

TATIANE DE OLIVEIRA PINTO

**ENTRE MENINOS E MENINAS: MARCAS DE GÊNERO E RECORTES DE  
CLASSE NOS JOGOS E BRINCADEIRAS INFANTIS NA PERIFERIA DE  
VIÇOSA - MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2007

**Ficha catalográfica preparada pela Seção de Catalogação e  
Classificação da Biblioteca Central da UFV**

T

P659e  
2007

Pinto, Tatiane de Oliveira, 1979-

Entre meninos e meninas : marcas de gênero e recortes de classe nos jogos e brincadeiras infantis na periferia de Viçosa-MG / Tatiane de Oliveira Pinto. – Viçosa, MG, 2007.

viii, 124f. : il. ; 29cm.

Inclui anexo e apêndice.

Orientador: Maria de Fátima Lopes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f. 108-114.

1. Relações homem-mulher. 2. Infância. 3. Brincadeiras.  
4. Jogos infantis. 5. Crianças - Condições sociais.  
I. Universidade Federal de Viçosa. II. Título.

CDD 22.ed. 306.7

TATIANE DE OLIVEIRA PINTO

**ENTRE MENINOS E MENINAS: MARCAS DE GÊNERO E RECORTES DE  
CLASSE NOS JOGOS E BRINCADEIRAS INFANTIS NA PERIFERIA DE  
VIÇOSA - MG**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, para a obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 30 de março de 2007.

---

Prof<sup>ª</sup>. Alice Inês de O. e Silva

(Co-Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Patrícia F. G. da Silva

(Co-Orientadora)

---

Prof<sup>ª</sup>. Maria das Dores S. de Loreto

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marisa Barletto

---

Prof<sup>ª</sup>. Maria de Fátima Lopes

(Orientadora)

*Às minhas afilhadas  
Bruna e Emmanuela.*

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas se envolveram no processo de construção desta dissertação. Às essas pessoas que me ajudaram, direta ou indiretamente, a refletir, escrever e concluir este trabalho, o meu muito obrigada.

Primeiramente agradeço ao meu comitê de orientação. À professora Maria de Fátima Lopes, minha orientadora, pela confiança, apoio e por compartilhar comigo seu conhecimento. À Patrícia Fernanda Gouveia da Silva, pela atenção e disponibilidade, pelas valiosas interlocuções, pelo carinho e amizade. À Alice Inês de Oliveira e Silva, pelos conselhos, motivação e pelo seu exemplo de pesquisadora.

Aos colegas do NIEG – Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero – que muito contribuíram com as discussões e as intermináveis incursões de meu objeto de estudo nas reuniões. Em especial, agradeço a Alexandro Borges, pelas conversas sobre o meu campo empírico e à Paula Dias Bevilacqua, pelas sugestões, sobretudo, na defesa do projeto de dissertação.

À Ana, Michele, Elizandra e Dorinha, por compartilharem comigo os trabalhos, seminários e a amizade. Aos demais colegas de turma do mestrado, meus agradecimentos.

À Patrícia de Freitas do Departamento de Economia Doméstica da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, que me motivou e me incentivou a enveredar pelos caminhos da “*infância e gênero*” e a quem devo o início desta minha ‘*empreitada*’.

Às crianças dos bairros Amoras e Laranjal, por terem me permitido participar de seu cotidiano e por me ensinarem o quanto a infância dos grupos populares pode ser divertida e encantadora. Aos demais moradores e os responsáveis pelas crianças, por me acolherem e autorizarem que seus filhos fossem investigados.

À Sabrina Guimarães pela colaboração essencial no trabalho etnográfico.

Aos meus pais Maria e Vicente e ao meu irmão Vicente Junior, pelo amor e apoio incondicional e por compartilharem comigo os avanços e as frustrações da pós-graduação e do processo de ‘*estar dissertando*’.

Aos demais familiares, em especial, aos meus avós, Orlando e Almira, pelo amparo e por compreenderem minha ausência nos encontros de família.

Às minhas amigas Natalia, Tainá e Ana Paula que, apesar da distância, sempre torceram e incentivaram minha caminhada.

À Telmo Luz pelo carinho e companheirismo e, sobretudo, pela paciência nos meus momentos de ansiedade e mudanças repentinas de humor. Certamente, foi com quem dividi, de perto, as alegrias e os dissabores de todo o processo de construção desta dissertação.

À Diene, Jonas, Cynthia, e Bebete por compartilharem as experiências de mestrando e aos amigos de festas, churrascos e ‘sambas’ Giovani, Guilherme, Aderemi, Cassandra, Maísa, Pio, Raul e, em particular Rute, amiga e confidente, com quem pude contar nos piores e melhores momentos longe de casa.

A Claudinei Montebeller, pela ‘assistência técnica’ nos assuntos de informática e que tanto auxiliou na formatação de meu texto.

Aos demais amigos, de longe e perto, Leonardo Santana, Françoise, Ingrid, Luciane, Lígia, Mariana e Fernanda que torceram e acreditaram em mim.

Ao Departamento de Economia Doméstica, aos professores da Pós-Graduação, em especial Márcia Ludwig e Neuza Maria da Silva pela participação, discussão, e contribuição no processo de qualificação, que teve como resultado este trabalho. Aos funcionários Helena e Francisco pela colaboração e, principalmente à Aloísia, sempre pronta a ajudar.

Agradeço as contribuições das professoras integrantes da Banca Examinadora desta dissertação: Marisa Barletto e Maria das Dores Saraiva de Loreto.

À Universidade Federal de Viçosa por ter me acolhido.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Enfim, à todos que deixaram suas ‘marcas’ em minha trajetória do mestrado, meus mais sinceros agradecimentos.

## **BIOGRAFIA**

Tatiane de Oliveira Pinto, natural de Volta Redonda, Rio de Janeiro, nascida em 26 de Abril de 1979. Filha de Maria Arcanjelina de Oliveira Pinto e Vicente de Paulo Pinto. No ano de 2004 graduou-se em Economia Doméstica pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Em março de 2005 iniciou o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, na Universidade Federal de Viçosa, concluindo-o em março de 2007. Nesta universidade, fez parte do NIEG – Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vii
<b>ABSTRACT</b> .....	viii
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I</b> .....	6
<b>MARCOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: PRESSUPOSTOS E PERCURSOS DA PESQUISA</b> .....	6
I. 1 - Infância como Categoria: uma construção histórica e sociocultural .....	6
I. 2 - Sujeitos Sociais e Relações de Gênero: a criança em questão .....	15
I. 3 - Classes Populares e Família: da reciprocidade à hierarquia.....	21
I. 4 - Procedimentos Metodológicos: entre desafios e possibilidades.....	29
<b>CAPÍTULO II</b> .....	37
<b>BRINCADEIRA TEM HORA: SUJEITOS, ESPAÇOS E RELAÇÕES</b> .....	37
II. 1 - Os Bairros de Amoras e Laranjal: a periferia da cidade de Viçosa .....	37
II. 2 - A brincadeira no Espaço da Rua: uma sociabilidade infantil .....	45
II. 3 - Os Meninos Brincando: jogos e disputas .....	51
II. 4 - As Meninas Brincando: relações e cotidiano familiar .....	62
II. 5 - Brincando Juntos: interação, conflitos e (re) produção de valores .....	74
<b>CAPÍTULO III</b> .....	82
<b>CONSTRUÇÃO DE GÊNERO NA INFÂNCIA: DESEJOS, DISPUTAS E (RE) SIGNIFICAÇÕES</b> .....	82
III. 1 - O ‘Querer’ Infantil: cotidiano e coletividade.....	83
III. 2 - Meninos <i>versus</i> Meninas: a segregação dos espaços.....	87
III. 3 - Corpos Infantis e Recortes de Gênero: condutas, significação e sentimentos	90
III. 4 - Aprendendo o Gênero: uma (re) produção de desigualdades .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	104
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	108
<b>APÊNDICE A</b> .....	115
<b>APÊNDICE B</b> .....	116
<b>APÊNDICE C</b> .....	117
<b>ANEXO 1</b> .....	119
<b>ANEXO 2</b> .....	120



## RESUMO

PINTO, Tatiane de Oliveira, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, março de 2007. **Entre meninos e meninas: marcas de gênero e recortes de classe nos jogos e brincadeiras infantis na periferia de Viçosa - MG.** Orientadora: Maria de Fátima Lopes. Co-Orientadoras: Patrícia Fernanda Gouveia da Silva e Alice Inês de Oliveira e Silva.

A investigação apresentada nesta dissertação traz a reflexão sobre a construção social de gênero na esfera da infância, enfatizando o contexto das brincadeiras realizadas entre meninos e meninas no espaço da rua. Buscou-se analisar o modo como essas crianças se relacionam, visando interpretar o conjunto de manifestações culturalmente construídas e generificadas. O universo da pesquisa foi composto por crianças com faixa etária entre sete e treze anos, moradoras de dois bairros populares da cidade de Viçosa – MG. A investigação se deu a partir de uma perspectiva etnográfica e a pesquisa recorreu à observação direta. Durante o trabalho de observação, percebeu-se uma ‘linha divisória’ entre grupos de meninos e meninas, indicando que estes compreendem seus ‘papéis’ sociais e de gênero como distintos, através de suas representações que expressam masculinidades e feminilidades. Enquanto brincam, as crianças apresentam uma segregação tanto dos espaços ocupados como de suas ações e seus corpos. Nas brincadeiras de e para meninos, há, além de uma afirmação da masculinidade, uma disputa por ela. Num outro extremo, as meninas, muito menos frequentes nos espaços da rua que os meninos, sintetizam suas brincadeiras ao universo cotidiano, na representação de papéis familiares e/ou de vizinhança. A interação pelo conflito pode ser considerada uma forma de meninos e meninas interagirem num mesmo espaço. Em brincadeiras e jogos mistos, ainda que façam parte da mesma equipe, as crianças se dispõem separadamente, em oposição. Muito do que as crianças representam sobre o que é socialmente aceito para meninos e meninas, tem origem no que elas entendem como próprios ou não a cada um, ou seja, as crianças se constroem como ‘meninos-homens’ e ‘meninas-mulheres’, a partir das concepções do que é proibido ou tolerado para cada um dos sexos.

## ABSTRACT

PINTO, Tatiane de Oliveira, M. Sc., Universidade Federal de Viçosa, march of 2007.

**Between boys and girls: marks of gender and class in childhood games and plays in Viçosa - MG outskirts.** Adviser: Maria de Fátima Lopes. Co-Advisers: Patrícia Fernanda Gouveia da Silva and Alice Inês de Oliveira e Silva.

The aim of this dissertation is to bring up a reflection on the social construction of gender in the childhood sphere, emphasizing the context of street games played amongst boys and girls. The purpose is to analyze the way on which these children relate to each other, aiming to interpret the set of facts culturally built and typified. The universe of this research consisted of children at seven and thirteen years-old, living in two working-class neighborhoods in Viçosa – MG. The investigation started with an ethnographic perspective, developing afterwards in direct observation. Therefore, it was possible to notice a “dividing line” between the groups of boys and girls, showing that they understand their social and gender “roles” distinctively through the representation of what expresses masculinity and femininity. Whilst playing, the observed children showed signs of segregation, not only by the way they occupy their surrounding space, but also through their actions and their body language. For instance, boys’ games are intended just for boys, and besides the affirmations of masculinity, there is in fact, a dispute for it. On the other extreme, girls, are not as regular on the streets as the boys are, and they end up reproducing in their games their daily universe, performing the family and/or neighbour roles. By interacting in a conflicting manner, boys and girls display how they can share the same space. In mixed games between boys and girls, even when they are in the same team, boys and girls place themselves separately and in opposition. Much of what is displayed by those children show what is socially accepted for boys and girls, boasting their origin and what they understand as being proper or not. That is, children built themselves as “boy-men” and “girl-women” from the idea of what is prohibited or tolerated to each one of the sexes.

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação realiza uma reflexão sobre a construção social de gênero na esfera da infância, enfatizando o contexto das brincadeiras de meninos e meninas, pertencentes a bairros populares, da cidade de Viçosa – MG. Buscou-se analisar o modo como essas crianças se relacionam, visando interpretar o conjunto de manifestações culturalmente construídas e generificadas. Tem-se como foco interpretar analiticamente o ato de brincar e as brincadeiras realizadas no espaço da rua.

Problematizamos as ações e representações subjacentes à construção simbólica do que é ser feminino e masculino nesse universo particular de interações. Em termos específicos, procuramos identificar práticas onde as crianças expressam, interpretam, reproduzem ou (re) significam comportamentos e regras, que reforçam determinadas demarcações de gêneros, valorizando as atribuições pertinentes ao que é socialmente aceito como da ordem do masculino e do feminino entre meninos e meninas da periferia de Viçosa.

O interesse por este estudo partiu de trabalhos anteriores realizados durante o curso de graduação em Economia Doméstica. Como bolsista do Programa de Iniciação Científica<sup>1</sup>, participei de um projeto onde o foco central era investigar, numa primeira etapa, o universo infantil desde uma perspectiva de gênero. Nosso campo de interesse era a dinâmica do processo de consumo de brinquedos por famílias de classe média<sup>2</sup>, residentes no município de Seropédica-RJ. Num segundo momento, no mesmo Programa, a investigação voltou-se para um grupo de alunos do curso de Formação de Professores, do município, que futuramente trabalhariam como docentes do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Na referida pesquisa, tinha-se interesse em compreender as representações de gênero contidas no imaginário desses futuros professores.

---

<sup>1</sup>Nos anos de 2002 a 2004 foram desenvolvidos os trabalhos “*Brinquedo e Gênero*” e “*Representações de Gênero em Brinquedos e Brincadeiras: uma análise com estudantes do curso de Formação de Professores*” (PIBIC / CNPq – UFRuralRJ).

<sup>2</sup> Percebeu-se com a referida pesquisa que para as camadas médias, no município de Seropédica, o acesso a bens de consumo e a brinquedos, especificamente, pode ser um fator relevante na vivência cotidiana das crianças, uma vez que o mercado de brinquedos oferece uma grande variedade e a cada dia vem crescendo e se fortalecendo à medida que seus produtos são consumidos. Se pensarmos como estes são divulgados, através dos anúncios e das embalagens, é possível compreender como tais artefatos “*estruturam uma determinada concepção de papéis a serem desempenhados [pelas crianças] e do lugar que ocupam meninos/homens e meninas/mulheres no mundo*” (PINTO e FREITAS, 2003: 835).

A partir de um conjunto de reflexões a respeito dos elementos presentes no imaginário social dos adultos (homens e mulheres) investigados acerca das questões de gênero, surgiria necessidade de se investigar os significados dados pelas próprias crianças – sobretudo, através do ato de brincar – que também concorre para a demarcação de modelos (de ser masculino e de ser feminino), pertinentes no mundo da infância.

Definir o espaço da rua como campo etnográfico, nos possibilita muito mais do que estar em contato com as crianças. Como local público, a rua permite, ao mesmo tempo, um relativo anonimato – principalmente para quem vem ‘de fora’ – porque é um ‘espaço de e para todos’ e também uma intensa sociabilidade, na medida em que muitos moradores do bairro se conhecem e se consideram ‘iguais’.

As crianças utilizam esse espaço como um lugar próprio para algumas brincadeiras e interações, onde está imbricada uma série de símbolos e representações, no que tange a demarcação do gênero.

Para a criança, o desvendamento do mundo que a cerca, bem como a compreensão das transformações históricas – seja daquilo que a antecedeu, seja daquilo que testemunha em seu (curto) percurso de vida – encontra-se circunscrito na esfera do lúdico, das brincadeiras. Atuando nesta esfera, ela passa a tomar consciência das suas intervenções e a (re) significar o lugar social que ocupa. Obviamente, isso não exclui os ditos ‘papéis’ femininos e masculinos.

Discutir relações de gênero na infância representa uma escolha importante e desafiadora. Ao nos apropriar do tema é possível reconhecer a potencialidade teórica do estudo, que possibilita diversas indagações. Mais ainda, permite ‘desconstruir’ o fato ‘naturalizado’ de se pensar meninos e meninas com comportamentos pré-determinados, assim como a divisão das brincadeiras ‘próprias’ para cada sexo.

As concepções existentes que associam naturalmente às mulheres/meninas uma maior sensibilidade e aos homens/meninos uma maior agressividade, parecem sempre ter sido consensuais. Isso aumenta a necessidade de problematizá-las buscando compreendê-las historicamente.

Considerando a rentabilidade do cruzamento das categorias gênero, classe e infância para compreender uma realidade cultural específica, problematiza-se aqui a dimensão social do ato de brincar. E, lembrando o que sugere Clarice Cohn (2005), tomou-se o cuidado de não naturalizar a idéia de que a criança deva brincar e se divertir, este fato também é social e historicamente construído.

Nessa perspectiva, discutem-se formas de manifestação de diferentes modos de ‘ser menino ou menina’, expressos em domínios sociais, como espaços constituintes de representação do significado acerca da infância na contemporaneidade.

Ao problematizarmos a construção social de meninos e meninas é possível questionar se esse ‘processo’ é diferenciado no universo dos grupos populares. Busca-se saber se a ‘periferia’<sup>3</sup> possui elementos particulares que tangenciam a demarcação de gênero na infância e ainda, se a criança ‘pobre’ lida diferentemente com a experiência da infância e do ‘brincar’. No caso da realidade social a qual esta pesquisa foi desenvolvida, percebe-se a importância de se pensar os sujeitos, assim como o universo em que estão inseridos e, ainda, a relevância de se discutir a vivência da infância dessas classes. Neste sentido, busca-se apresentar sucintamente a composição desta dissertação.

O primeiro capítulo indica os caminhos trilhados durante a pesquisa. Apresentam-se os referenciais teórico-metodológicos que nortearam o estudo, e os conceitos que colaboraram na interpretação da realidade investigada. Junto a constatação do estatuto diferenciado das categorias de análise como *Infância* e *Gênero*, considerou-se importante pontuá-las e utilizá-las como sustentáculo às nossas reflexões. Igualmente importante foi refletir em torno do conceito *classes populares*, articulado à *família*, uma vez que o estudo incide sobre um grupo de crianças moradoras de uma área periférica.

No que se refere à operacionalização da pesquisa, sintetizam-se os procedimentos metodológicos adotados numa perspectiva qualitativa, pois esta se destina a investigar sujeitos em suas subjetividades, valores e significações. Recorremos à Observação Direta, à dinâmicas de grupo como o “Mapa” – uma técnica adaptada do DRP (Diagnóstico Rural Participativo) – e o desenho conjugado à oralidade. Também são expostos os desafios e as possibilidades do método, por se tratar de uma problemática colocada às Ciências Sociais, a aplicação de metodologias investigativas com crianças, mencionando a experiência de ser observador e observado; e ainda, os momentos de entrada, permanência e saída do campo. Momentos estes que foram fundamentais à atuação num universo ‘desconhecido’.

---

<sup>3</sup> Aqui não me refiro à periferia físico-territorial, e sim, a condição periférica, a um ‘território cultural’.

No segundo capítulo apresenta-se uma etnografia do campo empírico, dos bairros em que se deu a pesquisa. Esses espaços da periferia refletem características específicas ao universo popular e conhecê-los foi fundamental para entender como os sujeitos se posicionam frente ao mundo e como se articulam diante dos fatos do cotidiano. Também são descritos os locais escolhidos pelas crianças para a realização de suas brincadeiras e para estarem em grupo, entre seus pares. Dentre esses locais, destaca-se a rua, onde tão intensamente se dão as relações sociais.

Demarcar a rua como espaço de sociabilidade infantil e analisar o que ela representa para as crianças, colabora na compreensão de que esse é um universo singular para meninos e meninas e, ainda, contribui para um maior entendimento dos significados atribuídos às brincadeiras. Estas também são apresentadas em seus espaços/limites específicos para meninos e meninas e compreendem um objeto relevante para a construção e objetivação dos dados. Os significados, as condutas e os valores simbolizados pelas brincadeiras e jogos são interpretados, promovendo a análise dos universos masculino e feminino constituídos no mundo infantil. São apresentadas as brincadeiras ‘de’ meninos, onde a masculinidade é almejada e negociada entre eles; as brincadeiras ‘de’ meninas, que representam muito do cotidiano e das relações familiares e de vizinhança. E ainda as brincadeiras em grupos mistos de meninos e meninas, marcadas por uma sociabilidade do conflito, do evitamento.

Mais do que expor a segregação entre esses grupos, discutem-se aqui as representações e significados atribuídos às brincadeiras e ainda como o universo popular incide sobre essas representações na infância. Valores como família, vizinhança e grupo são evocados pelos pequenos e refletidos nas relações estabelecidas no jogo.

No terceiro capítulo interpreta-se como as crianças, através das brincadeiras, falas e gestos cotidianos, se constroem como meninos-homens e meninas-mulheres; como lidam com seus desejos, com as disputas e as significações sobre masculinidades e feminilidades na infância. Discutem-se as representações do ‘outro’ em relação aos ‘papéis’, às ‘funções’ e, ainda, ao que é socialmente aceito para meninos e meninas. Conforme enfatiza uma vasta literatura, como característica singular aos grupos populares, o coletivo tem predominância sobre o individual. Nos termos deste trabalho, isso se evidencia quando se trata da permissão para extrapolar

os limites e os espaços das brincadeiras, que acabam por tomar a forma de oposição, ou seja, numa disposição de meninos *versus* meninas.

No que tange à demarcação dos gêneros também são interpretadas as condutas corporais das crianças, que acabam por se distanciarem em decorrência da dicotomia, simbolizada pelas (re) significações culturais que incidem sobre a base anatomo-fisiológica. Discute-se aqui o aprendizado de ‘papéis’ de gênero e uma (re) produção de desigualdades baseada nas diferenças físicas.

Nas considerações finais, retoma-se retrospectivamente, os elementos centrais discutidos nos capítulos anteriores. Com isso problematiza-se que muito do que é “naturalizado” na infância – principalmente a prévia concepção de aprendizado do gênero – necessita ser desconstruído.

A própria noção de infância, muitas vezes é tomada como absoluta e assim, tudo o que possa permeá-la, acaba assumindo um caráter natural, incontestável/imutável. Dessa forma, ao problematizar essa “naturalidade” promovendo a desconstrução e a dessubstancialização de elementos construídos socialmente, pretende-se provocar uma maior reflexão sobre categorias como feminino e masculino quando ‘cruzadas’ à infância, uma vez que esta também está demarcada pela construção do gênero.

Enfim, refletimos sobre o modo particular de viver a infância em um grupo de crianças moradoras de um bairro de periferia, que se apresenta através de múltiplas relações e interações.

## CAPÍTULO I

### MARCOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: PRESSUPOSTOS E PERCURSOS DA PESQUISA

Neste capítulo sistematizamos um debate conceitual recorrendo a um quadro de referenciais teórico-metodológicos, que serviu como base para as questões e a discussão desta dissertação.

Para tanto, apresentamos as categorias utilizadas e os cruzamentos que entre elas foram empreendidos, junto a explicitação dos pressupostos metodológicos, que nortearam a investigação.

#### **I. 1 - Infância como Categoria: uma construção histórica e sociocultural**

Os estudos sobre crianças nos permitem inferir que a idéia de infância na atualidade não se resume num conceito abstrato e universal, e sim como resultado de uma construção histórica, que ultrapassa a diferença etária. Trata-se de um quadro de saberes e práticas culturais em busca de um conhecimento sobre o que é ser criança, levando em consideração os espaços de socialização, assim como seus agentes socializadores.

Na modernidade, a infância pode ser representada por um momento, onde surge um novo conceito de criança, um conceito plural, através da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de sua inserção na realidade. O ser criança é diferentemente vivido, no entanto, são poucas as pesquisas sobre ‘o que se vive’ na infância, a partir do ponto de vista das próprias crianças, embora o interesse dos sociólogos e outros pesquisadores esteja se intensificando sobre o tema.

Como exemplo, remeto ao trabalho de Régine Sirota (2001), socióloga francesa, que introduziu o debate sobre a emergência de uma sociologia da infância, discutindo a evolução desse objeto e das perspectivas de análise registradas nos anos 90, sobretudo na França.

Sirota (2001: 9) cita uma definição *durkheimiana*, onde a infância é explicada como um período de crescimento, no qual o “*indivíduo, tanto do ponto de vista físico*



*quanto moral, não existe ainda, em que ele se faz, se desenvolve e se forma*". A infância denota um período normal da educação e da instrução, onde a criança é *"suficientemente frágil para que deva ser educada e suficientemente móvel para poder sê-lo"*, é uma pessoa em vias de formação.

Alguns sociólogos se voltam para as instâncias encarregadas dessa tarefa de socialização, de onde se faz acontecer o ser social, num quadro estrutural-funcionalista<sup>4</sup>.

A sociologia em geral e especificamente a da educação, na língua francesa ou inglesa, se limitou por um longo tempo a essa definição, produzindo olhares distintos sobre a infância em perspectivas autônomas de pesquisa. De tal fato decorreu o apagamento da infância e sua condição relativamente marginal enquanto objeto sociológico. É possível reconstruí-la através de dispositivos institucionais como, por exemplo, a escola, a família e a justiça.

Em oposição a essa concepção da infância, considerada como algo passível de uma socialização regida por instituições, surgem e se fixam os primeiros elementos de uma sociologia da infância.

Essa contrapartida foi resultante de um movimento geral da sociologia, que se volta para o ator, e se interessa pelos processos de socialização. A redescoberta da sociologia interacionista<sup>5</sup>, a dependência da fenomenologia e as abordagens construcionistas irão produzir os paradigmas teóricos dessa nova constituição do objeto. *"Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a reconsiderar a criança como ator"* (SIROTA, 2001:10).

A emergência de que fala Sirota (2001), refere-se ao que ela assume como uma ruptura da *"cegueira das ciências sociais"* e do paradoxo da inexistência das crianças na análise científica da dinâmica social referente a seu reaparecimento nas práticas consumidoras e no imaginário social. Seria sustentar com retidão esse ator

---

<sup>4</sup> Nessa perspectiva, a sociedade é considerada, em termos globais e na sua lógica de funcionamento, como um sistema. Na sociologia estrutural-funcionalista concentram-se as atenções nas consequências de um fato social particular para a estrutura mais ampla no qual ele está embutido, enfatizando-se a importância de identificar e analisar essa 'estrutura' que está na base e que geram os fenômenos observáveis (Dicionário do pensamento social do século XX. 1996: 275 e 326).

<sup>5</sup> As contribuições da sociologia interacionista permitem ver as crianças como atores de uma cena social complexa em que, embora não escapando a determinações estruturais, têm também uma margem de autonomia para desempenhar seus papéis e, assim, construir de formas diversificadas suas práticas. Parte-se do pressuposto de que os atores interpretam de distintas formas tais situações, atribuindo-lhes diferentes sentidos, definindo-as de maneiras diversas, explorando suas possibilidades de ação em cada caso e pautando sua atuação por esse conjunto de significações particulares.

social que é a criança, “*interrogando-se sobre os quadros teóricos disponíveis ou necessários*”.

A autora faz notar a necessidade de alternativas teóricas entre sociologia geral e campo especializado e ressalta que não é objetivo instituir um quadro teórico, mas concorrer para a organização de um campo.

Reclamar por um campo particular da infância permite estruturar a legitimidade de um objeto cuja emergência a todo o momento foi assinalada pelo desprezo; e não se pode desconsiderar sua rentabilidade e o poder de questionamento que ele suscita, permitindo um aprofundamento de questões clássicas como as relações entre as gerações, a construção do lugar social, a socialização, as relações de dominação, dentre outras.

A discussão proposta por Sirota (2001: 28) parte da idéia de se “*compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela*”.

A emergência de um novo campo de estudos – a sociologia da infância – também é apontada pela socióloga suíça Cléopâtre Montandon (2001). Este campo, na opinião da autora, assume uma construção social específica, uma cultura própria de campo disciplinar, merecendo ser apreciada pelos seus traços peculiares.

O interesse pelo estudo das crianças, como aponta Montandon (2001), se deu especialmente nos Estados Unidos, onde na década de 20 teve seu primeiro avanço.

Através dos trabalhos realizados sobre crianças pelos sociólogos, nos últimos anos, a autora constata, por um lado, a predominância do empírico, e por outro, uma diversidade de estudos descritivos. Destaca, no entanto, que os pesquisadores sociólogos ambicionam romper com os limites clássicos da socialização dos adultos, direcionando suas investigações sobre crianças como atores, como sujeitos do processo de socialização, e não como objetos da socialização dos adultos.

Os estudos sobre as trocas, as brincadeiras, as relações das crianças entre si, enfim, as pesquisas sobre o mundo da infância foram úteis para a manifestação de uma tomada de consciência sobre a inadequação dos paradigmas teóricos existentes, e o interesse por uma sociologia da infância. Isso se deu a partir do momento em que “*os mesmos sociólogos que estudaram de perto as crianças se declararam insatisfeitos com as teorias de socialização que durante muito tempo conceituaram as crianças como objeto da ação dos adultos*” (Montandon, 2001: 43).

Vale destacar o quanto a idéia de socialização, como um processo unilateral – aquela que sofre influência das instituições e agentes sociais, com a intenção de assimilação, adaptação e a integração dos indivíduos na sociedade – desperta reação daqueles que estudam a infância.

A principal crítica a essa noção de socialização unilateral é que ela acaba por levar a uma concepção enviesada das crianças. Em geral, concebidas como objetos, ou, então, como placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura. O que se percebe hoje é que

*“[...] o modelo teórico clássico da socialização se opõe, mesmo se em claro recuo, ao modelo de infância como grupo de idade que tem cultura própria; ao modelo determinista da infância se opõe o de uma experiência dupla na qual a criança é, ao mesmo tempo, produto e produtor; diante do modelo que ressalta os aspectos específicos da infância, encontra-se um outro preocupado com a pluralidade das infâncias; diante daquele que, num plano conceitual mais amplo que o plano sociológico, considera que a infância apresenta uma vulnerabilidade natural, inerente à natureza das crianças e à sua inocência, esboça-se um modelo que considera como um grupo de idade que apresenta uma vulnerabilidade estrutural, socialmente construída” (LANDSOWN, 1994, apud MONTANDON, 2001: 55).*

No Brasil, a profusão de estudos sobre a infância é concebida a partir de dois tipos básicos de argumentação: aquelas que são investigações de leituras produzidas pela ciência; e aquelas que decorrem das apreciações oficiais, sejam essas governamentais, supra governamentais, ou não governamentais. Acerca disso, Marcos César Freitas (2003), em *História Social da Infância no Brasil*, chama a atenção para uma necessidade de sistematizar estudos sobre fontes, registros e discussões para uma história social da infância.

Falar de infância, no que tange a sociedade brasileira, implica reconhecer uma gama de analogias que surpreende pela constante reelaboração das perspectivas de futuro. Assim, Freitas (2003) problematiza: “*O Brasil e as crianças do Brasil acontecerão um dia; serão um ‘não sei onde’ definido após um ‘depende de’*” (Idem: 253).

As representações sobre a infância, na maioria das vezes, voltam-se contra ela e muito pouco atuam em seu benefício. É pertinente que se afirme um campo de estudo das representações da infância na construção das competências narrativas, que pode ser um terreno tão conflituoso quanto fundamental para a história social da criança.

Diante dessa discussão, cada vez mais, percebe-se a necessidade de se construir uma sociologia da infância, pois é importante instrumentalizar pesquisadores, para ‘dar voz’ às crianças<sup>6</sup>. Trata-se de saber mais o que desejam e o que pensam. Pode-se afirmar, portanto, que a sociologia da infância está sendo estabelecida. É um movimento de idas e vindas aos diversos campos disciplinares, tendo um ponto comum, o desafio metodológico, pois não se pode avançar na construção de uma sociologia da infância sem conhecer as crianças.

As crianças iniciam a vida como seres sociais, introduzidos numa trama social já demarcada e através do desenvolvimento da comunicação e da interação com outros atores, constroem seu próprio mundo social.

Quando se interroga o que é infância no mundo atual, se pensa em uma sociabilidade das crianças marcada por certa autonomia, pois é como se as tradicionais cadeias de sociabilização com traços de obediência e dependência do mundo adulto tivessem se rompido nos dias de hoje. Seria uma “*quase onipresença infantil*” em nossa sociedade, como aponta Mary Del Priore (2004), em *História das crianças no Brasil*.

Questionar como se configura a infância nos dias de hoje, nos obriga, no entanto, a indagar se ‘terá sido sempre assim’.

Muitos estudos sobre a infância, especialmente em sociedades ocidentais, têm como referência a obra de Philippe Ariès (1981) que trata da descoberta da infância no Antigo Regime<sup>7</sup>. Neste trabalho, busca ‘relativizar’ e ‘desubstancializar’ a infância, quando afirma sua condição histórica, cultural e arbitrária.

De acordo com Ariès, até o século XVI, as crianças eram vistas como adultos em miniatura<sup>8</sup>, se diferenciando dos outros sujeitos somente por serem menores. Assim, essas crianças não tinham estatuto específico.

---

<sup>6</sup> Não podemos desconsiderar que construir uma sociologia da infância se efetiva na prática da ação investigativa e que não existe um campo disciplinar dado/pronto/acabado.

<sup>7</sup> Antigo Regime (que engloba os séculos XVI, XVII e XVIII) na historiografia da Revolução Francesa, se refere ao regime político vigente na França, até aquele momento histórico: uma monarquia absolutista, na qual o soberano concentrava em suas mãos os modernos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Durante o Antigo Regime, a sociedade francesa encontrava-se dividida em três ordens, estamentos ou estados: o clero (Primeiro Estado), a nobreza (Segundo Estado) e Terceiro Estado que representava a burguesia e os camponeses.

<sup>8</sup> Para o autor, o sentimento da infância não tem o mesmo significado que afeição pelas crianças, que seria a consciência da particularidade infantil, que distingue a criança do adulto. Este tipo de sentimento não existia na sociedade medieval, o que não quer dizer, que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. Sendo assim, a criança ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia deles, logo que obtivesse condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe, ou de sua ama.

Como “adultos em tamanho menor” participavam livremente dos eventos do cotidiano e das atividades da comunidade: ritos, costumes, festas, lutas e jogos. Captavam conhecimentos da vida nas interações com os adultos, fazendo uma divisão de seus trabalhos e de suas brincadeiras, quer misturadas a eles, quer entre si, e ao longo desse processo, essas crianças cresciam.

Ariès (1981) mostra que, antes do século XVI, os modos de ser ou parecer criança não se distinguiam de forma significativa. Para o autor, não havia nenhum sinal exterior específico de ser criança.

Leni Dornelles (2005: 26), em um trabalho sobre as relações entre a invenção da infância, governo e subjetivação, aponta que antes do século XVII “*não havia infância: nenhum espaço separado do mundo adulto*”. Juntamente, adultos e crianças, trabalhavam, viviam e testemunhavam nascimentos, doenças e mortes da mesma forma que participavam da vida pública.

A partir do século XVII, na França, quando se pensava em criança, associava-se à idéia de dependência, fragilidade e inocência, onde “só se sai da infância ao se sair da dependência”, ou da situação de submissão aos outros (Áries, 1981: 42). Neste momento, surge, então, um sentimento de infância, experimentada de forma centralizada nas sociedades ocidentais. Essa “descoberta” da infância se liga ao enaltecimento da família conjugal moderna, durante os séculos XVII e XVIII (DONZELOT, 1986).

No Brasil, até fins do século XVIII, é possível afirmar que o pensar sobre a infância, em muito se aproxima da exposição feita por Ariès sobre as crianças na França.

A história sobre a criança no Brasil demonstra a distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não-governamentais e pelas autoridades, do universo que, de fato, a criança está mergulhada.

Em um passado marcado pela instabilidade e a constante mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização, as palavras que podiam ser utilizadas para definir a infância não eram muitas. Expressões como *meúdos*, *ingênuos*, *infantes* são encontradas nos documentos que se referiam à vida social na América portuguesa. “*Na mentalidade coletiva, a infância era um tempo sem maior personalidade, um momento de transição e por que não dizer, uma esperança*” (DEL PRIORE, 2004: 84).

