UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE ARTES CIÊNCIAS E HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS CULTURAIS

DANIELA SIGNORINI MARCILIO

**Brincadeiras infantis no Município de São Paulo: Penha e Cangaíba entre o
passado e o presente**

São Paulo

2015

DANIELA SIGNORINI MARCILIO

**Brincadeiras infantis no Município de São Paulo: Penha e Cangaíba entre o
passado e o presente**

Versão original

Dissertação apresentada à Escola de Artes,
Ciências e Humanidades da Universidade de
São Paulo para obtenção do título de Mestre
em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação
em Estudos Culturais.

Área de Concentração:

Estudos Culturais

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Madalena Pedroso Aulicino

São Paulo

2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Marcilio, Daniela Signorini

Brincadeiras infantis no município de São Paulo : Penha e Cangaíba entre o passado e o presente / Daniela Signorini Marcilio ; orientadora, Madalena Pedroso Aulicino. – São Paulo, 2015
300 f. + 1 CD-ROM

Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo
Versão original

1. Brincadeiras - São Paulo (SP). 2. Recreação - São Paulo (SP). 3. Crianças. 4. Memória. 5. História oral. 6. Bairros - São Paulo (SP). 7. Penha (SP). 8. Cangaíba (SP). I. Aulicino. Madalena Pedroso, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 790.1922

Nome: MARCILIO, Daniela, Signorini

Título: Brincadeiras infantis no Município de São Paulo: Penha e Cangaíba entre o passado e o presente

Dissertação apresentada à Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Filosofia pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais.

Área de Concentração:

Estudos Culturais

Aprovado em: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof. Dr.	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Prof. Dr.	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Prof. Dr.	_____	Instituição:	_____
Julgamento:	_____	Assinatura:	_____

Aos Distritos da Penha e do Cangaíba, regiões que fazem parte da minha história de vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Madalena Pedroso Aulicino, pela atenção, dedicação e apoio durante o processo de definição e orientação.

À Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização dessa pesquisa.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental e à Organização Não-Governamental, por colocarem à disposição a área experimental para o desenvolvimento da observação de crianças.

Ao Clube Esportivo da Penha, Centro Cultural Penha e Clube Escola Tiquatira, por colocarem à disposição o espaço para o desenvolvimento das entrevistas de história oral com idosos, e ao Memorial da Penha, por fornecer informações e imagens históricas do bairro.

À família da criança acompanhada no condomínio residencial, pela recepção e aderência à pesquisa em seu ambiente particular.

À mãe entrevistada na ONG, pela atenção e contribuição com o seu relato sobre o brincar de seu filho.

Aos 13 idosos entrevistados, que trouxeram em seus depoimentos memórias valiosas de suas vivências lúdicas nas regiões da Penha e do Cangaíba.

Às crianças observadas, que compartilharam de forma alegre suas brincadeiras e brinquedos prediletos, sonhos e desejos pessoais.

Aos meus pais, ao meu companheiro e aos meus amigos pelo apoio e paciência ao longo do desenvolvimento desse trabalho.

RESUMO

MARCILIO, Daniela, Signorini. **Brincadeiras infantis no Município de São Paulo: Penha e Cangaíba entre o passado e o presente.** 2015. 300 folhas (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Versão original.

A criança se desenvolve, adquire experiência, constrói e transmite sua cultura lúdica brincando, desde as primeiras interações enquanto bebê, pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças e pela manipulação de objetos que o passar do tempo lhe permite (WINNICOTT, 1979; BROUGÈRE, 2008). E como é esse brincar hoje? E como era no passado? O que mudou? Nesse sentido, essa investigação se interessou em compreender o brincar de hoje em relação ao passado nos Distritos da Penha e do Cangaíba, no Município de São Paulo. O objetivo principal foi identificar brincadeiras do passado para compreender quais delas permanecem na atualidade, além de levantar fatores que podem ter influência em transformações de brincadeiras infantis nestas duas regiões. A metodologia de história oral foi utilizada para relembrar memórias de brincadeiras do passado e a observação participante para compreender as brincadeiras atuais. Realizaram-se treze entrevistas temáticas com idosos que viveram sua infância nestes dois distritos e foram observadas aproximadamente 340 crianças da região. Estabeleceu-se como hipóteses que brincadeiras se mantêm, mas receberam algumas adaptações ao longo dos anos, assim como transformações nos usos do espaço público constituem-se num dos principais fatores responsáveis pelo deslocamento de brincadeiras infantis do espaço público para o privado e, por fim, que produtos midiáticos não podem ser considerados o principal fator pelas transformações ocorridas nas brincadeiras infantis. Resultados apontam que algumas brincadeiras e brinquedos do passado permanecem até os tempos atuais, mas com adaptações em termos de regras, nomenclatura, aquisição e materiais, como por exemplo, pega-pega, bafo e boneca. Outro aspecto que ainda se faz presente corresponde às diferenciações de gênero nas brincadeiras infantis, como futebol e carrinho comuns entre meninos, boneca e casinha entre meninas. Constatou-se que transformações no uso do espaço urbano, unidas às mudanças de modos de vida foram fatores que influenciaram práticas de brincar, pois crianças da atualidade têm menos oportunidades de interagir pelo brincar com outras crianças na rua, por exemplo.

Palavras-chave: Cultura. Brincar. Espaço. Memória.

ABSTRACT

MARCILIO, Daniela, Signorini. **Child's plays in the city of São Paulo: Penha and Cangaíba between the past and the present.** 2015. 300 folders. Dissertation (Master of Arts in Philosophy) – School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2015. Original version.

The child develops, gains experience, builds and transfer his or her ludic culture by playing, since the first interactions as a baby, through participation in games with friends, observation of other children and the object manipulation that the time going by allows. (WINNICOTT, 1979; BROUGÈRE, 2008). And how is this play today? And how was it in the past? What has changed? Therefore, this investigation aimed to comprehend today's plays in relation to the past in Penha and Cangaíba districts in the city of São Paulo. The main purpose was to identify plays in the past to understand which of them still remain nowadays, as well as the factors that have influenced the child's plays in those regions. The oral history methodology was used to retrace memories of past plays and participant observation was used to understand today's plays. Thirteen theme interviews were carried out with elderly who lived their childhood in those districts and approximately 340 children from those regions were observed. It was hypothesized that the plays remain the same, but received some adaptations through the years. It was also believed that transformations in the use of urban space are the main factors responsible for the displacement of child's plays in public space to the private one, and, eventually, the media products cannot be considered the main explanation for the transformations occurred in child's plays. Results showed that some past plays and toys remain in the present, but with some adaptations concerning rules, terminology, learning and materials, such as chase/ tag (*pega-pega*), hitting cards (*bafo*) and dolls. Another aspect still present is the gender distinction in child's plays, such as soccer and cars which are common among boys, and dolls and dollhouses among girls. It was seen that the urban space transformations, along with changes in life styles, had a significant effect on plays since children have less opportunities to maintain social relations with other children in the streets at present.

Keywords: Culture. Play. Space. Memory.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	BRINCADEIRA E INFÂNCIA.....	13
2.1	APONTAMENTOS SOBRE A INFÂNCIA.....	13
2.2	OS DIFERENTES SIGNIFICADOS DO BRINCAR.....	21
3	BRINCADEIRA E (É) CULTURA.....	37
3.1	A CULTURA E SUA RELAÇÃO COM O BRINCAR.....	37
3.2	INDÚSTRIA CULTURAL E INFÂNCIA.....	51
3.3	BRINCADEIRA E ESTUDOS CULTURAIS.....	59
4	BRINCADEIRA E (NA) CIDADE.....	67
4.1	DISTRITOS DA PENHA E DO CANGAÍBA.....	67
4.2	VIDA DE BAIRRO.....	76
4.3	SEGURANÇA NAS GRANDES CIDADES.....	80
4.3.1	Ruas, parques e <i>playgrounds</i>.....	84
4.3.2	Condomínios residenciais e <i>shoppings centers</i>.....	94
4.3.3	Modelo automobilístico.....	100
4.4	ESPAÇO DA CRIANÇA E ALGUNS PROJETOS.....	103
5	A PESQUISA.....	114
5.1.	MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL.....	114
5.1.2	Entrevista com idosos.....	124
5.2	ANÁLISE DO BRINCAR DO PASSADO.....	128
5.2.1	Perfil dos entrevistados.....	128
5.2.2	Brincadeiras de infância.....	135
5.3	OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.....	169
5.3.1	Escola municipal de ensino fundamental.....	176
5.3.2	ONG.....	178
5.4	ANÁLISE DO BRINCAR DO PRESENTE.....	180
5.4.1	Observações na escola.....	181
5.4.2	Observações do brincar no condomínio.....	195
5.4.3	Observações na ONG.....	199
5.4.4	Entrevista com mãe.....	228
5.4.5	Observações no parque.....	231

6	RESULTADOS.....	238
6.1	BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS.....	238
6.2	ESPAÇOS E COMPANHIAS.....	248
6.3	RESPOSTA À PERGUNTA INICIAL DA PESQUISA.....	253
6.4	TRANSFORMAÇÕES DE BRINCADEIRAS INFANTIS E FATORES.....	255
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	259
7.1	LIMITES E SUGESTÕES.....	266
	REFERÊNCIAS.....	268
	APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA IDOSOS.....	276
	APÊNDICE B - FICHA DE ENTREVISTA.....	277
	APÊNDICE C - CARTA DE CESSÃO DE ENTREVISTA IDOSOS.....	278
	APÊNDICE D - BRINCADEIRAS E CANÇÕES DO PASSADO.....	279
	APÊNDICE E - CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES.....	285
	APÊNDICE F - BRINCADEIRAS OBSERVADAS NA ONG.....	288
	APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PAIS.....	296
	APÊNDICE H - CARTA DE CESSÃO DE ENTREVISTA PAIS.....	298
	APÊNDICE I - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM MENORES.....	299
	ANEXO A - CRITÉRIO BRASIL.....	300

1 INTRODUÇÃO

Para Winnicott (1979) a criança se desenvolve por intermédio de suas próprias brincadeiras e pelas atividades inventadas por outras crianças e adultos. Assim, brincadeira significa vivência, sendo a prova da capacidade criadora do ser humano. Além disso, é por meio desta prática que a criança adquire experiência. De acordo com Brougère (2008), a criança adquire e constrói sua cultura lúdica brincando, desde as primeiras interações enquanto bebês, pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças e pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Oliveira (2004) informa que nas grandes cidades a criança não encontra estímulos para sua experiência, muito menos tempo e condições necessárias para uma atividade criadora como a brincadeira, por exemplo. Isoladas em suas casas e escolas, não encontram espaço, tempo e condições necessárias para realizar uma atividade criadora como o brincar. A partir dessas informações, é preciso refletir sobre o processo de aprendizagem e transmissão de cultura lúdica numa metrópole como São Paulo.

Lembrando o significado do brincar e as dificuldades de desenvolver esta ação na cidade grande, essa pesquisa se interessou em compreender transformações nas brincadeiras infantis entre as décadas de 1930 a 1960, em relação aos dias atuais, nos Distritos da Penha e do Cangaíba que fazem parte do Município de São Paulo. Os dois Distritos foram escolhidos por serem de fácil acesso à pesquisadora, além do vínculo emocional que a mesma tem com essas regiões. O objetivo geral foi identificar brincadeiras do passado para compreender quais delas permanecem até os tempos de hoje. Como objetivos específicos procurou-se identificar que fatores podem ter tido influência nas transformações de brincadeiras infantis dessas duas regiões, ou seja, as mudanças no espaço físico da Cidade, a interferência de aparelhos tecnológicos no cotidiano das pessoas e/ou a inserção cada vez maior da mulher no mercado de trabalho, entre outros.

Tendo em vista a importância do brincar para o desenvolvimento da criança e de sua cultura, alguns autores consultados foram Brougère (2008), Caillois (1990), Carvalho e Pontes (2003), Huizinga (2005), Kishimoto (2008), Vygotsky (1984), Winnicott (1975 e 1979), entre outros. A pesquisa interessou-se em apresentar um panorama geral da cultura infantil na atualidade e alterações em relação ao passado nos Distritos Penha e Cangaíba. Foram analisadas brincadeiras em grupos (ou coletivas), que envolvem jogos, canções e desafios, com atenção especial para aquelas que ocorrem no ambiente da rua. Os sujeitos de

estudo foram crianças de cinco a 11 anos de idade, meninos e meninas, e idosos a partir de 60 anos.

Como metodologia utilizou-se a história oral para analisar memórias de brincadeiras de idosos que viveram sua infância nessas duas localidades. Para fins de comparação e nesse sentido, para identificar o brincar entre as décadas de 1930 a 1960, foram entrevistados idosos que viveram sua infância nos Distritos da Penha e do Cangaíba e que frequentam hoje o Clube Escola Tiquatira, o Clube Esportivo da Penha e o Centro Cultural Penha. Para compreender brincadeiras atuais utilizou-se a observação participante, permitindo a interação com grupos de crianças. As crianças foram estudadas a partir de visitas a uma escola pública municipal de ensino fundamental (EMEF) e uma Organização Não – Governamental (ONG) na região do Cangaíba. Além disso, algumas observações foram realizadas no espaço público, especificamente no Parque Linear Tiquatira que divide os dois Distritos, além da realização de uma entrevista com uma mãe.

No total foram entrevistados 13 idosos entre os meses de outubro e novembro de 2013, sendo cinco homens e oito mulheres que foram encontrados nos espaços de convivência e de lazer para a Terceira-Idade. Referente às crianças, foram realizadas 43 visitas em uma escola de ensino fundamental entre os meses de novembro de 2013 e maio de 2014, seis visitas ao Parque Tiquatira no mês de janeiro 2014 (férias escolares), uma observação na residência de uma criança em março de 2014, 28 visitas a uma ONG entre os meses de outubro e dezembro de 2014, além de uma entrevista com o responsável de uma criança (mãe).

As entrevistas temáticas com idosos permitiram: levantamento de memórias de brincadeiras coletivas, entre memórias de como se davam relações familiares, condição econômica da época, relação com o espaço público e descrição da paisagem dos Distritos, tipos de brinquedos, festas e comemorações, relações com os produtos midiáticos, relações entre grupos, questões de gênero, dentre outros aspectos. A observação participante possibilitou: contato com crianças e pais, brincadeiras preferidas, local, companhia, relação com a rua, relação familiar, condição econômica, relação brincadeira e ambiente escolar, relação com os produtos midiáticos, questão de gênero, dentre outros aspectos.

Foram levantadas três hipóteses para essa pesquisa:

- Brincadeiras se mantêm, mas receberam algumas adaptações ao longo dos anos.
- Transformações nos usos do espaço público constituem-se num dos principais fatores responsáveis pelo deslocamento de brincadeiras infantis do espaço público para o privado.

- Produtos midiáticos não podem ser considerados o principal fator pelas transformações ocorridas nas brincadeiras infantis.

A presente pesquisa permitiu o levantamento de alguns conceitos sobre o lúdico e o brincar que foram discutidos a partir das concepções do campo dos Estudos Culturais, na tentativa de desconstruir alguns discursos sobre esses temas, apontando que muitas brincadeiras infantis podem ser adaptadas pelas crianças, como por exemplo, o bafo e o pega-pega. O brincar apresenta múltiplas definições, mas o estudo buscou trabalhar com um brincar considerado em si mesmo, pela sua função cultural, e não apenas pelo prisma do desenvolvimento infantil. Referente à noção de cultura, o trabalho se baseou nas propostas dos Estudos Culturais Britânicos. Com relação ao espaço discutiu-se sobre o crescimento da Cidade de São Paulo, além de aspectos sobre o uso do espaço público na atualidade.

Como resultados, algumas brincadeiras e brinquedos permaneceram nos Distritos da Penha e do Cangaíba desde o passado, mas com algumas adaptações em termos de nomenclatura, material e regras. Muitas das brincadeiras no presente são coletivas, isto é, dependem de outras crianças para seu desenvolvimento, assim como há práticas mais solitárias, envolvendo *videogames*, *tablets* e bonecos. Notou-se que algumas atividades não ocorrem mais no presente, como pedrinhas e mão na mula, sendo que outras brincadeiras são diferentes em relação ao passado, como por exemplo, as brincadeiras com palmas ou ritmadas. Diferenciações de gênero no brincar se mantêm, isto é, ainda existem brincadeiras e brinquedos comuns entre meninos e meninas. As interações sociais entre crianças que ocorriam na rua no passado, na atualidade são mais comuns no interior de instituições como a escola e ONG, e dentro do meio doméstico e familiar. No contexto atual os companheiros das crianças não são mais os vizinhos e amigos (as) da rua, mas sim os colegas da escola e da ONG, assim como os parentes.

2 BRINCADEIRA E INFÂNCIA

Para identificar brincadeiras do passado e compreender quais delas permanecem até os tempos de hoje considerando os fatores que poderiam influenciar transformações do brincar, foi necessário analisar conceitos sobre a infância, a criança, o brincar, o jogo e a cultura, com reflexões a partir do campo dos Estudos Culturais. Ademais, foi preciso localizar o sentido do brincar para alguns campos teóricos e científicos, dentre os quais a psicologia, a filosofia, a biologia e a educação, assim como para as políticas públicas considerando os processos que levaram ao estabelecimento de leis sobre direito do brincar e, por fim, para os recentes documentários lançados sobre a infância. De acordo com Cevasco (2008) “o sentido das palavras acompanha as transformações sociais ao longo da história e conserva em suas nuances e conotações, muito dessa história” (p. 11). Pode-se dizer o mesmo para as palavras “brincar” e “infância”, que receberam conotações diferentes pertinentes a cada contexto histórico. Na conjuntura atual, o que significa infância? E brincadeira? Qual sua relação com a cultura? Esse tipo de discussão fará parte das primeiras seções dessa pesquisa.

2.1 APONTAMENTOS SOBRE A INFÂNCIA

Iniciando com o tema “infância”, alguns teóricos informam que o termo surgiu recentemente, a partir do século XVII. Essas são as observações de Ariès (2006), que procurou descrever como a infância era compreendida ao longo da história a partir da análise de crianças retratadas em obras artísticas, e propõe que na Europa do século XV a criança era vista como um adulto em miniatura. Naquele contexto inexistia a infância como um período específico da vida humana e que requeria cuidados, e a criança se desenvolvia socialmente dentro do grupo de adultos que ensinavam os saberes necessários.

Enquanto Ariès (2006) pesquisou o surgimento da infância, Postman (1999) se interessou pelo seu desaparecimento. De acordo com Postman a infância é uma invenção, um artefato social, e está em vias de desaparecer. Alguns fatores mencionados pelo autor anunciam o desaparecimento da infância: erotização das meninas; semelhança entre o índice de crimes entre adultos e crianças; semelhança entre roupas infantis e adultas. Postman também salientou o fim das brincadeiras de criança “um jogo infantil, como entendíamos, não precisa de treinadores, árbitros, nem espectadores; utiliza qualquer espaço e equipamento disponíveis; é jogado apenas por prazer” (p. 18). Esta fala reproduz que os jogos infantis estariam se configurando de modo diferente do passado, no sentido de serem supervisionados

por adultos, baseados em modelos rigorosos e necessitando de equipamentos específicos para o seu desenvolvimento.

Postman (1999) se refere a um “fim da infância”, pois, para ele “o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – mesmo a aparência física – de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis” (p. 18). Para efeitos de comparação, no Brasil esta realidade não está tão distante, uma vez que nos jornais é comum notícias sobre trabalho infantil e discussões sobre a redução da maioridade penal. Outro aspecto importante, mas que não é particular da realidade brasileira, é que crianças possuem agendas com tantos ou mais compromissos em relação aos adultos, incluindo atividades esportivas (natação, danças), artísticas (teatro, música, pintura), cursos de línguas, dentre outras, que complementam a atividade escolar. Vale mencionar também as crianças que precisam executar tarefas domésticas, desde a limpeza da casa até o cuidado com irmãos mais novos, e também aquelas em vulnerabilidade social, que passam longas horas do dia em organizações sociais ou aquelas que têm a unicamente rua como forma de moradia.

Postman (1999) indicou que no período chamado de “Idade Média”, não havia alfabetização, assim como não existia conceito de educação e muito menos o conceito de vergonha, e por estes fatores a infância era algo desconhecido. Mas o que significa a noção de vergonha? São os “segredos” que somente os adultos conhecem o que demarca a principal diferença em relação às crianças. Segredos como os mistérios, as contradições, a violência e as tragédias da vida, assim como a questão sexual. Após esse período houve uma preocupação em revelar esses segredos de maneira psicologicamente assimilável, conforme as crianças adquirem maturidade para tal. O autor notificou que o ápice da infância nos Estados Unidos da América (EUA) ocorreu nos anos de 1850 e 1950, no sentido de que crianças foram deslocadas das fábricas e incluídas nas escolas, vestiram suas próprias roupas, passaram a ler sua própria literatura, utilizaram seus próprios jogos, e pertenceram ao seu próprio mundo social. Neste período as crianças foram classificadas como diferente de adultos nas leis, sendo que foi estabelecido a elas um “estatuto preferencial e oferecida proteção contra os caprichos da vida adulta” (p. 81).

Quando Postman (1999) aponta para a “criança em extinção”, está se referindo, sobretudo a ação da mídia “as crianças praticamente desapareceram da mídia, especialmente da televisão [...] quando são mostradas, são representadas como adultos em miniatura, à maneira das pinturas dos séculos treze e quatorze” (p. 136). Para sustentar essa informação, o autor fez análises da representação das crianças em alguns programas infantis, em comerciais e nos filmes norte-americanos, identificando algumas transformações. Aponta, dentre outros

aspectos, que no passado o mundo da criança era separado do mundo do adulto nesses meios de comunicação, porém agora estes apresentam a “adultificação das crianças” (p. 138), e a “infantilização dos adultos”. Haveria então uma mistura dos valores e estilos das crianças e dos adultos na mídia, e também em termos de vestimenta, alimentação, jogos e entretenimento.

Nesse momento é necessário discorrer sobre políticas públicas e os direitos das crianças no âmbito nacional. No início do século XX já se nota a preocupação internacional em assegurar os direitos de crianças e adolescentes, como foco de discussão entre as nações. Porém, somente depois do fim da Segunda Guerra Mundial, com a criação da ONU e sua subsidiária específica para a criança *United Nations Children's Fund*, ou, em português “Fundo das Nações Unidas para a Infância” (UNICEF) a partir da década de 1950 que os países passaram a debruçar-se sobre a situação das crianças. Para compreender melhor como se deu esse processo, seguem algumas datas que marcam a preocupação mundial e nacional com as crianças:

- 1924: Declaração de Genebra ou Declaração dos Direitos da Criança, defendendo o reconhecimento que a Humanidade deve fornecer à criança o que possui de melhor.
- 1946: Criação da UNICEF.
- 1950: UNICEF no Brasil.
- 1953: UNICEF torna-se parte da ONU.
- 1959: Declaração Universal dos Direitos da Criança, em que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas aprovou um documento que orienta os países do mundo inteiro a respeitarem as necessidades básicas das crianças.
- 1989: Convenção sobre os Direitos da Criança, também adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas para reafirmar a proteção e os direitos da criança.
- 1990: Estatuto da Criança e do adolescente no Brasil (ECA).

Vale mencionar que a Constituição Federal do Brasil de 1988 assegura o direito da criança e do adolescente ao lazer, à cultura, ao respeito, à liberdade, além de colocá-los a salvo de qualquer forma de discriminação. Mas é preciso refletir de que forma estes direitos estão sendo garantidos na prática tanto pela família, quanto pela sociedade e o Estado. Segue o artigo 227 sobre a garantia de direitos à crianças e adolescentes:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, Art. 227).

Referente à cronologia anteriormente apresentada sobre a preocupação mundial com os direitos da criança, a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 fortaleceu a importância do brincar e da recreação na vida de toda criança, que apareceu pela primeira vez na Declaração dos Direitos da Criança de 1959. Contudo a Convenção de 1989 reconhece, explicitamente, o direito da criança ao descanso, lazer, brincar, às atividades recreativas, livres e à plena participação na vida cultural e artística. Este direito ao brincar é explicado no Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança de 1989, disponível na sequência:

1. Os Estados parte reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, a brincar e a participar de atividades de recreação apropriadas à sua idade e de participar livremente da vida cultural e das artes.
2. Os Estados parte deverão respeitar e promover o direito da criança de participar integralmente da vida cultural e artística e deverão propiciar oportunidades iguais e apropriadas para a atividade cultural, artística, recreativa e de lazer (IPA INTERNACIONAL; IPA BRASIL, 2013, p. 7).

Associação Brasileira pelo Direito de Brincar (IPA Brasil) possui a missão de promover, proteger e preservar os direitos das crianças contidos no Artigo 31, e em suas ações falam da responsabilidade que o programa de governo tem para assegurar que cada criança tenha seus direitos garantidos. Mas adiante serão apresentadas outras organizações que lutam pelos direitos da criança, inclusive para a primeira infância.

Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre a proteção integral da criança e do adolescente, é considerada “criança” o indivíduo que tiver até 12 anos não completados. Destacam-se alguns artigos retirados dos capítulos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) brasileiro e são aqueles cuja temática se relaciona com o tema dessa pesquisa e que são importantes também para refletir sobre os direitos da criança no Brasil. Os artigos foram retirados dos capítulos: “Das disposições preliminares” (art. 3 e 4), “Do direito à liberdade, o respeito e à dignidade” (art. 15, 16 e 17), “Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer” (art. 58 e 59). A análise dos artigos aponta que a criança e o adolescente estão respaldados em lei para que seus direitos sejam garantidos.

- Artigo 4: É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos das crianças e

adolescentes, dentre eles o **lazer**, à **cultura**, à **liberdade** e à **convivência familiar comunitária**.

- Artigo 15: A criança e o adolescente têm direito à **liberdade**, ao **respeito** e à **dignidade** como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos civis, humanos e sociais.
- Artigo 16: O direito à **liberdade** compreende os seguintes aspectos: **ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários; opinião e expressão; brincar, praticar esportes e divertir-se; participar da vida familiar e comunitária**.
- Artigo 17: O direito ao **respeito** consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo preservação da **identidade**, da **autonomia**, dos **valores**, dos **espaços** e **objetos pessoais**.
- Artigo 58: Respeitar os **valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura**.
- Artigo 59: Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de **recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude** (BRASIL, 1990, p. 11-32).

A partir do que foi apresentado, fica ainda mais complexo pensar sobre a criança e sua posição na sociedade atual, especificamente no Brasil. Pode-se dizer que perante a lei do Estatuto da Criança e do Adolescente a criança é diferente do adulto e necessita de direitos específicos para que seja honrada; para a mídia e o mercado em geral a criança é vista como consumidora e ultrapassa toda e lei e concepção de infância para vender seus produtos. Além disso, não fica claro qual é a posição da criança em relação aos seus valores e à cultura, uma vez que existem teorias que descrevem uma ausência de senso crítico da criança, como se elas fossem seres passivos (visão dominante da infância), e outras que defendem a valorização cultural da criança (olhar da positividade, na qual a criança tem opinião). As teorias que querem dar voz à criança não consideram que elas sejam seres passivos e receptáculos da cultura. Necessário dizer que a criança não absorve passivamente o que se passa na mídia, porém ela é manipulada a pressionar o adulto a comprar produtos. A posição desse estudo é a de que a criança está inserida na cultura e se apropria da mesma ao seu modo, e a faz circular, afinal, não se produz cultura no vazio.

A visão dominante da criança acompanha o surgimento da infância, aquele proposto por Ariès (2006) e Postman (1999), no qual se tem uma ideia de infância como categoria e

ocultamento da criança, no sentido de proteger, educar, separar dos adultos, preparar para a vida futura, período que precisa ser superado para que se possa exercer um papel na sociedade. Há uma grande diferença entre protagonismo e ocultamento: o primeiro trata a criança como o centro da cena, já o segundo prega o seu silenciamento. A visão do ocultamento tenta enquadrar a criança numa caixa, porém elas quebram com essa ordem. A criança questiona, tem um novo olhar para a realidade, rompe com a ordem das coisas, ela sempre trás o inusitado.

Existe um campo teórico que vem se estruturando a partir de 1990 e estuda a criança a partir do protagonismo e não pelo ocultamento, contrariando a visão dominante da infância. Este campo é conhecido por Sociologia da Infância e rompe com as visões tradicionais sobre infância, que posiciona a criança como um ser passivo, imaturo e irracional. Foi o que Borba (2005) sugeriu quando menciona um dos princípios fundamentais da Sociologia da Infância:

[...] a concepção de infância como uma construção social. Seu ponto de partida foi uma tentativa de romper com as visões tradicionais e biologizantes de criança, que a reduzem a um ser em devir que um dia culminará no ser adulto. A criança, nessas visões, é vista pelo que não é e pelo que lhe falta em relação ao adulto-incompetente, i-matura, i-razional (BORBA, 2005, p. 141).

Assim existiriam duas linhas de pensamento sobre a criança, sendo uma mais tradicionalista na qual a criança não possui voz, e outra que considera sua opinião e seus olhares, a Sociologia da Infância. Importa dizer que no presente trabalho a ideia que se têm sobre infância e criança acompanham as concepções da Sociologia da Infância, em que a criança é vista como autora de sua história. Para Borba (2005):

[...] a sociologia da infância propõe uma virada paradigmática, ou seja, revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia e nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Com base nessa premissa, postula que a infância e as crianças devem ser estudadas na sua alteridade e pelo valor que têm em si mesmas, e não indiretamente ou passivamente, através de outras categorias da sociedade, como a família ou a escola (BORBA, 2005, p. 141).

Neste sentido o estudo propõe estudar as transformações de brincadeiras do passado ao presente a partir da criança, do que ela brinca e gosta de brincar, o que ela acha sobre suas práticas lúdicas e o espaço em que elas ocorrem. Indiretamente serão analisados também discursos sobre as brincadeiras emitidos por estudiosos, pais e pela mídia, porém o foco é o que a criança pensa em relação às brincadeiras, quais são as práticas mais comuns na atualidade identificando reminiscências de brincadeiras do passado prestando atenção nos fatores que estariam contribuindo para mudanças no brincar.

Para complementar a argumentação, de acordo com Carneiro (2010) a palavra infância originou-se de “*infans, infantis*”, que significa “aquele que não fala”, demonstrando de que forma a criança era considerada na sociedade, como um ser não falante. De acordo com esta autora, aparentemente a situação de “adulto em miniatura” mudou com o progresso da psicologia, da sociologia e da pedagogia, porém as crianças continuam precisando da proteção dos adultos para poder crescer e ter seus direitos e interesses defendidos. É o que apontam as mudanças ocorridas nos últimos 20 anos, em que surgem novas visões sobre a infância, referindo-se talvez ao campo teórico da Sociologia da Infância. Carneiro propõe uma maneira respeitosa em relação à infância, baseada na concepção da criança como “um ser em desenvolvimento” e não um “projeto do futuro”. É preciso considerar o que as crianças fazem, sentem, e como elas atuam nas diferentes etapas do seu desenvolvimento e contexto em que vivem. Para ela “a infância é uma construção social e que varia de acordo com a classe, o gênero, ou a etnia. Isso permite afirmar que temos várias infâncias” (p. 16). Como exemplo a autora menciona que nos dias de hoje há crianças que não conseguem exercer seus direitos à infância, pois vivem à margem de condições humanas.

No documentário “A Invenção da infância” (2000), crianças pertencentes à diferentes realidades sofrem por conta de um sistema perverso, que toma o seu tempo. Crianças do sertão precisam enfrentar duras jornadas de trabalho desde cedo para ajudar a família ou ter seu próprio dinheiro. Crianças de famílias mais abastadas têm o seu tempo tomado por atividades diversas, como aulas de dança e esportes, com uma agenda semelhante à de seus pais. É preciso refletir a respeito desta infância criada a partir de um período chamado pelo documentário de “Modernidade” e que hoje não existiria mais, talvez nunca tenha existido, e que se trata de mais um discurso uma vez que crianças estão submetidas ao trabalho, ao estudo árduo, e diversos compromissos que tomam todo o seu tempo e que nada difere da rotina de adultos. Crianças podem trabalhar como adultos, consumir como adultos, partilhar da informação como adultos, e no documentário as crianças não reconhecem o mundo infantil como diferente ou especial.

Carneiro (2010) prossegue discutindo sobre o conceito de “cultura” e “cultura da infância”. Cultura não é somente a forma de viver de um povo e segundo ela, a cultura indica um modo de ser e de viver de cada grupo social. É importante destacar o seguinte trecho “a criança faz parte de um grupo social, portanto, é um ser histórico e como sujeito de sua própria experiência é capaz de produzir cultura” (p. 18). Esta é uma visão que se apoia nos princípios da Sociologia da Infância, diferente de uma visão tradicional da infância, na qual o adulto é dominante. Sobre a criança, a autora afirma “é alguém que faz parte de um tempo, de

um espaço, de um grupo social, que interage com seus pares, influenciando o meio em que vive e sofrendo suas influências” (p. 17). Ao mesmo tempo em que a criança é influenciada pelo meio em que vive ela também é capaz de intervir na cultura, assim como o adulto, mas a diferença está na dominação: crianças ainda estão sujeitas a dominação e controle do adulto e das instituições que fazem parte.

Carneiro (2010) menciona instituições que por vezes relacionam as crianças como seres passivos, impedindo-as de criar e produzir cultura. A autora discute que é importante incentivar a criança a participar de festas populares, como a Festa Junina, por exemplo, para que ela conheça a cultura de gerações anteriores, passe a ter uma relação de respeito com essa cultura e a partir dela crie elementos para construir sua própria. Também afirma que relações sociais com pais, familiares e amigos, são essenciais para a construção de uma cultura de infância, pois as crianças aprendem costumes, interagem com os adultos e com outras crianças: “a cultura é resultado das interações humanas. Portanto, quanto mais relações as crianças tiverem e mais ricas forem as oportunidades de experiências que lhes oferecermos mais rica será a sua cultura e, conseqüentemente, seu brincar” (p. 21).

As últimas afirmações de Borba (2005) e Carneiro (2010) são importantes para refletir sobre a relação criança, cultura e sociedade. No mundo globalizado, no qual a maior parte da população vive no ambiente urbano, desapodera-se do direito de utilizar o espaço público devido à insegurança, a longa rotina de trabalho ou mesmo pela própria estrutura do espaço, assim como padece da influência de valores consumistas apresentados pela mídia, não bastando também o controle das instituições. Nestes contextos, quais seriam as culturas reproduzidas pelas crianças? Culturas também ligadas ao consumo? De acordo com Bauman (2008), “consumidores de ambos os sexos, todas as idades e posições sociais irão sentir-se inadequados, deficientes e abaixo do padrão” (p. 74), se não conseguirem responder aos apelos e sugestões de consumo. Campo obscuro e de difícil compreensão, em tópicos futuros a proposta será discutir de forma mais aprofundada a relação da criança, do brincar e da cultura.

Este tópico apresentou algumas perspectivas históricas sobre a infância, desde o seu surgimento e o seu possível desaparecimento, assim como os direitos da criança no Brasil, selecionando algumas legislações e se apoiando no estudo de autores para tecer a discussão. Para encerrá-lo é preciso deixar claro que a pesquisa adotou uma orientação que pensa a criança, a infância, e a cultura sob a perspectiva do campo teórico Estudos Culturais, que também vai de encontro com as propostas da Sociologia da Infância, mas com um adendo: olhar para a criança, sua cultura e seu brincar como um campo de lutas, de resistência e como

uma questão política. Na sequência a discussão vai de encontro aos diferentes sentidos e significados atribuídos ao brincar.

2.2 OS DIFERENTES SIGNIFICADOS DO BRINCAR

Iniciando uma longa discussão sobre o assunto, que incluirá a questão do jogo e do lúdico, é preciso considerar alguns aspectos levantados por Mrech (2008) a respeito da naturalização da relação criança e brincadeira. A autora defendeu que “É preciso que nós saíamos destas concepções preestabelecidas para que realmente possamos identificar como a criança pensa, brinca e joga” (p. 171). Este tipo de abordagem é interessante, vindo de uma autora que integra uma área que se utiliza da atividade lúdica como uma das formas de revelar os conflitos interiores das crianças, a Psicanálise. Ao longo de seu texto Mrech criticou a forma como a criança é interpretada pelos adultos, assim como a perspectiva desenvolvimentista que estuda a criança. “Ao aprender a criança através das etapas de desenvolvimento, nós não nos damos conta de que estamos agindo de uma forma redutora, fazendo a criança se encaixar na linguagem que conhecemos” (p. 171). Isso explica que as teorias de estágio de desenvolvimento generalizam a criança, desconsiderando sua singularidade, e o fato de que cada uma apresenta a sua própria especificidade frente ao lúdico. Neste sentido os tópicos seguintes trazem sentidos atribuídos ao brincar partindo de diferentes autores e eixos teóricos, de forma a pensar numa diferente perspectiva de análise sobre o brincar, a infância e os direitos da criança.

Antes de tudo é relevante introduzir a diferença conceitual proposta por alguns autores entre brincar, jogar e lúdico. Para Dantas (2008), brincar e jogar são distintos na língua portuguesa, porém fundidos no francês e no inglês e este aspecto geraria algumas confusões quando se estuda autores estrangeiros, como no caso de Huizinga (2005) e Caillois (1990), que em seus textos estes dois termos representam a mesma ação. Mas antes de analisar as concepções destes autores, é preciso retornar as ideias de Dantas sobre o brincar e o jogo. Para ela “Brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é forma mais livre e individual, que designa as formas mais primitivas de exercício funcional, como a lalação” (p. 111), assim como é livre e gratuita a atividade lúdica.

Ao considerar os sentidos do brincar, jogo e lúdico para o dicionário *online* da Michaelis (2008), brincar aparece como: “1. Divertir-se infantilmente; entreter-se; folgar, foliar”; o jogo significa: “1. Brincadeira, divertimento, folguedo”; já o lúdico é apresentado como: “Que se refere a jogos e brinquedos ou aos jogos públicos dos antigos”. Para brincar e

jogo aparecem diversos significados, porém foram resgatados apenas os que constam como número um. Neste sentido, brincar e jogar representam diversão/divertimento, sendo que o lúdico pode ser entendido como qualquer atividade que envolva jogo e brinquedos. Diferenças conceituais podem provocar mal entendidos em relação ao sentido das palavras, e nesse estudo procura-se compreender o brincar e o jogar como a mesma atividade.

Começando por Huizinga (2005), o autor apresentou o primeiro aspecto sobre o brincar: ele é mais do que um fenômeno fisiológico ou reflexo biológico, pelo contrário, “ultrapassa os limites da atividade biológica” (p. 4). Desta maneira anunciou que o ato de jogar em si mesmo possui sentido e “implica a presença de um elemento não material em sua própria essência” (p. 4), isto é, o brincar não visa outros interesses, por exemplo, o lucro. Portanto o autor introduziu uma crítica às teorias que tentavam explicar o jogo, suas funções, sua importância fisiológica, biológica e psicológica, e que reduziam seu significado. A presente pesquisa acredita num brincar que se origina na cultura sendo capaz de modificá-la, sendo que esta posição é assegurada pelas concepções de Brougère (2008) sobre jogo: “o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas” (p. 21), isto é, este sistema de significações é a cultura e somente ela atribui sentido ao brincar.

Regressando à teoria do jogo de Huizinga (2005), o autor criticou algumas observações da psicologia e da fisiologia que buscam o lugar e importância do brincar no sistema da vida, e que este geralmente é o ponto de partida das investigações científicas sobre o tema. Este autor apontou algumas divergências entre as funções do brincar apontadas por estes estudos, que o consideram como: descarga de energia vital, satisfação de um instinto de imitação, necessidade de distensão, preparação para as tarefas sérias que serão cobradas pela vida adulta, exercício de autocontrole do indivíduo, impulso inato e desejo de dominar, competir e escape para impulsos prejudiciais.

Analisando as funções atribuídas ao brincar, Huizinga (2005) concluiu que há um fator comum a todas essas suposições: “todas elas partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo, que nele deve haver alguma espécie de finalidade biológica. Todas elas se interrogam sobre o porquê e os objetivos do jogo” (p. 4). Informou ainda que com elas não é possível alcançar a verdadeira compreensão do conceito do brincar, não passando de soluções parciais do problema. Para o autor trata-se de análises que se preocupam pouco em saber “o que o jogo é em si mesmo e o que ele significa para os jogadores” (p. 5), valorizando métodos quantitativos das ciências experimentais em detrimento do caráter estético do brincar. “A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas” (p. 5).

Para Huizinga (2005), o caráter estético, a intensidade, a fascinação e a excitação são as principais características do brincar. O autor utilizou uma explicação interessante: a natureza ofereceu mais do que “funções de descarga de energia excessiva”, mas também a tensão, a alegria e o divertimento do brincar. O divertimento é o que definiria a essência do jogo, considerado uma categoria primária da vida, humana e animal. “Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade” (p. 6). Neste sentido, o jogo não poderia ser explicado a partir de elementos racionais.

O objetivo do estudo de Huizinga (2005) foi considerar o brincar como forma específica de atividade, como “forma significante, como função social” (p. 6), fazendo a análise da mesma forma que fazem os jogadores, compreendendo o brincar como fator cultural da vida. Nesse sentido Huizinga identificou diversas atividades da sociedade humana marcadas pelo jogo, como a linguagem (brincando com a faculdade de designar, jogo de palavras), o mito (espírito fantasista) e o culto (celebrações dentro do espírito do jogo), sendo o brincar considerado pelo autor como as “bases da civilização” (p. 8).

Ressalta-se que a pesquisa que aqui se realiza entende o brincar como uma prática comum tanto no mundo animal quanto na sociedade humana, porém nesta última ele varia de acordo com a cultura, da mesma maneira que é um aspecto da vida humana tão essencial quanto se alimentar e dormir. A forma que a criança pequena encontra para descobrir e se comunicar com o mundo se dá a partir da brincadeira e com o tempo os elementos disponíveis na cultura ensinam-na brincar, possuindo um aspecto importante: a criança tem o poder de transformar a cultura. Este seria um apontamento que se baseia na proposta de Benjamin (2009) sobre o confronto e o culto, que será apresentado no decorrer desse estudo.

Sobre as características do jogo, Huizinga (2005) informou que o brincar é voluntário, e quando está sujeito a ordens deixa de ser uma brincadeira, se transformando numa imitação forçada, isto é, que o brincar tem relação com a liberdade. Esta seria uma crítica ao brincar ordenado e direcionado. “As crianças e os animais brincam porque gostam de brincar, e é precisamente em tal fato que reside sua liberdade” (p. 10). Para o adulto, o jogo é facilmente encarado como algo supérfluo: “Só se torna uma necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade” (p. 11). Neste sentido o brincar das crianças e animais é diferente dos adultos, no que diz respeito à atração. Crianças e animais brincam por que gostam de brincar, e os adultos quando o jogo provoca prazer.

Para Huizinga (2005) o brincar apresenta as seguintes características: é um intervalo da vida cotidiana; possui elementos de faz de conta; absorve inteiramente quem brinca;

encerra um sentido; é constituído de regras próprias e possui finalidade autônoma; é exterior aos interesses materiais imediatos e à satisfação individual das necessidades biológicas; é sério; é fenômeno cultural e ao seu término fica conservado pela memória. Para este autor as representações das crianças mostram um alto grau de imaginação, por que elas podem se representar como mais belas, mais nobres, ou mais perigosas do que habitualmente são.

Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente ‘transportada’ de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da ‘realidade habitual’ (HUIZINGA, 2005, p. 17).

Com esta análise foi possível notar que a criança tem a capacidade de não perder o sentido da realidade enquanto brinca. Ainda sobre a infância o autor informou: “os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade” (p. 21). Nesse sentido o autor relaciona a criança com a essência do lúdico “A criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo” (p. 21). Esta relação entre criança, brincadeira e seriedade é muito interessante, pois rechaça concepções que consideram o brincar como uma prática irrelevante e desnecessária.

A análise de Huizinga (2005) sobre o jogo criticou àqueles que consideram o brincar como algo sem utilidade, como um tempo perdido, e que buscam um sentido para ele, uma função. As relações traçadas entre o jogo e o culto e o sagrado foram necessárias para se pensar o quanto o brincar integrava o cotidiano das pessoas no passado primitivo, e o quanto ele estaria perdendo espaço para a sua manifestação nos últimos tempos. Este “espaço” pode ser entendido como espaço na rotina diária dos indivíduos. Para Huizinga o adulto considera o brincar como algo supérfluo e se interessaria por essa atividade desde que ela proporcione prazer, e que o “homem moderno” encontra na máscara uma maneira de se aproximar ao universo da brincadeira do “homem primitivo”. Definiu, dentre outros aspectos, a essência do jogo e as características do brincar.

Caillois (1990) analisou a obra de Huizinga (2005) trazendo aspectos positivos e contestáveis em relação à teoria proposta sobre o jogo. Como pontos positivos Caillois lembra que Huizinga investigou numerosas características fundamentais do jogo, demonstrando seu papel no desenvolvimento civilizacional, porém, ele desconsiderou os jogos de azar no momento que separa o jogo de um benefício material. De fato o jogo de azar não cria nenhuma riqueza, porém pode deslocar dinheiro da mão de um jogador para outro. Sendo

assim, Caillois propôs sua própria teoria sobre os jogos, na tentativa de complementar e ampliar os estudos de Huizinga.

Para Caillois (1990) o jogo pode ser definido como “atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento” (p. 26), e menciona que o jogo é livre de coerção e obrigação, isto é, se for forçado a participar não é jogo. O jogo só existe na medida em que os jogadores querem jogar, com o intuito de se afastarem da vida cotidiana. Além disso, há um espaço e tempo próprio para o jogo. Essas características descritas pelo autor demonstram algumas semelhanças à teoria de Huizinga (2005). Para Caillois (1990) o jogo pode ser definido como atividade livre, ou seja, que não há obrigatoriedade; delimitada, isto é, no espaço e no tempo; incerta, pois não se têm resultados garantidos previamente, improdutiva, por que não gera bens, nem riqueza; regulamentada, instaurando momentaneamente uma legislação nova e fictícia uma vez que rompe com o cotidiano. Nota-se na definição de Caillois (1990), assim como na de Huizinga (2005), o caráter livre do brincar, assim como a ligação com o tempo e o espaço, a improdutividade, a presença de regras e o rompimento com a vida cotidiana.

Caillois (1990) dividiu os jogos em quatro categorias principais, a competição, a sorte, a imitação e a vertigem, trazendo elementos presentes em diferentes tipos de atividades, desde as competições (esportes, brincadeiras como pega-pega), as apostas (jogos de cartas), até mesmo brincadeiras de casinha (imitação) e balanço das crianças (vertigem). Descreveu que essas categorias estão presentes nos jogos de adultos e crianças, no caso particular dos animais citou alguns exemplos de jogos de vertigem apenas, complementando que estas designações não abrangem por inteiro todo o universo do jogo. Estas categorias podem ser observadas nas diferentes brincadeiras infantis, tanto no passado como no presente e valeria pensar se brincadeiras do presente têm relação com esta classificação, como por exemplo, o *videogame*.

Caillois (1990) informa que os brinquedos tem relação com a categoria do simulacro “daí o sucesso dos acessórios e dos brinquedos em miniatura que reproduzem ferramentas, utensílios, armas e máquinas de que se servem os mais crescidos” (p. 41), pois assim a criança pode brincar de imitar o adulto. “a menina brinca às mães, às cozinheiras, à lavadeira, à engomadeira; o rapazinho finge ser um soldado, um mosqueteiro, um agente da polícia, um prata, um cowboy, um marciano, etc” (p. 41). Quando escreveu o texto, no contexto francês de 1958, as brincadeiras se diferenciam entre meninos e meninas. É um aspecto ainda muito presente nas brincadeiras infantis atuais, no contexto estudado pela presente pesquisa. Meninas ainda brincam com elementos do mundo doméstico e familiar, e meninos com o âmbito da disputa, do herói e vilão, com o mundo da fantasia, das ferramentas e das máquinas

(automóveis, robôs, naves). Caillois (1990) fez em sua nota de rodapé menção a essa diferenciação de gênero nas brincadeiras e informou que as meninas imitam condutas realistas e domésticas, enquanto os meninos apelam para atividades inacessíveis e irreais. Acredita-se no presente estudo que estas diferenças têm relação com a organização da sociedade, que desde muito cedo define os papéis e o lugar de meninos e meninas.

Entende-se que Caillois (1990) dividiu os jogos em dois grandes grupos que englobam as quatro categorias (competição, sorte, simulacro e vertigem), que são o grupo *paidia* e o grupo *ludus*. Compreende-se por *paidia* tudo aquilo que se relaciona ao que é essencial do jogo, isto é, o poder de improvisação, de alegria geral, as manifestações espontâneas do instinto do jogo. O *ludus* se refere aos jogos com uma “intenção civilizadora” (p. 48), dito de outro modo, são os jogos caracterizados, organizados, estruturados, um divertimento de tipo intelectual. O *ludus* seria então um adestramento ou disciplinamento da *paidia*. Compreende-se que os jogos ligados à *paidia* são feitos a partir da espontaneidade, a partir do que está à disposição, em contrapartida no *ludus* encontra-se atividades organizadas e estruturadas por regras e instituições. Interessante como aparentemente o *ludus* tem influenciado o brincar infantil dentro das instituições e nas famílias. Quanto maior for o sentido pedagógico da atividade, mais incentivada à criança ela será.

Caillois (1990) se debruçou sobre a questão do jogo e desenvolveu uma extensa e profunda teoria dos jogos. Em seu texto teceu algumas críticas à obra de Huizinga (2005) e propôs sua própria forma de investigar o brincar. Algumas características do jogo propostas por Caillois se assemelham às de Huizinga, como o caráter livre, a não obrigatoriedade, a delimitação de um tempo e um espaço para a atividade, a improdutividade e o rompimento com a vida real. Diferente de Huizinga, não fez comparações entre o jogo e o sagrado. Buscou classificar os jogos e dividi-los em categorias, se atentando às sensações que causam em seus jogadores.

Trazendo um ângulo diferente para a brincadeira, Benjamin (2009) acreditava que era preciso pensá-la enquanto algo que está relacionado com as experiências, ou seja, algo que marca o ser humano. O conceito de Benjamin (1994) sobre a semelhança diz que ela pode ser encontrada na natureza, ou então produzida pelos homens. É uma capacidade do ser humano inventar e produzir semelhanças e é pela brincadeira que a criança exercita essa capacidade. Entende-se, a partir de Benjamin (1994), que os indivíduos perderam a capacidade de reconhecer semelhanças na atualidade, devido à aceleração da vida, o cotidiano levado ao ritmo da indústria, em que só há valor para quem é produtivo. Só é possível perceber e produzir as semelhanças no relaxamento, na contemplação, ou seja, no momento de plenitude,

que pode ser encontrado durante uma atividade como a brincadeira. A descrição do brincar como algo que marca a vida humana, sua relação com a experiência e assim como seu embate com a chegada da informação (meios de comunicação, aceleração da vida, regramento do tempo em função do trabalho, dentre outros aspectos) é uma maneira de contestar a introdução das novas tecnologias e seus efeitos diretos na vivência humana. Se não há tempo para a brincadeira, logo não há mais tempo para a experiência, para a narrativa e para a capacidade de produzir e reconhecer semelhanças.

Vygotsky (1984) fez uma reflexão sobre as necessidades das crianças e a ação de brincar, explicando que é comum para as crianças pequenas satisfazerem as necessidades imediatamente, como por exemplo, é muito difícil encontrar uma criança com menos de três anos de idade planejando fazer algo no futuro. Entretanto, quando elas atingem a idade chamada pelo autor de “pré-escolar”, surge uma grande quantidade de desejos que não podem ser imediatamente realizados. “Para resolver essa tensão a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (p. 106). Neste sentido, entende-se que o brincar surge numa determinada etapa da vida da criança (na idade pré-escolar) como uma maneira de satisfazer desejos que não são imediatamente realizados, e para isso cria-se um mundo ilusório. Para Vygotsky o mundo do brincar é o mundo imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados.

Para Vygotsky (1984) a imaginação está menos presente nas crianças pequenas e ausente nos animais. Sendo assim, defenderia que não existe brincar para estes dois grupos, uma vez que esta atividade supõe uma situação imaginária, isto é, uma característica definidora do brinquedo em geral. Numa situação imaginária na qual a criança encara o papel de mãe, ela imediatamente terá que seguir regras do comportamento maternal. Este autor identificou outro aspecto interessante sobre a brincadeira, que nela “o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das ideias e não das coisas” (p. 111), como, por exemplo, um cabo de vassoura pode tornar-se um cavalo.

Vygotsky (1984) informou também que o brincar “não é um aspecto predominante da infância, mas é um fator muito importante no desenvolvimento” (p. 115). Ele não acredita na separação criança/brincadeira *versus* adulto/seriedade. Prossegue informando que o brincar cria “uma zona de desenvolvimento proximal da criança” (p. 117), isto é, na brincadeira a criança se comporta além do comportamento habitual da sua idade. “Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento” (p. 117).

Baseando-se nos estudos de Vygotsky (1984) e outros autores, Bomtempo (2010) fez alguns apontamentos sobre a representação simbólica no brincar, sendo uma forma particular de linguagem num estágio precoce. A autora menciona pesquisas que mostram a eficácia da “simulação” ou faz de conta, para “promover o desenvolvimento cognitivo e afetivo-social da criança” (p. 64). Segundo Bomtempo, o jogo simbólico também pode receber outras denominações, como “jogo imaginativo”, “jogo de faz de conta” e “jogo de papéis”. Para ela o jogo simbólico tem recebido influências do cinema, da televisão e dos desenhos animados, tornando-o mais “elaborado e sofisticado” (p. 68).

Examinando, brevemente, algumas teorias e pontos de vista, chega-se a jogos imaginativos naturais que enfatizam o elemento faz de conta. Isso inclui crianças concentradas na construção de uma torre de blocos o mais alto possível, montando um quebra-cabeças, cortando roupas de papel e vestindo figuras de brinquedo ou, ainda, passeando num triciclo ou jogando xadrez. Estas e outras dúzias de atividades, como “voar”, cair, correr e pular corda, representam experiências concretas que envolvem um mínimo de elementos, de imaginação e de faz de conta (BOMTEMPO, 2010, p. 68).

A partir dos exemplos compreende-se que o jogo simbólico está presente em diversas atividades da criança, seja na construção de um quebra-cabeça, jogando xadrez, ou nas brincadeiras de boneca. São atividades concretas, mas que necessitam de elementos abstratos, como por exemplo, para cada jogada no xadrez a criança precisa compreender os papéis do cavalo, do rei, da rainha, dos peões. A criança sabe que aquela atividade é um jogo e que é diferente da realidade.

Bomtempo (2012) em outro estudo traz mais apontamentos sobre a brincadeira simbólica e sua relação com o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Ressalta o brincar como um fato universal, pois é compreendido e praticado por todas as crianças no mundo, assim como pode ser fundamental para a socialização, pois “é brincando que o ser humano se torna apto a viver em uma ordem social e em um mundo culturalmente simbólico” (p. 22). Para a autora: “É por meio da atividade de brincar que a criança interioriza os valores éticos da sociedade à qual pertence” (p. 22). Neste sentido, entende-se que é pelo brincar que a criança aprende a sua cultura e tem a oportunidade de transformá-la. Assim como autores já mencionados, a autora também assume que o brincar possui um fim em si mesmo: “O divertimento, a criatividade, a arte, a espontaneidade têm um fim em si mesmos, por serem intrinsecamente satisfatórios. Dessa forma, também afirmamos que o brincar tem um fim em si mesmo, em suas próprias recompensas” (p. 28).

Com foco nas tensões presentes na sociedade atual, os autores Maturana e Verden-Zöllner (2004) estudaram o desenvolvimento da autoconsciência e da consciência social das

crianças e perceberam que isto dependerá da aceitação mútua nas interações corporais entre mães e filhos, em especial no brincar. Fizeram este estudo em virtude do modelo de produção atual, que está exigindo cada vez mais tempo e força de trabalho dos pais. Em razão disso, crianças não aprenderam a viver a aceitação mútua e plena como algo espontâneo. É importante que as crianças possam viver a auto-aceitação corporal, que auxilia para uma vida individual e social consciente.

Por causa de sua própria alienação na separação de corpo e espírito - e da instrumentalização de suas relações por meio de sua submissão diante da atitude produtiva exigida por nossa cultura -, as mães com frequência não tem consciência de sua corporeidade. Portanto, não tem plena consciência social e não se dão conta de que instrumentalizam suas relações com seus filhos. Elas os ensinam, educam-nos e os guiam para o seu futuro ser social (MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G., 2004, p. 131).

Maturana e Verden-Zöller (2004) descrevem um comportamento existente na sociedade que visa a produção e o lucro. Desde o princípio os indivíduos são cobrados a produzir ou a fazer algo em troca de uma recompensa. Sendo assim, cada vez mais cedo as crianças estão sendo “lapidadas para o futuro”, e os pais se esquecem de levar em consideração o tempo de desenvolvimento da criança, que pode ser o tempo destinado às brincadeiras. Os autores consideram o brincar como uma atividade realizada válida em si mesma, ou seja, qualquer atividade vivenciada no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum objetivo exterior. É o “fazer por fazer”, defendendo que a brincadeira é uma atividade vivida sem objetivos e é realizada de maneira espontânea, tanto na infância quanto na vida adulta.

Antes de viver na linguagem, o bebê encontra a sua mãe na brincadeira. Se a mãe encontra o bebê no brincar, é confirmado em seu ser biológico ao longo do seu crescimento e transformação corporal, como um bebê humano com interações humanas. Caso contrário, a biologia do bebê é negada no fluxo de suas transformações corporais (MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G., 2004, p. 147).

Caso o desencontro entre mãe e bebê se torne sistemático, aos autores informam que o crescimento do bebê é prejudicado, surgindo então uma criança com alterações fisiológicas e psíquicas. Isso ocorre com os seres mamíferos no geral, e não somente nos humanos: “qualquer bebê mamífero que não encontre, no brincar, uma mãe que o confirme como bebê, terá dificuldades para crescer como um adulto normal” (p. 147). Por mais que retrate os perigos de uma relação mal estabelecida entre mãe e bebê para a estrutura psíquica e emocional da criança, ainda considera-se em primeiro lugar o brincar na perspectiva da espontaneidade, do fazer por fazer sem objetivo ou intensão.

Maturana e Verden-Zöller (2004) informam que a criança torna-se humana quando constrói o domínio espaço-temporal de existência enquanto desenvolve sua consciência corporal ao crescer em mútua confiança e aceitação envolvida nas relações de brincadeiras com os seus pais, de maneira espontânea. Este processo é natural e não requer cuidados especiais. É preciso que haja uma coexistência humana da criança com os seus pais, a partir da mútua aceitação corporal. Quando isso ocorre a criança torna-se um ser humano bem integrado socialmente.

De fato, na cultura ocidental muitos de nós perdemos a capacidade de brincar, pelo fato de estarmos continuamente submetidos às exigências do competir, projetar uma imagem ou obter êxitos, numa forma de vida já descrita como luta constante pela existência. Para ser realmente pais e mães que vivem com seus filhos no presente, e não na fantasia do futuro ou do passado, temos de readquirir essa capacidade (MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G., 2004, p. 230).

Este trecho apresenta aspectos sobre a cultura ocidental, assim denominada pelos autores, que está interferindo na capacidade de brincar dos indivíduos. Levantam os aspectos competir, projetar e êxito, tão presentes na sociedade vigente e que interferem no brincar. O que se vê nos tempos atuais é uma larga competição, que escapa da normalidade, assim como a projeção para o futuro, pensando na questão profissional e no consumo, assim como o êxito em todas as atividades. Para Bauman (2008), a sociedade de consumidores “representa o tipo de sociedade que promove, encoraja ou reforça a escolha de um estilo de vida e uma estratégia existencial consumistas, e rejeita todas as opções culturais alternativas”(p. 71). Isto é, numa sociedade como esta é necessário se adaptar a cultura de consumo, sendo a única escolha aprovada, uma “condição de afiliação” (p.71).

O brincar é uma atividade do presente, e não deve ser praticada com vistas ao futuro. É feita de maneira desinteressada, “é uma preparação para nada” (p. 231). Maturana e Verden-Zöller (2004) prosseguem informando que a brincadeira é qualquer atividade humana realizada em inocência, ou seja, praticada sem atenção aos seus resultados. O ser humano adquire consciência individual e social através da consciência corporal operacional adquirida nas brincadeiras livres com pais e mães. Ao deixar de brincar, os indivíduos perdem a sua consciência individual e social. Estas informações contribuíram para refletir sobre os fatores que teriam maior influência nas transformações de brincadeiras infantis na atualidade.

Para Winnicott (1975) a criança cria um mundo próprio a partir dos fragmentos que ela recolhe da cultura, assim como Benjamin (2009), que informou que o brincar está sempre relacionado à cultura tanto como recepção quanto produção da mesma, e que a elaboração da criança é a elaboração da cultura diferente da cultura dominante. De acordo com Winnicott

(1975) a criança projeta na brincadeira algo que vem de fora e algo que vem de dentro, o brincar é uma ação sobre os objetos e a criança tem uma participação ativa na brincadeira. A criança está inteira naquilo que está fazendo, ela não está desconcentrada, alheia. A brincadeira toca a criança, toma o corpo, o fazer, o sentimento, e é algo da personalidade total.

Winnicott (1975) considerou o ambiente, o papel da mãe e suas relações com o bebê para refletir sobre o brincar. De acordo com o autor, quando a criança deixa de brincar significa que é preciso se preocupar com ela, uma vez que a brincadeira é uma condição de saúde. Definiu como “fenômeno transicional” e “objeto transicional” o processo de separação do bebê da mãe. A partir da descrição deste fenômeno importante para o desenvolvimento da criança, informou que o brincar tem início no espaço transicional, que é o espaço de experimentação da criança a partir do sentimento de confiança. Este sentimento de confiança é definido através da relação entre mãe e bebê, mas pode também ocorrer com outra pessoa sem ser propriamente a mãe. Daí encontra-se uma relação com o estudo de Maturana e Verden-Zöller (2004), quando citam a consciência corporal adquirida através da interação com a mãe no brincar. Winnicott (1975) defende uma longa teoria sobre o fenômeno transicional que não será analisada aqui, porém alguns conceitos sobre o brincar merecem destaque, como por exemplo, o brincar como “fazer”.

Sobre o brincar como “fazer”, Winnicott (1975) acredita que a criança tem participação ativa enquanto brinca, sendo tocada pelos significados e pelos sentimentos que a brincadeira produz nela. Ao contrário do que muitos observam, a criança está inteira naquilo que está fazendo. Neste sentido, a brincadeira toma o corpo da criança, o fazer, o sentimento. Por toda essa importância direcionada ao brincar, o autor faz entender que não se deve interromper a brincadeira da criança, pois, como foi visto, existem muitos processos envolvidos nesta atividade. É preciso possibilitar o tempo para a brincadeira esgotar. Percebe-se que na vivência escolar, assim como a familiar, o brincar é constantemente interrompido por sinais e ordens.

Heaslip (2005) chamou atenção para as pressões da mídia e dos pais sob a escola exigindo qualidade e melhores resultados e destaca que é comum, até mesmo entre os professores, a crença de que o brincar é uma perda de tempo e que as crianças podem fazê-lo em casa, porém o autor se pergunta até que momento a criança efetivamente consegue brincar em suas residências. O autor informou que muitas escolas nos Estados Unidos estão revendo seus programas de aprendizagem e incluindo o brincar, justamente por ser uma atividade importante para o desenvolvimento infantil. Em termos de planejamento do aprendizado, o autor ressalta a importância de uma perspectiva “de baixo para cima” (p. 122), isto é,

considerar o que a criança sente e pensa sobre aquele espaço, seja a escola ou uma creche, somando a inclusão de brincadeiras no currículo escolar. Para ele o brincar é importante nessas instituições para criar um ambiente de aprendizagem e por meio dele será possível por em prática os elementos básicos para a criança pequena como, por exemplo, promover uma auto-imagem positiva e o respeito pela individualidade de cada pessoa. Na sequência apresentam-se algumas concepções de Heaslip (2005) sobre o brincar:

Por meio do brincar, as crianças podem tentar e tentar novamente até terem sucesso ou decidirem o momento de pedir ajuda, de desistir ou de modificar planos e intenções, sem sentir que essas tentativas foram um fracasso. Estão também desemaranhando o mundo em seu próprio ritmo, saboreando as novas experiências conforme elas acontecem, reconstruindo-as e revisitando-as. A criança essencialmente está no controle. Essa exploração ativa, esse envolvimento e esse senso de possuir a atividade e a experiência permitem que a criança se sinta apoiada e satisfeita (HEASLIP, 2005, p. 124).

Nesta afirmação compreende-se que na brincadeira a criança pode se comportar de maneira ativa, pensar em soluções e mudanças para seus planos, assim como está entendendo o mundo à sua maneira e estando no controle da situação. Isto entra em conflito com a visão do sistema educacional que retira da criança o controle substituindo pela obediência e subserviência. Para este autor é muito comum um “brincar ocupacional”, em que a criança é um “recipiente passivo de atividades predeterminadas” (p. 130), e isto só faz com que ela perceba que seguir o sistema é melhor do que contestá-lo. Conclui informando que a escola tem uma responsabilidade cada vez maior de garantir que as crianças não sejam privadas das oportunidades de brincadeiras para o seu aprendizado.

Winnicott (1979) não recomenda o fornecimento de brinquedos e ideias às crianças de forma exagerada, uma vez que elas são capazes de encontrar objetos e inventar as brincadeiras facilmente. Talvez isto proporcione mais prazer do que brincar com um brinquedo pronto ou uma ideia formada. Para este autor a criança adquire experiência e evolui por intermédio das brincadeiras, e que o brincar é a prova da capacidade criadora, ou melhor, da vivência humana.

A criança adquire experiência brincando [...] Tal como as personalidades dos adultos se desenvolvem através de suas experiências da vida, assim as das crianças evoluem por intermédio de suas próprias brincadeiras e das invenções de brincadeiras feitas por outras crianças e por adultos [...] A brincadeira é a prova evidente e constante da capacidade criadora, que quer dizer vivência (WINNICOTT, 1979, p. 163).

Em suma, pode-se dizer a partir das propostas de Winnicott que o brincar é um modo de vida, uma ação ou fazer, é também um jeito de estar no mundo, vivenciado com intensidade. Observa-se que existem diferentes formas de compreender a brincadeira, assim

como múltiplas maneiras de defini-la e justificá-la. Em virtude de sua complexidade por se tratar de um fenômeno são só físico como também cultural e social, é difícil reduzir a brincadeira a um único significado. A proposta desse estudo é refletir sobre brincar como resistência, como uma possibilidade da criança exercer um papel mais ativo na sociedade. A seguir serão apresentadas outras falas sobre o brincar, em especial conteúdos de documentários, questões difundidas na mídia e problemáticas da brincadeira na atualidade.

Ainda no sentido de encontrar fatores que estariam contribuindo para transformações no brincar infantil, recentemente o documentário “Tarja Branca” (2014) mostrou o brincar como uma exigência da sociedade atual, principalmente na vida adulta, que está adoecida devido ao ritmo da vida, à escassez de tempo, uma sociedade do “ter” e não do “ser”, do consumo, que direciona os indivíduos para um caminho da seriedade, negando o lúdico de suas vidas. Esta mesma sociedade que exige um ser humano produtivo, em contrapartida desclassifica o brincar, tratando-o como “perda de tempo”. O filme é composto por entrevistas com artistas, estudiosos do brincar e pessoas das mais diversas profissões, e apresenta a intensa relação entre brincadeira e cultura popular. A mensagem passada é sobre o brincar como uma “tarja branca”, um remédio para a sociedade atual sendo a revolução que faltava.

Pensar sobre o cotidiano da criança nos tempos atuais não é uma particularidade nacional, mas mundial. Assim como Postman (1999) lembrou o fim da infância e dos jogos tradicionais, outros autores e pesquisas também trazem concepções semelhantes sobre o brincar. É o caso de uma reportagem da página de *Internet* portuguesa “Público” escrita por Morgado (2014). Em seu texto expõe diversos fatores que estariam contribuindo para o fim das brincadeiras de infância, dentre os quais as mudanças no estilo de vida das famílias; questões relativas à segurança; vive-se em tempos de trabalho, valorizando a produção por longas horas e a institucionalização da criança em escolas e cursos. Defende que é preciso devolver à criança o circular e brincar na rua, tão comuns no passado. Para as crianças resta o entretenimento (que é diferente de brincar), além de agendas sobrecarregadas. Finaliza assumindo que é preciso escutar as crianças, pois elas afirmarão que o brincar é a atividade mais séria que praticam.

Foi apresentado no início da seção apontamentos sobre a infância e os direitos da criança no Brasil. De fato existem leis que garantem o direito de crianças e adolescentes, como o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a própria Constituição Federal do Brasil de 1988, mas, de que maneira as crianças estão com seus direitos garantidos? É por isso que existem diversas entidades e associações que lutam pela defesa dos direitos das crianças e adolescentes, incluindo sensibilização e capacitação de pessoas na defesa da infância e do

brincar, reconhecendo a criança como cidadã. Por que estas organizações surgem? Pois nota-se um desinteresse pelo direito de brincar das crianças por parte das instituições escolares, dos hospitais, da mídia e das famílias.

Sendo uma preocupação recente, existem algumas organizações e projetos destinados à garantia dos direitos da criança no Brasil e no mundo como a Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri) que tem como objetivo evidenciar a importância e as atividades lúdicas para a criança, assim como divulgar o conceito de brinquedoteca capacitando e formando profissionais para atuarem nesses espaços, dentre outros projetos, a já citada Associação Brasileira pelo Direito de Brincar e à Cultura (IPA Brasil) com o objetivo aumentar a consciência e a importância do direito ao brincar, o Instituto Alana que tem como foco honrar a criança a partir de projetos como o “Prioridade absoluta” que visa contribuir para a eficácia do artigo 227 da Constituição Federal do Brasil (1988), atuando nas áreas da educação, espaço público, sistema de garantias, mídia e comunicação, a Aliança pela Infância que atua com projetos na defesa do brincar e apropriação do espaço público pelas crianças, dentre outras iniciativas.

Nesse sentido cita-se o projeto “Criança Fala” voltado para a questão do brincar no espaço urbano, que traz os olhares e as falas das crianças para elaboração de políticas públicas, projetos arquitetônicos, projetos políticos pedagógicos e gestão de espaços e equipamentos. Ressalta-se que no decorrer dessa pesquisa houve participação de uma oficina e de um treinamento com a equipe do Projeto Criança Fala para desenvolver ideias que poderiam contribuir para a pesquisa com crianças nos Distritos da Penha e do Cangaíba.

A partir das informações apresentadas, compreende-se que o brincar e o olhar para a primeira infância estão sendo uma exigência na sociedade atual, explicando o surgimento de tantas organizações e projetos na defesa desta causa. Nota-se uma preocupação com a primeira infância, pois estudos consideram uma fase muito importante para o desenvolvimento humano, que tem repercussões na vida adulta, assim como uma preocupação pelo direito de brincar. Se estas organizações existem, é certamente devido ao fato dos direitos das crianças não serem valorizados, reconhecidos e postos em prática na atualidade.

No início da seção foram expostos alguns pontos de vista em relação ao brincar, partindo da brincadeira como uma exigência da sociedade atual e de um possível “fim” da infância e do brincar, em especial o que ocorre na rua. Em seguida analisou-se brevemente o cotidiano da criança no espaço urbano, mencionando organizações que lutam pela garantia de direitos da criança, dentre eles a brincadeira e o uso dos espaços públicos. Carneiro (2010) menciona a questão da urbanização crescente e à falta de segurança dos espaços públicos

como fatores que estariam interferindo nas brincadeiras infantis. Desta maneira as crianças estariam perdendo os espaços e tempo próprios para desenvolver suas brincadeiras. Nesta perspectiva Carneiro (2010) aponta outros fatores que estariam dificultando a prática do brincar e o reconhecimento de uma cultura da infância:

- A falta de segurança nos grandes centros urbanos faz com que as crianças brinquem menos, sobretudo coletivamente.
- Ausência de espaços públicos para o desenvolvimento do lúdico, das suas alegrias, tristezas, fantasias e criações.
- Falta de atenção das autoridades para a criação de espaços públicos que possuam equipamentos e materiais adequados.
- Desigualdade social, em que algumas crianças (das classes mais favorecidas), têm mais acessos a equipamentos e materiais, por outro lado menos tempo, devido às atividades de formação como cursos e esportes, assim como ainda há casos de trabalho e violência infantil.
- Consumo e competitividade.
- O questionamento de pais e professores sobre as vantagens do brincar.
- Pais que acreditam que a oferta de brinquedos a seus filhos já é suficiente.
- A escola apresentando uma cultura de elite, desprezando a cultura popular.
- Preconceito de professores em relação ao jogo, como atividade que impede o planejamento e a organização.
- Despreparo, preconceito e falta de interesse dos professores.

A partir de todas as informações reunidas nessa seção é preciso refletir sobre o brincar da atualidade em relação com o do passado, descartando uma visão romântica, mas pensando nas transformações que as brincadeiras tiveram ao longo dos anos levando em consideração fatores que contribuíram para essas mudanças. Alguns elementos foram descritos por Maturana e Verden-Zöller (2004) como as tensões presentes na sociedade atual e como elas estariam interferindo as interações corporais entre mães e filhos, em especial no brincar, e por Carneiro (2010) sobre os aspectos relacionados à segurança, ao espaço público e à atenção dos pais e das autoridades. Conferindo destaque para as posições de Carneiro (2010) não se acredita numa ausência de espaços públicos, mas sim da rua como espaço de encontro e de convivência. A seção buscou também compreender os apontamentos sobre a infância incluindo o seu surgimento e possível desaparecimento na atualidade, assim como os diferentes sentidos do brincar imersos nos estudos de autores de campos teóricos

diversificados. Não obstante, o brincar possui diversos significados e não se pode defini-lo a partir de uma concepção ou de um ponto de vista específico. A seção seguinte buscará localizar nas teorias da cultura o brincar, e também traçar uma ligação deste tema com autores dos estudos culturais.

3 BRINCADEIRA E (É) CULTURA

Até o momento foi possível compreender o conjunto de problemas ligados à questão da infância e os direitos da criança que fazem parte do contexto atual, assim como as incertezas quanto ao significado do brincar, levando em consideração estudos de várias perspectivas. Está claro que o brincar é um conceito polissêmico, sendo complexo reduzi-lo a uma única definição. Por isso, nessa seção será abordado de forma inicial o nexo da brincadeira com a cultura. Em seguida haverá um breve debate sobre o conceito de Indústria Cultural e sua relação com a infância. A partir da reunião dessas informações será possível refletir sobre alguns fatores que têm influência nas transformações de brincadeiras infantis, tais como as novas tecnologias, a ação da mídia educacional e eletrônica, a criança vista como um consumidor potencial e o uso de brinquedos industrializados. Por fim o brincar será posicionado a partir de autores do campo dos Estudos Culturais para que seja possível pensá-lo de acordo com o eixo teórico que orienta a pesquisa.

3.1. A CULTURA E SUA RELAÇÃO COM O BRINCAR

Falar sobre cultura é tão difícil quanto falar sobre a brincadeira, pois são fenômenos integrantes da vida humana. De acordo com Cevalco (2008) o campo dos Estudos Culturais nasceu para preencher as necessidades intelectuais de uma nova configuração sócio-histórica, e para revolucionar a crítica da cultura, tendo como projetos o estudo da cultura dita popular, dos fenômenos da vida cotidiana, incluindo também um novo modo de ler a alta cultura. Esta mesma autora traz um apanhado histórico sobre a palavra cultura e o seu sentido, que será brevemente descrito aqui.

Segundo Cevalco (2008) a palavra cultura entrou na língua inglesa a partir do latim *colere*, que significa habitar, adorar e cultivar, sendo acepções próprias do século XVI. Até o século XVIII significava “cultivar algo”, mas foi a partir do século XIX que a cultura transformou-se no “termo que enfeixa uma reação e uma crítica – em nome de valores humanos – à sociedade em processo acelerado de transformação” (p. 10). A partir do século XX o termo passou a ser associado ao “desenvolvimento intelectual, espiritual e estético; um modo de vida específico; e o nome que descreve as obras e práticas de atividades artísticas” (p. 11). Isto é, a partir do século XX a cultura passa a ser vista como algo em posse de uma

minoria, e distante de uma maioria conhecida por massa, ou turba, conforme Williams (1958) (informação verbal) ¹.

Para Williams (1958), uns dos precursores dos Estudos Culturais Britânicos na década de 1960, a cultura é ordinária, ou seja, é comum a todos. O momento histórico em que escrevia o autor já estava marcado por uma “era da cultura”, que, segundo Cevasco (2008), é “quando o poderio econômico se entrecruza com a expansão cultural” (p. 12), citando como exemplos o cinema de *Hollywood* e a americanização do modo de vida de grande parte do mundo, assim como “a produção econômica com o convencimento ideológico – mercadorias e propaganda são duas faces da mesma compulsão de criar novas necessidades em muitos e dar a poucos a possibilidade de satisfazê-las” (p. 12).

Para Eagleton (2005) “se cultura significa tudo que é humanamente construído ao invés de naturalmente dado, então isso deveria logicamente incluir a indústria assim como a mídia, formas de fazer patos de borracha assim como maneiras de fazer amor ou de se divertir” (p. 53). Isto é, a cultura representaria exatamente tudo que é construído e criado pela humanidade, até mesmo o brincar, como atividade humana que é aprendida desde os primeiros anos de vida. Além disso, menciona que a cultura “pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico” (p. 54). Nesse aspecto as brincadeiras podem variar de acordo com a localidade, o grupo e o momento histórico, uma vez que refletem o modo de vida de cada grupo específico.

Existem autores que debatem sobre a cultura como mercadoria de consumo. De acordo com Lefebvre (1969), a “cultura” é também uma “práxis”, ativa, específica, isto é, uma maneira de viver. Mas afirma também que ela tornou-se “mercadoria de consumo” (p. 151). Obras, estilos e cidades são entregues a um chamado “consumo devorador”, e o consumidor, por sua vez, se alimenta de sinais e símbolos, que podem ser da riqueza, da felicidade, do amor. Existe uma contradição extrema da sociedade do consumo destrutivo, ou devorador: a irracionalidade desse desejo sem limite e a necessidade do limite. Sobre a cultura como mercadoria, Debord (2005) mencionou em seu estudo que a sociedade passou por um processo no qual a cultura tornou-se “mercadoria vedeta da sociedade espetacular” (p. 138). Explicando o espetáculo o autor destacou: “O espetáculo é o momento em que a mercadoria chega à *ocupação total* da vida social” (p. 25). Neste sentido, a mercadoria ocuparia a vida social por inteiro.

¹ Texto “A cultura é de todos” (*Culture is ordinary*) de 1958, traduzido por Maria Elisa Cevasco [200-?].

Pensando a cultura como instrumento de dominação, Bourdieu (2008) a relacionou com o capital utilizando o termo “capital cultural” para falar sobre sua distribuição na instituição escolar “A reprodução da estrutura de distribuição do capital cultural se dá na relação entre as estratégias das famílias e a lógica específica da instituição escola” (p. 35). Isto é, no ambiente escolar são reforçadas as diferenças culturais entre os alunos, uma vez que o conhecimento não é transmitido de forma democrática entre os estudantes. Pertencendo apenas a uma determinada camada social, a cultura se torna instrumento de dominação, sendo que a escola contribui silenciosamente para que essa cultura dominante continue sendo transmitida como uma cultura “boa” ou de “qualidade”, e dessa forma acaba favorecendo alguns alunos em detrimento de outros. Aqueles estudantes que não detêm esses códigos, ou seja, não conseguiram ter acesso a esses bens culturais, acabam sendo excluídos no ambiente escolar.

A presente pesquisa ancora-se na posição de Williams (1958) sobre a cultura como algo pertencente a todos “A cultura é de todos, em todas as sociedades e em todos os modos de pensar” (p. 2). O autor crê que “Uma cultura são significados comuns, o produto de todo um povo, e os significados individuais disponibilizados, o produto de uma experiência pessoal e social empenhada de um indivíduo” (p. 5). Nesta linha de pensamento não se pode encontrar diferenciação entre uma boa e uma má cultura, assim como uma prescrição de seu significado, pois ele se constitui na vida, é feito e refeito.

Segundo Williams (1958) era importante expandir o conceito de cultura para que não existisse essa cisão entre alta e baixa cultura, e entre cultura de boa ou má qualidade. Assim como era urgente pensar em formas de difundir a cultura considerada de “qualidade” para a população e rejeitar a falsa equação de que a produção cultural existente é um reflexo da sociedade vulgar e que uma má cultura afasta a boa. E ainda: “a organização de nossa cultura de massas atual está firmemente entrelaçada com a organização da sociedade capitalista e que o futuro de uma não pode ser discutido a não ser nos termos do futuro da outra” (p. 11).

Por isso a importância do campo dos Estudos Culturais para ressignificar estes conceitos de forma crítica e, principalmente, agindo e intervindo politicamente na sociedade. Williams (1958) lutava por uma educação humanística e acreditava numa solução pela democracia. O autor trouxe uma definição de cultura mais justa e próxima do real, sendo assim, como relacionar o significado de cultura proposto por Williams com a questão das brincadeiras infantis? Uma das propostas do presente estudo é, a princípio, pensar sobre as ligações entre cultura e brincadeira no sentido de como as brincadeiras infantis refletem

direcionamentos da sociedade, e que retomar a rua como espaço do brincar para a criança seria retomá-la para toda a sociedade.

Os apontamentos trazidos pelos autores até agora denotam uma posição complexa e dinâmica da cultura. Além do sentido de uma cultura comum, é também uma representação do que é construído pelos indivíduos e teria uma forte relação com consumo e mercadoria. Sendo assim o brincar, como atividade universal, ou seja, atividade praticada por todas as crianças em todas as regiões do mundo é também uma atividade cultural, uma vez que é construído pelos seres humanos. O brincar, mais do que a atividade praticada pelos animais, é acima de tudo uma ação que representa os modos de vida e a compreensão do mundo pela criança. Como a cultura acaba de ser posicionada, a seguir serão apresentados alguns autores que tratam do tema brincadeira e cultura.

Segundo Carvalho e Pontes (2003) há uma dinâmica entre universalidade e especificidade da brincadeira enquanto prática cultural. Para eles “brincadeiras são como rituais que se transmitem, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos” (p. 16), isto é, existem modos de brincar semelhantes em diferentes ambientes socioculturais. Explicam que a transmissão das brincadeiras se dá no grupo de brinquedo, sem a interferência de um adulto, das crianças mais velhas para as mais novas. Para eles:

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

Esta fala explicaria como tantas formas e procedimentos na brincadeira são semelhantes entre diversos grupos de crianças, perpassando o tempo, como a ritualização e estereotipia das brincadeiras, como os procedimentos de sorteio em brincadeiras infantis, desde “dois ou um”, “par ou ímpar”, “dedos iguais”, “minha mãe mandou”, “*jockey pow*”, dentre tantos outros. Porém a dinâmica e as regras das brincadeiras podem ser ajustadas às condições concretas em que elas ocorrem. Sendo assim, como as brincadeiras estariam acontecendo numa situação na qual existe uma diversidade de brinquedos industrializados, com expressividade dos eletrônicos e com a ausência de espaços públicos? Elas se adaptariam.

Para Carvalho e Pontes (2003) existem estruturas básicas ou motivações que organizam a ludicidade humana, que propiciam tanto a especificidade quanto a universalidade das brincadeiras. Para os autores a criança é entendida como “um agente ativo de transmissão, elaboração e recriação de cultura desde os primeiros anos de vida” (p. 17), concepção que

integra a dos estudos da Sociologia da Infância. Sendo assim, a relação que se pode traçar entre criança e cultura é que a criança é um agente ativo de elaboração, transmissão e recriação de cultura, diferente de um ser passivo, confirme algumas teorias podem interpretar.

Carvalho e Pontes (2003) sustentam que a brincadeira é uma prática e um produto cultural, e que também é um dos “universais culturais”, isto é, são encontradas em diversas culturas assim como as regras de casamento, rituais de saudação, rituais funerários, dentre outros. Os autores citam diversos achados arqueológicos e históricos que representam brincadeiras tradicionais realizadas num passado distante, como a bola de gude e suas variações (Era Neolítica, Egito, Grécia, Roma antiga e Brasil); o pião (Pré-história, Idade Média, Nova Guiné, Bornéu e Japão); a cabra-cega (Roma, Espanha, Alemanha, Estados Unidos e França). Mas, reconhecer o brincar como um elemento da cultura, bem como reconhecer sua relação com ritos e cultos já foi tarefa apresentada na seção anterior pelos estudos de Huizinga (2005).

Carvalho e Pontes (2003) comentam sobre o brincar atual em relação com o “brincar de antigamente” e informaram que é parcialmente verdadeiro dizer que as brincadeiras mudaram muito. Para eles é mais válido se atentar às diferenciações entre o brincar de uma criança de renda alta de uma criança de renda baixa na região urbana. Muitos jogos chamados de “tradicionais” deixaram de ser praticados pelas crianças de renda média e alta, segundo os autores. Mas esta afirmação pode ser encarada como verdadeira? A princípio não há como negá-la, até por que a pesquisa aqui desenvolvida está sendo realizada com crianças de camadas sociais mais baixas, em sua maioria. Para os autores os brinquedos pedagógicos, ambientes estruturados e dirigidos contrapõem-se aos ambientes da periferia e cidades pequenas “Nestas ainda se veem crianças brincando na rua em grupos de idade heterogênea, construindo seus brinquedos com sucata e praticando jogos tradicionais, cuja perpetuação é possibilitada pela própria heterogeneidade etária do grupo” (p. 20).

