

BRINCADEIRAS DE MENINA NA ESCOLA E NA RUA: REFLEXÕES DA PESQUISA NO CAMPO*

MARIA ISABEL FERRAZ PEREIRA LEITE**

Um dia, vivi a ilusão
De que ser homem bastaria,
Que o mundo masculino
Tudo me daria,
Do que eu quisesse ser.
Que nada, minha porção mulher,
Que até então se resguardara,
É a porção melhor
Que trago em mim agora,
É a que me faz viver. (...)

(CAETANO VELOSO)

RESUMO: A partir de relatos de vida de mulheres e da observação e relação direta com crianças do campo, o texto traz alguns pontos sobre as questões de gênero na área rural, em especial, o papel do jogo e da brincadeira na vida dos sujeitos que lá habitam.

Palavras-chave: Gênero. Área rural. Brincadeira.

GIRL'S PLAY AT SCHOOL AND IN THE STREETS: REFLEXIONS ON FIELD RESEARCH

ABSTRACT: From women's life stories and direct observation of children in the countryside, this text brings forward some points about the gender issues in the rural environments, more particularly the role of games and plays in the life of the subjects who live there.

Key words: Gender. Rural area. Play-girls.

* Texto baseado na dissertação de mestrado intitulada "No campo da linguagem, a linguagem no campo: O que falam de escola e saber as crianças da área rural?". PUC-Rio: Departamento de Educação, 1995.

** Pedagoga, especialista em psicopedagogia, mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); doutora pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). *E-mail:* isabeleite@hotmail.com

Minha infância foi repleta de meninos e meninas. Além de primos, vizinhos e amigos, só em casa éramos sete crianças: três meninos e quatro meninas. Os seis primeiros nasceram num intervalo de seis anos e três meses. Morando num típico apartamento da classe média carioca, a divisão dos quartos não obedecia às relações de gênero, mas etárias. Os menores – eu, Pedro e Adelaide – dormiam num quarto; os do meio (Regina, Paulo e Mário), no outro; meus pais, no terceiro. A Ignez (que sortuda!), por ser a mais velha, tinha o privilégio (assim eu via!) e dormia sozinha, num quartinho de passagem para a área externa do prédio, já que morávamos no térreo. Quando tinha 5 anos, chegou o oitavo “irmão”, pois um primo veio do Nordeste para estudar no Rio e ficou morando conosco.

Essa indiferenciação de gênero era reflexo, talvez, da própria história familiar. Meu avô materno, educando sozinho seis filhas mulheres, ainda nas décadas de 1920 e 1930, era enfático em explicitar que as mulheres eram “como os homens” e deveriam estudar e ser independentes financeira e intelectualmente. Todas fizeram faculdade, inclusive em áreas ainda vistas como muito “masculinas”, como direito, jornalismo e engenharia. Na turma de minha mãe, formada pela Escola Nacional de Engenharia em 1948, havia apenas duas mulheres. Ela tornou-se, também, a primeira mulher astrônoma do Brasil e, trabalhando de noite, rompia com mais um entre tantos estigmas de sua época.

Mas longe de ser feminista e levar adiante esta bandeira de lutas, se essa indiferenciação refletia na distribuição dos quartos das crianças, o mesmo não ocorria nas escolas que escolheu – as filhas estudavam em um colégio de freiras, só para moças; e os filhos, em um colégio de padres,¹ só para rapazes.

Não seria verdadeiro dizer que meus irmãos tiveram oportunidades diferentes das que eu e minhas irmãs tivemos em termos de palavreado, horário, brincadeiras... Nesse aspecto, fomos igualmente tolhidos e policiados. No fundo, o que podia para um, podia para outro. Mas a maioria das coisas nos era cerceada ou imposta – tínhamos que estar cedo em casa, não podíamos sair desacompanhados ou falar palavrão... Mas brincávamos indiscriminadamente de bola, de correr, nadar, pescar, andar a cavalo, passear de barco, desenhar etc... Grupos às vezes grandes, de 15, 20 crianças ou jovens, estavam sempre se formando para ir a um baile de carnaval, uma festa, ao cinema, participar de jogos de salão – e as parcerias entre nós eram regidas, especialmente, pela proximidade de idade, normalmente estimulados e supervisionados por nossa avó paterna, que morava numa casa em Teresópolis, na Serra Fluminense. Nessa casa

havia, em tamanho “natural”, tanto uma “Casinha de Bonecas”, de alvenaria; quanto uma “Casinha de Tarzan”, na árvore, toda de troncos. Entretanto, índios, *cowboys*, mocinhos, bandidos, mães, pais, filhos e filhas entravam e saíam das duas casinhas, que viravam delegacia, hospital, escola etc. – todos brincávamos conjuntamente. Adolescentes, a indiferenciação via-se substituída por atração diferenciada e as brincadeiras de “Pêra, uva, maçã, salada mista” ocupavam as casinhas do jardim... Continuamos *brincando* juntos...

(...) Toda menina que enjoa da boneca
É sinal de que o amor
Já chegou ao coração.
Meia comprida,
Não quer mais sapato baixo,
Vestido bem cintado,
Não quer mais vestir chitão.
Ela só quer, só pensa em namorar! (...).
(Luiz Gonzaga)

E a leitura constante nas noites frias; diante de *O tesouro da juventude* minha avó recitava: “De que são feitas as meninas? Balas, açúcares e muitas coisas finas! De que são feitos os meninos? (...)”.

