

AS CULTURAS INFANTIS NA COTIDIANA ESCOLA¹

Nélio Eduardo Spréa* (UFPR)

Resumo:

Este texto discute a produção das culturas infantis no interior das instituições escolares a partir da observação etnográfica de duas brincadeiras em uma escola pública do município de Curitiba. Conforme afirma Florestan Fernandes (2004) em seus estudos sobre a socialização da criança, as culturas infantis nascem a partir da aceitação de elementos da cultura dos adultos, mas sua constituição é também fruto de uma elaboração de elementos no seio da ação das crianças entre si: não se trata de uma imitação, e sim de uma aquisição dos papéis e das funções expressas na sociedade dos adultos. No ambiente escolar, as crianças realizam um intenso intercâmbio de saberes, num trânsito criativo e lúdico que remodela ininterruptamente a estrutura e as regras de suas brincadeiras. Estas atualizações são expressão de um fenômeno pouco estudado ainda: a educação da criança pela criança, através dos elementos da cultura infantil, uma vez que estes elementos promovem o contato direto com valores da sociedade. A pesquisa, realizada com a participação das crianças, revela aspectos de uma continuidade sociocultural produzida pela ação infantil no interior de seus agrupamentos. Ao mesmo tempo, as brincadeiras observadas demonstram que a agência das crianças acerca de seus constructos dá origem a um domínio de saberes cujo acesso, muitas vezes, escapa aos olhares dos adultos.

Palavras-chave: culturas infantis; brincadeiras; pesquisa com crianças

¹ Trabalho apresentado na 27ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de agosto de 2010, Belém, Pará, Brasil

*Mestrando em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPR

À mostra nos pátios de recreio escolar podem ser encontradas inúmeras brincadeiras e práticas sociais que fizeram parte da infância de quem hoje é adulto. Algumas delas podem ter origens remotas, mesmo que ao longo do tempo tenham se transformado substancialmente. Outras podem ter se originado mais recentemente e, mesmo assim, guardar características universais e apresentar certa durabilidade no tempo.

O modo como algumas brincadeiras se consagram, ganhando seu espaço no rol de um patrimônio imaterial partilhado por gerações, pode revelar aspectos de uma continuidade sociocultural e, ao mesmo tempo, expor a maneira pela qual as crianças produzem cultura, agindo como co-realizadores de sua socialização. Esses aspectos não podem ser analisados a partir da observação e descrição isolada das regras ou da estrutura das brincadeiras. Influências diversas contribuem para que uma brincadeira se popularize, sendo difícil definir com precisão os elementos que a originaram. Cruzando a análise dos dados obtidos a partir da observação das brincadeiras com a análise dos dados produzidos nas entrevistas com as crianças, este estudo pode verificar como a constituição das brincadeiras e as práticas sociais que as envolvem demarcam influências sociodinâmicas capazes de orientar o comportamento das crianças (FLORESTAN FERNANDES, 2004).

A pesquisa revelou que, ao falarem sobre o modo como aprendem as brincadeiras, inúmeras crianças usam, com frequência, a palavra *invenção*. Essa incidência expressiva da palavra coincidiu com o que foi observado: as crianças realizam constantes atualizações nas brincadeiras, *adaptando* os elementos *assimilados* em sua vivência social aos seus interesses recreativos, *produzindo* novos constructos e *transmitindo* entre si as reformulações que produzem. A partir dessa noção, foi possível considerar que a relação estabelecida pelas crianças com o tecido social é criativa. Nessa relação, as crianças não são apenas impactadas pelos modelos de comportamento da sociedade, mas também ajudam a modelar a própria estrutura social, a partir da sua capacidade de interpretação e dos modos específicos de inteligibilidade que lhe são próprios (SARMENTO, 2004).

O problema central desse estudo equilibrou-se, pois, entre duas visões norteadoras. A primeira, obtida a partir da obra de Florestan Fernandes (2003 e 2004), evidencia de modo especial a forma como as culturas infantis são produzidas a partir de um processo de aceitação dos elementos da cultura dos adultos. Florestan Fernandes descobre a criança no interior dos agrupamentos infantis, aos quais ela se sujeita e

diante dos quais modela seu comportamento. Por mais que o autor assinale a educação da criança pela criança, evidenciando seu papel ativo no processo de ensino e aprendizagem comuns aos agrupamentos, a ênfase de sua pesquisa está na força de agência e controle social que as realidades sociais impõem sobre o indivíduo.

A segunda visão, obtida junto ao emergente campo da Sociologia da Infância (JAMES e PROUT, 1990; SARMENTO, 1997, 2004 e 2005; CORSARO 2005, 2007 e 2009), destaca o papel da criança como ator social competente, produtor de cultura, co-autor de sua socialização. Essa noção, mesmo considerando fundamentais as forças advindas da estrutura social, incide mais sobre os modos como as crianças equacionam as influências do meio e as convertem em algo novo, próprio de suas realidades enquanto crianças.

As ações das crianças as quais foram projetadas essas visões são aquelas que ocorrem nos intervalos de recreio das escolas. O recreio escolar foi aqui tratado como um momento marcado por diversas influências sociodinâmicas. Nele estão expressas as forças advindas tanto da agência da cultura escolar quanto das intervenções diárias que as crianças e os profissionais da escola realizam a partir das relações que estabelecem entre si. O recreio escolar é um intervalo de tempo que, apesar de durar apenas 20 minutos, insere as crianças em uma dinâmica especial, completamente distinta daquela que se dá durante as aulas. Por ser uma experiência cronometrada e por estar submetido a regras e padrões de comportamento próprios das culturas escolares, o recreio distancia-se também das realidades encontradas em outros espaços de convivência das crianças entre si. Mesmo imerso nas circunstâncias sociodinâmicas demarcadas pela cultura escolar e contando com a presença e controle de alguns profissionais da escola, ***o recreio escolar se consagra como um evento social em que a maioria das atividades tem como protagonistas as próprias crianças.***

Ao contrário do que se pensa, as crianças não descansam no recreio. A possibilidade de gerirem suas atividades, decidindo o que fazer e como fazer implica em um grande esforço criativo. Muitas vezes o adulto que observa distante um grupo de crianças indo ou vindo, correndo de um lado para o outro no pátio da escola, mal pode supor que ali está se dando uma saga, uma história, uma paixão. Não é apenas atrás de brincadeiras que as crianças saem correndo da sala ao ouvir o sinal bater. Sua empolgação se deve também à possibilidade de dar continuidade à história de ontem, revendo e renovando situações que vem sendo construídas ao longo de inúmeros encontros de amizade.