Outro aspecto importante mencionado pelos autores Carvalho e Pontes (2003) diz respeito à transmissão cultural entre parceiros de idades mais próximas (forma horizontal) e entre adultos e crianças (forma vertical). Para eles “a transmissão cultural é mais efetiva entre parceiros de idades mais próximas do que entre adultos e crianças” (p. 21). Quais seriam as consequências desse tipo de transmissão vertical? O possível desaparecimento de práticas culturais como brincadeiras transmitidas oralmente ou por observação. Sendo assim, como está se configurando a transmissão cultural entre as crianças na atualidade? Elas estão tendo uma transmissão vertical ou horizontal? Estas questões poderão ser exploradas na segunda parte dessa pesquisa. É possível dizer que em relação às brincadeiras do passado, as do

presente podem ser diferentes, porém os fios são os mesmos, ou seja, sua essência permaneceria a mesma.

Para Carvalho e Pontes (2003), existem exemplos de universalidade em relação às brincadeiras, citando como exemplos a pipa, a construção de casinha, as brincadeiras competitivas, cujos dados encontram-se na literatura e nas artes plásticas. Estas mesmas brincadeiras ainda estão presentes na atualidade, no cotidiano das crianças moradoras do Distrito Penha e Cangaíba. Para os autores “tanto voar (implicando desafiar limites) quanto abrigar-se são motivações ou disposições humanas básicas selecionadas ao longo da evolução, e com expressão precoce através da ludicidade” (p. 24). Isto é, essas motivações básicas é que impulsionam as brincadeiras que envolvem o voo, o abrigar-se e a competição. Outro fator destacado é a sazonalidade de algumas brincadeiras, o que sugeria uma sensibilidade da criança para os ciclos da natureza e do ambiente social. Nas regiões de Penha e Cangaíba pode-se notar o surgimento de pipas no céu nos meses de férias escolares (dezembro a janeiro e junho). Esta tipologia das brincadeiras universais citadas pelos autores (controle, medo, ataque, luta, perseguição, atacar fugir) foram descritas na seção 2 “Brincadeira e infância”, por Caillois (1990) com as categorias *agôn*, *alea*, *mimicry* e *ilnx*.

O que se entende a partir das últimas ideias de Carvalho e Pontes (2003) é que, independente de fatores culturais, existem brincadeiras que são transmitidas devido a uma base motivacional universal. Para eles a brincadeira é uma das manifestações culturais humanas e a universalidade não se opõe aos fatores culturais ou à diversidade, mas os integra. Por isso, é possível resumir suas propostas em: brincadeira como manifestação cultural humana, a criança como agente cultural e, por fim, a dinâmica existente entre universalidade e especificidade da brincadeira.

Para compreender melhor a relação da criança com a cultura lúdica, faz necessário recorrer à teoria de Brougère (2008). Este autor informa que existiria uma “psicologização contemporânea do brincar” (p. 20) e que esta não consideraria qualquer construção cultural na brincadeira. Para o autor, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (p. 20). Sendo assim é possível notar que a análise de Brougère permeia o enraizamento social do jogo, retirando o foco do brincar como desenvolvimento infantil físico e intelectual.

Segundo Brougère (2008) “o jogo só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas” (p. 21). Para este autor só existe brincar dentro de um sistema de designação, de significados, isto é, inserido em uma cultura que lhe confere

sentido. Ele considera também que a interpretação é importante para reconhecer uma atividade como lúdica. “Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que têm dessa atividade” (p. 22). Pensando nesta afirmação, e quando o brincar é interpretado pelos atores sociais como um sinônimo de algazarra? Muitas vezes associações como esta são feitas nos recreios escolares, em que crianças aproveitam o tempo para brincar de pega-pega e essa atividade é julgada como “correria” e bagunça. Por conseguinte, de que forma a sociedade atual estaria interpretando o brincar? Retomar princípios do brincar atual é propor mudanças na sociedade.

Brougère (2008) cita algumas características essenciais do jogo que para ele a criança vai aprendendo ao longo do seu crescimento, que são: o aspecto fictício, o faz-de-conta, os diferentes papéis, a repetição e o acordo entre parceiros. Para o autor seriam estas as estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral, e que a criança aprende no decorrer de suas brincadeiras.

Não se trata de expor a gênese do jogo na criança, mas de considerar a presença de uma cultura preexistente que define o jogo, torna-o possível e faz dele, mesmo em suas formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica (BROUGÈRE, 2008, p. 22).

Nesse sentido a relação que Brougère (2008) traça entre o brincar e a cultura é que o primeiro só existe a partir de uma cultura preexistente, que o define, que o possibilita, fazendo dele uma atividade cultural. No brincar existem códigos culturais, ou estruturas específicas, que a criança vai assimilando. Portanto, pode-se concluir que o brincar é originado na cultura, é cultura, sendo capaz de fazê-la circular.

Brougère (2008) completa que, antes de ser um lugar de criação cultural, o brincar é um produto cultural. “O jogo supõe uma cultura específica ao jogo, mas também o que se costuma chamar de cultura geral: os pré-requisitos” (p. 23). Ou seja, para que a criança possa brincar, ela precisa dominar as estruturas particulares do jogo, assim como incluir seu aprendizado obtido em outras esferas da vida. Como por exemplo, para que ela possa participar de brincadeiras que utilizam números, precisa antes de tudo ter aprendido a contar.

[...] a existência de uma cultura lúdica, conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar (BROUGÈRE, 2008, p. 23).

A proposta de Brougère (2008) é que existe uma cultura lúdica representada por um conjunto de regras próprias que o indivíduo adquire durante a brincadeira. No brincar há o enriquecimento dessa cultura lúdica, e para que se possa brincar o jogador precisa dominar esta cultura lúdica. Portanto, o autor não relaciona o brincar apenas com o desenvolvimento de uma cultura em geral, mas também de uma cultura específica, que designou como “cultura lúdica”. Entende-se que a cultura lúdica integra a cultura em geral, fazendo com que esta circule e se mantenha. Para Brougère, a cultura lúdica “é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (p. 24), ou seja, é preciso que exista essa cultura lúdica para que a brincadeira aconteça.

Sobre a cultura lúdica e sua ligação com a criança e o adulto, Brougère (2008) propõe que “dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas” (p. 24), isto é, para as crianças que detêm essa cultura lúdica fica mais fácil diferenciar uma briga de verdade de uma briga de brincadeira. Para os adultos esta separação fica mais complicada, uma vez que estão distantes do mundo das crianças. “Não dispor dessas referências é não poder brincar” (p. 24). Sendo assim, o que se entende é que a cultura lúdica é algo próprio da criança que brinca, não estando muito presente na vida adulta.

Para Brougère (2008) “O conjunto de regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica” (p. 24). Sobre os jogos tradicionais e recentes, o autor informa que não há problemas, pois essa cultura das regras particulariza-se, isto é, certos grupos adotam regras específicas. “A cultura lúdica não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas e espaciais” (p. 25). Ou seja, a cultura lúdica é um conjunto vivo que está em constante mutação.

Sobre esta questão Brougère (2008) menciona novamente os esquemas de brincadeiras, que são regras vagas ou estruturas gerais imprecisas que permitem algumas atividades, como as de imitação e ficção, citando os exemplos de papai e mamãe e bandidos e mocinhos. São brincadeiras realizadas a partir de esquemas que são uma combinação da observação da realidade social com suportes materiais que estão à disposição da criança. “A cultura lúdica evolui com as transposições do esquema de um tema para outro” (p. 25). Além dos esquemas de brincadeiras, a cultura lúdica também compreende conteúdos mais precisos, que podem ser relacionados aos personagens da mídia, como os super-heróis, que produzem jogos particulares em função do interesse da criança e da “moda”. “A cultura lúdica se

apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo” (p. 25). As últimas proposições demonstraram que a cultura lúdica tem uma ligação tênue com a cultura em geral, neste caso com a cultura compartilhada pela criança, que envolve além do contexto social familiar, conteúdos televisivos, do cinema e dos *videogames*.

Sendo assim, foi mostrado que a cultura lúdica compreende esquemas de brincadeiras, ou estruturas mais gerais, que se baseiam nas observações do cotidiano, assim como conteúdos mais precisos, baseados na moda da atualidade e que produzem jogos particulares. É como se estes esquemas de brincadeiras fossem as categorias do jogo propostas por Caillois (1990) presentes na maioria dos jogos e que são *âgon*, *alea*, *mimicry* e *ilnx*. Como informaram os autores Carvalho e Pontes (2003), existem exemplos de universalidade em relação às brincadeiras, que são as motivações básicas que fazem com que existam brincadeiras universais, como por exemplo, a pipa (motivação de voo, desafiar limites) e a cabana ou casinha (abrigar-se). Ao mesmo tempo em que existe este fator universal da brincadeira, existiria também os conteúdos mais precisos apresentados por Brougère (2008) e que para Carvalho e Pontes (2003) são entendidos como “especificidade das brincadeiras”. Estes conteúdos mais precisos são brincadeiras relacionadas à personagens da mídia, como super-heróis, fadas, bruxas, zumbis, robôs, dentre outros.

As culturas lúdicas não são (ainda?) idênticas no Japão e nos Estados Unidos. Elas se diversificam também conforme o meio social, a cidade e mais ainda o sexo da criança. É evidente que não se pode ter a mesma cultura lúdica aos 4 e aos 12 anos, mas é interessante observar que a cultura lúdica das meninas e dos meninos é ainda hoje marcada por grandes diferenças, embora possam ter alguns elementos em comum (BROUGÈRE, 2008, p. 25).

Nesta perspectiva, Brougère (2008) se questionou sobre como as culturas lúdicas ainda não são semelhantes entre continentes distantes, talvez pelas influências da globalização e da indústria cultural. Ao mesmo tempo ele afirma que a cultura lúdica se modifica de acordo com o meio social, a cidade, o gênero e a faixa etária da criança. Essas modificações na cultura lúdica serão abordadas na segunda etapa da pesquisa, que elucidará as entrevistas com idosos e as observações de crianças na atualidade.

Brougère (2008) trouxe um pouco da sua opinião sobre a cultura lúdica contemporânea e informou que “desenvolvem-se formas solitárias de jogos, na realidade interações sociais diferidas através de objetos portadores de ações e de significações” (p. 26), e que uma das características da atualidade é a multiplicação de brinquedos. Como exemplo, cita o uso frequente de bonecos e de *videogames*, transformando a cultura lúdica de muitas crianças. O objeto teria papel central na constituição da cultura lúdica. O uso de bonecos não

é algo novo, porém a cultura lúdica contemporânea enriqueceu e aumentou a importância deste objeto. Não se pode negar o uso destes objetos pelas crianças na atualidade, mas de acordo com o pensamento de Brougère seriam novas formas de brincadeiras, isto é, criam novas experiências lúdicas, sendo capazes de transformar ao invés de reduzir cultura lúdica.

De acordo com Brougère (2008), a cultura lúdica seria produzida pelos indivíduos que dela participam. Esta produção se dá por um duplo movimento, interno e externo, sendo que a criança “adquire e constrói sua cultura lúdica brincando” (p. 26). O movimento que o autor chama de interno é aquele no qual a criança adquire a cultura lúdica no brincar, já o movimento externo corresponde à cultura geral, ou seja, vem do ambiente e das condições materiais que a criança dispõe.

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (podemos ver no recreio os pequenos olhando os mais velhos antes de se lançarem por sua vez na mesma brincadeira), pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo (BROUGÈRE, 2008, p. 27).

Neste sentido, entende-se que é somente no ato de brincar que a criança é capaz de construir sua cultura lúdica. Portanto, se as possibilidades de brincadeiras são minimizadas em detrimento de outras atividades consideradas mais importantes, tais como os estudos e cursos diversos (dança, esporte, pintura), talvez a cultura lúdica possa ser empobrecida. A cultura lúdica de uma criança também inclui experiências construídas desde as primeiras brincadeiras de bebê. Por isso as interações dos pais com bebês e crianças pequenas são fundamentais para o desenvolvimento de sua cultura lúdica. Não menos importante, a observação de crianças brincando são fundamentais para que a cultura lúdica se amplie e seja transmitida entre elas, em vista disto, ter um espaço em que grupos de crianças possam brincar é essencial para a transmissão de cultura lúdica.

Neste sentido, Brougère (2008) informou que a cultura lúdica origina-se das interações sociais, do contato direto e indireto. “A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes, como já foi dito, na interação precoce entre a mãe e o bebê” (p. 27). Ou seja, não há relação entre o desenvolvimento da criança e a cultura lúdica, mas que esta depende das interações sociais. Para Brougère a interação social indica que o indivíduo é co-construtor de cultura lúdica:

[...] a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. A cultura lúdica, visto resultar de uma experiência lúdica, é então produzida pelo sujeito social (BROUGÈRE, 2008, p. 27).

Neste aspecto o autor informou que a criança é co-autora de cultura lúdica, pois é capaz de agir em função da significação pessoal sobre os objetos, adaptando e reagindo, produzindo assim novos significados. Mas para isto seja possível, entende-se que as crianças necessitam estar em contato com outras crianças. Para Brougère (2008) “A cultura lúdica não está isolada da cultura geral” (p. 27). O trecho a seguir reúne as últimas reflexões sobre a cultura lúdica e as possibilidades de sua transmissão na atualidade.

As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica. Mas o processo é indireto, já que aí também se trata de uma interação simbólica, pois, ao brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, de acordo com sua interpretação e não diretamente (BROUGÈRE, 2008, p. 28).

Esta análise pode ser utilizada para refletir sobre o tema dessa pesquisa que discorre sobre o brincar na atualidade em relação ao passado. O autor identificou que influências dos pais, dos professores, do espaço e da cidade podem modificar a experiência lúdica da criança, mas mesmo assim destaca a capacidade da criança de agir ativamente sobre este cenário, pois se trata de uma interpretação simbólica que é subjetiva. Apesar da visão mais positiva de Brougère (2008), é preciso considerar que tanto o espaço quanto a cultura atual têm influências sobre o brincar infantil, mas estas influências não reduzem o brincar, como se fosse uma atividade com menos qualidade em relação ao passado, muito menos que estaria em vias de “extinção”. Enfatiza-se que as ideias de Brougère (2008) foram muito interessantes para refletir sobre o brincar e sua relação com a cultura, sobre as brincadeiras da atualidade em relação ao passado e as interferências dos produtos midiáticos, como é possível notar na sequência:

A televisão, assim como o brinquedo transmitem hoje conteúdos e às vezes esquemas que contribuem para a modificação da cultura lúdica que vem se tornando internacional. Mas, embora arriscando-me a repetir, eu diria que o processo é o mesmo. *Barbie* intervém no jogo na base da interpretação que a criança faz das significações que ela traz. De uma certa forma esses novos modos de transmissão substituíram os modos antigos de transmissão oral dentro de uma faixa etária, propondo modelos de atividades lúdicas ou de objetos lúdicos a construir. Não estamos dizendo que o sistema antigo foi menos impositivo, de forma alguma (BROUGÈRE, 2008, p. 28).

Esta visão do autor pode parecer positiva e otimista em relação aos novos meios de comunicação, mas pode ser encarada como um ponto de vista real do problema, sem

saudosismos em relação ao passado. É certo que as novas tecnologias influenciam a cultura lúdica da criança, mas ainda assim tudo depende de sua interpretação.

Por mais que Brougère (2008) tenha refletido sobre a cultura lúdica da criança ao longo de seu texto, chegou o momento que faz menção à cultura lúdica adulta. Trouxe à tona a produção de produtos às crianças, que integram as representações que os adultos fazem dos pequenos bem como os conhecimentos que se têm sobre eles. Em parte a cultura lúdica é uma produção da sociedade adulta, porém ela também é uma “reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas” (p. 29). A cultura lúdica da criança seria então uma complexa cultura que abrigaria tanto as marcas de uma concepção adulta quanto à forma como a criança reage a elas. A criança tem a capacidade de reformular o que lhe é imposto a partir de sua própria interpretação, o que a coloca numa posição de sujeito ativo de sua cultura lúdica.

Diferente de outros teóricos, Brougère (2008) conclui sua análise sobre o brincar dizendo que é antes de tudo o lugar de construção de uma cultura lúdica, mas observar nele a invenção da cultura geral não é algo que se possa afirmar. Para ele “o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir” (p. 30). Sendo assim, seria complexo afirmar que a partir da brincadeira cria-se cultura, pois o que se tem é a produção de uma cultura específica do brincar. “É necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura, para haver jogo” (p. 30). Este trecho sugere que o brincar só é possível a partir de uma cultura pré-existente, não sendo capaz de produzir cultura em geral, mas uma cultura lúdica, ou seja, regras e códigos específicos que apenas aqueles que brincam dominam.

O que se aprendeu com a argumentação de Brougère (2008) é que a cultura lúdica por si só merece ser um objeto de estudo, mesmo não sabendo se de fato ela produz cultura. O que se compreende é que existe uma cultura lúdica que pertence aqueles que dominam os esquemas e os códigos dessa cultura, isto é, aqueles que brincam. É uma cultura que se origina de um movimento interno e externo, ou seja, no interior da brincadeira e a partir do ambiente que o indivíduo está inserido. Cultura lúdica nasce da cultura geral a partir as interações sociais desde muito cedo e das interpretações das crianças. É uma cultura que não está fixa, isto é, ela é modificada de acordo com os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas e espaciais. E, acima de tudo, o indivíduo é seu co-construtor, pois vai agir e reagir para produzir novas significações.

Após todas as ideias apresentadas a respeito da relação da brincadeira com a cultura, é preciso pensar nas problemáticas inseridas nesta relação. Para Bomtempo (2012), é pelo

brincar que a criança interioriza os valores éticos da sociedade que pertence. Para Brougère (2008), a criança possui a capacidade de interpretar esses valores, produzindo novos significados. Mas, ainda assim é preciso dizer que muitos dos valores aprendidos pelas crianças perpetuam atitudes preconceituosas ligadas à etnia e ao gênero, conforme Heaslip (2005) informou que os professores precisam buscar maneiras capazes de desfazer estas ideias. Acima de tudo, Bomtempo (2012) reforça que a criança também é capaz de descobrir outros empregos imprevistos e fantasias durante o brincar, isto é, se lhe for fornecida uma boneca a criança poderá brincar conforme os usos previstos pela sociedade, como também descobre outras maneiras de brincar. Por isso a capacidade de transformação e de produzir novos significados.

Para complementar a análise sobre brincar e cultura, Kishimoto (2008) apresentou diferentes formas de cultura na infância: a cultura produzida para a criança por adultos em forma de livros, música, programas de televisão, jogos de *videogame*; a cultura com crianças, na qual adultos e crianças fazem uso de vários recursos e tecnologias culturais; a cultura infantil, produzida pela criança na relação com seus pares, como jogos, contos, músicas, rimas, movimentos e sons. Isto é, a cultura infantil é aquela produzida pela criança em suas relações sociais com outras crianças.

As concepções de Kishimoto (2008) são muito semelhantes às propostas de Brougère (2008), uma vez que ambos dominam o mesmo tema e já lançaram livros em conjunto. Para Kishimoto existe uma “cultura do brincar” e que a mesma não existe de forma fixa, mas como um processo, no qual a criança precisa ter domínio para que se possa brincar. Mas que tipo de processo? São as habilidades, saberes e um estoque de expressões. Segundo Kishimoto o brincar não é tão simples como se pensa, e que muitas formas de brincadeiras requerem anos de prática diária, citando como exemplo as músicas acompanhadas de palmas na cultura de meninas. Fato interessante, pois nas observações realizadas para essa pesquisa alguns meninos tinham muita dificuldade em acompanhar brincadeiras que envolviam palmas, isto é, eles ainda não dominam esses códigos e por isso acabavam sendo alvo de rejeição no grupo de meninas.

Kishimoto (2008) fez uma separação entre brincadeira popular e tradicional. A primeira caracteriza-se pela geografia, pela diversidade espacial que influencia a forma de objetos e materiais, já a tradicional é caracterizada pela temporalidade, incluindo partes de canções, contos, práticas em desuso pelos adultos. Neste sentido pode-se dizer que na pesquisa foram lembradas memórias de brincadeiras tradicionais para se estudar brincadeiras populares, mas não se pretende seguir esta divisão, considerando como

brincadeiras do passado e do presente. Aqui o brincar é visto como uma atividade cultural e por este motivo é alvo de mudanças através do tempo.

Kishimoto (2008) complementa que o jogo tradicional participa da cultura popular pelo processo coletivo de criação e recriação, baseado numa herança acumulada. Isto é, existem brincadeiras que são comunicadas de um grupo social a outro, e a sua transmissão entre as famílias e as crianças dá origem ao processo de resistência da cultura popular, que se transforma em tradição. É o que poderia dizer sobre o jogo de futebol, o pega-pega, o esconde-esconde, a queimada, o bafo e a corda. São brincadeiras transmitidas entre gerações e da cultura popular tornam-se tradição. Oportunidades de encontro seriam necessárias para que brincadeiras sejam transmitidas entre diferentes gerações e grupos de crianças de forma oral e visual, assim o risco de desaparecimento seria reduzido.

Kishimoto (2008) fez um levantamento histórico de algumas brincadeiras pelo mundo e concluiu que há circularidade nas experiências lúdicas, fruto de uma “hibridação de culturas”, e que denominações locais marcam a especificidade, já as regras marcam a universalidade, sendo possível aproximar as concepções de Carvalho e Pontes (2003). Citou também exemplos de canções que variam de acordo com a nacionalidade, e isto denota que essa substituição de personagens locais é que confere identidade cultural à brincadeira. Kishimoto (2008) conclui que quando crianças divulgam suas formas de brincar ampliam sua cultura, contribuindo para tecer o fio dessa cadeia, sua prática gera um registro da memória que pela oralidade projeta esse brincar para o futuro. Então se compreende que é preciso que a criança tenha oportunidades de brincar e de divulgar suas brincadeiras, pois somente assim a cultura lúdica poderá ser transmitida para outras crianças e gerações futuras.

No que concerne à hibridação de culturas, Canclini (2008) propôs “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (p. 19). Neste sentido as estruturas ou práticas discretas não são “puras”, mas resultado de hibridações. Portanto, estudar processos de hibridação é estudar a transição do discreto ao híbrido. Conforme afirmação anterior de Kishimoto (2008) sobre a hibridação de culturas, a brincadeira é fruto dos processos de hibridação, sendo uma atividade que recebe influências de culturas diferentes assim como dos processos globalizantes, como por exemplo, os meios de comunicação. Sobre a questão das identidades Canclini (2008) reforçou “Estudar processos culturais, por isso, mais do que levar-nos a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio a heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações” (p. 24). Estudar os processos de hibridação implicaria considerar as contradições

e o que não se deixa hibridar, isto é, as práticas de brincadeiras do passado que permanecem no presente mesmo com tantas influências.

A partir de todas as ideias apresentadas pelos autores até então consultados, é possível responder ao que se propôs o título dessa seção: não há separação entre brincadeira de um lado e cultura de outro, mas que a brincadeira é cultura. Conforme Brougère (2008), o brincar só é possível a partir de uma cultura pré-existente e a criança é capaz de interpretar e trazer novas significações para essa cultura. Por mais que tenham sido apresentadas teorias que mencionam uma cultura própria da infância (cultura lúdica) acredita-se num brincar como parte integrante da cultura em geral. Portanto, sendo cultura, o brincar pode ser considerado um objeto de estudo para o campo dos Estudos Culturais, por seu caráter universal e local, por sua perpetuação e modificações através do tempo, e principalmente por ser uma atividade na qual a criança é capaz de transformar sua própria situação (dominação adulta). Mas antes de relacionar o brincar com os Estudos Culturais, vale a pena trazer um pouco da discussão sobre os fatores que interferem nas brincadeiras, como por exemplo, a Indústria cultural.

3.2 INDÚSTRIA CULTURAL E INFÂNCIA

Acompanhando a discussão sobre a cultura na atualidade e sua relação com a infância, não se pode negar a forte influência que a Indústria Cultural exerce na sociedade. Este foi um conceito desenvolvido por Adorno e Horkheimer (2002) na década de 1940 como uma crítica aos meios de comunicação em massa da época, dentre os quais o rádio, o cinema, os livros e os jornais. Os autores viveram um momento histórico muito conturbado, a Segunda Guerra Mundial, por isso algumas ideias no texto beiram o pessimismo. Os autores trabalharam com o conceito de Indústria Cultural, no qual a cultura passa a ser produzida seguindo o mesmo mecanismo da indústria, e que essa indústria visa obter comportamento dócil e uma multidão domesticada através da exploração sistemática de bens culturais. Tanto a arte, como o cinema, tornaram-se mais a expressão da racionalidade técnica do que instrumento de lazer.

Nesta indústria de cultura se faz sempre mais do mesmo para manter a atenção do público, seja através de programas de televisão, dos filmes e das músicas. Nessas produções as histórias se repetem, principalmente nos filmes, em que já são definidos desde a primeira cena os mocinhos (aqueles que terão um final feliz) e os vilões (aqueles que terão um final trágico). De acordo com Adorno e Horkheimer (2002), a Indústria Cultural atua a partir de algumas características, que são: protocolo (os produtos da Indústria Cultural precisam ser repetidos nos rádios e nas propagandas), *glamour* (frases provocadoras e diferenciadoras do

produto), fala de criança (frases sobre a felicidade, momento de desligamento), promoção do campo todo (saber o que dá audiência para se investir mais).

Na perspectiva de Adorno e Horkheimer (2002), a Indústria Cultural é aquela representada pelo cinema, pelos programas de rádio, pela publicidade, pelos jornais. Hoje a Indústria Cultural está relacionada também à televisão, à mídia e à *Internet*. Sobre as crianças, ela encontrou um consumidor potencial para seus produtos, principalmente quando se trata de desenhos animados e brinquedos. Segundo os autores, a Indústria Cultural funciona como um sistema político e econômico, cuja finalidade é produzir bens de cultura, dentre os quais filmes, livros, música e programas de televisão como mercadoria e estratégia de controle social. Transforma as pessoas em consumidores de mercadorias culturais, assim como transforma a cultura em mercadoria. Classifica e padroniza os consumidores, tornando-os todos iguais.

A Indústria Cultural, segundo Adorno e Horkheimer (2002), é um triunfo do capital investido. “Os consumidores são os operários e os empregados, fazendeiros e pequenos burgueses. A totalidade das instituições existentes os aprisiona de corpo e alma a ponto de sem resistência sucumbirem diante de tudo o que lhes é oferecido” (p. 26). Com essa frase os autores descrevem que os consumidores assumem o papel dos operários e ficam a mercê do poder dessas instituições, que os aprisiona e os aliena. Os indivíduos se tornam consumidores dos produtos dessa indústria e não percebem os mecanismos de poder que estão por trás dela. A título de exemplo citam que os espectadores se preocupam mais com a vida pessoal dos atores do que em refletir sobre a história representada em determinado filme. Sobre os desenhos animados os autores descreveram:

Se os desenhos animados têm outro efeito além de habituar os sentidos a um novo ritmo, é o de martelar em todos os cérebros a antiga verdade de que o mau trato contínuo, o esfacelamento de toda resistência individual, é a condição da vida nessa sociedade. Pato Donald mostra nos desenhos animados como os infelizes são espancados na realidade, para que os espectadores se habituem com o procedimento” (ADORNO, T.; HORKHEIMER, M., 2002, p. 33).

Nesse trecho os autores fazem a seguinte provocação: a partir dos desenhos animados e de seus personagens, os indivíduos, inconscientemente, aprendem que apanhar não é tão ruim e que é fácil se acostumar com isso. Eles citam o exemplo do desenho Pato Donald, mas existem outras produções no cinema e na televisão que seguem o mesmo padrão. Ao analisar contos de fada, ou mesmo filmes *Disney*, talvez fosse possível identificar conteúdos moralistas e conservadores (não que esta situação não esteja mudando). As crianças seriam capazes de perceber estas nuances? É preciso refletir sobre esta questão. A seguir serão

apresentadas algumas linhas de pensamento que questionam as produções voltadas para o público infantil.

De acordo com o documentário “Criança, a alma do negócio” (2008) as crianças são vistas como um consumidor potencial. Para vender seus produtos (brinquedos, roupas e aparelhos eletrônicos) a publicidade procura em seus comerciais chamar atenção das crianças, pois se trata de um público suscetível ao convencimento, com o intuito de atingir o cliente final, os adultos. Segundo o documentário, muitos pais acabam conhecendo determinados produtos não a partir das propagandas, mas sim pelas crianças, que passam longas horas do dia em frente à televisão. As crianças são um instrumento da publicidade para atingir os adultos, que detêm o poder de compra.

O documentário (2008) mostrou também que crianças passam a reconhecer facilmente imagens de marcas em detrimento de imagens de animais e legumes. Nesse sentido, que valores estão sendo transmitidos para as crianças? O consumo, a competição e a ostentação? Criança feliz é aquela que tem os melhores brinquedos, ou então, os aparelhos eletrônicos mais modernos (celulares, *smartphones*, *videogames*, *tablets*), aquela que possui o tênis e a roupa de marca? São questões importantes, e que levaram à criação da Resolução 163 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (2014) para regulamentar a publicidade infantil. Há muitas correntes teóricas, grupos, coletivos e associações que estão lutando para minimizar os impactos da Indústria Cultural sobre a infância, sendo que algumas delas já foram citadas na segunda seção. Nas redes sociais, por exemplo, existem diversos grupos que lutam contra a questão do consumismo na infância, como por exemplo, o “Projeto criança e consumo”, “Movimento infância livre de consumismo”, “*Slow Kids*”, dentre outros.

Mas seria a criança um alvo passivo para esse tipo de indústria? Pensar que a criança não tem capacidade de discernir o que é bom ou o que é ruim para si dentro do que está sendo vendido não seria um pensamento semelhante ao de uma visão mais tradicionalista da infância, na qual desconsidera seus olhares e opiniões? Esta provocação é feita apenas para refletir melhor sobre a problemática e não como uma crítica ou uma desconstrução, pois escapa do objetivo aqui planejado. Para prosseguir com a discussão sobre a Indústria Cultural, nada mais justo do que fazer uma breve análise de seus produtos na tentativa de pensar se de fato são os “vilões” do brincar e da infância. Sobre a posição da mídia, de acordo com Kellner (2001):

A expressão “cultura da mídia” também tem a vantagem de dizer que a nossa é uma cultura da mídia, que a mídia colonizou a cultura, que ela constitui o principal veículo de distribuição e disseminação da cultura, que os meios de comunicação de massa suplantaram os modos anteriores de cultura como o livro ou a palavra falada, que vivemos num mundo no qual a mídia domina o lazer e a cultura. Ela é, portanto, a forma dominante e o lugar da cultura nas sociedades contemporâneas (KELLNER, 2001, p. 54).

Nesse sentido, compreende-se que a mídia desempenharia um papel importante na cultura, colonizando-a, dominando-a, sendo a principal forma de distribuição e divulgação da mesma. Essa cultura da mídia teria interferência nas formas de cultura atuais, incluindo as brincadeiras infantis, que acabam incorporando novos elementos em suas práticas. Como discutido no início dessa seção, as estruturas básicas da brincadeira ocorrem de qualquer maneira, com efeitos ou não da mídia e, que de acordo com Brougerè (2008) a criança é capaz de fazer sua própria interpretação do que está sendo oferecido, como por exemplo, de um brinquedo. A cultura da mídia estaria dominando o brincar infantil ou ainda existem formas de brincar que sobrevivem além desta dominação? Acredita-se que há resistência, refletida no “resgate de brincadeiras tradicionais” ou de “brincadeiras populares”.

Lee e Houston (2003) abordam os efeitos da mídia educacional sobre o público infantil. As principais ideias apresentadas foram que a televisão costuma ser encarada, principalmente pelos adultos, como uma forma menos interativa, que torna o telespectador (neste caso a criança) passivo. Já o computador costuma ser mais aceito pelos adultos, pois existe um pensamento de que com ele a criança teria um envolvimento maior na atividade, portanto mais interação, que aumentaria a capacidade de concentração, beneficiaria a cognição, e o usuário teria uma atitude mais ativa. As conclusões das autoras são: os efeitos do aprendizado da criança podem variar entre a televisão e o computador e ainda se sabe pouco sobre como as crianças aprendem a partir dessas mídias, principalmente sobre o uso do computador, que é algo recente, citando que para fazer uma análise mais profunda é preciso considerar os fatores meio, mensagem, criança e o contexto.

A partir do que foi apresentado, de fato é preciso levar em consideração que as crianças não compreendem da mesma forma determinado tipo de mídia, pois tudo depende também do seu estágio de desenvolvimento e mais, do seu contexto físico e social. Lee e Houston (2003) informam que as pesquisas que foram apresentadas em seu texto (dados estatísticos e avaliações de comportamento das crianças que assistiram a determinados programas educacionais) não conseguem responder à questão sobre quais são os efeitos dos produtos midiáticos sobre o aprendizado infantil. O objetivo dessa discussão não é responder

esta indagação, mas refletir sobre as influências dos produtos midiáticos e da Indústria Cultural nas brincadeiras infantis.

Scarrer e Comstock (2003) chamam a atenção para o fato de que nos Estados Unidos o consumo das mídias eletrônicas pelas crianças pode atingir um período de cerca de seis horas e meia por dia, sendo os programas de entretenimento e animação os mais assistidos por elas. Porém, pesquisas apontam que as crianças não têm um critério de avaliação do programa e costumam ver o que os pais assistem no horário nobre. O texto aponta que nos Estados Unidos houve um crescimento da programação infantil desde o meio do século XX e agora é encontrada principalmente em canais dedicados ao público infantil, como *Cartoon Network*, *Disney Channel* dentre outros canais de televisão por assinatura. Esse fenômeno não é muito diferente no contexto brasileiro, uma vez que existem diversos canais de televisão por assinatura disponíveis para as crianças, e mesmo as mais simples conseguem acessá-los.

Até o momento foram citados exemplos de pesquisas do contexto norte-americano, e agora a discussão volta-se por um momento à realidade brasileira. A Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNDA), realizada pelo IBGE no ano de 2004, constatou que 90,3% das residências brasileiras apresentam pelo menos um televisor, sendo que a porcentagem de geladeiras é de 87,4%, ou seja, a televisão tem mais atenção da população do que um eletrodoméstico tão importante como a geladeira. Já a pesquisa realizada no ano de 2008, na região Sudeste aponta-se que 97,7 % da população residente em domicílios particulares permanentes urbanos possui televisão em cores.

De acordo com o artigo de Figueiredo e Tomazetti (2006), a escola poderia inserir em seu conteúdo do conhecimento o estudo e a leitura das imagens midiáticas, pois assim as crianças poderiam lidar de maneira crítica em relação aos elementos disponíveis na televisão ou em outras formas de acesso a mídia. A teoria seria muito importante para alterar esse tipo de relacionamento que os indivíduos têm com a televisão, assim como outras formas de mídia, criticando aquilo que está sendo divulgado em massa, dessa forma reduzindo o consumo indiscriminado. Além disso, a família também tem a responsabilidade de intervir nesse tipo de relação que a criança tem com os produtos midiáticos, para que ela possa compreendê-lo antes de consumi-lo. Este aspecto levantado pelos autores é muito importante e poderia contribuir para que a criança possa agir criticamente em relação ao que está sendo apresentado pela mídia. Mudanças estão ocorrendo, como por exemplo, a aplicação de uma nova literatura infantil que engloba temas atuais, apresentando uma visão menos moralista e mais igualitária, como por exemplo, histórias que abordam as novas estruturas familiares (pais divorciados), e temas como homossexualidade, igualdade de gênero e etnia.

Figueiredo e Tomazetti (2006) destacam a responsabilidade da escola e da família em oferecer possibilidades de analisar criticamente o que está disponível na Indústria Cultural. Assim como na Constituição Federal do Brasil (1988), a criança é responsabilidade da sociedade em geral, e assim ela precisa receber todo o apoio necessário para que possa vivenciar sua infância de forma respeitosa, isto é, não sendo relacionada a mero consumidor e um ser desprovido de voz e opinião. Sendo os Estudos Culturais um novo campo que trata da crítica à cultura, nada mais justo que ele atue também sobre a infância e a influência da Indústria Cultural, sendo uma forma de criticar sua ação, como por exemplo, criticando os brinquedos pedagógicos, os conteúdos da programação televisiva infantil e os objetivos da publicidade infantil. O que se discutiu nesse tópico foi necessário para reforçar a importância de pesquisas sobre estes conteúdos, sendo que o presente estudo estabeleceu como uma de suas propostas, identificar que fatores têm maior influência nas transformações de brincadeiras infantis. Não se pretende analisar, por exemplo, os conteúdos dos jogos eletrônicos ou dos programas de televisão que as crianças da Penha e do Cangaíba têm contato, mas de que maneira eles poderiam repercutir em seu brincar.

No tocante aos brinquedos, Benjamin (2009) escreveu sobre o brinquedo e a sua relação com o adulto sob alguns aspectos: o confronto e o culto. O confronto se refere à relação do adulto com a criança, no momento em que ele, ou a cultura, oferece um objeto à criança, sendo que esta tem a capacidade de transformar esse objeto em brinquedo. A ideia de culto remete ao fato do adulto fornecer à criança o brinquedo como um objeto de culto, proteção, superstição. A criança receberá aquele objeto ou brinquedo pronto, porém ela tem o poder de transformá-lo em algo com diferente significado. Em outras palavras, enquanto o brinquedo representa a proposta do adulto, a brincadeira expressa a resposta da criança que, deste modo, manifesta a sua autonomia escolhendo de que forma brincar.

Benjamin (2009) trabalhou com a ideia de que há dois tipos de brinquedo, o produzido pela indústria (imposto) e aquele que no brincar é criado. Um exemplo de objeto da cultura que foi entregue à criança é o chocalho do índio. A criança recebe aquele chocalho para se defender dos maus espíritos (superstição) e aquele objeto é transformado por ela em brinquedo. O autor defende a ideia de que a criança cria o brinquedo enquanto ela brinca e o brinquedo é aquele que se faz durante a brincadeira. A principal crítica de Benjamin é sobre o “pensamento adultocêntrico” que domina a criança, e este pensamento que desconsidera as vontades e capacidade de criação da criança está presente nas famílias, nas Instituições e também na indústria. Existe um conflito entre o que a cultura diz que é bom para a criança e este movimento de transformação que a criança faz.

É possível notar que essas ideias de Benjamin (2009) podem ser adequadas à sociedade atual, devido à hegemonia da Indústria Cultural, da publicidade e propaganda direcionada ao público infantil e à questão do consumo. É notável a ideia de confronto e culto, pois muitas vezes os pais se preocupam em presentear seus filhos com brinquedos prontos, e, como resultado, a criança pode se interessar por objetos que não estão ligados a brinquedos estruturados. Além disso, a influência da publicidade sobre a criança remete à ideia do “pensamento adultocêntrico”, que produz aquilo que se considera interessante para a criança.

Ainda nesse sentido, há também a crítica que Benjamin (2009) faz sobre o tamanho do brinquedo relacionando-o ao sentimento de culpa. Quanto maior for o brinquedo, maior é a culpa pelo distanciamento dos pais com a criança. Isto é, no momento em que o autor escrevia já havia este distanciamento entre pais e filhos. Isso ainda é muito atual, frente às necessidades do modelo econômico, pais passam o dia longe dos filhos e não conseguem se dedicar a eles. Por isso muitos pais, como forma de se redimir de sua ausência, presenteariam seus filhos com brinquedos e outros bens de consumo. Benjamin (2009) prossegue sua crítica mencionando a questão do viés econômico acerca do brinquedo e a técnica entrando na vida das pessoas.

Não é o menor mérito da obra de Gröber ter mostrado de maneira concludente que o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades. Mas, se até hoje o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, quando não como criação da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sobre o ponto de vista da imitação (BENJAMIN, 2009, p. 100).

Este trecho em especial ainda pode ser aplicado à atualidade, pois a sociedade está ainda mais envolvida pelo ritmo do trabalho. Além disso, foi mencionado que assim como o brinquedo, as brincadeiras também têm sido consideradas a partir da perspectiva do adulto, ou seja, aquelas que possuem um conteúdo educativo e que poderão auxiliar a criança na potencialização de suas capacidades. Toda brincadeira que foge deste padrão é considerada “bagunça”, “indisciplina”, a exemplo do pega-pega nos recreios das escolas. Para Benjamin (2009) a questão do brinquedo e das relações entre adultos e crianças determina as brincadeiras infantis. Se realmente a criança tem a capacidade de transformar um objeto em brinquedo durante a brincadeira, então por que se preocupar com a produção de brinquedos industrializados? É preciso se preocupar com esta questão a partir do momento em que a criança é vista como consumidor.

A Indústria Cultural fabrica e vende brinquedos pensando também que eles serão importantes para o desenvolvimento e divertimento da criança, como por exemplo, a produção de brinquedos pedagógicos. Como resultado, seguindo as ideias de Benjamin

(2009), a criança transformará aquele objeto em algo completamente diferente. Esta transformação que a criança faz pode ser considerada uma forma de resistência à Indústria Cultural? O problema se anuncia quando a criança não se sente capaz de produzir seus próprios brinquedos, pois em sua concepção brinquedo só pode ser aquele que envolve custo monetário. Perder esta capacidade de criação por que existe uma indústria que supostamente atenderá as necessidades pode ser algo muito perigoso, pois emerge uma crença de que a felicidade só é possível através do consumo, ou então que o brincar só é possível através do elemento material. Neste aspecto, Huizinga (2005) mencionou que o brincar é exterior aos interesses materiais imediatos e à satisfação individual das necessidades biológicas.

É preciso que haja tempo para escutar, mas as pessoas estão focadas no desenvolvimento e crescimento profissional, atender o modelo econômico, para que possam consumir e garantir sua inscrição na sociedade de consumidores. Neste contexto todos estariam imersos num modo de vida consumista, ordenado e racional, sendo que a criança tomaria como referência seu meio social reproduzindo-o nas brincadeiras. Mas a criança também é produtora de cultura e pode transformá-la. Como discutido anteriormente, existem processos que estão interferindo nas etapas de criação, como, por exemplo, a produção cultural voltada para a criança. Os brinquedos, que antes eram produzidos pelas crianças a partir de objetos velhos da casa, hoje são produzidos na indústria e adquiridos prontos. O processo de criação e produção do objeto é interrompido pelo produto final. Não se quer afirmar que não há qualidade nas brincadeiras atuais, na verdade o brincar sempre existirá, pois é uma atividade universal. Entretanto, o processo criativo acaba recebendo interferências de um consumo inconsciente gerado pela Indústria Cultural. É como se tudo pudesse ser descartado, desde os brinquedos até mesmo as relações pessoais.

Neste tópico foi possível explorar brevemente o conceito de Indústria Cultural e a sua relação com a infância, fornecendo algumas informações sobre o cotidiano da criança e sua ligação com os produtos midiáticos tanto no contexto brasileiro quando norte-americano, a partir de pesquisas sobre os efeitos da mídia educacional, a visão que as empresas de publicidade têm em relação à criança, e o papel da família e da escola para trabalhar os conteúdos midiáticos disponíveis de forma crítica com a criança. Benjamin (2009) encerra a discussão com a questão sobre o culto e o confronto presentes na relação entre adultos e crianças e assim foi possível refletir por um instante se de fato a criança tem uma recepção passiva em relação aos produtos produzidos e oferecidos Indústria Cultural.

Na seção anterior observou-se que o brincar possui motivações básicas que fazem com que algumas brincadeiras resistam ao longo dos anos, assim como está estritamente

relacionado com a cultura. Nesse sentido, mesmo com a existência de todos os produtos da mídia à disposição, desde a televisão, até os brinquedos e a publicidade, ainda assim acredita-se que a criança é capaz de interpretar estas informações à sua maneira e que a Indústria Cultural não pode ser considerada a “vilã” do brincar atual. Por ser um aspecto da sociedade atual, a Indústria Cultural influencia tanto a vida adulta quanto a infância, isto é, permeia o brincar infantil. Não há como evitar que a criança queira o *tablet*, o *smartphone* ou os brinquedos estruturados oferecidos pela publicidade, a não ser que a sociedade mude sua forma de pensar em relação ao consumo. Da mesma maneira que a criança não deixará de brincar de pega-pega se tiver um *tablet*, a não ser que ela não tenha oportunidades de desenvolver a primeira atividade, seja pela ausência de espaço, a impossibilidade de tempo ou mesmo de companhia para tal. Da mesma maneira que brincar com o *tablet* ou com o *videogame* tornou-se uma nova experiência para a criança, uma nova maneira de brincar. O tópico a seguir tem o objetivo de aproximar o brincar da perspectiva dos Estudos Culturais, assim a seção será concluída para iniciar a discussão sobre o brincar no espaço urbano.

3.3 BRINCADEIRA E ESTUDOS CULTURAIS

Chegou o momento de estabelecer a ligação entre a brincadeira como fenômeno e manifestação cultural e o campo teórico dos Estudos Culturais. A proposta é uma tentativa de compreender esta atividade na perspectiva dos Estudos Culturais, levando em consideração o aspecto interdisciplinar deste campo. Conforme seção anterior, a pesquisa que aqui se realiza fez um levantamento de alguns elementos da Sociologia da Infância, em especial quando valoriza a escuta de crianças, considerando suas vozes e olhares sobre o brincar e a cidade. O estudo também se apoiou em teorias e discursos de diversas áreas, dentre as quais psicologia, biologia, filosofia e produções da mídia (documentários) a fim de pensar os significados do brincar. Também foram trazidos alguns conceitos sobre cultura e sua relação com a brincadeira partindo de concepções da pedagogia e da educação. De acordo com Felipe (2009), a versatilidade teórica dos estudos culturais é uma de suas características essenciais:

Uma das principais características dos Estudos Culturais é justamente sua versatilidade teórica, entendendo que os processos culturais vinculam-se de maneira importante às relações sociais – de classe, de raça, de gênero, de geração –, envolvendo relações de poder. Além disso, a cultura deve ser entendida, neste referencial, como um local de lutas e de disputas, e não simplesmente um campo autônomo e determinado (FELIPE, 2009, p. 6).

Talvez o fator que representa a ligação entre a brincadeira com os Estudos Culturais seria a possibilidade de resistência às transformações da sociedade, reagindo à introdução das novas tecnologias, à modificação do espaço urbano na cidade, à dominação adulta, ao controle escolar e às investidas da Indústria Cultural e suas ferramentas de atuação (mídias, produtos, brinquedos, publicidade, dentre outras manifestações). Por outro lado a brincadeira também seria capaz de adaptar-se ao novo modo de vida, mas mantendo o que é de sua essência, como por exemplo, a vontade de competir, de superar limites, de descobrir, de fantasiar.

Conforme apresentação no início da seção 3, a brincadeira seria uma prática cultural apresentando dinâmicas e regras próprias que podem ser ajustadas às condições concretas que elas ocorrem, isto é, o brincar seria capaz de adaptar-se ao meio (CARVALHO; PONTES, 2003). Além disso, a criança possui papel central, pois é agente ativo de transmissão, elaboração e recriação de cultura desde os primeiros anos de vida. Quanto à transmissão, ocorre na brincadeira e de criança para criança. Nesta perspectiva, quando a criança não encontra oportunidades de desenvolver brincadeiras em grupo, como ficaria o processo de transmissão? O que se percebe é que antigamente, nas décadas de 1930 a 1960 nos Distrito Penha e Cangaíba na Cidade de São Paulo, as crianças eram contempladas com tempo e espaço para brincadeiras coletivas, pois as ruas tinham uma função mais “pedestre” e havia muitas crianças para compartilhar brincadeiras. Naquele contexto havia uma transmissão horizontal de cultura lúdica, isto é, entre as próprias crianças. Mas na atualidade esta transmissão horizontal é possível? Segundo Carvalho e Pontes (2003), há hoje uma transmissão vertical, do adulto à criança, sendo que a transferência é mais efetiva quando ocorre no grupo infantil.

De fato as transformações urbanas interferiram nas brincadeiras realizadas entre vizinhos na rua, sendo que muitas crianças acabam desenvolvendo brincadeiras solitárias ou com adultos em locais estruturados ou instituições, como a escola, a creche, as ONGs, entre outras. Ainda assim, existem oportunidades de encontros nestas instituições e é neste ambiente que a transmissão ocorreria. O que se percebeu com as observações dessa pesquisa é que, apesar do controle e disciplina nas escolas, o brincar ainda resiste nos recreios. Não se sugere que esta situação seja ideal para a transmissão de brincadeiras, todavia, perceber que este processo cultural está resistindo apesar das diversidades (controles) é algo muito interessante de se entender. O brincar no recreio, na rua, na calçada seria uma resistência às formas de dominação adulta e controle do espaço? O processo de resistência estaria na base motivacional universal que faz com que algumas brincadeiras continuem vivas. A princípio

não há como estudar a fundo esta base motivacional da brincadeira, pela própria complexidade do tema, mas de acordo com Carvalho e Pontes (2003) ela existe e motiva a brincadeira através do tempo.

Sobre a relação entre local, global e o brincar, o Projeto Território do Brincar, realizado por Renata Meirelles e David Reeks tem como objetivo encontrar o lúdico nos diferentes estados e regiões do Brasil, revelando diversas maneiras de brincar. O projeto, que teve duração de 21 meses nos anos de 2012 e 2013, visitou Espírito Santo, Minas Gerais, Maranhão, recôncavo baiano, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pará, Ceará e São Paulo. Para cada território há um vídeo disponível com práticas de brincadeiras comuns naquela localidade (TERRITÓRIO DO BRINCAR, 2015). Em 2015 houve o lançamento de um filme sobre o projeto nos cinemas brasileiros.

Em São Paulo capital o documentário foi dividido em Parte I apresentando brincadeiras de crianças de classe média e Parte II com crianças da periferia da Cidade. Comparando as duas partes do documentário em São Paulo notam-se distinções de brincadeiras. Enquanto a primeira parte mostra meninos e meninas brincando com brinquedos prontos e estruturados (bonecos, bonecas, jogos de tabuleiro), os meninos da periferia brincam com pipas, futebol e taco. Em termos de espaço público, a segunda parte mostra uma apropriação da rua, neste caso de terra por se tratar de uma favela, enquanto que o primeiro mostra a apropriação de um parque infantil.

Além da diferença entre os “dois mundos” da criança na Cidade de São Paulo, a de classe média e a da periferia, há também uma desigualdade regional entre as brincadeiras de crianças de Minas Gerais e Ceará comparadas à Cidade de São Paulo. Tanto em Minas Gerais quanto no Ceará é possível encontrar brincadeiras com objetos do cotidiano e brinquedos criados pelas crianças, como bonecas, carrinhos, pião e barcos. Ao analisar os vídeos do Território do Brincar nota-se uma forte relação das brincadeiras com o cotidiano das crianças e o que está à disposição delas, em termos de costumes, cultura e espaço. A criança da periferia em São Paulo pode brincar na rua, uma vez que há menos automóveis no local, a de Minas Gerais tem o rio, enquanto que a do Ceará o mar.

A partir das informações, observa-se que cada brincadeira ocorre de acordo com o meio que a criança se insere, sendo que a relação do brincar com a “cultura da mídia” Kellner (2001) nas localidades mais distantes do centro urbano torna-se algo menos comum. Nas regiões mais distantes dos centros urbanos as crianças ainda vivenciam os fatos cotidianos no brincar e conseguem criar seus brinquedos, diferentes de crianças no contexto urbano como o de São Paulo. Este panorama sugere que estudos sobre as mídias culturais e a influência da

chamada “Indústria Cultural” por Adorno e Horkheimer (2002) sejam realizados para que se identifiquem possíveis efeitos e transformações na sociedade. Os Estudos Culturais são peça chave para compreender a problemática da cultura neste contexto.

As recentes formulações informam que a brincadeira tornou-se tema muito comentado em diferentes meios, entre eles o acadêmico, o ambiente escolar, o senso comum e a mídia. São discursos, que trazem inúmeras ideias sobre o brincar, tornando-o um conceito de complexa análise. No âmbito acadêmico, especialmente os autores expoentes da psicologia infantil, descrevem o brincar como uma atividade ou prática importante para o desenvolvimento da criança (cognitivo e físico). Para o senso comum, assim como a mídia, o brincar é visto como algo importante para a criança e, ao mesmo tempo, desnecessário, a partir do discurso no qual é “preciso estudar” desde cedo para algum dia “ser alguém na vida”. Mas o brincar em si é um tema que não pode ser considerado por uma única definição, até mesmo pela sua complexidade e polissemia, porém, é preciso considerá-lo como um fenômeno presente na cultura humana desde tempos imemoriais.

Foucault (1999a) informou que a ordem do discurso está na ordem das leis, sendo que em toda sociedade sua produção é controlada, selecionada, organizada e redistribuída, de forma que seus poderes e perigos sejam desviados da sua materialidade. “[...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (p. 10). Neste sentido, há um sistema de dominação bem organizado, que através da adoção de discursos consegue controlar o cotidiano dos indivíduos, que são capturados inconscientemente.

De acordo com Foucault (1999a) o discurso seria então a explicação do mundo, a verbalização de uma realidade. Possui força criadora, produtiva e possibilita que as ideologias se materializem. Torna-se perigoso à medida que serve a interesses, e pode ser utilizado para marginalizar e discriminar. Muitas vezes os indivíduos adotam discursos para mascarar realidades, suplantar verdades, garantir posições, servindo de dominação, e saber utilizar o discurso significa controle do outro. Na perspectiva infantil, é preciso identificar e reconhecer alguns dos discursos sobre a infância e o lúdico, tentar compreender de onde eles partem e quem são os autores, por que adotam esses discursos, quais públicos pretendem atingir e quais são os mecanismos de dominação por trás desses discursos. Este não é o foco dessa pesquisa, mas ao longo de seu desenvolvimento foi possível notar de um lado o discurso direcionado à criança, para que ela consuma brinquedos e queira um modo de vida apresentado nos comerciais e nos programas de televisão, de outro um discurso voltado aos pais para que

possibilitem brincadeiras que desenvolvam a criança para que no futuro alcance os melhores empregos de forma mais fácil e rápida.

Foucault (1999b) também procurou descrever os mecanismos de controle da sociedade, dessa vez não pelo discurso, mas através da disciplina e do controle do corpo. Os “corpos dóceis” sugeridos pelo autor seriam sutilmente adestrados para o culto ao trabalho. O autor discutiu como o poder se infiltra nos mecanismos da vida e até que ponto este se torna invisível. Por que as pessoas se deixam subjugar? Na verdade, esta subjugação ou dominação acontece de maneira sutil e escapa da percepção dos indivíduos. Os corpos dóceis se dão a partir das regras de trabalho, de comportamento, e de moralismos, sendo que os indivíduos repetem padrões de comportamento sem se questionar sobre eles. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (p. 118). O autor informou que em qualquer sociedade o corpo está submetido a poderes, impondo limitações, proibições e obrigações, e que as disciplinas seriam o principal método de controle minucioso das operações do corpo. Completou que estes processos disciplinares estão presentes nos conventos (nas escolas), nos exércitos, nas oficinas (no trabalho). Essa “mecânica do poder” atinge todos os seres humanos, desde o seu nascimento, sendo importante refletir sobre como esses mecanismos atingem as crianças. Foucault (1999b) menciona o poder que as disciplinas possuem para criar corpos dóceis.

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre a aptidão aumentada e uma dominação acentuada (FOUCAULT, 1999b, p. 119).

Sobre a fila e o espaço escolar, Foucault (1999b) argumentou sobre as transformações que o mesmo recebeu ao longo dos anos.

Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1999b, p. 126).

A própria distribuição espacial na sala de aula poderia reforçar as distinções entre os alunos. Por exemplo, os alunos que têm piolhos ficam separados dos que não têm, ou um aluno mais inquieto não poderá ficar próximo dos comportados. Sobre a estrutura escolar, Gramsci (1982) informou que no mundo moderno a escola buscou um aprofundamento e

ampliação da intelectualidade de cada indivíduo, multiplicando e aperfeiçoando as especializações. Sendo assim fez menção aos diferentes tipos de escolas existentes em seu contexto histórico, umas para formar operários, outras para formar dirigentes e especialistas. O autor reiterou a necessidade de uma escola única, de sentido humanista, educando para a vida e destinada a desenvolver em cada sujeito uma cultura geral.

A tendência hoje é a de abolir qualquer tipo de “escola desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1982, p. 118).

Bourdieu (2008) foi citado em tópico anterior no que se refere à escola e seu poder de reforçar as distinções. Nesta perspectiva, o sistema escolar manteria a ordem pré-existente, isto é, a separação entre os alunos dotados de quantidades desiguais de capital cultural. Através de uma série de operações de seleção, esse sistema separaria os detentores de capital cultural herdado nas famílias daqueles que não possuem, e tende a manter as diferenças sociais pré-existent. Ou seja, a instituição escolar reforçaria as fronteiras sociais. A escola trabalha com uma atmosfera de urgência e de competição, que impõe docilidade, e, portanto seria análoga ao mundo dos negócios. Não basta a escola utilizar-se das disciplinas para controle dos corpos e torna-los dóceis, mas também atua como um instrumento de dominação. Neste ambiente ficaria cada vez mais difícil encontrar espaço para as brincadeiras.

Para Foucault (1999b), na escola o ritmo era imposto por sinais, apitos, comandos e normas, que serviam para acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez aos alunos como uma virtude. Mesmo com as mudanças na estrutura de ensino, as escolas ainda se utilizam de recursos como os sinais, a organização por fileiras, as normas e as regras de comportamento, para controle das crianças.

Em resumo, pode-se dizer que a disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição social), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição das forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza “táticas” (FOUCAULT, 1999b, p. 141).

Compreende-se assim que a escola não abandonou suas técnicas disciplinares e continua utilizando-se delas para o controle dos corpos. Mudanças ocorrem, é claro, e existem outros mecanismos de controle, entretanto os exercícios, os sinais, as filas, a segmentação, que podem ser comparados ao esquema da linha de montagem, continuam fazendo parte desse sistema, isto é, que através das repetições os alunos aprenderão o conteúdo. Neste sistema não há espaço para a brincadeira, que fica destinada aos recreios, um horário pré-estabelecido para que as crianças possam lanchar. Mas, no recreio de muitas escolas as brincadeiras são combatidas com perseguições e punições daqueles que “correm” ou “bagunçam”.

Após os argumentos de Foucault (1999b), pode-se refletir que a escola permaneceria executando sua função de controle dos corpos, e valeria pensar nas possíveis saídas para esse esquema de dominação, saídas que historicamente podem ser definidas como resistência. Quando as crianças insistem em executar a “atividade proibida” do brincar nos intervalos e nos corredores das escolas, seria uma forma de resistência?

A partir de todas as informações apresentadas neste tópico compreende-se que a brincadeira como categoria cultural pode ser um objeto de estudo do campo dos Estudos Culturais, partindo do ponto de vista de que o brincar é um processo de resistência ao controle escolar, por exemplo, ou, quando ocorre na vida adulta, como uma defesa em relação ao sistema produtivo. Por conseguinte, vale mencionar que esse estudo visa compreender o brincar no passado não no sentido de fazer dele uma prática melhor ou superior em relação à atualidade, mas de compreendê-lo e relacioná-lo com o cotidiano atual, encontrando possíveis reminiscências de brincadeiras, transformações e influências dos fatores espaço e mídia.

Além da questão da resistência, outro aspecto que marca a ligação com o campo dos Estudos Culturais se dá no âmbito do discurso sobre as brincadeiras, tanto no meio acadêmico-científico quando nas mídias e no senso-comum. A partir das ideias sobre infância, criança e brincadeira na segunda seção, foi possível refletir na terceira sobre alguns discursos que formam o pensamento de pais e educadores sobre estes temas. Estes discursos seriam um reflexo da defesa de valores capitalistas, como produzir e consumir. O brincar costumeiramente é lembrado pelas pessoas como uma vivência agradável da infância, exceto em fatos traumáticos. De modo geral, os relatos de idosos mostram bons momentos nas brincadeiras e independente do grau de dificuldade da situação das famílias, a brincadeira ainda era algo comum entre as crianças. Nesse sentido, não existe teoria para explicar a importância e a funcionalidade do brincar, por que ele é um aspecto cultural e depende de uma experiência individual, isto é, cada um possui uma lembrança sobre a brincadeira e o que ela significou para sua vida.

Outra possível aproximação em relação com os Estudos Culturais se dá no âmbito conceitual. Assim como o termo cultura, brincadeira também não pode ser classificada como de boa ou má qualidade. Fenômeno presente nas diferentes camadas sociais, o brincar é comum a todos. Assim como no campo da cultura, há também uma relação de poder nas brincadeiras e brinquedos, assim como questões de gênero, e todos estes fatores podem ser estudados a partir do olhar crítico dos Estudos Culturais. A brincadeira também é um campo de lutas e a partir do momento que não se tem tempo nem espaço para a sua prática é preciso lutar. Como já foi mencionado em tópico anterior, retomar o brincar na rua é retomar a rua, portanto, é resistir à privatização dos espaços públicos.

Sendo um dos fatores de influência nas brincadeiras infantis da atualidade, a seção seguinte traz a discussão sobre o espaço público na Cidade de São Paulo, em especial a rua, e sua relação com brincadeiras infantis. O que mudou nas brincadeiras com o crescimento urbano dos Distritos Municipais Penha e Cangaíba? Como se configura o cotidiano das crianças que residem nestas regiões? Para pensar os conflitos existentes na cidade e falar sobre a importância do uso do espaço público pela população, a próxima seção ancora-se nos autores da geografia, da arquitetura e do urbanismo.

4 BRINCADEIRA E (NA) CIDADE

O impasse que envolve o conceito de infância e brincadeira, assim como a ligação com a cultura foram questões discutidas nas primeiras seções dessa pesquisa. Alguns apontamentos sobre o conjunto de problemas relacionados ao espaço foram realizados, porém de maneira sucinta. Apresentou-se que o brincar, além de um fenômeno cultural, é reconhecido por lei como um direito da criança. Na Constituição Federal do Brasil (1988) a criança tem direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Nesta perspectiva, de que maneira ela se apropriaria do espaço público para vivenciar o lazer, a cultura e a comunidade? Para identificar fatores que têm maior influência nas transformações de brincadeiras infantis, foi preciso entender de que maneira o espaço poderia ter influência no brincar infantil na atualidade.

Sendo assim, a presente seção propõe uma discussão sobre as brincadeiras infantis e sua relação com as ruas da Cidade de São Paulo contemporânea, especificamente nos Distritos Municipais da Penha e do Cangaíba, a partir de autores que abordam a questão espacial nas metrópoles, o crescimento da Cidade, a falta de urbanidade, a automobilização marcante, os discursos sobre insegurança, e o lugar da criança neste cenário, dentre outras considerações, incluindo projetos com o propósito de devolver o espaço público para a criança. Se o espaço for apropriado para a criança, ele será ideal para o adulto.

4.1 DISTRITOS DA PENHA E DO CANGAÍBA

Essa pesquisa aborda as brincadeiras infantis coletivas no contexto urbano da Cidade de São Paulo na atualidade, em comparação com o período de 1930 a 1960, aproximadamente. O foco da análise está em seus bairros ou Distritos Municipais conhecidos por Penha e Cangaíba, na região Leste da Capital. Para tal análise foi preciso localizar estes dois distritos a partir da história e expansão da Cidade de São Paulo. Por isso, alguns dados dos estudos de Langenbuch (1971) foram utilizados para compor a argumentação sobre São Paulo e seus subúrbios no final do século XIX e início do XX. Não serão mencionados aspectos específicos da fundação da Cidade, mas sim alguns momentos importantes de sua expansão, principalmente após a chegada da ferrovia (século XIX). Adiante serão mostrados também dados gerais (antigos e atuais) da Penha e do Cangaíba.

De acordo com Langenbuch (1971), em 1874 a área metropolitana da Capital de São Paulo era formada por duas cidades, três vilas e oito freguesias. As Cidades de Jundiaí e Mogi das Cruzes; as Vilas de Cotia, Parnaíba (Santana de Parnaíba), Santo Amaro, e as Freguesias Conceição de Guarulhos (Guarulhos), Juqueri (Mairiporã), Nossa Senhora do Ó (Freguesia do Ó), Penha de França (Penha), e São Bernardo do Campo. A Freguesia da Penha era um centro de peregrinação, tradição que o atual bairro tenta conservar, apesar de seu evidente enfraquecimento. De acordo com Langenbuch (1971) “Através da função religiosa, a Penha mantinha ligações muito estreitas com a Capital, tendo sido, provavelmente, o aglomerado dos arredores mais diretamente com ela relacionado” (p. 52). Muitos dos idosos entrevistados nessa pesquisa citaram as festas religiosas que eram muito frequentadas por eles durante sua infância.

Com efeito, além da grande afluência de romeiros, notadamente nas festas de setembro (sobretudo no dia oito), a imagem de Nossa Senhora da Penha foi várias vezes levada em procissão à Cidade de São Paulo, mormente quando epidemias de varíola ou secas atormentavam seus habitantes, que então dirigiram suas preces e promessas à milagrosa Senhora (LANGENBUCH, 1971, p. 52).

Langenbuch (1971) citou que no período de 1915 a 1940 houve o início da metropolização da Cidade de São Paulo. Naquele contexto a Cidade mantinha significativo crescimento, atestado pelo aumento da população, que passou de 579.033 mil (1920) para 1.294.223 milhões de habitantes (1940). Muitos dos antigos bairros isolados foram justapostos novos loteamentos que prolongaram suas funções, como no caso da Penha, que foi prolongada à Leste pelas vilas Santana, Centenário e Esperança. O ônibus surge como novo veículo de transporte coletivo, e suas linhas dobravam as de bonde. Aparecem os loteamentos entre a Penha e São Miguel, entre eles, Vila Mesquita, Vila Londrina, Jardim Piratininga, Vila Rui Barbosa, Jardim Matarazzo. Esses loteamentos suburbanos preparavam caminho para a futura expansão paulistana.

Já nos referimos ao fato que durante o período de 1915-1940 tem início efetivo o desenvolvimento suburbano de caráter residencial. Este processo já assume apreciável dimensão, nesta fase, formando-se expressivos subúrbios residenciais, ao mesmo tempo que os subúrbios industriais veem nascer e se expandir, em torno de si, conspícuas áreas residenciais operárias (LANGENBUCH, 1971, p. 146).

A partir deste trecho é possível localizar a região da Penha e do Cangaíba no processo histórico da Cidade de São Paulo. Nos relatos das entrevistas dos idosos sobre as brincadeiras de infância, os aspectos da vida social, econômica e paisagística revelam os bairros como locais com pouquíssima urbanização, compostos por ruas de terra, sem iluminação, presença de chácaras, rios, lagoas, e muito “mato”. Mencionaram também a ocupação profissional de

seus pais, dentre as quais o ofício na indústria têxtil, o trabalho com costura, ou mesmo o exercício nas ferrovias. Naquele período ocorriam brincadeiras coletivas no espaço que hoje seria incomum, a rua. Por seu caráter residencial, as ruas dessas duas regiões eram tranquilas e com a ausência de automóveis, porém muitos idosos citaram a presença do ônibus e acidentes com crianças em algumas vias na época.

Ainda no início do século XX, houve o desenvolvimento do serviço de ônibus entre São Paulo e “subúrbios-estação” (p. 156), estes núcleos foram gerados através da ferrovia e do desenvolvimento do serviço de ônibus. Os ônibus entre São Paulo e os “subúrbios-estação”, aqueles formados a partir das estações de trem, passavam por bairros periféricos de São Paulo que não podiam ser atingidos pelo trem, contribuindo para formação de novos núcleos. Como exemplo o autor citou as ligações entre Penha-São Miguel e Penha-Vila Matilde, cujas relações iriam adquirir a importância do papel do “subcentro” que vários bairros passam a assumir. Entre 1935 a 1939, por exemplo, partiam ônibus suburbanos do bairro da Penha para Guarulhos, São Miguel, Vila Esperança, Jardim Popular e Vila Matilde. Dessa forma a Penha passa a ser um “subcentro”, por onde se faz ligações com locais mais distantes.

Nesses bairros os moradores suburbanos, que se serviam dos aludidos ônibus, tinham que fazer baldeações para outra condução (bonde ou ônibus) a fim de atingir a cidade [...] de qualquer modo, através da interrupção de viagem que provocava, o sistema suburbano de ônibus constitui mais um fator a conferir uma vocação de centralidade a alguns bairros periféricos paulistanos, que posteriormente iriam evoluir ao status de “subcentros”, destacando-se neste particular: Penha, Pinheiros, Lapa, e em menor escala Santana (LANGENBUCH, 1971, p. 160).

A partir dos relatos dos idosos nota-se a importância destes trechos de ligação por ônibus que auxiliaram no deslocamento da população para seus locais de trabalho, sendo que muitos até então preferiam se deslocar a pé devido à precariedade do transporte. Muitos se deslocavam de ônibus até o ponto final na Penha e de lá partiam de bonde com destino a “Cidade de São Paulo”, hoje conhecida por “Centro da Cidade de São Paulo”, mas que na época era comumente chamada de “Cidade”. Até hoje estes idosos reconhecem o centro da Cidade de São Paulo apenas como “Cidade”.

De acordo com Langenbuch (1971) a partir de 1940 houve a grande metropolização da Cidade de São Paulo, com um aumento populacional que em 1940 atingia 1.311.133 milhões habitantes, em 1950 eram aproximadamente 2.154.669 milhões de habitantes, em 1960 eram 3.709.111 milhões de habitantes, e em 1966 eram aproximadamente 5.115.856 milhões de habitantes, um grande salto populacional desde 1940. No período anterior os ônibus possibilitaram a ocupação de alguns loteamentos a poucos quilômetros de bairros periféricos,

surgindo assim núcleos chamados de “subúrbios-loteamento”, como Vila Esperança, Vila Carrão entre outros. Mas nesse novo período, a partir de 1940, foram locais incorporados pela extensão da Cidade de São Paulo. Conforme o autor, “Novas ‘vilas periféricas’ se desenvolveram a partir de 1940 a uma distância um pouco superior a daqueles núcleos, apoiando-se igualmente na circulação rodoviária” (p. 196). É o caso do Distrito do Cangaíba, que foi absorvido pela expansão urbana e pode-se dizer que surgiu a partir do processo de circulação de ônibus que originou outros núcleos que faziam ligação com bairros periféricos, como a Penha, que depois integraram a Cidade de São Paulo. Este é o único trecho de seu estudo que o autor cita a região do Cangaíba.

Um dado muito importante dos estudos de Langenbuch (1971) são os registros populacionais dos bairros da Cidade de São Paulo. Por exemplo, é possível ter a variação populacional do Distrito Municipal da Penha de 1940, 1950 e 1960. Em 1940 a Penha contava com uma população de aproximadamente 43.991 mil pessoas, já em 1950 cresceu para 82.814 mil, e em 1960 aumentou para 149.179 mil habitantes. Pode-se dizer que a partir de 1940 houve uma expansão metropolitana que supera o período anterior (1915 até então), provocando a urbanização e suburbanização de extensas áreas.

A porção da cidade já urbanizada em 1940 conhece uma acentuada compactação; os loteamentos aí compreendidos passam a ser intensamente edificados. A proporção dos lotes não ocupados diminui sensivelmente por toda a parte. O crescimento vertical é intenso em várias partes da cidade (LANGENBUCH, 1971, p. 257).

Nota-se que o Distrito da Penha possui relevância dentro do contexto histórico da Cidade de São Paulo, e com o tempo fez surgir novos bairros ao seu redor, como o Cangaíba que hoje foi elevado a distrito administrativo do Município de São Paulo. Estas regiões passaram por grandes modificações que acompanharam o crescimento de São Paulo. Pode-se dizer então que Penha é um antigo bairro que possuía fortes ligações com o Centro da Cidade de São Paulo no passado, principalmente como local religioso, além de ser um subúrbio dormitório e local de passagem para viajantes. A Penha acompanhou o crescimento da Cidade de São Paulo e em 2010 contava com 127. 820 mil habitantes de acordo com a Secretaria Municipal de Coordenação das Subprefeituras. Já o Distrito Municipal do Cangaíba no mesmo ano contava com uma população de aproximadamente 136.623 mil habitantes (SÃO PAULO, 2014).

Por ser um aglomerado da época colonial, o Distrito da Penha possui mais fontes históricas do que o do Cangaíba, que é uma região mais recente (desenvolveu-se a partir de 1940). Um dos parques referenciais encontrados está no estudo de Ponciano (2001). De acordo

com este autor, o nome Cangaíba é de origem tupi e significa "cabeça ruim" ou "dor de cabeça". O Distrito foi crescendo a partir do século XX, sendo que em suas origens era um local típico da classe média paulistana da região leste e teve sua expansão graças à migração japonesa, italiana e espanhola. Antes do bairro havia imensas chácaras, que foram loteadas a partir das décadas de 1920/1930, e novas vilas foram surgindo, dentre elas a Vila Londrina, Vila Rui Barbosa e Vila Mesquita. Com o crescimento do Distrito do Cangaíba, a partir da década de 1960 outros bairros foram surgindo nas imediações. Segundo Ponciano (2001), o Cangaíba está localizado próximo ao antigo Bairro da Penha fato que favoreceu seu desenvolvimento. O autor citou que o bairro está se verticalizando com a construção de prédios e que um atrativo forte seria a localização próxima da Rodovia Ayrton Senna, como também o Município de Guarulhos.

Mapa 1- Localização dos Distritos Municipais da Penha e do Cangaíba na Região Metropolitana da Cidade de São Paulo 2013

Fonte: GOOGLE MAPS (2013), adaptador por Daniela Signorini Marcilio, 2015.

O mapa 1 apresentou o Distrito Municipal da Penha e do Cangaíba na mancha urbana da Metrópole de São Paulo. A Penha está aproximadamente a dez quilômetros de distância em relação à Sé, no Centro da Capital, e o Cangaíba a cerca de 15 quilômetros do Centro da Cidade. Nota-se a presença de uma vasta e expressiva área verde dividindo o Distrito do Cangaíba pela metade. Esta região compreende o Parque Ecológico do Rio Tietê, um amplo complexo de lazer e de natureza para a população que reside em suas proximidades. É um local que foi citado pelos idosos como um atrativo para pescarias, natação e brincadeiras

diversas, e pelas crianças de hoje como uma alternativa de passeio aos finais de semana. As práticas do Parque Ecológico não são mais as mesmas que foram no passado, pois antes ele não possuía a categoria de parque, sendo uma várzea do Rio Tietê, porém ainda possui importância para o lazer da população local, incluindo as crianças. O mapa 2 apresenta a localização aproximada dos Distritos.

Mapa 2 - Localização aproximada dos Distritos da Penha e do Cangaíba 2002

Fonte: ATLAS AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO (2002), adaptado por Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Observa-se que os Distritos Municipais limítrofes à Penha são: Cangaíba, Ponte Rasa e Artur Alvim, Vila Matilde, Tatuapé e Vila Maria. Já os Distritos Municipais limítrofes do Cangaíba são: Penha, Ermelino Matarazzo e Ponte Rasa. Tanto a Penha quanto o Cangaíba fazem divisa com o Município de Guarulhos. É possível identificar a região do Parque Ecológico do Tietê de forma aproximada, sendo que na legenda é apresentada como “Parque Estadual”. Entre a Penha e o Cangaíba, justamente no limite entre os dois distritos, encontra-se o Parque Linear Engenheiro Werner Eugênio Zulauf, conhecido como “Parque Tiquatira” ou apenas “Tiquatira”, que no mapa não foi identificado. Este parque compreende uma área de 320.000 mil m², localizado ao longo da Avenida Governador Carvalho Pinto. Este parque existe há menos de 35 anos e também possui uma função semelhante à do Parque Ecológico do Tietê: abrigar as águas dos rios. A seguir é possível identificar a área correspondente ao

Parque Tiquatira, as avenidas Governador Carvalho Pinto e sua localização no Município de São Paulo.

Mapa 3 - Parque Linear Engenheiro Werner Eugênio Zulauf, Tiquatira 2015

Fonte: GOOGLE MAPS (2015), adaptado por Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Têm-se três tipos de mapas: o Município de São Paulo, os Distritos da Penha e do Cangaíba e a localização do Parque Linear Tiquatira. Além disso, o mapa do Parque Tiquatira trouxe informações detalhadas a partir dos marcadores que representam locais de práticas esportivas e de lazer. Nesse momento foi interessante apresentar os seguintes pontos de referência: pista de *skate*, pista de caminhada, locais comuns para andar de bicicleta e empinar pipa, área de parque infantil, quadras e campo de futebol, espaço para eventos diversos aos domingos e datas especiais. Estas informações são relevantes uma vez que será exibida mais adiante a importância que este Parque exerce para a população local, inclusive para as crianças.

Contudo, como se trata de uma comparação com o passado, interessou-se em trazer um mapa da região na década de 1950, período no qual os idosos, que foram as crianças de ontem, se apropriavam do espaço da Penha e do Cangaíba, sendo que este último não apresentava uma área bem delimitada. A partir de um mapa antigo da Cidade de São Paulo nota-se como era a região que os idosos entrevistados exploravam quando crianças. Infelizmente o mapa não apresentou toda a área do Cangaíba, mostrando que ela seria uma extensão do bairro da Penha de França. Foi possível localizar as Ruas Coronel Meireles,

Mapa 5 - Rendimento domiciliar *per capita* no Distrito da Penha e do Cangaíba 2010

Fonte: BRASIL (2010), adaptado por Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Com este mapa foi possível compreender as diferenças em relação à renda *per capita* entre moradores da Penha e do Cangaíba. Algumas áreas do Cangaíba possuem rendas inferiores, entre R\$ 255,01 a R\$ 510,00 reais, e de R\$ 127,51 a R\$ 255,00 reais por pessoa. Mesmo assim o Cangaíba apresenta rendas de R\$ 510,00 a R\$ 794,00 reais e de R\$ 794,67 a R\$ 1.200,00 reais. A maior parte da renda *per capita* dos moradores da Penha está entre R\$ 794,67 a R\$ 1.200,00 reais, e de R\$ 1.200,01 a R\$ 5.000,00 reais. Em relação com o Município de São Paulo, ambos os Distritos apresentam rendas inferiores a R\$ 5.000,00 reais, registradas nas áreas mais centrais, ao sul e a oeste da Capital. Sendo assim, percebe-se que a Penha mantém um nível socioeconômico um pouco melhor que o Cangaíba. Estes dados indicam o perfil das famílias das crianças observadas ao longo dessa pesquisa, que pode influenciar os tipos de brincadeiras infantis praticadas.

A partir das informações apresentadas, compreende-se que tanto a Penha quanto o Cangaíba tiveram um salto no crescimento urbano e populacional entre o final do século XIX e início do XX, destacando a passagem de bairro a Distrito Municipal da Cidade. A intenção de expor o panorama histórico da Capital de São Paulo se deu pelo fato de ser a região escolhida para análise das brincadeiras. Os dados e informações levantados a partir dos estudos de Langenbuch (1971) e Ponciano (2001), foram importantes para trazer um pouco da configuração do lugar em que os idosos viveram, para assim entender os processos que originaram os espaços que hoje estão disponíveis às crianças. Com os dados e mapas desse

tópico foi possível ter uma noção geral da localização dos Distritos Municipais da Penha e do Cangaíba na Cidade de São Paulo, assim como sua posição econômica que pode interferir nos tipos de brincadeiras desenvolvidas pelas crianças.

4.2 VIDA DE BAIRRO

Igual a como quando eu passo no subúrbio. Eu muito bem, vindo de trem de algum lugar. E aí me dá como uma inveja dessa gente. Que vai em frente sem nem ter com quem contar. São casas simples com cadeiras na calçada. E na fachada escrito em cima que é um lar. Pela varanda, flores tristes e baldias. Como a alegria que não tem onde encostar. (BUARQUE, C; MORAES, V., 197-?)

Esse tópico tem como intuito refletir sobre a existência de uma vida de bairro que teria se perdido na atualidade. Uma vida retratada pela música interpretada por Chico Buarque “Gente humilde” em que há “casas simples com cadeiras na calçada”. Portanto, serão abordados aspectos sobre os contatos e relações sociais que existiam entre vizinhos num passado recente na Cidade de São Paulo, conforme relatos dos idosos. As Festas Juninas eram realizadas e organizadas por vizinhos e muitas mulheres se reuniam no final da tarde nas calçadas para conversar após finalizarem suas tarefas diárias. Para alguns autores estas práticas desapareceram na Cidade de São Paulo.

Seabra (2003), defendeu a ideia de que os bairros não existem mais na Cidade de São Paulo. Diferente do que ocorria no passado, hoje haveria uma ausência de pertencimento ao lugar, de apropriação do espaço, de identificação com a história, ausência de relações de vizinhança, além da perda do poder de influência da Igreja Católica, que “concorre” com outras formas de religião. Pode-se relacionar este fato com a própria influência que a Igreja Católica exercia no bairro da Penha no passado e que está cada vez menor. Para a autora é como se os bairros tivessem se transformado em apenas mais um fragmento da Metrópole. As pessoas têm relações externas ao bairro, seja pelo trabalho, pelo estudo ou até mesmo pelo lazer, neste sentido, mantêm relações externas e não disfrutariam do cotidiano do bairro.

Diferente do que se observou nos depoimentos dos idosos, que no passado tinham fortes ligações com o bairro e seus vizinhos, fatores que refletiam em diversas áreas da vida, seja no lazer, na religião e nas relações sociais, mesmo trabalhando em áreas distantes. Por exemplo, nos seus momentos de lazer os idosos frequentavam os cinemas, os parques de diversão, as praças, as áreas com vegetação para piquenique, o circo, e também disfrutavam das festas religiosas, Juninas e de Carnaval no interior de seu bairro e redondezas, como será apresentado em seções futuras.

Na atualidade com o crescimento da Cidade de São Paulo e de seus bairros, as opções se ampliaram e muitas pessoas passam a ter seu lazer fora do bairro, seja visitando um cinema de um *shopping* ou um parque mais distante. Outro fato mencionado por Seabra (2003) tem relação com as próprias mudanças tecnológicas disponíveis à população urbana: “As tecnologias do urbano, como por exemplo, o automóvel, a televisão, os vídeos... colonizaram a vida cotidiana, reforçando as separações, que tendem a ser tornar mais abstratas que reais” (p. 31). Deste modo, a urbanização trouxe com ela transformações no modo de vida e nas relações cotidianas, que segundo a autora se tornaram mais abstratas do que reais.

Segundo Seabra (2003), existiu um tempo próprio do bairro: “foram as formas de emprego do tempo nas fábricas, com a industrialização, que criaram, no bairro, as condições para a existência de um tempo lúdico que, na sua singeleza, fundiu a reza e a festa” (p. 50), portanto, este tempo não existiria mais, porque as relações cotidianas são outras, diferentes e fragmentadas. Para a autora o bairro é um nível da prática social que possui um sentido de qualidade de vida a partir das experiências vividas e de identidade:

[...] este nível da prática social, compreendido por relações de vizinhança, de compadrio e de parentela, inscrevendo-se no espaço, permitiu que se formasse um âmbito de relações de qualidade a partir de experiências vividas. É por isso que seria este o melhor nível, um lugar privilegiado para refletir sobre o embate entre as práticas que confrontam qualidade e quantidade; estas, que concebem, racionalizam, medem e exercitam a métrica do espaço, fruto de concepções racionalizadoras, as quais iriam subverter irremediavelmente os modos de vida na modernidade (SEABRA, 2003, p. 2).

A partir do convívio do bairro é possível refletir sobre as transformações trazidas pela modernização, pela técnica e pela racionalidade. Talvez um ambiente como o de bairro pudesse potencializar a capacidade de perceber os problemas da grande cidade e de que forma eles podem transformar o cotidiano do bairro. De acordo com Kowarick (2009), desde o início dos anos de 1970 surgiram grupos e associações que discutiam a situação dos moradores (principalmente trabalhadores e operários das fábricas) de numerosos bairros das periferias, a partir da ação da Igreja Católica por intermédio das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), associações de jovens, dentre outros grupos. De acordo com Kowarick (2009) “[...] as pessoas passaram a se reconhecer, a perder o medo de pensar e agir e, de forma ainda embrionária e fragmentada, começaram a esboçar um campo de resistência e organização popular” (p. 38). Nesse sentido, foram nesses locais que se iniciaram lutas contra o autoritarismo político e por isso este trecho foi citado, para destacar a importância do bairro da periferia, com o apoio da Igreja católica, para a formação de grupos sindicais e de

participação popular, possuindo ligação com as ideias de Seabra (2003) sobre o bairro como um espaço privilegiado para refletir sobre o embate entre as práticas.

[...] o bairro apareceu, no processo de urbanização, como uma entidade sociocultural muito diversa, portadora de uma identidade que lhe ia sendo atribuída de fora, ou seja, do contexto da cidade. O que só era possível porque o bairro se integrava aos processos gerais da cidade, que paulatinamente moldavam um modo de vida de urbano (SEABRA, 2003, p. 1).

