

Cenários Lúdicos:

O Protagonismo Infantil em Distintos Ambientes da Nova Santa Marta

Waléria Fortes de Oliveira¹

Resumo

“Como as crianças constroem espaços-tempos para suas atividades lúdicas tanto nos pátios das casas quanto nas ruas? Como agem diante das limitações espaciais, temporais, das proibições dos adultos, que os impedem de estar e jogar coletivamente nestes ambientes?” Movida por estes problemas, observo os protagonistas – crianças que habitam a Nova Santa Marta, área ocupada pelos “sem-teto”, localizada na periferia de Santa Maria (RS) – em seus próprios ambientes.

Concluo, demonstrando que as crianças se apropriam dos espaços-tempos nas interações criança-criança e propondo que se planejem ambientes lúdicos onde possam interagir, bem como conviver com pessoas de diferentes gerações.

Palavras-chaves: Ambientes lúdicos. Espaços-tempos da criança. Protagonismo infantil.

PLAYFUL SETS: Children Protagonism in Different Environments of a Nova Santa Marta

Abstract

“How do the children build space-times for their playful activities both in the backyards or out in the streets? How do they respond to spatial and temporal limitations, and to adults’ prohibitions, who do not allow them to stay and to play collectively in those environments?” Moved by these problems, I observe the protagonists – children who dwell Nova Santa Marta, an area occupied by the “homeless”, and which is located in the suburbs of Santa Maria (RS) – in their own environment.

¹ Fonoaudióloga, mestre e doutora em Educação/UFRGS, educadora da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar - OMEP/BR/RS/Santa Maria. waleriafortes@gmail.com

I conclude by demonstrating that the children take over the space-times in the interactions child-child, and thus, by proposing that playful environments atmospheres could be converted into places where children can interact with each other, as well as with people of different generations.

Keywords: Playful environments. Children's space-times. Infantile protagonism.

Entre os Protagonistas

“Como as crianças constroem espaços-tempos para suas atividades lúdicas tanto nos pátios das casas quanto nas ruas? Como agem diante das limitações espaciais, temporais, das proibições dos adultos, que os impedem de estar e jogar² coletivamente tanto nos pátios das casas quanto nas ruas?” Movida por estes problemas, realizei essa pesquisa³ no período de janeiro de 2001 a julho de 2002, com quinze crianças – as protagonistas – filhos e filhas de oito famílias que habitam a Nova Santa Marta, área ocupada pelos integrantes do movimento “sem-teto”, localizada na periferia da cidade de Santa Maria, região central do Rio Grande do Sul, em seus próprios ambientes – os pátios das casas e as ruas.

Observando e, a um só tempo, interagindo e dialogando com as crianças e seus familiares, adentrei em suas casas, juntamente com outras crianças, seus colegas de pré-escola que iam comigo, propiciando, assim, o estar e jogar juntas nos pátios e nas ruas da Nova Santa Marta – documentados fotograficamente, ao longo de dezoito meses. Nessas ocasiões ouvi as conversas dos adultos desde quando vieram morar neste bairro, o qual somente foi incluído no mapa da cidade em 2007⁴ – excluídos do mapa e do censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000, por estarem em áreas não legalizadas, de modo que pouco se sabe, ainda hoje, sobre o perfil dos seus moradores – adultos e crianças.

² Embora a maioria dos pesquisadores brasileiros utilize o termo “brincar” para designar a atividade lúdica da criança e jogar para a mesma atividade desfrutada pelo adulto, não há consenso quanto ao uso destes termos. Associo-me a estudiosos que têm pesquisado esta atividade lúdica infantil – de modo não dissociado da atividade lúdica do adulto – denominando-a de jogo, como é o caso de Raimundo Dinello (1996). Assim, neste artigo, utilizo o conceito de jogo fundado no que Dinello propõe, embasando-me, especialmente, nas idéias de Caillois (1990) e Huizinga (1996), ou seja, de que o jogo “é uma atividade livre, improdutiva, imprevisível, simbólica, regulamentada e bem delimitada em termos de espaço e tempo de realização” – não desvinculada de um contexto histórico, social e cultural, como afirma Silva (2003).

³ Refere-se à tese de doutorado *Cenários Lúdicos: o protagonismo infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão*, defendida em 2002, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁴ Este dado foi extraído da notícia intitulada “O Rio Grande Favelado”, a qual foi publicada na página 39 do jornal Zero Hora, de 26 de agosto de 2007.