Enquanto brincam no recreio, as crianças não apenas reproduzem as culturas societárias, mas ajudam a produzi-las. A partir da *assimilação*, da *adequação*, da *invenção* e da *transmissão* de expressões culturais e regras de convivência, as crianças processam e renovam as culturas. Ao brincar, por exemplo, de ser mãe, assimilando as regras de comportamento maternal, a criança realiza inúmeras adaptações inovadoras dessa função (a de mãe), de modo a favorecer a experiência lúdica. Na brincadeira, ela terá que adaptar a atividade às suas proporções, adequando o comportamento de mãe às suas condições de entendimento e significação. As adequações se manifestam reguladas pelos seus interesses de criança e esse fenômeno dá origem a novos traços culturais, mostrando que as crianças “*têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios (...)*” (SARMENTO, 2004, p.373). É por isso que nenhuma mãe será igual à outra. Ao brincar, cada indivíduo constrói modos específicos de se relacionar com as funções representadas no jogo.

Se as culturas estão em constante processo de transformação, isso se deve também, em alguma medida, ao fato de que os adultos, antes de serem adultos, vivenciaram certas funções sociais representadas em suas brincadeiras e tiveram, com isso, a oportunidade de experimentar um sentido para essas funções. A experiência que as crianças constroem ao representarem certos papéis ou funções sociais incide sobre a formação dos traços essenciais da constituição de seu caráter. Ao brincar, a criança antecipa situações que serão cada vez mais comuns ao longo de sua vida. Florestan Fernandes (2004, p. 20) lembra que “*o adulto está potencialmente contido na criança, pois as forças que modelam socialmente a personalidade fazem com que o segundo adquira, antecipadamente, alguns traços essenciais do caráter do primeiro*”.

As brincadeiras podem intensificar o processo de socialização da criança e promover sua iniciação colaborativa em um mundo cultural cujos significados poderão ser cotidianamente processados. Elas podem preservar evidências arcaicas que sinalizam aspectos importantes do ambiente moral em que foram constituídas, mas, em sua constituição, é possível notar também a presença de elementos novos, atuais, atrelados às mudanças sociais recentes. As brincadeiras são caudalosos rios por onde fluem as corredeiras culturais dos tempos:

O novo, o velho, o arcaico aí coexistem e se entrelaçam, organicamente, revelando duas coisas igualmente relevantes. Primeiro, que os elementos mais abstratos do folclore podem persistir através dos tempos, mesmo além dos quadros sociais mínimos para a sua atualização integrada. Segundo,

que esses elementos não são infensos a uma renovação constante; pelo contrário, eles se transformam ou se enriquecem, mediante aquisições ou objetivações novas, de modo a manterem certo equilíbrio entre as verbalizações do homem e as condições variáveis do seu meio social de vida (FLORESTAN FERNANDES, 2004, p. 32).

Cada geração *assimila* o que encontra, mas *adapta* o que encontrou às suas condições ou aos seus interesses. Essa adaptação, posta em prática pela ação das crianças entre si, dá origem às *invenções* que serão *transmitidas* sucessivas vezes e ajudarão a compor novas práticas sociais e novos modos de convivência. Brincar significa processar funções e valores de uma determinada cultura (Brougère, 2006). O brincar, nesse sentido, está intimamente atrelado à construção das culturas e às suas transformações, uma vez que só é possível brincar quando se é capaz de manipular significados e reorganizá-los para um determinado fim.

As duas brincadeiras aqui elencadas, *Mãe polenta* e *Chocopito*, serão visualizadas a partir desses quatro eixos que permeiam a atividade lúdica infantil: *Assimilação*, *Adequação*, *Invenção* e *Transmissão*. Estes eixos compõem a proposta de análise de minha dissertação de mestrado em curso - *A invenção das brincadeiras: um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba*.

O eixo *Assimilação* compreende a apropriação de aspectos do contexto social, de elementos de outras brincadeiras, de brincadeiras inteiras, de personagens, de papéis sociais. O eixo *Adequação* pode ser entendido como um fenômeno de adaptação desses elementos às condições do grupo, uma remodelagem que ocorre em função dos interesses lúdicos do grupo. A *Invenção* é a síntese dos elementos remodelados e a nova definição das funções da brincadeira. Trata-se da criação de um novo bem cultural. O eixo *Transmissão* resulta da prática da brincadeira que leva outros grupos a reconhecê-la, interpretá-la e se interessar por ela. É o ensino da brincadeira das mais diversas formas engendradas pelas crianças, que garante a perpetuação do bem cultural constituindo tradições.

As duas brincadeiras aqui descritas e analisadas foram observadas entre os meses de novembro de 2008 a dezembro de 2009, nas Escolas Municipais Donatilla Caron do Anjos e CEI Professor Lauro Esmanhoto, ambas localizadas na cidade de Curitiba - PR. A brincadeira *Mãe polenta* foi encontrada nas duas escolas e a brincadeira *Chocopito* apenas na segunda. Participaram da pesquisa alunos destas instituições com idade entre 6 e 11 anos. Menciono os nomes das crianças entrevistadas

como forma de registrar a autoria delas na construção das brincadeiras e valorizar sua capacidade de interlocutora de si. Para isso, obtive as autorizações de seus pais para a realização da pesquisa e para uso de imagem e voz, uma vez que, além das observações, foram realizadas filmagens das brincadeiras e das entrevistas com as crianças. O banco de dados dessa pesquisa deu origem também a um vídeo-documentário intitulado *Brincantes*, lançado em 2009. Obtive também o consentimento das crianças no que se refere à exposição de seus nomes. Citá-las significou lançar luz sobre o modo como se dá a produção das culturas infantis e como elas são transmitidas e perpetuadas também pelas próprias crianças. Ao valorizar a autoria e citar as inventoras da brincadeira *Chocopito*, por exemplo, procurei evitar que as crianças permaneçam ausentes na pesquisa, permitindo que elas pudessem, mais tarde, reconhecer-se no texto que foi escrito sobre elas (Kramer, 2002).