De acordo com a passagem, entende-se que no início da urbanização, o bairro era visto como uma unidade sociocultural diversa e era reconhecido pela sua identidade por quem era de fora daquele ambiente, e que o bairro, por mais distante que ficasse do centro, possuía relações com a cidade, neste caso com a Cidade de São Paulo. Mas, segundo Seabra (2003), os avanços da urbanização estão colocando em risco as características dos bairros e estes passam a ser fragmentos dispersos dos velhos bairros e um entrave para o desenvolvimento da cidade, pois não são funcionais comparados ao restante do município. O que restaria desse processo seria um resíduo dos velhos bairros sob uma forma urbana que tenta transformá-los em espaços funcionais, ou seja, para atender a chamada por ela de “reprodução do capital”.

No urbano sucedem-se, quase indefinidamente, espaços super, hiperfuncionalizados, numa sequência de homogeneidades geralmente sistêmicas, que formam as pesadas estruturas urbanas, as quais, ao se sobreporem às formas pregressas de uso do espaço, como aquelas da cidade com seus bairros, fragmentam-nas. Sendo que os fragmentos dispersos dos velhos bairros, permanecendo como residuais, não expressam homogeneidade alguma, não são funcionais e, ao contrário, quase sempre funcionam como entraves à mobilidade geral exigida pela urbanização (SEABRA, 2003, p. 8).

Seabra (2003) procurou descrever um conceito de bairro, mas se deparou com diversas noções, dentre as quais o discurso bucólico, o discurso do setor imobiliário, e as representações de memória e história do bairro. A ideia de bairro se realizaria apenas no vivido, nas práticas do espaço que combinam trajetos cotidianos até a cordialidade dos comerciantes. No passado os idosos mencionaram situações de convívio, de troca de favores entre vizinhos, encontros para brincadeiras, conversas entre as donas de casa, além de reuniões simplesmente para assistir televisão, uma vez que o aparelho só estava disponível em pouquíssimos lares.

De acordo com Mayol (1996), “bairro” seria lugar em que se manifesta engajamento social e uma arte de conviver com pessoas que estão ligadas pela proximidade e repetição, ou seja, vizinhos, comerciantes, dentre outros. A convivência é que garante essas relações, e os indivíduos contribuem para o coletivo. Mas essa convivência não é gratuita, sendo que a

contrapartida seria um contrato social que permite a vida cotidiana, a boa convivência. O trecho abaixo remete a importância do bairro desde a infância para a história do sujeito.

A prática do bairro é desde a infância uma técnica do reconhecimento do espaço enquanto social; [...] assinatura que atesta uma origem, o bairro se inscreve na história do sujeito como a marca de uma pertença indelével na medida em que é a configuração primeira, o arquétipo de todo o processo de apropriação do espaço como lugar da vida cotidiana pública (MAYOL, 1996, p. 44).

Para Certeau (1994) os “lugares vividos” seriam “como presenças de ausências”, se remetendo ao fato de lugares serem identificados pelas lembranças do passado. Como exemplos, alguns locais que antigamente eram reconhecidos por outros nomes foram lembrados pelos idosos entrevistados para esse trabalho: “Aqui era o campo de futebol de várzea, no qual brincávamos quando crianças”, ou “Antigamente aqui era a chácara do Chaim”, ou então “Aqui era a Mata do Alemão”. Para este autor os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si:

Os lugares são histórias fragmentárias e isoladas em si, dos passados roubados à legibilidade por outro, tempos empilhados que podem se desdobrar mas que ali antes como histórias à espera e permanecem no estado de quebra-cabeças, enigmas, enfim simbolizações enquistadas na dor ou no prazer do corpo (CERTEAU, 1994, p. 189).

É na busca por relatos sobre os lugares que a pesquisa também voltou atenção. A partir destes relatos, ou destas histórias, foram avaliados os espaços e lugares do brincar do passado em relação com o seu crescimento na atualidade. É importante ouvir e refletir sobre o conjunto de narrativas e histórias para compreender a vida cotidiana do passado e atual. O brincar no espaço público, em especial na rua, faz parte das narrativas dos idosos, mas será que fará parte das narrativas no futuro? Em que momento ele está sendo praticado?

O que se sugere a partir das ideias anteriormente apresentadas é pensar em como possibilitar o uso do espaço pela criança no contexto urbano da Cidade de São Paulo. Refletir por que não há mobilização pela defesa do brincar na rua, ou no espaço público, ou por que o planejamento urbano não visa o uso do espaço pelas crianças. Quais seriam as iniciativas que tratam do espaço para a criança? Muitas correspondem à criação ou requalificação de parques, praças e *playgrounds*, mas em que momento a população se apropria desses espaços? Existem mobilizações dos moradores em busca de espaço para a criança?

Na Cidade de São Paulo há um projeto baseado em modelos exteriores chamado de “Rua de lazer”, que será tratado com mais apreço em tópico futuro. O que se pode adiantar é que neste projeto algumas ruas da Cidade, em especial da periferia, são fechadas para o uso pedestre, geralmente nos finais de semana. Sem a circulação dos carros, a rua pode ser

utilizada por crianças e adolescentes. Mas, para que exista a rua de lazer, é preciso que haja organização dos moradores e solicitação ao órgão público responsável. É necessário um interesse coletivo sobre esta temática. A proposta das ruas de lazer poderia ser considerada uma forma de resistência, uma vez que os moradores que se organizam para solicitar que a rua seja liberada do trânsito aos finais de semana, principalmente aos domingos, mas seria esta alternativa boa o suficiente para que crianças possam desfrutar do espaço público da Cidade? E nos outros dias da semana? As ruas de lazer poderiam ser consideradas como uma possibilidade de brincadeiras infantis de rua na região urbana da Cidade de São Paulo, mas ainda é preciso alternativas atuando em conjunto com as ruas de lazer.

Conforme já mencionado, o Parque Tiquatira, entre a Penha e o Cangaíba, é bastante utilizado nos finais de semana, principalmente no domingo, em que ocorre a “feirinha”, com barracas gastronômicas, artesanato e montagem de pula-pula e piscina de bolinha para as crianças. O Parque divide-se em áreas com diferentes usos, como pista de *skate*, pista de caminhada, parque infantil, Clube Escola, campo de futebol e áreas livres para diferentes usos. A população se apropria destas áreas predominantemente nos finais de semana, sendo que há crianças e adolescentes empinando pipas, andando de bicicleta e brincando no parque infantil. Mas, ao longo da semana, com exceção da pista de caminhada, as demais áreas do parque ficam praticamente vazias. O uso contínuo dessa área depende de seus moradores, assim como da sazonalidade, pois em épocas de férias (meses de dezembro a janeiro) e no horário brasileiro de verão é possível ver pais acompanhando seus filhos no Parque durante a semana. Muitos dos idosos entrevistados relataram que as crianças hoje não utilizam os espaços públicos por que os pais não acompanham seus filhos. Neste exemplo, o problema ultrapassa o âmbito do espaço e permeia o cotidiano e o estilo de vida das famílias.

A partir das discussões apresentadas sobre a história dos subúrbios, sobre a identidade presente nos bairros, é possível pensar em algumas possibilidades para as brincadeiras infantis coletivas no espaço público urbano dos Distritos da Penha e do Cangaíba, na Cidade de São Paulo. No próximo tópico haverá uma discussão referente à questão da segurança nas grandes cidades.

4.3 SEGURANÇA NAS GRANDES CIDADES

Quando se pensa em brincadeiras infantis na atualidade nas grandes cidades algumas imagens surgem, dentre elas os parques infantis, *playgrounds* e *shoppings centers*. Contrapondo este tipo de visão, como foram para as crianças do passado as brincadeiras na

cidade? Possivelmente não havia planejamento para parques e *playgrounds* e as crianças brincavam em seus quintais e nas ruas da cidade. Mas e a questão da segurança, interfere nas brincadeiras infantis? No passado havia mais segurança? Essas reflexões estão lapidando os rumos da pesquisa, e a seguir serão apresentadas algumas ideias sobre a questão da confiança, incluindo uma análise das ruas, dos parques e dos *playgrounds*.

Para a ativista Jacobs (2009), que também teve atuação na década de 1970 em grandes cidades nos EUA, a segurança de uma cidade depende de suas calçadas. A segurança é feita não só pela polícia, mas também pelos próprios moradores da rua e por quem está passando por ela. A baixa densidade (pouca concentração de moradores em uma área) não é algo que a autora considera saudável, ou seja, que os subúrbios americanos, vistos por muitos como lugares seguros, na realidade não seriam. Ela classifica três condições para que haja segurança nas ruas:

- Nítida separação entre o espaço público e o espaço privado, isto é, a partir do momento que as ruas são dominadas pelos automóveis, elas estão sendo dominadas pelo privado, gerando conflitos.
- Existir os “olhos da rua”, ou seja, estes olhos são naturais e inconscientes, tanto dos moradores, quanto das pessoas que circulam pelas ruas, para que ela se torne mais segura.
- A calçada deve ter usuários transitando ininterruptamente, ou melhor, deve haver uma diversidade de pessoas circulando pelas calçadas.

De acordo com Jacobs (2009), é importante que os edifícios tenham relação com a rua para que possa existir a vigilância natural, consciente e inconsciente das pessoas. A autora propôs o conceito de “balé das ruas”, em que vários atores sociais com diferentes propósitos saem às ruas em horários diversificados. Para ela, ruas com certo nível de movimentação de pedestres tendem a ser mais seguras, sendo que ruas desertas não atraem a atenção e acabam se tornando mais inseguras. Pessoas gostam de observar pessoas e muitos observam o movimento de suas janelas.

Até o momento nota-se a dimensão que as modificações urbanísticas apresentam em relação às brincadeiras de rua das crianças de uma cidade grande, neste caso na Capital Paulista. Uma vez que suas ruas perdem a função de circulação pedestre e convivência social, de alguma maneira as próprias pessoas também deixaram de utilizar as ruas da Cidade. Seguindo a argumentação de Jacobs (2009), as ruas dos Distritos Municipais da Penha e do Cangaíba estariam perigosas principalmente por que as pessoas deixaram de circular nelas, e a violência e a insegurança seriam reflexo desse “abandono” do espaço público. Mas em que

medida as concepções desta autora sobre a segurança podem ser aplicáveis à realidade paulistana? Este é um fato que não pode ser comprovado, porém nota-se nos discursos das crianças e das famílias um afastamento da rua devido à presença de automóveis e de “estranhos”. No passado nos Distritos da Penha e do Cangaíba, havia uma relação de bairro (SEABRA, 2003) entre as pessoas, que conheciam uns aos outros e que talvez a presença de um “estranho” criava certo alvoroço. Em contrapartida na atualidade, com o crescimento do bairro e as relações que as pessoas estabelecem fora de seu distrito municipal (trabalho e estudo), a presença de estranhos tornou-se algo comum, gerando uma sensação ainda maior de insegurança.

Os conceitos de Jacobs (que são da década de 1950 e 1960) seriam interessantes para refletir sobre os problemas urbanos da Cidade de São Paulo, mas não foi possível compreender de que maneira estes conceitos poderiam ser aplicados de fato, para que as ruas se tornem mais seguras. Além de um replanejamento urbano, a população teria que perceber até que ponto suas ações podem influenciar na configuração do espaço. Sendo assim, quando as pessoas passam a ocupar os espaços públicos, a sensação de insegurança diminui, uma vez que a diversidade se eleva.

Não se pode deixar de trazer as concepções de Bauman (2009) sobre o medo e a insegurança nas cidades, uma vez que este autor analisou conflitos entre globalização e identidades locais e como isso reflete na relação com a cidade. Também discutiu questões ligadas ao isolamento em condomínios fechados, ao mesmo tempo em que abordou o medo do estrangeiro, fato muito comum nas grandes cidades europeias.

Poderíamos dizer que a insegurança moderna, em suas várias manifestações, é caracterizada pelo medo dos crimes e dos criminosos. Suspeitamos dos outros e de suas intenções, nos recusamos a confiar (ou não conseguimos fazê-lo) na constância e na regularidade da solidariedade humana (BAUMAN, 2009, p. 2).

Neste sentido, o autor propôs que a sensação de insegurança é caracterizada pelo medo dos criminosos. Ademais, existe um mercado que se aproveita desta situação para vender produtos que oferecem “mais segurança”, como câmeras, sistemas de alarmes, vigilância 24 horas, vigilância particular, cursos de formação de segurança particular, dentre outros.

Bauman (2009) prossegue sua argumentação com a ideia de que haveria uma separação entre as pessoas da “primeira fila” e as da “última fila” (p. 8). As pessoas da primeira fila seriam aquelas normalmente ligadas às comunicações globais e à rede de trocas, já as pessoas da última fila seriam aquelas ligadas às “redes locais fragmentárias” (p. 8), utilizando a própria identidade como recurso para a defesa de seus interesses. “As pessoas da

‘primeira fila’ não se identificam com o lugar onde moram, à medida que seus interesses estão (ou melhor, flutuam) em outros locais” (p. 8). Neste sentido, compreende-se que as pessoas da primeira fila seriam aquelas que não se identificam com a cidade onde moram e fazem o possível para ter paz e liberdade para se dedicarem as suas próprias formas de entretenimento e de conforto. Esta população, de acordo com Bauman (2009), viveria num ciberespaço no qual se identifica “Eles não estão *interessados*, portanto, nos negócios de ‘sua’ cidade: ela não passa de um lugar como outro e como todos, pequeno e insignificante, quando visto da população privilegiada do ciberespaço, sua verdadeira - embora virtual – morada” (p. 9, grifo do autor).

Mas é preciso discorrer também sobre as pessoas da “última fila”. O seu mundo é exatamente o contrário das pessoas da primeira fila, de acordo com Bauman (2009). Elas estariam fora das redes mundiais de comunicação, diferente das pessoas da “primeira fila”, e estariam condenadas a permanecer no lugar e espera-se que sua atenção se volte para as questões de sua localidade. “Para eles, é dentro da cidade em que moram que se declara e se combate a luta – às vezes vencida, mas com maior frequência perdida – para sobreviver e conquistar um lugar decente no mundo” (p. 9). Neste sentido, estas pessoas a que o autor se refere são as que possuem menos possibilidades, as pessoas simples, os excluídos, sendo os únicos a manterem seus laços com a localidade, com o lugar onde moram, conservando suas identidades. Seriam aqueles que se apropriam dos espaços de seu próprio bairro, pois não têm condições e por vezes nem mesmo interesse em frequentar locais distantes de sua morada. Em muitos casos a arquitetura de algumas áreas da cidade transforma aquele espaço numa espécie de “santuário”, no qual muitas pessoas não se sentem pertencentes, como por exemplo, as pessoas da última fila.

A segregação das novas elites globais; seu afastamento dos compromissos que tinham com o *pupulus* do local no passado; a distância crescente entre os espaços onde vivem os separatistas e o espaço onde habitam os que foram deixados para trás; estas são provavelmente as mais significativas das tendências sociais, culturais e políticas associadas à passagem da fase sólida para a fase líquida da modernidade (BAUMAN, 2009, p. 9, grifo do autor).

Neste sentido, compreende-se que as pessoas da primeira fila fariam parte das chamadas por Bauman (2009) de “elites globais” (p. 9), que procuram se distanciar do restante da população, isto é, dos últimos da fila, dos que foram deixados para trás, excluídos, sendo esta uma tendência da modernidade que o autor chama de “líquida”. Então, qual seria a relação das concepções de Bauman com a segurança na Cidade de São Paulo? Que parte da população se identificaria com as pessoas da “primeira fila” e que, portanto não se apropriam verdadeiramente da Cidade. Estas pessoas abstêm-se do espaço público reduzindo assim a sua

diversidade, ampliando a sensação de insegurança na cidade. Em contrapartida as pessoas da “ultima fila”, que não têm condições de acessarem locais mais seguros, contentam-se com o espaço que restou desta cisão.

A partir das informações trazidas por Jacobs (2009) e Bauman (2009) foi possível ter uma visão que se diferencia dos discursos da mídia sobre a insegurança dos espaços, que muitas vezes passam à população uma ideia de que elas não devem sair de seus lares, que a rua é um lugar abominoso e ocupado por “estranhos”. Este discurso ou ideia sobre a rua não confere o mesmo sentido que os idosos relataram em que o “menino de rua” do passado era aquele que brincava e que descobria o mundo, diferente do “menino de rua” de hoje, que define as crianças que foram abandonadas por suas famílias e que habitam as ruas da cidade. Relacionando o discurso dos idosos do passado com o discurso dos pais e da mídia no presente, percebe-se que a rua era um local de encontro, de festas, de descanso e de prosa, e hoje também por vezes se tornou um local hostil, sujo e perigoso. Notou-se também a partir dos autores que o revés da insegurança é um fenômeno mundial, e que na Cidade de São Paulo é muito comum, uma vez que há uma desconfiança da rua e do espaço público em geral. Além disso, compreende-se que um fator que torna a rua mais ou menos perigosa é a ausência de pessoas, ou então da supressão de diversidade. O tópico seguinte trará informações importantes para compreender melhor as questões que envolvem a rua e seu significado.

4.3.1 Ruas, parques e *playgrounds*

Até o momento foi discutido sobre o crescimento da Cidade de São Paulo e a posição dos Distritos Municipais da Penha e do Cangaíba, a vida de bairro, assim como o tema da segurança. A Cidade cresceu rapidamente trazendo muitas transformações para o cotidiano da população, inclusive para as crianças, que no passado desfrutavam do espaço da rua para as brincadeiras e que hoje praticamente se perdeu. Mas existiriam ainda crianças brincando nas ruas dos Distritos da Penha e do Cangaíba? Estes dados serão apresentados na segunda parte da pesquisa e neste momento é preciso focar na questão da rua e de seu significado.

Sendo assim, qual seria o significado da palavra rua? De acordo com Lévy e Lussault (2003) a rua seria um local para circulação. Na realidade, as ruas são configurações complexas, pois elas associam funções de circulação e de *habitat* social (relações sociais diversas) se constituindo na forma mais elementar e mais corrente de espaço público. As ruas também são objetos frágeis: a redução unicamente à função de circulação, sobretudo se ela é

rápida e intensa coloca em perigo suas outras funções. Mais genericamente, a limitação a uma só função pode gerar consequências negativas, inclusive sobre a função aparentemente dominante como o comércio ou a residência.

Oliveira (2004) apresentou uma visão semelhante informando que “a rua é o espaço aberto, público e coletivo, lugar dinâmico onde todos se encontram, universo de múltiplos eventos e relações, enfim, é o elemento estruturador da cidade” (p. 74). Neste sentido, a rua é entendida como um local de caráter público e coletivo, onde é contato, encontro e onde as relações sociais se estabelecem. A transição deste significado para uma visão pejorativa da rua foi ressaltada pela autora, e esta diferenciação aparece nos discursos dos idosos, que falavam com muito orgulho a respeito de “suas” ruas.

A rua é o espaço público encontrado indiscriminadamente por toda a cidade. Ela é o espaço público que a criança encontra ao sair do espaço privado; é o espaço aberto que necessita ser apropriado pela comunidade. Devem existir regras para a sua utilização e segurança dentro da dinâmica da sociedade para melhorar a qualidade da vida urbana e para que a rua volte a ser um espaço público amigável com uma grande diversidade de funções que propicie os contatos, melhore as interações sociais e crie as condições para a presença de muitos adultos e de muitas crianças (OLIVEIRA, 2004, p. 78).

De acordo com estas premissas, para a autora a rua não é mais um espaço público amigável, das interações sociais e da diversidade. De fato grandes transformações converteram as ruas em espaços para a circulação de automóveis. Em seu trabalho Oliveira (2004) destacou a importância do espaço urbano para a formação (desenvolvimento) da criança, citando diversos exemplos dos efeitos do espaço aberto e da rua neste grupo. Para compreender melhor, é preciso apresentar a diferença entre espaço público e espaço privado, e entre espaço privado aberto e fechado.

Para Oliveira (2004), “espaço público é o espaço da sociedade, do uso coletivo, do reencontro do homem com a natureza, da troca de valores das crianças e dos adultos de várias faixas etárias, raças, crenças, etnias, culturas e classes sociais” (p. 69), isto é, é um espaço de participação comunitária, em que todos compartilham um espaço comum. A rua é um espaço público. Em contrapartida, o espaço privado “é aquele cujo uso é restrito a quem de direito” (p. 79), isto é, sua gestão não é exercida pelo poder público, tendo o seu uso restrito. O espaço privado divide-se em aberto e fechado. O primeiro está associado à espaços que envolvem a natureza, como *playgrounds*, clubes, centros esportivos e parques temáticos. Os fechados seriam os espaços cobertos, como a casa, o quarto, a brinquedoteca, o centro esportivo, cultural e de lazer. A autora relaciona a criança e suas brincadeiras com cada tipo de espaço e

acredita que a melhor experiência para ela se dá no espaço público. Em tópico adiante a questão do espaço da criança será retomada.

De acordo com Oliveira (2004), “atualmente, aumenta o número dos espaços exclusivos que levam à segregação” (p. 68). Mas que fatores levaram a segregação espacial? Para a autora foi o crescimento da cidade, a valorização econômica do espaço urbano e a crescente insegurança das pessoas, completando que o público mais afetado por estes espaços segregados são as crianças. Como exemplos de espaços segregados citou ruas particulares, condomínios fechados, *shoppings*, dentre outros. Para ela há uma diferença entre a criança que caminha na rua e a que não caminha, sendo explicada no próximo tópico. No momento pode-se dizer que ao caminhar pela rua a criança “trabalha os seus sentidos, o seu corpo, os seus sentimentos, a sua criatividade e a sua sociabilidade. A criança que não caminha pela rua geralmente passa de um espaço para outro sem estabelecer uma continuidade temporal entre eles” (p. 68). Isto é, além de não trabalhar os sentidos e a sociabilidade, a criança também perderia a noção de espaço e a identidade com o seu bairro.

Mas por que a rua perdeu uma série de funções? Para Oliveira (2004) decorreria do crescimento urbano, a falta de transporte público adequado e o aumento do uso do automóvel. Esse novo ambiente urbano teria grande influência sobre a formação (desenvolvimento) da criança, gerando consequência futuras em sua vida adulta. A autora se baseou no contexto urbano da Cidade de São Paulo.

Harvey (1992) em seu estudo sobre a transição da “Modernidade” para uma “Pós-modernidade”, citou alguns exemplos de como o espaço teria passado por algumas transformações. Vale mencionar observação feita por Bourdieu (2008) sobre os “códigos e símbolos de distinção social” (p. 83) que nascem da união do capital simbólico e a busca da riqueza simbólica. Isto pode ser relacionado com a ilusão de que viver em condomínios completos confere mais *status* e segurança. Além do gosto e do capital simbólico, o paradigma da informação e os novos processos sociais também exercem influência sob o espaço e o tempo. Foi este o tema que chamou atenção de Castells (2002), que desenvolveu o conceito de “espaço de fluxos” (p. 501). Para este autor a sociedade está construída em torno de fluxos: de capital, de informação, de tecnologia, de interação organizacional, de imagens, sons e símbolos, que são a expressão dos processos que dominam a vida econômica, política e simbólica. Portanto, o espaço de fluxos seria “a organização material das práticas sociais de tempo compartilhado que funcionam por meio de fluxos” (p. 501).

De acordo com Bauman (2009), há um confronto nas cidades contemporâneas e que pode ser mais ou menos acentuado, e que esta dinâmica é própria do que ele chamou de

“modernidade líquida”. Neste contexto, há uma batalha entre os poderes globais e as identidades locais, um conflito que não se encerra por tréguas. Este confronto que orienta a dinâmica da cidade na era da modernidade líquida.

As cidades contemporâneas são os campos de batalha nos quais os poderes globais e os sentidos e identidades tenazmente locais se encontram, se confrontam e lutam, tentando chegar a uma solução satisfatória ou pelo menos aceitável para esse conflito: um modo de convivência que –espera-se – possa equivaler a uma paz duradoura, mas que em geral se revela antes um armistício, uma trégua útil para reparar as defesas abatidas e reorganizar as unidades de combate. É esse confronto geral, e não algum fator particular, que aciona e orienta a dinâmica de cidade na modernidade líquida – de *todas* as cidades, sem sombra de dúvida, embora não de todas elas no mesmo grau (BAUMAN, 2009, p. 13, grifo do autor).

Retornando para a rua, para Jacobs (2009) as calçadas só têm significado se estão juntas com os edifícios e o mesmo pode-se dizer sobre as ruas, que também servem para outros fins além de suportar o trânsito de automóveis. Para ela os órgãos mais vitais de uma cidade são suas ruas, calçadas e espaços públicos. Na cidade pequena há mais pessoas conhecidas circulando pelas ruas e calçadas, já nas cidades grandes há “desconhecidos” transitando, principalmente pelo grande índice populacional e, de certa forma, estar rodeado de desconhecidos gera certa insegurança nas pessoas. Para a autora “O principal atributo de um distrito urbano próspero é que as pessoas se sintam seguras e protegidas na rua em meio a tantos desconhecidos” (p. 30).

De acordo com Jacobs (2009), a insegurança nas ruas não está atrelada apenas aos grupos minoritários e a lugares antigos da cidade, pois existem ruas seguras mesmo com a presença desta população marginalizada, assim como viver em regiões com pouca densidade também não garante segurança. “O problema da insegurança não pode ser solucionado por meio da dispersão das pessoas, trocando as características das cidades pelas características dos subúrbios” (p. 32). Neste sentido, a solução para uma vida mais segura não está na escolha de lugares mais afastados e com pouca densidade, mas sim de um melhor uso do espaço público, das ruas e das calçadas da própria cidade. Consequentemente, o isolamento num condomínio residencial não é entendido como uma melhoria na segurança da população, mas sim como um fator prejudicial para a cidade como um todo, uma vez que os muros isolam estes condomínios do restante da cidade.

Jacobs (2009) mencionou outro ponto importante que é o contato e a confiança no uso das calçadas. “A confiança na rua forma-se com o tempo a partir de inúmeros pequenos contatos públicos nas calçadas” (p. 60). Esta confiança surge das pessoas que param num bar, que trocam informações e conselhos com o dono do bar, da padaria, do jornaleiro, com outros fregueses destes locais, ou seja, interagindo com as pessoas que fazem parte do seu dia-a-dia.

Claro que estes contatos são dosados pelas pessoas envolvidas, e não impostos por elas nem por ninguém. A inexistência de confiança, segundo a autora, torna-se um problema para a rua. Uma boa vizinhança urbana consegue um equilíbrio entre a determinação das pessoas de ter um mínimo de privacidade e seu desejo concomitante de poder variar os graus de contato, prazer e auxílio mantidos com as pessoas que as rodeiam. Este equilíbrio é em grande parte constituído de pequenos detalhes manejados com sensibilidade e praticados de maneira tão informal que normalmente nem são percebidos.

Para retratar essas transformações no Distrito Municipal da Penha e do Cangaíba, a imagem 1 a seguir representa a Rua Betari na Penha dos anos de 1950 e de 2013. A imagem mais antiga (à esquerda) foi disponibilizada pelo Memorial da Penha de França, cuja autoria não foi identificada.

Imagem 1 – Rua Betari, Penha, 1950 e 2013

Fonte: MEMORIAL DA PENHA DE FRANÇA (1950) (esquerda), Daniela Signorini Marcilio (direita), 2013.

Na imagem 1, lado esquerdo, há uma rua de terra, com diversas moradias, calçada e a presença de pedestres, nesse caso utilizando a rua como um espaço para o jogo de futebol. Observam-se meninos com diferentes idades. O lado direito representa uma rua asfaltada, sem pedestres nas calçadas, muito menos em sua área central jogando futebol ou mesmo em circulação. É possível notar que as casas que estão à esquerda da rua permanecem as mesmas. Na imagem à direita os dois lados da rua servem de estacionamento para veículos e a faixa dupla contínua indica uma área de trânsito intenso, segundo a legislação de trânsito brasileira. Por interligar o centro comercial do bairro ao metrô e importantes vias, esta rua costuma ter um movimento muito grande de automóveis. Além disso, é um local que mescla edifícios comerciais com residências, sendo estranho que não se encontre crianças neste espaço. Aparentemente, a Rua Betari não é mais um lugar de contato, como foi há 64 anos, e agora ela é ocupada pelo automóvel e não mais pela bola de futebol.

Além das transformações urbanas, a presença da mãe dona de casa era importante para manter os filhos nas ruas. Em alguns depoimentos os idosos que viveram na Penha e no Cangaíba disseram que muitas vezes as mães “mandavam” seus filhos brincarem nas ruas para ter mais “sossego” dentro de casa. Muitos idosos relataram que as mães incentivavam o uso da rua, mas também do quintal das casas, que era amplo e composto por plantas, árvores e também por animais. Mesmo assim adianta-se nesta seção que a rua foi citada na maior parte dos depoimentos como o principal espaço de brincadeiras. É de se imaginar que uma casa com uma média de cinco crianças, entre irmãos, primos, vizinhos, correndo e brincando resultava em desorganização. Na falta de outros meios para prender a atenção das crianças, tais como brinquedos estruturados, televisão, computador, *videogame*, *tablet*, e *Internet* a única solução era as crianças ficarem na rua. Mesmo em suas casas as mães tinham controle dos seus filhos, pois sempre podiam ir ao portão para conferir se estavam em segurança. De acordo com o censo de 2010 do IBGE sobre mulheres responsáveis pelos domicílios, os dados apontam para um percentual de 33,0 % de mulheres no Brasil e o fato de haver mais mulheres trabalhando pode interferir nas brincadeiras infantis. Na ausência das mães em casa as crianças ficam sob a responsabilidade de outros parentes e instituições.

A partir das informações apresentadas até então foi possível compreender o sentido atribuído à rua nessa pesquisa, como um lugar de contato, de convívio e de circulação de pessoas. A partir do momento que a rua torna-se apropriada pelos automóveis de forma exclusiva, ela perderia então seu caráter essencial, sua função primordial que diz respeito às relações sociais. No que se refere à questão da segurança, para que as ruas sejam seguras é preciso que elas possuam um público diversificado e uma circulação contínua de pessoas. Além disso, o tópico trouxe informações importantes sobre a conjuntura atual da sociedade, com as ideias de Castells (2002) sobre o espaço de fluxos e Harvey (1992) acerca da pós-modernidade, indicando que o mundo está passando por grandes transformações as quais interferem nas relações das pessoas com a cidade. Outra questão controversa diz respeito à segurança prometida pelos *playgrounds*. Talvez os *playgrounds* tenham surgido justamente para substituir a rua como o espaço de brincar, sendo difundido a partir de um discurso de segurança.

De acordo com Oliveira (2004), os *playgrounds* são “espaços de brincar, permitem a troca de experiências entre as crianças que ali residem”, porém, informa que dependendo do número de crianças e da idade de cada uma este espaço pode ser pouco utilizado, não cumprindo sua função principal. Ela está se referindo aos *playgrounds* presentes nos condomínios residenciais, tão promovidos pelos anúncios da especulação imobiliária que

destacam a estrutura de lazer. Sobre os parques a autora fez menção aos temáticos, que possuem uma estrutura extremamente racional, que utilizam dinâmicas rítmicas, artificiais e com tempo cronometrado. Para ela estas estruturas inserem o “lazer como forma de consumo” (p. 81), além de serem espaços controlados.

Jacobs (2009) informou que as “gângues de rua” acabam utilizando os parques e os *playgrounds* como espaço para brigas e conflitos. As gângues de rua também estariam relacionadas com os conjuntos habitacionais da Cidade de Nova York, pois muitas nasceram nestes conjuntos, que são considerados relativamente seguros, pois são espaços cercados e que oferecem áreas de gramados, *playgrounds*, e ruas urbanas internas. Jacobs resume a principal mudança no brincar das crianças nestes conjuntos residenciais:

As crianças saem de sob os olhos vigilantes de uma grande quantidade de adultos para um lugar onde a proporção de adultos é baixa ou inexistente. Achar que isso representa um progresso em termos de educação infantil urbana é pura ilusão (JACOBS, 2009, p. 84).

Jacobs (2009) estudou grupos de crianças brincando nas calçadas das ruas sendo observadas por adultos de suas janelas, ou mesmo que estavam conversando nas calçadas. Já no *playground* próximo havia apenas dois garotos que estavam ameaçando golpear uma garotinha com seus patins e um homem alcoolizado dizendo que eles não deveriam fazer isso. Concluiu então que um local que foi construído para ser o mais seguro para as crianças e para tirá-las das ruas, na verdade era o que menos oferecia segurança. As ruas se apresentavam muito mais seguras que *playgrounds* ou parques nos exemplos da autora devido à observação natural dos adultos na calçada. Vale lembrar que nem todas as calçadas tem essa espécie de vigilância natural e a autora considerou que seja um problema que o planejamento urbano deveria corrigir. Além disso, calçadas pouco usadas não oferecem vigilância adequada para a educação das crianças, e também não serão seguras se tiverem uma vizinhança que troca de endereço de maneira constante. Outro aspecto que a autora pôs em questão é que não se pode afirmar que todos os parques e *playgrounds* são perigosos, mas que os que são mais saudáveis se situam em vizinhanças de ruas movimentadas e seguras e “onde prevalece nas calçadas um forte espírito de vida pública e civilizada” (p. 86).

Jacobs (2009) prossegue com exemplos de pátios construídos no centro das superquadras, assim as crianças estariam afastadas dos perigos da rua e sobre a vigilância dos moradores do conjunto habitacional. Superquadras são espaços presentes nos conjuntos habitacionais norte-americanos, na cidade de Nova York, por exemplo, e que foram avaliados pela autora nas décadas de 1950 e 1960. Sua crítica é a de que estes pátios são interessantes

para crianças com certa idade e a partir do momento que a criança cresce aquele lugar não oferecerá mais desafios para ela e passará a ser tedioso. A partir do momento que as janelas dos conjuntos estão voltadas para estes pátios, haverá muros cegos para as calçadas das ruas e estas, por sua vez, se tornarão sujeitas a perigos.

A segurança das calçadas, que não têm um fim específico, é substituída por uma forma de segurança específica para uma parcela específica da população, durante um curto período de sua vida. Quando as crianças ousarem ir mais longe, como se espera que façam e farão, elas estarão mal servidas, como todas as outras pessoas (JACOBS, 2009, p. 87).

O que a autora apresentou neste trecho corresponde ao que ocorre em muitos condomínios fechados da Cidade de São Paulo. Muitas vezes suas torres estão voltadas para um pátio ou o que eles chamam de praça, e com isso as crianças estariam sendo vigiadas por adultos, muitas vezes funcionários do condomínio e por câmeras. Porém, dentre a infraestrutura de recreação oferecida são, em geral, parque infantil e quadra de futebol. Segundo Jacobs (2009), muitas crianças utilizarão esta infraestrutura com muito proveito, mas quando elas atingirem determinada idade tudo isso deixará de ser interessante e naturalmente buscarão outras maneiras de se divertir e de conhecer o mundo. Neste momento os produtos midiáticos entrariam em ação, como os *videogames*, a televisão, o computador, os *smartphones* e *tablets*, pois acabam “suprindo” a necessidade das crianças de aprender e conhecer o mundo enquanto são proibidas de frequentar as ruas e as calçadas.

Sobre este tema, foi muito interessante a leitura de um aviso presente no elevador de um condomínio de apartamentos no Distrito Municipal do Cangaíba que informou “É proibido o uso de bicicletas, patins, *skate* ou similares na área de estacionamento, quadra e no *hall* dos edifícios, como também brincar nos elevadores e nas escadas”. Trata-se de um condomínio com uma estrutura de lazer simples, com uma quadra de futebol, um equipamento de recreação infantil e uma brinquedoteca. O que chamou atenção neste informativo foi o fato da criança não poder utilizar nem mesmo a quadra para brincar com seu *skate*, bicicleta, patins ou similares. Esta criança também não poderá utilizar a calçada do seu prédio devido aos perigos existentes e os pais não permitem que ela frequente os parques da região desacompanhada. Que alternativa restaria para essa criança? Talvez os prazeres dos *games*, da televisão, e de outros recursos tecnológicos disponíveis.

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2004), crianças pedem mais segurança e o fechamento de ruas para a circulação de veículos, outras desejam verdadeiros parques em plena rua, muitas sentem falta de amigos e, por fim, percebem a insegurança presente nas ruas. Na segunda parte dessa pesquisa serão apresentadas as observações

realizadas com as crianças no Distrito Municipal da Penha e do Cangaíba, sendo possível compreender quais são as suas relações com o espaço, incluindo anseios e desejos.

Retomando a questão dos parques e *playgrounds*, o que Jacobs (2009) está tentando dizer em sua obra que há uma falta de sentido na “fantasia” de que *playgrounds* e parques sejam locais “naturalmente adequados” para crianças e que ruas sejam locais “naturalmente ruins” para elas. O exemplo citado sobre o condomínio no Cangaíba indica que nem sempre estes locais (*playgrounds* e parques) garantem a estrutura necessária para as brincadeiras da criança.

As crianças da cidade precisam de uma boa quantidade de locais onde possam brincar e aprender. Precisam, entre outras coisas, de oportunidades para praticar todo tipo de esporte e exercitar a destreza física – e oportunidades mais acessíveis do que aquelas de que desfrutam na maior parte dos casos. Ao mesmo tempo, no entanto, precisam de um local perto de casa, ao ar livre, sem um fim específico, onde possam brincar, movimentar-se e adquirir noções do mundo (JACOBS, 2009, p. 88).

Partindo desta premissa, uma cidade precisaria investir em espaços para as práticas das brincadeiras infantis em locais próximos das residências e ao ar livre. Jacobs (2009) se refere novamente às calçadas movimentadas, que podem propiciar uma recreação informal. O exemplo no condomínio no Cangaíba, assim como tantos outros que estão prometendo estrutura completa de lazer para crianças, nem sempre conseguem atender às necessidades deste grupo.

Quando se transfere esse divertimento quase caseiro para *playgrounds* e parques, ele não só é garantido com certo risco como há também um esbanjamento de funcionários contratados, equipamentos e espaço que poderiam ser mais bem empregados na forma de novos riques de patinação, piscinas, lagos com botes e diversas outras atividades específicas ao ar livre (JACOBS, 2009, p. 88).

É necessária uma avaliação de que nem sempre locais pensados para o lazer infantil, com guardas e supervisores contratados para vigiar, são mais importantes do que as pessoas comuns da rua que podem ser enfermeiros, professores, assistentes sociais, dentre outros, possuindo condições de supervisionar a recreação enquanto se ocupam de suas outras atividades. Esta afirmação é complexa, mas faz sentido quando se pensa em uma rua com movimento diversificado de pedestres, o “balé”, que Jacobs (2009) se referiu. É como dizer que as pessoas deveriam assumir certa “responsabilidade pública” pelas outras, mesmo que não tenham nenhuma relação com elas. Este ensinamento também pode ser transferido às crianças e elas conseguiriam assimilá-lo ao reconhecer que também fazem parte deste processo. Esta “lição de urbanidade” não pode ser ensinada pelas pessoas contratadas, por que a essência dessa responsabilidade é que ela seja exercida sem a necessidade de um contrato.

Tal ensinamento é provido pela sociedade e é quase sempre no período em que as crianças estão brincando espontaneamente em suas calçadas.

Segundo Jacobs (2009), muitos parques e praças acabam se tornando perigosos pelo mau uso e sofrem dos mesmos problemas das ruas “sem olhos”. Os parques e praças dependem da sua relação com a vizinhança e essa disposição física o afeta “A variedade de usos dos edifícios propicia ao parque uma variedade de usuários que nele entram e que dele saem em horários diferentes” (p. 105), isto é, se o parque for utilizado por uma diversidade de pessoas com interesses diferentes, ele passará a ser mais seguro, pois terá uma movimentação em diversos horários, ou seja, um uso contínuo seja por pessoas que trabalham perto, por crianças acompanhadas das mães, idosos, moradores, escolares, entre outros. Parques e praças que são utilizados por um único tipo de público acabam ficando sem movimento a maior parte do dia e da noite, portanto tornam-se mais perigosos.

É o que ocorre com o Parque Linear Tiquatira, em que boa parte do dia fica sem a presença de muitos frequentadores, cujo vazio eleva a sensação de insegurança de quem passa por perto. Como os arredores do Parque são em grande parte áreas residenciais, apenas durante a manhã e no final da tarde que o Parque recebe o público que pratica esportes durante a semana. Já no final de semana a situação é um pouco diferente, pois o Parque é frequentado ao longo do dia e por grupos diversificados, principalmente em razão da presença da Ciclofaixa (isolamento de uma faixa da avenida para bicicletas) e da feira de eventos aos domingos. O domingo é o dia em que se veem muitas crianças com suas famílias fazendo piquenique, andando de bicicleta, de patins e de *skate*, jogando bola, brincando no parquinho e no pula-pula. Na segunda etapa dessa pesquisa estes dados serão mais explorados, inclusive com o auxílio de imagens do Parque.

A partir das ideias apresentadas sobre ruas, foi discutido que nem sempre os parques e *playgrounds* são espaços seguros às crianças. Um fato que deixa a questão ainda mais complexa é quando as próprias crianças são capturadas pelo discurso mercadológico que as estimulam desejar morar em condomínios fechados. Esta problemática será explorada na segunda etapa dessa pesquisa, portanto o que se pode dizer no momento é que a criança formou uma ideia do que é um apartamento e de como ele pode ser mais interessante do que o quintal ou a rua da casa. Após compreender aspectos ligados à questão da segurança nas ruas e parques, é preciso voltar atenção para um importante obstáculo para as brincadeiras infantis no espaço público que se refere ao processo de segregação na Cidade de São Paulo.

4.3.2 Condomínios residenciais e *shoppings centers*

O tópico anterior trouxe algumas ideias sobre a rua, a calçada, e como estes espaços passaram por modificações conceituais e funcionais, sendo substituídos por espaços estruturados como parques e os *playgrounds*, que oferecem uma falsa segurança às crianças. Mas para tratar das mudanças espaciais na cidade e como elas poderiam interferir nas brincadeiras infantis, foi preciso destacar um novo modo de vida percebido na Cidade de São Paulo: o desejo de habitar condomínios fechados. Por isso esse tópico tem o interesse de analisar estes condomínios e o individualismo comum na Cidade e que remetem à segregação social e espacial. De acordo com Bauman (2009) a tendência a segregar está presente de forma atenuada na maior parte das metrópoles, porém na Cidade de São Paulo é uma manifestação brutal.

Segundo Oliveira (2004), a segregação “é um fruto de barreiras criadas pelos diversos grupos sociais que determinam a exclusão e a tensão segundo suas diferenças e desigualdades. Ela é tanto social como espacial, e indica como os grupos se inter-relacionam-se na cidade” (p. 83). Neste sentido, existiria o grupo dos incluídos (os de dentro) e os excluídos (os de fora). Assim a cidade é transformada em um aglomerado de “guetos” (p. 84), sendo que novas fronteiras do espaço se desenvolvem, como os condomínios, os *shoppings centers*, as vilas fechadas e as ruas particulares. “Esses ambientes de ruptura e negação do resto da cidade, no qual surgem as intimidades forçadas, estão modificando os valores de privacidade, liberdade individual e da família nuclear” (p. 84). Por conseguinte, Oliveira (2004) traduziu as características destes novos espaços, que negam o restante da cidade e que agrupam pessoas homogêneas, os “iguais”, enquanto quem está de fora corresponde ao “diferente”, o “estranho”, o “excluído”.

O medo do desconhecido – no qual, mesmo que subliminarmente, estamos envolvidos – busca desesperadamente algum tipo de alívio. As ânsias acumuladas tendem a se descarregar sobre aquela categoria de “forasteiros” escolhida para encarnar a “estrangeiridade”, a não-familiaridade, a opacidade do ambiente em que se vive e a indeterminação dos perigos e das ameaças (BAUMAN, 2009, p. 14).

Na Metrópole de São Paulo o processo de segregação vai além do estrangeiro, daquele quem vem de um local distante. Os estrangeiros poderiam ser as pessoas que ocupam os espaços públicos, que passam do outro lado da calçada ou mesmo a vizinhança.

Oliveira (2004) fez menção aos *shoppings centers*, aos parques temáticos, aos condomínios e aos bairros fechados, todos com a função de segregar, isto é, separar a população da cidade. O *shopping center* apresenta sinais invisíveis que impedem a entrada de

determinadas pessoas, inclusive de crianças, como as que estão em situação de risco, por exemplo. Assim como os parques temáticos, que excluem as crianças indesejáveis, isto é, aquelas que não são consumidores potenciais. Os condomínios mudam a cidade e neles as crianças brincam “intramuros, e não é permitida a coesão social e a livre associação de interesses” (p. 85).

Os condomínios fechados são espaços criados que representam uma modalidade muito difundida de segregação social. Por vezes são obras de grandes projetos, fruto da especulação imobiliária. Ilhas de riqueza, com dinâmicas próprias, dentro de muros ou muralhas que visam proteger quem se encontra em seu interior, onde vivem os chamados bem-sucedidos que, na sua maior parte, não consegue criar um vínculo comum, uma convivência com base na amizade e na integração espontânea. Melhor dizendo, tais moradores, auto-suficientes, nem sequer pensam em manter relações de identidade social (OLIVEIRA, 2004, p. 85).

Este tipo de concepção nem sempre é levada em consideração pela população. Criou-se uma ideia geral de que habitar nestes condomínios fechados é um sinônimo de ascensão social, e que neles as pessoas estão protegidas dos perigos da cidade, como assaltos a residência, por exemplo. A população não é a vilã principal dessa história, na verdade parte da responsabilidade está nas mãos do mercado imobiliário e de um caldo de cultura no qual se difunde um modo de vida “feliz” no condomínio fechado. A mídia também tem papel importante quando incentiva a população a se proteger dos perigos da cidade, seja pelo isolamento e pela negação do espaço público.

De acordo com Caldeira (2003), a segregação social e espacial é uma característica considerável das cidades e que faz parte das regras de organização do espaço urbano, como padrões de diferenciação que variam conforme a cultura e história do município. A autora informou que em São Paulo existem três formas diferentes de expressão no espaço urbano: 1) Final do século XIX e início dos anos 1940 - cidade concentrada e diferentes grupos se comprimiam numa área urbana pequena e a segregação estava relacionada com o tipo de moradia; havia concentração e heterogeneidade; 2) 1940 a 1980 - formação urbana centro-periferia em que os grupos estão separados por grandes distâncias. Classe média e alta concentra-se nos bairros e com boa infraestrutura e os “pobres” nas periferias que eram precárias e distantes do centro da Cidade; 3) 1980 - a cidade está se modificando. São espaços em que muitas vezes os grupos sociais estão próximos, mas separados por muros e tecnologias de segurança, e há uma tendência destes grupos não circular e muito menos interagir em áreas comuns. Seria a época dos “enclaves fortificados” (p. 211), que são espaços fechados e monitorados, seja para residência, consumo, lazer e trabalho, uma atração para aqueles que “estão abandonando a esfera pública tradicional das ruas para os pobres, os “marginalizados” e os sem-teto” (p. 211).

Percebe-se que desde o final do século XIX a Cidade de São Paulo seguiria um modelo de separação, porém este modelo se apresentou de maneiras diferentes ao longo da história e tem se intensificado a partir dos anos 1980, onde surgem os chamados “enclaves fortificados”, sonho de consumo de uma população que teme os espaços públicos. Lembrando que estas construções são, além dos condomínios fechados, também os *shoppings centers* e conjuntos de escritórios, por exemplo.

Os condomínios fechados são a versão residencial de uma categoria mais ampla de novos empreendimentos urbanos que chamo de enclaves fortificados. Eles estão mudando consideravelmente a maneira como as pessoas das classes média e alta vivem, consomem, trabalham e gastam seu tempo de lazer. Eles estão mudando o panorama da cidade, seu padrão de segregação espacial, e o caráter do espaço público e das interações públicas entre as classes. Os enclaves fortificados incluem conjuntos de escritórios, shopping centers, e cada vez mais outros espaços que têm sido adaptados para se conformarem a esse modelo, como escolas, hospitais, centros de lazer e parques temáticos (CALDEIRA, 2003, p. 258-259).

O trecho acima fez uma exposição da nova expressão da Cidade de São Paulo, que além das torres de apartamentos há um investimento grande nos condomínios residenciais fechados. Segundo a autora, estas formas de moradia estão modificando os modos de vida das pessoas que lá vivem, como as brincadeiras infantis, que dessa vez estão restritas ao espaço que está disponível no condomínio. É muito comum nos Distritos Municipais da Penha e do Cangaíba condomínios com um número de casas compactadas umas com as outras, travessia para carros, muros, grades e câmeras. É um tipo de investimento muito forte nesta região e tem se intensificado, pois numa mesma rua encontram-se vários destes condomínios que se parecem com travessas particulares, porém com mais “requite”. Estes enclaves possuem características marcantes, como:

[...] São fisicamente demarcados e isolados por muros, grades, espaços vazios e detalhes arquitetônicos. São voltados para o interior e não em direção à rua, cuja vida pública rejeitam explicitamente. São controlados por guardas armados e sistemas de segurança, que impõem as regras de inclusão e exclusão (CALDEIRA, 2003, p. 258-259).

Assim, estes “enclaves” se apresentam negando a rua, pois na maioria das vezes as janelas estão voltadas para seu interior. Para Caldeira (2003) o público que escolhe habitar neste tipo de espaço valoriza a vida entre pessoas iguais, isto é, do mesmo grupo social, evitando pessoas que julguem diferentes. Este processo interfere na natureza do espaço e na qualidade das interações, principalmente entre as crianças.

[...] embora tendam a ser espaços para as classes altas, podem ser situados em áreas rurais ou na periferia, ao lado de favelas ou casas autoconstruídas. Finalmente os enclaves tendem a ser ambientes socialmente homogêneos. Aqueles que escolhem habitar nesses espaços valorizam viver entre pessoas seletas (ou seja, do mesmo grupo social) e longe das interações indesejadas, movimento, heterogeneidade, perigo e imprevisibilidade das ruas. Os enclaves privados e fortificados cultivam um relacionamento de negação e ruptura com o resto da cidade e com o que pode ser chamado de um estilo moderno de espaço público aberto à livre circulação. Eles estão transformando a natureza do espaço público e a qualidade das interações públicas na cidade, que estão se tornando cada vez mais marcadas por suspeita e restrição (CALDEIRA, 2003, p. 258-259).

Conforme mencionado, houve um crescimento na construção destes condomínios nos Distritos da Penha e do Cangaíba, e o investimento em prédios com apartamentos residenciais também está em expansão. Estes empreendimentos são, em sua maioria, homogêneos, com pessoas em busca de seus semelhantes, e dessa forma não há diversidade. Em um ambiente que reúne apenas indivíduos de uma mesma camada social a troca de experiências e aprendizado diminui. De acordo com Caldeira (2003), estes enclaves estão transformando a natureza do espaço público e as interações em seu interior. Muitas vezes o *shopping center* é uma opção de lazer e de brincadeira para as crianças e muito defendido pelos pais. Há uma tendência que valoriza os espaços entre muros, o chamado “dentro”, que tem sido a escolha de residência e local ideal para práticas de lazer.

Como bem sabemos, as cercas têm dois lados. Dividem um espaço antes uniforme em “dentro” e “fora”, mas o que é “dentro” para quem está de um lado da cerca é “fora” para quem está do outro. Os moradores de condomínio mantêm-se fora da desconcertante, perturbadora e vagamente ameaçadora – por ser turbulenta e confusa – vida urbana, para se colocarem “dentro” de um oásis de tranquilidade e segurança. Contudo, justamente por isso, mantêm todos os demais fora dos lugares decentes e seguros, e estão absolutamente decididos a conservar e defender com unhas e dentes esse padrão; tratam de manter os outros nas mesmas ruas desoladas que pretendem deixar do lado de fora, sem ligar para o preço que isso tem. A cerca separa o “gueto voluntário” dos arrogantes dos muitos condenados a nada ter (BAUMAN, 2009, p. 15).

Com as palavras de Bauman (2009) sobre os moradores dos condomínios fechados compreende-se que eles evitam o que está do lado de fora, pois se sentem mais seguros isolados em seu “oásis”, que possui ampla infraestrutura de lazer e recreação, além de opção de compras. Muitas vezes o condomínio é autossustentável, uma espécie de “ilha”. Vivendo em seus guetos voluntários, estas pessoas mantêm os que estão do lado de fora em seus devidos lugares. Enquanto os moradores destes condomínios desfrutam de uma suposta segurança, permanecem os espaços inseguros para o restante da população.

A partir das informações apresentadas, quais seriam as consequências deste tipo de espaço às crianças? Para Oliveira (2004) os altos muros separam a criança que está dentro da criança que está fora e que poderia estar disposta a brincar, sendo que este “paredão” propicia

uma sensação de insegurança para as crianças. Outro aspecto levantado pela autora se refere à convivência em um mesmo grupo, e que estas crianças “na maioria das vezes não têm a oportunidade de conhecer e formar suas próprias opiniões a respeito de como agem, pensam e vivem as crianças de outros grupos sociais” (p. 85). Observou-se que as pessoas que procuram viver nesses condomínios esperam ter a companhia de seus iguais, isto é, pessoas de mesma camada social e cultura. Neste sentido, crianças não convivem com o que é diferente e isso afetaria o seu desenvolvimento crítico, a sua própria avaliação do outro sem preconceções dos adultos. Sobre o individualismo:

O individualismo cria a destruição do equilíbrio social e precisa ser combatido. Certas pessoas passam a viver isoladas, não estabelecendo trocas de conhecimento, cultura, alegria e tristeza, assim como deixam até de observar, no seu viver diário, as outras pessoas. A falta dessa vivência impede a criação de conceitos e de opiniões a respeito da população do seu próprio município. É preciso que todos nós conheçamos, e embora muitos dentre os moradores da cidade não estejam fisicamente próximos nem sejam vizinhos, cada qual precisa conhecer o outro cidadão para poder avaliá-lo melhor e respeitá-lo de forma justa e certa (OLIVEIRA, 2004, p. 87).

Em consequência Oliveira (2004) defendeu que o problema receba atenção do Estado em conjunto com a população, no sentido de garantir importância aos espaços públicos, que são “os lugares de compartilhar, um com o outro, a experiência de ser cidadão” (p. 87). De acordo com a autora a mudança é responsabilidade de todos, isto é, alterando o comportamento social, assumindo responsabilidade de cidadão e utilizando com mais apreço as praças, os parques, as ruas, ou seja, os espaços coletivos, que são patrimônio de todos os moradores da cidade.

Bauman (2009) levantou uma importante questão sobre a vida nas cidades e que chamou de “*mixofobia*” (p. 17), isto é, o medo de misturar-se. Este termo representa a reação à diversidade humana, aos diversos estilos de vida e culturas que podem ser encontrados nas ruas da cidade. Para o autor, quando uma pluralidade cultural se estabelece na era da globalização, as tensões ao “estrangeiro” tendem a aumentar, favorecendo assim tendências segregacionistas. “A mixofobia se manifesta como impulso em direção a ilhas de identidade e de semelhança espalhadas no grande mar da variedade e da diferença” (p. 18). Significando que há um impulso para uma comunidade homogênea. Para o autor esta fuga para uma comunidade dos semelhantes “não é capaz de diminuir os riscos e menos ainda evitá-los. Como qualquer paliativo nada promete além de uma proteção contra alguns de seus efeitos mais imediatos e temidos” (p. 18). Neste sentido, formar guetos não resolveria o problema da insegurança, pois ela continuará do lado de fora, destinada aos excluídos, e mesmo com todo

aparato tecnológico de salvaguarda estas pessoas não conseguem estar totalmente protegidas. Isto é, a separação territorial “só fará alimentar e proteger a mixofobia” (p. 19).

Mas qual seria a origem desse medo de se misturar com os outros? Para Bauman (2009) este processo seria induzido pela própria cidade. “A vida urbana é intrínseca e irremediavelmente ambivalente” (p. 19), o que significa que uma cidade heterogênea tem muitos atrativos para oferecer, podendo reunir pessoas que estão buscando esta heterogeneidade e maiores oportunidades, ou afastar aquelas que não querem ter contato com múltiplas culturas, ou que buscam isolamento. Para Bauman (2009) esta dinâmica representa a ambivalência da modernidade líquida. Este autor chamou atenção para a posição dos planejadores urbanos, pois eles teriam o poder por um lado de reduzir a mixofobia, e de outro atenuá-la. Os “remédios” criados para atenuar as ansiedades causadas pelo medo de misturar-se, isto é, o planejamento, a construção e a difusão de espaços fechados, acabam gerando mais medo, isto é, cria-se uma demanda que vai aderir este modelo de espaço. O remédio torna-se por si mesmo patogênico e neste contexto o convívio com os estranhos se tornará cada vez mais raro.

Bauman (2009) salientou que o espaço social transformado num espaço de isolamento reduz a tolerância à diferença, multiplicando o medo de misturar-se e as reações mixofóbicas, fazendo com que a vida na cidade pareça mais insegura. Por isso, para este autor o planejamento urbano e arquitetônico precisa investir na “difusão de espaços públicos abertos, convidativos, acolhedores, que todo tipo de cidadão teria vontade de frequentar assiduamente e compartilhar voluntariamente e de bom grado” (p. 20). Neste sentido, promover condomínios fechados para atenuar a sensação de insegurança, ao contrário, acaba intensificando o sentimento de perigo. Em que medida criar espaços mais diversificados seria o suficiente para modificar a mentalidade dos que têm medo de conviver com o outro? Poderia ser uma alternativa, principalmente para as crianças, que pertencem ao grupo que mais perde com o isolamento, conforme será discutido em tópico à frente.

Com a justificativa de que as ruas estão cada vez mais perigosas em São Paulo, muitas pessoas estão investindo cada vez mais em conjuntos residenciais com altas torres de apartamentos e condomínios fechados, que prometem qualidade de vida, natureza, área completa de lazer e esporte, tudo ao alcance de adultos e crianças. O papel da especulação imobiliária é oferecer produtos para atender necessidades de segurança. É preciso pensar que este isolamento poderia deixar as ruas e calçadas realmente perigosas, pois não existe uma calçada adequada para a circulação de pedestres, não há uma diversidade de pessoas circulando por elas, uma vez que seja um bairro residencial não há uma variedade de

comércios se misturando com residência para manter a rua movimentada a maior parte do tempo, e, além disso, os condomínios restringem as ruas a eternos muros sem os naturais “olhos da rua” de Jacobs (2009).

A partir do que foi exposto neste tópico, foi possível ter uma noção geral de como a segregação social e espacial muitas vezes é um reflexo do crescimento da cidade e das escolhas do mercado e também da população. Para fazer mais sentido, o planejamento urbano e as formas das construções interferem no relacionamento das pessoas com o espaço, portanto das pessoas com a cidade. Espaços privados restringem as relações sociais, uma vez que impedem a entrada e permanência de pessoas que não estão autorizadas. Os enclaves fortificados propostos por Caldeira (2004) fazem parte de uma configuração relativamente recente da Cidade e impactaria diretamente na relação com o espaço e entre as pessoas. Somado a estes fatores, há também o automóvel que tem a função de ligar um gueto a outro. Neste sentido, o próximo tópico abordará as transformações que o automóvel trouxe para a Cidade de São Paulo.

4.3.3 Modelo automobilístico

Até o momento foi possível entender que a intranquilidade nas grandes cidades também é provocada pela negação das ruas por parte da população. Não se afirma que a insegurança não exista, na verdade ela está presente no cotidiano das cidades, porém a sensação de perigo ao caminhar pelo espaço público é ainda maior quando a rua perde sua função principal, que é de encontro e de contato entre as pessoas. Neste cenário a periculosidade toma conta da cidade e de seus habitantes.

Um aspecto muito citado ao longo do acompanhamento das crianças de hoje na Penha e no Cangaíba foi a questão do automóvel e seu domínio sobre o espaço público. Langenbuch (1971) informou que durante o período de 1915-1940 desenvolve-se o automobilismo, que antes era ligado a provas esportivas. Naquele período o automobilismo se firma, e houve um aumento do número de automóveis licenciados no Município de São Paulo: 1917 eram 1.760 mil automóveis de passeio, já em 1929 passam a ser 13.655 mil, em 1940 cresceu para 22.739 mil. Mesmo com o aumento do número de automóveis, eram poucos os locais que eles podiam transitar na época, devido à condição das estradas que anteriormente eram utilizadas por carros de boi.

De acordo com Departamento Nacional de Trânsito (DENATRAN), a frota de transporte emplacada no Município de São Paulo conta com aproximadamente 7.323.775

milhões de veículos, sendo que deste montante 5.160.727 milhões são automóveis, dados de dezembro de 2014 (BRASIL, 2014). Tratando os dados de 1940 com 2014, o quantitativo de carro aumentou 226,95 vezes. No Brasil o total de veículos corresponde à 86.700.490 milhões, sendo que 55,30 % são automóveis, isto é, pouco acima da metade. Estes dados sugerem a significativa evolução dos automóveis no Brasil, com destaque a Cidade de São Paulo que possui a maior frota de veículos do país. Este é o cenário no qual participam as crianças paulistanas.

De que maneira a Cidade de São Paulo passou a aderir este modelo de automobilização? De acordo com Oliva (2004) haveria uma cultura na Cidade de São Paulo na qual o uso do automóvel foi naturalizado de tal maneira que há uma força ideológica que o protege. “São Paulo está sofrendo uma reestruturação que está dissolvendo parte significativa do seu passado” (p. 58), principalmente devido à disseminação do automóvel particular. “Fazer uso do automóvel rompe na essência a ação pedestre e produz efeitos significativos no modo de apreensão da cidade” (p. 111). Em outras palavras, a partir do momento em que há disseminação de um modelo que é de caráter privado (pelo automóvel), a rua acaba perdendo as outras funções e há um investimento cada vez maior na infraestrutura que atenderá os automóveis.

De acordo com Oliva (2004), a função automobilística privatiza os espaços por que os veículos exigem uma área superior de circulação, uma infraestrutura e investimento que obriga o poder público a designar mais recursos para tal. Como resultado, há uma crescente privatização da rua em função dos veículos e isto foi feito sem restrições na Cidade de São Paulo. Este autor também informou que “a cidade é uma configuração urbana com maximização de interações sociais, de tipo societal que se obtém com: 1. Minimização da distância e contiguidade; 2. Máxima densidade possível; 3. Máxima diversidade” (p. 98). Neste sentido, a cidade só existe se houver contato, interações sociais, proximidade e concentração.

Uma cidade é um lugar onde todas as coisas estão o máximo possível, próximas umas das outras. Para obter essa proximidade, construíram-se, por exemplo, os metrô. Num vagão de metrô, os passageiros que entram sucessivamente se instalam o mais longe possível uns dos outros. Com essas duas informações banais se resume o conjunto de relações referentes ao espaço presente nas sociedades humanas: o contato e o afastamento (LÉVY, 1999, p. 13).

De acordo com Lévy (1999) a sociedade funciona com a interação de seus membros, exigindo contato, porém existiria um afastamento muito presente, em que se busca uma homogeneidade, evitando tudo que é diferente. Segundo o autor “a decisão pelo automóvel tende, portanto, a introduzir a lógica do afastamento no coração de seu contrário, que é a

cidade” (p. 9). Para Oliva (2004) o automóvel é um bem de consumo particular que, ao se projetar no espaço público, acaba privatizando-o, exigindo que se façam grandes investimentos para exercer seu valor de uso, e quando a cidade se reestrutura para atender esta massa automobilística, conseqüentemente acabaria alterando o cenário onde se encena a vida social, reordenando e modificando os espaços.

O automóvel interferiu na ordenação dos lugares de residência e de trabalho, mudou as escalas da mobilidade atuando no sentido de aumentar os percursos, impôs uma pressão muito grande sobre a contiguidade preexistente (favorecendo os movimentos centrífugos nas cidades que deram origem à suburbanização) e sobre os espaços públicos, destruindo-os com incisões violentas. Os automóveis alargaram o urbano e refizeram as cidades chocando-se com a urbanidade (OLIVA, 2004, p. 167).

Neste sentido pode-se pensar que a reestruturação da Cidade de São Paulo, conforme propôs Caldeira (2003) com os “enclaves fortificados”, está transformando a natureza do espaço público e a qualidade das interações públicas na Cidade, que estão cada vez mais segregadas. Mas, deve-se considerar também a ação do modelo automobilístico adotado pela Cidade, que conforme Oliva (2004), também está modificando os espaços públicos, o que interferiu fortemente na vida pedestre, conseqüentemente nas brincadeiras infantis. Além disto, Oliva (2004) informou que há uma rede que interliga esses “enclaves” a partir do sistema automobilístico, negando a cidade, pois obriga a desconcentração, produz a homogeneização, mata as ruas, altera as relações sociais, elimina o contato sensorial e segue em uma posição contrária aos princípios da urbanidade.

Aparentemente faz parte do imaginário que a intervenção do automóvel não tem solução e não há como recuperar as ruas seguras para as brincadeiras. É como se não existissem maneiras da Cidade de São Paulo ser mais coletiva, valorizando o espaço público, entendido como um espaço de todos, e não do poder público ou de uma propriedade privada. Para Oliveira (2004) “O automóvel é o maior consumidor de espaço pessoal e público que o homem jamais inventou” (p. 152). Sobre a responsabilidade do cidadão:

O ser humano pensa que pode viver independentemente das outras pessoas na cidade. Não imagina que a liberdade aparente, o status proporcionado pelo automóvel, converta-se em obstáculos, para si mesmo e para toda a população, como os problemas de trânsito, de tempo, de poluição, de socialização e de qualidade de vida (OLIVEIRA, 2004, p. 152).

Nesta perspectiva, a autora crê na possibilidade de mudança vinda da transformação de atitude das pessoas em relação à cidade. Cada atitude individual interfere no todo, mas aparentemente não há preocupação com as escolhas pessoais e suas conseqüências para a vivência coletiva. Um argumento utilizado para justificar a escolha do automóvel como

veículo diário é a precariedade dos serviços de transporte público na Cidade de São Paulo, porém, como foi apresentado anteriormente, o automóvel além de ter sido um modelo adotado, se tornou um símbolo de ascensão social.

De acordo com Oliva (2004) existiria uma cultura da população de São Paulo que negaria a Cidade desde o início de sua história, e que adotou um modelo automobilístico, segregado, sendo que hoje a Cidade se baseia na verticalização e isolamento dos espaços. Esta individualidade tem sido intensificada com a aderência de um modelo que continua negando a Cidade e os seus espaços públicos, condenando a rua a uma função única, que é a circulação de automóveis.

Nesse tópico foi visto que a Cidade de São Paulo apresenta um modelo automobilístico, isto é, focado na circulação privilegiada dos automóveis, e que está ligado à identidade de seus moradores, que não deixam de utilizar seus veículos em nenhuma hipótese. Para Jacobs (2009) a atividade informal fora de casa possibilita à criança já perto de sua adolescência um tempo mais prolongado com os outros em que há formação de opinião, flerte, conversa, provocações e lutas, importantes para seu amadurecimento. Será que as crianças da Penha e do Cangaíba (pode-se pensar também na Cidade de São Paulo como um todo), estão conseguindo manter sua rede de contatos com outras crianças, fato que contribui para a sua formação e amadurecimento? Por isso, no tópico seguinte haverá uma discussão centralizada no espaço da criança. Quais são os benefícios do contato da criança com o espaço público? Quais são as iniciativas para criar espaços mais amistosos para este público em especial? Estas são questões integram o tópico seguinte.

4.4 ESPAÇO DA CRIANÇA E ALGUNS PROJETOS

Foram considerados em tópicos anteriores aspectos sobre a insegurança das ruas, das calçadas, dos parques, dos *playgrounds* assim como a difusão dos condomínios fechados e do modelo automobilístico, que apresentam interferências no modo de viver a cidade, inclusive nas brincadeiras infantis. No tocante a este tópico serão abordadas questões ligadas ao espaço que seria importante para o desenvolvimento e formação da criança, o público, além de alguns projetos que tentam fazer intervenções para que crianças e famílias se apropriem do espaço urbano.

Para Oliveira (2004), “O espaço é o grande fornecedor de nutrientes para a vida da criança” (p. 19), no sentido de ser importante e necessário para que ela possa desenvolver sua função motora, isto é, o movimento corporal, além da sua atividade mental, incluindo a

criatividade, a percepção espacial, assim como o brincar livre e o contato com a natureza, e também a sua relação social. “O espaço é necessário e imprescindível para que a criança trabalhe os seus sentidos, os seus movimentos, para que preste informação para a mente, para que brinque, crie, observe a natureza e se socialize” (p. 20). Para esta autora o espaço externo ao lar é necessário para a criança e, como se observou em tópicos anteriores, o espaço público é ainda melhor para as crianças, pois permite um uso diversificado. Informou também que a percepção do espaço pela criança é diferente do adulto, e neste sentido, é relevante pensar num planejamento urbano que inclua o olhar das crianças trazendo suas percepções sobre o espaço. Um espaço planejado pela ótica do adulto nunca atenderá à criança da maneira mais adequada possível. Oliveira (2004) trouxe a título de análise alguns benefícios do espaço para a criança:

- Sentidos: Olfato, audição, visão e tato. Para trabalhar os sentidos é necessário que haja um espaço estimulante, e nada mais convidativo do que o espaço público como a rua, assim como a natureza.
- Movimento: Equilíbrio, harmonia corporal, aprender a se orientar corretamente, adquirir o sentido de direção, percepção corporal de seus limites físicos, consciência do espaço corporal, desenvolvimento de mapas e imagens mentais do espaço.
- Mente: Para desenvolver a inteligência a criança precisa estar envolvida e interagindo com o seu ambiente, fazendo representações mentais.
- Brincar: Noção de tempo e de saberes, participação na vida comunitária e observação das regras sociais, apreensão da cultura.
- Criatividade: Aprender a partir das vivências no espaço, criar imagens, ativar a curiosidade, combinar ideias.

De fato são muitos os benefícios do espaço para a criança, mas qual seria o espaço da criança nas grandes cidades?

Nas grandes cidades, a criança encontra cada vez menos estímulos para sua informação, experiência e atividade. Fechada nas casas, na escola, apertada entre quatro paredes, ela não encontra espaço, tempo e condições necessárias para uma atividade qualquer e, menos ainda, para uma atividade criadora (OLIVEIRA, 2004, p. 47).

Nesta perspectiva, para a criança que vive numa cidade cujo espaço é planejado pela ótica do adulto não há os estímulos necessários para que possa desenvolver seus sentidos. De acordo com Oliveira (2004), muitas crianças encontram-se isoladas entre quatro paredes, que podem ser da escola, da residência, de um *shopping center* e de outros tipos de instituições. Por conseguinte a autora informou como deveria ser o espaço público necessário para a

criança: com natureza, com oportunidades de socialização, com desenvolvimento da percepção de formas e de objetos.

Brincando, no dia-a-dia, no espaço aberto junto à natureza e com outras crianças, a criança trabalha e enriquece sua percepção do espaço e, com estímulos variados, desenvolve sua sensibilidade, a sua coordenação motora, a sua imaginação, a sua mente e a sua criatividade, socializando-se de forma lúdica e prazerosa (OLIVEIRA, 2004, p. 62).

Compreende-se a partir das informações recentes que o espaço público é necessário para a criança aprender o mundo. Espera-se compreender o brincar no espaço como uma possibilidade de integração da criança com a cidade, com o coletivo, com a cidadania, no exercício pleno de seus direitos. Assim ela atuaria em seu direito de cidadã e poderia apreender muito sobre seu bairro e o respeito mútuo.

Todavia, como seria o espaço público ideal para a criança? De acordo com Oliveira (2004) este espaço seria público e precisaria ser bem localizado, de fácil acesso, aberto, movimentado, com muitos contatos sociais, arborização, com caminhos, recantos com água, brinquedos, espaços para comer, andar de bicicleta, jogar futebol ou empinar pipa. As características mencionadas pela autora de um espaço ideal para a criança estão presentes no Parque Linear Tiquatira, com exceção da movimentação, uma vez que há horários de uso específicos, assim como a ausência de recantos com água. O Parque Ecológico do Tietê apresenta recantos com água, porém a movimentação não é constante. “A criança necessita vivenciar o espaço com outras crianças e também com adultos que lhe transmitam ensinamentos comportamentais, culturais e sociais” (p. 156). Neste sentido, para a autora o espaço ideal é o público, desde que apresente estas características e que seja diversificado.

Oliveira (2004) citou algumas barreiras de contato entre as crianças, que são: 1) o crescimento da cidade, 2) a valorização econômica dos espaços, 3) a maior insegurança, 4) a falta de liberdade das crianças, 5) a corrida dos adultos contra o tempo e 5) o maior uso da televisão e do computador. É neste contexto histórico, espacial e social, que as crianças estão inseridas, e teria como consequência as possíveis transformações de brincadeiras infantis. Referente à urbanização da Cidade de São Paulo:

A metrópole é estudada de forma estrutural, compreendendo pesquisas sobre a expansão urbana e suas tendências; investimentos em urbanização são feitos com a execução de grandes obras de engenharia no sistema viário. Foram esquecidas outras características importantes da cidade, levando muitas vezes, à destruição de lugares até então fundamentais para os cidadãos (OLIVEIRA, 2004, p. 164).

O trecho demarcou a crítica da autora em relação ao estudo da metrópole de forma estrutural com vistas ao sistema viário, que parece não considerar outras características

importantes da cidade. Para Lévy (2014) (informação verbal) ¹, o conceito que se traduz como “justiça espacial” se refere ao espaço que é um bem público que se atualiza no habitar, na urbanidade e na mobilidade. Para ele a justiça espacial em relação à criança se assemelha ao espaço dos idosos e deficientes físicos, isto é, são espaços que ainda são motivos de luta política e social.

As ideias que foram reunidas até o momento na seção são necessárias para se pensar nos problemas da Cidade de São Paulo, em especial sobre o espaço do brincar infantil. A proposta foi discutir a questão da segurança, pois há um discurso declarando que o fator impeditivo das brincadeiras é o perigo presente nas ruas. Porém esta justificativa precisa ser avaliada com cautela, pois pode ser que a insegurança no espaço público esteja mais atrelada aos próprios hábitos da população, que “abandona” e evita os contatos na Cidade.

Afinal, qual seria o espaço da criança? Seria um local apropriado para a sua essência, isto é, para a vontade de conhecer e de descobrir o mundo. Este espaço deveria ser diversificado, mesclando residências e comércios, áreas verdes e amplas calçadas, para que a criança possa ter muitos elementos para desenvolver suas brincadeiras num ambiente mais seguro. Contudo, pensar sobre um espaço ideal para a criança desconsiderando sua percepção não transformará a rua num verdadeiro espaço para as brincadeiras. A criança precisa ser ouvida, pois assim os adultos saberão como planejar os espaços, públicos ou privados. Jacobs (2009) sugeriu espaços mais diversificados, porém é preciso que haja também um esclarecimento da população quanto às necessidades das crianças e a importância do brincar. Com os pais trabalhando ao longo do dia, a criança torna-se um ser institucionalizado, isto é, frequenta por longas horas creches, escolas e ONGs. Existiria também aquela criança que passa o dia em casa, muitas vezes em seu quarto, sendo cuidada por parentes (avós, tios), e também por babás. A criança precisa da permissão de um adulto para brincar no espaço público, e por mais que os espaços se tornem mais “seguros”, para que de fato elas possam se apropriar é preciso que o adulto seja seu cúmplice, compreendendo suas necessidades.

Notou-se que a criança é o público que mais padece com este tipo de relação no espaço urbano. Ela precisa do contato com outras crianças para vivenciar a cultura lúdica, que será transmitida de uma para outra, e até mesmo entre as gerações mais velhas às mais novas. Entretanto, a Cidade de São Paulo apresentaria possibilidades limitadas de encontro no espaço público, que, seria o espaço ideal para as brincadeiras infantis, por apresentar uma diversidade de pessoas, de informações e de desafios.

¹ LÉVY, J. **Justiça espacial**: do conceito a prática. Palestra proferida na Pinacoteca do Estado de São Paulo em: 22 dez. 2014.

Para as crianças, a cidade corresponde aos espaços públicos, às ruas e às calçadas próximas de suas casas, locais onde elas podem brincar com liberdade e socializarem-se, integrando-se umas com as outras, com os adultos, desenvolvendo-se e aprendendo a ser solidárias, libertando-se, assim, de espaços fechados, segregacionistas e individualistas (OLIVEIRA, 2004, p. 145).

Se a cidade faz parte da história da criança, pergunta-se: que tipo de cidade fará parte da vida e memória das crianças que moram em São Paulo na atualidade? Uma cidade hostil, fragmentada, perigosa e insegura? De acordo com Oliveira (2004) as oportunidades de manifestação infantil na Cidade de São Paulo têm diminuído em virtude da redução dos espaços públicos multifuncionais, assim como já foi visto, pela mudança de função da rua, que deixou de ser um espaço de encontro e de convergência para ser um local de circulação de automóveis, prioritariamente. Para a autora a mudança de função se deu pelos seguintes fatores: 1) indústria automobilística, 2) empobrecimento da população, 3) ocupação dos vazios urbanos e dos espaços públicos por favelas, 4) aumento da violência urbana, 5) ação da especulação imobiliária que ofereceu condomínios vedados, e 6) os *shoppings centers*.

De acordo com Oliveira (2004) cidade é sinônimo de estar junto, é o lugar onde as pessoas se encaram, onde desenvolvem suas atividades, conhecendo sempre novas pessoas. “Todas as cidades devem oferecer às crianças os espaços que elas necessitam para o seu aprendizado e o seu desenvolvimento” (p. 148). Sendo que para a criança a cidade é representada pelo caminho que percorre até a escola, do lugar de brincar, das atividades, das casas dos parentes e dos amigos, do *shopping*, dentre outros tipos de ambientes. Oliveira (2004) articulou sobre onde ocorrem os encontros na atualidade, e mencionou a representatividade da praça (um espaço público) e o *shopping center* (um espaço privado) no presente. Completa que num espaço como o *shopping* não há sinais históricos e culturais, há comportamento interpessoal e consumo programado. Em consequência o comércio nos espaços públicos passa a ser desvalorizado.

Hoje, as crianças conhecem uma cidade de forma fragmentada, onde apenas algumas caminham pelas ruas e podem brincar nos poucos parque e praças existentes. Elas não fazem uso dos espaços públicos, não percebem os estímulos espaciais necessários ao seu desenvolvimento e não podem estabelecer referenciais que as ajudariam em suas imagens mentais e na formação dos seus mapas mentais (OLIVEIRA, 2004, p. 150).

Para Oliveira (2004), este é o tipo de cidade que as crianças na atualidade compartilham, onde são tolhidas de seus direitos presentes na Constituição Federal do Brasil de 1988, no Artigo 31 da Convenção dos direitos da criança sobre o desenvolvimento infantil e o direito de brincar de 1989 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Mas o que fazer? De acordo com a autora é preciso trazer de volta o sentido verdadeiro de cidade,

resgatar o uso dos espaços públicos, incentivar a coexistência de funções diversas no mesmo espaço, e que a segurança também é responsabilidade dos cidadãos. Além disso, é necessário que haja incentivo a todos os tipos de integração comunitária, assim como a participação da população, das instituições, além do apoio da publicidade com o intuito de valorizar os espaços públicos. “É tempo de conquistar coletivamente e utilizar o espaço público que flui pela cidade e lhe dá continuidade, além de proporcionar elementos para que a criança reconheça esse espaço como seu”. (p. 157). Nesse contexto, quais seriam as estratégias de recuperação do espaço público para a criança? A seguir serão apresentadas algumas iniciativas.

No Distrito Municipal de São Miguel Paulista, na região leste de São Paulo, as “Ruas de lazer” surgiram na década de 1970. De acordo com reportagem do *site* G1, uma moradora de São Miguel desde 1950 percebeu que o crescimento do bairro estava empurrando as crianças para dentro das casas. Portanto, já havia uma preocupação com o espaço da criança num passado em que a urbanização ainda não tinha agido por completo na cidade (ISKANDARIAN, 2009). A rua de lazer faz parte da legislação Municipal de São Paulo, disponível no Decreto nº 55.684, de 12 de novembro de 2014, no Diário Oficial Cidade de São Paulo, que informa as regras específicas para requerimento e organização da rua de lazer, como os locais apropriados, os dias e horários de funcionamento, bem como o cadastramento e a desativação (SÃO PAULO, 2014).

Para que a rua de lazer exista é preciso que haja a formação do “Conselho da Rua de Lazer”, composto por dez moradores da via, tendo um coordenador que será o representante perante os órgãos da Prefeitura. As ruas de lazer podem funcionar aos domingos e feriados, entre as 10h00 da manhã e 16h00 horas da tarde, sendo proibido o trânsito de veículos no local, com exceção daqueles pertencentes aos moradores de lotes vizinhos. De acordo com as normas de requerimento, dentre os documentos solicitados, um deles trata-se de um abaixo assinado que deverá obter no mínimo 80% das assinaturas dos moradores do trecho pretendido.

No *site* da Prefeitura da Cidade de São Paulo não se encontra dados sobre as ruas de lazer. No portal da Secretaria de Esportes, Lazer e Recreação (SÃO PAULO, 2015) encontram-se informações a respeito de outros programas como o “Ludicidade”, oferecido por esta secretaria cujo objetivo é estimular as manifestações do patrimônio lúdico-cultural. O programa incentiva a espontaneidade e a criatividade da criança, valorizando as experiências coletivas, voltando-se para a “re-apropriação” dos espaços públicos por parte da população. O programa é composto pelos projetos: brinquedotecas nos clubes da cidade, encontros para

formação de ludo-educadores, brinquedoteca itinerante como o “Ônibus brincalhão”, “Tenda do brincar” e “Brincando nos parques e praças”.

No *site* da Subprefeitura da Penha não é possível encontrar informações sobre ruas de lazer, mas sim uma reportagem sobre a revitalização de áreas verdes incluindo a construção de academias de idosos, *playground* e outras melhorias. São cerca de 20 praças e áreas municipais que foram revitalizadas no ano de 2014 e mais quatro ainda estão em obras em 2015. Algumas melhorias foram identificadas durante essa pesquisa, e muitas crianças foram observadas brincando nestas áreas revitalizadas. Existem outras iniciativas que defendem o uso do espaço público para as brincadeiras infantis, sendo importante mencionar o projeto “Semana Mundial do Brincar” promovido pela Aliança pela Infância, e o projeto “Criança Fala” da Cria Cidade.

O dia 28 de maio foi reconhecido pela UNESCO como o dia internacional do brincar, e no Brasil este dia foi ampliado surgindo em 2009 a Semana Mundial do Brincar (ALIANÇA PELA INFÂNCIA, 2014, p. 19). A Aliança pela Infância incentiva eventos como este para resgatar a importância do brincar por meio de brincadeiras de rua, oficinas em praças e parques públicos, nas escolas, nas associações comunitárias, nas creches, nos condomínios e até mesmo nos hospitais. Na Semana Mundial do Brincar do ano de 2013 houve atividades em 117 municípios, 23 Estados envolvidos além do Distrito Federal, totalizando 168 mil crianças participantes do evento. Na Cidade de São Paulo foram 80 pontos de brincadeiras espalhados por todas as regiões (ALIANÇA PELA INFÂNCIA, 2014, p.46). Sendo assim, este evento com duração de uma semana envolveu e mobilizou profissionais de diversas áreas para promover o direito do brincar. Parcerias com diversos tipos de instituições foram realizadas assim houve diversos espaços disponíveis para a vivência do brincar, como escolas, creches, hospitais, organizações não governamentais, centros esportivos, clube escola, museus, praças, parques e até mesmo em algumas ruas. Desta maneira as crianças de todo Brasil conseguiram tempo e espaço para brincar. Diversos tipos de brincadeiras, oficinas e atividades foram oferecidos nestes espaços por uma semana com o apoio de parceiros e voluntários.

Além da Semana Mundial do Brincar, promovida pela Aliança pela Infância, existe também o projeto da Cria Cidade, uma empresa de consultoria e assessoria em projetos sociais e urbanos que tem como missão desenvolver trabalhos com foco na participação social para que todos os habitantes sejam cidadãos e criadores da cidade que habitam em especial as crianças. A escuta das crianças realiza-se por meio de metodologia lúdica para incluir suas vozes e olhares (o que querem, o que pensam, quais as suas necessidades) na elaboração e

execução das políticas públicas, projetos arquitetônicos, projetos políticos pedagógicos e gestão de espaços e de equipamentos. A Cria Cidade também desenvolve o “Projeto brincar”, em que há ocupação dos espaços públicos por meio de intervenções lúdicas urbanas, de ações, de atividades culturais e lúdicas para a comunidade envolvendo crianças, adultos, jovens e idosos.

Existem manifestações internacionais pela apropriação do espaço público pela criança, como por exemplo, o “Camí Escolar”, com o intuito de que as crianças da cidade ganhem autonomia pessoal e qualidade de vida nos seus caminhos para a escola, promovendo ao mesmo tempo um compromisso de participação na comunidade (BARCELONA, 2015). Desde o ano de 2010 em Barcelona, na Espanha, o projeto tem efetuado grandes transformações que abarcam a escola, a comunidade do bairro, as famílias e o poder público. Como funciona? A própria comunidade escolar pode solicitar o auxílio do projeto, que fará uma análise do trajeto percorrido pela criança de sua casa à escola, identificando os principais problemas no caminho. Assim, é desenhado um projeto de transformação do território que pode incluir diferentes modificações e adaptações viárias como a sinalização adequada que mostra que aquele local é um trajeto de crianças, a criação de estacionamento de bicicletas e a colocação de estruturas de proteção em frente à escola, de acordo com a demanda de cada localidade. A iniciativa prevê também a mobilização da comunidade que se localiza no trajeto escolar, como associações de moradores, comerciantes e outros atores, que são convidados a participar do projeto, executando o papel de educadores. Estes recebem um adesivo em suas portas indicando que aquele local pode ser utilizado pelas crianças caso tenham algum problema, tornando-se assim uma referência. É um trabalho que exige a parceria da comunidade, das instituições e do poder público.