Segundo Mary Del Priore (2004), entre os séculos XVI e XVIII, os manuais de medicina citavam Galeno, quem melhor definia a primeira idade do homem. Conhecida como “*puerícia*”, esta fase era atribuída como quente e úmida, indo do nascimento até os quatorze anos. Ao contrário, era definida como adolescência a segunda idade, que por sua vez era quente e seca, perdurando dos quatorze aos vinte e cinco anos. “*Na lógica de Galeno, o que hoje chamamos de infância corresponderia à puerícia*” (Idem: 84). A *puerícia*, de acordo com Galeno, *apud* Del Priore (2004), era demarcada por três momentos, que variavam segundo a condição social de pais e filhos. O primeiro momento ia até o fim da amamentação, que durava até a idade de três ou quatro anos. No segundo, até os sete anos, as crianças cresciam à sombra dos pais estando sempre presentes nas tarefas do cotidiano. A partir desta fase, as crianças partiam para o trabalho, exercendo pequenas atividades. Também estudavam a domicílio com instrutores ou na rede pública, nas escolas régias instituídas na segunda metade do século XVIII e, no mais das vezes, aprendiam algum ofício, vindo a ser aprendizes. Iniciada a colonização, as escolas dos Jesuítas eram poucas e destinadas a poucos. No século XIX, os filhos das famílias pobres não seriam educados e sim convertidos em cidadãos úteis e produtivos na lavoura – o trabalho era a melhor escola – ao passo que as crianças de uma pequena elite possuíam professores particulares.

No Brasil, país frágil economicamente, amparado primeiramente pelo sistema colonial e, mais tarde, por uma industrialização tardia, a emergência de uma vida privada<sup>9</sup> também se deu de uma forma bastante demorada e, dessa forma, não se encontrava espaço para que questões sobre a infância florescessem.

Até o século XIX no Brasil, conceituava-se a criança em relação ao adulto. Ela era considerada como algo irrelevante, desvalioso, inexpressivo e, seu estudo era tido como desnecessário, frívolo e desprovido de cientificidade. Era imposta apenas a necessidade de protegê-la, na maioria dos casos, de acordo com as normas cristãs. Essa proteção era vista como um dever moral, uma questão de caridade, tida como incumbência das mães ou de pessoas bem intencionadas.

---

<sup>9</sup> Segundo Del Priore (2004), a evolução da intimidade entre os brasileiros foi um tanto precária. As famílias monoparentais, assim como a mestiçagem, a escassez material e arquitetônica, a presença de escravos, a propagação de cortiços no século XIX e de favelas no século XX, são elementos que até bem pouco tempo, influenciavam a idéia de privacidade no Brasil, diferentemente da Europa urbana, burguesa e iluminista.

Na passagem para o século XX, “a criança se auto explica e/ou é explicada” como menor (TRINDADE, 1999). Assim é que se concretiza a transformação de crianças inocentes e desprotegidas em menores que devem ser defendidos e formados para desempenhar suas funções de futuros cidadãos.

O exercício de classificar os menores vai, a partir de então, somente se aperfeiçoar. Se anteriormente a criança era considerada como desprotegida, agora, sobretudo no período entre guerras, adquire uma nova apresentação projetada para seu futuro. Soma-se a isso a definição e sentimento de infância, nos quais ela é “*o passado, a herança ancestral, a memória dos avós, a infância dos seus pais, a sociedade moldada pela economia e pela cultura dos séculos precedentes; ao mesmo tempo, o futuro, a sociedade do próximo século*”, nos termos de Judite Trindade (1999: 14).

Marcas históricas vão constituir diferentes infâncias, uma vez que não existe uma única. Ao contrário, encontram-se diferentes infâncias nos mesmos espaços, resultando em realidades que estão em confronto nos dias de hoje, onde

*“[...] as crianças brasileiras estão em toda a parte. Nas ruas, à saída das escolas, nas praças, nas praias. Sabemos que seu destino é variado. Há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam” (DEL PRIORE, 2004: 7).*

Estudos feitos na literatura, também nos permitem problematizar a subjetivação da infância.

Reunindo diferentes posições discursivas no universo literário brasileiro Mariza Lojolo (2003) faz uma incursão pelo tema Infância resgatando questões idílicas do passado até as mais atuais e lança mão de um dado relevante, pois “*enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda*” (LAJOLO, 2003: 229).

Para a autora os cognatos *infante* e *infância*, assim como outros, em sua origem latina, e em línguas derivadas, remetem à idéia de *ausência de fala*. E tal concepção, como condição de infante (daquele quem não fala), é constituída pelos prefixos e radicais lingüísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo indicando negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer*.

É dessa forma que tal silêncio é introduzido na noção de infância, marcando-a no momento em que ela se torna assunto de estudo ou de legislação.

Pelo fato de não falar, a infância não se fala e, não se falando, não toma lugar de primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E não assumindo o lugar de sujeito do discurso, por não dizer “eu”, essa infância conseqüentemente consiste um “ele/ela” nos discursos alheios e é continuamente definida “de fora”. Condensada desde a origem desses discursos a infância não é a única a ser reificada.

Além das crianças, mulheres, negros, índios e alguns outros segmentos da humanidade foram ou prosseguem sendo “*outros eles e outras elas*” no discurso que os revelam. “*Até que esperneiam, acham a voz e, na força do grito, mudam de posição no discurso que, ao falar deles e delas, acaba constituindo-os e constituindo-as*” (LAJOLO, 2003: 230). Vão além de objeto e se tornam sujeito, o que quer dizer que se tornam sujeito e objeto simultaneamente, pois as posições alternam-se na origem do discurso. Marisa Lajolo (2003) ressalta que a categoria infância tem vigência num espaço social em que é estabelecida, negociada, desestabilizada e reconstruída. O significado dessa infância varia de um lugar para outro, de um tempo para outro.

Clarice Cohn (2005) refere-se à infância como um modo particular e não universal de pensar a criança. A autora afirma que as crianças existem em toda a parte e, por isso, podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências, porém essas são diferentes para cada lugar e devemos entendê-las em seu contexto sociocultural.

Cohn (2005) alerta que, ao se falar de “uma cultura infantil” há um retrocesso de todo o esforço de fazer um estudo da criança, é o mesmo que universalizá-la, negando suas particularidades socioculturais. É ainda, refazer a cisão entre o mundo dos adultos e o das crianças e, dessa vez, de maneira mais radical. Falar de “culturas infantis”, no entanto, é mais oportuno, mas ainda sim, deve-se tomar cuidado em “*não incompatibilizar o que as crianças fazem e pensam com aquilo que outros que compartilham com ela uma cultura, mas não são crianças, fazem e pensam*” (COHN, 2005: 36).

Como categoria histórica e culturalmente construída, compreendemos a infância como um processo de ininterrupta constituição, podendo ser desnaturalizada, reconstruída, admitindo novas configurações e significações.



## **I. 2 – Sujeitos Sociais e Relações de Gênero: a criança em questão**

Gênero é empregado como uma categoria analítica na composição dos procedimentos investigativos desta pesquisa, para compreender a especificidade da criança e suas significações.

Pensar relações de gênero como “organizadora das experiências sociais” implica pensar também em crianças, uma vez que na modernidade, há um novo sentimento de infância e por isso, faz com que as crianças tenham uma maior visibilidade e assim, suas relações e tudo o mais que as permeia passa a ter relevância. Tomamos nesta dissertação, o olhar de gênero para compreender a socialização entre meninos e meninas.

Antes desta discussão específica sobre gênero e infância, faremos um histórico da categoria em questão.

No processo de apropriação de um conjunto de reflexões e na compreensão de gênero podemos tomá-lo como elemento estruturante das relações sociais, uma vez que expressa ‘modos de ser’ dos sujeitos, e está articulado ao desenvolvimento e à reprodução da sociedade, revelando como esta se organiza. Nestes termos, gênero é algo constitutivo das relações sociais estabelecidas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, na implicando na decodificação dos significados e na compreensão das conexões entre as distintas possibilidades de interação humana. Trata-se da construção social estabelecida, ou eleita, por um dado grupo, no que se refere aos atributos masculinos e femininos.

A preocupação teórica com o gênero, enquanto categoria analítica só teve emergência no fim do século XX. E isso, de certa maneira, pode explicar a dificuldade que as feministas contemporâneas enfrentaram para incorporar o termo às abordagens teóricas existentes<sup>10</sup>.

A categoria gênero foi introduzida ao debate acadêmico norte-americano nos anos sessenta, através de protestos ocorridos nas universidades americanas, ao passo que no Brasil – com o movimento de mulheres tornando-se visível a partir dos anos setenta – ‘estudos sobre mulher’ ainda era a denominação mais usual para evidenciar essa área de estudos.

---

<sup>10</sup> Para maior entendimento ver Adriana Piscitelli (2004).

A palavra gênero<sup>11</sup> com sua primeira ‘aparição’ entre as feministas americanas, tinha como objetivo enfatizar o caráter essencialmente social das distinções fundamentadas no sexo.

Joan Scott (1995) salienta que gênero era proposto pelas feministas que acreditavam na idéia de que a pesquisa envolvendo mulheres mudaria os paradigmas disciplinares e tal acontecimento dependeria da medida em que ‘gênero’ pudesse ser desenvolvido como uma categoria de análise.

*“O termo “gênero” enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade. Aquelas [feministas] que estavam preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres se centrava nas mulheres de maneira demasiado estreita e separada utilizaram o termo “gênero” para introduzir uma noção relacional em nosso vocabulário analítico. Segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (SCOTT, 1995:72).*

Nos Estados Unidos, o principal campo de reivindicações era a universidade, onde as acadêmicas feministas pretendiam impulsionar a reflexão sobre a experiência das mulheres e as aspirações feministas.

No caso brasileiro, o movimento feminista não foi tão radical como o movimento norte-americano, tendo aparecido primeiramente na academia e, posteriormente, se propagando entre as mulheres com outras inserções sociais. As acadêmicas brasileiras tinham como meta integrar-se à comunidade científica a partir de uma valorização de suas preocupações intelectuais, assim como a conquista de espaço e a busca de legitimação científica por uma corrente ideológica tão fortemente marcada pela perspectiva feminina, na medida em que estudar/focar mulher (es) acabava por reforçar aquilo que se queria negar: mulher como sujeito natural, que ostenta determinado aparato anatomo-fisiológico; ou seja, mulher como sinônimo de sexo feminino.

---

<sup>11</sup> Em seu texto *“Gênero: uma categoria útil de análise histórica”*, Joan Scott procura fazer uma “retrospectiva” histórica do conceito de gênero, fazendo referência ao passado e a prática histórica atual. Em sua análise acaba por definir o termo em si. Para a autora, as palavras (e tudo o mais que elas se propõem a significar) têm uma história. Ela se refere a tais palavras ‘históricas’ para justificar a não capacidade de se ter uma significação fixa para “gênero”. Sobre o uso gramatical, diz que ao longo dos séculos este era utilizado em sentido figurado, evocando assim, de forma errônea, traços de caráter ou sexuais.

Nessa perspectiva, os estudos de gênero, se constituíram como alternativa<sup>12</sup> para a institucionalização das reflexões do feminismo dentro da academia brasileira (HEILBORN e SORJ, 1999).

A categoria gênero surgiu para solucionar o impasse<sup>13</sup> teórico existente no âmbito dos estudos feministas, como analisa Margareth Rago (1998). Enquanto categoria relacional, gênero se defronta com um campo favorável, num momento de grande mudança das referências teóricas vigentes, onde a dimensão cultural era privilegiada sobre as determinações sociais. Desta forma, a teoria feminista apresentava a construção cultural das diferenças sexuais, e negava radicalmente o determinismo natural e biológico. Logo, a dimensão simbólica, o imaginário social, a construção dos múltiplos sentidos e interpretações no interior de uma determinada cultura foram priorizadas em relação às explicações econômicas ou políticas.

A categoria gênero tem como característica básica, a dimensão relacional, destacando que os comportamentos feminino e masculino se definem um em função do outro. Ambos se constituem social, cultural e historicamente, num tempo e espaço determinados. As relações de gênero são elementos constitutivos das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos e são, portanto, uma forma primária de relações significantes de poder (SCOTT, 1995).

É importante dizer, no entanto, que houveram polêmicas sobre a utilização dessa nova categoria, por parte de algumas feministas. A resistência presente nesse grupo resumia-se em dois argumentos principais. Primeiramente, considerava-se que a abrangência do termo poderia representar um ocultamento do sujeito feminino, se opondo então, à meta dos estudos propostos em dar visibilidade às mulheres<sup>14</sup>.

Outra argumentação contrária ao uso do termo gênero estaria relacionada à palavra/termo na língua inglesa (*gender*), que remetia à diferença sexual, ao passo que, no dicionário português, a mesma não traz essa interpretação (FINCO, 2004:

---

<sup>12</sup> Trata-se de uma alternativa, pois era necessário que a universidade reconhecesse a pesquisa como uma contribuição relevante para uma maior relação com o campo científico, de estudos de mulheres e também das análises das subjetividades femininas e masculinas. Priorizar essa análise relacional – a de gênero – evitaria que esses estudos fossem considerados como apenas de mulheres. Segundo Neuma Aguiar (1997), esta visão só será extinta a partir de uma crítica construtiva das Ciências Humanas, através dos estudos de mulheres e de gênero.

<sup>13</sup> Margareth Rago (1998) se refere a um questionamento da lógica da identidade que ocorria ao mesmo tempo em que se decretava o “desaparecimento” do sujeito.

<sup>14</sup> Ao meu entender, isso não significaria um ocultamento da mulher, mas um novo olhar sobre a questão, apreendendo o gênero não apenas como um fenômeno relativo às mulheres, mas também aos homens, uma vez que estão envolvidos na produção e reprodução do que se conhece como desigualdades de gênero e se assume como Jane Flax (1991), gênero enquanto objeto da Teoria Feminista e a Teoria Feminista como forma de pensar.

12). No caso das feministas norte-americanas, utilizaram o termo gênero para salientar o caráter social da apropriação e hierarquização das diferenças entre os sexos, como dito anteriormente. Esse embate não foi traduzido de imediato para outros idiomas. Assim, nem todas as feministas perceberam que o uso do termo gênero trazia implícito uma posição política de negação a determinadas interpretações biológicas das relações de gênero.

Apesar das polêmicas e resistências abre-se caminho para uma nova forma de análise e problematizar as relações de gênero é como pleitear um território específico. Houve, dessa forma, uma substituição do uso de ‘mulheres’ – categoria empírica/descritiva – para ‘gênero’, categoria analítica. Algo que revela aspectos de uma busca de *“legitimidade acadêmica para os estudos feministas nos anos 80”* (SCOTT, 1995: 75).

A categoria gênero também amplia a possibilidade de organização dos estudos sobre homens, num campo teórico e temático bastante renovado e radicalmente redimensionado. Sendo assim, há uma emergência de estudos históricos, sociológicos, também sobre a masculinidade. Paralelamente, se ampliam os estudos sobre as relações de gênero, especialmente sobre as mulheres, junto à constituição de uma nova área de estudo sobre os homens, não mais entendidos como sujeitos universais, em decorrência de uma nova abordagem que, ao contrário de focalizar os indivíduos e seus papéis sociais, volta sua atenção para a estrutura social (MATOS, 1997; HEILBORN e SORJ, 1999).

Essas novas abordagens renovam os olhares sobre o passado, abrindo campo para análise de expressões culturais, modos de vida, relações pessoais, redes familiares, étnicas e de amizade entre mulheres e entre mulheres e homens, vínculos afetivos, construção de laços de solidariedade, modos e formas de perpetuação e de comunicação e formas de resistências e lutas até então marginalizadas nos estudos históricos. *“Assim, ao se destacar que o social é historicamente constituído, nele as experiências sociais feminina e masculina diferenciadas emergem numa condição própria em sociedades específicas”* (MATOS, 1997: 103).

Procura-se, com os estudos de gênero, evitar as oposições binárias fixas e naturalizadas, mostrando que o referencial cultural é sexualmente construído, através de símbolos, jogos de significação, cruzamentos de conceitos normativos, relações de parentesco, econômicas e políticas.

Para se discutir as relações de gênero existem muitas possibilidades, na medida em que existem “muitos feminismos” e “feministas” e assim travam-se variadas discussões sobre diferentes aspectos. No entanto, tomamos o estudo de Jane Flax (1991)<sup>15</sup>, *Pós-Modernismo e Relações de Gênero na Teoria Feminista*, na medida em que ela problematiza como entender e reconstruir o eu, o gênero, o conhecimento, as relações sociais e a cultura, sem recorrer a modos de pensar e de ser lineares, teológicos, hierárquicos, holísticos e binários.

Para Flax (1991), o futuro desenvolvimento da teoria feminista depende da posição da teorização feminista em contextos filosóficos mais amplos onde ela é, ao mesmo tempo, parte e crítica. Ou seja, é preciso indagar sobre “*como pensamos acerca das relações de gênero ou de quaisquer outras relações sociais e sobre como os outros modos de pensar podem nos ajudar ou atrapalhar no desenvolvimento de nossos próprios discursos*” (FLAX, 1991:220).

A autora coloca a Psicanálise ao lado do Feminismo e das Teorias Pós-modernas, como um pensamento de transição, os pensamentos fragmentários que desconstróem a unidade e universalidade do sujeito moderno, gestado no Iluminismo. Flax (1991) observa o fato de que a cultura ocidental esteja se transformando da mesma forma que ocorreu com a sociedade medieval para a moderna.

Feminismo e Filosofia Pós-moderna são aliados bem próximos em alguns aspectos. Ambos perseguem a crítica das estruturas profundas da sociedade e de certas formas limitantes do pensamento. Ambos rejeitam o conceito de ‘essência’ – o âmago natural e definidor das pessoas e das coisas<sup>16</sup>. Tem sido de fundamental importância para ambas perspectivas mostrar que nada é constituído inteiramente como “essencial”, ou seja, de uma forma ahistórica. Ao contrário, tudo é, de alguma forma, culturalmente determinado. Feminismo e pós-modernismo realmente compartilham uma problemática similar, como Jane Flax sugere.

---

<sup>15</sup> Professora de Teoria Política e psicanalista, Jane Flax é conhecida por sua contribuição à teoria social contemporânea, em particular, pela construção de diálogos mais ricos e frutíferos entre três vertentes do pensamento social atual: a Psicanálise, a Filosofia Pós-Moderna e a Teoria Feminista. Atualmente trabalha com o entrecruzamento de questões de gênero e raça na cultura e na política dos Estados Unidos. Sua obra aborda vários níveis de análise social: desde a subjetividade e a organização dos afetos até a relação destes com o pensamento acadêmico; das formas de poder que permeiam o cotidiano, à reconstrução do nosso pensamento sobre as instituições políticas à luz das questões de gênero e raça (ADELMAN e GROSSI, 2002).

<sup>16</sup> Vale ressaltar que, anteriormente ao que sugere Flax (1991), a Antropologia já assumia essa posição ‘desnaturalizadora’, na tentativa de desconstruir conceitos tidos como da ordem do natural. Portanto, para a Antropologia, o mundo social é explicado por elementos constituídos cultural e historicamente.

Flax (1991:223) reconhece, porém que há problemas em seguir nessa última direção teórica. Ela escreve: “*A relação da teorização feminista com o projeto pós-moderno de desconstrução é necessariamente ambivalente*”. A autonomia da razão, verdade objetiva e progresso deveriam ser aplicados a homens e mulheres, e não há base objetiva para distinguir entre crenças falsas e verdadeiras (um princípio do pós-modernismo).

O gênero tanto como categoria analítica, como processo social, é relacional. Ou seja, as relações de gênero são processos complexos e instáveis, constituídos por e através de partes inter-relacionadas, interdependentes. Dessa forma dois tipos de pessoas são criados: homem e mulher, os quais são apresentados como categorias excludentes.

Segundo Flax (1991), para entender o gênero como relação social, as teóricas feministas precisam desconstruir os significados dados a biologia/sexo/gênero/natureza. Parte do problema em desconstruir esses conceitos, é que as reflexões sobre sexo/gênero situam-se em poucas áreas onde a “corporificação” pode ser discutida em discursos ocidentais, e conclui:

*“As aparentes conexões entre relações de gênero e aspectos tão importantes da existência humana, como nascimento, reprodução e sexualidade tornam possível tanto uma fusão do natural e do social quanto uma distinção demasiadamente radical dos dois” (FLAX, 1991:241).*

Gênero é um termo, ou um conceito, ou ainda uma categoria (assim como elegemos neste estudo) que indica os fatos significantes das relações vivenciadas entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, e homens e homens. Essas relações são históricas, constituídas pela própria sociedade em seu movimento, através das forças sociais que a ordenam e lhe dão direção.

Acreditando como Leena Alanem (2001:73), que se detém na idéia de que “*o conceito de gênero é um poderoso recurso a ser tomado por empréstimo dos Estudos Feministas e utilizado para os Estudos das Crianças*”, as questões de gênero estão presentes entre as crianças. Ressalvo, entretanto, que a utilidade da noção de gênero extrapola essa afirmativa. Porque gênero é essencialmente um conceito relacional, assim a infância também se apresenta.

Maria Luiza Heilborn (1997), procura dar visibilidade às condições de vida de crianças pobres suburbanas, demonstrando a maneira pela qual se unem as

categorias classe social e gênero, na definição diferencial das trajetórias sociais para meninos e meninas, de um bairro periférico carioca.

No referido trabalho, Heilborn (1997) articula o conceito de gênero, além da preocupação em torno das temporalidades, através da idéia da arbitrariedade cultural, instaurada pelo valor que produz e organiza as idéias frente ao mundo para determinado grupo social. Gênero é entendido como “*instrumento conceitual que realiza a discriminação entre os níveis anátomo-fisiológico e o cultural implicados na condição sexual*” (HEIBORN, 1997: 297-298). Também pode indicar outra direção, a da relatividade, para a compreensão das relações que entrelaçam esses dois níveis, representando uma significação social das diferenças entre os sexos.

Heilborn (1997) assume que as categorias de gênero indicam sempre uma relação de caráter assimétrico. O que se sustenta nessas relações é uma imposição simbólica, proveniente de constrangimentos estruturais de ordenação cultural, na qual a diferença sexual é considerada como base para a classificação, desconsiderando as propriedades abstratas que estabelecem os gêneros.

A partir dessas referências busca-se compreender a especificidade da criança e suas significações. A vivência da infância – além do convívio familiar, das relações de vizinhança, na escola – através da socialização por meio das brincadeiras, permite que os pequenos se construam como ‘homens’ e ‘mulheres’. Assim gênero, aqui, também não é absoluto, ele é relativizado num universo particular de dois bairros populares da cidade de Viçosa. Isso pode trazer inúmeras possibilidades circunscritas em locais onde meninos e meninas vivenciam suas trajetórias de vida e compõem um universo maior, que é o social.

### **I. 3 - Classes Populares e Família: da reciprocidade à hierarquia**

A discussão sobre classes populares nos indica uma reflexão acumulada desde a década de 80, que não se detém na carência material desses grupos como foco de estudo, ou matriz explicativa para suas análises. Ao contrário, importantes estudiosos como Eder Sader e Maria Célia Paoli (1986), Luís Fernando Dias Duarte (1986), Alba Zaluar (1985), entre outros, têm privilegiado o universo cultural desses grupos, procurando compreender os significados impressos em seu cotidiano desvelando valores, e uma lógica própria que presidiria suas ações e opções.

É necessário, portanto, compreender as classes populares a partir de sua especificidade, circunscrevendo uma realidade sociocultural particular. Um passo importante é examinar a categorização conceitual destes segmentos e refletir sobre os rebatimentos de tal representação na pessoa; ou seja, em sua autodenominação. Menos do que uma realidade substancial, uma identidade de classe estrutura-se numa delicada rede de relações que vai muito além das determinações materiais, englobando dimensões simbólicas e incluindo outros recortes (como gênero, geração, etnia) que produzem uma realidade específica, como pontua Patrícia Gouveia (2003:138), numa discussão mais atual.

Apesar da grande importância e visibilidade pública na contemporaneidade, o conceito de classe social vem sofrendo questionamentos que colocam em discussão o paradigma teórico instituído e adquirido pelas Ciências Sociais.

Propondo-se a contextualizar a historicidade da categoria *classes populares* na reflexão sociológica nacional, Eder Sader e Maria Célia Paoli (1986) refletem sobre o aparecimento de representantes dessas classes, trabalhadores, operários, subalternos, populares, habitantes de periferias, migrantes, mobilizados de sindicatos e de movimentos sociais urbanos, como categoria e objeto de análise.

A evidência das classes populares se deu através do tema da modernização onde se testemunhava uma mudança de uma sociedade pobre, atrasada e desigual para uma sociedade industrializada, urbanizada e universal. Daí a idéia dos dois Brasis, o atrasado e o moderno.

Desde a Primeira República, ao tentar compreender a formação social do Brasil, instaurou-se a idéia de certa heterogeneidade presente no conceito de “povo brasileiro”, utilizando a expressão de alguns de nossos pensadores. Esta heterogeneidade impediria qualquer constituição ordenada sobre a identidade dos pobres, como povo único e particular. Instaurou-se, portanto, uma imagem da classe trabalhadora vista como um entrave para o desenvolvimento, levando-se em conta a heterogeneidade de toda ordem (social, cultural, étnica, etc) que a caracterizava. Considerada como massa inerte, os trabalhadores deveriam ser conduzidos pelo Estado, para dessa forma alcançar a modernidade.

Nos anos 60, não há grandes mudanças na maneira de se ver as classes populares. O trabalhador ainda era um ser em transição. Só após o ano de 1968 – como o fechamento do Estado à experiência social – surgiram novas reflexões sobre a dinâmica de classes na sociedade brasileira. As pesquisas dessa época mostravam



que uma sociedade diversa e plural, poderia gerar transformações históricas, abrindo assim certa autonomia para a representação de classes. Na década de 70 a exclusão com que foi pensada a classe popular é revista, não sendo mais a imagem das classes populares determinada pelo Estado. A partir desse momento há uma nova maneira interpretativa da modernização, do desenvolvimento brasileiro e da sociedade de classes, que se consagra com a irrupção grevista de 78. Em meio à pluralidade de novas interpretações, destacou-se o olhar sobre os trabalhadores e estes passaram a ser vistos como “*sujeitos dotados de impulsão própria*” (SADER e PAOLI, 1986: 56).

Segundo Sader e Paoli (1986), a emergência de uma imagem diferenciada de classe constitui-se como elemento de uma representação, ao longo do que foi experimentado coletivamente sob o Estado repressor dos anos anteriores, fornecendo outro campo de reconhecimento dos trabalhadores. Em lugar da busca da homogeneidade, preserva-se agora a diversidade, vista em todo seu potencial transformador.

Com essa nova representação de classes populares tem-se uma noção de atores múltiplos e totais. Agora, a avaliação do que as classes populares “são” não é tão significativa e se converte numa consideração daquilo que os grupos “estão enfrentando e estão sendo”. A dimensão politizável da vida social é alargada.

Há uma mudança do que é “social” e de quem se fala quando se refere a “trabalhadores/movimentos coletivos populares”. O social não é mais estrutura, mas, cotidiano. Os trabalhadores não são mais personificações dessa estrutura, nem objetos de exploração do capital, nem produtos das instituições políticas e muito menos uma realidade empírica que o cientista social classificaria, catalogaria e registraria. Trabalhadores agora são sujeitos que elaboram e produzem representações próprias de si mesmos, dependendo do movimento de vida coletiva na qual constroem sua experiência (trabalhadores, favelados, ou mulheres ou operários). A “matéria-prima” irredutível da experiência aparece aqui como organizando a identidade e as regras simbólicas<sup>17</sup> que comandam a coletivização.

---

<sup>17</sup> Pierre Bourdieu (1974) afirma não ser possível acreditar que as ações simbólicas não têm significado além delas mesmas. Elas expressam a posição social regidas pela mesma lógica da estrutura social, ou seja, a da distinção. “*Uma classe social nunca é definida somente por sua situação e por sua posição numa estrutura social, isto é, pelas relações que elas mantêm objetivamente com as outras classes sociais; ela deve também muitas de suas propriedades ao fato de que os indivíduos que a compõem entram deliberadamente ou objetivamente em relações simbólicas que, expressando as*

Segundo Alba Zaluar (1985), a relativa exclusão que os pobres lidam tanto no campo educacional como no campo político, acaba por fazê-los partilhar as alternativas culturais, religiosas e políticas, onde a unidade encontra-se na presença de um mesmo grupo heterogêneo, no entanto limitado de práticas e projetos que podem ser usufruídos de maneira alternada, sucessiva ou simultânea.

O compromisso com a sobrevivência, considerado o destino dos pobres, é simbólico e cultural e não uma questão “digestiva” e econômica. A carência material não determina uma carência cultural ou “limite do sonho”, da imaginação ou da criação, como afirma Zaluar (1985).

Luiz Fernando Dias Duarte (1986) analisa o estatuto da cultura das classes trabalhadoras e sua relação com a cultura dominante. O autor usa o conceito de cultura, como “sistema simbólico”, sugerido por Eduardo Viveiros de Castro e Gilberto Velho (1978), onde

*“cultura é menos a manifestação empírica da atividade de um grupo que o conjunto de princípios que subjazem a estas manifestações. Inconsciente, mas social; estas regras não se encontram no aparelho psíquico “natural” de cada indivíduo, mas definem um sistema que é comum ao grupo” (VELHO & VIVEIROS DE CASTRO, 1978 apud DUARTE, 1986: 119).*

Pensar desse modo representa uma renúncia ao “substantivismo” da categoria cultura, não definida aqui pelos seus termos como traços, comportamentos, normas, atitudes, regras, papéis, obras, dentre outros, e sim pela maneira de se pronunciar o sentido, da significação, que autoriza que os elementos existam enquanto tais, fazendo parte de uma totalidade simbólica.

Duarte (1986) admite que os postulados de “universalização”, “totalização” e “coerência” da idéia de cultura, como sistema simbólico, se mostram inadequados para acompanhar a dinâmica multifacetada de um mundo social extremamente dividido em ordens de identidade e onde ainda há uma reprodução da diferença e da legitimidade. Em outras palavras, seria *“um problema clássico que só tem feito revestir continuamente de novas roupagens”* (DUARTE, 1986: 123).

Para um maior entendimento, o autor propõe que a idéia de cultura como sistema simbólico, seja compreendida de maneira flexível para que a própria referência a cada uma de suas eventuais fronteiras de atualização não tenha

---

*diferenças de situação e de posição segundo uma lógica sistemática, tendem a transmutá-las em distinções significantes” (BOURDIEU, 1974:63-4).*

equivalência a uma substantividade, e sim a um recorte fundado em propriedades de situação. E ainda, que os diversos níveis em que o observador possa se ocupar sejam vistos como cultura e, quando houver o englobamento de um recorte de um nível por outro nível mais abrangente. Isso permite fazer uso da expressão subcultura, sem peso substancialista e redutor de que ainda se vê.

O que Duarte (1986) chama de “referente sociológico determinado”, que em sua discussão aparece como “classes trabalhadoras urbanas”, tem além desse núcleo semântico, um parentesco com “classe operária” e com “classes”, ou ainda “camadas populares”. Termos que procuram assinalar os grupos sociais situados, por variados critérios, em posição de subordinação ou inferioridade dentro das sociedades modernas. Ao contrário de “classe operária” – classe desprovida de meios de produção que vende sua força de trabalho ao capital (conceito marxista) e que tem seu emprego para designar os grupos sociais efetivos onde se encontram ou se constituem os operários – a categoria “classes populares”, bastante difundida, sofre de um “vício oposto”, ao derivar seu sentido de um termo impreciso como o de “povo” que, na compreensão mais comum, abrange tudo o que for oposto à “elite”; isto é, aos segmentos letrados e cultivados das classes superiores (Idem: 126).

A idéia de “grupo”, “coletividade” e “comunidade”, é proeminente sobre aquilo que chamamos de individualidade, nas classes populares (DUARTE, 1986; HEILBORN, 1997; SARTI, 2005; GOUVEIA, 2006).

Outra discussão importante encontra-se em Cynthia Sarti (2005)<sup>18</sup>. Segundo ela, a autodefinição dos pobres, ou seja, “a definição do lugar que ocupam no mundo social”, se dá numa concepção da ordem social como ordem moral<sup>19</sup>. Aqui, afirma que muitas foram as categorias utilizadas para definir os pobres nas Ciências Sociais brasileiras, assim como muito foi escrito e dito sobre eles, e que em diferentes concepções das ciências sociais brasileiras, há uma classificação por contrastes, *“fazendo dos pobres um “outro”, onde muitas vezes diz mais de quem fala do que de quem se fala, num mecanismo de tipo projetivo”*.

---

<sup>18</sup> A primeira edição do livro de Cynthia Sarti data de 1996, tendo sido publicado por Autores Associados de Campinas, SP.

<sup>19</sup> A moralidade assumida por Sarti (2005) é a considerada do ponto de vista antropológico, onde se nega uma ‘essência’ boa ou má à ordem moral que os pobres fazem do mundo social e procura compreender qual é a interpretação que esses sujeitos fazem de sua experiência de vida, apregoadas em suas normas e valores. A autora mostra como a moralidade, onde são baseadas as relações familiares, não é limitada ao espaço da casa, ao contrário, ultrapassa seus limites, conformando um sistema de valores que incide sobre o modo como os pobres pensam o mundo social e se colocam frente a ele.

O que se percebe é que a privação material não é o bastante para se definir o que é ser pobre, conforme atestam as críticas sobre a perspectiva com apenas o viés econômico. Há ainda uma tendência que considera a pobreza como a carência de direitos, relacionando, portanto, pobreza e cidadania. “Assim mudou-se o eixo de definição da condição social dos pobres, mas manteve-se a falta como referência [...]” (Idem: 37).

Para Sarti (2005), a pobreza é uma categoria relativa. Se tentarmos demarcá-la a partir de um único eixo de classificação, ou a um único registro, corremos o risco de reduzir seu significado social e simbólico. Essa dimensão social e simbólica é que define os pobres. Separando-se a carência material do critério exclusivo que a delimita, pode-se defini-la por diferentes eixos. Um desses eixos seria a cultura, um componente simbólico da ação humana.

No esforço por categorização, o uso do termo “grupos populares”, nas palavras de Patrícia Gouveia (2003:144)<sup>20</sup>, possui uma propriedade assertiva, na medida em que o *popular* está imbricado de um sentido comum e trivial que acaba por incorporar um núcleo de representação socialmente compreendido, tanto por seus representantes autênticos, quanto por aqueles com os quais se relacionam. A visibilidade desses grupos nos remete a

*“recortes menos demográficos e territoriais, que priorizam as formas de expressão e organização de lógicas culturais específicas, dentro de um universo cultural mais amplo. Assim compreendemos ser no âmbito de determinadas redes de relações que se criam propriamente os significados de classe”* (GOUVEIA, 2003:144).

Gouveia (2003; 2004) enfatiza que a representação da pobreza ultrapassa as dimensões objetivas, aquém da limitação material e a situação de classes populares não pode ser definida, exclusivamente, pela falta estrutural de acesso a bens materiais e culturais. A autora se refere a uma dimensão histórica e dinâmica de dada configuração de classe, pontuando que sua construção e manifestação são contextuais.

---

<sup>20</sup> Em seu trabalho de doutoramento, *‘Mulheres – comunitárias, personae – viajantes. Classe, gênero, identidade e participação popular’*, a autora discute experiências de organização da vida cotidiana, mobilização social e envolvimento político, de mulheres moradoras de “comunidades”, buscando compreender a vivência feminina assinalada pela experiência existencial de classe, expressa na valorização e negociação da identidade de “ser-pobre”, no engajamento em redes políticas de base e na realização do ideal de “ser-comunitária” (GOUVEIA, 2003: 2).

Dessa forma, o termo ‘pobre’ também apresenta uma conotação muito particular. Assume-se aqui a ‘pobreza’ como uma dimensão social e simbólica que define o ‘ser pobre’ e que extrapola a carência material e o critério exclusivo que ela impõe (GOUVEIA, 2003: 161).

Maria Luiza Heilborn (1997) e Patrícia Gouveia (2006) contribuem sobre esse aspecto ao afirmarem que os grupos populares, ou classe trabalhadora urbana, podem ser tomados como portadores de uma racionalidade própria. Esse universo se configura por três eixos fundamentais: família, trabalho e localidade (DUARTE, 1986). O valor família tem maior vigência, uma vez que há a prevalência do grupo sobre o indivíduo na composição da identidade social desses sujeitos. Como é organizado pelas relações hierárquicas entre os sexos e idade, esse arranjo simbólico da família popular se distingue do modelo cultural individualizante, vigente nas camadas médias. *“Ter família é a locução sintética que expressa o modo como se situam socialmente os integrantes do universo popular. A expressão condensa a dimensão das responsabilidades que a família engendra e o valor a estas atribuído”* (HEILBORN, 1997: 299).

