

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
PROTOCOLE D'ENTENTE UQAC-UNEB
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
Silva d'Almeida Nunes, Simone-Regina

**Espace et temps de jouer : la construction sociale de l'enfant,
exercice de pouvoir et résistance**

FÉVRIER 2004



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Em convênio com a

UNIVERSIDADE DO QUEBEC EM CHICOUTIMI

**ESPAÇO E TEMPO DE BRINCAR: A CONSTRUÇÃO SOCIAL
DA CRIANÇA, EXERCÍCIO DE PODER E RESISTÊNCIA
ESTUDO ANALÍTICO-CRÍTICO DAS BRINCADEIRAS ESPONTÂNEAS DAS CRIANÇAS
INTERNAIS DO LAR MADRE ROSÁRIO EM SANTO ANTONIO DE JESUS - BA**

DISSERTAÇÃO

APRESENTADA

COMO EXIGÊNCIA PARCIAL

DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

POR

SIMONE REGINA SILVA D'ALMEIDA

DEZEMBRO DE 2003

DIAS DE SÁBADO.

Nos dias de sábado, dias em que, na maioria das casas se fazia faxina, nós bagunçávamos a nossa. Era o dia em que a minha mãe podia estar em casa e brincar conosco.

Virávamos as poltronas e o sofá para a parede e, assim construímos as “casas das comadres” minha irmã em uma, minha mãe em outra e eu na terceira casa. Dividíamos os pratinhos, panelinhas e copinhos que tínhamos; dividíamos também as bonecas, nossas filhas. Passávamos horas visitando as “casas” umas das outras...

Em outros dias fazíamos “cozinhado” no quintal, com pedras e madeiras acendíamos uma pequena fogueira e, com pedacinhos de verdura e carne, cozinhamos a comida mais gostosa do mundo...

Em outros dias levávamos as “filhas” ao médico. Em outros, dávamos aulas para elas...

Brincávamos de cirandas, de pular corda, de anelzinho, anjo bom e anjo mau, melancia...

Os esperados dias de sábado construíram o meu brincar. Construíram também, através do brincar, meu modo de estar no mundo. E contribuíram para aumentar ainda mais a minha admiração por aquela que me ensinou a brincar, a viver, a ser mãe... aquela de quem os caminhos eu segui, também na profissão, no amor e na arte de ensinar...

Um tempo depois, me vi entre dois outros professores.

Olhar nos seus olhos me fez ver a vida de uma forma única, mágica, maravilhosa, me fez sentir a mais forte e, ao mesmo tempo, incrivelmente frágil...

Brincávamos nos dias de sábado. E nos dias de sábado me reconstruí.

Video-game, “Power Rangers”, “Cavaleiros do Zodíaco”, e também bonecas indo ao médico... professores... bicicletas e patins... brincadeira de restaurante e extraterrestres que às vezes invadiam nossa casa. Novas brincadeiras e velhas brincadeiras reconstruídas em um novo tempo e em outro espaço...

*A minha mãe e Professora Irailda,
e aos meus filhos, Leonardo e Juliana,
professores-mágicos,
que construíram e reconstruíram o meu brincar
e o meu estar no mundo,
dedico este trabalho.*

...

Quando brinquei com Irene, a boneca não era boneca, era vítima de um crime, um cadáver oculto, e minha tarefa era descobri-lo. Quando o achei, peguei-o cuidadosamente nos braços, como se pega a um morto.

A boneca era uma pessoa que se afogou, e eu era pescador. Andei pelo quarto, num movimento de balanço, movimentava as mãos, como para jogar a rede.

A boneca era um bandido; onde será que se escondeu? Atravesso o quarto com precaução, na ponta dos pés, para que ele não me acolha com um tiro mortífero.

Não é no bolso do casaco que ela estava, nem debaixo do travesseiro, mas na mata virgem, no esconderijo subterrâneo, no lodaçal, no fundo do mar. Eu a pegava brutalmente e a sacudia”.

(KORCZAK 1981, p.54)

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos amigos Joanna, “Mestre” e Maria Vieira: apoio constante e incondicional. Luzes no caminho...

Às crianças do Lar Madre Rosário: à sua alegria constante, desejo, esperança e resistência.

A Renata e aos seus olhos negros que deram vida a este trabalho.

Ao Professor Paulo Machado: confiança, serenidade e acolhimento;

Às Professoras Norma Leite e Marta Anadon: orientação nos estudos e na vida;

Ao Professor Wilson Roberto de Mattos : presença marcante na caminhada para esta conquista;

Ao Professor Ricardo Japiassu: assistência à distância;

A Irmã Benedita Camuruji: generosidade que ensina.

A Gorette, Laura e Marina;

Ritinha, George e Maria Alice;

D. Nice, Sussu e Cidinha;

Simone, Wanderley, Lulu e D. Lúcia;

Famílias acolhedoras, meus lugares em Bonfim.

Ao meu Pai: Torcida, expectativa, incentivo e carinho;

A Sandrinha e Beatriz, sempre presentes, independentemente da distância física;

A Léo, companheiro e amigo, apoio sempre.

A Leonardo e a Juliana por serem independentes e por me fazerem forte;

À minha mãe, carinho e exemplo.

INTRODUÇÃO

As crianças crescem, não é verdade? Seus corpos e espíritos amadurecem. Gostaria de provar cientificamente que isto acontece com maior intensidade em horas de recreio...

(KORCZACK 1981, p. 63)

O presente trabalho estrutura-se a partir da compreensão da criança como um ser social, cultural e histórico e que se constitui como tal, através da sua participação ativa no espaço em que vive.

Com base na concepção de que a apropriação e a construção da cultura pelo homem concretiza-se na interação de uns com os outros, numa elaboração conjunta de significados sociais, as brincadeiras, como linguagem característica da criança, inseridas num contexto específico, e possuidoras de funções sociais, têm o poder de comunicar, de expressar a apropriação dos traços culturais e das formas de resistência elaboradas pelas crianças ao exercício do poder e do controle, considerando os processos de exclusão social da criança e da sua busca por um lugar na cultura.

As brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura, espaço da totalidade, das qualidades e produções humanas, expressam diferentes significados em diferentes culturas, permitindo assim, identificar uma estrutura que as especifica, seja como um sistema de regras, seja como fatos sociais que assumem a imagem, o sentido que cada sociedade lhes atribui.

Com apoio na visão foucaultiana, descreve-se no primeiro capítulo a intenção de investigar o lugar da criança na cadeia microfísica de poder estabelecida socialmente e, os seus meios de resistência através da utilização de mecanismos e estratégias

características do seu processo de construção e de inserção social, a exemplo das brincadeiras espontâneas, formas encontradas pela criança duplamente excluída, de resistir à dominação e ao controle que lhes são impostos por mecanismos e dispositivos sociais.

A criança observada e descrita neste estudo sofre o processo de dupla exclusão social, para a qual se elaboram políticas e mecanismos específicos de proteção e de educação com base na Lei Federal 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente -, como o Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, Promotoria e Juizado da Infância e da Adolescência, bem como abrigos, creches, escolas e orfanatos, voltados para o atendimento compensatório e preventivo, destinado a abrigar, educar, proteger e controlar.

No segundo capítulo trata-se de discorrer sobre o suporte teórico a partir do esmiuçar dos conceitos que permitirão compreender, refletir ou interpretar melhor o problema exposto, explicitando inicialmente as concepções de poder sob os enfoques 1) estrutural-marxista, 2) de natureza neoliberal, e, por último, 3) a noção de poder como fenômeno histórico, segundo a visão de Foucault, aprofundando essa noção com os conceitos de vigilância disciplina e controle social.

Em seguida, nesse mesmo capítulo, é abordada a noção de brincadeira infantil, como instrumento de construção sócio-cultural da criança, como meio de linguagem e expressão das suas emoções, com apoio da Psicologia Sócio-Histórica, inaugurada por Vygotsky, e nas elaborações teóricas de BENJAMIN (1984), BROUGÈRE (1998, 2000), HUIZINGA (1993), KISHIMOTO (1993, 2002).

Nesse sentido a brincadeira configura-se neste estudo como meio de se conhecer a forma como se está processando a apropriação pela criança do seu mundo de vivência

SUMÁRIO

<u>AGRADECIMENTOS</u>	<u>VI</u>
<u>RESUMO</u>	<u>X</u>
<u>RÉSUMÉ.....</u>	<u>XI</u>
<u>INTRODUÇÃO</u>	<u>12</u>
<u>CAPÍTULO I</u>	<u>15</u>
<u>A CRIANÇA, A EXCLUSÃO SOCIAL E A BRINCADEIRA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA.....</u>	<u>15</u>
<u>I.1. EXCLUSÃO SOCIAL E PODER: UMA DINÂMICA EM REDE</u>	<u>16</u>
<u>I.2. A PROPOSTA DA POLÍTICA CONTEMPORÂNEA EM RELAÇÃO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO BRASIL.....</u>	<u>20</u>
<u>I.3. AS CRIANÇAS, SUAS BRINCADEIRAS E SEU DESENVOLVIMENTO SÓCIO-CULTURAL</u>	<u>23</u>
<u>I.4. AS CRIANÇAS INTERNAS DO LAR MADRE ROSÁRIO: OS SUJEITOS DE PESQUISA</u>	<u>26</u>
<u>CAPÍTULO II.....</u>	<u>30</u>

<u>QUADRO CONCEITUAL.....</u>	30
II.1. PODER, VIGILÂNCIA E CONTROLE SOCIAL	31
II.1.1. O PODER NA PERSPECTIVA DE MICHEL FOUCAULT.....	34
II.2. JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA CRIANÇA	39
II.2.1. A ORIGEM DOS JOGOS E BRINCADEIRAS.....	44
II.2.2. A BRINCADEIRA COMO FORMA DE EXPRESSÃO DA CRIANÇA.....	47
<u>CAPÍTULO III</u>	58
<u>CAMINHOS E INSTRUMENTOS PARA DESVENDAR O BRINCAR EM SUA ESPONTANEIDADE E TENSÕES.....</u>	58
III.1 A METODOLOGIA DA PESQUISA.....	60
III.2. CAMPO DE ESTUDO : O GRUPO EM SEUS LUGARES.....	65
III.3. A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO ANALÍTICO-CRÍTICO: TECENDO O SENTIDO E AS SIGNIFICAÇÕES DAS BRINCADEIRAS ESPONTÂNEAS.....	68
<u>CAPÍTULO IV</u>	70
<u>ESPAÇOS DE VIVER, DE CRESCER E DE BRINCAR : CONSTRUÇÕES SOCIAIS, CONTROLE E RESISTÊNCIA.....</u>	70
IV.1 - A HISTÓRIA DE UM ENCONTRO: “OLHINHOS TRISTES”.....	70
IV.2 ESPAÇO E TEMPO DE SER CRIANÇA: DIREITOS PRECONIZADOS NA LEI FEDERAL 8.069/90 - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	79
IV.3 O LAR MADRE ROSÁRIO : ESPAÇO DE VIVER, DE CRESCER E DE BRINCAR..	88
IV.4 A CRECHE SANTA MADALENA.....	92

IV.5. BRINQUEDOS, “INSTRUMENTOS DE BRINCAR” E A CONSTRUÇÃO DO SER SOCIAL.....	96
IV.6. TROCA DE SABERES E REGRAS DE CONDUTA.....	101
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	<u>105</u>
REFERÊNCIAS.....	111

RESUMO

A construção sócio-cultural da criança através das relações sociais e das suas brincadeiras, confronta-se neste estudo com o processo de exclusão das crianças das camadas mais pobres da população e com o seu lugar na cadeia microfísica de poder, estabelecida socialmente.

Nesse sentido, é o foco principal deste estudo, a forma como a criança, vítima do processo de dupla exclusão (da sociedade e do seu núcleo familiar), abrigada de forma compensatória em um orfanato, acompanhada (ou vigiada) por um Conselho Tutelar e pela própria instituição que a abriga, enquanto elo dessa tessitura, ocupa seu espaço de poder, agindo e reagindo com mecanismos e estratégias que lhe são próprias ou destinadas socialmente, a exemplo das brincadeiras espontâneas utilizadas como práticas de poder e resistência.

Com a implementação do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, criado a partir da homologação das Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente -, há a ampliação do número de vagas nas escolas e creches, a criação de novos espaços de convivência, os abrigos e orfanatos, que abrem novas possibilidades de inclusão das crianças e adolescentes que trazem nas histórias de suas vidas, marcas da rejeição, de negligência, de maus tratos ou de violência. Entretanto, estes instrumentos de inclusão também servem ao tipo de poder chamado por Foucault de poder disciplinar. Paralela à sua inserção nesses espaços, vem a imposição de regras de cunho disciplinador, de mecanismos de controle e de exercício de poder, tendo implícitas, intenções relativas à manutenção da ordem e da disciplina a serviço da produção de seres ajustados ao esquema de dominação da sociedade capitalista.

A construção sócio-cultural da criança, sob o prisma da Psicologia Sócio-Histórica, considera o homem como um ser que se constitui a partir do social e da história, em uma relação dialética em que o indivíduo constrói e é construído pelo seu espaço social.

Assim, se configura como objetivo essencial dessa investigação, a promoção de um relato analítico/crítico da presença das crianças internas do Lar Madre Rosário, instituição que as acolhe e que, ao mesmo tempo as vigia e controla, do seu brincar cotidiano, da estratégia que utilizam nas suas brincadeiras espontâneas, que, além do simples brincar, expressam formas de exercer um poder que se lhes tenta negar.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'analyser de façon critique la construction socio-culturelle de l'enfant dans un contexte d'exclusion sociale. Les enfants exclus qui appartiennent aux couches très pauvres de la société sont regardés à partir de leurs jeux infantils et de leurs amusements en tenant compte le processus de la microphisisque du pouvoir.

Dans ce sens, le centre de cette étude est de quelle façon, l'enfant, qui est victime d'une double exclusion (exclusion de la société et de la famille) et qui est accueilli de manière compensatrice dans un orphelinat, est accompagné et surveillé par un Conseil Tutélaire bien que par l'institution qui lui reçoit. L'enfant est un lien et au même temps elle occupe un espace de pouvoir, en agissant et en réagissant en utilisant des mécanismes et des stratégies à partir des amusements spontanés utilisées comme entraînements de pouvoir et de résistance.

Avec la mise en oeuvre du Système de Garantie des Droits de l'Enfant et de l'Adolescent, à partir de l'approbation de la Loi 8.069/90 - Statut de l'Enfant et de l'Adolescent -, il y a l'agrandissement du nombre de places pour accueillir les enfants qui sont victimes de négligence, de mauvais traitement et de violence. Mais les mécanismes d'inclusion des enfants sont aussi des mécanismes de contrôle, de surveillance qui provoquent la résistance et l'exercice du pouvoir.

La construction socio-culturelle de l'enfant est étudiée aussi sous le prisme de la psychologie socio-historique, qui regarde l'homme comme une pe'homme comme une personne qui se forme à partir de l'espace social et de l'histoire. L'individu est construit à partir de l'espace social.

Bref, cette étude fait un rapport critique de la vie des enfants qui demeurent à la Maison Madre Rosário, une institution qui accueille des enfants exclus socialement, à partir de leurs jeux et amusements. On regarde dans les jeux et dans les amusements spontanés des pauvres enfants la résistance et l'exercice du pouvoir, c'est-à-dire, de la microphisisque du pouvoir.

e das suas formas de resistência, servindo de instrumento poderoso para a compreensão dos aspectos relativos aos mecanismos de poder e de resistência.

No terceiro capítulo, considerando que o movimento de construção cultural da criança se estabelece nos seus espaços de vivência social, descrevem-se os espaços de vivência das crianças internas como *lócus* da investigação, lugares onde se dão as suas relações sociais e sua apropriação do mundo cultural, identificando os meios utilizados por elas na adaptação das brincadeiras aos diversos espaços/tempos do seu dia e aos recursos, objetos de suporte ou brinquedos a que têm acesso, através da observação participante no cotidiano daquelas crianças, com a utilização do estudo do tipo etnográfico.

No capítulo quatro realiza-se uma reflexão/confronto com a discussão teórica, submetendo-a à descrição dos fatos observados no cotidiano das crianças internas do Lar Madre Rosário, verificando as presenças, ausências e dissonâncias entre a estrutura científica e as informações práticas.

Finalmente, na conclusão são tecidas as considerações finais do trabalho, buscando deixar claras as observações e reflexões entabuladas ao longo da análise de dados e interpretação de resultados, no tocante às diversas formas como as crianças em estudo ocupam os espaços e ressignificam as relações e fatos que experimentam enquanto pessoas excluídas da sociedade neoliberal em que vivem.

CAPÍTULO I

A CRIANÇA, A EXCLUSÃO SOCIAL E A BRINCADEIRA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA

*Não se iludam com o nosso riso.
Olhem para dentro de nós, dos nossos pensamentos,
quando tranqüilamente vamos para a escola ou voltamos para casa,
quando assistimos às aulas em silêncio,
quando conversamos à meia voz ou murmurando,
ou quando à noite ficamos deitados na cama.
Temos outras preocupações, mas que não são menores;
são mais profundamente sentidas;
e temos uma grande, uma enorme saudade.
Vocês já são temperados pelo sofrimento, pela resignação,
mas nós nos rebelamos ainda.*

(KORCZAK, 1981, p. 143)

Uma análise da realidade sócio-econômica do Brasil nos fala de uma sociedade prenhe de graves problemas à busca de soluções e que estão a exigir uma intervenção séria e organizada das instituições sociais e centros de pesquisa. A Action Aid Brasil, em estudo especial (www.actionaid.org.br) nos mostra um retrato preocupante do Brasil, um país considerado como o de maior grau de desigualdade entre todos os países do mundo: da população brasileira, 29% vive com menos de um dólar por dia; mais de 32 milhões de pessoas vivem abaixo da linha de pobreza; 41% das crianças de 6 a 24 meses se encontram em estado de desnutrição. Uma em cada 16 crianças morre antes de completar 5 anos de idade, muitas vezes por doenças que poderiam ser evitadas. Com 80% de sua população vivendo em área urbana, presencia-se um

crescimento urbano desordenado, o que implica em uma grande concentração de famílias pobres vivendo em favelas de cidades grandes.

Segundo Gentili (2001), o mais grave nesse quadro, é a dificuldade de se definir os limites entre o que é “normal” e o que é “anormal”. Presente no cotidiano do brasileiro, a morte de crianças, por desnutrição ou por doenças já consideradas erradicadas em muitos países, nos é relatada diariamente, criando, de um modo geral, um sentimento de “normalidade”, passando desta forma, quase que despercebido à maioria da população, não despertando então, indignação ou desejo nas pessoas de tomar qualquer atitude a fim de minimizar o problema.

Em nossas sociedades fragmentadas, os efeitos da concentração de riquezas e a ampliação de misérias, diluem-se diante da percepção cotidiana, não somente como consequência da frivolidade discursiva dos meios de comunicação de massas (com sua inesgotável capacidade de banalizar o que é importante e sacralizar o que é trivial), mas também pela própria força adquirida por tudo aquilo que se torna cotidiano; ou seja, “normal”. (GENTILI in: GENTILI e ALENCAR, 2001)

Consolida-se dessa forma um processo de exclusão que se configura no espaço social, através da alocação dos indivíduos pertencentes às camadas mais desfavorecidas, nos morros e nas áreas periféricas das cidades, ou na transformação de áreas do centro da cidade em “guetos urbanos onde vivem os mais pobres”, e se configura também através da organização de um sistema escolar que dificulta o acesso e a permanência das crianças e adolescentes nas escolas que, “acabam por expulsá-las, após anos de repetidos fracassos” (MELLO in: SAWAIA, 2002). E as camadas mais pobres da população do nosso país, tornam-se excluídas da sociedade, vitimadas pela fome, pela desnutrição, pelo analfabetismo, pelo alcoolismo e por outras seqüelas sociais.

I.1. Exclusão social e poder: uma dinâmica em rede

Uma reflexão em torno desse processo de exclusão permite observar que no espaço sócio-cultural, os indivíduos dos diversos segmentos da sociedade, buscam se construir e vão, paulatinamente, tendo suas vidas moldadas pela estrutura que as organiza, de acordo com os interesses dos grupos que pretendem manter o atual estado das coisas. Contudo, tal não se dá de forma unilateral ou verticalizada. Afinal, a sociedade é um espaço de incoerências onde se cruzam interesses e forças diversas, estabelecendo-se uma permanente contradição.

Assim, de um lado há processos em luta constante visando à criação e manutenção de espaços hegemônicos, e de outro lado há processos de enfrentamento de resistência. Melhor seria julgar este quadro com um olhar foucaultiano: o poder que é visto ilusoriamente como algo vertical, de cima para baixo, é microfísico, circulante e se dá em rede. Uma revisita ao seu “Origem do Discurso” (1996) nos aconselha a tomar diversas precauções metodológicas ao julgarmos as diversas formas de intervenção na sociedade:

- 1) Não convém analisar o poder em seu centro ou em seus mecanismos gerais e efeitos constantes, mas em suas extremidades, ramificações, e formas regionais e locais.

Não se trata de analisar as formas regulamentares e legítimas do poder em seu centro, no que possam ser seus mecanismos gerais e seus efeitos constantes. Trata-se, ao contrário, de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra em instituições, corporifica-as em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (p. 182)

- 2) O poder não deve ser interrogado a partir de uma intenção interna, porque ele se dá de formas efetivas em práticas sociais.

Não analisar o poder no plano de intenção ou de decisão, não tentar abordá-lo pelo lado interno, não formular a pergunta sem resposta: “quem tem o poder e o que pretende, ou o que procura aquele que tem o poder?”, mas estudar o poder onde sua intenção – se é que há uma intenção – está completamente investida em práticas reais e efetivas; estudar o poder em sua face externa, onde ele se relaciona direta e imediatamente com aquilo que podemos chamar provisoriamente de seu objeto, seu alvo ou campo de aplicação, quer dizer, onde ele se implanta e produz efeitos reais (p. 182)

- 3) O poder não é algo homogêneo ou imposto por um grupo sobre o outro, mas se dá em cadeia e de forma circulante.

Não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, e um grupo sobre os outros, e uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder – desde que não seja considerado de muito longe - não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detêm exclusivamente e aqueles que não o possuem e lhe são submetidos. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. (p. 183)

- 4) A análise do poder precisa partir de elementos minúsculos e infinitesimais para percebermos como eles se expandem e são transformados em mecanismos de dominação e controle global.