Para finalizar o tópico um relatório de conferência lúdica foi realizado no Distrito do Cangaíba para a X Conferência Municipal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente, em parceria com a Prefeitura de São Paulo e a Secretaria Municipal de Direitos Humanos. O objetivo desta pesquisa foi o monitoramento da Política Nacional e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de crianças e adolescentes no Município de São Paulo. A metodologia utilizou entrevistas com grupos de crianças divididos em faixas etárias, sendo um grupo de seis a nove anos e outro de dez a 11 anos. Portanto o relatório foi realizado numa ONG da região do Cangaíba no dia 10 de Novembro de 2014, com cerca de 120 participantes (crianças e adolescentes), no mesmo local que possibilitou as observações das crianças para essa pesquisa. O relatório mostrou os avanços e as dificuldades, os desafios e as propostas em relação ao bairro. O quadro 1 apresenta os dados:

Quadro 1 - Relatório Conferência Lúdica, Cangaíba, 2014

06 anos	07 a 09 anos - Grupo A	07 a 09 anos - Grupo B	10 a 11 anos
Avanços: andar de bicicleta na rua e brinquedo na pracinha	Avanços: Brincar na rua, brincar de boneca e andar de bicicleta	Avanços: Família, natureza, música	Avanços: Andar de <i>skate</i> , jogar futebol, <i>lan house</i>
Dificuldades: impossibilidade de brincar na rua, não há teatro nem cinema na região, assim como há muitos carros na rua	Dificuldades: Violência familiar, violência sexual, lixo	Dificuldades: falta de segurança, de água e de parquinhos de diversão	Dificuldades: falta de água, drogas, violência, falta de médicos nos postos de saúde
Desafio: faltam mais brinquedos e lugares para brincar	Desafio: Falta da água	Desafio: ter parques de diversões e museu infantil	Desafio: se divertir do jeito certo, sem drogas nem violência
Propostas: Construir fábricas cheias de brinquedo, fazer festa, fazer piscina e construir parques	Proposta: Não jogar lixo no chão, evitar maus tratos aos animais, e economizar água	Propostas: ter mais parquinhos de diversão e museu infantil, garantir água no mundo, ter mais segurança	Propostas: viver sem preconceitos, mais hospitais AMAs, melhorar as moradias

Fonte: CONFERÊNCIA MUNICIPAL DOS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (2014).

A partir das informações no quadro, 1 nota-se que as crianças conseguiram alguns avanços, como brincar e andar de bicicleta na rua, assim como os brinquedos na pracinha. Como dificuldades citaram impedimentos ao brincar na rua, como presença de muitos carros, de insegurança, assim como a falta de parques e de equipamentos culturais na região. Os desafios foram melhorar aspectos como a falta de lugares para brincar, incluindo parques de diversões e equipamentos culturais. As propostas das crianças foram possibilitar o acesso a brinquedos, festas, parques, piscina, museu, e hospitais, assim como melhorar a segurança. A partir das informações do relatório nota-se certa carência da população infantil por segurança e por acesso à rua e à equipamentos públicos de lazer, tais como parques, pracinhas e museus. Quanto mais velha é a criança, mas a violência é relatada e a segurança desejada. Sendo assim, por mais que alguns avanços ocorreram em termos de uso do espaço da rua, por exemplo, ainda estão ausentes alguns equipamentos que poderiam ampliar as possibilidades de atividades lúdicas na região. Este relatório mostrou a importância de considerar o olhar e os sentimentos das crianças em relação ao seu bairro e como ele poderia se tornar um lugar melhor para elas, sendo que estes dados poderiam facilitar intervenções urbanas com o intuito de atender as necessidades destas crianças e adolescentes, garantindo sua participação e o exercício de seus direitos como cidadãos.

A partir do que foi apresentado, nota-se uma mudança no que se refere às brincadeiras na Cidade que caminha lentamente e está ganhando espaço nas discussões sobre o

planejamento urbano e nas políticas públicas. Entretanto, isto não implicaria uma transcendência, na qual a cidade se tornaria um lugar adequado à criança. Analisando o que foi exposto, percebe-se que a questão da criança na cidade grande está criando debates e projetos.

Compreende-se que a Cidade de São Paulo passou por grandes transformações urbanas, as quais interferiram fortemente na relação que a criança tem com o espaço público, pois antes seu desenvolvimento se dava neste espaço e agora ocorreria em locais fechados. Jacobs (2009) nos Estados Unidos e Oliveira (2004) no Brasil levantaram os problemas ligados ao crescimento da criança num espaço isolado, tal como um condomínio fechado, ou mesmo uma casa na qual ela não poderá sair para a rua, e trouxeram a importância de um espaço público movimentado e diversificado tanto para as crianças quanto para a sociedade em geral. No que se refere à segurança, foi possível entender que ela também está atrelada ao comportamento social, uma vez que a cidade é negada pela população, os espaços ficarão vazios e assim a sensação de perigo aumentará. Com Oliva (2004) foi interessante aprender sobre a importância ideológica, simbólica e de *status* social do automóvel, um dos vilões das brincadeiras de rua.

Contudo, um aspecto que merece destaque se refere a uma falta de consciência da população sobre a importância do brincar no espaço público da cidade em geral. Isto está relacionado a uma visão pejorativa que se tem sobre os espaços públicos, tais como a rua, os parques e as praças. O pertencer à cidade como um todo, o espírito comunitário, o espaço encarado na coletividade, são sentimentos que estariam adormecidos ou distorcidos pela população por uma questão de insegurança muito marcante, ou que talvez nunca tenham existido. A Cidade de São Paulo tem problemas de segurança, como qualquer metrópole, porém, o que não se considera é que a segurança também é feita pelo cidadão, a partir do momento que ele se apropria do espaço público. Em que sentido? Deslocando-se mais vezes a pé pela cidade, fazendo contatos e redes com seus vizinhos, ou com os comerciantes do bairro, por exemplo. Por outro lado, há também uma configuração da cidade que separa os espaços e as pessoas, como por exemplo, distanciando áreas de moradia das áreas comerciais, como se não pudesse integrar todos estes elementos num mesmo local. Se as ruas fossem mais diversificadas, com comércio, moradias e opções trabalho e lazer, consequentemente elas teriam movimento por um longo período do dia e da noite.

A próxima seção abordará o enfoque metodológico utilizado para essa pesquisa, assim é possível compreender como os idosos foram entrevistados e também como as crianças na

atualidade estão sendo estudadas. Em seguida serão apresentadas as análises e os resultados sobre as brincadeiras do passado e do presente nos Distritos da Penha e do Cangaíba.

5 A PESQUISA

Após discussões a respeito das teorias sobre brincar, infância, cultura e espaço, é necessário retomar objetivos e hipóteses dessa pesquisa. O objetivo desse trabalho foi identificar brincadeiras do passado para compreender quais delas permanecem até os tempos de hoje nos Distritos Municipais da Penha e do Cangaíba. Como objetivos específicos procurou-se identificar que fatores podem ter influenciado transformações em brincadeiras infantis nestas duas regiões. Como hipóteses: 1) brincadeiras se mantêm, mas receberam algumas adaptações ao longo dos anos; 2) transformações nos usos do espaço público constituem-se num dos principais fatores responsáveis pelo deslocamento de brincadeiras infantis do espaço público para o privado; 3) produtos midiáticos não podem ser considerados o principal fator pelas transformações ocorridas nas brincadeiras infantis. Sendo assim a presente seção tem como intuito apresentar os dados reunidos tanto nas entrevistas de história oral, quanto nas observações das crianças em uma escola, em uma ONG, no Parque Tiquatira e na residência de uma criança, além de uma entrevista com responsável, durante a pesquisa de campo nos Distritos da Penha e do Cangaíba.

Para verificar os objetivos e as hipóteses, utilizou-se como metodologia a história oral e a observação participante. A história oral foi utilizada nesse estudo para trazer lembranças de brincadeiras de idosos no período de infância, pelo menos entre sete e 11 anos de idade, nos Distritos Municipais da Penha e do Cangaíba. Dessa maneira foi possível identificar brincadeiras do passado e verificar quais delas ainda se repetem hoje. A observação participante foi necessária para compreender quais as brincadeiras mais praticadas, onde e com quem estão ocorrendo na atualidade.

Sendo assim, a presente seção tem o propósito de apresentar as metodologias que a pesquisa adotou, incluindo suas limitações, seu planejamento e formas de organização, além de suas técnicas para coleta e análise de dados e informações. Primeiramente serão apresentadas informações referentes à memória e história oral, incluindo a maneira como as entrevistas com idosos foram feitas e tratadas, apontando ao final de que forma a observação participante foi realizada nos Distritos em questão.

5.1 MEMÓRIA E HISTÓRIA ORAL

A história oral é uma das metodologias mais comuns para se trabalhar com lembranças de idosos, uma vez que possibilita registros de um passado que não retornará mais. Ela

também enfrenta algumas críticas perante a academia, por se tratar de uma metodologia recente e algumas vezes incerta, pois o idoso pode não se lembrar com clareza da experiência vivida no passado. Acima destas questões, a história oral é uma metodologia que trabalha com entrevista temática e também com história de vida, revelando práticas e costumes de uma época que não voltará mais e que tanto contribuem para a história e a cultura de um grupo.

Haguette (2013) informou que “a história oral exhibe uma complexidade bem maior que dificulta sua definição clara, precisa” (p. 87). A autora completou que se trata de uma técnica de coleta de dados baseada no depoimento oral sendo uma metodologia interdisciplinar, isto é, utilizada por diversas áreas de estudo.

[...] a) a HO é uma técnica de coleta de dados baseada no depoimento oral, gravado, obtido através da interação entre o especialista e o entrevistado, ator social ou testemunha de acontecimentos relevantes para a compreensão da sociedade; b) a HO tem por finalidade o preenchimento de lacunas existentes nos depoimentos escritos, e, assim prestar serviços à comunidade científica através da socialização de seu produto; c) a HO é interdisciplinar, interessando à história, à sociologia, à antropologia, à ciência política e mesmo ao jornalismo; d) embora caracterizada como uma técnica, ela não prescinde da teoria que informa o objeto se ser reconstituído; e) como instrumento de captação de dados ela sofre de algumas limitações comuns a outros instrumentos de coleta (HAGUETTE, 2013, p. 90).

A partir do que foi exposto, não há por que não aplicar este tipo de metodologia numa pesquisa no campo dos Estudos Culturais, que tem como característica a sua interdisciplinaridade. No que se refere ao item “b” da citação, a história oral tem essa pretensão de preencher lacunas existentes na história, e nessa pesquisa traria informações sobre a história das brincadeiras infantis dos Distritos da Penha e do Cangaíba, identificando práticas de brincar do passado. O ponto principal é quando a autora conclui no item “e” do mesmo trecho que a história oral, como qualquer outro instrumento de captação de dados, apresenta algumas limitações. Por isso, como qualquer outro método de pesquisa, a história oral apresenta aspectos positivos e também negativos em relação ao seu uso e aos resultados.

Para Lozano (2006) houve um aumento dos estudos que envolvem a questão da oralidade, seja nas áreas da antropologia, da história e de literatura. A oralidade é estudada pela antropologia através das pesquisas sobre a transmissão das tradições orais, principalmente nas sociedades rurais, em que os modos de transição de conhecimento ainda são feitos por intermédio da oralidade. Esta tradição oral que foi utilizada pela antropologia, ultrapassou as fronteiras e tornou-se fonte de estudo de outras disciplinas, como a história, pois a oralidade permitiria “obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas” (p. 16). Dessa maneira a história oral seria uma nova forma, ou uma forma contemporânea, de se trabalhar a história.

Pode-se dizer que a história oral é um recente meio de se fazer metodologia de pesquisa qualitativa. Ela tem mostrado um papel importante, pois além de ter influência interdisciplinar, permite que a história seja lembrada por aqueles que a vivenciaram, os atores sociais, neste caso os idosos que brincaram na Penha e no Cangaíba. Lozano (2006) aponta que a história oral não se reduz apenas a uma pesquisa que reúne relatos de experiência dos “outros”, mas sim uma forma de produzir conhecimentos históricos e científicos.

De acordo com Lozano (2006), a história oral então surgiu para revalorizar às fontes orais em detrimento das fontes escritas, que eram amplamente utilizadas pela história a partir do século XX. Este cenário perpetuou até que historiadores passaram a tentar encontrar novas fontes de informação, construindo então novas fontes orais. Diversas áreas contribuíram com esta construção oral, como a antropologia, a sociologia, a psicologia e psicanálise, a linguística, o folclore, a semiótica, entre outras, fornecendo novos elementos, recursos técnicos e procedimentos metodológicos para o uso de fontes orais. De acordo com este autor “O interessante é destacar a gradativa conformação multidisciplinar, por inclusão e assimilação, crítica ou não, de temas, problemas, métodos e técnicas de trabalho de diversas disciplinas sociais” (p. 20).

Para apontar os motivos da escolha dessa metodologia para o estudo de brincadeiras infantis dos Distritos da Penha e do Cangaíba, foi utilizado como apoio outro estudo de Alberti (2004) que abordou o lugar da história oral partindo do fascínio e das possibilidades de pesquisa. A história oral, que reproduz a realidade de um indivíduo em determinado contexto histórico social e que muitas vezes não foi considerado na história oficial, é o que justifica a escolha deste tipo de metodologia para lembrar brincadeiras na Cidade. Isso quer dizer que a história oral seria uma forma de trazer à tona realidades de indivíduos comuns, sendo uma espécie de “voz dos excluídos”, ou seja, de pessoas comuns da sociedade.

De acordo com Bosi (1994), existe diferença entre a memória do adulto e a memória do velho. O adulto está entretido nas tarefas do presente e não costuma se voltar para as memórias e quando o faz é num momento de relaxamento. Em contrapartida o idoso se lembra do passado mesmo fora de seu período de descanso “ele está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma de sua vida” (p. 60), além disso, ele seria “a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade” (p. 63), porém nem sempre esta função recebe seu devido valor.

Para complementar o que foi exposto no parágrafo acima, Bosi (1994) lançou alguns comentários sobre a velhice na sociedade industrial e percebeu que este tipo de sociedade “é

maléfica para a velhice”, uma vez que rejeita o velho. “Quando se vive o primado da mercadoria sobre o homem, a idade engendra a desvalorização. A racionalização, que exige cadências cada vez mais rápidas, elimina da indústria os velhos operários” (p. 78). Neste cenário o idoso sente-se diminuído, incapaz e inadequado. Para a autora a noção que se tem de velhice relaciona-se mais com a luta de classes do que com o conflito de gerações. No que se refere à importância da lembrança do idoso:

Hoje, fala-se tanto em criatividade... mas, onde estão as brincadeiras, os jogos, os cantos e danças de outrora? Nas lembranças de velhos aparecem e nos surpreendem pela sua riqueza. O velho, de um lado, busca a confirmação do que se passou com seus coetâneos, em testemunhos escritos ou orais, investiga, pesquisa, confronta esse tesouro de que é guardião. De outro lado, recupera o tempo que correu e aquelas coisas que, quando as perdemos, nos fazem sentir diminuir e morrer (BOSI, 1994, p. 83).

Portanto, entende-se que os idosos seriam os guardiões das lembranças de fatos que se apresentam diferentes no presente, como por exemplo, brincadeiras e jogos. Muitas vezes para se lembrar, o idoso recorre a pessoas que compartilharam o mesmo período para investigar se o que está lembrando de fato foi o que se passou. Isso ocorreu com alguns idosos que no dia da entrevista portavam anotações feitas a partir da consulta de amigos e familiares sobre as brincadeiras do passado na Penha e no Cangaíba.

Bosi (1994) também relembrou aspectos que foram comentados na primeira seção dessa pesquisa sobre a morte do narrador, por Benjamin (1994). Para Bosi (1994) há uma “arte de narrar que vai decaindo com o triunfo da informação”, (p. 86). Neste sentido não há mais conselhos e a busca da sabedoria é substituída pela opinião. Haveria um excesso de opinião. Por isso a importância de se apropriar de uma metodologia que retoma a arte de narrar histórias, neste caso a história oral.

No tocante a memória, Halbwachs (2006) sugeriu a relação entre memória e história pública estudando os quadros sociais da memória percebendo que esta depende das instituições formadoras do sujeito (família, escola, religião), tendo também expressiva ligação com o grupo. “Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivéssemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós” (p. 30). Neste sentido a lembrança dependeria do grau de envolvimento que o indivíduo tinha com a sociedade e que a lembrança dependeria mais da memória coletiva do que da individual. Sobre a infância o autor propôs que “Não nos lembramos de nossa primeira infância porque nossas impressões não se ligam a nenhuma base enquanto ainda não nos tornamos um ser social” (p. 43). Isto é,

na primeira infância ainda é muito difícil para a criança desenvolver contatos sociais, portanto, tornar-se um ser social.

[...] a família é o grupo do qual a criança participa mais intimamente nessa época de sua vida e está sempre à sua volta. Acontece que desta vez a criança saiu desse grupo. Ela não vê os pais, e pode parecer que eles também não estejam presentes em seu espírito. De qualquer modo, eles em nada intervêm na história, pois sequer serão dela informados ou a ela não atribuirão importância suficiente para conservar sua lembrança para mais tarde contá-la ao que foi seu protagonista (HALBWACHS, 2006, p. 45).

O fragmento explicou a diferença entre a criança da primeira infância e a criança maior. A criança muito pequena está intimamente ligada à família, em contrapartida a criança um pouco mais velha não vê os pais com tanta frequência e por isso estes não contribuiriam mais para a conservação da lembrança, diferente da primeira infância em que os pais recordam diversas passagens desta fase. Portanto, muitas das lembranças de infância dos idosos se originaram no período em que eles se constituíram como seres sociais, ou seja, quando a criança avançou a fase de dependência dos pais (a primeira infância). Assim ela consegue construir suas lembranças não pelo que os pais recordam, mas sim pelas próprias experiências que viveram coletivamente, seja na rua, com a família, com os amigos da rua. Salientando que relembrar também é repensar a experiência do passado com a visão de mundo de hoje “Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho” (p. 55).

Bosi (1994) se interessava pelo que foi lembrado e não pelos erros ou na veracidade do narrador. Para essa autora a “memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento” (p. 39). Nesse sentido, a autora argumentou que por mais que a memória seja ampla e complexa, ainda assim pela história oral é possível registrar uma pequena parte, um fragmento. De acordo com Bosi “lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito” (p. 39). Portanto, as lembranças não apresentam a mesma imagem que o indivíduo experimentou em sua infância, por que este indivíduo teve suas ideias e valores alterados com o tempo.

Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1994, p. 55).

De acordo com Alberti (2005), história oral é apenas um caminho para que a pesquisa consiga atingir resultados científicos, articulados com os objetivos do estudo previamente definidos. Isto é, utilizar-se de um gravador e abordar indivíduos pelas ruas está incorreto.

Este método exige mais, exige que se façam questões que justifiquem o desenvolvimento de uma investigação antes de utilizá-lo. Neste sentido, a metodologia de história oral foi empregada para esse estudo a partir de uma clara definição do tema, neste caso as grandes transformações das brincadeiras infantis nas décadas de 1930 a 1960 para os dias atuais.

Sendo um método de pesquisa, a história oral não é um fim em si mesma, e sim um meio de conhecimento. Seu emprego só se justifica no contexto de uma investigação científica, o que pressupõe sua articulação com o *projeto de pesquisa* previamente definido (ALBERTI, 2005, p. 29).

Entrevistas temáticas foram realizadas com os idosos que viveram nas regiões da Penha e do Cangaíba, na Cidade de São Paulo entre os anos de 1930 e 1960, e ter passado a infância nesses dois locais foi fundamental para se realizar a pesquisa. Este público foi encontrado no Clube Escola Tiquatira (Avenida Governador Carvalho Pinto número 2), no Clube Esportivo da Penha (Rua Capitão João Cesário número 354), e no Centro Cultural da Penha (Largo do Rosário número 20), espaços que oferecem atividades esportivas e culturais para idosos. O contato com a administração destas instituições foi realizado no mês de outubro de 2013. Com a autorização formalizada, visitas foram realizadas nas aulas compostas por frequentadores maiores de 60 anos de idade e assim a pesquisa foi divulgada e os participantes selecionados.

As entrevistas foram realizadas no mês de outubro a novembro de 2013, seguindo uma proporção de duas entrevistas por semana. Os entrevistados foram classificados conforme o alfabeto em A, B, C, assim por diante. Entrevistas foram realizadas (13 no total), com homens e mulheres. Os depoimentos foram digitados no computador, sendo possível selecionar trechos importantes para o processo de análise das informações e, além disso, cada entrevistado precisou assinar um documento autorizando o uso de seu relato para fins de pesquisa. A elaboração de um roteiro de entrevista cooperou para manter o foco e organizar as informações.

Os idosos foram entrevistados nos mesmos locais que frequentavam, mas dois preferiram que a entrevista fosse realizada em sua residência. As entrevistas realizadas na moradia do entrevistado apresentaram um melhor rendimento, pois além do participante sentir-se mais a vontade, ele pôde passar informações complementares, incluindo fotos de sua infância e objetos pessoais. Os detalhes das entrevistas serão abordados no tópico seguinte “Entrevista com idosos”. Dessa maneira foi sendo formada uma lista de prováveis entrevistados, que acabou sofrendo algumas alterações, pois muitos que estavam na lista não poderiam contribuir para a pesquisa, ou por não ter compreendido qual o tema do estudo e

também pela falta de disponibilidade. De acordo com Alberti (2005), este tipo de situação é comum em trabalhos com a metodologia de história oral.

Muitos entrevistados acabaram indicando outros nomes que poderiam ser considerados, que foi o caso do Clube Esportivo da Penha. Uma entrevista foi realizada com o ex-presidente do Clube, que por sua vez indicou alguns amigos que também eram frequentadores do local. Sendo assim, a lista que antes era composta por 18 nomes, com as modificações restaram 13 idosos (homens e mulheres) que passaram pelas entrevistas temáticas. Alberti (2005) também explicou que a listagem pode ser alterada caso o depoimento dos entrevistados não atinja as expectativas da pesquisa. “Nesses casos, há que decidir, no decorrer da pesquisa, se cabe acrescentar novos depoimentos ao conjunto, para completar as lacunas abertas por esse tipo de insuficiência” (p. 33).

Diante disso, no decorrer da pesquisa foi possível ter acesso a longos e profundos depoimentos, sendo um com duração de aproximadamente quatro horas e o entrevistado ainda se apresentava com uma ótima disposição para discorrer sobre o tema, outros depoimentos foram breves e o entrevistado com pouca predisposição a contar suas brincadeiras de infância. Este tipo de situação é muito comum no âmbito da pesquisa em história oral e isso não quer dizer que a escolha de determinado entrevistado foi equivocada. Segundo Alberti (2005), o silêncio num depoimento pode dizer muito.

Nesta circunstância a entrevista pode ser válida mesmo se o entrevistado oferecer um depoimento limitado, sem muitos detalhes. Dessa maneira, será possível fazer uma reflexão sobre quais motivos o entrevistado não explorou mais o conteúdo de sua fala em detrimento de outros idosos. No presente estudo, muitos entrevistados conseguiram articular sobre as brincadeiras de infância sem grandes dificuldades, lembrando os detalhes dessas brincadeiras, descrevendo regras e características da paisagem. Outros entrevistados, porém, foram muito breves em seu relato e não enriqueceram o depoimento com detalhes, outros não conseguiam se recordar de muitas brincadeiras e canções. Mesmo assim estes relatos foram utilizados para a pesquisa e as lacunas existentes foram preenchidas com as informações trazidas pelos depoimentos mais intensos.

Portanto, é preciso que o pesquisador esteja atento as diferentes variáveis, como por exemplo, indivíduos que são prolixos (relata com detalhes) ou concisos (relata com poucas palavras), trabalhando com estes perfis da melhor forma, respeitando a maneira de cada um. Não se deve tomar uma atitude crítica e negativa em relação à opinião do entrevistado, pois o que interessa é justamente sua experiência e visão sobre o assunto. Os entrevistados concisos precisam ser estimulados a falar e o entrevistador tem um papel fundamental, pois é ele quem

dita o ritmo, a construção do pensamento e a cumplicidade entre ele e o entrevistado. Segundo Alberti (2005), “[...] é a continuidade na relação entre entrevistado e entrevistador que permite a ambos se conhecer melhor, estabelecer pontes e aproximações entre o que foi dito em sessões diferentes [...] (p. 104)”. A mesma autora completa “[...] um depoimento de pouco menos de duas horas de duração pode fornecer dados relevantes e constituir fonte de reflexão primordial para a compreensão do objeto de estudo [...] (p. 104)”, sendo assim, o que importa é a profundidade alcançada no depoimento, pela experiência do entrevistado e seu hábito de refletir.

Por vezes um depoimento apenas pode ser suficiente para uma pesquisa, mas Alberti (2005) completou que quanto mais entrevistas, mais consistente será o material de análise e que “o número de entrevistados de uma pesquisa de história oral deve ser suficientemente significativo para viabilizar certo grau de generalização dos resultados do trabalho” (p. 36). De certa maneira o repertório de brincadeiras dos idosos moradores da Penha e do Cangaíba passou a se repetir, podendo ser considerado uma forma de brincar muito específica dessa localidade. Generalizar as brincadeiras das crianças não é possível, uma vez que o brincar da rua de baixo pode ser diferente da rua de cima, mas é factível traçar certo número de brincadeiras comuns para que sejam analisadas, pois, como foi visto na terceira seção teórica, existem estruturas básicas que fazem com que algumas práticas prevaleçam, como o controle, o medo, o ataque, a luta, a perseguição, e o fugir.

Ainda sobre a quantidade de entrevistados, no princípio pensou-se em dez ou 15 entrevistados, porém este número depende do decorrer da pesquisa, da qualidade dos depoimentos em relação aos objetivos e também da análise do pesquisador que vai adquirir experiência e capacidade para investigar o grau de adequação do material já obtido aos objetivos do estudo. Conforme os conteúdos dos depoimentos forem se repetindo, já é possível pensar em parar. Segundo Alberti (2005), o pesquisador é quem pode avaliar quando o resultado do trabalho junto às fontes já fornece informações suficientes para que se possa construir uma interpretação com mais fundamento.

A história oral dispõe de dois tipos de entrevistas: as temáticas e a história de vida. De acordo com Alberti (2005), as entrevistas temáticas “são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (p. 38), já a história de vida tem como foco “o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento em que fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que maneira se inteirou” (p. 38). Geralmente os depoimentos de história de

vida costumam ser mais longos do que as entrevistas temáticas, e muitas vezes os dois tipos de entrevistas podem ser utilizados em um mesmo estudo.

Nesta perspectiva, o tipo de entrevista que se adequou ao projeto sobre brincadeiras infantis do passado e do presente foi a entrevista temática, com interesse em desvendar a participação do entrevistado no que se refere às brincadeiras infantis. Através da entrevista temática foi possível identificar as práticas de brincadeiras mais comuns do passado entre os anos 1930, 1940, 1950 e 1960, com foco na vivência e experiência do entrevistado. A entrevista temática se adequou à pesquisa principalmente por se tratar de um período determinado cronologicamente, neste caso o período de infância dos entrevistados.

Sobre o roteiro de entrevistas, o mesmo foi elaborado com base no tema e nos objetivos da pesquisa, isto é, identificar brincadeiras do passado. De acordo com Alberti (2005) o roteiro tem uma dupla função “promove a síntese das questões levantadas durante a pesquisa em fontes primárias e secundárias e constitui instrumento fundamental para orientar as atividades subsequentes” (p. 83). O roteiro, que está disponível nos apêndices do trabalho, divide-se em duas partes: a primeira procurou trazer informações sobre as origens do entrevistado e o perfil socioeconômico das famílias na época; a segunda parte buscou trazer informações sobre as brincadeiras de infância, com foco nas brincadeiras coletivas, nos brinquedos e no espaço onde essas brincadeiras ocorriam na Penha e no Cangaíba.

Neste sentido os temas do roteiro foram pensados a partir dos objetivos e hipóteses dessa pesquisa para compreender, dentre outros fatores, como se configuravam as famílias no passado; quais eram os costumes e festividades da época; quais eram os locais mais visitados para se brincar, em especial pelas crianças; quais eram as brincadeiras mais comuns entre meninos e meninas, com foco nas brincadeiras infantis coletivas; com quem se brincava e como eram as brincadeiras para quem era filho único e para quem tinha muitos irmãos; qual era a relação entre a vizinhança; qual era o significado da rua para as crianças; de que forma as crianças aprendiam as brincadeiras e qual a relação dos pais com esta aquisição; como eram as relações de consumo e quando os brinquedos eram adquiridos; quais eram os brinquedos mais comuns; como era a paisagem da Penha e do Cangaíba no passado e como as brincadeiras eram desenvolvidas a partir deste espaço; qual a relação das crianças do passado com os aparelhos eletrônicos; qual a rotina das crianças na época e qual a percepção dos idosos em relação ao brincar de hoje.

Foi possível conhecer, portanto, as origens, o meio familiar, as condições financeiras e, o mais importante, as brincadeiras de infância de cada entrevistado. Neste sentido não foi elaborado um roteiro “individual” de entrevista, como sugere a obra de Alberti (2005), mas

sim o roteiro geral que foi aplicado em todos os participantes. Mesmo com o roteiro preparado, a autora informa que é possível que a entrevista siga um rumo diferente do previsto e que é preciso respeitar o pensamento e o tempo do entrevistado, fazendo as articulações necessárias do relato com o roteiro.

Houve momentos em que os entrevistados trataram de temas que não tinham relação com as brincadeiras, sendo que alguns pediram para que estes assuntos não fossem incluídos na pesquisa. Então, foi adicionado ao documento de autorização um compromisso do entrevistador em não abordar tal trecho, apenas aquilo que tem relação com as brincadeiras de infância.

Além do gravador e da carta de cessão do depoimento (autorização de uso do depoimento assinada por cada entrevistado), Alberti (2005) informou que é importante utilizar uma ficha de entrevista com os dados dos entrevistados e da gravação (data, local, duração), além do caderno de campo com as principais anotações, e nele também deve ser registrado todo tipo de observação a respeito do entrevistado e da relação que com ele se estabeleceu. Informa-se que nem todos os passos que estão na obra desta autora foram seguidos, sendo que algumas adaptações foram necessárias de acordo com as peculiaridades dessa pesquisa.

Alberti (2005) sugere que o correto para uma pesquisa com história oral é caminhar para um diálogo informal e sincero, que permita a cumplicidade entre o entrevistador e o idoso, e isto foi alcançado em todos os depoimentos, mesmo aqueles mais breves. Pela leveza do tema, as brincadeiras coletivas de infância, não houve dificuldades em discorrer sobre este assunto, diferente de outros conteúdos de pesquisa que podem intimidar os participantes. Mas, é importante citar que houve momentos delicados da infância destes idosos, que foram relembrados através da entrevista, emocionando ambas as partes, idosos e quem conduziu a entrevista.

O que se quer dizer é que a metodologia de história oral é um complexo meio de obter informações qualitativas para uma pesquisa que pretende relembrar experiências de vida de outra época. Suas entrevistas são trabalhosas e exigem grande cuidado do pesquisador/entrevistador desde o planejamento do estudo, na elaboração do projeto e dos roteiros de entrevista, das sessões de entrevista, do respeito aos entrevistados, e a organização de todo o material. Toda a entrevista passou pelo processo de transcrição, que exige uma grande atenção do pesquisador e um longo tempo de dedicação para que tudo que foi falado seja passado para a forma escrita, permitindo as análises do material.

Outro ponto importante a ser posicionado se refere às circunstâncias de entrevistas, citadas por Alberti (2005), que são os aspectos físicos e práticos que fazem parte do processo,

como o local, duração, número e o tipo de pessoas presentes e o papel do gravador. Estas circunstâncias podem incidir no andamento da entrevista e no conteúdo do depoimento. É importante que o entrevistado esteja com o tempo livre para a entrevista, assim evitaria interrupções para se dirigir a outro tipo de compromisso. Algo semelhante ocorreu com alguns entrevistados, que estavam preocupados com o tempo de duração da entrevista, pois tinham compromissos em seguida. As circunstâncias da entrevista sugerem que uma entrevista ancorada na metodologia de história oral não é algo simples de realizar.

O tópico apresentou, além de uma contextualização sobre a metodologia de história oral e alguns passos técnicos e operacionais deste tipo de metodologia, além de aspectos sobre a memória. No tópico seguinte serão apresentadas, com maiores detalhes, como foram realizadas as entrevistas com idosos.

5.1.2 Entrevista com idosos

Ai, que saudades que eu tenho. Dos meus doze anos. Que saudade ingrata. Dar banda por aí. Fazendo grandes planos. E chutando lata. Trocando figurinha. Matando passarinho. Colecionando minhoca. Jogando muito botão. Rodopiando pião. Fazendo troca-troca. (BUARQUE, C; SILVA, M., 197-?)

A música “Doze anos” na voz de Chico Buarque apresentou momentos que marcaram a infância de meninos, e que são recordados na canção, tais como trocar figurinha, matar passarinho, jogar botão e rodar pião. Do mesmo modo que a música, os idosos entrevistados nesse estudo também relembrou brincadeiras comuns do passado, assim como aspectos ligados aos modos de vida e ao cotidiano das famílias na época. Nesta direção, o objetivo do tópico é apresentar de que maneira as entrevistas com idosos foram realizadas e analisadas, ressaltando questões de caráter operacional (ferramentas, suporte técnico, dicas para a transcrição do material, marcações, entre outros).

A captação dos depoimentos realizou-se com um gravador a pilha da marca *Panasonic* RR-US550, com o apoio de um caderno de anotações e de uma câmera digital, em que foram registrados alguns momentos da entrevista como fotos antigas dos entrevistados coladas em seus álbuns, ou disponíveis em porta retratos e murais. Como as fotos dos entrevistados não puderam ser retiradas do álbum, a câmera digital foi utilizada para fazer uma imagem da foto antiga, e dessa maneira foi possível ter acesso à fotografia sem problemas com empréstimos. Poucos idosos conseguiram fornecer fotografias, primeiro por estarem fora de suas casas e

segundo porque na época de infância tinham diversas limitações quanto a fotografias, tais como questões financeiras.

Todos os depoimentos foram digitados, analisados e divididos entre critérios específicos que abordavam as origens dos idosos, situação financeira da época em que eram crianças, brincadeiras e brinquedos mais comuns e o local em que essas brincadeiras ocorriam, dentre outros aspectos. O roteiro mencionado em tópico anterior foi utilizado como guia, mas a maioria dos idosos conseguiu falar tranquilamente sobre o assunto. Muitos idosos se esqueceram de algumas passagens, de brincadeiras e de algumas canções, mesmo assim foi grande a quantidade de informações lembradas, principalmente costumes e práticas familiares da época, brincadeiras transmitidas de geração a geração, brinquedos construídos, jogos e lugares mais comuns em que as brincadeiras ocorriam, sendo a rua como espaço principal das brincadeiras, além de áreas como o “Bosque do Alemão”, a “Boca do Leão”, a “Hortolândia” ou “Hortolânia”, e os rios em que se podia nadar e pescar, lugares que hoje foram completamente transformados pela urbanização da Cidade de São Paulo.

No tocante a condução da entrevista, Alberti (2005) informou que há várias formas de se fazer isto, mas que em muitos lugares é adotada a prática de um diálogo entre entrevistador e entrevistado. “[...] o entrevistador ouve muito, mas também conduz a conversa; ou seja: também fala” (p. 119). Este tipo de entrevista é chamado de “diretiva” e produz melhores resultados do que quando o entrevistador não intervém diretamente. O modelo de entrevista diretiva foi seguido nesta pesquisa, uma vez que se procurou manter uma conversa informal entre o entrevistador e os idosos. Um facilitador foi o tema abordado, as brincadeiras infantis, pois os idosos se sentiram confortáveis em tratar deste assunto, argumentando sobre a difícil época que viveram, devido os poucos recursos financeiros, mas ainda sim eram muito felizes. Houve momentos em que a conversa seguiu para passagens delicadas da infância, como momentos de fome, morte de pai ou de mãe, surgimento de grandes responsabilidades, autoritarismo da família, dos professores, e até mesmo pedofilia. Foi feito o possível para que a entrevista seguisse de maneira tranquila, mas muitos entrevistados se emocionaram ao longo da conversa, rememorando alegrias, mas também tristezas.

Segundo Alberti (2005), há críticas acerca das entrevistas diretivas, pois este modelo poderia comprometer a imparcialidade do depoimento. A autora concorda que não há como escapar a isto em trabalhos de história oral e em pesquisas históricas em geral, pois mesmo nas entrevistas que não são diretivas, de certa maneira o entrevistado também intervém no conteúdo e na forma do depoimento. De acordo com a autora é preciso ter muita atenção na hora de falar:

Assim, se o que nos interessa é a experiência e a visão do entrevistado sobre o passado, não cabe, em uma entrevista de história oral, induzir o depoente a concordar com nossas próprias ideias sobre o assunto. Isso significa que se deve cuidar para formular perguntas abertas, que forneçam espaço para o entrevistado expor seu ponto de vista, independentemente de uma direção previamente traçada (ALBERTI, 2005, p. 120).

A partir das informações, conclui-se que em um trabalho de história oral nem sempre é possível evitar o direcionamento da entrevista pelo entrevistador, porém, a intervenção no depoimento pode e deve ser evitada, pois a ideia é obter as experiências e a visão de vida do idoso entrevistado. Ao questionar um participante, o pesquisador precisa ter cuidado na maneira de formular a pergunta para que não sejam introduzidos elementos que possam sugerir o percurso das respostas.

Não houve necessidade de introduzir algumas recomendações de Alberti (2005) por se tratar de uma pesquisa individual nos moldes de uma dissertação. Na perspectiva dessa pesquisa, foram adotadas algumas orientações, porém nem tudo foi seguido à risca, como por exemplo, o uso do caderno de campo, o uso de roteiros individuais, a recorrência a uma segunda sessão de entrevista, e outros detalhes que costumam ser mais importantes quando se trata de um trabalho efetuado por uma equipe de pesquisadores, que de certa forma “profissionalizaram” a técnica de entrevista e o uso da metodologia de história oral.

Sobre o encerramento da entrevista, Alberti (2005) informou que nos casos em que foi realizada apenas uma sessão, o encerramento ocorrerá devido algumas circunstâncias, como por exemplo, o tempo não pode ser excessivo para que não canse o entrevistado, além do andamento da conversa, que pode encaminhar para um desfecho que coincida com o final da sessão. É preciso esgotar os pontos do roteiro e outras questões relevantes e verificar se o entrevistado começa a repetir sua visão sobre o mundo e sua experiência de vida, não trazendo mais nada substancial. Este seria o momento de saturação, próprio para se encerrar uma entrevista. O entrevistado poderá se sentir aliviado em saber que a entrevista se encerrou principalmente se for um indivíduo muito ocupado. O último passo é solicitar que o entrevistado assine a carta de cessão, autorizando o uso de seu depoimento para fins científicos. Apenas uma das entrevistadas se preocupou em assinar esta carta de cessão, uma vez que acabou fazendo alguns julgamentos de membros da comunidade religiosa. Para evitar qualquer tipo de constrangimento, foi incluída em sua carta de cessão a observação de que todo o depoimento sobre as Igrejas será retirado da entrevista, pois o propósito da pesquisa são as brincadeiras infantis que foram vivenciadas. A partir disto a entrevistada se sentiu mais segura em assinar a carta de cessão de depoimento.

Após encerrar as entrevistas, agradecimentos foram feitos aos entrevistados por terem dedicado seu tempo e atenção ao estudo. Todos foram informados que poderiam ser contatados novamente para uma segunda sessão de entrevista, caso necessário, e foram convidados para conferir o trabalho quando o mesmo fosse concluído. Foram informados também que, caso tenham interesse em conferir o depoimento escrito, o mesmo estará à disposição para avaliação de todos. Infelizmente alguns entrevistados não conseguiram acessar o trabalho pronto em virtude de falecimento, mas o material está disponível para o acesso de seus familiares.

Após o encerramento das entrevistas, a passagem da forma oral para a escrita (transcrição) foi realizada nos meses de outubro 2013 a abril de 2014. A transcrição é um processo que exige muito cuidado e paciência do pesquisador, uma vez que demanda um tempo maior para sua finalização. Alberti (2005) informou que o transcritor deve reproduzir tudo o que foi dito, sem fazer cortes ou acréscimos. Todo depoimento deverá ser reproduzido de acordo com a norma ortográfica, mas podem ser acrescentadas expressões como “hã... hum”. A autora ainda mencionou a importância de se incluir as marcações como de interrupções, de ênfases, de silêncio, de risos, de emoção, de trechos lidos e de enunciados incompletos.

Todas as entrevistas passaram pelo processo de transcrição, com o auxílio do programa *Digital Voice Editor 3*¹, marcação e conferência de fidelidade da transcrição, para evitar possíveis erros de digitação e mal entendidos. Durante este processo é possível que o entrevistado seja contatado novamente, para esclarecer determinadas informações que não foram compreendidas na transcrição, mesmo com as anotações do caderno de campo. Com a transcrição das entrevistas, obteve-se o material pronto para a análise das brincadeiras infantis do passado.

Considera-se que o uso da metodologia de história oral para relembrar brincadeiras de infância de idosos foi um importante aliado, que trouxe à luz da pesquisa informações sobre algumas paisagens da Penha e do Cangaíba, o cotidiano e os costumes dos moradores. Pode-se dizer que o processo de elaboração do roteiro, aplicação das entrevistas e transcrição do material ocorreu como pretendido, alcançando resultados que serão apresentados em tópicos futuros. Na sequência será apresentada a análise dos depoimentos dos idosos sobre as brincadeiras do passado.

¹ O *Digital Voice Editor 3* pode ser encontrado gratuitamente na *Internet* e instalado no computador, facilitando a transcrição da entrevista, pois com ele é possível diminuir ou aumentar a velocidade da fala.

5.2 ANÁLISE DO BRINCAR DO PASSADO

Agora é preciso agrupar as declarações dos idosos, bem como analisá-las a partir de critérios de seleção e de acordo com a temática e o roteiro de entrevista aplicado. Para fazer a análise das entrevistas dos idosos pelo método de história oral, foram utilizados quadros-resumo que relacionam as informações fornecidas sobre as brincadeiras, evidenciando-as para comparação. Portanto, existe um quadro para cada questão abordada no roteiro de entrevista com os idosos. Cada quadro contém, ao invés do verdadeiro nome do entrevistado, uma letra de identificação em ordem alfabética (Entrevistado A, Entrevistado B e assim por diante) seguida da marcação “H” para homem e “M” para mulher, escolhida de acordo com a forma pela qual os idosos se identificavam. Ao lado da identificação (Ident.) constam as suas respostas e abaixo os comentários sobre os dados. Para fins de comparação, alguns trechos dos depoimentos foram citados após os quadros. Sendo assim daqui por diante serão apresentados os quadros-resumo, começando pela primeira parte da entrevista que aborda o perfil das famílias e a segunda focalizando as brincadeiras que eram realizadas no passado.

5.2.1 Perfil dos entrevistados

Para compreender as brincadeiras infantis do passado, além de uma conversa sobre o modo de vida, as brincadeiras, a rotina e demais informações sobre a paisagem e o espaço, foi importante também entender quais eram as condições financeiras da época. Para isso, algumas questões foram elaboradas no roteiro na tentativa de traçar um perfil socioeconômico da família dessas crianças. Sendo assim os idosos foram questionados sobre suas origens (local de nascimento), escolaridade, profissão, número de irmãos, tipo de moradia (própria ou alugada), bens materiais da família (automóvel), número de viagens a passeio e a própria escolaridade do narrador. Com estas informações foi possível definir uma ideia de camada social das famílias destes idosos. O quadro 2 apresenta a cidade de nascimento das crianças que viveram na Penha e no Cangaíba entre os anos de 1930 e 1960:

Quadro 2 - Origem, nascimento, cidade

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	1930, São Paulo, Penha.
2	B	M	25/03/1928, São Paulo, Penha.
3	C	M	05/04/1952, São Paulo, Penha.
4	D	M	20/05/1947, São Paulo, Cangaíba.
5	E	H	21/06/1942, São Paulo, Penha.
6	F	H	27/09/1940, São Paulo, Penha.
7	G	H	30/03/1924, São Paulo, Penha.
8	H	H	26/10/1941, São Paulo, Cangaíba.
9	I	M	02/11/1940, São Paulo, Penha e Cangaíba.
10	J	M	06/02/1933, Ribeirão Preto, Penha.
11	K	M	15/05/1932, Mogi das Cruzes, Penha.
12	L	M	05/05/1944, Marília, Cangaíba.
13	M	M	27/03/1941, São Paulo, Penha.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

O quadro 2 ofereceu a identificação dos entrevistados, suas datas de nascimento, locais de nascimento e bairros que habitaram quando crianças. Nota-se que o Entrevistado G é o mais velho do grupo, nascido em 1924, sendo a mais nova nascida em 1952. São entrevistados que nasceram nas décadas de 1920, 1930, 1940 e 1950, sendo assim, haveria um período de análise das brincadeiras que segue os anos de 1930 a 1960. A maior parte dos entrevistados nasceu na Capital de São Paulo, nove entrevistados representando a Penha e quatro o Cangaíba. Uma das idosas viveu tanto na Penha, quanto no Cangaíba. O quadro 3 exibe a origem das famílias, se do interior do país ou do exterior.

Quadro 3 - Origem dos pais das crianças

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Descendente de italianos.
2	B	M	Não mencionado.
3	C	M	Pai sergipano.
4	D	M	Descendente de portugueses.
5	E	H	Descendente de italianos e portugueses.
6	F	H	Não mencionado.
7	G	H	Não mencionado.
8	H	H	Descendente de italianos.
9	I	M	Não mencionado.
10	J	M	Ribeirão preto – SP.
11	K	M	Mogi das Cruzes - SP, descendente de espanhóis.
12	L	M	Nordestinos.
13	M	M	Descendente de estoniano e italiano.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A partir das informações acima é possível notar que há muitos idosos descendentes de europeus, seguidos de outros Estados no Brasil, fato que ocasionaria múltiplas formas de brincadeiras entre as crianças, com influências culturais de diferentes países e regiões. Muitos idosos relataram a presença de crianças de outras localidades, tais como Japão, Portugal e Alemanha, citando como estas famílias mantinham sua cultura no dia a dia, inclusive

mencionando alguns conflitos culturais. Algumas falas foram extraídas dos depoimentos para entender um pouco mais sobre o contato das crianças com essa diversidade de culturas:

Essa menina que contava essas histórias tenebrosas, de bicho de caneca, essas coisas que ela sabia do Nordeste, se chamava Carminha. Não me esqueci dela. Essas coisas marcam... (Entrevistada D)

Nesta fala a Entrevistada D se referia à menina que contava histórias de terror, muitas trazidas da sua região de origem, o Nordeste. O relato seguinte menciona um conflito com os japoneses.

Tinha coisa que a minha mãe não deixava brincar era com menino. Não deixava brincar muito com menino. Era preconceito né. Uma vez eu fui brincar com um japonêsinho, eu apanhei, por que não podia brincar com menino e ainda porque ele era japonês. (Entrevistada L)

Sendo assim, para a mãe da Entrevistada L não poderia existir contato com os meninos, ainda mais se fossem da nacionalidade japonesa. A entrevistada também relatou que o preconceito era mútuo, tanto dos japoneses em relação aos brasileiros como o contrário. Assim nota-se que as crianças da época conviviam com uma diversidade cultural e precisavam saber lidar com isso. O quadro 4 apresenta a escolaridade dos pais.

Quadro 4 - Escolaridade dos pais das crianças

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Não mencionado.
2	B	M	Mãe analfabeta.
3	C	M	Mãe analfabeta. Pai autodidata.
4	D	M	Sabiam escrever.
5	E	H	Primário.
6	F	H	Não mencionado.
7	G	H	A mãe quase o primário.
8	H	H	Não tinham, mas o pai sabia ler e escrever.
9	I	M	Não mencionado.
10	J	M	Não mencionado.
11	K	M	Não mencionado.
12	L	M	Pai semianalfabeto, mãe analfabeta.
13	M	M	Não mencionado.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Nota-se que quatro pais tinham primário ou sabiam ler e escrever apenas. Outros seis entrevistados não mencionaram esta informação. O quadro 5 aborda a profissão dos pais.

Quadro 5 - Profissão dos pais das crianças

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Pai açougueiro. Mãe não mencionada.
2	B	M	Pai trabalhava na Central do Brasil. Mãe era dona de casa.
3	C	M	Pai bancário. Mãe dona de casa.
4	D	M	Trabalhavam com tecelagem, depois mãe passou a costurar em casa.
5	E	H	Pai comerciante. Mãe dona de casa.
6	F	H	Pai jogou futebol profissional e era tipógrafo. Mãe era lavadeira e cozinheira.
7	G	H	Pai era ferroviário. Mãe professora.
8	H	H	Pai era operário na tinturaria. Mãe era maçarqueira na tecelagem, depois começou a lavar roupa para fora.
9	I	M	Pai era motorneiro de bonde. Mãe era do lar.
10	J	M	Pai trabalhava na lavoura. Mãe não mencionado.
11	K	M	Pai trabalhava no correio e telégrafo. Mãe costurava para fora.
12	L	M	Pai trabalhou na colheita, na indústria e era ativista contra a ditadura. Mãe era dona de casa e rendera.
13	M	M	Pai trabalhou no Biscoito São Luiz. Mãe na Indústria Matarazzo.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A partir das informações que os idosos relataram, entende-se que além do fato de todos os pais serem os chefes da família, cinco mães contribuíam com algum tipo de atividade, seja costura ou afazeres domésticos para a renda da família. Muitas destas efetuavam seu ofício em casa, ao mesmo tempo em que cuidavam do lar e dos filhos. Abaixo é possível encontrar na fala da idosa D a presença da mãe em casa, o que poderia facilitar a apropriação da rua pelas crianças, uma vez que as mães estavam por perto para controlar.

No caso meu eu era uma menina que a minha mãe era muito severa. Apesar de ser muito severa, eu brincava na rua, mas tinha um limite de horários. Quando minha mãe gritava o meu nome eu tinha que entrar. (Entrevistada D)

Nesse sentido as crianças tinham que ficar atentas enquanto estavam na rua, pois a qualquer momento a mãe poderia chamá-las para entrar, seja para tomar café, jantar ou banhar-se. As mães mantinham o controle das crianças e incentivavam que elas ficassem brincando nas ruas do que no interior das casas. Além disso, é preciso atentar-se ao tipo de ocupação dos pais na época, dentre as quais açougueiro, ferroviário, bancário, tecelão, comerciante, tipógrafo, operário, motorneiro de bonde, e atividades executadas na lavoura, no correio, no telégrafo e nas indústrias. São atividades simples, com exceção do comerciante e bancário, que indicavam uma condição financeira melhor. O quadro 6 apresenta a organização familiar.

Quadro 6 - Organização familiar

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Total de 04 filhos. Pai faleceu quando tinha 10 anos.
2	B	M	Total de 07 filhos, e a mãe pegou mais 02 para criar.
3	C	M	Total de 05 filhos. Mãe faleceu quando tinha 10 anos.
4	D	M	Filha única.
5	E	H	Total de 03 filhos. Pai faleceu quando tinha 10 anos.
6	F	H	Total de 03 filhos. Vivia com mãe, pai, e mais dois irmãos.
7	G	H	Total de 03 filhos. Vivia com mãe, pai e dois irmãos. Pai faleceu quando tinha 16 anos.
8	H	H	Filho único. Morava com os pais.
9	I	M	Total de 05 filhos.
10	J	M	Total de 09 filhos. Pai faleceu quando tinha 12 anos.
11	K	M	Total de 05 filhos.
12	L	M	Total de 05 filhos. Pai faleceu quando tinha 08 anos.
13	M	M	Total de 03 filhos. Pai faleceu quando tinha 06 meses.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Este quadro 6 apresentou dois fatos comuns entre essas crianças do passado: o falecimento do pai ou da mãe muito cedo e a presença de muitos irmãos. Cerca de 11 idosos tinham mais de um irmão, apenas dois eram filhos únicos. Cinco idosos tiveram que lidar com o falecimento do pai e uma com o falecimento da mãe enquanto ainda eram crianças. Nesse sentido, muitos idosos alegaram que, após o falecimento do pai ou da mãe houve grandes mudanças na família, principalmente o ingresso das crianças no mundo do trabalho. Muitas crianças precisavam trabalhar para ajudar na casa, executando ofícios como vender frutas, afazeres domésticos além de serviço de babá. Este tipo de situação pode ter influenciado o brincar dessas crianças. É o que demonstra a fala da Entrevistada L sobre o seu ofício durante a infância:

Eu trabalhava olhando as crianças e não ganhava nada. Eu trabalhei também na casa de família que eu fazia faxina, era empregada doméstica. Eu tinha o que uns dez ou 11 anos. Naquela época tinha que trabalhar né. (Entrevistada L)

Este tipo de informação sugere que muitas crianças na época teriam uma infância prejudicada, pois precisaram ocupar seu tempo com tarefas que exigiam muita responsabilidade, tais como cuidar de crianças e tarefas domésticas. Mesmo assim, muitos idosos alegaram que conseguiam encontrar tempo para brincar, mesmo com tantas obrigações ao longo dos dias. A seguir o quadro 7 informa o tipo de moradia disponível para estas crianças no passado.

Quadro 7 - Moradia

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Não mencionado.
2	B	M	Não mencionado.
3	C	M	Casa própria.
4	D	M	Casa própria.
5	E	H	Morava de favor.
6	F	H	Casa Própria.
7	G	H	Morava na casa da avó.
8	H	H	Casa própria.
9	I	M	Casa própria.
10	J	M	Casa própria.
11	K	M	Não mencionado.
12	L	M	Sempre moravam de aluguel e em cortiços.
13	M	M	Não tinha casa pra morar.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Nota-se que seis famílias tinham casa própria, porém quatro viviam de aluguel, muitas vezes em cortiços, o que significa que muitas famílias não tinham poder econômico. Outras três não mencionaram o tipo de moradia que habitava. Nenhum dos idosos entrevistados tinha automóvel quando crianças. Com relação aos tipos de viagens que as crianças faziam na época, as famílias desses idosos não tinham condições financeiras de fazer grandes viagens. A maioria delas ocorria à casa de parentes no interior ou mesmo em regiões próximas de São Paulo, como Mogi das Cruzes, Poá, Cotia e Santos. O quadro 8 apresenta a escolaridade do idoso.

Quadro 8 - Escolaridade do narrador

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Primário.
2	B	M	Primário, escola de costura.
3	C	M	Primário.
4	D	M	Primário, autodidata em desenho e pintura.
5	E	H	Primário e curso profissionalizante em desenhista mecânico.
6	F	H	Primário.
7	G	H	Ginásio.
8	H	H	Primário e curso profissionalizante em marcenaria, ajustagem, mecânica de automóvel, e elétrica.
9	I	M	Primário.
10	J	M	Primário.
11	K	M	Primário, datilografia e modelagem industrial.
12	L	M	Primário e colegial.
13	M	M	Primário.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Apesar dos problemas econômicos das famílias na época, todos os idosos fizeram o primário na escola, inclusive cinco deles concluíram algum tipo de curso profissionalizante. Isto denota a preocupação dos pais em manter os filhos nos estudos. Muitos idosos informaram que, com os estudos, acabavam ensinando os pais a ler e a escrever.

A partir dos dados apresentados nos quadros que correspondem à primeira parte do roteiro de entrevista, isto é, o perfil das famílias na época que os idosos eram crianças, nota-se que estes grupos familiares apresentavam baixo poder aquisitivo, sendo que as crianças, meninos e meninas, precisavam trabalhar desde cedo para ajudar em casa. Portanto, as crianças tiveram que assumir grandes responsabilidades desde pequenas, fato que poderia ter influenciado em suas brincadeiras na rua. Porém, muitos idosos admitiram que mesmo com todas as tarefas do dia a dia, ainda assim conseguiam tempo para brincar.

Nós tínhamos todos os dias de direito de brincar, mas todos os dias de deveres e obrigações também. (Entrevistada C)

Assim o brincar é mencionado pela Entrevistada C como um direito, algo que fazia parte do cotidiano das crianças, da mesma forma que as obrigações. Outros depoimentos mencionam problemas da época, tais como o período de guerra (Segunda Guerra Mundial), falta de alimentos e violência durante a ditadura militar no Brasil.

Naquela época da guerra, 1940, não tinha pão, não tinha feijão, não tinha carvão. Então a gente saía para pegar essa serralha para fazer salada pra gente, tá entendendo? E pão a minha mãe fazia, às vezes em casa, mas não tinha farinha também era difícil. A gente tinha que entrar na fila do pão, ali na Rua Betari, que tinha uma padaria a minha mãe ia lá levava nós umas dez horas da noite para ficar na fila para dia seguinte para conseguir pegar aquele filão antigamente, aquele filão grande, então quando eram umas duas horas da madrugada lá nos trazia, trazia meu irmão que era mais velho, se vê naquela época a fila já estava cheia minha mãe chegava lá trazia eu e meu irmão. Ela punha almofada pra nós, colchãozinho. A gente ia dormir que a minha tia Carmem era uma tia que morava com nos ficava tomando conta e a minha mãe ficava lá até de manhã para pegar o pão. (Entrevistada K)

O pai da Entrevistada K trabalhava no interior do Estado de São Paulo na época, por isso a mãe era a responsável pelo lar e pelos filhos. Portanto, para resolver esta questão sobre a alimentação a mãe precisava trabalhar em grupo com os filhos, revezando o tempo nas longas filas de pão. Já a Entrevistada C fala das tarefas da casa e sobre as responsabilidades dos moradores, incluindo as crianças:

Tinha o dia de lavar louça e tinha que recolher o lixo. Não tinha lixeiro. Como os quintais tinham muitas árvores nos éramos obrigados a ‘selar’, todas as crianças tinham que limpar o quintal. Cavava um buraco, os pais, e a gente jogava o lixo para decompor. Todo mundo tinha essa função de fazer essa limpeza, lavar louça, de buscar o pão e o leite. Eram as obrigações das crianças. Buscar pão e leite, eu morava aqui no fim da Rua Claudia, termina aqui na Dr. Virgílio, e ia buscar pão lá na Avenida Amador Bueno, que era onde tinha uma venda. Então era assim, era bastante distante daqui para Amador Bueno. Meu pai cuspi no chão, “você vai e volta não pode secar”. (Entrevistada C)

Percebe-se com esta fala que o trabalho envolvia todos os membros das famílias e que as crianças tinham que respeitar e executar todas as atividades. Muitas crianças se deslocavam

em longas distâncias a pé para poder comprar pão e leite, fato que poderia ser perigoso a elas, mas que na época era comum. Nessa perspectiva compreende-se que essas idosas tinham muitos afazeres ligados ao ambiente doméstico, desde o descarte do lixo, até lavar a louça, buscar alimentos. Os idosos homens também tinham que auxiliar com diversas tarefas, porém houve depoimentos, como por exemplo, o do Entrevistado E, que passava a tarde brincando deixando o dever da escola para o dia seguinte:

Vivia na rua vivia tomando uns tapas da minha mãe, por que eu chegava da escola almoçava e ia pra rua e a lição de casa ficava pra noite. Chegava noite estava com sono e não fazia. [risos] Então eram os tapas que a gente tomava da velha para poder fazer as coisas em ordem, compreende. (Entrevistado E)

Por fim, para descrever o perfil socioeconômico dessas crianças na época é preciso destacar a palavra “necessidade” e “responsabilidade”. A maior parte deles passava por necessidades e tinham responsabilidades com o lar e com o sustento da família, principalmente depois do falecimento de algum membro. Sendo assim, analisando também a questão das posses, isto é, moradia alugada, nenhum automóvel e poucas viagens, conclui-se que as famílias dessas crianças pertenciam a uma camada social de menor poder aquisitivo.

A seguir apresenta-se a segunda parte do roteiro de entrevistas, neste caso uma conversa com os idosos sobre as brincadeiras de infância, incluindo as brincadeiras prediletas, onde ocorriam, com quem, como eram aprendidas, além de questões sobre como eram as rotinas semanais, os jogos e as canções, se tinham brinquedos, qual a relação com a televisão, o cinema, as leituras e a religião, encerrando com a visão dos idosos sobre o brincar na atualidade.

5.2.2 Brincadeiras de infância

Para entender como eram as brincadeiras do passado, foi necessário introduzir algumas questões para que os idosos recordassem brincadeiras preferidas, assim como as mais comuns na época, local e tempo em que eram desenvolvidas e como aprendiam estes jogos. Todos os entrevistados puderam relembrar jogos e brincadeiras, assim como eram feitos os brinquedos, como eram organizadas as festas de Carnaval e Juninas, assim como detalhes das paisagens da Penha e do Cangaíba, incluindo locais que as crianças utilizavam para suas brincadeiras, muitas vezes distantes de suas residências. O quadro 9 relata aspectos sobre a infância dos idosos.

Quadro 9 - Fale-me da sua infância

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Pobre, sofrida, mas muito boa.
2	B	M	Muito boa, mas pobre e passava dificuldades.
3	C	M	Tive uma infância boa, com bastante conforto.
4	D	M	Mas a minha infância dizer que foi boa, não foi por causa da minha mãe. Eu apanhava muito.
5	E	H	Então como é que se diz, foi uma infância sadia.
6	F	H	Então a minha infância eu acredito que foi muito boa. Que dava pra gente jogar bola no meio da rua, fazer de tudo no meio da rua.
7	G	H	Não mencionado.
8	H	H	Era tudo mais inocente.
9	I	M	Então era uma infância muito boa minha.
10	J	M	Não mencionado.
11	K	M	Pobre, passava dificuldade, mas foi boa.
12	L	M	Não mencionado.
13	M	M	Extrema pobreza, mas brincávamos muito.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A partir do quadro 9 foi possível entender que os idosos avaliam a infância que tiveram como boa, sadia e feliz, apesar das dificuldades. Apenas uma idosa apresentou uma avaliação negativa, dizendo que passou por alguns problemas em seu ambiente familiar, em especial com a sua mãe. E também apenas uma idosa informou que teve uma infância diferenciada das outras crianças, com mais conforto, porém tudo isso se modificou com a morte de sua mãe quando ainda tinha dez anos de idade. Assim a rotina de sua família mudou completamente e o conforto foi reduzido com o passar do tempo. O quadro 10 apresenta as brincadeiras que os idosos mais gostavam quando crianças.

Quadro 10 - Do que você mais gostava de brincar quando criança?

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Carnaval , jogar futebol na rua.
2	B	M	Pular corda.
3	C	M	Brincar de casinha , brincar de boneca , fazer comidinha .
4	D	M	Balanço .
5	E	H	Jogar bola, andar de bicicleta .
6	F	H	Jogar bola .
7	G	H	Jogar bola .
8	H	H	Ler gibi , bandido e mocinho , ir ao cinema , bicicleta .
9	I	M	Subir em árvore , comer manda verde com sal.
10	J	M	Pular corda .
11	K	M	Pular corda, barra manteiga .
12	L	M	Ficar dentro do rio, nadar .
13	M	M	Amarelinha , pular corda.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Legenda:

- (Negrito) Brincadeiras mais comuns
- Brincadeiras mais comuns meninos

■ Brincadeiras mais comuns meninas

O quadro 10 apresentou as brincadeiras por entrevistado. As brincadeiras favoritas de modo geral foram destacadas em negrito, as mais comuns entre meninas em verde, e as mais comuns entre meninos em amarelo. Com isso nota-se que as brincadeiras que as crianças da época mais gostavam tinham relação com o movimento, a festa, a imitação, a natureza, e, para que fossem executadas, era necessário espaço e a companhia de outras crianças. Por mais que algumas atividades possam ser realizadas de forma individual, muitas delas exigem grupos, tais como barra manteiga, futebol e pular corda. Os dados levam à compreensão de que as brincadeiras prediletas dos idosos de forma geral envolviam movimento, coletividade e natureza. Porém há uma diferença de brincadeiras entre meninos e meninas. As meninas brincavam mais com a representação do lar e dos papéis das mães nas atividades com casinhas, no cuidado com as bonecas e com a comidinha. Além disso, brincava-se de amarelinha, pular corda, barra manteiga e balanço, nadar e subir em árvores. A Entrevistada D relata sobre a sensação que tinha quando brincava no balanço:

Por que no balanço você viaja, o vento que faz no seu rosto, você vai, você vem, parece que você fica em transe. Você fica por horas nesse, na hora que você pegou o impulso que ela vai. Acho que devia ser isso, por que eu lembro até hoje. Dá impressão que você vai alçar voo. (Entrevistada D)

Já os meninos elegeram o futebol ou jogar bola como brincadeira preferida, além da bicicleta, do bandido e mocinho e atividades que envolvem percursos externos à moradia, como andar de bicicleta, ir ao cinema e aos carnavais. O gibi apareceu como uma opção de brincadeira, uma atividade mais solitária. Sobre a brincadeira de mocinho e bandido o Entrevistado H mencionou:

A brincadeira que eu mais gostava - essa sim era física né - era brincar de bandido e mocinho. A gente arrumava revólver de pau, revólver de pau. 'Pá! Pá! Pá!'. E alguns eram mocinhos, outros eram bandidos, um prendia o outro. (Entrevistado H)

Portanto, já havia uma separação de brincadeiras de acordo com o gênero da criança, isto é, brincadeiras destinadas às meninas e aos meninos, mas, como será visto em quadros futuros, por mais que existisse esta separação, muitas meninas quebravam as regras e brincavam na rua com os meninos. O quadro 11 apresenta as brincadeiras mais comuns citadas por cada idoso de forma separada. Para facilitar a compreensão, foram separadas destacadas no quadro as brincadeiras mais comuns de forma geral (em negrito), as mais citadas pelos homens (em amarelo) e as mais citadas pelas mulheres (em verde), para identificar as diferenças de gênero no brincar infantil.

Quadro 11 - Quais eram as brincadeiras mais comuns?

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Bolinha no box, corda , pião , futebol na rua, barra manteiga , correr, Festa junina , fogueira , balão , botão , bolinha de gude, pedrinhas , nadar, trampolim , chocar barcos , cinema, coxo, basquete , pescar.
2	B	M	Corda, bola , pega-pega, pular pau , queima , estátua , casinha, subir em árvore, esconder, estilingue , botão , mula na mula, Festa Junina , balão , carnaval, bate lata , contar história, boneca, cadeiras , cinema, gibi, lenço atrás.
3	C	M	Esconde-esconde, amarelinha, assustar , casinha, boneca , comidinha, cabana, papelão , balançar/balanço , pescar, contar história, Festa Junina, roubar frutas, pedrinhas, carnaval , novelas de rádio .
4	D	M	Subir em árvore, pega-pega , amarelinha, corda, balança, guerra de mamona , roda , dançar , carnaval , saquinhos, bolinhas de gude , canções , brincar com planta e bichinho .
5	E	H	Jogar bola, bicicleta , pipa/quadrado , taco , mana mula/uma na mula, passa-anel, amarelinha , parque de diversões , festas junina, corrida de sacos , ovo na colher , correr , parque infantil , gangorra , balanço , coxo de areia , futebol, cinema , mocinho e bandido , carnaval , roubar frutas, bola cesto (basquete) , balão .
6	F	H	Futebol , pião , bolinha de gude , bilboquê , quadrado, barraca , mana mula , palha ou chumbo , figurinha, cacheta (não era baralho), malha carrinho de rolimã , bafo , piquenique , chocar bonde , carnaval, roubar chapéu , pega-pega, gibi.
7	G	H	Jogar bola, passar anel , lenço atrás, piques, uma na mula , pião , bolinha de box , estilingue , patinete , velocímetro , cinema , bola queimada, baralho , burro , contar história, esconde-esconde , caçar passarinho , triângulo .
8	H	H	Gaiola , gira-gira , pescar, nadar , gibi, bandido e mocinho , cinema, bicicleta, empurrar pneu , futebol, pipa , balão , carrinho de rolimã, mãe da rua, uma na mula, barra manteiga , pique, esconder, socorro , passse , acusado , pega-pega, cabra cega , seguir o mestre , passar anel, lenço atrás, quente e frio , caçar passarinho, arapuça , guerra de mamona , atirar com canudinho , roubar frutas, peteca, queima , passear, piquenique , pelada, bafo , correr, saltos em distância, desenhos , trilha , dominó , novela de rádio .
9	I	M	Subir em árvore , brincar na chuva , correr, carrinho de rolimã , estátua 1 2 3 , casinha, comidinha , boneca, amarelinha , comer manga verde com sal , cabra cega , balança caixão , queima , passar anel, cirandinha , roda , corda, bafo , peteca, bolinha de gude , piques, pega-pega , esconde-esconde, bicicleta , parquinho, circo , gibi , quadrado, Festa Junina , fogueira , capucheta , contar histórias .
10	J	M	Corda , peteca, lenço atrás, passar anel , pega-pega, jogar bola, bicicleta , cinema , teatrinho , casinha, baralho , dama , esconde-esconde , barco , circó , parque infantil , carnaval, roda.
11	K	M	Roda, pique, rodapião, barra manteiga , corda, esconde-esconde , saquinhos, pegador , boneca , passa-passa treze , passear , correr , bolinha de gude, mãe e filha , jogar bola, parque de diversão , comidinha, bilboquê , ioiô , bandido e mocinho , cinema.
12	L	M	Subir em árvore , roubar frutas , cobra cega, cabana , pescar , nadar , malha , futebol , assustar , corda , barco, balança, pedrinhas , saquinhos, amarelinha , passar anel, lenço atrás , casinha , comidinha, cavalo de pau , ioiô , carrinho de rolimã , mãe da rua , novela de rádio , circo , parque de diversão , perna de pau , marionete , fogueira , Festa Junina, corrida do saco , ovo na colher , carnaval.
13	M	M	Futebol , pescar , jogar bola, enchente , roda, passar anel, mana mula , batata quente , lenço atrás , corda, peteca , ordem , que horas são , mãe da rua , amarelinha, boneca, casinha , comidinha , roubar frutas, palito , carta, baralho , barcos , passear .

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Legenda:

- (Negrito) Brincadeiras mais comuns
- Brincadeiras mais comuns meninos
- Brincadeiras mais comuns meninas

Entre as brincadeiras mencionadas pelos idosos, encontram-se algumas atividades curiosas, dentre as quais: “Acusado”, “Assustar”, “Barraca”, “Carnaval”, “Chocar barco”, “Chocar bonde”, “Cinema”, “Coxo de areia”, “Empurrar pneu”, “Festa Junina”, “Guerra de Mamona”, “Roubar Chapéu”, “Roubar frutas”, “Palha ou chumbo” e “Passe”. Estas atividades são compreendidas por eles como brincadeiras. O “Acusado”, a “Palha ou chumbo” e o “Passe” serão explicados posteriormente, porém, o que se pode dizer de “Chocar bonde”? Tanto “Chocar bonde” quanto “Chocar barco” eram atividades realizadas pelos meninos na região da Penha. Na época o bonde ainda circulava na Cidade de São Paulo, tendo seu término na praça Oito de Setembro na Rua Penha de França. Na época os meninos gostavam de fazer o choque entre os bondes, isto é, encostar um bonde no outro. O mesmo ocorria com os barcos no Rio Tietê que ainda se aproximava da região da Penha, na altura do Clube Esportivo, antes de sua retificação. Era possível juntar um barco no outro conforme Entrevistado A:

Chocar os barcos que vinham e pegavam areia do fundo do Tietê e eles vinham muito devagar. Geralmente era tudo português que guiavam os batelões enormes né. E a gente chocava os batelões nadando. Quer dizer, brigava com os barqueiros, e ia em frente. (Entrevistado A)

Além de chocar os barcos no rio, era comum para as crianças brincarem no Coxo de areia que existia no Clube Esportivo da Penha, no qual era semelhante à uma piscina. É possível ter uma ideia de como era este espaço a partir da imagem 2:

Imagem 2 - Coxo de Areia, Clube Esportivo da Penha, década de 1940

Fonte: CLUBE ESPORTIVO DA PENHA [194-?] (esquerda), MEMORIAL DA PENHA DE FRANÇA (1947) (direita), adaptado por Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Estas imagens foram captadas durante a entrevista realizada com o idoso no Clube Esportivo da Penha, e fazem parte de seu memorial. Pela impossibilidade de acesso à autoria da fotografia, então foi realizada uma imagem da própria foto que está disponível no mural. É possível identificar homens utilizando o coxo, uma espécie de piscina natural no Rio Tietê. Para muitos idosos o Clube Esportivo da Penha era um dos principais espaços para suas brincadeiras, em especial nadar, chocar barcos e pular do trampolim.

Os idosos entrevistados descreveram a paisagem da região bem semelhante ao que consta na fotografia, um lugar em que o rio era acessível para nadar, chocar barcos e pular do trampolim. Consequentemente havia enchentes e este fenômeno também era uma brincadeira para as crianças, uma vez que era mais divertido quando o rio estava alto. Nota-se que os meninos estavam mais ligados à brincadeiras perigosas como nadar no rio ou na enchente e chocar barcos. Nadar nesta época era algo que as crianças conseguiam fazer, principalmente os meninos, porém era uma atividade temida pelos pais. Observa-se o relato do Entrevistado H:

Por que nadar era perigoso, meu pai não sabia que eu ia nadar. Por exemplo, nadar ele não sabia. Uma vez minha mãe encostou esse rapaz na parede: ‘Você tá levando meu filho pra nadar? Nós éramos amigos ele ia lá em casa e tal minha mãe pegou ele e botou na parede. Ele tinha culpa por que ele me ensinou a nadar, mas depois que eu aprendi eu é que levava ele para nadar [riso]. Então nadar era uma coisa que os pais não sabiam né. Bicicleta andar longe ou perto, meu pai recomendava que não fosse tão longe, mas primeiro ele trabalhava dia e noite, segundo ele não podia ficar atrás de mim a não ser que ele me prendesse em casa. (Entrevistado H)

Com este relato percebe-se que a presença da mãe no lar era essencial para que as crianças pudessem fazer suas aventuras, seja nadar ou andar de bicicleta em locais mais distantes. Por mais que os pais não permitissem tais artimanhas, os meninos encontravam alternativas para contornar as regras impostas. De acordo com o relato acima, a mãe tentou interferir na brincadeira de nadar, porém falhou, pois o garoto aprendeu e passou a ensinar outros meninos. Outra atividade curiosa citada corresponde ao roubo, neste caso roubar frutas e roubar chapéu. Na época era comum a criança pegar as frutas do vizinho. Como a região da Penha e do Cangaíba eram repletas de chácaras, muitas crianças, incluindo meninas, se divertiam com o furto das frutas, mencionado em vários depoimentos. Observam-se as seguintes falas:

Eu fui pegar uma fruta numa árvore. Um vizinho amigo nosso tinha terrenos e na casa dele nesse terreno tinha plantação de frutas né. Então eu fui pegar uma fruta lá e estava num galho meio, meio ruim de chegar nele. Ai eu estiquei a mão e peguei, quando peguei era um ninho de abelhas. Filha do céu me custou caro aquela brincadeira viu. Marimbondo, não era abelha de mel, era marimbondo mesmo. Quase que eu fui para pro hospital naquela época. Fiquei um monstro. Fiquei um monstro. (Entrevistado E)

Nesta fala o Entrevistado E mencionou os perigos de pegar frutas escondido na árvore do vizinho. O próximo relato menciona o desapontamento dos pais com a atitude das crianças:

Ai meu irmão ia mexer na chácara do Folga, ai meu Deus minha mãe ficava brava: “Não vai mexer com o português ele vai te bater!”. “Mãe eu vou pegar uns tomates lá”. Minha mãe falava: “Não vai mexer em nenhuma agulha!”. Daqui a pouco ele vinha com a camisa aqui cheia de tomate, ela batia. Minha mãe batia, ela não deixava não. Me lembro que ela bateu nele que ele se enfiou numa mala que tinha antigamente para não apanhar mais. (Entrevistada M)

Neste caso foi o irmão da entrevistada que roubou os tomates, porém a Entrevistada L informa na fala seguinte que ela também pegava escondido as frutas e ficava com medo do dono da plantação:

Nós pegávamos mais ainda escondidos do Chain (chácara). Quando ele percebeu ele vinha com a espingarda pra atirar na gente. Ele era danado velho. (Entrevistada L)

A partir destas informações nota-se que para as crianças da época era comum fazerem brincadeiras que envolviam risco: o risco de ser pego, de apanhar, de quebrar as regras. Sendo que eram brincadeiras que ocorriam no ambiente externo ao lar e geralmente em grupo. Isto não significa que na atualidade as crianças também não tenham as suas práticas e as suas “artes”. Com as transformações no uso do espaço e no modo de vida, as crianças da atualidade estão perdendo este contato com a natureza, com o rio e com as árvores, com as frutas do vizinho. Além do roubo de frutos havia também o roubo de chapéus no Carnaval:

Roubar chapéu no Carnaval, de homens ou de mulheres. O cara sentava no bonde de chapéu, esses bonezinhos que eles usavam no Carnaval. A gente chegava pulava e “ó!” (roubava). Quase todo mundo fazia, todo bairro quase fazia. (Entrevistado F)

De acordo com o Entrevistado F, roubar chapéu ocorria na época de Carnaval dentro dos bondes, em que os meninos pegavam os itens de homens e mulheres. O Carnaval e as Festas Juninas foram citados em todos os relatos como um momento de brincadeira, em que as crianças tinham oportunidades de desenvolver algumas práticas, como roubar chapéu, por exemplo, pular fogueira, pegar balão, fazer simpatia, entre outras. Nota-se a importância destas festas para a prática de brincadeiras infantis, além de ser um momento de reunião da família:

Carnaval toda noite começava oito horas ia até as cinco da manhã, com música ao vivo, salão era bem grande ali. Era bem conhecido, então iam todas as famílias, era bem familiar. E eu dormia lá, fazia caminha. Em volta do salão tinha uns bancos de madeira assim, ai a minha mãe levava cobertor essas coisas e eu dormia embaixo daquelas coisas lá. (Entrevistada D)

A Festa Junina era uma oportunidade de reunir familiares e vizinhos numa festa que ocorria nas ruas ou nos quintas das casas, em que balões eram soltos e a brincadeira era capturar este balão, assim como pular fogueira, corrida de saco e ovo na colher.

Junho, é tinha fogueira, era uma delícia. Meu irmão já era grandão ele fazia umas lanterninhas punha uma vela dentro e pendurava no quintal assim sabe. Ficava tudo bonito aquilo assim sabe, ai fazia fogueira, fazia batata doce, essas coisas, e cada um trazia uma coisa. Era no meu quintal, por que meu irmão que tinha essas habilidades de fazer essas coisas, meu pai fazia pamonha e minha mãe fazia doce de abóbora e ai ficava gostoso. Os convidados eram os vizinhos. Era bem na frente de casa assim, na rua, que nem passava carro. (Entrevistada I)

Percebe-se que havia uma integração maior com os vizinhos, além da apropriação da rua. A fotografia 3 apresenta um momento comum da época de Festas Juninas da região da Penha:

Imagem 3 - Balão na Rua Betari, Penha, 1950

Fonte: MEMORIAL DA PENHA DE FRANÇA (1950).

Na imagem 3 foi possível identificar muitos adultos, homens e mulheres, assim como crianças ansiosas pelo lançamento do balão. A esquerda na foto está a Rua Betari, com alguns automóveis estacionados.

Prosseguindo com a análise das brincadeiras mais comuns, foi citada a prática de empurrar pneu com as mãos, um brinquedo bem simples de fazer, além da guerra de mamona e assustar. Assustar era uma prática comum, em que as crianças se divertiam assustando adultos que passavam pelas ruas. O cinema também foi citado como uma brincadeira e uma atração para as famílias e as crianças nos finais de semana, conforme será visto em quadro específico sobre este tema.

O “Acusado”, a “Barraca”, o “Palha ou Chumbo” e o “Passe” foram brincadeiras citadas por idosos homens. “Acusado” é semelhante ao esconde-esconde, a diferença é que a

criança não vai procurar, ela fica no mesmo lugar observando. Quando ela vir alguém que está escondido, ela grita “Acusado!”, e imediatamente corre para bater no “piques” antes de quem foi acusado. O “Passe” é igual pega-pega. A “Barraca” é uma espécie de pipa, só que maior. A “Palha ou Chumbo” é semelhante à brincadeira de “Mana Mula”, porém com mais agressividade. A “Mana Mula” será discutida mais adiante.

O gráfico 1 mostra as brincadeiras mais comuns no passado entre as meninas em cor verde, e os meninos em cor amarela. Em algumas barras é possível encontrar brincadeiras comuns entre meninos e meninas, pular corda, pipa, peteca, pega-pega, pedrinhas, passa-anel, mana mula, lenço atrás, futebol, festa junina, esconde-esconde, cinema, carrinho de rolimã, carnaval, bolinha de gude, bicicleta e amarelinha. Observa-se que os idosos relataram brincadeiras comuns na época, e não significa que eram praticadas por eles, ou mesmo desenvolvidas com frequência, como por exemplo, pular corda entre meninos. A princípio não ficou claro se no passado as idosas jogavam bolinha de gude ou se a mencionaram por que era uma brincadeira comum da época.

A partir das informações no quadro 11 foi possível identificar as brincadeiras mencionadas pelas meninas, além das que mais se repetiram nos discursos, como boneca, carnaval, casinha, comidinha, esconde-esconde, festa junina, futebol, lenço atrás, passa anel, pedrinhas, pega-pega, peteca, pular corda e subir nas árvores. Para as meninas, subir árvores era uma brincadeira. O gráfico 1 relaciona os tipos de brincadeiras com o gênero e foi observado que algumas brincadeiras eram mais comuns entre meninos (futebol, pipa) e entre meninas (amarelinha, pular corda). Roda, comidinha, casinha, e boneca, não foram mencionadas por idosos homens, indicando que eram brincadeiras estritamente relacionadas à meninas. Lembrando que o gráfico 1 foi elaborado a partir de repetições de brincadeiras, considerando apenas aquelas que foram citadas por mais de quatro vezes, isto é, citada por quatro idosos ou mais. As menos citadas não foram incluídas no gráfico 1, pois se entende que elas não eram praticadas com a mesma frequência, como por exemplo o jogo de taco.

Gráfico 1 – Diferenças entre as brincadeiras mais comuns de meninos e meninas no passado

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

O pega-pegas foi uma brincadeira comum entre meninas e meninos no passado. Na sequência o quadro 12 apresenta a descrição dos jogos.

Quadro 12 - Havia jogos? Descreva-os

°	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Botão, futebol.
2	B	M	Pular pau, mula na mula.
3	C	M	Caveira de mamão, carro de boi (brinquedo), amarelinha.
4	D	M	Jogo dos saquinhos.
5	E	H	“Mana mula” ou “uma na mula”, soltar balãozinho.
6	F	H	Mãe da rua, cacheta, chocar bonde.
7	G	H	“Uma na mula”, triângulo na bolinha de gude.
8	H	H	Passar árvore, “uma na mula”, bafo.
9	I	M	Cabra cega, balança caixão, queima.
10	J	M	Lenço atrás.
11	K	M	Barra manteiga.
12	L	M	Não mencionado.
13	M	M	Mana mula, ordem, mãe da rua.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

O quadro 12 relacionou os jogos mais comuns por entrevistado, como por exemplo, o futebol de botão, mana mula, mãe da rua, triângulo de bolinha de gude, bafo, cabra-cega, queima, lenço-atrás, barra manteiga, ordem, entre outros, além de jogos que eram criados pelas crianças como pular pau e passar árvore. No apêndice D “Brincadeiras e canções do passado” apresentam-se algumas explicações sobre os jogos presentes no quadro 12. Alguns desses jogos e brincadeiras ainda ocorrem no cotidiano infantil das crianças moradoras da Penha e do Cangaíba, porém outras práticas não foram identificadas. As regras também apresentam algumas modificações, incluindo novos elementos ou personagens. Muitos idosos não conseguiram explicar com clareza as regras dos jogos, e durante a gravação faziam muitos gestos explicando como a brincadeira acontecia no espaço. Estas dificuldades fazem parte da pesquisa com história oral, porém as expressões corporais também devem ser consideradas e anotadas no caderno de campo. O quadro 13 apresenta as músicas e canções lembradas pelos idosos.

Quadro 13 - O senhor (a) se lembra das músicas, canções?

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	“Jardineira”, “Mamãe eu quero” (carnaval), músicas italianas.
2	B	M	“Se você for sincera”, “Aurora”, (carnaval), “Belin”.
3	C	M	“Ciranda-cirandinha”, “Atirei o pau no gato”, “Tororó”, “Sapo não lava o pé”.
4	D	M	Ladainha de Santa Rita.
5	E	H	Não tinha muitas canções quando era criança.
6	F	H	Não tinha muitas canções quando era criança.
7	G	H	Não havia canções.
8	H	H	Tinha, mas não me recordo.
9	I	M	“Ciranda cirandinha”, “Catira” ou música caipira.
10	J	M	“Teresinha de Jesus”.
11	K	M	“Ciranda cirandinha”.
12	L	M	Tinha, mas não me recordo.
13	M	M	“Atirei o pau no gato”, “Gatinho cetim”, “Nossa senhora”, “Emília”.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Muitos idosos sentiram dificuldades de relembrar canções, porém outros se lembraram com muita clareza e emoção. Foi o caso da Entrevistada M. Nota-se que apenas um homem relembrou algum tipo de música, os demais disseram que não havia muitas músicas e canções quando eram crianças. Das canções que foram lembradas pelas meninas, muitas pertencem à própria brincadeira, isto é, ocorriam durante a atividade, e outras eram cantadas no dia a dia. As canções também estão disponíveis no apêndice D ao final desse estudo. Observa-se:

Tinha uma música antiga, antiga, que antigamente quando uma moça dava um passo errado, de engravidar antes do casamento, elas eram quase que crucificada né.
(Entrevistada M)

Sendo assim, esta é mais uma canção comum em uma época na qual as mulheres eram condenadas por terem relações íntimas antes do casamento, e a gravidez era motivo para expulsá-las de casa. Algumas canções apresentadas sugerem que as crianças da época conviviam com muitas polêmicas, tais como violência e questões de gênero. Os idosos homens não relataram canções. As idosas tiveram dificuldades de lembrar as canções, e também de associá-las as brincadeiras. O quadro 14 apresenta como as crianças aprendiam as brincadeiras no passado.