(...) De manhã cedo, já está pintada.
Só vive suspirando, sonhando acordada.
O pai leva ao Doutor, a filha adoentada,
Não come, não estuda, não dorme, nem quer nada.
Ela só quer, só pensa em namorar!
(Luiz Gonzaga)

Talvez esta infância em campo aberto tenha deixado marcas que, mais de 30 anos e tantas estradas depois, conduziram-me a buscar, como parceiras de pesquisa, crianças da área rural. E do que brincam essas crianças hoje?

Minha dissertação de mestrado deu-se numa localidade rural do município de São José do Vale do Rio Preto, também na Serra Fluminense. Trabalhei com cerca de 30 crianças entre 6 e 14 anos. Apesar de o foco principal da pesquisa ser as concepções de escola e saber, observando seu cotidiano e as relações sociais que ali se estabelecem, alguns pontos me chamaram a atenção em relação às suas brincadeiras, destacando, neste texto, as das meninas.

Gobbi (1996) ressalta que o conceito de *gênero* começa a comparecer assiduamente em pesquisas a partir do momento em que se

busca perceber/discutir aspectos socioculturais *versus* biológicos no comportamento, entendendo que “cada sexo, que é biológico, escolhe e constrói seu gênero, lançando mão dos termos sociais disponíveis” (p. 27). Assim, as relações sociais, de formas mais, ou menos, sutis, vão estruturando a condição de ser-mulher, numa sociedade historicamente construída e constituída por e para homens. Por isso, para debruçar-me sobre as brincadeiras de meninas, da área rural em foco, passeio pelas configurações familiares locais e sua estrutura de trabalho a fim de buscar captar, ao menos em parte, este pano de fundo sociocultural.

A criança camponesa, por mim tomada aqui, brinca e relaciona-se com seus pares ao mesmo tempo em que convive com seus outros papéis e funções dentro da comunidade familiar, no cumprimento de suas tarefas. Ela constrói e vive o hoje, vive a sua história. Ela vive a história da sua família, da sua comunidade, da humanidade e seus brinquedos são “um mudo diálogo simbólico entre elas e o povo” (Benjamin, 1984, p. 70). Com isso, ela transcende sua realidade, extrapola-a – volta ao ontem, dando possibilidades de construção de um novo amanhã.

O brinquedo é, então, um objeto cultural que traz inúmeros significados e que servirá de veículo às brincadeiras – ele “sintetiza a representação que uma dada sociedade tem da criança”. Assim, “o brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura” (Brougère, 1995, p. 9). Ele adquire um sentido especial para cada criança e em cada diferente circunstância – seu valor simbólico ultrapassa sua função técnica.² Belotti (1979) aponta que a maioria dos brinquedos comercializados já faz parte de uma (pré)concepção dos papéis de ser-menino ou ser-menina.

Na região estudada, grande parte dos brinquedos disponíveis (bonecas, peteca, casinha, bola) era feita pelas próprias crianças ou era a reapropriação de instrumentos outros (paus, carrinhos de mão, cabos de vassoura, latas, bicicletas), tornando-os, de certa forma, mais plurais. Quanto mais dinâmica a relação possível com o brinquedo, mais diversa será a experiência vivida, maior multiplicidade de variáveis serão levantadas – uma vez que é a criança quem confere significados ao brinquedo ao longo da brincadeira. Isso não invalida, entretanto, a constatação de que, desde pequenos, meninos e meninas são “encaminhados” a brinquedos e brincadeiras diferentes. Para Belotti (1979), essa discriminação aumenta com a idade.

É o outro quem me constitui sujeito, quem me mostra quem sou – é na relação com o diferente de mim que vou alicerçando ou

desconstruindo hipóteses, modelos. A possibilidade de experienciar sentimentos fortes e contraditórios, colocar-me em múltiplos papéis, de exercitar o poder, dizer o indizível, viver o inimaginável – enfim, na interação com o outro, a brincadeira alarga as fronteiras entre a fantasia e a realidade colaborando significativamente na construção da identidade das crianças. Na qualidade de sujeito social, brincando, a criança não está só fantasiando, mas trabalhando suas contradições, ambigüidades e valores sociais.

Vygotsky (1984) aponta para a permeabilidade da fronteira entre o real e o imaginário, ressaltando que um alimenta o outro – a fantasia precisa da realidade como parâmetro, pois não se cria do nada; a realidade precisa da fantasia para relativizá-la, para suavizá-la, colori-la. Assim são, então, as brincadeiras: elas se entrelaçam nestas duas esferas e transitam entre elas, ressignificando-as permanentemente.

Como diz Brougère (1995), “a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: as coisas tornam-se outras. É um espaço à margem da vida comum, que obedece a regras criadas pela circunstância. Os objetos, no caso, podem ser diferentes daquilo que aparentam” (p. 99-100). Apesar das especificidades, há uma natureza humana que aproxima as necessidades de crianças e adultos: o jogo, o lazer, o devaneio, a brincadeira... Assim, brincar não é uma característica infantil, mas do ser humano; ação não-inata, mas aprendida de maneira não-formal, sob a égide da formação de cultura (produzida por todos). Vygotsky quebra a dicotomia entre mundo-adulto-sério e mundo-criança-não-sério.