O importante não é fazer uma espécie de dedução do poder que, partindo do centro, procuraria ver até onde se prolonga para baixo, em que medida se reproduz, até chegar aos elementos moleculares da sociedade. Deve-se, antes, fazer uma análise ascendente do

poder, partir dos mecanismos infinitesimais que têm uma história, um caminho, técnicas e táticas e depois examinar como estes mecanismos de poder foram e ainda são investidos, colonizados, utilizados, subjugados, transformados, deslocados, desdobrados etc. por mecanismos cada vez mais gerais e por formas de dominação global. Não é a dominação global que se pluraliza e repercute até embaixo. (p. 184)

5) O poder não é o resultado apenas de produções ideológicas, pois há saberes que são constituídos estrategicamente.

É bem possível que as grandes máquinas de poder tenham sido acompanhadas de produções ideológicas. Houve, provavelmente, uma ideologia da educação; uma ideologia do poder monárquico; uma ideologia da democracia parlamentar, etc. ; mas não creio que aquilo que se forma na base sejam ideologias: é muito menos e muito mais do que isso. São instrumentos reais de formação e de acumulação do saber: métodos de observação, técnicas de registro, procedimentos de inquérito e de pesquisa, aparelhos de verificação. Tudo isso significa que o poder, para exercer-se nesses mecanismos sutis, é obrigado a formar, organizar e por em circulação um saber, ou melhor aparelhos de saber que não são construções ideológicas. (p. 186)

Com apoio nesta visão foucaultiana, é preocupação central deste estudo, o lugar da criança na cadeia microfísica de poder estabelecida socialmente e de que forma a criança, enquanto elo dessa tessitura ocupa seu espaço de poder, agindo e reagindo com mecanismos e estratégias que lhe são próprias ou destinadas socialmente, a exemplo das brincadeiras espontâneas. Interessa, entender e fazer entender as formas espontâneas encontradas pela criança duplamente excluída, de resistir à dominação e ao controle que lhe são impostos por mecanismos e dispositivos sociais. Por criança duplamente excluída, entenda-se aquela criança que se encontra abaixo ou na linha de pobreza, experimentando uma primeira exclusão e que se lhe acrescentam problemas de estrutura familiar que a levam a ser acolhida por uma família substituta ou criada de forma compensatória (casas de acolhimento, abrigos, orfanatos e outros).

Indo além, passa-se ao segundo objeto de preocupação deste trabalho: Que projeto ou política conduz a esta preocupação com a criança? Que criança se apresenta, de fato, como sujeito desta pesquisa? O que a faz central neste estudo? É o que será apresentado nos próximos segmentos.

I.2. A proposta da política contemporânea em relação à criança e ao adolescente no Brasil

Em processo de desenvolvimento do corpo e formação de sua personalidade, as crianças e os adolescentes, filhos dessas classes excluídas são, sem dúvida, os mais atingidos pelo atual estado de miséria. Diante desse quadro alguns segmentos sociais, organizações e instituições de cunho religioso, criam mecanismos ou instrumentos com a finalidade de prestar assistência ou acolhimento a esses “seres em desenvolvimento”. Creches, escolas, abrigos ou orfanatos, prestam assistência à saúde e à educação buscando atender a essas crianças e adolescentes, sobretudo no sentido de cumprir o que preconizam os artigos dispostos na Lei Federal 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente.

O foco principal deste estudo está voltado para este paradoxo sobre o qual se está a refletir: dispositivos e instituições sociais, que tentam incluir e, no centro desse paradoxo, a criança, a criança pauperizada e precarizada.

A homologação do Estatuto representa um grande avanço na legislação brasileira, a partir da qual se passa a considerar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, destacando a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento, condição esta que impõe uma série de cuidados especiais que vão ser cobrados, de forma mais efetiva a partir da criação do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do

Adolescente – Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, Conselhos Tutelares, Delegacias Especializadas, Promotorias e Juizados da Infância e da Adolescência.

Com a implementação destes órgãos, a sociedade civil passa a ter instrumentos para cobrar das autoridades públicas, a garantia dos direitos desses cidadãos, como o direito à família, à educação, à saúde, às medidas de proteção etc, e, a partir daí há um crescimento na oferta dos serviços destinados a essa parcela da população. Os Conselhos Tutelares requisitam o aumento no número de vagas nas escolas, a construção de creches e abrigos, o aumento na oferta de leitos nos hospitais públicos. Há uma maior preocupação com o aleitamento materno, e a sociedade começa a participar mais da educação e do desenvolvimento das crianças e dos adolescentes através de denúncias feitas ao Conselho Tutelar e ao Ministério Público.

A ampliação do número de vagas nas escolas e creches, a criação de espaços de convivência, abrigos e orfanatos abriram novas possibilidades de inclusão das crianças e adolescentes que trazem nas histórias de suas vidas, marcas da rejeição sentida, muitas vezes antes mesmo de nascerem. Entretanto, estes instrumentos também servem ao tipo de poder chamado por Foucault de poder disciplinar.

Concomitantemente à inserção das crianças e adolescentes nesses espaços, vem a imposição de regras de cunho disciplinador que respondem ao exercício de poder que Foucault denominou *poder disciplinar*. A adaptação dos movimentos e necessidades básicas do corpo em formação, a um espaço onde o particular se confunde muitas vezes com o coletivo, implica no estabelecimento de regras, de lugares e horários determinados e, até mesmo à determinação de relações de amizade, com pares da mesma idade e do mesmo nível sócio-cultural, de modo a definir condutas adequadas a locais e a situações, de acordo com a imposição de normas que têm, nessa disciplina

rígida, intenções relativas à manutenção da ordem e da disciplina a serviço da produção de seres ajustados ao esquema de dominação da sociedade capitalista.

O Estatuto e as instâncias destinadas ao atendimento à criança e ao adolescente, podem, a partir de uma análise cuidadosa, ser percebidos como instrumentos que marcam diferenças entre os filhos da classe pobre e os da classe dominante, pois os primeiros são aqueles que geralmente mais necessitam dos mecanismos criados para garantia dos direitos preconizados nos artigos da Lei 8.069/90, os que mais utilizam os serviços de proteção e sobre quem mais usualmente recaem as penalidades também descritas no Estatuto e demais normas.

O próprio desenvolvimento da história da humanidade desembocou na construção das sociedades de classes e na dominação do homem pelo homem. Esse fator histórico produz um campo de desigualdade que vai além dos fatores ambientais. Ela não é provocada por elementos biológicos, mas pela forma particular do desenvolvimento histórico – a desigualdade econômica, fruto da divisão social do trabalho e do aparecimento da mercadoria, que irá instrumentar a capacidade criadora do homem. Há que se considerar a existência de diferenças produzidas historicamente pela divisão de classes e as diferenças constitucionais produzidas também historicamente pela produção de cultura. (FURTADO in: BOCK e FURTADO 2001, p.75)

A partir desse quadro de reflexão e análise, apresenta-se como preocupação central de pesquisa, essa criança que é motivo especial de cuidados por parte das políticas sociais contemporâneas do Brasil, e que por extensão têm sido acompanhadas pelo Conselho Tutelar do município de Santo Antonio de Jesus. Uma criança que partilha das mesmas características das demais crianças excluídas do Brasil, mas que traz as marcas e as especificidades das crianças duplamente excluídas do interior do Estado da Bahia. Apresentar-se-ão a seguir, teorias elaboradas em torno dessas crianças, colocando em evidência as suas brincadeiras espontâneas, como estratégias de ocupação de espaços sociais.

I.3. As crianças, suas brincadeiras e seu desenvolvimento sócio-cultural

O processo de desenvolvimento da criança envolve a aprendizagem de conceitos, a crescente compreensão acerca dos mecanismos da vida e, sobretudo a aquisição das competências necessárias à convivência social. Ao nascer ela é introduzida em um determinado momento histórico-cultural, com características próprias, que serão aos poucos internalizadas e assumidas no seu comportamento.

Esse processo de internalização dos traços de comportamento característicos do seu momento histórico cultural, se concretiza a partir da convivência social, das trocas efetuadas no ambiente familiar ou nas instituições sociais. Nesse sentido, a escola, a creche e as instituições de acolhimento se configuram como instrumentos de socialização da criança, tendo surgido a partir do momento em que se passou a considerar a criança como um ser com características diferentes do adulto, com necessidades específicas, que sugeriam a criação de um espaço voltado para o desenvolvimento das suas capacidades:

A escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou, então, um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias; e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981, p.10).

A escola surge como um dos espaços de controle social, como o são também, a igreja, a família, os meios de comunicação de massa e outros espaços de convívio, através dos quais se transmitem formas de comportamento e visões de mundo, que

paulatinamente, vão constituindo o ser cultural, com base na estrutura social, nas dimensões políticas, na divisão de classes e nas atividades de produção. Entre estes instrumentos de controle social, as instituições educacionais se destacam por se constituírem em ações intencionais e organizadas, voltadas para a formação de crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo.

A sociedade capitalista tem como uma de suas principais características a constituição do individualismo. Entretanto, esse produto não garante a expressão das diferenças como seria fácil supor. Há uma contradição exposta pela constituição, ao mesmo tempo, de uma sociedade de massas que produz uma ilusão na qual nos sentimos indivíduos quando somos obrigados a um consumo de massa que nos torna muito parecidos como todos os outros. Os meios de comunicação de massa, as agências socializadoras (como a família, a escola, a igreja etc.) e as agências controladoras (o aparato repressivo do Estado) são responsáveis pela difusão e manutenção de um quadro de valores e crenças que instituem formas de controle e autocontrole que minimizam a contradição entre o individualismo e a massificação. Vemo-nos como indivíduos e agimos como massa. (Bock, 2001, p. 81)

De acordo com a Psicologia Sócio-Histórica, a criança vai se tornando, no seu processo de desenvolvimento, um “adulto cultural” à medida que estabelece trocas com outros seres sociais. Essa perspectiva considera o homem como um ser que se constitui a partir do social e da história, em uma relação dialética na qual o indivíduo constrói e é construído pelo seu espaço social.

É através do convívio com o outro que a criança imita comportamentos e vai, aos poucos, introjetando atitudes e sentimentos característicos dos grupos sociais dos quais ela participa (escola, igreja, vizinhança, família etc). Destes diversos espaços freqüentados pela criança no seu cotidiano, a família destaca-se como o primeiro e mais importante na constituição do ser social.

A compreensão de como se formam estas relações e como, enfim a criança se transforma gradativamente em um “Homem cultural”¹ envolve o “*próprio processo de produção da subjetividade.*” (BOCK, 2001, p. 130) e exige formas específicas de investigação que dêem conta de penetrar nos processos internos da constituição do ser social e exteriorizá-los.

Aguiar (in. BOCK, 2001) destaca que, “*as palavras/signos são pontos de partida para empreender a constituição da subjetividade*”, entendendo “*a linguagem ao mesmo tempo como mediação da subjetividade e como instrumento produzido social e historicamente, materializando assim as significações construídas no processo social e histórico*”. Considera os signos como construídos e construtores do homem, pois, é através da linguagem que, na visão de Vygotsky, o homem internaliza, paulatinamente, a vida social.

A criança se utiliza comumente de uma linguagem especialmente sua, a brincadeira. Assim como a palavra, as brincadeiras infantis servem ao objetivo de captar a subjetividade. Trata-se do mesmo modo, de uma forma de linguagem/signo, no sentido de que, como signo, produzido social e historicamente, permite a internalização de comportamentos, de hábitos e atitudes, e permite também ao observador atento, a leitura de como se está realizando esse processo em um dado grupo social.

¹ Termo utilizado por Vygotsky e Luria em “Estudos sobre a História do Comportamento: O Macaco, o Primitivo e a Criança” (1996), para diferenciar o *homem moderno* do *homem primitivo*.

I.4. As crianças internas do Lar Madre Rosário: os sujeitos de pesquisa

De que forma se dá esse processo em crianças condenadas à exclusão? A aproximação, como Conselheira do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, das mais absurdas situações de risco e de maus tratos, despertou a indignação e a necessidade de aprofundamento dos mecanismos de exclusão e de controle social a que são submetidos esses futuros cidadãos brasileiros, fato este que a levou a unir o exercício dessa função ao de pesquisadora.

O acompanhamento, desde março de 2001, do trabalho realizado pelas Irmãs Mercedárias, através do Lar Madre Rosário, levou a pesquisadora a aproximar-se da vida de crianças, vítimas da nossa organização social perversa, da violência doméstica, das condições de pobreza extrema, da crescente desestruturação familiar e de outros problemas, que levaram os órgãos de defesa da criança e do adolescente, como o Conselho Tutelar e o Juizado da Infância e da Adolescência, ou mesmo mães, em busca de “uma vida melhor para os seus filhos” a solicitarem o acolhimento de crianças pelo orfanato.

Dessa forma se deu o conhecimento do cotidiano das crianças internas do Lar Madre Rosário, em Santo Antônio de Jesus. Lá elas construíram um grupo familiar diferente do convencional, mas que segue, em parte, o que pretende o projeto das Irmãs Mercedárias. De acordo com as intenções da coordenação do NISSA², o mesmo deveria funcionar como um verdadeiro “lar”, um espaço onde as crianças pudessem conviver com adultos que assumissem os papéis de pai e de mãe, e que vivessem

² Núcleo Social Santo Antonio, Organização Não Governamental, fundada pelas Irmãs Mercedárias, entidade mantenedora do Lar Madre Rosário, da Creche Santa Madalena e de outras instituições voltadas para o atendimento de crianças da classe pobre dos municípios de Santo Antonio de Jesus e Valença - Bahia.

como irmãos. Essa intenção é reforçada pela estrutura arquitetônica e pela organização do lugar, contudo não se realiza no trabalho das pessoas que atualmente têm assumido os papéis de líderes da família, mas sim, na postura assumida pelos indivíduos do grupo que organizaram uma estrutura familiar em que, os mais velhos e mais experientes, assumem o papel de coordenadores e orientadores dos mais novos, servindo de “porto seguro”, apoio emocional, quando da ocorrência de fatos desagradáveis ou da necessidade de proteção.

O papel relevante atribuído pela psicologia Sócio-Histórica à influência da família na constituição do ser social é cumprido por essa nova ordem familiar estabelecida pelos membros do grupo. Em consequência desse fato, percebe-se que as crianças, em seu grupo, tornaram-se de certa forma independentes da participação dos adultos, no que se refere às suas atitudes diárias, seus cuidados, seu brincar.

Assim, a incorporação de hábitos e atitudes característicos da cultura do espaço de vivência, acontece principalmente de umas para as outras, das mais velhas para as mais novas. É claro que também vivenciam, na creche, com as pessoas que as visitam, ou mesmo com a pessoa que as acompanha no Lar, traços de cultura, formas de pensar, de falar, de comer etc., mas é, sobretudo durante as relações entre elas e nas suas brincadeiras, que se percebe sua apropriação dessa cultura, é entre seus cuidados mútuos e nos seus momentos livres que elas demonstram as atitudes reflexivas e experienciais acerca desses traços de cultura; experimentação e incorporação de novas formas de pensar e de agir.

O social se constitui como subjetivo na própria história do sujeito individual e em suas diferentes formas de relação e, uma vez constituída, se desenvolve continuamente dentro de seu curso histórico, o qual integra permanentemente os desafios e experiências do sujeito individual, nunca como resposta pontual e

imediata ante um agente externo. A história do sujeito psicológico é a história de sua constituição subjetiva, no curso da qual as experiências temporais se configuram permanentemente no tempo presente e se realizam na sua dimensão cultural. (GONZÁLEZ REY 1994 in: BOCK 2001, p. 90)

Quer-se destacar, entretanto, que o orfanato, como outras instituições voltadas ao atendimento e à educação de crianças e adolescentes das camadas mais pobres da nossa população, tem também, ocultos nas suas atividades cotidianas, mecanismos de controle que colocam, como objetivos, elementos que geralmente passam longe do desejo, do prazer, do exercício da subjetividade, e que buscam, sobretudo, garantir a formação de indivíduos como partes de uma estrutura social organizada, onde, a cada um cabe um papel, de acordo com a lógica capitalista.

A complexidade das relações que se estabelecem entre as instituições de educação de um modo geral e a sociedade, entendida no sentido amplo, explicitam intenções de manutenção da estrutura social, de acordo com os interesses das classes dominantes. Se isto vale para as instituições educadoras em geral, muito mais valeria para abrigos ou orfanatos.

Contudo, dentro dos processos de controle há espaços e processos de resistência. Para a criança, um espaço fundamental seria o do jogo, o da brincadeira. Referidas já anteriormente como vítimas de uma dupla exclusão – social e da família – as doze crianças observadas nessa pesquisa, suas vidas, seu comportamento, suas relações em situações livres, possibilitaram a observação cuidadosa dos meios de resistência aos mecanismos de exclusão e controle social a que são expostas à luz do modelo histórico-cultural, apresentando, analisando e refletindo em torno das brincadeiras como espaços de resistência.

Neste momento torna-se claro o problema que movimenta esta pesquisa: crianças duplamente excluídas, internas em um orfanato, acompanhadas (ou vigiadas) por um Conselho Tutelar e pela própria instituição que as abriga... e as formas encontradas por elas, em suas brincadeiras espontâneas, como práticas de poder e resistência.

Assim, se configura como objetivo essencial dessa investigação, a construção de um relato analítico/crítico da presença das crianças em uma instituição que as acolhe e que, ao mesmo tempo vigia e controla, apresentando-se como “olhar do rei”, um olhar vigilante da sociedade sobre aqueles que são considerados desviantes. Ao identificar o brincar cotidiano das crianças internas do Lar Madre Rosário, poder-se-á ver a estratégia que acompanha essas brincadeiras espontâneas, sendo elas, além do simples brincar, formas de exercer um poder que se lhes tenta negar.

Em uma sociedade altamente excludente, que vem secularmente vigiando e controlando através dos seus dispositivos, como nos mostra Foucault, os diversos grupos sociais; em uma sociedade em que a seleção, a organização e a socialização dos saberes é autorizada a segmentos privilegiados dessa mesma sociedade neoliberal, mostra-se urgente encontrar caminhos que dêem à criança excluída a voz, a oportunidade de dizer, a autorização de falar. Torna-se urgente promover processos de fala dessa criança que se apresenta como o mais frágil componente de uma perversa organização social, que, a título de manter o esquema de dominação vigente, esmaga os mais fracos, os menores, aqueles que se apresentam como os mais excluídos ou mais punidos.

CAPÍTULO II

QUADRO CONCEITUAL

Se alguma coisa pudesse ser modificada – mas não sei bem o que – a nossa vida seria realmente deliciosa. Precisamos de pouco para sermos felizes, mas justamente este pouco é que nos falta. Parece que os adultos cuidam de nós, mas nossa vida neste mundo não é nada boa. (KORCZAK 1981, p. 16).

A incursão a que se propõe esta pesquisa tem sua base teórica em conceitos que, analisados nesta sessão, permitirão compreender, refletir ou interpretar melhor o problema exposto no capítulo anterior.

Serão examinadas, preliminarmente, as concepções de poder no seu enfoque estrutural-marxista, passando ao enfoque de natureza neoliberal, e elegendo, para analisar mais detidamente, a noção de poder como fenômeno histórico, segundo a visão de Foucault, aprofundando essa noção com os conceitos de vigilância, disciplina e controle social.

Em seguida será abordada a noção de brincadeira infantil, a partir das elaborações teóricas de Brougère, Kishimoto, aprofundando o assunto na visão da Psicologia Sócio-Histórica acerca da construção da criança como ser social a partir das suas brincadeiras.

II.1. Poder, Vigilância e Controle Social

De acordo com o Dicionário de Ciências Sociais, da Fundação Getúlio Vargas³ (1986), poder, “*no sentido mais amplo, designa: a) a capacidade de produzir determinada ocorrência; ou b) a influência intencionalmente exercida por uma pessoa ou um grupo, através de qualquer meio, sobre a conduta alheia. Nesta acepção o termo corresponde à influência efetivamente exercida, não bastando (...) apenas a capacidade para tal*” (p. 907). Contudo, ao tentar-se limitar a definição de poder, encontra-se com uma ampla discussão em torno do próprio conceito citado.

A questão do poder não pode ser discutida de forma isolada, visto que ela mantém implicações com outras questões com as quais faz interface, a exemplo da exclusão, da pobreza, da vigilância, do controle social. Na verdade, a construção teórica em torno desse conceito leva o estudioso a relacionar os outros conceitos citados, que se apresentam como complementares. Esta fertilidade contribui, sem dúvida, para que diversos estudos (MARX, 1985; POULANTZAS, 1978; ACSELRAD, 1999; FÁVERO E SANTOS, 2001; GENTILI, 2001; FOUCAULT, 1998; ADORNO, in : GIARDELLI, 1966) analisem o fenômeno poder a partir, geralmente, de três enfoques:

Conforme um primeiro enfoque, que poderíamos chamar de estrutural-marxista (MARX, 1985; POULANTZAS, 1978) o poder é um fenômeno histórico e objetivo, quantitativamente mensurável, que pode ser identificado a partir da estrutura social, considerando-se os níveis infra-estrutural e super-estrutural. Acentua-se a dimensão propriamente econômica, a partir do domínio relativo aos meios de produção, à medida em que a classe dominante mantém os seus espaços através da ideologia ou

³ A Fundação Getúlio Vargas (FGV) é uma respeitada entidade de caráter técnico-científico, educativo e filantrópico que se dedica a pesquisas, ensino e publicações de natureza científica.

falsa consciência. O poder é assim tratado como uma questão estrutural e objetiva, apontando-se níveis de dominação a partir do conflito entre as classes, reproduzindo-se a opressão, a miséria, a pobreza da maioria da população. O poder é piramidal e desta forma mantém organicamente, mas em permanente conflito a desigualdade social.

De acordo com o segundo enfoque, de natureza neoliberal (ACSELRAD, 1999; FÁVERO E SANTOS, 2001; GENTILI, 2001), a concepção de poder desloca o foco do conceito de opressão para o de exclusão social. Em uma economia de mercado, dentro de uma lógica de globalização, e sob uma linguagem ou discurso virtual, o poder deixa de ser analisado a partir de espaços sociais delimitados ou de instâncias estatais. O mundo se torna um grande mercado no qual se pode estar incluído, excluído ou a caminho da inclusão.

Já de acordo com o terceiro ponto de vista (FOUCAULT, 1998; ADORNO, in : GIARDELLI JÚNIOR,1966) o poder consiste essencialmente num fenômeno histórico, privilegiando-se na análise os elementos representacionais do mundo, tomando-se como ponto de partida determinados dispositivos ou processos sócio-culturais e históricos. Assim, para Foucault (1998), o poder está intrinsecamente ligado à punição, à vigilância, ao controle social, ao olhar que tudo vê tomando-se como referência o panopticon de Jeremy Bentham; para Adorno (in: GIARDELLI JÚNIOR,1966) vive-se a partir da modernidade uma sociedade altamente organizada e administrada, que impede a existência da subjetividade, sendo esta sufocada pelo processo administrativo instalado e generalizado pela razão.

