] a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das idéias de gratuidade e até de futilidade. E, na verdade, o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança, além do mais é uma atividade livre, que não pode ser delimitada (BROUGÈRE, 2004a, p. 13-14).

Nesse sentido, o pensamento do autor aproxima-se ao pensamento de Vigotski. Este estudioso russo dedicou parte de seus estudos ao estudo da brincadeira de faz- de- conta. Ele

toma a brincadeira como uma situação imaginária com regras. Segundo Vigotski (2008, p. 110), “a situação imaginária de qualquer forma de brinquedo (brincadeira) já contém regras de comportamento, embora possa não ser um jogo com regras formais estabelecidas a priori”.

O referido autor entende que a brincadeira desempenha um papel extremamente importante para o desenvolvimento infantil, pois ela se configura como um espaço privilegiado em que a criança pode se comportar de modo diferente do que normalmente é. Nela, a criança torna-se capaz de simbolizar o vivido, motivada pelos objetos e pessoas à sua volta. O universo imaginário se amplia à medida que ela se apropria do ambiente.

Porto (2004, p. 241), em consonância com o pensamento de Vigotski, enfatiza a importância da brincadeira para a criança, conforme se expressa: “enquanto protagonistas de um tempo, as crianças reconstruem, na brincadeira, as atividades que se lhes apresentam como importantes e significativas, sejam recorrentes a momentos felizes ou não, de fatos construtivos ou não”. Dessa forma, a criança se porta na brincadeira de forma a tentar entender o que se passa no contexto cultural no qual está inserida.

Vigotski (2008) salienta que a imagem mental na criança se forma na brincadeira, a partir de um objeto pivô que lhe serve para substituir outro nessa situação lúdica. A partir do momento em que a criança substitui o objeto por uma ação pivô, ela passa a imaginar a situação de brincadeira sem necessidade da presença dos objetos para representá-los.

Para o autor, a propriedade do objeto é fundamental nesta mediação, pois de início não é qualquer objeto que a criança se utiliza na brincadeira para representar outro. Para ela, uma bola de futebol não pode ser uma espada, pois esse artefato não possui características que se aproximem de uma espada. No entanto, uma régua, por exemplo, possui propriedades que possibilitam à criança representá-la como uma espada na brincadeira. Além da constituição do processo imaginativo, na brincadeira, ela desenvolve a vontade, aprende a fazer escolhas conscientes e pode exercitar seu autocontrole.

Assim, considerando tudo que foi exposto até aqui, brinquedo, brincadeira e jogo neste trabalho serão muitas vezes adotados como sinônimos: brinquedo/ jogo, brincadeira/ jogo, tomando o jogo aqui com uma maior possibilidade de uso, tal qual se faz uso dele nas mais diversas situações lúdicas.

2.2 A Cultura Lúdica

O termo cultura lúdica é mais que apropriado neste trabalho, por este tratar de um estudo sobre a brincadeira da criança com os artefatos lúdicos. A brincadeira assume uma importância para a cultura lúdica infantil, pois é através dela que a cultura lúdica se constitui. Importa dizer também que é por meio dessa cultura que a criança se apropria de elementos da cultura geral e ressignifica-os (BROUGÈRE, 2004a).

Por cultura lúdica, pode-se entender um conjunto de procedimentos, que vai desde as brincadeiras e artefatos que lhes servem de suporte até as condições que tornam possível tais atividades, regras e significações que o jogador precisa dominar para se inserir nela. Mas, como se trata de uma atividade de segunda ordem, ou seja, determinada pela significação dada por aquele que brinca, requer a interpretação de aspectos de natureza metacomunicativa, o que impõe a consideração do contexto social de tais práticas e que se manifestam nos diferentes modos de brincar (BROUGÈRE, 2002; COSTA, 2007).

Cada pessoa tem seu repertório lúdico, constituindo uma cultura lúdica própria. Ela pode ser transmitida através da relação que se estabelece entre pares de crianças, ou entre adultos e crianças, pessoas mais velhas (adolescentes, idosos que, em geral, apresentam um grau de parentesco) e crianças, através das interações sociais que têm lugar nos mais diferenciados espaços: em casa, na rua, na escola, nos parques etc.

A cultura lúdica contemporânea apresenta a especificidade de estar mais orientada para a manipulação do objeto brinquedo do que para a brincadeira sem suporte material. Podemos destacar a importância que este artefato vem ganhando cada vez mais na brincadeira. Segundo Brougère (2002, p. 26):

[...] *Uma das características de nosso tempo é a multiplicação dos brinquedos. Pode-se evocar alguns exemplos como a importância que adquiriram os bonecos [...]. Esse tipo de jogo não é novo, entretanto a cultura lúdica contemporânea enriqueceu e aumentou a importância dessa estrutura lúdica. Não podemos deixar de citar os *videogames*: uma nova técnica cria novas experiências lúdicas que transformam a cultura lúdica de muitas crianças. Tudo isso mostra a importância do objeto na constituição da cultura lúdica contemporânea [...]* (Grifo nosso).

Os meios midiáticos interferem nos conteúdos das brincadeiras de hoje. A televisão configura-se como principal forma de disseminação de novos conteúdos para as brincadeiras

contemporâneas, além de veicular o *marketing* para a venda dos brinquedos. A indústria do brinquedo fatura milhões em vendas todos os anos, desde que apostaram na parceria com a televisão para a produção e venda de brinquedos com imagens dos personagens televisivos. Brougère (2004a, p. 57) a respeito da televisão, fala-nos: “a televisão tem influência sobre a imagem do brinquedo e sobre seu uso e, é claro, estimula o consumo de alguns deles”.

Através da televisão, dissemina-se uma cultura lúdica cada vez mais globalizada, por ela ainda ser um dos meios de maior alcance midiático, sem limitações de nível socioeconômico, chegando às mais diversas classes sociais. Embora cada pessoa e lugar tenham sua própria cultura lúdica, esses conteúdos globalizados se incorporam às estruturas pré-existentes, a partir das interações lúdicas entre pares.

2.3 Os modos de brincar

O historiador francês Michel de Certeau, em uma pesquisa realizada acerca das práticas dos consumidores, buscou compreender as *combinatórias de operações* destes, das quais os sujeitos empreendem como formas de responderem, ou melhor, de se posicionarem como *micro-resistências* frente aos mecanismos de imposição das práticas do consumo.

Para Certeau (2008), a designação do termo “dominados”, atribuída aos consumidores, não se confunde com passividade ou com uma postura dócil, já que estes, nas práticas cotidianas, ensejam uma contrapartida da ordem imposta pelos modelos de consumo que visam à homogeneização das práticas dos *usuários*.

No âmbito do jogo protagonizado pela criança, podemos fazer uma relação aproximada da que Certeau fez em relação aos consumidores, pois, podemos ter em conta que as crianças apresentam *maneiras de fazer* na prática cultural da brincadeira enquanto forma de apropriação e de subversão da lógica adulta. A respeito dessas maneiras de fazer, Certeau (2008, p. 41) advoga que essas “‘maneiras de fazer’ constituem mil práticas pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural”. Seria a contrapartida dos sujeitos que fogem do conformismo e no próprio cotidiano realizam procedimentos para fugir às diversas formas de dominação.

Certeau (2008) toma como categoria analítica as *táticas*. Ele aponta que os “dominados” se utilizam dessas *táticas* nas suas práticas cotidianas. A *tática* seria então a

“arte do fraco” empreendida no contexto das relações de poder. Costa (2007) afirma a partir do pensamento do referido autor que, em relação à brincadeira, essas táticas configuram-se como “(re) invenções produtoras de refração da intencionalidade prevista no artefato lúdico”. (COSTA, 2007, p. 79), assim sendo, as crianças se utilizariam de táticas na prática cotidiana do brincar, a partir das quais reinventariam maneiras de brincar frente aos artefatos lúdicos, extrapolando o uso que estes lhes sugerem.

Convertendo as *maneiras de fazer* cereteunianas a *maneiras/ modos de brincar*, Costa (2007) sinaliza que o fazer da criança na prática cultural do brincar se constitui como um mecanismo de resistência/subversão dela frente à dominação/controlado adulto.

No contexto da brincadeira, é possível compreender esses *modos de brincar* a partir das significações que as crianças dão às suas práticas, dessa forma, o uso de uma abordagem que trate do discurso se faz necessária para clarificar esses *modos de brincar* infantil.

2.4 Práticas discursivas: a abordagem enunciativa da linguagem

As pesquisas nas ciências humanas têm cada vez mais recorrido aos estudiosos da linguagem, para ampliar os horizontes de análise dos objetos que estudam. Os estudos de Bakhtin, na área em questão, têm ampliado as lentes do pesquisador possibilitando a compreensão dos discursos nos trabalhos recentes de pesquisa.

A filosofia da linguagem bakhtiniana volta-se para o estudo do discurso, entendendo-o como sendo entrecortado por uma multiplicidade de vozes, o qual o autor denomina de *heteroglossia*. Segundo Faraco (2003), o que importa mais é a *dialogização* das vozes do discurso e não somente a *heteroglossia*. Seria mais adequado então, do ponto de vista bakhtiniano, nomear esse fenômeno de uma *heteroglossia* dialogizada. Assim compreendendo, o autor enfatiza a importância da dinâmica das vozes que se confrontam a partir de posições socialmente organizadas em que elas se apresentam. Para Bakhtin, é, portanto, na linguagem, que o homem se constitui.

É necessário termos em conta que as relações dialógicas pressupõem uma dimensão alteritária. Como afirma Jobim e Sousa (2003, p. 84), em sua leitura do pensamento de Bakhtin: “do mesmo modo que a minha visão precisa do outro para eu me ver e me completar, minha palavra precisa do outro para significar”.

Importa considerar em Bakhtin que em tudo o que dizemos está impresso o nosso posicionamento, uma atitude valorativa. Ele enfatiza que nossa relação com o mundo é sempre mediada por valores, não é possível estabelecermos uma relação direta com o mesmo, “[...] assim, as vozes são sempre vozes sociais que manifestam as consciências valorativas que reagem a, isto é, que compreendem ativamente os enunciados” (BRAIT, 1997, p. 118).

Bakhtin ressalta que no universo discursivo os signos refletem e refratam o mundo. Conforme ele se expressa: “[...] com os signos podemos apontar para uma realidade que lhes é externa (para a materialidade do mundo), mas o fazemos sempre de modo refratado” (FARACO, 2003, p. 50). Esta refração da qual ele se remete diz respeito às muitas possibilidades de interpretações que os signos ensejam, segundo Bakhtin,

[...] **refratar** significa, aqui, que com nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos – diversas interpretações (**refrações**) desse mundo (FARACO, 2003, p. 51). (Grifo original)

Dentro dessa perspectiva, devemos considerar também que, no discurso, existe uma arena de “forças” que atuam no universo da *criação ideológica*, ou seja, no universo das significações, que expressam os posicionamentos das *vontades sociais*.

Neste ponto, é importante deixar registrado que a reação ao caráter infinito (centrífugo) da semiose humana será parte inerente ao jogo dos poderes sociais. As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo (FARACO, 2003, p. 53).

Nesse contexto da criação ideológica, Bakhtin nos informa que tudo que dizemos orienta-se para o que já foi dito. Conforme o autor, todo dizer é, “assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (FARACO, 2003, p. 59).

Assim, para compreendermos o sentido dos enunciados nos discursos, em consonância com o pensamento bakhtiniano, é necessário nos determos ao contexto

situacional em que o mesmo é produzido, considerando tudo o que está envolvido nele: o momento histórico, os elementos que acompanham o ato de falar: gestos, a entonação da voz, o olhar, a postura, etc.

Dominique Maingueneau (2006, p. 60), tratando também da análise do discurso, vai trazer o conceito de *ethos* para designar a cenografia de um enunciado presente num texto oral ou escrito.

Todo discurso, oral ou escrito, supõe um *ethos*: implica uma certa representação do corpo de seu *responsável*, do enunciador que se responsabiliza por ele. Sua fala participa de um comportamento global (uma maneira de se mover, de se vestir, de entrar em relação com o outro...). Atribuimos a ele, dessa forma, um *caráter*, um conjunto de traços psicológicos (jovial, severo, simpático...) e uma *corporalidade* (um conjunto de traços físicos e indumentários). “Caráter” e “corporalidade” são inseparáveis, apóiam-se em estereótipos valorizados ou desvalorizados na coletividade em que se produz a enunciação. (Grifos originais)

Essa compreensão do *ethos* se faz necessária para a análise discursiva numa pesquisa que vise o brincar, por todo o conjunto de atos e significações dados pelos sujeitos no contexto da brincadeira.

Assim sendo, neste trabalho, o brincar das crianças com os artefatos lúdicos é o foco central. Portanto, tomamos o modo de fazer como um dizer, logo, um discurso a ser compreendido. Costa (2004), a partir do referencial bakhtiniano e de outros estudiosos do discurso, afirma que o brincar (no caso a brincadeira de faz-de-conta) se configura como um discurso que pode ser lido.

Entender o brincar como discurso implica considerá-lo como o conjunto dos atos de significação que tem lugar na atividade lúdica, tendo em conta as delimitações definidas socialmente, ou seja, pela instância cultural e ao qual serão aplicados os instrumentos de análise do discurso (COSTA, 2004, p. 235).

A autora toma a situação lúdica como uma *cena enunciativa*, tomando de empréstimo esse conceito de Maingueneau. Para ela, “o texto da brincadeira faria referência a algo que não é ela em si mesma, mas sim seu conteúdo” (COSTA, 2004, p. 235). Portanto, os elementos presentes na cena enunciativa da brincadeira são passíveis de serem lidos pelas lentes do discurso.

Devemos inferir a partir do exposto, portanto, que o pensamento dos autores referidos embasou teoricamente esta pesquisa. No tópico seguinte, trataremos da análise do piloto. Três contextos foram observados para que decisões pertinentes ao projeto pudessem ser tomadas antes da realização da pesquisa.

2.5 Descrição e análise do piloto

O estudo piloto foi realizado objetivando a possibilidade de realização da pesquisa em três lugares diferenciados, além de tentar compreender como se davam os modos de brincar em tais contextos. Os locais escolhidos foram um espaço aberto de um centro cultural, no qual é realizado semanalmente atividades lúdicas, uma escola e uma rua. Nestes espaços foram observadas as brincadeiras livres das crianças e, posteriormente, foi inserido o *kit*⁸ lúdico da pesquisa (com exceção da área livre), o qual é constituído de exemplares de piões artesanais e industriais. Durante os meses de setembro e outubro de 2008 foi realizado o piloto na área livre e entre maio e junho de 2009 na escola e na rua.

Inspirando-me na pesquisa etnográfica em educação, iniciei o piloto na área livre. Posteriormente, fui à rua e a uma escola da periferia de Fortaleza. A área livre foi escolhida por desenvolver um projeto com brincadeiras e brinquedos tradicionais aos domingos. A rua foi escolhida por ser um ambiente em que acontecem muitas brincadeiras e também por ser a mesma da escola. Esta, por sua vez, era desconhecida para mim e foi escolhida por ser uma das escolas que faziam parte de uma lista que Núbia, uma companheira de mestrado, e eu tínhamos feito e que visitaríamos para conhecermos e selecionarmos uma para realização de nossas pesquisas. A escola foi *locus* do estudo piloto por se tratar de um espaço de educação da criança, que tem suas peculiaridades, principalmente, com relação ao brincar, posto que se trata de um ambiente de disciplinamento, em que o brincar, dentre outras coisas, é regido pelo controle do tempo.

No contexto do Centro Cultural, encontramos um ambiente organizado para as práticas lúdicas tradicionais: jogos de encaixe, jogos de tabuleiro, brinquedos artesanais (chinelão, bilboquê e vai-vem). Havia também livros de histórias infantis e à parte tinta,

⁸ Ver *kit* lúdico em apêndice.

papéis e pincéis para as crianças desenharem e pintarem. Nesse *locus* aconteciam brincadeiras livres e dirigidas por monitores, por exemplo: brincadeira da corda, do saco, competições de corrida, etc. Adultos e crianças frequentavam e também brincavam ali. Era um local destinado ao lazer das crianças e suas famílias, e também, da promoção das brincadeiras tradicionais.

No cenário escolar, foram observadas três turmas: jardim II, 1º ano e 2º ano. À turma do jardim II era permitido pela professora que as crianças levassem brinquedos seus para brincarem antes da aula. Na turma de 1º ano, era estritamente proibido, enquanto no 2º ano, a professora não permitia, mas mesmo assim as crianças levavam brinquedos para a sala de aula (mini carrinhos e *cards*).

O recreio acontecia no parquinho para as turmas de Jardim e 1º ano e no pátio para as turmas de 2º ano em diante. No recreio dos primeiros, havia duas funcionárias da escola que observavam e interviam nas brincadeiras, quando havia alguma confusão entre as crianças. As brincadeiras não eram muitas e praticamente se repetiam todos os dias: variações do pega-pega (pólicia e ladrão e outras), brincadeiras na gangorra e no escorregador, brincadeiras com o corpo, simulações de jogos de bila, etc. Numa ocasião, um menino brincou sozinho de pintar as unhas com corretivo líquido, e, quando me viu passar, o escondeu rapidamente atrás das costas. Este episódio permitiu-me perceber o quanto o disciplinamento ocorre de forma severa na escola, em que, mesmo no recreio a criança sentiu-se pressionada a esconder o objeto e a interromper uma brincadeira num horário em que lhe era permitida.

Após as observações do recreio das crianças, inseri o *kit* de brinquedos na escola em cada uma das turmas. A preferência da maioria das crianças foi pelo pião tradicional e em segundo lugar pela *beyblade* grande. As meninas demonstraram interesse pelo pião tradicional e uma delas até conseguiu lançá-lo ao chão, mas foi sancionada por uma colega a não lançar pião dando a entender que se tratava de coisa de menino. Um menino de 5 anos não quis de forma alguma brincar com os piões industrializados, preferiu brincar com o pião tradicional diferentemente das demais crianças menores que se interessaram mais pelos artefatos lúdicos industriais.

Na rua, por sua vez, aconteciam muitas partidas de bila com adultos, adolescentes e crianças. Minha estada nesse contexto deu-se ao fim da microtemporalidade da bila. Minha

aproximação com os sujeitos deu-se através de uma situação que envolvia uma partida com este artefato em que demonstrei interesse em conhecer essa prática lúdica tradicional. Durante as partidas, as crianças menores observavam as maiores ou os adultos jogarem. Depois elas iam jogar entre si. Não era permitido roubo no jogo, sob pena de severas punições. Tal ato, quando reincidido, podia sofrer julgamento, inclusive dos adultos. Numa dessas ocasiões, uma menina roubou na partida e persistiu nesse erro, as crianças ficaram todas reclamando, até que a mãe da menina interferiu na situação, bateu nela e a mandou para casa. Todos observaram a cena sem nenhum espanto. Isso parece sugerir que há uma ética no jogo que deve ser respeitada e que se configura numa educação moral daquela comunidade de brincantes.