Diferentemente das crianças da periferia das grandes cidades, estas crianças da zona rural usufruem um estreito contato em família – geralmente numerosas – e pais, filhos grandes e pequenos coexistem de forma a possibilitar que cada um seja verdadeiramente importante e único no funcionamento familiar como um todo. Observei que meninos e meninas brincam nas estradas de terra batida, na lama, no riacho que passa. Brincam ao puxar lata, rodar pneu, colher fruta, andar na bicicleta dos pais, catar capim na horta, recolher o gado, cuidar do bebê, amarrar a cabra no pasto, de bola, de comprar na venda, de correr. O trabalhar e o brincar da criança nesta comunidade caminham entrelaçados – as crianças realizam tarefas diversas, dando a estas um caráter lúdico e singular.

Buscando a história do trabalho na área rural, vê-se que do final dos anos 50 até meados dos anos 60, no Brasil, o trabalho assalariado cresceu muito por causa do subemprego, do chamado trabalho volante, isto é, das diferentes formas de trabalho clandestino. Isso contribuiu para que esse

crescimento não se fizesse acompanhar de uma melhora nas condições de vida no campo. Esta modalidade clandestina de trabalho não distingue gênero ou idade e, entre o final dos anos 60 e o dos 70, já era a forma mais importante do emprego rural. Só a partir do início dos anos 80 se percebe concretamente uma industrialização na agropecuária, que se integra no ciclo do capital social. Há diversificação dos cultivos de tal forma que a demanda de trabalho passa a ser mais uniforme durante o ano, diminuindo o impacto migratório (sazonalidade de cultura) e criando uma nova modalidade de turmas *fixas* de volantes. O que o capital faz, então, é ir substituindo parte da mão-de-obra adulta masculina pela mão-de-obra feminina e, especialmente, pela mão-de-obra infantil. O ciclo que se cria é: quanto mais crianças trabalhando, maior o número total de trabalhadores, isto é, maior a oferta de mão-de-obra. Em decorrência disso, há queda nos salários. Com a diminuição da renda, há maior necessidade familiar de se colocar as crianças no trabalho – e o ciclo não se rompe.

No entanto, as meninas do município de São José do Vale do Rio Preto, hoje, não exercem, em sua maioria, funções formais remuneradas nas fazendas ou granjas da região. Elas se envolvem em muitos outros tipos de trabalho que não o assalariado. O trabalho familiar ocupa grande espaço nesta área – desde bem pequenas realizam as tarefas junto dos mais velhos, ajudando suas mães nas atividades domésticas, isto é, o trabalho dessas meninas está inserido no seu cotidiano junto do seu núcleo social: dá-se na família, com seus pares – é ligado ao fazer-bem-feito e ao jogo –, o que não invalida ou minimiza os riscos para sua saúde. Vejamos o que dizem:

– Você trabalha?

– “Varro o terreiro e arrumo a casa” (Natalia, 12 anos).

– “Lavo as vasilhas, lavo roupa e varro o terreiro. Já sei fazer arroz, feijão e macarrão” (Rosiléia, 10 anos).

– “Tomo conta do nenê, lavo roupa, encero e arrumo a casa” (Vanessa, 7 anos).

– “Eu não trabalho... só ajudo minha mãe” (Carícia, 10 anos).

O trabalho doméstico é encarado como trabalho. Apenas Carícia o considerou uma “ajuda” à mãe. O trabalho é internalizado como sendo fundamental, não-opcional. Segundo Gobbi (1996, p. 96), “a menina é preparada, desde a infância, para ser mãe; mesmo que nunca seja, trata-se de um rito de passagem para o qual a mulher é preparada durante grande parte de sua vida”.

Na legislação brasileira, segundo Dourado (1995), o direito infantil aparece como *negativo*, ou seja, o direito ao não-trabalho. Portanto, o

direito ao lazer, ao convívio familiar, à educação... não está explícito. Ressalta também que o trabalho infantil rural tem duas especificidades: primeiro, não é considerado trabalho, mas *ajuda*, pois não há pagamento. Os pais recebem salários baixíssimos e colocam mulheres e crianças (cada vez menores!) para ajudá-los. A outra especificidade é o fato de os pais valorizarem esse tipo de trabalho como sendo educativo.

É importante reforçar que o trabalho familiar *por sua organização própria* (como visto nesta comunidade) é diferente do trabalho familiar *por exploração* (apontado anteriormente por Dourado) – neste último, muitas vezes, nem as famílias têm a dimensão de que as crianças trabalham, uma vez que, segundo o mesmo autor, internalizam apenas como ato *educativo* e de *ajuda*. Vale atentar que, quando a legislação condena o trabalho infantil, não está se referindo às atividades do dia-a-dia junto do seu grupo familiar. Busco este conceito em Martins (1991):

(...) o trabalho é missão, e missão familiar. A família se mantém através do trabalho de todos os seus membros, independentemente da idade. (...) O primado do trabalho é, na verdade, o primado da família. O trabalho reproduz a família. (p. 61-62)

O que percebo nesta localidade é que a criança convive com a família, trabalha, preserva sua alegria, seu espaço-criança, sua brincadeira. A realidade lá é muito diferente da que vemos retratada quando se denuncia o trabalho escravo de crianças no Brasil. Sobre esta criança espoliada e explorada, Martins (op. cit.) diz:

A alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo, brinquedo, de amadurecimento. Primeiro trabalham, depois vão à escola e depois brincam, no fim do dia, na boca da noite. A infância é o resíduo de um tempo que está acabando. (p. 67)

Dirigindo o olhar para a criança do campo, encontramos autores que apontam para o fato de que ela tem sua escolaridade reduzida por causa do trabalho precoce na lavoura; da sazonalidade das culturas etc. No município estudado, entretanto, faltam à aula para ajudar os pais, para brincar...! O fato de elas terem uma vasta área disponível para brincar também as diferencia das crianças dos bolsões da periferia e a brincadeira torna-se, então, um fator de peso para faltar às aulas. Que espaço as brincadeiras ocupam em suas vidas, dentro e fora da escola?