A família no universo dos “pobres” assume relevância, uma vez que os recursos de sobrevivência são privados, dada à precariedade de serviços públicos de educação, saúde, previdência, amparo à velhice e à infância, que acabam por serem substituídos pelas funções daqueles que compõem o grupo doméstico. Assim sendo, as relações intra-familiares são estabelecidas “num código de lealdade e de obrigações mútuas e recíprocas”, que torna possível e adapta seu modo de vida fora do núcleo familiar. A família e o código de reciprocidade nela envolvido tornam-se, então, um valor para os pobres (GOUVEIA, 2006).

Para Sarti (2005), o elemento definidor da extensão da família entre os pobres é a rede de obrigações estabelecida entre aqueles “com quem se pode contar”, ou seja, aqueles que retribuem ao que se dá, sendo assim, aqueles a quem se “devem obrigações”. As fronteiras sociológicas do eixo moral que define a família são representadas a partir de um princípio de obrigação moral, em que se firma a família compondo suas relações. *“Não há relações com parentes de sangue, se com eles não for possível dar, receber e retribuir”* (SARTI, 2005: 86). A partir desse fundamento, a família se torna uma referência simbólica essencial, por onde os pobres manifestam o mundo social, norteando e dando significação às relações dentro de casa e fora dela.

A reciprocidade, princípio subjacente ao grupo, consiste na troca produzida pela interqualificação de gênero, idade e papel social de seus membros. Sendo assim, é a “obrigação” o elemento que dá forma aos elos e aos deveres de uns para com os outros. A categoria “ajuda” revela a gratuidade pressuposta nas relações do grupo familiar, que é admitida também pelo princípio da reciprocidade. O grupo doméstico nas classes populares guarda uma dinâmica onde as dádivas dos pais em relação aos filhos, são retribuídas marcando um compromisso de ajuda para a subsistência do grupo como um todo (HEILBORN, 1997: 312).

Sobre a organização familiar nas classes populares, o domínio da casa representa física e simbolicamente o grupo, é apontada como peculiar as culturas brasileira e latina. A autoridade entre os cônjuges, entre pais e filhos e entre irmãos que determina uma divisão sexual e moral do trabalho, marcada pelos antagonismos de gênero.

Heilborn (1997) ressalta que o grupo doméstico acaba por se ordenar em torno da primazia do adulto, assim os eventos relacionados à infância são dependentes da lógica da complementaridade hierárquica do grupo familiar, que se estabelece na assimetria de gênero e de faixa etária. Das crianças, os pobres esperam obediência, devido a forte hierarquia entre pais e filhos. A educação aqui é entendida como o exercício unilateral da autoridade.

Segundo Dauster, *apud* Sarti (2005), as crianças desde muito cedo, têm atribuições dentro do grupo familiar, sendo seus jogos e brincadeiras alternados com as freqüentes atribuições que lhes são determinadas, como ir à venda, dar recados e/ou buscar auxílio.

As crianças investigadas, assim como suas famílias estão imbricadas por essa lógica da reciprocidade e hierarquia. Para além do universo da brincadeira e da diversão, elas fazem parte de um grupo doméstico e nele suas ações são perpassadas pelas ações/obrigações/atribuições do grupo ao qual pertencem.

Explicitadas as categorias de análise e suas interseções, seguem os pressupostos metodológicos empreendidos na pesquisa.

#### I. 4 - Procedimentos Metodológicos: entre desafios e possibilidades

Para a operacionalização da pesquisa tomamos como grande área de estudo a Antropologia, a História Social e os Estudos Feministas. Sua problemática se concentrou preferencialmente em três categorias de análise: gênero, o ato de brincar/brincadeiras e infância.

Relacionar o conceito de gênero à categoria infância não é uma tarefa muito fácil<sup>21</sup>, notadamente porque os mesmos possuem estatutos diferenciados. No entanto, essa relação pode contribuir para a construção de novos instrumentos de análise para as Ciências Sociais.

A utilização do gênero como categoria analítica é relevante na observação das diferentes formas de brincadeiras de meninos e meninas, pois permite que se faça a relação daquilo que as crianças constroem entre elas, reproduzindo ou transgredindo as regras impostas pelo adulto, constituindo as culturas infantis. Como princípio de estruturação/classificação do mundo social, o gênero ajuda a compreender a especificidade da dinâmica social observada.

A brincadeira assume aqui o caráter de manifestação cultural das crianças e representa um norte para meu olhar.

A emergência do objeto 'infância' questiona os modelos de abordagem, não só no plano conceitual, mas também no metodológico e, tendo em vista a singularidade do trabalho em investigar as questões de gênero numa perspectiva das crianças, neste estudo foram privilegiados os procedimentos de pesquisa qualitativa.

O desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa pode trazer respostas a questões muito particulares. Nas Ciências Sociais, esta pesquisa, se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificada, pois se ocupa com o universo de “*significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes*”, o que equivale a um universo profundo das “*relações, processos e fenômenos*” que não se reduzem à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994: 22).

Entende-se que a pesquisa qualitativa se destina a investigar objetos que não podem ser conhecidos e aprofundados apenas através da experimentação e quantificação. O fundamental, a saber, é que os objetos de estudo estão impregnados

---

<sup>21</sup> Arlete de Costa (2004) e Daniela Finco (2004) apontam em seus trabalhos a dificuldade de relacionar o conceito de gênero e o de infância, mas acordam quando se referem ao gênero como aspecto fundamental para se conhecer melhor meninos e meninas.

de subjetividade, de ideologias e significados atribuídos pelos sujeitos, diferentemente de pesquisas com abordagem quantitativa, fundadas na objetividade, na demonstração numérica, estatística, podendo ser transformada por técnicas de mensuração.

Segundo Maria Cecília Minayo (1994), os dados quantitativos não se opõem aos dados qualitativos. Ocorre o inverso, eles se complementam, uma vez que interagem de forma dinâmica, eliminando a possibilidade de qualquer dicotomia<sup>22</sup>.

Para Tereza Haguete (2000: 63) “*os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser*”. Segundo a autora, através desta metodologia, é fornecida ao pesquisador uma maior compreensão de certos acontecimentos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social.

O estudo que deu origem a esta dissertação, foi realizado nos bairros Amoras e Laranjal, situados na periferia da cidade de Viçosa – MG. A definição por essas localidades como campo empírico surgiu do interesse em investigar um grupo de crianças de classes populares e de reflexões sobre a importância de se problematizar como seria vivida a infância em um ‘universo’ particular como a periferia de uma cidade de porte médio do interior de Minas Gerais.

A escolha por Amoras e Laranjal se deu ainda pela minha própria inserção junto ao NIEG (Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gênero), que acumula anos de pesquisa nos referidos bairros. Neles são desenvolvidas pelo NIEG<sup>23</sup> atividades junto à equipe do PSF local, cujo programa favorece a relação entre universidade, profissionais da saúde e cultura popular.

---

<sup>22</sup> Quando se exclui tal dicotomia e se elege a metodologia qualitativa, se restringe os riscos de uma influência positivista nas ciências sociais, onde a prioridade são os termos do tipo matemáticos na compreensão da realidade. A consequência dessa utilização, como aponta Minayo (1994), é a adequação de uma linguagem de variáveis para explicar atributos e qualidades do objeto de estudo. Nesta perspectiva, a análise social tomaria um caráter objetivo na medida em que fosse praticada por instrumental padronizado, pretensamente neutro. Se contrapondo aos positivistas, a Sociologia Compreensiva, apresenta a subjetividade como a base do sentido da vida social e a sustenta como “*constitutiva do social e inerente à construção da objetividade nas ciências sociais*” (MINAYO, 1994: 24).

<sup>23</sup> O NIEG, criado em 1996, vinculado à Universidade Federal de Viçosa/ MG, realiza programas, tanto no campo do planejamento participativo, da pesquisa e consultoria técnica; bem como na área da organização e do desenvolvimento social, materializando-se em projetos que discutem gênero e suas interfaces com cidadania, educação, comunicação social e saúde. O Núcleo reúne profissionais e estudantes de áreas distintas do conhecimento, professores, estudantes bolsistas, voluntários e estudantes de pós-graduação.



Minha incursão no referido núcleo de estudos, através de cursos e disciplinas oferecidas, permitiu refletir sobre as questões de gênero para além da academia, podendo contribuir com a minha vivência diante dos ‘meus’ sujeitos de pesquisa.

O universo da pesquisa foi composto por grupos de crianças – meninos e meninas – moradores desses bairros, com faixa etária entre sete e treze anos.

A investigação se deu a partir de uma perspectiva etnográfica e, através de um “*exercício de relativização*” (GOUVEIA e LOPES, 2004), a pesquisa recorreu à observação direta tanto dos grupos de crianças que brincavam nas ruas do bairro e em alguns lugares específicos como praça e campinho<sup>24</sup>. Não se pretendia, no entanto, que a pesquisa se nortesse pela observação como uma ação de ‘testemunhar’ apenas. A escolha por essa técnica se deu pela necessidade de se ter condição de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e característica da vida diária dos sujeitos observados.

Outra possibilidade metodológica a que recorremos foi a proposta por Márcia Gobbi (2002)<sup>25</sup>, quando considera o desenho infantil, conjugado à oralidade, como instrumento a ser utilizado quando se quer conhecer mais e melhor a infância das crianças pequenas.

O desenho e a oralidade, nas palavras da autora, podem ser percebidos como reveladores de olhares e concepções das crianças sobre seu contexto social, histórico e cultural, pensados, vividos e desejados. Portanto, são “*formas privilegiadas de expressão da criança*” (GOBBI, 2002: 73). Essas expressões quando aproximadas, podem se converter em documentos<sup>26</sup> históricos aos quais se pode investigar ao necessitar saber mais sobre o mundo vivido, imaginado, construído, numa postura que contemple a necessidade de conhecer parte da História e de suas histórias segundo os olhares das próprias crianças.

Segundo Gobbi (2002), os estudos dos desenhos nos dias de hoje adquiriram certa amplitude, porém ainda não há o diálogo entre diferentes áreas do

---

<sup>24</sup> Esses locais serão apresentados e caracterizados no próximo capítulo.

<sup>25</sup> Em sua dissertação de mestrado intitulada “*Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil*” a autora estudou o desenho seguido do que era dito sobre o que era produzido, onde o propósito era entender como as crianças percebiam as relações de gênero nas quais se encontravam envolvidas.

<sup>26</sup> O fato de os desenhos serem considerados como documentos, decorre do “peso” que possuem ao serem informantes sobre determinada época histórica e sobre a infância existente nesse contexto. Assim como certidões de óbito, de casamento, registros de compra e venda e até histórias em quadrinho, obras de arte gráfica e pictórica, os desenhos infantis são incluídos por Márcia Gobbi (2002), pois como fontes documentais utilizadas por alguns historiadores, os desenhos também devem ser guardados, conhecidos e respeitados.

conhecimento, que possibilitaria um maior número de interlocutores na ampliação das análises das informações trazidas nessas produções. Sendo assim, considerou-se interessante ter essa possibilidade de análise neste estudo, uma vez que o conhecimento sobre as crianças de um modo geral não é muito extenso. E, através do desenho, a criança expressa emoções, medos, etc.

Aqui, ressaltamos a importância dessa dinâmica utilizando desenhos pela riqueza de elementos surgidos a partir da descrição das crianças sobre eles. Esses desenhos serviram como suporte e como ponto de partida para que as crianças se expressassem também através de narrativas.

Os temas para a confecção dos desenhos, geralmente sobre *brincadeiras* e/ou *o ato de brincar* (Ver em anexo), eram propostos por nós, através de uma conversa inicial com as crianças. Posteriormente, as crianças eram convidadas a desenhar, ali mesmo onde nos reuníamos, na praça ou sentados nas calçadas. Os desenhos têm sua importância na pesquisa como parte das cenas etnográficas. A partir deles podíamos ampliar nossa observação.

A característica do observador é a sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. O pesquisador observa seus sujeitos de estudo, a fim de notar as situações, descobrindo assim suas interpretações acerca dos eventos observados (BECKER, 1999).

Como aponta Maria Tereza Esteban (2003, p. 204) “*nos atos cotidianos se traduzem elementos significativos para a interrogação e investigação*”. Dessa forma, através do registro etnográfico, a intenção da pesquisa foi se aventurar numa tentativa que a Antropologia nos direciona, sugerindo uma ‘transformação’ que vai do conhecido ao desconhecido, do familiar ao estranho (DA MATTA, 1982).

Valemos-nos também do desenho infantil ao utilizar a dinâmica do “Mapa”, que é “*uma técnica que permite a visualização espacial de um lugar, seja ele uma comunidade, um município ou qualquer outro recorte de interesse*”, como explica Andréia Faria (2000:47), em sua dissertação de mestrado<sup>27</sup>. Trata-se de um desenho gráfico do espaço que está sendo estudado. Nesse desenho, representam-se os elementos que existem naquele lugar (pode ser uma escola, um rio, diferentes plantios, formações rochosas, etc). O “Mapa” faz parte do DRP – Diagnóstico Rural

---

<sup>27</sup> *O uso do Diagnóstico Rural Participativo em processos de desenvolvimento local: um estudo de caso* (FARIA, 2000).

Participativo – um conjunto maior de técnicas que pode variar de situação para situação.

O desenvolvimento de métodos de DRP teve início na década de 80 e sua abordagem tem como berço as Ciências Agrárias. O uso desse método foi estimulado pela necessidade de profissionais de pesquisa e extensão, para uma melhor compreensão sobre a realidade vivida pela população rural<sup>28</sup>.

O uso do DRP possui contribuições das Ciências Sociais, principalmente da Antropologia e, ainda, da pesquisa-ação participativa, que é um tipo de pesquisa que surge da crítica à pesquisa convencional. Nesta última, sujeitos são concebidos como apenas objetos de estudo.

A utilização dessa técnica<sup>29</sup> no trabalho de pesquisa foi muito produtiva e ainda que a pesquisa não faça parte de uma realidade ‘rural’, ‘agrária’, tentamos minimamente adaptá-la para a realidade estudada. Vale ressaltar que o DRP e as dinâmicas que o compõem devem ser estudadas e aplicadas de forma coerente e com a finalidade de estimular a participação dos sujeitos investigados.

O registro das falas das crianças sobre os desenhos se deu por meio de gravador<sup>30</sup>, e dos dados em anotação em diário de campo, que é utilizado como “testemunho” para a descrição das cenas etnográficas ao longo da dissertação.

Utilizo citações de meu diário de campo, porque ainda que “a volta ao mundo real” para o pesquisador seja necessária, a memória ‘registra’ e ‘constrói’ significados, colaborando na descrição e na mediação entre o empírico e sua análise.

Além das técnicas e perspectiva metodológica utilizadas, que assumem relevância nesta pesquisa, me refiro com a mesma importância à experiência de ‘estar em campo’. Experiência essa que certamente contribui para a minha

---

<sup>28</sup> O DRP parte da idéia de empoderamento da população, de maneira que possa modificar suas condições de vida e seu propósito é permitir que a população local desenvolva sua própria análise acerca da realidade e que este processo seja acompanhado de um planejamento e de uma ação do coletivo. Chambers *apud* Andréia Faria (2000: 24) define o DRP como uma “*família de enfoques e métodos dirigidos a habilitar a população rural e compartilhar, aumentar e analisar seu conhecimento sobre sua vida e condições, para planejar e agir*”.

<sup>29</sup> Ao utilizarmos o “mapa”, primeiramente – quando possível – fazíamos uma caminhada com as crianças onde elas indicavam os lugares por onde brincavam e posteriormente partíamos para a confecção do desenho. Vale ressaltar que os ‘mapas’ eram desenhos construídos coletivamente e as narrativas sobre ele foram riquíssimas para entendermos os locais, as brincadeiras e, conseqüentemente, um pouco mais sobre ‘nossos informantes’.

<sup>30</sup> A possibilidade do uso do gravador surgiu de indagações acerca da problemática de uma “visão adultocêntrica” (GUIZZO, 2005), na qual pouco se ouve e pouco se questiona sobre as opiniões das crianças. Na presente proposta de estudo não é objetivo investigar as opiniões/críticas, propriamente ditas das crianças e sim, quando possível, recolher as vozes dos sujeitos com os quais o estudo se envolverá.

concepção/construção/constituição de pesquisadora e que após diferentes impressões, frustrações, alegrias e alcance dos objetivos, deixaram marcas e me instigaram a conhecer e estudar ainda mais o ‘outro’.

Minha permanência nos referidos bairros se deu no período de maio a dezembro de 2006. A entrada a campo, talvez não tenha sido a mais adequada, mas foi a alternativa que recorremos, uma vez que andar pelas ruas dos bairros com o objetivo de encontrar crianças – que jamais tinham me visto – não surtia muito efeito. Assim, recorri a algumas informantes que muito me auxiliaram no processo de conhecimento/exploração/aproximação desses locais. Dentre elas estão as Agentes Comunitárias do PSF<sup>31</sup> e a coordenadora da Pastoral da Criança. Através dessas primeiras informantes, consegui me aproximar de alguns grupos de crianças e assim, minhas visitas aos bairros foram se tornando mais freqüentes.

Como tinha a intenção de apenas me ‘aproximar’ do campo empírico, apenas acompanhava as visitas domiciliares e, quando havia crianças nas casas, meu olhar se tornava mais atento, tentando identificar algumas particularidades da infância naquele local. O meu principal interesse no primeiro mês de ‘aproximação’ e observação foi tentar identificar nos bairros ‘onde’ estavam as crianças. Nas visitas foi possível perceber que muitas delas quando não estão na escola, utilizam como espaço de sociabilidade a rua, ainda que algumas brinquem em casa com parentes (primos, irmãos) ou sozinhas.

À medida que me fazia uma figura minimamente conhecida nos bairros, passei a visitá-los com maior freqüência. Assim tentava observar a ‘dinâmica’ desses locais, em diferentes horários e dias da semana.

A aproximação com as crianças não tardou a acontecer. Fui à escola conversar com algumas delas e tentava participar de alguns eventos como festas de bairro, atividades de recreação realizadas pela Prefeitura da cidade, atividades da Pastoral da Criança, enfim, onde poderia encontrar crianças, lá estávamos<sup>32</sup>. A intenção era observá-las quando estivessem em grupo e aos poucos esses momentos foram acontecendo.

---

<sup>31</sup> Programa Saúde da Família. O atendimento desse programa, além de ser no posto de saúde do bairro, também se dá através de visitas domiciliares e acompanhando essas visitas eu me aproximava de algumas famílias do bairro e, conseqüentemente, conhecia as crianças. Vale ressaltar que no PSF são desenvolvidas atividades pelo NIEG, o que facilitou a aproximação com as Agentes de Saúde.

<sup>32</sup> Durante o trabalho etnográfico pude contar com a colaboração da estudante do curso de Pedagogia da UFV, Sabrina Pierre Almeida Guimarães, durante as observações e aplicação das dinâmicas utilizadas na investigação.

As ruas e as praças, espaços aparentemente abertos e públicos, nem sempre se caracterizavam como facilitadores para a observação<sup>33</sup>, uma vez que as crianças, enquanto juntas, reunidas, são velozes nas ações, nas falas, nos gestos, em seus códigos. Por algumas vezes, observá-las correndo, movimentando seus pequenos corpos e agindo numa lógica própria, se tornava um desafio, na medida em que procurávamos compreender o que estavam simbolizando naquela interação. Em certa medida, foi necessária uma maior aproximação, além da necessidade de ‘ganhar’ a confiança daquelas crianças para que eu pudesse observá-las/conhecê-las/indagar sobre seus jogos, suas brincadeiras, tomando o devido cuidado para não ser por demais invasiva. Tentava ocupar uma posição ‘neutra’, por mais que soubesse a dificuldade de se manter a neutralidade em situações como essa.

Para Carlos Eduardo Ferraço (2001), queiramos ou não, fazemos parte do cotidiano pesquisado e por mais alheios e neutros que desejamos ser, sempre acabamos por alterá-lo. Estando envolvidos plenamente em nosso contexto de investigação, a tradicional, dominante e cartesiana forma de estudá-lo, a partir do olhar, foi ampliada incluindo sentimentos, atitudes e sentidos outros como compartilhar, enredar, ajudar, ouvir, tocar, etc.

Outro ponto a se destacar durante a situação de ‘estar em campo’ é a relação que acabamos por estabelecer com os espaços e os outros atores que não os investigados.

Apesar da anuência dos responsáveis pelas crianças que participaram da pesquisa, era inevitável que curiosos ficassem à porta de suas casas nos observando enquanto conversávamos ou brincávamos. Acredito que minha presença naqueles espaços possa ter despertado nesses moradores certa curiosidade ao me verem juntos das crianças, observando-as e fazendo anotações. Eu, de certa forma, também me sentia observada por eles, me considerava uma ‘estranha’ e sentia um incômodo por isso. Com o passar dos meses, para o meu alívio, me tornei mais próxima destes “outros” e o incômodo deu lugar a simpatia e a cada nova visita me sentia relativamente à vontade naqueles espaços.

---

<sup>33</sup> Um obstáculo para as observações também se dava em dias chuvosos ou com temperaturas baixas, pois dificilmente encontrávamos crianças nas ruas.

Tanto perante às crianças como para os adultos daqueles bairros, a figura do pesquisador, do estudante era enaltecida e tratada com muito respeito<sup>34</sup>. A aproximação se deu de maneira tão ‘sublime’ que, a partir de certo momento, me sentia e assim era tratada, como uma pessoa muito próxima a eles. Já conseguia entender a lógica das brincadeiras e dos jogos. Fazia-me presente junto aos grupos sem sentir que os estava importunando. As crianças estavam muito mais próximas, me elogiavam, me abraçavam, me beijavam e solicitavam minha presença. Essa maior aproximação me possibilitou observar de forma mais refinada e compreender com maior clareza os simbolismos e as relações entre as crianças e ainda entender suas falas, seus gestos, suas escolhas e suas desaprovações.

Nesse processo que parecia não ter fim – e, em certa medida, eu gostaria que não tivesse – foram muitas as experiências que pude vivenciar observando aqueles meninos e meninas. Através de suas brincadeiras me ensinaram como constroem seus gêneros e a cultura infantil.

Enfim, a seguir apresento e caracterizo o campo empírico, assim como das crianças e dos momentos em que se socializavam durante as brincadeiras.

---

<sup>34</sup> Remeto a Alba Zaluar (1985: 16), quando ela se refere a um diagnóstico de deferência pelo superior. “*Eles sentem um enorme respeito pelos que estudaram e conhecem os livros*”.

## CAPÍTULO II

### BRINCADEIRA TEM HORA: SUJEITOS, ESPAÇOS E RELAÇÕES

A pesquisa requer uma exploração do campo que define os caminhos percorridos para a reflexão, precisando ser executada de maneira cuidadosa. Ao iniciar o trabalho de campo, conforme enfatiza Roberto Da Matta (1982), o pesquisador passa por um ritual de passagem de “morte, liminaridade e ressurreição social num novo papel”. Isso porque se retira do seu ‘universo’ e realiza uma viagem para além dos seus limites, e, posteriormente, retorna à sua realidade, “com uma nova perspectiva”, com uma infinidade de questões a serem repensadas.

‘Estar em campo’ é uma experiência que pode partir do incômodo, passar pelo fascínio/surpresa/frustração, podendo chegar ao desejo de não se afastar dele. A partir da saída de campo, encontram-se infinitas possibilidades e diversas interseções em torno do material etnográfico produzido. Isto porque, conforme Patrícia Gouveia e Maria de Fátima Lopes (2004), o campo, para além de um espaço físico-territorial, compõe “*um produto culturalmente original, fruto da troca entre partes diferenciadas que singulariza uma síntese*”. O campo torna-se um corpo de significados, construído via processo de interação.

Neste capítulo realiza-se uma descrição reflexiva do campo empírico, assim como das situações em que as crianças (os sujeitos de pesquisa) estavam em interação no espaço da rua. Busca-se, além de descrevê-los, problematizar alguns elementos que emergiram das observações das brincadeiras e que, de certa forma, revelam traços particulares do universo cultural investigado.

#### II. 1 - Os Bairros de Amoras e Laranjal: a periferia da cidade de Viçosa

Os sujeitos desta pesquisa são crianças moradoras de dois bairros da periferia da cidade de Viçosa: Amoras e Laranjal. Antes da caracterização dos referidos espaços, considera-se importante localizar esse município.

Ao falarmos hoje sobre a cidade de Viçosa, num primeiro momento, a tomamos como uma cidade universitária, devido à presença de um dos maiores centros universitários do Brasil, e de uma população flutuante de aproximadamente

doze mil estudantes. Mas, como em muitas cidades, em Viçosa existem desigualdades na distribuição de renda e diferenças de classes sociais, que se revelam na ocupação espacial do município.

Viçosa é uma cidade localizada na Zona da Mata mineira, com área territorial de 299 Km<sup>2</sup>. Segundo dados do IBGE - censo de 2000, o município possui 64.854 habitantes.

Ao analisar a formação do espaço construído da cidade de Viçosa, Geraldo Browne Ribeiro Filho (1997), aponta que, desde a década de 50, sua população urbana vem crescendo em mais de 80%. Para o autor, nos anos 90, a cidade se caracteriza pela exacerbação dos traços de desigualdades sociais e espaciais. Estes, nas décadas anteriores se mostravam evidentes, mas não com tanta intensidade.

Em 1950, o município de Viçosa era predominantemente rural. Nas décadas de 60 e 70, como em outras cidades brasileiras, houve uma tendência à urbanização e desenvolvimento.

De 1922 a 1926, foi construída a escola Superior de Agricultura e Veterinária – atual Universidade Federal de Viçosa – e, tendo em vista sua importância para a formação desse espaço, Viçosa adquiriu novos caminhos com sua instalação e a partir deste momento apresenta-se com uma nova dinâmica, diferenciando-a das outras cidades da região, não só em relação às questões sociais, culturais, políticas e econômicas. Assim, entendemos Viçosa, a partir desse momento, como uma “cidade universitária” (RIBEIRO FILHO, 1997).

Viçosa possui características de toda a cidade que está em constante desenvolvimento: a assimetria estrutural e a crescente presença de bairros de periferia.

Segundo dados do CENSUS<sup>35</sup>, os bairros Amoras e Laranjal, são regiões onde a população não possui instrução formal, com um percentual de 79% com ensino inferior ao primeiro grau completo. Os bairros também compõem a segunda<sup>36</sup> região do município com menor renda familiar, com o maior número de pessoas por família e menor renda *per capita*, perfazendo um total de 27,10% das famílias da

---

<sup>35</sup> O CENSUS (Centro de Promoção do Desenvolvimento Sustentável) é uma organização da sociedade civil de interesse público, que se dedica a estudos, formação e assessoria nas áreas social, urbanística, ambiental e de gestão pública, na cidade de Viçosa.

<sup>36</sup> A região que despontou como a de menor renda familiar e *per capita* foi a de Nova Viçosa. Isso ocorre nas regiões com os maiores índices de analfabetismo e escolaridade.



cidade de Viçosa em situação de pobreza extrema, ou seja, com renda abaixo de R\$100,00 (cem reais).

Junto a esses dados que nos indicam a realidade sócio-econômica local, destacam-se também as histórias desses lugares, de como os bairros se constituíram e de como estão nos dias de hoje.

O bairro Amoras tem sua instituição marcada pela atuação do ex-prefeito Antônio Chequer que, no ano de 1973, comprou um terreno, transformando-o em loteamento. A venda deste terreno se deu por sua desvalorização, em decorrência da mudança do trecho da rodovia BR 120 (MG), para outro ponto da cidade, dando melhor acesso aos municípios vizinhos. Por estar desvalorizado, o terreno foi dividido em lotes e vendido por Chequer a baixo custo, a pessoas que vinham de outros municípios mineiros e até de outros estados. Segundo relatos dos moradores mais antigos, os lotes eram vendidos, por um preço muito baixo e dessa forma, foram surgindo os primeiros residentes e a *comunidade*<sup>37</sup> foi se constituindo.

O nome Amoras deriva da expressão “Alto das Amoras”, denominação que se deu ao povoado devido às amoreiras que existiam em abundância naquele terreno. Porém, o nome de registro do bairro na prefeitura da cidade é de Arduíno Bolivar, sugerido pelo ex-prefeito em homenagem a um professor da Universidade Federal de Viçosa.

Como na maioria dos bairros periféricos que se inicia, o Alto das Amoras enfrentou dificuldades para alcançar o aspecto/condição de bairro. Nas palavras do atual presidente da Associação de Moradores do Amoras, quando da sua fundação, “*o bairro não tinha nada! [...] não tinha esgoto, não tinha água tratada, não tinha calçamento nas ruas, não tinha iluminação e era tudo precário. A água era buscada num bairro vizinho, o Vauaçu, onde tinha uma mina*”.

Com o passar dos anos, foram *chegando*, como os próprios moradores dizem, alguns *avanços*, como luz elétrica e calçamento. Por volta do ano de 1985, o bairro já estava pavimentado, com casas e tomando as formas que hoje causam certa admiração; principalmente em sua parte central, onde se percebe ruas e calçadas limpas, a praça arborizada e pela aparência das casas, quase todas construídas em alvenaria, rebocadas e pintadas. O bairro possui um posto de saúde, uma escola e

---

<sup>37</sup> Aqui utilizo o termo *comunidade* explicitando a fala de um morador do bairro Amoras ao me contar a história de instituição do mesmo. Por ser considerado um termo clássico à reflexão sociológica, caracteriza-se por sua diversidade de sentidos e usos políticos, ideológicos e culturais.

uma creche municipais, uma igreja católica e três igrejas protestantes. Também há o serviço de transporte coletivo, com ônibus que circula a cada meia hora.

A maioria dos moradores tem seu trabalho no centro da cidade. Muitos são funcionários da Universidade ou de pequenas empresas e alguns são ‘absorvidos’ pelo mercado informal.

Percorrer as ruas do bairro Amoras, durante os meses de observação foi muito interessante, na medida em que foi possível, além de me aproximar das crianças, perceber a maneira como o bairro se ‘movimenta’. Os moradores têm uma relação muito próxima entre si, se conhecem e se relacionam, entre a maioria dos que ali moram, como uma ‘grande família’.

Nos fins de tarde é comum que as pessoas fiquem à porta de suas casas conversando, acompanhando as crianças que brincam na rua e na praça.

Nos fins de semana, o movimento do bairro é bem maior, tanto de adultos, como de crianças. Os bares, localizados junto à praça estão sempre abertos, cheios e com freguesia assídua. Alguns carros são estacionados em volta da praça e ouve-se muita música, como o *funk* e forró, onde as pessoas cantam e dançam. Esses fatos são indicativos do “lugar social” ocupados por essas pessoas.

O bairro Laranjal foi fundado nas mesmas circunstâncias em que o Amoras. Era um terreno de pasto, com muitas laranjeiras - daí o nome Laranjal - que foi comprado, dividido em lotes e revendido no início da década de 70, pelo então prefeito Antônio Chequer. A atual presidente da Associação de Moradores do bairro e uma das mais antigas moradoras, veio do município de Pedra do Anta há aproximadamente 32 anos atrás e nos contou que, nessa época, o Laranjal

*“[...] não tinha rua, não tinha luz, não tinha nada... Aqui só tinha mato e uns pés de laranja sitiado; mais era mato. Antes de virar loteamento era um terreno, tipo uma chácara, né? A minha casa foi a primeira [da rua]. Quando nós mudamos já era loteamento, não tinha muito morador. Depois já tinha lote vendido, as pessoas começaram a construir”. E com o passar dos anos “o bairro foi crescendo, [os moradores] foram construindo, as pessoas vieram pra cá. Veio a luz, água, o esgoto, porque todo mundo tinha cisterna [...] Telefone também não tinha, depois veio. Aí virou bairro”.*

Atualmente o bairro possui uma creche em regime de ‘associação’<sup>38</sup>, um posto de saúde, que foi desmembrado do posto de Amoras. Possui uma pequena

---

<sup>38</sup> Essa creche foi fundada pela Associação de Moradores em ‘parceria’ com a Prefeitura. Foi alugada uma casa e os responsáveis pelas crianças pagam uma taxa mensal de R\$15,00. Há na escola uma

praça – Praça dos Inconfidentes – bastante danificada e abandonada, sem árvores, sem bancos e com lixo exposto.

Existe ainda no bairro, um terreno baldio, denominado pelos moradores, especialmente pelas crianças, de *campinho*. Este espaço, nada tem de campo de futebol; é um terreno aberto, sem cercas, com o solo irregular. Nele, as crianças, principalmente os meninos do Laranjal, se reúnem para as partidas de futebol, para soltarem pipa e brincarem de bolinhas de gude<sup>39</sup>.

Não tendo a mesma extensão que o bairro Amoras, o Laranjal possui outras características bem diferenciadas. As ruas, como observamos e como nos relatou a presidente da Associação de Moradores, ainda não são todas pavimentadas e não são totalmente limpas. A praça tem um aspecto de relativo abandono e o ônibus, apesar de passar de *hora em hora*, pára de circular às 17 horas durante a semana e, nos fins de semana, não circula.

Essas particularidades nos fazem indagar os motivos pelos quais dois bairros tão próximos, fundados na mesma época, possuem características relativamente diferentes. O que tem um bairro de relevante para ter certo ‘desenvolvimento’, enquanto o outro tão próximo é tão ‘carente’ de infra-estrutura?

Conversando com alguns moradores do Laranjal, percebemos que, embora o bairro ainda possua certa carência tanto no seu aspecto/espço físico como a não presença de instituições de ensino, como escola e/ou creches públicas, existe um sentimento de evolução e de desenvolvimento do bairro (ainda que lento), uma vez que em épocas passadas fora ainda bem mais *atrasado*<sup>40</sup>, como no relatou uma moradora de 83 nos, residente no Laranjal há quarenta anos:

*“Quando eu mudei pra aqui tinha pouquinha casa. Moro aqui já ta beirando os quarenta anos. Isso aqui era muito atrasadinho. Tinha aqui umas três, quatro casas. Quando eu vim, já tinha loteamento. Isso aqui era muito atrasado. Não tinha calçamento [...] Quando chovia entrava água nas casas. Era muito atrasadinho mesmo [...] Aos poucos foram comprando lote, foram chegando mais gente. Nem luz não tinha e até que chegou nesse ponto que ta aí [...]. Não tinha praça, era só pedra e*

---

professora ‘cedida’ pela prefeitura e outros funcionários, como cozinheira e auxiliar ‘contratados’ da própria creche. São atendidas um total de 15 crianças.

<sup>39</sup> O *campinho* para os meninos do bairro Laranjal pode ter o mesmo significado que o *grund*, para os meninos da Rua Paulo, no romance de Ferenc Molnár (1971). A história se passa em Budapeste, Hungria, no final do século XIX. Os meninos, personagens do romance, estudam, brincam, se desentendem e sempre se reúnem no *grund*, um terreno baldio, localizado entre edifícios, que é para esses meninos a “sua planície, a sua estepe, o seu reino; é o infinito, é a liberdade” (MOLNÁR, 1971: 15).

<sup>40</sup> *Atrasado* nos termos da informante se refere à carência de infra-estrutura do bairro, porém traz a idéia de que este atraso, esta falta, teria sido bem maior no passado.

*nem ônibus. Pra ir na cidade tinha que ir a pé... A gente acha difícil, mas se a gente não acostumar, como é que faz, né minha filha?"*

O bairro Laranjal guarda ainda alguns elementos que, no decorrer das observações, tornaram-se inquietantes. Um deles é o fato de a 'praça' de que o bairro dispõe represente um espaço um tanto estigmatizado por alguns moradores.

A Praça dos Inconfidentes fica localizada ao final da Rua Petrolina e à medida em que se segue em direção ao fim da rua, percebe-se que as casas, no aspecto físico, vão se diferenciando umas das outras. As casas do início da rua são de alvenaria, algumas com dois andares, a maioria, rebocada e pintada. Porém, as demais casas, principalmente aquelas que estão no entorno da praça, têm seu aspecto bastante variado: algumas têm marcas de fumaça, pois possuem fogão a lenha, nem todas possuem reboco e pintura e algumas se apresentam com sinais de elevado desgaste. A praça é disposta em forma triangular, sem bancos e semi-gramada. Os carros e ônibus fazem o contorno, onde as crianças brincam livremente. A grande maioria das crianças é descendente das primeiras famílias que se instalaram ao redor da praça e que compuseram outros núcleos familiares, ou seja, quase todos que ali moram, têm algum tipo de relação de parentesco.