Toma-se aqui como referencial maior o terceiro enfoque, especificamente a análise desenvolvida por Foucault, para aprofundar o conceito de poder, de vigilância e de controle social inerente à discussão que se estabelece a partir da nossa problemática de estudo. Julga-se que o discurso Foucaultiano responde mais de perto ao problema

proposto por esta pesquisa, que passa pela construção e manutenção do poder através de dispositivos que têm, nas casas de acolhimento e formação, o seu elemento central. Interessa sobretudo, desvendar a vigilância e o poder através das brincadeiras espontâneas infantis, descobrindo-se como as crianças, sob a proteção de um Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, e de um orfanato dirigido por uma congregação religiosa, elaboraram os seus discursos e os seus olhares.

Sem tender ao ecletismo, esse estudo procurará, mesmo privilegiando o enfoque foucaultiano, fazer incursões pelos outros dois enfoques, visto que seria impossível, após a herança analítica de que se dispõe, abordar o poder sem tocar na estrutura econômica, social ou política e no forte papel da cultura e da subjetividade. Sem dúvida, o poder passa pela discussão da dominação, da exploração ou da exclusão, mas passa também pelas representações que a cultura ocidental vem construindo em torno dos fenômenos que a constituem.

É bom que se cite também que, em grande parte da literatura disponível, a abordagem da questão do poder mescla sempre os três enfoques aos quais se fez referência. Abordam-se elementos sócio-econômicos estruturais, buscam-se raízes culturais explicativas das representações do poder, abrem-se discussões em torno de novas dinâmicas sócio-econômicas que terminam por privilegiar o regional, o local.

Desta forma, mesmo frente à certeza de que “algumas abordagens focalizam as relações macro-estruturais constituídas em termos de centro e periferia, outras lançam o olhar para a dimensão cultural e micro desses processos” (FÁVERO e SANTOS, 2001, p. 9), dar-se-á atenção maior à perspectiva que ressalta o poder como uma tessitura em cadeia, de natureza microfísica. Poderá este estudo, então, atuar em um maior espaço social e afetivo, que dá conta de atributos morais, culturais e simbólicos dentro de um quadro de relações de poder e de saber entre uma sociedade vigilante e um pequeno grupo de excluídos por essa mesma sociedade.

II.1.1. O poder na perspectiva de Michel Foucault

“... o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. (...) com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças”. (FOUCAULT, 1998, p. 161-2).

Para Foucault, não existe uma essência que possibilite a construção de um conceito pronto ou de uma teoria geral do poder. A noção de poder não é considerada, pelo enfoque foucaultiano, como uma realidade, com natureza e características próprias, e não pode ser analisado como algo global. Como prática social construída historicamente, o poder se manifesta sob formas díspares e heterogêneas, que sofrem modificações constantes, impostas pelas relações sociais estabelecidas no ambiente onde se processa, implicando na necessidade de que se considere seu caráter inacabado, suas parcialidades na realização de pesquisas e na produção de conceitos acerca do tema.

É necessário destacar que, no enfoque foucaultiano o exercício do poder não se dá de uma forma unilateral, não se limita às formas de poder exercido pelo Estado. Evidenciam-se também formas de poder de várias maneiras e em diferentes espaços sociais, que se articulam como o poder do Estado e que são relevantes na sua sustentação e na sua atuação eficaz:

De fato, o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito mais ambíguo, porque cada um de nós é, no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder. O poder não tem por função única reproduzir as relações de produção. As redes da dominação e os circuitos da exploração se recobrem, se apóiam e interferem uns nos outros, mas não coincidem. (FOUCAULT, 1998, p. 160)

A dinâmica do poder se expande em todas as instâncias da sociedade, assumindo formas regionais através de técnicas de dominação que se configuram sobre a realidade mais concreta dos indivíduos – seu corpo – penetrando, através dele, a vida cotidiana “...o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo, com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o produto de uma relação de poder que se exerce sobre corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças”. (FOUCAULT, 1998, p. 161-2).

Dessa forma, os poderes se manifestam em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e neste complexo, os micro-poderes existem integrados ou não ao Estado. Poderes periféricos e moleculares se articulam com aqueles exercidos pelo aparelho do Estado, utilizam como instrumento de manutenção, a disciplina, técnica de exercício de poder que adquiriu novas configurações a partir do século XVIII, quando foi aperfeiçoado como uma “*nova técnica de gestão de homens*” (idem, p. 105). A disciplina atua sobre o corpo dos homens manipulando comportamentos, a fim de produzir os sujeitos necessários para fazer funcionar o sistema de produção na sociedade industrial capitalista, controlando multiplicidades e movimentos e transformando o corpo em força de trabalho, moldado pelo sistema político de dominação característico do poder disciplinar.

Para Foucault, a disciplina funciona como uma rede que atravessa os diversos espaços sociais. Ele define a disciplina sobre quatro características centrais no seu *Microfísica do Poder* (1998, p. 106):

1º) A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, a inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório.

A disciplina organiza os indivíduos em espaços diversos, de acordo com a função que deverão desempenhar na sociedade. Para isso, torna-se necessária a criação de

espaços individualizados, da separação de pessoas através da classificação e do isolamento em um espaço hierarquizado. Um espaço esquadinhado e definido, para diferentes indivíduos, diferentes espaços, funções, objetivos e práticas sociais específicas.

2º) a disciplina exerce seu controle, não sobre o resultado de uma ação, mas sobre seu desenvolvimento.(...) Começa-se a observar de que maneira os gestos são feitos, qual o mais eficaz, rápido e melhor ajustado.

A disciplina exerce o seu controle no desenvolvimento das habilidades do corpo, de acordo com os objetivos e o espaço que deverão ocupar na sociedade. Assim ela estabelece uma sujeição do corpo em prol da função que o indivíduo deverá desempenhar, controlando gestos, ações, necessidades e pensamentos com o objetivo de produzir o máximo de eficácia e rapidez.

3º) A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos. Não basta olhá-los às vezes ou ver se o que fizeram é conforme a regra. É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares.

A vigilância, um de seus principais instrumentos de controle disciplinar, se configura através de um processo contínuo e exerce sua função sobretudo a partir do conhecimento por parte dos indivíduos de que estão sendo vigiados de forma contínua, permanente e presente em todo o seu espaço de vivência. Esse meio de controle se materializa através da figura do Panopticon de Bentham⁴.

⁴ Jeremy Bentham idealizou, em final do século XVIII, para a monarquia inglesa, um modelo de prisão que recebeu o nome de panopticon (pan=tudo; optikon=olhar). Ao invés da prisão subterrânea, da masmorra, se planeja uma prisão circular, com a torre do vigia ao centro. Tanto o vigia controla os encarcerados em círculo, como os encarcerados controlam os gestos do vigia. Esta concepção de prisão seria assumida pelo ocidente a partir da modernidade, levando-se arquiteturas e instituições a se tornarem dispositivos controladores da sociedade pelos próprios membros da sociedade.

4º) a disciplina implica um registro contínuo. Anotação do indivíduo e transferência da informação de baixo para cima, de modo que, no cume da pirâmide disciplinar, nenhum detalhe, acontecimento ou elemento disciplinar escape a esse saber.

O registro contínuo das informações dos indivíduos se configura como instrumento de controle e de manutenção da disciplina. Paralelamente ao exercício do poder, o registro e a transferência de informações produz conhecimento, saber detido por aqueles que observam e controlam.

Esse movimento de estabelecimento de tempos, espaços, gestos e funções adequadas aos diversos atores sociais, de acordo com o lugar que ocupam ou que devem ocupar, gera a preocupação com o desenvolvimento adequado do corpo, a preocupação com o aumento de suas habilidades e de sua obediência. O corpo humano é modelado de acordo com os objetivos reservados para ele. O exercício do poder se configura no domínio do corpo do outro e na construção de corpos submissos e competentes para a realização do que se quer, “corpos dóceis”.

Foucault desenvolveu também a noção de “adestramento” segundo a qual, o poder disciplinar organiza e modela os corpos separando, decompondo multidões “confusas” em indivíduos, analisando, diferenciando, classificando e constituindo singularidades com objetivos específicos no meio social, “*pequenas células separadas, anatomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios*” (FOUCAULT, 1999, p. 143). O poder disciplinar, adestra, “fabrica” indivíduos apropriados para o exercício de funções sociais, considerando-os ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de poder.

...é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. Humildes modalidades, procedimentos menores, se os compararmos aos rituais majestosos da soberania ou aos grandes aparelhos do Estado. E são eles justamente que vão pouco a pouco invadir essas formas maiores,

modificar-lhes os mecanismos e impor-lhes seus processos. (...) O sucesso do poder disciplinar se deve sem dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame. (FOUCAULT, 1999, p. 143).

Dessa forma, a disciplina se configura num espaço de “encaixamento espacial das vigilâncias hierarquizadas”, como na arquitetura dos hospitais, das escolas, das prisões, dos asilos e outros, onde a vigilância se materializa em um diagrama de poder que possibilita uma visibilidade geral. A arquitetura passa a servir à manutenção da disciplina e do poder, para a vigilância, controle e domínio dos indivíduos que se encontram no interior dos prédios, nos espaços internos.

uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu conhecimento, modificá-los. As pedras podem tornar dócil e conhecível. O velho esquema simples do encarceramento e do fechamento – do muro espesso, da porta sólida que impedem de entrar ou de sair - começa a ser substituído pelo cálculo das aberturas, do cheios e dos vazios, das passagens e das transparências. (idem, p. 144)

Além do esquema arquitetônico, funciona, no interior dos sistemas disciplinares, um pequeno “mecanismo penal”, que se configurou nas escolas através de “*uma micropenalidade do tempo (...), da atividade (...), da maneira de ser (...), dos discursos (...), do corpo (...), da sexualidade (...)*”(idem, p. 149), com leis específicas, que qualificam e reprimem, moldando comportamentos e corpos.

Uma vez aprofundado um dos conceitos-chave no quadro conceitual deste trabalho, o conceito de poder, passa-se ao segundo conceito, que tem as crianças e suas brincadeiras como elemento central de teorização.

II.2. Jogos, Brinquedos e Brincadeiras e a Construção Social da Criança

Somos criaturas extremamente complexas, fechadas, desconfiadas e camufladas; nem a bola de cristal nem o olho do sábio lhes dirão qualquer coisa a nosso respeito, se vocês não tiverem confiança em nós e identificação conosco.
(KORCZAC 1981, p. 83)

Para uma compreensão crescente sobre o desenvolvimento e a inserção cultural da criança no mundo adulto, é necessária uma aproximação, um mergulho no seu mundo de fantasias e nas suas formas características de entender e de vivenciar as relações sociais.

Diferentemente do desenvolvimento do animal, que reconstrói a trajetória vivida por seus pais, cumprindo uma seqüência rígida de desenvolvimento, a criança traz, a cada geração novas formas de evolução, desenhadas pelo espaço e pelo tempo em que o indivíduo nasce. Assim, o desenvolvimento cultural, a inserção da criança no seu espaço de vivência, não se dá sempre da mesma forma, pois que depende de um contexto definido no momento e no lugar de cada indivíduo.

Na história do comportamento humano, verificamos um paulatino distanciamento das formas de desenvolvimento, relacionado principalmente ao contexto social, em constante modificação. É essa a diferença crucial entre o crescimento da criança e o do homem primitivo. A cada época, a inserção cultural da criança, e a sua “transformação” em “adulto cultural” depende de fatores diferentes, inerentes a um ambiente cultural-industrial, anterior ao seu nascimento, ao qual ela penetra e se deixa penetrar, à medida que se torna mais consciente, percebendo as relações humanas, as relações com o tempo e o espaço, e elaborando formas cada vez mais competentes de ser, estar e atuar no mundo.

Uma vez integrada num ambiente adequado, a criança sofre rápidas transformações e alterações: esse é um processo surpreendentemente rápido, porque o ambiente sociocultural pré-existente estimula na criança as formas necessárias de adaptação, há muito tempo criadas nos adultos que a rodeiam. (VYGOTSKY e LURIA, 1996)

A criança passa então, a construir-se a partir das necessidades impostas pelo ambiente, aprendendo a refrear seus impulsos, adiar a satisfação de suas necessidades imediatas, inibindo as suas funções primitivas e adquirindo as necessárias habilidades culturais, desenvolvendo assim, formas complexas de adaptação ao mundo sócio-cultural. ...*as tendências afetivas, as necessidades e vontades são constituídas a partir da realidade social da história e, sem dúvida, da atividade do sujeito.* (BOCK, GONÇALVES, e FURTADO 2001 p. 129).

De acordo com os estudos de Vygotsky e Luria (1996) a capacidade e a competência para a utilização de instrumentos podem servir para indicar o estágio de desenvolvimento psicológico em que a criança se encontra. Associados ao desenvolvimento específico dos métodos psicológicos internos e à habilidade de organizar funcionalmente o próprio comportamento, os *processos de aquisição de ferramentas*, podem caracterizar o desenvolvimento cultural da mente da criança.

A brincadeira se apresenta como forma de aquisição das competências necessárias à manipulação dos instrumentos, no período em que a criança ainda, pela sua pouca maturidade motora, emocional é mantida afastada das atividades da vida adulta. Nesse sentido o brincar colabora para a construção social da criança, possibilitando a criação de uma situação imaginária impregnada dos elementos do seu contexto cultural, elementos que ela percebe através da interação com adultos ou crianças mais velhas ou mais experientes.

Para Vygotsky (...), há dois elementos importantes na brincadeira infantil: a situação imaginária e as regras. (...) nos primeiros anos de vida, a brincadeira é a atividade predominante e constitui fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal. Ao prover uma situação imaginativa por meio da atividade livre, a criança desenvolve a iniciativa, expressa seus desejos e internaliza as regras sociais. (KISHIMOTO, 2002)

A interação social, o contato da criança com adultos ou crianças mais experientes possibilita a vivência das situações imaginárias e papéis sociais, e a construção da cultura lúdica, e colabora para a emergência e o desenvolvimento da linguagem, a aprendizagem e aquisição de habilidades e convenções sociais.

Objeto de pesquisa de educadores, sociólogos e psicólogos, a brincadeira vêm sendo estudada nas diversas formas em que se apresenta. Entendê-la significa compreender melhor como se estabelecem as relações humanas, sobretudo na infância, quando a atividade lúdica é encarada com a seriedade da busca pelo conhecimento, das formas de entendimento de uma cultura e das relações vigentes em um grupo social.

Vários autores têm tentado definir as atividades lúdicas, estabelecendo diferenças e semelhanças entre os significados das palavras *jogo*, *brincadeira* e *brinquedo*. Kishimoto (1999) define *jogo*, diferenciando-o da *brincadeira* e do *brinquedo*. A autora confere à palavra *jogo* um caráter mais geral, situando-o no cotidiano de adultos e de crianças, reservando aos vocábulos *brinquedo* e *brincadeira*, uma ligação mais estreita com o imaginário infantil, e caracterizando o *brinquedo* como o “estimulante material” que faz fluir a imaginação da criança.

A esse estudo interessa a *brincadeira*, como a forma mais livre da expressão da criança. Chamado por Slade (1978) de *jogo dramático*, por Vygotsky de *brincadeira*, por Piaget, de *jogo simbólico*, a atividade lúdica infantil, objeto central desse trabalho, será aqui chamada de *brincadeira*, expressão eleita por Tizuko M.

Kichimoto (1999) para expressar as mais diversas possibilidades de experimentação e de (re)criação, pela criança, da cultura do seu espaço de vivência.

Na história da humanidade foram registradas diversas formas de ver as atividades lúdicas e, foram também diversos os espaços ocupados por elas no cotidiano do homem. Ainda hoje, apesar da crescente valorização das atividades lúdicas, como forma de promover o desenvolvimento cognitivo, motor e sócio-afetivo da criança, de uma forma geral, e de acordo com o critério popular, a brincadeira é considerada uma atividade fútil, à qual a criança deva dedicar-se apenas uma pequena parte do seu tempo.

Entretanto, o fato de o jogo ou a brincadeira, desde os primórdios da humanidade, estarem presentes no cotidiano do “filhote do homem”, em todas as etapas da vida cultural de povos dos mais diversos cantos do planeta, como também, presentes nas diversas fases de desenvolvimento de outros animais, despertou o interesse de pesquisadores através dos tempos, na tentativa de entender os seus propósitos.

A existência das atividades lúdicas na vida, tanto da criança, como dos filhotes de outros animais, fez com que os primeiros estudiosos da brincadeira relacionassem o brincar à necessidade de descarga de energia acumulada no animal jovem que, não tendo ainda que se dedicar à busca de alimento e outros movimentos voltados para a garantia da preservação da vida e da espécie, buscavam gastar a energia acumulada em seu organismo realizando “uma série de movimentos desnecessários e inúteis”.

Posteriormente, os teóricos acrescentaram à necessidade de dar vazão à energia acumulada no animal jovem, uma outra função relevante no desenvolvimento do filhote: a brincadeira teria então uma função biológica de desenvolver movimentos ligados à futura atividade do animal. Uma espécie de treinamento para a vida adulta. Vygotsky (2003) cita o exemplo do filhote de gato que, “quando brinca com uma

meada de lã ou com um camundongo morto trazido por sua mãe, aprende a caçar ratos vivos" (p. 104)

Na criança, o desenvolvimento do brincar abrange, entretanto, um nível profundo de relações mais distantes e complexas. A aprendizagem ocorrida através das atividades lúdicas no "filhote do homem" envolve relações de movimentos, de ações que vão servir de base para a construção do comportamento e da personalidade, mas também envolve relações de sentimentos, de significados e da assimilação dos diferentes aspectos da cultura dos espaços de vivência da criança. Modos de ver, de ouvir, de falar e de sentir são experimentados nas brincadeiras infantis. Quando brinca de boneca, a menina experimenta os cuidados com a criança, treina a troca de fraldas etc, (atividades motoras que talvez, ela não se lembre mais quando estiver adulta), mas experimenta, principalmente, o sentir-se mãe, vislumbrando também, por outro prisma o seu lugar de filha.

...talvez a futura mãe não conserve nem recorde nenhum dos movimentos que fez para ninar sua boneca, mas sem dúvida dessa forma traçou as linhas básicas e se formaram as características internas fundamentais de sua futura experiência, que a ajudarão a realizar na vida o que treina através do jogo. Quando brinca com bonecas, a menina não aprende a cuidar de uma criança viva, mas a se sentir mãe. (VYGOTSKY, 2003, p.105)

Dessa forma, os elementos de imitação contidos na brincadeira "*contribuem para a assimilação ativa de diferentes aspectos da vida pela criança e organizam sua experiência interna nessa mesma direção*" (idem), colaborando com a inserção social da criança. A Psicologia Sócio-Histórica, inaugurada por Vygotsky, propõe que os indivíduos participam de um movimento dialético de introjeção dos aspectos sócio-históricos, determinantes e determinados pela ação coletiva. Nessa perspectiva, os fenômenos psicológicos, para serem estudados, deverão ser considerados como o "*resultado de um processo de constituição social do indivíduo, em que o plano intersubjetivo, das relações, é convertido, no processo de desenvolvimento, em um*

plano intra-subjetivo. Assim, a subjetividade é constituída através de mediações sociais". (BOCK, GONÇALVES, e FURTADO, (orgs) 2001).

II.2.1. A Origem dos Jogos e Brincadeiras

Uma análise, ainda que superficial, da história da humanidade, permite perceber o jogo como instrumento de desenvolvimento das relações sociais, mediadas pelos rituais religiosos, desenvolvendo, sobretudo até a idade média, a função de transformar “o indivíduo em um ser consciente de sua participação em um grupo” (Brougère, 1998). Integrando o elemento lúdico e o religioso, o jogo tinha então uma função cultural e religiosa, e envolvia crianças e adultos em volta dos seus objetivos.

Separando-se paulatinamente dos ritos religiosos, alguns jogos foram sendo abandonados pelos adultos e adotados pelas crianças em suas brincadeiras. “*Atividades religiosas já não envolviam todo o grupo social, foram sendo aos poucos adotadas pelas crianças em suas brincadeiras.* (Brougère, 1998) Músicas, danças, que antes eram dotadas de um caráter sagrado, sério e útil, à medida que eram incorporadas ao repertório infantil, foram associadas a atividades fúteis e sem valor. “*A separação das diferentes atividades sociais levou ao isolamento do jogo, à sua separação da vida social para fazer dele uma atividade fútil*”. (p. 44) Transmitidas através da tradição oral, essas atividades foram passadas de geração em geração, sofrendo modificações, a fim de se acomodar à estrutura cultural de cada lugar.

Utilizada pela criança, a brincadeira conservou, em qualquer tempo e lugar, a característica de representar as formas de ver o mundo, presente no jogo religioso, servindo sempre como forma de expressão dos traços culturais, das formas de vida das sociedades onde ocorriam.

Crianças de tempos remotos já brincavam de empinar pipas, jogar bolinhas de gude e de pular amarelinha, desenvolvendo essas brincadeiras de forma semelhante às que vemos hoje. Aqui no Brasil, os jogos foram “enriquecidos” pelos costumes, mitos e rituais religiosos do branco, do negro e do índio, pelos elementos da cultura dos povos que compuseram o brasileiro, assumindo assim, características únicas, que se propagaram através da transmissão oral, no decorrer da história do nosso país.