Quadro 14 - Como aprendia essas brincadeiras?

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Não havia ninguém para ensinar e o aprendizado se dava no grupo infantil.
2	B	M	Aprendizado no grupo infantil.
3	C	M	Aprendizado com as crianças mais velhas.
4	D	M	Aprendizado com as crianças mais velhas.
5	E	H	Aprendizado no grupo infantil.
6	F	H	Aprendizado no grupo infantil e com as crianças mais velhas.
7	G	H	Aprendizado no grupo infantil e com as crianças mais velhas.
8	H	H	Aprendizado no grupo infantil.
9	I	M	Aprendizado no grupo infantil.
10	J	M	Aprendizado no grupo infantil.
11	K	M	Aprendizado no grupo infantil.
12	L	M	Aprendizado com as crianças mais velhas.
13	M	M	Não mencionado.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Nesse sentido entende-se que sete crianças da época aprendiam as brincadeiras no grupo infantil com outras crianças, cinco aprendiam junto com as crianças que eram um pouco mais velhas (parentes e a própria vizinhança). O mais velho ensinaria ao mais novo e assim as brincadeiras eram transferidas entre as crianças no bairro. A presença de adultos nas brincadeiras e a transferência das mesmas por eles não foram mencionadas nos depoimentos. Dessa maneira a transmissão horizontal citada por Carvalho e Pontes (2003), isto é, de criança para criança, estaria presente nesta época. Dois idosos mencionaram que aprendiam as

brincadeiras no grupo infantil e com as pessoas mais velhas, e apenas uma entrevistada não falou sobre esse assunto. A seguir o quadro 15 apresenta a rotina das crianças no passado.

Quadro 15 - Em que momento era possível/permitido brincar?

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Depois da escola, no intervalo da escola, nos finais de semana e férias.
2	B	M	Depois de fazer todo o serviço da casa e a lição da escola.
3	C	M	Depois da escola, quando terminava de fazer os serviços de casa.
4	D	M	Depois da escola.
5	E	H	Depois da escola.
6	F	H	Depois da escola, quando terminava a lição.
7	G	H	Depois da escola.
8	H	H	Depois de fazer todo o serviço de casa.
9	I	M	Depois da escola.
10	J	M	Depois da escola, do trabalho, dos serviços da casa e da lição de casa.
11	K	M	Depois da escola e das tarefas de casa.
12	L	M	Depois da escola e das tarefas de casa.
13	M	M	Depois da escola.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Percebe-se que seis idosos podiam brincar depois da escola, não mencionando as obrigações da casa e lição da escola. Outros seis informaram que só poderiam brincar após a escola e o serviço da casa, principalmente as idosas. Apenas um idoso mencionou que tinha serviços de casa para executar antes de ir para a rua brincar, isso denota que as meninas tinham uma dupla jornada, isto é, após ir à escola e até mesmo trabalhar fora (como babá, como doméstica), ao chegar a casa ainda sim tinham que ajudar a mãe com alguma tarefa. É o que se pode compreender com o relato a seguir:

A gente juntava aquela turma. As mulheres já tinham feito seu serviço em casa e a gente ia tudo pra rua brincar de pular corda, mãe da rua. (Entrevistada L)

Neste sentido a presença feminina aumentava na rua após término do serviço de casa, isto é, das tarefas domésticas. Por mais que os meninos tivessem suas obrigações, o que ficou evidente nos relatos é que eles tinham mais oportunidades de brincar por que eram as meninas que executavam tarefas domésticas, além do cuidado com os irmãos mais novos. O depoimento do Entrevistado F indica que ele podia ir à rua após terminar o dever da escola:

Ia pra escola, estudava de manhã, chegava, minha mãe falava “A comida tá pronta” ou “Não tá pronta, vai dar uma voltinha daqui a pouco se volta”. Ai eu ficava no portão mais ou menos sentado. Passava um amiguinho e “oi, oi, o” (saudação), almoçava e ia fazer lição. Ia fazer a lição, depois que terminava a lição minha mãe falava assim ou minha vó falava assim: “Olha, na hora do café você esteja aqui né”. Ai ela me chamava as seis, “Você não estava na esquina né?” era uma rua cheia de moleques então na esquina sempre tinha uns moleque. (Entrevistado F)

Havia um incentivo da mãe para que este garoto fosse à rua brincar e, além disso, ele menciona a presença dos moleques na rua, e não das meninas. A Entrevistada I trouxe em sua fala a rotina de uma garota que ficava na rua até a hora do café, e depois até a hora do jantar.

Chegava em casa aí almoçava, né depois ia brincar na rua. Ficava ali brincando, a Minha mãe ficava lá fazendo as coisas dela. Aí a gente ia brincando até a hora da janta, do café, chamava para tomar café. Era isso mesmo. Não tinha TV, tinha um rádio. (Entrevistada I)

Outra entrevistada mulher mencionou que brincava na rua ao longo da tarde após a escola. Quando as mães gritavam, as crianças sabiam que era hora de entrar em casa.

Minha mãe costurava e eu ia pra rua. Então a gente brincava assim tipo o que, das duas horas da tarde até escurecer. Escurecia a mãe dava um berro e tinha que entrar correndo. (Entrevistada D)

Com os dados é possível refletir sobre a rotina destas crianças, meninos e meninas, comparando com as crianças na atualidade. O quadro 16 destaca a rotina das crianças nos finais de semana e férias escolares.

Quadro 16 - Rotina nos finais de semana e nas férias escolares.

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Nas férias tinha o dia todo. Em dia de semana quem estudava de manhã ia brincar à tarde, vice-versa.
2	B	M	No domingo se reunia depois do almoço para brincar, ia à missa e visitava parentes.
3	C	M	Brincava o dia todo no final de semana no espaço do bairro.
4	D	M	No final de semana era na rua o dia inteiro.
5	E	H	Passeava ou ia à casa de parentes. Nas férias não mudava nada.
6	F	H	Nas férias e nos finais de semana iam à casa de parentes.
7	G	H	Ia à missa e passeava com o pai nos finais de semana.
8	H	H	No domingo era cinema. No final de semana passeava e andava de bicicleta.
9	I	M	No final de semana tinha um parquinho itinerante na Penha.
10	J	M	Final de semana às vezes ia ao Clube Esportivo da Penha, na quermesse, no circo, ou no parquinho infantil.
11	K	M	No final de semana brincava das mesmas coisas. Às vezes ia de domingo na matinê ou passeava na Hortolândia.
12	L	M	Final de semana ia a Igreja São Judas, visitava parentes, ia aos parques de diversão, circo, cinema e procissão.
13	M	M	Ia ao Corinthians e no museu do Ipiranga.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A partir dos relatos dos entrevistados compreende-se que o final de semana era o momento em que as famílias iam à missa, visitavam familiares e que havia passeios, seja para o clube (Clube Esportivo da Penha), o parque, o circo e o cinema. A princípio seria o momento em que os adultos unidos às crianças se apropriavam do espaço da Cidade em seus passeios, que ocorriam a pé ou de transporte público. Em termos de brincadeiras não havia diferenças, apenas o passeio e a ida ao cinema, que era considerada uma brincadeira. Abaixo é

possível entender qual o papel da religião na vida dessas crianças e de que maneira era incentivada pelos mais velhos:

Eu tinha uma tia velhinha que era muito católica, muito religiosa, era solteirona ela. Ela queria que todo sobrinho fosse à missa para ganhar uma moeda. “Foi na missa?” “Fui!”. Ela me dava 300 reis. Ia à missa depois vinha embora brincar. Ai ia fazer a feira com meu pai, ir à Penha. Ai tinha feira no Largo do Rosário, eu era pequeno. A feira foi em diversos lugares né, naquele tempo era no Largo do Rosário. Então gostava de ir com meu pai na feira. Ele comprava as frutas e eu gostava de ir com ele. (Entrevistado G)

Além disso, para o Entrevistado G era uma diversão passear com o pai na Penha, acompanhá-lo na feira. Como o pai trabalhava bastante, no final de semana as crianças tinham mais oportunidade de ficar próximas da figura do pai. Fato que ao longo da semana a mãe era quem estava mais próxima das crianças. O quadro 17 apresenta o espaço mais comum para brincar, a rua.

Quadro 17 – O espaço mais comum para brincar

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Rua, quarteirão, clube.
2	B	M	Rua, quintal de casa, casa.
3	C	M	Quintal de casa, rua.
4	D	M	Rua, quintal de casa, balanço.
5	E	H	Não existia. Era a Rua, arredores.
6	F	H	Meio da Rua, campos de futebol.
7	G	H	Rua, clube, várzea.
8	H	H	Rua, arredores.
9	I	M	Rua.
10	J	M	Rua.
11	K	M	Rua, portão de casa.
12	L	M	Rua, arredores.
13	M	M	Rua, casa das amiguinhas.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Sobre essa questão, a rua foi escolhida por todos os idosos entrevistados como o principal espaço para as suas brincadeiras, seguida dos arredores (quarteirão, campo de várzea, entre outros) que foram citados por seis idosos. Importante notar que poucas crianças mencionaram ir à casa dos amigos, mas quatro disseram que brincavam na rua e também no quintal. As idosas mencionaram os quintais, o portão de casa e a casa das amigas, o que sugere que havia mais proteção em relação às meninas.

Seis idosos citaram os arredores, o que indicaria maior liberdade para eles circularem pelo bairro, seja para ir ao campo de futebol ou para o Clube Esportivo da Penha. Dentre esses locais distantes, foram indicados a “Mata” ou “Bosque do Alemão”, a “Boca do Leão”, a “Chácara do Chain”, a “Chácara dos Japoneses”, a “Hortolândia”, o Clube Esportivo Penha, os parques de diversões, o circo, o centro da Penha, os cinemas, e a região que hoje é

conhecida por Parque Ecológico do Tietê, e que na época compreendia uma extensa área visitada para pesca. Observe as seguintes falas sobre o Jardim Piratininga e a região que hoje encontra-se o Parque Ecológico do Tietê:

No Tiquatira, depois eu estendi, atravessava o morro, descia do lado de lá atravessava a linha, ia nadar no Piratininga, tinha o clube Piratininga, tem o Jardim Piratininga, acho que é no mesmo lugar. (Entrevistado H)

O Entrevistado H relatou que primeiro brincava apenas no Tiquatira, que era a região próxima de onde morava, depois estendeu para uma área mais distante, no Jardim Piratininga em que havia possibilidade de nadar. Com 20 minutos de caminhada as crianças já estavam no Jardim Piratininga. Piratininga é uma região próxima ao Parque Ecológico do Tietê, que na época ainda não havia moradias, sendo que hoje é um local urbanizado. O mesmo entrevistado disse que tinha “posse” sobre o Parque Ecológico:

Ah, mas pera ai, o Parque Ecológico era **meu**! Naquela época era eu que brincava lá mais alguns garotos. Agora que tomaram conta daquilo lá e eu tive que dividir com o mundo! Então, lá no Parque Piratininga, eu acho que tem um jardim lá, lagoa azul coisa assim, hoje em dia tá tudo cheio de esgoto [riso], não presta mais, eu nadava lá. Eu vivia juntando gente para ir lá, sempre era dois três, não era bom ir sozinho também, por que tinha outras turmas, naquela época acontecia isso também tinha os **grupos de rua** também né. (Entrevistado H)

A Entrevistada I também mencionou a importância da região do Tietê para as crianças:

A gente vinha nadar na, onde são hoje as piscinas do Parque Ecológico. A gente vinha pescar e nadar ali no Parque Ecológico. (Entrevistada I)

Nestes depoimentos nota-se que por mais que as meninas conseguissem se apropriar do espaço público, eram os meninos que tinham mais possibilidade de circular pelo bairro e ir para locais mais distantes para brincar, e que estes locais passaram por grandes transformações urbanas, o que modificou a natureza e também a paisagem. Percebe-se que havia perigo em andar sozinho, mas esses meninos não tinham insegurança em relação aos automóveis e assaltos, mas sim dos “grupos de rua”, conforme o Entrevistado H destacou. Eram grupos, turmas de crianças que entravam em confronto com outras crianças que passavam pelos locais. É como se o espaço fosse “dominado” por estes grupos e as crianças tinham conhecimento disso e traçavam estratégias evitar ou vencer esses conflitos.

De acordo com Fernandes (1961), os grupos de crianças da Cidade de São Paulo muitas vezes eram chamados por elas de “trocinhas” (p. 159), cuja finalidade primária era por em prática o desejo de brincar. Para o autor a condição básica de existência das “trocinhas” no passado era a vizinhança. Quando alguma criança, em especial o líder do grupo, fosse morar em outra localidade, muitas vezes a trocinha deixava de existir. Neste sentido o autor

informou que “a vizinhança é a condição e os elementos da cultura infantil tradicional a causa desses agrupamentos” (p. 161). As crianças podiam se reunir apenas para brincar, mas com o tempo criavam vínculos com os membros dos grupos, o que gerava muitas vezes a intolerância para com os de fora grupo, fato que tem relação com os “grupos de rua” citados pelo Entrevistado H. Este mesmo entrevistado relatou um episódio que teve que recorrer aos personagens do faroeste que assistia para afastar um grupo de garotos.

Quando cheguei ali uns três garotos começaram a fazer perguntas [riso]. O fato é, “vocês estão falando, olhe aqui eu dou um grito e meus amigos vão ouvir seis vão ver”, contei uma piada lá né, e comecei a fazer como os índios fazem “E,O,O,O,O!” (imitando um índio batendo a mão na boca). Os garotos de assustaram e foram pra um lado e eu fui para o outro! (Entrevistado H)

Neste sentido, quando o garoto, que estava caminhando sozinho pelo bairro, se deparou com outros três que começaram a fazer perguntas, teve que inventar uma história para escapar de uma possível briga, e recorreu à fantasia do cinema. Na época já havia influências da mídia sobre as crianças. Quanto ao espaço, também já apresentava alguns perigos que as crianças precisavam lidar. Observa-se o relato da Entrevistada I:

Eu ia para essa escola, mas tinha uns meninos lá que não eram da escola e eles me batiam antes de chegar à escola. Aí, para eu não apanhar eu tinha que levar bolinha (bolinha de gude) para eles. E eu pegava bolinha da lata grande do meu irmão. Nunca meu pai e minha mãe souberam. (Entrevistada I)

Neste relato é possível encontrar grupos de rua que batiam em crianças que passavam sozinhas, talvez uma disputa pelo espaço, e para escapar essa garotinha tinha que pagar uma espécie de “pedágio”, isto é, levar bolinhas de gude para estes garotos. Assim ela se livrava da briga, e este episódio não era contato aos pais. Como a brincadeira de bolinhas de gude era tipicamente masculina, ela tinha que recorrer ao estoque de bolinhas do irmão. Apesar dos problemas que estas crianças enfrentavam no espaço público, ainda assim os entrevistados reconhecem que os perigos não eram os mesmos de hoje. Observa-se:

É, a gente não ia sozinho por isso né, mas não que a gente tivesse com medo, não é que nem hoje que tem esse temor de andar pela rua. Aquele tempo lá o máximo era **tomar uns tapas, ou dar**. (Entrevistado H)

Entende-se que a insegurança da rua era encarada de maneira diferente, não havia um pavor pela rua como há na atualidade. As crianças tinham noção de que o máximo que poderia acontecer seria o envolvimento em brigas com as crianças das outras turmas. A turma, ou seja, o grupo era algo muito comum, e muitas vezes era formada entre as crianças e com as crianças mais velhas:

Nós tínhamos uma **turma**. As ruas tinham muita criança, então a gente saía de turma, tinha aqueles mais velhos que, que nem o meu irmão, era um dos mais velhos, ele conduzia. Tinha muitos filhos assim, diferença de nove meses um para o outro. E quando a gente juntava para ir para o cinema, era muito gostoso. (Entrevistada L)

Assim as turmas eram formadas pelas crianças, geralmente lideradas por aqueles que eram mais velhos. Possivelmente determinavam as regras e iam para lugares distantes. A Entrevistada L mencionou a quantidade de filhos e o número de crianças das ruas como um fator que incentivava a formação dos grupos. Para Fernandes (1961), “O grupo infantil é, pois, uma sociedade em crisálida e sua função equivale à dos demais grupos (paroquial, familiar, vicinal, etc.), sendo igualmente importante na socialização do indivíduo – isto é, dos imaturos” (p. 179). Neste sentido o autor sugere que os grupos infantis são importantes para a socialização das crianças, pois possuem a mesma função que outros grupos que as crianças fazem parte, tais como a família e a Igreja. A Entrevistada B informou que sua mãe permitia que brincasse na rua, pois lá todos se conheciam.

Ela deixava por que a gente brincava só ali (na rua) e **todo mundo conhecia todo mundo**. Então naquele tempo não é que nem agora. A gente podia sair da rua 21h00, 22h00 horas da noite e não tinha problema nenhum. E agora você pode sair na rua? (Entrevistada B)

Repetindo a indagação da Entrevistada B: “E hoje, é possível sair na rua?” Esse estudo não pretende responder esta questão, mas refletir sobre ela. O Entrevistado H considera-se um “garoto de rua”, mas não no sentido que há hoje para este termo:

Eu ia até o Barão de Ramalho a pé, sozinho, certo? Bom, depois de fazer isso aí já podia fazer qualquer coisa. Não só eu, todas as crianças. Não tinha medo, medo que existe hoje. Eu não era um moleque de rua, mas era um **garoto de rua**, [riso] moleque por que o sentido a conotação de moleque naquela época era um garoto que fazia coisas que não devia. (Entrevistado H)

Esta fala sugere dois tipos de análises: a do sentido da palavra “moleque” da época, que significava uma pessoa que cometia muitos erros, sendo que “garoto” era tido como alguém correto. Além disso, o termo “garoto de rua” foi atribuído para descrever aquele garoto que tinha liberdade e conhecimento da região. Era ele que dominava o espaço, que conhecia e que descobria novidades a cada dia. E qual é o sentido de “garoto de rua” hoje? Do menino que tinha a experiência de circular pelo espaço público para um garoto que está em situação vulnerável, em que a rua é mais que um local para suas brincadeiras, mas que também é a sua morada. Observar crianças, neste caso meninos, na rua hoje pode ser visto de forma pejorativa, no sentido de que eles estão “largados”, ou que deveriam estar em casa

“estudando”. A questão da insegurança nas ruas também tem ligação com a presença dos automóveis, sobre este aspecto os idosos relataram:

Olha na minha infância, aqui no bairro da Penha, e da própria rua que eu morava, morava na Rua Padre de Camargo, a gente tinha a felicidade de brincar na rua. Por que era rua de terra, não tinha trânsito, não tinha nada. Uma vez ou outra passava um carro. Meu negócio era jogar bola. (Entrevistado E)

Nesse sentido a rua ainda não era dominada pelos carros, mas sim pelos meninos que jogavam bola. Para o Entrevistado F, a infância depende do local onde a criança mora:

Que nem a gente fala assim “Não teve infância”. É lógico que a pessoa não tem infância. Dependendo onde mora. (Entrevistado F)

Com estas falas é possível pensar na rua repleta de crianças, meninos e meninas, com idades e famílias de nacionalidades diferentes. De acordo com a imagem 4, realizada em alguma das ruas no bairro na década de 1950, nota-se a quantidade de crianças na rua, em sua maioria meninos. Observam-se apenas três meninas e um número expressivo de garotos, e também duas mulheres adultas que poderiam estar observando as crianças na rua. Identificam-se também diferentes faixas etárias.

Imagem 4 - Crianças na rua, Penha, 1950

Fonte: MEMORIAL DA PENHA DE FRANÇA (1950).

Os entrevistados mencionaram a posição dos pais em relação ao brincar na rua dizendo que recebiam o apoio das mães para tal atividade:

Lugar? Para mim não tinha preferência, por que o espaço lá na rua era grande, então a gente brincava muito mais na rua. Por que, que nem a minha mãe falava assim “dentro de casa não é bom brincar”, tem a rua. Naquele tempo não tinha aquele movimento que tem agora. “Então vamos brincar na rua. Eu estou aqui, **eu estou olhando**” (dizia a mãe). De noite a gente brincava na rua. Até de noite. (Entrevistada B)

Esta fala reflete o papel que a mãe executava na época em que ficava em casa: sua presença facilitava o brincar das crianças na rua, uma vez que ela também poderia “olhar”, isto é, vigiar se estava tudo bem com as crianças. Estes poderiam ser os olhos da rua que Jacobs (2009) sugeriu em seção anterior? Outra idosa também relatou sobre esta questão:

Por que as mães preferiam todo mundo gritando lá de fora (no quintal ou na rua). (Entrevistada C)

Isto é, já naquela época o brincar era uma atividade relacionada à “bagunça” e para as mães conseguirem executar suas tarefas com tranquilidade, as crianças eram incentivadas a brincar fora de casa, evitando assim gritarias e desorganização. Sobre os atrativos dentro da casa, as idosas mencionaram:

Não tinha televisão, não tinha rádio, acho que nem rádio tinha aqueles rádios capelinha antigo, rádio antigo que tinha, nós não escutávamos rádio, nós ficávamos o dia inteiro na rua. (Entrevistada M)

Como o rádio não era um atrativo para as crianças e, dependendo do número de irmãos, era preferível que eles ficassem fora de casa, pois não havia o que fazer:

Praticamente a infância nossa aqui era o dia inteiro na rua, por que dentro de casa não havia o que fazer, por que não tinha jogos, não tinha nada. (Entrevistada D)

A ausência de distrações dentro de casa incentivava a apropriação do espaço público. Mesmo com a permissão dos adultos, estes tinham certo controle sobre os lugares onde seus filhos passavam, mesmo assim algumas crianças encontravam formas de burlar as regras dos pais.

“Aonde se foi?” (pergunta a mãe), “Estava brincando na rua” (responde o menino). Os pais da gente não controlavam tanto assim. Eu nunca me afastava muito também, mas tem uma medida boa. O meu cunhado ele tinha mais ou menos a minha idade, mas nós éramos crianças né. Mas ele ouvia sempre o pai dele assobiar. Se o pai dele fizesse um assobio ele tinha que ir lá. Ele conhecia. (Entrevistado H)

O chamado era realizado por um assovio, seja pelo pai ou pela mãe. No caso da Entrevistada I, a mãe preferia que ela tivesse companhia para poder explorar a sua rua:

Ai eu tinha aquela bicicleta ai podia andar, a Rua Mirandinha era comprida, então podia ir até o fim dela, entrar numa rua sair e voltar. Mas eu nunca ia sozinha, tinha um menino da rua, que também tinha bicicleta, chamado Tito, e a gente ia juntos. Sabe? Andar de bicicleta ai voltava. Ai minha mãe deixava. (Entrevistada I)

Para as meninas ainda assim havia algumas restrições, e as mães ficavam mais tranquilas quando sabiam que elas estavam com companhia. Nota-se a relevância que tinha a rua em relação ao brincar das crianças, e como era frequentemente utilizada, não só por elas, mas também por adultos. As crianças tinham domínio sobre o espaço e podiam escolher onde brincar, se no quintal, na porta de casa, na rua e nos arredores. Os meninos tinham mais possibilidade de escolha do que as meninas, mas ainda assim não escapavam do controle dos pais. O brincar não era algo valorizado no passado, mas era algo que ocorria de forma natural devido à quantidade de crianças e as possibilidades de encontro no espaço. A seguir alguns relatos apontam para um espaço que era tomado pelas crianças, e não pelos automóveis, e que muitas vezes as mães também ficavam nas ruas:

Você tinha o quintal da casa, quintal da rua, por que **era tudo nosso**. O espaço todo era da gente. Bastava escolher o lugar e pronto. Não tinha perigo nenhum. (Entrevistada C)

Sendo assim as crianças tinham possibilidade de escolher o lugar que gostariam de brincar, principalmente os meninos.

Olha a gente **não tinha espaço**... o espaço que a gente brincava era no meio da rua. Tinha aquelas brincadeiras de rua, tinha pião, tinha bolinha de gudes, que hoje você não vê por que é tudo asfaltada agora. (Entrevistado F)

Na visão dos idosos eles não tinham espaço para brincar, por que a rua era um espaço sem dono, porém na medida em que eles tomavam as ruas elas se tornavam sua territorialidade.

Ali na rua brincava criança, brincava mulher velha. Entrava as mulheres, as mães, **todo mundo brincava**. (Entrevistada L)

Este relato sugere a participação das mães e das mulheres mais velhas nas brincadeiras. Fato que poderia contribuir para a transmissão de brincadeiras de uma geração para a outra. Na medida em que as mães poderiam ensinar uma brincadeira nova, elas também aprenderiam as brincadeiras que as crianças faziam. Os depoimentos não citam diretamente a participação dos pais em brincadeiras, apenas na construção de brinquedos, tais como carros e roupinhas de boneca. Bastava a criança ficar no portão para se convidada a brincar, mas nem sempre a integração com outros grupos foi fácil, sendo que naquela época algumas crianças já sentiam dificuldades de socialização com crianças mais velhas, com outras turmas, de meninos com meninas e vice-versa.

Na casa onde eu morava ali na Rua Santo Antero, ela (a Nena) morava em frente e eu fui morar lá ai não a conhecia. Eu as vi brincando lá (na rua), pulando corda, brincando de barra manteiga, só que elas já eram maiorzinhas. Fiquei com os braços cruzados no meu portão as vendo brincarem, mas não queria entrar lá por que não conhecia nenhuma. Foi a primeira vez, né? Ai a Nena chegou e falou “Você quer vir brincar com a gente?”. Ai eu falei “Quero Nena”. Ai eu entrei, ai ficou aquela amizade danada. (Entrevistada K)

Neste depoimento nota-se que as crianças tinham receio das outras que eram mais velhas e para entrar na brincadeira precisavam esperar por um convite e assim ocorria a transmissão de brincadeiras entre elas na rua. O quadro 18 apresenta a companhia nas brincadeiras.

Quadro 18 - Com quem brincava?

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Com a vizinhança. Meninos e meninas brincavam juntos.
2	B	M	Familiares, vizinhança, meninos e meninas. Não se lembra de ter brincado sozinha.
3	C	M	Familiares, vizinhança, meninos e meninas. Não gostava de brincar sozinha.
4	D	M	Com as vizinhas. Meninos e meninas brincavam separados.
5	E	H	Com vizinhos. Meninos e meninas brincavam separados.
6	F	H	Com vizinhos. Meninos e meninas brincavam separados.
7	G	H	Com vizinhos. De vez em quando com meninas.
8	H	H	Tinha poucos amigos. Meninos na maioria das vezes.
9	I	M	Familiares, vizinhança, meninos e meninas. Raramente brincou sozinha.
10	J	M	Não mencionado. Meninos e meninas brincavam juntos.
11	K	M	Com vizinhas. Meninos e meninas brincavam separados.
12	L	M	Familiares e vizinhos. Meninos e meninas brincavam juntos.
13	M	M	Com vizinhas. Meninos e meninas brincavam separados, exceto em algumas brincadeiras como, por exemplo, mãe da rua.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Os dados no quadro 18 apontaram que 11 crianças no passado brincavam com a vizinhança, isto é, meninos e meninas da rua. Mesmo com a quantidade grande de irmãos, apenas quatro entrevistados brincavam com familiares, e em muitos relatos mencionam a dificuldade em brincar com os irmãos, pela diferença de idade e de gostos. Apenas um idoso acabou não mencionando com quem brincava. Em relação à aproximação entre meninos e meninas nas brincadeiras, cinco idosos informaram que meninos e meninas brincavam separados, três informaram que brincavam juntos e dois disseram que em algumas brincadeiras era possível a união. Isto significa que, de forma geral meninos e meninas não compartilhavam as mesmas brincadeiras, mas algumas atividades permitiam o seu contato, principalmente brincadeiras coletivas como “mãe da rua”, “pega-pega”, “queima”, entre outras. De acordo com o Entrevistado H era divertido ter meninas no jogo, pois elas eram mais “fracas”. Observa-se as falas a seguir:

Mas podia brincar meninos e meninas. Quando tinha meninos e meninas sempre tinha mais graça, por que as meninas eram mais fracas né? [risos] É ai tinha as brincadeiras que eram mais de meninas né? Passar anel por exemplo. (Entrevistado H)

Assim, a “fraqueza” das meninas é que fazia da brincadeira em grupo mais “divertida” sob o olhar dos meninos. Talvez pelo fato deles se sentirem mais fortes e poderosos quando as meninas estavam participando da brincadeira. Um aspecto interessante tem relação com a caracterização de algumas brincadeiras como “femininas”, como no caso do passa anel. Esta é uma brincadeira que, por mais que fosse comum entre as crianças, ainda assim era mais utilizada no grupo das meninas. O Entrevistado G informou que as brincadeiras das meninas eram “paradas”:

As brincadeiras com meninas eram mais paradas, como conversar e passar anel. (Entrevistado G)

O quadro 18 também mostrou que poucos idosos brincavam sozinhos, apenas a Entrevistada D e o Entrevistado H mencionaram ter poucos amigos. Alguns relatos dizem que meninas e meninos não brincavam juntos pela interferência dos pais:

Os pais não deixavam as meninas se misturarem. Então elas ficavam dentro de casa. Essa infância toda que eu tive com esse pessoal e alguns deles ainda são vivos e que temos amizade ate hoje é, tinha irmã, mas ficava trancada dentro de casa. Sai na rua para ir à escola ou ia com os pais para à Igreja, aquela coisa toda. Mas brincar na rua não, de maneira nenhuma, era só moleque mesmo que brincava na rua. (Entrevistado E)

Entrevistado E informou que muitas meninas ficavam dentro de casa. O Entrevistado F também confirmou que suas irmãs não podiam brincar na rua, ao contrário dos meninos:

Eu tive duas irmãs. Brincavam em casa né. Aprendendo as coisas do lar e boneca. Não é como agora. (Entrevistado F)

Estas falas contradizem os depoimentos de algumas idosas, que informaram que brincavam na rua quando crianças, com os meninos e com os brinquedos de meninos:

Eu brincava de brinquedo de menina e de menino também. (Entrevistada I)

Sendo assim, compreende-se que as crianças no passado tinham relações estabelecidas com a vizinhança, que tinham um papel importante no brincar. Nestes grupos de meninas e meninos da rua que as brincadeiras eram transferidas de crianças para criança, das mais velhas às mais novas e entre as crianças. Por mais que as idosas entrevistadas tenham informado que podiam brincar na rua e com os meninos, alguns relatos levam a compreensão de que para a menina na época era mais difícil brincar livremente na rua, primeiro pelo controle dos pais,

por que isso não era bem visto, e por que muitas vezes elas tinham que ajudar com as tarefas da casa, incluindo cuidar dos irmãos mais novos. Além disso, já naquela época havia uma separação do que era brincadeira de menino e brincadeira de menina. O quadro 19 apresenta o brincar na escola, dentro de casa e fora de casa.

Quadro 19 - Como era o brincar na escola? E em casa?

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Poucas oportunidades na escola, apenas no recreio brincava de basquete. Em casa: futebol de botão.
2	B	M	Na escola: pular corda, bola e pega-pega no recreio. Em casa: pular corda, de pular pau, jogava botão e com os brinquedos.
3	C	M	Na escola: jogar papel, bilhetinho, amarelinha, pular corda, pedrinhas. Em casa brincava no quintal.
4	D	M	Na escola: amarelinha e rodinhas. Dentro de casa era no quintal.
5	E	H	Poucas oportunidades na escola, apenas no recreio brincava de basquete. Dentro de casa era bola no quintal.
6	F	H	Poucas oportunidades na escola. Em casa: bafo.
7	G	H	Na escola: bola queimada, uma na mula. Em casa: contar história.
8	H	H	No bosque da escola brincava de passar árvore. Em casa: trilha.
9	I	M	Poucas oportunidades na escola, apenas no recreio era de pega-pega e de passa-anel.
10	J	M	Poucas oportunidades na escola, apenas no recreio brincava de esconde-esconde, pulava corda e peteca. Dentro de casa era de casinha, dama.
11	K	M	Na escola: pega-pega e passa-passa três. Em casa: boneca.
12	L	M	Na escola: pulava corda. Dentro de casa não tinha muita brincadeira, pois era mais na rua.
13	M	M	Não mencionado.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Para fins de comparação entre as brincadeiras mais comuns na escola e na casa, o quadro 20 foi elaborado.

Quadro 20 - Relação de brincadeiras no recreio da escola e em casa

Recreio da escola	Casa
Amarelinha	Bafo
Basquete	Bola
Bilhetinho	Boneca
Bola	Botão
Bola queimada	Brinquedos
Esconde-esconde	Casinha
Jogar papel	Contar história
Passa-anel	Dama
Passa-passa três	Pular corda
Passar árvore	Pular pau
Pedrinhas	Trilha
Pega-pega	Não mencionado
Peteca	Não tinha
Pular corda	Quintal
Rodinhas	Quintal
Uma na mula	Quintal

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

No recreio da escola era possível uma lista de brincadeiras grupais e que exigem movimentação, como basquete, bola, queimada, esconde-esconde, pega-pega, pular corda, roda e uma na mula. As mais citadas foram pular corda e pega-pega. Além disso, era comum

amarelinha, passar anel, pedrinhas e peteca. Considerando o ambiente restrito que as crianças estavam (a escola), eles desenvolviam muitas brincadeiras. A menção da brincadeira “uma na mula” chamou atenção, pois se trata de uma atividade um pouco “perigosa”, em que o risco de se machucar era alto. A Entrevistada B informou que os ruídos das brincadeiras atraíam a diretora para o recreio:

Tanto é que a gente brincava tanto que precisava a diretora ir lá para parar de brincar que era tanto barulho que a gente fazia! [risos].(Entrevistada B)

A Entrevistada L informou que levava a corda para brincarem antes da aula e durante o recreio:

Eu levava uma corda, levava corda antes de começar aula a gente já estava brincando. Ai quando terminava assim na hora do recreio a gente brincava também. (Entrevistada L)

No que se refere a casa, encontram-se brincadeiras como bafo, boneca, botão, brinquedos, casinha, dama e trilha, que são brincadeiras que envolvem menos crianças, sendo que algumas poderiam brincar sozinhas. O futebol de botão foi citado por dois idosos, e geralmente ocorria dentro de casa. Três idosos não mencionaram brincadeiras, porém utilizaram a palavra “quintal”, o que significa que as crianças tinham o quintal como o espaço da casa mais utilizado para brincar. Como foi visto muitas crianças eram incentivadas pelos adultos a brincarem nos quintais. De acordo com a Entrevistada I a mãe não permitia que ela brincasse na casa de outra garota e vice-versa. O incentivo era que ficassem no quintal e na rua:

Minha mãe tinha uma coisa que isso eu não gostava. Que quando a gente cresceu um pouco mais ela não deixava vir as amiguinhas na casa da gente. Ela não gostava. E também não gostava que a gente fosse na casa das meninas. Então brincava-se bastante, mas tinha que ser na rua ou então no quintal mesmo sentava lá. (Entrevistada I)

A partir das informações apresentadas nos quadros compreende-se que as brincadeiras da escola eram tão agitadas quanto as que ocorriam na rua, porém na escola sempre tinham alguém controlando as atividades, neste caso a diretora. Porém cinco idosos mencionaram que na escola havia poucas possibilidades de brincadeiras, que era apenas no recreio que elas se desenvolviam. Dentro de casa não era muito comum brincar, apenas no quintal e claro, na rua. As brincadeiras em casa eram menos agitadas, e poderiam ser brincadas em grupo e a sós. O quadro 21 apresenta os brinquedos da época.

Quadro 21 - Tinha muitos brinquedos?

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Botão , bolinha de gude.
2	B	M	Corda , fogãozinho, boneca, estilingue , botão , panelinha, carrinho .
3	C	M	Boneca, corda, pedrinhas, armas .
4	D	M	Panelinha , saquinhos de pano, bolinhas de gude, boneca, bola, fogãozinho .
5	E	H	Pipa , bicicleta , bola de meia , revolver .
6	F	H	Bolinhas de gude , quadrado e barraca, figurinha , pião , carrinho de rolimã , bola.
7	G	H	Bolinha de gude , pião , estilingue .
8	H	H	Revolver , bicicleta, carrinho , pipas , carrinho de rolimã , figurinhas, bola .
9	I	M	Fogãozinho , panelinha, da boneca, figurinha , bolinha de gude, carrinho de rolimã, bicicleta , quadrado e capucheta .
10	J	M	Corda, boneca.
11	K	M	Corda, saquinhos, boneca , carrinhos, pião , bolinha de gude , pedrinhas.
12	L	M	Corda, saquinhos , pedrinhas , panelinhas , carrinho de rolimã , boneca.
13	M	M	Corda , peteca , bola , boneca .

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Legenda:

- (Negrito) Brinquedos mais comuns
- Brinquedos mais comuns meninos
- Brinquedos mais comuns meninas

Para melhor visualização das informações contidas no quadro 21, foram destacados os brinquedos mais comuns entre as crianças de forma geral (negrito), depois entre as meninas (em verde) e entre os meninos (em amarelo), além de um gráfico relacionando as informações. Destaca-se alguns brinquedos mais citados no quadro como a bola, que poderia ser de meia, as bolinhas de gude, as bonecas, o carrinho e carrinho de rolimã, a corda, as panelinhas, as pedrinhas e os saquinhos, além da pipa o quadrado e a capucheta. Os brinquedos mais comuns entre as meninas são bolinha de gude, boneca, corda, panelinha e pedrinhas e/ou saquinhos. Sete idosas mencionaram a boneca, seis a corda e as pedrinhas e quatro as panelinhas. Os brinquedos mais comuns entre os meninos são bola, bolinha de gude, e pipa. No gráfico 2 é possível acessar o tipo de brinquedo e a quantidade de idosos que brincavam, assim como é possível notar a diferença entre os brinquedos utilizados por meninos e por meninas.

Gráfico 2 – Diferenças entre os brinquedos mais comuns de meninos e meninas no passado

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

O gráfico 2 apresentou que a bola, a bolinha de gude a pipa são brinquedos compartilhados entre as meninas e os meninos, porém a pipa é mais comum entre os garotos. A boneca, a corda, a panelinha e as pedrinhas foram citadas apenas pelas meninas e são os brinquedos mais utilizados por elas. Outro dado importante se refere ao fato de que todos os Entrevistados produziam seus próprios brinquedos a partir de elementos da natureza (areia, pedras, vegetais, frutas, galhos, troncos, dentre outros), e também a partir de objetos presentes no ambiente doméstico (latas, madeiras, vidros, barbantes, botões, panos, retalhos, lençóis, xícaras, panelas, pratos, dentre outros). De acordo com a Entrevistada I:

Brincava muito de casinha, fogãozinho, mas não tinha fogãozinho que nem as meninas têm agora. Era fogãozinho de tijolos, com uma grelhazinha de ferro, aí ele funcionava mesmo. Por que aí punha madeira punha fogo, minha mãe deixava por uma panelinha lá e deixava fazer um arrozinho. (Entrevistada I)

Entrevistados disseram que ganhavam poucos brinquedos (11 no total), com exceção de dois que ganhavam alguns brinquedos devido à condição financeira da família que era um diferencial da época. A maioria dos entrevistados recebia brinquedos no Natal, mas não eram brinquedos caros e muitas vezes tinham que dividir o presente com mais crianças:

Tinha uma tia minha que também não tinha dinheiro. Éramos em quatro crianças e ela veio com um presente no Natal, uma garagenzinha para quatro crianças. Era a maior briga. E isso foi uma coisa que ficou marcada na minha vida né. (Entrevistado A)

Difícilmente os brinquedos vinham prontos, e a maioria era produzida pelas crianças. O Entrevistado A menciona que o seu brincar não exigia consumo:

Era essa brincadeira que **não gastava nada**. Só os pés e a boca. (Entrevistado A)

Isto é, eram brincadeiras que gastavam os pés devido à movimentação, a correria e o cansaço, e a boca devido aos cantos, gritos e falas. Outro aspecto relevante é sobre a presença de um adulto para auxiliar na confecção de um brinquedo, como um estilingue, um carrinho de rolimã e uma pipa. A seguir os idosos explicaram como eram feitos alguns brinquedos como a boneca, a panelinha, o carrinho de rolimã, além de outras brincadeiras curiosas que foram citadas durante as entrevistas.

As **panelinha** era tampa de lata, latinha velha. As canecas eram de leite condensado e colocavam rebite e viravam uma caneca. A comida era folha do quintal que você pegava. Um pouquinho de arroz, um pouquinho de feijão que as mães deixavam estragar. Era tudo assim, muito autêntico. Tudo improvisado. (Entrevistada C)

As **bonecas** que eu tive algumas eram feitas de papel machê, mas a maioria tinha a boneca de pano mesmo que as mães confeccionavam. E era e todo mundo adorava uma boneca de pano, era muito bonita. Tinha muita mãe criativa que fazia os artesanatos bem bonitos. Tinham coisas bonitas que elas criavam para as crianças. Não tinha muita coisa comprada, como eu disse que quem tinha acesso a brinquedo comprado era porcelana, que não era, era muito raro alguém ter um brinquedo de porcelana. Tinha que ter muito poder para ter. (Entrevistada C)

Bola de meia. pegava meia de *nylon* da minha mãe, quando estragava a meia, então a gente enchia de pano velho, jornal, costurava ela e jogava com bola de meia. (Entrevistado E)

Carrinho de rolimã era o seguinte: era dois rolimãs, que geralmente é carro que tinha dois rolimãs na engrenagem, geralmente não era muito difícil de arrumar na época. Sempre a gente ia numa mecânica e os caras vendiam né. Então a gente punha um caibro bem forte e fazia as cunhas né, batia bem e deixava forte. E a gente fazia o carrinho. A gente punha sempre em ladeirinha, que nem ali na Rua Francisco Coimbra, enfrente o cemitério, é um ladeirão depois encontra outro lá em cima. Nossa! Esse era na rua e tanta gente ficava olhando. A gente caía e se machucava. Tinha muito acidente. Mas era bom. Era bom mesmo. (Entrevistado F)

Pegava um **pneu** de carro, mas pneu de carro era muito pesado, eu usava, não seu quem é que cortava, mas era uma parte do pneu, tem a banda do pneu, a roda é assim tem a banda assim, cortava o pneu, aí só ficava uma roda mais fina assim né, um pedaço de pau e toca empurrar. (Entrevistado H)

Capucheta é quando não tem as varetas então você pegava qualquer papel, jornal que fosse né e cortava de um jeito que ficava nesse formato assim (triangular ou delta). Aí fazia dois buraquinhos, punha a linha, deixava meio solto e fazia a rabiola né. Aí depois o vento enchia aquilo e ia longe. Então era fácil de fazer sabe? E era de jornal, era de jornal qualquer papel que ia na frente, ou papel de pão sabe. (Entrevistada I)

A gente costurava uns **saquinhos** e punha areia dentro, ou arroz. Ficavam umas almofadinhas pequeninhas assim. (Entrevistada K)

A partir das informações apresentadas nos quadros, no gráfico e nas falas dos idosos é possível compreender um pouco sobre o universo da criança que vivia na Penha e no Cangaíba no passado em que construía seus brinquedos, seja sozinha ou com a ajuda de adultos. Para a construção do carrinho de rolimã, por exemplo, envolviam-se as crianças, os

adultos e pessoas que forneciam materiais, havendo assim uma troca de saberes entre as pessoas. Outros brinquedos eram feitos com materiais velhos da casa, como latas, tecidos, meias, tijolos e comida. Por que eles faziam essa quantidade de brinquedos? Os idosos informaram que era pela falta de condições financeiras para a compra de brinquedos e também por que o mercado de brinquedos ainda não era forte na época. Sobre a diferença entre os brinquedos de meninos e de meninas, pode-se dizer que até hoje a boneca, a panelinha e a corda ainda são brincadeiras que não atraem os meninos. Para eles o que importava era a bola, a bolinha de gude e a pipa. O quadro 22 apresenta a relação das crianças com os aparelhos eletrônicos no passado.

Quadro 22 – Relação com aparelhos eletrônicos e o cinema

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Tinha o rádio e a novelinha de rádio “Tico-tico”. O cinema era a farra da tarde no domingo.
2	B	M	Tinha o rádio e o cinema. Não tinha TV.
3	C	M	Eu lembro que eu devo ter ido ao cinema com uns 10 anos, 12 anos. Não tinha TV.
4	D	M	Aos 08 anos ia com os pais no cinema assistir filmes de faroeste. Não tinha TV.
5	E	H	Tinha o rádio vitrola. Ia ao cinema com familiares e amigos. Não tinha TV.
6	F	H	Não tinha TV. Gostava dos filmes que passava no Júpiter, no São Geraldo, que eram os cinemas da região.
7	G	H	Cinema.
8	H	H	Adorava cinema. Não era ligado em rádio, mas gostava de uma novela.
9	I	M	Tinha rádio. Não costumava ir ao cinema quando criança, só na adolescência. Não tinha TV.
10	J	M	Ia ao cinema sempre que podia.
11	K	M	Tinha rádio. Gostava de ouvir músicas. Ia ao cinema com os pais. , Não tinha TV.
12	L	M	Eu era vidrada em rádio. Ia ao cinema com os vizinhos e irmãos
13	M	M	Não tinha TV nem rádio.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A partir do quadro 22 nota-se que todos os idosos entrevistados não tinham televisão em sua infância. Idosos disseram que o cinema fazia parte de seus finais de semana (11 no total), porém dois dos entrevistados podiam ir apenas quando entraram na adolescência. O cinema foi considerado uma brincadeira em quadros anteriores, pois era um local diferente que a criança podia frequentar e quando voltava de lá trazia em sua memória uma série de personagens que depois eram incluídos em suas brincadeiras, como o mocinho e o bandido dos filmes de faroeste.

Você via no cinema (os personagens do faroeste) depois chegava em casa você, como eu disse na minha casa era o quintal grande, e depois brincava de mocinho e bandido. (Entrevistado E)

Mas as crianças também aprendiam alguns costumes, como por exemplo, o Entrevistado A informou que aprendeu a fumar a partir do cinema:

Foi onde a gente aprendeu a fumar. Que todos os artistas americanos fumavam com aquela pose! E a gente achava que aquilo era bonito. Eu pegava bituca do chão que na época era um pedacinho você jogava fora o cigarro e deixava aquele pedacinho, pegar do chão para fumar. Ou então aquele cigarro de chuchu, a gente fazia aquele cigarro de chuchu. Vivia no pé de ameixa para cortar o cigarro para fumar e minha mãe com uma taquara cutucando pra a gente descer e não fumar. (Entrevistado A)

Já o Entrevistado H disse que seu pai tinha receio de que ele se tornasse o “bandido”:

Mas sempre tinha o bom exemplo, que era o do mocinho, a gente seguia o exemplo do mocinho, tinha o bandido, mas como era sempre o mocinho que ganhava, então. Meu pai tinha um medo que eu virasse bandido por causa disso. (Entrevistado H)

Portanto, desde o início as mídias já influenciavam o público, neste caso as crianças, que incluíam novos elementos retirados dos filmes em suas brincadeiras. Outro aspecto importante é que o cinema era uma oportunidade de reunir a família e também de caminhar pelas ruas do bairro:

Levava, de vez em quando ela levava (a mãe). Quando tinha filmes assim né, ela levava a gente. E era aquela turma lá, cinco, cinco, seis. Tinha ônibus, mas como andar da onde que eu moro na Rua Siqueira Silva na Penha não tem nem 15 minutos, a gente ia a pé. Mas era aqui na Penha que a gente ia né, a pé. (Entrevistada B)

Para a Entrevistada D ir ao cinema era um bom momento em família.

Quando eu tinha uns oito anos assim todo sábado o meu pai minha mãe iam num cinema, no Paganini, ainda existe, acho que é Paganini. Assim: você sai da Avenida Amador Bueno e entra na Avenida São Miguel. Ali era um cinema. E naquela época tinha muito filme de faroeste, meu pai gostava. Ele via os índios caírem ele ria, nunca esqueço meu pai. Eu ia e comprava uma bolacha, uma pipoca caramelizada que vinha num redondinho. Ela vinha assim redondinha e impactada sabe? E era aquilo que ele comprava. E na volta eu vinha na frente. E eu ia brincando. E essa era uma imagem boa que eu tenho do meu pai e da minha mãe. Mas eram esses momentos, só. (Entrevistada D)

A partir das informações apresentadas nota-se que em termos de mídia o cinema era muito importante na época, pois era o momento em que a criança se divertia com seus amigos e familiares, e que depois incluía novos personagens em suas brincadeiras de imitação. A partir disso as crianças faziam a escolha do papel do mocinho ou o do bandido, fato que preocupava alguns pais. Algumas crianças só passaram a ir ao cinema quando ficaram mais velhas, mas era uma diversão que atraía meninos e meninas. Outra questão relevante era o fato de ir ao cinema a pé, apesar da existência de ônibus na época. Assim as famílias e as crianças se apropriavam do espaço público nos finais de semana. No quadro 23 é possível acessar alguns conteúdos midiáticos (cinema, rádio) disponíveis na época.

Quadro 23 - Quais eram os “programas” prediletos?

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Tico Tico e cinema.
2	B	M	Desenho <i>Popaye</i> no cinema.
3	C	M	Novela “Juvêncio o herói do sertão”.
4	D	M	Não tinha TV.
5	E	H	Futebol na TV Record. Filmes de faroeste. “ <i>Roy Rogers</i> ”.
6	F	H	“Fantasma”, “Zorro”, “ <i>Roy Rogers</i> ”, “O homem do futuro”, “O homem bala”.
7	G	H	“ <i>Flash Gordon</i> ”, “ <i>Popeye</i> ”, “Pluto”.
8	H	H	Filmes no cinema e “Novelinha Sertaneja” no rádio.
9	I	M	Novela “Direito de Nascer”.
10	J	M	“Tarzan”, “ <i>Roy Rogers</i> ”, “O homem flecha”.
11	K	M	Não mencionado.
12	L	M	Novelinha “Escrava Isaura”, filmes “O tapete voador”, “Tarzan”.
13	M	M	Não mencionado.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Os programas citados estavam disponíveis nos cinemas da região e nas rádios. Nota-se que *Popaye*, *Roy Rogers* e Tarzan foram os programas mais citados, neste caso são filmes e seriados que passavam no cinema na época. Muitas brincadeiras se baseavam também nos personagens dessas produções. O quadro 24 exhibe as leituras comuns na época.

Quadro 24 - Costumava ler? Que tipo de leituras?

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Não mencionado.
2	B	M	Sim. “Alice no país das maravilhas”, “O Pequeno Polegar”, gibi, “Mandraque”, “Fantasma”, “Homem-aranha”.
3	C	M	Não mencionado.
4	D	M	Não tinha.
5	E	H	Gibi.
6	F	H	Gibi, “O Xuxá” e o “Mandraque”.
7	G	H	Livro do Monteiro Lobato.
8	H	H	Gibi.
9	I	M	Gibis e revistas.
10	J	M	Leituras sobre religião.
11	K	M	“Pinóquio”, “Branca de Neve”.
12	L	M	Romances, Iracema.
13	M	M	Não mencionado.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

O gibi foi citado como uma leitura muito comum na época, principalmente entre os meninos, o que gerava conflitos com os pais. Na ausência da televisão e dos desenhos animados, as crianças apreciavam os gibis que continham histórias de ação e aventura. Alguns idosos citaram problemas que tiveram com os pais em relação aos gibis:

Meu pai tinha um medo danado que eu virasse bandido por ler gibi. Não, ele não deixava ler. Eu lia escondido. (Entrevistado H)

O mesmo entrevistado comentou que a sua mãe queimou todos os seus gibis como uma forma de castigá-lo:

Um dia minha mãe fez uma fogueira com os meus gibis. Não sei qual foi a arte que eu fiz ou simplesmente eu estava escondendo do meu pai. Eu sei que ela fez uma fogueira. Mas eu refiz a coleção. Mas nunca fui de desrespeitar nada, mas era teimoso. (Entrevistado H)

Compreende-se que talvez o gibi fosse o entretenimento semanal que as crianças tinham e também era a partir de suas histórias que muitas vezes desenvolviam brincadeiras de bandido e mocinho, o que gerava desconfiança da parte dos pais. Até hoje os efeitos das mídias em relação às crianças são temidos pelos adultos. O quadro 25 aborda a religião.

Quadro 25 - Costumava ir a Igreja?

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	No final de semana.
2	B	M	Só de domingo.
3	C	M	No final de semana.
4	D	M	Não mencionado.
5	E	H	No final de semana.
6	F	H	Não mencionado.
7	G	H	No final de semana.
8	H	H	Não mencionado.
9	I	M	No final de semana.
10	J	M	Sim.
11	K	M	Sim.
12	L	M	No final de semana.
13	M	M	Não mencionado.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Todos os idosos entrevistados iam à Igreja, em sua maioria nos finais de semana, sendo que apenas quatro não mencionaram ter este costume. Isto significa que a religião estava presente muito cedo na vida das crianças e que ir a Igreja também era uma oportunidade de se apropriar do espaço público, pois as famílias iam à missa a pé. No final de semana então era comum ir à Igreja e ao cinema. O quadro 26 exibe a opinião desses idosos sobre o brincar na atualidade.

Quadro 26 - O que você acha do brincar hoje?

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	É diferente, não se tem mais respeito.
2	B	M	A rua tem muito trânsito, então só dá para brincar no portão ou dentro de casa. Pais precisam levar no parque.
3	C	M	Não mencionado.
4	D	M	Visão espiritualista. De que a criança hoje se interessa por tecnologia, são seres mais evoluídos.
5	E	H	Desinteresse das crianças por brincadeiras e interesse por jogos eletrônicos.
6	F	H	As crianças de hoje não tem infância.
7	G	H	Não vejo as minhas brincadeiras no brincar de hoje.
8	H	H	Hoje tem mais brincadeiras artificiais.
9	I	M	Brinca de nada.
10	J	M	É, é um pouco diferente, não pode mais sair na rua, não pode brincar.
11	K	M	Mudou muito, principalmente por influência da TV.
12	L	M	No passado havia criação, hoje tem tudo pronto.
13	M	M	As crianças não saem do computador.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Os idosos citaram algumas questões em comum sobre o brincar na atualidade: (1) que as crianças não brincam mais ou que não têm infância; (2) há insegurança e falta de respeito; (3) há o desinteresse da criança por algumas brincadeiras e (4) há influência das novas tecnologias. Os idosos criticaram o brincar na atualidade, considerando que são brincadeiras “artificiais”, isto é, estão prontas para a criança, e chamaram atenção para os adultos no sentido de estarem terceirizando a infância, ou seja, a criança desde cedo é cuidada pela empregada, pela creche, pela escola, entre outras instituições. Criticaram a presença de automóveis nas ruas e a falta de interesse dos pais em levar seus filhos para um local mais livre como um parque, por exemplo, em que eles possam brincar a vontade. Duas falas chamaram muita atenção que foram a do Entrevistado F sobre os apartamentos e do Entrevistado H sobre a artificialidade das brincadeiras:

Olha a única coisa é que graças à Deus eu tive infância. Hoje existem “moleques de apartamento”. (Entrevistado F)

Neste relato há uma crítica em relação às crianças moradoras de apartamentos, que não teriam a liberdade e a malícia que as crianças que brincavam na rua no passado possuíam. O depoimento do Entrevistado H informa que cada época tem suas brincadeiras, mas que as do passado eram mais saudáveis:

Cada um tem suas brincadeiras. Eu achava mais saudável as nossas brincadeiras, por que a gente fazia muito movimento. As crianças hoje ficam muito paradas. As crianças talvez ganhem desenvolvimento da memória, da inteligência, não sei, agora fisicamente elas têm que ter clube, ginástica, por que naquele tempo curso primário não tinha ginástica, hoje tem, desde pequenininho sempre tem ginástica. Não vão para rua, mas fazem dança, fazem judô, quer dizer, tem **brincadeiras mais artificiais** né, por que se não, não faz exercícios, não é? Então eu vejo assim talvez precisasse de mais exercício, mas é época, cada um tem e é compreensível isso. (Entrevistado H)

Este entrevistado reconhece que as transformações fazem parte e que cada geração tem suas próprias maneiras de brincar, porém critica as brincadeiras de hoje dizendo que são mais “artificiais”, isto é, para se exercitar as crianças fazem dança ou judô em locais estruturados e controlados. A Entrevistada L menciona que na atualidade há falta de tempo dos pais para levar as crianças em locais próprios para elas brincarem:

Mas os pais não levam por que **não têm tempo**. Não têm tempo. Trabalham quando chega de sábado cada um tem seus afazeres em casa. A minha mãe não levava, mas a criança, **a gente mesmo se reunia e a gente mesmo brincava**. Não tinha esses problemas não. (Entrevistada L)

Neste sentido, parece que a ausência da mãe contribuiu para o isolamento das crianças, mas este não seria o único fator. Apesar de todos os elogios, uma das entrevistadas não considera sua infância boa, principalmente pelos problemas que enfrentou em relação à família, a escola e a vida social.

Mas eu vou te falar “a infância foi legal?”, se eu por num lápis eu acredito que não.
(Entrevistada D)

A visão que esses idosos têm em relação ao brincar faz parte de uma concepção geral de que as crianças não brincam mais por falta de interesse, ou que as brincadeiras da atualidade são inferiores às do passado. O quadro 27 encerra a análise dos depoimentos dos idosos com o tema trabalho.

Quadro 27 - Trabalhavam quando crianças?

Nº	Ident.	Sexo	Informação
1	A	H	Com 12 anos já era entregador de produtos químicos e de remédios.
2	B	M	Com 13 anos de ajudante numa oficina.
3	C	M	Com 12 anos com sapato.
4	D	M	Com 18 anos com publicidade.
5	E	H	Com 14 anos numa retífica de motor de automóveis.
6	F	H	Com 13 anos em fábrica de bobina.
7	G	H	Não mencionado.
8	H	H	Vendia banana, catou papel e latas para vender para ter dinheiro para comprar figurinhas dos álbuns e ir ao cinema.
9	I	M	Com 12 anos para ajudar em casa e nos estudos dos irmãos mais novos.
10	J	M	Com 15 anos em fábrica de metalúrgica e de tecido.
11	K	M	Com 13 anos ajudava a mãe com o cuidado com crianças e vender frutas.
12	L	M	Com 10, 11 anos fazia faxina era empregada doméstica.
13	M	M	Com 12 anos.

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

O quadro 27 apresentou que os idosos entrevistados já estavam envolvidos com alguma atividade aos 12 e 13 anos, sendo que a maior parte deles já executava alguma função em casa desde pequenos, principalmente as meninas. Apenas três idosos começaram a trabalhar após 14 anos de idade. Isto significa que o período de transição da infância para a adolescência já estava sendo marcado por atividades regulares e que segundo os entrevistados não interferiram no seu brincar, pois aos finais de semana aproveitavam para repor o tempo de brincadeiras perdido. Muitas vezes os idosos precisavam executar algumas atividades para que fosse possível desfrutar de algum lazer pago, ou seja, com o dinheiro que ganhava era possível comprar as figurinhas, ir ao cinema ou entrar no Clube Esportivo da Penha:

Para eu entrar no clube na época para nadar no Rio Tietê eu precisava carregar telhas e não tinha elevador como tem hoje, então punha duas, três telhas nas costas e ajudava a descer. (Entrevistado A)

O tópico apresentou as questões trabalhadas no roteiro de entrevista aplicado aos idosos com a metodologia de história oral para compreender quais eram as brincadeiras preferidas e mais comuns no passado, os jogos e suas regras, as canções, a rotina das crianças durante a semana e nos finais de semana, assim como o lugar e as companhias das brincadeiras, os brinquedos prediletos, a relação com os produtos culturais, assim como a visão dos idosos sobre o brincar de hoje. Não menos importante também foi apresentado o perfil e a origem desses entrevistados, que em sua maioria conviveram na Penha e no Cangaíba há mais de 60 anos. A partir dos depoimentos que os idosos forneceram foi possível elaborar quadros que possibilitavam a análise das informações trazendo algumas ideias de como eram as brincadeiras infantis do passado, considerando também as condições de vida das famílias na época. Além da riqueza de brincadeiras, foi possível acessar informações sobre os bairros em termos de paisagem, origem da população e como se dava a vida cotidiana. Para fins de comparação entre as brincadeiras do passado com as do presente, a seguir serão apresentados os dados sobre as brincadeiras da atualidade na Penha e no Cangaíba a partir da técnica de observação participante.

5.3 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Após relembrar e identificar brincadeiras das décadas de 1930 a 1960 nas regiões da Penha e do Cangaíba, o estudo voltou-se para crianças na atualidade com o intuito de identificar brincadeiras mais comuns, onde ocorrem, com quem, e como estas brincadeiras são aprendidas. Nessa direção, foi possível cumprir o que solicitava o objetivo geral dessa pesquisa, que se refere à identificação de brincadeiras do passado no presente nas duas regiões em questão, assim como compreender que fatores transformaram as brincadeiras na atualidade. As brincadeiras infantis se transformaram devido: Alteração do uso do espaço? Introdução de novas tecnologias no cotidiano infantil? A entrada das mães no mercado de trabalho? Ao desinteresse das crianças por brincadeiras? São questões que foram observadas antes e durante o desenvolvimento da pesquisa.

De acordo com André (2008), uma pesquisa qualitativa “defende uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (p. 17). Nesse sentido, a pesquisa ancorou-se no tipo de abordagem qualitativa que abrange uma visão total e integrada dos fenômenos, valorizando a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Neste tipo de abordagem encontra-se a etnografia que, de acordo com a autora, preocupa-se com o significado que tem

as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Os significados podem ser expressos pela linguagem ou pelas ações. O pesquisador tem uma posição de estranho no grupo e partilha com o mesmo os significados “O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor” (p. 20).

Segundo André (2008) um tipo de pesquisa qualitativa é a pesquisa participante, sendo uma técnica associada à etnografia. Para ela etnografia é “um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa ‘descrição cultural’”. (p. 27). Assim, esse tipo de pesquisa qualitativa auxiliaria no estudo das práticas culturais de crianças na atualidade. André (2008) completou que para os antropólogos etnografia seria “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas” (p. 27). Sendo assim os pesquisadores que se utilizam dessa metodologia qualitativa se preocupam com a descrição da cultura.

Nessa perspectiva esse estudo ancorou-se na etnografia como tipo de pesquisa qualitativa, apoiando-se na técnica de observação participante com grupos de crianças. Pela dificuldade de encontrar estes grupos nas ruas da Cidade de São Paulo na atualidade, optou-se por fazer contato com instituições que reúnem crianças, como uma escola pública e uma ONG na região do Cangaíba. Algumas visitas nos parques públicos dos Distritos da Penha e do Cangaíba também foram realizadas, em especial no Parque Tiquatira, nos finais de semana, feriados e férias escolares (janeiro, fevereiro e julho). Além disso, uma única garota foi acompanhada numa tarde em seu condomínio fechado. Sobre a técnica de observação participante:

A observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados (ANDRÉ, 2008, p. 28).

Sendo assim, a técnica de observação participante permite a interação entre o pesquisador e a problemática estudada de forma ativa, podendo realizar conversações e entrevistas com o grupo estudado. Para André (2008) o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados, que são medidos por ele mesmo. As vantagens de ter o pesquisador como instrumento são citadas pela autora: permite responder ativamente às circunstâncias que o cercam; pode modificar técnicas de coleta se necessário; pode rever

questões que orientam a pesquisa e localizar novos sujeitos; por fim, pode rever toda a metodologia ainda durante o desenvolvimento do trabalho. A autora completou que o período das observações pode variar de semanas a meses e até mesmo anos, e que durante o contato com a problemática estudada o pesquisador pode fazer a transcrição literal de situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são reconstruídos.

Para ampliar ainda mais o entendimento da metodologia de observação participante, o estudo de Whyte (2005) utilizou esta técnica de observação para estudar uma região urbana na década de 1930 destacando “a importância de observar as pessoas em ação e escrever um relatório detalhado sobre os comportamentos concretos, totalmente isentos de julgamentos morais” (p. 290). O autor salientou que sua aceitação no distrito urbano que pesquisou dependia das relações pessoais que desenvolvia, acima de qualquer explicação que pudesse dar às pessoas da região. Nesse sentido, o desenvolvimento de laços com o grupo pesquisado e as pessoas envolvidas é importante para a aceitação do pesquisador. Durante a sua pesquisa precisou efetuar algumas entrevistas com os líderes dos grupos, deixando de lado possíveis julgamentos sobre as pessoas e seus modos de vida. No início de seu trabalho na localidade encontrou na esquina o local ideal para fazer suas primeiras observações “depois de ter estabelecido minha posição na esquina, os dados vinham a mim sem esforços muito ativos de minha parte” (p. 304).

Tendo em vista algumas técnicas utilizadas por Whyte (2005), o presente estudo procurou observar crianças da Penha e do Cangaíba durante suas ações no brincar, sendo que seus comportamentos foram registrados em um caderno de campo. A pesquisa reuniu três cadernos com anotações de conversas sobre as brincadeiras prediletas das crianças, os tipos de brincadeiras, o espaço onde ocorrem, com quem ocorrem, registrando por fim parte do cotidiano dessas crianças. No recreio da escola as observações eram realizadas a partir de uma área específica do pátio. As crianças notavam a presença de alguém diferente, muitas vezes iam de encontro para saber a identidade deste novo membro da escola. Assim aconteciam as conversas sobre brincadeiras e as observações.

A respeito das influências sobre os grupos Whyte (2005) descreveu: “[...] tentei não influenciar o grupo, porque queria estudar a situação de maneira menos afetada possível por minha presença. Assim, durante toda a minha estada em Corneville, evitei aceitar empregos ou posições de liderança em qualquer um dos grupos [...]” (p. 305). Sendo assim o pesquisador participante deve se envolver nas ações, ser aceito no grupo, mas sem se comprometer com empregos e outros tipos de relações profissionais que poderiam interferir no tipo de relação estabelecida com os membros do grupo. Exemplificando com a pesquisa

sobre brincadeiras infantis, o ideal é que o estudo não seja realizado por alguém que trabalha na escola ou na ONG, porque muitas vezes as crianças não sentiriam confiança em partilhar suas impressões mais subjetivas sobre as brincadeiras e o espaço.

Dentre outras informações, Whyte (2005) trouxe à luz o sistema de indexação para cada relato de observação ou entrevista realizada, separando por data, pessoas observadas e/ou entrevistadas e um breve resumo da observação e/ou entrevista. Não houve a necessidade de realizar este tipo de indexação nessa pesquisa, sendo que o caderno de campo reuniu informações, impressões e compilações de falas ao longo das observações na escola, na ONG e pelo bairro. Logo, o próprio caderno de campo executaria a mesma função do sistema de indexação de Whyte (2005), com separação por data, pessoas entrevistadas e o relato da observação. Alguns critérios foram estabelecidos para o trato das anotações no caderno de campo, e serão descritos mais adiante. Whyte (2005) utilizava-se de filmagens ao invés de fotografias para completar suas observações, e essa pesquisa utilizou algumas imagens e gravações de áudio. Sobre a participação dos integrantes do grupo estudado:

A PAP é uma metodologia na qual os pesquisadores convidam alguns integrantes da organização estudada a participar com eles de todas as fases do processo, desde o esboço da pesquisa, passando pela coleta de dados e pela análise, até a publicação prática dos resultados (WHYTE, 2005, p. 355).

Com a cooperação dos membros e lideranças da escola e da ONG, obteve-se assim a autorização para pesquisar no interior destas instituições, porém, não houve interesse em compreender detalhadamente que se tratava o estudo, muito menos em participar ativamente da coleta de dados, análise e publicação. Estas pessoas apenas autorizaram a pesquisa com as crianças da instituição estabelecendo algumas regras e restrições, como por exemplo, não fazer contato diretamente com os pais das crianças, e que imagens só poderiam ser realizadas mediante autorização dos responsáveis. Em relação ao grupo estudado, nesse caso as crianças, foi difícil manter um contato com elas que fosse externo à instituição e por isso elas não puderam acompanhar o que estava sendo feito na pesquisa, principalmente pelo desinteresse dos pais e familiares. Isto será descrito em tópicos futuros, mas pode-se adiantar que houve algumas complicações ao realizar o trabalho com o público infantil, principalmente por barreiras estabelecidas pelas instituições e pelas famílias. Reforça-se que a proteção em relação às crianças é de extrema importância e o todo o cuidado é necessário.

Whyte (2005) informou que “A estratégia de PAP só pode ser aplicada efetivamente em um número limitado de situações. Onde é possível, ela oferece oportunidades para melhorar as relações de campo do pesquisador, fortalecer o processo de pesquisa e alcançar

resultados práticos” (p. 355). O termo “PAP” é traduzido por “pesquisa de ação participativa”, que para o autor é uma técnica que fortalece o processo de pesquisa. O autor ressaltou que aquele que está “de fora” pode trazer contribuições importantes para a compreensão de uma cultura.

[...] ninguém de fora pode realmente conhecer a totalidade de uma dada cultura, mas então precisamos perguntar se qualquer pessoa de dentro pode conhecer a totalidade de sua cultura. Ao enfatizar as vantagens do conhecimento dos de dentro, não nos esqueçamos de que alguém de fora pode dar contribuições importantes (WHYTE, 2005, p. 361).

De acordo com Whyte (2005), a técnica de observação participante implica em um longo processo de negociação com a área a ser estudada e que uma fase exploratória é essencial. Neste sentido, as visitas à escola municipal de ensino fundamental e a ONG foram a maneira encontrada para exploração do território. Para ele é preciso considerar os seguintes fatores: (1) a observação participante supõe interação entre pesquisador e pesquisado. Suas respostas dependerão das relações desenvolvidas com o grupo estudado; (2) por mais que o pesquisador pense estar inserido num grupo, sobre ele paira sempre a “curiosidade” quando não a desconfiança a partir do grupo; (3) esse tipo de metodologia implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos; (4) é preciso aprender quando perguntar e quando não perguntar, assim como que perguntas fazer no momento certo; (5) o pesquisador não deve recuar em face de um cotidiano que se mostra repetitivo. O diário de campo é necessário para o pesquisador manter a disciplina, observar e anotar sistematicamente; (6) a presença frequente do observador contribui para gerar confiança na população estudada; (7) o pesquisador deve aprender com os erros, portanto sempre refletir sobre uma recusa, um silêncio. Sobre as perguntas que são feitas ao grupo estudado, Whyte (2005) defendeu:

Sentado e ouvindo, soube as respostas às perguntas que nem mesmo teria tido a ideia de fazer se colhesse minhas informações apenas por entrevistas. Não abandonei de vez as perguntas, é claro. Simplesmente aprendi a julgar quão delicada era uma questão e a avaliar minha relação com a pessoa, de modo a só fazer uma pergunta delicada quando estivesse seguro da solidez de minha relação com ela (WHYTE, 2005, p. 304).

Seguindo as concepções de Whyte (2005), é mais eficiente sentar e observar que as respostas às perguntas vão surgindo sem precisar fazê-las de maneira direta ao grupo, fato que poderia causar algum tipo de constrangimento enquanto ainda não há confiança entre o pesquisador e os membros do grupo. Sendo assim, perguntas podem ser realizadas, mas é preciso ter cautela para fazê-las no momento adequado. Para o autor é preciso saber ouvir e observar, ter a sua aceitação no grupo, mas ciente de que em nenhum momento o pesquisador se tornará um membro. Começar a se portar e agir como os membros do grupo é algo que não

ajuda, e na visão do grupo a reprodução de determinado comportamento não combina com o pesquisador. “Aprendi que as pessoas não esperavam que eu fosse exatamente igual a elas [...] Abandonei portanto meus esforços de imersão total” (p. 304). Além disso, são as relações estabelecidas com as pessoas que farão com que elas se sintam mais seguras e confiantes. A curiosidade dos indivíduos pela presença do observador é comum, ainda sim há muitos que se mantêm distantes e o desafio será quebrar esse distanciamento se aproximando aos poucos e encontrando novas maneiras de fortalecer laços. No que se refere a essa pesquisa, o intuito foi participar das brincadeiras das crianças, ou seja, brincar com elas.

A partir das informações aprendidas com André (2008) e Whyte (2005) sobre a observação participante, compreende-se que se trata de uma técnica que faz parte de abordagem de pesquisa qualitativa de tipo etnográfico. Mas é preciso relacionar esse tipo de pesquisa com o público infantil. De acordo com Eder e Corsaro (1999), é possível realizar um estudo etnográfico de crianças utilizando três características de método para estudar este grupo. Sendo assim, a pesquisa precisa ser: 1) engajada e sustentada; 2) microscópica e holística; 3) flexível e auto-corretiva. Sobre a primeira característica, os autores completam que o trabalho de campo precisa ser prolongado (por meses e até anos) para compreender a rotina de atividades, as crenças e o que a vida diária significa para o grupo de crianças. Mencionam também que a aceitação no mundo da criança é altamente desafiante, devido à diferença óbvia de idade, maturidade, poder e tamanho físico. Além disso, a documentação é importante, tanto de entrada, aceitação e participação no grupo. No que se refere à segunda característica, é preciso ainda ter um exame microscópico de ações, comparando os eventos com o tempo histórico e os vários níveis de contexto que as crianças estão inseridas. Sobre a última característica, os métodos podem mudar durante o curso da pesquisa, e os procedimentos podem ser revisados sempre que possível. É necessário que o conhecimento retorne aquela comunidade, como já mencionara Whyte (2005) sobre a importância do *feed back*. Para Eder e Corsaro (1999) os dados levantados no estudo podem “empoderar” o grupo estudado, no sentido de buscar saídas para os problemas de sua região, por exemplo.

Segundo Eder e Corsaro (1999) para efetuar uma pesquisa com crianças é preciso que o pesquisador se destaque do papel do adulto autoritário, reduzindo assim o distanciamento entre ele e a criança. Isso traria dois benefícios, o primeiro que as crianças não teriam mais uma figura autoritária em seu cotidiano e assim o pesquisador ganharia dados mais autênticos. Sobre esta questão, a pesquisa esbarrou em alguns problemas em relação ao comportamento do pesquisador, isto por que o estudo se realizou no interior de ambientes controlados, como uma escola e uma ONG. Houve tentativas de uma postura mais distante do adulto autoritário,

porém havia momentos que não era possível permitir que a criança agisse com liberdade. Tanto o pátio da escola quanto o espaço da ONG possuem limitações às crianças em termos de organização e estrutura física. A título de exemplo, no período de recreio na escola as “tias” perseguiram os alunos que tinham ações consideradas por elas como “anormais”, tais como subir no portão, subir nas muretas, escalar os muros, avançar em áreas fechadas, correr, gritar, dentre outras. Por mais que a figura do pesquisador tentasse se aproximar da criança, muitas vezes lhe foi solicitada uma postura educativa e restritiva pelos próprios membros da escola e da ONG. Na sequência algumas dificuldades encontradas durante a aplicação da técnica de observação participante:

- Não foi possível acompanhar as crianças no seu tempo livre devido às barreiras das instituições e principalmente dos pais.
- A proteção à criança é importante para que a pesquisa se realize, porém é preciso ter o apoio e a cooperação dos pais, que muitas vezes não contribuem por falta de tempo.
- No interior nas instituições a atuação do observador é constantemente controlada e muitas vezes ele se vê obrigado a ter uma postura autoritária com as crianças, caso contrário pode gerar problemas no convívio da instituição.
- Muitas crianças não demonstravam interesse em se aproximar do observador no recreio da escola por receio de que ele fosse mais um adulto controlador.
- Tanto na escola quanto na ONG havia pouco tempo livre para observar e participar das brincadeiras das crianças.
- Meninas se aproximavam do pesquisador com maior facilidade do que os meninos.

A partir das informações apresentadas nesse tópico foi possível compreender um pouco mais sobre a técnica de observação participante utilizada para pesquisar as brincadeiras infantis na atualidade. Portanto, a metodologia de história oral foi utilizada para identificar brincadeiras do passado, quando e com quem ocorriam, e a técnica de observação participante foi empregada para compreender as brincadeiras da atualidade, incluindo o espaço e com quem são praticadas. O suporte teórico de André (2008), Eder e Corsaro (1999) e Whyte (2005) permitiu que o trabalho fosse executado nas regiões da Penha e do Cangaíba considerando todas as facilidades e dificuldades de uma pesquisa de observação participante. Adiante será explicado com maiores detalhes como a pesquisa foi desenvolvida com as crianças de uma escola pública e de uma ONG.

5.3.1 Escola municipal de ensino fundamental

Para realizar a pesquisa de campo foi necessário buscar o envolvimento com crianças que residem nos Distritos Municipais da Penha e do Cangaíba. Mas, devido à dificuldade em fazer contatos com crianças e pais moradores destas regiões, pensou-se em contatar uma escola pública local de ensino fundamental, para que fosse possível conhecer crianças com idades entre sete e 11 anos de idade. Nesse sentido, no mês de outubro de 2013 foi feito contato com a coordenadora pedagógica da respectiva escola. Esta escola foi escolhida pela facilidade de acesso e localização, pois recebe alunos dos dois distritos.

Foi agendada uma reunião com a coordenadora pedagógica em que foram explicadas as intenções da pesquisa. A princípio o objetivo era frequentar os recreios dos alunos de primeira a quarta série e também algumas aulas de educação física, no período do final de 2013 e início de 2014. Além disso, foi explicado que o interesse principal da pesquisa, no primeiro momento, era estudar brincadeiras no cotidiano das crianças e a escola seria apenas uma facilitadora deste processo, ou seja, uma ponte entre a pesquisa e as crianças, e principalmente entre a pesquisa e os pais. Entretanto, no decorrer do trabalho na escola este interesse caiu por terra, uma vez que houve barreiras da própria instituição e também dos pais, impedindo que as observações fossem realizadas no dia a dia das crianças. Dessa maneira não foi possível se aproximar dos pais, garantindo a confiança necessária para transferir a pesquisa sobre brincadeiras para fora do ambiente escola, e o trabalho acabou sendo realizado no interior da instituição.

A coordenadora pedagógica se interessou pelo projeto, mas precisou ter um documento em nome da Universidade de São Paulo autorizando a pesquisa, mas com a condição de que a identidade da escola não fosse revelada. Este documento foi elaborado e entregue para a escola e a partir do mês de novembro de 2013 foram realizadas algumas visitas nos recreios das turmas da manhã. Estas visitas ocorriam semanalmente e de acordo com a disponibilidade da pesquisadora. Foram realizadas visitas nos meses de novembro de 2013 a maio de 2014, excluindo os meses de férias (dezembro a fevereiro). O nome da escola não será revelado, sendo tratada como Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF).

Mas como a observação participante foi desenvolvida na escola? No caderno de campo foram anotadas todas as impressões sobre o ambiente, as crianças, seus comportamentos e impressões na hora do recreio. Mas, além disso, foram anotados comentários e conversas sobre suas brincadeiras preferidas, o espaço em que elas ocorrem, os brinquedos prediletos, dentre outros dados. A cada dia de visita foi feita uma anotação sobre

todas as impressões da pesquisadora e as conversas com os alunos, assim como os diálogos com os funcionários da escola sobre o tema brincar. As observações ocorreram no pátio do recreio, mas algumas se realizaram na quadra. Foi decidido fixar-se num único local do pátio todos os dias. Isto facilitou a comunicação com as crianças, pois elas já sabiam onde a “tia” ou “professora” estava sentada. Eram as crianças que buscavam conversas e faziam perguntas ao pesquisador e dessa maneira foi possível criar alguns vínculos com alguns alunos.

Até o mês de maio de 2014 apenas uma criança foi acompanhada fora da escola, uma garotinha de dez anos de idade que vive num condomínio de apartamentos no Cangaíba. Seus pais são divorciados, por isso a garota possui duas moradias, a casa da mãe e o apartamento do pai. Esta observação será apresentada na próxima seção, porém é preciso mencionar algumas dificuldades que surgiram a partir do contato com a avó da garota: insegurança da família; falta de comunicação interna na escola (entre os funcionários) sobre a pesquisa; falta de interesse dos pais da criança. Existiram outras dificuldades, como por exemplo, se aproximar de grupos de meninos, participar de jogos, e até mesmo conversar com crianças diferentes, pois sempre eram as mesmas que dialogavam com a pesquisadora. Para romper este distanciamento e tentar a aproximação com mais crianças, foram distribuídas figurinhas adesivas das Princesas *Disney* no intervalo. O resultado: muitas crianças se aproximam apenas para pedir figurinhas.

Além das visitas à escola, algumas conversas foram realizadas com pessoas que frequentam o Parque Tiquatira. Estas visitas ao Parque ocorreram nos meses de férias (dezembro a janeiro), em dias e horários diversificados. Com identificação da Universidade de São Paulo (USP), câmera fotográfica e caderno de campo, algumas visitas ao Parque foram realizadas e foi possível observar crianças brincando além de estabelecer algumas conversas com pais. No apêndice E dessa pesquisa pode ser verificado o cronograma da observação participante realizada de novembro 2013 a maio 2014 com data, horário, local e atividade.

Durante o período de novembro de 2013 a maio de 2014 foram realizadas seis visitas no Parque Tiquatira, 43 visitas à escola e apenas uma visita à casa de uma criança. Em tópico anterior foi mencionado que a pesquisa de observação participante enfrentou algumas complicações que acabaram encorajando algumas modificações do plano inicial, que era observar as crianças em seu cotidiano familiar. Mesmo assim as observações na escola tiveram que ser interrompidas devido ao período de Copa do Mundo no Brasil, e pelas limitações encontradas no recreio, entretanto, foi identificada uma Organização Não-Governamental (ONG) no Distrito do Cangaíba que oferece diversas atividades lúdicas para

crianças e adolescentes da região. Sendo assim, no segundo semestre de 2014 a observação participante ocorreu nesta nova instituição, conforme será explicado em tópico a seguir.

5.3.2 ONG

Durante as observações no recreio da escola, algumas crianças revelaram que gostavam de fazer algumas atividades como luta e dança, e que estas eram realizadas em uma Igreja. Portanto, devido à importância que este espaço representava para as crianças após o período da escola, foi interessante conhecê-lo para entender qual o seu significado na vida dessas crianças. Já no primeiro encontro realizado com a diretora da ONG a pesquisa sobre brincadeiras recebeu autorização para que fosse realizada no local, e em poucos dias foi possível conhecer as crianças. Ressalta-se que para evitar divulgação a ONG não permitiu que seu verdadeiro nome fosse revelado nessa pesquisa.

A ONG atua há mais de 20 anos na região do Cangaíba, recebendo crianças a partir de cinco e adolescentes até 14 anos de idade. A Instituição oferece uma programação anual, que inclui atividades educativas, esportivas, religiosas e lúdicas para crianças e adolescentes, submetidos a algum tipo de violação de direito, e/ou situação de vulnerabilidade e risco. Além disso, oferece refeições (café da manhã, almoço e café da tarde), comemorações e excursões. Seu horário de funcionamento é das 8h00 da manhã às 17h30 da tarde, de segunda a sexta. É um local frequentado por crianças e adolescentes da região do Cangaíba, incluindo o Jardim Piratininga, divisa com o Município de Guarulhos. Pelo fato dos pais trabalharem, a ONG funciona para atender essas crianças que ficariam sozinhas em casa, muitas vezes são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Sendo assim, é nesta instituição que muitas crianças da região passam o seu tempo livre.

A ONG apresenta uma programação fechada, que inclui diversas atividades programadas e guiadas por educadores e professores das aulas de dança, lutas, pintura, ginástica, catequese, dentre outras. Existem poucos momentos que as crianças têm tempo livre para brincar, exceto às sextas-feiras, dia em que todos vão para a “pracinha”, a um quarteirão da ONG. A estrutura da ONG não fornece espaços amplos e livres para que as crianças brinquem, sendo composta por salas de aula com cadeiras, além de um grande salão que é utilizado para as refeições e também para as aulas de luta. A ONG decide levar as crianças para esta praça para que elas possam brincar livremente. Mas, nos dias chuvosos ou quando não há atividade programada, as crianças podem brincar dentro das salas de aula, sendo possível utilizar os brinquedos da ONG.

Visitas foram realizadas de outubro a dezembro de 2014, e o cronograma completo (incluindo horário e tipo de atividade) está disponível no apêndice E dessa pesquisa. Durante o período de estudo na ONG, foram realizados alguns contatos com os pais das crianças, incluindo a entrevista com uma das mães, assim como a observação participante nos dias que as crianças estavam livres para brincar, seja na sala de aula ou no espaço da praça, e também algumas atividades desenvolvidas para entender qual a visão da criança sobre o brincar e o espaço, a partir de desenhos, perguntas diretas e dinâmicas.