Brincar é um direito inalienável de todos, em especial das crianças. Brincar na forma de atividade sociocultural, na forma de expressão e de

relação com o outro e com o mundo. Sublinho, no entanto, que a brincadeira não está direta ou linearmente ligada à alegria, ao prazer. Ao brincar exercitamos também a perda, a angústia, a frustração, o medo, a excitação, a dúvida – um misto de sensações não necessariamente agradáveis, mas, certamente, importantes para nossa constituição como sujeitos.

Para a criança, o brinquedo preenche uma necessidade; portanto a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade. (...) as crianças não se limitam a recordar e reviver experiências passadas quando brincam, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões. (Jobim e Souza, 1994, p. 148)

– *Do que vocês brincam?*

– “De casinha” (Michele, 4 anos).

– “Quando o bebê dorme, eu brinco de casinha. Pego as taubas [tábuas], faço varalzinho...” (Vanessa, 7 anos).

– “Quando acabo tudo, brinco de casinha. Pego as coisinhas e fico montando” (Carfícia, 10 anos).

– “De boneca, de joguinho e de roda” (Natália, 12 anos).

Tomando como exemplo as meninas, vemos que executam as tarefas domésticas e, perguntadas sobre do que brincam, a grande maioria brinca de casinha. Percebi que em suas múltiplas expressões lúdicas estão reveladas e reproduzidas relações sociais: a opressão patrão-empregado, o machismo predominante entre homem-mulher na roça, a relação de poder professora-aluno, assim como as festas, a vida mais solidária, os doces caseiros, o vigor da natureza...

Na brincadeira dos meninos percebi uma linearidade entre as crianças, os jovens e os adultos. Os rapazes e homens andam de bicicleta, jogam bola, soltam pipa, fazem mil piruetas com as petecas. Para os homens, há o momento de trabalhar e o momento de brincar. Suas brincadeiras são as mesmas que os meninos fazem. Os meninos, com sua capacidade de tornar suas tarefas mais lúdicas, acabam entrelaçando estes momentos, porém, em suas falas, as brincadeiras (peteca, bola) são diferentes do trabalho (tirar leite, cortar capim).

Já as meninas, em seus momentos de brincadeira (casinha), comumente continuam inseridas no mesmo contexto de suas tarefas, portanto estes espaços ficam diferenciados de forma muito tênue – ao brincarem de casinha, as panelas são potinhos vazios e latas velhas, o

fogão é uma tábua em cima de tijolos... mas em suas atividades domésticas, lidam com arroz, feijão e macarrão de verdade, dentro de grandes panelões, na frente de fogões.

E as mulheres? Em nenhum momento pude ver ou perceber uma atividade lúdica na vida das mulheres. Sua rotina está centrada nas idas à igreja, nos cuidados com a casa e a família, e, para algumas, também no trabalho fora de casa. Retomando a conversa com as meninas:

– *O que você (mais) gosta de fazer?*

– “Lavar roupa, encerer, limpar terreiro e tomar conta do nenê” (Vanessa, 7 anos).

– “De manhã eu gosto de estudar; depois do almoço eu gosto de ajudar minha mãe” (Carícia, 10 anos).

– “Passar pano” (Natália, 12 anos).

Além de ser visto como fundamental, o trabalho é valorizado e internalizado na dimensão do *querer*, do *gostar*... Estaria o *gostar* entendido como “aquilo que faço bem-feito”?

Em outro momento:

– *O que você mais gosta de fazer, Natália?*

– “Passar pano. É o que eu mais gosto.”

– *É o que você sabe fazer bem-feito? Você sabe passar pano muito bem?*

– “Às vezes peço a mamãe para [eu] passar pano nas varandas... encero tudinho para ela nas varandas.”

– *Normalmente a gente gosta de fazer as coisas que a gente sabe fazer bem. Você gosta de fazer alguma coisa que você não sabe fazer?*

– “Gosto... de fazer uma boneca de pano que eu nunca aprendi!”

– *Do que você gosta mais: de passar pano ou de brincar?*

– “Mais de passar pano que brincar.”

Para nós é difícil aceitar que as meninas *gostem* exatamente das tarefas que *têm* que executar... mas, ao longo da pesquisa, percebi isso cada vez mais forte na forma de educar das famílias. O trabalho desde cedo, como aprendizado de vida – fortemente ligado à cultura, à tradição –, está presente na fala das crianças e dos adultos. Do mesmo modo que Gomercino desenvolve nos filhos o aprendizado dos serviços rurais, dona Abigail desempenha igual papel com as filhas no que diz respeito aos serviços domésticos. Apesar de trabalhar numa casa sem movimento durante a semana, suas duas filhas menores são convocadas para ajudá-la, além de dividirem todas as tarefas da sua própria casa: “*Vou deixar a casa por conta de vocês!*”, diz dona Abigail a suas duas meninas de 10 e 12 anos.