Mãe polenta

Um grupo de crianças com idade entre sete e nove anos reúne-se em volta de um arbusto baixo no pátio da escola. O arbusto serve como fogão, no qual a *mãe* está a fazer polenta. Em volta, com *água na boca*, os filhos reclamam pela comida. A mãe aproveita para lembra-lhes de suas obrigações caseiras. Uma saga se inicia: as crianças aguardam o momento em que poderão, às escondidas, comer toda a polenta. A mãe vai à missa e quando retorna encontra a panela vazia. As crianças se esquivam da responsabilidade e, no final, correm de sua mãe para não apanharem:

Filhos: “*Mãe, dá polenta?*”

Mãe: “*Só depois que fizerem a lição*”

Filhos: (*após atenderem à mãe*) “*Mãe, dá polenta?*”

Mãe: “*Só depois de cortarem a grama*”

Filhos: (*após atenderem ao pedido da mãe*) “*Mãe, dá polenta*”

Mãe: “*Só depois que eu for à missa*”

(*a mãe vai à missa, o grupo come toda a polenta e a mãe retorna*)

Mãe: “*Cadê a polenta?*”

Filhos: “*O gato comeu*”

Mãe: “*Cadê o gato*”

Filhos: “*Tá em cima do telhado*”

Mãe: “*Como eu faço pra subir no telhado*”

Filhos: “*Pega a escada*”

Mãe: “*E se eu cair*”

Filhos: “*Azar o seu*”

(*Todos correm e mãe polenta terá que pegar alguém. Quem for pego será a próxima mãe polenta*)

Mãe polenta é uma brincadeira tradicional, pela universalidade de seus elementos constitutivos, pela possível origem remota e porque reúne elementos “*vindos de nosso passado, do período de nossa formação, constituindo o ambiente moral em que nos formamos*” (FERNANDES, 2004, p. 309). Esses elementos estão expressos em sua dramaturgia e em sua seqüência lúdica. Trata-se de uma brincadeira que utiliza como base a forma narrativa das parlendas² de acumulação³. Além disso, estrutura-se por sobre uma das mais preferidas rotinas de brincadeiras que se universalizaram entre as crianças: a rotina de *aproximação-avoidance*⁴ (CORSARO, 2009). Na cidade de Curitiba, integrou o repertório de brincadeiras de pessoas que hoje são adultas, ou idosas, conforme relatos de alguns profissionais que pude conversar nas escolas. É, ainda hoje, praticada amplamente e concorre com dezenas de outros formatos que as brincadeiras de pega-pega adquirem.

É visível que a estrutura dramática de *Mãe polenta* se desenha a partir da lógica de uma brincadeira de pega-pega (rotina de *aproximação-avoidance*). É muito comum, na região de Curitiba, assim como em outros pontos do país, as crianças chamarem a brincadeira de pique ou pega-pega, de *mãe-pega*. A figura da mãe, nessas brincadeiras, aparece como a de pegador e as crianças fogem tendo como base segura o pique. Inúmeras versões dessa brincadeira podem ser encontradas nas escolas, como, por exemplo, a *mãe-pega a mãe-cola*, a *mãe pega na linha*, a *mãe corrente*, a *mãe baleia* e a *mãe repolho*.

² Parlendas são manifestações lúdicas, expressões da linguagem que se caracterizam pela valorização rítmica dos versos que as compõem. Elas podem ser divididas em inúmeras modalidades como os trava-línguas, as quadrinhas, os brincos, as mnemonias, os provérbios, os verbetes, as piadas, as latrinárias e os ditados (Melo, 1979). Jaqueline Heylen (1987, p. 33) comenta que em contato com a parlenda “*a criança pequena se inicia no conhecimento da língua materna e dá os primeiros passos básicos para a comunicação verbal*”.

³ Outro exemplo de *parlenda de acumulação* é uma das mais conhecidas brincadeiras da primeira infância n Brasil: *Minguinho, seu vizinho, pai de todos, fura-bolo e mata-piolho. Cadê o toicinho que estava aqui? O gato comeu. Cadê o gato? Foi pro mato. Cadê o mato? O fogo queimou. Cadê o fogo? A água apagou. Cadê a água? O boi bebeu (...)*

⁴De acordo com Corsaro (2009), a rotina de brincadeira é a base para a configuração de inúmeros formatos que as brincadeiras adquirem. No caso da rotina de *aproximação-avoidance*, quatro etapas podem ser assinaladas: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura. A brincadeira se desenvolve sempre nesse sentido, em que uma criança assume a figura do ameaçador ou pegador, do qual as demais deverão chegar perto, enquanto este ainda não iniciou a perseguição. As crianças fazem de conta que têm medo e fogem a partir do momento em que o ameaçador adquire poder para segui-las. Há acúmulo e liberação de tensão. A brincadeira se repete inúmeras vezes e adquire variações ao longo das repetições, enriquecendo-se.