Os outros moradores da rua, no entanto, vêm e tratam o local da praça - e conseqüentemente aqueles que ali moram - com hostilidade e discriminação. Os não moradores do fim da rua, ao falarem dos arredores da praça, dizem que o local é *perigoso*, que "*ali sai tiro*", que algumas pessoas "*dali consomem drogas*" e que eles, os da parte 'de cima' da rua, "*não se misturam*". As crianças também, ao se referirem, àquelas que moram próximas à praça, dizem que são "*brigonas*" e que só saem de lá para brigar, apesar de terem sido observadas, em alguns momentos, brincando juntas. Em uma conversa com uma das agentes comunitárias do Programa Saúde da Família do bairro, também foi observada certa antipatia, ao se referir às mães dos *meninos* (crianças), dizendo que são *enjoados* e recomendando que a pesquisadora *tomasse cuidado* ao procurar pelas crianças do lugar.

Outra questão observada seria uma oposição, instituída por alguns moradores, que acabam por 'dar nomes', e 'por criar marcas' naqueles que acreditam não compartilhar os mesmos valores, os mesmos espaços, a mesma conduta. Afinal, por que, a praça e seus moradores possuem essas 'marcas'? Por que moradores de um mesmo bairro, de uma mesma rua acabam tomando para si as posições de "nós" e "eles"? (ELIAS, 2000). Essa oposição nós *versus* eles é estruturante das relações

sociais. O que se procura compreender é a especificidade deste lugar e de como nele este princípio se organiza.

Em campo, esse ‘distanciamento’ se apresentava como um elemento que chamaria atenção, até mesmo, para que nós, enquanto pesquisadores, pudéssemos ter o cuidado de não tomar esse ‘estigma’ para nossa pesquisa e nosso olhar.

A partir dessas questões que saltavam aos nossos olhos, é possível fazer uma conexão com o trabalho de Norbert Elias (2000), em *Os estabelecidos e os outsiders*, onde discute a relação entre dois grupos moradores de uma pequena cidade inglesa: um que se auto-percebia como “boa sociedade”, que acreditava ser um modelo moral para os outros grupos; e os *outsiders*, aqueles que estavam de fora e que não constituíam propriamente um coletivo social. O primeiro grupo monopolizava as oportunidades de poder e as utilizava para marginalizar e estigmatizar membros de outro grupo. As maneiras vivenciadas pela condição de “nós” desses grupos e suas respectivas auto-imagens coletivas foi o principal objeto de estudo de Elias (2000). O autor ressalta, no entanto, que os grupos ligados entre si através dessa forma de conflito, são compostos de seres humanos individuais. A questão a se saber é de que maneira e por qual razão, naquela realidade específica, os sujeitos se percebem como pertencentes a um mesmo grupo, e mais, como se incluem mutuamente nos limites grupais ao evocarem o termo “nós”, enquanto no mesmo momento expulsam outros sujeitos a quem acreditam pertencer a outro grupo, atribuído como “eles”.

Nessa praça não foi possível uma observação mais detalhada, porque as crianças que por ali brincavam eram na maioria, muito pequenas e estavam sempre acompanhadas de alguém da família, geralmente mulheres. Mas algumas crianças, um pouco maiores, fizeram parte da amostra, uma vez que se deslocavam para a ‘parte de cima’ da rua ou para o bairro Amoras para brincar com os grupos infantis lá formados. O interessante a destacar é que os “outros” moradores da rua, não se aproximam da praça, no entanto, as crianças ‘da pracinha’ eram recebidas e interagiam com as demais crianças do bairro e em grupos do bairro vizinho.

Segundo Elias (2000), o motivo de ‘distinção’ existente entre os dois grupos da pequena comunidade de Winston Parva, não se justifica por diferenças relacionadas à nacionalidade, cor ou raça, ascendência étnica, tipo de ocupação, de renda ou nível escolar. A única diferença entre eles é em relação ao tempo de residência naquele lugar. Os moradores mais antigos rejeitavam os recém-chegados.

Guardadas as devidas proporções, no caso do bairro Laranjal, o fator ‘tempo’ não se apresenta como determinante, uma vez que no entorno da praça, também há moradores antigos que ali se instalaram, antes mesmo que o lugar se transformasse em bairro. No entanto, parece que o fato de naquele local existirem muitos jovens, moças e rapazes, além de muitas crianças, ajuda a compreender a questão. Talvez, a grande proporção de jovens, com condutas e atitudes diferenciadas, seja um elemento ‘discriminatório’, das outras famílias moradoras da rua. É interessante aqui pensar a idéia da “mistura poluente” entre crianças e jovens, entre ciclos de vida distintos e interesses diferentes. De certa forma, a rua não é realmente “para todos”; ou, ao menos, tem hora e lugar certo para se ocupar.

Em termos relativos, o Laranjal também é um ‘bairro dormitório’, uma vez que seus moradores trabalham no centro da cidade ou em outros bairros, absorvidos por pequenas empresas, pela Universidade e também por trabalhos informais.

O bairro é relativamente movimentado, principalmente nos fins de tarde, quando as crianças estão brincando nas ruas e os adultos conversando em grupos bastante animados. Muito mais do que nas ruas do bairro Amoras, os moradores do Laranjal, constantemente estão do lado de fora de suas casas, sentados nas calçadas, ou reunidos entre vizinhos. Algo muito comum, principalmente ao entardecer e fins de semana. As pessoas, além de conversar, escutam músicas e até se reúnem para um cafezinho.

Existem alguns eventos no bairro que alteram ainda mais sua dinâmica, fazendo com que adultos e crianças saiam de suas casas e circulem pelas ruas, como a pesagem das crianças pela Pastoral da Criança realizada uma vez por mês em um centro comunitário<sup>41</sup>, ou em épocas específicas como no mês de junho, com os ensaios da quadrilha que se apresenta na festa junina do bairro, em dias de bazar beneficente realizados pela Associação de Moradores.

Vale ressaltar que as observações realizadas tanto no bairro Amoras como no Laranjal, tiveram sempre o objetivo principal de aproximação com as crianças, a fim de saber onde estavam e compreender a maneira como se organizavam em suas brincadeiras. Porém, não foi possível descartar as inúmeras experiências com os demais atores sociais desses lugares, a riqueza de informações obtidas sobre a

---

<sup>41</sup> No espaço também são realizados grupos de orações e reuniões de grupos católicos do bairro.

comunidade a cada conversa e a conseqüente aproximação com essas pessoas, favorecendo a nossa presença e convivência naqueles espaços.

## II. 2 - A brincadeira no Espaço da Rua: uma sociabilidade infantil

Logo que cheguei ao bairro, localizei Dona Conceição que estava à porta de sua casa conversando com alguns vizinhos. Identifiquei-me e fui muito bem recebida. Perguntei à D. Conceição onde eu poderia encontrar as crianças do bairro e ela me disse: “*Estão em toda a parte, minha filha, principalmente na rua!*” [...] (Diário de Campo, 22/06/06).

Antes mesmo de recorrer a ‘meus informantes’ tanto em Amoras como no bairro Laranjal, foi possível desde as primeiras visitas, perceber o quanto as ruas eram movimentadas por crianças.

A maioria das ruas dos dois bairros era constantemente ‘cenário’ para conversas, encontros entre amigos, vizinhos, jogos e brincadeiras infantis, passagem, festas, entre outros tantos acontecimentos. De fato, o que chama a atenção é a dimensão das relações sociais dos sujeitos que por ali transitam, e dos que ali se reúnem. Além de ser um espaço de transição entre casas, escola e praça, a rua é um lugar com especificidade própria, onde ocorrem eventos e relações sociais diversas, envolvendo tanto adultos como crianças.

No campo de discussão da Geografia, segundo Luciana Cabral (2005), a rua é considerada como uma extensão da espacialidade das relações sociais, num dado período histórico. Lugar onde é possível perceber as formas de apropriação pelos sujeitos, nas quais se afloram as diferenças e as contradições que envolvem o cotidiano. Assim, as ruas se apresentam como “*elemento importante de análise da sociedade*”, na medida em que passam a ser o *lócus* das diversas representações e sucessivas cenas e dramas de um grupo (CABRAL, 2005: 02).

Muito mais que apenas um lugar de passagem ou itinerário, para a autora, a rua revela formas de apropriações e temporalidades, pois guarda em si certa “vivacidade”.

Num livro tornado clássico, *A Casa & a Rua*<sup>42</sup>, Roberto da Matta (2000: 15), trabalha o espaço da ‘rua’, assim como o da ‘casa’ como “categorias sociológicas”,

---

<sup>42</sup> *A casa & a Rua* é um livro onde a dimensão espacial da dualidade ganha proeminência e é analisada em maior detalhe, retratando a sociedade brasileira e sua intrincada rede de relações. Da Matta (2000)

argumentando que para nós, brasileiros, estas palavras não indicam apenas espaços geográficos, mas principalmente entidades morais.

A relação que Da Matta (2000) propõe entre a casa e a rua gira em torno da concepção do “espaço moral”. A moral e os bons costumes estavam associados ao espaço da casa. A casa representava - e ainda representa - o ambiente íntimo e privativo da sociedade brasileira, desde a época colonial. Neste espaço era permitido ter opinião e expressão; ações que, na rua, seriam condenadas. Em oposição, a rua, representada pela fluidez e movimento, é ‘palco’ para encontros de indivíduos anônimos e discurso vigente é o da impessoalidade. O que propõe o autor é que o sistema ritual brasileiro é complexo na maneira como estabelece e apresenta uma constante e forte relação entre a casa e a rua, entre esses dois ‘universos’ distintos.

Acerca disso, Tizuko Morchida Kishimoto (1998) argumenta que no início do século XX, em cidades como São Paulo, a rua era local onde aconteciam desde manifestações do operariado até o abastecimento da cidade com a circulação do leiteiro, peixeiro e verdureiro. Ela, enquanto extensão da casa integrava o cotidiano das crianças.

Relacionando essa literatura com a realidade específica investigada, no ‘universo’ da rua<sup>43</sup>, nos dois bairros, as brincadeiras são vividas pelas crianças de forma constante e dinâmica, não se excluindo aqueles momentos de brincadeira no quintal, na garagem ou terraço de casa. No entanto, como sugerem Maria Lídia Pessoa (1992) e Camila Cunha (2004), a rua, espaço tido como perdido para as brincadeiras e crianças em muitos bairros, persiste aqui como um espaço de sociabilidade infantil. A predileção pelo brincar na rua demonstra o poder das brincadeiras ‘tradicionais’ infantis, perpetuadas pela apropriação do espaço coletivo e pela oralidade.

Nos desenhos feitos pelas crianças e nos ‘mapas’, onde localizavam seus espaços de brincadeira e interações com os seus ‘iguais’, a rua era sempre retratada e referida como um dos principais lugares de e para seus ‘encontros’ e folguedos.

---

demonstra neste ensaio seu desejo de compreender o Brasil pelo único lado que lhe parece confiável: suas imensas contradições.

<sup>43</sup> A Rua São Francisco do bairro Amoras, durante os meses de pesquisa, também foi ‘palco’ para as aulas de Educação Física da única escola do bairro. Por não haver na instituição espaço físico suficiente para determinadas atividades, as turmas da 2ª, 3ª e 4ª séries eram levadas à rua para jogar e brincar. Observar as crianças nesses momentos muito colaborou com a pesquisa. A partir dessa observação prévia, conseguimos nos aproximar das crianças, ‘conhecê-las’ e observá-las em outros momentos enquanto brincavam.



Através das brincadeiras nas ruas<sup>44</sup>, os pequenos formam redes de sociabilidade, cujos integrantes podem ser parentes, vizinhos e colegas de escola. E, como os adultos, estabelecem um círculo dos mais próximos, dos mais amigos e que acabam por serem os mais freqüentes.

Cabe aqui citar um elemento que pode corresponder a uma hierarquia do espaço da rua. Para as crianças, ainda que brinquem nas ruas, existem aquelas próprias para tal. No bairro Amoras, a Rua São Tomé, o *asfalto*, como é chamado pelas crianças, *não é um lugar para se brincar* uma vez que é a rua principal do bairro, onde circulam carros e ônibus. A rua “própria” para as brincadeiras, a Rua São Francisco, é uma rua menos movimentada, que não é asfaltada e se localiza “atrás” da praça do bairro. Este é o espaço das crianças, onde não correm perigo e, também, não alteram a dinâmica da principal via do bairro.

Afinal, brincando as crianças se mantêm num ambiente que (simbolicamente) pertence somente a elas e observá-las em suas interações durante as brincadeiras foi, ao mesmo tempo, prazeroso e surpreendente. Prazeroso porque ao testemunhá-las brincando, nos remetemos à nossa infância e percebemos que muitas das brincadeiras ainda guardam características e/ou elementos muito particulares daquelas de ‘nossa época’. E surpreendente porque existem nessas brincadeiras o que poderíamos chamar de ‘invenções’ infantis, ou seja, reformulações e diferentes estratégias para muitas dessas brincadeiras, além das peculiaridades regionais e culturais de espaços diferenciados.

Guardadas essas novas reformulações das brincadeiras, existem outros elementos importantes durante essa interação infantil: as relações entre esses pequenos atores sociais. Estes são “crianças atuantes”, como sugere Clarice Cohn (2005), pois possuem função ativa no estabelecimento das relações sociais em que se envolvem, não incorporando passivamente ‘papéis’ e comportamentos sociais. Reconhecer essa ação na criança, é admitir que ela não é um “adulto em miniatura”, que *“ela interage ativamente com adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações”* (COHN, 2005: 28).

---

<sup>44</sup> A brincadeira na rua permite que as crianças, além de estarem em grupo, transformem e reelaborem brincadeiras ‘tradicionais’ e, acima de tudo, concede-lhes a possibilidade de reagirem aos apelos do mercado de consumo, que muitas vezes é seletivo e não tem o alcance de todos.

Uma das inquietações durante as observações das crianças em grupo era de compreender como o ‘brincar’ socializa as relações entre elas.

De acordo com Gilles Brougère (2001), discutindo relações entre brinquedo e cultura, quando é oportunizado às crianças o contato com objetos, com outras crianças e adultos, seja no âmbito familiar ou em um universo ampliado, seja em atividades infantis em creches e escolas, cria-se condições importantes no processo de socialização. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. Quando brinca, a criança manipula as imagens, as significações simbólicas que estão imbricadas na impregnação cultural<sup>45</sup> a que está submetida e não apenas desenvolve comportamentos que são os prescritos pela cultura e sub-cultura. Sendo assim a criança passa a ter acesso a um repertório cultural próprio de uma esfera da sociedade.

Acerca disso, cabe resgatar um estudo clássico de Florestan Fernandes (1979), que ainda se mantém atual. Sua pesquisa, realizada nos primeiros anos da década de 40, tratou de registros inéditos de elementos constitutivos da “cultura infantil”, captados a partir de uma etnografia sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários na cidade de São Paulo, que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Esses grupos, conhecidos como “trocinhas”, eram formados na rua, por crianças que moravam no mesmo bairro, onde as relações de vizinhança davam continuidade aos seus encontros, o que lhes conferia a transformação em “membros regulares de agrupamentos sociais integrados e estáveis” (FERNANDES, 1979: 19). O comportamento dessas crianças manifestava a existência de um “sistema especial de relações sociais”, na medida em que o contato dos pequenos entre si se tornava freqüente.

Entendendo a criança como agente ativo da vida social, o autor observa, registra e analisa o processo de socialização das crianças, como organizam seus espaços de sociabilidades e o que representam essas práticas sociais; enfim, como se estabelece determinada cultura infantil.

É importante destacar que não existe ‘a cultura infantil’ e sim culturas infantis. A infância, assim como a juventude contemporânea, deve ser relacionada a

---

<sup>45</sup> Para Brougère (2001), esse mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos da cultura em que está inserida passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações de formas diversas e variadas.

diferentes imagens, contradições e contextos em que se vive e ainda é fundamental explicitar de que infância está se falando (ALVIM e GOUVEIA, 2000).

Num trabalho onde discute a experiência cultural de adolescentes pobres, Patrícia Gouveia (2000) diz que o uso desses termos no plural colabora na apreensão da heterogeneidade que lhe é própria. A infância não pode ser compreendida de forma monolítica e objetivamente dada, e sim como construção social (Idem: 61).

Em grande parte, os elementos constitutivos dessa cultura infantil provêm da cultura dos adultos que abandonados, total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo, além de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. Mas também são considerados os elementos elaborados pelas próprias crianças, valendo-se de um patrimônio cultural próprio (FERNANDES, 1979; KISHIMOTO, 1998).

A socialização da criança proporcionada pela cultura infantil se daria num processo de educação informal, ou seja, pela transmissão de experiências e de conhecimentos às crianças - imaturos, como o autor denominava - pelo intercâmbio cotidiano, durante sua interação espontânea.

Tanto no bairro Amoras como no Laranjal, observou-se que as crianças brincam em casa, sozinhas e/ou com seus parentes (primos e irmãos) e com vizinhos. Elas também estão nas ruas, nas calçadas de suas casas, nas praças e em alguns espaços elegidos por elas, como o *campinho* no Laranjal.

Essas crianças demonstram certa autonomia, tanto para estarem na rua, ou longe de casa, como na organização das brincadeiras e às vezes, reelaboram suas atividades, os nomes das brincadeiras e na utilização de outros objetos que não são essencialmente/necessariamente 'brinquedos'<sup>46</sup>.

Nos grupos observados, quem brinca junto é considerado colega, e ainda há aqueles que nunca se separam - os amigos. Durante as brincadeiras as redes são estabelecidas e os grupos se mantêm. Em quase todas as visitas aos bairros, encontrávamos as mesmas crianças brincando juntas. E aquelas que não se juntavam, eram, de certa forma, hostilizadas pelo grupo. No decorrer de algumas brincadeiras surgiam alguns conflitos. Ora por descontentamento de um membro do grupo, por

---

<sup>46</sup> Observou-se que algumas crianças fazem uso de objetos como garrafas PET e/ou vasilhames plásticos, entre outros. Isso reforça a idéia da 'apropriação' de diferentes objetos como brinquedos para essas crianças, dos brinquedos artesanais, os de sucata, além da não reprodução da idéia do brinquedo apenas como objeto industrializado e comercializado. A esse respeito ver Oliveira (1986).

divergências de opiniões quanto às regras de um jogo<sup>47</sup>, ou quando uma criança se negava a brincar ou fazer algo que o grupo já estivesse fazendo. Porém, nada muito grave.

Entendemos, portanto, que o ato de brincar (na rua) permite que essas crianças estejam em interação livre com seus pares, seus iguais, através das trocas, dos conflitos, das conquistas, das perdas e, também, através das ‘regras’ que são negociadas e recriadas.

O brincar é “*uma atividade prática*” (CONTI, 2002: 61), onde as crianças concebem e transformam o universo em que vivem. Desse modo, negociam e redefinem conjuntamente a realidade. Essa atividade compreende uma “construção da realidade”, assim como a produção de um universo próprio e a transformação do tempo e do lugar em que pode acontecer. E ainda, o brincar permite às crianças diversas formas de ser e de se relacionar e permite variadas possibilidades de aprender com o outro e com o diferente. Por meio das brincadeiras as relações sociais, inclusive as de gênero, podem ser construídas, compartilhadas e potencializadas.

Os grupos de crianças<sup>48</sup> pesquisadas foram observados, especificamente na Rua Petrolina, no bairro Laranjal, e na Rua São Francisco, no bairro Amoras, além da praça localizada nesse mesmo bairro. A observação contou com a anuência dos responsáveis pelas crianças<sup>49</sup>, por meio de consentimento esclarecido.

Seguindo determinada tradição de pesquisa, para preservarmos seu anonimato, todos os nomes apresentados são fictícios.

---

<sup>47</sup> Considera-se aqui o jogo, como sinônimo de brincadeira. Para Kishimoto (1998), a brincadeira é jogo infantil, não existindo diferenças entre ambas as atividades.

<sup>48</sup> Em anexo, segue quadro classificatório com essas informações.

<sup>49</sup> Ainda que a análise aprofundada de demarcadores sociais como cor/raça, escolaridade e composição familiar, extrapole os dados reunidos sobre essas crianças, aponto alguns elementos que caberiam como objeto de reflexão em momentos posteriores. Das vinte e seis crianças que participaram deste estudo, apenas seis se consideram *brancos*, perfazendo um total de vinte crianças *não brancas* (variando em *moreno*, *moreno escuro* e *amarelo*). Ainda que para essa pesquisa especificamente, a auto-classificação das crianças sobre sua cor, não interferisse nos dados, percebe-se que para elas esses *traços* fazem muita diferença. Quando conversávamos sobre essa auto-classificação, meninos e menino se baseavam na cor do colega para então se referir a sua cor, resultando em variações como *moreno-escuro*, *amarelo* e *moreno*, para as crianças que possivelmente não se assumiam como negras. Há, no entanto, nos dois bairros uma alta porcentagem de crianças negras. Das famílias, se destacam três em que as crianças são filhos únicos; quatro que são famílias ‘chefiadas’ pela mãe; duas famílias em que os filhos são criados apenas pelo pai; e três em que as crianças moram com os avós maternos (e com primos e/ou sobrinhos). Os demais grupos familiares são compostos por pai, mãe e irmãos/irmãs. Em relação à escolaridade, pode-se considerar que em alguns casos há uma relativa disparidade correspondente a idade.

Em se tratando das brincadeiras, vale destacar que essas não apresentaram aspectos diferenciados, ainda que as crianças pertencessem a bairros diferentes. O que, modificava, era o ‘cenário’ onde a brincadeira se dava - rua e/ou praça - uma vez que havia uma ‘circulação’ de crianças de um bairro para outro. Por isso, a seguir a descrição das brincadeiras será de maneira geral, não limitada a um dos bairros.

### II. 3 - Os Meninos Brincando: jogos e disputas

Conforme colocamos, não há como andar pelas ruas dos bairros Amoras e Laranjal sem perceber a presença constante de crianças. Em diferentes momentos, no entanto, a participação de meninos em brincadeiras realizadas na rua é constante e de certa maneira invariável, porque eles estão em toda a parte, e em diferentes horários do dia. Tanto nas ruas, nas praças, no *campinho*, nos terraços das casas, os meninos se fazem muito mais presentes – e freqüentes – que as meninas.

No decorrer do trabalho de campo, através de conversas e observações com esses meninos, percebemos o quanto o universo de suas brincadeiras é amplo e diversificado. Dentre as variadas formas de brincar e os diferentes jogos, dos mais recorrentes destacamos: *andar de bicicleta*<sup>50</sup>, *ou fazer trilha, pique-pega, pique-esconde, polícia e ladrão, brincar de caminhão ou de carrinho, jogar bola (futebol), pião, peteca, taco bol, soltar pipa e jogar bolinha de gude*. Aliás, essas duas últimas modalidades, foram as que tiveram maior presença durante os meses de trabalho de campo.

Desde os primeiros dias de observação, bastava prestar um pouco mais de atenção aos postes e fios, para percebermos a infinidade de pipas quebradas e penduradas, ao longo das ruas. Nos meses de maio e agosto, aproveitando os dias de vento, meninos de diferentes idades se divertiam nos telhados de suas casas, nas ruas e morros, *soltando e laçando* pipas.

---

<sup>50</sup> Uma elaboração de brincadeira utilizando bicicletas (infantis ou dos pais) é o “*Siga o mestre*” ou “*Fecha-fecha*”. Nesta brincadeira, os meninos pedalam em alta velocidade, sempre seguindo outro, o *mestre*, na tentativa de ocupar seu posto. Torna-se o novo *mestre*, aquele que conseguir *fechá-lo*, ou seja, que conseguir ultrapassá-lo, impedindo que ele continue pedalando.

A pipa, um exemplo de jogo tradicional infantil, parece ter origem oriental. Segundo Tizuko Kishimoto (1998), a pipa foi usada primeiramente por adultos em estratégias militares, servindo de instrumento de comunicação entre os soldados, enviando notícias a locais sitiados ou pedindo ajuda. Com o passar dos séculos, se tornou um brinquedo infantil. Mas nos dias de hoje, homens de meia idade se divertem com esse brinquedo em países como Coréia, China e Japão. Essa informação é corroborada por Luís da Câmara Cascudo (1988), que afirma que o brinquedo é bastante popular em todas as classes sociais, nesses países do Oriente desde tempos remotos<sup>51</sup>.

O jogo tem várias designações: entre os portugueses pode ser estrela, raia, arraia, papagaio, bacalhau, ou gaiotão e no Brasil, papagaio, curica, pipa, cafifa, pandorga, arraia, quadrado e raia, guardadas as semelhanças dadas pela influência de Portugal. Não há dúvida, portanto, que a maioria dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro, como os jogos de amarelinha, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros, chegaram às terras brasileiras, através dos primeiros portugueses (KISHIMOTO, 1998: 23-4).

Nos bairros Amoras e Laranjal essas pipas possuem tamanhos e significados variados. *Jereca* é aquela pipa, *desarrumada, feia*, confeccionada com sacola plástica de supermercado. Esse tipo de pipa é feita com duas varetas, dispostas em forma de cruz, uma na vertical e outra arqueada, amarradas em suas extremidades por uma linha e cobertas por plástico. Existe a pipa propriamente dita com a mesma forma, porém com melhor acabamento que a *jereca*, feita em papel de seda. A pipa possui o *pião*, um adorno na parte superior e a *rabiola*, que é uma linha presa à parte inferior da pipa, com retalhos coloridos de papel ou plástico. A *rabiola* tem a principal finalidade de impedir que a pipa fique girando quando estiver no alto, mas também pode ser um enfeite, como explica Gustavo:

*“Se não tiver rabiola [a pipa] roda até cair. Se for uma pipa muito boa não precisa de rabiola, não roda por causa da vareta, do jeito de fazer, mas se quiser enfeitar com uma rabiola grande pode. Rabiola grande é pra pipa ficar estilosa!”*

---

<sup>51</sup> Os séculos se passaram e esse uso estratégico de hábito infantil, pode ser visto nos dias de hoje, em favelas do Rio de Janeiro, na comunicação entre agentes do narcotráfico (MEIRELLES, 2005: 26).

A mais imponente das pipas, a *raia*, é em tamanho maior, feita em plástico e não possui rabiola, permanecendo sempre no alto, quando é empinada. E ainda existe a *pipa morcego* que é igual a raia, porém confeccionada em papel. Quanto aos preços, as pipas variam de R\$ 0,50 (cinquenta centavos) a R\$ 1,00 (um real), nas mercearias locais, mas a maioria dos meninos confecciona seus brinquedos, como explica João:

“A gente só compra papel e linha. A rabiola é de sacola mesmo. E o bambu pra fazer as varetas? O bambu o gente arruma [...]”.

A confecção da pipa, conta ainda com um artifício, o cerol, utilizado como proteção para a linha amarrada à pipa, para que não arrebente facilmente. O cerol é uma massa feita de farelo de vidro misturada com cola de madeira ou cola branca. Ao serem indagados sobre o uso do cerol os meninos sempre se justificam pela durabilidade conferida a linha da pipa, que ficará mais resistente:

“É proibido, mas a gente usa... Se não usar [a pipa] não fica nem dois minutos no alto. Se não passar [cerol], a pipa não dura!” (João, 13 anos).

A brincadeira de soltar pipa consiste em fazer a pipa subir, *empinar*, *aprumar*, além de *cortar*, *laçar*, a linha da pipa do adversário. Laçar é quando uma pipa *entra* na outra. *Quando a linha cruza na [linha da] outra*. Quando isso ocorre, muitos meninos gritam: “*Voou! Voou!*”, e saem correndo em direção à pipa, acompanhando sua queda, com a intenção de ser o felizardo a apanhá-la, no caso de cair longe de quem a *cortou*. Aquele que teve a pipa *cortada* perde a pipa e muitas vezes é motivo de chacota para o grupo. No caso dos meninos maiores, mesmo sendo *cortados*, procuram pelo adversário exigindo a pipa de volta. No caso dos menores do grupo, a solução para a perda do brinquedo é recolher material e confeccionar outro.

Contudo, nas observações da brincadeira de pipa, não foram presenciados desentendimentos graves ou brigas mais sérias, talvez devido à proximidade e amizade dos meninos observados. Em uma de nossas conversas, porém, um dos meninos me relatou que alguns rapazes e garotos pertencentes a outro grupo, do bairro Amoras, quando têm as suas pipas cortadas, *descem o morro*, ameaçam brigas e *tomam* as pipas<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Aqui fica subentendido a idéia de oposição e conflito entre os dois bairros, que já fora sinalizada pelo presidente da Associação de Moradores do Amoras. Apesar da instituição paralela dos dois bairros e suas histórias semelhantes, o bairro Laranjal é considerado um bairro “diferente”, menos

Na brincadeira da pipa existe a figura do *pipeiro* que é aquele menino que solta pipa *todo dia, toda a hora...* Quando estuda de manhã e solta pipa à tarde, à noite, ou vice-versa. O *pipeiro*, o mais experiente, é visto com admiração pelos outros meninos, que vibram com os movimentos do brinquedo no ar, com cada ‘manobra’ e com os *desvios* daquele que está empinando e, conseqüentemente, a cada pipa *cortada*. Aquele que sabe *cortar*, mal dá a chance ao adversário de colocar sua pipa no alto, de fazê-la voar. A atuação de um bom *pipeiro* é *cortar* uma pipa, assim que ela sobe.

Durante as observações, percebemos que a brincadeira da pipa é um evento que mobiliza boa parte das crianças e adolescentes do local. Em fins de semana de vento forte, o céu se torna colorido, devido a grande quantidade de pipas de cores e tamanhos variados. Tanto os *pipeiros* como os espectadores se põem nos telhados de suas casas, terraços, morros (ou em qualquer local elevado), de onde se possa empinar ou apenas observar os movimentos leves, porém rápidos e precisos desses brinquedos.

Soltar pipa é uma brincadeira em que, além da disputa por um objeto desejado por muitos (sobretudo quando se destaca pela sua beleza, no caso da pipa *estilosa*, bonita e grande), possui uma lógica onde tem destaque aquele que empina melhor, aquele que não se deixa *cortar*. Enfim, o mais hábil, o mais experiente, o ‘mais forte’. É essa figura do menino forte, do maior, que impõe também o simbolismo da dominação aos meninos menores, quando mesmo perdendo a sua pipa numa ‘manobra’ do jogo, a reclama de volta e a tem, sustentando seu *status* de ‘superior’, mesmo num espaço entre ‘iguais’, ou seja, num espaço masculino.

É também o ‘menino forte’ quem desafia as regras e faz uso do cerol. Mesmo sabendo que seu uso é vedado, o que vale é a intenção de deixar a linha da pipa igualmente forte, que não arrebente e que lhe garanta permanecer por um tempo maior no ar e *cortar* muitas pipas, principalmente aquelas que não estão protegidas pela massa de vidro.

Para alguns meninos, porém, mesmo não sendo o *pipeiro* do grupo, o contentamento consiste em apenas ver sua pipa no ar, voando, ainda que seja por

---

desenvolvido; e em conseqüência disto, os moradores acabam por serem estigmatizados e considerados mais carentes, desordeiros, etc.



pouquíssimo tempo, uma vez que não é rápido o suficiente para desviar de um movimento mais rápido e evitar que seja *cortado*.

A presença do mais ‘forte’ não exclui e não intimida quem apenas quer ‘brincar’ e se divertir com sua pipa. A brincadeira tem sentido desde a confecção do brinquedo, recomeçando o processo até que venham os próximos sopros de vento.

Outra brincadeira muito recorrente observada entre os meninos, foi *o jogo das bolinhas de gude* ou a brincadeira de gude. Mais do que o ‘estudo do jogo’, tem relevância o trabalho etnográfico minucioso de José Jorge de Carvalho (1990), onde há uma descrição em detalhe da lógica e da prática do jogo de bolinhas de gude e a análise dos aspectos específicos do processo de socialização dos meninos por ele simbolizados: a construção da identidade do gênero masculino, as relações entre os jogadores, seu universo verbal, entre outros.

O autor toma por base os estudos de Piaget, que acreditava que no jogo, a criança pudesse expressar sua capacidade de criar e manipular regras, que podiam ser lógicas e morais. Porém, não é seu objetivo avaliar o jogo de gude do ponto de vista cognitivo, e sim por um viés antropológico, descrevendo de forma etnográfica a maneira como é praticado, na cidade mineira de Ipanema, buscando compreender seu simbolismo cultural e social.

A prática do jogo da bolinha de gude observada em meu campo etnográfico, em muito se aproxima da descrição referida por Carvalho (1990), como algumas modalidades e, especialmente, as expressões verbais daqueles que jogam.

Nos bairros Amoras e Laranjal a presença de grupos de meninos nas calçadas, junto a muros<sup>53</sup> ou mesmo nas ruas não passa despercebida e primeira impressão de quem observa ‘de fora’ do jogo, é que os meninos lançam as bolinhas aleatoriamente em direção a outras a fim de tocá-las e ganhá-las. Mas, basta passar poucos minutos junto a esses grupos para entender que existem regras, diferentes modalidades de se jogar, muita concentração e emoção a cada lance<sup>54</sup>. Os meninos enquanto brincam se envolvem de uma maneira tão intensa no jogo, chegando a causar certo fascínio àquele que observa, despertando o desejo de acompanhar sua evolução a cada

---

<sup>53</sup>Jogar bolinhas de gude junto a um muro também era uma prática dos meninos da Rua Paulo, no romance de Ferenc Molnár (1971), onde cada jogador lançava uma bola e quem acertava numa das que já estava no chão ficava com todas.

<sup>54</sup>No início do trabalho de campo, nas primeiras tentativas de aproximação com esse grupo, os meninos não foram muito receptivos, ao contrário do que aconteceu com Carvalho (1990), quando era visto como mais um jogador, pelos meninos de Ipanema. Eu como expectadora apenas, somente após algum tempo fui ganhando a simpatia dos meninos, que acabavam por me situar naquele universo ‘masculino’, ensinando-me tudo o que fosse relativo ao jogo das bolinhas.

partida. No decorrer das observações do jogo, esforçava-me para compreendê-lo e me sentia instigada a decifrá-lo.

A brincadeira nos bairros pesquisados acontece em dupla ou em grupo de meninos entre nove e doze anos. Não foram observados meninos ‘pequenos’ participando do jogo, talvez por ainda não dominarem as técnicas motoras. Também não se observou qualquer tipo de discriminação sobre a aquisição de bolinhas. Possuindo muitas bolinhas ou não, todos brincam até mesmo em regime de ‘empréstimo’. Não ter a bolinha no momento da brincadeira não impede que algum menino participe dela, contanto que *pague* esse empréstimo posteriormente.

O jogo consiste em acertar a bolinha do jogador adversário. Para isso existem diferentes formas: O *triângulo*, o *mata-mata*, *loquinha e loquinha de três*.

No jogo do *triângulo*, como o próprio nome sugere, é desenhado no chão um triângulo que pode variar de tamanho de acordo com o número de participantes e de bolinhas a serem disputadas. Em uma distância de um metro, aproximadamente, desse triângulo, se traça uma linha, o *ponto*, que de acordo com os meninos pode ter qualquer tamanho. Cada um dos jogadores lança a bolinha em direção ao *ponto* e o que se aproximar mais é o primeiro a jogar e assim, sucessivamente<sup>55</sup>. Depois de determinada a ordem em que cada um jogará, os meninos começam a lançar as bolinhas em direção ao triângulo. Quando as bolinhas já se encontram no interior deste, diz-se que elas estão *casadas*. Depois de *casar* as bolas, os meninos tentam acertar e ganhar as bolinhas dos adversários, tirando-as do triângulo. Acertar a bola do outro é o mesmo que tecar, então vence o jogo aquele que conseguir tecar<sup>56</sup> mais bolinhas.