Estes jogos têm, sob esse ponto de vista, a função de difundir e valorizar traços da cultura local, através da expressão oral. Através deles a criança expressa livremente a sua visão sobre as relações sociais do espaço em que vive e o seu significado dentro dele, “...o brinquedo evolui ao ritmo das representações culturais que ele veicula”. (KISHIMOTO 1993 p. 39), sofre modificações à medida que as relações se modificam, se adaptando ao espaço, ao tempo e às necessidades da criança de expressar as relações de poder, os preconceitos, a violência, a sexualidade e a exclusão vividas no cotidiano. *Nos jogos simbólicos, a imaginação infantil recriava os costumes sociais da época, reproduzindo o sistema produtivo e suas relações*”. (idem, p. 50-1)

Kishimoto apresenta os jogos das crianças brasileiras nos tempos dos grandes engenhos de açúcar, como elementos representativos das relações de poder vividas entre as crianças escravas e os filhos dos senhores de engenho “... esses moleques, nas brincadeiras dos meninos brancos, desempenhavam a função de leva-pancada; uma reprodução, em escala menor, das relações de dominação no sistema de escravidão”. Nas brincadeiras das meninas

O jogo simbólico auxiliava as meninas, tanto brancas como negras, a compreenderem a trama de relações de dominação da época e funcionava como mecanismo auxiliar para a incorporação dessas relações. A menina escrava, desde pequena, em seu papel de servir a senhora branca, obedecê-lhe; e a menina branca, em seu posto de mando, de administradora de negras escravas. (p. 32)

Era a vivência da criança que determinava as situações imaginárias criadas nos jogos, permitindo-lhe brincar com o real e, dessa forma compreender melhor as relações sociais e o sistema produtivo da época. Entretanto, os momentos de jogo permitiam também a inversão de papéis. Em algumas brincadeiras as diferenças sociais eram desconsideradas pela criança, sobretudo nos jogos que exigiam habilidades motoras, nos quais os “moleques” pela forma mais “solta” como eram criados, muitas vezes pareciam ter o poder. *“em situações livres, fora do controle das sinhás e negras, as crianças passavam a ter outro critério: era a habilidade no jogo que se determinava o poder.”* (p. 47-8)

Nos engenhos de açúcar ou nas ruas das cidades em desenvolvimento, as crianças utilizavam-se dos jogos para apreender e expressar o seu conhecimento de mundo, estabelecer relações e representar “papéis” sociais vigentes “... as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos”.(FRIEDMANN, 1996: p. 30).

Na sociedade atual, alguns fatores podem ser observados como coadjuvantes no processo de escolha dos jogos e brincadeiras, no cotidiano da criança. Em primeiro lugar, as necessidades impostas pelo mercado de trabalho, fizeram diminuir o tempo livre da criança. Por um lado, a criança pobre, envolvida na busca por atividades que lhe possibilitem colaborar com o orçamento doméstico, comprometendo, muitas vezes, até os horários em que deveria dedicar-se às tarefas escolares. Por outro lado, a criança das classes economicamente mais abastadas tem o seu tempo todo envolvido em cursos que possam prepará-la cada vez mais para a concorrência no mercado.

A falta de espaço seguro nas cidades é outro fator que dificulta o desenvolvimento de jogos que envolvam grupos de crianças, dificulta as relações sociais infantis,

elemento indispensável ao desenvolvimento dos jogos espontâneos. Sem espaço para se relacionar com o outro, a criança recorre aos meios de entretenimento solitários, principalmente a televisão e o videogame.

Contudo, apesar disso, os jogos infantis resistem, se adaptando aos espaços e tempos disponíveis na vida da criança. A atividade lúdica é uma necessidade da criança em seu processo de desenvolvimento. Para Vygotsky, a fantasia e a realidade se fundem no pensamento infantil, a partir de diferentes formas de vinculação entre a atividade criadora e o mundo real. Essa relação entre o real e o imaginário, possibilita à criança trabalhar seus processos criadores, refletidos basicamente em suas brincadeiras, e “reordenar o real em novas combinações” (CREISARA IN. KISHIMOTO, 2002).

Para a Psicologia Sócio-histórica, essa reordenação acontece através da apropriação cultural pela criança. Não há criação sem o apoio na vida cultural, pois, o ser humano é essencialmente cultural e “...tanto a atividade lúdica quanto a atividade criativa surgem marcadas pela cultura e mediadas pelos sujeitos com quem a criança se relaciona.” (*idem*, p. 12)

Assim, as brincadeiras infantis têm, na nossa sociedade, a função de difundir e valorizar traços da cultura brasileira, através da expressão oral e do desenvolvimento da cultura lúdica. Além disso, não é difícil reconhecer neles também, o “poder” de desenvolver, entre outros aspectos, formas de convivência social entre as crianças. “... as brincadeiras fazem parte do patrimônio lúdico-cultural, traduzindo valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos”.(FRIEDMANN, 1996: p. 30).

II.2.2. A Brincadeira Como Forma de Expressão da Criança

Acredita-se que a atividade lúdica esteja distanciada da realidade, a ponto de se estabelecer uma clara fronteira entre uma e outra. Vygotsky, entretanto, nos seus

escritos em “La imaginación e el arte en la infancia” (1987) afirma que a fantasia e a realidade coexistem e se relacionam no pensamento infantil através de formas de vinculação entre a atividade imaginadora e o mundo real.

A criança expressa, através do seu brincar, as relações e as construções sociais que vivencia desde o nascimento. A brincadeira é, dessa forma, o meio de comunicação, através do lúdico, da sua compreensão de mundo e das relações sociais que a cercam.

Para a Psicologia Sócio-histórica, a essência da vida humana é cultural e não natural, (...) tanto a atividade lúdica quanto a atividade criativa surgem marcadas pela cultura e mediadas pelos sujeitos com quem a criança se relaciona. (CERISARA in: KISHIMOTO,2002)

A imitação é a base tanto para a construção das brincadeiras infantis, como para a execução dos meios que levam a criança a satisfazer suas necessidades básicas, entretanto, esse mecanismo de imitação ocorre na criança como uma forma de leitura e de interpretação dos comportamentos e atitudes que vigoram no seu espaço de vivência.

É através da brincadeira que a criança expressa sua forma de ver e de sentir as relações sociais estabelecidas no seu cotidiano. Expressa-se como a representar cenas teatrais, onde os papéis predominantes no seu espaço são testados a todo momento. Ações e objetos assumem o significado das situações que a criança se esforça por conhecer, compreender ou aceitar. “*Esse tipo de jogo recebe várias denominações: jogo imaginativo, jogo de faz-de-conta, jogo de papéis ou jogo sócio-dramático*” (BOMTEMPO in.: KISHIMOTO, 1999).

Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, através do que Piaget chamou de Jogo Simbólico, que, à medida que a criança se desenvolve, vai se

tornando cada vez mais complexo, assemelhando-se às representações teatrais, onde cada criança exerce um papel social conhecido pelos componentes do grupo.

Piaget (1999) identifica, através da sua observação sistemática do desenvolvimento infantil, três sucessivos sistemas de jogo: *os jogos de exercício*, que aparecem nos primeiros 18 meses de vida e que envolvem especialmente o prazer da realização de suas habilidades motoras; *os jogos simbólicos* que surgem no segundo ano de vida com o aparecimento da representação e da linguagem, também chamados de *faz-de-conta* que são, inicialmente, atividades solitárias envolvendo símbolos, e que se desenvolvem no sentido das combinações seqüenciais que imitam ações do cotidiano da criança. “*o jogo simbólico é usado para encontrar satisfação fantasiosa por meio de compensação, superação de conflitos, preenchimento de desejos. Quanto mais avança na idade mais caminha para a realidade.*” (KISHIMOTO, 2002). O terceiro tipo de jogo classificado por Piaget é o *jogo de regras* que marca a transição da atividade individual para a socializada e que ocorre de forma predominante no período de 7 a 11 anos, desenvolvendo-se com a participação de duas ou mais crianças.

Dessa forma, para Piaget (1999), o desenvolvimento do jogo pela criança se faz no sentido dos jogos puramente individuais para os jogos em grupo, onde predomina a interação e a troca de saberes.

Para Vygotsky (1984), “*o que define o brincar é a situação imaginária criada pela criança. Além disso, devemos levar em conta que brincar preenche necessidades que mudam de acordo com a idade*”. O autor situa o surgimento do jogo à época do surgimento da linguagem e dos instrumentos, o que provocou um distanciamento da criança das atividades de produção, criando uma necessidade de satisfação do desejo de participação nessas atividades “*As crianças querem satisfazer certos desejos que muitas vezes não podem ser satisfeitos imediatamente. (...) Como a criança pequena*

não tem a capacidade de esperar, cria um mundo ilusório, onde os desejos irrealizáveis podem ser realizados. (BOMTEMPO in.: KISHIMOTO, 1999). O autor deixa claro que o jogo infantil se desenvolve em um processo que vai das situações imaginárias explícitas com regras implícitas (faz-de-conta) às situações implícitas com regras explícitas (jogos de regras) e que, “*nos primeiros anos de vida, a brincadeira é a atividade predominante e constitui fonte de desenvolvimento ao criar zonas de desenvolvimento proximal.*” (KISHIMOTO, 2002 p. 43). A situação imaginária criada pela ação lúdica livre leva a criança a desenvolver sua iniciativa e a internalizar regras sociais especialmente na interação entre crianças e profissionais de creche, através da orientação direta ou indireta de professores ou de crianças mais velhas. Kishimoto (2002) cita os estudos de Nicolopoulou⁵, que evidenciam a colaboração dos jogos para a emergência do papel comunicativo da linguagem, a aprendizagem das convenções sociais e a aquisição de habilidades sociais, e demonstram a importância dos profissionais de creche como suporte na configuração do comportamento da criança.

A atividade lúdica infantil envolve características específicas que a diferenciam de outros tipos de comportamento. Essas características foram organizadas por James Cristie, a partir de estudos anteriores de Garvey, King, entre outros, e foram citadas por Kishimoto (2002, p.6):

1. A *não-literalidade* se refere à predominância da realidade interna sobre a externa, o sentido habitual é ignorado e passa a imperar a fantasia e a imaginação da criança, atribuindo significados novos a objetos e ações;

⁵ Nicolopoulou, Ageliki. (1991) *Play, Cognitive Development, and the Social World: The Research Perspective*. In: *Play and the Social Context of Development in Early Care and Education*. Scales, B.; Almy, M.; Nicolopoulou, A, e Ervin-Tripp,S. (eds). United States: Columbia University: Teachers College Press, pp. 129-42.

2. O *Efeito Positivo* do jogo é percebido através de sinais de prazer ou alegria que exteriorizam a presença do lúdico nas atividades infantis;
3. A *Flexibilidade* é demonstrada pelas constantes modificações nas regras e à incorporação de novas idéias e comportamento possibilitados pela ausência de pressão do ambiente lúdico;
4. A *Prioridade do processo de brincar* é a característica que enfatiza que o produto da brincadeira é a própria brincadeira, o prazer, independentemente da aprendizagem de noções e habilidades;
5. Na característica de *Livre escolha* destaca-se a importância da seleção da atividade lúdica de forma livre e espontânea pela própria criança, e o *Controle interno* pois, no jogo são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento da brincadeira.

Dentre as modalidades de jogo infantil, o faz-de-conta destaca-se como uma das mais autênticas formas de expressão da criança que, através dele comunica sua forma de entender a cultura do local onde vive, preparando-se para assumir os diversos papéis dentro dessa cultura.

A relação existente entre o faz-de-conta e a inserção cultural da criança em seu meio de convivência, pode ser melhor compreendida pelos estudos sobre a gênese da representação infantil na Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, apoiada nos escritos de Vygotsky.

Segundo essa teoria, o faz-de-conta surgiu com a criação pelo homem, das ferramentas de trabalho que visavam implementar o sistema de produção que, como

conseqüência afastou a criança do processo, gerando necessidades de “ensaios” para desenvolver paulatinamente sua inserção no mundo adulto.

Segundo Japiassu (1992) a capacidade imaginativa desenvolve-se na criança do faz-de-conta com personificação para o faz-de-conta projetado e deste para o devaneio. Para justificar tal ordenamento ele se utiliza do conceito de internalização defendido por Vygotsky.

Dessa forma, caracteriza o faz-de-conta com personificação descrito por Slade (1978) como o tipo de faz-de-conta em que a criança utiliza do próprio corpo para incorporar personagens e representar papéis e, o faz-de-conta projetado como a habilidade da criança em transferir para o objeto características de personagens, cenas ou lugares, onde a criança utiliza apenas as mãos e a voz.

Para Slade (1978), o faz-de-conta projetado seria o primeiro nível do desenvolvimento do jogo na criança, já que ele considera como faz-de-conta projetado a manipulação inicial de objetos pelo bebê. Em seguida, para ele, viria o faz-de-conta com personificação. Contudo, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, o faz-de-conta com personificação seria um nível inicial do jogo, pois, de acordo com os estudos vygotskianos, o processo de desenvolvimento ocorre de fora para dentro – internalização – e que a manipulação objetal inicial pelo bebê nada mais é do que simples contato e exploração do objeto, não envolvendo a capacidade imaginativa.

Outro tipo de atividade lúdica relacionada com o trabalho com um determinado material, tem como principal função exercitar e desenvolver a capacidade motora da criança. Os jogos de construção “*ensinam exatidão e acerto aos nossos movimentos, elaboram milhares de hábitos valiosos, diversificam e multiplicam nossas reações (...) nos ensinam a propor alguns objetivos e a organizar nossos movimentos de modo*

tal que possam ser orientados para a realização desse objetivo.” (VYGOTSKY, 2003, p.105).

Os jogos com regras se desenvolvem a partir de normas internas e inerentes a uma determinada atividade lúdica. “*Eles organizam as formas superiores do comportamento, geralmente estão ligados à resolução de problemas de conduta bastante complexos, exigem do jogador tensões, conjecturas, sagacidade e engenho, uma ação conjunta e combinada das mais diversas aptidões e forças*”. (VYGOTSKY, 2003, p.105).

A brincadeira é para a criança uma importante forma de expressão e experimentação de sua realidade, o que a leva a buscar a todo tempo as situações de integração a que possibilitem brincar. Mesmo aquelas que têm todo o seu tempo ocupado pelo trabalho ou pelo estudo, encontram lugar e hora para se relacionar com o outro e vivenciar através dos jogos as situações imaginárias que a ajudam a compreender melhor a sua realidade.

Carlos (1997) utiliza o conceito de “lugar” para definir os espaços onde se estabelecem, entre os indivíduos, relações de trabalho, de sobrevivência, de solidariedade. É no “lugar”, segundo a autora, que a “história” acontece, dando origem e nutrindo/preservando as características culturais de cada povo. Os fatos históricos, as necessidades individuais, e a memória, criam um conjunto de símbolos, costumes e formas de interação social próprias de cada lugar, que são mantidas nas “relações de vizinhança”.

“...o lugar guarda em si e não fora dele o seu significado e as dimensões do movimento da história em constituição enquanto movimento da vida, possível de ser apreendido pela memória, através dos sentidos, que não podem ser descartados, pois enriquecem a análise.” (CARLOS in SANTOS, 1997: p.304)

Dessa forma, alguns elementos representantes dos jogos e brincadeiras infantis, conseguem resistir aos apelos dos jogos eletrônicos e à falta de tempo e de espaço das nossas crianças. A pipa, a bolinha de gude, o elástico e a corda, por exemplo, mesmo passando alguns períodos fora do cotidiano da criança, reaparecem de tempos em tempos, demonstrando a força e a resistência da cultura local frente à cultura de massas.

Na medida em que um jogo é introduzido em uma comunidade, já começa a sofrer adaptações. Esse processo de mutação dos jogos está diretamente ligado à sua necessidade de refletir sobre as modificações sofridas pela própria sociedade, de forma a possibilitar o estabelecimento de relações entre os mesmos e a estrutura social vigente. Assim, a observação atenta sobre a forma como as crianças brincam em um determinado espaço social, pode ser ponto de partida para se conhecer melhor sua forma de ver e de se ver no seu lugar, sua forma de pensar e suas necessidades de um modo geral. Para Kishimoto (1993), “*Não há o desaparecimento de tal brincadeira, ou melhor, há apenas a mudança da representação introjetada na brincadeira (...), em virtude da dinâmica colocada pelos processos históricos que alteram o panorama social e o cotidiano infantil*” (p. 39).

O ambiente, com todas as suas propriedades, pode ser caracterizado de forma psicobiológica, isto é, de acordo com a conjunção de os aspectos físicos, sociais e mentais das pessoas que nele interagem.

O espaço psicológico de uma criança e, consequentemente, o tipo de conduta que pode vir a ter, estão diretamente correlacionados à liberdade de movimento que esta possui, ou seja, aos lugares que considera de livre acesso e às regiões que, mesmo existindo psicologicamente para ela, lhe são bloqueadas por situações sociais, como a proibição por parte de um adulto, o impedimento imposto por outra criança ou, ainda, por sua própria inadequação social, física ou intelectual.

A partir de um núcleo onde permanece mais tempo, a criança tende naturalmente a explorar suas regiões vizinhas, a descobrir novos trajetos, lugares, pessoas e objetos. Nessa descobertas vai atribuindo valências positivas, negativas ou ambivalentes ao que

vivencia, de acordo com seus desejos e necessidades. (OLIVEIRA, 2000 p. 100)

Ramos (2000), caracteriza a face espontânea do jogo pelo brincar cotidiano, que flui e é mobilizado a partir de questões internas do sujeito, sem nenhum comprometimento com a produção de resultados, permitindo à criança a construção de imagens significativas e que expressam sua forma de pensar. Já a forma dirigida do jogo, segundo a autora, se caracteriza pela adaptação de “jogos e/ou brincadeiras já existentes para promover, intencionalmente, a aprendizagem de conceitos ou habilidades específicas, quer no nível social, afetivo e/ou cognitivo, por parte do sujeito que brinca, tendo, portanto, fins e objetivos específicos, além de serem marcados pela intencionalidade do professor” (RAMOS IN LUCKESI, 2000). As brincadeiras livres são o melhor instrumento para conhecer a criança e para a criança conhecer e se apropriar da cultura. Oferecem à criança a oportunidade de experimentar e de ensaiar habilidades, interagindo com outras pessoas, com objetos e situações que criam novas necessidades de conhecimento e de ação. Nos momentos de jogo a criança elabora e assume regras, coordena a sua própria ação com a dos companheiros de jogo e planeja metas e objetivos concretos.

O jogo é fato mais antigo que a cultura. “*Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. (...) transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação*” (HUIZINGA, 1993). Segundo Vygotsky:

... o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. (...) o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento. (Vygotsky, 1998 p. 134-5)

É a aprendizagem através da interação com outras pessoas, mediada pela brincadeira, que dá à criança a possibilidade de avançar em seu processo de desenvolvimento psicológico e no estabelecimento das funções psicológicas superiores.

Nas brincadeiras, a criança cria e experiencia situações imaginárias, transportando para as mesmas os fatos de sua realidade, e assim se permite brincar com eles, experimentando papéis muitas vezes opostos ao seu. As regras que organizam o brincar são então, determinadas pela cultura do seu espaço de vivência.

Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam durante o jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. Se a criança está representando o papel de mãe, então ela obedece as regras de comportamento maternal. O papel que a criança representa e a relação dela com um objeto originar-se-ão sempre das regras. (idem, p. 125)

Assim, o faz-de-conta ou o jogo de papéis contêm regras que são aceitas e seguidas pelas crianças. Nas brincadeiras infantis, as regras são criadas ou recriadas pelo grupo que desenvolve a atividade lúdica. Uma vez ocorrida a criação ou a reconstrução das regras, estas serão seguidas pelo grupo. Em um outro momento, o mesmo grupo poderá, em brincadeira semelhante, criar um novo conjunto de regras.

Da mesma forma que uma situação imaginária tem que conter regras de comportamento, todo jogo com regras contém uma situação imaginária. (...) O mais simples jogo com regras transforma-se imediatamente numa situação imaginária, no sentido de que, assim que o jogo é regulamentado por certas regras, várias possibilidades de ação são eliminadas. (idem. p.125)

As regras do jogo são adaptáveis à situação vivida, às necessidades ou à vontade do grupo, podendo ser simplesmente seguidas ou recriadas. Uma vez estabelecidas na

situação lúdica, a aceitação e a obediência às regras passam a ser condição para se *estar bem* na brincadeira. Tal fato, contudo, não fecha o espaço às tensões que se fazem presentes nas construções sociais e no cotidiano, como insiste Foucault em diversos momentos de sua reflexão. Cabe àquele que reflete e analisa perceber em que ritmo e limites isto ocorre.

CAPÍTULO III

CAMINHOS E INSTRUMENTOS PARA DESVENDAR O BRINCAR EM SUA ESPONTANEIDADE E TENSÕES

Não é uma brincadeira tola, infantil. Trata-se de descobrir um segredo, achar algo que está oculto, mostrar que não dá para esconder uma coisa de tal modo que se torne impossível acha-la.
(KORCZAK, 1981, p. 53)

O movimento de construção cultural da criança, se estabelece nos seus espaços de vivência social, espaços repletos de tensão, de mecanismos de poder que objetivam a manutenção da disciplina e da organização social. Dessa forma, este estudo não se apresentará restrito às brincadeiras das crianças internas do Lar Madre Rosário, mas envolverá os contextos em que elas acontecem, considerando as relações estabelecidas entre as crianças nesses momentos, identificando os meios utilizados por elas na adaptação das brincadeiras aos diversos espaços/tempos do seu dia e aos recursos, objetos de suporte ou brinquedos a que tinham acesso.

Para isso, lançou-se mão das vantagens do estudo etnográfico, “*instrumental que, sem perder de vista as perspectivas dos indivíduos, mediassse a apreensão desse âmbito também em relação ao contexto simbólico/institucional e cultural por eles construídos*” (Macedo, 2000), o que possibilitou a compreensão do brincar infantil a partir da cultura, tendo os espaços pelos quais circulam as crianças – mais especificamente o Lar Madre Rosário e a Creche Santa Madalena - como espaço de cultura, de resistência e de apropriação de modos de vida característicos de um determinado grupo social.

Dessa forma, como proposta inicial, este estudo contou com a observação do cotidiano do grupo de crianças do lar, procurando identificar as atividades lúdicas desenvolvidas por elas, e as relações que se estabeleciam através das suas brincadeiras, que demonstravam de modo especial, sua apropriação dos hábitos e costumes, das formas de ver e reagir ao mundo, existentes na nossa cultura, no nosso espaço. Através da observação participante no cotidiano daquelas crianças, nas relações dialógicas e nas interações sociais, com a utilização do estudo do tipo etnográfico, buscou-se compreender os movimentos ou acontecimentos lúdicos diários, e sua contribuição na construção dos seres sociais, históricos e culturais.

O homem particular, com o objetivo de conservar-se, apropria-se do mundo e, nessa atividade, ganha consciência de si mesmo e do mundo, simultaneamente. Mesmo que não estabeleça com a genericidade uma relação consciente, tem sempre contato com ela; não existe, portanto, a particularidade pura. Na medida em que supera a particularidade na construção de sua vida cotidiana, o homem faz-se indivíduo, que, ao contrário do particular, é consciente de si e de sua circunstância. (GRANJO,1996, p. 31)

A observação dos detalhes do cotidiano dessas crianças, das suas relações entre elas e com o mundo adulto, do seu brincar espontâneo, possibilitou a aproximação de suas formas de pensar, de perceber os sentidos e significados do seu mundo, da sua cultura, cultura infantil, rica em detalhes e adaptações criativas que demonstram como a criança se apropria e se transforma a partir da inserção paulatina no mundo social, como também transforma a realidade que a cerca.