É assim que enfrentei, como propõe Silva (2006, p. 10), na condição de “intelectual com raízes crianceiras”, alguns desafios de pensar os ambientes como campo de pesquisa – a partir de elementos dialógicos⁵; além de incluir as crianças como participantes em vários momentos do processo de investigação – e, para além deste, como têm proposto e realizado alguns pesquisadores.⁶

Nesses encontros nas casas, pátios e ruas da Nova Santa Marta estive com seus filhos, crianças⁷ – oportunizando-lhes o estar juntos com outras crianças. Assumi esse compromisso de levá-las, nas férias, para jogarem, quando ainda convivíamos na Escola de Educação Infantil Sinos de Belém, dois meses antes de iniciar este estudo. Minha presença entre as crianças garantiu – para algumas delas cujos pais não permitem que saiam de suas casas, indo além do pátio – que se encontrassem nesses ambientes. Assim, fui o elo entre as crianças e entre elas e as famílias, constituindo-me como um entre os outros sujeitos dessa pesquisa.

Propicieei também, nessas ocasiões, o encontro das suas famílias que, ainda que não convivendo, mas morando ao lado, encontravam-se quando eu chegava com as crianças em suas casas, ficando, seguidamente, com elas nas pacatas ruas em que surgiam bicicletas, cavalos, motos, alguns carros e quase nenhum caminhão ou ônibus.

⁵ Realizei nos anos de 1995 e 1996 uma investigação intitulada “*Um lugar chamado lar: a trilha de um grupo de 1974 a 1996*” com crianças – e adolescentes – nos quais pude pensar o próprio ambiente onde estavam vivendo como campo de pesquisa, partindo de elementos dialógicos – enfrentando, assim, esse desafio proposto por Silva (2006, p. 10).

⁶ Segundo Silva (2006, p. 11) temos que compreender a “participação infantil” a partir da sociologia da infância, a qual se dá em três domínios: a construção dos direitos das crianças no espaço urbano e rural, a participação na ação pedagógica e a organização coletiva das crianças – que podem interferir, inclusive, no planejamento e desenvolvimento das atividades nas instituições de atendimento à infância.

⁷ Esta pesquisa soma-se a muitas outras realizadas por sociólogos da infância e outros profissionais que realizam pesquisas em Sociologia e Antropologia da infância (Silva, 2006) – no caso do Brasil, em educação e, ultimamente, em Sociologia da infância, conforme apontam Delgado e Muller (2005, p. 353) – e defendem a idéia de que é preciso escutar as crianças, enfocar as infâncias e culturas infantis.

Enquanto a pesquisa foi sendo realizada, ofereci às crianças e suas famílias as fotos de todos os encontros oportunizados as quinze participantes desse estudo. A partir delas, os pais – especialmente as mães – com as crianças, lembraram de histórias sobre suas vidas e sua vinda para a Nova Santa Marta. Observando-as, foram mostrando as suas próprias fotografias em álbuns de família, porta-retratos, e recordando alguns momentos, no início da década de 90, quando, acampados, aguardavam o sorteio dos lotes que seriam ocupados pelos participantes do movimento “sem-teto” – tendo uma das famílias dessa investigação sido sorteada com o lote número um, possibilitando acompanhar todas as ações que se deram após esta ocupação.

Assim, as fotografias, que não tinham sido utilizadas, inicialmente, com esse propósito, serviram para evocar as histórias das crianças e suas famílias, não relembradas, espontaneamente, nas primeiras conversas. Essas imagens libertaram suas memórias e criaram, então, um trabalho de “construção partilhada”, em que nós dialogávamos (Loizos, 2002).

Com essa atitude dialógica, fundamental para captar os sentimentos, as vivências e as opiniões dos participantes da pesquisa, tentei compreender os comportamentos das crianças e dos adultos – o que implica o esforço de sair do próprio sistema simbólico para penetrar no sistema do “outro”, reconhecendo que o sistema de pensamento – científico, moral e intelectual – daquele que investiga, é apenas um entre outros existentes (Fonseca, 1995).

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

Para compreender as crianças, é crucial, além de olhar, interagir com elas em seu “habitat” nativo – casas, áreas de lazer, ruas – dialogar ou jogar com elas, enfatiza Holt (2007, p. 300), em sua obra “Como as crianças aprendem”. Assim, “(...) é preciso estar com ela, olhar para ela, interagir com ela e, pela pesquisa, desenvolver instrumentos hábeis para extrair delas as informa-

ções que permitirão ao pesquisador penetrar no seu mundo e desvendar o seu modo de ver, ouvir, sentir, perceber, pensar, fazer, em suma, a sua existência como membro de uma comunidade com características próprias”.

As Crianças Como Protagonistas

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

As crianças e a infância têm sido, desde a década de oitenta, alvo das pesquisas sociológicas realizadas em vários países – como o Brasil⁸ – as quais constroem a infância não mais como um objeto passivo de uma socialização produzida por instituições, como a família e a escola.

Nas investigações dos sociólogos franceses participantes do grupo de pesquisa internacional “Modo de vida das crianças”, que está ligado ao grupo de pesquisa sobre “Modos de vida”,⁹ existente desde o início da década de 90, essa construção do “objeto” criança assenta-se sobre a idéia de que as crianças são atores sociais e, a um só tempo, produtos dos processos sociais.