O *mata-mata* é a mais fácil modalidade do jogo de bolinhas e o mais popular entre os meninos. Não existem desenhos e nem pontos traçados no chão. Para se iniciar o jogo, os meninos lançam sempre as bolinhas contra a parede de umas das casas, junto a calçada onde brincam. A bolinha pode ser lançada em qualquer lugar e os jogadores a acompanham, lançando as suas bolinhas no lugar em que o primeiro lançou, torcendo para que ela caia num lugar não muito favorável para ser tecada. A ordem de jogar é determinada da mesma forma para todas as modalidades da

---

<sup>55</sup> No início de cada jogo, prevalece essa regra para se *tirar o ponto*, porém nas outras rodadas, os meninos competem pela vez de jogar ‘no grito’, quando usam as palavras, *primeiro*, *segundo* e assim consecutivamente.

<sup>56</sup> No gude, dar um peteleco em uma bola, fazendo-a acertar outra bola (Dicionário Aurélio do Século XXI).

brincadeira de gude, então, tendo cada um a sua vez de jogar, vão tentando acertar e ganhar o maior número bolinhas. Por ser o mais fácil, o *mata-mata* é o jogo mais recorrente nas ruas e os meninos passavam um longo tempo disputando ora ‘no grito’, ora nos lances.

Como não precisam obedecer a regras específicas de espaço e localização jogando o *mata-mata*, os meninos usam como estratégia, o “jogo verbal”, como sugere Carvalho (1990). É uma prática de competição verbal entre aqueles que jogam e disputam as bolinhas, seja num ato de defesa, de agressão ou de auto-afirmação, através de interjeições, gritos, reclamações, proteção, interdição, mando, entre outros. “*Tudo se passa como se cada jogador procurasse exprimir em palavras sua superioridade sobre os demais*” (Idem: 208). O que há é uma guerra de nervos expressa em termos de brincadeira, que circunda o jogo.

Uma das principais expressões assim que começa uma partida do jogo é *abrinques*, que é uma declaração de não obrigação de pagar (entregar) as bolinhas tecadas. É como se os meninos não jogassem a valer, ao contrário de *aperdes*, que quer dizer que o jogador tem que pagar quando for tecado.

Quando a bolinha lançada passa de *raspão*, tocando muito levemente e mexendo *só um pouquinho* a outra bola, diz-se que deu *mixires* e o jogador perde a vez de lançar e quando bate em um obstáculo (por exemplo, o pé de um dos jogadores) pede-se o *corris*, para poder empurrá-la e fazer com que ela *corra* deslize e ultrapasse tal obstáculo.

Antes de jogar e pedir o *corris*, existe a alternativa de pedir o *nada lipes*, que é a solicitação para *limpar* o local onde estão jogando, removendo pedras ou qualquer tipo de objeto que venha ser um obstáculo para as bolinhas e que atrapalhe o desempenho do jogador. É permitido também pedir licença para mudar de lugar, estabelecendo uma equivalência geométrica, através de angulação, onde ele possa jogar de uma melhor forma, mantendo sempre a mesma distância do lugar *ruim* em que estava antes. Nesse momento, o jogador grita “*tudo prá mim*” e limpa ou se muda de lugar. Mas deve gritar rápido, antes que o adversário perceba sua dificuldade e grite primeiro *sem nada para você*, impedindo que ele use a estratégia citada acima.

O termo *tudo prá mim* dá o direito de quem grita primeiro, jogar *valendo tudo*, enquanto para o adversário *não vale nada*. *Valer tudo* para quem grita é como ficar isento de normas e punições do jogo. Ele pode fazer qualquer jogada para tecar

a bolinha do outro, até mesmo *arriscar*, que é tentar acertar a bolinha que está num lugar muito *difícil*, *perigoso*, correndo o risco de errar. Um tipo de erro pode acontecer quando a bolinha lançada teca outras duas bolinhas de uma vez. Quando isso acontece, diz-se que aquele jogador *matou o jogo*, terminou com a brincadeira. É preciso então que recomecem a partida, *renascendo* o jogo. Expressões como *matar* e *renascer* indicam o fim e o recomeço da partida, num momento inesperado. Geralmente aquele que *matou* o jogo, que cometeu o erro, sofre queixas dos demais meninos que se irritam, uma vez que precisam voltar ao início do jogo, quando na verdade, gostariam de manter a partida.

Como existem erros no *mata-mata*, também existem as ações ilegítimas, as trapaças. O jogador que procura aproximar de maneira ilícita sua bolinha das outras é chamado “*mão de ganso*”. Essa é uma jogada proibida porque a bolinha é lançada do alto e a distância entre o jogador e a bolinha a ser tecada acaba sendo muito pequena.

Aquele jogador que demonstra mais habilidade, rapidez e raciocínio e sai do *mata-mata* com o maior número de bolinhas é o vencedor.

A terceira modalidade de gude observada foi a *loquinha*, que pode variar ainda em *loquinha de três* e não é muito praticado entre os meninos, pois preferem por unanimidade o *mata-mata*. A *loquinha*, diminutivo de *loca*, é um buraco, de aproximadamente sete centímetros de diâmetro, cavado na terra. De acordo com a explicação de Arnaldo, o buraco também “*tem que ser fundo, porque se for raso, a bolinha passa direto*”.

Em hipótese nenhuma a brincadeira pode ser realizada no asfalto ou em calçadas. Aberta a *loquinha*, os meninos traçam o *ponto*, um risco no sentido horizontal, a três metros de distância e arremessam as bolinhas em direção a esse ponto, marcando assim o local de onde jogarão desta vez, em direção à *loca*. A regra da *loquinha de um* consiste em lançar a bolinha à *loquinha* e desta se faz a tentativa de tecar a bolinha do adversário, que pode estar também dentro do buraco ou não. Aquele que tecar mais bolinhas ganha a partida.

Um pouco mais complexo é o jogo da *loquinha de três*, que é a opção quando há muitos jogadores envolvidos. Seguindo as mesmas etapas da *loquinha de um*, são cavadas três *locas*, seguidas, com um espaço aproximadamente de 40 cm de distância entre elas e traçado o *ponto*. Da última *loquinha* eles *tiram o ponto* e aquele que lançar a bola mais perto deste, tem o direito de começar a jogar primeiro. Cada jogador, respeitando a sua vez de jogar, lança a bolinha do ponto para a *loca*. Se

conseguir depositar a bolinha na primeira loca, tem o direito de lançá-la para a outra, até acertar a terceira. Chegando nessa última loca é que o jogador vai tentar tecar as bolinhas dos adversários. Se, no início da jogada, o menino não consegue introduzir a bolinha na loca, tenta tecar de onde a bolinha parou. Aquele que conseguir chegar à terceira loquinha faz o movimento contrário, colocando a bolinha nas locas anteriores em direção ao ponto, tentando sempre acertar as bolinhas do adversário que estiverem no percurso. Nessa brincadeira, além das técnicas utilizadas com habilidade ou não pelos meninos jogadores, observamos, ainda em relação às manifestações verbais, que eles contam com a sorte, como elemento decisivo para acertar ou não. Quando acreditam ter *dado sorte*, o que não falta é comemoração.

Pelo grau de complexidade, esse é um jogo em que, muito dificilmente, há vencedores, uma vez que os meninos acabam sempre por se desentenderem e vão desistindo de jogar. Como observado no exemplo a seguir:

[...] Arnaldo se aborreceu com uma jogada de André que, ao tecar, disse não ter visto a bolinha do colega. Arnaldo pegou sua bolinha e saiu gritando: *Ah! Não vou mais brincar não!* Então, perguntei a André o que tinha acontecido e ele me respondeu: É porque ele não quer que eu pegue a bolinha. *Ele não se garante!* O menino então desistiu de brincar e se afastou dos outros. Arnaldo continuou reclamando, se virou para mim e me deu sua versão: *Ele pára perto da gente [a bolinha pára] e quando vê que vai perder a bolinha... Quando a gente vai tecar, ele tira a bolinha. Ele não sabe jogar!* (Diário de Campo, 06/09/06).

Ao jogarem, principalmente partidas de *três loquinhas*, os meninos são muito rápidos e ágeis e, conseqüentemente, o jogo decorre numa velocidade que, por algumas vezes, é difícil acompanhar. Mas não podemos descartar sua relevância e seu caráter socializador, através das relações em grupo, permeadas por expressões de alegria, tensão, controle e também arrependimento, frustração e raiva.

No jogo de gude, existem duas maneiras de se lançar a bolinha: posicionando a unha do dedo polegar abaixo do anular e depositando a bola no espaço próximo aos dedos com o apoio do indicador. Assim ela é lançada, com força ou não, pelo movimento do dedo polegar que o empurra com o impulso de uma catapulta, ou ainda com a bolinha sobre o dedo anular também sendo lançada num movimento também de catapulta.

Ainda que seja uma brincadeira, existe a idéia do ‘jogo de brinquedo’ e ‘jogo a valer’. No primeiro caso, os jogadores dividem as bolinhas de que dispõem em partes iguais entre todos e vão jogando, como se uns estivessem realmente ganhando

e outros realmente perdendo. Ao terminar o jogo, cada bolinha retorna às mãos do seu dono, como também, no caso do *empréstimo* de bolinhas, citado anteriormente. Jogando a valer, o perdedor não recupera mais as bolinhas perdidas.

Ao contrário do que foi constatado por Carvalho (1990) em Ipanema, os meninos do Amoras e Laranjal jogam a valer, mesmo aqueles que pertencem ao mesmo grupo e são mais próximos, mais amigos. O jogo de brinquedo, como foi observado, geralmente acontecia quando algum deles não possuía bolinhas, então acontecia o empréstimo e eles brincavam apenas. Outra situação de jogo de brinquedo foi numa ocasião em que eu pedi que os meninos demonstrassem como se jogava a *loquinha de três* e conversando sobre o jogo, perguntei:

Aqui todo mundo joga bolinha de brinquedo? “*Não, quase todo mundo brinca a valer. A maioria dos meninos brinca a valer porque eles são bons [...] A gente só tá jogando de brinquedo pra te mostrar e te ensinar!*” (Arnaldo, 9 anos).

Para alguns adultos, principalmente os responsáveis pelas crianças e também pela compra das bolinhas, podem considerar o jogo a valer como *jogo a perder*. Certa vez, a avó de Arnaldo, ao passar pela rua e perceber que o neto perdera algumas bolinhas, o advertiu: “*Eu já falei que não é pra jogar pra perder! Eu já falei!*” Em contrapartida o menino respondeu: “*A mamãe me deu dinheiro pra comprar e eu comprei três bolinhas...*” e continuou jogando.

Poucas vezes observamos os meninos ostentarem o número de bolinhas que possuíam. Uma única vez, um dos meninos, Bernardo, foi para o jogo com uma garrafa plástica cheia delas. Na maioria das vezes, os meninos levavam um número de cinco ou seis bolinhas, que eram guardadas em seus próprios bolsos e acabavam por aumentar ou diminuir ao final de cada partida.

Dentre as bolinhas utilizadas, podemos citar a *leiteira*, que tem cor de leite e é sempre utilizada para tecer as bolinhas do adversário e o *cocão* ou *titanic*, que é a maior de todas as bolinhas. Para os meninos a *leiteira* e o *cocão* são as mais importantes e as mais cobiçadas das bolinhas. Fazem parte ainda da brincadeira, a *listrada* que tem uma cor bonita e algumas listras e a *comum*, conhecida também como *normal* ou *sabu*. Diz-se que ela é normal por não ter nenhum desenho, nenhuma listra. É considerada a bolinha de menor valor. As melhores bolinhas, a *leiteira* e o *cocão* são encontradas no comércio local por R\$0,10 (dez centavos) e as demais por R\$0,05 (cinco centavos).

Cada um dos jogadores possui uma bola especial, que é utilizada para acertar as outras. Em Ipanema essa bolinha é conhecida como coco. O coco é sempre a melhor que os meninos conseguem comprar ou ganhar. “*Bem redonda, sólida, maior e mais resistente que as outras, escolhida minuciosamente, às vezes, entre centenas, o coco será a bola mais usada por um jogador e geralmente possui uma cor única, que a distinga da maioria*” (CARVALHO, 1990: 197). Se o coco for bem “protegido” o jogador pode permanecer com ele por muitos meses. Para os meninos do Amoras e Laranjal é a *leiteira* essa bola fixa, a melhor e, além de ser apreciada, é também bastante protegida. Quando um menino sente o perigo de ter a sua bolinha tecada, pode acionar o *tudo*, mas dessa vez com a intenção de se salvar, tenta substituir a sua melhor bola por uma inferior, que geralmente é guardada para esse fim.

Existem ainda, as bolinhas defeituosas que acabam por atrapalhar o jogo e são dispensadas pelos jogadores. Uma delas é a *bolinha oval*, que é aquela com defeito, que *não é boa para jogar* porque nunca vai em direção à bolinha que se deseja tecar. Essa bolinha é comumente usada entre os mais amigos, mais como um gesto de brincadeira do que de trapaça, no momento do empréstimo. Sem perceber que pegou emprestada uma bolinha oval, o jogador erra quando lança a bolinha e quando todos já estão se divertindo as suas custas, é que ele percebe que foi enganado.

Diante das técnicas e do “jogo verbal” em que o ‘gude’ está circunscrito, há todo um significado simbólico, tanto no “exercício da palavra”, como nas “articulações de domínio”, atributos tidos como essencialmente masculinos, que se expressam nas tentativas dos meninos-jogadores em subjugar os outros que estão numa situação de disputa seja por melhores jogadas ou pelas tão desejadas bolinhas. Essa “afirmação masculina” é experimentada no jogo e tem uma relação muito particular e pessoal do menino com os objetos utilizados com esses objetos. No jogo de gude, a subjetividade desses meninos é posta em relação com outro tipo de subjetividade, distinta da sua: a do próprio jogo.

Além de ser um símbolo da tão desejada masculinidade, a bolinha talvez seja também, “*um símbolo infantil de si mesmo, dessa realidade a um só tempo interna e externa, que apenas se nos apresenta indiretamente, de uma forma opaca, incompleta ou aleatória*” (CARVALHO, 1990: 221).

Para os meninos dos bairros Amoras e Laranjal o que existe é uma razão de ser tanto do jogador quanto do jogo, da própria bolinha, objeto que tanto se deseja e

que é permeada pelo fascínio para com o jogo e pela busca da autoridade sobre si mesmo, a pretensa masculinidade<sup>57</sup>.

Em universos onde a subjetividade e o gênero estão envolvidos, como no jogo das bolinhas de gude, através do manuseio de objetos, das interações e dos espaços compartilhados por esses meninos/rapazes, a masculinidade está demarcada, é desejada e reorganizada.

#### **II. 4 - As Meninas Brincando: relações e cotidiano familiar**

Conforme apontam nossos indicadores etnográficos, as meninas nem sempre brincam na rua. Junto à observação direta, interpretando os desenhos e os “mapas”, para elas o espaço da rua, tanto quanto o espaço da casa, foi mencionado como local para suas brincadeiras. Ainda que pouco observada, a presença de grupos ‘femininos’ nas brincadeiras ‘fora de casa’ foi especialmente enriquecedora para a pesquisa, uma vez que nos possibilitou conhecer como essas ‘meninas-mulheres’ experimentavam e (re) significavam a brincadeira; e ainda perceber como interagiam com seus pares, meninas e meninos.

Constatar a presença não muito freqüente dessas meninas na rua nos permite ainda problematizar o fato de grande parte das brincadeiras limitarem-se ao espaço da casa, ao contrário do observado sobre os grupos de meninos. Em um bairro onde a rua é um espaço de sociabilidade tanto de adultos como de crianças, as meninas concentram algumas de suas brincadeiras no espaço da casa. Não podemos desconsiderar ser a dicotomia “público-privado estruturante do mundo social e do ‘mundo infantil’, como parte deste contexto mais amplo. Assim, constatamos que para as crianças esta dicotomia também está presente.

---

<sup>57</sup> Em relação à busca pela masculinidade, cito Gouveia, Lopes e Batista (2005), que discutem as práticas e representações de determinado “estilo de ser jovem” e a rede de interações e sociabilidade no espaço social de uma academia de musculação. No referido artigo, procurou-se interpretar uma representação particular de masculinidade entre jovens freqüentadores de uma academia, relacionando a fabricação do corpo e a construção de determinado modo de “ser-homem”. Os autores relacionam o exercício físico intenso com a possibilidade de vivência dos sujeitos como homens e indagam o modo como essa vivência contribui para conformar uma sensação de pertencimento e aceitação de si (GOUVEIA, LOPES e BATISTA, 2005: 148).



As brincadeiras ‘de meninas’ observadas foram: *amarelinha*, *jogo de peteca*, *belisca*<sup>58</sup>, *brincadeira de corda*, *jogo de bater palmas* e *brincadeira de casinha*. Daremos ênfase na reflexão sobre as três últimas, por serem as mais recorrentes.

O *jogo de bater palmas*, também conhecido como *bate* ou *jogo de mão* é uma atividade em que as crianças – duas a duas, com um máximo de quatro – marcam o ritmo batendo as mãos espalmadas, ora com uma, ora com outra, em movimentação variada, enquanto falam ou cantam versos. Existe uma sincronia entre os movimentos e os versos desenvolvidos na brincadeira. Bater palmas se caracteriza como uma brincadeira de intensa atividade motora que parece não ter época específica do ano para ser praticada. Os temas para o *jogo de bater palmas* são variados.

Dentre as variações observadas destacamos a brincadeira do “*Já, já, já*”, ou “*Eu com as Quatro*”. Neste, quatro crianças formam um quadrado e ficam frente a frente, duas a duas, formando duplas cruzadas. Cada batida de mãos ou palma é dada na pulsação dos versos:

*Já, já, já*  
*Eu com as quatro,*  
*Eu com ela,*  
*Eu com aquela,*  
*Nós por cima,*  
*Nós por baixo.*

Conforme as meninas vão cantando a música, vão acelerando o ritmo e saem da brincadeira aquelas que erram as batidas de mão e/ou não conseguem acompanhar as demais. É permitido nesse momento, que entre outra menina no lugar daquela que saiu.

A “*Adoletá*” também foi outro tipo *de jogo de mão* observado. Pode ser praticado por no mínimo duas meninas, mas geralmente é escolhido quando o grupo é maior. O jogo consiste em bater a mão direita na mão esquerda do companheiro à sua frente e a esquerda com a direita, sendo a mão direita espalmada para baixo e a esquerda para cima por duas vezes e depois bater as mãos viradas para frente. E os versos cantados são:

---

<sup>58</sup> O *belisca*, conhecido também como *cinco marias* ou *jogo das pedrinhas*, é uma brincadeira em que se jogam cinco pequenas pedras no chão. Dessas cinco pedrinhas, escolhe-se uma que será jogada para o alto, enquanto se pega uma das quatro, sem tocar nas demais. O jogador deve esperar a pedra que está no alto cair também na mesma mão e assim repete a operação com as demais que estão no chão. Nas etapas que se seguem, o objetivo é apanhar de uma só vez duas pedras, e depois três até conseguir apanhar todas as pedras enquanto joga apenas uma para o alto.

*Adoletá*  
*Lepeti*  
*Peti*  
*Polá*  
*Lê café com chocolá*  
*Adoletá*

*Puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tu*  
*Bicicleta*  
*Hoje eu vou te pedalar,*  
*Suas rodas vão rodar,*  
*Adoletá*

Ao falar a palavra a *adoletá*, pela última vez, as meninas continuam batendo as mãos, sempre atentas a quem será batida a última sílaba. Aquela que se deixar bater sai da brincadeira. Aquela que tentar bater e não conseguir acertar a mão da companheira é quem sai.

Outra modalidade do *jogo de bater palmas* é a “*Califórnia, babaloo*”, onde as meninas batem as palmas como no jogo de *adoletá*, porém ao cantarem o último verso dão três pulos pra trás. Seus versos são:

*Babaloo é Califórnia,*  
*Califórnia é babaloo,*  
*Estados Unidos/Balance o seu vestido*  
*Pra frente, pra trás: um, dois, três!*

O “*Pezão*”, ainda que seja considerada uma brincadeira ‘de mão’, na verdade não possui muitas palmas e sim movimentos com os pés. As meninas se dispõem em círculo e cantam de mãos dadas: *Pezão, pezão* e logo em seguida começam a contar até dez. Ao contarem o número dez, as meninas posicionam um dos pés no centro da roda e, sempre atentas, tentam pisar em um dos pés, porém, evitando que o seu pé seja pisado. Conforme as crianças vão sendo *pisadas* vão deixando a roda, até sobrar uma única menina, como nos explica Laura: “*A última que sobrar, que não for pisada, ganha*”.

Outra brincadeira embalada por músicas e versos é a *brincadeira de corda*. A brincadeira não possui uma regra fixa, mas possui diferentes maneiras de ser praticada. As meninas, em geral as maiores, se reúnem e duas delas dividem a tarefa de bater a corda para que as colegas pulem. Estas podem também trocar de posição quando não conseguem pular acompanhando os versos, que impulsionam o folgado. As meninas fazem da brincadeira um momento de muita diversão.

As diferentes maneiras de se pular corda são as seguintes: *açúcar quente, com quem, um homem bateu em minha porta, coroinha, toc-toc e foguinho*.

Durante a brincadeira de *açúcar quente* as crianças cantam:

*Açúcar quente caiu no melado,  
Qual é a letra do seu namorado?  
A, b, c, d, ...*

E começam a pular soletrando o alfabeto até aquela que está pulando, pare. No momento em que uma determinada letra está sendo ‘dita/cantada’ e a criança pára de pular, as outras dizem ser a letra do nome de seu futuro namorado.

Têm destaque aquelas meninas que conseguem acompanhar as músicas, cumprindo todos os passos determinados e ainda aquela que consegue pular mais e mais rápido uma modalidade, o *foguinho*. O *foguinho* é uma forma de pular corda que acaba por excluir algumas meninas, as pequenas porque ainda não possuem um domínio motor e nem sempre conseguem ter uma evolução dos pulos e também e as ‘gordinhas’, por não conseguirem pular por muito tempo. No entanto por isso, não foi percebida nenhum tipo de reprodução de estigma e/ou discriminação.

As meninas, enquanto pulam corda, estão sempre rindo. Conseguindo ou não pular, as meninas não são estigmatizadas pelo grupo. Até eventuais quedas/tombos durante a brincadeira são motivos para acharem graça e se divertirem bastante. Como no dia em que

[...] Joana, pulando corda na praça, se desequilibrou e caiu sobre um canteiro com muitas plantas. Todas as outras meninas riram muito, inclusive Joana. Quando a menina se levantou, Maíra e Laura se aproximaram e, tocando a amiga, perguntaram se ela havia se machucado. Joana responde que não e continuaram rindo bastante. Depois retornaram à brincadeira (Diário de Campo, 23/08/06).

A brincadeira de *pular corda*, assim como o *jogo de bater palmas*, além de uma atividade motora possui um caráter simbólico. Nela as meninas fazem alusão/referência a elementos que permeiam seu universo e seu cotidiano, como as relações pessoais de ‘namoro’<sup>59</sup>, vizinhança, etc.

---

<sup>59</sup>Para essas crianças, ‘namoro’ pode ter inúmeros significados. O fato de uma menina ou um menino considerar outra criança *bonita*, já faz com que se tenha uma representação de *namoro*. E também existem aquelas concepções de namoro, em simplesmente *beijar* uma outra criança. Isso pode ser verificado na fala de Denis ao me narrar seu desenho: *Eu desenhei eu batendo a corda e minha namorada pulando corda e Raiane batendo corda e um coração*. E você brinca sempre com as meninas? *Brinco [...] e também com a minha namorada*. E como é esse seu namoro? *A gente beija!* [risos]. Vale ressaltar que a representação de namoro para essas crianças não se esgota aqui.

Na brincadeira do *com quem* a finalidade é ‘prever/supor’ alguns elementos que farão parte da vida dessa menina, quando ‘se casar’. Enquanto pulam corda, vão cantando os versos:

*Com quem, com quem  
A ..... vai se casar?  
Loiro, moreno, careca, cabeludo  
Rei, ladrão, polícia, capitão, anão*

*Aonde, aonde  
A ..... vai morar?  
Casa, apartamento, chiqueiro, galinheiro  
Cemitério, mansão*

*Que cor, que cor  
Que será o seu vestido?  
Branco, preto, azul ou lilás*

*Quantos filhos, quantos filhos  
Terá?*

Como na brincadeira do *açúcar quente*, as meninas começam a pular executando os versos da música, até que se canse e tenha como resultado o ‘tipo’ físico de seu ‘esposo’ e de onde irá morar, além das ‘opções’ de cor para o vestido e ainda o número de filhos que a menina futuramente poderá ter.

Outra brincadeira de corda muito comum entre as meninas é “*Um homem bateu em minha porta*”. Nesta brincadeira duas meninas batem a corda e as demais formam uma fila. Cada uma do grupo entra na corda pronunciando os versos e executando a seqüência de movimentos:

*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 vão pro olho da rua!*

Durante esse último verso a corda é batida muito rapidamente e quem está pulando tem que sair da corda o mais rápido possível.

Essa é a modalidade da brincadeira de corda que mais exige movimentos variados das crianças e talvez por isso seja uma das maneiras de pular mais

executadas por elas. Para aquelas que conseguem realizar todos os movimentos há sempre muita festa, comemoração.

Àquelas que não conseguem sincronizar os movimentos com os versos, é ‘oferecida’ a vez de bater a corda. Esta incumbência é sempre recebida sem resistências. As ‘negociações’ durante esse tipo de brincadeira são sempre bem sucedidas. É, de fato, uma grande festa.

Um pouco mais simples é a brincadeira de corda conhecida por *coroinha*, onde uma menina pula enquanto conta *um, dois, três* e depois se abaixa, encolhendo seu corpo o máximo que puder. A corda continua a ser batida, porém suspensa no ar, e as encarregadas de batê-la continuam cantando *coroinha*, como se estivessem *coroando* a colega. Em seguida a menina continua pulando e as outras aumentando a contagem, sempre de três em três números e os movimentos são repetidos, até que a menina *coroada* se canse e saia da corda.

O “*Toc-toc*” é outra modalidade de brincadeira de corda um pouco mais detalhada, porém muito interessante de se observar. Durante essa brincadeira há um diálogo entre duas meninas – a que pula e uma que aguarda fora da corda – que cantam os versos:

*Toc, toc, toc ...* (criança que está fora da corda)

*Quem é?* (criança que está pulando)

*Sou eu comadre! Posso entrar?*(criança que está fora da corda)

*Pode!* (criança que está pulando)

*Tem cachorro?*(criança que está fora da corda).

*Tem, mas não morde.*

*Tem gato?*

*Tem, mas não arranha.*

*Tem galinha?*

*Tem, mas não bica.*

*Então lá vou eu!* (a criança que está de fora da corda entra e as duas pulam juntas)

*Oi comadre!* (exclamam as duas)

*Você quer tomar chá?*

Nesse momento a criança que ‘recebeu a comadre’ sai da corda, pega um objeto qualquer que represente uma xícara de chá e volta a pular, dá o chá à comadre, que está pulando também, se despede e deixa a corda novamente.

A menina que ficou na roda, repete a brincadeira com uma terceira e assim sucessivamente.

Essa brincadeira possui elementos simbólicos muito particulares ao universo dos bairros pesquisados e a tantos outros grupos. As relações sociais envolvendo o

parentesco e a vizinhança têm destaque na literatura acerca de bairros, urbanos ou rurais, onde tem relevância as relações como mecanismo de ajuda e apoio mútuo (PESSOA, 1992:35). A figura da *comadre*, representada pelas meninas pode ter o significado de uma relação muito próxima tanto de vizinhança, amizade, além da relação de compadrio.

Como nos explica Cynthia Sarti (2005), há uma tendência entre representantes dos grupos populares, em estreitar os laços com a rede de vizinhos, lhes conferindo em alguns casos uma importância maior que de um parente, e isso se dá através “confiança”. Nas palavras da autora, o compadrio legitima essa rede de relações, podendo consolidar os vínculos existentes ou torná-lo mais amplo através desse “parentesco espiritual”. A interpretação da relação de amizade como uma relação familiar, por intermédio do compadrio, consolida os laços entre os “amigos” que se tornam “compadres”. Assim, há “*uma presença situacionalmente hierárquica do valor-família, que o coloca numa posição de destaque comparado a outras esferas de coletivização*” (GOUVEIA, 2006: 6).

A autora, que completa ao discutir algumas manifestações socioculturais específicas que concorrem para expressar a centralidade do ‘*valor-família*’ na modelação de gênero, acerca de um grupo de mulheres de origem popular, moradoras de ‘comunidades’, afirma a preeminência do valor na realidade empírica investigada, que contribui tanto para demarcar a especificidade cultural dos grupos populares, quanto para demonstrar efeitos de uma prática cultural, onde seus agentes lidam conscientemente ou não, com seus campos de possibilidades.

Para Gouveia (2006), o *valor-família* é englobante e se sobrepõe a outras categorias como *trabalho* e *localidade*; não se encontrando, portanto, no mesmo plano que esses outros dois eixos determinantes no mundo social.

A autora afirma que se tratando dos laços de vizinhança, sua subordinação ao valor englobante revela-se, propriamente em duas situações. Inicialmente, pela força que desempenha os laços parentais para a “construção e extensão de uma rede de sociabilidade”, principalmente entre as mulheres. Em seguida, pelo próprio processo de consolidação de uma lógica cultural hegemônica. Na modernidade, a cultura de massas, a racionalidade econômica, as formas de organização do espaço e do trabalho, dentre outros indicadores, contribuem para que haja uma coesão social, cada vez mais sólida e que tenha como princípio os laços de vizinhança, que acaba

por requerer uma reavaliação da esfera doméstica, assim como das suas formas de ocupação e representação.

*“Constata-se que tanto na reflexão científica quanto em diversas outras linguagens (a literária, a fílmica, a televisiva, dentre outras), as imagens que apresentam e definem essa mulher encontram-se sempre atreladas ao cotidiano da casa, da família, e, em menor escala, da vizinhança” (GOUVEIA, 2006:7).*

As meninas representam enquanto brincam uma relação entre iguais, entre mulheres vizinhas e/ou comadres que são como um “espelho” umas para as outras, servindo de “*parâmetro para a elaboração de sua identidade social*” (SARTI, 2005:116).

Dentro das possibilidades de *brincadeira de corda*, destaca-se ainda o “*Foguinho*”, que pode ser considerado mais como uma evolução, um ‘incremento’ da brincadeira, porque pode aparecer em quase todas as suas modalidades. Em determinado momento em que se pula corda, alguém começa a entoar as palavras *sal, pimenta malagueta* e as demais crianças gritam *foguinho* (!) e quem pula, pula o mais rápido que puder, ao passo que quem bate, o faz com a maior agilidade possível.

Geralmente, do *foguinho* resultam várias quedas/tombos e, como dito anteriormente, a criança que conseguir pular sem cair é destacada entre as demais. Poucas são as meninas que conseguem pular por muito tempo. Isso ainda é um desafio para elas.

A terceira brincadeira a ser descrita é a *brincadeira de casinha*. Nos bairros em que se deu a observação, essa brincadeira nem sempre é realizada na rua. Algumas meninas, na maioria das vezes, brincam em casa e outras não brincam mais, por considerar brincar de casinha *coisa de menina pequena*.

A maneira como as meninas brincam de *casinha* varia de acordo com seu interesse e o que geralmente permanece é sua estrutura de imitação de situações sociais reais e de simbolização (FERNANDES, 1979; PESSOA, 1992; LEITE, 2002; CUNHA, 2004). Acerca disso, Florestan Fernandes (1979:173), ressalta que as crianças “*se referem [mais] a funções sociais, a entes gerais, que pessoas indicáveis a dedo, reconhecíveis*”. O autor afirma que em brincadeiras como a de *casinha* a criança não “imita” os sujeitos, como pai e mãe, e sim ‘interpreta/encena’ as funções que lhes são conferidas por seus papéis sociais, segundo os moldes da cultura a que pertencem.

Nos bairros Amoras e Laranjal, os grupos de meninas se reúnem nas garagens de casa ou nas calçadas da rua, geralmente em frente às suas casas, de onde fica mais fácil retirar os objetos utilizados (vasilhames e garrafas plásticas vazios, entre outros) e posteriormente guardá-los. Dentre as observações da *brincadeira de casinha*, os temas mais recorrentes interpretados pelas meninas eram aqueles relacionados ao cuidado com a casa, das crianças e à preparação de alimentos, evidenciando a força dessas atividades e desses espaços no processo de socialização.

[...] Com uma vassoura nas mãos Cristina **varria a garagem e posteriormente a calçada**. Logo depois percebi a presença de Luana e Camila. As meninas começaram a brincar com garrafas peti. Dentro dessas garrafas havia água e areia. As meninas manipulavam ainda, alguns potes plásticos e ficaram ali por alguns minutos. **Aos poucos foram despejando a água no chão e começaram a lavar a calçada** [...] (Diário de Campo, 21/07/06).

Maria Isabel Leite (2002), em estudo que trata das questões de gênero e o papel da brincadeira<sup>60</sup>, diz que por estarem próximas ao cotidiano familiar, as “brincadeiras de menina” são mais recorrentes quando se tratam da reprodução de atividades domésticas: varrer, cozinhar, lavar, passar, cuidar do bebê – questão fundada, sobretudo, na idéia de aprendizado social por meio da prática e do modelo.

Também fazem parte do ‘cenário’ da brincadeira de casinha, crianças menores e às vezes, bonecas. São representadas também, obviamente, algumas relações sociais e os ‘papéis’ familiares são os que se destacam. Algumas dessas ‘cenas’, acontecem, por exemplo, quando as meninas interpretam situações entre mãe e filha:

[...] Cristina, que parecia liderar a brincadeira, atribui o papel de cada criança. Luana e Camila seriam as *filhas*, além das bonecas. [...] Depois de acordarem quem seria o quê, a brincadeira acontece e mais do que depressa Cristina, em tom de voz enérgico, disse a Luana: ***Você é muito bagunceira! Vou te colocar de castigo! Eu sou sua mãe e você tem que obedecer, tá Luana?!*** Luana, em seu papel de filha, aceitou a ‘bronca’ e se sentou em um canto da garagem onde brincavam (Diário de Campo, 21/07/06).

Na perspectiva de Florestan Fernandes (1979), essas cenas não se tratam única e exclusivamente de uma imitação feita pelas crianças. Alguns tipos de brincadeiras, de folguedos, nas palavras do autor, fazem parte de um “patrimônio”

---

<sup>60</sup> “Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo” (LEITE, 2002).



cultural do grupo e estão “despersonalizados”, pelo tempo em que persistem e pela comunicação entre os grupos.

As bonecas apareciam pouco nas *brincadeiras de casinha* observadas, assim como brinquedos industrializados em geral. Porém como também fazem parte do universo infantil feminino, é válido destacar o aspecto simbólico que ela possa ter. Para Maria Lúcia Pessoa (1992), a boneca é um brinquedo com múltiplas funções, no entanto, as significações são adquiridas a partir da atribuição da criança, daquela que a manipula.

Segundo Gilles Brougère (2001), a boneca-bebê, que representa a criança de forma mais realista, é uma criação recente do processo de industrialização do século XIX. Para o autor, a boneca reflete o meio social, pois tem uma representação humana e “*na impossibilidade de poder representar a essência humana, a boneca apresenta-nos seres situados no tempo, a tal ponto que esse reflexo do passado e do presente nos fascina*” (BROUGÈRE, 2001:34).

Porém, como adverte o autor, a boneca como espelho tem uma ‘ação’ seletiva e escolhe determinados elementos do universo infantil para fixá-los, como a maternagem<sup>61</sup> e os cuidados infantis, valorizando modos de vida e o meio de algumas classes sociais. Sendo assim não podemos considerá-la como espelho único/completo/fixo. A boneca pode representar variados espelhos e, assim como na metáfora, se quebra em mil pedaços.

Patrícia de Freitas (2001)<sup>62</sup>, em sua dissertação de mestrado, considera a brincadeira de boneca uma atividade lúdica simples, uma vez que pode ser improvisada com materiais como tecidos, sabugo de milho, entre outros. Ou ainda devido à manipulação de bonecas- bebês, cuja “*finalidade de reproduzir cuidados infantis se esgota nela mesma*” (FREITAS, 2001: 83).

---

<sup>61</sup> Cabe resgatar a discussão proposta por Elizabeth Badinter (1985) que nos mostra que o amor materno (supostamente imbricado nessa relação de maternagem) é um mito, ou seja, não está dado e sim é algo conquistado. Segundo a autora, todo afeto para se dar precisa de proximidade física e emocional. Deve ser conquistado pela convivência. E o amor materno não foge a essa regra. Ele não decorre de um instinto.