O papel da mãe é central nessas brincadeiras. Na representação dramática proposta na brincadeira *Mãe polenta*, a mãe que corre atrás de seus filhos é a mesma que detém certo poder e controle sobre suas vidas. A mãe que lhes impõe respeito ou medo é a mesma que se vê desafiada ou ameaçada pelas suas indisciplinas. Há, logo de início, a evidência da aceitação de um modelo adulto que passa a compor a brincadeira. Representa-se a mãe e, com isso, manipula-se o conteúdo social que envolve o seu papel. Mas, em *Mãe polenta*, a margem de variações no comportamento da mãe é bastante expressiva. As crianças não só *assimilam* certas regras do comportamento maternal, como também as *adaptam* ao seu interesse lúdico, alterando a função da mãe e enriquecendo a brincadeira. É o que Corsaro (2009) chamou de *apreensão criativa*, que resulta em uma *ampliação de contexto* e caracteriza a ação das crianças como um processo que é influenciado e influencia as informações do mundo dos adultos.

Esse horizonte de possibilidades que se abrem quando as crianças estão em ação é também norteado pelo contexto social imediato em que elas estão inseridas. Não se pode deixar de considerar que, nesse caso, a brincadeira foi observada na escola, lugar onde as crianças são norteadas por parâmetros que advém tanto da *cultura escolar* (FORQUIN, 1993), pelas suas normatizações mais universais ou pelo formato da escolarização, quanto pela *cultura da escola* que frequentam, traduzida na cotidianidade das relações dos sujeitos que nela convivem.

Por isso é possível observar nas ações das crianças inúmeras reações de controle social e solidariedade delimitando as suas atividades. É o caso da variação da brincadeira descrita abaixo, em que a *Mãe* diz que só dará a polenta depois que os filhos socarem o Lucas:

Grupo: *Mãe, dá polenta?*

Larissa: *Só depois que vocês cortarem a grama.*

Grupo: *Mãe, dá polenta?*

Larissa: *Só depois que vocês socarem o Lucas*

(Todos saem correndo atrás do Lucas e só o alcançam quando ele retorna ao local onde a mãe polenta está. Os meninos dão-lhe uns cascudos na cabeça, sem feri-lo, e a brincadeira continua)

Apesar de todos obedecerem e correrem ansiosos atrás do menino, ninguém o machuca. Machucar o Lucas seria o fim da brincadeira. As crianças sabem das conseqüências que poderão enfrentar dentro da escola caso soquem alguém. A escola delimita e impacta o formato da brincadeira porque as crianças incorporam as suas

regras, pondo-as em prática também na hora de brincar. Nesse sentido, não é possível pensar na brincadeira infantil como sendo uma atividade livre do controle dos adultos. Mesmo que não haja adultos por perto enquanto a brincadeira ocorre, o comportamento da criança é guiado pelas impressões que aqueles já lhe transmitiram ao longo de inúmeras trocas significativas, trocas que todas as crianças, de um modo ou de outro, estão sujeitas, e sem as quais nem poderiam estar brincando, uma vez que toda brincadeira é constituída por regras, sejam elas explícitas ou ocultas (VYGOTSKY, 1991). Florestan Fernandes (2004, p. 24) fala dessa função social expressa nas regras dos folguedos infantis e em suas influências socializadoras:

A importância sociodinâmica dos elementos folclóricos que estamos considerando revela-se deste ângulo. Eles concorrem para elevar o grau de consciência, alcançado pelos indivíduos, das bases emocionais e racionais dos comportamentos valorizados socialmente como ideais. Sem motivar, propriamente falando, a atuação dos homens, eles se ligam, indireta e mediadamente, à sua capacidade de se comportar de acordo com os valores centrais de cada cultura (FERNANDES, 2004, p. 24)

Nesse campo de forças sociais em que a escola se inscreve, a brincadeira é uma prática social que conduz as crianças a certos comportamentos, sem que elas se eximam de questioná-los, uma vez que a própria constituição da brincadeira já traz expressos em sua narrativa elementos elaborados pelas próprias crianças, reflexos do seu olhar sobre o mundo. Como isso se dá?

Em *Mãe polenta*, a mãe é provocada, as crianças querem comer. Sempre que um filho pede para comer a polenta, surge uma nova obrigação. Após algumas insistências, a mãe sai de casa para ir à missa. Aproveitando que estão sozinhos em casa, as crianças comem toda a polenta, desobedecendo à ordem da mãe. Como a representação é realizada por crianças, os traços culturais expressos na brincadeira tendem a entrar em sintonia com as vivências sociais que experimentam em suas vidas. É possível pensar que a brincadeira evoca o sentimento dos filhos em relação a sua dependência e coloca em questão o controle excessivo da mãe. A resolução da brincadeira aparece como uma solução ao subjugo que as crianças estão submetidas. Elas desobedecem à mãe, que corre para pegá-los e, possivelmente, castigá-los.

Quem for pego será a próxima mãe, terá que se apoderar da função e agir de modo que a brincadeira continue. Assim todos poderão experimentar ambas as funções: ser filho e ser mãe. Em torno do papel da mãe as representações podem ser as mais

diversas. Sendo o motivo central da brincadeira a desobediência e a relação mãe e filhos, seria fundamental considerar como isso pode ser interpretado pelas próprias crianças. É claro que cada criança observada poderia sugerir algo distinto, mas o depoimento de Larissa e Letícia, que convergem para uma mesma opinião, pode ser tomado aqui como um exemplo das possibilidades de ressignificação que a brincadeira sugere:

Pesquisador: O que as brincadeiras como mãe polenta, ou as de roda, ou as de mão, o que essas brincadeiras significam para vocês?

Larissa: É legal, interessante. Porque uma pessoa que inventou essas brincadeiras foi muito legal. Essa pessoa deve ser muito legal porque a gente, se não tivesse essas brincadeiras, a gente ia ficar se batendo, brincando de brincadeiras com violência. Então, por isso que é bom ter essas brincadeiras pra gente brincar

Letícia: Também as brincadeiras ensinam a gente e, tipo a mãe polenta, ela ensina a gente que não é pra desobedecer a nossa mãe.

Pesquisador: Como?

Letícia: É por causa que, na mãe polenta, a mãe fala que não é pra gente comer a polenta. Daí a gente come mesmo assim. A gente tá desobedecendo à mãe. Daí a gente aprende a não desobedecer.