Neste sentido, afirma-se que essa pesquisa, além de trabalhar com a história oral e observação participante, também desenvolveu algumas atividades que buscaram entender algumas questões que não estavam sendo reveladas pelas metodologias do trabalho, como por exemplo, a visão das crianças sobre o espaço e a Cidade. A ideia dos desenhos se baseou no estudo de Oliveira (2004), em que representações das crianças sobre a cidade e o espaço urbano foram analisadas. “Para verificar a percepção que as crianças de hoje têm da rua, como seria para elas a rua de brincar e quais as imagens e os anseios que possuem para utilização deste espaço, foi solicitado a elas que desenhassem e respondessem sobre como veem a rua hoje” (p. 121). A autora utilizou como metodologia a análise do discurso e do desenho seguindo a ordem:

- a) dos elementos que se repitam numa fala e entre as falas, num desenho e entre os desenhos; b) dos aspectos que rompiam uma regularidade discursiva gráfica; c) das associações entre elementos gráficos e discursivos; d) dos aspectos que contribuíram para configurar os temas que mais frequentemente recorriam (OLIVEIRA, 2004, p. 121).

Nessa perspectiva, para completar algumas informações que se desejava obter com as crianças e que tanto a observação participante quanto as próprias limitações do espaço e da rotina da ONG não estavam ajudando a atingir, foi proposto às crianças algumas atividades que envolviam desenhos, além de dinâmicas sobre o espaço, brinquedos e brincadeiras. Todas as atividades foram elaboradas pensando nos objetivos da pesquisa (identificar que fatores podem ter influenciado transformações em brincadeiras infantis nestas duas regiões) e nas hipóteses (adaptações de brincadeiras do passado; transformações nos usos do espaço público constituem-se num dos principais fatores responsáveis pelo deslocamento de brincadeiras infantis do espaço público para o privado; produtos midiáticos não podem ser considerados o principal fator pelas transformações ocorridas no brincar). A seguir serão apresentadas, resumidamente, as atividades desenvolvidas na ONG incluindo seus objetivos e métodos, mas antes é preciso dizer que a análise dos desenhos se configurou baseada no modelo de Oliveira (2004) e com algumas adaptações necessárias para as demandas específicas dessa pesquisa.

- Atividade A – Desenhos:
 - Desenhar brincadeira preferida; brinquedo predileto; lugar ou lugares que mais gosta de brincar; casa e rua onde mora; rua legal para brincar; cidade que gostaria de morar.
 - Perguntas que eram feitas durante e após a atividade: Se você governasse o mundo, como ele seria? O que você faria?/ Você gosta do lugar onde mora?/ O que você faria para deixar o lugar onde você mora mais legal?/ O que é brincar para você?/ Você gosta de brincar?/ O que tem para brincar onde você mora?/ O que você fez no dia das crianças?/ Ganhou algum presente no dia das crianças?/ Você havia pedido alguma coisa para seus pais ou para alguém?/ Se você ganhasse um presente agora, o que gostaria de ganhar?/ De que mais gosta de brincar?/ Quais são os brinquedos que você mais gosta?/ Com quem você brinca?/ Você acha que brinca muito ou pouco?/ O que você gosta de fazer quando está em casa?
- Atividade B - Dinâmicas:
 - Morar em casa e morar em prédio para compreender a visão das crianças sobre a estrutura dos espaços e quais elas gostariam de viver.
 - O que gostaria que tivesse na rua, para entender que elementos as crianças gostariam que tivessem onde moram.
 - Mímica de brincadeiras tradicionais para identificar quais práticas do passado são conhecidas na atualidade.
 - Brinquedo e brincadeiras de menino e de menina para descobrir as diferenças de gênero contidas nos brinquedos e nas brincadeiras infantis.

A partir das informações apresentadas, percebe-se que a observação participante foi desenvolvida tanto na escola quanto na ONG, porém na ONG encontrou algumas complicações devido às limitações de espaço e rotina das crianças, que já possuíam algumas atividades fixas e que impediriam o seu brincar livre. Portanto, algumas alternativas foram criadas para que a pesquisa pudesse ser realizada com as crianças da ONG, e foram estas as atividades desenvolvidas com as turmas da manhã e da tarde.

5.4 ANÁLISE DO BRINCAR DO PRESENTE

Com as entrevistas temáticas em história oral foi possível reconhecer as brincadeiras mais comuns do passado assim como os modos de vida das crianças que viviam na Penha e no Cangaíba há 60 anos, aproximadamente. Neste sentido a observação participante permitiu o levantamento das brincadeiras mais comuns no presente, além de outros aspectos como

onde e com quem ocorrem. A observação de crianças cooperou para identificar que fatores podem ter influenciado transformações em brincadeiras infantis nestas duas regiões hoje. A seguir serão apresentados os dados coletados ao longo das observações de 2013 e 2014, além das atividades desenvolvidas, as dificuldades assim como imagens do espaço e das brincadeiras. Começando pelas observações na escola de ensino fundamental.

5.4.1 Observações na escola

Este tópico tem como intuito apresentar todas as brincadeiras praticadas no recreio e também fora da escola pelas crianças. Para isto algumas tabelas e também gráficos serão dispostos para a melhor visualização dos dados e informações. Iniciando a discussão, no mês de outubro de 2013 a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) foi contatada e agendou-se uma reunião com a coordenadora pedagógica que permitiu que as visitas fossem realizadas no recreio e também nas aulas de educação física, porém optou-se apenas pelo recreio, uma vez que este seria o único tempo livre que a criança tem em sua rotina escolar. Sendo assim crianças das primeiras às quartas séries do período da manhã foram acompanhadas no recreio de novembro de 2013 a maio de 2014, totalizando 43 observações.

A primeira observação ocorreu no dia 04/11/2013 durante a aula de educação física e depois teve continuação no recreio com início às 8h30 e término às 9h00 horas da manhã. Após o término da aula de educação física as crianças seguiram para o recreio, que ocorre no pátio externo da escola. Este pátio apresenta uma grande área que pode receber cerca de 300 crianças, mas que não possui atrativo, apenas uma amarelinha apagada. As crianças chegam aos poucos para o recreio, muito animadas, correndo e gritando. As meninas logo se estabelecem em grupos para apreciarem seus lanches ou mesmo conversarem, e outras passam o tempo brincando de “pega-pega”. Identificaram-se também grupos de meninos batendo figurinha ou batendo *card*, e outros brincam de futebol com uma garrafa vazia.

No recreio algumas crianças notaram a presença de alguém diferente no local, porém só as mais curiosas perguntaram quem era esta pessoa e o que estava fazendo ali. Foi explicado a elas que o interesse era saber quais eram as brincadeiras que mais gostavam de fazer. Optou-se por sentar numa cadeira sempre no mesmo local, para que as crianças se acostumassem com a presença do pesquisador.

Após 43 dias de observações das crianças e de conversas sobre o brincar em seu cotidiano, incluindo a participação em algumas atividades, foi possível reunir nas tabelas e gráficos todas as práticas observadas e a frequência de brincadeiras mencionadas pelas

crianças. Sendo assim, as tabelas e gráficos organizam as informações que foram coletadas durante o período completo de observação. Foi mencionado que ao longo das observações no recreio houve dificuldades em estabelecer uma aproximação com os meninos. Em razão disto é possível observar que há menos brincadeiras citadas por meninos nas tabelas.

Conforme mencionado anteriormente, nos cadernos de campo foram anotadas diariamente todas as impressões e diálogos com as crianças, mas para fazer a análise dos dados optou-se por agrupar estas informações, tais como brincadeiras mais comuns no recreio, brincadeiras e brinquedos mais comuns fora da escola, espaços e companhias mais comuns para brincar. Além disso, serão expostos dois episódios na escola, o primeiro envolvendo a participação no jogo *card* e o segundo a observação detalhada da amarelinha. Por fim há o encerramento com a observação do brincar livre de uma garota da escola, mas desta vez em seu ambiente familiar. Para dar início à análise dos dados, a tabela 1 apresenta a frequência de brincadeiras observadas no recreio da escola durante o período de pesquisa (43 dias), incluindo as diferenças entre meninos e meninas.

Tabela 1 - Brincadeiras observadas no recreio da escola.

Brincadeira no recreio	Frequência	Meninos	Meninas
Amarelinha	15	X	X
Assustar pombas	5	X	
Avião de papel	1	X	
Bater nos meninos	3		X
Bobinho	2	X	X
Boneca	2		X
Brincadeira ritmada (jogo de bater palma)	3		X
<i>Card</i> /bater figurinha	20	X	
Cavalinho (carregar criança nas costas)	3	X	X
Futebol (com garrafa plástica)	12	X	
Girar (de mãos dadas)	3		X
Imitação (animais)	3	X	X
Lutinha	6	X	
Pega-pegas	16	X	X
Polícia e ladrão	2	X	X
Roda	3		X

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A tabela 1 apresentou três colunas, a primeira com as brincadeiras mais observadas seguida da frequência das mesmas durante as visitas, e as demais colunas mostram quais brincadeiras eram mais atraídas por meninos, meninas e ambos. A partir das informações nota-se que as brincadeiras mais comuns observadas no recreio são: amarelinha, *card*, futebol, assustar pombas, lutinha e pega-pegas. Destas atividades listadas como amarelinha, bobinho, cavalinho, imitação, pega-pegas e polícia e ladrão são compartilhadas por meninos e meninas. Uma nota específica sobre a amarelinha será feita ainda nesse tópico para explicar como as crianças passaram a utilizá-la.

Na tabela 1 também foi possível identificar as brincadeiras de assustar pombas e de bater palmas. A primeira era realizada por meninos no recreio e corresponde à ação de correr atrás das pombas. As brincadeiras de bater palmas foram chamadas de brincadeiras ritmadas, que podem ser também canções, parlendas, rimas e trava-línguas. Para melhor visualização dos dados o gráfico 3 representa as brincadeiras mais comuns no recreio da escola com a separação entre os meninos e as meninas.

Gráfico 3 - Brincadeiras mais comuns no recreio e diferenças entre meninos e meninas

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

O gráfico 3 apresentou na linha horizontal as brincadeiras e na vertical a frequência das mesmas no recreio. As colunas coloridas mostram a representatividade nos meninos em amarelo, nas meninas em verde e ambos em cor vermelha. Amarelinha, bobinho, cavalinho, imitação, pega-pega e polícia e ladrão são brincadeiras comuns entre meninos e meninas, isto é, ambos jogam. *Card*, futebol e lutinhas são mais comuns entre os meninos. Bater nos meninos, boneca, brincadeiras ritmadas, girar e roda foram brincadeiras realizadas por meninas. Em todos os dias de observação havia um grupo jogando *card* e outro no futebol. Como o pega-pega é uma brincadeira mista, foi a mais comum entre as meninas.

Mas o que são lutinhas? São brincadeiras realizadas entre os meninos em que eles lutam entre si, seja imitando algum personagem do cinema como um super-herói ou com a ausência de personagens. Geralmente são acompanhadas de ruídos e sons que imitam os golpes e que narram o confronto. Entre as meninas foi mais comum o cavalinho, isto é, carregar a colega nas costas, e os giros de mãos dadas. O bobinho ocorre quando um grupo de crianças escolhe um objeto ou algum pertence de um colega e começam a lançá-lo evitando que esta pessoa consiga pegá-lo.

Outras brincadeiras foram sugeridas pelas crianças na comemoração do dia do brincar tais como polícia e ladrão, queima, gato mia, barra manteiga, nunca três, ameoba, futebol, vôlei e esconde-esconde. Assim como a amarelinha a comemoração do dia mundial do brincar também foi uma atividade proposta à escola para que fosse possível ter mais informações sobre as brincadeiras dessas crianças. Neste sentido, três professoras concordaram em participar desta ação e levaram suas turmas da quinta série, isto é, crianças entre 11 e 12 anos de idade, para a quadra a fim de realizar algumas brincadeiras. As crianças desejavam brincar de futebol, de polícia e ladrão, de queima e de gato mia, porém as únicas atividades realizadas foram polícia e ladrão, queima e nunca três. Visto que as crianças estavam muito agitadas, uma das professoras propôs a brincadeira “lencinho branco”, que antigamente era conhecida por “lenço atrás”. As crianças concordaram com a atividade, porém alguns comentários sobre ela deixou a impressão de que esta brincadeira é considerada “infantil” e “de menina”. Aparentemente todos conheciam as regras, mas poucos sabiam cantar a música “Lencinho branco caiu no chão. Moça bonita do meu coração. Galo que canta co-ró-có-có. Chupa cana com um dente só. É um, é dois, é três e já. Quem olhar vai apanhar. Já, já”. Era muito comum o desentendimento entre meninos e meninas, durante a brincadeira, como por exemplo, o fato dos meninos serem menos escolhidos para correr atrás da criança que jogou o lencinho.

Após identificar as brincadeiras mais comuns durante o recreio, é preciso voltar-se para aquelas que ocorrem no dia a dia da criança longe da escola, ou seja, em casa e durante o seu tempo livre. Portanto, algumas perguntas foram realizadas às crianças durante o período de pesquisa na escola como, por exemplo, “o que você gosta de brincar?”, “qual é o brinquedo que você mais gosta?”, “o que você faz quando chega em casa?”, “o que você gosta de fazer”, “você pode brincar na rua?”, entre outras. As conversas com as crianças e as observações foram compiladas no caderno de campo, em seguida foram analisadas as brincadeiras recorrentes nos discursos dos meninos e meninas. A partir disso foi possível elaborar uma tabela com as brincadeiras mais comuns entre as crianças fora do ambiente escolar. Muitos alunos citaram como brincadeiras aparelhos eletrônicos tais como *tablets*, *videogames* e computadores.

Na sequência, a tabela 2 apresenta as brincadeiras mais comuns realizadas pelas crianças fora da escola, sendo amarelinha, boneca, celular, cinema, computador, esconde-esconde, lutinha, mamãe e filhinha, pega-pega, pique esconde, pular corda, *tablet*, televisão e *videogame* as mais citadas por elas.

Tabela 2 - Brincadeiras fora da escola

Brincadeiras	Frequência	Meninos	Meninas
Amarelinha	7		X
Alerta	1		X
Balanço	1		X
Banco imobiliário	1		X
Base quatro	1		X
Bater nos meninos	2		X
Bicicleta	1		X
Boneca	17		X
Boneco	2	X	
Brincadeira da garrafa	1		X
Cabana	1		X
Cada macaco no seu galho	1		X
Card	2	X	X
Carrinho	1		X
Casinha	1		X
Cavalinho	1		X
Celular	4	X	X
Cinema (personagens)	5	X	
Cobra cega	2		X
Coca cola pet cola	1		X
Computador	7	X	X
Contar histórias	1		X
Dama	1		X
Detetive	1	X	
Duro ou mole	3	X	X
Elefantinho colorido	1		X
Escolinha	3		X
Esconde-esconde	8	X	X
Escorregador	2		X
Espião	1	X	
Futebol	3	X	
Ler	1		X
Lutinha	4	X	X
Mãe da rua	1		X
Mamãe e filhinha	5		X
Passa bandeira/ Rouba bandeira	3		X
Patinete	1		X
Patins	1		X
Pega-pegas e suas variações (fruta, gelo, meleca e vela)	18	X	X
Pique esconde	4	X	X
Polícia e ladrão	2	X	X
Pular corda	5		X
Queima	1		X
Roupa de boneca	1		X
Skate	1	X	
Stop	1		X
Tablet	6	X	X
TV	5	X	X
Video game	8	X	X
Vôlei	1		X
Xadrez	1		X

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Agrupando as brincadeiras e dividindo-as entre duas categorias: brincadeiras em grupos ou coletivas (pega-pegas, base quatro, cada macaco no seu galho, dentre outras) e

brincadeiras com jogos eletrônicos, foram citadas aproximadamente 70 brincadeiras em grupos contra 30 brincadeiras que utilizam aparelhos eletrônicos. Ressalta-se que por mais que o *videogame* tenha sido citado por meninos e meninas, algumas meninas assumiram que não têm interesse por este tipo de jogo que é o preferido dos meninos. Inclusive um dos garotos conversava diariamente sobre seus jogos prediletos, como os de *videogame* e computador. Sua euforia ao falar sobre os jogos traduzia-se em gestos e imitações sobre os *games* e seus personagens.

Há diversas maneiras de brincar de pega-pega: fruta, gelo, meleca e vela. No pega-pega fruta, quando o pegador estiver próximo, a criança deve agachar-se e falar o nome de uma fruta, o que a protege de ser pega naquele momento para em seguida voltar a correr. As frutas faladas ao longo da atividade não podem ser repetidas. No pega-pega gelo a criança que for pega precisa ficar parada até que o gelo derreta e assim ela volta à brincadeira. No pega-pega vela, quando a criança for pega ela deve encostar as duas palmas da mão e erguer para o alto, praticamente imitando uma vela. Assim fica mais fácil identificar quem foi pego para que ele possa ser salvo pelos outros jogadores que ainda não foram pegos. O pega-pega meleca não foi explicado pelas crianças, sendo assim não é possível ter as regras desta variação de pega-pega.

O gráfico 4 apresenta as brincadeiras fora da escola e as diferenças entre meninos e meninas. Vale mencionar que apenas as brincadeiras que foram citadas por mais de duas vezes na tabela 2 foram relacionadas neste gráfico. As brincadeiras mais comuns fora da escola são: boneca, pega-pega, e o grupo de aparelhos eletrônicos (*videogame*, computador, celular, televisão e *tablet*), além de esconde-esconde e amarelinha. Brincadeiras comuns entre meninos e meninas: *videogame*, televisão, *tablet*, polícia e ladrão, pique-esconde, pega-pega, lutinha, esconde-esconde, duro ou mole, computador, celular e *card*. Destaca-se que a presença de aparelhos eletrônicos não impede as brincadeiras em grupo, tais como polícia e ladrão, pique-esconde, entre outras. Ressalta-se que a brincadeira de *card* não é praticada pelas meninas no recreio, porém em seus relatos informaram que brincam de bater *card* em casa com familiares. A discussão sobre o jogo de *card* será feita em um episódio relatado ainda neste tópico. A atividade “bater nos meninos” foi citada por algumas meninas como uma brincadeira. Em todos os dias de observação notaram-se conflitos e provocações das meninas em relação aos meninos, e vice-versa, o que levou algumas meninas considerarem esta relação conflituosa como algo divertido, uma brincadeira. Como exemplos mencionam-se as provocações verbais mútuas, bem como puxões e tapas.

Gráfico 4 - Brincadeiras fora da escola e diferenças entre meninos e meninas

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Nota-se no gráfico 4 que a boneca é a brincadeira campeã das meninas, e o boneco aparece entre os meninos, neste caso são bonecos adultos geralmente baseados em personagens da mídia, como heróis e aventureiros. Assim como o pega-pega meleca não foi possível compreender o que é realizado na brincadeira “coca cola pet cola”, encontrada na tabela 2. Foi identificada uma variação de esconde-esconde, o “pique-esconde”, que possui a mesma regra básica do esconde-esconde, isto é, uma criança procura às outras, mas desta vez além de encontrar é preciso falar o seu nome no “pique”, o local escolhido pelas crianças. Na escola o pique geralmente era uma porta verde, mas pode ser uma árvore, um poste, ou o local onde a criança (a que procura) “bate cara” contando até 20 enquanto as demais se escondem, por exemplo.

O elefantinho colorido foi uma brincadeira mencionada e sua regra é fácil: uma criança que comanda a brincadeira. Ela diz “Elefantinho colorido”, as demais perguntam “que cor?”, então o comandante fala uma cor e as demais crianças precisam tocar em algum objeto ou local com essa mesma tonalidade. A criança que não conseguir deverá assumir o lugar do

comandante. O duro ou mole é semelhante ao pega-pega, ao tocar em alguém o pegador deve dizer “duro” e isso fará com que a outra criança fique paralisada, voltando a correr apenas se alguns dos fugitivos a tocar dizendo “mole”.

A brincadeira alerta funciona da seguinte maneira: uma criança é escolhida para ficar a frente e de costas para as demais. Com a bola na mão, arremessa com toda força para baixo para que ela bata e suba bem alto. Nesse momento ela fala o nome de outra criança que deverá pegar a bola. Ao pegar a bola a criança grita “alerta”, e assim as demais ficam paradas. A criança com a bola poderá dar até três passos em direção a outro jogador para queimá-lo. Se o jogador for queimado ele começará o jogo novamente, caso contrário o comandante permanecerá o mesmo. Como as demais brincadeiras citadas na tabela 2 e no gráfico 4 são mais conhecidas e não apresentam variações em termos de regras, as mesmas não serão descritas nessa pesquisa. A tabela 3 apresenta os brinquedos mais utilizados pelas crianças em seu cotidiano (em geral fora da escola).

Tabela 3 - Brinquedos citados pelas crianças

Brinquedos	Frequência	Meninos	Meninas
Banco imobiliário	1		X
Bicicleta	1		X
Bola	3	X	
Bombinhas	1	X	
Boneca	17		X
Boneco	2	X	
Carrinho	1		X
Celular	5	X	X
Computador/ <i>Notebook</i>	5	X	X
Corda	5		X
Dama	1		X
Figurinha	2		X
Garrafa	1		X
Patinete	1		X
Patins	1		X
Roupa de boneca	1		X
<i>Skate</i>	1	X	
<i>Tablet</i>	5	X	X
Uno	1		X
<i>Videogame</i>	8	X	X
Xadrez	1		X

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A partir da tabela 3 nota-se que o grupo mais citado foi o dos aparelhos eletrônicos, que inclui o *videogame*, *tablet*, computador e celular, na sequência a boneca e por fim a corda. Nota-se em primeiro lugar que todos os brinquedos citados são produzidos pela indústria, inclusive a roupa de boneca. Isto sugere que as crianças da Penha e do Cangaíba da atualidade não criam mais seus brinquedos a partir de materiais presentes no lar e na natureza. As crianças entendem que estes aparelhos são brinquedos e tanto meninas como meninos

brincam. Algumas meninas informaram que não gostam de *videogame*, mesmo assim é um costume jogar. Novamente salienta-se que há mais brinquedos citados por meninas pela dificuldade de manter conversas com os meninos durante o recreio. Mesmo assim é interessante avaliar que meninas estão usando bicicleta, patinete e patins, como também possuem as figurinhas e até carrinhos. Por mais que os meninos joguem *card* praticamente todos os dias no recreio, eles não entendem as *cards* ou as figurinhas como um brinquedo. O gráfico 5 apresenta os brinquedos que foram citados por mais de duas vezes e que são utilizados em seu cotidiano, incluindo as diferenças entre meninos e meninas.

Gráfico 5 - Brinquedos citados pelas crianças e diferenças entre meninos e meninas

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Sendo assim meninas brincam com boneca, corda e figurinha, os meninos bola e boneco, e ambos com os aparelhos eletrônicos. Portanto, existem ainda brinquedos “de meninos” e “de meninas”. A boneca e a corda são a atração das meninas, mas existem brinquedos compartilhados por meninos também, como os aparelhos eletrônicos. Outro aspecto que mereceria análise é o conteúdo dos jogos utilizados nestes aparelhos eletrônicos, que poderiam sugerir que por mais que o uso do aparelho seja igual para meninos e meninas, os tipos de jogos variam de acordo com o gênero. Em relação ao passado, a boneca é ainda um brinquedo muito comum entre as meninas da Penha e do Cangaíba, com a diferença de que não são mais as bonecas de pano, papel machê e porcelana, mas sim a *Barbie* e a *Monster High*. A tabela 4 apresenta os espaços mais comuns das brincadeiras mencionados pelas crianças da escola ao longo das conversas nos 43 dias de atuação no recreio.

Tabela 4 - Espaço comum das brincadeiras

Espaço	Frequência
Casa	7
Casa de amigos (as)	6
Escola	5
ONG	5
Parque	2
Parque infantil	1
Praça	2
Quintal	3
Shopping	1
Quadra da rua	1
Prédio	1

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Dentre os locais mais citados pelas crianças está a casa, seguida da casa de amigos, a escola e a ONG. Outros locais foram citados, como o parque, o quintal e até mesmo o *shopping*. Nota-se a importância da residência e da casa de amigos para as brincadeiras, assim como a escola e esta ONG mencionada. Em consequência do número de crianças que passava o tempo livre nesta ONG, foi realizado um contato com a mesma instituição em outubro de 2014 para que as crianças de lá fossem observadas. Foi por este motivo que posteriormente esta instituição foi contatada dando sequência a pesquisa.

Como a rua não era muito citada pelas crianças da forma como estavam sendo questionadas, então se optou por uma pergunta mais direta “você pode brincar na rua”. Os dados indicam que, no período de observação na escola, nove crianças informaram que podem brincar na rua e 11 não têm a permissão. Muitas disseram que têm a permissão, porém sempre com um adulto por perto. As que não têm permissão citaram problemas ligados ao trânsito, presença de adolescentes e mendigos na rua. A princípio meninos e meninas têm as mesmas dificuldades de brincar na rua na atualidade. Para entender melhor os dados da tabela 4, o gráfico 6 reúne os espaços mais comuns de brincadeiras citados pelas crianças.

Gráfico 6 - Espaços comuns das brincadeiras

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Pensando nestas informações, nota-se que, por mais que algumas crianças possam brincar na rua, este espaço não tem a mesma representatividade sobre a transmissão de brincadeiras como era no passado. Os espaços internos (residência, escola e ONG) passaram a ser o principal local das brincadeiras das crianças, e a rua não está mais sendo utilizada por elas da mesma forma que no passado. A tabela 5 apresenta os companheiros das crianças em seu brincar diário.

Tabela 5 Companhia nas brincadeiras

Companhia	Frequência
Amigo imaginário	1
Amigos (as)	9
Irmãos e irmãs	8
Mãe	0
Pai	1
Primos (as)	12
Só	6

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Quanto à companhia, muitas crianças brincam com familiares, neste caso primos (as), seguido dos amigos (as) e por fim dos irmãos e irmãs. Apenas seis crianças relataram brincar só e uma criança relatou ter um amigo imaginário. Uma criança relatou que as oportunidades de brincadeiras que tem estão na escola, outra mencionou que não tem ninguém para brincar e uma terceira informou que não gosta das férias, pois com as aulas tem mais oportunidades de interação. Nos relatos dos idosos foi possível notar que no passado as brincadeiras com adultos eram limitadas, o que não é diferente na atualidade, visto que poucos adultos foram citados pelas crianças como seus companheiros de brincadeiras na tabela 5. Além disso, os idosos mencionaram que no passado seus companheiros de brincadeiras eram os amigos da rua em detrimento de seus parentes, fato que se inverte no presente, uma vez que são mais comuns os familiares das crianças. O gráfico 7 reúne os dados da tabela 5.

Gráfico 7 - Companhias mais comuns nas brincadeiras

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

O gráfico 7 apresentou os principais companheiros do brincar das crianças, o que indica que os amigos e principalmente os familiares ainda são importantes para a transmissão das brincadeiras. Ainda assim muitas crianças não têm companhia para brincar.

O tópico apresentou as observações realizadas no período em que a pesquisa ocorreu na EMEF localizada entre a Penha e o Cangaíba, de novembro de 2013 a maio de 2015, observando um grupo de 270 crianças no recreio da manhã e mantendo conversas com aproximadamente 35 delas, sendo oito meninos e 25 meninas. Destas 35, 22 conversavam com mais frequência, sendo seis meninos e 16 meninas. Portanto, uma das dificuldades encontradas na escola foi o contato com os meninos e isso pode interferir nos dados sobre a questão de gênero. Durante o período de observações, alguns episódios merecem destaque e serão apresentados na sequência como Jogo de bafo ou *card* e o jogo de amarelinha.

- Episódio I: Jogo de bafo ou *card*

Em praticamente todos os dias de visita ao recreio na escola pública de ensino fundamental foram identificadas várias rodas dessa brincadeira que no passado se chamava “bafo” e hoje recebe o nome de *card* pelas crianças. Geralmente são os meninos que brincam de *card*, cujo significado da palavra para o português é “carta”. São cartas mesmo, que podem ser adquiridas na banca de jornal. As cartas representam personagens de desenhos animados, desenhos japoneses, personagens de *games* e jogadores de futebol. Foi observado que as meninas não participam do jogo *card*, ou mesmo jogam entre elas. Interessante, pois elas colecionam as cartas, porém não jogam. As meninas foram questionadas sobre o fato de não baterem *card* com os meninos e disseram que elas batem sim, só que fora da escola, com os irmãos e primos.

Para compreender melhor, o jogo dos meninos foi observado de perto. No momento do jogo muitos ficam impacientes e agressivos uns com os outros, e não tiveram paciência de ensinar as regras para pessoas novas. Num outro momento, houve a tentativa de jogar com as meninas e a experiência foi interessante. Elas não conseguiam se organizar, estavam preocupadas com o tipo de carta que cada uma tinha e a quantidade. Ficavam com receio de bater, porém conheciam as regras do jogo. Quando alguns meninos quiseram participar da brincadeira, foram muito resistentes, dizendo que eles iriam “estragar a brincadeira”, que iriam “atrapalhar”, que “jogam muito bem”, que são “chatos”, que “não deixam a gente jogar e agora querem participar”, dentre outras questões mencionadas por elas. Pelo hábito de jogar, realmente os meninos têm mais facilidade do que as meninas neste jogo.

Foi possível notar que os meninos tratam esse jogo com mais seriedade do que as meninas e prestam mais atenção na maneira como se joga. Nota-se claramente que os meninos

gostam de jogar *card* pela questão da disputa e da técnica que são necessárias para haver um vencedor, portanto, o vencedor é aquele que dominou a técnica, aquele que detém o poder, sendo que isso é mais importante do que o tipo de carta que foi conquistada.

As regras do jogo *card* são: *Jokey pow* para saber a ordem dos jogadores; apostam as figuras, por exemplo, uma para cada rodada; há várias maneiras de bater na figura, como “mãozinha”, “metralhadora”, “bafão”, “pastelão”, com as duas mãos, com uma só, com a esquerda, sem as mãos, dentre outras maneiras de jogar; aquele que conseguir virar mais figuras vence a partida e ficará com elas. Na imagem 5, realizada no pátio interno da escola, três garotos estão numa rodada de *card* tirando *Jockey pow* para determinar a sequência de jogadores. Esta prática também é conhecida por “pedra, papel e tesoura”. A partir de gestos que imitam o papel (mão aberta), a pedra (mão fechada) e a tesoura (apenas dois dedos estendidos) o jogo é possível, no qual um item tem maior poder sobre o outro. Nenhum dos idosos relatou o uso desta prática para a escolha da sequência de jogadores.

Imagem 5 - Meninos tirando *Jockey pow*, Cangaíba, 2013

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2013

O próximo episódio relata a experiência com o jogo de amarelinha na escola.

- Episódio II: Jogo de amarelinha

Desde o início do trabalho na escola havia uma amarelinha no pátio do recreio, porém estava bastante desgastada devido ao tempo. Para saber se as crianças conseguiriam interagir com esta brincadeira tradicional, foi feita a pintura da amarelinha no pátio. As crianças repararam na amarelinha e disseram que ela estava incorreta (o céu estava no lugar que era para ser do inferno). O mais interessante é que as crianças passavam por ela, notavam sua presença, porém não chegavam a pular. Sendo que outras nem notaram a novidade. As poucas crianças que pularam não ficavam mais de um minuto no jogo. Algumas crianças disseram que brincam de amarelinha em suas casas, mas não na escola e uma menina do segundo ano informou que a amarelinha é um jogo “chato” e “coisa de criança”.

Foi observado também que as meninas olhavam a amarelinha, pulavam, mas logo saíam para lanchar ou fazer outra atividade. Não havia organização para pular e aplicação das regras, como por exemplo, utilizar uma pedra para marcar um número e pular evitando pisar no número marcado, além da atenção às linhas e ao inferno. Meninos também fizeram o mesmo, percebiam que a amarelinha estava lá, pulavam e logo saíam. Até visitas mais recentes esta interação com a amarelinha não se modificou, com exceção de duas visitas em que um grupo de meninos decidiu pular amarelinha de uma forma diferente. Eles faziam fila e tomavam distância, sendo que o objetivo era ver quem conseguia pular atingindo o número mais distante. Depois a brincadeira mudou para quem conseguiria “pular” amarelinha plantando bananeira, com um pé só, com o bumbum, dentre outras formas que estavam sendo criadas naquele momento pelos meninos. Crianças ficaram muito interessadas na forma como os meninos estavam pulando que até fizeram uma roda para observar a brincadeira. Esta foi a única vez que a amarelinha foi utilizado por um longo período.

Imagem 6 - Amarelinha no pátio, Cangaíba, 2014

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2014.

A imagem 6 apresentou a amarelinha antes da reforma (à esquerda) e a amarelinha reformada para as observações da pesquisa (à direita).

O tópico apresentou as observações das brincadeiras no recreio da escola, assim como as conversas com as crianças sobre o brincar em seu tempo livre, isto é, após a escola, durante o período de 43 dias. Nota-se que algumas brincadeiras do passado, como pega-pega, a boneca e a amarelinha foram as mais citadas pelas crianças ocorrendo fora da escola, já no interior da escola têm-se futebol e o antigo bafo que agora é conhecido por *card*. Entretanto, diversas brincadeiras do passado não foram observadas no presente, sendo que algumas estão

relacionadas à meninas e à crianças muito pequenas, como por exemplo, o lenço atrás. Quanto aos brinquedos a boneca ainda é uma opção das crianças desde o passado. Os aparelhos eletrônicos citados não substituem as brincadeiras como boneca e pega-pega, por exemplo, e são considerados pelas crianças como opções de brinquedos na atualidade. No que se refere ao espaço para as brincadeiras, a casa, a escola e a ONG são os locais em que as crianças mais brincam, entretanto nove crianças mencionaram que podem brincar na rua. Quanto aos companheiros das brincadeiras, os familiares e os amigos foram os mais votados, em contrapartida no passado as brincadeiras com amigos da rua eram mais comuns.

Para dar continuidade à pesquisa, a seguir será apresentado o único acompanhamento realizado com uma criança em seu ambiente familiar. Devido às dificuldades encontradas para fazer contato com os pais, apenas uma criança foi acompanhada fora da escola no condomínio de seus avós. Sendo assim, o tópico seguinte apresentará as observações realizadas com esta garota em uma tarde de abril de 2014, na região de Cangaíba.

5.4.2 Observação do brincar no condomínio

Este tópico tem como objetivo apresentar a observação realizada no ambiente familiar de uma criança, a menina “B”. Ela tem dez anos e sua vida está dividida entre a família dos pais que são divorciados. A observação foi realizada numa quarta-feira à tarde, no condomínio de apartamentos em que vive a família do pai (pai, avó, avô, e tio). No condomínio “B” está livre para brincar, pelo menos na teoria, pois durante o período em que foi observada havia o controle por parte de familiares, dos funcionários do condomínio e dos moradores do condomínio, que reclamavam do barulho, do local da brincadeira e da sujeira que esta poderia fazer. Observou-se que dentro do condomínio há regras de uso do espaço e há lugares em que é permitido e proibido brincar. Nota-se que as crianças preferem os lugares “proibidos”, que sugerem mais diversidade e liberdade à brincadeira, diferente do *playground* ou da quadra. Durante a visita houve críticas à infraestrutura do prédio, como por exemplo, de que seria “precária” para as brincadeiras, uma vez que há brinquedos quebrados no *playground*, além das regras de uso, como por exemplo, pela idade e altura das crianças. Apesar de ser um ambiente direcionado às crianças, o condomínio impõem regras que precisam ser cumpridas, por isso o brincar passa a ter diversas limitações.

Comparando com a experiência dos idosos no passado, o brincar de “B” é muito mais restrito dentro do condomínio do que seria na rua em que estes idosos viveram sua infância. Durante a visita algumas brincadeiras foram citadas por ela e por seus amigos do prédio

(meninos) que estavam juntos no momento da observação como brincar no *playground* de se equilibrar, de cobra-cega, de esconde-esconde, de “bater nos meninos”, de andar de olhos fechados, de pega-pega e suas variações tais como pega-pega ajuda e pega-pega vírus, de “alertão do quatro”, de alerta, de abelha, de “balanço vôlei”, de polícia e ladrão, de “perdido na floresta”, de “nóis mesmo”, e de lego. Algumas destas brincadeiras foram citadas pelos idosos, como o pega-pega, esconde-esconde e cobra-cega. As demais são brincadeiras que foram mencionadas por “B” juntamente com seus amigos do prédio, outras receberam algumas adaptações, como as variações de pega-pega. “B” incluiu também que costuma se reunir com os amigos para contar histórias de terror, prática que também era comum entre as crianças no passado.

No dia da observação o clima estava um pouco frio e chuvoso, o que justificou a ausência de crianças nas dependências do prédio, além do fato de muitas estarem na escola. Quando começou a chover as poucas crianças que estavam no *playground* (que é descoberto assim como a quadra) partiram para outros locais como o *hall* de entrada de uma das torres, porém uma funcionária do prédio e uma moradora intervieram dizendo que lá “não era lugar para eles brincarem”, pois estavam “sujando o piso que acabara de ser limpo”. Nota-se que o brincar no espaço do condomínio tem as mesmas ou mais restrições que o brincar dentro de casa. A sensação de incômodo com as brincadeiras se completa a cada olhar dos moradores que passam pelas crianças, verificando o que fazem e onde fazem. Estes olhares têm um aspecto positivo, pois reforça a segurança do ambiente, porém muitos têm a função de controlar e criticar o que as crianças fazem.

Uma garota da mesma idade (entre nove e dez anos) se juntou a “B” e estava carregando uma bolsinha. De repente retira da bolsa um brinquedo de fazer bolhas de sabão e duas cordas. Informou que ganhou a corda como lembrança de uma festa de aniversário e que as crianças costumam brincar na escola com o objeto. “B” e sua amiga completaram que as crianças também pulam corda no prédio e logo começaram a brincadeira. Existem três tipos de canções que são cantadas por elas durante a brincadeira de corda que são “Suco gelado”, “Salada Saladinha” e “Senhoras e senhores”, além da brincadeira da cobrinha. Interessante notar, pois, esta é mais uma brincadeira tradicional que ainda é praticada pelas crianças, sendo que “o fogo, foguinho e fogão” presente em uma das canções das crianças na atualidade tem referência ao que as idosas relataram no passado. Enquanto as idosas mencionaram o “Fogo, foguinho, fogão”, não como uma canção, mas como um tipo de brincadeiras de corda, as garotas do prédio cantam três canções para pular corda:

- “Salada saladinha bem temperadinha com sal, pimenta, fofo, foguinho, fogão!”, no momento em que se diz “fogão” a velocidade das batidas da corda aumenta e as meninas precisam pular mais rápido. Esta canção é muito semelhante ao que as idosas mencionaram.
- “Suco gelado, cabelo arrepiado, qual é a letra do seu namorado? A, b, c, d, e, f...” as letras do alfabeto são cantadas até o final e as meninas precisam pular até se cansar. Quando parar de pular a letra falada será a letra inicial do nome do futuro namorado.
- “Um homem bateu em minha porta e eu abri. Senhoras e senhores ponham a mão no chão. Senhoras e senhores pulem de um pé só. Senhoras e senhores deem uma rodadinha. E vão para o olho da rua”. Nesta, talvez a mais complexa das três, as crianças precisam colocar a mão no chão enquanto pulam, ou mesmo rodar e saltar da corda sem esbarrar.

Além disso, é possível fazer “cobrinha” com a corda, que seria movimentá-la rente ao chão de forma com que ela se pareça com uma cobra, e as crianças precisam pular de um lado a outro sem encostar-se à corda. Enquanto as brincadeiras com corda eram praticadas, nota-se que “B” apresentava algumas dificuldades e não foi compreendido se era pela falta de costume ou por uma característica dela. A menina que acompanhava a brincadeira informou que aprendeu e as canções e a pular corda na escola em que estuda.

Devido à chuva, as garotas se direcionaram ao *hall* de elevadores, próximo do salão de festas, um local em que não circulavam muitas pessoas. Lá brincaram um pouco mais com a corda e em seguida foi sugerida a brincadeira de *stop*. “B” conhecia a brincadeira, assim como suas regras, e esta foi praticada até o final da tarde, quando o avô de “B” veio chamá-la para entrar. A menina que acompanhava “B” desconhecia a brincadeira do *Stop* e aprendeu naquele momento. As regras da brincadeira são: divide-se uma folha de papel em oito partes, que podem ser mais ou menos dependendo do número de categorias. As meninas acrescentaram oito categorias: nome, fruta, animal, carro, objeto, cor, “minha sogra é” também entendido por “M.S.E” e o total de pontos. Para iniciar é preciso dizer “Uesssstop” e colocar dedos. A quantidade de dedos é acompanhada pelas letras do alfabeto, ou seja, se o grupo gerou uma quantidade de cinco dedos, então a letra E será utilizada na atividade. Definida a letra, as crianças precisam rapidamente voltar-se para os papéis para escrever nomes, objetos, dentre as demais categorias utilizando a letra E. Quem concluir mais rápido fala “*Stop!*”, e assim todos devem interromper a escrita. Cada palavra original vale dez pontos, as repetidas valem cinco e dessa maneira são somados os pontos no final.

Além das brincadeiras com corda e *stop*, foi observado também que o ambiente do prédio, em termos de estrutura, não sugere às crianças oportunidades de brincadeiras, pois os limites e as regras de convivência acabam interferindo no brincar dessas crianças. Quando chove as possibilidades reduzem bastante e restam os locais cobertos, tais como o *hall*, salão e corredores, locais em que geralmente há grande circulação de pessoas. Quanto à questão de gênero nas brincadeiras, “B” informou que meninos e meninas brincam juntos, mas que um gosta de provocar o outro, porém estas provocações e agressões são “de brincadeira”, inclusive algumas foram presenciadas pela pesquisadora.

Após as brincadeiras no condomínio, ao retornar para apartamento dos avós, “B” mostrou alguns de seus brinquedos, como a casinha de bonecas da *Barbie*, além de livros e adesivos. Por conta do horário não foi possível estender a conversa, mas os avós dela foram informados que poderia ocorrer mais visitas. Houve algumas complicações e não foi possível dar continuidade às observações da menina “B” em seu condomínio fechado, porém o acompanhamento realizado naquela tarde foi interessante para entender como é o brincar das crianças que vivem neste prédio.

Observaram-se algumas reminiscências de brincadeiras do passado que sofreram adaptações, como o pega-pega com novas modalidades (ajuda e vírus), e a corda (incluindo as canções “suco gelado”, “salada saladinha” e “um homem bateu em minha porta”). Além disso, as crianças no condomínio fechado são vigiadas pelos moradores e funcionários do prédio, que criam barreiras para algumas práticas, ditando regras de uso e de convivência nas dependências do condomínio. Foi possível notar meninos e meninas brincando juntos, além de brincadeiras que eram criadas pelas crianças a partir do que estava disponível no *playground* do prédio, como por exemplo, o “balanço vôlei” que utiliza a bola e a balança para arremessar. A observação da menina “B” encerra a pesquisa realizada com as crianças da escola, para dar início às observações que ocorreram na Organização Não-Governamental, presente na região de Cangaíba. Percebe-se que até o momento a região do Cangaíba tem sido a mais pesquisada ao longo do trabalho, porém futuramente serão apresentadas algumas observações no Tiquatira, região entre a Penha e o Cangaíba. Sendo assim, o tópico seguinte abordará as observações realizadas na ONG, instituição que foi citada por algumas crianças em conversas durante as observações do recreio.

5.4.3 Observações na ONG

Durante a pesquisa realizada na escola cinco alunos relataram que após a aula se direcionavam para uma ONG em que aprendiam algumas atividades como arte marcial, dança e pintura, e também podiam brincar em uma praça. Devido à importância deste local para as crianças, assim como pelas dificuldades em pesquisar o brincar no ambiente escolar e familiar, esta ONG foi contatada no mês de outubro de 2014. Deste mês em diante observações e atividades foram desenvolvidas com as crianças de seis a 11 anos de idade. As observações ocorreram até o mês de dezembro de 2014, mês em que as atividades entrariam em recesso retornando apenas em fevereiro de 2015. Além das observações, foram desenvolvidas algumas atividades aplicadas em grupos entre 9h00 e 11h00 da manhã e das 13h00 às 17h00 da tarde nas terças e quintas, além das sextas pela manhã. Cada turma era composta por aproximadamente 35 crianças integrando meninos e meninas.

Sendo assim serão apresentadas nesse tópico as observações de algumas brincadeiras realizadas em sala de aula e também na pracinha, as conversas sobre as brincadeiras mais comuns fora da ONG assim como os desenhos e atividades aplicadas junto às crianças. Os funcionários da instituição informaram sobre o perfil dos matriculados: muitos estão em condição de vulnerabilidade social (violência, drogas, insalubridade) sendo que muitos pais são divorciados e a mãe é quem traz o sustento da família. Por viverem em locais perigosos, estas mães se sentem mais confortáveis em deixar seus filhos (as) na ONG enquanto trabalham. Portanto, estas crianças têm um período integral fora de casa, ou seja, saem cedo para ir à escola e em seguida ficam na ONG, ou vice-versa. Por volta das 17h30 da tarde as mães buscam as crianças e retornam aos seus lares. Portanto, trata-se de meninos e meninas que passam o dia longe das ruas e o seu brincar ocorre em locais fechados e institucionalizados. Talvez a única oportunidade de manter contato com o espaço público seria brincando na pracinha por intermédio da ONG.

As crianças que frequentam a ONG moram na região do Cangaíba, Jardim Piratininga e algumas na Penha. Ao todo, cerca de 70 crianças, de seis a 11 anos participaram da pesquisa (aproximadamente 35 em cada um dos períodos). As atividades aplicadas foram descritas na seção 5 “A Pesquisa”, tópico 5.3.2. ONG, e estão divididas entre desenhos, perguntas diretas e dinâmicas de grupo. Na sequência serão apresentadas as atividades incluindo imagens, quadros, listas e gráficos para que os dados possam ser analisados detalhadamente. Será possível identificar durante o período de trabalho na ONG (28 visitas) as brincadeiras mais comuns dentro e fora da ONG, os brinquedos das crianças, os locais que elas gostam de

brincar, assim como a visão delas sobre seus bairros e as diferenças de gênero nas brincadeiras infantis. A seguir apresenta-se a Atividade A – Desenhos e perguntas.

- Atividade A – Desenhos e perguntas:

Os desenhos foram solicitados às crianças com o intuito de trazer mais informações a respeito de seu brincar diário, uma vez que as observações na escola e na ONG ainda não eram suficientes para compor uma discussão mais detalhada sobre o tema. Sendo assim o quadro 28 reuniu as características dos desenhos sobre a brincadeira preferida, procurando sempre dividir entre meninos e meninas, pois cada grupo ainda apresenta distinções em seu brincar. Ressalta-se que a identificação “meninos e meninas”, e “homem e mulher” nos quadros foram utilizadas de acordo com a forma na qual os grupos pesquisados, idosos e crianças, se reconhecem. O quadro 28 apresenta as brincadeiras que as crianças mais gostavam de praticar representadas em seus desenhos. Dos 44 desenhos, 26 foram produzidos por meninas, enquanto 18 por meninos. A segunda e terceira coluna do quadro 28 apresentam as características dos desenhos dos meninos e meninas da ONG. A maior parte das brincadeiras citadas envolve algum objeto, com exceção de pega-pega entre as meninas e lutar entre os meninos. Geralmente os brinquedos utilizados são boneca (o), carrinhos, armas, bola, corda, bambolê, brinquedos do parque infantil (escorregador, balanço), pipa, dentre outros. Há brincadeiras que envolvem movimento e mais de um participante, sendo que algumas podem ser solitárias, tais como bicicleta, carrinho, boneco (a), pipa, *videogame*, leitura, parquinho, balanço, bambolê, casinha, castelo, escolinha e casa na árvore.

Quadro 28 - Desenhar você fazendo sua brincadeira preferida

Quantidade	Características Meninos	Características Meninas
18 Meninos 26 Meninas 44 Total	Andar de <i>skate</i> Bicicleta Bola Brincadeira de robô Carrinho Carrinho de controle remoto Com arma de água Com boneco Empinar pipa Futebol Jogar <i>videogame</i> Leitura Lutar No parque Parquinho	Amarelinha Balanço Bambolê Boneca Casa da árvore Casinha de boneca Castelo Corda Escolinha Fazer lição Futebol Jogar bola (com as mãos) No parque No parque infantil Pega-pega Professora Rio sujo Telefone sem fio Tirar fotos com as amigas

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Vale mencionar também que foram citadas entre as meninas brincadeiras que imitam o ambiente doméstico e educativo, tais como a casa (casinha), a escola (escolinha e professora), e para os meninos o dirigir (carrinhos), a leitura e a luta. Há diferenças evidentes entre os tipos de brinquedos entre os meninos e as meninas, sendo que em termos de brincadeiras as que foram citadas em comum foram futebol, parque e parque infantil. Jogar bola para as meninas não é o mesmo para os meninos, pois entre elas esta prática é comum passando com as mãos o objeto de uma para a outra. Já para os meninos jogar bola é o mesmo que jogar futebol. Ressalta-se que “rio sujo” e “fazer lição” foram brincadeiras citadas pelas meninas.

Em relação às brincadeiras do passado, têm-se bicicleta, bola, carrinho, arma, arma, pipa, futebol, leitura, lutar e parque para o grupo de meninos. São brincadeiras que as crianças do passado também realizavam, porém com objetos que encontravam em seu meio doméstico e na natureza, como a bola de meia, o revolver e o carro de madeira. Em relação às meninas têm-se amarelinha, balanço, boneca, casinha de boneca, corda, parque infantil, pega-pega, e telefone sem fio, brincadeiras que também eram comuns no passado. Na atualidade, as meninas possuem bonecas e casinhas de bonecas prontas, adquiridas em lojas especializadas em brinquedos. O processo de construção dos brinquedos não está presente entre os meninos e as meninas na atualidade. Porém, brincadeiras como pipa, futebol, amarelinha, corda, telefone sem fio e pega-pega são reminiscências do passado. Os aparelhos eletrônicos como *tablets*, *videogame* e celular compõem o discurso e tornam-se opções de brincadeiras e brinquedos para as crianças na atualidade.

O gráfico 8 apresenta as brincadeiras mais comuns citadas por meninos e por meninas durante o período de observação na ONG (28 dias). As brincadeiras mais desenhadas pelas meninas foram parque infantil, corda, boneca e amarelinha. Para as meninas também é comum pega-pega, escolinha, casinha, jogar bola com as mãos, boneca, balanço, amarelinha entre outras. A brincadeira mais desenhada entre os meninos foi o futebol. Nota-se assim que o *videogame* é uma brincadeira frequente entre os meninos, assim como lutar, os carrinhos, os bonecos e monstros, a bola, as armas, entre outras. As brincadeiras comuns entre meninos e meninas são aquelas que ocorrem no parque infantil, além do futebol.

Gráfico 8 - Brincadeira preferida de meninos e meninas

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Para compreender a visão das crianças sobre as brincadeiras que mais gostam, alguns desenhos foram incluídos nessa pesquisa e serão apresentados a seguir.

Imagem 7 - Carrinho de controle remoto

Fonte: Gustavo, 7 anos, 2014.

Imagem 8 - Futebol

Fonte: Jhonatta, 6 anos, 2014.

O desenho à esquerda apresentou dois garotos brincando com o carrinho de controle remoto numa área livre, que não se parece com o quintal, muito menos com a rua ou um parque. Esta brincadeira foi citada pelos meninos. O desenho à direita representou três garotos jogando futebol em um campo próprio para a prática. O futebol foi uma das brincadeiras mais citadas pelos meninos.

Imagem 9 - Videogame

Fonte: Gabriel, 7 anos, 2014.

Imagem 10 - Boneca

Fonte: Keyse, 7 anos, 2014.

O desenho à esquerda apresentou o garoto jogando *videogame* em sua televisão. Este menino comenta sobre este aparelho em outros desenhos e conversas, e para ele é uma brincadeira que gosta muito. Trata-se de uma brincadeira solitária. Esta menina representa em seu desenho (imagem 10) o parque infantil no lado esquerdo com os brinquedos escorregador, trepa-trepa e balanço. No lado direito a brincadeira de casinha de boneca com uma amiga. A boneca é muito comum entre as meninas.

Imagem 11 - Corda

Fonte: Victoria, 8 anos, 2014.

Imagem 12 - Parquinho

Fonte: Mirella, 6 anos, 2014.

Esta é mais uma brincadeira em grupo, executada na imagem 11 por seis meninas, todas pulando corda. Esta mesma garota desenhou a brincadeira de escolinha, também uma de suas prediletas. A imagem 12 apresentou um ambiente muito comum entre meninos e meninas: o parquinho infantil. Ambos gostam as brincadeiras nos brinquedos disponíveis neste local.

Imagem 13 – Pega - pega

Fonte: Alessandra, 8 anos, 2014.

O desenho (imagem 13) representou duas brincadeiras: no lado esquerdo o pega-pega e no direito o pular corda, brincadeiras comuns entre as meninas. Note que o pega-pega agrupa meninos e meninas e a corda apenas meninas.

O entendimento das crianças sobre as suas brincadeiras foi traduzido em desenhos que as representam nas atividades lúdicas, com ou sem grupos. Poucas crianças fizeram desenhos representando ambientes fechados, como a sala ou o quarto, sendo que a maioria representa áreas abertas e verdes, tais como parques. O quadro 29 exibe os brinquedos prediletos representados pelas crianças.

Quadro 29 - Desenhe o seu brinquedo predileto

Quantidade	Características Meninos	Características Meninas
22 Meninos	Avião	Balanço
25 Meninas	Balão	Bicicleta
47 Total	Bola e futebol	Bola
	Boneco	Boneca
	Carrinho	Cabana
	Carrinho de controle remoto	Casinha da <i>Barbie</i>
	Castelo Lego	Castelo
	Filme de terror	Castelo da <i>Barbie</i>
	Jogar futebol	Esconde-esconde
	Pipa	Escorregador
	Piscina	Festa de aniversário
	Relógio	Flor
	<i>Tablet</i>	Parque infantil
	<i>Videogame</i>	Parquinho
		Patinete
		Pula-pula
		Rio sujo
		<i>Tablet</i>
		Utensílios

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

O quadro 29 apresentou o número total de desenhos e a quantia feita por meninos e por meninas, além das características das obras. Dos brinquedos apresentados no quadro 29, o balão provocou algumas dúvidas, como por exemplo, sobre sua forma e conteúdo. Seria o mesmo balão lançado aos ares nas épocas de Festas Juninas do passado, ou este balão é um brinquedo completamente diferente na atualidade? Infelizmente o desenho feito pelo garoto não apresentou o balão com clareza e as conversas não conseguiram desvelar que balão ele estava se referindo. De qualquer forma fica a incerteza sobre este brinquedo mencionado.

Em relação ao passado, alguns brinquedos se repetem no grupo de meninos, tais como a bola de futebol, o carrinho e a pipa, emergindo novos brinquedos como os bonecos (*Ben 10*, *Ninja*, *Máscara*, *Transformers*, *Heróis e Monstros*), assim como o Castelo Lego (brinquedo de montar), o *tablet* e o *videogame*. Em relação ao grupo de meninas, os brinquedos que ainda são utilizados por elas são: balanço, boneca, cabana, escorregador, flor, e os utensílios domésticos. Ressalta-se que a flor no desenho foi representada como uma flor presente na natureza, o que tem ligações com o passado, em que muitas idosas brincavam com as plantinhas, florzinhas e as frutas do quintal. As meninas desenharam utensílios domésticos como talheres e louça para brincar de casinha que são adquiridos nas lojas de brinquedos, assim como a casinha e o castelo da *Barbie*. Quanto à cabana, não ficou claro se esta foi construída pelas meninas ou se é um brinquedo pronto.

Contudo, é importante pensar nos sentimentos despertados pelos brinquedos e brincadeiras e como ainda estão presentes no brincar atual, como por exemplo, o “cuidar” na

figura da boneca, o “organizar” com uso de utensílios domésticos, o “sentir-se abrigado” na cabana, a “euforia e liberdade” encontrada nos brinquedos do parque infantil (escorregador e balanço) e no pula-pula, a “alegria” da festa e o “competir” no esconde-esconde. No contexto atual a festa de aniversário substituiria as festas populares do passado como o Carnaval e as Festas Juninas? Para as meninas o *tablet* também é um brinquedo utilizado, e novamente o “rio sujo” foi citado. O gráfico 9 apresenta que o boneco é o brinquedo mais utilizado por meninos, e a boneca pelas meninas. O *tablet* e a bola são utilizados por ambos.

Gráfico 9 - Brinquedos prediletos de meninos e meninas

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A seguir é possível conferir alguns desenhos das crianças para compreender a visão delas sobre seus brinquedos preferidos.

Imagem 14 – Boneco

Fonte: Gabriel, 7 anos, 2014.

Imagem 15 - Carrinho de controle remoto

Fonte: Guilherme, 6 anos, 2014.

A imagem 14 representou o menino (à esquerda) brincando com seu boneco do *Ben 10* (à direita), que está enfrentando o monstro (no centro da folha). Os bonecos são brinquedos muito comuns entre os meninos, fato que no passado não existia. A imagem 15 apresentou um brinquedo comum entre os meninos na atualidade, o carrinho de controle remoto. É um carrinho acompanhado de um controle que o faz se movimentar pelo espaço por pilhas ou baterias.

Imagem 16 - Futebol

Fonte: Davi, 7 anos, 2014.

Imagem 17 - Castelo da Barbie

Fonte: Autora desconhecida, 2014.

Na imagem 16 o futebol foi representado em um gramado com duas traves, próprio para a prática. No desenho o menino marcou um gol, não havendo a presença de meninas no campo, sugerindo que o futebol ainda é uma prática masculina. Na imagem 17 constam três bonecas entrando no castelo, neste caso a *Barbie*, todas loiras, magras e vestindo roupas de cores rosa. A brincadeira com castelo ou casinha da *Barbie* foi citada pelas meninas. A garotinha não colocou seu nome e idade no desenho. A imagem 18 representa o brinquedo preferido da garotinha, neste caso a boneca. Não se parece com uma *Barbie*, mas sim com

uma criança pequena. Com este brinquedo são feitas brincadeiras que envolvem o cuidado maternal, como mamãe e filhinha.

Imagem 18 - Boneca

Fonte: Luisa, 9 anos, 2014.

Os desenhos apresentaram alguns dos brinquedos mais comuns do cotidiano das crianças que frequentam a ONG no Cangaíba. Nota-se que são brinquedos estruturados, isto é, produzidos e fornecidos por uma indústria e que são adquiridos por meio da compra. A princípio as crianças da ONG possuem muitos brinquedos o que é bem diferente no passado, uma vez que os idosos relataram a falta de condições financeiras para investir nos brinquedos, assim como a ausência de lojas que oferecessem este tipo de produto. Vale ressaltar que as crianças da ONG podem brincar com os brinquedos disponíveis na própria instituição, como bonecas (os), carrinhos, utensílios domésticos, bola e jogos diversos, assim como também recebem presentes por intermédio de doações, principalmente no Natal. O quadro 30 exibe os lugares que as crianças gostam de brincar.

Quadro 30 - Desenhe os lugares que gostam de brincar

Quantidade	Características Meninos	Características Meninas
26 Meninos 35 Meninas 61 Total	Balanço Casa Castelo Cinema Laje No carro Parque infantil Pracinha Praia Quadra Quintal <i>Shopping</i>	Armário de brinquedos Casa Casa da prima Casa de boneca Castelo Parque Parque infantil Pesqueiro Pracinha Praia Prédio do tio Rio <i>Shopping</i> Sítio

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

No tocante ao lugar que as crianças gostam de brincar, os 61 desenhos representam lugares como o parque infantil, o cinema, a laje, a praça, a quadra o quintal, o *shopping*, a

casa, assim como casa de parentes e amigos (as). Locais diferentes da moradia também foram citados, tais como o sítio, a praia, o pesqueiro e o rio, um sinal de que as crianças conseguem visitar lugares diferentes de seu cotidiano com suas famílias. O cinema aparece no desenho de meninos assim como no discurso dos idosos no passado, porém o cinema hoje se localiza no interior de um edifício comercial conhecido por *shopping center*. Meninos e meninas citaram o *shopping* como um lugar que gostam de brincar, talvez pela presença das atrações infantis como os brinquedos eletrônicos e as áreas de recreação disponíveis. Não menos importante tem-se também a presença do prédio como um local que gostam de brincar.

A rua não foi mencionada nos desenhos, apenas locais como a praça e o parque infantil, até mesmo pelo fato das crianças frequentarem junto com a equipe da ONG uma Praça no Cangaíba em que lá podem desenvolver suas brincadeiras com os amigos. Quando questionadas sobre a rua as crianças informaram que a mãe não deixa por que somente meninos podem brincar na rua, ou por que ainda são muito pequenos (as), assim como foi mencionado que é chato brincar na rua sozinha (o) e que a mãe não deixa por que passam muitos carros, por que alguém pode “pegar” e por que a criança precisa ajudar nas tarefas da casa. Apenas dois meninos informaram que possuem autorização para brincar na rua. Neste sentido a rua estaria perdendo importância na vida das crianças sendo uma das transformações em relação ao passado, isto é, a rua não seria mais o local de transmissão das brincadeiras entre as crianças.

De acordo com o gráfico 10, o parque infantil surge como o local preferido das meninas, e em segundo lugar a casa. Entre os meninos o espaço mais citado foi a casa. Os lugares comuns entre meninos e meninas são praia, pracinha, parque infantil, *shopping*, castelo e casa. Em relação ao castelo, o seu tipo varia de acordo com o gênero da criança: meninos brincam no castelo de montar da Lego e as meninas no da *Barbie*. Percebe-se a importância que o parque infantil exerce sobre o lugar de brincadeiras das meninas dessa ONG e como a criação de oportunidades de visitas à pracinha podem proporcionar um ambiente lúdico diferente do que elas podem acessar e que talvez sejam nestes locais que as transmissões de brincadeiras acontecem.

Gráfico 10 - Lugares que meninos e meninas gostam de brincar

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A seguir serão apresentados os desenhos que representam o parque infantil e a casa.

Imagem 19 - Parquinho Infantil

Fonte: Yasmin, 6 anos, 2014.

Imagem 20 - Casa

Fonte: Gilmar, 8 anos, 2014.

O parque infantil com seus brinquedos foi mais citado pelas meninas como o local preferido para a prática de brincadeiras. Os desenhos sobre o parque sempre contam com a presença do escorregador e do balanço. A imagem 20 representou o menino brincando com o seu brinquedo Lego à direita e a esquerda o lugar que gosta de brincar, neste caso a sua própria casa. Nota-se o detalhe da faixa de pedestres ao lado da casa. Após a apresentação dos

lugares que as crianças gostam de brincar, o quadro 31 apresenta o local onde as crianças moram.

Quadro 31 - Desenhe o local onde mora

Quantidade	Características Meninos	Características Meninas
14 Meninos 13 Meninas 27 Total	Árvores Casa Casa e avenida Casa e carro Casa e rua Quadra e prédio	Casa Casa e árvore Casa e carro Casa e pessoas Casa e rua Castelo

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Os desenhos representam o local em que as crianças moram e muitos deles reúnem a casa juntamente com a rua ou avenida e a presença de carros. Apenas uma criança mora em prédio. Abaixo é possível conferir no gráfico 11 a diferença entre os desenhos das meninas e meninos.

Gráfico 11 - Local em que moram meninos e meninas

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A maior parte dos desenhos representa a casa acompanhada do automóvel e apenas um inclui pessoas na rua. No que se refere ao ambiente em que moram, meninos e meninas moram em casa, porém ao desenhar sobre sua moradia apresentam elementos diferentes nos desenhos. No caso das meninas, elas representam a casa incluindo árvores, carros, pessoas, rua e também envolvem elementos fantasiosos como castelos. Os meninos, por sua vez, desenharam a casa com a presença de avenida, rua, carros, quadra e prédio. A seguir é possível conferir o desenho mais comum entre as crianças: a moradia e os carros.

Imagem 21 - Casa e carros na rua

Fonte: Luiza, 7 anos.

Neste sentido pode-se dizer que para a maior parte das crianças, inclusive meninos, o automóvel faz parte do local em que mora, o que pode ser constatado nos Distritos da Penha e do Cangaíba hoje, diferente do que foi no passado. O quadro 32 apresenta qual a visão das crianças sobre uma rua legal para brincar.

Quadro 32 - Desenhe como seria a rua legal para brincar

Quantidade	Características Meninos	Características Meninas
18 Meninos	Que a rua fosse toda de laje para empinar pipa e tivesse sol todos os dias	Todos na rua e brincar na chuva
15 Meninas	Que desse para empinar pipa, jogar boa e fazer um castelo	Todos na rua, castelo e chuva
33 Total	Uma rua em que pudesse usar o <i>tablet</i>	Que a rua fosse toda azul e que chovesse todos os dias
	Rua que pudesse jogar futebol e <i>videogame</i>	Que tivesse um SESC em todo lugar
	Que pudesse jogar <i>videogame</i> em casa e que na rua vendesse os jogos	Gosta de brincar no quarto e que tivesse mais Internet
	Que pudesse andar de <i>skate</i> com os amigos	Que chovesse e tivesse balanço
	Pular corda e brincar na rua com os amigos	Que tivesse mais meninas e parquinho
	Que a rua tivesse muitos animais	Que a casa fosse de doce e a rua no fundo do mar
	Que fosse proibido passar carro e que tivesse uma competição de carrinhos de controle remoto	Que tivesse castelo e borboletas coloridas
	Que a rua tivesse corda	Que tivesse balança e sol
	Que pudesse jogar <i>videogame</i> com o amigo em casa	Que as amigas estivessem na rua e que chovesse
	Não queria nada de diferente	As amigas na laje tomando chuva
	Que a rua tivesse uma pista de <i>skate</i>	Que tivesse castelo
	Que a rua tivesse piscina	Que a rua fosse de parquinho
	Que pudesse saltar	Que a rua tivesse muitos brinquedos de parquinho
	Que a casa fosse no fundo do mar	
	Que a rua tivesse carrinho de controle remoto	
	Que tivesse escorregador e chuva	

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Para as crianças a rua seria mais legal se oferecesse oportunidades de encontro, brincadeiras e jogos, assim como a presença de eletrônicos. Algumas falas chamam atenção: “Que a rua fosse toda de laje para empinar pipa”, isto é, que a rua fosse como a laje deste garoto: um local em que é possível empinar sua pipa; “Uma rua em que ele pudesse usar o

tablet”, “Que ele pudesse jogar *videogame* em casa”, “Que fosse proibido passar carro”, esta fala do garoto representaria talvez a vontade de muitas crianças que seria, metaforicamente, a substituição dos automóveis por “carrinhos de controle remoto”, isto é, a ampliação do uso da rua pelas crianças e suas brincadeiras; a frase “Todos na rua” também indica que as crianças sentem falta da presença de mais pessoas na rua; “Que tivesse um SESC em todo lugar”, propondo que haja mais espaços de lazer como o SESC na região em que mora, sendo possível agrupar as falas que propõem pista de *skate*, piscina, e os brinquedos de parquinho; por fim a fala “Que tivesse mais meninas” representa que meninas ainda teriam menos acesso às ruas do que meninos.

A partir das informações no quadro 32 compreende-se que essas crianças, meninos e meninas, estão precisando de oportunidades para desenvolver suas brincadeiras em locais como os parques infantis, o SESC, a pista de *skate* e a “laje”. Pode ser importante ampliar as oportunidades para que as crianças desenvolvam suas brincadeiras nos equipamentos de lazer presentes em seus Distritos de moradia, e eventualmente melhorar estes equipamentos ou mesmo construir novos. No que se refere à presença de pessoas nas ruas, o desejo das crianças seria realizado apenas com a elevação do sentido da rua como um local de encontro, de reunião, e não apenas um local de passagem e de circulação de automóveis. Pensar em incluir ruas de lazer nos finais de semana e feriados também pode ser uma alternativa. O gráfico 12 reúne os desejos das crianças no que se refere à rua como um lugar legal para as brincadeiras em três categorias: amigos, brincadeiras, jogos e presença de eletrônicos.

Gráfico 12 - Rua legal de brincar para meninos e meninas

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Nota-se que para os meninos brincadeiras e jogos tornariam a rua um lugar legal para brincar. Meninas também gostariam de jogos e brincadeiras, mas também da presença de

amigas para brincar junto. Os aparelhos eletrônicos como *tablets* e *videogames* foram citados mais por meninos do que por meninas. Os desenhos abaixo complementam a análise sobre as falas das crianças presentes no quadro 32.

O desenho 22 retrata o que consta na fala do garoto sobre a laje. Neste sentido ele se desenha neste local empinando sua pipa. No desenho 23 Para foi citado mais de uma vez que é importante para as meninas ter a presença de mais garotas na rua, denotando a ausência de meninas ou as restrições que elas ainda têm para utilizar este espaço para as suas brincadeiras. Além das meninas há um parquinho entre as casas.

Imagem 22 - Rua fosse uma laje

Fonte: Rhyan, 8 anos, 2014.

Imagem 23 - Mais meninas na rua

Fonte: Victória, 8 anos, 2014.

A imagem 24 descreveu o desejo de uma garota em relação a sua rua: que ela fosse igual ao SESC, ou melhor, que todas as ruas tivessem um equipamento como este. Para o menino do desenho à direita (imagem 25) a rua legal seria aquela que une brincadeiras como futebol e *videogame*.

Imagem 24 - SESC em cada rua

Fonte: Maria Eduarda, 7 anos.

Imagem 25 - Jogar futebol e *videogame*

Fonte: Gabriel, 7 anos.

A respeito do último desenho solicitado às crianças “Desenhe a cidade dos seus sonhos, que você gostaria de morar”, não foram identificadas variáveis importantes para essa

pesquisa, tais como o uso do espaço pelas crianças ou uma rua mais pedestre. A título de exemplo, durante a aplicação da atividade uma das crianças propôs que a cidade fosse inteira de doces e esta ideia se repetiu na totalidade dos desenhos, e por este motivo eles não foram analisados.

Na sequência serão apresentadas outras atividades e dinâmicas desenvolvidas com as crianças da ONG, começando pelas perguntas sobre o “lugar em que mora”, “o que é brincar”, “quais são as opções de brincadeiras onde mora”, “o que faz em casa” e “que tipos de presente gostariam de ganhar”. Estas questões eram realizadas ao longo da aplicação dos desenhos e das dinâmicas com as crianças da ONG, e geralmente eram respondidas de forma individual e também em grupo. As respostas mais marcantes foram reunidas e serão apresentadas a seguir.

- Se você governasse o mundo, como ele seria? O que você faria?

“Ia ajudar os pobres e ajudar todo mundo”, “Que a Victória ficasse na minha casa”, “Que tivessem policiais para prender os ladrões”, “Salvar o planeta da poluição”. A partir das falas nota-se que o problema da insegurança e da poluição, assim como a falta de companhia estão presentes nas respostas das crianças.

- Você gosta do lugar onde mora?

“Sim, por que meu amigo mora perto”, “Sim, por que meu irmão deixa jogar *videogame* todo o dia”, “Sim por que tem quintal, parque e por que mora toda a família”, “Não gosto por que as crianças da rua me xingam”, “Não gosto muito por que têm poucas meninas para brincar”, “Não por causa do barulho dos carros”. Notam-se de um lado a facilidade de contato com outras crianças o que torna o ambiente mais atrativo para elas, assim como problemas de socialização no contato com outras crianças na rua. Percebe-se que muitos meninos não podem utilizar o *videogame* todos os dias. O barulho dos carros apresenta-se como um aspecto negativo.

- O que você faria para deixar o lugar onde você mora mais legal?

“Convidar as amigas para brincar”, “Brincar com as amigas da escola em casa”, “Que perto da rua tivesse mais crianças”, “Queria morar num prédio com piscina”, “Queria que a casa tivesse mais espaço para brincar”, “Que a rua fosse de parquinho”, “Controlar os carros para que eles parassem quando passasse”, “Diminuir os carros na rua”. Nota-se que meninas sentem falta de brincar com outras meninas, seja em casa ou na rua. Outras crianças desejam morar em prédio para utilizar a piscina, e também que a casa tivesse mais espaço para brincadeiras. Gostariam também que existisse mais parquinhos à disposição perto de casa e que houvesse a diminuição do movimento de automóveis pelas ruas.

- O que é brincar para você?

“É brincar de arminha de água”, “É no parque”, “É de esconde-esconde”, “É pega-pega corrente e pega-pega fruta”, “É quando você quer fazer alguma coisa com os seus amigos”, “É se divertir”. Percebe-se que poucas crianças mencionaram brincadeiras que envolvem equipamentos eletrônicos e os que disseram eram meninos, mas sempre colocando na mesma posição o *videogame* e o futebol, isto é, sempre um jogo eletrônico com uma brincadeira que envolve grupo e movimento. Isto é curioso, uma vez que nos desenhos poucas crianças trouxeram estes aparelhos eletrônicos, no entanto quando questionadas diretamente sobre as brincadeiras e brinquedos que mais gostam acabam fazendo menção a eles, inclusive como objeto de desejo para futuros presentes.

- Você gosta de brincar?

Poucas crianças disseram que não gostam de brincar e os que confirmaram eram meninos, inclusive completaram que possuem dificuldades de comunicação e de entrosamento com outras crianças.

- O que tem para brincar onde você mora?

“Amigos”, “*Barbie*”, “Bicicleta”, “Brinquedo”, “Boneco”, “Bola”, “Calçada e portão”, “De mamãe e filhinho”, “De escolinha”, “Parque”, “Pega-pega fruta”, “Pular corda”. Para brincar as crianças disseram que têm à disposição os amigos, brinquedos, a calçada e o portão de casa, além do parque e de brincadeiras variadas, inclusive muitas que eram praticadas no passado.

- O que você fez no dia das crianças?

“Andei de patins”, “Fui à casa da amiga”, “Fui ao cinema”, “Fui ao parquinho”, “Joguei *videogame*”, “Brincou na rua”. As crianças executaram atividades diversas em sua data comemorativa, e com estas informações foi possível ampliar a análise de seu cotidiano. Desde brincadeiras no parque, na rua e na casa de um amigo, elas também foram ao cinema e consequentemente ao *shopping*. No passado era comum as crianças irem ao cinema no final de semana, na atualidade o *shopping center* torna-se seu substituto. Além do cinema, crianças relataram que gostam de ir ao *shopping*, pois podem comer no *Mc Donalds*, tomar sorvete, comprar algo novo e brincar nos equipamentos de recreação. Isso reflete uma situação diferente no passado, uma vez que o consumo tornou-se algo comum entre as crianças na atualidade.

- Ganhou algum presente no dia das crianças?

Dentre os brinquedos mencionados estão casinha, carrinho, boneca, *videogame* e *tablet*.

- Você havia pedido alguma coisa para seus pais ou para alguém?

As repostas foram divididas, alguns sim, outros não.

- Se você ganhasse um presente agora, o que gostaria de ganhar?

Tablet, Celular, principalmente da marca *Iphone*, *notebook* e computador foram os mais votados pelas crianças, meninos e meninas. A princípio as crianças da ONG não têm ainda muito acesso à equipamentos eletrônicos, fato que os torna tão atrativos.

- Com quem você brinca?

“Amigas da escola”, “Amigo”, “Amigos da ONG”, “Irmã/irmão”, “Pai”, “Primo/prima”.

Os amigos da escola e da ONG possuem importância na vida dessas crianças, assim como os parentes. Os pais e adultos foram os menos citados.

- Você acha que brinca muito ou pouco?

A maior parte das crianças considera que brinca muito, outra que brinca “às vezes”. As crianças que disseram “às vezes” justificaram que na escola não dá tempo de brincar e que precisam arrumar a casa.

- O que você gosta de fazer quando está em casa?

Jogar jogos eletrônicos foi a atividade mais realizada entre meninos e meninas, em seguida tem-se o futebol entre os meninos e brincar de boneca entre as meninas, o que traz uma contradição: dentro de suas casas as crianças gostam de fazer tipos de atividades que têm ligação com aparelhos eletrônicos, porém nos desenhos sobre as brincadeiras que gostam de fazer pouco descrevem práticas com estes aparelhos. Talvez as crianças entendam que brincar é fazer diversos tipos de atividades, principalmente em grupo, porém como há poucas oportunidades deste tipo de brincadeiras em casa, acabam utilizando os equipamentos eletrônicos com mais frequência. Além disso, essas crianças ficam em casa apenas à noite, uma vez que passam o dia na escola e na ONG. O gráfico 13 apresenta as atividades que as crianças costumam fazer em casa.

Gráfico 13 - O que gostam de fazer em casa

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Importante salientar que após a aplicação dos desenhos e dinâmicas havia momentos em que era possível brincar juntamente com as crianças. Os dias em que as crianças estavam totalmente livres para brincar eram incomuns, pois diariamente as educadoras propunham algum tipo de atividade, além das oficinas e cursos que são oferecidos na programação. Muitas vezes o pesquisador precisou alterar o tipo de atividade programada, pois ao chegar à ONG as crianças estavam com algum tipo de ocupação que não poderia ser interrompida. Observou-se durante o desenvolvimento da pesquisa na ONG que diariamente as crianças estavam ansiosas para brincar e sempre ao final de cada atividade queriam executar alguma brincadeira. A seguir serão apresentadas algumas brincadeiras que foram sugeridas e praticadas pelas crianças da ONG em sala de aula durante os 28 dias de observação.

- Brincadeiras praticadas no interior da ONG

Aviãozinho de papel, Babalu, Batata quente, Batom, Bobinho, Boneca, Boneco, Cabo de guerra, Cabra-cega/cobra-cega, Cada macaco no seu galho, Carrinho, Casinha, Cavalinho, Comidinha, Corda, Dança das cadeiras, Dominó, Elástico, Escravos de Jó, Fui à China na, Jogo da memória, Juliana cara de banana, Lencinho branco, Lutinha, Mamãe e filhinha, Mariana fez xixi na cama, Morto ou vivo, Padeiro, Palitos, Pega-pegas, Pega-pegas Zumbi, *Picachu*, *Popaye*, Professora, Pulos em fila, Pulseiras de elástico, Restaurante, Se eu fosse um peixinho, Soco-soco bate-bate, *Stop*, Tarado, Telefone sem fio, Toca do coelho, Toca do rato, Trava língua, Uno, Xuxá.

Destaca-se que a maior parte destas brincadeiras foi proposta e praticada pelas crianças durante as atividades da ONG, sempre quando havia alguma oficina vaga ou ao final das dinâmicas desenvolvidas por essa pesquisa. São diversos tipos de brincadeiras, que

envolvem grupos maiores e menores, e que podem ser realizadas individualmente. Há muitas brincadeiras de movimento e que mereciam um espaço próprio para tal e não uma sala de aula. Eram comuns brincadeiras que utilizavam os brinquedos disponíveis em sala de aula, como palitos, Uno, bonecos, bonecas, utensílios domésticos e carrinhos. Enquanto meninas brincavam de mamãe e filhinha, casinha e comidinha, meninos faziam uso dos carrinhos, bonecos e lutavam bastante. Houve brincadeiras de pega-pega fruta e zumbi, vivo ou morto e brincadeiras ritmadas, tais como *picachu*, *xuxá*, *tarado* e *popaye*.

Não obstante, às sextas-feiras as crianças e adolescentes são levados pelas educadoras da ONG a uma praça para brincarem livremente, com exceção dos dias chuvosos. A pracinha fica a um quarteirão da ONG sendo um espaço que reúne gramado, concreto, bancos, mesas, árvores, plantas, assim como brinquedos do parquinho infantil (escorregador, balanço, trepa-trepa, entre outros). As crianças podem levar seus brinquedos pessoais e foram identificados com as meninas bonecas *Barbie*, *Monster high*, e *Baby alive*, acessórios de bonecas como roupas, carrinho e trocador de bebê, objetos domésticos e elásticos para montar pulseirinhas. Os meninos utilizavam bola de futebol, *skate*, carrinhos e bonecos de diversos tipos e tamanhos. No que se refere às brincadeiras, haviam vários grupos envolvidos com atividades diferentes: futebol, pulseira de elástico, Uno, desfile de moda, brincadeira de boneca, de professora, de comidinha, de mamãe e filhinha, de subir em árvores. Meninos e meninas brincavam separadamente. Os meninos que não jogavam futebol brincavam no parquinho, com os bonecos e de lutinha. Os elásticos, que são adquiridos em bancas de jornal e papelerias, formam pulseiras e colares coloridos, sendo uma mania entre as crianças.

Um aspecto importante que foi observado no brincar na praça tem relação com o comportamento das crianças. Diferente do ambiente da sala de aula as crianças estavam mais calmas, concentradas e havia menos agressões. A praça oferece muitas possibilidades de brincadeiras e há mais liberdade para que a criança explore o seu corpo em movimento. Na praça é possível correr, pular, gritar, subir nos brinquedos, nas árvores, brincar com as diversas plantas e animais encontrados no jardim. Estes elementos não estão disponíveis em sala de aula, um ambiente desprovido de possibilidades, pequeno, fechado, em que as crianças não podem explorar o espaço utilizando a sua linguagem corporal. A imagem 26 apresenta a praça que as crianças frequentam.

Imagem 26 – Pracinha, Cangaíba, 2014/2015

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2014/2015

As imagens representam a pracinha observada em seu interior (à esquerda) e do outro lado rua (à direita). É possível identificar à esquerda duas meninas brincando no topo da árvore e grupos concentrados nas mesas ao fundo. A praça oferece árvores, gramado, piso de concreto, mesas e bancos além de brinquedos do parque infantil, isto é, várias oportunidades para executar diferentes tipos de brincadeiras, desafiando o corpo e trazendo um pouco de contato com a natureza.

Nessa perspectiva, vale mencionar um evento com o periquito morto na praça. O animal encontrado morto pelas crianças mobilizou-as para que organizassem seu funeral. Um grupo grande composto por meninas e meninos realizou então seu funeral e o enterro incluindo orações além de coroa de flores. Sobre o pássaro foram colocadas folhas, galhos e flores que eram encontradas pelas crianças nos jardins da pracinha. Encerram o sepultamento com uma salva de palmas ao pássaro. A experiência com o periquito morto na praça foi muito importante para compreender como o espaço público, neste caso a praça, é farto em oportunidades de brincadeiras e descobertas pelas crianças, que podem explorar o ambiente, a natureza viva e morta.

Além das brincadeiras observadas na pracinha, algumas foram realizadas em conjunto com as crianças, o que foi uma ação participante do pesquisador. As brincadeiras desenvolvidas foram: adivinhar objetos, esconde-esconde, variações de pega-pega (fruta, ajuda, descarga, corrente), brincadeiras ritmadas tais como Maria Madalena, Xuxá, *Popaye*, Batom, Tarado, *Stop*, Toca do coelho. Meninos e meninas participaram destas brincadeiras, e as crianças mais velhas ficavam responsáveis por comandar a atividade e ensiná-la a quem não conhecia, lembrando que foram práticas sugeridas pelas próprias crianças e organizadas totalmente por elas, sem a interferência de adultos. Foi possível participar de outras brincadeiras com as crianças como: desfile *Miss* universo utilizando bonecas *Barbie* em um

grupo de meninas com a participação de um garoto que interpretava o apresentador do desfile; fazer comidinha, em que uma das meninas ocupava o papel da mãe solicitando aos seus filhos (as demais crianças) a busca por ingredientes no jardim da praça para preparar a comida. A seguir apresenta-se a comidinha preparada pelo grupo.

Imagem 27 - Brincadeira de comidinha, Cangaíba, 2014

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2014.

A imagem à esquerda representa os ingredientes da comidinha, compostos por folhas, galhos e frutinhas vermelhas e verdes que eram encontradas no jardim da praça. À direita tem-se a comida pronta. Este prato foi preparado por um grupo de meninas na presença de um dos garotos que não gosta de jogar futebol. Assim como o agrupamento de brincadeiras realizadas no interior da ONG, foi elaborado também um grupo de brincadeiras que ocorriam na pracinha, que pode ser conferido a seguir.

- Brincadeiras mais comuns na pracinha:

Adivinhar objetos, Batom, Boneca, Boneco, Comidinha, Desfile de moda, Esconde-esconde, Futebol, Lutinha, Mamãe e filhinha, Maria Madalena, *Miss* universo, Parquinho, Pega-pega (fruta, ajuda, descarga, corrente), *Popaye*, Professora, Pulseira de elástico, *Skate*, *Stop*, Tarado Toca do Coelho, Uno, Xuxá.

O grupo de brincadeiras na pracinha se apresenta menor que o de brincadeiras no interior na ONG, pois foram feitas apenas duas observações na praça. Nota-se que as brincadeiras não variam muito, apenas o futebol e as brincadeiras no escorregador e balanço que são favorecidas pelo espaço. Como já mencionado, na praça as crianças têm à sua disposição as árvores, as plantas, flores, folhas, assim como um espaço maior para poder por em prática seus movimentos corporais. Lá havia menos conflitos que no interior da ONG, assim como menos interferência das educadoras. Como as próprias crianças organizavam suas atividades lúdicas, observou-se que não havia necessidade de controlá-las na praça.