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

⁸ Delgado e Muller (2005, p. 358) apontam alguns dos que são os interlocutores brasileiros nesta área da Sociologia, como Castro (1998, 2001), Kaufman e Rizzini (2002); Rizzini (2004); Quinteiro (2000, 2002a, 2002b); Sarmentoe & Cerisara (2004).

⁹ Esse grupo de pesquisa que investiga “Modos de vida” é citado no artigo de Sirota (2001) intitulado “Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar”.

Esse modo de abordar a infância não se filia a uma visão de desenvolvimento da criança centrada no amadurecimento e em sua progressiva integração, mas adota uma visão fenomenológica que se interessa pelas experiências das crianças, pelos seus papéis de atores e protagonistas.

As crianças passam a ser estudadas como “seres atuais” e não “seres futuros” (James; Prout, 1990). Importa, portanto, a infância que a criança está vivendo e não o adulto que vai se tornar. Nessa visão, a infância relaciona-se à fase adulta de modo não hierárquico, mas como uma etapa em si mesma importante da vida. São consideradas como cidadãs com direitos, membros de um grupo social, agentes de suas próprias vidas – embora não agentes livres – e co-construtores dos seus conhecimentos, das suas identidades, da cultura de seus companheiros (Moss, 2002).

Em consonância com Silva (2006, p. 10), constato aí outro desafio a enfrentarmos na pesquisa com crianças, ou seja, a superação do dualismo criança-adulto, ou seja, de que não temos que compreender crianças separadamente dos adultos (Prout, 2004), mas considerá-las “como uma multiplicidade de seres em formação, incompletos e dependentes”, ultrapassando, assim, “o mito da pessoa autônoma e independente como se fosse possível não pertencermos a uma completa teia de interdependências” (Delgado; Muller, 2005, p. 352).

Nessa abordagem, as crianças – participantes dessa teia – também são tidas como competentes, inteligentes, capazes de produzir idéias interessantes e desafiadoras – sendo compreendidas não por suas palavras somente, mas por meio de outras linguagens ou expressões.

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

Essa expressão, que é uma demonstração da própria existência do sujeito, é também criadora. É ela que possibilita a criação cultural e lhe permite ultrapassar os determinismos. Por meio da “expressão ludocriati-

va”¹⁰, aprende e organiza novas situações. Assim, pelo poder vital produtivo, o sujeito – criança – revela ou desvela a realidade já existente em um outro plano e cria, de certo modo, uma realidade completamente nova.

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

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

A criança, que está em pleno processo de desenvolvimento, necessita desse espaço de afirmação, onde pode manifestar, vivamente, seus sentimentos, pensamentos e gestos, expressar-se, criativa e ludicamente, enquanto sujeito único, *singular*. É nesse espaço ou “ambiente” – definido neste estudo, na perspectiva de Wallon (apud Nadel-Brulfert, 1986, p. 20) – que ela exercita, cotidianamente, o seu protagonismo.

A Institucionalização das Vidas das Crianças

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

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

¹⁰ Este termo é proposto por Raimundo Dinello (2007) em sua pedagogia da expressão ludocriativa.

Essa consideração das crianças como um grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos genuínos, não tem mais de dois séculos de existência, como demonstrou Ariès¹¹ (1973), sendo um projeto inacabado da modernidade (Sarmento, 2001).

O traço mais marcante da infância na contemporaneidade, é a mudança e a pluralização das suas identidades¹², decorrentes da globalização, que contribui para a construção de uma só infância mundial, ainda que nesta categoria se mantenham – e até acirrem – desigualdades.

Essa globalização da infância é resultante de distintos processos, entre os quais os políticos – como, por exemplo, do efeito da regulação introduzida por instâncias como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). Resulta também de processos econômicos como a criação de um mercado global de produtos para as crianças, e de processos culturais como a influência dos mitos infantis criados e difundidos especialmente a partir das séries internacionais de televisão. Além disso, deriva de processos sociais, como a institucionalização dos cotidianos e dos tempos de vida das crianças – a qual vem sendo também chamada de “curricularização” ou “escolarização” pelos pesquisadores, como Chisholm, que realizaram um estudo comparativo entre crianças inglesas e alemãs (Ennew, 1994).

¹¹ Ariès demonstrou que, do ponto de vista histórico e cultural, até a Idade Média não havia uma idéia de infância – como algo separado do mundo adulto. Tão logo a criança dispensava os cuidados da mãe ou da ama, era investida imediatamente na sociedade adulta. A idéia de infância é uma noção moderna, que passa a ter uma forma a partir dos séculos 17 e 18, entre os nobres e a classe média (burguesa), especialmente para os meninos, com as aspirações dos pais em relação a eles. Surge, portanto, como um fenômeno de classe e de gênero, sendo situada historicamente.