Por mais associados que possam estar ao discurso adulto, corrente nos meios educacionais, os argumentos por elas apresentados demonstram sua consciência sobre os motivos sociais vivenciados na brincadeira. Não se trata apenas de imitar a sua própria mãe ou reproduzir o seu comportamento. Como conclui Florestan Fernandes (2004, p. 216), as brincadeiras condensam a ação despersonalizadora do tempo, que as sucessivas interações das crianças entre si provocam.

As crianças abstraem, por isso, da pessoa A, B ou C, para falarem de pai, mãe, banqueiro etc. de modo genérico, desempenhando nos folguedos as suas funções e preservando, apenas, o conteúdo social que as relações entre indivíduos implicam.

Os motivos da vida social orientam a estrutura dramática das brincadeiras. O brincar não se descola, pois, do contexto que o origina. Mas, apesar dos traços essenciais serem oriundos da cultura dos adultos, quando a atividade se inicia eles passam a servir ao interesse das crianças. É isso que se pode notar em *Mãe polenta*. A sua dramaturgia está impregnada de referências dos modos de vida dos adultos. Os papéis sociais se distribuem adequando-se aos motivos lúdicos, fazendo com que a

criança localize atitudes, valores e padrões de comportamento manifestos pela cultura familiar, pela cultura escolar etc. Ao localizar esses valores e pô-los em prática, reformulando alguns traços que se adequam às suas proporções e interesses, a criança reage criativamente e contribui com a construção da cultura.

Chocopito

A brincadeira ***Chocopito*** possui o seguinte texto inicial, que é cantado em roda enquanto a mão direita de uma criança percute a mão esquerda de outra:

*chocopito,
lês primeiro,
um dois três.*

A batida de mão ocorre no mesmo andamento⁵ em que a parlenda é cantada, sendo que a última palma define quem será o primeiro a tentar excluir alguém da roda, pisando em seu pé. O pisão no pé poderá ser feito em, no máximo, três passos. Caso o competidor não acerte nenhum pé, passará a vez direcionando uma piscadinha discreta a alguém que, por sua vez, tentará pisar no pé de outra pessoa. Sempre que o competidor erra, pode piscar para alguém passando a vez. Quem deixar-se pisar sai do jogo. A cada exclusão reinicia-se a brincadeira cantando-se novamente a parlenda que se caracteriza como uma fórmula de escolha. A mão direita de um percute a mão esquerda de outro, até o término da métrica da parlenda e a escolha de um novo jogador. A roda se esvazia na medida em que as crianças não conseguem evitar o pisão no pé. Ao final, sobrarão apenas dois competidores, os quais poderão travar uma disputa sem necessariamente valer-se dos três passos, ou seja, quem pisar no pé do outro por primeiro, vence.

Chocopito é uma brincadeira muito popular na Escola Municipal CEI Professor Lauro Esmanhoto. Pelo fato de sua estrutura lúdica se assemelhar com a de outras brincadeiras tradicionais, não pude supor de início que se tratava de uma brincadeira recém-inventada. Durante uma conversa no recreio escolar, Rafaela Raimundo de Souza, Daniela Andressa Turassa e Juliane Brisner da Silva, alunas da quarta série, declararam-se inventoras da brincadeira. Diziam ter criado a brincadeira com a ajuda de colegas. Por meio do cruzamento de seus depoimentos com o de outras crianças, e a

⁵ Andamento é um termo usado em Música para se referir à velocidade da execução musical.

partir da observação da brincadeira, foi possível entender o alcance de sua invenção: ela havia atravessado os muros da escola e já alcançava as ruas e outras escolas do bairro.

Criada a partir da idéia básica da brincadeira *Adoleta*⁶, a brincadeira condensa em si sobrevivências do passado e agrega novidades contemporâneas, servindo ao fluxo da vida social (FERNANDES, 2004). Alguns de seus elementos revelam que esse duplo pertencimento se deve à capacidade das crianças de *assimilarem* os elementos já existentes em seu meio social, *adequarem* esses elementos aos seus interesses, *inventando* algo novo e *transmitindo* a novidade adiante.

Tomando-se para análise a parte inicial da brincadeira, que é também a que mais define a identidade de *Chocopito*, descobre-se alguns desses elementos. O texto que introduz a brincadeira é uma parlenda que serve como fórmula de escolha para que os participantes possam jogar. Ela atende a uma necessidade: definir com rapidez quem começa ou recomeça a brincadeira. Se isso tivesse que ser decidido por uma única pessoa, poderia levar a indecisões ou conflitos. Se fosse decidido pela força a brincadeira *“perderia a própria razão de ser e, com ela, o seu sentido recreativo” (...)* *A única maneira de solucionar o problema, compatível com a própria natureza do agrupamento, seria uma seleção que, por si mesma, representasse uma agradável introdução ao folguedo”* (FERNANDES, 2004, p. 212).

Os companheiros tiram a sorte entre si para decidirem com agilidade quem será o próximo a iniciar a brincadeira. Assim, não comprometem a continuidade da brincadeira. É curioso notar como a fórmula de escolha, que a princípio seria uma estratégia que antecederia o jogo, acaba sendo absorvida pela brincadeira. Ela está contida na estrutura da brincadeira e dela não pode mais se desprender. Ela torna a brincadeira mais justa. *Chocopito* traz, desse modo, referências de outras brincadeiras, comportando em si algumas sínteses culturais que o comportamento lúdico das crianças lapida ao longo do tempo. Concomitantemente, ela se configura de um modo original, ilustrando como as crianças processam os elementos de sua cultura, extraindo referências de seu meio e compondo novos formatos de interação. Através da análise do que contam as crianças sobre a sua invenção, é possível destacar como as culturas infantis são impactadas pela ação das crianças.