O fato de existirem no Lar, crianças em diferentes estágios de desenvolvimento permitiu a este estudo observar o brincar em crianças de diferentes idades, não com o objetivo de estabelecer comparações, mas de registrar como ocorre o

desenvolvimento e a inserção cultural da criança através da brincadeira, e como, em um esquema de colaboração e de construção conjunta se dá a transmissão de valores, de formas de comportamento e das próprias brincadeiras e regras dos jogos, dos maiores para os menores. No grupo de crianças internas do Lar Madre Rosário, tem-se um pequeno universo composto de crianças de diferentes idades e em estágios de desenvolvimento distintos.

III.1 A Metodologia da Pesquisa

Para a investigação das relações estabelecidas nas brincadeiras das crianças internas do Lar Madre Rosário, a pesquisa qualitativa destacou-se como tipo de estudo mais adequado, pois através desse tipo de pesquisa, se tem uma possibilidade maior de estabelecer “*um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente...*”⁶. Em Lüdke e André (1986) encontram-se as relevantes referências aos estudos de Bogdan e Biklen sobre as características da pesquisa qualitativa que permitiram visualizar a aproximação deste tipo de pesquisa com o objeto proposto:

1. “*A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.*

A pesquisa realizou-se a partir da observação direta nos espaços de vivência das crianças, sobretudo no Lar Madre Rosário e na Creche Santa Madalena, tendo como foco essencial as suas brincadeiras livres ou espontâneas. Nesses lugares, as crianças foram observadas em suas atividades diárias, experimentando e inventando

⁶ Lüdke e André (1986)

brincadeiras em diferentes momentos, na hora do banho, das refeições ou mesmo na hora de dormir. Nas relações das crianças do grupo do Lar, com outras crianças da creche ou com adultos que compartilhavam com elas os mesmos espaços, suas atividades diárias foram reveladoras de posturas, valores, concepções e contradições.

2. *“Os dados coletados são predominantemente descritivos.”*

Como a análise em questão firmou-se com base em investigação de comportamento, descrições de situações e acontecimentos foram indispensáveis a uma maior compreensão do desenrolar das brincadeiras infantis, tendo sido, dessa forma, imprescindível a utilização de instrumentos de registro como filmagens, gravações de áudio e fotografias, que enriqueceram iconograficamente este trabalho e possibilitaram registro e análise de transcrições das eventuais interações verbais entre os diversos atores. A utilização do diário de campo trouxe possibilidades de registro dos fatos observados transformando fatos do cotidiano, vivências e histórias do dia-a-dia, em questões, temas e problemas expostos à análise.

3. *“A preocupação com o processo é muito maior que com o produto.”*

As interações lúdicas infantis nos espaços de vivência das crianças do Lar Madre Rosário foram o ponto principal deste estudo a fim de se identificar as relações de poder exercidas por e sobre as crianças e a manifestação da cultura lúdica infantil nas relações estabelecidas entre adultos e crianças e, principalmente entre crianças e crianças como forma de resistência. Este estudo buscou compreender as formas de expressão e de resistência das crianças vítimas da dupla exclusão, e das brincadeiras infantis como opções, possibilidades, alternativas, espaços de viver/conviver no meio social.

4. *“O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.”*

A aproximação com o espaço de pesquisa, bem como a utilização dos instrumentos, possibilitaram “capturar a perspectiva” das crianças e dos profissionais que convivem com elas, buscando perceber sentimentos e emoções através das suas relações e das suas brincadeiras espontâneas.

5. *“A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”.*

O desenvolvimento do estudo em questão sofreu modificações permitidas ou às vezes ditadas pelo próprio processo de construção do conhecimento, a fim de precisar melhor os “focos de interesse” e de obter resultados mais claros e específicos.

A etnografia, como “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (SPRADLEY in: LÜDKE e ANDRÉ, 1986) permitiu a compreensão e a apropriação progressiva de significados contidos no ato de brincar do grupo observado, em seus espaços de vivência.

A brincadeira se configura neste estudo como instrumento eficaz para a compreensão dos significados ocultos nas ações infantis, com o objetivo de obter resposta às perguntas que surgem como base desta pesquisa: no seu processo de construção como ser cultural, de que forma as crianças duplamente excluídas organizam nas suas relações os mecanismos de resistência aos sistemas de controle social e de exercício de poder? Que elementos culturais emergem nas suas brincadeiras e nas suas atividades diárias? Como são representados/vividos pelas crianças?

A pesquisa bibliográfica inicial configurou-se como instrumento delineador da investigação, através de um suporte teórico capaz de dar conta dos conceitos de poder, controle social, disciplina como também das idéias principais que orientam os estudos sobre jogos, brinquedos e brincadeiras infantis.

Esse processo de análise, produtor do conhecimento, desvelador da realidade, realiza-se nos marcos de uma teoria, cuja explicitação é fundamental por expressar o posicionamento do pesquisador diante da realidade histórica. A teoria proposta deve ser capaz de assimilar o diverso dentro de seus termos, sem a pretensão de esgotar o explicado no quadro de suas categorias atuais. A teoria é, sem dúvida, fundamental para a análise, mas não pode ser vista como um conjunto rígido, pronto para assimilar tudo o que o movimento empírico apresenta. (BOCK, GONÇALVES e FURTADO 2001 p. 130-2)

Os espaços de pesquisa eleitos – espaços de vivência do grupo de crianças internas do Lar Madre Rosário – permitiram o confronto desta questão com os conceitos-chave trabalhados no capítulo II.

A aproximação direta do cotidiano das crianças, em todos seus movimentos, desde o momento em que acordavam até a hora de dormir, foi facilitada pelas relações de confiança anteriormente estabelecidas tanto com a Irmã Benedita, coordenadora do orfanato, como com os funcionários da entidade e da creche e, principalmente com as crianças internas, acompanhadas pelo Conselho Tutelar de Santo Antônio de Jesus. Essa aproximação possibilitou acompanhar microgeneticamente a atividade lúdica das crianças e a apropriação do papel de observadora, a partir da aceitação da realização da pesquisa no ambiente interno das instituições.

A inserção da pesquisadora nos ambientes de vivência das crianças ocorreu de forma muito natural, já que o fato de freqüentar o Lar Madre Rosário e a Creche Madalena fez parte de uma rotina no trabalho como conselheira tutelar. Assim, conhecida e íntima das crianças, não foi difícil garantir a naturalidade nas suas ações e nem nas das funcionárias e coordenação das Instituições.

Contudo, para iniciar-se a pesquisa, fez-se necessário o pedido de autorização formal à Irmã Benedita Camuruji, coordenadora do NISSA, entidade mantenedora do Lar e da Creche, principais espaços de pesquisa.

Foi solicitada também a autorização ao Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente de Santo Antonio de Jesus, a fim de que fosse possível realizar as filmagens e os registros fotográficos necessários à realização da análise de dados da pesquisa em questão.

Realizados tais procedimentos, iniciou-se a pesquisa de modo formal, com a acomodação da pesquisadora no Lar e na Creche, nos momentos em que as crianças estavam nesses lugares, procurando acompanhar, ao máximo, o cotidiano delas, desde o despertar até a hora de dormir, sendo necessário para isso, o pernoite por algumas vezes no Lar Madre Rosário.

Da história individual das crianças, registrou-se principalmente o que poderia servir de base para uma maior compreensão sobre o seu brincar, da forma como se relacionam e o tipo de sentimentos que procuram expressar. Suas histórias foram importantes também para facilitar a aproximação daqueles que, apesar do conhecimento prévio, tinham dificuldades de relacionamento por timidez ou medo.

As respostas da coordenação do NISSA, do Lar e da Creche, bem como das professoras e auxiliares também foram facilitadas pelas relações de confiança;

algumas foram respondidas antes mesmo de se começar o processo formal da pesquisa, pois, como foi explicitado acima, a pesquisadora já fazia anteriormente, enquanto conselheira tutelar, o acompanhamento das crianças internas do Lar Madre Rosário.

As filmagens e o registro fotográfico foram realizados por profissionais, também já anteriormente conhecidos pelas crianças. Essa medida foi tomada para que a pesquisadora pudesse ficar mais livre para se relacionar com as crianças e observar de forma mais descontraída, as relações entre elas. Inicialmente como acontece com qualquer novidade inserida em seu contexto, as crianças ficaram muito atentas, acompanhando o movimento das câmeras e dos profissionais, pedindo para serem fotografadas e filmadas a todo momento. Com o continuar do trabalho, elas foram se acostumando e passaram a realizar as suas atividades diárias de forma natural.

III.2. Campo de Estudo : O Grupo em Seus Lugares

“Gente junta cria cultura”.
(MILTON SANTOS, 1996)

O cotidiano das 12 crianças internas do Lar Madre Rosário se realiza basicamente nos espaços do Lar e na Creche Santa Madalena, duas das instituições mantidas pelo NISSA – Núcleo de Integração Social e profissional da Juventude de Santo Antônio, fundado em 19 de março de 1971 pela Madre Maria do Rosário de Almeida – religiosa da Congregação das Irmãs Mercedárias Missionárias do Brasil.

O Lar Madre Rosário, situado na Rua Marechal Bitencourt, nº 50, em Santo Antônio de Jesus – BA, foi fundado em 11 de agosto de 2000, pela Irmã Benedita de Almeida Camurugi e diretoria do NISSA (Núcleo Social Santo Antônio), com a finalidade de

atender aos adolescentes e mães carentes. Posteriormente o mesmo foi transformado em Orfanato. A direção e coordenação geral são assumidas por um colegiado de 16 pessoas que contam com o suporte do Conselho Tutelar da Criança e do Adolescente, Ministério Público, Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, entre outros. O período para conviver no Lar Madre Rosário é indeterminado.

A Creche Santa Madalena ainda está em construção, mas já atende crianças do maternal à quarta série, das sete e meia da manhã às cinco horas da tarde. Todas as salas são amplas, arejadas e bem iluminadas e possuem uma espécie de varanda ou *solarium*, onde, segundo as professoras, acontecem as brincadeiras das sextas-feiras à tarde e a audição de literatura Infantil. Está situada em bairro periférico e atende a crianças provenientes de famílias de baixa renda (baixíssima, quase nada, às vezes nenhuma).

Lá, ouviu-se das professoras e da coordenação, histórias de vida de crianças bem pequenas, já marcadas pela agressão, pela violência ou tragédias pessoais, e que expressam em decorrência disso, suas dificuldades de diferentes formas, como problemas de fala, agressividade, timidez etc., diferentes linguagens que falam de um modo geral da busca por um espaço, pela identificação no mundo social, da superação de limites e da busca pela realização de potenciais.

Há ainda um terceiro lugar, lugar subjetivo delineado pelo estar no grupo e que se configura como o principal e mais freqüentado espaço de brincar das crianças do lar, que é justamente o lugar onde se encontram juntas, se cuidam e participam constantemente das construções culturais umas das outras. “*Nesse contínuo enredar do pessoal com o social, o brincar tem um papel fundamental, já que contribui decisivamente na construção da autonomia e da convivência autêntica*” (Oliveira, 2000, p. 95)

Esses lugares configuram-se como os espaços de construção social dessas crianças que, neles se sentem seguras e acolhidas. Neles percebe-se facilmente detalhes de suas histórias de vida, que passaram a convergir a partir do momento em que cada um foi incorporado ao grupo.

O ambiente onde vivemos, muito mais do que um meio meramente físico, possui características específicas relativas à história de vida de cada um de nós. Criamos um vínculo pessoal e duradouro com as pessoas e objetos que nos cercam. Eles passam a fazer parte, de certa forma, de nós mesmos, de nossa memória, de nosso eu. Com eles criamos e fortalecemos laços que nos afirma e definem, fazendo-nos sentir a segurança e a profunda satisfação de pertencer realmente a um grupo. (OLIVEIRA, 2000, p. 95).

As crianças são levadas, de segunda a sexta-feira, às oito horas da manhã, para a creche e retornam às cinco horas da tarde. Participam de eventuais passeios, fora desses dois espaços, em datas especiais comemorativas, em que são levadas, geralmente para a AABB – Associação Atlética do Banco do Brasil de Santo Antônio de Jesus.

Há também, no núcleo das pessoas que acompanham as obras do NISSA, o hábito de, nos fins de semana, levarem algumas crianças para casa. São fins de semana especiais, aguardados ansiosamente pelas crianças, e que acontecem geralmente nos períodos de férias escolares e nos festejos de natal. Apesar de todas as crianças que estão atualmente abrigadas pelo Lar terem família, percebemos que eles alimentam o desejo de, em um desses fins de semana tão esperados, conseguirem conquistar as pessoas que os acolhem nos fins de semana e serem enfim, adotados por elas.

Durante o período em que se realizou a coleta de dados dessa pesquisa, duas famílias substitutas solicitaram e conseguiram a guarda provisória de duas crianças do Lar

com o consentimento das mães biológicas e estão à espera da adoção definitiva a ser definida pelo Juizado da Infância e da Adolescência.

III.3. A construção do discurso analítico-crítico: tecendo o sentido e as significações das brincadeiras espontâneas

A análise de dados deste estudo realizou-se tendo como apoio a perspectiva filosófica-epistemológica da fenomenologia. A fenomenologia entendida como “uma relativização dos juízos, do conceitual, do teórico, do abstrato, e da abstração, privilegiando-se a fonte de onde eles emergem, a experiência viva, pré-reflexiva, pré-conceitual, pré-teorizante: o encarnado, o efetiva e pontualmente vivido” (Fonseca, 1997, p. 1). Trata-se de uma atitude que busca partir de níveis originários da experiência, o nível da intuição originária da vivência de consciência. Isto quer dizer que define-se neste ponto, como caminho de construção do conhecimento a própria vivência das pessoas, antecedendo esta as formas de conhecimento reflexivas.

Deste modo, foi importante para este estudo, ao analisar o dia-a-dia das crianças e de suas brincadeiras, a consciência pontual, tomada em seus níveis mais simples e originários, considerando que aí está a raiz das coisas e do existir. Buscou-se desta forma a “preconização de uma atitude fenomenológica, que capte uma compreensão (e não uma explicação) do mundo, e da existência -- em sua globalidade, detalhes e fragmentos -- , a partir, específica e particularmente, de sua vivência. Uma suspensão da crença no valor dos juízos, conceitos e teorias a respeito do mundo e da existência, para enfatizar a importância fundamental de sua vivência, na intuição originária da vivência de consciência. "O mundo não tem existência, o mundo é fenômeno..." (Fonseca, 2003, p. 2)

Não existe consciência vazia, a consciência é sempre consciência de alguma coisa, tomando-se como princípio básico que a consciência não existe isolada do mundo, para ela há sempre a questão central de outra consciência, do outro. Com este outro não só se estabelece um diálogo mas um processo de constituição e re-constituição mútua. Trata-se de “viver num mundo com outros. Outros que são um eu para si próprios. De outros que constituem a sua própria unidade, de outros que são focos autônomos de produção de seu próprio sentido (HUSSERL, apud Fonseca, 2003, p. 2).

Perseguiu-se então, o tempo inteiro, nas observações e nas análises, a alteridade das crianças, o que resultou num constante movimento de construção e desconstrução da pesquisa e da pesquisadora. Ou, como observa Fonseca (2003): “Tamanha é a importância do significado da possibilidade da presença do outro que interessa-nos radicalmente respeitá-lo em sua outriade, e interagir com ele em sua particularidade e singularidade. Não posso abrir mão da afirmação de meu eu em devir, na relação com o outro. Mas interessa-me a relação com a sua diferença e particularidade próprias, a outridade do outro. Interessa-me respeitar a sua particularidade e a sua diferença próprias, e com elas interagir. Buber colocaria isto de uma forma primorosa: "Este ser humano é outro, essencialmente outro do que eu, e é esta sua alteridade que eu tenho em mente, porque é ele que eu tenho em mente; eu a confirmo, eu quero que ele seja outro do que eu, porque eu quero o seu modo específico de ser". (p. 3)

Eis, pois, os princípios que acompanharão a análise, a interpretação e a busca de compreensão que se desvelarão no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

ESPAÇOS DE VIVER, DE CRESCER E DE BRINCAR : CONSTRUÇÕES SOCIAIS, CONTROLE E RESISTÊNCIA

Quando eu quis ser criança, só pensava nas brincadeiras, na alegria das crianças, que não precisam pensar em nada nem se preocupar com coisa alguma. (KORCZAK 1981, p. 94)

Discorrer-se-á a partir de agora, acerca da confrontação dos pontos de vista contidos no capítulo II com os aspectos observados no cotidiano das crianças internas do Lar Madre Rosário, submetendo, entretanto, os principais pontos descritos no referencial teórico às informações colhidas nas situações práticas da vida das crianças. Assim, verificar-se-á as presenças, ausências e dissonâncias, tomando como ponto de partida o relato e promovendo uma reflexão/confronto com a discussão teórica.

IV.1 - A História de um Encontro: “Olhinhos Tristes”

... a criança pode ser um músico amadurecido; se penetrarmos mais fundo no seu desenho e na sua fala, quando ela finalmente confiar em si mesma e começar a falar, e nós captarmos o que tem de especial e digno na sua expressão, encontraremos nela um mestre dos sentimentos, um poeta, um artista plástico. Assim será.

(KORCZAK 1981, p. 54)

Olhos tristes. Foi assim que ela se apresentou pela primeira vez, na ocasião do atendimento ao chamado pela coordenadora da creche, para que se prestasse

testemunho e que se tomassem as devidas providências, no papel de Conselheira Tutelar da Criança e do Adolescente de Santo Antonio de Jesus – Ba, com relação aos maus-tratos sofridos por ela, na ocasião ainda um bebê. Filha de mãe alcoólatra, Renata⁷ impressionou a todos com seus olhos tristes, detalhe destacados nos registros do Conselho Tutelar, a fim de chamar a atenção de todas as conselheiras, para a emergência da situação pela qual ela e suas irmãs passavam.

Vários recursos foram buscados, com o objetivo de se oferecer a proteção a que Renata, com um ano e dois meses, e suas irmãs Roberta, com 5 anos e Rosane, com 10, tinham direito de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente. Sua mãe demonstrou sempre, apesar da falta de cuidados, um grande apego com relação às suas filhas mais novas, sobretudo a Renata, que ainda mamava no peito e que era chamada por ela de “Nenê”. Entretanto, com relação à filha mais velha – Rosane – ela se referia sempre de forma agressiva, dizia que não queria aquela menina, que ela só lhe causava problemas. Rosane cuidava da casa, das irmãs e lavava a roupa. Por duas vezes em que foi visitada a casa, não havia comida, a mãe havia desaparecido, e as três meninas estavam sozinhas em casa.

Assim iniciou-se o acompanhamento realizado pelo Conselho Tutelar àquela família. Os olhos negros e alheios de Renata despertaram cada vez mais o desejo de oferecer-lhe novas possibilidades para o seu desenvolvimento e para o seu bem-estar; seus olhos que não sorriam, e seu jeito de nenê que não brincava...

Que acontecimentos poderiam ter marcado tão profundamente a vida de uma criança, a ponto de, naquela idade, ainda não balbuciar, não andar, não brincar? Ela não parecia apresentar qualquer forma de deficiência mental. Parecia, na verdade, que

⁷ Para preservar a identidade das crianças envolvidas nesta pesquisa, os nomes verdadeiros foram substituídos.

Renata não balbuciava, não andava e não brincava simplesmente porque não tinha vontade. Acompanhou-se, nas atividades do Conselho Tutelar, a sua vida em casa, aos cuidados da irmã Rosane, e na creche aos cuidados das auxiliares do berçário. Renata não se envolvia nas brincadeiras das outras crianças e nem de suas irmãs. Como um bebê novinho, ela comia e dormia, e, durante o tempo em que estava acordada apresentava um olhar triste e distante. Ela não brincava!

De acordo com os princípios que orientam o trabalho do Conselho Tutelar, procurou-se, a todo custo, manter as três meninas em sua casa, e em companhia da mãe – tentativa de manter a unidade familiar. Contudo, certo dia, em uma situação de extremo risco a que foram submetidas, com a mãe em estado de coma alcoólico, apresentou-se pela primeira vez a necessidade de retirar as crianças de casa a fim de dar-lhes proteção em um lugar seguro até que a mãe se restabelecesse. Elas foram então encaminhadas para o Lar Madre Rosário. Assustadas, sujas, foram recebidas lá, graças à generosa autorização da Irmã Benedita, a pedido do Conselho Tutelar, apesar de o mesmo possuir capacidade para abrigar 18 crianças, que ficavam sob os cuidados de um casal e pessoal de apoio, já ter naquele momento 19, quando chegaram as três irmãs.

O trabalho do Conselho Tutelar seguiu através do acompanhamento das três meninas, prestando-se assistência também à mãe no seu processo de recuperação. O Promotor da Infância refletiu sobre a possibilidade de deixar as três crianças por um período maior no Lar, já que o telhado da casa apresentava risco de desabamento; esperar-se-ia pela recuperação da mãe e pela concretização do trabalho de renovação do telhado, solicitado à Secretaria de Ação Social do Município. Esse período maior trouxe novas perspectivas para a vida das meninas que, inseridas em uma realidade diferente, não queriam mais nem pensar em voltar para casa.

Configurava-se na vida daquelas três crianças um processo de dupla exclusão. Sofrendo, desde o nascimento as consequências da exclusão social que, através dos seus mecanismos discriminatórios, cria diferenças sociais e culturais nos seres humanos, cria locais e formas diferentes de vida, de escolaridade e de oportunidades, diferencia na alimentação, nas relações sociais e de trabalho, Renata e suas irmãs eram agora excluídas da estrutura familiar que, mesmo marcada pela presença do alcoolismo, do desemprego e da fome, era a estrutura que conheciam e que, por esse motivo, lhes dava uma certa segurança.

As três meninas seriam então incluídas em uma nova estrutura, inclusão que pode ser definida ou observada como mecanismo de um sistema social que, ao incluir também exclui, processo de certa forma semelhante ao *mecanismo de confinamento ou reclusão*, definido pelo sociólogo francês Robert Castel (1997) e citado em Gentili (2001), referente ao destino dado “*em nossas sociedades modernas aos meninos delinqüentes, aos indigentes e aos loucos confinados em asilos, aos ‘deficientes’ escondidos em instituições ‘especiais’ ou aos idosos enclausurados em lares geriátricos...*” (p. 32). Acolhendo as crianças excluídas, o Lar oferece uma estrutura familiar, alimento, escola, cuidados com a saúde, direitos estes preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente, efetuando, por outro lado, o seu distanciamento do corpo social.