¹² Para Sarmento (2005, p. 371) “a sociologia da infância tem vindo a assinalar a presença destas variações intrageracionais e recusa uma concepção uniformizada da infância. Não obstante, considera, para além das diferenças e desigualdades sociais que atravessam a infância, que esta deve ser considerada, no plano analítico, também nos factores de homogeneidade, como uma categoria social do tipo geracional própria. Isso significa que se considera a infância nos factores sociais à posição de classe, ao gênero, à etnia, à raça, ao espaço geográfico de residência”.

Há, portanto, uma progressiva “curricularização” das atividades não escolares das crianças, discutida, desde o início da década de 90, em publicações como as de Zinnekar (1990), Chisholm e outros (1990), Qvortrup e Christoffersen (1990), Engelbert e Buhr (1991), os quais são discutidos por Ennew (1994), em seu artigo “Time for children or time for adults?”.

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

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

Essa institucionalização das vidas das crianças, que está perpassando, assim, todas as dimensões das suas existências – como os seus espaços-tempos – não é, porém, um processo recente. Historicamente, vem se desenvolvendo desde a urbanização¹³ das cidades européias, a partir da Idade Média, conforme Ennew (1994) e, posteriormente, do estabelecimento da sociedade industrial.¹⁴

¹³ O estágio de urbanização na Europa é identificado como a era na qual a infância foi construída. Ariès e Meyer (apud Ennew, 1994, p. 131) contrastaram a privacidade da família moderna com a sociabilidade da rua. A privacidade e a família foram criadas quando as ruas passaram a não ser espaços para as crianças, de modo que era escandaloso quando elas eram vistas com suas famílias nas ruas. Meyer afirma que a rua, com a reforma que se dá em meados do século 17, passa a não ser também um espaço destinado aos outros membros da sociedade – os adultos – mas um lugar com uma função específica, ou seja, destinado ao tráfico. Sem as ruas e enclausuradas em casa, a socialização das crianças fica sob a responsabilidade das instituições sociais, segundo Ennew.

¹⁴ No século 19, com o surgimento da sociedade industrial, o tempo passa a ser controlado e utilizado em favor do crescimento de uma economia “total”, como diz Meyer (apud Ennew, 1994, p. 132). Nesta economia, nenhum tempo consegue “escapar”, ou seja, deixar de ser organizado, controlado, de tal modo que passa a existir tempo para o trabalho e tempo para o lazer. Essa administração do tempo para o trabalho e a consciência de que tempo é dinheiro não inclui toda a história do tempo de vida. Lazer e diversão, longe de serem separados e diferentes do trabalho, são agora regrados pelo horário de acordo com o mesmo critério e as mesmas unidades de tempo.

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

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

O aumento dos indicadores da pobreza infantil,¹⁵ em consequência da sua maior variabilidade ao incremento da desigualdade social que tem caracterizado o processo, é um outro vetor dessa globalização.

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

Para Santos (1998), a “globalização contra-hegemônica”, por outro lado, expressa-se na difusão mundial dos direitos da criança, na divulgação do “maior interesse da criança” e na agenda política da centralidade da infância, que com significativos avanços contribui para a consolidação dos movimentos sociais promotores da cidadania da infância.

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

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

¹⁵ No Brasil, segundo dados divulgados no site do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em agosto de 2007, denunciam que enquanto o índice atual de pobreza da população brasileira é de 27,6%, este mesmo índice chega a 44% entre as crianças.

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

Essa mutação das condições de trabalho, na sociedade global, transforma as vidas das crianças na medida em que o espaço doméstico, o ambiente familiar, é penetrado pelas relações de trabalho dos seus pais, em virtude da presença contínua deles em casa na condição de desempregados. Paradoxalmente, a progressiva permanência dos adultos no espaço doméstico tem como contrapartida a também crescente saída das crianças deste espaço, por efeito da institucionalização dos seus cotidianos e da sua permanência em instituições como a escola. Ocorre, assim, como que uma troca de posições entre as gerações – os adultos e as crianças – sendo este um dos efeitos mais significativos decorrentes das mutações nas relações de trabalho na sociedade global.

É desse modo que a institucionalização da infância situa-se na interação de tensões contraditórias, paradoxais. Dominado tanto por constrangimentos poderosos quanto por possibilidades de ação que se exprimem em decisões sobre os estilos e condições de vida das crianças – é este o seu espaço social. Essa institucionalização, sofrendo as vicissitudes de um campo multi-determinado, é dominada pela incerteza e imprevisibilidade, constituindo um espaço onde as ações dos adultos para e com as crianças assume uma dimensão política – com efeitos na regulação das condições de existência coletivas (Sarmiento, 2001).

A Apropriação dos Espaços-Tempos nas Interações Criança-Criança

Faço um apelo à magna charta libertatis, ou seja, a carta magna dos direitos da criança. (...)

1. O direito da criança de viver sua vida de hoje.

2. O direito da criança a ser o que ela é (Korczak, 1997).

Ao discutir os espaços-tempos das crianças, analiso o fenômeno do confinamento no ambiente familiar – apontado por sociólogos da infância como Ennew (1994) – o qual estão vivenciando, na atualidade, tanto crianças quanto adultos, que, na condição de desempregados, aí permanecem durante a maior parte do tempo, travando-se nesse ambiente o difícil embate entre o espaço-tempo do adulto e da criança. Nessa investigação sociológica, Ennew demonstra que o jogo infantil criativo e independente, de modo crescente, vem diminuindo em detrimento do espaço-tempo do adulto.

Questiono, em consonância com esta pesquisadora, se existem evidências – no caso da minha investigação, se existem documentos fotográficos – de que as crianças resistam ao controle, aos cerceamentos dos adultos, apropriando-se dos seus espaços-tempos aqui e agora.

Nessa investigação constatei que as crianças vêm apropriando-se dos seus espaços-tempos e, desse modo, exercendo o seu protagonismo especialmente nos pátios e ruas da Nova Santa Marta, onde se encontram com outras crianças – mesmo quando são privadas de irem aos pátios vizinhos, como aconteceu¹⁶ com algumas, especialmente os filhos únicos¹⁶ que interagem e jogam, através das cercas e muros.

¹⁶ O censo de 2000 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou uma redução do número de filhos nas famílias brasileiras, com 2,7 filhos por família – o que constatei nessa pesquisa da qual participou, entre as oito famílias, duas que tinham um único filho e duas com dois filhos.



Figura 1: Um dos quinze sujeitos da pesquisa sorrindo ao jogar com outras crianças através da cerca, no pátio da sua casa, onde se encontram e jogam – raro momento em que não é controlado e supervisionado pela sua mãe

Essas crianças vivenciam, assim, na atividade ludocriativa – a rara experiência da vida humana, que é a de enfrentar por si mesma a complexidade do mundo, munida de curiosidade, de tudo que sabe e faz, bem como tudo que não sabe e deseja saber. Jogar é, então, recortar uma parte desse mundo – povoado de estímulos, novidades e atrativos – o qual compreende amigos, objetos, regras, espaços-tempos a se apropriar, riscos a correr (Tonucci, 1996).

Jogando umas com as outras – sobretudo nos pátios das casas e entre as cercas – enfrentam essa desafiadora complexidade que, nos seus primeiros anos, proporcionam as aprendizagens mais importantes de toda a vida, uma vez que, neste período, a maior parte das crianças – especialmente no contexto brasileiro e no caso dos sujeitos investigados nessa pesquisa, não têm oportunidade de freqüentarem outros ambientes educativos que não o espaço privado de suas

casas, devido a inexistência de instituições de atendimento à infância na Nova Santa Marta para a faixa dos zero aos três anos – no período de realização deste estudo, de dezembro de 2000 a dezembro de 2002, não existia nenhuma instituição para as crianças de zero a três anos, onde viviam, aproximadamente, 20 mil pessoas, segundo dados divulgados pela Prefeitura de Santa Maria – posto que não constam do censo de 2000 realizado pelo IBGE.



Figura 2: Sem a permissão da mãe para sair do ambiente familiar e estar e jogar com outras crianças, de todas as idades, durante o dia, na pacata rua da sua casa, o guri¹⁷ acaba encontrando entre o muro o único ambiente para estar e jogar com seus parceiros

Nos pátios, elas têm forjado seus próprios espaços-tempos para o jogo criativo – como demonstram os cenários lúdicos anteriormente mostrados – apesar dos constantes cerceamentos dos adultos, que, a um só tempo, tentam protegê-las e impedi-las de irem além muros, além dos crescentes imperativos sociais. É preciso dizer, todavia, que estes espaços-tempos, estão, a cada dia, reduzindo-se em função dos inúmeros perigos que as rondam.

Ainda que restritas ao ambiente familiar – como comprovamos com outras quatro crianças, irmãs, de uma das oito famílias incluídas nesse estudo – as crianças expressam-se de modo lúdico e criativo em grupo formado apenas por seus familiares, que não os permitem jogar fora do pátio e nem trazer para dentro dele uma criança vizinha – como documentei fotograficamente a situação vivida por um filho único que joga sozinho, sob os olhares de todas as crianças e adultos, que o observam, diante de um muro de tela.



Figura 3: Gradualmente, dois gurus e uma guria vão se aproximando do muro, onde estava brincando sozinho. Acompanhado pelos olhares e sorrisos das crianças, o guri joga com seus bonecos em miniatura, convidando todos, com seus olhares, para divertirem-se juntos

Mesmo limitadas aos seus ambientes – como pátio de sua casa – a maioria das quinze crianças participantes da investigação ainda têm ambientes propícios às “atividades ludocriativas” (Dinello, 1997a). O que constatei, por um lado, é que elas são hábeis para organizar seus próprios espaços-tem-

pos ao negociarem com os irmãos mais velhos e pais; por outro, a maioria dos seus pais não se limitam a supervisionar, dispendo-se a estar e jogar juntos – abrindo mãos dos seus espaços-tempos de adulto em prol da criança – o que é vital para se desenvolverem.

Ao se encontrarem com outras crianças, nos pátios, calçadas e ainda nas ruas da Nova Santa Marta, não resistem ao apelo do jogar juntas, que tanto desejam – conforme observei e registrei fotograficamente – mesmo quando estão diante da difícil escolha entre ver televisão dentro de casa e jogar fora dela com seus pares, como acontecia sempre que íamos as suas casas e levávamos outras crianças para estar e jogar juntos nesses ambientes, que, nesta pesquisa, denominei “cenários lúdicos”.

Estimulados pela maioria de suas mães a jogarem especialmente nos pátios de suas casas, essas crianças da Nova Santa Marta engendram diversões por si mesmas – embora estas estejam carregadas de toda bagagem cultural que especialmente as crianças mais velhas, as quais frequentam outros ambientes, como creche e/ou pré-escola, possuem, demonstrando, assim, que são capazes de se auto-organizarem e serem agentes.



Figura 4: Os três guris – que são sujeitos desta pesquisa – jogam, por mais de uma hora, com seus super-heróis, longe dos pais que estão dentro de casa e sob o olhar da guria que participa apenas observando.

São protagonistas também quando resistem às ações arbitrárias dos adultos, gerando conflitos com seus pais, que não negociam, impondo-lhes os espaços-tempos dos adultos em detrimento dos espaços-tempos das crianças – como foi o caso de uma das crianças incluídas nessa pesquisa, que, após ingressar na pré-escola, aos 6 anos, passou a questionar as ordens dos pais, como parar de jogar bola na rua com outros guris, seus parceiros e vizinhos, ao ouvir a ordem da mãe, para ir junto com ela visitar uma outra pessoa adulta.

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

Seus espaços-tempos para as interações criança-criança, para o jogo criativo, atestam que não há uma total curricularização de suas vidas. Embora, contudo, as crianças da Nova Santa Marta forjem, no cotidiano, seus espaços-tempos para brincar – sozinhas e em grupo – a tendência é de que estes diminuam em função do crescente urbanismo, que as afasta dos espaços públicos como as ruas e de todos os outros perigos.

Além disso, sem parques e praças nas quais possam estar juntas, conviver e jogar com crianças e pessoas de diferentes gerações, acabam restringindo-se apenas ao grupo e ambiente familiar – como é o caso dos filhos únicos, cada vez mais freqüentes nas famílias brasileiras, as quais estão tendo, segundo o último censo do IBGE, menos filhos. Essa situação ainda agrava-se no das gurias¹⁷ de diferentes idades, que, raramente, têm permissão para estar e jogar nas ruas desse bairro e de alguns poucos guris¹⁷, cujos pais, especialmente os homens, que são minoria – também não permitem que estes convivam com outras crianças, suas vizinhas, nem mesmo nos pátios das casas – como é o caso de uma das famílias, cujo pai, atualmente desempregado, cui-

¹⁷ Guri e guria são termos utilizados especialmente entre os que vivem no Estado do Rio Grande Sul e equivalem a menino e menina assim denominados na maioria dos Estados brasileiros.

dando durante todo tempo dos três filhos e só vivendo dentro do espaço da sua casa, tem esperança de, um dia, não morar mais nesse lugar e muito menos ser identificado como um “sem-teto”.



Figura 5: O jogo termina quando o guri que está atrás destes muros com tábuas e arame farpado – e não tem permissão da mãe para sair do seu pátio e jogar com os outros – ouve a ordem da mãe para entrar e tomar banho.

O que observamos é que, de fato, entre as oito famílias incluídas nessa pesquisa apenas duas estimulam e oportunizam as interações dos seus filhos com crianças vizinhas – embora a maioria das famílias oportunize interações com crianças que pertencem a mesma família, sobrinhos e sobrinhas, nos pátios de suas casas – conforme os relatos das mães das quinze crianças e as nossas próprias observações e documentos fotográficos.

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

Além de aproximarem os adultos, seus familiares, as crianças unem-se entre si ao jogarem nos distintos ambientes desse lugar. Nas ruas, nas calçadas e nos pátios, experimentam inovações e ensaiam criativamente, constituindo-se como sujeitos sociais.

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

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

Forjam, dessa maneira, seus ambientes, bem como a si mesmos como pessoas totais – físicas, sociais, espirituais – nesse vasto universo das possibilidades ludocriativas, onde aprendem as convenções sociais com uma margem de liberdade que as situa, paradoxalmente, fora das exigências da realidade. Nele, experimentam novas formas sociais, confirmando e criando condutas culturais (Dinello, 1997a) – são, assim, atores por participarem das trocas, das interações e dos processos de ajustamento que animam, perpetuando e, a um só tempo, transformando a sociedade (Mollo-Bouvier, 1994).

É desse modo que o jogo prepara a entrada na cultura existente, assim como a expressão ludocriativa abre novas perspectivas socioculturais, dado esse manejo dos códigos simbólicos da representação social, constituindo-se um âmbito de formação cultural, moral e ética das novas gerações. Aprender a suportar a dor estoicamente, auto-controlar-se, sacrificar-se pelo grupo, estimula a criança a vivenciar atitudes que são fundamentais dentro de uma escala de valores necessários à vida em comunidade – por isso o jogo, para Dinello (1997a), “é formador da ética pessoalmente assumida”.

No jogo, as crianças ultrapassam as forças que lhes modelam, do determinismo do meio ambiente ou dos impulsos instintivos, podendo ser elas mesmas.

Jogando em grupo, descobrem também os outros, semelhantes com características diferentes – sendo todos necessários para essa atividade se realizar.

É, portanto, um encontro social da complementaridade humana, onde o protagonismo de cada um dos jogadores conjuga-se com as expectativas dos outros (Idem).

Conviver e compartilhar espaços-tempos, cuidar dos objetos lúdicos, organizar-se e participar democraticamente, vivenciar valores como a solidariedade da equipe e a cooperação, são ações apreendidas na dinâmica dos jogos – por isso são tão necessários à construção da pessoa, da criança protagonista.

Serem elas mesmas – crianças – na atual sociedade organizada fundamentalmente para adultos, não é tarefa fácil. Deixá-las apropriarem-se dos espaços-tempos, também não é tão fácil assim. Requer especialmente que os adultos as aceitem como são, atendendo as suas urgências – de estarem juntas e jogar entre si e também com pessoas de outras gerações, em diferentes ambientes.

Com espaços-tempos para as atividades ludocriativas, podem ser protagonistas. Não é, afinal, destes sujeitos – ativos e criativos – que a atual sociedade tanto necessita?

A Criação de Ambientes Lúdicos

El impulso lúdico es fuente de vida, es él quien armoniza al homo-sapiens y al homo-faber; demos su espacio y tiempo libre al homo-ludens (Dine-llo, 1996, p. 51)

“As crianças têm sua infância hoje, portanto, temos um compromisso com ela hoje mesmo, onde quer que elas estejam” (Cuberes, 2002, p. 9), mesmo em suas casas – onde os pais da Nova Santa Marta estão a educá-las, cotidianamente, de distintos modos – a partir de suas diferentes interpretações sobre o que é ser criança e como cuidar e educar-lhes.

Mesmo em situações vulneráveis – de desemprego – tentam oferecer aos filhos as oportunidades, entre as quais a de ensinar-lhes desde muito cedo as letras e inserir-lhes, aos 6 anos, em escolas, que não tiveram e que, segundo sonham, poderá tirar-lhes da condição em que vivem e, para alguns, levar-lhes para outro lugar que não se sabe onde fica.

Sem espaços públicos, espaços de lazer e vida coletiva, como praças, parques, pracinhas – que ainda não foram construídos nesse bairro, cinco anos após a realização deste estudo – uma parte dos pais continua permitindo que as crianças saiam de suas casas em direção a outros pátios, pequenas ruas, onde seus filhos e filhas, encontrem-se uns com os outros, desfrutando do ser criança aqui e agora.

Ao mesmo tempo, prosseguem, levantando cercas e muros – que os separam até mesmo de seus familiares – com medo de tudo e de todos que os cercam, bem como dos perigos que os rondam.

Logo – em um futuro que já é presente – não terão mais as ruas. Sem elas, sem espaços de vida coletivos em que possam se encontrar, sem instituições de atendimento à infância, onde as crianças irão estar e jogar juntas? O que lhes estará reservado ou “predestinado”?

Para além dos discursos, é preciso agir em prol das crianças e das suas famílias por meio de propostas em todas as áreas – saúde, educação, assistência social. Somente com esforços por parte de órgãos governamentais e não-governamentais, de distintos setores da sociedade, pode-se ter um futuro diferente para todos.

Quanto aos nossos compromissos enquanto educadores, acreditamos que um deles é gerir ambientes educativos – “ambientes lúdicos, inovadores, programas de animação e ludoeducação” (Consoni, 2000, p. 74), que preencham as necessidades das crianças.

Nesses espaços de expressão ludocriativa, crianças e adultos, de todas as gerações, podem vir a conviver e a se co-educarem. Com as crianças, os adultos podem experimentar-se criativa e ludicamente, aprenderem, descobrindo novas facetas das convivências sociais e de si mesmo, sob o encanto dessa atividade – lúdica – que também o arrebatava. Experimentando diversas formas de expressão, crianças e adultos podem ensaiar a criatividade ao mesmo tempo em que desfrutam da tão necessária convivência.

É nessas atividades lúdicas que, de fato, afirmam-se como protagonistas e confirmam – em um mundo global – suas identificações e pertencimentos a um local, suas identidades regionais – latino-americanas, brasileiras. Nelas, rompem com os isolamentos cada vez mais crescentes, construindo vínculos e renovando as esperanças de comunidades segregadas.

Juntos, vislumbram o possível em meio ao impossível – em um mundo em que a maioria é maltratada, todos os dias, em detrimento de poucos – renovando suas utopias.

Hay un momento sublime, cuando un niño llega al mundo; hay un momento romántico cuando los jóvenes descubren el amor; hay un momento poético cuando la naturaleza invade los sentimientos de los adultos; y también hay momentos de profunda alegría de vivir cuando todos jugamos.

Es por esto que la animación lúdica nos entusiasma y nos llena de esperanza; aún cuando nos toca vivir un período social trastornado por las guerras y las desmesuradas ambiciones de lucro.

El ser humano se hace inteligente porque se descubre jugando e se organiza solidariamente cuando comparte la animación lúdica.

Toda comunidad construye un nuevo horizonte cuando en la plaza principal se encuentran los abuelos con los adultos y los jóvenes, rodeando a los niños que tomándose de las manos entonan una ronda de ludotecas.

América latina aún lucha por sus espacios de vida, por su autonomía cultural, por el bienestar económico y por políticas honestas; ella nos espera en el entusiasmo de compartir impulsos lúdicos plasmando nuevos horizontes (Dinello, 1996, p. 103)

Referências

- ARIÉS, Philippe. *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Regime*. Paris: Seuil, 1973.
- CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem* (1958). Lisboa: Cotovia, 1990.
- CONSONI, Adelaide Fátima. *Brincar: uma trama de harmonia no tecido social*. São Paulo: PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000. (Dissertação de Mestrado em Serviço Social).
- CUBERES, María Tereza Gonzáles. *Infância e educação infantil: reflexões sobre a teoria na prática*. Santa Maria: Pallotti, 2002.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.
- DINELLO, Raimundo. *Tratado de educación: propuesta pedagógica del nuevo siglo*. Montevideo: Editorial Grupo Magro, 2007.
- _____. *Expressão lúdico criativa*. 6. ed. Uberaba: Universidade de Uberaba, 1997a.
- _____. *Expresión y creatividad*. Montevideo: Ediciones Nuevos Horizontes, 1997b.
- _____. *El juego – ludotecas*. 3. ed. Montevideo: Ediciones Nuevos Horizontes, 1996.
- ENNEW, Judith. Time for children or time for adults? In: QVORTRUP, J. et al (Eds.). *Childhood Matters*. Avebury: Aldershot, 1994. p. 125-144.
- FONSECA, C. A outra família brasileira: antropologia, desigualdade e diferença. In: FONSECA, Claudia. *Caminhos da adoção*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 13-23.
- HOLT, John. *Como as crianças aprendem*. Campinas, SP: Verus, 2007.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- JAMES, A.; PROUT, A. (Eds.). *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1990.
- JAVEAU, Claude. Dix propositions sur l'enfance, objet des sciences sociales. *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, v. 1-2, p. 15-19, 1994.
- KORCZAK, Janusz. *Como amar uma criança*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KORCZAK, Janusz. O direito da criança ao respeito. In: DALLARI, D.; KORCZAK, J. *O direito da criança ao respeito*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1986. p. 67-99.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Eds.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 137-155.

MOLLO-BOUVIER, S. Introduction à enfances et sciences sociales. *Revue de l'Institut de Sociologie*, Université Libre de Bruxelles, 1994.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

NADEL-BRULFERT, Jacqueline. Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original. In: WEREBE, Maria José Garcia; NADEL-BRULFERT, Jacqueline (Orgs.). *Henry Wallon*. São Paulo: Ática, 1986b. p. 7-21.

OLIVEIRA, Waléria Fortes de. *Um lugar chamado Lar: a trilha de um grupo de 1974 a 1996*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS; Faculdade de Educação, 1996. (Dissertação de Mestrado em Educação).

_____. *Cenários lúdicos: o protagonismo infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS; Faculdade de Educação, 2002. (Tese de Doutorado em Educação).

PROUT, A. *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004. (Texto digitado).

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares; Gradiva, 1998.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; FILHO, Aristeo Leite (Orgs.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SILVA, Maurício Roberto da. Prefácio. Achadours da infância. In: MARTINS FILHO, Altino José et al. *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. Ijuí: Ed. Unijuí; São Paulo: Hucitec, 2003.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TONUCCI, Francesco. *La ciudad de los niños: um modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada, 1996.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Rio de Janeiro: Editorial Andes, 1941.

Recebido em: 30/8/07

Aceito em: 8/4/08