⁶ *Adoleta* é uma parlenda do tipo fórmula de escolha. Torna-se um jogo de mão quando, em roda, cada participante repousa sua mão direita sobre a mão esquerda do colega e, em seguida, um deles desloca a sua mão direita percutindo-a sobre a mão direita de quem está à sua esquerda. Todos cantam *“Adoleta, le peti, le tomá, le café com chocolá, adoleta”* e, obedecendo a pulsação da parlenda,

Pesquisador: *como começou o **Chocopito**?*

Juliane: *a gente precisou da ajuda das amigas, a gente foi inventando. Aí começou. Como agora está.*

Pesquisador: *o que quer dizer **Chocopito**?*

Daniela: *é um nome que veio na cabeça*

Rafaela: *veio na nossa cabeça assim, disparado*

Daniela: *a gente mandamos⁷*

A palavra invenção adquire um sentido especial na fala das crianças. Ela poderia ser substituída por criação, por elaboração ou por construção. O principal aspecto a ser verificado, no entanto, é a existência de algo novo, original e autoral, naquilo que as crianças dizem que inventam. Elas reconhecem que há algo novo e delimitam a autoria: “*a gente mandamos*”. Cabe avaliar, então, em que medida esta invenção parte fundamentalmente de elementos pré-existentes, de adequações:

Pesquisador: *Tenta se lembrar do dia em que isso aconteceu...*

Daniela: *aconteceu assim, quando nos estávamos na terceira ou segunda série, as crianças gostavam de brincar de **Adoleta**. Aí, a gente inventou o **Chocopito**. Nós pegamos os passos de uma outra brincadeira.*

Rafaela: *da **Adoleta**, assim, batendo a mão!*

As crianças identificam com facilidade um dos pontos de origem de sua invenção. **Adoleta** aparece identificada por elas como uma brincadeira de crianças menores. Daniela continua:

Daniela: *foi assim, **Chocopito** começou quando a gente já tava cansada das brincadeiras assim normais, que todo mundo já sabia. Aí nos começamos a perceber a brincadeira de outras meninas, como **Adoleta**. Aí nós começamos a inventar os passos, daí veio na cabeça assim: **Chocopito**. Uma deu a idéia e falou: Ah o **Chocopito** é um nome bom, pode ser, e as outras concordaram e ficou **Chocopito**. Em seguida, nós inventamos os passos, e ficou **Chocopito** *lês primeiro 1,2,3*. Aí nós começamos a ver como ficava pra entender melhor.*

Percebe-se, na fala de Daniela, o motivo que mobiliza o processo criativo em questão: o desejo de adequar as “*brincadeiras assim normais*” aos seus interesses lúdicos, pois “*a gente já tava casada*” delas. Certa insatisfação as leva na direção de criar a novidade, superando aquilo que, no momento, não é mais atrativo. Para isso, elas partem de algo conhecido, a brincadeira **Adoleta**, que não lhes interessa mais do

⁷ No sentido de “*mandar bem*”. Significa que elas criaram, foram elas que “*mandaram ver*”.

ponto de vista da recreação, mas que passa a servir como base para algo novo. A assimilação de elementos encontrados no contexto social e a adequação desses elementos aos interesses lúdicos de grupo são, nesse caso, a base sobre a qual a invenção se opera.

Mas a assimilação de elementos do meio social, no caso de *Chocopito*, vai além da apropriação de *Adoleta*. Situando a brincadeira mais próxima de seu contexto de origem, é possível encontrar mais referências das sínteses que geram os inventos infantis durante os intervalos de recreio escolar. Florestan Fernandes (2004) considera que para compreender os folguedos tradicionais da infância é preciso enxergá-los dentro de seu contexto social, pois as mudanças sociais afetam diretamente a continuidade das tradições. Assim como ele, Bastide (1959, p. 09) afirma que “o *folclore só é compreensível quando incorporado à vida da comunidade*”. A invenção de *Chocopito* e sua descrição pelas meninas inventoras revelam aspectos profundos do contexto social no qual a brincadeira se originou:

Daniela: *demorou um pouco pra gente aprender, assim, a calcular o Chocopito, pra nós falar, pra ter coragem pra brincar. Aí as pessoas foram se aproximando, e vendo que a nossa brincadeira também é legal. Porque Adoleta todo mundo já cansou de ouvir, mas agora nós temos o Chocopito, uma brincadeira diferente. Quando a gente sair dessa escola, a gente vai poder levar pra outra escola também. Não vai ficar a brincadeira parada só aqui. Eu me mudo daqui pra outro lugar, daí vai pra outro lugar a brincadeira também.*

Juliane: *aquela pessoa muda pra outro lugar e vai indo, pra vários colégios.*

Daniela: *uma pessoa ouve, daí vê, percebe, demora, para ali pra ver, vai esperando um pouco outra acabar, daí vai contando pra outras pessoas que a coisa é legal, que é uma brincadeira muito divertida, que todo mundo gosta. Não tem nenhuma pessoa que eu conheça que não goste.*

Rafaela: *que nem na brincadeira Adoleta, tiraram a brincadeira da música da Kelly Key⁸.*

Daniela: *aí ficou: Adoleta, lê peti peti polá. Mas aí a gente não fez isso de ritmo, só de brincadeira, assim: Adoleta, lê peti peti polá. E Chocopito também. Na verdade, ao invés da gente fazer uma música, a gente fez uma brincadeira. A gente podia fazer uma dança, uma música, mas a gente escolheu uma brincadeira pra ser mais divertido. Pra não ter uma coisa só pra brincar.*

As crianças fazem referência à cantora pop Kelly Key. Para elas, a própria brincadeira *Adoleta* surge a partir da canção de Kelly Key. No entanto, o contrário é que

⁸ Ela está se referindo à cantora pop brasileira Kelly Key, muito admirada por adolescentes e crianças, que gravou sob bases eletrônicas a canção Adoleta, uma composição de Gustavo Lins. Esta canção faz referências à brincadeira tradicional Adoleta.