<sup>62</sup>Freitas (2001) tem como foco para seu estudo a relação entre o conteúdo da publicidade e o imaginário social, que conforma o feminino e o masculino. A partir de sua análise, que percorreu os filmes publicitários destinados ao público infantil, veiculados por ocasião do “dia das crianças”, a autora diz que as propagandas, em geral, apresentam o “cuidado” como um de seus apelos. E as “mães” representadas por crianças, são sempre zelosas e cuidadosas com suas/seus “filhas/filhos”. Dessa forma, nota-se que a publicidade também funciona como uma pedagogia que produz valores e saberes, muito além do que vender brinquedos. As propagandas “*fornecem determinados modelos de conduta e modos de ser; reproduzem identidades e representações; constituem certas relações de poder e fornecem elementos que veiculam modos de ser mulher e homem, formas de feminilidade e de masculinidade*” (FREITAS, 2001).

Segundo a autora, essa é uma brincadeira geralmente interdita aos meninos, embora eles já se envolvam através da criação de bonecos<sup>63</sup> (heróis), robôs e monstros.

Eliana Belotti, *apud* Freitas (2001) chama a atenção para o “adestramento” das crianças para essa atividade. A referida autora diz que além de ofertar o brinquedo à menina, existe a necessidade de lhe “ensinar” como “cuidar” deste brinquedo, que assume um status humano de “filha” ou “filho”.

A reprodução dos cuidados com o bebê representado pela boneca ou por uma criança menor, como “filho” e a ‘encenação’ de trabalhos domésticos pelas meninas durante a *brincadeira de casinha*, em certa medida, se aproxima do processo de *ajudar* em casa. Nas falas de algumas dessas meninas, quando não estão brincando na rua, estão em casa ajudando a mãe com os cuidados com a casa com os irmãos menores. Para muitas dessas meninas, o brincar e o *ajudar* caminham entrelaçados (NETO, 1980; PESSOA, 1992; LEITE, 2002).

*Lavar louça, varrer a casa, tirar o pó dos móveis* são consideradas atividades leves. As meninas não se queixam e dizem ser mesmo uma *ajuda* à mãe. O que seria considerado *muito trabalho*, são aquelas atividades mais pesadas como *lavar roupa*. As atividades em casa, para algumas dessas pequenas ajudantes, já faz parte da sua rotina diária. Aline (10 anos), diz que quando não está na escola e nem brincando, está em casa executando o *serviço*, que pode ser alternado com alguns momentos de ‘lazer’:

*“Eu arrumo casa, assisto novela, filme e cuido do meu irmão de seis anos. Desde que minha irmã saiu de casa [para se casar] sou eu que faço o serviço. Às vezes minha mãe pede pra eu ficar vigiando meu irmão na porta do banheiro enquanto ele toma banho [...]”.*

Zahidé Machado Neto (1980), em um estudo realizado na periferia de Salvador - BA constata que o trabalho da criança do sexo feminino, nas famílias proletárias, se constitui como importante elemento para a sobrevivência do grupo doméstico. O trabalho das meninas dentro do grupo doméstico consiste na elaboração de meios diretos para a sobrevivência do grupo, como o preparo de alimentos, cuidado das crianças menores, etc. E ainda há a ajuda infantil na elaboração de bens comercializáveis pelo grupo e de trabalhos remunerados assumidos por ele.

---

<sup>63</sup> Pontuaremos a utilização dos “bonecos” pelos meninos, no próximo capítulo.

De certa forma o trabalho da menina da periferia é quase exclusivamente vinculado ao trabalho doméstico<sup>64</sup>, porém pode assumir diversas formas: dentro do grupo familiar, executando as atividades citadas acima e ainda fora de seu grupo, prestando serviços a terceiros de modo direto e no espaço da vizinhança. Muitas vezes o trabalho executado pela criança em casa, extrapola o recinto doméstico e se transforma em “biscate”. A menina então passa a trabalhar em casas vizinhas, fazendo as mesmas coisas que faziam em casa: ajudar na cozinha, cuidar das crianças menores, ajudar na limpeza etc.

O trabalho da menina muitas, vezes justificado pela *ajuda*, é executado como um dever, além de ter um caráter de aprendizado. A “mulher pequena” ‘deve ajudar’ para ‘aprender’ bem o ofício doméstico.

O trabalho, quando priorizado em relação à brincadeira e até ao estudo, pode levar a um esgotamento da criança, que a fará abandonar precocemente a escolarização. Muitas das razões para se priorizar o trabalho, em alguns casos, é urgência cotidiana, onde as “necessidades da casa” exigem alguns “serviços” por parte da criança, como aponta Elizabeth Linhares (2004)<sup>65</sup>.

Vale ressaltar que um grupo familiar do campo guarda determinadas características que se diferem de um grupo familiar de um bairro periférico de Viçosa. Diferentemente das crianças da periferia das cidades, as crianças da zona rural desfrutam de um estreito contato em família (de modo geral numerosas), onde pais, filhos grandes e pequenos coexistem de forma que “*cada um seja verdadeiramente importante e único no funcionamento familiar como um todo*” (LEITE, 2002: 67).

---

<sup>64</sup> A autora busca uma maneira de conceituar o trabalho doméstico, partindo da teoria do modo de produção e do sistema sócio-econômico capitalista, onde: - o trabalho doméstico é uma formação não-capitalista, subsistente, e necessária ao próprio sistema porque o alimenta e se desenvolve em um processo de trocas com o sistema capacitando-o à acumulação, que é a sua razão de ser; e - como elemento que move o próprio sistema, o trabalho doméstico é uma forma específica de trabalho produtivo. Ele gera meios para a reposição e reprodução da força de trabalho, sem remuneração para o grupo proporcionador, em geral constituído por mulheres, crianças e adolescentes. A força de trabalho é uma mercadoria produzida pelo trabalho doméstico de maneira “invisível” (NETO, 1980:673).

<sup>65</sup> O estudo de Linhares (2004) trata de diferentes condições da infância em um grupo de ex-colonos da cafeicultura do norte fluminense, moradores em um assentamento rural no município de Trajano de Moraes, RJ. Sua tese de doutorado foi centrada na investigação das representações sobre a infância na vigência do colonato, tendo como foco as diferentes condições em que as crianças do grupo vêm sendo socializadas ao longo da história. A investigação se deu junto à ex-colonos e crianças moradoras do assentamento, assim como suas práticas cotidianas, seus horários, suas posturas em casa, sua relação com os pais, os espaços e os grupos em que costumavam andar, conversar, brincar, etc.

Como explica Maria Isabel Leite (2002), a criança que vive no campo brinca e se relaciona com seus pares, ao mesmo tempo em que convive com outros papéis e funções dentro da família, no cumprimento de suas tarefas.

Esse não é o caso das crianças aqui investigadas. A *ajuda* em casa acontece, mas não em situações extremas de prover a casa ou abandonar os estudos. Porém não se pode desconsiderar o aspecto simbólico de aprendizagem de papéis citado anteriormente.

Além de se manterem em grupos específicos, em “trocinhas” como sugere Florestan Fernandes (1979), as crianças – meninas e meninos – em alguns momentos, brincam juntas, compartilhando os mesmos espaços e as mesmas brincadeiras, obviamente que resguardando certos códigos e certas condutas. Por isso mesmo, passaremos a refletir sobre esses momentos de (relativa) proximidade entre meninas e meninos.

## **II. 5 - Brincando Juntos: interação, conflitos e (re) produção de valores**

A rua, por ser (teoricamente) um espaço de todos e para todos, permite às crianças que brinquem juntas, porém isso não se dá de muitas maneiras, em muitos folgedos. Existem brincadeiras que reúnem sem restrições, meninos e meninas. E utilizo aqui o jogo de queimada – que é um entretenimento apreciado pela maioria das crianças – como elucidativo para o que quero dizer.

Em fins de tarde, ou fins de semana, em que o movimento na rua é mais intenso, muitas pessoas (adultos e outras crianças) se aproximam para acompanhar a partida, certamente atraídos pelo barulho dos pequenos jogadores e pela ‘festa’ realizada durante o jogo.

Na queimada, o jogador tem a posse de bola e deve *queimar* (acertar) os demais. São traçados no chão dois campos, de tamanho igual e o “cemitério” (GALVÃO, 1996: 119), que é mais uma divisão, para além do limite dos campos, para onde se dirigem as crianças *queimadas*. As equipes posicionam-se em seus campos e lançam a bola contra os adversários. Ao serem atingidos, os *queimados*<sup>66</sup> vão para o cemitério e continuam participando do jogo, lançando a bola para seu time

---

<sup>66</sup>Camila Cunha (2004) registrou também no jogo de queimada a expressão “morto”, equivalente a “queimado”, além das expressões como “mão fria” e “mão quente”, que alteram o condição da criança queimada.

ou tentando *queimar* os jogadores do time concorrente. Esse lançamento da bola entre a criança *queimada* e o time a que pertence é chamado de *joguinho* ou de *trança*, e tem ainda a finalidade de cansar os adversários e assim conseguir atingi-los com maior facilidade.

Os jogadores, em geral, são escolhidos por dois representantes<sup>67</sup> de cada time e esse critério de escolha impede que fiquem concentrados em somente uma equipe, os *melhores*, os mais *rápidos* e mais *fortes*. Esses, geralmente ficam responsáveis por *queimar*, pois *sabem jogar mais* e aos *mais fracos* sobra a incumbência de irem para o cemitério no lugar de algum *bom jogador* que tenha sido *queimado*. Essa é uma possibilidade do jogo.

Outra estratégia<sup>68</sup> para se poupar um bom jogador na *queimada* é *salvá-lo*. *Salvar* alguém consiste em segurar/conter a bola, logo que ela acerta alguém do time. Aquele que *salvou* o colega consegue então, a posse da bola e o jogo tem continuidade. Vence a equipe que conseguir *queimar* todas as crianças do time adversário.

Algumas crianças, em geral as meninas e os meninos menores, choram, quando repreendidos pelo grupo e também quando se machucam. O lance da bola às vezes é feito com muita força e também acontecem as quedas, mas nem sempre é grave. A maioria das crianças quando caem, ou levam uma *bolada* muito forte, não deixam de participar do jogo.

A participação das crianças na *queimada* pode se dar de duas maneiras, com os times mistos, ou dispostos em meninos *versus* meninas. É fato, que nas duas formações o que prevalece é a disputa entre os times independente se forem compostos por crianças de um ou outro sexo. Meninos e meninas correm, competem pela bola, desafiam os adversários e reclamam o cumprimento das regras<sup>69</sup>. Estão em um mesmo espaço e possuem o mesmo objetivo: vencer o jogo.

---

<sup>67</sup> Geralmente esses representantes recorrem ao “par ou ímpar” – preliminar para muitos jogos infantis – para começarem a compor o time.

<sup>68</sup> Para Zenaide Galvão (1996), a possibilidade de elaboração de diferentes regras e estratégias para a *queimada* é um dos elementos que fazem dela um dos jogos mais apreciados pelas crianças. Em seu trabalho “*A construção do jogo na escola*”, a autora afirma que, além da sua forma original, a *queimada* pode ser elaborada de diferentes formas. Em seu estudo registrou aproximadamente quarenta variações.

<sup>69</sup> Observou-se que as meninas, em equipes mistas, tentam liderar o time, dando coordenadas de jogo e de ataque. Não há, no entanto, por parte dos meninos ‘coordenados’ tanta obediência. Apesar de terem o mesmo objetivo no jogo, de vencer o time adversário, muito sutilmente os meninos se mantêm na disputa pela bola e pelas jogadas, além de não se deixarem ‘organizar’ pelas meninas.

Camila Cunha (2004) se refere a queimada como um “jogo de estratégia e guerra”, uma vez que as crianças vivenciam “verdadeiros combates” de onde saem vencedores e vencidos. Para a autora, o jogo com oposição entre dois campos, táticas e estratégias dos times, acarreta vitória ou derrota e para as crianças que dele participam significa “*a quebra do cotidiano, exploração, aventura, o universo alternativo e excitante e mais apaixonante do que o mundo dos adultos que os cerca*” (CUNHA, 2004: 67).

Para vencer o jogo, “a guerra”, como propõe Cunha (2004), as crianças utilizam desde as habilidades motoras de correr, pular, lançar a bola e se esquivar, até outros recursos envolvendo provocações, vaias, xingamentos, ameaças, desafios, ou qualquer outra estratagem que possa desestabilizar seu oponente.

Em um de nossos registros da brincadeira, isso se torna evidente:

[...] o time dos meninos, que está perdendo tem apenas dois jogadores, Júlio e Fábio. Fábio foi queimado e Júlio tenta queimar as meninas e virar o jogo. Consegue queimar algumas adversárias e se irrita quando as meninas comemoram o estar ganhando a partida e ainda quando perde a posse da bola. Começa então a desafiar o time feminino, dizendo que não conseguiriam acertá-lo, apesar de estar em desvantagem. Em seguida, Júlio grita com Fábio, dizendo: *Se você não passar a bola pra mim eu vou bater em você! Eu vou meter o pé!* A bola cai na calçada e Júlio disputa a bola com uma menina. Grita e puxa a bola até que consegue ficar com ela. E continua gritando, só que dessa vez com as meninas: *Perdedoras, perdedoras (!)*, e acaba sendo queimado. Agora foi a sua vez de ser caçado. São as meninas quem gritam: *Perdedores, perdedores!* (Diário de Campo, 02/10/06).

Um “jogo verbal” (CARVALHO, 1990) parece subjacente no jogo de queimada. A todo o momento, meninos e meninas manifestam as alegrias e frustrações, através de exclamações de incentivo, felicitação, repreensão e/ou desdém.

Quando alguém comete um erro, colocando o time em risco, é bastante criticado pelos colegas. Expressões como *burro, jumento, lerdo e palhaço*, são as mais correntes numa situação como essa e partem tanto de meninos quanto de meninas.

Os conflitos, como em outras brincadeiras, aparecem, ora pelo descumprimento de alguma das regras, ora pela disputa do domínio da bola ou pela vez de lançar e tentar *queimar* algum adversário. Contrariadas as crianças começam as provocações verbais, que podem ser resolvidas rapidamente ou levar ao fim da partida. Como no dia em que

Paulo e Adriano discutiam pela posse da bola. André, que estava próximo aos garotos exclamou: *É briga de mulherzinha!* Os meninos param de discutir e partem para cima de André, que sai correndo. Adriano aborrecido decide não jogar mais. Como o time tem dois jogadores a menos, em bastante desvantagem do outro, as crianças encerraram o jogo (Diário de Campo, 04/10/06).

Também existem os conflitos, gerados por brincadeiras, talvez não intencionais:

Luciano, disputando a bola com Luana, lhe dá um empurrão e consegue ficar com o brinquedo e rindo bastante faz o lance para o time oposto. Os outros meninos acham graça. Luana começa a chorar, sai do campo e se senta na calçada. Luciano, percebendo vai até ela e pergunta: *Por que você ta chorando Luana? Nós tá brincando... Levanta! Deixa de ser fresca!* A menina, retruca, dizendo: *Eu não sou fresca! Você que é um chato! E não sabe brincar!* Algumas colegas de time insistiram para que Luana voltasse a brincar, mas a menina se recusou. As demais crianças continuaram jogando [...] (Diário de Campo, 28/08/06).

Tânia Cruz e Marília de Carvalho (2006) apontam que formas de interação entre crianças, em especial, as que se dão em grupos mistos, tendem a ser muito variadas no que se refere às ações e aos conflitos e essas variações são muito sutis.

As interações conflituosas entre os sexos, articuladas a significados simultaneamente lúdicos e de agressividade, passam a compreender os jogos de poder como “jogos de gênero (CRUZ e CARVALHO, 2006). Dessa forma, o conflito é visto aqui como um dos modos possíveis de sociabilidade mediada pelas relações de gênero.

As autoras defendem que essa sociabilidade do conflito se caracteriza “*pelo distanciamento entre os sexos em momentos amistosos e uma aproximação proposital por meio de ações conflituosas, que pareciam, muitas vezes, ser a única forma possível de estar juntos*” (Idem: 121). Ainda que brinquem juntas, às vezes, as crianças tomam as concepções de gênero masculinos e femininos como elementos divisores e diferenciadores entre grupo de meninas e o grupo de meninos e, nesses casos, reforçam os antagonismos de gênero.

Resolvidos os conflitos e terminada uma partida, o time vencedor comemora muito. Os meninos orgulhosos pela vitória se jogam, pulam de encontro aos outros, se tocam pelas mãos, vangloriando-se sempre: “*Ganhamos! Os homens ganharam!*” As meninas, por sua vez, quando vencem também não poupam comemoração. Dão gritos de alegria, se abraçam e também comemoram com gestos e palavras, muitos deles com sentido de provocação aos meninos.

No entanto, em times mistos, as comemorações ficam reservadas àqueles pertencentes ao mesmo sexo. As meninas, sempre próximas, comemoram entre elas; e os meninos bradam de alegria, se jogam e se ‘chocam’, porém somente entre eles. Aqui, pode-se dizer que há uma ‘distância’ entre essas crianças apesar de fazerem parte do mesmo time.

Giles Brougère (2004), diz que meninos e meninas não vivenciam o brincar da mesma maneira, o que não significa que não possam fazê-lo juntos. Porém, alguns comportamentos lúdicos possuem um caráter de afiliação, de integração num grupo de iguais. Algumas brincadeiras envolvendo tumulto e briga [e aqui podemos incluir as comemorações por uma vitória, através de pulos, saltos e quedas, que também tem o sentido de divertimento, de brincadeira] permitem o desenvolvimento de comportamentos especificamente masculinos. Para os mais velhos, ressalta o autor, isso se configura como uma afirmação de poder, um domínio. “*Essa forma particular de brincadeira produz uma experiência específica nos meninos e expressa a masculinidade*” (BROUGÈRE, 2004: 290).

Não está se negando aqui, no entanto, que as meninas não possam ou não gostem de pular, de se jogar e comemorar como os meninos. Mas, durante as observações, não houve qualquer tipo de ‘compartilhamento da vitória’, entre meninos e meninas, no caso de equipes mistas.

Mais que uma brincadeira<sup>70</sup>, a queimada permite que as crianças se arrisquem num jogo de alcançar a bola e, ao mesmo tempo, se esquivar dela. Um jogo de aventuras, de corrida, de voz. Um jogo que permite estar entre iguais, mas que também, pode criar algumas barreiras. Se o marcador da igualdade ou da diferença é temporariamente suspenso pela situação do jogo, ele parece se restabelecer em outras circunstâncias.

As brincadeiras, independente da configuração, possuem um caráter socializador e a partir delas as crianças (re) criam símbolos e valores.

Observar meninos e meninas brincando, selecionando suas brincadeiras e seus pares, nos permite indagar com esta pesquisa, como essas crianças dos bairros Amoras e Laranjal elaboram sua condição de ‘estar’ no mundo. Por que meninas elegem as brincadeiras de corda e de casinha? Por que , ao contrário, meninos

---

<sup>70</sup> Jorge e Selma Knijnik (2004) ressaltam que a queimada, pelas características de organização e regras, ainda que simples, é determinada como um jogo. Jogo esse que está incorporado em nossa cultura lúdica e possui diversas interfaces com a brincadeira, por isso muitas vezes se confundem e é vivenciado pelos jogadores como tal.



brincam de pipa e de gude? E por que no jogo da queimada, a sociabilidade construída é a de conflito? Será que essas crianças compreendem o lugar em que brincam e porque brincam de tal forma? O que isso significa e que valores trazem imbuídos em suas ações e representações?

Como alerta Clarice Cohn (2005), só seremos capazes de entender o que as crianças constroem com as brincadeiras, quando entendermos a simbologia que as embasam. E mais, se entendermos o contexto e a situação da brincadeira. A simbologia depende disso e está para além do universo infantil.

A ‘linha divisória’ entre grupos de meninos e de meninas observados, nos indica que as crianças compreendem seus ‘papéis’ sociais e de gênero como distintos, através de suas representações que expressam masculinidades e feminilidades. Isso fica nítido nas expressões e simbolismos das brincadeiras de *pipa* e de *gude*, brincadeiras de e para meninos; e no o *jogo de bate*, a *brincadeira de corda*, e além da *casinha*, brincadeiras por excelência, femininas.

O universo masculino, marcado pelas significações da *brincadeira de pipa* e do *jogo de gude*, é definido por atributos ligados a força, destreza, esperteza, maturidade. E são esses atributos que conferem ao menino-homem, a disposição e habilidade para a disputa. Como José Carvalho (1990) aponta, em jogos como esses, é transmitida ao menino a “simbólica da luta pela afirmação de sua sexualidade frente aos demais”. O que há nesses jogos é uma simbólica da masculinidade. Através dos conflitos e da disputa, os meninos visam alcançar a masculinidade social, que se configura igualmente para todos que competem.

Na brincadeira de casinha são representados traços marcadamente femininos: o da habilidade, da maternagem, cuidado com a casa, preparação de alimentos, entre outros. Brincando de casinha, a menina também ‘aprende’<sup>71</sup> a ser mulher. Na interpretação de ações ‘naturalizadas’, como femininas, onde as meninas, ‘cuidam’

---

<sup>71</sup> A idéia do aprendizado feminino é discutida por Alice Inês de Oliveira e Silva (1985), ao interpretar/analisar os rituais de Coroação de Nossa Senhora e o Baile de Debutantes, como espaços pedagógicos para meninas, onde aprendem a ser “mulheres de elite”. Além da aquisição dessa competência, os ritos citados também se configuram como controladores da sexualidade feminina. A Coroação de Nossa Senhora, nas palavras da autora, pode ser um meio de ‘aproximação’ das meninas, com o símbolo feminino, a Virgem Maria. As meninas com trajes de anjos são ‘vestidas’ de significados, pois por metáfora, no senso comum e na literatura romântica, mulher e anjo são associados e sugerem a idéia de bondade, pureza, espiritualidade, qualidades reunidas à imagem feminina.

das suas bonecas, brincam de cozinhar e lavar, estão também sendo socializadas para adquirir esses atributos.

O jogo com a presença tanto de meninos como de meninas, é marcado pela competição e pelo conflito. Conflito porque meninos e meninas, mesmo pertencendo ao mesmo time competem durante o jogo, o que demonstra uma sutil separação, quando na verdade deveria haver união.

Sendo um jogo de competição, ambos os times objetivam vencê-lo e para tanto convergem suas forças em um único ponto. No entanto, quando as crianças percebem que seus marcadores, enquanto “meninos-homens” e “meninas-mulheres” estão numa relação em que um dirige o jogo e o outro ‘obedece’, ou seja, quando percebem uma ‘autoridade’ do outro sobre si, há o conflito, a disputa pela posse da bola, pela jogada perfeita e pela habilidade/capacidade de *queimar* os membros do grupo oposto. Tanto meninas como meninos demonstram a necessidade de se sobressaírem no grupo misto. Dessa forma há o “evitamento”, o distanciamento – além do conflito quando se aproximam – como reguladores da relação em questão.

O jogo de queimada, marcado pela sociabilidade do conflito, localiza meninas e meninos que, através da agressividade, defendem seus interesses e objetivam o domínio da brincadeira. Essa agressividade se inicia num processo funcional de manifestação de disputas de interesse e sempre ocorre em interações sociais perpassadas por relações de poder ocultas ou evidentes e as interações entre as crianças também funcionam dessa maneira (CRUZ e CARVALHO, 2006).

Vale salientar que nem todos os atos nas brincadeiras significam naturalização, autoridade, expressão de força, disputa e valorização de papéis femininos e/ou masculinos. Para além destes significados, tudo pode ser motivo de muita diversão.

Para Camila Cunha (2004), as brincadeiras funcionam como válvulas de escape, em práticas que trazem a humanização e, ao mesmo tempo, preparam as crianças, entre risos e choros, para o mundo adulto que a espera e cerca e que ela sente ou ressentida.

Nos grupos infantis há elementos da fantasia harmonizados com a realidade, já que estes grupos brincam com valores da sociedade atual sobrepostos em práticas milenares, por meio dos jogos (teatrais, rítmicos e/ou competitivos), na brincadeira da casinha e jogos de palmas, com pipas e bolinhas de gude.

Através dos jogos, a criança aprende a ganhar e a perder. Respeitando regras, propondo e aceitando modificações, “aprende a apoiar o mais fraco e a consagrar o vitorioso” (ALTMAN, 2004: 240).

Neste movimento constante de reações/subjetividades, a cultura infantil se depara com velhas regras, velhos jogos, velhas histórias e, ao mesmo tempo, arquiteta o novo, dá uma nova forma e constrói novas possibilidades de interação. A criança põe em prática o poder, discute, dialoga, ou é autoritária e, em contrapartida, sente o autoritarismo dos seus iguais. Assim, se ajusta ao grupo e aceita a participação de outras crianças com os mesmos direitos.

Diante da problematização dessas inúmeras situações etnográficas, percebemos que o brincar pode trazer diversos significados e pode representar, muito particularmente para crianças de grupos populares, mais que estar entre os seus pares.

No universo cultural investigado, brincar, sobretudo na rua, pode significar muito mais do que extrapolar os limites da casa, do quintal. Para elas, a rua é um lugar muito próximo onde podem (re) significar seus conceitos, suas vontades em constante contato com o outro, em contato com os desejos do outro, que muitas vezes são diferentes dos seus.

Nesta dinâmica, os marcadores de gênero, cruzando outros relativos à raça/religião/classe, parecem determinantes para o estabelecimento dessas relações no universo infantil. A seguir discutiremos mais detalhadamente essa relação.

### CAPÍTULO III

#### CONSTRUÇÃO DE GÊNERO NA INFÂNCIA: DESEJOS, DISPUTAS E (RE) SIGNIFICAÇÕES

Por possuírem estatutos, histórias e marcadores diferentes, gênero<sup>72</sup> e infância representam conceitos que comparativamente precisam de tratamento diferenciado. Atenta para não torná-los absolutos, esse exercício de “relativização” concorre positivamente para compreendermos o processo de construção das relações sociais de gênero entre determinados grupos de meninos e meninas.

Nestes termos, compreender níveis e interpretar dimensões que articulariam domínios sociais diferenciados como gênero e infância, desde o início do mestrado era um desejo. Após a inserção e permanência no campo empírico e o empreendimento reflexivo iniciado, constatei que minhas intenções tornariam-se um desafio.

Nos limites deste trabalho, pretende-se discutir as relações de gênero construídas na infância no universo social da periferia de Viçosa. A partir dos “dados” reunidos em campo e da relevância de elementos “bons para pensar” sobre a infância na periferia, neste capítulo problematizaremos alguns eixos/pontos centrais que concorram para uma maior compreensão desta construção, numa realidade sociocultural específica, a partir de brincadeiras infantis realizadas entre um grupo de crianças de origem popular.

Enfim, num profícuo diálogo entre especificidades locais e representações culturais mais abrangentes, acredita-se que os estudos envolvendo crianças também contribuem para o conhecimento de um dado grupo infantil. E isso é possível devido às novas abordagens e as reformulações de conceitos importantes como cultura e sociedade; e, ainda, a um aspecto bastante favorável: a percepção da criança como um “*sujeito social*” (COHN, 2005).

---

<sup>72</sup> Tomando as palavras de Jane Flax (1991), o estudo do gênero pode ser analisado como uma construção ou categoria do pensamento que nos ajuda a entender histórias e mundos sociais particulares. Mais ainda, como uma relação social que entra em todas as outras atividades e relações sociais e parcialmente as constitui.

### III. 1 - O 'Querer' Infantil: cotidiano e coletividade

Ao observar as crianças brincando e se socializando na rua, percebe-se que elas ocupam esse espaço porque querem e porque gostam de estar ali. Considerada como “extensão da casa”, a rua possibilita-lhes muito mais do que interagir com seus iguais. Este ambiente permite que as crianças façam aquilo que nem sempre podem fazer em casa e/ou na presença de adultos. Permite o encontro com muitos grupos (iguais e diferentes), alimentando uma experiência de estar com o “outro”. Por brincarem na rua, por estarem ‘livres’ nesse momento, as crianças descobrem e (re) significam seus papéis sociais num domínio que circunstancialmente pertence somente a elas: o universo das brincadeiras.

O querer infantil pode ter variadas dimensões e não é intenção pormenorizá-las, até porque não há como indicar toda e qualquer vontade das crianças e as circunstâncias que envolvem as mesmas. Os desejos dos pequenos é um elemento de ordem subjetiva e pode ter para cada criança em particular, um sentido/significado próprio. Contudo, trata-se de um querer socialmente construído. E, por isso mesmo, pode ser objetivado, ou seja, compreendido sociologicamente.

Busca-se interpretar esse querer infantil naqueles momentos em que as crianças, enquanto brincam em grupo, manifestam suas preferências, suas escolhas, assim como suas resistências e violações a uma série de modelos e prerrogativas próprias às suas heranças culturais.

Essas preferências e escolhas, quando são pessoais, têm um caráter secundário em relação à vontade coletiva. Estou querendo enfatizar com isto que o grupo, tanto de meninos como de meninas, de diferentes maneiras, e por meio de distintas estratégias, acaba por dirigir e limitar as ações, as escolhas e os desejos individuais de seus membros. Para algumas crianças, nem sempre a escolha para suas brincadeiras é regida pela vontade individual, mas sim pela vontade do grupo.

Em certos momentos, meninos e meninas demonstram a vontade de extrapolarem o espaço do seu grupo, ou participarem de uma brincadeira não considerada “apropriada/conveniente”. Esse seria um ato de ‘violação’ das regras colocadas pelo coletivo. As crianças que violam os espaços ou os códigos acabam sendo repreendidas pelo próprio grupo, na figura de seus participantes.

Há resistência por parte do grupo em que se deseja entrar. Nem sempre, ou mesmo de bom grado, é permitido que meninos participem de ‘brincadeiras de menina’, e vice-versa.

Durante a brincadeira de peteca, um menino se aproximou do grupo ‘feminino’ dizendo: *Ninguém faz mais ponto do que eu nessa peteca!* E pergunta: *Quando alguém perder, vocês deixam eu entrar aí? Não!* Responde em coro o grupo de meninas. *Só tem você de homem aí, né?* Responde Laura em tom enérgico. O menino então se retira e volta para o grupo que jogava queimada. Outro menino se aproxima do grupo, dizendo: *Deixa eu brincar também?! Agora não!* Respondem elas. *Tem que ter número [de meninos] certo [...]* (Diário de Campo, 16/08/06).

O fato de apenas um menino tentar integrar o grupo das meninas foi o definidor para a não participação ‘masculina’ no jogo. Como já haviam times formados apenas por meninas, seria incorreto que um menino fizesse parte de uma das equipes, alterando sua conformação. Aqui também se expressa uma forma das meninas exercerem poder.

Essa relativa resistência ao outro, demonstra que as crianças apreendem o mundo feminino e o masculino de forma separada, distinta. Ainda que algumas crianças sintam interesse em participar daquelas atividades tidas como ‘impróprias’ para um ou outro sexo acabam sendo coibidas. Isso também se dá quando uma criança deseja realizar a mesma atividade de um grupo “oposto”. Muitas vezes, há uma censura por parte de seus pares.

Após uma partida de peteca entre as meninas, Aline chamou o grupo de colegas a brincar de “*escalar na montanha*”, subindo em uma pilha de pedra que estava sobre a calçada, assim como estavam fazendo os meninos. As outras meninas se recusaram a brincar dizendo: *Você é doida Aline! Isso não é coisa de menina!* Em seguida, as meninas, inclusive Aline voltaram a brincar de peteca (Diário de Campo, 16/08/06).

Utilizando a expressão “*isso não é coisa de menina*”, as garotas do grupo de Aline acionam uma barreira sobre uma simples brincadeira de subir em uma pilha de pedras. Para elas uma menina, uma moça, uma mulher, não deve ter atitudes consideradas masculinas. De certa forma, subir, escalar necessitaria de agilidade, força, destreza e, além de tudo, o sentimento de perigo, de risco, geralmente atribuídos aos garotos, aos rapazes e aos homens, ensinados/incitados a serem bravos e destemidos.

O que se percebe é que tanto o grupo em que se deseja participar, como aquele ao qual uma criança pertence, é definidor quando se trata da permissão para a

saída de um dos seus; ou aceitação de um novo membro, ainda que seja apenas pelo tempo necessário para a participação em uma brincadeira.

Além das ‘marcas’ de menina e de menino, sustenta-se a idéia de manter esses grupos sem a participação de um ou outro. É dessa maneira que grupos femininos e masculinos na rua mantêm sua primazia e, mesmo que um de seus integrantes queira extrapolar esses limites, é a vontade do coletivo que vai prevalecer.

Outra estratégia freqüente acionada, coletivamente, com a intenção de coibir um de seus membros, é o deboche, a zombaria, principalmente entre os meninos. Uma criança, quando resolve participar e é aceita em outro grupo, tem sua ação censurada e acaba sendo alvo de piadas e palavras irônicas e de escárnio.

Mais uma vez, recorro ao meu diário de campo para elucidar tal situação:

[...] as meninas formam uma fila para pularem corda. Gilberto entra na fila e aguarda sua vez de pular. As meninas que pulavam não se incomodaram com a presença do menino e a brincadeira decorre sem conflitos. Gilberto alterna sua participação na brincadeira, ora pulando, ora batendo a corda para as meninas pularem. Logo começa o *foguinho* e maioria das crianças dispersa, ficando na brincadeira apenas Aline, Laura e Gilberto. Arnaldo, Bernardo e Elton, que brincavam de futebol, se aproximam de Gilberto e começam a caçoar do amigo dizendo que ele está *passando pro lado de lá* e que *agora só que saber de pular corda com as meninas*. Gilberto, rindo, aceita a brincadeira, mas após poucos minutos pára de pular corda, se dirige ao grupo dos meninos e começa a jogar futebol com eles (Diário de Campo, 04/10/06).

Percebe-se aqui, que até o momento em que os amigos de Gilberto se aproximaram e começaram a caçoar dele – dizendo que *ele estava do lado de lá*, ou seja, o lado oposto, o das meninas – o menino brincava e se divertia sem maiores problemas, mesmo estando em um lugar no qual não deveria estar, numa brincadeira ‘de menina’. Através de uma troça, os meninos demonstraram sua desaprovação, pressionando o amigo a deixar a brincadeira de corda e a se juntar a eles no futebol.

Esse escárnio, zombaria do grupo, também foi identificado quando aplicávamos a dinâmica do desenho com as crianças. Muitas delas, ao relatarem seus desenhos, eram zombadas pelos amigos que achavam graça de algumas opiniões ou escolhas. O que se percebe é que por muitas vezes, quando estão em grupos maiores,

as crianças ficam sob certa vigilância do grupo e acabam por omitir ou ‘mudar de opinião’ em relação ao que é aceitável ou não<sup>73</sup>.

Em termos relativos, percebe-se nos meninos uma maior imposição de manter seu grupo entre os meninos, onde há uma resistência maior a inclusão da alteridade, do que entre o grupo de meninas. De certa forma, estas também são pressionadas pelo grupo a que pertencem a manterem-se nele. Porém, em relação aos meninos há uma cobrança muito maior e uma conseqüência que pode levar ao deboche e a estigma do “não-homem”. Para esses meninos homens, ultrapassar as barreiras de gênero, participando do grupo das meninas é muito mais difícil do que o contrário. A masculinidade é muito mais cobrada do que a feminilidade. Isto é, aos meninos extrapolar as ‘barreiras’ do que é permitido apenas para eles é um ato que pode ser muito mais ‘viagiado’ e por isso cobra-se deles uma maior resistência a brincadeiras, gestos, falas e tudo o mais que possa se remeter ao universo feminino.

O significado dado às ações coletivas e às brincadeiras enquanto coletividade, para as crianças pesquisadas mostra como essa realidade particular se aproxima do que os estudos sobre classes populares têm demonstrado. Neste aspecto reitera-se a preponderância do grupo sobre a individualidade (DUARTE, 1986; HEILBORN, 1997; GOUVEIA, 2006; SARTI, 2005).

As crianças dos grupos populares dos bairros pesquisados, enquanto “pertencentes à rua”, durante as suas brincadeiras, têm como referência os grupos, as “trocinhas” as quais pertencem.