A relação estreita entre trabalhar-brincar-aprender tem forte significado no peso que a escola e todo o conhecimento por ela oferecido têm em suas vidas. A fala de uma moça ilustra bem esta relação: apesar de ter estudado até a terceira série, pois sua *“mente não era boa para isso”*, considera que seu marido *“usa muita conta e escreve bem”* (é frentista de posto de gasolina) e acredita que sua filha Ana Lúcia (4 anos) *“puxou ao pai”* porque *“aprende tudo muito fácil, de cabeça”*. Diferentemente das outras crianças da região, Ana Lúcia ganhou do pai uma caixa com caderno, lápis e caneta e, aos sábados (folga do pai), *“brinca de estudar”*. Vai aprendendo aos pouquinhos e já sabe *“o á-é-i-ó-u e o bá-bé-bi-bó-bu”*. Se entendemos o brinquedo/a brincadeira como possibilidade de experiência da realidade, percebemos como Ana Lúcia está cercada de estímulos e mensagens bem diferentes daquelas recebidas pelas outras meninas, cuja relação de aprendizagem está voltada para o trabalho doméstico.

A relação entre brincar/trabalhar na área rural de São José do Vale do Rio Preto parece-me bem diferente do quadro vivido pelas crianças dos centros urbanos.³ Das crianças pobres são usurpados o direito de brincar ou de transformar em lúdica a sua relação com o trabalho. Por outro lado, à criança burguesa é vetada a possibilidade de se emancipar, de viver o hoje: tudo a cerceia para ela se guardar para o porvir.

Na sociedade que se industrializa, já não existe espaço para a criança: ou ela trabalha, ou é aluno, ou é assistida para adquirir condições para trabalhar e/ou estudar. Uma proposta educacional que resgate a infância, isto é, que permita à criança permanecer criança por algum tempo, não tem lugar na sociedade do trabalho (...). (Faria, 1993, p. 19-20)

A força narrativa é uma das mais ricas fontes de acesso ao saber na localidade estudada. A lenta penetração da modernidade e, portanto, o engatinhar dos meios de comunicação, na região, diluem o valor da informação. A narrativa, os casos, as histórias, os ensinamentos baseados no senso prático, que se perpetuam por meio da oralidade, de geração em geração, estão fortemente presentes. Entretanto, o ciclo não é fechado em si mesmo – há os que vão para outras terras, os que chegam, os que têm maior acesso à cidade, aqueles que trabalham para terceiros. A troca de experiências é sempre enriquecida e a distância espacial ou temporal é incorporada às diversas formas de narrativa.

Dona Abigail ensina a Natália e Rosiléia os afazeres domésticos e, assim, o senso prático, os ensinamentos afloram como especificidade humana de criar soluções diversas para a questão básica da manutenção da vida. São os diferentes processos históricos de constituição e

desenvolvimento das sociedades humanas que marcam a heterogeneidade dos modos de vida, a pluralidade nas expressões das relações sociais, a multiplicidade de culturas.

Será que as meninas se percebem como possuidoras que são de inúmeros saberes, como produtoras e consumidoras de cultura? Ou será que, antes mesmo de entrarem na escola, já estão desvalorizando este saber construído ao longo da história em prol de um saber esvaziado instituído externamente?

– “Sei fazer peteca: pega caixa de fósforo vazia, palha de milho, um pedaço de plástico para prender em volta, muitas penas de galinha lá no abatedouro. Aprendi lá em cima vendo Ana fazer. Fiquei vendo, até que aprendi. Sei fazer também esses enfeites com garrafa” (Natália, 12 anos). *Sua mãe diz que nem ela nem o pai sabem fazer peteca e acredita que Natália aprendeu sozinha, “da sua cabeça”.*

– “Andar de moto aprendi em casa. Bicicleta também. Essas coisas!” (Renata, 13 anos).

– “Sei cantar e ler a Bíblia. As coisas de casa aprendi sozinha” (Vanessa, 7 anos).

– “Sei fazer peteca, pipa e brincar de pintar. Aprendi com meus irmãos. Aprendi a fazer boneca de pano com a minha avó. Aprendi a brincar de casinha com as crianças da escola” (Carícia, 10 anos).

– “Aprendi [fora da escola] a fazer bolo e suco de manga” (Alessandra, 11 anos).

– “Sei desenhar, fazer bolo e fazer doce. Foi minha mãe que ensinou. Minha irmã ensinou a fazer boneca” (Daniela, 13 anos).

As meninas aqui trazidas se reconhecem como possuidoras de inúmeros saberes que “*aprendi sozinha*” ou “*vendo, vendo, aprendi*”. Algumas tarefas específicas têm seu aprendizado atribuído à mãe, ao pai ou à avó – relação de aprendizagem informal para a estruturação da cultura de classe, especialmente naquilo que a distingue das classes dominantes. Através desta cadeia de relações entre pessoas da comunidade se cria uma rede para a transmissão de tipos distintivos de conhecimento e de perspectivas. Não existe conhecimento individual e isolado. A interação é necessária para a aprendizagem – todos aprendem e ensinam. O fortalecimento desta rede tenderia progressivamente a colocar a escola numa posição tangencial com relação à experiência global.