é verdadeiro, pois o compositor da canção pop foi quem se utilizou da brincadeira tradicional *Adoleta* que, por ser muito popular entre as crianças, contribuiu com o sucesso da música. Aliás, a canção pop *Adoletá* ganhou popularidade porque utilizou exatamente aquilo que têm profunda correspondência com o imaginário de crianças na faixa etária em que se encontram as três entrevistadas. Daniela, Rafaela e Juliane estão na quarta série e, como tal, vivem a expectativa do término de um ciclo, a etapa inicial do ensino fundamental, que é socialmente reconhecida como um ponto de transição entre a infância e a adolescência. Na quinta série⁹ o comportamento deverá sofrer novos ajustes progressivos pois, ao passo que os alunos da quarta convivem com os da primeira, os alunos da quinta convivem com os da oitava. Nessa fase, quando se está por passar para a quinta série, antecipam-se questionamentos sobre a conduta infantil, sobre o brincar. A forma escolar condiciona certas atitudes e sentimentos.

Assim, a recepção cultural das crianças, exaustivamente explorada pela mídia televisiva e pela indústria do entretenimento, é o alvo dessa canção que Kelly Key popularizou:

Me ganhou com esse jeito de menino
Tão alegre, tão meigo e distraído
Eu não sei onde esse amor vai me levar

Que você é mais novo é verdade
Mais não quero saber da sua idade
Não vou mais fugir eu vou deixar rolar

Te chamo pro cinema, você tem que estudar
E quando a gente sai sempre tem hora pra voltar
Não vê que eu tô na sua, louca pra te beijar
Se liga na idéia que eu vou te mandar

Não quero mais brincar, brincar de adoletá
Não quero mais brincar, brincar de adoletá

Eu quero:

Lê peti peti polá, lê café com chocolá
Lê peti peti polá, lê café com chocolá

(Trecho da Canção Adoleta, de Gustavo Lins, por Kelly Key)

A invenção de Chocopito pode ter sido impulsionada mais pela canção de Kelly Key do que pela assimilação e adaptação da brincadeira tradicional *Adoleta*. A letra da canção diz: *não quero mais brincar, brincar de Adoletá*. Ora, é isso que aparece nas

⁹ No sistema antigo do Ensino Fundamental a nomenclatura usada para dividir as turmas era *série*. No sistema novo, passou a ser *ano*. O novo sistema está sendo implantado gradualmente, por isso, convivem ainda a duas nomenclaturas na escola.

explicações de Daniela, quando ela diz que Chocopito “*começou quando elas já estavam cansadas das mesmas brincadeiras*” e viam outras crianças menores brincando de Adoleta. Em outro trecho da entrevista, quando elas afirmam que são mocinhas, isso fica mais evidente ainda:

Daniela: *É. Como tem gente assim, eu acho que é gente louca, que fala que criança não presta pra nada. Como nós, nós já somos mocinhas, a gente já sabe lavar um prato, uma louça, então a gente também pode ter a coragem, a idéia de inventar uma brincadeira.*

Rafaela: *igual na música Adoleta, tiraram da música da Kelly Key, Adoleta*

Daniela: *como a Kelly Key foi uma adulta, inventou, as crianças também podem inventar. Todo mundo tem uma chance.*

A invenção de Chocopito está intimamente ligada a aspectos cotidianos da vida social, composta por diversas influências sociodinâmicas. Criar algo por sobre a brincadeira das crianças mais novas – Adoleta – concordando com o que a letra da canção lançada por Kelly Key propõe, pode ser a expressão de uma motivação mais profunda, enraizada nas formas de inserção social às quais as crianças se submetem. Para deixar a quarta série é preciso deixar Adoleta, ou, ao menos por enquanto, torná-la um jogo mais sofisticado, compatível com as necessidades de crianças maiores.

Assim, as brincadeiras que florescem no cotidiano escolar comportam não apenas as representações sociais mais genéricas, implícitas nos papéis sociais representados ou nas regras recreativas. Elas condensam significações que emergem do contexto imediato no qual a experiência da brincadeira se dá, porque “*enquanto o folclore transparece na vida cotidiana de um grupo, ele constitui uma realidade cultural*” (FERNANDES 2004, p. 28).

Chocopito é um invento. Não se pode pegar, comprar ou vender, mas é um invento. Há uma materialidade expressa na repercussão que **Chocopito** alcança. Há um valor embutido na extensa aceitação da brincadeira entre as crianças. Ou seja, trata-se de um produto criado pelas crianças para as crianças. Podemos vê-lo, descrevê-lo, vivê-lo. Se há lugar e sentido para o termo **culturas da infância**, é neste tipo de produção, que engloba forças sociodinâmicas advindas tanto do mundo dos adultos quanto do esforço das crianças entre si, que este lugar alcança também a sua notoriedade.

No ambiente escolar, as crianças realizam um intenso intercâmbio de saberes, num trânsito criativo e lúdico que remodela ininterruptamente a estrutura das brincadeiras. Inventam-se brincadeiras, mas, sobretudo, refazem-se os modos de brincar, que variam

individualmente e também de acordo com os agrupamentos infantis, com a escola, com o bairro, com a região do país. Ainda que marcadas por tantas variantes, as culturas da infância adquirem nos contextos escolares certas dinâmicas que se universalizam e aproximam entre si as mais diversas experiências infantis. As instituições escolares não podem ser entendidas “*fora do tempo e do lugar onde atuam, pois expressam um lento processo de construção social e cultural*” (Mafra, 2003, p. 124). Também não podem ser bem analisadas sem que se leve em conta o impacto gerado pelos interesses e pelas experiências individuais daqueles que convivem dentro da escola:

Se as instituições escolares cumprem, por um lado, funções sociais determinadas, elas igualmente se modificam independentemente dessas determinações, pois são moldadas e construídas pela história sociocultural e profissional de seus personagens, de suas vivências, de suas realizações, de seus sonhos e de suas personalidades (MAFRA, 2003, p. 124).