Conforme apresentado no capítulo anterior, Cynthia Sarti (2005) destaca a identidade social do coletivo, como referência para os grupos populares.

Essa precedência do coletivo (comunidade, coletividade) sobre o individual vai ser determinante nos hábitos, nas normas e representações sociais dos membros dos segmentos populares. E, para as crianças desses segmentos, não há diferenças. O grupo a que pertencem, a vontade coletiva de seus companheiros têm relevância sobre a vontade individual.

---

<sup>73</sup> Essa vigilância do grupo também foi percebida em outro momento, em que conversávamos sobre a cor da pele, na tentativa de entender a auto-classificação das crianças. Muitas delas, ao serem indagadas sobre sua cor, respondiam em relação ao grupo – geralmente mesmo sendo de outra cor, afirmavam a mesma da maioria do grupo, com algumas variações, como por exemplo, moreno escuro, além de algumas pedirem uma ‘confirmação’ do outro sobre o que estava falando.



### III. 2 - Meninos *versus* Meninas: a segregação dos espaços

Anteriormente à realização do trabalho etnográfico, no contexto de sistematização dos pressupostos teórico-metodológicos, imaginava que eu encontraria ‘em campo’ crianças interagindo de forma dinâmica e constante.

Baseada na concepção de que o mundo social se estabelece/institui pelas relações entre feminino e masculino (entre tantas outras dualidades) imaginava que dessas interações poderiam emergir questões sobre as quais eu pudesse refletir em relação à construção de gênero neste universo cultural particular. Porém, o campo me “mostrou” que, além da conformação dos grupos infantis durante as brincadeiras, havia uma separação, uma linha divisória significativa entre meninos e meninas, já demarcada muito antes da minha chegada àqueles lugares específicos<sup>74</sup>, e de muitas questões pertinentes.

A idéia de “*valorização das relações de sociabilidade fundada no espaço compartilhado da rua*” (HEILBORN, 1984: 92) no caso de Amoras e Laranjal, agrega a particularidade de uma divisão espacial entre meninos e meninas. Não quero afirmar que não há uma sociabilidade<sup>75</sup> entre eles, mas o espaço em que esses sujeitos se dispõem é limitado ou dividido em áreas ‘de’ e ‘para’ meninos e meninas. Não existem barreiras materiais/físicas na rua, separando o ambiente e os lugares onde brincam essas crianças. A separação a que me refiro, extrapola esta dimensão. As crianças, além de manterem certa distância, e limitarem-se a ocupar apenas o local onde aconteciam as ‘suas’ brincadeiras, simbolizam uma divisão nítida entre os universos masculino e feminino, em suas falas e gestos.

---

<sup>74</sup> Encontrar essas crianças em espaços tão delimitados, de certa forma, me surpreendeu e me frustrou bastante. Mas, com o passar do tempo, durante as observações pude perceber que o mundo social se move numa velocidade que não se pode medir e que os acontecimentos são históricos e provisórios. Esses fatos não apresentam uma conformação como em nosso imaginário e se (re) definem a todo tempo, a toda hora. Acredito que isso me fez refletir sobre a relevância de ‘estar’ em campo e não apenas fazer um experimento.

<sup>75</sup> Em sua dissertação de mestrado *Conversa de Portão: juventude e sociabilidade em um subúrbio carioca*, Heilborn (1984) afirma que no universo suburbano existem valores específicos dos quais é localizada uma intensa sociabilidade, apoiada sobre os laços de parentesco, compadrio e vizinhança. Para ela, a identidade do subúrbio se remonta a muitos atributos. “*De um lado equaciona-se à favela, à pobreza, ao trem, à carência urbanística. Num pólo oposto, mas complementar, ele emerge como o espaço de uma sociabilidade intensa [...], um espaço nostálgico, porque quase infenso ao progresso [...]*” (idem: 29).

*“Os meninos são caretas! Eles só ficam brincando de futebol, lutinha, dar mortal na areia. Os meninos não gostam de adolêta. Menino só brinca com menino. Às vezes brinca junto [com as meninas], de amarelinha, de queimada...”* (Joana, 10 anos).

*“De adolêta, acho que só menina pode brincar. Já a corda e a queimada é pra todo mundo”* (Tiago, 9 anos).

A partir dessas falas problematizamos a questão dos meninos não integrarem o grupo feminino na brincadeira de casinha. Eles não poderiam nesta brincadeira representar as figuras masculinas que se fazem presentes (não em todos, mas em muitos grupos sociais) no cotidiano familiar? Ou ainda, por que as meninas que demonstram tanta habilidade para brincadeiras de “pular corda” ou do “jogo de bater palmas”, não tomavam parte do jogo das bolinhas de gude? Por que há essa linha divisória entre esses dois universos?

O que se percebe entre esses grupos, é que as brincadeiras escolhidas por meninos e meninas e, portanto, os espaços (simbólicos) nos quais elas acontecem, exprimem/representam o masculino e o feminino. Por essa razão, com algumas exceções, não podem ser usados como jogos do outro sexo.

A este respeito Laura Duque-Arazola (1997), num texto discutindo o cotidiano sexuado de crianças pobres, argumenta que alguns brinquedos com as bolinhas de gude, a pipa e a bola, uma vez que requerem amplos espaços, que não o da casa, também expressam a exterioridade do homem, revelando a linguagem sexista do senso comum, que imputa ao homem a atribuição de “um ser da rua”.

De forma semelhante, a boneca e os espaços que reproduzem a casa, são símbolos do feminino, apropriados para se brincar em espaços reduzidos, considerados próprios da mulher, afirmando sua representação de “um ser da casa”, em oposição à exterioridade masculina.

Em alguns casos, quando são escolhidas brincadeiras tidas como apenas ‘de’ e ‘para’ meninos e/ou ‘para’ meninas, as crianças acabam por adaptá-las para que os membros do grupo sejam todos do mesmo sexo. Isso acontece no futebol entre meninas:

*“Eu gosto de futebol, mas acho que no futebol menina não pode brincar junto com menino. Só jogo futebol com menina, com as minhas primas... Futebol junto com menino não pode porque os meninos ficam mexendo com a gente”* (Aline, 10 anos).

*“As brincadeiras que eu mais gosto é pular corda, jogar bola e queimada. Mas jogar bola com menino não dá... Eu brinco com a minha prima, ou senão com as minhas colegas...” (Maíra, 10 anos).*

Ainda que meninas aceitem/queiram brincar de futebol ou qualquer outro folguedo ‘considerado’ por elas masculino, o fazem entre o seu grupo, isto é, brincam de futebol feminino e não com a composição dos times com meninos e meninas. Neste caso é refletida mais uma vez a idéia de oposição entre os sexos. É ‘aceitável/tolerável’ que se brinque de algo ‘não apropriado’ porém entre os iguais. Não é permitida a mistura, a interação.

Nos arranjos de grupos mistos, as crianças também acabam por manifestar as escolhas pelos espaços ‘próprios’ para cada grupo e, assim, o ocupam e o demarcam. Mesmo numa situação onde fazem parte de uma mesma equipe, onde a ‘união’ geralmente o fortalece, e os envolvidos têm um objetivo em comum, emergem as marcas de gêneros entre meninos e meninas. Estas, mesmo que nem sempre perceptíveis, existem.

Tanto meninas como meninos assumem ‘posturas’ diferenciadas e não se comportam como iguais, dentro do espaço que compartilham. As crianças dentro de um único espaço, na mesma equipe, criam subdivisões.

Essa divisão do espaço, obviamente, se dá de forma mais explícita quando se trata de equipes femininas, contra equipes masculinas. E o desejo por estarem nessa disposição, muitas vezes, parte das próprias crianças. Neste momento, utilizando dos espaços que acreditam pertencerem a um gênero, ou outro, que as diferenças ficam mais evidentes.

Certa vez, ao terminarem uma partida de queimada e recomeçarem outra, umas das crianças sugeriu: *“Vai homem, contra mulher!”* E logo iniciaram o jogo. É por esse tipo de conformação, em jogos envolvendo muitas crianças, que os pequenos mais se interessam.

São em momentos como este que um time demonstra para o outro o poder de vencê-lo, utilizando variadas estratégias. O arranjo que se dá no espaço da rua é, física e simbolicamente, de meninos *versus* meninas.

Hoje a brincadeira foi proposta pelas meninas. Seria vôlei, entre meninos contra meninas. Antes de iniciarem a partida, as meninas se reúnem na calçada. Joana diz às colegas: *Vem gente, vamos fazer um clubinho aqui!* Tentando elaborar uma estratégia de vencer o jogo [...] (Diário de Campo, 04/10/20076).

A idéia de “formar um clubinho” para arquitetar formas de vencer a partida de queimada, lembra o “Clube da Luluzinha”, uma expressão corriqueira originada de uma história em quadrinhos criada pela estadunidense Marge Henderson Buell, em 1934, nos Estados Unidos. Em terras brasileiras, os quadrinhos da Luluzinha chegaram por volta dos anos 60. A história narra brigas e desavenças entre o grupo de meninos e, que tinha como líder o personagem Bolinha e o grupo das meninas, liderado por Luluzinha. Os conflitos tinham como causa, a disputa por uma casa na árvore, na qual os meninos não permitiam a entrada das meninas<sup>76</sup>.

Para as meninas formarem um ‘clube’ entre elas seria preciso que se associasse na empreitada do confronto com os meninos. Compartilhando o mesmo espaço elas se fortaleceriam no grupo e assim estariam prontas para os desafios dos jogos entre meninos e meninas.

Os meninos, ainda que não formassem explícita e especificamente os “clubinhos”, manteriam-se em jogos contra meninas e, de certa forma, sempre pareciam dispostos e organizados para vencê-las. Aos meninos, basta estarem juntos no mesmo espaço para formarem um “todo”.

Na medida em que estão juntos, como num ato inconsciente ou ao menos sem planejamento prévio, os meninos agem em grupo e com a finalidade de vencer suas “opositoras”. Neste momento, parecem acionar um coletivo masculino, onde não se trata de ‘o menino’ que joga e disputa e sim ‘o grupo de meninos’ contra qualquer e toda menina.

### **III. 3 – Corpos Infantis e Recortes de Gênero: condutas, significação e sentimentos**

Em minha observação sistemática das brincadeiras (entre meninos e meninas), esforçava-me para entender como o ‘outro’ estaria representado no processo de produção de identidades de gênero (nesses grupos). Mais propriamente, como as brincadeiras e as relações estabelecidas estariam constituindo a infância, considerando os gestos, falas e atitudes em questão.

---

<sup>76</sup> Ver em Santos (2004).

O mesmo corpo que brinca, pula, corre livremente, encontra-se sujeito às ‘marcas’ e códigos que delimitam os gêneros entre os pequenos<sup>77</sup>. E, através do comportamento desses corpos, as crianças manifestam/revelam seus significados e os sentimentos que os permeiam.

Se por um lado, em demonstrações de amizade, esses corpos se tocam se abraçam, por outro, através de gestos de repulsa, em decorrência de conflitos, também podem se separar. A conduta corporal das crianças, durante as brincadeiras e em suas interações, ajuda a entender como para meninos e meninas seus universos são (re) produzidos.

A habilidade com que meninos lançam suas bolinhas de vidro, ou empinam suas pipas, e ainda, o notável desempenho das meninas ao pularem corda ou baterem as mãos compassadas pelas cantigas, demonstram que as crianças fazem do corpo, além de um instrumento para estarem se movimentando, o seu diferencial enquanto portadores de técnicas e ou saberes que lhes são muito peculiares.

No espaço da brincadeira, as crianças acabam por manifestar e/ou reproduzir simbolismos específicos a cada sexo, como descritos no capítulo anterior. Suas habilidades conjugadas à outros elementos como posição ocupada no grupo, liderança do jogo, etc. dão significado aos lugares que ocupam tanto no jogo, como em suas relações. Essas habilidades também são demarcadoras de um universo próprio de meninos e meninas.

Conforme argumenta Arlete Costa (2004), o corpo é histórico e provisório, na medida em que vai se modificando por meio das intervenções culturais no qual está inserido. Dessa forma, falar de gênero na infância é também falar de corpos infantis. A infância é um tempo de descobertas e a descoberta do corpo entre outras se dá a partir do toque, da experimentação, da interação, da brincadeira entre meninos e meninas. Trata-se de corpos socializados.

Nos bairros pesquisados, as crianças experimentam seus corpos como se não tivessem limites. De pés descalços, se movimentam, caem, levantam e estão em interação com seus pares também através do contato corporal. Entre os meninos esse

---

<sup>77</sup> Em relação aos corpos das crianças investigadas, ressalta-se a idéia de ‘cuidado corporal’. É fato corriqueiro, quando estão na rua brincando, que elas fiquem descalças, despenteadas, algumas com roupas em tamanho maior que sua própria estatura, no entanto, em ‘eventos’ extraordinários ao cotidiano da rua e do bairro, percebemos um maior cuidado, maior zelo, na apresentação dos corpos infantis como um todo. Em um evento de fim de semana, promovido pela Prefeitura (Arte na Praça) pude observar que por se tratar de um dia de “festa”, algumas crianças estavam vestidas de forma diferente, com roupas limpas e penteadas, o que não é observado no dia-a-dia.

contato é relativamente restrito. Entre as meninas parece ser bem mais amplo, até mesmo pela composição da maioria das brincadeiras. Elas se tocam, se abraçam e se beijam.

O contato entre os corpos de meninos e meninas, nas brincadeiras descritas, quase não acontece, a não ser por uma briga, por tapas, na maioria das vezes, destinados aos meninos em resposta a alguma provocação proferida às meninas. Percebe-se entre eles certo evitamento/distanciamento quando se trata de seus corpos. Há uma marcação muito rígida entre grupos de meninas por um lado, e grupos de meninos em outro extremo, no que diz respeito a contato/aproximação corporal.

Ainda que brinquem juntas, as crianças fundamentam-se em dicotomias entre masculinos e femininos, como elementos divisores e diferenciadores entre o grupo de meninos e meninas, reforçando os antagonismos de gênero (CRUZ e CARVALHO, 2006).

Simone Frangella (2000), analisando as marcas e representações corporais de meninos e meninas de rua, afirma que se o espaço urbano e, conseqüentemente, o espaço da rua, atualiza um discurso social, o corpo o expressa e o produz. A autora diz que o corpo é registro das condutas sociais e, por isso, tanto as aprendizagens como as técnicas corporais se constroem pela tradição e educação, organizadas pela autoridade social. Dessa forma, “*o corpo é uma matriz de inteligibilidade do comportamento social*” (FRANGELLA, 2000: 234).

A meu ver, tanto a identificação entre ‘iguais’ nas brincadeiras ‘de’ e ‘para’ meninos e meninas, quanto a evitação entre as crianças em grupos mistos, podem estar contida nos corpos infantis, através de uma ‘performance’, lembrando Judith Butler (2001). Segundo ela, gênero é performativo<sup>78</sup>, na medida em que não é nem uma afirmação ou negação, e sim uma construção que se dá através da repetição de atos que correspondem a normas sociais e culturais. Nesse processo o que se dá é a reafirmação de atribuições específicas aos indivíduos e, ao mesmo tempo, a possibilidade de subversão de tais atribuições. E isso reitera a idéia da preferência

---

<sup>78</sup> Segundo Karla Bessa (1998), a *performance* discutida por Butler possui uma teatralidade inconsciente, mas não isenta de relações de força e poder; essa performance seria uma imitação, estaria ligada à uma simulação de toda e qualquer identidade desempenhada. A autora afirma que a constituição de ser homem e mulher se dá em um sistema performativo, fantasmático. O que a autora quer dizer é que utilizando a imagem da *performance* para se referir a atuação de gênero, Butler estaria sugerindo que os indivíduos desempenham “papéis” previamente estabelecidos.

meninos ‘evitem’ espaços e brincadeiras que a cultura define como sendo femininos, e vice-versa.

Judith Butler (2001) afirma que as normas que regulam o “sexo”, funcionam de forma performativa a fim de compor a materialidade dos corpos, para “materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual [...]”. Essa materialidade que dá estabilidade ao corpo, assim como seus contornos e movimentos, é repensada como efeito do poder.

Pensando as crianças pesquisadas, pode-se dizer que o evitamento/distanciamento entre os corpos de meninos e meninas, acaba por demarcar os limites permitidos para ambas as partes. É através do não contato, ou do contato apenas entre os ‘iguais’, que esse limite se consolida e assim, as relações acabam por se tornar dicotômicas. A materialidade desses ‘corpos infantis’ como processualidade acaba por produzir efeitos de fronteira, fixidez e não como substância ou superfície sólida (BUTLER, 2001).

Essas fronteiras entre os corpos das crianças são demarcadas por instituições como família, escola, dentre outras. Nas falas de meninas e meninos fica nítida a idéia de separação pela qual estão sujeitos em “família”. Tantos nas brincadeiras em casa, como em ações mais específicas como a “ajuda” já comentada anteriormente, são divisores de funções, espaços e assim cria-se uma separação também das crianças, de seus corpos.

A escola que atende aos dois bairros pesquisados termina sendo um instrumento de legitimação dessa divisão entre as crianças, ao organizá-las em filas de meninos e meninas e para atividades (na maioria atividades de educação física) diferentes para um e outro grupo, uma praxe generalizada em escolas (principalmente as públicas). As crianças acabam por reproduzir essa separação quando vão conformar seus grupos. Mesmo que inconsciente e automaticamente já entendem que têm que se comportar e se limitar a espaços e posições afastadas.

Guacira Louro (2001), ao discutir certas pedagogias da sexualidade, afirma que por meio de cuidados físicos, exercícios, roupas, adornos, inscrevemos nos corpos sinais de identidade e, por consequência, de diferenciação. Adestramos nossos sentidos para notar e decodificar esses sinais, e classificamos os sujeitos pelas formas como se apresentam corporalmente, pelos gestos, condutas e pela maneira diversa de se expressarem. E nesse processo de identificação de identidades, se atribui também a diferença. Isso traz como consequência a instituição de desigualdades,

ordenamentos, hierarquias, que estão imbricados com as relações de poder circulante numa sociedade. O reconhecimento daqueles que não compartilham de nossos atributos, de nossos símbolos, se dá a partir do lugar social que ocupamos.

Como aponta Louro (2001), a inscrição dos gêneros nos corpos é feita sempre, no contexto de determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. Assim, a conformação de gênero representada pelas crianças tem sua matriz na concepção de feminino e masculino criada na família, na escola e nas relações por elas vividas. Como representam em suas falas e em seus corpos muito de seu mundo, do mundo do qual compartilham experiências com outras crianças e adultos, dão sentido às suas brincadeiras também fundamentadas nessas experiências.

O corpo torna-se um lugar de gênero e corpos controlados, adornados, estilizados, apropriadamente comportados e em movimento, estabelecem o gênero e suas relações. Dessa forma, os corpos com esses ‘traços’, além de outros marcadores como, por exemplo, raça e classe, produzem contextos particulares para as relações sociais, a partir do aparecimento e negociação acerca do status e do poder. E os corpos visivelmente demarcados pelo gênero (e por outros marcadores) auxiliam na manutenção da hierarquia (Karin Martin, *apud* Érica de Souza, 2006).

Os corpos infantis parecem estar sujeitos a regras e a condutas que os impede de interagirem num grau maior, do que apenas ocuparem a mesma rua para brincar, ou o mesmo time, quando assim é composta a brincadeira ou o jogo.

Há uma hierarquia tanto no interior do grupo, como entre os grupos, e essa hierarquia a partir das brincadeiras é reforçada pelos limites impostos e a permissão da participação e aproximação entre meninas e meninos. Através de uma regulação dos corpos dessas crianças, instaura-se uma relação de poder entre os diferentes grupos. O espaço próprio a cada um deles, e assim, a disposição de seus corpos, refletem a autoridade sobre seus membros e a desigualdade em relação ao outro.

O poder simbolizado pelos corpos e pelos espaços que esses corpos ocupam não está dado e não tem sentido em si mesmo. Ele acaba por ser construído seja por discursos, instituições, enfim, é construído também socialmente.

Nos termos do filósofo francês Michel Foucault (1999), na clássica discussão sobre a história da sexualidade, as formas adotadas para a administração, intervenção e controle regulador do corpo estabelecem “os pólos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida”. Para que seja possível administrar os corpos, são empregadas diversas técnicas de poder por diferentes instituições,



como família, escola, polícia, entre outras. Para o autor, o que está em jogo é o tema do poder em seus mecanismos de intervenção e de constituição da subjetividade moderna (FOUCAULT, 1999:131).

Foucault (1979) visa distinguir a mecânica de poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando o corpo em técnicas de dominação. Este poder acontece materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – e se situa no próprio corpo social, penetrando na vida cotidiana. Segundo ele, o poder provém de todas as partes<sup>79</sup>, em cada relação entre um ponto e outro. Essas relações são dinâmicas, móveis, e mantêm ou destroem grandes esquemas de dominação. Essas correlações de poder são relacionais; já que se relacionam sempre com inúmeros pontos de resistência que são, ao mesmo tempo, alvo e apoio, "saliência que permite a apreensão" (FOUCAULT, 1999: 91). Para ele "*em qualquer sociedade, a corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações*" (FOUCAULT, 1975: 118).

Nos discursos sobre o que é permitido ou não às crianças, são construídas as relações de poder, pela identificação e pela adesão aos grupos ou por seu afastamento ou rejeição. Aqui, mais do que poder ou não estar em contato com outros corpos, a distinção sobre esses corpos parece definidora das relações entre meninos e meninas. Como sugere Leni Dornelles (2002), o corpo<sup>80</sup> é o meio através do qual se age sobre o mundo e nele incidem determinadas práticas. Tais práticas é que vão produzir um corpo de mulher, de homem, de menino ou de menina, marcados pela história.

Vale destacar outros aspectos sobre os corpos infantis das crianças pesquisadas. Os dados etnográficos apontaram também para um 'aprendizado' do corpo que pode estar relacionado/cruzado/sobreposto a concepção/idéia de classe.

Para essas crianças, meninos e meninas são 'ensinados' a se comportarem diferentemente. Nas meninas encontra-se atribuído um maior cuidado/resguardo com

---

<sup>79</sup> O autor prefere examinar a questão do poder, não enquanto manifestação do Estado e de seus aparelhos, mas como uma rede de micropoderes que se estende por todo o corpo social. Para Foucault, a ordem na sociedade é estabelecida pelas normas aceitas racionalmente, legitimadas pelo saber que, a partir dos séculos XVII e XVIII, cria a sociedade disciplinar, caracterizada pela organização do espaço, controle do tempo e vigilância do olhar, e que visa ao controle dos corpos. A disciplina fabrica corpos submissos e adestrados, corpos "dóceis". Não é por acaso que, na referida época, surgem os "locais de vigilância", como a fábrica, a caserna, a escola, o hospital, o hospício, a prisão. Embora algumas dessas instituições tivessem similares em tempos anteriores, em nenhum caso o controle e vigilância aconteceram de forma tão eficaz, quanto a partir da Idade Moderna.

<sup>80</sup> Para Butler, os corpos são habitados por discursos. "Os corpos na verdade, carregam discursos como parte de seu próprio sangue" (PRINS e MEIJER, 2002:173).

o corpo; notadamente durante as brincadeiras, ao se portarem diante de estranhos e diante da figura masculina, representada pelos meninos com os quais interagem.

Apreende-se nelas uma ‘preparação’ do corpo para quando deixarem de ser criança, ou seja, a preparação para serem mães, mulheres que cuidam da casa, do esposo e dos filhos. Este aprendizado começa ainda durante a ‘ajuda’ em casa, quando as meninas, por muitas vezes, em tom de brincadeira contribuem com os afazeres domésticos, cuidado com os irmãos mais novos, etc.

Aos meninos, ao contrário, o aprendizado corporal, muitas vezes se dá na rua, pela maneira de estarem entre os seus iguais, como brincam e ‘brigam’, como se jogam, se chocam, caem. Aquele que chora quando se machuca, quando sente que seu corpo foi ferido ou atingido, tem a conduta censurada pelos demais, porque “*homem não chora*” e, talvez por isso, não deva sentir dor. São esses meninos também os ensinados a exercer sua masculinidade e sexualidade sem recato, sem resguardo e talvez, sem a maturidade necessária e requerida como no caso das meninas.

Aqui esses corpos infantis são ensinados para ‘funções’ e razões de ser diferenciadas e as marcas de gênero e classe acabam por ser sua causa e sua consequência, configurando um aprendizado diferenciado para meninos e meninas, homens e mulheres.

### **III. 4 - Aprendendo o Gênero: uma (re) produção de desigualdades**

Além de demonstrarem através das brincadeiras e jogos sua compreensão sobre o que é ser ‘menino-homem’ ou ‘menina-mulher’, as crianças, entre falas entrecortadas e risos expressam o que para elas isso significa. Muitas vezes, demonstrando de forma tênue “*a insegurança e a incerteza de pensar a si mesmos como tais*” (DUQUE-ARRAZOLA, 1997: 361). No entanto, indicam que os sexos são biologicamente diferentes, e que tal diferença apenas confirma e justifica as desigualdades entre meninos e meninas. E mais, para essas crianças, esse significado parece ser uma verdade incontestável.

Uma “verdade” que acaba por ser internalizada e aceita no cotidiano onde essas crianças se socializam, com início no grupo familiar e reforçado na escola e nas

relações de amizade, vizinhança, nos contatos e permanência na rua. E assim, meninos e meninas se definem e exprimem a forma de representar a si mesmo.

De acordo com Suzana Duque-Arazola (1997), as diferenças, percebidas e constatadas pelas crianças são concebidas e representadas como definidoras do que é ser homem-masculino e do que é ser mulher-feminina.

A autora aponta que na vivência cotidiana, no espaço familiar, na vizinhança, na rua e na escola, meninos e meninas incorporam seu gênero, de acordo com o que é exigido pela “sociedade local”. *“É desta forma que aprendem a ser homens e mulheres”* (Idem: 351).

Em Amoras e Laranjal as crianças demonstram nas falas e nos desenhos o que compreendem como ser menina ou menino. Geralmente, atribuem o significado partindo do que não se pode/deve ser quando se é uma menina ou menino.

*“Eu gosto de pular de corda e de brincar de boneca. Mas não gosto de brincar de bola e nem de carrinho. Carrinho é brinquedo de homem e meu irmão não me deixa mexer nos carrinho dele, ele não deixa”* (Cátia, 8 anos).

*“Eu brinco de carrinho, a minha irmã brinca de... de boneca, minha prima também. Mas eu não brinco com boneca não. Nunca vi menino brincando de boneca!”* (Luciano, 8 anos).

Além de demonstrarem suas preferências por certos brinquedos/brincadeiras, as crianças enfatizam os brinquedos que não consideram próprios para si; ou seja, que os brinquedos são ‘de’ e ‘para’ o outro.

A partir da noção baseada nas diferenças biológicas, as crianças estabelecem restrições e proibições às características, ou ações que possam contestar a feminilidade para as meninas, ou a masculinidade para os meninos. E mais, as permissões e os direitos em relação às características que os afirmem.

Para Guacira Louro (1997), meninos e meninas não são construídos somente através dos mecanismos opressores ou de censura. Esses sujeitos se constituem também a partir das práticas e relações que criam gestos, modos de ser e de estar no mundo, assim como formas de falar, condutas e posturas “apropriadas”, e comumente variadas. Assim, afirma que “os gêneros se produzem, nas e pelas relações de poder” (LOURO, 1997:41).

Para Jane Flax (1991), há uma barreira para a compreensão das relações entre gênero e sexo. *“Nesse contexto, sexo significa as diferenças anatômicas entre*

*macho e fêmea e historicamente essas diferenças anatômicas têm sido legadas à classe dos fatos naturais*” (FLAX, 1991: 236). Partindo dessa concepção, as relações de gênero são conceituadas como se fossem compostas por dois termos em oposição, dois seres distintos – homem e mulher. Assume-se a biologia como pré-social e não como não-social<sup>81</sup>.

No caso dos meninos, a masculinidade acaba por exigir deles um maior controle de seus comportamentos. Posturas de rigidez e força são sempre requeridos ainda mais quando se está entre os amigos. Chorar por exemplo, é uma ação contestada e reprimida pelo grupo.

[...] Júlio briga com Gilberto porque este teria jogado a bola em direção ao time feminino. Gilberto senta-se na calçada e chora. Logo depois Júlio diz que não quer ficar no time dos meninos e nem brincar com um *chorão*. “*Homem não chora!*”, grita Júlio para Gilberto, esbravejando e mudando para o time das meninas. Depois de alguns minutos, Gilberto pára de chorar e retorna à brincadeira (Diário de Campo, 02/12/06).

[...] A bola cai em cima de uma marquise e as crianças gritam para Fábio que foi quem lançou a bola: *Parabéns! Parabéns!* em tom de reprovação, porque o jogo teria parado por isso. Fábio por sua vez, se senta e chora. A brincadeira de vôlei termina já que estão sem a bola. As crianças que participavam da brincadeira hostilizam Fábio e alguns meninos caçoavam dele porque chorava. (Diário de Campo, 06/11/06).

Mais uma vez, o grupo encarrega-se de limitar e ‘vigiar’ as ações de seus membros. O fato de uma criança chorar, quando se é um (menino) homem, é entendido aqui como uma violação de um código de masculinidade, da força e de um sujeito inabalável.

Acerca disso, em sua dissertação de mestrado, Alexandre Borges Batista (2005), discutindo masculinidade e gênero entre jovens submetidos ao serviço militar do Tiro de Guerra, argumenta que o significado de ser homem extrapola a idéia de sujeito autônomo, senhor de si. Assim, sua subjetividade, e conseqüentemente, seu modo de estar e sentir o mundo, serão ‘negociados’ em seus espaços de sociabilidade e grupo de referência. Em se tratando da categoria *geração*, além de outras como *classe*, *crença* e *cor*, quanto mais o sujeito avançar na escala etária, é muito provável que sua vivência como homem se torne ainda mais complexa.

---

<sup>81</sup>Segundo a autora, as aparentes ligações entre relações de gênero e aspectos tão importantes da existência humana, como nascimento, reprodução e sexualidade, possibilitam tanto “*uma fusão do natural e do social, quanto uma distinção demasiadamente radical dos dois*” (FLAX, 1991: 241).

Para os meninos que fizeram parte da pesquisa, ainda que sejam crianças, já sofrem esse tipo de cobrança e, por isso, também negociam essa masculinidade diante e com o grupo.

Outro aspecto a se destacar no caso dos meninos é o discurso referindo-se à rejeição do que poderia negar ou deixar sob suspeita sua masculinidade. Isto se evidencia nos relatos de desenhos:

Comecei a conversa perguntando a Tiago (9 anos) o que ele havia desenhado e o menino me descreveu seu desenho [...] Do que você brinca quando não está na escola? Quando está em casa? *Brinco de bicicleta*. E o quê mais? *Brinco como meu carrinho*. E de boneca? Você brinca de boneca? *Eu não!* Por quê? *Eu não sou mulher!* Mas é só mulher que brinca de boneca? *Quem brinca de boneca é veado!* (risos). E a menina que brinca de carrinho? Se alguma menina quiser brincar de carrinho ou de bola, o que é que tem? Tem algum problema? *Eu vou brincar com o meu carrinho...* (Diário de Campo, 16/08/06).

Dênis poderia me contar o que você desenhou? *No desenho eu estou pulando corda. Pulando corda!* E você sempre brinca de corda? *Um pouco*. E do que mais você brinca? *De carrinho, boneco...* Boneco ou boneca? *Boneco!* [ênfase] Por que boneco? *Porque boneca é de mulher, de bichola...* (Diário de Campo, 16/08/06).

Nessas falas percebemos que a rejeição a brinquedos ‘considerados’ de menina é associada à representação da *bicha*, do *veado*, por se aproximarem ao feminino. Meninos e meninas aprendem precocemente, piadas e gozações, apelidos e gestos, para dirigirem-se àqueles ou aquelas “*que não se ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura que vivem*” (Guacira Louro (2001: 29). Consentida e ensinada na escola e/ou em lugares de sociabilidade infantil, como a rua, a homofobia é enunciada pelo desprezo, pelo afastamento e pela imposição do ridículo.

A representação da masculinidade, tanto para meninos como para as meninas, é sempre justificada por um elemento que a diferencie. Isso pode ser verificado quando se trata de bonecos-homens que, em hipótese nenhuma, podem ser confundidos com bonecas para meninas.

“*Essa aqui no desenho sou eu. Eu no jardim... brincando de boneca...e só. E esse aqui é meu irmão, brincando de carrinho. Ele brinca só de carrinho e de hominho... Hominho, aqueles bonequinhos pequeninhos...*” (Tainá, 9 anos).

“*Eu brinco de bolinha de gude, na areia... eu brinco de boneca... não, boneco! Boneco! Bola, pipa e bicicleta...*” (Dênis, 8 anos).

Em oposição à figura da boneca – que é utilizada pela menina numa representação do cuidado materno – o boneco, o ‘homenzinho’ em miniatura aproxima-se do masculino pela aventura, pelos músculos e pela força. E mais, por trazer, de certa forma, em seus contornos uma “hiper” representação dos traços próprios (e desejados) do masculino.

Patrícia de Freitas (2001) refere-se aos bonecos para meninos como “pessoas fora do comum”, que assumem status de heróis e que estão sempre prontos para salvar, resgatar, enfrentar perigos, certamente, com muita coragem e vigor físico. Embora estes atos também façam parte do papel tradicional do protetor familiar, estes ‘seres’ estão desligados do universo das relações familiares. Eles representam pessoas extraordinárias, seres circunscritos ao domínio da fantasia; réplicas de super-heróis das tradicionais histórias em quadrinhos e/ou desenhos animados e seus atos dificilmente são concebidos no cotidiano. Essa é uma das características diferenciadoras e que é acionada pelos meninos para justificarem o uso desses bonecos, que não se aproximam em nada das bonecas-bebê ou as ‘Barbies’ utilizadas pelas meninas.

Às meninas são atribuídas as brincadeiras mais recorrentes no cotidiano, aquelas que costumam realizar e as que são permitidas.

*“Eu desenhei um robô..., uma bola, eu e uma bicicleta. Mas lá em casa eu brinco com outras coisas. E isso é brincadeira de homem. Menina brinca de boneca, de casinha, panelinha... E menino não pode brincar dessas coisas não! Eu não gosto de brincar não..”* (Tiago, 9 anos).

Para Suzana Duque-Arazola (1997), o cotidiano doméstico, aqui representado pelas brincadeiras e reificados nos desenhos e nas falas, marca tanto para meninos como para meninas, uma temporalidade sexuada, não somente cronológica, mas também de práticas e responsabilidade e/ou liberdade que significam diferenciações que, cada vez mais, revelam a “natural desigualdade” entre homens e mulheres. A desigualdade referida pela autora *“deixa de ser uma simples percepção e observação das atividades e das falas dos (as) adultos (as) ao seu redor para começar a ser uma vivência pessoal do seu existir cotidiano”* (Idem: 368).

A vivência do gênero para as meninas também tem uma relação com a sexualidade, com a experiência do contato com o outro sexo que para elas, por serem *pequenas*, deve ser evitado.

*“Na escola eu brinco com menino e com menina. Na minha sala só tem seis meninas, o resto é tudo menino. Aí sim eu fico longe dos meninos. Carol e Alison brincam juntos, só ficam juntos. Um dia ele agarrou ela, por isso é que eu não fico perto de menino. E namorar, a professora fala que não pode. Eu acho que não pode porque a gente é pequeno ainda. Pra namorar eu tenho que ter vinte anos. Criança é pequena. Ah!... Criança tem que brincar!” [risos] (Camila, 7 anos).*

*“Com dez anos eu não posso namorar. Minha mãe briga comigo e meu pai me arreventa! [...]. Eu sei de uma menina que teve neném com quatorze anos e isso foi muito errado, porque tem que ter neném com vinte e quatro anos. Quatorze anos é muito pequena, não é idade de ter filho. Nem saiu das fraldas!” (Cristina, 8 anos).*

*“Meu pai falou que eu só posso namorar depois que acabar de estudar, senão o couro come” (Aline, 10 anos).*

Destaca-se aqui a preocupação dessas meninas em manterem-se crianças e descobrirem a maturidade, a sexualidade no momento certo, quando *saiem das fraldas*, isto é, quando *deixarem de ser pequenas*. Diz-se da menina que ainda *não saiu das fraldas*, aquela que *não tem idade pra namorar, pra casar, pra ter filho*. Vale ressaltar que essa preocupação está atrelada à autoridade dos adultos e ao risco de serem punidas por se comportarem como *gente grande*.