Incapaz de oferecer a todos os cidadãos uma vida digna, as instâncias sociais enviesam o enfrentamento da questão criando alternativas que, no fundo, revelam uma postura compensatória e preventiva. Busca-se compensar as falhas da organização social com relação às crianças excluídas com a finalidade de prevenir problemas sociais graves como, por exemplo, o aumento da marginalidade, a prostituição, as drogas e outros. As relações estruturais da sociedade, entretanto, continuam intactas, sem mudanças ou transformações significativas. Nesse sentido, o

processo de inclusão consiste também em “segregar incluindo” (idem p. 33) a fim de garantir a segurança e o conforto nos espaços sociais.

Ao ingressarem no Lar as crianças foram confrontadas com uma nova realidade à qual deveriam adaptar-se rapidamente: banhos diários, roupas limpas, formas de comer, de falar, de vestir e de relacionar-se com o outro. Novas posturas eram exigidas, criando, na mesma situação, dois sentimentos contraditórios: ao tempo em que eram, finalmente, incluídas em um lar organizado, com a garantia dos seus direitos fundamentais – alimentação, saúde e educação -, sentiam-se diferentes e discriminadas pelo seu modo de ser e pela forma como haviam sido criadas até o momento; ou seja, sentiam-se culpadas pelo que a vida lhes tinha oferecido. Esses sentimentos manifestavam-se na timidez característica do seu comportamento e nas atitudes de submissão com relação às outras pessoas com as quais passaram a conviver e representavam a expressão de uma forma de inclusão que se configura como parte do processo dialético da exclusão/exclusão,

... lógica dialética que explicita a relação entre subjetividade e legitimação social e revela filigranas do processo que liga o excluído ao resto da sociedade no processo de manutenção da ordem social, como por exemplo, o papel central que a idéia de nós desempenha no mecanismo psicológico principal da coação social nas sociedades onde prevalece o fantasma do uno e da desigualdade, que é o de culpabilização individual. O pobre é constantemente excluído, por mediações de diferentes ordens, no nós que o exclui, gerando o sentimento de culpa individual pela exclusão.(SAWAIA 2002, p. 8-9).

Entretanto, vivendo em um ambiente limpo e organizado, com alimentação regular, a companhia de outras crianças e o cuidado de adultos responsáveis, as meninas começavam a vislumbrar novas possibilidades para suas vidas. Foram matriculadas na Creche Santa Madalena, onde recebiam, além da educação formal, cuidados médicos e de higiene, e alimentação saudável.

Aos poucos começou a evidenciar-se uma modificação no olhar da menina dos “olhos tristes”, um brilho inicial que foi crescendo gradativamente. O comportamento de Renata começou a mudar. Nos amplos espaços do Lar, com piso de cerâmica, muito limpo, ela engatinhava e começou a dar seus primeiros passos - o chão, bem diferente do da sua casa de dois cômodos, com piso de barro batido esburacado e com lama causada pelas constantes goteiras.

A cada visita percebia-se facilmente as mudanças no seu comportamento. Ela começou a falar palavras soltas e algum tempo depois estava andando e se comunicando de forma a conseguir a satisfação de suas necessidades. “Renatinha” começava a brincar, imitando o comportamento dos companheiros do Lar. Então, aquele bebê não brincava por que não havia aprendido? Não tinha motivação? Faltava-lhe espaço? Não tinha companhia para as brincadeiras? Sua relação com a mãe teria alguma interferência no seu brincar?

Quais, entre as tantas modificações ocorridas nesse período em sua vida, foram responsáveis pela modificação de seu comportamento, pelo seu despertar para a brincadeira?

Começou-se a relacionar essa história, o trabalho no Conselho Tutelar, com a possibilidade de realizar, nos estudos do mestrado, o aprofundamento dessas questões através da investigação científica. O tema da pesquisa - a brincadeira – ofereceria meios de conhecer, através das manifestações lúdicas, a forma como, apesar de todas as adversidades que enfrentaram, aquelas crianças se construíam enquanto seres sociais, que modificavam e eram modificados pela cultura do seu espaço de vivência. As interrogações, entretanto, não estavam claras e, durante o curso muitas perguntas surgiram e se dissiparam.

Passou-se a acompanhar de forma mais direta, através do trabalho de conselheira tutelar, as atividades das crianças atendidas pelo Lar, o que originou uma relação de confiança com a coordenação, na figura da Irmã Benedita Camurugi, e possibilitou um contato mais próximo e o acesso às informações de registro das crianças que entravam e saiam da Instituição.

Posteriormente deu-se o afastamento temporário como conselheira, das atividades do Conselho Tutelar, para a realização do aprofundamento nos estudos do Mestrado, como também para a estruturação da carreira como docente na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Essas atividades interromperam provisoriamente o acompanhamento que era feito de Renata e dos seus progressos. O reencontro, entretanto fez perceber os elementos principais que poderiam mobilizar a investigação já em curso.

Renata se desenvolvia e desenvolvia o seu brincar em um mesmo movimento. À medida em que adquiria os elementos da cultura através, principalmente da sua convivência com os companheiros do lar, o seu brincar se enriquecia e, quanto mais diversificava suas brincadeiras, inserindo nelas as suas novas competências, mais se tornava segura para comunicar-se e para buscar experiências sociais novas. Suas brincadeiras serviam à sua construção social; seus progressos como ser social, as trocas que realizava com as pessoas que a cercavam, enriqueciam seu brincar; a observação atenta das suas formas de brincar, serviu para a realização de uma “leitura” de como estavam se processando os seus avanços na aquisição dos valores e comportamentos do seu espaço de vivência.

Através da observação de como as pessoas com as quais convive reagem a determinadas situações, a criança vai internalizando modelos de ação e buscando reproduzi-los em contextos análogos. Copia gestos, posturas, mímicas e entonações de voz, expressando

atração ou repulsa, muitas vezes, de acordo com o que presenciou. (...) Como frisou Vygotsky, é o social que vai decodificando a realidade para a criança, denotando-a e conotando-a segundo a sua história de vida e sua cultura. Nesse sentido, as decisões e atribuições de valor da criança pequena dependem muito do que ela observa ao seu redor.(OLIVEIRA 2000, P. 95)

Há quase dois anos residindo com as duas irmãs, no Lar, por decisão da própria mãe, Renata está agora muito diferente. O tempo todo ela brinca. É, à noite, a última criança do Lar a se entregar ao sono. Parece querer recuperar o tempo perdido. “Não adianta levar “cabritinho”⁸ para o berço agora, ela vai bagunçar tudo. Ela só vai dormir quando ela quer”.

Inserida em um novo espaço, sentindo-se estreitamente ligada a um grupo, Renata se apresenta como uma criança forte, demonstra agora o desejo de deixar claros os seus limites e o seu espaço dentro do grupo do qual faz parte.

“O homem particular, com o objetivo de conservar-se, apropria-se do mundo e, nessa atividade, ganha consciência de si mesmo e do mundo, simultaneamente. Mesmo que não estabeleça com a genericidade uma relação consciente, tem sempre contato com ela; não existe, portanto, a particularidade pura. Na medida em que supera a particularidade na construção de sua vida cotidiana, o homem faz-se indivíduo, que, ao contrário do particular, é consciente de si e de sua circunstância.” (GRANJO,1996)

Renata hoje é uma “pimentinha”. Apesar de ser a criança mais nova entre os internos do Lar, ela se envolve nas brincadeiras de todas as outras crianças, e quando alguma coisa dá errado, ela corre em busca da proteção de sua irmã mais velha, Rosane, hoje

⁸ Apelido carinhoso que Renata recebeu de uma das “mães substitutas” do Lar Madre Rosário, por ser a menorzinha de todas as crianças de lá.

com 12 anos. Evidenciando um processo de redefinição de sua identidade, Renata demonstra a sua resistência dentro de um esquema de poder, de controle e de manutenção da disciplina. Resistência que se configura como forma de ocupação de um espaço, do exercício de poder e da submissão da disciplina da casa às suas vontades.

É a partir da consciência de si e da consciência do outro que o plano singular da subjetividade se imbrica com o plano social da subjetividade. Ao mesmo tempo, a partir da atividade concreta do sujeito, ele se inclui num campo objetivo da sociedade (sua base material, a relação de classes, a força de trabalho etc.) e age objetivamente no plano individual de acordo com essa demanda social objetiva. É essa mesma relação objetiva que estará sendo interpretada a partir das inúmeras representações permitindo a constituição da concepção de realidade. (BOCK, GONÇALVES e FURTADO (orgs.) 2001, p. 89)

O grupo de internos no Lar é, atualmente composto de 12 crianças, com idades entre 3 e 12 anos. Contudo, no período em que foi realizada essa pesquisa, algumas crianças entraram e saíram da casa.

A entidade acolhe crianças órfãs de pai ou de mãe, e que não têm parentes que possam assisti-las, outras que, apesar de terem uma estrutura familiar de certa forma organizada, não tinham nos seus lares as condições para o seu pleno desenvolvimento, ou ainda crianças que, por serem vítimas de violência ou maus tratos, ou por terem sido expostas a situações de risco causadas pela própria família, foram abrigadas no Lar Madre Rosário por determinação do Juizado da Infância ou a pedido do Conselho Tutelar.

O olhar sistemático e atento sobre as brincadeiras infantis daquele grupo de crianças, refletindo acerca dos recursos (suportes materiais ou imateriais) presentes, permitiu

um contato mais próximo com os processos de apropriação dos espaços de vivência pela criança, que começa a se descobrir, à medida que se desenvolve, como integrante de um grupo social, e que tem no seu brincar espontâneo, um instrumento de comunicação e experimentação do que percebe no seu cotidiano.

Os estudos sobre o brincar têm sido cada vez mais freqüentes nos meios acadêmicos, trazendo novas possibilidades para o aprofundamento das reflexões e o desenvolvimento de ações que destacam a importância e a necessidade das brincadeiras no cotidiano infantil.

Começou-se então, a juntar os detalhes da vida daquelas crianças e a relacioná-los com suas expressões lúdicas. A aproximação com suas histórias, através do trabalho como conselheira tutelar, possibilitou a dedução de relações entre traços do comportamento e retalhos das suas vidas.

IV.2 Espaço e Tempo de Ser Criança: Direitos Preconizados na Lei Federal 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente

“É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. (Estatuto da Criança e do Adolescente, Art. 18).

As crianças internas no Lar Madre Rosário têm, na sua história de vida, muitos pontos em comum, que lhes conferem uma identidade, uma proximidade e uma compreensão mútua. Atualmente residem lá três grupos de irmãos:

- 1) Renata - 03 anos, Roberta – 08 anos e Rosane – 12 anos;

- 2) Deise – 12 anos, Diane – 07 anos, Felipe – 05 anos e Joana – 04 anos;
- 3) Luciana – 08 anos, Edson – 06 anos e Roberto – 05 anos;

Residem também no Lar, Andréia e Ivana, ambas com 05 anos de idade, e que não têm irmãos no Lar.

A semelhança entre suas histórias permite que dialoguem em uma linguagem que é própria daquele grupo, expressa em olhares, gestos e também nas suas brincadeiras. No seu espaço elas recriam experiências, apóiam uns as outras, e testam papéis diversos da sua realidade.

No lugar emerge a vida, posto que é aí que se dá a unidade da vida social. Cada sujeito se situa num espaço concreto e real onde se reconhece ou se perde, usufrui e modifica, posto que o lugar tem usos e sentidos em si. Tem a dimensão da vida. (CARLOS in: SANTOS 1997, p. 304)

No seu lugar, as crianças internas do Lar Madre Rosário usufruem os direitos preconizados na Lei Federal 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e que lhes estavam sendo negados por negligência ou por falta de condições de suas famílias.

A garantia desses direitos depende da fiscalização de órgãos como o Conselho Tutelar, o Juizado da Infância e da Adolescência ou mesmo de entidades ou organizações que como o NISSA, se interessam pelos caminhos que as crianças possam percorrer e que serão certamente refletidos na sociedade, em um futuro próximo.

Embutidas e disfarçadas nessas medidas de proteção e de amparo a essas crianças, estão entretanto as garras dos mecanismos de poder, de manutenção da disciplina e da

atual ordem das coisas. Ao tempo em que são “cuidadas” para que cresçam com a garantia de seus direitos básicos, são também, guardadas, a uma certa distância da sociedade, criadas e educadas em ambientes específicos, “apropriados para suas necessidades específicas”. Com um olhar atento, pode-se perceber, no interior das práticas de garantia de direitos da criança e do adolescente das classes pobres, saberes de caráter pedagógico relacionados com a manutenção da ordem e da disciplina, com a construção de currículos próprios, e de atitudes desejáveis específicas para esse grupo social. Desenvolvem-se ações de caráter discriminador com uma marcada separação de classes, resultando no enclausuramento das crianças excluídas e na manutenção das formas de poder, processos disciplinares, representantes das posições dos grupos em situação de vantagem na estrutura social,

...coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadra ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. (...) métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade... (FOUCAULT 1999, p. 118)

Dois dos grupos de irmãos que hoje residem no Lar, foram levados por orientação do Conselho Tutelar, do Juizado da Infância e da Adolescência e do NISSA, devido às condições de maus tratos ou negligência em que se encontravam. Suas histórias são muito semelhantes, as mães são alcoólatras e, devido ao vício, não conseguem garantir os cuidados que seus filhos necessitam, apesar de terem um notável carinho por eles. O já avançado grau de dependência ao álcool, fez com que elas colocassem, por mais de uma vez, a sua vida e a dos seus filhos em situações de grave risco.

A senhora Rita, mãe de Rosane, Roberta e Renata, gastava o dinheiro da bolsa escola⁹ das crianças com bebida alcoólica. Rosane, então com 10 anos, dizia: “quando é dia de receber o dinheiro da bolsa, eu já sei que ‘mainha’ vai beber”. Ela tem parentes na cidade e filhos já adultos, contudo, nenhum deles se encontrava em condições de assumir, ao menos temporariamente, a guarda das três irmãs. As crianças passavam a maior parte do tempo sozinhas em casa, pois a mãe saía para beber e, às vezes não retornava no mesmo dia. Rosane cuidava de suas irmãs e da casa. Ela deixava Renata – que estava na época com um ano e dois meses – na creche pela manhã e buscava às cinco da tarde. Roberta, então com cinco anos, ficava o dia todo na rua, pois não obedecia à irmã mais velha.

A senhora Maria, mãe de Deise, Diane, Felipe e Joana, além do alcoolismo, apresentava, de tempos em tempos, crises de descontrole mental. Tinha por hábito levar os filhos para pedir dinheiro nas ruas da cidade. Eles não estavam freqüentando a escola e, com o acompanhamento da Irmã Benedita, foram encaminhados para o Conselho Tutelar e posteriormente para o Lar. Depois de um período residindo no Lar, a Irmã Benedita tentou, com a doação de uma casa e uma cesta básica mensal, levar as quatro crianças novamente para casa, a fim de manter a unidade familiar, já que a Senhora Maria estaria para dar à luz a mais uma criança, contudo os problemas se repetiram e eles terminaram retornando a viver no Lar.

O outro grupo de irmãos – Luciana, Roberto e Edson – foram abrigados no Lar a pedido de sua mãe que, sem apoio da família ou dos pais das crianças, se viu obrigada a deixar seus filhos aos cuidados da “mãe substituta” no Lar, pois nas propostas de trabalho que conseguiu, como empregada doméstica, exigia-se a permanência no

⁹O Programa Bolsa Escola é um auxílio financeiro concedido pelo Governo Federal às famílias com crianças matriculadas regularmente no Ensino Fundamental Público e com comprovada renda mínima. Esta ficou sendo a única fonte de renda da senhora Rita depois que perdeu todas as clientes das quais lavava “roupa de ganho”, por causa do alcoolismo.

local de trabalho, também durante à noite, e ela não teria com quem deixar suas crianças. Situações semelhantes também levaram as mães de Ivana e de Andréia, a optar por deixar suas filhas no orfanato.

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – Artigo 92:

As entidades que desenvolvam programas de abrigo deverão adotar os seguintes princípios:

- I- preservação dos vínculos familiares;
- II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem;
- III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
- IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
- V - não-desmembramento de grupos de irmãos;
- VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
- VII - participação na vida da comunidade local;
- VIII - preparação gradativa para o desligamento;
- IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

Parágrafo único. O dirigente de entidade de abrigo é equiparado ao guardião, para todos os efeitos de direito.

Cuidando para que este artigo do Estatuto seja seguido em sua totalidade, a coordenação do Lar estimula a visitação pelas mães biológicas, em qualquer dia da semana, desde que não prejudiquem a organização do espaço e as atividades das

crianças¹⁰, oferece acompanhamento psicológico, médico e odontológico, com o apoio do Conselho Tutelar. Mantém as crianças envolvidas em atividades no Lar, na creche ou em outros espaços, onde elas se relacionam com famílias da comunidade, que geralmente colaboram financeiramente com a manutenção do orfanato.

Durante a realização desta pesquisa outras crianças residiram temporariamente no Lar:

- 1) Robson e Patrícia: que foram encontrados em situação de extrema pobreza, mas que seus pais só consentiram que eles ficassem no orfanato enquanto a mãe se preparava para dar à luz e depois enquanto se recuperava.
- 2) Ana Renata, que foi encontrada pelo Conselho Tutelar na rua da cidade em companhia do pai em estado de embriaguez. O pai da menina dizia vir da cidade de Irecê e que a mãe da criança havia morrido. Ele fugiu e deixou a filha na cidade. Depois de passar um ano internada no Lar, o Conselho Tutelar conseguiu localizar a mãe da criança, que estava viva e desesperada à procura da filha.
- 3) João Paulo que não pode continuar no Lar por causa da idade (13 anos) e foi transferido para uma casa onde são abrigados os adolescentes do sexo masculino.
- 4) Airton e Junior (cinco e quatro anos respectivamente). Sua mãe fora presa por porte e venda de maconha. Sem parentes na cidade os dois meninos ficaram no Lar. Depois de ser libertada entretanto, a senhora Ana Maria, que estava grávida, foi

¹⁰ A Senhora Rita, em um dia de sábado, chegou embriagada ao Lar às seis horas da manhã, revirou as gavetas das filhas e levou, à força, a filha mais velha, Rosane, para a feira a fim de ajudá-la a vender cloro. A coordenação do NISSA e o Conselho Tutelar foram avisados, e a senhora Rita ficou temporariamente impedida de adentrar às dependências do Lar.

diferentes momentos, de acordo com a situação. As duas meninas mais velhas controlam os horários de banho, dão ordens e são obedecidas pelas crianças menores, às vezes utilizando os castigos físicos que aprenderam com suas mães, e em outras usando como instrumento de coação, a dependência que os menores têm com relação a elas. Esse controle, entretanto é assumido pelos meninos, quando se realiza uma brincadeira na qual eles têm mais habilidade, ou até por Renatinha que impõe as suas vontades aos outros através do choro ou de mordidas e gritos.

Nas brincadeiras, o poder e o controle são exercidos geralmente por quem propõe a brincadeira, por quem tem mais habilidade, ou por quem domina os instrumentos necessários, de forma semelhante ao que relata Kishimoto (1995) sobre os jogos realizados entre crianças brancas e crianças negras escravas na época dos engenhos de açúcar. Dominando geralmente as brincadeiras que representavam o sistema social da época, os filhos dos senhores eram dominados nos jogos que envolviam habilidades motoras, nos quais o controle era exercido pelos filhos dos escravos:

No jogo de habilidade motora, as diferenças de classes sociais eram amenizadas e as relações externas de dominador e dominado, vigentes no contexto social, eram substituídas pelas regras do jogo: no interior da casa-grande, os moleques, na figura de servos, obedeciam aos meninos brancos porque a temática do jogo simbólico sempre refletiu o cotidiano, as imagens e valores nele presentes; nas situações livres, fora do controle de sinhás e negras, nos rios, na caça ao passarinho, nos jogos de piões e bodoques, eram os moleques que pareciam ter o poder". (p. 47-8))

Edson, como o dono do baralho, controla quando e quem vai brincar com suas cartas. Em um dia de sábado de chuva, Edson estava chateado com Deise e Rosane por terem denunciado sua posse de uma arma construída por ele com um pedaço de cano e uma bexiga presa na ponta. Como esse brinquedo havia sido proibido, a senhora Angelina tomou do menino e escondeu. Edson então foi buscar seu baralho e ficou sentado em um canto da casa brincando sozinho. Rosane propôs então a Deise que

jogassem cartas, ao que ela respondeu: “é, se o dono do baralho deixasse! A gente só brinca quando ele quer!” Assim, trocando constantemente de dono, o poder é exercido a todo o tempo, pelas crianças sobre elas mesmas nas suas brincadeiras e nas suas relações diárias.

Rosane também manifesta o exercício do poder quando, nas suas atitudes e na sua fala expressa uma grande revolta pela mãe e, através do controle que tem sobre as irmãs menores, transmite esse sentimento de revolta para elas que, em algumas visitas chegam a rejeitar a presença da mãe.

Apesar da evidente afetividade existente entre ela e suas irmãs e de demonstrarem sentirem-se seguras por estarem próximas, Rosane, em momento de maior intimidade, “ofereceu” sua irmã mais nova:

- Tia, a senhora não quer levar Renata para morar com você?
- Você não vai sentir saudades?
- A senhora traz no fim de semana?
- Não, se eu levar ela vai morar em outra cidade, vai estudar, não vai dar pra trazer sempre.
- Mesmo assim pode levar. Eu queria que as minhas duas irmãs fossem adotadas para ninguém ter que voltar para casa.

IV.3 O Lar Madre Rosário : Espaço de viver, de crescer e de brincar

Atualmente vivem no Lar 12 crianças – 9 meninas e 3 meninos – com idades entre 03 e 12 anos. Apesar de terem família, todos são provenientes de lares desestruturados; com histórias de vida, que envolvem muitas vezes violência e maus tratos, e que fizeram com que, órgãos como o Conselho Tutelar, o Juizado da Infância e da Adolescência e o NISSA, representado pela Irmã Benedita Camuruji, optassem pela internação no orfanato, a fim de retirar essas crianças da situação de risco em que se encontravam; risco muitas vezes causado pelos próprios familiares.

Advindas de realidades, em muitos pontos, semelhantes, ao chegarem pela primeira vez ao Lar, as crianças são recebidas pelos outros internos, de modo geral em clima de solidariedade. Os mais antigos na casa parecem querer transmitir segurança aos mais novos, deixando transparecer a afinidade nas suas histórias e uma maior experiência. Na maioria das vezes, chegar ao lar é para eles motivo de alegria, por uma nova vida que se delineia, diferente das situações de maus-tratos e negligência como as que passavam Renata e suas duas irmãs. Dessa forma, nascem os laços fraternos entre as crianças do Lar que, mesmo entre as brigas comuns, permitem que se perceba a afetividade e o cuidado mútuos.