No apêndice F dessa pesquisa foram disponibilizadas algumas brincadeiras desenvolvidas com as crianças da ONG durante o período completo de observação, incluindo as suas regras, como brincadeiras ritmadas (Babalu, Batom, Fui à China na, Juliana, Maria Madalena, Padeiro, *Picachu*, *Popaye*, Tarado, Xuxá e Limões), canções para pular corda (Branca de neve, Salada saladinha, Um homem bateu em minha porta e Suco gelado), brincadeiras de agilidade, destreza e força (*Stop*, Elástico, Toca do rato, Vivo ou morto), e brincadeiras de perseguir, procurar e pegar (Pega-pegas, Lencinho branco, Toca do coelho e Cobra-cega). De acordo com Friedmann (2014), a brincadeira “ritmada” apresenta uma verbalização ritmada ou musicada que implica habilidades com as mãos e com a voz. Muitas das brincadeiras identificadas no estudo pertencem ao grupo de brincadeiras ritmadas. Na sequência apresentam-se as dinâmicas desenvolvidas na ONG: morar em casa e morar em prédio, o que gostaria que tivesse na rua onde mora, brinquedos e brincadeiras de menino e de menina,

- Atividade B - Dinâmicas:

As dinâmicas foram pensadas para completar informações que as observações das crianças não conseguiam fornecer. Sendo assim aplicaram-se dinâmicas como “Morar em casa e morar em prédio”, que trabalhou com a visão das crianças sobre pontos positivos e negativos de viver em casa ou em prédio, “O que você queria que tivesse na sua rua” foi uma atividade que produziu em grupo um desenho incluindo os elementos que as crianças gostariam que tivessem na rua de moradia, e “Brinquedos e brincadeiras de menino e de menina” para identificar o que as crianças consideram sobre as diferenciações de gênero nas brincadeiras infantis. Iniciando pela atividade morar em casa ou morar em prédio:

- 1) Morar em casa e morar em prédio?

O objetivo dessa atividade foi compreender a visão das crianças sobre a estrutura dos espaços. Para isso utilizou-se duas cartolinas que foram expostas na sala de aula, uma contendo um desenho de um prédio e a outra uma casa. Em cada cartolina foram escritos os benefícios e os problemas de se viver em cada local mencionados pela turma de aproximadamente 30 crianças neste dia. O gráfico 14 apresenta a preferência das crianças:

Gráfico 14 - Onde prefere morar, em casa ou em prédio?

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Percebe-se que grande parcela das crianças deseja morar em prédio, justificando sua escolha. Ao responder a pergunta “Por que no prédio?” as crianças levantaram questões como “Casa é chato”, “Por que tem piscina”, “Por que dá para empinar pipa”, “Prédio tem parquinho”, “Por que prédio é grande”, “Casa não tem ninguém para brincar, prédio tem”, “Por que casa não tem lugar para jogar futebol”, dentre outros fatores. Opondo-se aos prédios e defendendo a casa, algumas crianças responderam “Por que nela tem mais espaço”, “No prédio tem um vizinho perto do outro, barulho, um incomoda o outro”, “Por que nela é legal, por que dá para andar de bicicleta na rua. No prédio não dá para andar de bicicleta”, “Casa tem um quintal grande. Prédio é pequeno”, entre outras.

O assunto gerou polêmica na sala, uma vez que as crianças discutiam entre elas sobre as vantagens e desvantagens de viver em prédio e em casa. A princípio quase todas as crianças da ONG moram em casa e mesmo assim 24 disseram que gostariam de viver em prédio. Haveria em seu imaginário uma ideia de moradia em prédio que tornaria o brincar mais atrativo, devido à presença de mais espaço (áreas comuns, estacionamento, *hall*, elevador), assim como os equipamentos de lazer tais como piscina, quadra e *playground*, além da presença de muitas crianças. Meninos e meninas acreditam que é possível andar de bicicleta e empinar pipa nas dependências do prédio, desconhecendo a existência de regras de convivência neste tipo de espaço.

Aproveitando o calor da discussão, foi proposta uma situação imaginária às crianças que desejavam morar em prédio: foram incluídas diversas regras que proibiam o uso da quadra para atividades com bicicletas, patins e patinetes, assim como restrições à brincadeira de pipa, além da ausência de piscina. Isto é, o prédio imaginado possuía apenas parque infantil e quadra, porém mesmo nestes equipamentos havia algumas regras de uso e de conduta. Após a apresentação destas regras, muitas crianças desistiram de morar no prédio, argumentando que “Não dá para fazer nada”, “Tem muitas regras”, “Não dá para empinar

pipa”, “Não dá para brincar de patinete”. Nesta perspectiva, foi possível romper com este imaginário que define o prédio como um local ideal para as crianças, oferecendo uma estrutura completa de lazer. Existem vários tipos de prédios, uns mais estruturados, outros menos. Alguns oferecem quadra, piscina, salão de jogos e até mesmo brinquedoteca, porém outros não possuem nada além de um *hall* e estacionamento.

No início da discussão as crianças estavam animadas com a ideia de viver em um prédio relatando diversos aspectos positivos. Porém, após serem apresentadas às normas de convivência deste prédio, rapidamente mudaram de opinião, o que repercutiu em dois cartazes que apresentam as vantagens e desvantagens de viver nestes dois tipos distintos de moradia. Com a dinâmica foi possível de um lado acessar a visão das crianças sobre os tipos de moradia e de outro compreender que o mercado imobiliário conseguiria seduzir não somente os adultos, mas também as crianças. Mesmo que ainda não tiveram a oportunidade de entrar num prédio, na percepção das crianças este tipo de moradia poderia ser uma opção positiva em termos de brincadeiras. Entretanto, para alguns estudiosos como Jacobs (2009) e Oliveira (2004), o prédio não seria a melhor opção para as crianças, uma vez que restringiria as oportunidades de brincadeiras, seria um espaço controlado, não oferecendo a diversidade que o espaço público poderia proporcionar. De forma geral foi interessante compreender o que as crianças pensam e sentem em relação aos condomínios fechados, as casas, as ruas e a Cidade de maneira geral. Na sequência apresenta-se a dinâmica sobre o que gostaria que tivesse na rua.

2) O que você queria que tivesse na sua rua? Desenho em grupo.

Dando sequência à discussão sobre a moradia, essa atividade foi proposta com o intuito de compreender que elementos as crianças gostariam que tivessem na rua onde moram para facilitar sua vida e suas brincadeiras. Nesse sentido criou-se a partir de sugestões da turma de 30 crianças um desenho agrupando todos os elementos citados pelos meninos e pelas meninas. Do desenho foi possível criar a imagem 28:

Imagem 28 - O que você queria que tivesse na sua rua?

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

O desenho foi elaborado em conjunto com a turma e baseando-se nele foi possível criar a imagem 28 que reúne os principais elementos informados pelas crianças em sala para facilitar a visualização das informações. Enquanto cada criança mencionava o que queria que tivesse em sua rua, a pesquisadora desenhava na cartolina as sugestões. De acordo com o desenho as crianças desejam em suas ruas uma casa, um prédio e um carro na garagem, assim como piscina, montanha russa, pista de *skate* e parquinho infantil. Mencionaram alguns elementos fantasiosos que não foram incluídos na imagem 29 por não terem relevância analítica, tais como fada, caveira, Papai Noel, zumbi, castelo, montanha, cachoeira, vulcão, neve e praia. Talvez fosse importante pensar qual a sensação que a criança tem com a praia ou com a cachoeira e como poderia estar disponível em seu cotidiano não de maneira concreta, mas de forma abstrata. Este tipo de concepção integra a metodologia desenvolvida pela equipe do Projeto Criança Fala que faz a escuta das crianças sobre os espaços da escola e da cidade, por exemplo, tornando-os mais agradáveis às crianças, acreditando que um espaço bom para a criança é bom para todos.

Dentre os conteúdos escolhidos para a imagem 28 consta jogar futebol, brincar de carrinho de controle remoto, andar de bicicleta, brincar de boneca, brincar com as amigas, empinar pipa, brincar no parque infantil, na piscina, na pista de *skate* e na montanha russa. Durante a produção do desenho houve algumas discussões entre as crianças, como por exemplo, se era preciso incluir ou não carros, que a rua tinha muitas pessoas e que os carros “passariam por cima”. As crianças reconhecem os riscos de brincar na rua como ela se apresenta na atualidade, porém quando imaginam uma rua ideal, incluem crianças,

brincadeiras e reduzem o espaço para os carros. A seguir a terceira dinâmica apresenta os brinquedos e brincadeiras de menino e de menina.

3) Brinquedo e brincadeiras de menino e de menina.

Ao longo das observações tanto na escola quando na ONG, identificou-se que meninos e meninas brincam separadamente. Para compreender melhor esta questão, a atividade foi proposta para descobrir as diferenças de gênero contidas nos brinquedos e nas brincadeiras infantis. Neste sentido foram apresentados brinquedos e imagens de brincadeiras às crianças para que elas dissessem se eram de menino ou de menina.

Em primeiro lugar é preciso dizer que as crianças conseguiram reconhecer todos os brinquedos e brincadeiras apresentados, sendo que muitos eram comuns no passado, como a bolinha de gude, o estilingue, a peteca, o bilboquê e o ioiô. As crianças consideraram que meninos e meninas brincam com a maioria das brincadeiras listadas no quadro 33, com exceção de amarelinha, boneca, estilingue e *skate*. O quadro 33 reúne as informações que as crianças forneceram.

Quadro 33 - Brinquedos e brincadeiras de meninos e de meninas

Brinquedos e brincadeiras	De menino	De menina	Dos dois
Amarelinha		X	
Balanço			X
Bicicleta			X
Bilboquê			X
Bola			X
Bolinha de gude			X
Boneca		X	
Carrinho de rolimã			X
Estilingue	X		
Ioiô			X
Pega-vareta			X
Peteca			X
Pião			X
Pipa			X
<i>Skate</i>	X		
Tablet			X
<i>Videogame</i>			X

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

É importante fazer algumas observações sobre estas informações. Ao discutir sobre a boneca, um dos meninos mencionou que se alterasse a roupa da boneca ela se tornaria um brinquedo de menino. Sobre as regras do jogo de amarelinha, as crianças não chegaram a um consenso, situação semelhante às observações na escola, em que muitas crianças pulavam a amarelinha, porém não seguiam suas regras. Sobre o *tablet*, houve uma discussão entre as crianças se o aparelho seria ou não um brinquedo. O que se observou é que o *tablet*, assim como outros aparelhos eletrônicos está se tornando a preferência das crianças em termos de

presentes. Com relação à bolinha de gude, a princípio conhecem as regras e sabem jogar, porém esta prática não foi observada nos Distritos da Penha e do Cangaíba na atualidade. Sobre o bilboquê, muitas crianças desconheciam o seu nome, outras nunca viram este brinquedo. A educadora informou que as crianças aprenderam a fazer um bilboquê com material reciclável na ONG. Isto significa que, assim como a escola, a ONG tenta aproximar as crianças de brinquedos e brincadeiras comuns do passado. Algumas práticas do passado agradam as crianças, como no caso do telefone sem fio, trava línguas e cobra-cega.

O desenvolvimento dessa dinâmica trouxe alguns dados interessantes para análise, como por exemplo, que ainda existem diferenças de gênero nas brincadeiras infantis mesmo nos dias atuais. Apesar de ter diminuído o número de brincadeiras restritas a um grupo, ainda assim não foi possível identificar nas observações e falas cotidianas das meninas a brincadeira de pipa, de carrinho, de lutinha, ou mesmo o futebol. O *videogame*, a título de exemplo, é utilizado tanto por meninos quanto por meninas, porém foi citado com frequência pelos meninos. As brincadeiras de boneca, casinha e mamãe e filhinho, ainda são comuns no grupo de meninas e ausentes no grupo de meninos.

Citam-se como exemplos o caso de um menino que se negou a brincar de lencinho branco, pois seu pai disse que é “brincadeira de menina”, e o caso de um garoto que foi motivo de piada das meninas por que disse que gostava do filme da *Barbie*. Nas brincadeiras de casinha e de mamãe e filhinho as meninas não permitiam que os meninos participassem, argumentando que eles estragariam a brincadeira. Em brincadeiras como elástico e lencinho branco, por exemplo, por mais que sejam em grupo, meninos e meninas evitam se misturar. Muitos meninos reclamavam na brincadeira de lencinho branco que não eram escolhidos pelas meninas, o que diminuía a sua participação no jogo. A fala de um menino sobre o desenho da *Barbie* foi muito interessante “Eu não gosto do desenho da *Barbie* por que não tem meninos”, ou seja, o filme traz personagens femininos e não há espaço para meninos e dessa maneira os meninos não se reconhecem. Portanto, é possível identificar que desde o passado os meninos e as meninas são educados para que brinquem separadamente e a boneca ainda é um brinquedo restrito às meninas. Hoje meninos podem fazer pulseirinhas de elástico, por exemplo, porém ainda existem práticas marcadas pela diferenciação de gênero, sendo que as próprias crianças são ensinadas a reproduzir esta separação.

Esse tópico apresentou algumas observações na ONG, além de desenhos aplicados e dinâmicas desenvolvidas com as crianças para compreender quais são as brincadeiras e brinquedos prediletos, onde ocorrem e quais os companheiros (as) das atividades. Em quadros, tabelas e gráficos as informações foram disponibilizadas para análise e nota-se que

essas crianças praticam diversas brincadeiras, algumas ainda muito semelhantes as que eram desenvolvidas no passado, além de novas atividades. O consumo foi um aspecto marcante entre as crianças, principalmente pela presença de brinquedos prontos e o desejo por aparelhos eletrônicos. Há separações entre brincadeiras e brinquedos de menino e de menina ainda presentes na atualidade, sendo necessário compreender qual seria a visão dos pais sobre o brincar de seus filhos. Nesse sentido, essa pesquisa realizou uma entrevista com uma mãe a respeito do brincar de seu filho de cinco anos, frequentador da ONG. Sendo assim o tópico seguinte tem como objetivo apresentar as informações presentes no relato desta mãe, bem como analisá-las.

5.4.4 Entrevista com mãe

Foi realizada apenas uma entrevista com a mãe de um garoto de cinco anos de idade da ONG. O questionário abordou o perfil sócio econômico baseado no Modelo da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP) do ano de 2015, além de questões diretas sobre as brincadeiras. Tanto o modelo de questionário da ABEP, quanto o questionário elaborado para a entrevista estão disponíveis nos anexos A “Critério de classificação econômica Brasil” (o primeiro) e apêndice G “Questionário para pais” (o segundo). Sobre o perfil, essa família faz parte da Classe C2, vivendo em uma casa alugada no Distrito do Cangaíba. A mãe e o pai trabalham para sustentar seus dois filhos.

A entrevista se iniciou com perguntas sobre o brincar da mãe, que nasceu em 1984 e viveu sua infância no Jardim Piratininga, no Cangaíba. Hoje a família ainda reside no Cangaíba. Em relação às brincadeiras de infância da mãe, ela mencionou: rolimã, pião, pipa, bola, corda, amarelinha, elástico, bolinha de gude, bicicleta, casinha, panelinhas, boneca, chazinho, bolo de terra, sendo realizadas na rua, pois na época sua casa não tinha quintal. O Jardim Piratininga era a região que no passado alguns idosos frequentavam para nadar e pescar. A entrevista prosseguiu com questões abordando o brincar do filho, que gosta de jogar bola, andar de bicicleta, empinar pipa, e que em “dia normal” gosta de jogar *videogame* e ficar no computador. Sobre o local de brincadeira da criança:

Quando ele está em casa no quintal, quando ele vai para a minha mãe é na rua com as crianças, os vizinhos da minha mãe. Quando dá meu irmão leva ele para empinar pipa. Minha mãe mora no Jardim Piratininga. **O que tem mais lá é criança, tem até que andar devagar com o carro.** Tem muita criança que não arrumou vaga na creche e fica na rua brincando com as outras crianças.

Percebe-se nesta fala que o garoto se apropria da rua apenas quando vai à casa da avó, no Jardim Piratininga. Lá as crianças “dominam” as ruas, fazendo com que carros tenham que circular em velocidade reduzida. Além disso, seu filho tem a companhia de um adulto para empinar pipa. A rotina trabalho da mãe alcança 40 horas semanais. Para ela brincar é alegria e com ele é possível esquecer os problemas.

Significa alegria. Hoje em dia pra tudo tem que ter seu tempo, para brincar, para estudar, para namorar. É bom brincar, você **esquece os problemas**. Eu brinco muito com os meninos em casa, de futebol, de cavalinho, de monstro, de cabaninha. Levo-os também no *shopping* para brincar no parquinho. Levo também no Parque Ecológico do Tietê. Levo no cinema.

Quando questionada sobre a sua infância, a entrevistada informou que brincou razoavelmente, pois tinha que cuidar da casa, do irmão e pedir nas casas enquanto sua mãe trabalhava. Sobre a rotina do filho, informou que ela está dividida entre a ONG e a casa da avó, lugar em que brinca com os vizinhos. “É por isso que ele não quer subir para a ONG”, citou a mãe em relação ao sentimento da criança em relação à oportunidade de brincar na rua com os amigos. No final de semana a criança fica em casa, no quintal, ou na casa da avó. Para esta mãe o brincar é importante:

Se não existisse seria muito **monótono** ir para a escola ai voltar e ver televisão. Numa brincadeira você pode correr, pode se exercitar, é um momento de alegria, de distração, de esquecer. Às vezes ele se esquece de ir ao banheiro de tanto que ele brinca!

Em relação aos brinquedos do filho a entrevistada mencionou bicicleta e *videogame*, mas ele já pediu um computador de presente. Ela pretende presentear-lo com um *tablet*. Em relação às brincadeiras que ela fazia quando criança, seu filho apenas empina pipa e joga bola. Sobre a rua, mencionou não deixar o menino brincar neste espaço por ser “perigoso”, principalmente a rua em que mora.

Não por que é **perigoso**. Teve um acidente que aconteceu com o carro pegando a perna de uma mulher na frente de casa. Duas vezes já, tem até a marca no muro. É uma descida e talvez o carro tenha perdido o controle. Então eu fico com medo dele ficar na calçada.

Sobre o bairro, a mãe se preocupa com os estranhos na rua e a falta de equipamentos como Centro Educacional Unificado (CEU) e creche. Na sequência citou os lugares que já levou seu filho para brincar, como o Parque Ecológico, praças, quadras e *shoppings* da região. Com relação às brincadeiras na rua, citou as oportunidades de interação social e práticas diferentes.

Hoje em dia é perigoso brincar na rua, ainda mais onde tem muitos carros e pessoas certas e erradas. É bom, mas ao mesmo tempo é **perigoso**. Tem que deixar a criança brincar, mas tem que ficar esperto, olhar para todos os lados. Mas é bom brincar na rua. Na rua é bom por que eles **conversam** com outras crianças, por que eles se desenvolvem mais brincando com outras crianças, eles pegam amizade e fazem **brincadeiras diferentes**.

Completo que o espaço ideal para o filho brincar seria na escola e na ONG, pois tem supervisão, e que em seu bairro falta segurança para que as crianças possam brincar livremente.

A entrevista trouxe um pouco da visão da mãe em relação às brincadeiras de seu filho e o espaço do bairro. Trata-se de uma família simples que reside no Distrito do Cangaíba e que mantém o filho de cinco anos na ONG. Esta mãe acredita que o brincar é importante, mencionando características como alegria, distração e capacidade de esquecimento, que se assemelham com os conceitos propostos pelos autores consultados como Caillois (1990), Huizinga (2005), Vygotsky (1984) e Winnicott (1975 e 1979). Sobre a rua a mãe acredita que pode proporcionar oportunidades de interação social entre as crianças e consequentemente o desenvolvimento de brincadeiras diferentes, porém não é em toda rua que isto pode acontecer. Em sua rua, por exemplo, ela não permite que seu filho brinque, uma vez que já ocorreram acidentes envolvendo carros e pedestres, porém na casa de sua mãe o menino pode brincar na rua com outras crianças, inclusive nas férias ele passa o dia todo na rua. Quando está em casa o garoto fica bastante tempo no quintal brincando no jardim com elementos da natureza.

Destaca-se a frase “O que tem mais lá é criança, tem até que andar devagar com o carro”, isto é, devido ao movimento de pedestres os carros precisam reduzir a velocidade, indicando que a retomada da rua é necessária. Observou-se no relato que a rua torna-se uma alternativa para as crianças que não encontraram vagas em creches, ou em outros tipos instituições. Quando não está na casa da avó o menino tem oportunidades de brincadeiras na ONG, e também com parentes que o levam para brincar em algum lugar, como a praça, o Parque Ecológico, a quadra de uma escola e o *shopping center*. Em relação ao passado há reminiscências de brincadeiras como a pipa e o futebol, porém este garoto não tem mais as mesmas oportunidades de brincadeiras no espaço público. Ainda assim ele consegue brincar na rua quando está na casa da avó, local em que pode interagir com a vizinhança. Para esta mãe o bairro precisa de mais equipamentos de lazer, como um CEU e uma praça, além de segurança.

Após a descrição e análise da entrevista com a mãe o tópico seguinte trará informações sobre as observações realizadas no Parque Tiquatira e por algumas ruas na região da Penha e do Cangaíba.

5.4.5 Observações no parque

Para complementar as observações das brincadeiras infantis, algumas visitas foram realizadas nos meses de férias escolares no Parque Tiquatira, uma grande área de lazer que se encontra entre a Penha e o Cangaíba. Aos domingos e feriados o Parque recebe uma feirinha na qual há pula-pula à disposição das crianças, assim como a ciclofaixa na Avenida Governador Carvalho Pinto. As observações foram realizadas ao longo da semana no período da tarde, entre 17h00 e 19h30 da noite (horário de verão) e aos finais de semana e feriados entre 16h00 e 17h00 da tarde. Foram feitas algumas imagens de brincadeiras e estabeleceu-se uma conversa rápida com cinco pais que estavam acompanhando seus filhos no Parque.

Primeiramente é preciso dizer que o uso do Parque é diferente durante a semana e nos finais de semana, assim como no período de férias escolares e durante as aulas. Ao longo da semana há muitas áreas vazias e poucas crianças e as que circulam pela área geralmente estão acompanhadas de um adulto, pai, mãe ou ambos. Nos finais de semana há mais crianças e pais utilizando o Parque, em especial o parquinho infantil, a feirinha, a ciclofaixa e a pista de caminhada. No período de férias escolares (dezembro, janeiro e julho), é comum a brincadeira de pipa. O horário de verão também possibilita o uso prolongado do Parque por crianças. Durante o período de aulas o Parque fica mais vazio e apenas nos finais de semana e feriados é possível observar crianças.

A partir do gráfico 15 nota-se que as brincadeiras mais comuns no Parque Tiquatira durante o período de visitas foram andar de bicicleta, empinar pipa, jogar bola, brincar no parque infantil e andar de patins. Foram observadas outras práticas, como o uso de carros elétricos ou miniveículos motorizados, em que as crianças podem pilotar, assim como o triciclo utilizado, sobretudo por crianças menores, além do uso de um helicóptero de controle remoto.

Gráfico 15 - Brincadeiras observadas durante as visitas ao parque Tiquatira

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

No dia das crianças o Parque recebe atividades comemorativas voltadas ao público infantil e consequentemente teve mais crianças brincando, conforme a imagem 29. Na imagem 29 estão presentes crianças de várias idades acompanhadas de seus pais, fazendo uso de pula-pula, bicicleta, patinete, triciclo e patins, sendo identificados meninos e meninas jogando bola entre eles e com seus pais, e brincando de pega-pega.

Imagem 29 - Dia das crianças, Parque Tiquatira, 2013

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2013.

Em contrapartida a imagem 30 mostra que durante a semana há menos crianças no Parque, sendo identificados grupos de garotos empinando pipa e crianças brincando no parque infantil com a presença de adultos supervisionando suas ações.

Imagem 30 – Brincadeiras durante a semana, Parque Tiquatira, Jan/2014

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2014.

Empinar pipa é uma prática comum na Penha e no Cangaíba, principalmente no período de férias escolares. O parque infantil com seus brinquedos e tanque de areia torna-se uma atração para as crianças, meninos e meninas. Na imagem 31 é possível encontrar adultos e crianças no parquinho durante a semana, no cair da tarde.

Imagem 31 - Parquinho durante a semana, Parque Tiquatira, Jan/2014

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2014.

Mas é no final de semana que o Parque Tiquatira recebe mais frequentadores, entre eles crianças e seus responsáveis. Na comemoração do dia das crianças em outubro de 2014, retratada na imagem 32, havia muita gente circulando pela área da feira de artesanato. A frente nota-se crianças pulando corda, e ao fundo é possível visualizar o pula-pula e o escorregador inflável.

Imagem 32 - Dia das crianças, Parque Tiquatira, 2014

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2013.

Durante as observações no Parque foram estabelecidas pequenas conversas com alguns pais sobre o brincar das crianças na atualidade. Algumas falas mostraram preocupação dos adultos em relação aos perigos da rua, como por exemplo, a presença de carros e da criminalidade, e por estes motivos as crianças ficariam em casa utilizando os jogos eletrônicos. A seguir é possível acompanhar os relatos dos pais:

Nas férias vem ao parque com mais frequência, durante as aulas apenas no **final de semana**. Neste período ficam dentro de **casa**, pois a rua tem muitos carros e quando estão em casa brincam de *videogame*. (mãe anônima)

Brincam mais em **casa** por que na rua é perigoso, tem muitos carros e levo ao parque **quando posso**, inclusive estou de férias no momento e quando estão em casa brincam de *videogame* e com os brinquedos. (mãe anônima)

Ele fica em **casa** só no *videogame* e quando vem ao parque não sabe brincar ao ar livre, não sabe andar de bicicleta. Quando ele tem aula não dá tempo, mas quando está de **férias** consigo trazê-lo no parque. (mãe anônima)

Em casa ele fica no *videogame* por que não tem outras crianças da mesma idade para brincar. (pai anônimo)

Venho ao parque **de vez em quando**, só quando não tenho nada para fazer, mas minhas filhas preferem ficar no *shopping* e no computador. Na rua não dá para brincar devido ao movimento e os crimes, por isso acabam ficando dentro de **casa** no computador. Tem a questão de ser mulher e acabam sendo mais caseiras. (pai anônimo)

Ao que consta os pais têm consciência de que seus filhos utilizam com frequência aparelhos eletrônicos, porém justificam esta prática pela violência e a presença de automóveis nas ruas. Sabem que só conseguem levar os filhos ao parque quando têm tempo disponível ou quando os filhos estão de férias escolares. No passado os pais não precisavam se preocupar com o brincar das crianças ao ar livre, uma vez que a rua estava lá pronta para a apropriação das crianças de forma espontânea. Considerando os aspectos do espaço na atualidade, em que a rua foi privatizada pelos automóveis e há menos oportunidades de brincadeiras ao ar livre, pais precisam se responsabilizar pelo brincar de seus filhos. Mantê-los em casa por uma questão de segurança os afastará dos contatos e relações sociais que poderiam ser estabelecidos com outras crianças. O espaço da escola, por exemplo, poderia ser a única forma de interação entre as crianças, o que parece ser ainda muito restrita. As crianças que frequentam a ONG ainda conseguem ter mais oportunidades de interações sociais, mas o brincar livre ocorre apenas uma vez na semana na pracinha. Outras imagens foram realizadas na região sendo comum observar crianças brincando em rua sem saída ou com movimento de automóveis reduzido, e no quintal. A imagem 33 apresenta meninas brincando em uma rua sem saída.

Imagem 33 - Meninas brincando, Penha, 2014

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2014

Ao fundo da imagem 33 é possível identificar duas meninas brincando na rua sem saída no Distrito Penha. É comum vê-las neste local ao longo da semana. A imagem 34 apresenta crianças brincando nos intervalos de saída e entrada na escola.

Imagem 34 - Crianças brincando na saída da escola, Cangaíba, 2015

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2014

É comum observar nos períodos de entrada e saída da escola crianças brincando nas praças e parques próximas a instituição escolar acompanhada de seus pais ou parentes. Na imagem 34 foi possível captar meninos e meninas brincando com os equipamentos de ginástica na praça e sendo supervisionados pelos adultos. A imagem 35 representa uma cena comum no bairro: crianças brincando no quintal/garagem.

Imagem 35- Menino brincando na garagem, Cangaíba, 2015

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

O tipo de cena na imagem 35 é comum, uma vez que são impossibilitadas de brincar na rua, crianças fazem suas atividades nos quintais e nas garagens. O menino está chutando a bola contra a parede. Na imagem 36 há meninos brincando na rua no início da noite, entre 18h00 e 19h00 horas. De maneira geral é possível encontrar crianças nessa rua, uma vez que apresenta fluxo de carros reduzido comparado ao das outras vias.

Imagem 36 - Meninos brincando na rua, Cangaíba, 2015

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A partir das imagens anteriores foi possível notar que dependendo do local onde moram crianças têm mais ou menos possibilidade de utilizar o espaço público, como no caso da rua sem saída ou da rua em que passa poucos carros, além das brincadeiras na praça ao sair da escola. Para as ruas mais movimentadas, as crianças encontram no quintal a oportunidade de brincar. Outro aspecto identificado a partir das falas dos pais entrevistados no Parque Tiquatira e das ilustrações feitas pelos Distritos se refere à responsabilidade que os adultos deveriam ter em relação ao brincar das crianças na atualidade, pois muitas vezes as oportunidades de brincadeiras ao ar livre e no espaço público dependem de sua disponibilidade em acompanhar os filhos.

A análise do brincar no presente levantou informações sobre as brincadeiras no passado a partir da técnica de entrevistas temáticas em história oral juntamente com a análise por quadros-resumo. No que se refere às informações e características do brincar no presente, a seção apresentou a técnica de observação participante aplicada em uma escola, uma ONG e também no Parque Tiquatira. Além destas metodologias, foi necessário compreender como adultos encaram o brincar na atualidade, e para isto algumas conversas foram estabelecidas com pais durante o brincar de seus filhos no Parque, e também foi realizada uma entrevista com uma das mães na ONG. No geral a seção apresentou em quadros, tabelas, gráficos e imagens brincadeiras comuns no passado e no presente, dentro e fora da escola, dentro e fora da ONG, brinquedos, locais e companheiros (as) mais comuns para brincar no passado e no presente. Para compreender quais brincadeiras do passado permanecem no presente e que fatores podem ter influenciado transformações em brincadeiras infantis na Penha e no Cangaíba, o tópico seguinte tem como objetivo apresentar as comparações entre passado e presente, os cruzamentos com as teorias sobre brincar, cultura e espaço, trazendo os principais resultados da pesquisa e respondendo às hipóteses.

6 RESULTADOS

Após a apresentação e análise dos dados, esse tópico tem como objetivo apontar os principais resultados da pesquisa. Objetivos gerais e específicos serão discutidos novamente, verificando se os mesmos foram alcançados. Será apresentado também o número total de observações, entrevistas e atividades realizadas durante o período do estudo, depois serão discutidos os aspectos que surgiram ao longo da análise das entrevistas, assim como os cruzamentos feitos com a bibliografia confirmando o que já está na literatura, além dos principais resultados em relação às hipóteses levantadas.

O estudo sobre brincadeiras infantis no Município de São Paulo fez um levantamento de práticas desenvolvidas pelas crianças no passado e no presente identificando suas reminiscências na atualidade e verificando que fatores poderiam ter influenciado transformações do brincar das crianças através do tempo. Portanto, a pesquisa realizou-se no período de outubro de 2013 a fevereiro de 2015 e inclui:

- 78 dias de observação de crianças, sendo 43 na escola, 28 na ONG, seis no Parque Tiquatira e uma no ambiente familiar de uma criança.
- 13 entrevistas com idosos, uma entrevista com uma mãe;
- 340 crianças observadas, sendo que 105 delas participaram mais ativamente da pesquisa, estabelecendo conversas e fazendo atividades.
- Desenvolvimento de quatro atividades e elaboração de 212 desenhos pelas crianças.
- Identificação de 96 brincadeiras e 23 brinquedos do passado.
- Identificação de 125 brincadeiras e 55 brinquedos do presente.

Na sequência serão apresentados quadros comparativos entre brincadeiras, brinquedos, espaços e companheiros (as) de brincadeiras do passado e do presente nos Distritos da Penha e do Cangaíba, acompanhados dos resultados.

6.1 BRINCADEIRAS E BRINQUEDOS

O quadro 34 apresenta um comparativo de todas as brincadeiras do passado lembradas pelos idosos e todas as brincadeiras observadas e mencionadas na atualidade pelas crianças nos diferentes focos de estudo (escola, prédio, ONG e Parque Tiquatira).

Quadro 34 - Brincadeiras mais comuns na Penha e no Cangaíba no passado e no presente.

Continua

Nº	Passado	Presente	Reminiscências do passado no presente
1	Acusado	Adivinhar objetos	Amarelinha
2	Amarelinha	Alerta	Andar de bicicleta
3	Andar de bicicleta	Amarelinha	Bafo/figurinhas
4	Arapuca	Ameba	Balança caixão
5	Assustar	Andar de bicicleta	Balançar/balanço
6	Atirar com canudinho	Andar de olhos fechados	Barra manteiga
7	Bafo/figurinhas	Assustar pombas	Batata quente
8	Balança caixão	Avião de papel	Bola
9	Balançar/balanço	Babalu	Boneca
10	Balão	Balanço	Cabra cega/cobra-cega
11	Bandido e mocinho	Bambolê	Casinha
12	Baralho	Banco imobiliário	Cinema
13	Barra manteiga	Base quatro	Comidinha
14	Barraca	Batata quente	Contar histórias
15	Basquete	Bater nos meninos	Contar histórias de terror
16	Batata quente	Batom	Dama
17	Bilboquê	Bobinho	Dominó
18	Bolinha de gude	Bola	Esconde-esconde
19	Boneca	Boneca	Futebol
20	Botão	Boneco	Lenço atrás/lencinho branco
21	Cabra cega	Brincadeira da garrafa	Mãe da rua
22	Caçar passarinho	Brincadeira de robô	Palito
23	Canções	Cabana	Parque infantil
24	Carnaval	Cabo de guerra	Patinete
25	Carrinho de rolimã	Cabra-cega/cobra-cega	Pega-pegas/Pegador
26	Casinha	Cada macaco no seu galho	Pipa
27	Cavalo de pau	Card/bater figurinha	Pular corda
28	Chocar barcos	Carrinho	Queima/Queimada
29	Chocar bonde	Carrinho de controle remoto	Roda
30	Cinema	Carro elétrico	Velocímetro
31	Circo	Casa da árvore	
32	Comidinha	Casinha	
33	Contar histórias	Casinha de boneca	
34	Correr	Castelo	
35	Corrida de ovo na colher	Cavalinho (carregar criança)	
36	Corrida de sacos	Celular	
37	Coxo de areia	Cinema (personagens)	
38	Dama	Coca cola pet cola	
39	Dançar	Com arma de água	
40	Desenhos	Comidinha	
41	Dominó	Computador	
42	Empurrar pneu	Contar histórias de terror	
43	Enchente	Dama	
44	Esconde-esconde	Dança das cadeiras	
45	Estátua 1,2,3	Desfile de moda	
46	Estilingue	Detetive	
47	Festa Junina	Dominó	
48	Fogueira	Duro ou mole	
49	Futebol/bola	Elástico	

Quadro 34 - Brincadeiras mais comuns na Penha e no Cangaíba no passado e no presente.

Continuação

Nº	Passado	Presente
50	Gaiola	Elefantinho colorido
51	Gangorra	Escolinha
52	Gibi	Esconde-esconde
53	Gira-gira	Escorregador
54	Guerra de mamona	Escravos de Jó
55	Ioiô	Espião
56	Lenço atrás	Fazer lição
57	Mãe da rua	Fazer pulseira de elástico
58	Malha	Fui à China na
59	Mão na mula	Futebol
60	Marionete	Futebol (com garrafa plástica)
61	Nadar	Gato mia
62	Novelas de rádio	Girar (de mãos dadas)
63	Ordem	Imitação (animais)
64	Palha ou chumbo	Jogar bola (com as mãos)
65	Palito	Jogo da memória
66	Papelão	Juliana cara de banana
67	Parque de diversões	Leitura/ler
68	Parque infantil	Lencinho branco
69	Passar anel	Lutar/Lutinha
70	Passe	Mãe da rua
71	Passear	Mamãe e filhinha
72	Patinete	Maria Madalena
73	Pedrinhas	Mariana fez xixi na cama
74	Pega-pegar/Pegador	Miss universo
75	Perna de pau	Morto ou vivo
76	Pescar	Nunca três
77	Peteca	Padeiro
78	Pião	Palito
79	Pipa	Parque
80	Piquenique	Parque infantil/parquinho
81	Pular corda	Passa bandeira/ Rouba bandeira
82	Quadrado	Patinete
83	Que horas são	Patins
84	Queima/Queimada	Pega-pegar
85	Quente ou frio	Pega-pegar ajuda
86	Roda	Pega-pegar corrente
87	Roubar chapéu	Pega-pegar descarga
88	Roubar Frutas	Pega-pegar fruta
89	Saquinhas	Pega-pegar gelo
90	Seguir o mestre	Pega-pegar melecão
91	Subir em árvore	Pega-pegar vela
92	Taco	Pega-pegar vírus
93	Trampolim	Pega-pegar zumbi
94	Triângulo	Picachu
95	Trilha	Pipa
96	Velocímetro	Pique esconde
97		Polícia e ladrão
98		Popaye
99		Professora

Quadro 34 - Brincadeiras mais comuns na Penha e no Cangaíba no passado e no presente.

Conclusão

Nº	Presente
100	Pular corda
101	Pulos em fila
102	Queima
103	Restaurante
104	Rio sujo
105	Roda
106	Roupa de boneca
107	Se eu fosse um peixinho
108	<i>Skate</i>
109	Soco-soco bate-bate
110	<i>Stop (1)</i>
111	<i>Stop (2)</i>
112	<i>Tablet</i>
113	Tarado
114	Telefone sem fio
115	Tirar fotos com as amigas
116	Toca do coelho
117	Toca do rato
118	Trava língua
119	Triciclo
120	TV
121	Uno
122	<i>Videogame</i>
123	Vôlei
124	Xadrez
125	Xuxá

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

O quadro 34 apresentou nas três colunas **brincadeiras do passado, do presente e reminiscências**, incluindo também na primeira coluna à esquerda o total de atividades identificadas. A pesquisa conseguiu resgatar 96 brincadeiras do passado e identificar 125 atividades no presente. Pela impossibilidade de retornar ao passado para observar brincadeiras, o estudo dependeu de memórias dos idosos que conseguiram lembrar 96 atividades, e por isso há mais brincadeiras do presente. A partir das informações apresentadas no quadro 34 é possível compreender quais brincadeiras do passado permanecem até os tempos de hoje nos Distritos Municipais da Penha e do Cangaíba.

Na terceira coluna do quadro 34 é possível identificar **30 brincadeiras que permanecem até os dias atuais**, como, por exemplo, contar histórias de terror, jogar bafo/figurinhas, brincar de balança caixão, barra manteiga, batata quente, esconde-esconde, lenço atrás, mãe da rua, cabra cega/cobra-cega, pega-pega, pipa, pular corda, queimada, roda, boneca, casinha, jogar bola, futebol e palito. Nota-se que muitas destas brincadeiras são coletivas, isto é, dependem de outras crianças para acontecer. Houve algumas **adaptações** em termos de nomenclatura e regras, como por exemplo, o bafo para *card* e o lenço atrás para

lencinho branco; o pega-pega que possui diferentes maneiras de jogá-lo hoje; a brincadeira de pular corda no presente apresenta vários tipos de canções e formas de brincar e a amarelinha que não é mais pulada utilizando casca de banana ou pedras; na escola foi possível identificar meninos criando novas formas de brincar com a amarelinha, seja pulando num pé só ou com as mãos. Por conseguinte tem-se a **confirmação da primeira hipótese** dessa pesquisa: algumas brincadeiras se mantêm, mas receberam adaptações. Na sequência apresentam-se no quadro 35 as colunas sobre as brincadeiras incomuns no presente e as novas práticas.

Quadro 35 - Brincadeiras incomuns no presente e as novas práticas. Continua

Nº	Práticas incomuns no presente	Novas práticas em relação ao passado
1	Acusado	Alerta
2	Arapuca	Ameba
3	Atirar com canudinho	Babalu
4	Balão	Banco imobiliário
5	Barraca	Base quatro
6	Bilboquê	Bater nos meninos
7	Bolinha de gude	Batom
8	Botão	Bobinho
9	Caçar passarinho	Boneco
10	Carnaval	Brincadeira da garrafa
11	Carrinho de rolimã	Cada macaco no seu galho
12	Cavalo de pau	Carrinho de controle remoto
13	Chocar barcos	Carro elétrico
14	Chocar bonde	Celular
15	Circo	Coca cola pet cola
16	Coxo de areia	Com arma de água
17	Empurrar pneu	Computador
18	Estilingue	Detetive
19	Festa Junina	Duro ou mole
20	Gaiola	Elástico
21	Gibi	Elefantinho colorido
22	Guerra de mamona	Espião
23	Ioiô	Fazer pulseira de elástico
24	Malha	Fui à China na
25	Mão na mula	Gato mia
26	Marionete	Jogo da memória
27	Nadar	Juliana cara de banana
28	Novelas de rádio	Maria Madalena
29	Ordem	Mariana fez xixi na cama

Quadro 35 - Brincadeiras incomuns no presente e as novas práticas. Conclusão

Nº	Práticas incomuns no presente	Novas práticas em relação ao passado
30	Palha ou chumbo	Morto ou vivo
31	Passe	Nunca três
32	Pedrinhas	Padeiro
33	Perna de pau	Passa bandeira/ Rouba bandeira
34	Pescar	Patins
35	Peteca	Pega-pega ajuda
36	Pião	Pega-pega corrente
37	Que horas são	Pega-pega descarga
38	Quente ou frio	Pega-pega fruta
39	Roubar chapéu	Pega-pega gelo
40	Roubar Frutas	Pega-pega meleca
41	Saquinhos	Pega-pega vela
42	Taco	Pega-pega vírus
43	Triângulo	Pega-pega zumbi
44	Trilha	<i>Picachu</i>
45		Polícia e ladrão
46		<i>Popaye</i>
47		<i>Skate</i>
48		Soco-soco bate-bate
49		<i>Stop (1)</i>
50		<i>Stop (2)</i>
51		<i>Tablet</i>
52		Tarado
53		Tirar fotos com as amigas
54		Toca do coelho
55		Toca do rato
56		TV
57		Uno
58		<i>Videogame</i>
59		Xuxá

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Na primeira coluna estão disponíveis 44 **brincadeiras incomuns no presente**, isto é, que não foram identificadas na Penha e no Cangaíba hoje, como por exemplo, acusado, arapuca, atirar com o canudinho, botão, caçar passarinho, cavalo de pau, estilingue, empurrar pneu, gaiola, gibi, malha, mão na mula, marionete, ordem, palha ou chumbo, passe, pedrinhas, saquinhos, perna de pau, peteca, que horas são, quente ou frio, taco e trilha. Outras brincadeiras não são mais comuns hoje devido às transformações no espaço urbano da Cidade, como chocar barcos, coxo de areia, nadar e pescar pela ausência de rio, chocar bonde (pela inexistência de bondes) e roubar frutas (pela falta de propriedades rurais). Há brincadeiras menos comuns pelas modificações de hábitos culturais, como roubar chapéu, visitas ao circo, Carnaval, Festas Juninas, e soltar balão, sendo esta última proibida pelos riscos de incêndio. As novelas de rádio deixaram de ser uma atração, e os programas na televisão passaram a ser comuns. Brincadeiras que utilizam bilboquê, ioiô, pião, carrinho de rolimã e bolinha de gude foram mencionadas pelas crianças em alguns relatos, mas não foram

observadas na escola, na ONG e no Parque Tiquatira. A princípio as crianças conhecem estas brincadeiras, mas elas não fazem parte do seu cotidiano. Guerra de mamona não foi identificada no presente.

A segunda coluna do quadro 35 apresenta 59 brincadeiras que **não coincidem com as do passado**, como por exemplo, as variações de pega-pega, nunca três, gato mia, alerta, banco imobiliário, base quatro, bobinho, cada macaco no seu galho, detetive, espião, duro ou mole, elástico, elefantinho colorido, jogo da memória, morto ou vivo, passa bandeira ou rouba bandeira, polícia e ladrão, toca do coelho, toca do rato, *stop*, Uno, além das brincadeiras ritmadas como babalu, batom, tarado, fui à China na, Juliana, Maria Madalena, Mariana, Xuxá, padeiro, soco-soco bate-bate, *Picachu* e *Popaye*. A brincadeira de gato mia poderia ser uma adaptação do esconde-esconde, pois se trata da mesma atividade, porém feita em ambientes fechados e escuros, como o próprio espaço da casa. Atividades como bater nos meninos, tirar fotos com as amigas e fazer pulseira de elástico também foram citadas pelas crianças e observadas durante a pesquisa. Por fim têm-se brincadeiras que foram possíveis entre outras coisas, pelos avanços tecnológicos, tais como carrinho de controle remoto, carro elétrico, celular, computador, televisão, *tablet* e *videogame*. Outro aspecto que tem relação com o passado corresponde à influência de personagens da mídia em algumas brincadeiras, como por exemplo, o zumbi (pega-pega), *Picachu* e *Popaye* (brincadeira ritmada). No passado algumas brincadeiras tinham influência de personagens como Tarzan, *cowboys*, índios, bandidos e mocinhos. Nota-se que as palavras de origem estrangeira fazem parte de algumas brincadeiras na atualidade.

As teorias de Brougère (2008) sobre a cultura lúdica contemporânea apontam que “desenvolvem-se formas solitárias de jogos, na realidade interações sociais diferidas através de objetos portadores de ações e de significações” (p. 26), e que uma das características da atualidade é a multiplicação de brinquedos. Isto foi constatado nessa pesquisa pelo uso frequente de bonecos e de *videogames* pelas crianças. Para o autor, o uso de bonecos não é algo novo, porém a cultura lúdica contemporânea enriqueceu e aumentou a importância deste objeto. Segundo Brougère (2008) estes objetos seriam novas formas de brincadeiras, isto é, criam novas experiências lúdicas, sendo capazes de transformar ao invés de reduzir cultura lúdica.

No tocante à **questão de gênero**, por mais que algumas idosas conseguissem brincar de futebol e na rua com os meninos no passado, ainda assim as brincadeiras eram bem divididas, sendo que meninas faziam práticas de cunho doméstico (boneca, casinha e comidinha), e atividades com menos movimentação (passa anel, pedrinhas e saquinhos), além

de pular corda, enquanto que os meninos brincavam de mana mula e pipa. O pega-pega era uma brincadeira comum entre meninos e meninas, assim como outras práticas como mãe da rua, barra manteiga e queimada. No presente a divisão entre brincadeiras de meninos e meninas ainda é muito forte, e as brincadeiras que contribuem mais com esta separação são boneca, casinha, futebol e *card*. Não foi possível identificar nas observações e falas cotidianas das meninas brincadeira de pipa, carrinho, lutinha, ou mesmo o futebol. O *videogame*, a título de exemplo, é utilizado tanto por meninos quanto por meninas, porém foi citado com frequência pelos meninos. O exemplo do menino que chorou durante a brincadeira de lencinho branco porque seu pai a considera uma atividade de menina e o do garoto que não se identificou com o desenho da *Barbie* porque não tem personagens masculinos indicam que a questão de gênero precisa ser discutida e criticada para que estas diferenciações sejam reduzidas.

Após os resultados da relação de brincadeiras do passado e do presente, a seguir é possível conferir as comparações entre brinquedos. O quadro 36 exhibe um comparativo de todos os brinquedos do passado lembrados pelos idosos e todos os brinquedos observados e mencionados na atualidade pelas crianças nos diferentes focos de estudo (escola, prédio, ONG e Parque Tiquatira).

Quadro 36 - Brinquedos mais comuns na Penha e no Cangaíba no passado e no presente

Nº	Passado	Presente	Reminiscências do passado no presente
1	Armas	Arma de água	Arma
2	Barraca	Avião	Avião
3	Bicicleta	Aviãozinho de papel	Aviãozinho de papel
4	Bola	Balanço	Balanço
5	Bola de meia	Balão	Bicicleta
6	Bolinha de gude	Banco imobiliário	Bola
7	Boneca	Bicicleta	Bombinhas
8	Botão	Bola	Boneca
9	Capucheta	Bolhas de sabão	Cabana
10	Carrinho	Bombinhas	Carrinho
11	Carrinho de rolimã	Boneca	Corda
12	Corda	Boneco	Dama
13	Estilingue	Cabana	Dominó
14	Figurinha	Carrinho	Escorregador
15	Fogãozinho	Carrinho de controle remoto	Figurinha
16	Panelinha	Carro elétrico	Flor
17	Pedrinhas	Casinha da <i>Barbie</i>	Fogãozinho
18	Peteca	Castelo	Folhas
19	Pião	Castelo da <i>Barbie</i>	Frutinhas
20	Pipa	Castelo Lego	Palitos
21	Quadrado	Celular	Panelinha
22	Revolver	Computador/ <i>Notebook</i>	Parque infantil/Parquinho
23	Saquinhos	Corda	Patinete
24		Dama	Periquito
25		Dominó	Pipa
26		Elástico	Roupa de boneca
27		Escorregador	Tatu bola
28		Festa de aniversário	Triciclo
29		Figurinha	Utensílios

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A primeira coluna apresentam 23 brinquedos comuns no passado e 55 identificados no presente. Na terceira coluna do quadro 36 foi possível identificar **29 brinquedos que permanecem até os dias atuais**, como, por exemplo, arma (não mais de madeira), o aviãozinho de papel, o balanço e o escorregador, a bicicleta, o triciclo, o patinete, a bola (não mais de meia), as bombinhas, a boneca (não mais de pano) e suas roupas, o fogãozinho (não mais de tijolo), a panelinha (hoje de plástico), o carrinho (não mais de madeira), a corda, a dama, o dominó, os palitos (hoje de plástico), a figurinha, a pipa, além dos brinquedos “naturais”, tais como flor, folhas, frutinhas, e bichinhos (periquito e tatu bola). Sendo assim alguns brinquedos se mantêm, mas houve algumas adaptações em termos de materiais, sendo que hoje os brinquedos são produzidos por indústrias e adquiridos por meio do consumo. Na sequência apresenta-se o quadro 37 com brinquedos do passado incomuns no presente e novos brinquedos.

Quadro 37 – Brinquedos incomuns no presente e novos brinquedos

Nº	Brinquedos incomuns no presente	Novos brinquedos em relação ao passado
1	Barraca	Banco imobiliário
2	Bola de meia	Bolhas de sabão
3	Bolinha de gude	Boneco
4	Botão	Carrinho de controle remoto
5	Capucheta	Carro elétrico
6	Carrinho de rolimã	Casinha da <i>Barbie</i>
7	Estilingue	Castelo
8	Pedrinhas	Castelo da <i>Barbie</i>
9	Peteca	Castelo Lego
10	Pião	Celular
11	Quadrado	Computador/ <i>Notebook</i>
12	Saquinhos	Elástico
13		Festa de aniversário
14		Helicóptero de controle remoto
15		Jogo da memória
16		Livros com adesivos
17		Patins
18		Piscina
19		Pula-pula
20		Pulseiras de elástico
21		Relógio do <i>Ben 10</i>
22		<i>Skate</i>
23		Uno
24		<i>Videogame</i>

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Na primeira coluna estão disponíveis **12 brinquedos incomuns no presente**, isto é, que não foram identificadas na Penha e no Cangaíba hoje, como por exemplo, bolinha de gude, botão, carrinho de rolimã, estilingue, pedrinhas, saquinhos, peteca, pião, quadrado, capucheta, barraca e bola de meia. Nesse sentido haveria uma perda de brinquedos artesanais, ou seja, confeccionados pelas próprias crianças utilizando objetos do meio doméstico e da natureza, como madeira, meia, pedras, tecidos, arroz, galhos e jornal, devido à difusão e consumo de brinquedos prontos, sendo este fato mais uma transformação em relação ao passado.

Mesmo com a quantidade de brinquedos elaborados para crianças e não pelas crianças, foi observado no quadro 34 que existem **muitas brincadeiras que as crianças desenvolvem sem a presença de brinquedos, sendo que muitas delas são adaptações de brincadeiras do passado**. Além disso, foi visto que 29 brinquedos da atualidade são os mesmos do passado, sendo que a diferença está em seu material e a forma de aquisição. Isto poderia sugerir que produtos midiáticos não podem ser considerados fator determinante pelas transformações ocorridas no brincar, **confirmando a terceira hipótese** dessa pesquisa.

A segunda coluna apresenta **24 brinquedos novos em relação ao passado**, como por exemplo, a linha de bonecos para meninos, a casinha e castelo da *Barbie*, jogos como o banco

imobiliário, memória e Uno, os eletrônicos que abrangem tanto carrinhos e helicópteros de controle remoto a celulares, computadores, *videogames* e *tablets*, e outros como o *skate*, os patins e as pulseiras de elástico. Os brinquedos mais “artesanais” citados pelas crianças foram as bolhas de sabão, a corda e o elástico de roupa para fazer a brincadeira de pular elástico. O coxo de areia e do Clube Esportivo da Penha e a brincadeira de pular pau não foram citados, mas sim a piscina e o pula-pula. Sobre o balão citado por um menino da ONG, não ficou claro que tipo de objeto seria, portanto não se pode dizer que é uma reminiscência do passado.

No tocante à **questão de gênero**, no presente **meninas** brincam com boneca, corda, figurinha, balanço, cabana, escorregador, flor, e os utensílios domésticos, meninos de bola e boneco. Em relação ao passado a boneca é ainda um brinquedo muito comum entre as meninas da Penha e do Cangaíba, com a diferença de que não são mais as bonecas de pano, papel machê e porcelana, mas sim a *Barbie*, *Baby Alive* e *Monster High*. **Alguns brinquedos se repetem no grupo de meninos**, tais como a bola de futebol, o carrinho e a pipa, emergindo novos brinquedos como os bonecos e o *videogame*. Nota-se que ainda existem diferenças entre brinquedos de meninos e de meninas, que foram reconhecidas pelas próprias crianças.

Após a relação de brinquedos, a seguir serão apresentados os resultados sobre o espaço das brincadeiras.

6.2 ESPAÇOS E COMPANHIAS

O quadro 38 apresenta um comparativo dos espaços mais comuns para brincar no passado, lembrados pelos idosos, e os espaços observados e mencionados na atualidade pelas crianças nos diferentes focos de estudo (escola, prédio, ONG e Parque Tiquatira).

Quadro 38 - Espaços mais comuns na Penha e no Cangaíba no passado e no presente

Nº	Passado	Presente	Reminiscências de lugares no presente
1	Arredores	Armário de brinquedos	Balanço
2	Balanço	Balanço	Casa
3	Boca do leão	Calçada	Casa de parentes
4	Bosque do alemão	Casa	Casa de amigos (as)
5	Campos de futebol	Casa da prima	Cinema
6	Casa	Casa de amigos (as)	Parque Ecológico Tietê
7	Casa das amiguinhas	Casa de boneca	Parque infantil
8	Casa de parentes	Castelo	Parque Tiquatira
9	Centro da Penha	Cinema	Pesqueiro
10	Chácara do Chain	Escola	Portão de casa
11	Chácara dos Japoneses	Laje	Quintal
12	Cinema	No carro	Sítio
13	Circo	ONG	
14	Clube Esportivo da Penha	Parque	
15	Hortolândia	Parque Ecológico Tietê	
16	Jardim Piratininga/ Parque Ecológico Tietê	Parque infantil	
17	Parque de diversões	Parque Tiquatira	
18	Parque infantil	Pesqueiro	
19	Portão de casa	Portão de casa	
20	Quarteirão	Praça/Pracinha	
21	Quintal de casa	Praia	
22	Rio	Prédio	
23	Rua	Quadra	
24	Sítio	Quadra da rua	
25	Tiquatira	Quintal	
26	Várzea	Rua	
27		<i>Shopping</i>	
28		Sítio	

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A primeira e a segunda coluna apresentam 26 lugares que os idosos brincavam quando crianças, alguns com menor e maior frequência, já no presente foram citados 28. Com uma leitura rápida do quadro 38 pensa-se que não houve mudanças, mas elas existem como pode ser identificado nas outras colunas. **Na terceira coluna há 12 lugares que as crianças ainda brincam hoje**, como o balanço, a casa, a casa de amigos (as), a casa de parentes, o portão de casa, o quintal e o parque infantil, porém o cinema hoje é diferente do passado, pois se encontra dentro de *shoppings* que as crianças visitam acompanhadas de um adulto, assim como o Parque Ecológico e Parque Tiquatira. Nestes parques, que no passado eram áreas livres, as crianças podiam ir com suas turmas nadar e pescar, especialmente meninos. Para pescar as crianças da atualidade visitam pesqueiros e sítios. A seguir apresenta-se no quadro 39 lugares incomuns no presente e novos em relação ao passado.

Quadro 39 - Lugares incomuns no presente e novos em relação ao passado

Nº	Lugares incomuns no presente	Novos lugares em relação ao passado
1	Arredores	Armário de brinquedos
2	Boca do leão	Calçada
3	Bosque do alemão	Casa de boneca
4	Campos de futebol	Castelo
5	Centro da Penha	Escola
6	Chácara do Chain	Laje
7	Chácara dos Japoneses	No carro
8	Circo	ONG
9	Clube Esportivo da Penha	Parque
10	Hortolândia	Praça/Pracinha
11	Parque de diversões	Praia
12	Quarteirão	Prédio
13	Rio	Quadra
14	Rua	Quadra da rua
15	Várzea	<i>Shopping</i>

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

Na primeira coluna estão disponíveis **15 espaços incomuns no presente** que têm relação com as transformações urbanas nos Distritos Municipais pesquisados, isto é, não existem mais as várzeas, os bosques, as chácaras, os rios, os parques de diversões e circos itinerantes pelo Distrito da Penha e do Cangaíba. O Clube Esportivo ainda está presente na Penha, porém nenhuma das crianças pesquisadas fez menção a ele. Devido ao uso ampliado da rua pelos automóveis, os arredores das casas, que inclui o quarteirão e a própria rua não são mais utilizados pelas crianças como eram no passado. Todos estes fatores levam a **confirmação da segunda hipótese**, que transformações nos usos do espaço público constituem-se num dos principais fatores responsáveis pelo deslocamento de brincadeiras infantis do espaço público para o privado.

Na segunda coluna do quadro 39 foi possível notar que a rua foi substituída por locais fechados como o armário de brinquedos (dentro de casa), a casa de boneca (dentro de casa), a escola (Instituição), a ONG (Instituição), o prédio, a quadra (espaço pré-moldado), o *shopping* e até mesmo o carro. Em relação aos lugares abertos foi citada a praia, que as crianças vão esporadicamente, o parque e a pracinha, que frequentam acompanhadas por adultos. Lembrando que a pracinha é utilizada com o incentivo da ONG que inclui em sua programação a visita ao espaço às sextas-feiras. A calçada também é um novo lugar que algumas crianças podem brincar na atualidade. Os dados apontam que no passado as ruas eram muito mais utilizadas por pedestres, pois dificilmente circulava algum veículo, sendo que a transmissão de brincadeiras se dava em espaços públicos e abertos, de criança para criança. Em contrapartida, na atualidade as transmissões ocorrem em espaços internos, programados e pré-moldados.

Em relação à **questão de gênero**, aparentemente meninos e meninas têm as mesmas dificuldades de brincar no espaço público hoje, com exceção do relato de um pai no Parque Tiquatira, que informou que meninas são mais “caseiras”, e de algumas crianças da ONG que sentem falta de mais meninas na rua. Ressalta-se que alguns meninos podem utilizar a rua para brincar, porém este número foi reduzido se comparado ao passado. O parque infantil surgiu como o local preferido das meninas, e em segundo lugar a casa. Entre os meninos o espaço mais citado foi a casa. Percebe-se a importância que o parque infantil exerce sobre o lugar de brincadeiras das meninas da ONG e como a criação de oportunidades de visitas à pracinha podem proporcionar um ambiente lúdico diferente do que elas podem acessar e que talvez sejam nestes locais que as transmissões de brincadeiras aconteçam.

A experiência de observação com a menina “B” no prédio em que reside, complementada com o informativo presente em outro condomínio do Cangaíba, levantaram algumas dificuldades com as quais crianças precisam lidar neste tipo de ambiente, como por exemplo, a sensação de incômodo com as brincadeiras por parte de moradores e funcionários do condomínio, além de regras para o uso do espaço pelas crianças que incluem a proibição de bicicleta, patins e patinetes na quadra. Nesse sentido, por mais que as crianças tenham oportunidades de brincar com os amigos no espaço do condomínio, as regras de convivência dificultam a prática de algumas atividades limitando a experiência lúdica da criança.

Segundo Oliveira (2004), os condomínios mudam a cidade e neles as crianças brincam “intramuros, e não é permitida a coesão social e a livre associação de interesses” (p. 85). Dessa maneira ocorreria então um empobrecimento do convívio social entre as crianças. “Sem espaços coletivos em que as crianças possam reunir-se, prevalece o isolamento, os interesses e as ações individuais. As relações sociais tornam-se efêmeras, com um caráter de impessoalidade” (p. 86). Por isso a importância de existir espaços coletivos e oportunidades para que as crianças possam viver e compartilhar experiências com outros tipos de crianças, beneficiando aspectos tais como a solidariedade, o respeito ao próximo e a diferença.

Outro dado apreendido na ONG corresponde às características do lugar que as crianças moram e os desenhos feitos por elas representam a casa acompanhada do automóvel, sendo que apenas um deles inclui pessoas na rua. Uma dinâmica realizada com as crianças na ONG revelou que elas idealizam os condomínios fechados como um local apropriado para brincar, uma vez que oferecem uma estrutura completa de lazer. Na verdade os condomínios são diferentes entre si e as crianças desistiram deste tipo de moradia quando foram apresentadas a possível estrutura (não oferecia piscina) e regras sobre conduta social e uso dos espaços. Com

estas informações as crianças desistiram de morar no prédio argumentando que ele seria um ambiente muito “chato”.

Estes resultados confirmam o que está presente na discussão do trabalho de Oliveira (2004) no tocante ao que as crianças desejavam para o espaço da Cidade de São Paulo, desde o fechamento das ruas, a presença de parques e de mais amigos no espaço público, além da percepção de insegurança muito presente entre elas. Para esta autora há um risco de empobrecimento do convívio social entre as crianças, portanto é necessário existir espaços coletivos para que haja encontro. Além de espaços coletivos seria preciso que, em conjunto, se retomasse o sentido original da rua que se modificou desde o passado.

Após a relação dos espaços, a seguir serão apresentados os resultados sobre os parceiros de brincadeiras das crianças no passado e no presente. O quadro 40 apresenta um comparativo das companhias mais comuns de brincadeiras do passado lembradas pelos idosos e as companhias observadas e mencionadas na atualidade pelas crianças nos diferentes focos de estudo (escola, prédio, ONG e Parque Tiquatira).

Quadro 40 - Companhias mais comuns na Penha e no Cangaíba no passado e no presente

Nº	Passado	Presente	Reminiscências de companhias no presente	Companhias incomuns no presente	Novas companhias em relação ao passado
1	Familiares	Amigo imaginário	Familiares	Vizinhança	Amigos (as) da escola
2	Vizinhança	Amigos (as) da escola			Amigos (as) da ONG
3		Amigos (as) da ONG			Amigos (as) do prédio
4		Amigos (as) do prédio			
5		Familiares			
6		Mãe			
7		Pai			
		Só			

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A partir do quadro 40 nota-se que no passado as crianças possuíam vínculos sociais com seus vizinhos (as), porém a relação com a vizinhança e as turmas da rua era ainda mais forte do que com os parentes. No presente as crianças têm contato mais próximo com familiares e seus amigos das instituições que frequentam, assim como do condomínio residencial. Portanto em relação ao passado as crianças do presente brincam com os familiares, porém deixaram de manter contatos com a vizinhança, surgindo novas companhias nas instituições e nos condomínios em que habitam.

Sobre a relação com os adultos (pai e mãe), as informações não foram suficientes para dizer que no passado as crianças não brincavam com seus pais ou que não brincavam sozinhas. Na terceira seção dessa pesquisa “Brincadeira e (é) cultura”, os autores Carvalho e Pontes (2003) informaram que há dois tipos de transmissão cultural de brincadeiras: entre

parceiros de idades mais próximas (forma horizontal) e entre adultos e crianças (forma vertical). Para eles “a transmissão cultural é mais efetiva entre parceiros de idades mais próximas do que entre adultos e crianças” (p. 21). A consequência do tipo de transmissão vertical seria o possível desaparecimento de práticas culturais como brincadeiras transmitidas oralmente ou por observação. A partir dos dados seria possível pensar que na atualidade haveria uma transmissão vertical de brincadeiras da instituição à criança e do adulto à criança. A transmissão horizontal não ocorre mais entre a vizinhança e sim entre os amigos do condomínio e da escola, por exemplo. Diferente do passado, essa transmissão de brincadeiras não ocorre mais no ambiente da rua.

Em referência à **questão de gênero**, no passado havia uma separação marcante entre meninos e meninas nas brincadeiras, isto é, meninos e meninas não compartilhavam as mesmas brincadeiras, mas algumas atividades permitiam o seu contato, principalmente brincadeiras coletivas como “mãe da rua”, “pega-pega”, “queima”, entre outras. As crianças no passado tinham relações estabelecidas com a vizinhança, que tinham um papel importante no brincar, pois nestes grupos de meninas e meninos da rua que as brincadeiras eram transferidas de crianças para criança, das mais velhas às mais novas e entre as crianças. Para a menina na época era mais difícil brincar livremente na rua, primeiro pelo controle dos pais, por que isso não era bem visto, e por que muitas vezes elas tinham que ajudar com as tarefas da casa, incluindo cuidar dos irmãos mais novos. No presente os amigos da escola e da ONG possuem importância na vida dessas crianças, assim como os parentes. Nesse sentido a escola e a ONG teriam um papel importante no que se refere à transmissão de brincadeiras entre as crianças, parecendo substituir na atualidade o que a rua executou no passado.

Após reunir os quadros que compararam o passado com o presente em termos de brinquedos, brincadeiras, espaço e companhias, na sequência a pergunta que orientou a pesquisa será respondida.

6.3 RESPOSTA À PERGUNTA INICIAL DA PESQUISA

Para responder a pergunta inicial desse estudo **“Como é o brincar das crianças moradoras do Distrito da Penha e do Cangaíba hoje em relação ao passado? O que mudou? Por que mudou?”**, pode-se dizer que o brincar da criança hoje é diversificado com atividades que exigem movimento e grupos de crianças (pega-pega, esconde-esconde, cabra-cega, futebol), com brincadeiras mais solitárias (bonecas, bonecos, carrinhos, *videogame* e *tablet*, entre outras) e com brincadeiras ritmadas entre as meninas (xuxá, tarado, fui à China

na, entre outras). Há heranças de muitas brincadeiras do passado (boneca, casinha, comidinha, futebol, cabra-cega, pega-pega, corda, queimada, barra manteiga, pipa, entre outras), sendo que algumas foram adaptadas à realidade da criança hoje (bafo/*card*, pega-pega/variações de pega-pega, esconde-esconde/gato mia, lenço atrás/lencinho branco). As lulinhas entre meninos, brincadeiras de mamãe e filhinha, a imitação de personagens do cinema e as separações de gênero no brincar também são práticas que permaneceram.

De maneira geral houve poucas variações em termos de nomenclatura, regras e conteúdos das brincadeiras, e isto tem relação com as propostas de Brougère (2008), Caillois (1990), Carvalho e Pontes (2003), Huizinga (2005) e Kishimoto (2008) sobre o jogo como fenômeno e manifestação cultural. Conforme teorias de Brougère (2008) a cultura lúdica não é fixa, mas “um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas e espaciais” (p. 25). Para Caillois (1990) é notável a estabilidade dos jogos “Os impérios e as instituições desapareceram, os jogos ficam, com as mesmas regras e, por vezes, com as mesmas peças” (p. 101) e dessa maneira informou que as brincadeiras resistem a grandes mudanças na sociedade, evidenciando sua potência cultural. Da mesma forma que as brincadeiras podem resistir com o passar do tempo e às mudanças históricas, elas também podem ser mutáveis e adaptáveis, conforme observado nos Distritos da Penha e do Cangaíba. Além disso, tem-se como resultado que as crianças da área pesquisada produziram sua própria cultura lúdica, que muitas vezes se assemelha à cultura lúdica do passado, porém com adaptações que seriam coerentes a partir dos novos hábitos lúdicos e das condições espaciais, ou seja, a partir da cultura atual.

Brougère (2008) também citou esquemas de brincadeiras (regras vagas ou estruturas gerais imprecisas) que permitem algumas atividades de imitação e ficção (papai e mamãe e bandidos e mocinhos), e conteúdos mais precisos (aos personagens da mídia), que produzem jogos particulares em função do interesse da criança e da “moda”. Foi observado tanto no passado quanto no presente que a cultura compartilhada pela criança (contexto social familiar, conteúdos televisivos, do cinema e dos *videogames*) é transportada para sua cultura lúdica. Brincadeiras “universais” citadas por Carvalho e Pontes (2003) como pipa, cabana ou casinha foram identificadas tanto no passado quanto no presente, assim como foram encontradas também “especificidade das brincadeiras”, tais como chocar bonde no passado e o pega-pega zumbi na atualidade. As categorias do jogo propostas por Caillois (1990) presentes na maioria dos jogos e que são competição (*âgon*), sorte (*alea*), simulacro (*mimicry*) e vertigem (*ilnx*), também foram observadas tanto nas brincadeiras do passado quanto do presente.

Para responder sobre **o que mudou e porque mudou** nas brincadeiras infantis da Penha e do Cangaíba, na sequência serão apresentadas mudanças em relação ao passado e fatores de influência.

6.4 TRANSFORMAÇÕES EM BRINCADEIRAS INFANTIS E FATORES

O quadro 41 reúne mudanças no brincar do passado em relação ao presente e fatores de influência identificados.

Quadro 41 - Mudanças no brincar e fatores de influência

Principais mudanças	Fatores de influência
Perda da confecção de brinquedos pelas crianças. Consumo de brinquedos industrializados.	Indústria de brinquedos, sociedade de consumo, transformações tecnológicas.
Perda de algumas brincadeiras como chocar bonde, chocar barco, roubar frutas, roubar chapéu, nadar, pescar, Carnaval, Festas Juninas, circo. Ausência de práticas que utilizam bilboquê, ioiô, pião, carrinho de rolimã e bolinha de gude.	Transformações no espaço urbano da Cidade de São Paulo, modificações de hábitos culturais (Ex. Carnaval e Festas Juninas deixam de ser uma festa popular e de rua), indústria de brinquedos, sociedade de consumo, transformações tecnológicas.
Perda das interações sociais pelas brincadeiras no espaço público. Ausência dos grupos infantis de rua. Transmissão da cultura lúdica em ambientes fechados e privados, como residência, escola, ONG, entre outras.	Transformações no espaço urbano da Cidade de São Paulo, mudanças nos modos de vida (Ex. entrada das mães no mercado de trabalho, modificação no uso do espaço público, mudança do sentido atribuído à rua).

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

A partir das informações apontadas no quadro 41 foi possível identificar nas transformações de brincadeiras as influências da indústria de brinquedos, da sociedade de consumo, das inovações tecnológicas, do ingresso das mães no mercado de trabalho, das modificações de hábitos culturais e, sobretudo, das transformações no uso do espaço urbano e mudanças nos modos de vida das famílias. Na sequência há uma discussão sobre o conteúdo do quadro 41.

No tocante à **sociedade de consumidores**, Bauman (2008) sugeriu que os membros desse tipo de sociedade “são eles próprios mercadorias de consumo, e é a qualidade de ser uma mercadoria de consumo que os torna membros autênticos dessa sociedade” (p. 76). Nesse sentido, espera-se que homens e mulheres tornem-se disponíveis no mercado, competindo entre si na busca de seu valor de mercado. Para este autor consumir “significa investir na afiliação social de si próprio, o que, numa sociedade de consumidores, traduz-se em ‘vendabilidade’” (p. 75), como por exemplo, obtendo qualidades para as quais já existe uma demanda de mercado. É nesse tipo de sociedade que crianças de diversas origens culturais e camadas sociais fazem parte.

Para Brougère (2008), Kishimoto (2008), Maturana e Verden-Zöllner (2004) a **interação social** é um aspecto importante para a cultura lúdica. Um dos resultados da pesquisa apontou que a criança perdeu as interações sociais que desenvolvia no ambiente da rua. Os meninos e meninas observados hoje têm mais oportunidade de encontrar com outras crianças no ambiente escolar ou da ONG do que no ambiente da rua. Quando retornam para casa não conseguem estabelecer brincadeiras com a vizinhança, uma vez que as ruas estão ocupadas pelos automóveis e pelos perigos da cidade grande. De acordo com os autores citados no início do parágrafo, o brincar necessita de aprendizagem sendo possível no grupo infantil e desde as relações entre mãe e bebê. Contudo, acredita-se que a criança acima de tudo é capaz de resistir à dominação instaurada, assim como Brougère (2008) e Benjamin (2009) propôs em seu estudo sobre a ação e reação dela em função da significação pessoal sobre os objetos, e que mesmo na escola encontra meios próprios para desenvolver sua cultura lúdica, brincando seja de pega-pega ou de *card* (bafo) no recreio.

As crianças também vivem numa sociedade que reduziria a brincadeira ao consumo de **brinquedos industrializados**, como já dizia Benjamin (2009) “Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais.” (p. 92). Nesse sentido os brinquedos que surgiam da união da criatividade das crianças, com materiais e objetos domésticos e com a ajuda de crianças mais velhas, até mesmo de adultos, hoje são substituídos por brinquedos adquiridos em lojas, totalmente prontos e cada vez mais elaborados. Por mais que as crianças tenham diversos brinquedos semelhantes aos que eram do passado, quando questionadas sobre o que desejavam ganhar, produtos como os *tablets*, *videogames* e computadores eram as opções mais desejadas.

É certo que as **novas tecnologias** influenciam a cultura lúdica da criança, mas ainda assim tudo depende da interpretação da criança, conforme Brougère (2008). O que se modificou de fato foi a forma de se transmitir conteúdos e esquemas de brincadeiras, que antigamente se dava de forma oral dentro de uma faixa etária equivalente e agora tem ocorrido pela interferência dos meios de comunicação, mas ainda assim o autor assumiu a posição de que os modelos antigos não foram menos impositivos. Como exemplo, pode-se citar a experiência dos idosos entrevistados, os quais tiravam elementos dos filmes de faroeste do cinema para compor suas brincadeiras.

Como resultado, a **transmissão de cultura lúdica** no Distrito da Penha e do Cangaíba ocorria no espaço público da rua no passado, hoje é mais comum nos espaços privados. De

acordo com Kishimoto (2008), a circularidade de experiência lúdica é fruto de uma hibridação de culturas, por isso a diversidade cultural é importante para a cultura lúdica circular. A pesquisa indicou que no passado os processos de hibridação eram mais fortes e visíveis do que agora, pois as crianças podiam trocar experiências lúdicas na rua com meninos e meninas de culturas diferenciadas (japoneses, alemães, nordestinos, dentre outros grupos citados pelos idosos). Também foi identificado nas brincadeiras infantis do passado que eram aprendidas a partir de outras crianças, principalmente com as mais velhas acompanhando as ideias de Carvalho e Pontes (2003), que a transmissão das brincadeiras se dá no grupo de brinquedo, sem a interferência de um adulto, das crianças mais velhas para as mais novas. Em contrapartida crianças na atualidade convivem em espaços “seguros” e segregados, como a escola, a ONG e o condomínio fechado, possuindo talvez menos oportunidades de divulgar/aprender brincadeiras, comprometendo a transmissão de cultura lúdica para outras crianças e gerações futuras.

Os resultados indicam que não parece ser apenas uma questão de mudança no espaço, mas de modificações no **modo de vida** com a inserção da mulher no mercado de trabalho, redução do número de filhos, entre outros fatores, que estão interferindo nas brincadeiras infantis nos Distritos da Penha e do Cangaíba. Conversas com os pais no Tiquatira e a entrevista com a mãe na ONG apontaram que as ruas não oferecem segurança para as brincadeiras de seus filhos. Isto não significa que no passado as ruas eram seguras, pelo contrário, alguns idosos mencionaram algumas situações de perigo, tais como assédio, violência entre os grupos de crianças, e atropelamentos. A ausência de automóveis, aliada ao sentido de vizinhança e a presença de adultos por perto, inclusive as mães, eram fatores fundamentais para manter as crianças na rua, fazendo com que este espaço fosse melhor no passado do que hoje.

As crianças da Penha e do Cangaíba na atualidade têm menos oportunidade de se apropriarem do espaço de seu bairro, e este estaria perdendo sua importância na infância destas crianças, sendo um problema anunciado nas teorias de Oliveira (2004) e Seabra (2003). De acordo com estas autoras, o bairro teria importância no reconhecimento do espaço pelas pessoas desde a infância, sendo o primeiro local da cidade a ser conhecido e apropriado pelas crianças, fazendo parte de sua história. As **turmas** de crianças não conseguem mais oportunidades de explorar o seu “pedaço”, o que poderia reduzir o sentido de identidade com o lugar onde moram. Se para Jacobs (2009) “O principal atributo de um distrito urbano próspero é que as pessoas se sintam seguras e protegidas na rua em meio a tantos desconhecidos” (p. 30), então os Distritos Municipais da Penha e do Cangaíba não seriam

distritos urbanos prósperos. Se no passado as crianças estavam vivendo o processo de metropolização da Cidade de São Paulo citado por Langenbuch (1971), hoje elas estão vivendo o ápice da metropolização.

Dos fatores apontados por Carneiro (2010) que estariam dificultando a prática do brincar e o reconhecimento de uma cultura da infância, essa pesquisa conseguiu identificar na Penha e no Cangaíba não a falta de segurança, mas a sensação de insegurança que aflige pais e faz com que as crianças brinquem menos, sobretudo coletivamente; não a ausência de espaços públicos, mas o uso diferenciado destes espaços; falta de atenção não apenas das autoridades, mas também de pais e educadores para a criação de espaços públicos que possuam equipamentos e materiais adequados; além de consumo de brinquedos prontos e de aparelhos eletrônicos, e de falta de interesse sobre a cultura lúdica das crianças.

Os resultados até então confirmaram as três hipóteses dessa pesquisa, isto é, brincadeiras se mantêm, mas receberam algumas adaptações ao longo dos anos; transformações nos usos do espaço público constituem-se num dos principais fatores responsáveis pelo deslocamento de brincadeiras infantis do espaço público para o privado; produtos midiáticos não podem ser considerados o principal fator pelas transformações ocorridas nas brincadeiras infantis. Além disso, constatou-se que as mudanças no modo de vida das pessoas têm uma interferência ainda maior nas relações infantis no espaço público. Neste sentido, o que se percebe nos Distritos Penha e Cangaíba, da periferia da Cidade de São Paulo, são algumas brincadeiras tradicionais adaptadas ao contexto cultural atual com a ausência de brinquedos com sucata e poucas oportunidades de apropriação do espaço público para brincar, seja pelo fato de estarem numa instituição enquanto os pais trabalham, pela insegurança das ruas e pela ausência de adultos supervisionando a ação. A seguir apresentam-se todas as considerações finais sobre a pesquisa sobre brincadeiras realizada na Penha e no Cangaíba.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos não usufruem dessa identidade hereditária. São inúmeros e mutáveis. Revestem mil formas, diversamente repartidas, tal como as espécies vegetais, mas por serem infinitamente mais aclimatáveis, emigram e adaptam-se com uma rapidez e uma desenvoltura desconcertantes. Poucos são os que permanecem como exclusivos de uma determinada área de difusão (CAILLOIS, 1990, p. 101).

Para entender como é o brincar das crianças moradoras do Distrito da Penha e do Cangaíba hoje em relação ao passado, examinando o que mudou e por quê, essa pesquisa teve como **objetivo** principal identificar brincadeiras do passado para compreender quais delas permanecem no presente, verificando que fatores podem ter influenciado transformações em brincadeiras infantis nestas duas regiões. Conforme reflexão de Caillois (1990), os jogos são inúmeros, mutáveis e adaptam-se com rapidez e facilidade e este aspecto adaptativo foi identificado durante a pesquisa realizada entre 2013 e 2015 no Município de São Paulo. A título de exemplo, 30 brincadeiras e 29 brinquedos comuns no passado ainda estão vivos no presente, incluindo algumas adaptações em termos de regra, nomenclatura, aprendizado e materiais. No presente foram reunidas 59 práticas e 24 brinquedos diferentes em relação ao passado, que incluem atividades com aparelhos eletrônicos, tais como carrinho de controle remoto, *videogame*, computador, celular, *tablet* e televisão.

O levantamento de brinquedos e brincadeiras do passado e do presente, bem como onde ocorrem e com quem, possibilitou a confirmação das três **hipóteses** levantadas, ou seja, que algumas brincadeiras se mantêm, mas receberam adaptações, que transformações nos usos do espaço público constituem-se num dos principais fatores responsáveis pelo deslocamento de brincadeiras infantis do espaço público para o privado e que produtos midiáticos não podem ser considerados o principal fator pelas transformações ocorridas no brincar. Além da confirmação da hipótese, surge outro fator que estaria interferindo nas transformações de brincadeiras infantis com mais expressividade que as modificações no espaço urbano: mudanças no estilo de vida da população.

A **revisão bibliográfica** realizada para compreender aspectos sobre sociedade, infância, brincadeira, cultura e espaço levantou aspectos interessantes sobre os modos de vida, como por exemplo, o medo, a insegurança, e a negação da cidade por Bauman (2009), Caldeira (2003), Jacobs (2009) e Oliva (2004), a inexistência da vida de bairro por Mayol (1996) e Seabra (2003), a cultura como mercadoria e espetáculo por Debord (2005) e Lefebvre (1969), o individualismo e o consumo por Bauman (2008 e 2009), Carneiro (2010) e Oliveira (2004), além da desatenção dos direitos das crianças em relação ao brincar, ao lazer e

ao espaço público presentes na Constituição de 1988, no Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança de 1989 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Não menos importante, há também dados do censo de 2010 do IBGE apontando que há 33,0 % de mulheres responsáveis pelos domicílios no Brasil.

Não foram apenas estes aspectos que a pesquisa levantou. A segunda seção **“Brincadeira e infância”** versou sobre conceitos e problemas ligados à infância e à brincadeira, como por exemplo, o desaparecimento da infância sugerida por Postman (1999), a diferença entre protagonismo e ocultamento da criança informada por Borba (2005), as instituições que relacionam a criança como seres passivos em Carneiro (2010), a forma como a criança é interpretada pelo adulto conforme Mrech (2008), a crítica aos estudos que consideram o brincar como descarga de energia e preparação para a vida adulta em Huizinga (2005) e Maturana e Verden-Zöller (2004), a intenção civilizadora de alguns jogos a partir de Caillois (1990), a perda e a capacidade de produzir e reconhecer semelhanças em Benjamin (1994), a importância das interações sociais entre mães e filhos no brincar discutida por Maturana e Verden-Zöller (2004), e a pressão das mídias e dos pais sobre a escola e a crença de que o brincar é perda de tempo em Carneiro (2010) e Heaslip (2005).

Notou-se que o brincar é uma atividade que causa certo incômodo em algumas pessoas, fazendo parte de discursos pejorativos que o desvalorizam e desclassificam como atividade essencial da vida humana. Não foi possível compreender a origem deste tipo de pensamento em relação à brincadeira, sendo que a revisão teórica apontou aspectos ligados à preocupação com o tempo, à valorização do trabalho em detrimento do lazer, assim como a importância do consumo. Percebe-se que além da sensação de incômodo, há também uma emoção muito forte, presente nos discursos de alguns idosos sobre suas brincadeiras de infância. As lembranças não trouxeram apenas aspectos sobre a atividade em si, mas também de pessoas queridas, lugares que não existem mais, sensações, alegrias, tristezas, festividades e uma vida cotidiana específica daquele momento. Não foram apenas os idosos que falavam com emoção de suas brincadeiras, pois ao longo da pesquisa jovens e adultos sentiam prazer e entusiasmo quando falavam de suas brincadeiras. Entende-se que brincadeira é um fenômeno universal, importante para o aprendizado e expressão cultural da criança, mas que também é necessária na vida adulta como uma forma de reflexão sobre a falta de tempo, as cobranças e a seriedade do mundo.

Por outro lado, existiria uma forma de pensamento que considera apenas o brincar pelos efeitos positivos nas capacidades intelectuais, para que no futuro a criança se torne um adulto mais preparado para resolver problemas. Neste cenário não há espaço para a vivência

do brincar em si mesmo, como uma forma da criança compreender o mundo e se comunicar com ele, e, principalmente, por ser uma ação e uma experiência da criança. Num sentido oposto, Winnicott (1979) informou que a criança adquire experiência e evolui por intermédio das brincadeiras, e o brincar é a prova da capacidade criadora, ou melhor, da vivência humana, sendo um modo de vida, uma ação ou fazer, é também um jeito de estar no mundo, vivenciado com intensidade. Assim argumenta-se que o brincar não é algo inerente à criança, mas à vida humana nas suas diversas fases. Considera-se que ao mesmo tempo em que é prazerosa e divertida, a brincadeira também exige seriedade e concentração para alcançar um resultado, seja vencer, superar uma dificuldade, concluir o que está se propondo a fazer. No brincar há uma entrega da criança, que está inteira e presente na ação.