Entretanto, esses conhecimentos ainda não têm, nessa comunidade, o mesmo peso que o conhecimento formal da escola. Entendem que a escola traz conhecimentos que não teriam fora dela; e comumente vêem este aprendizado como mais importante do que as suas conquistas do dia-a-dia. Médicos, professores, fazendeiros, pastores são os que detêm o saber instituído, e em seus discursos encobrem a riqueza do saber popular, a sua força de organização social, a sua capacidade

narrativa, fazendo com que, pouco a pouco, os camponeses internalizem sua imagem de cidadão-em-falta, cidadão-a-menos, não-cidadão.

A auto-imagem constitui-se a partir do outro, do social. O sujeito vai, então, internalizando e tornando seus os modos de ação partilhados com os outros – são interações mediadas pela linguagem. Dessa forma, não só, mas também, as diversas instituições contribuem para esta constituição de *carência*, de *em-falta* na imagem dessa comunidade. No entanto, no meu entender, essas crianças vivem a possibilidade de uma infância não *em falta*, não impregnada de *carência*, mas sim diferente – em que o porvir, o hoje e o vivido são integrados e fundamentais na construção da sua realidade histórica e social.

Quanto aos espaços privilegiados de interação, não percebi a escola rural como espaço esportivo ou de lazer. Nesta área, a socialização dá-se mais fortemente fora dela – nos riachos, estradas, terreiros, igrejas. Além das duas salas de aula, a escola tem um refeitório, uma cozinha, dois banheiros masculinos e um feminino. Sua construção ocupa praticamente todo o terreno, mas no espaço que sobra as crianças conseguem jogar bola. A professora é quem guarda a bola usada pelas crianças.

- “Na minha escola não tem nem ??um escorregador! Nadinha!”
- “Só bola... nem campo tem!”
- “Devia ter um campo, um muro para não dar bolada nas meninas.”
- *Por quê?*
- “Porque quando a gente tá jogando é perigoso que elas passam.”
- “Deixa eu falar! Tinha que ter brinquedo!”
- *De que tipo?*
- “Escorregador.”
- “Boneca.”
- “Caixa de joguinho... *Elas por elas, Ratinho come queijo...*”
- “Balanço!”
- *Mais alguma coisa?*
- “Eu não acho nada, não... [*risos*] tá é faltando pátio para as meninas brincar. Os meninos brincam lá no terreiro mesmo.”

Nesta fala, a diferenciação de gênero fica explícita. Junto ao cotidiano familiar, as “brincadeiras de menina” ficam mais restritas à reprodução de atividades domésticas: varrer, cozinhar, lavar, passar, cuidar do bebê – questão fundada, sobretudo, na idéia de aprendizado social por meio da prática, do modelo... A escola, que poderia estar disponibilizando e viabilizando outros espaços diferenciados para a brincadeira, parece também perpetuar este *status quo*. Belotti (1979) narra o caso de

uma professora que, diante de um grupo de crianças, afirma que todos os brinquedos podem ser usados tanto pelos meninos quanto pelas meninas. E completa: “Seria de desejar que tais violações ocorressem com maior freqüência, tanto da parte dos pais como da dos professores” (p. 79).

- *O que tem de mais legal na escola? Do que vocês mais gostam na escola?*
- “Brincadeira!”
- *E o que tem de mais chato? Do que vocês menos gostam?*
- “Dever!” [muitos risos].

Cabe à escola não apenas tolerar, mas, mais do que isso, considerar as brincadeiras como espaços essenciais de aprendizagem. Aprendizagem refere-se não só, mas também, aos conteúdos escolares. Mas vale abrir um parêntese para pensar, criticamente, a forma como as instituições educativas têm, em geral, lidado com as brincadeiras. O que tem acontecido? Partindo do mesmo pressuposto teórico que conclama a importância do espaço de brincar, diversas instituições, especialmente as de educação infantil, têm trazido a brincadeira para seu interior, mas dando a elas um caráter *pedagógico*, isto é, o brincar fica a serviço do desenvolvimento motor, da linguagem, da matemática etc. Não há dúvidas de que a brincadeira “se apresenta como terreno fértil para desenvolver os processos cognitivos, e sobretudo estéticos-éticos-sociais do sujeito-criança” (Guimarães e Leite, 1999, p. 19), mas isso não é justificativa para o reducionismo que estamos vivendo – elas não só perdem seu caráter de experiência significativa, sendo reduzidas a atividades dirigidas, como ainda caem nas teias da avaliação: propõem-se brincadeiras para avaliar “de forma lúdica” o desenvolvimento da criança.

A brincadeira ajuda a organizar as ações e a realinhar o real. Defendo o direito a brincadeiras, sem amarras, sem pedagogização – o que não quer dizer sem regras. Pontuo que, se de um lado os jogos já congregam suas regras preestabelecidas, inversamente, nas brincadeiras as regras são construídas à medida que se desenrolam, de forma flexível e passageira, por aqueles que brincam. As configurações dessas regras são tiradas de outros comportamentos que, a partir do acordo entre parceiros, ganham significação específica – assim, “para que haja a brincadeira, é necessária uma decisão dos que brincam” (Porto, 1998, p. 181).

No caso dessa escola rural, a dimensão lúdica está completamente ausente da relação professor/aluno, da possibilidade de brincar, dançar,

pintar, passear, mexer-se. Talvez até o fato de crianças faltarem muito à escola para brincar *escondido* (elas fingem que vão para a aula/os pais fingem que não sabem que elas não foram) seja uma forma de resistência... A ludicidade e a expressão artística são ainda comumente vistas como subversivas e, talvez por isso, a escola se coloque como lugar que impede o lúdico... Que espaço tem sido dado à criança? Na fala de Natália (12 anos):

– “A gente não brinca muito, não, porque a professora acaba com o recreio. A de Chaoli ainda deixa o recreio mais assim... mas a nossa, não. A nossa nem vai dar mais recreio à gente!”

– *Não? Por quê?*

– “Porque umas meninas no último dia de aula, a menina ficou... ela estava mandando umas meninas lá fazer fila, as meninas corria dela. Por causa disso a gente não, agora, não vai ter mais recreio.”

Até o recreio consegue ter subtraído o seu aspecto prazeroso, tamanha a carga que recebe. O desprazer da escola aparece em várias falas, de diferentes formas. A rotina das atividades parece não se alterar muito, assim como o tipo de brincadeira, de música, de dever...

– “Continua e faça-família”⁴ (Vanessa, 7 anos).

– “A gente estuda e brinca no recreio. Estuda de contar, ler e desenhar” (Carícia, 10 anos).

– “Aprendo a ler, escrever e contar. Ela passa dever e manda a gente desenhar no caderno” (Natália, 12 anos).

– *Quais são os deveres que ela passa?*

– “Dever de trissílaba, polissílaba... dissílaba, monossílaba.”

– *O que é isso?*

– “É... duas palavras: ‘dado’ tem duas palavras, né? Aí bota dissílaba. ‘Cebola’ tem três, aí bota trissílaba. ‘Mão’ tem uma, aí bota monossílaba. Se for quatro ou mais de quatro, leva polissílaba.”

– *Ela é quem dá a palavra ou você tem que inventar?*

– “Não! Ela bota no quadro, só que ela não faz. A gente tem que fazer.”

– *Que outros tipos de dever ela passa?*

– “Tabuada, conta... conta de dois números... só, né?”

Pelo depoimento das meninas, posso dizer que a escola procura inserir seu conteúdo, tão desvinculado da realidade, por meio da repetição mecânica. O espaço de fala é preenchido pelo espaço do silêncio. A espontaneidade, pela obediência passiva. O aluno só fala quando solicitado pela professora. Esta, por sua vez, só fala para dar as ordens a serem executadas. Não há espaço para histórias de vida, troca de experiências – o diálogo ameaça a disciplina.

A Tia Célia só dá dever e revista para a gente ler. Não conta nenhuma história pra gente. A Tia Célia nem liga pra conversar com a gente. A Tia Célia só passa dever e fala: 'É pra fazer isso, isso, isso' e vai lá pra fora acertar os negócios.

Não se trata de culpabilizar a professora – mulher-adulta, cerceada, calada, oprimida –, mais uma vítima de um sistema reprodutivista. A professora da escola local é ex-aluna dessa mesma escola que, “sobrevivendo” à pressão escolar, resignou-se, curvou-se ao sistema e terminou seu curso, tornando-se, então, professora e mantendo o ciclo (pré)estabelecido. Carvalho (1999), analisando a fala de alunas de um curso de formação, aponta que poucas delas “dizem que gostariam de ser professoras e muitas carregam um ideário construído na infância ‘do que ser quando crescer’, como se essas alunas já não fossem sujeitos ajudando a construir a história, seus gestos, preferências, vontades e desejos” (p. 73). Como esta mulher-que-não-brinca-e-não-fala interage com as crianças?

(...) Quem sabe,
um super-homem possa nos restituir a glória
mudando, como um Deus, o curso da História,
por causa da mulher...
(Caetano Veloso)

Já havíamos percebido a distância da ludicidade na vida da mulher adulta e também que o faz-de-conta está presente nas brincadeiras espontâneas fora da escola e nunca dentro dela. Se atividades relacionadas ao seu cotidiano não acontecem, não há momentos para fantasias, a professora não conversa, não pergunta, não fala e, como mulher adulta, não brinca... que possibilidade essas meninas têm de reelaborar, na escola, os seus papéis, as suas vidas, as suas histórias?

A escola passa a ser uma ilha, uma sociedade fechada com ritmos e rituais próprios, diferentes daqueles que o aluno vive “lá fora”; dentro da escola ele não é mais uma criança ou um adolescente, ele é um **aluno**. (Ribeiro, 1977, p. 54)

E qual poderia ser o papel dos adultos nas brincadeiras infantis? Debruçadas sobre pesquisas italianas acerca da educação infantil, Guimarães e Leite (1999) salientam que os adultos

buscam deslocar o brincar das duas posições clássicas que tem ocupado historicamente: ora compreende-se a brincadeira como atividade própria e espontânea da criança devendo ser permitida, não cerceada; ora afirma-se que se trata de ação infantil que conduz à evolução e deve ser guiada neste sentido pelo adulto. No contraponto da preponderância de uma ou outra vertente, os autores refletem sobre as diferentes mediações que o adulto pode oferecer, organizando

recursos, estratégias, parcerias. Também chegam a realizar estudos sobre as diversas formas da participação adulta no jogo: acompanhando com o olhar, como presença tranquilizadora, realizando paralelamente o mesmo jogo e como co-autor. (p. 19)

O adulto, ou mesmo um coetâneo, é um outro com o qual a criança poderia se relacionar ao brincar; ampliar seu acervo de experiências na medida em que lhe apresenta novos jogos, propostas alternativas, materiais diversos a serem explorados ou regras diferentes para aquela brincadeira. Ele assumiria um caráter mediador de sujeito mais experiente. Faria (1993, p. 150) alerta que a brincadeira “requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re)aprender a brincar”. Entretanto, devemos estar, também, atentos ao papel de cerceamento e controle que, comumente, gostamos ou temos necessidade de assumir; portanto, nunca é demais lembrar que as crianças também têm direito a estar sós, ou apenas entre elas.

A valorização que a escola ganha na fala dos adultos e em algumas falas infantis não corresponde à ação das meninas: não “brincam de escolinha” (e sim “de casinha”), não dramatizam a escola como prazerosa, denunciam a não-ludicidade do espaço escolar... Já afirmei que o trabalho e a escola são fortes elementos na educação dessa comunidade, mas o primeiro consegue ser internalizado na dimensão do gostar de maneira diversa do segundo.

Entendo que, a partir do conhecimento, do entendimento desta realidade, podemos ampliar nossa arena de diálogo, nossa rede de interlocutores, buscando contribuir, assim, para a reversão, subversão. Bom seria se o contato com as meninas e suas brincadeiras pudesse nos levar a “tomar posse novamente de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos” (Ghedini, 1994, p. 201).

Os meninos, as meninas,
Nos teus olhos têm a luz.
Vaga-lumes que iluminam
Todos os cantos do mundo.
Os teus sonhos, não me contem,
Deixem que eu adivinho.
São segredos enfeitando
As curvas do meu caminho.
(Bia Bedran)

Notas

1. Aliás, a única escola carioca que, até hoje, a despeito de qualquer argumento da psicologia ou da legislação, mantém-se exclusivamente masculina.
2. Vale destacar aqui uma distinção entre jogo e brinquedo: “Aquilo que é chamado de jogo pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo (...). O brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. (...) O brinquedo é um objeto infantil e (...) o jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto (...)”. (Brougère, 1995, p. 12-13).
3. Importante frisar que, de forma alguma, entender o funcionamento do trabalho nesta região esvazia a necessidade de se continuar lutando firmemente contra todo e qualquer tipo de trabalho infantil!
4. Faça-família é a atividade de colocar as vogais após uma dada consoante. Por exemplo: faça a família do “b” – bá, bé, bi, bó, bu. Foi comum as crianças usarem como “nome” da atividade a ordem dada para sua execução (“numere”, “dever de trissílabo” etc.).

Referências bibliográficas

- BELOTTI, Elena Gianini. “Jogos, brinquedos e literatura infantil”. In: BELOTTI, Elena Gianini, *Educação para a submissão: O descondicionamento da mulher*, Rio de Janeiro: Vozes, 1979, p. 71-88.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CARVALHO, Maria Cristina Monteiro Pereira de. *Leitura e escrita de futuras professoras: Um estudo em uma escola de formação*. Dissertação de mestrado em Educação, Departamento de Educação, PUC-Rio. Rio de Janeiro, 1999.
- DOURADO, Luiz Henrique. *A fiscalização em foco: A ação do Ministério do Trabalho*. Palestra do encontro “Criança no campo: Educação, direito e trabalho”, UFRJ. Rio de Janeiro, 1995 [anotações pessoais].
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária da cidade de São Paulo (1935-1938)*. Tese de doutorado em Educação, Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 1993 (publicada com o título *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez/Editora da Unicamp, 2000).

- GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. Dissertação de mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 1996.
- GUEDINI, Patrícia O. “Entre a experiência e os novos projetos: A situação da creche na Itália”. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Orgs.), *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*, São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.
- GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Maria Isabel. Pensando a Educação (Infantil) a partir de autores italianos: Uma resenha crítica da bibliografia traduzida para o português. *Revista Educação*, Departamento de Educação da PUC-Rio, Rio de Janeiro, maio 1999, nº 43.
- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 1994.
- LEITE, Maria Isabel. Brinquedo e desenvolvimento: A representação do brinquedo na vida da criança e a relação do brinquedo com as dimensões do ser humano. *Anais do I Congresso de Reorientação Curricular*, Prefeitura Municipal de Blumenau/FURB, Santa Catarina, 1999, p. 68-71.
- MARTINS, José de Souza. “Regimar e seus amigos: A criança na luta pela terra e pela vida”. In: MARTINS, José de Souza (Coord.), *O massacre dos inocentes: A criança sem infância no Brasil*, São Paulo: Hucitec, 1991, p. 51-80.
- PORTO, Cristina Lacleite. “Brinquedo e brincadeira na brinquedoteca”. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Orgs.), *Infância e produção cultural*, Campinas: Papirus, 1998, p. 171-198.
- RIBEIRO, Sílvia. O pensamento de Celestin Freinet. Em busca de uma metodologia para uma educação libertadora. Dissertação de mestrado em Educação, Faculdade de Educação, PUC-SP. São Paulo, 1977.
- VYGOTSKY, L.S. “O papel do brinquedo no desenvolvimento”. In: VYGOTSKY, L.S., *A formação social da mente*, São Paulo: Martins Fontes, 1984.