Essa via de mão dupla, sobre a qual trafegam forças que se cruzam ininterruptamente, moldando o cotidiano escolar, é também o lugar em que as culturas da infância se dinamizam. Ao se constituírem no cotidiano escolar, elas obedecem à ambígua circunstância de serem, ao mesmo tempo, condicionadas por dois aspectos que se somam. O primeiro se sujeita às construções das próprias crianças que, embora não possam ser completamente autônomas, transparecem, sobretudo, nas interações das crianças entre si. O segundo incide sobre as determinações institucionais, as regras e currículos explícitos e ocultos que consolidam o ambiente moral instituído nos espaços de convívio da escola. Essas determinações institucionais revelam-se também nas ações dos adultos que organizam os limites comportamentais das crianças, selecionam os conteúdos a serem transmitidos e definem aquilo que elas podem ou devem fazer na escola. Os modos de organização da vida das crianças, especialmente no âmbito do processo de escolarização, impactam, modelam, e orientam também a constituição das culturas infantis.

No intervalo de recreio de uma mesma escola manifestam-se tendências culturais diversificadas, as quais podem ser expressas e interpretadas de modo diferente por cada um dos indivíduos que convivem na instituição. Essa diversidade de expressões e percepções indica que, ao se aproximar da escola buscando interpretá-la, o pesquisador se aproxima também das diversas formas de entendimento expressas pelos sujeitos que nela convivem. Ele os ouve, os observa e se depara com os contrastes entre tantas

versões possíveis da realidade concreta que os membros da comunidade escolar “*podem identificar e viver como ‘escola’ [grifo do autor]*” (EZPELETA E ROCKWELL, 1989, p. 22). O pesquisador poderá verificar em que medida cada versão da realidade “*é objetivamente distinta de acordo com o lugar em que é vivenciada*” (Idem, 1989, p. 22).

Além disso, em nenhum outro espaço da vida social concentram-se diariamente tantas crianças ao mesmo tempo, realizando as mesmas atividades e obedecendo às mesmas regras de convívio como na escola. Neste espaço de convivência social, a infância adquire um sentido diferente daquele dado no interior do convívio familiar. Na escola, as crianças realizam uma *experiência societária*¹⁰ marcada por uma existência coletiva e, ao mesmo tempo, vivenciam a intimidade provocada pelo distanciamento da família.

Durante seu período de escolarização, elas se acostumam a restringir seu convívio e estabelecer vínculos de amizade e afeto com aqueles que possuem a mesma idade. O processo de seriação, que divide os grupos de acordo com a faixa etária, impõe o costume de estudar de forma seriada e provoca um fenômeno comum de se perceber durante os recreios: as crianças tendem a se organizar de forma seriada nas brincadeiras. Isso não impede que ocorram interações entre crianças maiores e menores, nem esvazia a idéia de que elas aprendem entre si, mas modela o formato das brincadeiras.

Portanto, para entender a constituição das culturas infantis na escola, é preciso considerar a cultura escolar, de um modo geral, assim como a cultura da escola que se está a pesquisar, de uma forma específica. As crianças também brincam na sala de aula, sentados nas carteiras, fazendo lições, cantando o hino nacional etc. Mas não se pode negar que no recreio escolar as brincadeiras são impulsionadas pela convenção de que *agora podemos brincar*. Essa convenção escolar, por si só, já indica o quanto o brincar na escola está sujeito à forma escolar de organizar a vida.

As brincadeiras das crianças são compostas por elementos assimilados, adaptados, inventados e transmitidos por elas a partir da interpretação de idéias, anseios e valores próprios da sociedade do seu tempo. Se, por um lado, expressam uma ancestralidade, pois algumas atravessam os tempos mantendo sua estrutura original, por outro, sintetizam aspectos culturais significativos da atualidade, agindo também como um elo entre diferentes culturas de diferentes épocas.

¹⁰ Termo utilizado por Florestan Fernandes (2004) para se referir à interação social experimentada pelas crianças no interior dos grupos infantis.

Assim, ao longo de sua vida, a criança aprende, realiza ou inventa inúmeras brincadeiras comuns à cultura de sua época, mas também experimenta os elementos lúdicos que a tradição lúdica infantil perpetuou. Muitas dessas brincadeiras circulam em contextos restritos e podem ser esquecidas mais tarde. Outras têm um impacto maior na dinâmica dos grupos infantis e são transmitidas ao longo de séculos pelas próprias crianças, seja entre si, seja quando crescem e se lembram delas diante de outra criança. Desse modo, o repertório de brincadeiras jamais será fixo, nem único, e terá sempre em sua constituição a contribuição de inúmeras comunidades humanas ao longo de suas experiências no tempo.

Referências:

- BASTIDE, Roger. **Sociologia do folclore brasileiro**. São Paulo: Ed. Anhambi, 1959.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Ed. Cortez, 2006
- CORSARO, William A. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- _____. **Entrevista concedida à Fernanda Muller**. In: MUELLER, Fernanda. **Entrevista com William Corsaro**. Educação e sociedade. Campinas, vol. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br
- _____. *Reprodução interpretativa e cultura de pares*. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). **Teoria e prática da pesquisa com crianças. Diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **A escola: relato de um processo inacabado de construção**. In: EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante**. 2.ed. trad. Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 9 – 30
- FERNANDES, Florestan. **O Folclore em Questão**. São Paulo: ED. Martins Fontes, 2003.
- _____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2004.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 1993.

- HEYLEN, Jacqueline. **Parlenda, riqueza folclórica: base para a educação e iniciação à música.** São Paulo: Ed. HUCITEC, 1987.
- JAMES, A., PROUT, A. (éds.) *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood.* London: The Falmer Press, 1990.
- KRAMER, S. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.
- MAFRA, Leila de Alvarenga. **A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em reconstrução.** In: ZAGO, N; CARVAHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.109 – 136
- MELO, Veríssimo de. **Folclore Infantil.** Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1979.
- SARMENTO, M. J. e PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (coords). **As crianças: contextos, identidades.** Porto: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.
- _____. **As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade** In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação.** Porto: Ed. ASA, 2004.
- _____. **Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da Sociologia da Infância.** Campinas: Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.