Maria Luiza Heilborn (1984) cita a idade dos quinze anos para a menina como definidora de um “afrouxamento” da proibição, uma diminuição da “marcação fechada” dos pais para com as filhas, que são autorizadas a namorar e entrar para o “mercado matrimonial”.

Tornar-se ‘pronta’ para namorar, requer, no imaginário dessas meninas, tanto um amadurecimento físico, quanto o consentimento dos pais e do grupo ao qual pertencem. Portanto a menina que engravida e que vive sua sexualidade precocemente é *mal vista, mal falada* e, por isso, *não é menina direita*.

Para essas meninas o namoro, a vivência da sexualidade pode significar perigo, risco, ganho e perda. “*A mulher é, ao mesmo tempo, sedutora, reprodutora, trabalhadora, honra e moral do pai, marido e família*” (DUQUE-ARRAZOLA, 1997: 379). A virgindade que simboliza a integridade tanto física como moral da menina-moça, é excessivamente valorizada.

O grupo doméstico, por ser uma instituição social, organiza seu estilo de convivência cotidiana, as relações familiares que o constituem enquanto tal e que ambientam seu cotidiano. O processo de socialização de suas crianças e adolescentes está marcado pelas normatizações, pelos valores, símbolos e representações sociais

relacionados não somente com a cultura, o casamento, o parentesco, as hierarquias etárias, entre outras, mas também com o fato de serem seus membros seres sexuados, desigualmente valorizados socialmente. É nesse espaço delimitado que as crianças internalizam as relações de gênero, aprendem a ser homens e mulheres, constroem suas identidades e iniciam a vivência de sua sexualidade. “*No interior do grupo reproduzem-se as desigualdades sociais entre homens e mulheres e as relações de poder que elas implicam*” (Idem: 355).

Considerando-se a idéia de socialização das crianças pela cultura na qual estão inseridas, confirma-se que “*a sexualidade é aprendida, é construída, ao longo de toda a vida, de muitos modos, por todos os sujeitos*” (LOURO, 2001:11).

Assim como muitos, Guacira Louro (2001) contesta a idéia de sexualidade como algo da ordem do “natural”. A sexualidade seria natural, à medida que é “dada” pela natureza, inerente ao ser humano. Esta (equivocada) concepção parte da idéia do corpo vivido universalmente da mesma forma, por todos. No entanto, a autora ressalta que a sexualidade envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos e convenções, processos marcadamente culturais e plurais.

Não há nada “natural” no terreno da sexualidade, nem tampouco em relação à concepção do corpo. O que seria ou não natural é definido por nós, por meio de processos culturais. Somos nós os produtores e modificadores da natureza, da biologia e, por efeito disso, as tornamos históricas. A sexualidade ganha sentido socialmente, é significada pela cultura, sendo, continuamente, por ela alterada.

As crianças, a partir das brincadeiras infantis, da sua socialização e, sobretudo pela representação dos universos feminino e masculino, vão se constituindo como ‘meninas-mulheres’ e ‘meninos-homens’, de formas diferenciadas. Embora meninos e meninas em alguns momentos, demonstrem algum tipo de resistência, ou mesmo transgressão aos ‘papéis/funções’ específicos de seu grupo, chegando a extrapolar esses espaços, há uma separação na representação de gênero para elas.

Essa separação, esse afastamento nas e pelas relações de gênero, em espaços de sociabilidade como a rua, através de seus jogos e interação infantil, é reproduzida por meninos e meninas através do discurso da família, da escola e de um mundo social maior do qual fazem parte.

Perceber como essas crianças se portam frente ao outro, através das brincadeiras, das falas, dos gestos, possibilita a compreensão de como meninos e meninas representam suas masculinidades e feminilidades, através de suas relações



entre iguais e com o outro e como (re) produzem modelos dicotômicos, de certa forma, 'naturalizados' pela cultura a qual pertencem.

Investigar a construção do masculino e do feminino entre crianças de um grupo popular específico contribui à reflexão das relações de gênero, que nem sempre são problematizadas numa perspectiva da infância. E ainda, nos permite conhecer um pouco do cotidiano de meninos e meninas pobres, colaborando para uma reflexão maior sobre as classes populares.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a infância nos remete a outro mundo e a muitas questões e pensá-la em domínios particulares, como um bairro popular numa cidade do interior de Minas Gerais, pode ter ainda muitos outros questionamentos.

Nesta perspectiva, este estudo trouxe a discussão de como a infância é vivida em determinados representantes dos grupos populares; e como são construídas as relações de gêneros entre meninos e meninas oriundos desses grupos. Para tanto, tomou-se como foco principal as brincadeiras e os jogos realizados pelas crianças, sobretudo no espaço da rua, de uma região periférica de Viçosa.

Discutir a infância nos levou a um constante exercício de relativização, uma vez que não se pode naturalizar a infância e torná-la única e absoluta. Existem diferentes infâncias. Aqui, o interessante era definir e saber de que infância, e de quais crianças estávamos falando. Investigar determinada infância assume dimensões de “*tentar entender um fenômeno em seu contexto social e cultural*”. E ainda, “*tentar entendê-lo em seus próprios termos*” (Cohn, 2005: 9). Desta forma, a vivência da infância nos bairros Amoras e Laranjal, na cidade de Viçosa, torna-se muito particular e tal particularidade colabora na compreensão de como são construídas as relações de gênero e os cruzamentos de classe entre esses meninos e meninas.

Nos limites desta dissertação, não se pretende apresentar soluções para as relações de gênero entre essas crianças. Busca-se aqui problematizar, discutir e “estranhar”, aquilo que é dado como da ordem do natural. Nesse intuito, recupero alguns elementos já discutidos ao longo do estudo, enfatizando alguns pontos.

Inicialmente, destaco a relevância dos espaços ocupados pelas crianças nos bairros pesquisados. Só foi possível uma aproximação com os sujeitos da pesquisa, porque estes estavam continuamente nas ruas, nas praças e ainda, em lugares por eles ‘criados’ e ‘simbolizados’, como o *campinho* do bairro Laranjal. Estes locais configuram-se como espaços de sociabilidade tanto de adultos como de crianças, e centralizam os momentos de união da rede, como é característico do universo dos grupos populares (HEILBORN, 1984).

Para as crianças, a rua significa um universo que pertence somente a elas e, por isso, foi possível compreender, ainda que minimamente, suas representações e seus significados diante das brincadeiras e do grupo no qual interagem.

Foi possível perceber que as brincadeiras ditas ‘tradicionais’ são perpetuadas, se mantêm na rua. Em parte, isso pode estar relacionado ao fato de as crianças da pesquisa não disporem de muitos brinquedos, de artefatos industrializados. Mas também não se descarta que o padrão cultural dessas crianças, dos grupos populares, reforça esse maior contato com a tradição. O brinquedo para as crianças podia ser uma peteca improvisada com jornal e barbante; ou objetos como garrafas plásticas que pudessem ser transformados no que bem entendessem.

Vale destacar que a ‘falta’ de um brinquedo ou de um objeto industrializado, propriamente dito, não impedia as crianças de brincarem, de criarem e (re) inventarem todo e qualquer tipo de brincadeira e/ou jogo. Nas brincadeiras de pipa, por exemplo, o material utilizado na confecção do brinquedo, geralmente era reaproveitado como sacolas plásticas de supermercado, as varetas feitas com bambus apanhados nos próprios bairros, etc. Destaca-se aqui o reaproveitamento de materiais e o caráter artesanal do brinquedo.

As brincadeiras detêm um significado importante no processo de socialização e também na constituição das relações de gênero na infância. Em certa medida, produzem espaços simbólicos para a construção de feminilidades e masculinidades. Mas também podem se caracterizar por elementos em oposição, como um *locus* para a experiência espontânea e, ao mesmo tempo, um mecanismo de produção e controle de modelos masculinos e femininos, em determinada sociedade.

Em se tratando da construção dos gêneros entre os pequenos, de acordo com a realidade etnográfica investigada, as crianças apresentavam, enquanto brincavam, uma segregação tanto dos espaços ocupados como de suas ações, seus corpos. Era nítida a separação entre meninos e meninas, sendo as brincadeiras também consideradas próprias para cada grupo, as masculinas e as femininas.

No domínio masculino, ou seja, nas brincadeiras ‘de’ e ‘para’ meninos, havia, além de uma afirmação da masculinidade, uma disputa por ela. Nas brincadeiras de pipa e bolinha de gude, realizadas exclusivamente na rua, através dos gestos, habilidades e posturas corporais, do grito, da força, os meninos negociam e se afirmam como fortes, viris, espertos e malandros, traços atribuídos à masculinidade.

Num outro extremo, as meninas muito menos freqüentes nos espaço da rua que os meninos, sintetizam suas brincadeiras ao universo cotidiano, na representação de papéis familiares e/ou de vizinhança, elementos também pertinentes à realidade dos grupos populares. Nas brincadeiras de casinha, de pular corda ou no jogo de

bater palmas, as meninas-mulheres, se remetem a elementos da ordem do privado, como cuidados com a casa e da maternagem, além das relações simbolizadas pelo namoro, casamento.

Através dessa oposição, além das dicotomias dos ‘papéis’ representados pelas crianças, percebe-se o estabelecimento das relações entre o público e o privado, também no universo infantil.

A interação pelo conflito, também pode ser considerada uma forma, de meninos e meninas interagirem num mesmo espaço. Em brincadeiras e jogos mistos, ainda que façam parte da mesma equipe, as crianças se dispõem separadamente, em oposição. Assim pode-se problematizar a idéia de que *“os papéis de gênero incorporados pela criança afluem nas brincadeiras que realiza essencialmente com seus pares e, é através delas que ela expõe, como que por um olho mágico, a sua realidade interior”* (RODRIGUES, 2003:11).

Essa realidade interior, de que fala Paula Rodrigues (2003), é entendida como uma construção, uma aprendizagem de papéis masculinos e femininos, que pode acontecer na socialização da criança desde o seu nascimento, no interior de determinada cultura. As preferências por uma brincadeira ou outra não são inatas. Elas são histórica, cultural e socialmente construídas.

Muito do que as crianças representam sobre o que é socialmente aceito para meninos e meninas, tem origem no que elas entendem como próprios ou não a cada um; ou seja, as crianças constroem-se como ‘meninos-homens’ e ‘meninas-mulheres’, a partir das concepções do que é proibido ou tolerado para cada um dos sexos. Geralmente, aos meninos é permitida maior liberdade, seja em relação ao corpo, seja em relação às brincadeiras, enquanto que, para as meninas é exigido um maior recato, um maior cuidado com a postura, com o corpo, na busca da ‘manutenção’ por uma ‘boa’ reputação diante do grupo ao qual pertence. O grupo tem preponderância sobre o individual, e o que é decidido nele e por ele tem maior vigência, tanto no que diz respeito às brincadeiras, num limite mais restrito entre as crianças, quanto em outra dimensão, a de grupo totalizador do qual essas crianças fazem parte.

Há um minucioso processo de ‘feminilização’ e ‘masculinização’ dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal e de gestualidade. E, por isso, existe também uma (re) produção das desigualdades entre meninos e

meninas, que acabam por ‘imitar’ as dicotomias e o ‘sexismo’ presentes no mundo adulto.

Mas, ainda que sutilmente, é possível observar e perceber que, por maior que seja a “pressão”, a coerção para se comportarem como meninos e/ou meninas, algumas crianças manifestam desejos e escolhas para além do permitido pelo grupo ou pela cultura.

Assim, podemos assinalar que as culturas infantis estão se (re) significando e que essas concepções, acerca dos universos feminino e masculino, podem tomar outro curso, outro caminho. Como discutiu-se nessa dissertação não há posturas e comportamentos da ordem do natural.

Pensar como se constroem meninos-homens e meninas-mulheres, ou seja, sujeitos masculinos e femininos, nos permite reexaminar algumas concepções essencialistas, que regulam os comportamentos de homens e mulheres. Isso nos incita pensar que as diferenças entre estes sujeitos são construídas e que seja no campo das relações pessoais, seja no campo mais amplo, essas posições devem ser repensadas e desconstruídas.

As questões problematizadas nesta dissertação não se esgotam aqui, porém acreditamos que com este estudo foram apontadas algumas possibilidades que permitem um avanço nas questões metodológicas e interpretativas, quando se trata de pesquisas sobre a infância. E, além disso, esta investigação colabora com o debate sobre as classes populares, na medida em que ajuda a conhecer seus entraves, sinalizando alguns aspectos que possibilitem uma maior reflexão sobre as trajetórias sociais de suas crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELMAN, Miriam; GROSSI, Miriam Pillar. Entre a Psicanálise e a Teoria Política: um diálogo com Jane Flax. *In: Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 2, 2002. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 15 fev. 2007.

AGUIAR, Neuma. (org.) **Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos, 1997. p. 9 - 29.

ALANEN, Leena. Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. *In: CASTRO, Lucia Rabello (org.). Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: NAU e FAPERJ. 2001. p. 69-92.

ALTMAN, Raquel Zumbano. Brincando na História. *In: DEL PRIORE, Mary. (org.). História das Crianças no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Contexto. 2004. p. 231-254.

ALVIM, Rosilene e SILVA, Patrícia Gouveia da. (orgs.). **Juventude Anos 90: conceitos, imagens, contextos**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. 1981.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985.

BATISTA, Alexandro Borges. **Caserna – lugar de ‘homens’: um olhar de gênero na formação do jovem militar**. Dissertação (mestrado). Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica, 2005.

BECKER, Howard S. Problemas de Inferência e Prova na Observação Participante. *In: Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. 4 ed. São Paulo: Hucitec. 1999. p. 47.

BESSA, Karla Adriana M. Posições de sujeito, atuações de gênero... *In: Revista Estudos Feministas*. Santa Catarina, n. 1, p. 34-45. 1998.

BOURDIEU, Pierre. Condição de classe e posição de classe. *In: AGUIAR, Neuma. (org.). Hierarquias em Classes*. Rio de Janeiro: Zahar. 1974. p. 51-76.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez. 2004. p. 289-306.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. *In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. p. 151-172.

CABRAL, Luciana. A rua no imaginário social. **Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, Agosto de 2005, vol. IX, núm. 194 (60). Disponible em: <http://www.ub.es/geocrit/sn>. Acesso em: 16 nov. 2006.

CARVALHO, José Jorge de. O Jogo das Bolinhas: Uma simbólica da Masculinidade. In: **Anuário Antropológico**. Brasília: EdUNB / Tempo Brasileiro. 1990. p.191-122.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. 6.ed. Belo Horizonte; Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 1988.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2005.

CONTI, Luciane de. O brinquedo de Pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Abril de 2001, vol. 17, nº. 1, p.59-67.

COSTA, Arlete. **Cenas de meninas e meninos no cotidiano institucional da Educação Infantil: um estudo sobre as relações de gênero**. Dissertação (mestrado) – Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2004.

CRUZ, Tancredo Almada, ALVARENGA, Sônia Coelho e CARMO, Maria Inês do. (coord.). **Retrato social de Viçosa**. Viçosa, MG: CENSUS, 2006.

CRUZ, Tânia Mara e CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de Gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. In: **Cadernos Pagu** (26), Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, Jan-Jun. 2006. p.113-143.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais. 1999.

CUNHA, Camila Tenório. **Traços da Cultura Infantil: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente**. Dissertação (mestrado) - Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2004.

DA MATTA, Roberto. Trabalho de Campo. In: **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Petrópolis: Vozes. 1982. p. 143-173.

\_\_\_\_\_. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco. 2000. p. 163.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da Criança Livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary. (org.) **História das crianças no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Contexto. 2004. p. 84-106.

**DICIONÁRIO DO PENSAMENTO SOCIAL DO SÉCULO XX** / editado por William Outhwaite e Tom Bottomore; tradução de Eduardo Francisco Alves, Álvaro Cabral. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed. 1996.

DONZELOT, Jaques. **A Polícia das Famílias**. 2 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 1986.

DORNELLES, Leni Vieira. **Meninas no Papel**. Tese (doutorado) – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. *In: Da vida nervosa nas classes trabalhadoras urbanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1986. p. 119-142.

DUQUE-ARRAZOLA, Laura Suzana. O Cotidiano Sexuado de Meninos e Meninas em Situação de Pobreza. *In: MADEIRA, Felícia Reicher. Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos. 1997. p. 343-402.

ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2000.

ESTEBAN, Maria Tereza. Dilemas para uma pesquisadora com o cotidiano. *In: GARCIA, R.L. (org.). Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: PP&A, 2003. p.204.

FARIA, Andréia Alice da Cunha. **O uso do Diagnóstico Rural Participativo em processos de desenvolvimento local: um estudo de caso**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural. Universidade Federal de Viçosa. 2000.

FELIPE, Jane. **Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/geerg/Tias.html>. Acesso em: 21 jul. 2001.

FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1979.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. *In: OLIVEIRA, I. B. de e ALVES, N. (orgs.). Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes e saberes*. Rio de Janeiro: DP&A. 2001. p. 93.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2003.

FINCO, Daniela. **“Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher”**: relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré-escola. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2004.

FLAX, Jane. Pós-Modernismo e Relações de Gênero na Teoria Feminista. *In: BUARQUE DE HOLLANDA, Heloísa (org.). Pós-Modernismo e Política*. Rio de Janeiro: Rocco. 1991. p.217-250.



FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal. 1999.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 32 ed. Petrópolis: Vozes: [1975] 2006.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. 22 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. [1979] 2006 a.

FRANGELLA, Simone Miziara. Fragmentos de corpo e gênero entre meninos e meninas de rua. *In: Cadernos Pagu* (14), Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp. 2000. p.201-234.

FREITAS, Marco César. (org.). História da Infância no pensamento social brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. *In: História Social da Infância no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2003. p. 251-268.

FREITAS, Patrícia Oliveira de. **Publicidade em televisão para o “dia das crianças”**: questionando a ideologia da necessidade. Dissertação (mestrado). Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, Programa de Pós-graduação em Economia Doméstica. 2001.

GALVÃO, Zenaide. Relato de Experiência: A construção do Jogo na Escola. *In: MOTRIZ - Revista de Educação Física*. Vol. 2. n. 2, Dezembro de 1996. p. 117-120.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e educação infantil**. Dissertação (mestrado). Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação. 1997.

\_\_\_\_\_. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart, DEMARTINI, Zeila de Brito, PRADO, Patrícia Dias*. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados. 2002. p. 69-92.

GOUVEIA, Patrícia Fernanda. ‘Juventude-adolescente pobre e valor trabalho’. *In: ALVIM, Rosilene e GOUVEIA, Patrícia Fernanda*. (orgs.). **Juventude Anos 90: conceitos, imagens, contextos**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria. 2000.

\_\_\_\_\_. **‘Mulheres – comunitárias, *personae* – viajantes. Classe, gênero, identidade e participação popular’**. Tese (doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia. 2003. p. 329.

\_\_\_\_\_. **Ser-pobre como experiência moral: identificação e reciprocidade**. *In: XXIV Reunião Brasileira de Antropologia*, 2004, Recife-PE. Anais da XXIV Reunião Brasileira de Antropologia. Recife-PE: ABA, v. 1. p. 1-56. , 2004.

\_\_\_\_\_. e LOPES, Maria de Fátima. Revisitando o método: Categorias e Dinâmicas no Trabalho de Campo. *In: OIKOS. Revista Brasileira de Economia Doméstica*. Viçosa, v.15, n. 2, p. 253-268. 2004.

\_\_\_\_\_. , LOPES, Maria de Fátima e BATISTA, Alexandro Borges. Em que espelho encontrei meu corpo?: um estilo de “ser jovem”. *In: OIKOS: Revista Brasileira de Economia Doméstica*. Viçosa, v. 16, n. 2, 2005, p. 145-158.

\_\_\_\_\_. **Grupos Populares, Gênero e 'Valor-Família': Marcas Sociais e Experiência Feminina**. *No prelo*.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Identidades de Gênero e Propagandas Televisivas: um estudo no contexto da educação infantil**. Dissertação (mestrado) – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005.

HAGUETTE, Maria Tereza Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes. 2000.

HEILBORN, Maria Luiza. **Conversa de Portão: juventude e sociabilidade em um subúrbio carioca**. Dissertação (mestrado) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 1984.

\_\_\_\_\_. O Traçado da Vida: Gênero e Idade em Dois Bairros Populares no Rio de Janeiro. *In: MADEIRA, Felícia Reicher. Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Tempos. 1997. p. 291-342.

\_\_\_\_\_. & SORJ, Bila. Estudos de Gênero no Brasil. *In: MICELI, Sergio (org.). O que ler na Ciência Social Brasileira (1970-1995)*. Sociologia (vol. II). São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília. DF: CAPS. 1999. p. 183-221.

**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE**. Cidade @. Rio de Janeiro 2000, Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat.php>. Acesso em: 05 dez. 2006.

KINJNIK, Jorge Dorfman e KINJNIK, Selma Felipe. Sob o signo de Ludens: interfaces entre brincadeira, jogo e os significados do esporte de competição. *In: Revista Brasileira de Ciência e Movimento*. 12(2), Junho de 2004. p. 103-109.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1998.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. *In: FREITAS, Marco César. (org.). História Social da Infância no Brasil*. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2003. p. 229-250.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. Brincadeiras de menina na escola e na rua: reflexões da pesquisa no campo. *In: Caderno CEDES*. Vol.22. n.56, abril de 2002, p.63-80.

LINHARES, Elizabeth Ferreira. **Entre escravos e anjos: condições e significados da infância em um assentamento rural fluminense**. Tese (doutorado). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

\_\_\_\_\_. (org.). **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2001. p. 7-34.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Outras Histórias: As mulheres e estudos dos gêneros – percursos e possibilidades. *In: SAMARA, Eni de Mesquita e outros. Gênero em Debate: trajetórias e perspectivas na historiografia contemporânea*. São Paulo: EDUC. 1997. p. 83 - 114.

MEIRELLES, Renata. Dossiê Infância: Pipa, pião e chicote. *In: Revista de História da Biblioteca Nacional*. Ano 1. n. 4, outubro de 2005, p. 25-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza et al. (orgs.). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994. p. 9-29.

MOLNÁR, Ferenc. **Os meninos da Rua Paulo**. São Paulo: Saraiva. 1971.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *In: Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados, n. 112, março de 2001, p.33-60.

NETO, Zahidé Machado. As meninas – sobre o trabalho da criança e da adolescente na família proletária. *In: Ciência e Cultura*. 32(6), junho de 1980. p. 671-683.

NIEG – Núcleo Interdisciplinar de Estudo de Gênero. Projeto de Extensão: **Saúde reprodutiva-preventiva em comunidades populares: um programa de extensão**. UFV/CCH, 2004.

OLIVEIRA e SILVA, Alice Inês de. A Pedagogia do Feminino: análise de um ritual de apresentação da menina à sociedade. *In: Caderno de Pesquisa*. São Paulo (54), agosto de 1985, p. 26-36.

PESSOA, Maria Lúcia M. de N. **A criança, a brincadeira e a vida: um estudo antropológico da prática lúdica de meninas e meninos trabalhadores do bairro São Joaquim, na periferia de Teresina – PI**. Dissertação (mestrado) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Ciências Sociais, 1992.

PINTO, Tatiane de Oliveira e FREITAS, Patrícia Oliveira de. Brinquedo e Gênero. *In: XII Jornada de Iniciação Científica*, dezembro de 2003, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Anais da XII Jornada de Iniciação Científica. Seropédica,

RJ: Editora Universidade Rural, 2003, p. 835 -840.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. *In: Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 17 jan. 2007.

RAGO, Margareth. Epistemologia Feminista, Gênero e História. *In: PEDRO, Joana Maria e GROSSI, Miriam Pillar (orgs.). Masculino Feminino Plural*. Florianópolis: Ed. Mulheres. 1998. p. 21-41.

RIBEIRO FILHO, Geraldo Browne. **A formação do espaço construído: cidade e legislação urbanística em Viçosa – MG**. Dissertação (mestrado) – Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, 1997.

RODRIGUES, Paula. **Questões de Gênero na Infância**. Marcas de Identidade. Lisboa: Instituto Piaget. 2003.

SADER, Eder e PAOLI, Maria Célia. Sobre “classes populares” no pensamento sociológico brasileiro (Notas de leitura sobre acontecimentos recentes). *In: CARDOSO, Ruth C. L. (org.). A Aventura Sociológica. Teoria e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986. p. 39-68.

SANTOS, Cláudia Amaral dos . **A Invenção da Infância Generificada: A pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero**. Dissertação (mestrado) – Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. 3 ed. São Paulo: Cortez. 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In: Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, julho/dezembro de 1995.

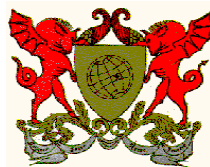
SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. *In: Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Autores Associados. n. 112, março de 2001, p.7-32.

SOUZA, Érica Renata de. Marcadores Sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *In: Cadernos Pagu* (26), Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, jan-jun. 2006: pp.169-199.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. *In: Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, n. 37, 1999, p. 35-58. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 20 ago 2003.

ZALUAR, Alba. **A Máquina e a Revolta: as organizações populares e o significado da pobreza**. São Paulo: Brasiliense. 1985. p. 265.

**APÊNDICE A** – Ofício enviado à Escola do bairro Amoras



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ECONOMIA DOMÉSTICA

Viçosa, 08 de Agosto de 2006.

À Sr<sup>a</sup> Cilene do Carmo Gregório.  
Diretora da Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima  
Bairro Amoras, Viçosa – MG.

Prezada Sr<sup>a</sup>

Desejamos desenvolver um trabalho de pesquisa acadêmica, sobre a construção social da infância, com crianças de camadas populares. Para isso, gostaríamos de estabelecer uma parceria com a Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima, para a observação das crianças nos momentos de atividades de Educação Física realizadas nas ruas e praças do bairro Amoras.

A observação ficará a cargo da estudante de pós-graduação Tatiane de Oliveira Pinto e da estudante de graduação Sabrina Pierre Almeida Guimarães, sob a orientação de um comitê de pesquisa.

Contamos com a colaboração e desde já agradecemos.

Atenciosamente,

---

Maria de Fátima Lopes  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> da Universidade Federal de Viçosa.

## **APÊNDICE B** – Roteiro para observação das crianças

**Projeto de Pesquisa:** Menino *versus* Menina: um estudo sobre a construção social de gênero nas brincadeiras infantis entre crianças de classe popular.

**Pesquisadora:** Tatiane de Oliveira Pinto

**Data:** \_\_\_/\_\_\_/2006.

### **ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DIRETA**

#### **Aspectos a serem observados:**

- 1- A(s) criança(s) brincando e as brincadeiras.
- 2 - Relações sociais que são estabelecidas – formação de grupos de ‘amizade’.
- 3 - Os ‘temas’ das brincadeiras e jogos.
- 4 - As atividades corporais e comportamentos desenvolvidos durante as brincadeiras.
- 5 - Locais/espços dedicados às brincadeiras.
- 6 - As manifestações de afeto, conflito e/ou desconforto presentes nas brincadeiras e interações.
- 7 - A utilização de objetos (brinquedos ou não) nas brincadeiras.
- 8 - Como a criança lida com outra criança do sexo oposto.
- 9 - Se meninas e meninos brincam juntos.
- 10 - Se meninas e meninos brincam com o mesmo brinquedo.
- 11- Como são tratadas as brincadeiras entre meninos, entre as meninas e entre meninos e meninas.
- 12 - Autonomia, espontaneidade na forma como as crianças se organizam frente às brincadeiras.
- 13 - Situações e contextos (de brincadeiras) nos quais as crianças demonstram contentamento/prazer/alegria.
- 14 - A interação das crianças com os adultos.
- 15 - Verificar se as crianças demonstram criatividade, imaginação no decorrer das brincadeiras.

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento

### UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA DEPARTAMENTO DE ECONOMIA DOMÉSTICA

**Projeto:** Menino *versus* Menina: um estudo sobre a construção social de gênero nas brincadeiras infantis entre crianças de classe popular.

#### Professores responsáveis:

Maria de Fátima Lopes (DED) / Telefone (31) 3899-1638

Patrícia Fernanda Gouveia da Silva (DED) / Telefone (31) 3899-1999

Alice Inês de Oliveira e Silva / Telefone (31) 3892-8666

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos \_\_\_\_\_ dias do mês de \_\_\_\_\_ de 2006, eu, \_\_\_\_\_ carteira de identidade nº \_\_\_\_\_, fui procurado (a) pela Sr<sup>a</sup> Tatiane de Oliveira Pinto, carteira de identidade nº 11200579-8, participante do presente estudo, no endereço \_\_\_\_\_, meu local de \_\_\_\_\_ (residência ou trabalho). Na ocasião, fui solicitado (a) a colaborar com o projeto acima referido, permitindo a participação do meu (minha) filho (a). O objetivo da pesquisa é analisar o modo como é vivenciada a infância de meninos e meninas do bairro Amoras, visando interpretar o conjunto de manifestações culturalmente construídas e generificadas, através do ato de brincar. A explicação que recebi esclarece os riscos e os benefícios do estudo. Eu entendi que meu (minha) filho (a) é livre para interromper sua participação a qualquer momento, sem justificar sua decisão. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por meu (minha) filho (a) participar do estudo. Qualquer enfermidade ocorrida durante a pesquisa não é de responsabilidade da equipe, uma vez que os procedimentos adotados não estão associados a qualquer dano à saúde. Assim, a equipe de trabalho fica isenta da obrigação de tratamento de enfermidade durante o estudo.

Conforme esclarecimento do (a) pesquisador (a) as crianças serão observadas, enquanto brincam. Para isso, em alguns momentos, serão realizadas brincadeiras decorrentes de situações criadas a partir do interesse das crianças.

Terminado o trabalho de coleta dos dados, e tendo garantido o material necessário ao desenvolvimento do projeto, foi-me garantido que toda e qualquer referência que permita a identificação nominal das crianças observadas ou registro será destruída, garantindo assim sigilo absoluto das informações. Os resultados da pesquisa serão analisados e foi-me assegurada total privacidade. Em contrapartida, cedo ao (à) pesquisador (a) o direito de utilizar as informações prestadas para a realização do trabalho e publicação de seus resultados, direito limitado única e exclusivamente para este fim, não sendo permitido qualquer outro tipo de uso das mesmas.

Viçosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

---

Responsável voluntário

---

Pesquisadora



**ANEXO 1 - Quadro classificatório das crianças da pesquisa.**

<b>IDENTIFICAÇÃO</b>	<b>IDADE</b>	<b>COR *</b>	<b>SÉRIE ESCOLAR</b>	<b>BAIRRO</b>	<b>INTEGRANTES DO GRUPO FAMILIAR*</b>
1 - Gustavo	13 anos	Negro	3ª série	Laranjal	Mãe e irmã mais nova.
2 - Dênis	8 anos	Branco	2ª série	Laranjal	Os pais.
3 - João	13 anos	Negro	6ª série	Laranjal	Os pais e irmão mais novo.
4- André	10 anos	Moreno	3ª série	Laranjal	Mãe, padrasto, avó e três irmãos mais velhos.
5 - Gilberto	10 anos	Branco	3ª série	Laranjal	Os pais e irmã mais nova.
6 - Guilherme	9 anos	Branco	3ª série	Amoras	Os pais e três irmãos. É o terceiro filho.
7- Tiago	9 anos	Negro	3ª série	Amoras	Os pais e irmão mais velho.
8 - Arnaldo	9 anos	Branco	3ª série	Amoras	Os avós maternos.
9 - Bernardo	10 anos	Moreno	3ª série	Amoras	Os pais e cinco irmãos.
10 - Elton	11 anos	Moreno escuro	3ª série	Amoras	Mãe, cinco irmãos mais velhos e quatro sobrinhos.
11 - Fábio	9 anos	Amarelo	3ª série	Laranjal	Os pais e dois irmãos.
12 - Julio	11 anos	Moreno	3ª série	Laranjal	Pai e sete irmãos.
13 - Ítalo	13 anos	Moreno escuro	4ª série	Laranjal	Os avós maternos, a irmã mais velha e dois primos.
14 - Paulo	10 anos	Negro	3ª série	Amoras	Os pais e dois irmãos.
15 - Luciano	8 anos	Moreno	2ª série	Amoras	Os pais e irmã mais nova.
16 - Aline	10 anos	Parda	4ª série	Amoras	Os pais e irmão de 2 anos.
17 - Maíra	10 anos	Morena	4ª série	Amoras	Os avós maternos.
28 - Laura	10 anos	Branca	4ª série	Amoras	Mãe, padrasto e irmã mais velha.
19 - Suelen	9 anos	Branca	3ª série	Amoras	Os pais e irmão mais velho.
20 - Joana	10 anos	Morena	4ª série	Amoras	Os pais.
21 - Fabíola	10 anos	Morena	4ª série	Laranjal	Os pais e cinco irmãos.
22 - Cátia	8 anos	Morena	2ª série	Amoras	Mãe e quatro irmãos.
23 - Tainá	9 anos	Morena	2ª série	Laranjal	Mãe, padrasto e irmão mais velho.
24 - Luana	10 anos	Morena	2ª série	Laranjal	Pai e sete irmãos.
25 - Cristina	8 anos	Morena	2ª série	Amoras	Os pais.
26 - Camila	7 anos	Morena	1ª série	Amoras	Mãe e irmã mais nova.

\* De acordo com a auto-definição das crianças.

\* Consideramos como integrantes do grupo familiar, aquelas pessoas com residência e permanência cotidiana na casa.

**ANEXO 2 –** Desenhos das crianças investigadas.



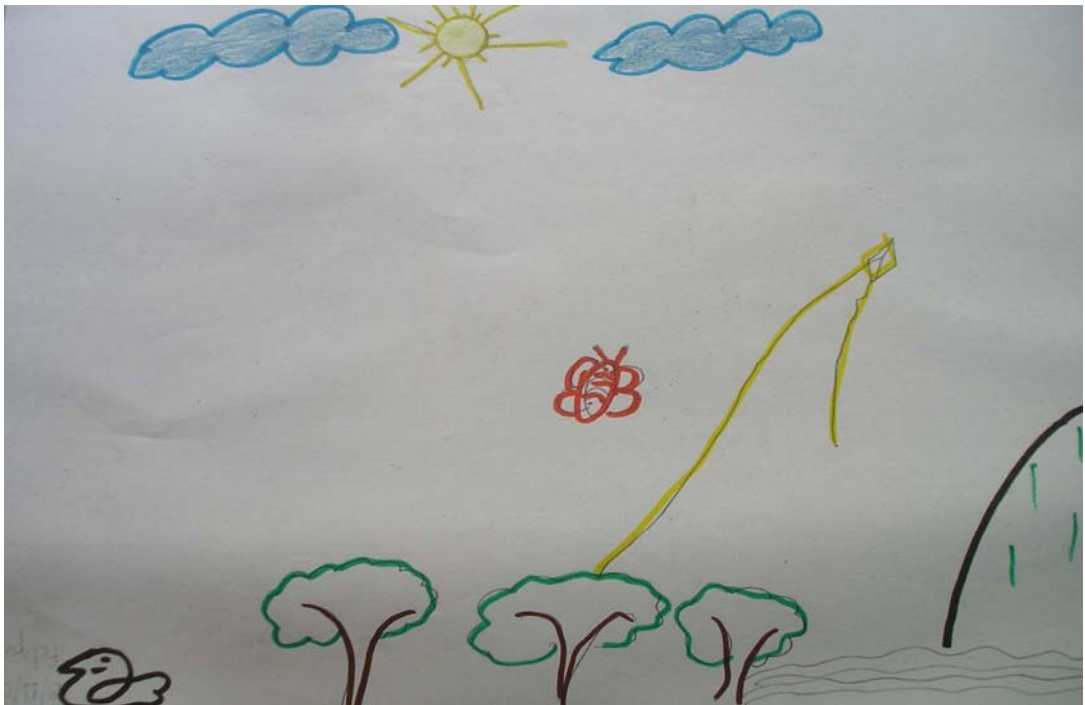
“Mapa” representando as ruas e os locais escolhidos para as brincadeiras



Praça do bairro Laranjal



Pipas



Pipas



O boneco – robô



Carro



Brincadeira de corda



Brincadeira de Corda





Brincadeira de bola, e brincadeira de pular corda



"Adolêta", brincadeira de pular corda e brincadeira de bola