A terceira seção **“Brincadeira e (é) cultura”** abordou o brincar como manifestação cultural. Assim discutiu-se sobre a cultura como um fato comum a partir de Williams (1958), as estruturas ou motivações básicas da brincadeira e a transmissão cultural em Carvalho e Pontes (2003), nos códigos ou estruturas específicas no brincar e a cultura lúdica de acordo com Brougère (2008), o confronto e o culto na relação da criança com a cultura imposta pelo adulto, discutidos por Benjamin (2009), além dos conceitos sobre os corpos dóceis, a disciplina e a escola em Foucault (1999b) e Gramsci (1982). Assim, o brincar é uma manifestação cultural, representando os modos de vida de um povo. Por outro lado, Benjamin (2009) aponta que pelo brincar é possível romper com a cultura dominante, e, de acordo com as propostas da sociologia da infância, a criança não é um ser passivo. O problema é que a disciplina e a docilidade dos corpos, assim como afirma Foucault (1999b), são inseridas na vida das crianças reduzindo sua autonomia, sua espontaneidade e a sua forma de ver o mundo.

Essa pesquisa buscou ouvir as crianças sobre suas brincadeiras, o espaço da cidade e o que elas querem para as suas ruas. Compreende-se que meninos e meninas estão precisando de oportunidades para desenvolver suas brincadeiras em locais como os parques infantis, o Serviço Social do Comércio (SESC), a pista de *skate* e a “laje”. Desejam, ao invés dos carros, opções de brinquedos e de brincadeiras em suas ruas, além de amigos para brincar. Meninas sentem falta da companhia de outras meninas na rua. Portanto, o que estaria faltando no cotidiano da criança que reside na Penha e no Cangaíba é a “reapropriação” da rua para o aprendizado e transmissão das brincadeiras. Quanto mais próxima de outros grupos, maiores serão as possibilidades de brincadeiras e menores as escolhas por jogos eletrônicos e programas de televisão. É interessante notar como as brincadeiras infantis refletem direcionamentos da sociedade, e que retomar a rua como espaço do brincar para a criança seria retomá-la para toda a sociedade.

A quarta seção **“Brincadeira e (na) cidade”** levantou aspectos sobre o espaço e a relação dos habitantes com a cidade. Assim reuniu-se trabalhos como o de Legenbuch (1971) sobre o crescimento da Cidade de São Paulo e de seus subúrbios, Seabra (2003) a respeito da perda das relações de vizinhança e de uma vida de bairro, Bauman (2009) no que se refere às pessoas da primeira fila (elites globais, voltadas para o exterior) e da segunda fila (pessoas simples, valorizam o local) e do medo de misturar-se, Lévy e Lussault (2003) sobre a rua como local que associa funções de circulação e de relações sociais diversas, Oliveira (2004) em relação à rua como lugar de encontro e dos benefícios do espaço para a criança (sentidos, movimento, mente, brincar e criatividade), Jacobs (2009) sobre o contra censo na afirmação de que parques e *playgrounds* são locais “naturalmente adequados” para a criança e as ruas locais “naturalmente ruins”, Caldeira (2003) sobre os condomínios fechados que mudam o panorama da cidade e a qualidade das relações públicas, Oliva (2004) sobre o modelo automobilístico adotado na Cidade de São Paulo e uma cultura que nega os espaços públicos, e, por fim, projetos para a retomada da rua para as brincadeiras infantis, como rua de lazer, Semana Mundial do Brincar, Criança Fala e Camí Escolar.

Considera-se que, a partir das discussões apresentadas sobre a relação com o espaço é possível pensar em algumas possibilidades para as brincadeiras infantis coletivas no espaço público urbano dos Distritos da Penha e do Cangaíba, na Cidade de São Paulo, dentre elas a exigência de uma consciência coletiva sobre a importância e o direito das brincadeiras infantis no espaço público da rua, o envolvimento dos pais no debate sobre o tempo e espaço para as brincadeiras e seu respectivo valor, assim como a conscientização de que o espaço público pertence a todos e que é preciso “re-apropriar-se” dele. Jacobs (2009) já dizia sobre a responsabilidade pública das pessoas pelas outras e de uma lição de urbanidade.

Por mais que haja requalificação de áreas para a instalação de parques, praças e *playgrounds*, para que se tenha o uso contínuo destes locais é preciso que as pessoas acreditem na importância do brincar no espaço público. No passado, as mães eram em sua maioria donas de casa e executavam suas tarefas no lar, enquanto os filhos brincavam na rua e nas mediações. Sempre que fosse necessário, a mãe chamaria o filho ou daria um jeito de vigiar seu brincar, diferente da situação atual, cujos pais estão fora de casa e as crianças estão sujeitas a ficarem no interior de seus lares (casas e apartamentos) ou em espaços privados como escolas, creches e ONGs ao longo do dia. Por isso, antes de se pensar na requalificação de áreas para o lazer infantil, é preciso que exista em primeiro lugar o reconhecimento de que as brincadeiras coletivas no espaço público da rua são importantes para a criança e em segundo plano o engajamento da população para que o brincar na rua seja possível. Nota-se

que o problema ultrapassa o âmbito do espaço e permeia o cotidiano e o estilo de vida das famílias.

Sobre os condomínios fechados é necessário pensar sob três pontos de vista: primeiro de que maneira as crianças podem desenvolver suas brincadeiras convivendo com as regras destes condomínios, segundo por que muitos pais estão ignorando um espaço próprio para as brincadeiras de seus filhos, e terceiro em que limite os moradores desses condomínios percebem seu isolamento e as consequências para o restante da cidade. É preciso pensar em alternativas para que a criança possa exercer seus direitos que constam no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de circular pelos logradouros públicos com segurança, assim como o de brincar e de vivenciar sua cultura. Perante o Estatuto, a criança brasileira tem direito ao lazer, cultura, liberdade, convivência familiar e comunitária, respeito, dignidade, identidade, autonomia, valores, espaços, ir, vir, estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, expressar-se e opinar, brincar, praticar esportes e se divertir, aprender/difundir valores culturais, artísticos e históricos próprios, ter liberdade da criação e de acesso às fontes de cultura, recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer. Pensando em todos estes direitos, a partir dos resultados da pesquisa considera-se que a criança está sendo impedida de exercê-los. Logo, espera-se que cresça o número de projetos ligados ao brincar no espaço público, à diversificação dos lugares, ao retorno das primeiras funções da rua e da cidade (de contato, de encontro), para que a população se lembre de que a cidade está aí para ser descoberta e vivida.

A quinta seção “**A pesquisa**” reuniu as informações sobre o aporte metodológico que utilizou como base as entrevistas temáticas em história oral e a observação participante em etnografia. Alguns autores que contribuíram para compor a discussão sobre a metodologia aplicada nessa pesquisa foram Haguette (2013) e Lozano (1996) que citaram a interdisciplinaridade da história oral e a participação dos atores sociais, Bosi (1994) mencionando que a riqueza de brincadeiras do passado está nas lembranças de velhos, Alberti (2004) com as dicas técnicas presentes no manual de história oral, além de Halbwachs (2006) com a discussão sobre a memória coletiva.

Nessa perspectiva o estudo se apoiou em **metodologias** qualitativas de história oral e observação participante para identificar brincadeiras do passado e do presente. Por conseguinte foram realizadas 13 entrevistas com idosos que viveram sua infância na Penha e no Cangaíba no passado, sintetizando em quadros-resumo as suas lembranças e impressões de brincadeiras, brinquedos, espaço, companhia e modos de vida. Após o trabalho com os depoimentos dos idosos, foram realizadas observações e conversas com crianças moradoras

da Penha e do Cangaíba que frequentam uma escola de ensino fundamental e uma ONG. Além disso, foram feitas visitas ao parque Linear Tiquatira e também uma entrevista com uma mãe. Foram 78 dias de observação, 340 crianças observadas, 212 desenhos e quatro atividades de 2013 a 2015.

Os **resultados** apontam que existem reminiscências de brinquedos e brincadeiras do passado no presente, como pega-pega, bafo, boneca, casinha, comidinha, corda, figurinha, pipa, carrinho, esconde-esconde, lenço atrás e barra manteiga, sendo que alguns apresentam adaptações, a saber, variações de pega-pega (fruta, gelo, zumbi, entre outras), lenço atrás que é conhecido por lencinho branco, pular corda que apresenta diversos tipos de canções, bonecas e carrinhos industrializados. Surgem novas brincadeiras e brinquedos em relação ao passado, como por exemplo, as brincadeiras ritmadas ou de palmas, identificadas na ONG (xuxá, tarado, *picachu*, *popaye*, entre outras), assim como Uno, *stop*, polícia e ladrão, além das brincadeiras que envolvem os eletrônicos como celular, computador, *videogames* e *tablets*. Muitas das brincadeiras identificadas hoje são coletivas, isto é, podem ser realizadas em grupo, porém não foram identificadas na atualidade as turmas de crianças na rua. Um aspecto muito presente ainda são as diferenciações de brincadeiras “de menino” e “de menina”, como casinha, comidinha e boneca (meninas), carrinho, pipa e futebol entre meninos.

Vale relembrar também os desenhos feitos pelas crianças sobre uma rua legal para elas brincarem. No geral elas desejaram amigos, brincadeiras e jogos e presença de eletrônicos na rua. Meninos e meninas da Penha e do Cangaíba estão precisando de oportunidades para desenvolver suas brincadeiras em locais como parques infantis, SESC, pista de *skate*, “laje”, além do encontro e convívio com outras crianças. Para isso é preciso ampliar as oportunidades para que as crianças desenvolvam suas brincadeiras nos equipamentos de lazer presentes em seus Distritos de moradia. Para que haja mais crianças nas ruas é necessário desconstruir o sentido de rua como local de passagem ou de circulação de veículos e elevar sua função principal, de encontro e reunião. Pensar em incluir ruas de lazer nos finais de semana e feriados também poderia ser uma alternativa. Para isto crianças precisam contar com o apoio e cooperação dos adultos que podem ser a família, o poder público e a iniciativa privada.

A partir das informações apresentadas, entende-se que o brincar pode aparecer como forma de resistência na cidade a partir do momento que as pessoas exigirem tempo e espaço digno para tal atividade. A liberdade que reside no brincar seria a maneira de negar um sistema que reduz os espaços públicos, que modifica a cidade de acordo com interesses individuais das grandes empresas e instituições, um sistema que transforma o tempo da

criança numa rotina de obrigações (escolares e de trabalho), sem o aproveitamento das brincadeiras que também são importantes para a vida da criança. O tempo da brincadeira é o tempo da experiência, que exige um espaço para se concretizar, mas na atualidade não basta apenas ter o espaço, é preciso ter uma conscientização dos indivíduos na defesa deste tempo. Ocupar os espaços públicos como a rua para que as brincadeiras aconteçam seria uma maneira de resistir a um sistema perverso, que deu início a uma sociedade do consumo, que provocou uma aceleração da vida e que fortaleceu a doença do mundo contemporâneo: o individualismo. Individualismo este que seria alimentado pelo discurso do mercado imobiliário, que parece se utilizar da degradação e da violência para criar uma ideia de proteção da família, portanto, proteção da criança, que será encontrada apenas nos condomínios fechados e locais privados (guetos).

Com a tomada de consciência de que o espaço público pertence a todos, seria possível talvez uma ampliação das ruas de lazer na Penha e no Cangaíba, assim como no restante da Cidade de São Paulo. As iniciativas também devem partir da população, enquanto que o Estado se responsabilizaria por políticas públicas para facilitar estas ações. Talvez fosse um ponto de partida para refletir sobre o possível “resgate” de algumas vivências do bairro que foram marcadas por relações de pertencimento, coletividade e identidade, um pouco diferentes da atualidade. O interesse aqui não é identificar uma possível solução para esta problemática, mas pensar em possibilidades de mudança.

Seria preciso pensar numa cidade menos privatizada e mais pública, com espaços diversificados, com mais urbanidade, mais encontro. Sobre a justiça espacial, citada por Lévy (2014) (informação verbal)¹, é preciso que haja um planejamento urbano que inclua o ponto de vista das crianças sobre a cidade, pois, estando adequado para as crianças, estará para todos. É necessário também que haja oportunidade de espaço, tempo, companhia para fortalecer a transmissão de cultura lúdica. Sendo assim o Parque Tiquatira e as praças teriam um papel importante para as crianças moradoras da Penha e do Cangaíba, que compartilham cultura lúdica dos encontros no parquinho, empinando pipa ou andando de bicicleta nos finais de semana, assim como brincando na praça por intermédio da ONG.

A falta de acesso aos espaços públicos e comunitários interfere diretamente na transmissão de brincadeiras. Conforme Brougère (2008) e Kishimoto (2008) tanto a cultura lúdica como a cultura do brincar ou de infância são transmitidas apenas quando a criança já tem domínio sobre ela e depende de uma prática diária. Em seguida poderão ser transmitidas

¹ LÉVY, J. **Justiça espacial**: do conceito a prática. Palestra proferida na Pinacoteca do Estado de São Paulo em: 22 dez. 2014.

para as outras crianças, seja de forma oral ou visual. Sendo assim o brincar precisa de tempo e de espaço próprios e com diversidade. Sobre a circularidade das experiências lúdicas citada por Kishimoto (2008), compreende-se que é preciso que a criança tenha oportunidades de brincar e de divulgar suas brincadeiras, pois somente assim a cultura lúdica poderá ser transmitida para outras crianças e gerações futuras.

Na atualidade as crianças têm uma apropriação dos lugares diferente de como era no passado. De certa forma as mães incentivavam seus filhos a ficarem no quintal ou nas ruas, para manter a casa organizada. As famílias eram maiores, assim as crianças se reuniam com seus irmãos e vizinhos na rua. Na atualidade muitas crianças observadas são filhas únicas, integram famílias menores com poucos irmãos. Com a impossibilidade de brincar na rua devido à insegurança, o que lhes resta são as casas de parentes e as companhias da escola e do condomínio fechado. Ao que consta, no passado os meninos se apropriavam mais da rua do que as meninas e hoje ambos encontram as mesmas dificuldades. Para se apropriar do espaço público na atualidade a criança está muito mais dependente de adultos do que no passado.

Os idosos criticaram o brincar na atualidade, considerando que são brincadeiras “artificiais”, isto é, estão prontas para a criança, e chamaram atenção para os adultos no sentido de estarem “terceirizando” a educação, ou seja, a criança desde cedo é cuidada pela empregada, pela creche, pela escola, entre outras instituições. Criticaram a presença de automóveis nas ruas e a falta de interesse dos pais em levar seus filhos para um local mais livre como um parque, por exemplo, em que eles possam brincar a vontade. Mais do que uma visão saudosista, nostálgica e romântica dos Distritos da Penha das décadas de 1950 e 1960, é preciso questionar o que está dado no presente. Esta é a Cidade apropriada para viver da forma como está? Como é possível modificar esta Cidade para que se torne mais acolhedora, principalmente para as crianças? Até que ponto a população está disposta a lutar por uma cidade melhor? Os usos do espaço não deveriam expulsar ou segregar as pessoas.

Na sequência apresentam-se algumas dificuldades que o trabalho teve que lidar além de sugestões para futuras pesquisas e projetos.

7.1 LIMITES E SUGESTÕES

Foi necessário superar algumas **dificuldades** ao longo do estudo, como por exemplo, a impossibilidade de acompanhar crianças em seu ambiente familiar, a falta de interesse das instituições e dos pais no tema de pesquisa, a complicação de interagir com meninos no recreio e na ONG, o obstáculo de aproximação com algumas crianças e romper com a posição

de adulto autoritário, a falta de referências sobre o brincar no campo dos Estudos Culturais. Devido às dificuldades encontradas a pesquisa não conseguiu entender como é de fato o brincar das crianças em seu ambiente doméstico e familiar, e qual a opinião dos pais em relação ao brincar de seus filhos, sendo assim limitou-se em fazer as observações por intermédio de instituições e realizou apenas uma entrevista com a mãe de um menino.

Como **sugestões** para futuras pesquisas, talvez fosse importante estudar mais diretamente os conteúdos das brincadeiras para entender como discriminações são reproduzidas, contestadas ou superadas. Discutir mais a fundo as diferenciações de gênero que são reproduzidas em algumas práticas entre meninos e meninas. Importante compreender não apenas o conteúdo das brincadeiras, mas também dos produtos midiáticos que as crianças consomem, tais como brinquedos, jogos de *videogame*, livros e programas de televisão. São necessárias mais reflexões sobre a utilidade dos brinquedos eletrônicos entre o público infantil e de que maneira os pais acabam incentivando o consumo deles por conveniência e comodidade. Relacionar brincadeiras de crianças moradoras de condomínios fechados com aquelas que vivem em casas pode ser interessante, assim como identificar diferenças entre brincadeiras e brinquedos entre as diferentes camadas sociais. Compreender as transformações de brincadeiras e os incentivos que crianças receberam ao longo das gerações, como por exemplo, de avós, pais e filhos. Por fim, relacionar brincar e condições de vida das famílias, procurando entender como o tipo de profissão e instrução dos pais pode interferir no tempo livre e nas brincadeiras de seus filhos.

Conclui-se que mesmo na ausência de tempo e de companhia para fazer suas brincadeiras, as crianças que participaram da pesquisa encontram formas de brincar de acordo com suas possibilidades. Nota-se a importância que a escola e a ONG têm para fornecer oportunidades de encontros e trocas de brincadeiras entre as crianças, mas isto precisa ser ainda potencializado, incluindo atividades em ambientes externos à sala de aula. Sendo assim, é necessária atenção maior em relação às crianças que vivem nas grandes cidades, para que se criem oportunidades de brincadeiras no espaço público e que pais, educadores e autoridades se conscientizem da importância do brincar como atividade física, social e cultural e como um direito não apenas das crianças, mas da sociedade de modo geral. O brincar na condição de direito torna-se uma questão de luta política, sendo necessário refleti-lo como resistência e como possibilidade da criança exercer um papel mais ativo no mundo. Esse trabalho está também para um manifesto sobre o brincar na Penha e no Cangaíba, e em toda grande cidade, pelo direito da criança brincar e se socializar no espaço que é de todos, para todos.

REFERÊNCIAS¹

- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, T. **Indústria cultural e sociedade**. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. capítulo 1, p. 7-74.
- A INVENÇÃO DA INFÂNCIA. Liliana Zulzbach, Mônica Schmiedt. Brasil: M. Schmiedt produções, 2000. Publicado em 9 jul. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=etSx-5a9Sm4>>. Acesso em: 15 fev. 2015.
- ALBERTI, V. O início da pesquisa. In: **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. capítulo 4, p. 81-83.
- _____. Preparação de uma entrevista. In: **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. capítulo 5, p. 85-99.
- _____. Realização de uma entrevista. In: **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. capítulo 6, p. 101-126.
- _____. O processamento: passagem para a forma escrita. In: **Manual de história oral**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. capítulo 10, p. 173-228.
- ALBERTI, V. **Ouvir contar, textos em história oral**. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004. capítulo 1, p. 13-32.
- ALIANÇA PELA INFÂNCIA. **Quem somos**. São Paulo: SP. Disponível em: <<http://www.aliancapelainfancia.org.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.
- _____. **Semana mundial do brincar**: uma mobilização pelo tempo da infância. São Paulo: Aliança pela Infância, 2014. p. 18-62.
- ARIÈS, P. A descoberta da infância. In: ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006. capítulo 2, p. 17-31.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE BRINQUEDOTECAS. **Nossos objetivos e história**. São Paulo, SP. Disponível em: <http://brinquedoteca.net.br/?page_id=29>. Acesso em: 21 jan. 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. **Critério de Classificação Econômica Brasil 2015**. Disponível em: <<http://www.abep.org/novo/Content.aspx?ContentID=301b>>. Acesso em: 21 fev. 2015.
- ATLAS AMBIENTAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. **A Metrópole**: base geopolítico-administrativa. São Paulo, SP, 2002. 1 mapa, color. Escala 1:100.000. Disponível em: <<http://atlasambiental.prefeitura.sp.gov.br/mapas/102.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2015.
- BARCELONA (Cidade). Camí escolar. **Presentación**. Disponível em: <http://w110.bcn.cat/portal/site/CaminsEscolars/menuitem.32857fae0a20666e9f993720348a0c/?vgnnextoid=0000001019279242VgnV6CONT000000000000RCRD&lang=es_ES>. Acesso em: 13 mar. 2015.
- BAUMAN, Z. Sociedade de consumidores. In: BAUMAN, Z. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadorias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008. capítulo 2, p. 70-106.
- _____. Confiança e medo na cidade. In: BAUMAN, Z. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009. p.1-21.
- BENJAMIN, W. A doutrina das semelhanças. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 108-113.
- _____. Brinquedos e jogos. In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2009. capítulo 10, p. 95-102.

¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023 (2002).

_____. Experiência. In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2009. capítulo 2, p. 21-25.

_____. História cultural do brinquedo. In: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2ª ed. São Paulo: Duas Cidades, Ed. 34, 2009. capítulo 9, p. 89-94.

_____. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leska. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T. M (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. capítulo 3, p. 63-80.

_____. Brincadeira simbólica: imaginação e criatividade. In: BOMTEMPO, E.; GOING, L. C. **Felizes e brincalhões: uma reflexão sobre o lúdico na educação**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. capítulo 1, p. 21-35.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. 2005. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

BOSI, E. Bergson, ou a conservação do passado. In: BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p.43-70.

_____. Memória e socialização. In: BOSI, E. **Memória e Sociedade: Lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p.73-91.

BOURDIEU, P. Espaço social e espaço simbólico. In: BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. capítulo 1, p. 13-34.

_____. O novo capital. In: BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. capítulo 2, p. 35-52.

BUARQUE, C; MORAES, V. Gente humilde. [197-?]. Letra de música. Disponível em: <<http://letras.mus.br/chico-buarque/85972/>>. Acesso em: 18 de abr. 2015.

BUARQUE, C; SILVA, M. Doze anos. [197-?]. Letra de música. Disponível em: <<http://letras.mus.br/moreira-da-silva/393253/>>. Acesso em: 18 de abr. 2015.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Texto consolidado até a emenda constitucional n. 66 de 13 de julho de 2010. Art. 227. Capítulo VII, da família, da criança, do adolescente, do jovem e do idoso. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_13.07.2010/art_227_.shtm>. Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Estatuto da criança e do adolescente e legislação correlata: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 10ª ed. Brasília: Câmara dos deputados, Edições câmara, 2013, p. 11-32. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/discover?query=estatuto+da+crian%C3%A7a+e+do+adolescente&scope=%2F&submit=Buscar>> Acesso em: 03 abr. de 2014.

_____. Departamento Nacional de Trânsito. Frota nacional de dezembro de 2014. **Frota por Município**. Disponível em< <http://www.denatran.gov.br/frota2014.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

_____. Ministério do planejamento, organização e gestão. Atlas do censo demográfico 2010. **Mulheres responsáveis pelo domicílio**. Brasília, DF: IBGE, 2010, p. 182. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/>> Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. Ministério do planejamento, organização e gestão. Pesquisa nacional por amostra de domicílio: síntese de indicadores 2004. **Domicílio**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2005. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv5590.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

_____. Ministério do planejamento, organização e gestão. Pesquisa nacional por amostra de domicílio: síntese de indicadores 2008. **Domicílio**. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/sintese_pnad2008.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2015.

_____. Secretaria de direitos humanos. Resolução n. 163, de 13 de março de 2014. Dispõe sobre a abusividade do direcionamento de publicidade e de comunicação à criança e ao adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 abr. 2014. Seção 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=04/04/2014>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 19-32.

CAILLOIS, R. Definição. In: CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990. capítulo 1, p. 23-30.

_____. Classificação dos jogos. In: CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990. Capítulo 2, p. 31-58.

CALDEIRA, T. P. R. Enclaves fortificados: erguendo muros e criando uma nova ordem privada. In: **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34/Edusp, 2003. capítulo 7, p. 257-300.

_____. São Paulo: três padrões de segregação espacial. In: **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34/Edusp, 2003. capítulo 6, p. 211-255.

CANCLINI, N. G. Introdução à edição de 2001: as culturas híbridas em tempos de globalização. In: CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4 ed. São Paulo: Edusp, 2008, p. 19-38.

CARNEIRO, M. A. B. (Org.). Memória e patrimônio: a cultura da infância e o brincar. In: **Cócegas, cambalhotas e esconderijos: construindo cultura e criando vínculos**. São Paulo: Articulação Universidade escola, 2010. p. 13-34.

CARVALHO, A.M.; PONTES, F.A.R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. et al. **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca, o Brasil que brinca**. vol I. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003. capítulo 1, p. 15-29.

CASTELLS, M. O espaço de fluxos. In: CASTELLS, M. **Sociedade em rede**. 6ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2002. Capítulo 6, p. 467-521.

CERTEAU, M. Caminhadas pela cidade. In: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. v. 1, Petrópolis: Vozes, 1994. capítulo 7, p.169-191.

CEVASCO, M. E. O tema “cultura e sociedade”. In: CEVASCO, M. E. **Dez lições sobre estudos culturais**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9-26.

CONFERÊNCIA MUNICIPAL DOS DIREITOS HUMANOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 10, 2014, Cangaíba. **Relatório da conferência lúdica (Relatório)**. São Paulo: Solar, 2014. Disponível em:<<http://www.conferenciapermanente.org.br/index2.php>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

CLUBE ESPORTIVO DA PENHA. **Coxo de areia**. 2013 [194-?]. 1 Fotografia, preto e branco, 765 cm x 486 cm. 95,5 Kb. Formato JPEG.

CRIACIDADE. **Projetos**. São Paulo, SP, 2015. Disponível em:< <http://www.criacidade.com.br/projetos.html>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

CRIANÇA, A ALMA DO NEGÓCIO. Estela Renner, Marcos Nisti, Luana Lobo. Brasil: Maria Farinha Filmes, 2008. Publicado em 8 mar. 2013. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ur9lIf4RaZ4>>. Acesso em 15 fev. 2015.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 111-121.

DEBORD, G. A mercadoria como espetáculo. In: DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Lisboa: Edições Antipáticas, 2005. capítulo 2, p. 21-32.

_____. A negação e o consumo na cultura. In: DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Lisboa: Edições Antipáticas, 2005. capítulo 8, p. 129-148.

EAGLETON, T. Cultura em crise. In: EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora da Unesp, 2005. capítulo 2, p. 51-77.

EDER, D.; CORSARO, W. Ethnographic studies of children and youth: theoretical and ethical issues. **Journal of contemporary ethnographic studies**, v. 19, n. 5, p. 520-531, out. 1999.

FELIPE, J. Estudos Culturais, gênero e infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção. **Revista Textura**, Canoas, v.11, n. 19-20, p. 4-13, 2009. Disponível em: < <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/998/774>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

FERNANDES, F. As trocinhas do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Editora Anhambi S. A., 1961. capítulo 2, p. 153-255.

FIGUEIREDO, M.S. TOMAZETTI, E. M. Estudos culturais: relações entre mídia, infância e escola. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO, 2., 2006, Santa Maria. **Eixo temático cultura e alteridade**. Santa Maria: UFSM, 2006. p. 1-11. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/022e3.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 5ª ed. São Paulo: Loyola, 1999ª. p. 5-79.

_____. Os corpos dóceis. In: FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999b. capítulo 1, p. 117-142.

FRIEDMANN, A. Brincadeiras de roda. In: FRIEDMANN, A. **A arte de brincar**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. capítulo 6, p. 125-150.

GOOGLE MAPS. **Localização dos distritos municipais da Penha e do Cangaíba na região metropolitana da Cidade de São Paulo 2013**. Captura: 25. nov. 2013. 1 mapa, color. Disponível em: <https://maps.google.com.br/maps?q=mapa+do+canga%C3%ADba&ie=UTF-8&ei=n4-CUs37E63i4APm5IHwCQ&ved=0CAoQ_AUoAg>. Acesso em: 19 de jun. 2014.

_____. Parque Linear Engenheiro Werner Eugênio Zulauf, Tiquatira 2015. Captura: 20 jan. 2015. 1 mapa, color. Disponível em: < <https://www.google.com.br/maps/place/Av.+Governador+Carvalho+Pinto+-+Penha,+S%C3%A3o+Paulo+-+SP/@-23.5152653,-46.5316401,15.75z/data=!4m2!3m1!1s0x94ce5e355189e20b:0xa5e36a525db899a7?hl=en>>. Acesso em 20 jan. 2015.

GRAMSCI, A. A organização da cultura. In: GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização brasileira, 1982. capítulo 2, p. 115-157.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.57-99.

HALBWACHS, M. Memória individual e memória coletiva. In: HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2006. capítulo 1, p. 30-70.

HARVEY, D. O pós-modernismo na cidade: arquitetura e projeto urbano. In: HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992. capítulo 4, p. 69-96.

HEASLIP, P. Fazendo com que o brincar funcione em sala de aula. In: MOYLES, J.R. (Org.). **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. 1ª ed. Porto alegre: Penso, 2005. capítulo 8, p. 121-132.

HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005. capítulo 1, p. 3-31.

INSTITUTO ALANA. **Sobre nós**. São Paulo, SP. Disponível em: < <http://alana.org.br/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. **Projeto criança e consumo**. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<http://criancaconsumo.org.br/historia/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

INSTITUTO ALANA; RESPIRE CULTURA. **Slow kids**. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: < <http://alana.org.br/project/slow-kids/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

IPA BRASIL. **Sobre a IPA Brasil**. São Paulo, SP. Disponível em: < <http://www.ipabrasil.org/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

IPA INTERNACIONAL; IPA BRASIL. **Artigo 31 da Convenção dos Direitos da Criança**: o desenvolvimento infantil e o direito de brincar. São Paulo, SP, 2013. p. 5-7.

ISKANDARIAN, C. Ruas de lazer garantem a diversão e segurança aos moradores de São Paulo. G1, Brasil. Publicado em: 19 jul. 2009. Disponível em: < <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL1234768-5605,00.html>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

JACOBS, J. Os usos das calçadas: integrando as crianças. In: **Morte e vida de grandes cidades**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. capítulo 4, p. 81-96.

_____. Os usos dos parques de bairro. In: **Morte e vida de grandes cidades**. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. capítulo 5, p. 97-121.

KELLNER, D. Guerras entre teorias e estudos culturais. In: **A cultura da mídia – estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: EDUSC, 2001. capítulo 1, p. 25-64.

KISHIMOTO, T. M. **A cultura lúdica como parte da cultura da infância**. 2008. Website. Disponível em: <<http://www.labrimp.fe.usp.br/index.php?action=artigo&id=5>>. Acesso em: 11 fev. de 2015.

KOWARICK, L. Produção do espaço urbano e lutas sociais. In: KOWARICK, L. **Escritos urbanos**. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009. capítulo 1, p. 19-41.

LANGENBUCH, J. R. **A estruturação da Grande São Paulo**: estudo de geografia urbana. 1971. 354 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro, Universidade de Campinas. 1971.

LEE, J. H.; HUSTON, A. C. Educational televisual media effects. In: PALMER, E. L.; YOUNG, B. M. **The faces of televisual media**: teaching, violence selling to children. 2ª ed. New Jersey: LEA Mahwah, 2003. capítulo 5, p. 91-118.

LEFEBVRE, H. Alguns subsistemas. In: LEFEBVRE, H. **A vida quotidiana no mundo moderno**. Lisboa: Ulisseia, 1969. capítulo 4, p. 139-152.

LÉVY, J. O contato e o afastamento. In: LÉVY, J. **Le tournant géographique: penser l' espace pour lire le monde**. Paris: Belin, 1999. capítulo 1, p. 13-24.

LÉVY, J; LUSSAULT, M. Espace. In: LÉVY, J.; LUSSAULT, M. (Orgs.). **Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés**. Paris: Belin, 2003. p. 325-333.

LOZANO, J. E. A. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, M. M.; AMADO, J. (Coord.). **Usos & abusos da história oral**. 8ª edição. Rio de Janeiro: FGV, 2006. capítulo 2, p. 15-25.

MARCILIO, D. S. **Rua Betari**. 2013. 1 Fotografia, color., 2048 cm x 1536 cm. 1,27 Mb. Formato JPEG.

_____. **Amarelinha no pátio**. 2014. 1 Fotografia, color., 696 cm x 408 cm. 96,4 Kb. Formato JPEG.

_____. **Brincadeira de comidinha**. 2014. 1 Fotografia, color., 620 cm x 233 cm. 82,5 Kb. Formato JPEG.

_____. **Brincadeira durante a semana [1]**. 2014. 1 Fotografia, color., 2048 cm x 1536 cm. 1,32 Mb. Formato JPEG.

_____. **Brincadeira durante a semana [2]**. 2014. 1 Fotografia, color., 2048 cm x 1536 cm. 1,29 Mb. Formato JPEG.

_____. **Crianças brincando na saída da escola**. 2015. 1 Fotografia, color., 1071 cm x 544 cm. 268 Kb. Formato JPEG.

_____. **Dia das crianças [1]**. 2013. 1 Fotografia, color., 2048 cm x 1536 cm. 1,28 Mb. Formato JPEG.

_____. **Dia das crianças [2]**. 2013. 1 Fotografia, color., 1536 cm x 2048 cm. 1,34 Mb. Formato JPEG.

_____. **Dia das crianças [3]**. 2013. 1 Fotografia, color., 2048 cm x 1536 cm. 1,18 Mb. Formato JPEG.

_____. **Dia das crianças [4]**. 2013. 1 Fotografia, color., 2048 cm x 1536 cm. 1,41 Mb. Formato JPEG.

_____. **Dia das crianças**. 2014. 1 Fotografia, color., 2048 cm x 1536 cm. 1,32 Mb. Formato JPEG.

_____. **Meninas brincando**. 2014. 1 Fotografia, color., 1148 cm x 521 cm. 165 Kb. Formato JPEG.

_____. **Menino brincando na garagem**. 2015. 1 Fotografia, color., 1134 cm x 521 cm. 165 Kb. Formato JPEG.

_____. **Meninos brincando na rua**. 2015. 1 Fotografia, color., 1141 cm x 546 cm. 145 Kb. Formato JPEG.

_____. **Meninos tirando jockey pow**. 2013. 1 Fotografia, color., 329 cm x 194 cm. 68, 8 Kb. Formato JPEG.

_____. **Parquinho durante a semana**. 2014. 1 Fotografia, color., 2048 cm x 1536 cm. 1,29 Mb. Formato JPEG.

_____. **Pracinha**. 2014. 1 Fotografia, color., 2560 cm x 1920cm. 3,2 Mb. Formato JPEG.

_____. **Pracinha**. 2015. 1 Fotografia, color., 2560 cm x 1920cm. 2,91 Mb. Formato JPEG.

MARTIN LORENZ & CIA LTDA. São Paulo: projeção hiperboloid com rêde kilométrica. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952. 1 mapa, color. Escala: 1: 25000 - 1: 40000. IGC, acervo do tombo.

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. Brincar: o caminho desdenhado. In: MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. 3ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2004. capítulo 3, p. 217-246.

MAYOL, P. O bairro. In: CERTEAU, M.; GIARD, L.; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996. capítulo 1, p. 37-45.

MEMORIAL DA PENHA DE FRANÇA. **Rua Betari**. 1950. 1 Fotografia, preto e branco, 1416 cm x 936 cm. 254 Kb. Formato JPEG.

_____. **Balão na Rua Betari**. 1950. 1 Fotografia, preto e branco, 2080 cm x 1388 cm. 501 Kb. Formato JPEG.

_____. **Coxo de areia**. 1947. 1 Fotografia, preto e branco, 1014 cm x 930 cm. 200 Kb. Formato JPEG.

_____. **Crianças na rua**. 1950. 1 Fotografia, preto e branco, 1408 cm x 964 cm. 294 Kb. Formato JPEG.

MICHAELIS DICIONÁRIO ESCOLAR: LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2008. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em 22 jan. 2015.

MORGADO, J. Brincar é a atividade mais séria que as crianças fazem. **Público**, Portugal. Publicado em: 14 mai. de 2014. Disponível em: <<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/brincar-e-a-atividade-mais-seria-que-as-criancas-fazem-1635872>>. Acesso em: 21 de jan. 2015.

MOVIMENTO INFÂNCIA LIVRE DE CONSUMISMO. **O milc**. São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <<http://milc.net.br/o-milc/>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

MRECH, L. M. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, T.M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. 1ª ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008. p. 155-172.

OLIVA, J. T. **A cidade sob quadro rodas**: o automóvel particular como elemento constitutivo e constituidor da cidade de São Paulo, o espaço geográfico como componente social. 2004. 356 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, C. O espaço da criança. In: OLIVEIRA, C. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo: Aleph, 2004. capítulo 1, p. 19-58.

_____. A criança no espaço. In: OLIVEIRA, C. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo: Aleph, 2004. capítulo 2, p. 67-133.

_____. A cidade e a criança. In: OLIVEIRA, C. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo: Aleph, 2004. capítulo 3, p. 145-166.

PONCIANO, L. **Bairros Paulistanos de A a Z**. São Paulo: SENAC, 2001. p. 44-163.

POSTMAN, N. Quando não havia crianças. In: POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. capítulo 1, p. 17-33.

_____. O princípio do fim. In: POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. capítulo 5, p. 81-94.

_____. A criança em extinção. In: POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999. capítulo 8, p. 134-156.

SÃO PAULO (Cidade). Decreto no 55.684, de 12 de novembro de 2014. Confere nova regulamentação à lei no 12.264, de 11 de dezembro de 1996 sobre a implantação de áreas de lazer em vias públicas. Diário Oficial da Cidade de São Paulo, São Paulo, SP, 13 nov. 2014. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/DO/GatewayPDF.aspx?link=/2014/diario%20oficial%20cidade%20de%20sao%20paulo/novembro/13/pag_0001_54965URVATN74eEQCQCHF3AQE6I.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2015.

_____. Secretaria Municipal de Coordenação das Subprefeituras. **Dados demográficos dos Distritos pertencentes às subprefeituras 2010**. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758> Acesso em: 19 de jun. 2014.

_____. Secretaria Municipal de Esportes, lazer e recreação [200-?]. **Programa Ludicidade**. Disponível em: <<http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/esportes/ludicidade/index.php?p=5930>>. Acesso em: 03 mar. 2015.

SCARRER, E.; COMSTOCK, G. Entertainment televisual media: content patterns and themes. In: PALMER, E. L.; YOUNG, B. M. **The faces of televisual media**: teaching, violence selling to children. 2ª ed. New Jersey: LEA Mahwah, 2003.

SEABRA, O. **Urbanização e fragmentação:** cotidiano e vida de bairro na metamorfose da cidade em metrópole, a partir das transformações do Bairro do Limão. 2003. 58 f. Concurso (Professor livre-docente) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

TARJA BRANCA. Cacau Rhoden, Estela Renner, Marcos Nisti, Luana Lobo. São Paulo e Rio de Janeiro: Maria Farinha Filmes, 2014. Documentário assistido no cinema.

TERRITÓRIO DO BRINCAR (Brasil). **O projeto.** Disponível em:< <http://territoriodobrincar.com.br/o-projeto/> > Acesso em: 21 jan. de 2015.

UNICEF BRASIL. **Quem somos.** Disponível em:<<http://www.unicef.org/brazil/pt/faq.html>>. Acesso em: 03 de abr. de 2014.

VYGOTSKY, L.S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 1ª ed. São Paulo: Martins fontes, 1984. capítulo 7, p. 105-118.

WHYTE, W.F. Sobre a evolução de sociedade de esquina. In: WHYTE, W.F. **Sociedade de esquina:** a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005. anexo A, p. 283-363.

WINNICOTT, D. W. Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago editora, 1975. capítulo 1, p. 13-43.

_____. A localização da experiência cultural. In: WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago editora, 1975. capítulo 7, p. 133-144.

_____. Por que as crianças brincam. In: WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. capítulo 22, p. 161-165.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA IDOSOS

- Primeira parte: Perfil socioeconômico
 - Origem (nascimento, cidade).
 - Origem dos pais
 - Escolaridade dos pais
 - Profissão dos pais
 - Moradia (aluguel, própria, tipo de moradia)
 - Automóvel
 - Escolaridade do narrador
- Segunda parte: Brincadeiras de infância
 - Fale-me da sua infância.
 - Do que você mais gostava de brincar quando criança?
 - Quais eram as brincadeiras mais comuns?
 - Falem-me das brincadeiras coletivas praticadas quando crianças. Quais as mais comuns? Descreva-as.
 - Havia jogos? Como eles eram? Quais as regras? Descreva-os.
 - O senhor (a) se lembra das músicas, canções?
 - Quem ensinou essas brincadeiras e jogos ao senhor (a)? Como aprendia essas brincadeiras?
 - Qual era a sua rotina diária e em que momento era possível/permitido brincar?
 - Qual era a rotina semanal?
 - Fale-me da sua rotina nos finais de semana e nas férias escolares.
 - Qual o espaço mais comum para desenvolver esses tipos de brincadeiras?
 - Como era o brincar dentro da escola? E dentro de casa? E fora de casa (rua, parques, praças etc.)?
 - Tinha muitos brinquedos? Gostava de brincar com eles? Como eles eram adquiridos?
 - Utilizavam algum tipo de brinquedo para desenvolver essas brincadeiras coletivas?
 - Como acabou adquirindo esses brinquedos?
 - Qual era a sua relação, quando criança, com aparelhos eletrônicos: televisão e rádio?
 - Quais eram os programas prediletos?
 - Costumava ler? Que tipo de leituras?
 - Costumava ir a Igreja?

APÊNDICE B - FICHA DE ENTREVISTA

FICHA DE ENTREVISTA

NOME DO ENTREVISTADO: _____

ENTREVISTADOR: **Daniela Signorini Marcilio**

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

TELEFONES: Residencial () _____ - _____ , Celular () _____ - _____

E-mail: _____

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA:

DATA E HORÁRIO DA(S) GRAVAÇÃO(ÕES):

DURAÇÃO:

LOCAL EM QUE OCORREU(RAM) A(S) GRAVAÇÃO(ÕES):

CONTATOS PRÉ-ENTREVISTA:

QUEM INDICOU O ENTREVISTADO:

OBSERVAÇÕES:

APÊNDICE C - CARTA DE CESSÃO DE ENTREVISTA IDOSOS

São Paulo, de de 20

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____,
autorizo que minha entrevista gravada em / / seja arquivada na Escola de Artes,
Ciências e Humanidades da USP e que uma cópia da mesma fique sob os cuidados de Daniela
Signorini Marcilio, em formato gravado e escrito.

Autorizo também que minha entrevista seja utilizada para fins de publicação, por Daniela
Signorini Marcilio.

Esta autorização exime meus descendentes dos direitos sobre a entrevista.

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE D - BRINCADEIRAS E CANÇÕES DO PASSADO

- Brincadeiras:

- Pular pau: a atividade era praticada por uma menina sendo semelhante a uma brincadeira de obstáculos. O objetivo era pular sem cair no perímetro entre um pau e outro.

A gente punha um pau aqui e outro ali, que nem trapézio, obstáculos. Depois aumentava a distância entre um pau e outro. (Entrevistada B)

- Pular corda: era praticado por meninas e já tinha a opção foguinho, que geralmente é a etapa da brincadeira mais difícil, em que a velocidade aumenta e as meninas precisam ser rápidas para conseguir pular.

Pulava corda de uma, corda de duas e o foguinho. (Entrevistada B)

- Futebol de botão: era realizado dentro de casa e era improvisado na mesa da cozinha, sendo que os botões eram das roupas e a bolinha de alumínio.

Quatro de um lado, quatro de outro. Tem a bolinha que a gente fazia de papel alumínio. (Entrevistada B)

- Mula na mula: era uma brincadeira muito comum entre os meninos e tem a participação de dez a 11 pessoas. Esta entrevistada faz menção à “mana na mula”, assim como chamava, porém há outras variações de nomes como “Mana mula”, “Uma na mula”, dentre outras. Um menino fica de cócoras enquanto ou outros em fila o pulam-no. Aquele que não conseguir pular, se desequilibrar ou encostar-se ao garoto agachado entrará em seu lugar.

A pessoa ficava assim de cócoras e a outra passava por cima lá do outro lado e brincavam-se dez, 11 pessoas. (Entrevistada B)

Observa-se outra explicação:

Você fica abaixado assim o outro vem e pula, põe a mão e salta. Se errar você passa a ser o que fica abaixado. Cada vez que você pula tem uma frase que você tem que dizer “uma na mula, duas na mula, três relou” [riso], “quatro de finco”... um negócio assim. Seis... como é? “Seis palacheta” e dava um tapa. Sete não sei o que. Nem lembro mais né. É querer muito né?! (Entrevistado G)

Nota-se que o salto é acompanhado de uma fala ou música, na qual indica os gestos que os meninos devem fazer enquanto pulam o garoto agachado.

- Pegar balão: a Entrevistada B fala um pouco sobre este jogo de pegar balão, muito comum nas Festas Juninas. Nota-se a importância da proximidade da mãe que controlava a atividade, incluindo a distância e o tempo da brincadeira.

Crianças soltavam balão, mas também saiam nas ruas para pegar. Era sempre no “pedaço” e a mãe incentivava pegar os balões. Quando ela assoviava, as crianças tinham que voltar para casa. (Entrevistada B)

- Caveira de mamão: era elaborada com uma abóbora e velas, materiais de fácil acesso na época. Esta entrevistada citou a brincadeira ou o jogo de assustar, que, como foi visto anteriormente, era muito comum entre as crianças no passado. A “Caveira de mamão” era um objeto criado pelas crianças para assustar os adultos que passavam pelas ruas.

Era escuro, muito escuro. Não existia luz de forma alguma. Então a gente pegava as abóboras punha vela e ficava na rua um do lado, um do outro e via os adultos passar e assustar. (Entrevistada C)

- Carro de boi (brinquedo): este carro de boi na verdade é um brinquedo que foi citado pela entrevistada como se fosse um jogo. Ela contou como este brinquedo era construído pelas crianças, neste caso com abóbora e bambu.

Cortava a abóbora e fazia a rodinha com as casquinhas mesmo. O eixo de pau, de bambuzinho. (Entrevistada C)

- Amarelinha: era feita na rua de terra e com uma casca de banana marcando as casas que deveriam ser puladas.

O tijolo risca. Era amarelo. A casca de banana que gruda na terra usava no lugar da pedra. (Entrevistada C)

- Saquinhos: o jogo dos saquinhos ou pedrinhas era muito comum entre as meninas da Penha e do Cangaíba, e nesta fala a entrevistada explicou como os saquinhos eram feitos. Este jogo na verdade exige muita habilidade manual, pois se trata de cinco pedrinhas ou saquinhos, que as crianças precisam jogar para o alto e recolher rapidamente com uma das mãos. Não se pode deixar escapar nenhuma pedra ou saquinho e eles são jogados na ordem. Primeiro começa com dois, depois com três, depois quatro e por fim cinco. Neste caso a entrevistada utilizava sete saquinhos, porém em outros discursos a quantidade citada foi cinco. Interessante que se trata de um brinquedo simples, rústico, feito com elementos da natureza e com o apoio de um adulto, neste caso a mãe.

São quadradinhos feitos de paninho dentro, geralmente são as mães que costuram. Faz saquinhos. Então você joga assim, por exemplo, põe na mão assim e joga. Tem sete saquinhos daquele por exemplo. Segura o que vem vindo. Ai se joga pra cima e pega outro saquinho. Deixar cair parou o jogo, perdeu. E você ganha saquinhos. (Entrevistada D)

- Soltar balãozinho (brinquedo): esse jogo, que na verdade é um brinquedo, também é feito de materiais acessíveis.

Você pegava um pedaço de papel de seda, furava ele, fazia uns desenhosinhos, punha em cima de uma pedra e jogava a pedra pra cima. E chegava certa altura que aquela pedra caía e o balãozinho vinha caindo. (Entrevistado E)

- Mãe da rua: havia crianças nos dois lados da rua e apenas uma no meio da rua, que era a mãe, isto é, a pessoa que controlava a rua e quem passava por lá. As crianças que estavam dos dois lados da rua tinham que atravessá-la pulando com um pé e evitando a mãe. Quem fosse pego entraria no lugar da mãe. A mãe era quem tomava conta da rua, isso demonstra o tipo de papel que as crianças assumiam numa brincadeira como esta e o que significa ter domínio sobre um espaço público, neste caso a rua.

A gente atravessava com um pé só a rua. E o outro que estava lá no meio da rua tinha que pegar você, tinha que por os dois pés, o outro pé no chão. (Entrevistado F)

- Triângulo na bolinha de gude: O triângulo era feito no chão. Apostavam-se as bolinhas de gude, quantas quisessem e decidia-se a ordem dos jogadores. O objetivo era jogar uma bolinha no triângulo para que as que estejam lá se espalhem. As que ficarem fora do triângulo pertencerão ao jogador dessa rodada.

Era um triângulo grande, riscava no chão. Você casava as bolinhas. Ai quem fosse o primeiro você tirava, quem chegasse mais perto começava a tirar as bolinhas. Quantas bolinhas você tirasse até você errar eram suas. Esse jogo era pra valer. (Entrevistado G)

- Passar árvore: era feita com árvores, porém poderia ser realizada apenas entre as crianças, em que uma troca de lugar com a outra enquanto alguém está no meio do quadrado. Esta pessoa que está no meio precisa ficar atenta para conseguir ocupar o lugar de algum jogador enquanto ele está trocando de lugar.

Lá no meio do bosque pegava quatro árvores mais ou menos distantes uma da outra, ficava cada um em uma árvore e no meio ficava um e a gente tinha que trocar de árvore. Se aquele que estava no meio chegasse antes de um dos dois, um daqueles dois ia para o meio. (Entrevistado H)

- Bafo: Também é conhecida como “bater figurinhas”. As crianças fazem uma roda e decidem a ordem dos jogadores. Cada criança aposta uma figurinha ou mais e o objetivo é bater nas figurinhas (de diversas maneiras) e virá-las. As figuras que são viradas pertencem aos jogadores. O bafo é ainda uma brincadeira muito praticada pelas crianças na Penha e no Cangaíba hoje.

Você botava lá várias figurinhas. Então era eu e você que estava jogando. Então botava três figurinhas cada um: “vamos por figurinha difícil ou fácil? Tem carimbada ou não tem?”. (Entrevistado H)

- **Cabra cega:** Nesta brincadeira a regra é vedar os olhos de uma criança e rodá-la. Essa criança deverá pegar outra criança para que fique no lugar dela. Enquanto isso as crianças estão espalhadas e fazendo provocações. Quando ela conseguir pegar alguém esta criança vai para o seu lugar.

Cabra cega tem um, no caso uma venda nos seus olhos, giro você e você tem que sair sem rumo procurando e até pegar uma pessoa. Então vai fugindo até pegar. Quem pegar aquele fica sendo a cabra cega e você sai. (Entrevistada I)

- **Balança caixão:** A brincadeira de balança caixão era uma variação de esconde-esconde, no qual a criança que iria procurar era balançada por seus colegas enquanto estivesse de olhos fechados. Com o término da música os jogadores se escondem a criança que foi balançada precisa encontrá-los.

Coloca uma venda na criança ou esconde o olho dela e fala “balança caixão, balança você”, enquanto isso os outros estão se escondendo. “Balança caixão, balança você, da um tapa na bunda e vai se esconder”, e as crianças já se esconderam e essa criança tem que sair correndo e procurar. Ai quando ela pega ela sai livre e a outra vem. Assim é balança caixão. (Entrevistada I)

- **Queima:** Na época o jogo de queima não tinha a bola, que no caso era utilizada para queimar os oponentes. Na verdade também era uma variação de pega-pega, só que aquele que foi pego ao invés de tornar-se o pegador, acaba sendo queimado, isto é, precisa sair do jogo.

As crianças correm para onde quiser no espaço que quiser. Correm atrás de uma, ela consegue fugir de você, então você corre atrás de outra até alcançar alguém e tocar. E fala “queimou”, aquela lá sai fora. Ai você vai procurando outros e por ai vai. Essa é a brincadeira do queima. (Entrevistada I)

- **Lenço atrás:** Muito comum entre as meninas, neste jogo as crianças fazem uma roda e sentam no chão. Uma fica de fora com o lenço. O objetivo é conseguir um lugar para sentar. Então a criança que está de pé anda em volta da roda e deixa o lenço cair atrás de uma criança. Ao final da música a criança precisa perceber se o lenço está em sua direção e corre atrás da criança que está de pé, evitando que ela sente em seu lugar. Se a criança que jogou o lenço conseguir sentar, a outra ficará com o lenço e terá que repetir a brincadeira. No passado cantava-se a canção “Teresinha de Jesus” para esta brincadeira.

Cantava “Teresinha de Jesus” ai jogava o lencinho atrás. Ficava aquela roda ai ia passando uma e jogava o lencinho, mas não podia olhar né. Ai depois perguntava “com quem tá o lencinho?”, ai se a outra descobria e pegava o lencinho e corria atrás da outra. (Entrevistada J)

- **Barra manteiga:** As regras da brincadeira de barra manteiga são muito semelhantes às da atualidade.

Ficava uma turminha pra lá, outra pra lá, batia barra manteiga, saia correndo e a outra tinha que pegar. A que batia na palma saia correndo e a outra que bateu saia correndo pra pegar né. (Entrevistada K)

- Ordem: Naquela época a criança jogava a bola na parede enquanto falava alguns comandos. O objetivo era completar todos os comandos sem que a bola caísse no chão.

A gente jogava a bola na parede e falava assim “ordem, sem lugar, sem rir, sem falar, um pé”, aí ficava um pé, “para o outro, uma mão para a outra, bate palma, pirueta, trás porpeta, queda”. E jogando a bola na parede. (Entrevistada M)

- Canções:

- Belin: cantada em uma brincadeira em grupo entre as meninas.

Belin, bequilá, minha mãe mandou buscar, o presente de Natal. (Entrevistada B)

- Tororó: não conseguiu mencionar em qual brincadeira essa música era cantada.

Fui no tororó no beber água e não achei. (Entrevistada C)

- Teresinha de Jesus: cantada em brincadeiras de roda e na brincadeira do lenço atrás.

Teresinha de Jesus, duma queda foi ao chão, acudiu três cavalheiros. Todos três de chapéu na mão. O primeiro foi seu pai, o segundo seu irmão. O terceiro foi aquele que a Teresa deu a mão. (Entrevistada J)

- Passa-passa: cantada no passa anel e do lenço atrás.

Passa, passa, três vez, a ultima que ficar, tem mulher e filho que precisa sustentar. (Entrevistada M)

- Gatinho Cetim: cantada pelas crianças, porém ela não conseguiu lembrar se era utilizada em alguma brincadeira.

Eu tenho um gatinho chamado cetim. Ele alegre mansinho ele gosta de mim. Bem cedo na cama fazendo miau. Que tanto me chama que até fica mal. Inventa brinquedos e pula no chão. Eu fico com medo não tenho razão. Cetim é bonzinho, ferir-me não vai. Se eu fosse um ratinho então ai, ai, ai. (Entrevistada M)

- Nossa Senhora: não conseguiu lembrar se era utilizada em alguma brincadeira.

Nossa Senhora, na beira do rio. Lavava os paninhos do seu bento filho, Senhora lavava José estendia, o menino chorava com frio que fazia. Não chores meu menino, não chores meu amor, que a faca que corta dá golpe sem dor. Os filhos do rico em berço dourado e vós meu menino na palha deitado. Olhei para o céu lá verei uma cruz com cama e travesseiro para menino Jesus. Primeiro me deitei nela me pus a considerar que sorte eu teria para me salvar. (Entrevistada M)

- Perdão Emília: cantada quando as meninas davam “um passo errado”.

Perdão Emília, se manchei teu nome. Perdão Emília, por um desgraçado. Perdão Emília se manchei teu nome. Perdão Emília, se, por um desgraçado. Perdão Emília. Monstro tirano, por que vens agora? Lembrar-me a magoa que por ti passei. La neste mundo, mundo em que vivi chorando. Desde o momento em que ti vi te amei. (Entrevistada M)

APÊNDICE E - CRONOGRAMA DE OBSERVAÇÕES

Quadro 42 - Cronograma de observações de novembro a dezembro de 2013

Mês	Nº Visita	Dia	Hora	Local	Atividade
Nov	1	04	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	2	05	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	3	07	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	4	08	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	5	11	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	6	14	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	7	14	9h às 10h	EMEF	Educação Física
	8	18	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	9	26	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
Dez	10	06	8h30 às 9h	EMEF	Recreio

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2013.

Quadro 43 - Cronograma de observações de janeiro a maio de 2014

Mês	Nº Visita	Data	Hora	Local	Atividade
Jan	-	07	18h às 19h	PT	diversas
	-	08	18h às 19h	PT	diversas
	-	15	18h às 19h	PT	diversas
	-	27	18h às 19h	PT	diversas
	-	28	17h30 às 18h	PT	diversas
	-	29	18h15 às 19h	PT	diversas
Fev	11	02	8h às 10h	EMEF	Pintura de amarelinha
	12	05	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	13	06	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	14	07	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	15	11	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	16	12	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	17	13	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	18	17	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	19	18	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	20	20	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	21	21	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
Março	-	05	Noite	Telefone	Contato pais
	22	06	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	23	07	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	-	08	Manhã	Telefone	Contato pais
	-	10	Manhã	Telefone	Contato pais
	24	11	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	25	12	15h às 18h	Residência	Observação na residência
	26	13	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	-	13	Manhã	Telefone	Contato pais
	27	18	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	28	20	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	29	27	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
Abril	30	01	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	31	03	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	32	08	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	33	22	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	34	29	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
Mai	35	05	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	36	06	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	37	07	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	38	08	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	39	09	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	40	13	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	41	20	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	42	23	8h30 às 9h	EMEF	Recreio
	43	30	15h30 às 18h30	EMEF	Quadra

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2014.

Quadro 44 - Cronograma de observações de outubro de 2014 a fevereiro de 2015

Mês	Visita	Dia	Hora	Local	Atividade
Out	1	28	9h às 11h	ONG _sala	Desenho 1 e 2
	2	28	13h às 16h	ONG _sala	Desenho 1
	3	30	9h às 11h	ONG _sala	Desenho 3
	4	30	13h às 16h	ONG _sala	Desenho 2, 3 e 4
Nov	5	04	9h às 11h	ONG _sala	Desenho 4
	6	04	13h às 16h	ONG _sala	Desenho 5
	7	06	9h às 11h	ONG _sala	Desenho 5 e 6
	8	06	13h às 16h	ONG _sala	Desenho 6
	9	07	9h às 11h	ONG _Pracinha	Observação
	10	14	9h às 11h	ONG _sala	Observação
	11	18	9h às 11h	ONG _sala	Dinâmica
	12	25	9h às 11h	ONG _coordenação	Planejamento
	13	25	13h às 16h	ONG _sala	Dinâmica
	14	28	13h às 16h	ONG _sala	Observação
Dez	15	02	9h às 11h	ONG _sala	Observação
	16	02	13h às 16h	ONG _sala	Observação
	17	05	9h às 11h	ONG Festa	Observação
	18	04	9h às 11h	ONG _sala	Observação
	19	04	13h às 16h	ONG _sala	Dinâmica
	20	09	9h às 11h	ONG _sala	Observação
	21	09	13h às 16h	ONG _sala	Dinâmica
	22	12	9h às 11h	ONG _Pracinha	Observação
	23	12	13h às 16h	ONG _sala	Entrevista com mãe
	24	19	9h às 12h30	ONG Festa	Observação
	25	22	9h às 12h	ONG Festa	Conhecer pais
Fev	26	20	9h às 11h	ONG _sala	Observação
	27	23	9h às 11h	ONG _sala	Observação
	28	24	9h às 11h	ONG _sala	Observação

Fonte: Daniela Signorini Marcilio, 2015.

APÊNDICE F - BRINCADEIRAS OBSERVADAS NA ONG

- Brincadeiras ritmadas:

- Babalu: duas ou mais crianças, batendo palmas e fazendo movimentos de acordo com as falas. As crianças não lembravam o restante da música.

Babalu (com as mãos reunidas, os participantes batem-nas umas nas do outro colega por três vezes)

Babalu é Califórnia (os dois participantes batem uma mão na outra)

Califórnia é Babalu (os dois participantes batem uma mão na outra)

Estados Unidos: balance o seu vestido (mãos na cintura imitando um vestido)

Pra vente, pra trás, rebola um pouco mais (pulo para frente e para trás mexendo o quadril)

De um lado, do outro...

- Batom: duas ou mais crianças, batendo palmas e fazendo movimentos de acordo com as falas. A dupla deve erguer a mão direita com a palma da mão virada para baixo enquanto que a mão esquerda encontra-se embaixo e com a palma virada para cima, assim batem as palmas juntas. Em seguida as crianças erguem as duas mãos na altura dos ombros e com as palmas viradas para frente batem-nas com as do colega. Por fim terminam a sequência com três palmas individuais. O desafio é evitar bater as palmas individuais no momento dos “parabéns”, mantendo a sequência de palmas com o colega. Quem bater a palma individual no momento dos “parabéns” perde.

Batom (palmas com o colega + três palmas sozinho)

Batom (idem)

Tirei o Bá (idem)

Ficou o Tom (idem)

É masculino (idem)

É feminino (idem)

Quem bater palma (idem)

É menino (idem)

Parabéns pra você, nessa data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida.
(palmas com o colega evitando batê-las de forma individual)

- Fui à China na: duas ou mais crianças, batendo palmas e fazendo movimentos de acordo com as falas. A dupla deve erguer a mão direita com a palma da mão virada para baixo enquanto que a mão esquerda encontra-se embaixo e com a palma virada para cima, assim batem as palmas juntas. Em seguida as crianças erguem as duas mãos na altura dos ombros e com as palmas viradas para frente batem-nas. Por fim terminam a sequência fazendo o movimento de acordo com as falas. O desafio dessa brincadeira é fazer todas as sequências de imitações sem esquecer e no final bater na testa do colega.

Fui à Chi na na (palmas com o colega + puxar laterais dos olhos imitando um chinês)
 Saber o que era Chi na na (idem)
 Todos eram Chi na na (idem)
 Lig lig Chi na na (enrolar as mãos + puxar laterais dos olhos imitando um chinês)
 Fui ao Ra le le (ou Tra le le) (palmas com o colega + virar as mãos para dentro e para fora)
 Saber o que era o Ra le le (idem)
 Todos eram Ra le le (idem)
 Lig lig Ra le le (enrolar as mãos + virar as mãos para dentro e para fora)
 Fui ao Clips (não foi possível recordar o movimento “clips”)
 Saber o que era Clips (idem)
 Todos eram Clips (idem)
 Lig lig Clips (idem)
 Fui ao chá chá chá (palmas com o colega + colocar as mãos na cintura e mexer o quadril)
 Saber o que era chá chá chá (idem)
 Todos eram chá chá chá (idem)
 Lig lig Chá chá chá (enrolar as mãos + colocar as mãos na cintura e mexer o quadril)
 Fui ao futebol (palmas com o colega + e dar um chute)
 Saber o que era futebol (idem)
 Todos eram futebol (idem)
 Lig lig futebol (enrolar as mãos + dar um chute)
 Fui ao *rock’n’roll* (palmas com o colega + fechar as mãos deixando apenas o dedo indicador e o mindinho erguidos)
 Saber o que era *rock’n’roll* (idem)
 Todos eram *rock’n’roll* (idem)
 Lig lig *rock’n’roll* (enrolar as mãos + fechar as mãos deixando apenas o dedo indicador e o mindinho erguidos)
 Fui ao homem (palmas com o colega + colocar a mão na cintura e fazer uma expressão séria)
 Saber o que era homem (idem)
 Todos eram homem (idem)
 Lig lig homem (enrolar as mãos + bater na testa do colega)

- Juliana: duas ou mais crianças, batendo palmas e abrindo as pernas. A dupla deve erguer a mão direita com a palma da mão virada para baixo enquanto que a mão esquerda encontra-se embaixo e com a palma virada para cima, assim batem as palmas juntas. Em seguida as crianças erguem as duas mãos na altura dos ombros e com as palmas viradas para frente batem-nas com o colega. Por fim batem uma palma de forma individual e repetem toda a sequência. Cada vez que se fala “*Splash*” as crianças precisam abrir um pouco as pernas. O desafio é abrir as pernas o máximo que conseguir sem perder o equilíbrio ou cair.

Juliana cara de banana, 24 horas, *Splash!* (ou *Splish*) (palmas com o colega + abrir um pouco as pernas quando falar *Splash*)
 Juliana cara de banana, 24 horas, *Splash!* (idem)
 Juliana cara de banana, 24 horas, *Splash!* (idem)

- Maria Madalena: duas ou mais crianças, batendo palmas, abrindo e fechando as pernas. A dupla deve erguer a mão direita com a palma da mão virada para baixo enquanto que a mão esquerda encontra-se embaixo e com a palma virada para cima, assim batem palmas juntas. Em seguida as crianças erguem as duas mãos na altura dos ombros e com as palmas viradas

para frente batem-nas com o colega. Por fim batem uma palma de forma individual e repetem toda a sequência. O desafio é evitar ficar de perna aberta ao final da música. Se isto acontecer a criança terá que ir ao meio da roda e rebolar.

Maria Madalena foi ao sítio de Belém (palmas com o colega)
 O que ela fez, na primeira vez? (idem)
 Doli, doli, doli doli dolá! (abrir e fechar as pernas, devagar)
 Quem ficar de perna aberta vai ter que rebolar (abrir e fechar as pernas, rápido)
 Doli Dolá!(parar e identificar quem ficou de perna aberta ou fechada)

- Padeiro: duas ou mais crianças, batendo palmas, semelhante ao adoleta que, em roda, as crianças intercalam as mãos, sendo que um participante coloca a mão direita sobre a esquerda do colega do lado. No “padeiro” crianças fazem uma roda, colocando a mão esquerda embaixo do colega e a mão direita fica livre para bater. Batem na palma das mãos dos colegas repetindo a frase “O padeiro já passou, quantos pães ele levou?”. Quem recebeu o último toque precisa falar um número, por exemplo, 20, então as crianças batem na palma de cada um contando a partir de um até 20. O desafio é para a criança que cair no número 20, que deve evitar o toque do colega. Quem errar ou levar a batida sai da roda.

- *Picachu*: duas crianças, batendo palmas. Com as mãos reunidas, os participantes batem as mãos nas do outro colega por três vezes, em seguida batem palma na mão do colega com a mão direita em cima, e depois outra palma com a mão direita embaixo. Fazem movimentos diferentes de acordo com a letra da música e terminam com uma partida de *jockey pow*. Na medida em que perde no *jockey pow*, a criança tem a sua bochecha apertada, se perder novamente tem a outra apertada e se perder pela terceira vez leva uma batida na testa.

Picachu (com as mãos reunidas, os participantes batem-nas umas nas do outro colega três vezes)
 Pica em cima (os dois participantes batem a mão direita em cima)
 Pica embaixo (os dois participantes batem uma mão direita embaixo)
 Pica de um lado (mão direita no ombro esquerdo)
 Pica do outro (mão esquerda no ombro direito)
 Pica-chú (tirar *jockey pow*)
 Pica-chú (tirar *jockey pow*)

- *Popaye*: duas crianças ou mais batendo palmas. A dupla deve erguer a mão direita com a palma da mão virada para baixo enquanto que a mão esquerda encontra-se embaixo e com a palma virada para cima, assim batem palmas juntas. Em seguida as crianças erguem as duas mãos na altura dos ombros e com as palmas viradas para frente batem-nas. Por fim terminam a sequência com três palmas individuais. Deve-se seguir a sequência de palmas o mais rápido possível até concluir a música sem errar a letra. O desafio é manter-se parado por um longo período após término da canção.

Popaye (palmas com o colega + três palmas sozinho)
Popaye (idem)
Popaye foi à feira e não sabia o que comprar (palmas com o colega o mais rápido que conseguir)
 Comprou uma cadeira para a Olívia se sentar (idem)
 A Olívia se sentou, a cadeira esborrachou (idem)
 Coitadinha da Olívia foi parar no corredor (idem)
 O corredor estava sujo, sujo de poeira, coitadinha da Olívia foi parar na geladeira (idem)
 Geladeira estava suja, suja de mingau, coitadinha da Olívia foi parar no hospital (idem)
 O hospital estava sujo, sujo de remédio, coitadinha da Olívia foi para no cemitério (idem)
 Fui no cemitério, tério, tério tério (idem)
 Era meia noite, noite, noite, noite (idem)
 Tinha uma caveira, veira, veira, veira (idem)
 Era vagabunda, bunda, bunda, bunda (idem)
 Olha o respeito, peito, peito, peito (idem)
 Quem se mexer vai virar um esqueleto, com o dente preto e o nariz vermelho (após concluir as palmas as crianças devem ficar paralisadas)

- Tarado: duas crianças ou mais batendo palmas. As crianças devem erguer a mão direita com a palma da mão virada para baixo enquanto que a mão esquerda encontra-se embaixo e com a palma virada para cima, assim batem palmas juntas. Em seguida as crianças erguem as duas mãos na altura dos ombros e com as palmas viradas para frente batem-nas. Por fim terminam a sequência com uma palma individual. A cada frase é preciso fazer o movimento indicado. O desafio é manter-se parado por um longo período após término da canção.

Sexta-feira eu não viajo mais (palmas com o colega + sinal negativo com as mãos)
 Tem um tarado no banco de trás (palmas com o colega + apontar para trás o polegar)
 O tarado se “alevantou” e disse que o tarado era o cobrador (palmas com o colega + erguer o corpo)
 O cobrador deu uma de bicha (ai bicha!), e disse que o tarado era o motorista (palmas com o colega + “desmunhecar” + imitar volante com as mãos)
 O motorista deu a marcha ré, e disse que o tarado é quem ficar de pé (palmas com o colega + saltar para trás + agachar)
 Mas eu li o “ao contrário”, e disse que o tarado é quem ficar sentado (palmas com o colega agachado + levantar-se)
 Mas eu li o abc (ou a letra B) e disse que o tarado é quem se mexer (palmas com o colega + ficar paralisado)

- Trava língua limões: uma criança ou mais. O desafio é repetir o mais rápido possível a sequência abaixo sem errar as palavras.

Um limão, dois limões, três limões, quatro limões...

- Xuxá: duas ou mais crianças batendo palmas, semelhante à forma batida na brincadeira “*popaye*”, e fazendo gestos que acompanham a letra da música. Desafio é completar os movimentos sem erros.

Xuxá (palmas com o colega + três palmas sozinho)
 Xuxá (idem)
 Aonde vai Xuxá? (palmas com o colega + duas palmas sozinho)
 Aonde vai Xuxá? (idem)
 Vou namorar. Vou namorar (mandar beijinhos)
 Com quem Xuxá? (palmas com o colega + duas palmas sozinho)
 Com quem Xuxá? (idem)
 Com o vizinho. Com o vizinho (apontar para trás os dedos polegares)
 Posso ir Xuxá? (palmas com o colega + duas palmas sozinho)
 Posso ir Xuxá? (idem)
 Não pode não. Não pode não (fazer sinal negativo com os dedos indicadores)
 Estou de mal Xuxá. Estou de mal Xuxá (palmas com o colega + duas palmas sozinho)
 Não olho mais. Não olho mais (cruzar os braços e olhar para trás)
 Estou de bem Xuxá. Estou de bem Xuxá (olhar para frente + fazer as pazes com um aperto de mão)
 Meus parabéns (palmas individuais)
 Meus parabéns (palmas individuais)
 Pisa no chiclete (pisar no chão), dá uma rodadinha (rodar), imita o capetinha (dedos indicadores na cabeça imitando chifres), dança gatinha (as duas mãos no joelho direito), pega o telefone e diga o seu nome alô, filme de amor, uau! (erguer as mãos)
 Filme de terror urrrr! (fingir que vai assustar) Filme de *cowboy* tchec tchec *boy*, tchec tchec *boy*, tchec tchec, *boy, boy, boy!* (colocar os braços e as mãos à frente do corpo movê-los para frente e para trás em movimentos rápidos, descendo o corpo)

- Brincadeiras de agilidade, destreza e força:

- Elástico: três crianças ou mais. Utiliza-se um elástico de roupa de aproximadamente dois metros com as pontas amarradas. Duas crianças ficam em pé, uma de frente para a outra, dentro do elástico, ajustando a largura do mesmo com as pernas, sendo que a terceira criança está no meio fazendo os saltos. Pode haver mais crianças saltando no meio. Os saltos são realizados com o elástico em vários níveis: na altura dos tornozelos, dos joelhos, das coxas, do quadril e da cintura. Cada salto é acompanhado pela música. O desafio é conseguir passar por todos os níveis do elástico sem cair, errar ou pisar no mesmo. São três variações, a primeira é “Mo-ran-gui-nho, dentro fora e cruza”, a segunda “Ras-pa-di-nha, dentro, fora e cruza” e a terceira “Car-ri-nho, dentro fora e cruza”. Exemplo:

“Mo” (salto para o elástico da direita, de forma que ele fique entre as duas pernas da criança que pula) “ran” (salto para o elástico da esquerda, de forma que ele fique entre as duas pernas da criança que pula) “gui” (novamente para a direita) “nho” (novamente para a esquerda), “dentro” (duas pernas para dentro do elástico) “fora” (duas pernas para fora do elástico) “e cruza” (cruzar as pernas e consequentemente o elástico).

- Toca do rato: Duas ou mais crianças. Com dois copos plásticos e duas cadeiras posicionadas no fundo de uma sala, ajoelhadas as crianças precisam assoprar o copo no chão fazendo com que ele chegue até as cadeiras que estão do outro lado da sala. O desafio é assoprar o copo até a cadeira o mais rápido possível, vencendo o oponente.

- *Stop*: Acima de três crianças. Brincadeira em roda, as crianças precisam definir quem começa a contagem. Após falar *Stop*, um dos jogadores seleciona pela contagem “a, e, i, o, u, ão” uma criança para pisar. A criança que for o “ão” terá três chances de pisar no pé dos colegas mais próximos. O desafio é acertar o pé do oponente em três tentativas. Se não conseguir a criança deverá piscar para alguém da roda e esta pessoa repetirá o processo, isto é, terá três tentativas para acertar o pé dos colegas mais próximos. Vence aquele que ficar por último sem ter levado nenhuma pisada ao longo das rodadas.

- *Vivo ou morto*: duas ou mais crianças. Uma delas faz o papel do líder que precisa falar palavras e as crianças devem acompanhar com o gesto correspondente. As palavras e gestos são: vivo (em pé), morto (agachado), caixão (deitado), zumbi (imitar zumbi), esqueleto (sacode o esqueleto). O desafio é fazer todos os gestos rapidamente e sem errar. Quem errar deve sair do grupo.

- Brincadeiras de perseguir, procurar e pegar:

- *Cobra cega ou Cabra cega*: Duas crianças ou mais. Escolhe-se uma criança para ficar de olhos vedados e procurar as outras crianças. Amarra-se um pano para cobrir seus olhos perguntando-lhe a sua idade para saber quantas vezes irá girá-la. Terminando os giros lhe perguntam “quantos dedos têm aqui” mostrando uma determinada quantia de dedos. Após a criança tentar responder, perguntam-lhe o que ela trouxe para eles, ou o que ela trouxe para eles comerem e se ela responder “nada”, eles a empurram dizendo “regulada” e fogem para não serem pegos. A criança que for pega será vedada e passará a procurar.

- *Lencinho branco*: Três crianças ou mais. Em roda, crianças sentam no chão e uma delas fica em pé. Com um lenço na mão, a criança em pé deverá caminhar ao redor da roda e ao sinal da música colocar o lenço atrás de uma das crianças sentadas. Esta, por sua vez, deverá levantar-se e correr atrás da que está de pé, impedindo-a de ocupar o seu lugar na roda. Se a criança que estava em pé conseguir sentar, a que estava sentada reiniciará a brincadeira. A música que acompanha a brincadeira está disponível a seguir:

Lencinho branco caiu no chão, moça bonita do meu coração. Galo que canta co ró có có. Chupa cana com um dente só. É um, é dois, é três e já. Quem olhar vai apanhar. Já, já.

Algumas crianças completam com a frase “Solta peido e sai fubá”.

- *Toca do coelho*: Acima de seis crianças. Duas crianças com os braços erguidos fazem a “toca” enquanto uma, o coelho, fica dentro. Existem várias tocas, mas com apenas um coelho dentro. As crianças que estão do lado de fora da toca precisam entrar em uma no momento em que há trocas entre os coelhinhos. O desafio é conseguir entrar numa toca rapidamente no

momento da troca. Ao iniciar a brincadeira as crianças que fazem as tocas perguntam “Coelhinho sai da toca?” e os coelhinhos respondem “Não”. Repete-se a mesma pergunta e a resposta é negativa. Na terceira tentativa os coelhinhos respondem “Sim”, então começam a trocar de tocas.

- Pega-pegas: Acima de duas crianças. Existem cinco variações de pega-pegas: “fruta”, “ajuda”, “descarga”, “corrente” e “zumbi”. No pega-pegas fruta as crianças definem o pegador e quem estiver próximo de ser pego deverá agachar e falar uma fruta para se proteger. Assim o pegador não poderá pegá-lo. Não ficou claro se as frutas podem ser repetidas. No pega-pegas ajuda as crianças que forem pegadas deverão ajudar o pegador. No pega-pegas descarga as crianças que forem pegadas agacham e imitam com as mãos uma descarga ou uma torneira para serem salvos por aqueles que ainda não foram pegos. O pega-pegas corrente é quando aqueles que forem pegos dão as mãos e correm atrás dos que estão livres formando uma grande corrente. No pega-pegas zumbi aqueles que forem pegos viram zumbi. O desafio do pega-pegas é não ser pego, ou, pegar todos do grupo.

- Canções para pular corda:

Existem três variações de músicas que são cantadas enquanto pula-se corda. A brincadeira de pular corda pode ser feita com duas crianças ou mais. A corda deve ter aproximadamente dois metros e é segurada pelas crianças. A corda pode ser pulada por uma criança ou mais. As músicas são cantadas pelas crianças que estão batendo a corda e a que pula deve seguir as instruções. O desafio é conseguir pular por um longo período a corda e conseguir fazer os gestos sem errar.

- Branca de neve: Na medida em que a criança se cansa e para, ela saberá quantos namorados terá.

Branca de Neve quer saber, quantos namorados você vai ter? 1, 2, 3, 4, 5, 6...

- Salada Saladinha: No momento que se fala “fogão” as crianças batem a corda rapidamente e a que está no meio precisa acompanhar sem errar.

Salada saladinha, bem temperadinha, com sal, pimenta, fogo, foguinho, FOGÃO!

- Suco gelado: Na medida em que a criança se cansa e para, ela saberá qual é a primeira letra do nome do namorado.

Suco gelado, cabelo arrepiado. Qual é a letra do seu namorado? a, b, c, d, e...

- Um homem bateu em minha porta:

Um homem bateu em minha porta e eu a-bri (pular)
Senhoras e senhores ponham a mão no chão (colocar a mão no chão)
Senhoras e senhores pulem de um pé só (pular em um pé só)
Senhoras e senhores deem uma rodadinha (rodar)
E vá para o olho da rua! (sair da corda sem encostar-se a ela)

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO PAIS

QUESTIONÁRIO 1 – PERFIL SÓCIO ECONÔMICO

1) Posse de itens:

	Quantidade				
	0	1	2	3	4 ou +
Banheiros	0	3	7	10	14
Empregados domésticos	0	3	7	10	13
Automóveis	0	3	5	8	11
Microcomputador	0	3	6	8	11
Lava louca	0	3	6	6	6
Geladeira	0	2	3	5	5
Freezer	0	2	4	6	6
Lava roupa	0	2	4	6	6
DVD	0	1	3	4	6
Micro-ondas	0	2	4	4	4
Motocicleta	0	1	3	3	3
Secadora roupa	0	2	2	2	2

Fonte: Critério Brasil ABEP 2015, adaptado por Daniela Signorini Marcilio, 2014.

2) Grau de instrução do chefe de família e acesso a serviços públicos

Escolaridade da pessoa de referência	
Analfabeto / Fundamental I incompleto	0
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	1
Fundamental II completo / Médio incompleto	2
Médio completo / Superior incompleto	4
Superior completo	7
Serviços públicos	
	Não Sim
Água encanada	0 4
Rua pavimentada	0 2

Fonte: Critério Brasil ABEP 2015, adaptado por Daniela Signorini Marcilio, 2014.

Cortes do Critério Brasil

Classe	Pontos
A	45 - 100
B1	38 - 44
B2	29 - 37
C1	23 - 28
C2	17 - 22
D - E	0 - 16

Fonte: Critério Brasil ABEP 2015, adaptado por Daniela Signorini Marcilio, 2014.

3) Pontuação atingida: _____

QUESTIONÁRIO 2 – PESQUISA SOBRE O BRINCAR

- 1) Qual a sua carga horária de trabalho durante a semana?
- 2) Para os senhores, o que é brincar?

- 3) Do que gostavam de brincar quando crianças?
- 4) Os senhores acham que brincaram muito ou pouco quando crianças?
- 5) Onde os senhores brincaram quando crianças?
- 6) Qual é a rotina de seus filhos (as)? (incluir todas as atividades, escolares ou não).
- 7) Descreva o brincar dos seus filhos (as) (do que gostam de brincar, brinquedos prediletos).
- 8) Seus filhos (as) brincam todos os dias?
- 9) Como é a sua rotina no final de semana?
- 10) Quais atividades costumam fazer junto com as crianças?
- 11) Os senhores acham que o brincar é importante? Por quê? E para seus filhos (as) ele é importante? Por quê?
- 12) Os senhores incentivam o brincar de seus filhos? De que forma?
- 13) Seus filhos (as) têm muitos brinquedos?
- 14) Seus filhos (as) pedem muitos brinquedos? Que tipos?
- 15) Quais são as brincadeiras que seus filhos (as) fazem que os senhores também faziam quando crianças?
- 16) Seus filhos (as) assistem televisão? Em que horários? Considera muito ou pouco?
- 17) Qual é a relação dos seus filhos (as) com aparelhos eletrônicos (*videogame*, computador, *tablets*)
- 18) Em que locais permitem que seus filhos (as) brinquem? Em que locais não permitem?
- 19) Fale sobre o espaço público do seu bairro (ruas, praças, parques).
- 20) Quais lugares do bairro os senhores já levaram seus filhos (as) para brincar?
- 21) O que os senhores acham sobre o brincar na rua?
- 22) Qual lugar levam seus filhos (as) para brincar com frequência?
- 23) Qual seria o espaço ideal para que seus filhos (as) pudessem brincar?
- 24) O que falta no seu bairro para que a criança possa brincar livremente?

APÊNDICE H - CARTA DE CESSÃO DE ENTREVISTA PAIS

São Paulo, de de 20

CARTA DE CESSÃO

Eu, _____,

autorizo que minha entrevista gravada em / / seja arquivada na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP e que uma cópia da mesma fique sob os cuidados de Daniela Signorini Marcilio, em formato gravado e escrito.

Autorizo também que minha entrevista seja utilizada para fins de publicação, por Daniela Signorini Marcilio.

Esta autorização exime meus descendentes dos direitos sobre a entrevista.

Assinatura do entrevistado

APÊNDICE I - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM MENORES

São Paulo, de de 20

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM PARA MENORES DE IDADE

Eu, _____, portador
(a) de cédula de identidade nº _____, responsável legal pelo (a) menor
_____, portador (a)
de cédula de identidade nº _____, **autorizo** a gravação em vídeo da
imagem e depoimentos do (a) menor supracitado (a), que sejam arquivados na Escola de
Artes, Ciências e Humanidades da USP e que uma cópia da mesma fique sob os cuidados de
Daniela Signorini Marcilio, em formato gravado, escrito e fotográfico.

Autorizo também que a gravação em vídeo da imagem e depoimentos do (a) menor seja
utilizada para fins didáticos, de pesquisa, divulgação e publicação de conhecimento científico,
por Daniela Signorini Marcilio.

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de
direitos da veiculação das imagens e depoimentos do (a) menor supracitado (a), não
recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Assinatura do responsável legal

ANEXO A - CRITÉRIO BRASIL

SISTEMA DE PONTOS

Posse de Itens

	Quantidade				
	0	1	2	3	4 ou +
Banheiros	0	3	7	10	14
Empregados domésticos	0	3	7	10	13
Automóveis	0	3	5	8	11
Microcomputador	0	3	6	8	11
Lava louca	0	3	6	6	6
Geladeira	0	2	3	5	5
Freezer	0	2	4	6	6
Lava roupa	0	2	4	6	6
DVD	0	1	3	4	6
Micro-ondas	0	2	4	4	4
Motocicleta	0	1	3	3	3
Secadora roupa	0	2	2	2	2

Grau de instrução do chefe de família e acesso a serviços públicos

Escolaridade da pessoa de referência	
Analfabeto / Fundamental I incompleto	0
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	1
Fundamental II completo / Médio incompleto	2
Médio completo / Superior incompleto	4
Superior completo	7
Serviços públicos	
	Não Sim
Água encanada	0 4
Rua pavimentada	0 2

Distribuição das classes

As estimativas de tamanho dos estratos serão atualizadas para 2015 e estarão disponíveis até o final deste ano. Neste momento, essas estimativas são apresentadas apenas para o Brasil e para o total das 9 Regiões Metropolitanas (Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Brasília, Salvador, Recife e Fortaleza) que fazem parte do critério atual. Quando forem atualizadas as estimativas para 2015, serão apresentados resultados para cada uma das RM's e para as Macro Regiões do País.

As estimativas para o total do Brasil são baseadas em estudos probabilísticos nacionais do Datafolha e IBOPE Inteligência. E as estimativas para as 9 Regiões Metropolitanas se baseiam em dados de estudos probabilísticos da IPSOS e IBOPE Mídia (LSE).

CLASSE	BRASIL	9 RMs
A	3	4
B1	5	6
B2	18	20
C1	23	24
C2	24	26
D - E	27	20
TOTAL	100	100

Cortes do Critério Brasil

Classe	Pontos
A	45 - 100
B1	38 - 44
B2	29 - 37
C1	23 - 28
C2	17 - 22
D - E	0 - 16