As crianças convivem como uma família. Percebe-se facilmente os vínculos construídos pela convivência diária e pela semelhança nas suas histórias de vida. Contudo, nota-se também, dentro do grupo, núcleos formados pelos laços de sangue, onde os irmãos mais velhos assumem um cuidado maior e muitas vezes atitudes de defesa de seus irmãos de sangue, com relação às outras crianças.

A proposta da entidade mantenedora é de que o espaço tenha maior semelhança possível com um verdadeiro lar. Pretendem oferecer uma estrutura familiar que

possibilite às crianças uma experiência positiva de família. Para isso, procuram, sempre que possível, para cuidar das crianças, um casal que se disponha a morar na casa. Atualmente a Senhora Angelina é quem cuida das crianças. Como houve um grande número de trocas de responsáveis nos últimos meses, as crianças parecem procurar laços afetivos entre elas. Não parecem buscar afeto na pessoa que cuida deles!

As crianças do lar nem sempre são orientadas para serem organizadas. Como há uma grande rotatividade das pessoas que trabalham nos cuidados com elas, a educação fica, de certa forma, na dependência de quem as está cuidando. A senhora Angelina, que atualmente cuida delas, não está preocupada em saber se tomam banho direito ou se escovam dentes e arrumam as gavetas; diz que não vai ficar muito tempo lá, que o salário é muito pouco para tanto trabalho e responsabilidade. As crianças esquecem freqüentemente a torneira aberta e o chão fica molhado; depois todos passam pisando e espalhando água pela casa, “amanhã a auxiliar virá limpar a casa”. A senhora Angelina só interfere quando alguma criança chora, mesmo assim ela parece não se preocupar muito. Quando Renata, que é a mais nova na casa, se machuca e chora, é socorrida por sua irmã Rosane, que é a quem ela recorre quando algum menino bate nela ou lhe toma algum brinquedo.

Deise também é quem cuida das suas irmãs mais novas, Diane e Joana. Na hora de dormir, observa se estão escovando bem os dentes e põe fraldas em Joana, que ainda faz xixi na cama. Deise e Rosane assumem o papel de mães de suas irmãs mais novas, arrumam-nas para ir para a creche, penteiam seus cabelos, trocam as fraldas, e são obedecidas e procuradas por elas como referência de proteção e orientação.

Cada uma das crianças assistidas pelo Lar tem, de alguma forma, sua vida marcada por violência, maus tratos, ou pelo sentimento de rejeição e, nas suas relações,

expressam a agressividade de que foram vítimas em seus lares, antes de serem acolhidas pelo grupo das Irmãs Mercedárias.

O Lar funciona em uma casa do tipo “sobrado”, ampla e bem arejada (fotos em anexo). No térreo existe uma sala grande, onde fica o aparelho de televisão e três sofás, uma sala menor, com mesas e cadeiras de plástico, que servem para as refeições. Um quarto pequeno, ocupado por uma noviça do grupo das Irmãs Mercedárias, que colabora com a Sra. Angelina nos cuidados com as crianças à noite. Há também a cozinha, o banheiro e a despensa.

No andar de cima existem dois quartos e um rol que também funciona como quarto, com três camas onde dormem os meninos, Edson, Roberto e Felipe. Em um dos quartos dormem Rosane com suas irmãs Roberta, na parte de cima do beliche e Renata, no berço, e Deise, com suas irmãs Diane, no beliche com Roberta e Joana em outro berço, ao lado do de Renata. No outro quarto, o maior de todos, dorme a senhora Angelina em uma cama de casal e Ivana e Andréia em um colchão no chão. As portas dos dois quartos convergem para o rol onde dormem os meninos. Todas as portas ficam abertas e a senhora Angelina cuida de “passar o olho neles” durante a noite para evitar que “façam ousadia”.

Experiências sexuais, não autorizadas, sobretudo em “um lar católico” já ocorreram no Lar e causaram grande espanto por parte da coordenação que, depois do fato, tomou a providência de transferir João Paulo para “o sítio do Padre”, que abriga apenas meninos. Com 13 anos de idade ele foi responsabilizado por ensinar “ousadia” às meninas e aos meninos mais novos. Deise também foi afastada com seus irmãos Diane, Felipe e Joana, voltando para a casa da mãe, entretanto, em uma crise grave dos seus problemas mentais, causada pela ingestão de álcool, os quatro irmãos retornaram ao Lar.

Nesse contexto, a vigilância surge, como nos relata Foucault (1998) através do cuidado extremo com a organização dos espaços do lar, separando as crianças com base na classificação por gênero e por família, e dispondo em lugar estratégico, a senhora Angelina no quarto e a noviça no quarto do andar inferior “para ver os que podem descer à noite para beber água”. A disciplina se configura por “uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos”. (FOUCAULT, 1998, p. 106)

Em muitas ocasiões as crianças do Lar exemplificaram através do seu comportamento o processo de resistência ao exercício do poder e a disciplina imposta pelo sistema organizacional do Lar Madre Rosário e da Creche Santa Madalena. As modificações no comportamento de Renata podem demonstrar a capacidade que o indivíduo tem de estabelecer resistência ao controle, de criar formas autônomas de agir, dentro de um sistema onde a vigilância constante tenta inibir seus movimentos, adestrar os corpos.

A história dos irmãos Robson e Patrícia é outro exemplo. Encontrados esmolando nas ruas da cidade de Santo Antonio de Jesus, Robson com 11 anos e Patrícia com 8, foram levados ao Conselho Tutelar. Com a ajuda da Policia Militar seus pais foram encontrados em uma “casa” feita de lona e madeira, às margens da rodovia, com mais duas crianças – uma menina de 1 ano e 3 meses e um bebê, também menina, com apenas 4 dias de nascida. Sem trabalho, os dois mandavam as crianças para a cidade a cerca de oito quilômetros do local onde ficava a casa, para pedir dinheiro. Os dois bebem muito e foram encontrados em estado de embriaguez em diversas visitas feitas pelo Conselho Tutelar à família; eles receberam uma pequena casa para morar e passaram a receber cestas básicas mensais através de uma campanha realizada pela comunidade. Entretanto as crianças continuaram a perambular pelas ruas a pedir dinheiro, distanciadas da escola e expondo-se a riscos de vida. Foi determinado então pelo Conselho Tutelar e Juizado da Infância, que as duas crianças mais velhas ficariam no Lar Madre Rosário.

Robson e Patrícia foram então incorporados ao grupo de crianças do Lar, e matriculados na Creche Santa Madalena. Com essa medida, os órgãos de garantia de direitos da Criança e do Adolescente pretendiam garantir a sua segurança, alimentação e que freqüentassem a escola. Patrícia logo se acostumou ao esquema do grupo, a ter alimentação, banho e horário de sono garantidos; Robson, entretanto, rebelde ao controle e à disciplina, recusou-se a permanecer no orfanato, insistia em querer voltar para casa, de onde saía quando queria, não tinha que tomar banho todos os dias. Com a saída de Robson, Patrícia, muito apegada ao irmão, também não ficou no Lar, apesar de demonstrar querer ficar.

Além da Senhora Angelina e da noviça que vai para o orfanato apenas à noite, o Lar conta com mais três funcionárias de apoio remuneradas pela Prefeitura Municipal: uma cozinheira, uma faxineira e uma professora que ajuda as crianças nas tarefas escolares.

IV.4 A Creche Santa Madalena

A maioria das crianças passa todo o dia na creche. Apenas Deise, que já está na 5^a série não sai pela manhã e vai ao colégio à tarde; Ivana, que freqüenta a escola particular, paga pela mãe, e Felipe, que freqüenta a mesma escola que Ivana, por ter tido dificuldades de adaptação à creche. A mensalidade escolar de Felipe é paga pelo NISSA.

Na creche as crianças recebem as três refeições diárias, têm aulas formais de acordo com suas idades e desenvolvimento e, aulas de pintura em tecido e capoeira para as maiores.

A partir dos relatos dos professores da creche, não há no cotidiano das crianças, local e hora específicos para o brincar espontâneo. Apesar de todas as salas disporem de um *solarium*, o espaço só é utilizado para brincar ou para leitura de histórias no grupo 1 – das crianças entre três e quatro anos de idade. Apenas às sextas-feiras à tarde todos os grupos são reunidos pelos professores no pátio central da creche, onde são realizadas atividades dirigidas de recreação.

O brincar proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o vêem, auxilia a criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro. Ele tem, em cada momento da vida criança uma função, um significado diferente e especial para quem dele participa. Aos poucos, os jogos e brincadeiras vão possibilitando às crianças a experiência de buscar coerência e lógica nas suas ações governando a si e ao outro. (DORNELLES in: CRAIDY e KAERCHER 2001, p. 105)

Infelizmente, desconsiderar a importância da brincadeira espontânea é uma atitude comum nas creches e nas escolas. De forma que, sobra cada vez menos tempo para a criança vivenciar suas brincadeiras de forma livre, espontânea. A criança do nosso tempo encontra-se cada vez mais envolvida em atividades dirigidas com propósitos definidos por professores que têm (às vezes) claros objetivos pedagógicos a serem alcançados pelas crianças, mesmo nas atividades que envolvam o brincar.

É claro que essas atividades são de fundamental importância para o desenvolvimento da criança, proporcionando avanços do pensamento elementar para as elaborações mentais cada vez mais complexas.

Não se trata aqui, de discutir o emprego do jogo nos espaços de educação formal em suas dimensões lúdica ou educacional, nem de defender o espontaneísmo nas

atividades escolares, mas sim, de observar os momentos livres de interação infantil como fonte de possibilidades de desenvolvimento da cultura lúdica. “*a experiência lúdica aparece como um processo cultural suficientemente rico em si mesmo para merecer ser analisado mesmo que não tivesse influência sobre outros processos culturais mais amplos.*” (BROUGÈRE in: KISHIMOTO 2000, p. 32)

A brincadeira, considerada como uma forma privilegiada de aprendizagem, se apresenta também como um meio de comunicação, através do qual a criança revela sua visão de mundo, e também como um espaço de vivência, que possibilita à criança apropriação da cultura e das relações inerentes ao seu meio social. Brougère (in: KISHIMOTO, 2002) destaca o desenvolvimento da cultura lúdica, como o conjunto de saberes constituídos a partir das brincadeiras livres, e ligados principalmente à inserção sócio-cultural da criança, e sugere a existência de uma cultura específica, composta de regras e significados próprios da atividade lúdica, que são compreendidos e assimilados pela criança nas brincadeiras espontâneas e que contribuem para a apropriação da cultura vigente no seu espaço de vivência. “*Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.*” (p. 20)

Essa aprendizagem realiza-se justamente através do brincar espontâneo, e inicia-se nas chamadas brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança, se desenvolvendo à medida em que a criança participa de atividades lúdicas cada vez mais complexas. Assim a criança aprende a reconhecer as características essenciais dos momentos de jogo, que os tornam diferentes da realidade.

Aprender a criar espaços onde predominam a fantasia e a imaginação constitui para a criança a possibilidade de brincar com o real e assim estabelecer contatos “seguros” com a cultura e com o meio social, experimentar papéis, testar suas convicções e, aos poucos se aproximar de forma mais autônoma na vida social.

Contudo, em cada um dos seus espaços de vivência as crianças internas do Lar Madre Rosário brincam, mesmo quando e onde não são autorizadas. E o seu brincar, muitas vezes se confunde, aos nossos olhos, com atividades consideradas e valorizadas como “sérias” e que são freqüentemente exigidas, sobretudo das meninas.

As duas meninas mais velhas, com doze anos, são como mães, responsáveis por transmitir valores e educar os pequenos, mais do que qualquer adulto que possa participar de suas vidas. O papel delas, construído de forma inconsciente, é o de manter a unidade do grupo. Assim, em qualquer lugar onde estejam, as crianças internas do Lar Madre Rosário estão sempre juntas. Na creche, na sala da “prontidão” onde estudam Roberto, Edson, Diane e Andréia, encontra-se geralmente os quatro realizando os trabalhos juntos, a professora informou que eles se procuram e se protegem como irmãos. No grupo do Maternal, encontrou-se, da mesma forma, as pequenas Renata e Joana brincando juntas em um cantinho do *solarium* a ninar as bonecas.

“o ambiente, com todas as suas propriedades, pode ser caracterizado de forma psicobiológica, isto é, de acordo com a conjunção de os aspectos físicos, sociais e mentais das pessoas que nele interagem. (idem, p.100)

Quando existe na creche, alguma atividade que envolva todos os grupos, como nos momentos de recreação, em dias de sexta-feira à tarde, observamos que todas as crianças do lar que estudam na creche Santa Madalena se procuram, se aproximam e se protegem mutuamente.

IV.5. Brinquedos, “Instrumentos de Brincar” e a Construção do Ser Social

Nos lugares de vivência do grupo observado – Lar Madre Rosário e Creche Santa Madalena – buscou-se conhecer os instrumentos que implementavam e enriqueciam o seu brincar, seus brinquedos.

Na Creche Santa Madalena, apenas na sala de Renata e Joana – Grupo 1 ou Maternal – encontrou-se brinquedos. Em uma estante instalada no canto do *solarium*, havia algumas bonecas, ursinhos de pelúcia e carrinhos de plástico. Essa turminha, com 51 alunos foi a única que, durante a realização desta pesquisa, foi observada em brincadeira espontânea, no ambiente da creche.

Todos os dias, depois do café, do almoço e da sopa, as crianças do maternal são transferidas pela professora e pela auxiliar, para o *solarium*, a fim de que, as auxiliares de limpeza possam limpar a sala. Assim, nesses três períodos do dia elas podem brincar à vontade.

Nas outras turmas, bem como nos outros espaços da creche, não se encontrou brinquedos. Nas sextas-feiras à tarde, sob a autorização da coordenadora, os meninos maiores poderiam trazer a bola para jogar futebol em uma área externa da creche, essa atividade é sempre acompanhada e coordenada por adultos, “para evitar problemas”.

No Lar, em uma tarde de sábado as crianças resolveram, espontaneamente, revelar seus “tesouros”¹¹. Essa atitude foi iniciada por Roberto, que trouxe para a área

¹¹ “Tesouros” será a denominação utilizada neste trabalho para o patrimônio individual dos brinquedos, trazidos em sacos plásticos e apresentados com orgulho, por cada criança naquela tarde.

externa da casa, em um saco de plástico, todos os seus brinquedos. Aos poucos, todos foram fazendo o mesmo.

Ficou claro que, a posse individual dos brinquedos servia também para demarcar o espaço de cada um na casa e no grupo. Sem quartos individuais, pratos ou copos, e, tendo as gavetas e até as roupas e sapatos para uso coletivo¹², os sacos de brinquedos trazidos por eles eram mostrados com muito cuidado e com um certo ciúme. Os “tesouros” se apresentavam como espaço psicológico individual, que servia para marcar a identidade e o local de cada um na casa.

“... a construção de um núcleo espacial básico, de um território com marcas próprias e pertences pessoais, pode representar um excelente porto seguro, um lugar ao qual pode retornar, principalmente em situações críticas, e de onde pode partir, após se revigorar, para excursões a lugares ou situações diversas das usuais. (OLIVEIRA, 2000, p. 98)

Aos poucos foi sendo organizada, de forma espontânea, a brincadeira de casinha, e cada uma das crianças começava a participar através da introdução dos seus brinquedos na organização do cenário. Meninas e meninos participaram da brincadeira, com exceção apenas de Edson, que parecia alheio aos movimentos do grupo, se divertindo em “dirigir” um pneu de carro.

Quando o interesse pela atividade começou a diminuir, as crianças foram, gradativamente, saindo da brincadeira, guardando seus brinquedos nos sacos novamente, e levando os seus “tesouros” para os quartos. São poucos brinquedos e, geralmente usados e/ou quebrados e faltando peças. Analisou-se a quantidade e

¹² Ao se arrumarem para sair, os meninos e meninas do Lar, procuram em qualquer das gavetas e armários do quarto que fica no piso inferior da casa, a roupa e o calçado apropriados para a situação e que tenham o tamanho adequado, e vestem. Às vezes as meninas negociam: “eu queria vestir esse hoje, você troca?”. Existem nos quartos do piso superior, algumas gavetas “privadas” mas são roupas novas e que foram presenteadas de forma específica, em ocasiões como aniversário ou natal. Essas roupas são pouco usadas pelas crianças, que parecem querer “economizá-las”.

qualidade do patrimônio de brinquedos das crianças do Lar sem entretanto, querer-se associar, de forma alguma, a quantidade e qualidade dos brinquedos com as suas possibilidades lúdicas, até porque, a partir dessa observação pôde-se constatar a imensa criatividade das crianças em realizar adaptações – improvisando os “instrumentos de brincar” necessários a cada brincadeira.

Brinquedos não são apenas os produtos fabricados pelo mundo adulto, carregados de significados pertencentes ao mundo adulto e adequados à encenação de brincadeiras determinadas por suas formas, mas são também qualquer objeto que, inserido na atividade lúdica infantil, possa assumir caracteres simbólicos necessários ao desenvolvimento da brincadeira.

(...) A sociedade propõe numerosos produtos às crianças. Esses produtos integram as representações que os adultos fazem das crianças, bem como os conhecimentos sobre a criança disponíveis numa determinada época. Mas o que caracteriza a cultura lúdica é que apenas em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas à criança. Ela é igualmente a reação da criança ao conjunto de propostas culturais, das interações que são mais ou menos impostas. (...) complexidade de uma cultura em que se encontram tanto as marcas das concepções adultas quanto a forma como a criança se adapta a elas. (BROUGÈRE in: KISHIMOTO 2002, p. 29)

Assim, registrou-se a utilização pelas crianças, do brinquedo, no sentido atribuído por Benjamim (1984) que amplia o significado da palavra, partindo da controversa relação entre o brinquedo e o seu conteúdo imaginário. Ele chamou de “equívoco fundamental” a concepção de que o conteúdo imaginário do brinquedo ditaria a forma de brincar ou a brincadeira que seria realizada pela criança. A possibilidade de criar, a partir da situação lúdica, é na criança, livre de determinações impostas pelas formas dos objetos; o que determina a função que o objeto irá assumir na brincadeira são as necessidades advindas do encadeamento dramático do brincar. “*A criança quer puxar*

alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro... ” (p. 70).

Da mesma forma, Vygotsky (1998), em *A Formação Social da Mente*, faz referência ao assunto:

No brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas: um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. (p. 128)

Dessa forma, percebeu-se outros sentidos e significados dos objetos disponíveis, e viu-se muito mais rico o patrimônio de brinquedos – “instrumentos de brincar” - das crianças do grupo. O pneu abandonado, que, num dia, era o carro de Edson, que com ele percorria todo o entorno do lar, repetidas vezes e, em outro servia de mesa, coberta com maravilhosa toalha feita de lençol, para as refeições das “filhas”; o barro molhado que serviu de matéria prima para a fabricação de pães, biscoitos e bolos enfeitados com flores de jasmim; as “avaliações” e trabalhos da creche, realizados no semestre anterior que se transformaram em pipas; as amêndoas catadas no chão e quebradas com pedras, das quais as crianças tiravam o “coquinho” para misturar com mangas verdes cortadas e fazer a comida das “filhas”; e “filhas” que poderiam ser bonecas, ursinhos de pelúcia ou até mesmo um “pica-pau” ou um “power ranger” sem braços. Brinquedos inventados ou adaptados que movimentavam e enriqueciam as brincadeiras adquirindo significados conforme as necessidades impostas pela dinâmica de cada momento, de cada atividade então representada.

“... quanto mais atraentes (no sentido corrente) forem os brinquedos, mais distantes estarão de seu valor como “instrumentos” de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação anuncia-se neles, tanto mais desviam-se da brincadeira viva.” (idem).

À observação efetuada, esses momentos de brincar, com objetos que “viravam brinquedos”, pareceram muito mais intensos, envolvendo a imaginação e a adaptação realizada no momento das necessidades impostas pela brincadeira.

Viraram brinquedos, os calçados que chegaram do Canadá, como doação. De vários tamanhos, vieram numa grande caixa, onde eram revirados e escolhidos pelas crianças, que experimentavam e ficavam com aqueles que coubessem em seus pés. Depois de revirarem a caixa várias vezes e escolherem dois ou três pares de sapato cada um, as meninas organizaram um desfile com os sapatos novos, que terminou na reprodução da dança coreografada da música do grupo “Rouge”.

Muitas vezes, o corpo das crianças também serviu de instrumento para implementar a brincadeira, como na brincadeira de cavalinho em que Roberta carregava sua irmã mais nova nas costas, e que foram imitadas por Eliane com sua irmã Joana. Era um brincar/cuidar, uma forma de oferecer carinho e atenção às irmãs pequenas e, mesmo cansadas as irmãs mais velhas atendiam à solicitação das mais novas: “bora ir na cacunda” (Renatinha). Foram registradas também as brincadeiras de bicicleta, com os pés e de palmas com músicas como:

Fui morar numa casinha-nha
Infestada-da de cupim-pim-pim
Saiu de lá-lá-lá
Uma lagartixa-xa
Olhou pra mim
Olhou pra mim
E fez assim:
(mostrando a língua uma para a outra)

Registrhou-se também a brincadeira de pega-pega (picula), de esconde-esconde, brincadeiras com bola (futebol, baleado ou simplesmente jogar na parede), bolinhas de gude, brincadeiras onde o controle e o poder são geralmente exercidos pelos

meninos ou a brincadeira de pular corda, com versinhos, controlada pelas meninas que aproveitavam a falta de habilidade dos meninos para manifestarem sua força. Cantavam então uma trova que impõe nos seus versos maiores dificuldades e sentiam-se satisfeitas em conseguir realizar a atividade melhor do que os meninos:

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 dêem uma rodadinha.
E vá pro olho da rua!

Em alguns momentos de cuidados das irmãs mais velhas com as pequenas, no banho ou no trançar dos cabelos, percebeu-se o quanto é sutil a fronteira entre o brincar e o realizar “atividades sérias”, na criança. Enquanto dava banho em Renata, percebia-se que Rosane cuidava como quem cuida de uma boneca querida: “cê vai ver, tia, eu vou trançar o cabelo dela... difícil é fazer trança no cabelo de Roberta porque é mais curto, mas cê vai ver como elas vão ficar bonitas” – uma mistura entre real e brincadeira – brincadeira real de experimentação de papéis vigentes no espaço de cultura onde vivem.