Levei o *kit* de piões para a rua logo após descobrir que as crianças haviam feito *beyblades* com material reciclado. Nesse ambiente, predominou o interesse pelo pião tradicional pelos meninos maiores e *beyblades* pelas meninas em geral e meninos menores. O *locus* favorecia a prática das brincadeiras tradicionais, pois havia os tempos da bila, da arraia e do pião.

Os três contextos apresentaram muitas diferenças que se constituíram em importantes indícios de como as crianças se relacionam hoje com os artefatos lúdicos. Elas se mostraram bastante participativas na manutenção das brincadeiras. No que diz respeito aos adultos, ao que parece, a presença deles na área livre e na rua demonstrou-se fundamental no acesso e promoção das práticas lúdicas tradicionais. Já na escola, o adulto permite, mas também regula o tempo e espaço destinado à prática do brincar.

O estudo piloto foi um importante instrumento para decisão de novos caminhos que eu deveria traçar a partir das possibilidades e impossibilidades que ele me permitiu ver. Principalmente, no que concerne à viabilidade de realização de uma pesquisa em três contextos diferenciados, pois me mostrou que, dentro do espaço de dois anos em que é destinado a um curso de mestrado, não seria possível dar conta da pesquisa. Entretanto, ele apenas apontou alguns dados importantes, porém eles não foram suficientes para que eu pudesse compreender como se dão os modos de brincar da criança com brinquedos artesanais e industriais.

Diante do exposto, e a partir das considerações da banca de qualificação do projeto, tomei a decisão de restringir o *locus* da pesquisa à rua. Levei em consideração o aspecto de que este contexto, dentre os outros, era o que mais se aproximava do que eu pretendia na pesquisa: um lugar em que as crianças tivessem mais liberdade de ação e que eu pudesse observar como se dão seus modos de brincar com os artefatos lúdicos artesanais e industriais.

CAPÍTULO III: CONSTRUÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Este capítulo objetiva apresentar inicialmente alguns estudos sobre as brincadeiras tradicionais, e, posteriormente, a metodologia adotada, a descrição do campo e os desafios enfrentados na pesquisa.

3.1 Jogos tradicionais infantis: brincadeiras de ontem no contexto atual

As brincadeiras tradicionais fazem parte do patrimônio cultural lúdico de diversas gerações. Ao longo do tempo as brincadeiras têm sido transmitidas, e, de acordo com cada contexto em que são brincadas, elas se modificam e se adaptam às necessidades dos grupos infantis. Nessa perspectiva, elas são aprendidas e transmitidas nesses grupos.

Segundo Kishimoto (2007), alguns aspectos como oralidade, transformações, espontaneidade, anonimato, conservação e universalidade são elementos que caracterizam as brincadeiras tradicionais.

A respeito da transmissão das brincadeiras tradicionais, Pontes e Magalhães (2003, p. 120) ressaltam que a cultura dessas brincadeiras é um fenômeno que só pode ocorrer dentro de um grupo, posto que “é só em um conjunto de sujeitos que mutuamente se regulam, com uma identificação própria e com um modo de organização típico, que uma brincadeira tradicional se mantém e é repassada”.

Cardoso (2004) fez uma pesquisa seguindo a abordagem etnográfica e histórias de vida para “compreender se existe influência por parte do adulto na transmissão dos jogos infantis e na sua incorporação no repertório de brincadeiras e jogos” (CARDOSO, 2004, p. 7.) A autora estava interessada em adentrar o mundo infantil através das brincadeiras das crianças na rua e a partir das memórias dos familiares destas acerca de suas brincadeiras de infância, para “conhecer o processo de propagação e incorporação dos jogos infantis no intuito de tentar identificar as origens de algumas práticas, costumes e valores atuais, sua transformação e seu desaparecimento” (CARDOSO, 2004, p. 7).

A autora compreende que, no universo das brincadeiras tradicionais, estas se apresentam sob a forma de rituais, desde a organização do grupo até a prática da atividade. As brincadeiras tradicionais são hierarquizadas, bem estruturadas, embora flexíveis. Nelas respeito se faz presente e é um dos primeiros princípios morais que as crianças organizam. O

respeito é um dos elementos importantes na construção e perpetuação de regras da brincadeira.

Para Cardoso (2004), a brincadeira possibilita à criança a construção de sua personalidade. As possibilidades de vivenciar as regras, construí-las e reconstruí-las dão-se na interação entre os pares do grupo. A partir desse processo, as crianças podem tomar consciência do valor moral e se apropriarem dele. Segundo Chateau (apud CARDOSO, 2004, p. 41), “há no jogo uma moralidade encoberta. E a progressão dos mais velhos manifesta avatares dessa moralidade infantil espontânea”.

A autora identificou particularidades na participação de meninos e meninas nos jogos, crianças maiores e menores. Segundo seus estudos, as crianças maiores brincam de brincadeiras com regras mais complexas, diferentemente das menores que ainda não compreendem a utilização de regras deste tipo. As meninas da pesquisa não centralizaram o poder na brincadeira, a escolha da brincadeira entre elas é coletiva. Cardoso enfatiza que num grupo mais velho a divisão entre meninos e meninas desaparece.

O adulto, assim como as próprias crianças (na figura do amigo), assume um papel importante na transmissão das brincadeiras tradicionais na pesquisa de Cardoso. A partir dos relatos coletados, a autora pôde perceber a manifestação dessas situações de aprendizagem entre pais e filhos no contexto da rua.

Em seu estudo, Pontes e Magalhães (2003) também identificaram familiares adultos das crianças, elas próprias com seus pares e também sozinhas, como sendo responsáveis pela transmissão dos jogos tradicionais de rua. Apesar de considerarem o papel do adulto, eles afirmam que em geral o processo se dá muito mais entre coetâneos na brincadeira, acontecendo na relação criança- criança. Dessa forma, os referidos autores compreendem que as crianças assumem papéis importantes no grupo, como mais experiente ou como aprendiz, elas colaboram com a transmissão cultural da brincadeira.

Essa configuração em que a criança assume um papel importante na brincadeira é atual. Granje (1981), em um quadro comparativo da evolução do jogo do pião, apresenta como era essa prática cultural e o papel dos adultos nesse jogo. Nesse jogo, o adulto era o responsável pela manutenção dessa antiga prática lúdica. Segundo ela, provavelmente no período medieval, o jogo coletivo do pião era realizado entre os adultos durante cerimônias

religiosas. Depois esse jogo passa a ter um caráter desportivo entre os séculos XVI e XVIII, prevalecendo ainda o grupo de adultos nesses jogos. Entre os séculos XIX e XX, é a vez dos jovens entre 8 e 12 anos predominarem nessa prática, cujo foco é essencialmente lúdico. Na atualidade, a autora atribui às crianças da primeira infância de qualquer sexo o uso do artefato. Granje aponta que em nossa época, os piões são objetos para se olhar, são essencialmente produzidos para se fazer funcionar. Ela acredita que são desvinculados de qualquer ritual, do caráter religioso e que são jogados individualmente.

Granje (1981) aponta que na evolução do pião esse artefato passou por inúmeras transformações, das quais apresento algumas: nas razões de ser jogado (cerimônia religiosa, caráter desportivo, atividade lúdica infantil, brinquedo para se olhar), nas formas de ser produzido (por adultos, por indústrias), no público que joga (adultos, jovens, crianças da primeira infância), no uso dos materiais utilizados (materiais do meio circundante, materiais industrializados), nos espaços em que são jogados (lugar determinado, terreno liso, lugar separado com círculo traçado, sem um lugar particular).

Importa destacar que Granje (1981) atribui o desaparecimento da cultura infantil a uma perturbação no modo de transmissão das brincadeiras. Como ela afirma (1981, p. 174): “si a cultura infantil se encuentra em trance de desaparecer, es porque su modo de transmisión ha sido perturbado”. Um dos responsáveis por este fenômeno seria o meio midiático. Segundo Granje, a cultura da imagem solicita a atenção da criança muito cedo, e a criança vai recebendo os elementos da cultura de forma individualizada através dos meios de comunicação.

Granje (1981) adverte que o brinquedo hoje se tornou um brinquedo para se olhar devido a mudanças sociais e culturais profundas, como ela assim enumera-as:

1. *Aislamiento del niño* en la familia. Disolución de las sociedades infantiles, fin del modo de transmisión oral y de los soportes tradicionales de lenguaje;
2. *Interés social* por los niños: multiplicación de los juguetes que les son destinados. Juguetes creados y regalados por los adultos.
3. *Separación adulto/nino*: fin de su diversión común, compartida, y también de la participación de los niños en las técnicas usuales en el conjunto de la sociedad.

4. *Especialización* de las técnicas. Los detentadores del saber técnico no forman ya parte del médío social cercano de los adultos o de los niños.

5. *Aislamiento e interioridad urbana*: ningún material está ya a disposición del niño, *ningún espacio común* (fuera la escuela e la familia) (GRANJE, 1981, p. 177-178) (Grifo nosso).

A autora apresenta muitas considerações importantes acerca da historiografia do pião e sua repercussão na cultura infantil francesa, embora ela assuma uma posição que reduz a criança, na atualidade, a uma atitude de passividade frente a este artefato. Além disso, ela anula as possibilidades de qualquer tipo de interação da criança de hoje com o artefato lúdico (industrializado) e com outras crianças.

Os estudos acima trataram das brincadeiras tradicionais, e o foco deste trabalho passa por esse viés. Pesquisas que buscam compreender as brincadeiras tradicionais geralmente são de natureza etnográfica. Esta pesquisa também segue a linha desta abordagem qualitativa, explicitada no tópico seguinte.

3.2 O estudo de caso etnográfico em educação

Seguindo a linha metodológica do projeto piloto, a pesquisa de campo deste trabalho foi conduzida a partir da Etnografia – abordagem qualitativa originária da Antropologia. Acrescentamos a esse método a ferramenta metodológica do Estudo de Caso, conforme aponta Sarmiento (2000, p. 231): “aquilo que o diferencia de outros desenhos ou formatos metodológicos é o facto de se situar numa unidade [...] que se visa conhecer na sua globalidade: pessoa, acontecimento ou organização”.

A utilização da etnografia inicialmente teria se configurado para dar conta do estudo de culturas diferentes da cultura do pesquisador. Culturas essas que eram tidas como primitivas, posto que o etnógrafo tomava a sua cultura como referência de civilidade, adotando uma postura etnocêntrica. Tratava-se de uma postura anti alteritária que via no outro o diferente, mas que não se tomava como um diferente para esse outro, compreendendo o diferente como negatividade, como o inferior.

Posteriormente, essa abordagem passou a se focar no estudo de grupos humanos concentrados em unidades sociais localizadas dentro do contexto cultural do próprio

pesquisador (escolas, bairros, etc.). Assumindo atitudes de estranhamento frente ao sujeito da pesquisa, o etnógrafo assim reconfigurou seu modo de ver e lidar com o outro.

Em consonância com esse entendimento sobre a Etnografia, o pensamento de Angrosino (2009, p. 30) a define como sendo “a arte de descrever um grupo humano – suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças”.

No método etnográfico, a *descrição densa* como Geertz a denominou, detalha as especificidades dos grupamentos humanos que, para tanto, faz exigência que o pesquisador se insira no campo por um tempo prolongado (GOMEZ, 1999; ANGROSINO, 2009; CHIZZOTTI, 2008), dado que essa abordagem metodológica se propõe a compreender de forma holística a unidade social que o pesquisador estuda. Assim sendo, uma das características da perspectiva etnográfica é que o pesquisador se insere no campo atento ao cotidiano, aos aspectos rotineiros da vida dos sujeitos, para compreender seu objeto de estudo.

O uso da *observação participante* como recurso metodológico é muito comum na realização de uma pesquisa etnográfica. A imersão no campo e a descrição dos aspectos rotineiros do grupo social estudado são elementos presentes neste tipo de observação. Com relação a esse procedimento qualitativo, afirma Gomez (1999, p. 165):

Podemos considerar a la observación participante como um método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución.

Ainda a respeito da observação participante, Minayo (2007, p. 71) nos afirma que ela, “[...] ajuda, portanto, a vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados”.

O volume de dados provenientes das observações pertinentes a uma pesquisa etnográfica faz exigência de uma sistemática eficaz que dê conta da análise. Devido a isso, o pesquisador nessa abordagem se vale do procedimento da triangulação dos dados. A respeito da triangulação Sarmiento (2000, p. 256) nos esclarece que,

O cruzamento da informação recolhida a partir da observação, das entrevistas e dos documentos permite realizar a *triangulação*. A ‘força dos triângulos’ que está aqui presente operacionaliza-se no acto metodológico que visa esclarecer um determinado facto, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes, três tipos de dados ou de três métodos diferentes.

A triangulação se constitui como processo legítimo de validação dos resultados deste tipo de pesquisa, como um dispositivo de cruzamento dos dados que possibilita o controle no processo de análise dos mesmos (GOMEZ, 1999; SARMENTO, 2000; ANGROSINO, 2009).

Consideramos que cada metodologia de pesquisa tem suas peculiaridades, entendemos, pois, que alguns dilemas circulam em torno do método etnográfico. Sarmiento (2000, p. 258), invocando o pensamento de Woods, nos mostra alguns desses dilemas que se constituem como importantes pontos a serem levados em conta nessa abordagem: “envolvimento do pesquisador no contexto investigado versus distância crítica; criatividade na interpretação versus rigor da avaliação; assunção aberta da investigação versus encobrimento por motivos estratégicos ou éticos”. O autor salienta que a pesquisa pode não escapar de tais pontos, porém, há que se considerar que o envolvimento – pessoal, intelectual e emotivo – não anula o sentido crítico do qual o pesquisador deve ter. E também que criatividade e rigor não se contrapõem, pois há uma indissociabilidade nessas características que são necessárias na composição do texto etnográfico. Uma não inválida a outra, portanto, ambas são necessárias ao fazer etnográfico.

Podemos inferir, ainda, a partir das considerações do referido autor, que o pesquisador pode incorrer no erro de padronizar os acontecimentos, deixando de perceber os detalhes do campo, pode ocorrer também de ele sobrevalorizar alguns informantes situados numa melhor posição em detrimento de outros, ou ainda, o pesquisador pode perder a capacidade de distanciamento devido um excessivo envolvimento. Atitudes que podem ferir a ética da pesquisa, afetando seu encaminhamento.

Com base no exposto acima, tomamos a etnografia neste trabalho na perspectiva de que a adoção dessa postura metodológica nos permita certa flexibilidade para servir aos interesses da pesquisa, e não como forma de engessá-la. Justificamos, assim, a escolha do estudo de caso de inspiração etnográfica em educação para a realização desta pesquisa, nos apoiando nas palavras de André (1998, p. 30),

[...] a pesquisa etnográfica [...] faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Com esse entendimento, nesta pesquisa, optamos por fazer um estudo de caso etnográfico visando às práticas lúdicas no contexto da rua. No projeto piloto, a situação de observar as brincadeiras em três lugares diferentes (escola, rua e área livre) oportunizou ver que a relação criança, brinquedo e adulto está diferentemente imbricada em cada um desses contextos, e que o papel do adulto nestes contextos é de grande relevância para o brincar da criança. No entanto, percebi que não era exequível, no prazo de uma dissertação, realizar a coleta dos dados para dar conta de responder a questão central do estudo, caso eu pretendesse permanecer nos três cenários.

Assim, optei por concentrar meu estudo em um espaço apenas em que as crianças pudessem protagonizar de forma mais livre as brincadeiras. Considerei o tipo de disciplinamento que elas vivenciam na escola, com tempo determinado para tudo, inclusive para brincar, isto mostrou-me que esse *locus*, dentre as possibilidades que eu tinha em vista, seria o que menos me favoreceria condições para a compreensão da relação da criança com os artefatos lúdicos.

Assim sendo, avaliei que a área livre também não seria a melhor escolha, por se tratar de um espaço organizado por um projeto que tem seu tempo reduzido (apenas aos domingos à tarde), o que poderia prolongar minha estada no campo. Além disso, os sujeitos poderiam não ser os mesmos a cada dia, problema que inviabilizaria a pesquisa.

A rua pareceu-me a melhor opção, embora ela aponte alguns problemas: a falta de segurança, a incerteza da efetiva participação das crianças, minha aceitação, etc. Mas, apesar disso, trata-se de um espaço em que as crianças têm mais liberdade de ação, além de ser um *locus* onde ocorrem com regularidade algumas práticas lúdicas tradicionais. Por conta disso, resolvi descartar os outros dois contextos e dedicar-me à situação de brincadeira no contexto da cultura lúdica de rua. Em um estudo de doutorado, possivelmente, a escola e a área livre

seriam apropriadas em virtude do tempo dessa pesquisa ser maior que o de uma pesquisa de mestrado, possibilitando assim sua exequibilidade.

Para a constituição do *corpus*, recorreremos à utilização de alguns recursos metodológicos como: diário de campo, áudio e vídeo-gravação. O diário de campo configura-se como um importante recurso para análise dos dados, por tratar-se de um registro feito a partir das impressões do pesquisador acerca da dinâmica dos acontecimentos, no contexto de pesquisa em que ele está inserido. As gravações justificam-se por ser um recurso em que possibilita ao pesquisador poder revisitar uma cena inúmeras vezes, auxiliando sua compreensão na análise dos enunciados da pesquisa.

Para fins de análise do *corpus* desse estudo de caso, portanto, fizemos uso desses referenciais, buscando fazer um estudo dos dados para compreender os diversos sentidos presentificados nos discursos das crianças em sua relação com os artefatos lúdicos.

3.3 Descrição do campo de pesquisa⁹

3.3.1. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram crianças moradoras de uma rua da periferia de Fortaleza. Ao todo, 21 crianças entraram na pesquisa, destas, 16 são meninos e 5 são meninas, com idades variando entre 2 e 13 anos. Porém, nem todas as crianças tiveram suas falas contempladas nas análises, pois seria inviável devido às condições para produção de uma dissertação, como o prazo de entrega, por exemplo. Elas figuram na pesquisa através da fala das outras crianças, através das brincadeiras, e dos discursos de seus pares. Essas crianças fazem parte do mesmo contexto cultural das demais e partilham nele suas experiências, não sendo possível dissociá-las do contexto da pesquisa. Na tabela abaixo podemos ver as crianças e suas respectivas idades.

⁹ Este trabalho foi aprovado pelo comitê de ética em pesquisa e foi obtida a autorização dos sujeitos participantes para a utilização dos dados obtidos na pesquisa. Apesar dos sujeitos consentirem o uso de suas imagens na pesquisa seus nomes foram trocados por nomes fictícios para preservar sua identidade. Quanto à rua e ao bairro foram mantidos os seus nomes reais.

TABELA- IDADE DAS CRIANÇAS

CRIANÇAS	IDADE
William	8
Janice	12
Darla	12
Moreno	13
Juan	10
Winston	8
Erico	6
Breno	11
Eriberto	11
Ivina	7
Isabel	2
Fabício	11
João Lúcio	8
Matias	8
Michael (Chael)	6
Davi	4
João Neto	8
Vilson	12
Nelsinho	10
Lucio	13
Iara	11

Do total de crianças envolvidas na pesquisa, é importante destacar que 4 não frequentam a escola: Juan, um menino de 10 anos que não conseguiu vaga na escola, dois irmãos: Lucio de 13 e Vilson de 12 anos, que abandonaram a mesma para trabalhar num depósito de construção e Isabel de 2 anos que fica com a avó enquanto a mãe trabalha.

Inicialmente, antes do piloto, a pesquisa contaria com crianças na faixa etária que compreende a educação infantil, porém, a especificidade da rua provou que isso não era possível, posto que não houvesse uma divisão por idades, como na escola. Muito embora as crianças brinquem com companheiros de idades aproximadas elas interagem com adultos, adolescentes e outras crianças de idades diferenciadas o tempo todo. Isso se configura numa peculiaridade da rua como *locus* de pesquisa.

3.3.2 O locus

A pesquisa foi realizada numa rua de um bairro da periferia de Fortaleza. A Rua Coronel Fabriciano localiza-se no bairro Granja Portugal. A escolha desse *locus* ocorreu em função da já mencionada pesquisa piloto. Além disso, a rua é espaço educativo, embora não aos moldes da escola. Nela também há uma relação de ensino-aprendizagem exercitada na convivência social do grupo. A rua contribui com a construção da identidade das crianças, além de ser um ambiente que favorece o desenvolvimento global da criança, em seus aspectos: físico, social, afetivo e cognitivo.

Assim considerando, para o referido *locus* levamos um *kit*¹⁰ de brinquedos artesanais e industriais contendo piões de diferentes tipos. Levamos em conta o caráter não interventivo da etnografia, mas, neste caso, a inserção do *kit* trata-se de uma interferência que se pretendeu mínima e feita a partir de dados observados *a priori* a cerca das brincadeiras realizadas pelas crianças do local, tendo o pião destaque dentre estas. Além disso, se trata de um estudo de caso etnográfico em educação, e não uma etnografia propriamente dita. Consideramos, portanto, que não é o método exatamente e tão rigidamente que define os procedimentos que serão realizados no campo, mas a área de conhecimento e o objeto de estudo que ele tem de dar conta. A respeito disso, Cohn (2005, p. 45-46) nos esclarece,

A observação participante pode ainda ser complementada com outros recursos, tais como coletas de desenhos e histórias elaboradas pelas crianças e registros audiovisuais. As opções são muitas, e abrem-se à criatividade, aos interesses do pesquisador, além das necessidades específicas da pesquisa.

Assim, os brinquedos do *kit* lúdico eram levados sempre ao ponto de encontro entre a pesquisadora e os sujeitos, que era o próprio espaço da rua, mas, mais especificamente na

¹⁰ Neste trabalho, as nomenclaturas para os artefatos lúdicos industriais que compõem o *kit* lúdico foram atribuídas livremente pela pesquisadora. Não houve critério para definir qual brinquedo seria denominado de *beyblade* ou de pião, com exceção do pião tradicional. Para os demais, foi utilizado um critério apenas para diferenciar cada artefato um do outro, a partir de uma característica que pudesse distinguir o brinquedo. Por exemplo: *beyblade* com mola, pião bola, etc. Ver o *kit* de piões em apêndice.

área da casa de uma das moradoras da rua, a Dona Mariana¹¹. A aproximação com os sujeitos aconteceu na ocasião do tempo da bila. O processo aconteceu de certo modo rápido, o que não significa dizer que foi fácil, posto que a entrada no campo exija muita cautela por parte do pesquisador e certa negociação com os sujeitos. Após esse processo, pesquisadora e crianças estavam integradas.

3.3.3 *Descrivendo os procedimentos metodológicos*

As sessões de brincadeiras aconteceram sempre pela manhã, de duas a três vezes por semana, por volta do horário entre 9h30min e 12h, variando conforme situações climáticas ou de outras ordens, como problemas ocasionais de acesso ao local. Da minha casa até o *locus* da pesquisa são necessários três ônibus. Assim, eram necessários 35 minutos para chegar ao local. Mas isto só se tornava um problema, quando eu não conseguia apanhar em tempo os ônibus, ocasionando um atraso considerável. Quando eu chegava à rua, levava comigo uma sacola contendo 25 tipos de piões diferentes – artesanais e industriais – que compunham o *kit* de artefatos lúdicos da pesquisa. Importa dizer que ao longo da pesquisa fui incluindo novos piões, conforme estes iam quebrando ou eu ia descobrindo novos artefatos.

No início, eu sentia dificuldades de ter um ponto de apoio, pois a casa da Dona Mariana que servia de local de encontro com as crianças, não tinha uma calçada, ou banco, ou qualquer coisa que me desse uma espécie de suporte, de apoio mesmo, onde eu pudesse colocar o *kit* e esperar as crianças aparecerem. Após algumas idas ao campo, deparei-me um dia com a solução desse problema: uma mesa de madeira havia sido colocada em frente à casa da Dona Mariana. Esta mesa foi colocada pelos familiares desta senhora para que pudessem realizar jogos de cartas com os vizinhos. Ela serviu perfeitamente aos propósitos da pesquisa, pois ela tinha muitos usos: servia de mesa, de brinquedo, suporte de brincadeiras, mesa de jogo, banco de encontro para bate-papos e, especialmente, como elemento agregador da pesquisa.

¹¹ Dona Mariana é mãe de William, uma das crianças participantes da pesquisa. A figura desta moradora foi extremamente importante para este trabalho, pois foi a partir do seu acolhimento que essa pesquisa tornou-se viável naquela rua.



Figura 2: Meninos contando histórias na mesa.



Figura 3: A mesa como suporte da brincadeira.

3.4 Os desafios do pesquisador no campo

Toda pesquisa, independente de sua natureza metodológica, apresenta desafios e dificuldades a serem enfrentadas pelo pesquisador. Este estudo não foge a isso e o objetivo desse tópico é justamente tratar das situações as quais vivenciei no campo de pesquisa.

3.4.1 Um convite para jogar bila: aproximação com os sujeitos a partir dessa prática lúdica tradicional

Ao chegar a rua pela primeira vez (piloto da pesquisa), com a intenção de aproximação com os sujeitos, senti insegurança e medo de não conseguir qualquer contato com os moradores do local. Caminhei devagar e parei numa mercearia. Resolvi comprar um caderno e puxar assunto com o dono do estabelecimento. Logo surgiu uma senhora magra de

cabelos acinzentados que me atendeu. Enquanto conversava com ela, percebi uma movimentação mais à frente: adultos e crianças brincavam de bila. Resolvi então comprar algumas bilas e me aproximar dessas pessoas sob o pretexto de querer saber o endereço da escola Paulo Freire.

Ao me aproximar das pessoas com o saco de bilas na mão, perguntei onde ficava a escola, e um adolescente que jogava solícitamente me respondeu. Depois disso, perguntei se poderia ficar ali e acompanhar o jogo. Ninguém se opôs, todos permitiram que eu ficasse. Alguns instantes depois um senhor trouxe uma cadeira para que eu me sentasse. Encerradas as partidas entre adultos e adolescentes todos se dispersaram. Sai também e voltei à mercearia. Sentei num batente, tirei o caderno da bolsa e fiz algumas anotações.

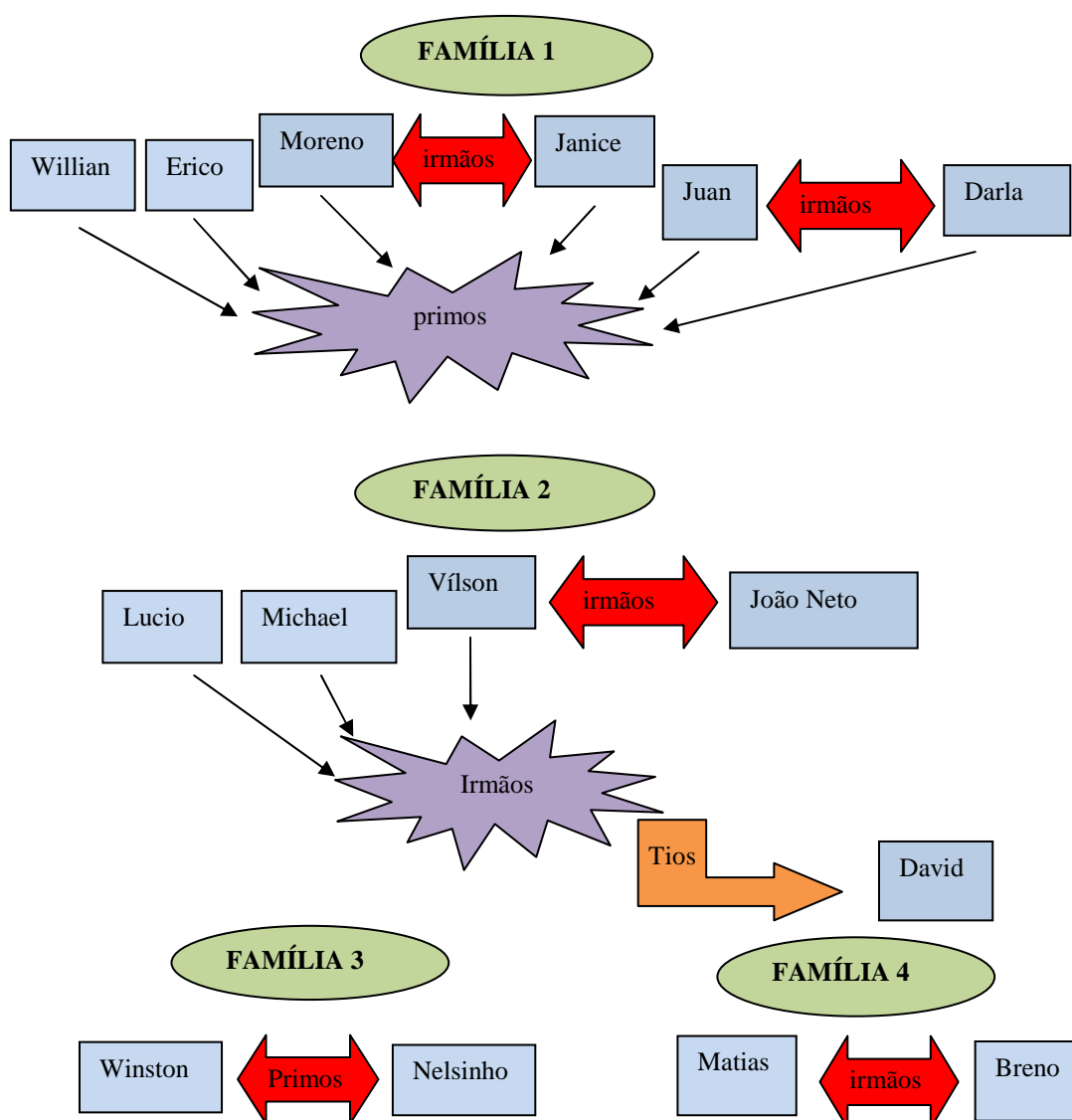
Após algum tempo, as crianças começaram a realizar partidas de bila na rua. Nessa oportunidade, um dos garotos, chamado William, que estava apenas observando as partidas entre os adultos e os adolescentes, veio até mim e perguntou se eu não queria jogar. Dei um salto do batente e fui com meu saquinho de bilas jogar com ele e as outras crianças. É importante destacar que sua mãe – dona Mariana – participou de inúmeras dessas partidas com outros adultos. A casa dessa criança passou a ser um ponto de apoio para a pesquisa, pois as brincadeiras geralmente aconteciam em frente a ela.

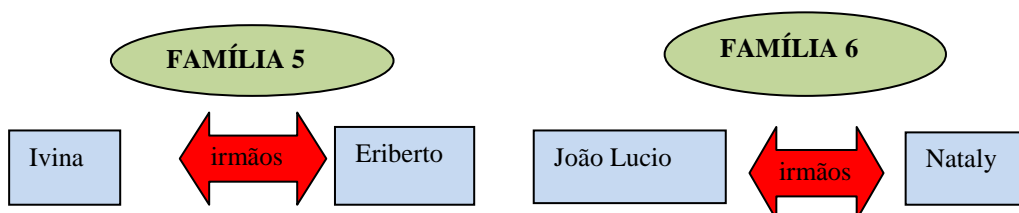
Após algumas idas a rua, eu já estava bem familiarizada com as crianças. Algumas, porém, não me aceitavam. Somente após ser testada por um dos garotos é que minha presença passou a ser aceita de fato entre elas. Na ocasião em que isso aconteceu, fui ao encontro dos meninos, que neste dia não estavam jogando bila, apenas conversavam e seguravam *cards* (cartas) de desenhos animados. Cumprimentei os meninos e todos me cumprimentaram também, exceto Matias. Pedi para ver as cartas dos meninos e todos me mostraram menos este garoto. A postura do menino incomodou-me bastante. Decidi que deveria provar para todos os meninos (e não apenas para Matias) que eu também conhecia aqueles personagens que eles tanto admiravam.

As casas são de alvenaria e contam com os serviços básicos de água e energia. O asfalto é desgastado pelo sol e a chuva, necessitando de reaparelamento, pois apresenta buracos que em tempos de fortes chuvas se enchem de água e se tornam um grande problema para os moradores, dificultando a passagem de pedestres e veículos.

As pessoas que habitam o lugar mantêm uma boa relação entre si. Elas costumam conversar nas calçadas e frequentar a casa dos vizinhos. As crianças que participaram da pesquisa possuem um grau de parentesco com uma ou outra (s) criança (s) da rua. Em geral, são irmãos ou primos. Conforme podemos visualizar abaixo:

Relação familiar entre crianças da rua





Obs.: Nataly não participou ativamente da pesquisa, apenas poucas vezes.

É nesse cenário que muitas brincadeiras acontecem. Onde alguns antigos costumes ainda são mantidos. Como as brincadeiras tradicionais, por exemplo. Podemos ver os vestígios de uma dessas brincadeiras nos fios de alta tensão dos postes por toda a extensão da rua – restos de linha e rabiolas presas – noticiando a prática da brincadeira da Arraia.



Figura 6 - Lado direito da rua Cel. Fabriciano



Figura 7- Lado esquerdo da rua Cel. Fabriciano

3.4.3 Da sala de aula para a rua: uma professora pesquisadora e brincante

Acredito que a condição de professora possibilitou-me conquistar a confiança dos sujeitos da rua. Nas primeiras vezes, ainda no piloto, eu ia para a escola depois de ir para a rua, por conta disso, precisava ir um pouco apresentável. As pessoas me viam na rua e olhavam sem entender nada: uma mulher desconhecida, bem vestida, professora, jogando bila com os meninos.

Aos poucos, os moradores foram se acostumando com a minha presença no campo de pesquisa, jogando bila, jogando pião, conversando com as crianças. Eles acharam inúmeras formas de se referirem a mim. Algumas vezes eles me chamavam de “tia dos brinquedos”, “professora”, “a mulher que gosta de criança”. As crianças e os adultos passaram a me chamar de *tia* em referência à minha profissão.

Quando retornei ao campo, após a qualificação do meu projeto, em setembro de 2009, deparei-me com a desconfiança dos moradores da rua. Algo estava estranho. Não havia crianças na rua brincando. Na ocasião, deparei-me com Dona Mariana que me contou um pouco da sua história, de quando chegou a rua e, no meio da conversa, perguntou-me se eu era assistente social. Disse para ela que sou professora, apesar dela já saber disso. Ela, então, me revelou que todos na rua achavam que eu fosse uma assistente social e que estava ali para levar embora as crianças que ficavam na rua.

Em outras ocasiões, chamou-me a atenção o fato de um homem sempre passar por mim enquanto brincava com as crianças. Ele ia de bicicleta ou a pé e quando se aproximava de mim, olhava-me fixamente e depois olhava para as crianças e dizia para elas tomarem cuidado comigo, porque algumas delas poderiam ser levadas para os Estados Unidos. No início ele parecia falar bem sério, mas, com o tempo, aquilo se tornou uma brincadeira sempre que eu ia para a rua brincar com as crianças.

3.4.4 Os bastidores da pesquisa

Fazer pesquisa na rua é estar em constante negociação com os sujeitos. Por ser um espaço aberto, diferentemente da escola, que é um local fechado a quatro muros, a rua se apresenta como um *locus* bem peculiar para a realização de uma pesquisa, pois nela não há uma sistematicidade de horário dos sujeitos como na escola ou outro ambiente. Esta sistematicidade de horários da escola permite ao pesquisador entrar numa realidade organizada, pois os sujeitos já estão no *locus*. Assim, sob esse aspecto, a escola é um *locus* que apresenta maior viabilidade para se realizar uma pesquisa (claro que a escola tem outras dificuldades e de outras ordens, mas não é meu objetivo tratar delas aqui).

A rua, no caso desta pesquisa, foi o local de encontro e constante negociação com os sujeitos, pois todo um processo se estabeleceu com as crianças, desde a aproximação até a formação do grupo de sujeitos brincantes. A negociação se fez necessária por que os sujeitos poderiam a qualquer hora não querer brincar mais e ir embora e no outro dia não voltar mais se eles assim quisessem. Essa negociação se dava no sentido de tomada de atitudes em relação às crianças, pois eu procurava sempre ouvi-las, manter uma boa relação com elas, não tomar partido de nenhuma, enfim, procurava manter uma postura que garantisse em alguma medida que elas não deixariam de continuar participando da pesquisa.

Uma das dificuldades da pesquisa foi encontrar uma filmadora, pois ela tinha de ser discreta já que estaria no meio da rua e ao mesmo tempo tivesse uma boa qualidade de áudio e imagem. Após algumas pesquisas na internet, comprei uma caneta espiã: uma caneta comum com uma filmadora e câmera fotográfica embutidas nela. O mecanismo era de fácil manuseio, a qualidade de áudio e vídeo era boa, mas com essa caneta surgiram dois problemas: o primeiro era como focar o que realmente era para ser filmado, considerando que no momento da filmagem não dá para saber o que se está de fato filmando. O segundo era que mesmo sendo uma caneta ela chamava atenção das crianças.

As primeiras filmagens com a caneta não deram certo, pois o vendedor não tinha me informado do tempo necessário para carregá-la. Além disso, os poucos momentos filmados não contemplaram as crianças, apenas o chão, as paredes e o céu, pois a caneta ficava presa à gola da minha blusa, fazendo com que todos os meus movimentos atrapalhassem o foco da filmagem. O tempo de filmagem para a pesquisa não era tão considerável também, apenas 50 minutos. Quando descobri que a caneta precisava de pelo menos 4 horas para ser carregada, decidi dar uma nova chance a ela. Levei ao campo e a segurei com as mãos mesmo para conseguir focar bem o que eu queria, mas isso despertou o interesse das crianças naquela caneta. Uma das crianças até perguntou-me se aquela caneta os estava filmando. Embora estivesse autorizada a filmá-los, não pude lhes dizer naquele momento que se tratava de uma caneta filmadora, pois eles certamente iam a todo o momento querer ver aquela novidade, e isso podia repercutir na minha presença ali, pois os meninos poderiam contar para outras pessoas e eles poderiam me interpretar de forma errada ou me atribuir uma condição financeira que eu não tinha. O que poderia pôr a minha estada ali em risco.

Para solucionar meus problemas, resolvi levar uma câmera fotográfica que filma, ela é um objeto que chama muita atenção, mas pelo menos as crianças não iam tomá-la como algo extraordinário e logo deixariam de fazer conta dela. Essa câmera tinha inúmeras vantagens, tais como melhor resolução de fotos e filmagens, maior tempo de gravação (1 hora e meia), possibilitava focar as crianças, etc. No início ela chamava atenção e atrapalhava a minha interação com as crianças. Tive medo de ser roubada nas primeiras vezes que a levei comigo, daí decidi pedir ajuda a familiares e amigas para filmar as brincadeiras das crianças. Em alguns dias, a minha irmã Glauciane acompanhou-me até o campo de pesquisa. Outros dias foi a minha prima Sandra. Porém, ambas não puderam mais ir, foi aí que precisei chamar

minhas amigas e companheiras da faculdade: Núbia (mestrado), Marcelle (doutorado), Aline (mestrado) e Poliana (da graduação).

Um ponto importante a destacar sobre a minha experiência naquela rua é o livre acesso, ou o contato espontâneo com as muitas crianças (e adultos também) que passavam nela, enquanto eu estava brincando com os sujeitos da pesquisa. Em geral, as crianças vinham da escola e quase sempre paravam logo que viam o *kit* lúdico. Elas se aproximavam e ficavam observando as outras crianças e depois pediam permissão a mim para também brincarem.

Numa dessas situações, duas crianças acompanhadas de um homem jovem se aproximaram e pediram para brincar. O homem jogou pião por um tempo com os meninos da pesquisa e depois ficou parado observando a movimentação das crianças. Algum tempo depois de observar as brincadeiras, o homem e os dois meninos que o acompanhavam saíram correndo levando três piões industriais (uma *Beyblade* grande amarela, um pião verde semelhante ao tradicional e um pião verde que parece uma lâmpada).

Foi um dia de apreensão para mim, pois esse episódio fez-me lembrar que não estávamos imunes aos perigos que nos rondavam. Algumas das crianças maiores tentaram me alertar sobre aquelas pessoas que ali estavam para nos roubar. Segundo elas, os três costumavam assaltar pessoas e o homem já havia sido preso por roubo. No momento em que fui advertida da presença deles, pensei na câmera e na minha bolsa. Não podia imaginar que o alvo deles seriam os piões da pesquisa. As crianças ficaram muito indignadas com o acontecido, elas queriam que eu corresse atrás dos três para tomar deles os brinquedos roubados. Conversei com elas que nada podia fazer a respeito a não ser tomar mais cuidado quando alguma pessoa estranha se dispusesse a participar das brincadeiras.

Um fator importante para análise do jogo do pião na pesquisa foi o meu processo de aprendizagem desse jogo. Antes de realizar esse estudo, eu nunca tinha jogado pião, nem quando criança. Muitas vezes, arrisquei-me a jogar com os meninos e, na maioria das vezes, não consegui. Mas quando conseguia os meninos faziam uma festa. Infelizmente meu processo de aprendizagem não pôde acompanhar o dos meninos devido a um acidente sofrido no mês de outubro. Na ocasião, fui atravessar uma movimentada via de Fortaleza, quando uma moto me atingiu. Felizmente sofri apenas leves escoriações, mas necessitei de muitos dias de repouso.

Quando retornei ao campo, percebi que os meninos já estavam bem adiantados no domínio do lançamento do pião, pois ao que parece, eles haviam treinado bastante durante a minha ausência. Por não poder me expor muito ao sol para evitar dores de cabeça em decorrência da pancada sofrida no acidente, reservei-me apenas a observar as brincadeiras das crianças nesse período.

Aos poucos, com o passar do tempo, fui praticando o jogo e comecei a acertar algumas vezes. Apenas depois do término da pesquisa de campo, ao rever as situações de jogo das crianças e minhas também, me dei conta que a minha aprendizagem havia seguido um processo e que para obter sucesso no jogo eu tinha que lançar o pião ao chão com mais confiança. Meu sucesso no jogo se deu nesse momento de revisitações das cenas de jogo, quando entre uma cena e outra me senti confiante para realizar os lançamentos. Esse momento foi especial para mim, pois me senti realizada como os meninos pela recompensa do meu esforço em aprender a jogar o pião assim como eles conseguiram.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS E ANÁLISES

Quebrar o brinquedo é o filé da brincadeira.

(Fátima Vasconcelos)

O cotidiano é complexo, adentrar um cenário de pesquisa é entrar num emaranhado de relações que não podem ser tomadas de modo simples, sem considerar as muitas possibilidades que o cotidiano enseja numa pesquisa. A atividade de pesquisa exige do pesquisador o exercício de sua capacidade de atenção e reflexão sob os fatos, e de se colocar na escuta do outro. Há que se considerar uma pluralidade de vozes que habitam os discursos. O silêncio também diz e essa forma de dizer deve ser levada em conta.

Ainda assim, mesmo me cercando de todos os cuidados, na pesquisa, os riscos corridos podem ser os mais improváveis ou aqueles, que de alguma forma já eram esperados pelo pesquisador. A opção por uma pesquisa de cunho etnográfico na área de educação, mais precisamente um estudo de caso, cujo *locus* é a rua, supõe que o pesquisador terá que lidar com os mais diversos problemas e buscar nessas situações compreender os elementos que estão presentes na complexidade do cotidiano, que lhe ajudem na aproximação ao objeto de pesquisa.

Com algumas considerações feitas a partir do piloto, voltei ao campo e me deparei com uma situação diversa da que havia encontrado anteriormente. A instabilidade peculiar ao campo de pesquisa levou-me a repensar as questões que havia feito inicialmente. Ainda que tivesse em conta uma concepção de criança como sujeito histórico ativo e produtores de cultura (BROUGÈRE 2004a, SARMENTO s/d, COHN, 2005), percebi que as crianças têm um papel mais importante na permanência das práticas lúdicas do que eu podia supor. Elas têm suas *maneiras de fazer*, como diria Certeau (2008), ainda que não consigam alterar sua posição nas relações de forças, elas desenvolvem *modos de fazer* que constituem táticas que subvertem a lógica das delimitações sociais dos seus espaços de atuação.

Sendo assim, as crianças bem como os adultos contribuem para a manutenção das brincadeiras tradicionais, administrando-as conforme as regularidades, contribuindo para sua prática e permanência. As crianças, a partir de suas vivências cotidianas, de sua cultura lúdica

e de sua compreensão da cultura geral, fizeram outros usos dos artefatos lúdicos, extrapolando as possibilidades de uso pressupostas neles pelos seus idealizadores.

A análise dos resultados acerca dos modos de brincar com os artefatos lúdicos utilizados na pesquisa, qual seja, o *kit* de piões, indicou que há uma heterogeneidade social, cultural, etária e de gênero no contexto da cultura lúdica de rua. As possibilidades do brincar são diferenciadas entre meninos e meninas, crianças mais velhas e mais novas, mais e menos favorecida socioeconomicamente, limitante das condições de posse de certos artefatos lúdicos como o vídeo-game e a bicicleta. Por outro lado, o fato de não possuir esses artefatos não restringia as práticas lúdicas com eles, pois as crianças achavam formas de acesso aos mesmos, como, por exemplo, através de negociações com os colegas possuidores desses artefatos.

Nesse contexto, as brincadeiras tradicionais fazem sua aparição de forma sazonal, donde temos o tempo do pião, o tempo da bila etc. A cada ano o calendário se repete de modo a se perpetuar a tradição, mesmo que elementos de outras práticas lúdicas do cotidiano das crianças, tais como os seriados de TV, concorram com a ocupação do tempo dedicado às brincadeiras de rua. Algumas vezes, as crianças interrompiam as suas brincadeiras em função do horário da programação televisiva na qual passava os seus desenhos animados preferidos.

Na diferenciação nos modos de brincar, é necessário levar em consideração todos esses aspectos elencados acima, ainda que, neste estudo, o foco seja principalmente a relação direta da criança com o artefato. É válido ressaltar que, durante a pesquisa, à medida que os artefatos eram quebrados, eles eram repostos. Assim, eu fui alimentando as brincadeiras das crianças com a reposição dos piões e pude ir apresentando aos poucos os variados modelos de piões industriais.

Para a análise, as categorias teóricas nas quais me debrucei neste estudo foram: o discurso, os modos de brincar e a cultura lúdica. Tais categorias não se configuram como excludentes, pelo contrário, estão intimamente imbricadas.

4.1 O contexto da rua como palco da cultura lúdica

A cultura lúdica da rua compreende as práticas lúdicas específicas do contexto cultural de referência e os sujeitos nelas envolvidos. As brincadeiras tradicionais se inserem nesse conjunto de práticas, coexistindo com outras brincadeiras da atualidade.

4.1.1 Temporalidade e micro-temporalidades: tradição e inovação na cultura lúdica de rua

As brincadeiras no contexto da rua ocorrem em função do que aqui neste trabalho entendo como temporalidades e micro-temporalidades. Dentro da temporalidade do calendário anual, podemos distinguir micro-temporalidades. Estas últimas podem ser entendidas como um determinado período de tempo, em que uma brincadeira com um único artefato se mantém e ao fim do qual é substituída por outra, abrindo assim nova temporalidade, dentro de um calendário regular. Neste sentido, podemos identificar o mês de julho/agosto como a micro-temporalidade da arraia, o que coincide também com os meses de vento forte em Fortaleza.

Do mesmo modo, foi possível identificar um tempo da bila (maio- mês da chuva, em que a terra molhada oferece maior desafio aos jogadores) e do pião (julho, verão e mês de férias). Outras brincadeiras foram identificadas, porém sem uma regularidade como as já mencionadas: baladeira, bola, bicicleta, álbum de figurinhas, videogame e outras. Estas práticas lúdicas também são micro-temporalidades, porém diferenciam-se das demais não apenas pela falta de regularidade, mas também pelo fato de serem brincadas numa periodicidade estabelecida entre as crianças, caracterizando uma particularidade da cultura lúdica da Rua Cel. Fabriciano.

4.1.2 A relação adulto/criança na cultura lúdica da rua

O adulto no contexto da Rua Cel. Fabriciano exerce um papel importante na manutenção das práticas lúdicas tradicionais. Mesmo numa situação em que as crianças

protagonizavam as brincadeiras, a figura do adulto se fazia presente, seja ensinando como se joga, seja reprovando ou aprovando a forma de jogar da criança, seja quando se fazia presente ou era chamado para resolver uma briga, que muitas vezes eram resolvidas pelas próprias crianças, prescindindo de sua intervenção.

A participação adulta é mais perceptível quando está em voga uma micro-temporalidade, pois nessa ocasião adultos, adolescentes e crianças participam de jogos na rua. Durante o piloto, pude ver essa participação nos jogos de bilas. Muitas crianças acompanhavam as partidas, observando-as, e depois se reuniam com outras para jogar.

Na pesquisa, não estava vigorando nenhuma micro-temporalidade, mas, com a presença do *kit* de piões, os adultos e os adolescentes, vez por outra, se apresentavam para jogar. Inicialmente, havia uma recusa da parte deles em jogar, por não ser tempo de nenhuma brincadeira tradicional. Porque é justamente isso que caracteriza uma micro-temporalidade, ou seja, um tempo estabelecido exclusivamente para a prática de uma brincadeira. Depois, a presença de alguns passou a ser mais presente, embora sua participação nas brincadeiras ainda fosse mínima em relação à das crianças.

O que para os adultos era uma contravenção dos princípios que regem tal prática lúdica, para as crianças tornou-se uma possibilidade de qualificação de suas habilidades no jogo. Assim, elas tomavam a minha presença como um meio para se especializarem no jogo sem ter que se preocuparem com o término da temporalidade, pois se tratava de ajudar na minha pesquisa. Isso se tornou para elas uma ótima oportunidade para poderem treinar o jogo com pião, pois estavam resguardadas pela pesquisa, assim não estariam indo contra a lógica da micro-temporalidade. Muito do que aprenderiam nos anos seguintes em cada micro-temporalidade, elas acabaram por fazer no período da pesquisa.

O empenho por aprender o jogo, o respeito ao tempo de cada brinquedo, a observação das brincadeiras, dentre outros elementos, fazem parte das relações que se estabeleceram entre os adultos, adolescentes e crianças, membros da comunidade de brincantes que fazem perpetuar as práticas lúdicas tradicionais na rua em questão. O jogo de pião é uma das práticas representativas da cultura lúdica dessa rua.

4.1.3 O jogo de pião tradicional

O jogo de pião é um jogo que requer constante treino. Do piloto até o final da pesquisa, pude observar que é processual a aprendizagem e especialização nesse jogo. O contexto de pesquisa, nesse caso, possibilitou-me uma condição privilegiada, pois aquilo que seria possível ver no desenvolvimento das habilidades dos meninos da rua – apenas no tempo do pião – pude ver ao longo de oito meses (maio a dezembro). Aqui percebo outra importância da temporalidade na manutenção da prática lúdica, ela promove essa oportunidade de especialização na brincadeira.

Observando as crianças em maio, vi que três meninos: William, Matias e Erico não conseguiam fazer girar o pião. Eles foram os três primeiros meninos que conheci na rua e eles se mantiveram como sujeitos participantes até o final da pesquisa. No início eles não sabiam lançar o pião, e se interessavam muito pelas *beyblades*. O piloto durou sete dias (entre maio e junho de 2009), contando apenas os dias em que estive com as crianças nas sessões de brincadeira na rua, depois disso me dediquei às análises e elaboração do texto de qualificação. Em julho, viajei por alguns dias para apresentar trabalho num encontro de pesquisa e só voltei ao campo depois da qualificação. Mais precisamente no início de setembro.

Quando retornei ao campo, observei que os três garotos já conseguiam fazer seus piões girarem, mesmo com algumas dificuldades. Os meninos me informaram que o tempo do pião já tinha passado, justamente nos meses em que não estive com eles: julho e agosto.



Figura 8: Matias enrolando o pião.



Figura 9: William se preparando para lançar o pião.

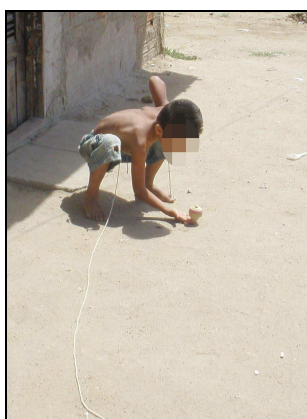


Figura 10: Erico tentando aparar o pião na mão.

Embora tenha perdido preciosas observações das tentativas das crianças com os piões, pude ver outras tão valiosas quanto estas. Observando em setembro, vi que o interesse pelas *beyblades* permanecia, mas já não era o foco principal de interesse desses três meninos em particular. O interesse pelo pião tradicional passou a aumentar gradativamente entre esses meninos da rua na medida em que eles iam dominando a técnica da brincadeira.

Nessa perspectiva, o caráter do jogo do pião obedece a uma processualidade que não se resume em saber girar esse artefato. Ele requer o desenvolvimento de algumas habilidades: saber enrolar o pião, de modo que o cordão não fique frouxo o que impossibilitaria o artefato de girar; saber segurar o pião e também saber se posicionar para que o jogador obtenha sucesso no lançamento do pião. Não existe uma maneira correta de fazer cada um destes procedimentos, cada jogador desenvolve sua técnica a partir da observação de outros jogadores mais experientes e de persistente treino.

Além destas etapas básicas para a realização do lançamento do pião, existem outras formas de uso desse artefato mais especializadas, tais como: pegá-lo do chão e apará-lo na palma da mão; jogá-lo para o alto e apará-lo na mão; e aparar na unha. Tais variações são importantes para os jogos mais elaborados, aparar na mão, por exemplo, é condição para se participar do jogo Passa Deita, e este, por sua vez, é uma etapa do jogo de Quila, descritos a seguir.

4.1.3.1 O jogo passa deita

O jogo passa deita é um jogo que pode ser jogado em grupo ou em dupla. Resumindo, ele consiste em o jogador lançar o seu pião sobre o pião do adversário que deverá estar deitado dentro de um círculo desenhado no chão, com a finalidade de tirá-lo do círculo provocando no pião deitado algum estrago, conforme descrito na cena abaixo.

Breno e William estão jogando o passa deita enquanto a pesquisadora e Fabrício observam. Breno, então, lança seu pião em direção ao pião de William, iniciando o jogo. Nesse momento, Fabricio dirige-se a Breno perguntando:

Fabrício: *sabe pegar na mão, macho?*

Breno não responde.

Pesquisadora (P): *como é? Marca no chão, aí coloca um deitado, aí o outro tem que...* (tentando entender o jogo)

Fabrício: *bater no outro aí se errar aí perde.*

Juan chega e faz sua inserção no jogo deitando o seu pião, com o cordão já enrolado, dentro do círculo que no chão foi delimitado para o jogo.

Fabrício: *O Breno errou ou acertou?* (dirigindo-se a pesquisadora)

P: *errou!*

Fabrício: *então? Aí ele deitou.*

Fabrício: *o Juan vai entrar agora ó, aí o Juan vai descer* (explicando a pesquisadora).

William: *nãm! Desamarre! Deixe de ser gaiato!* Dirige-se a Juan ironicamente, insinuando que ele deveria ter colocado o pião sem o cordão. Porém, ato contínuo, ele mesmo puxa o pião do Juan, desenrolando-o. Devolve o cordão a Juan e coloca o pião no círculo.

Juan: *não! É pra mim num coisar de novo!* (para não precisar enrolar o cordão novamente quando for sua vez)

William ignorando os apelos de Juan, lança seu pião contra o dele e quase atinge seu pé. Nesse momento, grita: *u mei* (sai do meio) *Juan, levanta teu pé!*

Juan: *olhaí!* (em tom de queixa)

William: *Tu fica no mei, tem que sair do mei, mah* (macho)!

Breno lança o pião, que cai próximo ao círculo. Em seguida, com o pião na palma da mão, atira-o contra o que se encontra deitado no círculo. Não conseguindo acertá-lo, tenta, desta vez, golpeando com a mão o seu pião atingir o do adversário.

[...]

P: *e quando faz o círculo no chão, não é o passa deita não?*(agora dirigindo-se a Juan)

Juan: *é!*

P: *e porque que bota a corda e puxa assim?* (os meninos usam a corda para arrastar o pião até o centro do círculo)

Juan: *porquêêêê nós num sabe pegar na mão pra coisar.* (para lançar o pião dele em cima do pião do adversário)

P: *e aí pegando com a corda é melhor?*

Juan: *É. Pegando com a corda, assim, empurrando.* (fala demonstrando com o gesto de arrastar o cordão pelo chão como se estivesse puxando um pião com ele)



Figura 11: Meninos jogando o Passa Deita com o pião.

Nessa cena, podemos ver que os meninos dominam algumas habilidades que são pré-requisitos para o jogo passa deita. Aqueles que não conseguem realizar determinada técnica – por exemplo, aparar o pião na mão – se valem de uma estratégia, usando o cordão para arrastar o artefato até o pião do adversário, de modo a suprir sua desvantagem no jogo. Esses modos de fazer são expressão da capacidade que as crianças têm de produzir cultura lúdica a partir da partilha de conhecimentos e inovação das formas tradicionais de jogar que resultam da adaptação às condições dadas.

Como todo jogo, o passa deita tem regras. Além das regras inerentes ao jogo, existem aquelas que são definidas e acordadas entre os pares.

Transgredindo as regras, ao entrar na brincadeira já acontecendo, Juan parece desorganizar os acordos estabelecidos pelos outros meninos, o que parece também desorganizar a sua própria ação no jogo. Percebemos isso quando ele coloca seu pião enrolado no chão e o colega reage mandando-o desenrolá-lo: *nãm! Desamarre! Deixe de ser gaiato!* E também, quando ele fica mal posicionado no jogo e o pião bate em seu pé, provocando a reação do mesmo colega: *u mei Juan, levanta teu pé!*

A seriedade investida na ação de brincar é notória, expressa no modo como os meninos atuam nessa atividade lúdica e nas exigências de respeito às regras.

O jogo de quila, por sua vez, funciona como uma continuação do jogo passa deita. Esta continuação se dá quando os brincantes dominam as técnicas de jogo necessárias para praticá-lo.

4.1.3.2 O jogo quila

O jogo passa deita é um jogo pré-requisito para a quila. Quila ou quilada é um jogo muito apreciado pelos meninos da rua Cel. Fabriciano que consiste em golpear com a ponta do pião o pião adversário com o intuito de danificá-lo. Quando um dos piões é derrubado, durante o jogo de passa deita, ele se torna o pião “escolhido” para ser quilado (pode-se dizer quebrado) no jogo de quila. Basicamente, a quila consiste em danificar o pião, pois neste jogo não é necessário o lançamento de piões. Os meninos enrolam o pião de modo que ele fique dependurado e tenha mobilidade quando for utilizado na quila. Conseguir arrancar um pedaço do pião ou quebrá-lo é o ponto máximo desse jogo.



Figura 12: Erico se preparando para atingir o pião no jogo de quila.



Figura 13: Meninos conferindo se o pião foi quilado.

Na longa cena enunciativa abaixo temos um jogo de quila. William, Matias, Winston, Erico e Fabricio jogam esse jogo. Nessa partida, o pião de Erico foi “escolhido” através do jogo passa deita que eles tinham jogado anteriormente. Depois de um bom tempo de jogo, João Lucio aparece e acompanha as jogadas dos meninos.

[...]

Fabricio testa o arranjo que fez enrolando o cordão nas duas extremidades do pião, balançando-o de um lado para o outro.

Winston do mesmo modo, balança o pião pelo cordão se preparando para quilar.

[...]

William: *enrola aqui Matias.* (entregando o pião e a corda para ele)

[...]

Matias: *toma William.* (ao terminar de enrolar o pião)

Winston: *enrola o pião industrial amarelo.*

Matias testa seu pião tradicional.

Matias: *panam!* (balançando o pião)

Matias: *é só pxim!* (faz um som simulando o barulho do pião)

Os meninos aguardam Winston concluir a preparação do seu pião.

[...]

Fabricio: *ainda é tu Winston?* (censurando a sua demora em se preparar para jogar)

Winston coloca no chão o pião para ser quilado. Com o cordão enrolado no braço, pendura o pião, calculando a altura. Em seguida enrola o cordão mais um pouco, até soltar o seu pião, atingindo fortemente o pião adversário. Os outros jogadores correm para conferir se o pião foi danificado.

Constatado não ter havido nenhuma rachadura, é a vez de William jogar.

João Lucio: *taca assim não, tá preso! Vai tacar na tua mão! Assim ó! Vai, vai!* (orientando William de modo a fazê-lo desenrolar um pouco o cordão e facilitar o desprendimento do pião no momento de soltá-lo sobre o pião adversário)

William: *cadê agora?* (depois de atingir com vigor o pião alvejado, se perguntando se ele teria sido danificado)

João Lucio faz a perícia do pião alvejado, mostrando a William que ele não foi danificado. Em seguida, puxa o pião que William tem na mão.

William: *ai, ai ui, ai!* (grita dando a entender que o cordão está prendendo sua mão. Solta um pouco o cordão do braço e volta a jogar, mas novamente sem conseguir quilar).

João Lucio se posiciona para observar a jogada e ao final, confere junto com os demais jogadores.

João Lucio: *eita! Agora trincou. Trincou?*

[...]

Fabricio: *tem nada não!* (conferindo o resultado, devolve o pião ao chão, se preparando para jogar)

João Lucio: *abaixa mais essa ponta! deixa aqui, deixa aqui embaixo!* (orientando Fabricio a abaixar o cordão).

Fabricio dando a entender que quer a confirmação de João Lucio, mostra como vai bater.

João Lucio: *é! Fica mirando mesmo aqui em cima, bem perto.* (concordando com Fabricio e apontando para parte superior do pião)

Fabricio ensaia e em seguida bate com força seu pião contra o pião alvejado, que se desloca para longe. Recolhe o pião, recoloca-o no lugar e joga novamente.

Erico: *é só fazer assim, hum bah!* (demonstrando como se faz a jogada)

Fabricio enterra o pião no chão e, em seguida, ajustando o cordão para não tremer, o atinge com força, lançando-o longe, mas sem quilar.

Erico: *urra! Agora ele fez.*

[...]

João Lucio enrola o cordão no pião de Matias.

Erico: *para mah! Para mah!* (dirige-se a João Lucio mordendo nervosamente o cordão do seu pião que está na mira dos jogadores e em seguida se afasta)

João Lucio: *vou só ajeitar* (posicionando o pião a ser quilado)

Matias tenta pegar seu pião da mão de João Lucio.

João Lucio: *vai enrolando aí. Vai enrolando. Vai! Vê aí. Vai* (dirigindo-se a Matias)

[...]

Matias balança o pião na corda e bate no pião a ser quilado.

William: *ai deu uma né!* (insinuando que o pião foi quilado)

João Lucio: *Deu nenhuma não!* (arbitrando)

Matias joga de novo, batendo levemente.

João Lucio: *agora acabou com o pião. Tu viu?* (dirigindo-se a pesquisadora).

Erico: *urra!* (conferindo a quilada)

Matias e William conferem também.

Erico: *olha só como é que faz esse!* (pegando o pião quilado)

William: *essa aqui foi a minha! Foi não? Foi a minha não?* (fala exaltado para João Lucio, examinando o pião e apontando supostas marcas feitas pelo seu quando da sua jogada)

Matias se aproxima para olhar o pião.

Erico o empurra. Em seguida enterra o pião no chão preparando uma nova jogada

Matias joga novamente o seu pião sob a vigilância de Erico e Winston, atingindo fortemente o pião adversário

Winston e Erico correm para conferir a jogada.

Winston: *umhu! umhu! ahahahai! Quebrou!* (confirmando a quilada)

Matias: *ahahahahahahahah!*

Winston e Matias festejam a quilada

Erico desolado, olha seu pião quilado.

Matias exulta de felicidade.

William: *cadê?* (procurando entender o que aconteceu enquanto os jogadores se reúnem no beco)

Matias: *Eu quebrei o castelo!* (referindo-se a cabeça do pião)

William: *foi o Winston, foi o Winston mah!* (fala alto, inconformado)

Matias: *foi eu!* (rindo)

William: *foi o Winston mah!* (gritando)

Winston: *eu fiz assim. Aí tu quebrou!* (dirigindo-se a William)



Figura 14: Winston preparando o pião no chão para ser quilado.



Figura 15: Erico mostrando como se quila.

Nessa cena, alguns pontos merecem destaque. Em primeiro lugar, o uso do pião amarelo industrializado por Winston. Diferente dos demais, a presença desse artefato teve algumas implicações no jogo de quila. A falta de nervuras na sua superfície dificultou a tarefa

de enrolar o cordão no pião, atrasando o jogo e provocando, com isso, descontentamento nos outros jogadores.

Contudo, o menino não desistiu de usá-lo a despeito das dificuldades que o pião apresentou. Provavelmente por ele ter suposto que sua ponta muito fina seria um trunfo no jogo. Ao que parece, a racionalidade empregada na produção deste artefato contemplou parcialmente a lógica do brinquedo.

Mas essa suposta vantagem tem um efeito limitante na ação da criança, quando ela tenta, por exemplo, apará-lo na mão. Devido sua ponta ser muito fina, a ação não pode ser realizada a contento, sob o risco de ferir a mão do brincante. Isto pôde ser observado algumas vezes quando os meninos tentavam aparar os piões na mão. Eles jogavam esse pião, mas logo desistiam de tentar apará-lo na mão por temerem que sua ponta lhes ferissem.

Em segundo lugar, a atuação de um “perito”, João Lucio, é sugestiva do importante papel do respeito às regras na sustentação do *setting lúdico*¹³.

João Lucio, apesar de não ter participado do jogo desde o princípio, exerceu grande importância na brincadeira. Ele tornou-se uma espécie de árbitro do jogo, na medida em que passou a regular as ações dos meninos e até a orientar as jogadas dos mesmos. Isto só foi possível porque ele domina técnicas de jogo que os demais não dominam ainda. Assim, esse domínio lhe confere respeito perante os amigos, lhe permitindo a adoção da postura que teve durante a partida.

As investidas do João Lucio para conferir as jogadas, o reconhecimento do seu papel pelos outros e o sofrimento emocional de Erico para controlar-se diante dos ataques ao seu pião, são manifestações indicativas da força das regras na organização da conduta lúdica e, podemos supor, uma importante dimensão educativa no percurso formativo desses jogadores.

¹³ *Setting lúdico*- termo cunhado por Costa em sua tese de doutorado para designar o enquadre simbólico dentro do qual ocorre a ação lúdica. Ver em: COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In: CRUZ, Silvia Helena V. (Org.) Linguagem e educação da criança. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

Podemos afirmar que a prática lúdica, tal como ela ocorre nas atividades espontâneas das crianças, é uma prática educativa.

A cultura lúdica é produzida nesse contexto, pois as crianças aprendem e ensinam a jogar ao mesmo tempo em que perpetuam a tradição da prática do jogo de quila na rua.

Outro fato importante é o momento do desfecho da brincadeira. Matias consegue quebrar o castelo do pião e pula de felicidade por isso. No entanto, um dos meninos contesta o feito e reclama autoria do mesmo. No jogo de quila, muitas crianças batem no pião, mas só aquela que consegue danificar o objeto é que deve ser considerada a “ganhadora”. Para algumas crianças, é muito difícil aceitar isso. A brincadeira abre possibilidades de aprendizagem da vontade ainda não alcançada, ou seja, para usar uma terminologia vigotiskiana, uma zona de desenvolvimento potencial. Neste caso, a criança tem que respeitar o momento do outro, para que o seu lhe seja permitido, e a brincadeira, dentre outras possibilidades, favoreceu condições para o exercício do autocontrole.

4.1.4 A interferência midiática na brincadeira

A televisão é um elemento importante na cultura lúdica infantil contemporânea. A prática lúdica dos meninos da Rua Cel. Fabriciano não escapa a ela. Tanto é que minha aproximação com os meninos foi mediada não apenas pelo jogo de bila, mas também pelo meu conhecimento acerca dos desenhos animados que figuravam nos *cards* dos meninos.

Durante algumas vezes que fui à rua, percebi que os meninos gostavam muito de assistir o desenho *Dragon Ball Z*¹⁴. Um dos meninos, Winston, enquanto jogava pião, ficava atento ao horário em que o desenho começava. Este menino muitas vezes só ia jogar depois de terminada a exibição desse desenho na televisão. Uma das situações que ilustra isso aconteceu durante um jogo dos meninos com o pião tradicional, enquanto discutiam calorosamente

¹⁴ Desenho animado japonês de grande sucesso exibido em 2009, em reprise no programa infantil TV Globinho que faz parte da grade de programação do canal aberto Rede Globo.

algumas questões do jogo, alguém próximo aos meninos comenta que começou o *Dragon Ball Z*, Windsor que está jogando escuta:

Winston: *já começou o Dragon Ball? Tá em qual?* (fala em tom de preocupação)

João Lucio: *começou ainda não, macho!*

Winston demonstrou alívio com a resposta e depois voltou a jogar.

Havia um episódio muito esperado pelos meninos que era o da fusão de dois personagens do *Dragon Ball*: *Gotten* e *Trunks*. Estes personagens eram dois meninos com poderes fantásticos que deveriam fazer um ritual de fusão, ou seja, eles iriam fundir seus corpos um ao outro e aí se tornariam um só menino-guerreiro muito poderoso. Essa fusão temporária entre os dois meninos era necessária para tentar salvar a terra do terrível inimigo *Madinbu*. No dia em que foi ao ar este episódio, coincidência ou não, os meninos que estavam brincando saíram cedo e a rua ficou esvaziada.



Figura 16: Dragon Ball Z



Figura17: Gotten e Trunks (fazendo a fusão)



Figura 18: Madinbu (vilão)

A cena descrita abaixo mostra o momento em que esse episódio foi ao ar. Erico, João Lucio e eu lançamos piões ao chão em frente à casa de Dona Mariana. Até então Erico não se

importava em perder os episódios nas vezes em que eu estive presente na rua. Mas como o episódio desse dia era muito esperado pelos meninos, assim que ele o viu na televisão, deixou a brincadeira de pião para assistí-lo.

Erico olha para dentro de casa.

João Lucio enrola seu pião e o lança ao chão.

Erico também faz o mesmo com o seu. Depois tenta pegar na mão seu pião, mas não consegue.

P. enrola o cordão no pião.

Erico coloca seu pião e seu cordão na mesa e corre para dentro de casa para assistir TV.

João Lucio novamente enrola seu pião.

P. lança o pião, mas não dá certo.

P. sai para pegá-lo e olha para dentro da casa de Dona Mariana e vê que Erico está assistindo o Dragon Ball na TV.

P: *já começou o Dragon Ball, não foi?* (comenta alto)

João Lucio lança seu pião ao chão e não escuta o que a pesquisadora disse.

João Lucio abaixado pega o pião na palma da mão e o coloca na perna, o pião cai e ele tenta pegá-lo na mão de novo e consegue.

P: *tu não gosta de assistir o Dragon Ball, não?* (dirige-se a João Lucio)

João Lucio: *ãh? De vez em quando* (responde ao levantar-se do chão).

João Lucio olha para dentro da casa de Dona Mariana e entra.

No mesmo instante, Erico vem até a porta, olha para a P. e se dirige até ela.

Erico: *ei tia, quer assistir não, tia?*

P: *Dragon Ball?* (Pergunta e sinaliza que sim, em seguida entra na casa para assistir)

Erico sai, pega uma cadeira de plástico e leva para dentro de casa para a pesquisadora se sentar e assistir o desenho com eles.

A televisão exerce grande influência na cultura lúdica infantil contemporânea. Mesmo sendo uma reprise do episódio, os meninos não resistiram ao apelo midiático que ela exerce. Embora eu tenha intervindo quando perguntei a João Lucio se ele não assistia ao desenho, sua atitude de ir ver o desenho tão prontamente me sugeriu que ele também tinha interesse pelo episódio em questão, já que ele poderia não ter ido e continuado jogando com seu pião.

Podemos pensar sobre isso conforme Salgado (2003), pois a figura dos meninos poderosos do desenho contribui para despertar o imaginário da criança para um desejo de autonomia frente ao adulto. A televisão traz esses personagens crianças numa perspectiva de independência, coragem e autossuficiência. É a própria roupagem da infância contemporânea marcada pelo consumo, pois, a criança é mostrada como o ser que decide, por que ela é

independente, ela consome. Não se trata de que a criança deva ser dependente ou passiva, mas de que a imagem dela é pensada e veiculada numa perspectiva condizente com a figura de consumidora em potencial.

Com relação ao desenho animado *Beyblade*, embora em nenhum momento as crianças tenham comentado sobre o mesmo, elas tinham o conhecimento sobre ele e, algumas vezes, brincaram com as *beyblades*, simulando o confronto desses brinquedos como acontecia no desenho.

4.2 Os discursos nas cenas lúdicas

As vozes dos discursos das crianças foram analisadas a partir das cenas lúdicas gravadas *no locus* da pesquisa. Foi possível localizar algumas delas, quais sejam: as vozes dos adultos, as vozes dos pares de crianças, a voz da igreja, a voz da polícia e a voz dos pais, todas conformando as vozes do discurso do cotidiano delas.

4.2.1 O cotidiano no repertório lúdico da brincadeira

Ao longo do tempo que passei em campo, desde o piloto, pude perceber e vivenciar um pouco a falta de segurança que os moradores da rua Cel. Fabriciano passam. Tal questão não passa ao largo da pesquisa, pois o contexto é parte extremamente importante para se compreender em que condições as práticas lúdicas acontecem.

Incontáveis vezes vi carros e motos da polícia passando na rua, além de ouvir o relato das crianças acerca dos casos de assaltos e outros tipos de violências que ocorriam nas proximidades. Muitas vezes, durante as brincadeiras, as crianças paravam para ver os veículos da polícia passando. Elas acompanhavam com o olhar até onde eles iam, quando não os seguiam para ver o que estava acontecendo. Essa era uma prática frequente dos adultos de seguirem os veículos policiais até o local do incidente para ver o que tinha acontecido.

Nesse contexto, uma das *beyblades* chamou a atenção de uma das crianças por tocar um som semelhante ao dos carros de polícia. Essa *beyblade* era nova, mas era igual a outras que faziam parte do *kit* lúdico. Devido à necessidade de constante reposição desses artefatos, ela foi introduzida ao mesmo. Mas o som que saía dela era diferente das demais. Esse diferencial sonoro possibilitou à criança imediatamente ao ouvi-lo fazer a ligação do som da *beyblade* com o som dos carros de polícia tão frequentes em seu cotidiano.

Na cena abaixo segue o momento em que Matias descobre que o som dessa *beyblade* era parecido com o som dos carros de polícia, diferentemente do som das outras do *kit* lúdico que tocam a música do *Crazy Frog*¹⁵. Isso também chama atenção dos outros meninos que estão próximos. Matias pega a *beyblade* grande e me chama:

Matias: *tia! Tia! Ei tia esse aqui faz a zuada da polícia!*

P: *esse aí? Mostra aí para mim* (apontando para o chão).

Matias coloca a *beyblade* amarela para girar no chão.

João Lucio se aproxima para ouvir o som que sai da *beyblade*.

Juan: *cadê? Cadê vai!*

Matias dispara a *beyblade* outra vez e ele, Juan e João Lucio abaixam-se próximo à *beyblade* para ouvir o som dela.



Figura 19: *Beyblade* amarela

Em outra ocasião, em que Matias brinca com uma *beyblade* semelhante a da cena anterior, foi possível flagrar no discurso lúdico a tradução da experiência cotidiana vivida pela criança. Na rápida cena que segue, Matias encena uma batida policial, convocando o amigo Davi, que observava a cena para o papel de co-enunciador.

Matias faz a *beyblade* girar no chão e quando ela toca, ele começa a dançar. Em seguida volta-se para Davi, segurando o disparador da *beyblade* com as mãos como se estivesse apontando uma arma, e fala: *mão na parede! Encosta!* (fala algo muito parecido com isso)

Davi: *ai macho!* (reclama Davi surpreso)

Matias segurando o colega pelos braços coloca-o de costas ao mesmo tempo em que grita: *corre!* (fala algo parecido com isso enquanto o som que sai da *beyblade* lembra o som de tiros).

Matias: *ô parou!* (Quando a *beyblade* para de girar)

Matias pega novamente o brinquedo, volta a dançar e “atira” em Davi dizendo: *Tun! Tun! Bora pra outra!* (ele fala algo parecido com isso e sai rindo)

¹⁵ Em inglês quer dizer rã louca. Ranzinha personagem de um clipe de uma música que passa na TV aberta no canal 17, e que fez muito sucesso como *ringtone* (toque musical) de celular.

Ao encenar a batida policial, Matias estava reelaborando uma cena que ocorre com frequência na Rua Cel. Fabriciano. O modo como a criança constrói o discurso lúdico, tendo como suporte o brinquedo e os gestos, é indicativo da elaboração das representações das experiências cotidianas e da versatilidade das formas de significação. No caso em questão, a *beyblade* teve dupla funcionalidade: o som serviu tanto de suporte para a dança quanto de simulador de tiros e o disparador para compor a representação de uma arma. O som que saía da *beyblade* lhe possibilitou dar um tom de realismo para tentar entender como se dava aquele procedimento policial. Ao parar de tocar, a *beyblade* funcionou como definidora do término da brincadeira, como ele afirmou: *ô parou!*

A brincadeira é o espaço de elaboração das situações que a criança vive cotidianamente. Vigotski (2008) aponta isso e ressalta que aquilo que não é compreendido pela criança numa situação real, ela leva para a situação imaginária e, assim, fazendo de conta, ela pode entender determinada situação e assimilar os valores implicados.

Na cena que segue temos uma brincadeira de dentista que surgiu quando Janice brincava com o pião bola. Esse pião quando ligado possui uma luz que sai de um buraco redondo do pião. Muitas vezes, as crianças disseram que se tratava de um *laser*. Janice percebeu essa especificidade do artefato e fez uma relação dessa luzinha com a luzinha que o dentista usa para olhar os dentes do paciente.

Janice está sentada na mesa segurando o pião bola e colocando-o em direção à boca de Matias, que está com a cabeça dele apoiada na palma da sua mão. Depois Matias sai.

Janice: *vem Ivina abre a boca.*

Ivina: *ah!* (abrindo a boca)

Janice faz-de-conta que está verificando os dentes da menina. Ela coloca a luzinha que sai do pião bola na boca desta e olha seus dentes. (como se fosse uma dentista)

Janice: *tá bom, se não vai acabar a bateria.*

Ivina: *ó a putaria?! (fala enquanto sai. Brincadeira em cima da rima-bateria/putaria)*

Janice desliga o pião bola e o coloca na mesa.

Janice: *a bateria! Olha a crente falando!* (fala ironizando o fato de a amiga ser evangélica)



Figura 20: Pião bola

A ideia de dentista que a criança tem faz relação provavelmente com alguma experiência que ela teve em sua ida ao consultório dentário. Tal ideia foge do modo como costumeiramente o dentista é visto, pois a leitura que a criança faz deste profissional se distancia do perfil de “vilão” que sempre é associado a sua imagem.

O discurso dos pais ou de outros adultos, como professores, por exemplo, se apresenta quando Janice demonstra cuidado com o brinquedo que não é seu. Ao término da brincadeira, a menina informa à amiga que deve desligar o pião bola para não acabar com a bateria do mesmo.

É possível vermos também a partir dessa cena o discurso religioso adulto presentificado na mesma. A brincadeira bateria/putaria é interdita por Janice que convoca a condição de “crente” de Ivina para lembrar a amiga da postura que os cristãos devem adotar e que uma delas é não dizer palavrões.

O discurso religioso apareceu inúmeras vezes nas falas das crianças para interditar este tipo de comportamento de falar palavrões. Apareceu também quando Darla dançou na rua uma dança sensual. Numa dessas ocasiões, Darla dançou perto dos meninos que jogavam pião e eles reagiram com risadas. Atitude recriminada pelas meninas amigas dela que tomavam como imoral e não correspondente à postura de uma menina evangélica.

4.3 As crianças e as maneiras de fazer

As crianças se utilizam de suas maneiras de fazer para reinventarem usos para os artefatos lúdicos, conferindo aos mesmos novos significados na brincadeira.

4.3.1 Os modos de brincar: a subversão da lógica do brinquedo

Aquilo que escapa a racionalidade na fabricação do brinquedo é justamente onde a criança encontra os caminhos de subverter a lógica adulta. Por exemplo, na cena abaixo, Ivina pega um pião industrial que parece uma lâmpada, que ao ser friccionado numa superfície ele gira acendendo suas luzinhas. A menina manipula esse pião, ao mesmo tempo em que produz com a boca o som de um veículo de modo que o que era inicialmente um pião luminoso, agora é um brinquedo “novo” enriquecido com som:

Ivina: *Vrum! Vrum! Vrum! Vrum!* (friccionando o pião com toda força na mesa, emitindo o som com a boca)

William: *tu é doida é, Ivina?*

Ivina não dá atenção ao que William diz com ela e continua brincando.

Ivina: *vrum! Vrum! Vrum!* (Agora deslocando o pião no ar como se fosse um avião).

Ivina: *vrum vrum vrum* (friccionando o pião na mesa novamente).



Figura 21: Pião movido à fricção.

A imagem do brinquedo é pensada pela indústria de modo a prever as possibilidades de uso, ou seja, as forças centrípetas atuam no sentido do controle da polissemia. O episódio acima descrito é ilustrativo de como no discurso lúdico, ao contrário, atuam forças centrífugas, uma vez que Ivina escapa a essa lógica. Ela faz um “reparo” no brinquedo e o “transforma” com a ajuda da sua imaginação no brinquedo que ela quer brincar (avião). Fica claro que o uso que a criança faz não foi previsto na construção do artefato.

Na cena que segue, duas crianças se encontram ao redor da mesa sobre a qual se encontram várias *beyblades*, e num determinado momento uma delas percebe a possibilidade de um novo artefato a partir da composição do conjunto:

Erico brinca com as *beyblades* na mesa enquanto conversa com o colega Eriberto.

Erico: *dá pra fazer um robzinho!* (sussurrando para Eriberto enquanto junta as partes da *beyblade* com a *beyblade* preta).

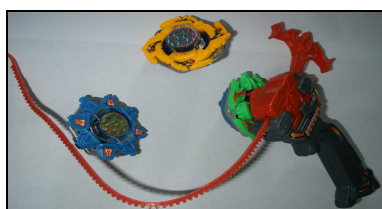


Figura 22: *Beyblade*



Figura 23: *Beyblade* preta

Na situação descrita acima, Erico percebeu que se juntasse as partes do artefato poderia formar um robô. Isso não estava determinado no objeto, mas a partir da interação da

criança com esse artefato ele ganhou um novo uso. Para a criança, não é qualquer imagem de um objeto que sugere possibilidades numa brincadeira, assim considerando as partes isoladas do brinquedo não lhe sugeriram uma nova brincadeira. Mas, a partir do momento que ele as imaginou juntas a imagem do robô se desenhou como possibilidade.

Os diversos usos que a criança faz com o artefato variam muito, elas podem brincar ou não com ele, com partes dele, dar um novo significado ou mesmo brincar com ele quebrado. O brinquedo industrial quebrado muitas vezes tornou-se mais atrativo para algumas crianças do que os artefatos que estavam em bom estado. Para essas crianças, tentar consertar o brinquedo e assim descobrir a lógica do modo de funcionamento dele era a própria brincadeira. A capacidade imaginativa e inventiva da criança entrava em ação ao tentar consertar os destroços desses artefatos. Podemos perceber esse cuidado e interesse na fala de Juan ao segurar uma *beyblade* quebrada nas mãos: *tia tem uma pilha aí não, tia? Pra ver se tá prestando?*

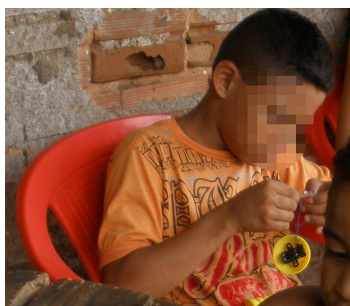


Figura 24: Juan consertando a *beyblade* Industrial.



Figura 25: Moreno consertando um pião



Figura 26: Lucio consertando a *Beyblade*.

Mas esse interesse em cuidar e também em compreender o funcionamento não era pretexto para quebrarem os artefatos, pelo contrário, as crianças sempre recomendavam cuidados aos demais quando viam a possibilidade de alguém danificar um brinquedo. Em nenhum momento criança alguma quebrou algum artefato com a intenção de ficar com o mesmo ou de consertá-lo.

O cuidado com os brinquedos do *kit* traz o discurso daqueles que ensinam as crianças a terem cuidado com o que não lhes pertence: pais, escola, vizinhos, colegas, etc. Essa postura das crianças foi muito importante para o prolongamento da vida útil de alguns artefatos, embora tenha sido necessária a constante reposição de alguns deles devido à fragilidade do material com que são construídos.

4.3.2 *A propriedade do brinquedo e sua utilidade na brincadeira*

Os aspectos materiais dos artefatos lúdicos são levados em conta na brincadeira. Um mesmo objeto pode suscitar opiniões diversas entre as crianças a respeito de sua eficácia. Na primeira cena abaixo o pião de borracha, a partir de uma ressignificação do uso pela criança, é exaltado por ela.

Ivina: *esse daqui é legal tia! Póin, póin!* (segurando o pião de borracha, ela simula o barulho que faz uma bola quicando, ao mesmo tempo em que o faz quicar na mesa)

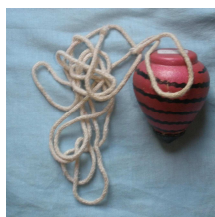


Figura 27: Pião de borracha

Na cena seguinte, o pião é reconhecido na sua condição de “incapacidade”. Ele é lançado e gira, mas o menino que o lançou não se propõe a tentar pegá-lo na mão como faz com o tradicional e justifica esse comportamento atribuindo ao material o fato de não dar condições para isto.

Breno: *olhai ó!* (chamando a atenção da pesquisadora por ter conseguido fazer o pião de borracha girar)

P: *conseguiu? Tenta pegar!*

Breno: *dá não tia!* (apanha o pião de borracha do chão)

P: *por quê?*

Breno: *por que num é de madeira!* (volta para a mesa e coloca o pião de borracha no saco).

P: *só dá pra pegar se for de madeira? Mas tu não roda que nem o de madeira?* (insiste com Breno sobre o pião de borracha)

Breno: *Mas num dá!*

P: *por quê?*

Breno: *num sei.* (Responde balançando a cabeça, afirmando que não sabe. Depois ele pega um pião tradicional).

Breno consegue fazer o pião de borracha girar, mas quando solicitado a pegar esse pião na mão, ampliando as possibilidades de uso do artefato na brincadeira, ele rapidamente se manifesta: *dá não tia!* Ele identificou a desvantagem do material e da ergonomia do brinquedo para esse propósito, quando reconheceu que não dava para apará-lo na mão.

Esse pião durante o piloto não foi reconhecido como pião por um dos meninos da escola. Muitas vezes ele foi desacreditado que poderia girar, mas após ter sido reparado no piloto por um menino que colocou sua ponta que caía sempre, ele pôde ser girado. Desde então ele foi girado pelas crianças, mas não ia além disso. Ele nunca pôde participar de um jogo de passa deita ou de quila. E, algumas vezes, foi brincado de ser apertado (devido ser emborrachado), usado como bola e até mesmo mordido por uma das crianças.

Os piões tradicionais se mantiveram os mesmos até o final da pesquisa, mesmo quebrados, quilados, sem castelo, ainda assim eles podiam ser lançados e girar. Mesmo assim, novos piões tradicionais foram introduzidos ao *kit* lúdico, posto que não houvesse piões tradicionais suficientes para atender a cada criança que queria brincar com eles. Apenas uma *beyblade* de madeira do *kit* foi quebrada e ficou sem possibilidades de ser consertada, devido uma das crianças ter virado a mesa e esta ter caído em cima da *beyblade* de madeira, quebrando-a em vários pedaços.

As *beyblades* que possuíam apetrechos tinham uma curta vida útil na brincadeira, devido a pouca duração da bateria, assim, quando a música e as luzes delas paravam de funcionar, as crianças abandonavam-nas e procuravam outro brinquedo. Esta vida curta do

artefato reflete bem os valores da sociedade em que vivemos fortemente marcados pelo consumo. Segundo Jobim e Sousa (2003, p. 90),

[...] a economia da descartabilidade tomou o lugar da economia da permanência, tornando mais vantajoso substituir do que consertar, onde o novo fica velho no instante que tomamos posse da mercadoria. Na sociedade do consumo, os objetos não têm história. Mantemos com eles relações fugazes, dinâmicas, descartáveis.

Nessa perspectiva, podemos entender que a indústria do brinquedo, assim como tantas outras indústrias, tem se beneficiado economicamente com essa descartabilidade dos artefatos, já que os brinquedos são produzidos na perspectiva de pouca durabilidade.

As demais *beyblades* foram brincadas pelas crianças, também condicionadas à vida útil delas. Excetuando quando os meninos tentavam consertar as *beyblades*, ou quando pegavam seus pedaços e davam novos usos a elas, estes artefatos quebrados geralmente ficavam esquecidos no *kit* e logo eram substituídos.

4.3.3 *Beyblade versus pião: diferentes versões para uma mesma brincadeira*

Muitas vezes ocorreu que os meninos entravam na casa de dona Mariana para brincar com as *beyblades*. Observei que na sala da casa o chão era liso e limpo e isso favorecia um ambiente propício para fazer as *beyblades* girarem. Os meninos e meninas podiam sentar no chão e ver de perto e com mais nitidez (dentro de casa tem menos luz do que fora) as luzes das *beyblades*. Era o ambiente ideal para o espetáculo desse artefato. Numa das cenas gravadas, vemos Erico tentando interagir com a *beyblade* de mola dentro da casa de dona Mariana, ao som de uma música de forró agitada. Ele corre atrás dela em sintonia com o ritmo da música.

Erico brinca sozinho com a *beyblade* com mola dentro da sala da casa da dona Mariana. A televisão e o aparelho de DVD estão ligados e toca um forró bem animado. A brincadeira, ao que parece, vai acontecendo ao som do ritmo da música. A sala é pequena, e não tem muitos móveis, apenas uma estante, uma cadeira de madeira em um canto da sala e uma cadeira de ferro no outro canto da sala. O menino corre se esgueirando pelo chão de cimento liso atrás da *beyblade* em movimento, tentando pegá-la com a palma da mão. Ele pára a *beyblade*, fica em pé e coloca o artefato para girar outra vez. A *beyblade* cai de uma altura considerável e Erico tenta apará-la na palma da mão, mas ela sai pelo chão pulando por debaixo da estante com a televisão. Ele sai atrás da *beyblade* tentando pegá-la outra vez na palma da mão, mas não consegue e apanha ela

assim mesmo. A música pára e ele tranquilamente pega a *beyblade* e aciona o disparador para fazê-la girar outra vez. Depois solta a *beyblade* no chão e ela cai pulando. Erico corre atrás dela mais uma vez. A música recomeça. O artefato vai para detrás da porta e Erico vai até ele e o pega novamente.

Ele aciona o mecanismo e lança o brinquedo outra vez. A *beyblade* corre por toda a sala, passando por debaixo da estante. Erico vai atrás dela e a pega outra vez.

Enquanto isso, as outras crianças brincam com os outros artefatos do lado de fora da casa.



Figura 28: *Beyblade* com mola

É possível perceber a relação que a criança tem com o artefato, neste caso. A condição de expropriação da ação do brincar, se não é total, ao menos produz um efeito limitante. O menino tenta interagir com a *beyblade*, tenta pegá-la na mão como se faz com um pião tradicional, mas não consegue. A brincadeira passa a ser não fazer o objeto girar, mas correr atrás dele para alcançá-lo. Nesse caso, como a *beyblade* não atendeu ao uso que a criança queria na brincadeira, ela vê a sua condição de brincante obrigada a adequar sua ação ao contexto da brincadeira e para isso ela ressignifica o uso do artefato.

Os artefatos lúdicos tradicionais e industriais têm características próprias que sugerem o modo de brincar em determinadas situações lúdicas. Quando usados numa mesma brincadeira, geralmente há um choque de possibilidades de uso de um em relação ao outro. Tal choque varia de artefato para artefato, de tradicional para industrial, conforme a brincadeira, pois numa um brinquedo pode estar em vantagem sobre o outro e vice-versa.



Figura 29: Erico ligando o pião bola.



Figura 30: Lucio comparando dois artefatos

Na cena enunciativa abaixo transcrita temos dois meninos que brincam de passa deita um com um pião tradicional e o outro com o pião bola industrial.

Juan e Breno se dirigem à mesa ambos carregando piões.

Juan coloca o pião bola para girar no chão perto da mesa.

Breno solta o pião que vinha trazendo para ver se ele cai em cima do pião bola, assim como faz com os tradicionais, mas o pião cai próximo ao pião bola.

Breno: *um bó (vamos) o passa deita, um bó (vamos)?*

Juan: *eu vou com esse daqui!* (pião bola)

Breno: *um bora!* (vamos)

P: *vocês vão o passa deita é?*

Juan: *é!* (ele faz que vai pegar o pião bola do chão, mas desiste)

Juan: *tem que parar, tem que parar!* (Depois Juan pega o pião parado)

Ivina se posiciona próxima ao jogo.

[...]

Breno se prepara, toma distância e lança o pião ao chão, depois o pega na mão e o leva até o círculo.

Juan: *vai!* (dando corda no pião bola, incita Breno a lançar seu pião ao mesmo tempo em que ele dentro do círculo).

Breno: *bem no mei!* (orientando Juan)

Os dois meninos soltam os piões: o tradicional rodando e logo em seguida o bola cai rodando e emitindo som, mas os dois piões não se tocam. O tradicional para de girar primeiro, e Breno apanha o seu pião.

Juan: *ô, ô deita!* (mandando Breno colocar o pião no chão)

Breno deita o pião no meio do círculo.

Juan apanha o pião bola.

Ivina fica próxima ao jogo com a *beyblade* grande azul, esperando uma chance de poder participar da brincadeira.

Juan: *eu vou desligar isso aqui eu, ô!* (refere-se ao botão do pião bola que liga/desliga o som da música)

Ivina: *essa bateria o Juan vai pagar!* (fala isso engrossando a voz, como se estivesse imitando uma pessoa mais velha brigando)

Juan solta o pião no círculo, que cai em cima do tradicional, afastando-o parcialmente para fora da linha do círculo. Depois Juan se abaixa e dá um tapa no pião bola que vai parar no meio da pista e diz: *égua, errei!* (e sai para pegar o pião)

Ivina: *agora eu!* (ela pega a *beyblade* e solta em cima do pião de Breno que está deitado, depois ela chuta a *beyblade* que sai do círculo)

Breno: *anda!* (dirigindo-se a Ivina para ela sair)

Ivina: *perai!* (E depois sai).

[...]

Juan: *um bora menino bota o teu pião aqui!* (dirige-se a Breno abaixado com o pião bola pronto para disparar)

Breno: *não, vai, deixa, deixa...* (empurrando o pião de volta para o círculo com o pé, que havia sido afastado por Ivina)

Juan solta o pião bola em cima do pião de Breno, que bate nele e afasta-o de dentro do círculo um pouquinho.

O pião bola sai rolando terreno abaixo até a pista e Juan corre atrás dele.

Juan: *acertei!*

Breno: *acertou tia ele?*

P: acertou!

[...]

Breno: assim Juan, até eu né? Um bó *pião de verdade*, um bó! (querendo dizer: vamos jogar com o pião tradicional)

Juan: *perai* (pedindo pra que Breno espere)

P: *pião de verdade?*

Breno: *é, passa deita! Um bó!*

P: *aquele ali não dá certo?*

Breno: *qual?*

P: *Esse aí não é pião também?* (apontando para o pião bola que está na mão de Juan)

Breno: *é, mas negócio que se você der uma lapada quebra! Éééééé* (arrasta o é) *melhor pião mesmo, pião, pião!*

Juan: *vou brincar não, vou brincar é com esse daqui eu!* (pião bola)



Figura 31: Pião bola



Figura 32: tradicional



Figura 33: *beyblade* grande

Essa cena tem alguns aspectos importantes a serem analisados. Primeiro, a diferença de habilidades requeridas pelos dois piões. O pião tradicional requer maior habilidade do jogador e Breno domina os atos de lançá-lo e apará-lo na mão, enquanto o pião bola requer apenas o encaixe de um dispositivo automático para ser lançado.

Segundo, a percepção que os jogadores têm dessas diferenças. É possível que essa condição tenha motivado a escolha do pião bola por Juan, no início do jogo, e a recusa da proposta de Breno para trocar de pião, uma vez que até então ele havia sido bem sucedido sem o domínio das coordenações motoras finas exigidas pelo pião tradicional. Ele se deu conta que jogar com o industrial lhe possibilitaria estar numa condição mais favorável no jogo.

Terceiro, a especificidade do jogo com pião (tradicional). A *expertise* nesse jogo é conquistada com persistente treinamento. Por conta disso, quem não domina a técnica ou fica de fora ou entra em desvantagem no jogo. É o que aconteceu com a Ivina, que não se mostrou à altura dos jogadores.

Considerando a relação pião artesanal versus pião industrial, percebemos que as diferentes lógicas implicadas nos artefatos influenciam os modos de brincar. O automatismo do artefato industrial, ao requerer apenas um encaixe, vai na contramão da lógica do artesanal, cujo funcionamento exige refinado manuseio do jogador. Assim, o artefato industrial apresentou, naquele momento, uma “vantagem” frente ao tradicional. É o que a fala de Breno deixa entrever quando propõe: *assim Juan, até eu né? Um bó pião de verdade, um bó!* Quando Juan percebe que poderá perder sua vantagem jogando com o pião tradicional, recusa a proposta, retirando-se do jogo.

É possível ver ainda uma quinta, a relação de gênero, pois Ivina não domina de forma alguma nenhum dos níveis da técnica que envolve o artefato tradicional, mas quando vê Juan brincar com o artefato industrial, ela percebe que também pode fazer parte do jogo e se autoriza a jogar mesmo os meninos não a aceitando. A postura de Ivina nos permite pensar que as condições de jogo não são tão igualitárias quanto à primeira vista poderia se supor. Meninas não têm as mesmas condições que os meninos nas brincadeiras de rua.

Claro que neste caso, Ivina não dominava a técnica do jogo tradicional, mas em nenhum momento vimos meninas brincando de jogos de pião em grupo como os meninos faziam nos jogos de passa deita ou quila.

A partir das observações em campo e do estudo dos artefatos foi possível perceber as diferenças que existem entre os artefatos artesanais e industriais. No quadro abaixo podemos visualizar algumas características que diferenciam esses artefatos lúdicos nos mais variados aspectos:

Quadro síntese das características dos artefatos lúdicos

Artesanais/ tradicionais	Industriais
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem processual (níveis de aprendizagem: enrolar a corda, lançar, apará na mão, etc). Exigirá do jogador a superação de etapas; • Irrelevância da imagem; • Recursos: simples; • Tradicional possui 1 modelo (com variação de tamanho); • Variações na forma e modo de operacionalizá-lo (<i>beyblade</i>); • Materialidade: madeira, prego e cordão; • Vocabulário ligado à tradição (Quila, mãozona, can cão, castelo, mão de gato, etc); • Pertencia ao mundo adulto, posteriormente foi ressignificado pela criança; • Ligado à identidade cultural local; • Temporalidade convencional; • Preferido pelos meninos maiores; • A aprendizagem desse artefato envolve: persistência, coordenação motora, agilidade, confiança, competência, afirmação no grupo; • Brinquedo desafio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Operacionalização simples, auto-disparável; • Imagem com valor agregado possibilitados por recursos como: som, luz, mola, efeitos visuais; • Diversidade de modelos com diferentes formas, tamanhos, tipos, cores e dispositivos operacionais; • Suscitam a imaginação: sorvete, caneta, robô, planeta, laser, etc; • Materialidade: diferentes tipos de plástico, borracha, metal, e outros materiais; • Vocabulário ligado ao desenho animado (ausente nas brincadeiras observadas durante a pesquisa); • Feito pelo adulto para consumo da criança (colorido, endereçado aos dois gêneros); • Ligado à uma cultura globalizada; • “Temporalidade” condicionada à televisão; • Preferido pelas meninas em geral; • Aprendizagem envolve: Interesse, coordenação motora, assimilação do universo dos filmes; • Brinquedo espetáculo.

4.4 A identidade de gênero como fronteira na prática lúdica

As diferenças entre meninos e meninas são demarcadas no contexto da cultura lúdica de rua. Na maioria das vezes de forma silenciosa, sendo possíveis de serem percebidas por meio das observações no contexto, e também lidas através dos discursos das crianças.

4.4.1 *As preferências das crianças pelos artefatos de acordo com o gênero*

O pião é um artefato lúdico costumeiramente associado ao universo masculino. No entanto, na Rua Cel. Fabriciano, as brincadeiras com os piões também são apreciadas pelas meninas, o que pode ser observado desde a pesquisa piloto. Nota-se, entretanto, que o pião industrial, ou seja, a *beyblade*, com seu colorido, geralmente ligado às cores socialmente ditas femininas (rosa, amarelo, lilás) promove uma aceitação não necessariamente maior, mas imediata, por parte das meninas em brincar com esses objetos. A racionalidade industrial se utiliza das marcações de gênero como cores, associação com personagens femininos dos desenhos animados, para atingir o maior número de consumidores de ambos os sexos. Funcionam assim como mediadores midiáticos com importantes interferências nas brincadeiras tradicionais.

De acordo com o contexto, podemos categorizar os brinquedos como Brinquedos de meninos e Brinquedos de meninas. Não simplesmente pelo gosto determinado pelo gênero, mas pelas determinações impostas ao gênero que se refletem nas brincadeiras. Assim, identificamos que o interesse pelos artefatos lúdicos tradicionais era maior entre os meninos mais velhos no início da pesquisa, logo se tornando a preferência da maioria dos meninos mais novos. Enquanto que os industriais desde o início se mantiveram como os que despertam maior interesse das meninas em geral. Mas, é importante salientar que as meninas maiores sabem e gostam de lançar o pião tradicional. Contudo, as brincadeiras das meninas com esse pião limitam-se a lançá-lo ao chão e fazê-lo girar.

Incontáveis vezes vi as meninas, individualmente e, algumas timidamente, lançarem piões ao chão e, quando erravam, saíam desconfiadas. Algumas vezes tentavam lançá-los novamente, outras não.

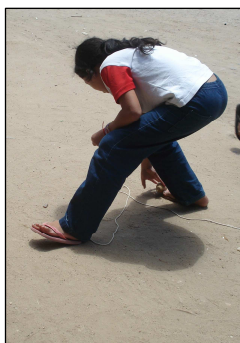


Figura 34: Janice apanhando o pião após tê-lo lançado ao chão.

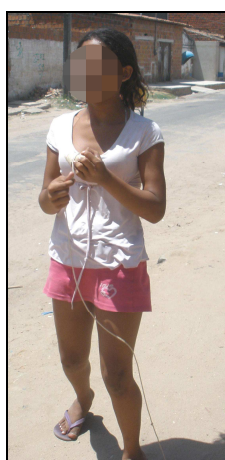


Figura 35: Darla enrolando o pião.

Um aspecto a ser considerado nessa relação das meninas com os piões tradicionais é o fato delas muito cedo terem de cuidar de crianças mais novas (irmãos, sobrinhos, filhos de vizinhas). Além disso, dentro do contexto cultural de referência do grupo de brincantes, as meninas mais cedo que os meninos se interessam por elementos do universo adulto como, por exemplo, maquiagem e namoro. O tempo delas e o interesse ficam assim divididos entre obrigações e novos interesses que surgem à medida que crescem. Nessa perspectiva, também percebemos que são produzidos discursos sobre o lugar das meninas na cultura local.



Figura 36 e 37: Meninas enrolando piões.

Podemos verificar um discurso de interdição do comportamento das meninas em suas próprias falas. Na primeira cena abaixo, Ivina aproveita que Janice está distraída com os brinquedos e pega a bolsa que a amiga leva para a escola. Quando Ivina abre a bolsa descobre que Janice leva para a escola algo mais que cadernos e livros.

Ivina: *essa menina leva até esmalte pro colégio! É não! É maquiagem!* (em tom de reprovação e ao mesmo tempo de espanto)

Janice vê a amiga mexendo na sua bolsa e rapidamente a toma das mãos de Ivina. Ela demonstra raiva pela atitude da amiga e vergonha pelos pertences.

Na segunda cena, Ivina brinca fazendo uma paródia da música do pião bola que está tocando. Janice ouve a música e repreende a amiga pelo uso de palavras “inadequadas”.

Ivina: *olê olê olê olá a minha bunda ela quer cagar!* (cantando)

Janice: *se comporta mulher! Eu vou falar para tua mãe te colocar para dentro!*

No primeiro enunciado, Ivina se surpreende com a maquiagem da amiga que já demonstra outros interesses ligado ao universo adulto. A menina reprova Janice, reproduzindo um discurso de censura, e esta reage rapidamente tomando-lhe sua bolsa.

No segundo, as restrições ao mundo feminino naquele contexto cultural ficam evidenciadas, na medida em que determinadas palavras não devem ser ditas por uma mulher. As mulheres devem ser comportadas, sob pena de serem punidas se não seguirem essas

regras. Lemos nesses discursos as vozes da família, da igreja, dos moradores da rua, pois partilham a mesma cultura e valores.



Figuras 38 e 39: Adolescentes cuidando de bebês durante as brincadeiras na rua.

No caso dos meninos, há entre eles um desejo de especialização no jogo de pião, o desafio lhes é muito atrativo. Mesmo para aqueles que entraram cedo no mundo do trabalho, como no caso de Moreno que foi trabalhar meio período com um artesão e, também, de Juan, Vilson e Lucio que não estavam freqüentando a escola e foram trabalhar num depósito de material de construção. Para eles o jogo com o pião não perdeu o seu atrativo, como testemunhei muitas vezes, durante os jogos, quando Vilson descia da carroça para lançar um pião e depois rapidamente voltava ao trabalho.

Podemos inferir, portanto, que essa prática lúdica tem uma importância na construção da identidade cultural local e de gênero. O jogo é assim um espaço de afirmação dessas identidades. O menino ao se afirmar como jogador também se afirma como menino e membro daquela comunidade.



Figura 40: Vilson trabalhando, levando material de construção para um depósito numa carroça.

Mesmo enfrentando os desafios impostos ao universo feminino, as meninas se fazem presente no contexto das brincadeiras. Percebemos assim que os discursos podem ser determinantes na participação das meninas nas práticas lúdicas. Se a igualdade de gênero na brincadeira fosse presente, muito provavelmente teríamos grupos de meninas especializadas nesse jogo. Mesmo assim, as meninas subvertem a lógica, na medida em que buscam espaço e afirmação nesse contexto, em que as práticas culturais lhe atribuem um lugar secundário frente ao universo masculino.

4.5 A relação intergeracional na transmissão da cultura lúdica

A transmissão das práticas lúdicas tradicionais ocorre durante as situações de brincadeira, sendo feitas por observação dessas práticas, ensinadas por uma criança mais velha ou não à outra, por um adulto ou por um adolescente dentro de um contexto que tenha as brincadeiras tradicionais como uma prática cultural ativa. Nessa perspectiva, temos variações geracionais nas preferências pelos artefatos lúdicos da pesquisa.

4.5.1 A cultura do pião como prática lúdica intergeracional

Os jogos de pião acontecem no cenário da rua. A prática desse jogo é possível porque uma comunidade de brincantes mantém essa cultura. De tempos em tempos adultos, crianças e adolescentes da localidade se reúnem para a realização de jogos de pião.

Embora não tenha presenciado os jogos dos moradores da rua (apenas tive notícias disso através do relato das crianças), pude testemunhar algumas vezes a participação do adulto no jogo dos meninos, através de orientações e demonstrações sobre como jogar.

Numa dessas vezes, o avô de Erico e William fez demonstrações de como jogar o pião, rememorando seus tempos de infância. As crianças o observavam jogar atentamente. Ele jogava com muita destreza, competência tal que apenas um jogador profissional pode desempenhar. Ele demonstrou para as crianças como se joga o pião e como apará-lo na mão.



Figura 41(sequencia): Cenas em que o avô de Erico e William mostra às crianças como lançar o pião, apará-lo na unha e na mão.

Mas é importante salientar que, na pesquisa, os adultos se “iniciaram” na prática lúdica da *beyblade*. Presenciei cenas de encantamento de alguns adultos e de crianças também ao manipularem estes objetos. Da parte dos adultos, por exemplo, temos a mãe e o tio de William, dona Mariana e o senhor Pedro. Do lado das crianças temos Ivina e Davi. Todos demonstraram grande admiração pelas *beyblades*.



Figura 42: Pedro e Davi brincando com *beyblades*.

Nos trechos a seguir, podemos ver a admiração e empolgação provocada em Ivina, quando ela conseguiu fazer girar a *beyblade* industrial.

Ivina brinca com a *beyblade* na mesa.

[...]

Ivina: *consegui Juan!* (ao fazer a *beyblade* girar, enquanto a olha fixamente)

[...]

Ivina: *huroo! Tu viu o que foi que eu fiz!* (dirige-se à pesquisadora contente ao fazer a *beyblade* girar)

[...]

Ivina: *tia me grava! ó tia!* (e solta a *beyblade* que gira um pouco e para).

[...]

Ivina: *tia! Vou amostrar à minha mãe, viu!* (Dirige-se feliz à pesquisadora com a *beyblade* nas mãos)



Figura 43: *beyblade* usada por Ivina

Ivina já tinha tentado fazer esta mesma *beyblade* girar dias antes, mas não tinha conseguido e logo desistia de tentar outra vez. Neste dia ela se empenhou em fazer a *beyblade* girar e conseguiu. Para Ivina, conseguir fazer a *beyblade* girar foi muito importante. O encantamento da menina era tanto que ela fixava o olhar para o artefato enquanto ele girava. Ela ficou tão extasiada que precisava que alguém visse o seu feito, por isso pediu à

pesquisadora que a filmasse e depois pediu permissão para levar a *beyblade* e mostrar à sua mãe como fazia para girá-la.

4.5.2 A aprendizagem na brincadeira

A situação de aprendizagem se diferencia consideravelmente entre os artefatos lúdicos artesanais e industriais. A relação é estabelecida em consonância com a lógica de cada artefato. No tradicional, prevalece uma aprendizagem ritualística, inerente à tradicionalidade. No industrial há uma aprendizagem imediatista, em conformidade com os hábitos ligados ao consumo que vigoram em nossa cultura.

A aprendizagem do artefato lúdico tradicional é processual, portanto demorada. No que diz respeito ao industrial, em geral, sua operacionalização é simples, portanto sua aprendizagem é rápida. Com crianças menores, isso pode variar, pois elas ainda estão desenvolvendo sua coordenação motora, capacidade imprescindível para se operar com quaisquer desses artefatos.

Mais que identificar como a aprendizagem se efetua entre os sujeitos brincantes, por exemplo, quando uma criança mais velha ensina uma mais nova, interessou-me compreender como se dá essa aprendizagem para o indivíduo, como ela se processa.

Na cena abaixo, William tem dificuldades para fazer girar o pião laranja. Janice se dispôs a ensiná-lo a girar o pião e o menino rapidamente conseguiu:

Janice: *assim ó!* (mostrando para William que deve pegar o pião com a ponta dos dedos).

William observa como Janice faz.

William: *é assim?* (segurando conforme Janice mostrou)

Janice: *é!*

William rapidamente conseguiu fazer o artefato girar.



Figura 44: pião laranja

Nessa situação, a aprendizagem foi rápida. Com uma simples demonstração do uso do artefato, William conseguiu fazer o pião girar.

Numa outra cena, temos duas crianças, uma ensina a outra a girar a *beyblade*. As crianças são Chael e Davi que estão sentados ao pé da mesa. Chael observa Davi operando com uma *beyblade* transparente com som e luz. Ele percebe que o sobrinho de 4 anos tem dificuldades em fazê-la girar, então ele resolve ajudá-lo.

Davi tenta desajeitadamente colocar o disparador na *beyblade*, mas não consegue.
Chael: *assim, ó!* (dirige-se a Davi, tentando pegar a *beyblade* para ensiná-lo, mas este a puxa rapidamente para si).
Davi solta a *beyblade* ao pé da mesa.
Chael: *assim ó!* (fala demonstrando como se deve encaixar a *beyblade*).
Davi: *é tu, macho!* (dirige-se a Chael indicando que ele deve disparar a *beyblade*)
Chael: *nã, vou botar pra tu!* (dirige-se a Davi informando-lhe que vai preparar a *beyblade* para ele girar)
Chael solta a *beyblade* ao pé da mesa. Ela gira neste e depois cai no chão ainda girando.
Chael: *eita, tu viu!* (dirige-se a Davi perguntando se ele viu a *beyblade* girando)
Davi tenta pegar o disparador da *beyblade*, mas Chael puxa-a para si.
Chael: *é rapidão o meu aí, é rapidez (rapi10)! Eita!*(encaixa o disparador e depois solta a *beyblade* no chão, que cai girando)
Davi: *agola é eu!* (dirige-se a Chael tomando o disparador de suas mãos)
Chael: *com força!* (orientando Davi a girar com força o disparador).
Chael tenta pegar a *beyblade* das mãos de Davi, possivelmente querendo lhe mostrar de novo como se faz, mas Davi afasta a sua mão.
Davi solta a *beyblade* ao pé da mesa, e o artefato gira.
Chael: *parabéns!*
Davi sorri com o elogio.



Figura 45: *beyblade* usada por Chael e Davi

Antes de conseguir fazer a *beyblade* girar, Davi havia tentado inúmeras vezes nos dias anteriores, mas não tinha tido sucesso. O diferencial aqui foi a figura do professor.

Quando Chael se dispôs a ensiná-lo, adotando uma postura didática: primeiro observou como Davi jogava, depois lhe mostrou como devia fazer, novamente o observou jogar e quando Davi obteve sucesso, o elogiou.

Nesse caso foi preciso que uma criança mais experiente ensinasse outra mais nova como jogar. A relação de confiança possibilitada pelo parentesco ajudou a promover aprendizagem naquela situação. Assim, Davi aprendeu rápido a manejar corretamente o dispositivo que fazia a *beyblade* girar, já que não envolvia o uso de uma técnica elaborada.



Figura 46: Chael observa Davi.



Figura 47: Chael ensinando Davi a usar a *beyblade*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise empreendida até aqui, podemos concluir que os modos de brincar dos sujeitos pesquisados são afetados de modo significativo pelo contexto específico em que eles se realizam e pela natureza dos artefatos utilizados. Por contexto específico devemos entender a Rua Cel. Fabriciano enquanto *espaço praticado*, isto é, um espaço social configurado por determinadas relações entre seus habitantes em função das práticas que aí tem lugar.

Quanto aos artefatos, foi possível observar que a diferenciação entre brinquedos artesanais e industriais demandam diferentes competências dos seus usuários. No primeiro caso, podemos afirmar em relação ao pião tradicional que o mesmo requer um persistente treinamento do jogador até que seja alcançado uma performance de *expertise*, o que supõe o desenvolvimento de habilidades motoras refinadas envolvendo o enrolar do cordão, o lançamento do pião e as diferentes formas de capturá-lo em movimento. Em cada partida com o pião tradicional, presenciamos a ritualística que envolve o jogo, que vai desde a forma de enrolar o pião, até seu lançamento, incluindo a própria organização das crianças, o respeito aos que detém mais conhecimento, a espera da vez, etc.

O manuseio do pião industrial, ao contrário, requer apenas que o jogador seja capaz de acionar um botão ou puxar uma cordinha para fazê-lo girar. Em função disso, todas as crianças conseguiram operar com as *beyblades*, ao passo que só algumas puderam, na primeira tentativa, operar com o pião tradicional, ensejando uma série de procedimentos de tentativas cujo êxito dependeu de intensas trocas de experiência e informação entre participantes adultos e crianças. À propósito, o pião tradicional é um objeto partilhado pela cultura lúdica de adultos e crianças, enquanto a *beyblade* é um objeto da cultura lúdica infantil contemporânea, cuja imagem é enriquecida com som, luz, mola, cor, formas e outros dispositivos. Como já fizemos ver, o segundo remete a uma lógica de ação do BRINQUEDO ESPETÁCULO e o primeiro do BRINQUEDO DESAFIO.

Sendo assim, mais que um modo de brincar, os aspectos diferenciais dos dois artefatos remetem a experiências sociais diversas, tanto no que se refere à relação entre pares, quanto à relação intergeracional.

A contribuição adulta é de grande relevância na transmissão dos conhecimentos envolvidos nas brincadeiras tradicionais, mas as crianças assumem um papel de grande protagonismo na produção da cultura lúdica, ao fazer dialogar o tradicional e o novo, recriando modelos de *beyblade* a partir de sucata, delimitando espaços e constituindo grupos de pares para partilharem conhecimentos e exercitarem suas habilidades.

Dentro da dinâmica dos jogos tradicionais do contexto da pesquisa, os meninos menos experientes ou iniciantes estabelecem uma espécie de afiliação com os meninos mais experientes na brincadeira. Dessa forma, o menino mais experiente é respeitado pelos jogadores e pode atuar como um orientador dos demais durante os jogos. É o caso de João Lucio que durante o jogo de quila orientou os meninos, além de atuar como um “juiz” arbitrando cada jogada.

A diversidade dos modos de brincar com os artefatos piões e *beyblades* se dá na relação estabelecida entre a criança e o brinquedo na brincadeira, dentro do contexto cultural no qual está inserida. Embora os artefatos sugiram formas de se utilizá-los, as crianças deram novos usos aos mesmos através do faz-de-conta (sorvete, robô, lâmpada, etc.). Ao ensinar a pesquisadora a jogar, ficou evidente também que cada criança apresentava um modo próprio de jogar e que aprimorou uma técnica de lançamento do pião.

O brincar das crianças da Rua Cel. Fabriciano transita nos espaços entre o tradicional e o atual. De um lado, elas brincam com bola, arraia, bila, baladeira e pião. De outro, estão atentas as novidades da atualidade como brinquedos ligados aos desenhos animados que passam na TV, é o caso da *beyblade*, dos *cards* do *Pokémon* e *Dragon Ball*, além dos jogos de videogames. Mesmo aquelas que não possuíam tais brinquedos viabilizavam o acesso ao mesmo negociando com os colegas a troca, por um tempo, de um brinquedo por outro (bicicleta por *beyblade* ou bicicleta por videogame). Tudo era passível de negociação.

A rua tem especificidades que influenciam diretamente nos modos de brincar das crianças: a proximidade da convivência entre os vizinhos e parentes assegura um maior contato entre as crianças e entre crianças e adultos; a disponibilidade de espaço físico horizontal favorece a visibilidade e conseqüente agrupamento das crianças; a presença de adultos nos dois turnos viabiliza, pela possibilidade de assistência, maior liberdade as crianças e a condição sócio-econômica, limitando o acesso a brinquedos caros, contribui para o cultivo

das brincadeiras tradicionais, de baixo custo, ainda que não impeça de todo o acesso a brinquedos industriais.

Os modos de brincar das crianças que fizeram parte desta pesquisa constituem diferentes discursos que perpassam a relação da criança com os artefatos lúdicos, seja o discurso presentificado no objeto (discurso midiático, discurso adulto, etc.), seja os discursos veiculados pelo contexto que possibilita as práticas lúdicas. O trabalho etnográfico mostrou-se fecundo na medida em que permitiu cartografar a diversidade cultural do contexto estudado, bem como a heterogeneidade das culturas lúdicas infantis que a brincadeira livre deu visibilidade.

Nessa perspectiva, embora brinquem com os mesmos brinquedos dos meninos, há uma clara diferenciação de gênero nos modos de brincar. Os meninos constituem o grupo de referência dos jogadores e gozam de autoridade como conhecedores do jogo, ao passo que as meninas jogam esporadicamente sem se organizarem em grupos e as de maior idade tem por prioridade atividades não-lúdicas. Assim, os modos de brincar com os artefatos estão intimamente relacionados às representações sociais que dizem respeito aos papéis masculinos e femininos naquele contexto.

Os modos de brincar sendo um importante aspecto da constituição da identidade cultural infantil, também representa um privilegiado espaço educativo, posto que favorecem o desenvolvimento da moral, da autonomia, da vontade e do respeito, ainda que ocorrendo em contexto informal. Vale notar que se trata de uma rua localizada num bairro periférico tido como de alta periculosidade. À despeito disso, não só as crianças, mas também os adultos se dedicam a atividades lúdicas (jogos de cartas e sinuca), ou seja, mesmo improdutivas essas atividades são organizadas por regras que são aplicadas com rigor e vigilância.

Algumas questões ficam ainda para serem investigadas:

Como as brincadeiras tradicionais observadas na Rua Cel. Fabriciano seriam afetadas com o retorno da veiculação do desenho animado *beyblade* na televisão aberta?

Que aspectos das culturas lúdicas infantis o contexto escolar estaria favorecendo?

Que marcadores sociais determinam o momento em que meninas e meninos devem deixar as brincadeiras da rua e se voltarem ao universo adulto?

De que modo a mercantilização das práticas lúdicas interferem na constituição das culturas infantis?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e história**: a destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARIÈS, Philippe. **História Social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BANDET, Jeanne; SARAZANAS, Réjane. **A criança e os brinquedos**. Portugal: Editorial Estampa, 1973.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. **Del juguete industrial al juguete racionalizado**. In: JAULIN, Robert. Juegos e juguetes: ensayos de etnotecnología. Cerro del Agua, México: Siglo Veintiuno Editores, 1981.

_____. **Brinquedo e Cultura**. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2004a. (Coleção questões da nossa época) v. 43.

_____. **Brinquedo e Companhia**. Tradução de Maria Alice Sampaio Dória. São Paulo: Cortez, 2004b.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BUJES, Maria Isabel. **Criança e brinquedos**: feitos um para o outro? In: COSTA, Mariza Vorraber et al. Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2. ed. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2004.

CARDOSO, Simone Rossi. **Memórias e jogos tradicionais infantis**: lembrar e brincar é só começar. Londrina: Eduel, 2004.

_____. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

COHN, Clarisse. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORDEIRO, Celeste. **Brinquedos da memória: a infância em Fortaleza no início do sé XX**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1996.

COSTA, Maria de Fátima V; SANTOS, Núbia Agustinha C; LIMA, Francisca Josélia I. de. Entre mãos e máquinas: a lógica de construção dos artefatos lúdicos. In: COSTA, Maria de Fátima V; COLAÇO, Veriana de Fátima; COSTA, Nelson Barros da. **Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: Editora UFC, 2007.

COSTA, Maria de Fátima V. Cultura Lúdica e infância no cenário da pesquisa. In: COSTA, Maria de Fátima V. (Org.). **Cultura Lúdica, discurso e identidades na sociedade de consumo**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2005.

_____. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In: CRUZ, Silvia Helena V. (Org.) **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

_____. Bonecas: Objeto de Conflito Identitário na Arena da Dominação Cultural. In: COSTA, Maria de Fátima V; BARROS, Rosa. **Diversidade Cultural e Desigualdade: Dinâmicas Identitárias em Jogo**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

DEL PRIORI, M. **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança de rua à criança cyber**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as idéias do círculo de Bakhtin**. Curitiba, PR: Criar Edições, 2003.

GOMEZ, G. R; FLORES, J. G; JIMÉNEZ, E. G. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2. ed. Ediciones ALJIBE, 1999.

GRANJE, Juliete. Historia del juguete y de una industria. In: JAULIN, Robert. **Juegos e juguetes: ensayos de etnotecnología**. Cerro del Agua, México: Siglo Veintiuno Editores, 1981.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

KUHLMANN, Jr. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1996.

JOBIM e SOUSA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, Maria T; JOBIM E SOUSA, Solange; KRAMER, Sônia. **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Educação e felicidade na cultura do consumo. In: JOBIM e SOUSA, Solange. **Educação@Pós-modernidade**: crônicas do cotidiano e ficções científicas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Tradução: Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos**: brincar através dos tempos. Tradução de Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Lisboa: Teorema, 2002.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Revista e atualizada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PONTES, Fernando; MAGALHÃES Celina. **A transmissão da cultura da brincadeira**: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003. p. 117-124. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/> Acessado em: 30/08/2009.

PORTO, Bernadete; CRUZ, Silvia Helena V. Uma pirueta, duas piruetas... bravo, bravo! A importância do brinquedo na educação das crianças e de seus professores. In: CRUZ, Silvia Helena V. (Org.) **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

SALGADO, Raquel. “Eu tenho a força”: os super-heróis mirins nos desenhos animados e na vida. In: JOBIM E SOUSA, Solange. **Educação@Pós-modernidade**: crônicas do cotidiano e ficções científicas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

SARMENTO, M.J. A pesquisa no terreno da acção: um capítulo metodológico. In: SARMENTO, M.J. **Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa: IIE- Instituto de Inovação educacional, 2000.

_____. Imaginário e culturas da infância. S/d. Disponível em: http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf. acessado em: 04/01/2010

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Beyblade>> Acessado em: 04/01/2010.

Disponível em: <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Beyblade_\(anime\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Beyblade_(anime))> Acessado em: 04/01/2010.

Disponível em: <<http://www.google.com.br/search> (o que é tradicional/artesanal?)> Acesso em: 13/06/10.

Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Denário>>. Acesso em: 15/07/10.

Disponível em: <<http://www.abriq.com.br/>> Acesso em: 15/07/10.

APÊNDICES

Apêndice 1: *Beyblades* do desenho animado *Beyblade*.



Apêndice 2: *Beyblade* produzida durante o piloto pelos meninos da Rua Cel. Fabriciano

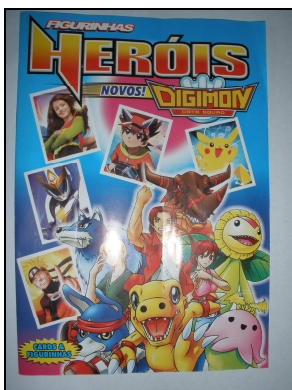


Apêndice 4: Artefatos lúdicos do kit da pesquisa

 <p><i>Beyblade amarela com luz e som</i></p>	 <p>Pião tradicional</p>	 <p><i>Beyblade verde com luz e som</i></p>
 <p><i>Beyblade industrial com mola</i></p>	 <p><i>Beyblade industrial (pião sonoro)</i></p>	 <p><i>Mini Beyblade</i></p>
 <p>Pião industrial de madeira (pião ecológico)</p>	 <p>Pião luminoso</p>	 <p><i>Beyblade artesanal</i></p>
 <p>Pião artesanal com círculo</p>	 <p><i>Mini Beyblade com luz</i></p>	 <p><i>Beyblade bola de futebol</i></p>
 <p>Pião artesanal com círculo</p>	 <p>Piorra com luz</p>	 <p>Pião de borracha</p>
 <p><i>Beyblade preta</i></p>	 <p><i>Beyblade pequena</i></p>	 <p><i>Beyblade com asas</i></p>

 <p>Pião laranja com luz e som</p>	 <p>Pião sonoro transparente</p>	 <p>Pião luminoso à fricção</p>
 <p>Pião semelhante ao artesanal</p>	 <p>Piorra</p>	 <p>Pião industrial</p>
 <p><i>Beyblade</i></p>	 <p><i>Beyblade artesanal produzida pelos meninos da rua</i></p>	

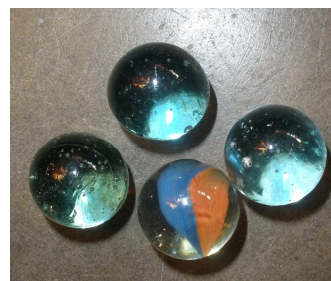
Apêndice 5: Alguns brinquedos/brincadeiras brincados pelas crianças



1. Álbum de figurinhas



2. Cards (cartas) de desenhos animados



3. Bila



4. Bola



5. Bicicleta



6. Bonecos



7. Videogame



8. Brincadeiras na mesa

Apêndice 6: Casa da dona Mariana