IV.6. Troca de Saberes e Regras de Conduta

Em alguns dias, entre as crianças do grupo, surgia uma espécie de “febre” de uma determinada brincadeira. Começavam com a brincadeira logo cedo, depois do café e seguiam brincando até o final do dia. Em um dia “de pipas” todas as velhas “avaliações” feitas por eles na creche, serviram para a fabricação de pipas de várias formas. Foi Edson quem acordou com a idéia. Pegou a linha que João Paulo havia deixado e começou a fazer as pipas com as suas provas. Essa brincadeira foi sendo assumida por todas as crianças que, ao terminarem de tomar o café da manhã, iam entrando na brincadeira. Deise foi então fazer a pipa para o seu irmão Felipe e foi

imitada por Luciana que começou a reunir o material para fazer sua pipa, quando Edson, seu irmão, mesmo sendo mais novo que ela, a repreendeu e avisou: “você não vai brincar. Se você empinar pipa, eu vou falar pra mainha. Você não é moleque macho!” Sem reclamar, Luciana obedeceu ao seu irmão, fez a pipa e entregou para Roberto, o irmão mais novo.

Inseridos nos momentos de brincadeiras entre as crianças, os traços de cultura são evidenciados através da linguagem oral, e simbólica da atividade lúdica. Valores presentes nas suas histórias manifestam-se no seu brincar e nas suas relações.

Nos momentos em que brincavam de reproduzir a coreografia do grupo de meninas famosas, ou naqueles em que “brincavam de cuidar de verdade” dos irmãos menores, as meninas, sobretudo, Deise e Rosane, demonstram a paulatina inserção cultural da criança, como seres pertencentes a um grupo com características próprias.

Através das mensagens veiculadas pela televisão ou das relações que estabelecem nos seus espaços de vivência com outras crianças ou com adultos, as crianças vão experimentando e assumindo em seu brincar, atitudes, gestos, falas, que construirão a sua forma de ver, agir e estar no mundo social.

O aparelho de televisão não atrai e nem prende muito a atenção das crianças do Lar, pelo menos não por muito tempo. Parece, entretanto, encantar bastante a senhora Angelina, que permanece assistindo às suas novelas, despreocupada, enquanto as crianças procuram se cuidar. Às vezes ela tenta chamar a atenção das crianças para algumas cenas da novela, na esperança de que todos se sentem no sofá e parem enfim, de bagunçar a casa.

À tardinha, quando chegam da creche, elas vão tomar banho, em grupos cooperativos, onde as meninas maiores ajudam às menores. A senhora Angelina, não se envolve,

deixando às meninas mais velhas a responsabilidade de cuidar dos irmãos mais novos. Dessa forma, ela se posiciona em frente à televisão, enquanto as crianças se “cuidam”.

Apenas Roberta assiste, concentrada à “novela das sete”, as outras crianças aparecem na sala, nos intervalos, quando passa alguma propaganda de brinquedo ou que tenha desenho animado, mas logo se dispersam novamente e, os que já tomaram banho vão brincar e os outros vão se preparar para o “jantar”¹³. Entretanto, quando acontece algo diferente ou interessante na novela, Roberta chama a atenção de todo o grupo, como quando no dia em uma das filhas do personagem principal ia levar um tiro. Aos gritos de “o tiro, vem ver o tiro” todos vieram para a sala e se assentaram frente ao aparelho de televisão para assistir a cena, executada em câmara lenta. Mais tarde, Felipe, Roberto e Edson repetiam a cena várias vezes.

As propagandas de brinquedo são “líderes de audiência” entre as crianças internas do Lar Madre Rosário, que a cada brinquedo anunciado, fazem o pedido, verbal ou através da linguagem do olhar. O desejo profundo, intenso de ter aquele brinquedo “indispensável e insubstituível”, desaparece, superado por outro desejo, ainda mais profundo, na propaganda seguinte.

Apenas nos dias de sábado as crianças se detém em frente ao aparelho de TV, que apresenta uma interminável seqüência de desenhos animados, intercalados de propagandas de produtos infantis: brinquedos, roupas e as “sandalhinhas que vêm com reloginho” tão distantes das possibilidades das meninas.

¹³ As crianças tomam sopa antes de saírem da creche, às cinco horas da tarde, dessa forma, à noite antes de dormir, tomam apenas um lanche, constituído basicamente de café com leite e bolachas.

As garotas assistem também aos programas de televisão, que passam aos sábados à tarde, que apresentam seus grupos musicais preferidos, como o “Rouge” – grupo de garotas “perfeitas” que as meninas se esforçam para imitar a todo o custo. Diante da TV, durante a apresentação do grupo, elas dançam, repetindo o movimento de braços e pernas, e poses sensuais das cantoras; atitudes que repetem depois, em outros momentos, outras brincadeiras, como a de desfile e a de “apresentação”, por exemplo.

O campo genérico em que se dá a discussão da subjetividade social é o da construção social da realidade. É aí que a história pessoal e a do meio em que esta se desenvolve estarão confluindo para uma nova unidade que, ao mesmo tempo, apresenta uma configuração subjetiva (relativa ao sujeito) e uma configuração objetiva (relativa às bases econômicas e sociais). Entretanto, assim como podemos falar numa configuração objetiva de constituição do sujeito através da mediação do instrumento, (...) podemos também falar numa configuração social subjetiva.

(...) a realidade é a expressão do campo de valores que a interpretam (suas bases subjetivas) e ao mesmo tempo o desenvolvimento concreto das forças produtivas (suas bases objetivas). Há uma dinâmica histórica que coloca os planos subjetivo e objetivo em constante interação, sem que necessariamente se possa indicar claramente a fonte de determinação da realidade. (FURTADO in: BOCK, GONÇALVES e FURTADO 2001, p. 91)

A resposta das crianças à programação da TV, demonstra a influência dos meios de comunicação de massa na criação de necessidades e de comportamentos. Os programas de televisão apresentam às crianças as formas de vestir, de andar, de falar, de dançar do momento. Formas que serão copiadas e exibidas, nas suas brincadeiras, como meio de experimentação, e nas situações cotidianas, nas suas relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, que teve como objetivo a investigação acerca da incorporação pela criança dos hábitos e atitudes característicos da cultura do espaço de vivência, ganhou brilho especial com o desenvolvimento das questões relativas ao controle social e ao exercício do poder, apoiadas, principalmente, na obra foucaultiana. Neste contexto, as brincadeiras infantis serviram como instrumento essencial para captar a subjetividade dessas relações, e demonstraram que, apesar de se configurarem como os elementos mais frágeis do sistema social, devido à sua condição de “crianças duplamente excluídas”, as crianças internas do Lar Madre Rosário elaboraram no seu cotidiano, formas de resistência, nas relações que estabelecem entre elas e com as outras pessoas com quem convivem.

A aquisição dos hábitos e atitudes do meio social acontece principalmente de umas para as outras, das mais velhas para as mais novas e é, sobretudo durante as relações entre elas e nas suas brincadeiras, que se percebe sua apropriação dessa cultura. Nos lugares onde convivem, entre a realização de atividades escolares e nos seus momentos livres, foi possível perceber que as atitudes reflexivas e experienciais acerca desses traços de cultura e o exercício de poder e força de resistência que têm frente ao controle, a disciplina e ao adestramento, fazendo prevalecer, em muitos momentos, a sua vontade e os seus interesses.

Ficou claro que, no orfanato, como em outras instituições voltadas ao atendimento e à educação de crianças e adolescentes das camadas mais pobres da nossa população, existem, ocultos nas suas atividades cotidianas, mecanismos de controle social que têm como maior objetivo a manutenção do esquema de dominação e do sistema social

vigente, de acordo com os interesses das classes que têm historicamente retido o poder e a organização social.

O trabalho de investigação utilizou as vantagens do estudo etnográfico, com o objetivo de apreender o movimento de construção sócio-cultural da criança, estabelecido nos seus principais espaços de vivência social – Lar Madre Rosário e Creche Santa Madalena - espaços repletos de tensão, de mecanismos de poder, manifestado nas suas relações, sobretudo nos momentos de brincadeira espontânea, quando se expressam de forma mais livre seus meios de resistência e de apropriação de modos de vida característicos do grupo social a que pertencem.

A pesquisa qualitativa destacou-se como tipo de estudo mais adequado e a análise realizou-se com base na investigação de comportamento e nas descrições de situações e acontecimentos. Realizaram-se a filmagem e o registro fotográfico, conforme previsto na metodologia, entretanto não chegaram a ser usados na análise, estando aqui uma das limitações do presente estudo. Justifica-se contudo tal limitação diante da sensação já experimentada por Korczak (1981): “*Se impressões caem em cima da gente que nem enxurrada de verão, como guardar e descrever todas as gotas da chuva? É possível, por acaso, contar as ondas agitadas de um rio que está transbordando?*” (p.53)

Contudo, a utilização do diário de campo trouxe possibilidades de registro dos fatos observados, transformando fatos do cotidiano, vivências e histórias do dia-a-dia, em questões, temas e problemas expostos à análise, que foram fundamentais para a construção do discurso analítico-crítico acerca da presença das crianças em uma instituição que acolhe e que, ao mesmo tempo as vigia e controla, e das estratégias

que criam em suas relações e nas brincadeiras espontâneas, para resistir ao controle social de forma a exercer um poder que se lhes tenta negar.

Pesquisar a brincadeira infantil e, através dela, a apropriação pela criança da cultura do seu espaço de vivência, seus processos de resistência ao controle social e ao exercício de poder, é uma tarefa desafiadora. A criança pensa, se movimenta, ri e chora, com a velocidade do seu desejo de aprender e de se reconhecer no mundo. Tudo é urgente. O fato de conhecer anteriormente as crianças internas do Lar Madre Rosário, e saber detalhes das suas vidas, ajudou na tentativa de acompanhar o ritmo delas. Mas mesmo assim, foi mais ou menos como tentar “guardar e descrever todas as gotas da chuva...”

Há cerca de dois anos acompanhando suas vidas, a proximidade cresceu nos momentos finais da pesquisa, com a inserção quase que total da pesquisadora nos meios de convivência das crianças, participando dos momentos rotineiros dos seus dias, como também de fatos esporádicos.

Assim foi possível conhecer amiúde, os artifícios que criam para superar situações que, para muitos de nós, pareceriam obstáculos intransponíveis, construindo assim o seu modo próprio de estar no mundo, a partir de relações que estabelecem entre o que recebem e como recebem do mundo, e sua forma de reagir e se construir a cada dia.

Com as “crianças do Lar” foi possível constatar como, a partir das suas formas de brincar e de se relacionar com o outro a criança se insere aos poucos na realidade social e cultural do seu espaço de vivência. Ali, elas criaram um lugar onde, quase que independentemente da ação do adulto, elas se protegem, se cuidam e vão se construindo umas com outras, numa estrutura de família, diferente dos padrões usuais, composta só por crianças. Reagem dessa forma a uma insegurança instalada

nos poucos anos de suas vidas, com relação aos difíceis vínculos afetivos com os adultos.

Assim, observaram-se Rosane e Deise, as irmãs mais velhas, assumindo o significado de mãe. Tanto nas suas brincadeiras de casinha, quanto nos cuidados diários com os pequenos, as meninas experimentam o sentir-se mãe, ou o sentir-se responsável por outro. Observa-se que, Diane (7 anos) e Roberta (8 anos) começam a seguir o exemplo de suas irmãs, cuidando também dos mais novos. À medida que assumem esse papel, as meninas começam a serem cobradas pelos adultos, como a senhora Angelina: “*ô Deise, tu não tá vendo o nariz da tua irmã escorrendo, não? Vá limpar, anda, que eu não vou não. Quem tem que cuidar da sua irmã é você*”.

Mas as meninas não parecem se aborrecer com a responsabilidade; parecem ao contrário sentirem-se satisfeitas, como ao brincarem com as bonecas... E satisfeitas também por se considerarem importantes para o desenvolvimento dos seus irmãos. “*Se não fôssemos nós, os pequenininhos não saberiam nada. Somos nós que lhes ensinamos tudo. Nós aprendemos dos mais velhos, e eles de nós. É assim que se transmite a ciência*” (idem, P. 113).

E é o ritmo oferecido pelas crianças mais velhas que determina o ritmo cotidiano do Lar. As coisas acontecem a partir delas, apesar de terem apenas 12 anos. O mesmo não acontece com os meninos, que mesmo sendo mais velhos, parecem sentir-se bem com o controle e os cuidados das meninas. Mostra-se o reflexo do modelo de família patriarcal, onde o papel da mulher é o de cuidar das crianças, da casa e do homem. Percebemos essa forma de pensar também, na atitude repreensiva de Edson, com relação à sua irmã Luciana, na brincadeira das pipas. Nesse sentido, as relações ocorridas durante as situações lúdicas, serviram como instrumento para a observação dos valores introjetados pela criança, presentes em seu ambiente social.

Também nas brincadeiras foi possível perceber a influência externa dos meios de comunicação, mais especificamente a televisão, na constituição social da criança, sugerindo comportamentos que serão assumidos na vida social.

Através da observação sistemática das brincadeiras infantis e do estudo etnográfico, foi possível perceber, nas manifestações lúdicas das crianças internas do Lar Madre Rosário, a forma como, apesar de todas as adversidades que enfrentam elas se constroem enquanto seres sociais.

Como a criança se constrói na cultura do seu espaço de vivência através da brincadeira? Como Renata e seus companheiros se relacionam e constroem espaços de resistência no lugar onde vivem, estudam e nas suas relações com o outro, a partir da construção do seu brincar? Qual o papel “do outro” no desenvolvimento da brincadeira infantil e do exercício de poder que exercem e que é exercido sobre elas?

As perguntas que conduziram, que deram o movimento e o tom à observação proposta, serviram de meio para a constatação de que a criança é um ser que se constrói a partir da relação social, assim como preconiza a Psicologia Sócio-Histórica, e de acordo com as elaborações teóricas de Lev Semenovich Vygotsky, experimentando através da brincadeira novas formas de agir, novos comportamentos, presentes a cada momento, cada época, cada espaço cultural, e que essa construção do ser social se realiza mesmo em situações adversas, onde a criança cria novas possibilidades e até diferentes formas de construção, com o fim de alcançar os meios para a aquisição de elementos que a façam se sentir pertencentes de fato, a um grupo social; que a façam sentir-se construtora e construída pelo seu espaço de vivência.

As relações de poder e o controle social, presentes, no cotidiano das crianças internas do Lar Madre Rosário, foram evidenciados neste estudo, contudo ficou claro que, mesmo tendo suas vidas marcadas pela exclusão social, pela negligência ou mesmo

violência por parte da família e da sociedade, as crianças duplamente excluídas, também elaboram formas de resistência e manifestam sua força e o exercício do poder no seu comportamento, nas relações entre elas e entre as pessoas com as quais convivem, e nas suas brincadeiras espontâneas. Mais do que nunca a construção da subjetividade, da identidade, passa pela relação indispensável e sócio-histórica com o outro e se afirma enquanto processo microfísico e conflitivo, em um permanente exercício de poder.

REFERÊNCIAS

1. ABRAMOVICH, Fanny (1983). *O estranho mundo que se mostra às crianças*. São Paulo: Summus.
2. ACSELRAD, Henri. (1999) Sustentabilidade e desenvolvimento: modelos, processos e relações. In. FASE. Cadernos de Debate Brasil Sustentável e Democrático, n. 5. Rio de Janeiro, 1999.
3. ARIÈS, P (1983). *História social da criança e da família*. Guanabara, Rio de Janeiro.
4. BENJAMIN, Walter.(1984) *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus. (Novas Buscas em Educação)
5. BOCK, Ana M. Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça e FURTADO, Odair (orgs.) (2001). *Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez Editora.
6. BOSI, Alfredo (1987). *Cultura Brasileira: Temas e situações*. São Paulo: Editora Ática. (Série Fundamentos).
7. BROUGÈRE, Gilles (1998). *Jogo e Educação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas.
8. BROUGÈRE, Gilles (2000). *Brinquedo e Cultura*. Adaptada por Gisela Wajskop. 3^a ed. São Paulo: Cortez. (Questões da Nossa Época)
9. BROUGÈRE, Gilles (2002). *A Criança e a Cultura Lúdica*. In: KISCHIMOTO, Tizuko Morschida (org.). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.

10. CARLOS, Ana Fani Alessandri (1997). *O Lugar: Mundialização e Fragmentação*. in: SANTOS, Milton; SOUZA, Maria Adélia A. de; SCARLATO, Francisco Capuano e ARROYO, Monica (orgs.). *O Novo Mapa do Mundo: Fim de Século e Globalização*. 3^aed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
11. CHÂTEAU, Jean (1987). *O Jogo e a Criança*. Trad. Guido de Almeida. São Paulo: Summus. (Novas Buscas em Educação)
12. CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs) (2001). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.
13. DEL PRIORE, Mary (org.) (1999). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
14. DEMO, Pedro (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3^a ed. São Paulo: Editora Atlas.
15. DORNELLES, Leni Vieira (2001). *Na Escola Infantil Todo Mundo Brinca se Você Brinca*. in: CRAIDY, Carmem Maria e KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.
16. FÁVERO, Celso e SANTOS, Stella R. (2001). *Pobreza, desenvolvimento sustentável e educação*. Mimeo.
17. FONSECA, Afonso H. (2003). As condições facilitadoras básicas como princípios de método fenomenológico-existencial: *i.consideração positiva incondicional*. Disponível em <http://www.rogeriana.com/fonseca/conspos.html>. Acesso em 2 de outubro de 2003.
18. FOUCAULT, Michel (1998). *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.
19. FOUCAULT, Michel (1999). *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. 21^a ed. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Editora Vozes.

20. FRIEDMANN, Adriana (1996). *Brincar: Crescer e aprender – o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Editora Moderna.
21. FRIEDMANN, Adriana (1996). *O Direito de Brincar: a brinquedoteca*. 3^a ed. São Paulo: Scrita: Abrinq.
22. FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: FGV, 1986.
23. GENTILI, Pablo (2001). *A Falsificação do Consenso: Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
24. GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico (2001). *Educar na Esperança em Tempos de Desencanto*. Petrópolis: Editora Vozes.
25. GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.) (2001). *A Cidadania Negada: Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2^a ed. São Paulo: Cortez; [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO.
26. GHIARDELLI JÚNIOR, Paulo (1966). *O Que é Pedagogia*. 3^a ed. revisada e atualizada. São Paulo: Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos;193)
27. GRANJO, Maria Helena Bittencourt (1996). *Agnes Heller: Filosofia, moral e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
28. HALL, Stuart (2001). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 5^aed. Rio de Janeiro: DP&A.
29. HELD, Jacqueline (1980). *O Imaginário no Poder: As crianças e a literatura fantástica*. Trad. Carlos Rizzi. 2^a ed. São Paulo: Summus.
30. HUIZINGA, Johan (1993). *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. 4^a ed. São Paulo: Editora Perspectiva.
31. JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz (1992). *O Faz de Conta e a Criança Pré-escolar*. In. Revista da FAEEBA/ Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – Ano 1, nº 1 (Jan./jun., 1992) Salvador: UNEB.

32. KISHIMOTO, Tizuko Morschida (1993). *Jogos Tradicionais Infantis: O jogo, a criança e a educação*. 2^a ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
33. KISHIMOTO, Tizuko Morschida (2002). *O Jogo e a Educação Infantil*. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.
34. KISHIMOTO, Tizuko Morschida (org.) (2002). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.
35. KORCZAK, Janusz (1981) *Quando eu voltar a ser criança*. Trad. Yan Michalski; Coleção Novas Buscas em Educação, São Paulo: Summus.
36. LAVILLE, Christian e DIONE, Jean (1999). *A Construção do Saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG.
37. LUCKESI, Cipriano (2000). *Educação e Ludicidade*. Salvador: UFBA/FACED.
38. LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
39. MACEDO, Roberto Sidnei (2000). *A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia.
40. MANACORDA, Mario Alighiero (1995). *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Mônaco, revisão da tradução Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 4^a ed. São Paulo: Cortez.
41. MARCELLINO, Nelson Carvalho (1990). *Pedagogia da Animação*. Campinas, SP: Papirus. (Coleção Corpo e Motricidade)
42. MARX, K. (1985) *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, v. 1 e v. 2.
43. OLIVEIRA, Vera Barros (2001). *A Brincadeira e o Desenho da Criança de Zero a Seis Anos: uma avaliação psicopedagógica*. In: OLIVEIRA, Vera Barros de, e

- BOSSA, Nádia A. (orgs). *Avaliação Psicopedagógica da Criança de Zero a Seis Anos*. 12^a ed. Petrópolis – RJ: Vozes.
44. OLIVEIRA, Vera Barros (org) (2000). *O Brincar e a Criança do Nascimento aos Seis Anos*. 12^a ed. Petrópolis – RJ: Vozes.
45. PIAGET, Jean (1999). *A Linguagem e o Pensamento da Criança*. Trad. Manoel Campos. 7^a Ed. São Paulo: Martins Fontes.
46. POULANTZAS, Nicos. (1978) *As classes sociais no capitalismo de hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
47. RIBEIRO, Darcy (1995). *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
48. ROMERO, Sílvio (1985). *Folclore Brasileiro: Cantos Populares do Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia.
49. ROSAMILHA, Nelson (1979). *Psicologia do Jogo e Aprendizagem Infantil*. São Paulo: Pioneira.
50. SANTOS, Milton (2000). *Por Uma Outra Globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Editora Record.
51. SANTOS, Santa Marli Pires dos (org) (1997). *Brinquedoteca: o Lúdico em diferentes contextos*. 8^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
52. SAWAIA, Bader (org.) (2002). *As Artimanhas da Exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 4^a ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
53. SILVA, Tomás Tadeu da (org) (1994). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. 4^a ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
54. SLADE, Peter (1978). *O Jogo Dramático Infantil*. 5^a ed. São Paulo: Summus Editora. (Novas Buscas em Educação)
55. VYGOTSKY, Lev Semenovich (1987) *La imaginación e el arte en la infancia*. (ensaio psicológico). México: Hispánicas.

56. VYGOTSKY, Lev Semenovich (1998). *A Formação Social da Mente*. 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes.
57. VYGOTSKY, Lev Semenovich (2003). *Psicologia Pedagógica: Edição Comentada*. Trad. Claudia Schiling. Porto Alegre: Artmed.
58. VYGOTSKY, Lev Semenovich e LURIA, Alexander R (1996). *Estudos Sobre a História do Comportamento: O Macaco, o Primitivo e a Criança*. Trad: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas