

(EDITORAufmg)

Infâncias na metrópole

José Alfredo Oliveira Debortoli
Maria de Fátima Almeida Martins
Sérgio Martins

ORGANIZADORES



Surgido do anseio de possibilitar leituras e construções diversas sobre a criança, este livro procura compreender as práticas sociais no contexto da metrópole contemporânea, encontrando nexos da relação entre o espaço urbano e as diferentes possibilidades de se vivenciar as infâncias. A abrangência dos elementos que suscitam a relação proposta revela uma riqueza de olhares e de análises e anuncia fundamentos tanto teóricos quanto empíricos para o encontro e conhecimento dos diferentes sujeitos sociais na espacialidade urbana. Focalizamos as infâncias e as juventudes contemporâneas constituídas plurais no, também plural, espaço social.

A obra aborda diferentes formações sociais, que se constroem em um espaço urbano extremamente diversificado. Entendemos ser fundamental compreender de que modo as infâncias e as juventudes vêm sendo compostas nas condições da cultura contemporânea, produzindo novas subjetividades, bem como discutir com as crianças as questões, os discursos e as representações que elas trazem, possibilitando que



Infâncias na metrópole

**Exemplar de distribuição gratuita
Ministério do Esporte**

UNIVERSIDADE FEDERAL REITOR Ronaldo Tadêu Pena
DE MINAS GERAIS VICE-REITORA Heloisa Maria Murgel Starling

EDITORA DIRETOR Wander Melo Miranda
UFMG VICE-DIRETORA Silvana Cóser

CONSELHO Wander Melo Miranda (PRESIDENTE)
EDITORIAL Carlos Antônio Leite Brandão
Juarez Rocha Guimarães
Márcio Gomes Soares
Maria das Graças Santa Bárbara
Maria Helena Damasceno e Silva Megale
Paulo Sérgio Lacerda Beirão
Silvana Cóser



(31) 9186.1889

(31) 3354.1280

José Alfredo Oliveira Debortoli
Maria de Fátima Almeida Martins
Sérgio Martins
ORGANIZADORES

Infâncias na metrópole

Sylvio - 9212 1284

Meyly - 9185 0722

3491 4953

Belo Horizonte
Editora UFMG
2008

© 2008, Os autores

© 2008, Editora UFMG

Este livro ou parte dele não pode ser reproduzido por qualquer meio sem autorização escrita do Editor.

MINISTÉRIO DO ESPORTE

MINISTRO Orlando Silva de Jesus Júnior

SECRETARIA NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DE ESPORTE E DE LAZER

SECRETÁRIA Rejane Penna Rodrigues

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPORTE

DIRETORA Leila Mirtes Santos de Magalhães Pinto

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL

DIRETOR Rodolfo Novellino Benda

VICE-DIRETORA Márcia Bastos Rezende

REDE CEDES/UFMG

Meily Assbú Linhales (COORDENADORA)

Christianne Luce Gomes

Hélder Isayama

José Alfredo Oliveira Debortoli

Silvio Ricardo da Silva

Tarcísio Mauro Vago

EDITORIAÇÃO DE TEXTOS Maria do Carmo Leite Ribeiro

REVISÃO DE TEXTOS E NORMALIZAÇÃO Lilian de Oliveira

REVISÃO DE PROVAS Leticícia Fêres e Michel Gannam

PROJETO GRÁFICO, FORMATAÇÃO E MONTAGEM DE CAPA Cássio Ribeiro

PRODUÇÃO GRÁFICA Warren M. Santos

EDITORA UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627 Ala direita da Biblioteca Central Térreo

Campus Pampulha 31270-901 Belo Horizonte/MG Brasil

Tel +55 31 3409-4650 Fax +55 31 3409-4768

www.editora.ufmg.br editora@ufmg.br

143 Infâncias na metrópole / José Alfredo Oliveira Debortoli, Maria de Fátima Almeida Martins,
Sérgio Martins. Organizadores – Belo Horizonte : Editora UFMG, 2008.
205 p. –

Inclui referências

ISBN: 978-85-7041-655-1

1. Educação. 2. Geografia. 3. Ciências Sociais. 4. Educação Física.
I. Debortoli, José Alfredo Oliveira. II. Martins, Maria de Fátima Almeida.
III. Martins, Sérgio.

CDD:370

CDU:37

Sumário

	Apresentação	7
	Introdução	11
<i>José Alfredo Oliveira Debortoli</i> <i>Maria de Fátima Almeida Martins</i> <i>Sérgio Martins</i> <i>Estevão Benfica Senra</i> <i>Jennifer Gonçalves Ayres Pimenta</i> <i>Raquel Souza Barbosa</i>	As experiências de infância na metrópole	19
<i>Ana Maria Rabelo Gomes</i> <i>Maria Cristina Soares de Gouvea</i>	A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo	47
<i>José Alfredo Oliveira Debortoli</i>	Imagens contraditórias da infância: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva	71
<i>João Amado</i>	Brinquedos populares: um património cultural da infância	87
<i>Odette Carvalho de Lima Seabra</i>	Futebol: do ócio ao negócio	129
<i>Eliene Lopes Faria</i> <i>Julio César Mendes Fontes</i>	Os jovens e a produção do futebol na cidade: apropriações, sociabilidades e aprendizagens	147
<i>Sérgio Martins</i>	Urbanização e violência: reflexões a partir do livro e do filme <i>Cidade de Deus</i>	175
	Sobre os autores	203

Apresentação

Este livro foi produzido no contexto do projeto de pesquisa *Infância, cidade e educação*, que desenvolvemos com apoio da Rede CEDES. Nossos estudos, temas de pesquisa, seminários e produções surgiram do anseio de possibilitar – a partir das preocupações de cada um dos pesquisadores, em seus campos específicos (a Geografia, a Educação Física e a Pedagogia) – um olhar, uma leitura, uma construção interdisciplinar do conhecimento sobre e com as crianças e jovens, buscando desenvolver questões que envolvem as relações com a cidade, os espaços urbanos e as experiências de lazer, problematizando as relações que se constituem, fundamentalmente, como prática pedagógica ampla, institucional e política. Desde o segundo semestre de 2005, desenvolvemos no âmbito da Universidade Federal de Minas Gerais dois subprojetos de pesquisa: *Infância, cidade e educação* e *Juventude, cidade e esporte: um estudo sobre a produção do futebol na cidade*. Esses estudos trouxeram como campo de investigação os contextos em que as crianças e os jovens expressem seu lugar social como sujeitos que participam da produção da cultura e da sociedade. Procuramos, com este livro, sistematizar um conjunto de conhecimentos tanto políticos quanto éticos e estéticos, propondo conhecer, compreender e revelar as condições de inserção das crianças e dos jovens no contexto urbano contemporâneo. Trazemos para a discussão um processo de pesquisa que propôs afirmar as crianças como atores sociais, reconhecidas em sua capacidade de produção simbólica e de diálogo com diferentes

instituições sociais contextualizadas no contemporâneo. Assinalamos, sobretudo, as contribuições dos estudos realizados no campo da Antropologia e da Sociologia da Infância, produzindo um conjunto de investigações significativas em torno das “culturas das infâncias”, bem como uma rica discussão ética das condições específicas da participação social das crianças. Nesse contexto, propomos trazer uma problematização de como as práticas lúdicas/de lazer ganham materialidade no espaço/tempo urbano, e de como os diferentes sujeitos sociais apropriam-se, elaboram e reconstróem-se nesses espaços.

O livro é composto por uma introdução e sete textos. No primeiro, “As experiências de infância na metrópole”, apresentamos um estudo realizado em dois espaços da metrópole de Belo Horizonte, onde pesquisamos as marcas do processo de metropolização na construção social da infância. Esse processo revelou a complexidade das transformações dos espaços urbanos, especialmente pela mediação de interesses privados, e como esse processo se expressa na construção social das infâncias no contemporâneo.

O segundo, “A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo”, busca apreender a relação que a criança estabelece com a cidade por meio de suas práticas. As autoras Ana Maria Rabelo Gomes e Maria Cristina Soares de Gouvea têm em vista apreender os discursos historicamente construídos pelo adulto, que tomaram o espaço urbano, especialmente das grandes metrópoles, como locus de realização das práticas sociais masculinas adultas.

Em “Imagens contraditórias da infância: crianças e adultos na construção de uma cultura pública e coletiva”, José Alfredo Oliveira Debortoli problematiza uma visibilidade social das crianças tomadas como novos cidadãos consumidores expressos em signos de um novo modelo cultural: brinquedos, jogos, viagens, festas, roupas, sandálias, filmes, músicas, computadores, celulares, os mais diferentes produtos nas prateleiras e vitrines dos shoppings. Sob o rótulo “infantil”, fazem circular valores, normas, desejos, linguagem e relações que vão se impregnando como projeto cultural.

O quarto texto, “Brinquedos populares: um património cultural da infância”, oferece uma reflexão sobre o valor cultural e educativo do brinquedo popular, ao mesmo tempo em que procura divulgar um instrumento de classificação do universo desse tipo de artefatos. O autor João Amado propõe ainda esclarecer o entendimento sobre o brinquedo popular, distinguindo-o de outras categorias de brinquedos, como os artesanais e os industrializados.

No quinto texto compartilhamos as reflexões trazidas por Odette Carvalho de Lima Seabra em uma das atividades desenvolvidas pelo projeto, em 2006, publicando a palestra “Futebol: do ócio ao negócio”, na qual a autora apresenta de que maneira seu objeto de estudo foi se constituindo a partir de uma conjunção de elementos teóricos sobre a urbanização e a experiência de viver numa metrópole como São Paulo. Sem um pensamento *a priori*, ressalta a importância do estudo sobre o futebol intrinsecamente ligado ao processo de industrialização-urbanização em São Paulo.

Em “Os jovens e a produção do futebol na cidade: apropriações, sociabilidades e aprendizagens”, discute-se o futebol como prática cultural presente no cotidiano brasileiro, especialmente no dia-a-dia dos jovens do sexo masculino. Eliene Lopes Faria e Julio César Mendes Fontes explicitam aqui uma diversidade de usos do futebol pelos jovens em diferentes contextos urbanos, que se expressam em diversas práticas futebolísticas pela cidade.

Finalizando, o texto “Urbanização e violência: reflexões a partir do livro e do filme *Cidade de Deus*”, de Sérgio Martins, discute a relação entre urbanização e violência, buscando esclarecer os fundamentos violentos da formação social brasileira e da (re)produção capitalista do espaço. Ao incursionar na violência catapultada vertiginosamente pelas exigências da economia da droga, o autor ressalta que elas implicam o consumo voraz de sujeitos monetarizados (mas desprovidos de dinheiro), bem como a expropriação cada vez mais precoce da infância dos moradores.

Convidamos assim à leitura desta obra.

Os Organizadores

Introdução

Uma reflexão que tem como propósito articular temáticas como infância, cidade e educação, pela complexidade que estas contêm e pelas questões que as envolvem, exige que se faça um movimento em direção a uma análise da prática de forma interdisciplinar.

As incursões aqui propostas têm como base questões que emergiram no contexto do projeto de pesquisa *Infância, cidade e educação*,¹ coordenado pelos professores Maria de Fátima Almeida Martins (FaE/UFMG), José Alfredo Oliveira Debortoli (EEFFTO/UFMG) e Sérgio Martins (IGC/UFMG). Participaram, também, os acadêmicos Estevão Benfica Senra, Jennifer Gonçalves Ayres Pimenta e Raquel Souza Barbosa. Vanessa Neves (SMED/PBH) também integrou o estudo como pesquisadora convidada.

Nesse processo de pesquisa, procuramos encontrar nexos da relação entre o espaço urbano e as possibilidades de experiências de infâncias, muitas vezes, submetidas a um processo “totalizante” de produção e reprodução da metrópole. Salientamos, dada a abrangência dos elementos que suscitam a relação proposta, discutir o desafiador encontro entre os campos disciplinares da Educação, da Educação Física e da Geografia, revelando uma riqueza de olhares e de análises, anunciando novos fundamentos, tanto teóricos quanto empíricos, para o encontro e conhecimento da presença dos diferentes sujeitos sociais na espacialidade urbana. Neste estudo, focalizamos as infâncias contemporâneas constituídas plurais no, também plural, espaço social contemporâneo.

A realização da pesquisa ganhou concretude a partir das preocupações de cada um dos pesquisadores, em seus campos específicos, com o sentido de encontrar, a partir do movimento da prática e da reflexão, um olhar e uma leitura interdisciplinar do conhecimento “sobre” e “com” as crianças, e como estas experienciam o espaço urbano.

Buscamos problematizar uma construção das infâncias nas suas relações com a metrópole, especialmente as que ganham forma e significado nos tempos e espaços urbanos, enfatizando-as como prática pedagógica ampla, institucional e política. Esse “encontro interdisciplinar” tem como centralidade o olhar das crianças sobre o mundo, relacionando-o com os processos mais gerais de produção e reprodução dos espaços na metrópole, buscando aproximações, convergências e tensões entre as possíveis formas de elaborar leituras de mundos, que possam anunciar novos recortes metodológicos, desvelando questões postas pelas condições concretas da experiência do espaço social, materializada pelo processo de metropolização na cidade de Belo Horizonte, bem como, nesse contexto, a produção e reprodução das infâncias, compreendendo-as não como uma questão cronológica, mas uma condição da experiência humana, como afirma Walter Kohan.²

Com essa perspectiva, o grupo de pesquisa elaborou e vem desenvolvendo princípios teórico-metodológicos que fundamentaram o percurso da investigação e de nossas discussões, em um primeiro momento mais referidas à cidade e ao urbano, bem como estudos sobre a infância, sem perder de vista a problematização da educação.

As discussões sobre a cidade e o urbano contidas no livro *A revolução urbana*, do filósofo Henri Lefebvre,³ bem como leituras sobre a infância e a criança elaboradas pela Sociologia da Infância, foram muito importantes para a formação e construção das aproximações realizadas pelos pesquisadores no grupo de pesquisa. Partindo para o aprofundamento do diálogo com os diferentes campos do conhecimento, tomamos como princípio conceitual a compreensão da cidade como forma e concretização do social, *inscrita no solo*, constituída por relações socioespaciais que a transformam e a (re)produzem.

A cidade, compreendida a partir desse referencial, levou-nos a considerar que, em uma acepção histórico-antropológica mais ampla que em um sentido estritamente socioeconômico, a expressão do modo de produção do humano (como sujeitos históricos e sociais) não concerne apenas ao modo de produzir coisas ou objetos. No processo de humanização, criam-se e recriam-se as relações, produzindo e reproduzindo, permanentemente, a própria vida.

Nesse sentido, a produção do espaço urbano não escapou (nem escapa) disso. A mercantilização de parcelas de terrenos, definindo os termos através dos quais prospera a chamada especulação imobiliária, demarca as coações do mercado. Nada de apropriação sem passar pelas mediações do mercado, pela propriedade. Mas as relações dos indivíduos e grupos com o espaço (com a cidade, por exemplo) será também objeto de prescrições por meio de normas definidas no âmbito do Estado. As reformulações urbanas – cujo grande marco são os trabalhos de Georges-Eugène Haussmann na Paris da segunda metade do século XIX, durante o império de Napoleão III –, contêm esse princípio de redefinição, de “enquadramento” das práticas espaciais. O morador, sujeito dessa espacialidade (a cidade), dela enxotado, depara-se agora com um espaço urbano previamente concebido segundo estratégias contrapostas às práticas urbanas precedentes. O desventramento dos centros das cidades implicava o afastamento dos considerados incômodos e inconvenientes, periferizados do que era a cidade em favor de um centro esvaziado, aburguesado, monumentalizado, limpo, como se dirá e será repetido sem qualquer pudor ou constrangimento. A normatização encontra e defronta-se com o uso; as práticas espaciais não condizentes com tais perspectivas são combatidas; as representações do espaço, como concebido (as concepções previamente definidas no âmbito do urbanismo estatista), pesam sobre os espaços de representação no vivido: o “teatro da vida”.

A concepção de Belo Horizonte é tributária desse processo, de fundo autoritário (os urbanistas – neste caso o chefe da Comissão Construtora da nova capital de Minas – arrogam para si as prerrogativas do

pensar e do agir; supostamente, eles detêm o monopólio da racionalidade espacial). A literatura sobre o processo de produção desse espaço denunciara os descompassos entre a cidade produzida com referência nas apropriações pelo corpo e aquela concebida e produzida noutros parâmetros. É bastante conhecida, por exemplo, a expressão de Carlos Drummond de Andrade, que se queixava do despropósito das ruas retas e largas da capital, inadequadas ao seu passo regulado pelos becos tortos de Itabira. Ao fim e ao cabo, as representações do espaço implicam prescrições para a vida social.

Porém, ao ser transformada em metrópole, muitas dessas estipulações, dessas normatizações, são atualizadas e/ou redefinidas pelo processo geral de modernização, nem sempre correspondendo a uma disposição explícita do aparato de Estado. O próprio centro não poderá mais ser caracterizado como “aburguesado”, posto que foi transformado em local de passagem, de concentração de estabelecimentos comerciais e administrativos, entre outros. O adensamento e o congestionamento acabou por expulsar as próprias elites, que deslocaram seus locais de residência para outros bairros, especialmente concebidos para tal fim. No transcurso do século XX, os transportes coletivos, e sobretudo a difusão do uso do automóvel, no nosso caso especialmente depois da Segunda Guerra, restringirão as ruas ao fluxo (de veículos e/ou de pedestres). As ruas devem ser uma “máquina para o tráfego” – já dizia Le Corbusier (o mais proeminente dos urbanistas do século XX) nos anos 1930 –, o que equivale a uma redução brutal das práticas espaciais, das possibilidades de sua apropriação. Aqui, vale a pena citar Henri Lefebvre:

A favor da rua. Não se trata simplesmente de um lugar de passagem e circulação. A invasão dos automóveis e a pressão dessa indústria, isto é, do *lobby* do automóvel, fazem dele um objeto-piloto, do estacionamento uma obsessão, da circulação um objetivo prioritário, destruidores de toda vida social e urbana. [...] A rua? É o lugar (topia) do encontro, sem o qual não existem outros encontros possíveis nos lugares determinados (cafés, teatros, salas diversas). Esses lugares privilegiados animam a rua e são favorecidos por sua animação, ou então não existem. Na rua, teatro espontâneo, torno-me espetáculo e espectador, às vezes ator. Nela efetua-se o movimento, a mistura, sem os quais não há vida urbana, mas

separação, segregação estipulada e imobilizada. Quando se suprimiu a rua (desde Le Corbusier, nos “novos conjuntos”) viu-se as conseqüências: a extinção da vida, a redução da “cidade” a dormitório, a aberrante funcionalização da existência. A rua contém as funções negligenciadas por Le Corbusier: a função informativa, a função simbólica, a função lúdica. Nela joga-se, nela aprende-se. A rua é a desordem? Certamente. Todos os elementos da vida urbana, noutra parte congelados numa ordem imóvel e redundante, liberam-se e afluem às ruas e por elas em direção aos centros; aí se encontram, arrancados de seus lugares fixos. Essa desordem vive. Informa. Surpreende. Além disso, essa desordem constrói uma ordem superior. Os trabalhos de Jane Jacobs mostraram que nos Estados Unidos a rua (movimentada, freqüentada) fornece a única segurança possível contra a violência criminal (roubo, estupro, agressão). Onde quer que a rua desapareça, a criminalidade aumenta, se organiza. Na rua, e por esse espaço, um grupo (a própria cidade) se manifesta, aparece, *apropria-se* dos lugares, realiza um tempo-espaço apropriado.⁴

Le Corbusier, ao contrário, dizia que era preciso “matar a rua”. Poder-se-ia dizer que o pensamento e a prática urbanística orientados nessa perspectiva contribuíram amplamente para “matar as cidades”. Nos dias de hoje, nas metrópoles contemporâneas como a de Belo Horizonte, configura-se uma problemática do espaço. As segregações espaciais evoluíram para fragmentações concebidas e administradas que chegam a implicar verdadeiros territórios, “guetos” auto-referidos, socialmente homogêneos, onde a experiência urbana do encontro fortuito com o diferente torna-se difícil, senão perigosa, configurando o estranhamento. Desde os espaços congestionados pelos signos e símbolos materiais do moderno, como os chamados condomínios fechados, até as vilas e favelas caracterizadas pela aspereza material, sem nos esquecer dos centros esvaziados de centralidade, de lugares apropriados para a reunião e o encontro, a explosão da cidade (para utilizar a metáfora de Henri Lefebvre) transformada em metrópole expõe dramaticamente a negação da vida urbana, a problemática, para reforçar o paradoxo, de uma urbanização desurbanizante. Os conteúdos da urbanização podem ser examinados por meio das práticas espaciais (que implicam um emprego do tempo) próprias do viver. O morar, por exemplo, funcionalizado,

foi reduzido a *habitat*. A casa como “máquina de morar”, segundo a definição sumária de Le Corbusier, parece tornar anacrônica a afirmação de Martin Heidegger de que o homem habita como poeta. As lutas pela cidadania, pelos direitos sociais, enunciaram o direito à moradia, nem sempre formulando-o numa concepção que englobasse o direito à cidade. De certo modo, poder-se-ia aí situar a distância entre a criança e a infância, entre o ser “entranhado de possibilidades”, instituinte por excelência, com os espaços de representação (o teatro espontâneo) concernentes às brincadeiras, ao lúdico, e às representações de espaços para as infâncias como instituições da sociedade.

Na vida cotidiana fragmentária e fragmentante de uma metrópole como Belo Horizonte, parece configurar como problema a (im)possibilidade da experiência no processo de construção social das infâncias. Evidencia-se ora uma prescrição restritiva universalizando e homogeneizando as infâncias, ora o abandono e o isolamento das crianças, relegando-as a relações próprias aos grupos de pares que, ao mesmo tempo em que abandonam e isolam, multiplicam uma infância fragmentada e privatizada que perde, cada vez mais, o sentido do público e das relações sociais, especialmente no espaço da cidade.

Entendemos, assim, ser fundamental compreender as práticas cotidianas “com” e “no” espaço, nos diferentes fragmentos da metrópole. Entendemos, portanto, que o que anima o espaço é a vida cotidiana, constituindo-se como *práxis*. Nas relações estabelecidas pelas crianças entendemos ser possível desvendar uma apropriação dos espaços, ou seja, como realizam suas práticas socioespaciais referidas à cidade.

Ao investigar a presença das crianças no espaço social contemporâneo que apresenta, notadamente, formas instituídas por aquilo que lhe é mais característico (urbanismo, arquitetura, ruas, parques, espaços de lazer, experiências de brincadeiras etc.), há que se destacar como estas carregam em suas práticas formas de usos e apropriações dos espaços (públicos e privados) e, ao mesmo tempo, como anunciam, tensionam e ressignificam os sentidos dos espaços na metrópole.

Em uma perspectiva tanto histórica quanto sociológica, tem-se buscado romper com a ausência das crianças na análise social. Tal perspectiva solicita reflexões de cunho tanto teórico quanto empírico, procurando compreender em que medida uma apropriação da infância como objeto sociológico pode contribuir e promover articulações fecundas e necessárias com as ciências humanas. Como ressaltam Souza, Amorim e Castro, uma questão importante é o foco da análise na relação entre adultos e crianças, que é, por natureza, *alteritária* e requer que a compreensão das presenças sociais não se dê de forma isolada.⁵ Pensar a inserção social e cultural da infância implica, também, problematizar as condições de vida e as experiências dos adultos.

Esta pesquisa está sendo realizada em dois espaços com contextos bem diferentes e significativos na realidade social da cidade de Belo Horizonte, que representam, em suas particularidades, as determinações de um processo mais amplo: a metropolização. Um espaço social que apresenta características de áreas periféricas, materialmente empobrecidas, mas extremamente significativas para a presença e, por vezes a permanência da criança e da infância no espaço público, e um outro que, de forma diferente, é marcado por um padrão socioeconômico elevado, onde a presença da criança é bem demarcada pelas determinações de uma cotidianidade programada, característica da sociedade contemporânea.

Buscamos, assim, apresentar diferentes registros e diálogos de pesquisa que expressam esse encontro interdisciplinar, que tem como centralidade o olhar das crianças sobre o mundo, e vem nos permitindo construir aproximações, convergências e tensões entre algumas das possíveis formas de elaborar olhares e leituras de mundos, anunciando novos recortes metodológicos com o sentido de desvendar questões postas pelas condições concretas de produção e reprodução da sociedade, materializada pelo processo de metropolização em Belo Horizonte, e, também, nesse contexto, a produção e reprodução da(s) infância(s).

Notas

- ¹ Este projeto de pesquisa também é constituído pelo subprojeto *Juventude, cidade e esporte: um estudo sobre a produção do futebol na cidade*, coordenado por Eliene Lopes Faria, com a participação de Aloíse Felipe Morales de Melo e de Julio César Mendes Fontes, bolsista voluntário no projeto.
- ² KOHAN, 2007, p. 86.
- ³ LEFEBVRE, 1999.
- ⁴ LEFEBVRE, 1999, p. 29-30.
- ⁵ SOUZA, 2000; AMORIM, 2001; CASTRO, 2001.

Referências

- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin e as ciências humanas*. Rio de Janeiro: Musa, 2001.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lúcia Rabello de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001.
- KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- LEFEBVRE, Henri [1970]. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- SOUZA, Solange Jobim. *Subjetividade em questão: a infância com crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

José Alfredo Oliveira Debortoli
Maria de Fátima Almeida Martins
Sérgio Martins
Estevão Benfica Senra
Jennifer Gonçalves Ayres Pimenta
Raquel Souza Barbosa

As experiências de infância na metrópole

Introdução

Propõe-se com este texto abordar experiências de infância no espaço metropolitano em contextos cujos sentidos e significados da vida e das práticas estão demarcados por mediações que nem sempre ganham sentidos, e reclamam ser olhadas, contempladas, revistas, tocadas, reconstruídas.¹

As problemáticas associadas à infância, como ressaltam Sarmiento e Pinto,² estão na ordem do dia das agendas políticas, dos meios de comunicação e da investigação. Situações dramáticas as mais diversas vêm causando impacto público internacional: crianças mortas pela fome, redes de pedofilia, crianças vítimas em conflitos armados, perseguições étnicas, entre outros contextos e condições materiais. A consideração e o tratamento das crianças como atores sociais de pleno direito, não como “menores” ou como componentes acessórios da sociedade dos adultos, têm implicado tanto o reconhecimento da capacidade

de produção simbólica por parte das crianças quanto a compreensão das representações e crenças que incidem sobre elas e suas instituições.

As interpretações da inserção das crianças nos processos de relação e produção da cultura sustentam-se nas condições sociais em que elas vivem, interagem e que dão sentido ao que fazem. Não obstante, tais ponderações não contradizem o entendimento das singularidades – nas diferentes formas de inserção social – de apropriação e partilha da produção da cultura humana. Pensar as infâncias remete às contradições e relações de poder que instauram os diferentes processos simbólicos que constituem uma cultura humana demarcada como construção histórica.

As questões que atravessam a cena social tocam crianças e adultos. A escola, o trabalho, os tempos de lazer, os brinquedos, as brincadeiras, as artes, as cidades, a imaginação, a criatividade, o afeto, a sexualidade, a autonomia, a dependência, a educação e o cuidado nos colocam diante de nossa condição humana relacional.

As formas de inserção cultural e produção simbólica são muitas, bem como são diferentes os atores que emergem na cena social: crianças, adolescentes, adultos, homens, mulheres, idosos, etnias, inserções sociais, geográficas, culturais, expressões do corpo e do movimentar-se humano etc.

Nesse sentido, pensar a infância para além da forma cronológica do ser criança nos remete aos sentidos e movimentos do ser que é capaz de criar e inventar, de tornar-se humano. Ao falar da infância, Walter Kohan nos alerta que “o ser humano não pode renunciar à infância, [porque] se ele renunciasse à infância em nome da adultícia perderia a capacidade de se inventar, de encontrar novos inícios, de abrir a possibilidade de falar para criar um novo mundo e não apenas para reproduzir o mesmo mundo”.³

No movimento dado à reflexão sobre as infâncias e suas experiências na e com a metrópole, com as quais nos deparamos no caminhar de nossa pesquisa, estas podem ser reveladoras de que, no contexto metropolitano, forma característica do urbano contemporâneo, podem tanto se conformar ao caráter fragmentado da vida cotidiana como também

podem constituir-se como apropriação e uso do espaço, configurando práticas espaciais que não são ou estão conformadas exclusivamente às práticas próprias do espaço geométrico que é produzido e reproduzido socialmente.⁴

Pela forma inusitada de sempre caminhar em busca de algo novo, seja para descobrir ou ressignificar no velho o novo, a criança apropria-se do espaço. Seguindo as trilhas deixadas por Benjamin, a infância é aqui tomada como categoria central da história, chave para a compreensão de uma época em que passado, presente e futuro se entrecruzam;⁵ o que significa buscar a própria condição humana, entendendo a história que produzimos e que nos produz: uma compreensão da infância – que não é romântica, tampouco ingênua – em sua inserção social, cultural e política, em suas formas de participar da produção da cultura.

O que se vai ler adveio sobretudo das observações empíricas e/ou documentais efetuadas pelos discentes engajados neste estudo, bem como do esforço coletivo do próprio grupo para compreendê-las, buscando assim enunciar melhor as questões norteadoras da própria pesquisa.

Contextualizando os espaços da pesquisa: o Bairro Belvedere e o Conjunto Confisco

O Bairro Belvedere

O Belvedere tem sua gênese, na história de Belo Horizonte, no momento em que a cidade, transformada em metrópole, já perdera seu ar de “planejada”. Com o maior fluxo dos “indesejados” na área central da capital, outros espaços passam a ser produzidos como novos refúgios para parte da elite belo-horizontina, que, em certa medida, buscava restaurar, por meio do planejamento, a ordem urbana vigente nas primeiras décadas da capital mineira. Dentro dessa perspectiva é que

[...] tem início a produção de espaços “elitizados” fora da Avenida do Contorno, configurando-se o chamado “eixo sul” de expansão da cidade.

[...] Sendo assim, o Belvedere aparece para a metrópole como seu bairro mais planejado, cuja promessa é a de recuperar a ordem e o planejamento supostamente perdidos pela capital.⁶

A década de 1960 marca o início da aceleração do processo de expansão da cidade, e é no final desta que o Belvedere passa a ser inscrito na metrópole.⁷ Contudo, a comercialização e ocupação desse espaço só viriam a ocorrer cerca de dez anos depois. No seu conjunto, o Belvedere I e II possuem mais de 1.200 lotes e, atualmente, neles residem por volta de 850 famílias. Intensificado pelo processo de valorização, bem como pela limitação no estoque de terras, o processo de ocupação e produção do espaço na terceira e última fase do empreendimento passa a contar com a definição do uso do solo de forma mista, permitindo assim a verticalização da área, com a instalação de comércio e serviços variados.

É interessante observar como o Bairro Belvedere guarda contradições intrínsecas ao seu surgimento, ou seja, nasce como suposta negação da metrópole, ocupado principalmente por uma população de alta renda que encontrava ali uma forma de fugir do que a explosão da cidade planejada já havia sufocado como condição de vida urbana idealizada em sua concepção inicial. Contudo, em um primeiro momento, buscando viabilizar a venda de terrenos das primeiras fases do loteamento, empreendedores lançaram mão da proximidade do mesmo com a metrópole, sobretudo com a região da Savassi, para assim vender as possibilidades do conforto de estar próximo a uma variada gama de comércio e serviços, já que o novo bairro seria exclusivamente residencial. Posteriormente, em sua terceira fase, o Belvedere é vendido como um “bairro” auto-suficiente, capaz de suprir as necessidades de seus moradores, os chamados “belvederianos”, sem a necessidade de deslocamentos para as áreas centrais da metrópole. Além disso, existe certa disputa entre os moradores do Belvedere I e II e os moradores do Belvedere III. Isso porque este último, como exposto anteriormente, é legalmente amparado para possuir estabelecimentos de comércio e serviços. Conseqüentemente, a verticalização do Belvedere III desagradou os moradores das fases I e II do empreendimento. Tamanho é o impasse que existem duas associações de bairro. Não podemos nos esquecer, também, do discurso

ambientalista, que vende a paisagem natural como item de valorização dos imóveis e de um estilo “urbano-ecológico de viver”.

O Belvedere constitui um bairro?

Com tal configuração, este espaço nos coloca questões teóricas sobre o seu contexto, bem como o sentido que este alcança na reprodução social. Mesmo sabendo da existência de associações de bairro e até mesmo da construção da imagem dos moradores por algumas empresas como tratando-se de “belvederianos”, ao ser analisado o modo de vida dos habitantes do Belvedere e o conceito de bairro, chega-se a um impasse quando é percebida a necessidade de se formular a questão. Ao falarmos de bairro, isso implica pensá-lo sob o contexto das diferentes práticas sociais e espaciais, um espaço de representação da vida.

No entanto, a industrialização e o aprofundamento da divisão do trabalho colocam dificuldades à realização das antigas práticas da vida de bairro. Segundo Lefebvre, “o bairro e a vida de bairro sucumbem diante da explosão-implosão da cidade e a partir do novo modo de vida e da nova sociabilidade engendrada pela intensa urbanização”.⁸

Se no plano teórico há dificuldades em caracterizar o que é o bairro, no plano do planejamento isso não se constitui como problema. Assim, se para a Prefeitura de Belo Horizonte o Belvedere é tido como um bairro pertencente à Regional Centro-Sul, interessa-nos saber se este constitui um bairro no sentido não apenas administrativo, mas se ele ainda permite que sejam estabelecidas relações de pertencimento e vizinhança. De acordo com Ramos,⁹ o bairro também pode ser entendido como mediador entre o espaço público e o privado. É o lócus de uma sociabilidade intermediária. Espaço do encontro, constituído no nível da vida cotidiana.

Portanto, se adotarmos o conceito de bairro como sendo aquele lugar possuidor de uma sociabilidade determinada, associada ao sentimento de vizinhança, é quase inevitável concluir que o Belvedere não constitui um bairro, considerando-se o estilo de vida de seus moradores, que praticamente impede a construção de laços de vizinhança.¹⁰

Contudo, para elaborar a imagem do que conhecemos do Belvedere, os empreendedores, juntamente com empresas publicitárias, se apropriaram do conceito de bairro como uma forma de representação.

Em que consiste então a dificuldade em caracterizá-lo como bairro? Uma primeira dificuldade pode ser assinalada no movimento da construção da sociabilidade própria da vida de bairro. Com o que então nos deparamos nesse espaço? Do que pôde ser observado das práticas nesse espaço, estas se aproximam muito mais de uma ideologia de bairro, como bem esclarece Seabra,¹¹ do que uma vida de bairro, porque as possibilidades de uso dos espaços, se não interditas e programadas, passam, na sua grande maioria, por mediações sem ganhar sentido de apropriação. Isso fica explícito quando observamos as práticas que ali se realizam, como, por exemplo, as caminhadas dos moradores do bairro; as avós e as babás que acompanham as crianças na praça; as crianças indo e voltando das aulas de idiomas, do balé, do colégio, da natação etc.

Essas práticas e representações expressam-se como uma “forma de viver” e carregam consigo um “estilo de vida” que privilegia o privado em lugar do público, que segrega, mas não congrega, que aparenta sem, necessariamente, ser. Em sua afirmação, Gottdiener ressalta que

[...] a vida da comunidade local perde a rua e áreas públicas de comunhão em favor da privacidade do lar. Os vizinhos se tornam cada vez mais estranhos à falta de experiências comuns, apesar da aparência superficial de civilidade entre eles, à medida que a rede pessoal de transportes substitui as relações sociais outrora densas. As novas áreas de comunhão são enclausuradas dentro de muros sociais engendrados pela lógica do consumo – os Shopping Centers, bares de solteiros e parques de diversão.¹²

O que se depreende desse quadro é que as práticas espaciais não podem ser compreendidas fora do contexto da reprodução social: anunciam formas e modos de vida dos que habitam o espaço da cidade, e revelam os conceitos de vida de seus moradores, influenciando diretamente no cotidiano de cada um deles, impondo limites e regras em prol da segurança e privacidade.

Compreendendo o espaço urbano como aquele que contém e contempla as dimensões do público e do privado, é importante destacar que neste são produzidas e reproduzidas relações sociais e que, portanto, apresenta contradições socioespaciais que não estão apenas e tão-somente no âmbito das classes. Nesse sentido, pode-se perceber “cisões, demarcações” no espaço urbano advindas do contexto social, e não necessariamente do conflito de classes, mas de grupos sociais pertencentes, por exemplo, à mesma classe.

No Belvedere, podemos ver claramente como essas dimensões do público e do privado ao mesmo tempo tensionam e demarcam as práticas e seus usos. As praças são quase sempre vazias, exceto nos horários de “banho de sol” dos bebês e das caminhadas dos adultos. Dificilmente as ruas promovem o encontro das pessoas. Nos passeios, ninguém passeia, apenas passa. Quase ninguém pára para conversar, se cumprimentar; o tempo já não há para ser “jogado fora”. Os espaços públicos são, por vários motivos, cada vez menos utilizados. Uns alegam falta de tempo, outros de segurança.

Como espaço concebido e capturado pelo capital, esse modo de ser passa a constituir as estratégias dos empreendimentos imobiliários, que, produzindo desejos e necessidades, lançam mais e mais novidades, prometendo divertir e facilitar a vida de seus moradores: são academias de ginástica completas, piscinas, *spas* e uma infinidade de serviços oferecidos para aqueles que podem pagar por eles, e que, ao que tudo indica, acabam não usufruindo. Isso significa que, ao adquirir um apartamento em um dos empreendimentos no Belvedere, o futuro morador compra também um cotidiano, expresso num “pacote de serviços” que torna o seu edifício único, exclusivo. Contudo, sobra pouco tempo para usufruir o que lhe é oferecido para comprar, e esses serviços acabam funcionando como diferencial, o “algo a mais” que todo novo empreendimento tem de oferecer.

Belvedere: lugar de passagem ou de permanência?

Se, em princípio, esses diferenciais que impõem novas “regras” de convívio parecem agradar plenamente os ditos “belvederianos”, nas conversas que mantivemos com babás nas praças do bairro e com os dirigentes das associações do bairro, parece haver “algo no ar”. É como se os moradores sentissem falta de alguma coisa que não sabem definir bem o que é. Apesar de parecerem satisfeitos com o modo de vida que conquistaram, com os signos de sucesso que ostentam – carros luxuosos, apartamentos que ocupam quadras inteiras, condomínios vigiados 24 horas, casas com guarita particular, a proximidade de um shopping elitizado –, é muito presente, na fala dos moradores, o sentimento de saudosismo e a melancolia, sobretudo daqueles de mais idade.

Segundo o presidente da Associação dos Amigos do Bairro Belvedere III,¹³ em sua percepção sobre a vida no bairro, há uma determinada superficialidade das relações ali estabelecidas. Reclama da privacidade perdida devido à instalação de câmeras internas e externas aos edifícios, dos elevadores codificados que permitem que os moradores os utilizem privativamente, evitando encontros com vizinhos que sequer conhecem etc. Em meio a tudo isso, uma frase merece destaque: “Nós temos um bairro em que as pessoas passam por ele, mas não entram dentro dele.” Essa frase sugeriu-nos que o entrevistado se sente ou se reconhece morando em um lugar de passagem, pouco convidativo à permanência, apesar de tão funcional. Por outro lado, sua esposa¹⁴ nos conta da existência de uma rede de relações no bairro e, estranhamente, faz uso do termo comunidade para se referir aos moradores do Belvedere. No entanto, a entrevistada comenta, também, sobre o desejo e a dificuldade de organizar o encontro das pessoas em atividades de recreação que estejam livres das injunções do mundo das mercadorias, enfim, discorre sobre a dificuldade de buscar diversão e entretenimento sem a presença da chamada lógica do consumo.

A gente já é bombardeado comercialmente 24 horas. Por que a gente não pode ter um espaço no qual a gente não seja impingido a consumir? [...] e não é fácil a gente se desvencilhar desses hábitos consumistas, mesmo num espaço de lazer como esse.¹⁵

Após esse mergulho no “bairro”, na tentativa de compreender como se dá a vida cotidiana no Belvedere, é possível voltar às questões iniciais com alguns rascunhos de resposta e outras tantas e novas perguntas: afinal, onde estão as crianças? Quem é a criança moradora do Belvedere? Como acontece a infância nesse espaço onde as relações são quase que completamente mediadas pelo capital e determinadas pelo tempo do trabalho? É possível a existência de práticas de lazer livres de hábitos consumistas? Como enxergar e entender essa nova realidade e, conseqüentemente, essa nova infância, sem um olhar preconceituoso? Certamente, essas questões não são fáceis de serem respondidas, mas alguns elementos encontrados no “bairro” já indicam um caminho. Retomaremos essa questão mais adiante.

Alguns lugares do Belvedere merecem destaque

Praça da Lagoa Seca

“Esta praça é feia mesmo!” Esta frase é recorrente na fala dos moradores quando o assunto em questão é a Praça da Lagoa Seca, que tem como principal função ser uma bacia coletora de águas pluviais. Ao seu redor foi construído um largo passeio, que funciona como local para caminhadas e outras práticas corporais. Concentrados em um “canto” estão alguns aparelhos de ginástica, mas nenhum escorregador, nenhum balanço ou outro brinquedo. Nela não há bancos. Essa praça não foi pensada para promover o encontro fortuito das pessoas, muito menos para acolher crianças, a infância e a espontaneidade que lhe corresponde. Ao redor dela, apenas uma casa de sucos parece reunir aqueles que saíram da caminhada e também alguns jovens.

A nossa percepção acerca das crianças e da infância, pouco a pouco, vai se revelando pela sua ausência nos espaços públicos. Na Lagoa Seca, observamos bebês de colo passeando de carrinho com as mães ou babás; uma ou outra criança foi vista – o que, talvez, se explique devido à presença de uma escola de inglês e de balé em um edifício nas proximidades da praça.

O que nos chamou a atenção, e merece destaque, é o fato de que, apesar de ser considerada feia e árida por muitos moradores, é justamente ao seu redor que estão alguns dos empreendimentos mais importantes do Belvedere, por exemplo, o BH Shopping. Além disso, a sua volta localizam-se empreendimentos construídos no início da terceira fase. Concentra, também, uma gama de serviços indispensáveis como bancos, lojas, padaria e a própria casa de sucos, citada anteriormente; e é caminho quase obrigatório para a maioria dos transeuntes que passam pela região.

A praça também é referência nos finais de semana. Algumas vezes no ano, a Associação dos Amigos do Bairro Belvedere promove uma espécie de rua de lazer no entorno da praça, com o intuito de proporcionar entretenimento aos moradores. É também nos finais de semana que academias de ginástica de toda a chamada Zona Sul de Belo Horizonte promovem atividades “ao ar livre”. Nesses dias, os freqüentadores, com camisetas das academias das quais são clientes, se reúnem na Praça da Lagoa Seca para se aquecerem segundo as orientações dos profissionais ali presentes. Partindo da praça, seguem correndo por todo o bairro. Isso é justificado, de acordo com alguns desses profissionais, pela busca das academias em proporcionar aos seus freqüentadores uma opção de vida mais saudável, de “praticar saúde” fora das paredes das academias e de promover a socialização, apesar de quase todos correrem usando fones de ouvido e, ofegantes, praticamente não conseguirem conversar.

Shopping BH2 Mall

Centro comercial que tem uma de suas entradas para a Lagoa Seca. Nele estão concentrados alguns serviços comuns de bairros, como salões de beleza, escritórios e lojas. Merecem destaque uma escola de balé e um curso de inglês que contextualizam o fluxo de crianças no entorno da Praça da Lagoa Seca.

Todavia, no shopping propriamente dito, há pouco movimento. Parece haver mais funcionários que clientes. É comum funcionários serem vistos conversando, próximos ao jardim do edifício ou mesmo sentados à entrada. Salienta-se a significativa presença das babás que,

nos horários de trabalho, aproveitam para passear com as crianças, subindo e descendo no elevador panorâmico. Nesse vai-e-vem, empregam longos momentos aproveitando o tempo do trabalho para estabelecerem encontros com suas colegas, trocando conversas, talvez cumplicidades.

Praça da Criança

De acordo com a representante da Associação dos Amigos do Bairro Belvedere, essa praça foi concebida por um engenheiro, morador do Belvedere II. Ele tinha filhos pequenos e não havia, no “bairro”, nenhum outro espaço público destinado às crianças. Esse engenheiro, contudo, parece ter lembrado apenas de crianças com idades inferiores a seis anos, já que os equipamentos disponíveis na praça não são capazes de atender a faixas etárias superiores. Alguns, inclusive, já foram depredados.

As crianças maiores pouco são vistas nos espaços públicos, exceto nos horários em que estão voltando das aulas ou de outras atividades. Transparecem ter o tempo preenchido por um cotidiano programado e previsível. Brincadeiras e jogos, como o futebol, por exemplo, não acontecem espontaneamente nos espaços públicos, mesmo porque não há espaço para que tal prática possa acontecer e, além disso, a relação com este só se realiza de forma programada. Seja pela determinação dada pelo tempo do trabalho, seja pelo que há de representação como espaço do perigo, da insegurança, este não é lugar para brincadeiras enquanto momento lúdico da vida. Essas atividades são desenvolvidas noutros lugares, intermediadas por instituições (escolinhas de futebol, por exemplo). A ideologia da saúde parece se sobrepor ao prazer nas atividades físicas tidas, hoje, como item essencial da vida do homem moderno e bem-sucedido.

Raramente as crianças são vistas acompanhadas pelos pais, principalmente durante a semana. Em rápida conversa com algumas babás presentes no local, elas nos explicaram o porquê da escolha da praça em detrimento dos playgrounds dos edifícios: na praça, as babás se encontram, conversam, trocam experiências, passam o tempo e, quem sabe, falam mal das patroas. Ao fim e ao cabo, a praça funciona mais como um ponto de encontro daqueles que trabalham no Belvedere.

Nesse contexto tão demarcado pelos tempos socialmente estipulados (o do trabalho, o da escola...), não podemos nos esquecer dos velhos e dos aposentados. É comum ver crianças acompanhadas por seus avós, aposentados, que aproveitam o sol da manhã para passear com os netos e conversar na praça.

As crianças, apesar de se conhecerem e até trocarem brinquedos, raramente são vistas brincando juntas. Levar as crianças para brincar na praça parece um pretexto para as babás e os velhos saírem dos edifícios ricamente equipados com brinquedos, mas, ao que tudo indica, pouco convidativos para as crianças. Isso pode indicar por que os empreendimentos mais recentes tenham se utilizado dessas demandas, incorporando novos espaços especializados, agregando diferenciais, relativos à vida cotidiana, aos empreendimentos.¹⁶

BH Shopping

Centro de compras construído no âmbito das estratégias para fomentar as vendas dos lotes no Belvedere, sobretudo na fase II do empreendimento. Primeiro shopping de Belo Horizonte, concebido para atender às necessidades de uma elite com alto poder de compra, reúne lojas de marcas conceituadas nacional e internacionalmente. Como as crianças são cada vez mais cedo influenciadas pela prática do consumo, o que não faltam são lojas direcionadas ao público infantil e infanto-juvenil, cada vez mais exigentes. Além disso, a praça de alimentação e também as casas de jogos eletrônicos concentram muitos jovens e crianças. Esse fato pode levar a uma importante discussão sobre o mercado do lazer e a forma como ele atinge diretamente esse público.

Edificações do Belvedere: porta-vozes da ideologia capitalista

Quando o que está em discussão são as construções do Belvedere, é quase impossível não perceber que ali as edificações “gritam” e as pessoas se calam. É como se os equipamentos do bairro ficassem incumbidos de transmitir uma mensagem aos belvederianos e àqueles de fora do bairro.

Tudo é planejado, programado, e tem seu lugar preestabelecido para acontecer. As pessoas deixam que seus signos de poder e de *status* falem por elas. Mas sempre fica algo a dizer, porque o “não dito”, muitas vezes, significa mais do que a mensagem codificada por meio de palavras. É justamente na busca pelo “não dito” que está a riqueza e também toda a dificuldade desta pesquisa.

Para compreender efetivamente a vida cotidiana e, por conseguinte, a infância construída cotidianamente nesse contexto, é necessário entender a lógica orientadora da produção do espaço do Belvedere, assim como as contradições envolvidas. Nesse caso, é sempre bom lembrar o peso das determinações da reprodução capitalista do espaço na definição das relações, tão significativo que é capaz de alterar até mesmo as funções dos espaços da cidade.

Cada vez mais enclausurados em suas casas e apartamentos, vigiados 24 horas por câmeras, protegidos por cercas elétricas e toda uma infinidade de aparatos de segurança, o medo da violência alterou drasticamente o ritmo de vida das pessoas. Conseqüentemente, as crianças também sofrem o impacto dessas mudanças.

Buscando encontrar a infância no Belvedere

É difícil compreender como acontece essa nova infância. Na sociedade e cultura do consumo, a aparência e os símbolos de *status* se fazem presentes o tempo todo. Para se proteger, os moradores do Belvedere buscam criar um ambiente socialmente homogêneo, que é logo desmascarado pelas crianças de outras localidades, que vendem balas ou pedem dinheiro nos semáforos.

Quando o assunto é segurança, esta não é uma preocupação exclusiva dos moradores do Belvedere. De acordo com uma entrevistada, membro da Associação dos Amigos do Bairro Belvedere III, questões relacionadas à segurança são as maiores preocupações dos moradores e um dos motivos que mais os mobiliza a participar das reuniões promovidas pela associação. É interessante lembrarmos que esse medo acaba

forçando a mudança de hábitos e, certamente, altera ou constrói a rotina das crianças. O medo também reforça o preconceito.

Portanto, é importante dizer que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que possamos compreender os desdobramentos da infância no Belvedere e o lugar ocupado pelas crianças. O entendimento dessa “nova infância” perpassa, também, pela compreensão do cotidiano dos moradores do Belvedere.

Espaços e tempos no Confisco

Criado em 1988, a partir de um programa do governo de Minas Gerais que “doava” lotes para famílias cadastradas em programas habitacionais,¹⁷ o Confisco é um contexto socioespacial que carrega as marcas de um bairro de periferia, fruto da expansão da metrópole, produzido e ocupado pelos deserdados da cidade. Sua história particulariza a dos movimentos sociais, das intensas mobilizações, lutas e reivindicações pela habitação, que se define no contexto mais amplo do chamado direito à cidade.

De fato, vários movimentos sociais acabaram convergindo para a atual região do Confisco, como os sem-teto e os moradores de beiras de rios e córregos. Segundo relatos de alguns membros da associação de moradores, muitas famílias já haviam invadido alguns lotes nessa região, antes mesmo de o Estado desapropriar a terra e passar a posse para os atuais moradores.

Arelado a esse processo, há no interior das relações que perpassaram aquele momento de ocupação e produção daquele espaço um misto de manobra política, paternalismo e clientelismo antipolíticos.

O início da produção do bairro foi marcado por várias precariedades. As famílias tiveram que ocupar a parte que lhes cabia o mais rápido possível, sob pena de perderem tais lotes para as invasões, pois não tinham escrituras dos mesmos. Essa ocupação foi feita na forma de acampamentos de lona, até que o governo fornecesse os materiais para construção das casas, o que foi realizado em forma de mutirão organizado pelos próprios moradores.

Em todo o processo de produção do espaço no/do Confisco, as associações sempre tiveram papel importante, participando de todas as reivindicações. Contudo, não há como deixar de falar da forma contraditória dessa participação, haja vista que, ao mesmo tempo em que impulsionam o movimento reivindicativo, as associações também não deixam de ser, elas mesmas, o braço do Estado por dentro da comunidade. Nesse movimento, algumas conquistas materiais foram bastante significativas, como: asfalto nas ruas, abastecimento de água e energia elétrica, escola, posto de saúde e espaços para o lazer. É interessante perceber a ordem em que as melhorias advindas das reivindicações foram feitas. Seguindo uma “lista de prioridades”, vemos que o espaço de lazer foi a última alcançada. Os moradores se referem à praça como a mais importante conquista, e o declínio do papel da associação na comunidade “coincide” com essa ocasião.

O Bairro Confisco apresenta uma centralidade. O que antes era ocupado por um imenso buraco (ao qual os moradores referiam-se como “Buracão”), uma área de voçoroca onde era acumulada boa parte do lixo produzido pelos moradores (e da qual saíam ratazanas “que punham os cachorros pra correr”, como relatam), acabou produzindo uma pluralidade de ações mobilizadoras e fortalecedoras, de uma prática coletiva desencadeada pela associação de moradores, na luta pela construção de um espaço que os agregou no sentido de transformar o “Buracão” em uma área adequada para realizar os desejos daqueles que lutavam por um espaço público para todos, especialmente para as crianças brincarem, além de dar outro uso àquele lugar que, para os adultos, representava perigo. Pode-se dizer que através dessa conquista estava a luta pelo direito à cidade.

Essas práticas produziram uma centralidade no bairro, uma vez que a praça passou a ser lugar e referência como centro cultural, religioso e de decisões, de poder (muitos dos líderes comunitários moram próximos a esse centro e ajudam a compor essa pluralidade). Nas proximidades da praça foram construídos a escola, o posto de saúde, as quadras de esportes e o campo de futebol.

Uma das primeiras conquistas dos moradores do Confisco foi a escola. No início era o único equipamento que os moradores tinham, era onde poderiam ser realizadas suas reuniões e as missas. Além disso, era aberta aos sábados para a realização de oficinas à comunidade.

A Igreja Católica, que através de suas práticas junto aos movimentos também esteve muito presente nesse bairro, não foi poupada, pois mesmo antes de sua construção teve seu terreno invadido pelo movimento dos sem-teto, mas, após negociações com os líderes do movimento, obteve o terreno novamente. Localizada nessa área central do bairro, exerce forte influência na comunidade por desenvolver projetos e oficinas para os jovens e para a terceira idade (algumas igrejas evangélicas também têm uma participação, embora pequena).

Outro equipamento importante no Confisco é o posto de saúde. No entanto, por se localizar na fronteira político-administrativa dos municípios de Belo Horizonte e Contagem, explicita-se como um problema que alcança os moradores nas dimensões práticas de suas vidas, pois aqueles que habitam a porção do conjunto localizada em Contagem não podem marcar consulta no posto de saúde situado a apenas algumas ruas de sua casa.

As conquistas materiais como a praça, o campo de futebol e as quadras foram as últimas a serem obtidas pelos moradores. É importante destacar que não basta lutar pelos equipamentos de lazer, é necessário apropriar-se deles, dispor de tempo para efetivar as práticas sonhadas. Este foi, no início, um dilema, pois os que tinham o tempo disponível para viver a praça não realizaram as práticas idealizadas e defendidas pela associação de moradores. Inicialmente o espaço foi ocupado pelo tráfico de drogas, por aqueles que, para exercerem com certa tranqüilidade suas atividades ilícitas, roubavam os fios de cobre, que tanto lhes rendiam algum dinheiro como também a penumbra, importante para o exercício da atividade de comercialização e/ou consumo de drogas. Após intensas reivindicações e mobilizações junto ao Poder Público, os moradores conseguiram que a praça fosse novamente iluminada, e a escola iniciou um processo de apropriação com a promoção de várias

atividades pedagógicas, e até mesmo eventos e festas, que antes aconteciam no interior do prédio escolar.

Como espaço público, com possibilidade do encontro, da troca, as ruas no Confisco, mesmo de forma e sentido nostálgico, ainda trazem algo de bairro, de vida de bairro, como lugar do encontro, do espaço de comunicação, das brincadeiras. Evidentemente, a “lógica da velocidade”, do fluxo de coisas, de pessoas, de mercadorias, não está ausente, uma vez que, vez ou outra, esse encontro é interrompido por carros, motocicletas, bicicletas, movimento daqueles que vão apressados para o trabalho, que se localiza fora dali, ou daqueles que têm a rua como o lugar do trabalho, e a ocupam com seus carrinhos de catador de papelão ou com carroças que transportam alguma mudança.

Os nomes dos lugares no Confisco possuem uma dimensão simbólica, carregados de significados que, produzidos no interior daquela comunidade, evidenciam, de certa forma, como seus moradores vivem o conflito e o modo como se relacionam com os respectivos espaços. O próprio nome do conjunto, “Confisco”, segundo os líderes comunitários, tem a ver com uma idéia de pertencimento, mas ao mesmo tempo também é preciso apresentar sua negação. “Confisco dá uma idéia de algo que foi confiscado, de que não é nosso. Já fizemos várias reuniões para tentarmos mudar esse nome.” As ruas, segundo eles, não têm nome, receberam apenas as letras do alfabeto: “É constrangedor você falar que mora na rua K, L ou J.” O que se depreende dessa leitura dos moradores é que a racionalidade estatista é determinante na organização desses espaços concebidos. No entanto, é importante observar, por meio desse exemplo, que, quando há apropriação, as ações ganham sentido, e as formas de se relacionarem com os espaços passam a ser outras. Assim, o simples nome ganha outro sentido e significado. A nascente de um pequeno curso d’água que existe próximo ao campo de futebol, por exemplo, foi adotada pelos moradores como “Nascente da Paz” (denominação, aliás, registrada junto à prefeitura), numa tentativa de se trabalhar a questão da violência a partir da educação ambiental. A praça do conjunto e as quadras foram elevadas à categoria de “Parque do Confisco”.

As crianças e suas relações com o espaço urbano: aproximações e distanciamentos radicais entre o Conjunto Confisco e o Bairro Belvedere

O Conjunto Confisco e o Bairro Belvedere são exemplos da radicalidade das múltiplas diferenças espaciais que constituem o urbano na metrópole de Belo Horizonte. Entretanto, embora expressem realidades distintas, representam como o processo geral de (re)produção da metrópole alcança a todos, e, ao mesmo tempo em que os fragmenta, os integra pelas relações gerais de modernização da sociedade, as quais se exprimem, por exemplo, pelo consumo dos signos da modernidade.

Confisco, como ficou denominado o conjunto habitacional construído no final da década de 1980, traz até hoje as marcas da tutela do poder político na determinação da produção de seu espaço. Segundo a fala de uma das primeiras moradoras, ex-presidenta da associação de moradores, os lotes foram entregues aos seus primeiros moradores apenas com a rede de esgoto. Coube a eles a construção de suas casas, assim como lutarem pelas melhorias dos/nos espaços públicos (calçamento, limpeza urbana, praças etc.), o que só foi efetivado mediante mobilizações organizadas pelas associações de moradores. Lutas, como já mencionado, que representavam melhorias nas condições infra-estruturais da vida urbana que significavam, naquele momento, lutas pelo direito à cidade. Segundo uma das moradoras desse bairro, nesse primeiro momento – em que é flagrante a precarização das condições infra-estruturais –, a relação das crianças com o espaço público, como a rua, era mais freqüente, visto que, não existindo lugares determinados para as suas brincadeiras, estas se realizavam nas ruas ou no “Buracão”. Este último era o lugar onde, para os adultos, se localizavam os perigos, ao passo que, para as crianças, representava o lugar da brincadeira, do escorregar em cima de uma prancha de madeira lisa, ou mesmo de papelão.

Os discursos dos adultos em defesa do fechamento do “Buracão” foram plenamente assumidos pela associação de moradores e referiam-se à sua insalubridade, posto que nele os moradores jogavam o lixo. No entanto, o que se pôde perceber, por meio de entrevista com duas jovens

(hoje com aproximadamente 20 anos de idade) que outrora brincavam ali (na maioria das vezes escondidas de sua mãe), a leitura foi bem diferente. Para elas, ali era possível brincar com os amigos, era uma festa. Elas não o viviam exclusivamente como lugar do interdito.

Pode-se perceber que, embora as condições materiais fossem precárias e os espaços públicos (praças e quadras, por exemplo) especialmente destinados ao lazer não estivessem presentes, havia espaços livres, apropriados pelas crianças através de práticas não normatizadas, ou então não determinadas e/ou prescritas de antemão. O brincar inventava-se. Hoje, como resultado das lutas nas quais os moradores se engajaram, o “Confisco está uma beleza!”, como ressalta uma das moradoras entrevistadas. De fato, as ruas, asfaltadas, permitem a chegada do caminhão de lixo, do caminhão de gás, do carteiro, facilita – senão permite – o trânsito dos próprios moradores, que não raro tinham dificuldades para transpor as voçorocas que as águas das chuvas formavam nas ruas. A escola e o posto de saúde são direitos conquistados. O “Buracão” não existe mais. Em seu lugar, por meio de recursos assegurados via Orçamento Participativo, existe um espaço público, uma ampla praça destinada para ser o lugar da sociabilidade no bairro, do encontro das crianças e dos adultos. Próximo à praça, num campo de terra, a prática do futebol se realiza, pelas competições organizadas por meio de um projeto institucional no qual se articulam a prefeitura e uma associação de ex-jogadores de futebol.

Por sua vez, no Bairro Belvedere, bem marcado pelas determinações da propriedade, do privado, da vida privada, as práticas parecem não conter possibilidades de apropriação, do uso que não se faça fora das trocas mediadas pelas mercadorias. Nesse sentido, a prática social, o espaço vivido estão referidos apenas ao espaço prescrito e instituído, geométrico, ou seja:

O espaço como [...] pontos e trajetos com significação reduzida. A vivência se reduz a pobres trajetos, penosos tempos perdidos, envolvendo práticas espaciais também mediocres – os lugares privados, vividos irrisoriamente; os de trabalho, sob pressão. Os trajetos são inóspitos e os pontos ganham significados absolutizados, porque toda vivência está projetada neles.¹⁸

Ao observarmos a vida nesse espaço, ou momentos desta, em dias diferentes, pode-se perceber que este é regulado pelos tempos do trabalho. Assim, durante a semana, há quase que uma ausência nas ruas. Ou seja, a presença de pessoas nesse espaço ou nas praças tem um momento, um tempo bem demarcado: no início da manhã, antes da saída para o trabalho, ou ao final da tarde, quando fazem suas caminhadas. Após esses horários, a monotonia expressa bem o espaço, sendo quebrada por algumas babás, em horários determinados, acompanhando as crianças de seus patrões até a Praça da Criança para ali brincarem, como nos referimos anteriormente. A rua, exclusividade dos carros, estão quase desertas durante a semana e no “horário de trabalho”. Na parte do bairro não exclusivamente residencial, porém, pode-se perceber um fluxo maior de carros e de pessoas, e, dentre estas, as crianças, algumas acompanhadas por suas mães ou babás. Outras passam apressadas pelas calçadas, seguem para suas atividades cotidianas programadas.

O que se pode depreender do sentido e significado dado à presença da criança no espaço público nesse bairro é de uma presença-ausência (nos termos definidos por Henri Lefebvre,¹⁹ constituindo uma certa invisibilidade, mas ao mesmo tempo claramente identificada e entrecortada pelos discursos dos incorporadores, entrando nas estratégias da lógica do consumo do espaço.²⁰

Um bom exemplo para iniciarmos a busca pelo entendimento da lógica da infância no Belvedere está nos outdoors de propaganda. O maior apelo de marketing de um novo empreendimento imobiliário é a existência do *Espaço Kids*, uma área de recreação dentro do futuro condomínio, onde “brincantes” – profissionais previamente treinados e pagos para executar essa tarefa – resgatarão as antigas brincadeiras de roda, numa tentativa de trazer de volta uma infância de momentos e lugares anteriores, brincadeiras que ocorriam num outro contexto, que já não existe mais. Mas nem tudo é saudosismo. Há também o *Garage Bar*, espaço dirigido ao “público jovem”, aos adolescentes que assim poderão dispor de local apropriado para desenvolverem suas músicas sem incomodar os adultos.

Estes são dois bons exemplos de que na e pela (re)produção do espaço reforça-se a fragmentação da vida cotidiana ao se estipular e/ou normatizar as práticas a ela correspondentes, o que, de certo modo, não passa despercebido dos próprios moradores. Em entrevista já citada, o presidente da associação deixa claro o que pensa sobre esses equipamentos “lúdicos” instalados nos edifícios: “isso daí é uma forma indireta que a construtora facilita a vida do pai, e o pai engana os filhos”. Esse comentário reforça a idéia de que os espaços e equipamentos de uso comum, na maioria dos casos, têm como principal objetivo agregar valor ao empreendimento. A reunião de pessoas parece ficar em segundo plano. No seu entendimento, as crianças querem brincar com a presença e participação dos pais, e não será um brinquedo que trará de volta esse tipo de relação, mas sim uma “revisão de valores”. Ainda de acordo com o entrevistado, “os valores é que mudaram”, o tempo disponível dos pais continua o mesmo.

Sendo assim, a partir das observações realizadas até o momento sobre a infância e as práticas de lazer no Belvedere, uma das questões que mais se destaca é a dificuldade de percepção de relações espontâneas, de atividades que não acontecem fora de espaços e horários predeterminados. E justamente a espontaneidade, característica tão marcante da infância, é sacrificada em meio a um espaço funcionalizado. Contudo, é preciso ressaltar aqui que o espaço não determina, mas coloca determinantes nas relações e, nesse caso, na infância. Sempre haverá formas de se apropriar do espaço, sobretudo do espaço público. Todavia, quando a esfera do privado sobrepõe-se à pública, essas ações de apropriação se tornam mais raras. Pensar o espaço como prática social significa pensar a sua apropriação, e esta não se reduz à representação do espaço. Refere-se ao sentimento de pertencimento, à compreensão do vivido para além do espaço geométrico.

A partir dessas primeiras impressões do e no bairro, algumas perguntas foram surgindo: como as crianças se relacionam com os espaços determinados dos condomínios, dos prédios? Como entender esse espaço na relação com a metrópole, com a vida urbana, e qual a educação dela decorrente, ou seja, como pensar a criança, sua infância, num contexto urbano mais amplo e sob quais processos pedagógicos?

Pensar o Belvedere como espaço produzido não é tão-somente pensá-lo como produção de coisas, mas também como produção de um modo de vida. Percebe-se que uma “cultura do consumo”, na maioria das vezes, coloniza a vida cotidiana desse bairro, suscitando desejos e necessidades, bem como uma permanente obsolescência das coisas e dos desejos.

Reflexões sobre nossos olhares e representações das crianças e das infâncias

Permanentemente somos levados a problematizar também nossas representações das infâncias. Qualquer idéia romantizada, saudosista, ingênua das crianças, desde o início, não encontrou quaisquer vestígios de um suposto modelo de infância, em nenhum dos dois espaços da cidade. No Confisco, as crianças inicialmente eram mais visíveis. Na observação de campo foi possível percebê-las na rua, às vezes sozinhas ou acompanhadas de outras crianças brincando, ou mesmo indo fazer compras na mercearia. No Belvedere, por outro lado, a infância “aparecia” demarcada, sobretudo, pela sua invisibilidade. Todavia, apesar de apresentarem realidades tão diferentes, buscamos estabelecer alguns pontos de aproximação da vida cotidiana e das práticas sociais.

A nossa escolha para essa aproximação se deu, nos dois espaços sociais, por uma das formas coletivas própria da mediação da vida urbana, a associação de moradores, por entendermos que em ambos os “bairros” estas permanentemente estabelecem mediações com a vida cotidiana. Cada uma, de acordo com sua realidade, propõe o que entende como “melhorias” nos equipamentos urbanos e também nas relações sociais de suas respectivas áreas.

Percebe-se que nos espaços estudados – apesar de realidades tão distintas – as reclamações, na maioria das vezes, são as mesmas: falta de participação de grande parte dos moradores nos assuntos que competem à associação, revolta diante da corrupção do governo, medo da violência, enfim, demandas que necessitam de maiores esforços. Contudo, a diferença social já se fez sentir na forma de atuação das associações. Se no

Confisco os moradores se reuniram em grande número para conseguir benefícios, por exemplo, por meio do chamado Orçamento Participativo, no Belvedere uma das associações, segundo seu presidente, funciona como uma “miniprefeitura”, operacionalizando atividades e arcando com os custos das mesmas. Diferentemente do Confisco, os moradores do Belvedere buscam apenas melhorias dos equipamentos urbanos, já que as relações sociais no bairro, como declarado pelo próprio presidente, perdem cada vez mais espaço para o individualismo. Isso se materializa na recusa e opção de não usar, por exemplo, panelas em casa, nas crianças em seus quartos assistindo à TV e/ou com seus jogos nos computadores, na falta de diálogo entre os familiares, nos empreendimentos com elevadores codificados, enfim, nas diversas práticas diárias que, de tão automáticas e rotinizadas, passam despercebidas e constituem a vida cotidiana dos que ali habitam.

Uma diferença significativa nas atuações das associações que se configura como prática política é a que se estabelece no diálogo com o Poder Público. Diferentemente da associação do Confisco, que busca permanentemente um diálogo com a prefeitura de Belo Horizonte, a associação do Bairro Belvedere não tem boa relação com a prefeitura de Belo Horizonte. Nesta, emerge o discurso de descontentamento com a administração municipal, ressaltando que as melhorias realizadas no bairro, bem como os serviços implantados, foram quase todos custeados pela própria associação de moradores.

Uma das preocupações centrais dos moradores do Belvedere é a segurança, especialmente para garantir o que ressaltam como “qualidade de vida excepcional”, que somente ali se pode desfrutar. Todavia, não fica claro o que é tal qualidade de vida, pois logo aparece um discurso que revela a lamentação pela falta de convívio social e pela presença do medo: “nós temos um bairro em que as pessoas passam por ele, mas não entram dentro dele”.

Quando se pensa nas crianças e em sua visibilidade social, estas aparecem apenas indiretamente, visto que também são alcançadas pelas estratégias de mercado. Uma vez que esse espaço (o Belvedere), para se reproduzir, necessita alcançar todos os momentos e tempos da vida, a criança e sua infância entra, nesse processo, como uma estratégia,

como um diferencial que agrega valor ao produto a ser vendido e apropriado pelos empreendimentos como mais um objeto de produção de representações.

No que diz respeito à relação do Belvedere com outros espaços da cidade, a sensação dos moradores é de que “a cidade agride”. Em nome desse medo e de toda essa insegurança, os moradores do Belvedere se submetem a viver em meio a câmeras por todos os lados e, em nome da segurança, aceitam a perda quase total de uma suposta privacidade. É interessante lembrarmos que esse medo acaba forçando a mudança de hábitos e, certamente, altera ou constrói a rotina das crianças. O medo também reforça o preconceito, o isolamento, a privatização da vida.

Traços desse comportamento também foram percebidos durante entrevista no Confisco. A diferença é que nesse bairro, devido à baixa renda dos moradores, a solidariedade, ao menos em momentos estratégicos, fez-se mais necessária, visto que precisam conquistar seus objetivos.

Quanto à infância, ela parece sofrer modificações em ambos os casos. Talvez no Belvedere essas mudanças sejam mais perceptíveis (embora nem sempre identificadas) devido à maior dificuldade em ver, em encontrar as crianças nas ruas, por exemplo.

Considerações finais: para pensar o estudo sobre e com as crianças no urbano contemporâneo

Essas reflexões assinalam a complexidade das transformações dos espaços urbanos, especialmente pela mediação de interesses privados, e como esse processo se expressa na construção social das infâncias no contemporâneo. A relação entre cidade e infância não pode ser compreendida tão-somente pelas formas em que se apresentam. É preciso ir além e alcançar o seu movimento na reprodução social. Isso porque as (im)possibilidades de experiências de infância no urbano contemporâneo vão ganhando contornos e visibilidades que se revelam, cada vez

mais, pela privatização, pelo isolamento, por uma vida cotidiana cada vez mais programada e mediada pela cultura do consumo.

Ao problematizarmos a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças, isso nos remeteu a uma construção de pesquisa que também problematizasse os processos decorrentes de uma crescente institucionalização da infância e do controle dos seus cotidianos pela escola, pelos tempos livres, pelas práticas familiares, pelos meios de comunicação e informação, pelos jogos etc.²¹

Nesse contexto, as interpretações da inserção das crianças nos processos de relação e produção da cultura sustentam-se nas condições sociais em que as crianças vivem, interagem e que dão sentido ao que fazem. Não obstante, pensar a especificidade da infância remete às contradições e relações de poder que instauram os diferentes processos simbólicos que constituem uma cultura humana demarcada como construção histórica. As questões que atravessam a cena social tocam crianças e adultos. A escola, o trabalho, os tempos de lazer, os brinquedos, as brincadeiras, as artes, as cidades, a imaginação, a criatividade, o afeto, a sexualidade, a autonomia, a dependência, a educação e o cuidado nos colocam diante de nossa condição humana relacional.

A proposição de uma pesquisa “sobre” e “com” a infância implica reflexão política, ética e estética da visibilidade histórica das crianças. Sua elaboração expressa o projeto cultural que a condiciona e anuncia. As respostas que buscamos dependem da capacidade de assumir responsabilidades diante daquilo que as crianças irão mostrar e daquilo que iremos conhecer. Dependem, também, da capacidade de colocar em questão os lugares que construímos para elas.

A compreensão da infância que fomos capazes de produzir nos expõe, expõe nossas relações sociais. Toca em uma reflexão sobre o poder: até que ponto estamos dispostos a partilhar com as crianças (poderíamos nos referir aqui a atores sociais com histórias singulares, como as mulheres, os negros e tantos outros grupos humanos que se apresentam enigmáticos pela sua diferença-beleza-estranheza-exclusão) a reconstrução e ressignificação do nosso presente/olhar? A pesquisa da infância

coloca no centro da reflexão o lugar que os adultos, as instituições educativas, as famílias ocupam nos processos de construção, partilha, transmissão, apropriação e domínio da cultura, das experiências, dos saberes e dos aparatos técnicos.

No campo da pesquisa, como em qualquer outro campo social, é preciso assinalar a histórica “menorização” das crianças na participação da construção da cultura e na organização dos sistemas sociais. Isso torna urgente, citando Castro, desfocar o debate sobre uma suposta inferioridade ou incompetência da criança em relação ao adulto, para colocá-la em termos processuais e relacionais, buscando os significados que emergem na ação e da ação das crianças, mesmo ainda mergulhadas em relações desiguais de poder e saber.²² Contra-pondo-se a essa “menorização” das crianças – por razões sociais e ideológicas –, o conhecimento da infância se revela na capacidade de reconhecer as várias e surpreendentes formas de expressar sua “voz” e de agir no mundo.

Notas

¹ Aqui estamos nos apoiando deliberadamente na definição da noção de experiência, tal como formulada por Jorge Larrosa (2002, p. 21-22), ao retomar as formulações benjaminianas: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara.”

² SARMENTO; PINTO, 1997, p. 9.

³ KOHAN, 2007, p. 13.

⁴ DAMIANI, 2001.

⁵ BENJAMIN, 1994.

⁶ GOMES, 2006, p. 113.

⁷ O loteamento foi ocupado em três momentos: a primeira fase quando efetuado o loteamento cujo único uso permitido pela legislação urbanística era residencial unifamiliar; uma segunda fase também unifamiliar em 1973; e uma terceira fase, em 1988, determinada por estratégias diferenciadas das anteriores, de caráter especulativo. Neste último caso, as estratégias de ocupação estavam todas devotadas para o processo de valorização das terras.

⁸ LEFEBVRE, 1999, p. 76-77.

- ⁹ RAMOS, 2004.
- ¹⁰ Devido à reconhecida complexidade do termo *bairro*, os vários significados que carrega e, ainda, devido à dificuldade de encontrarmos outro vocábulo que sistematizasse nossas idéias, optamos por utilizar a palavra “bairro” entre aspas para identificar o Belvedere, guardando, assim, o termo com as devidas ressalvas.
- ¹¹ SEABRA, 2003.
- ¹² GOTTDIENER *apud* RAMOS, 2004, p. 84.
- ¹³ Em entrevista realizada em 22 de novembro de 2005, concedida pelo presidente da Associação dos Amigos do Bairro Belvedere III, realizada por Gláucia Carvalho Gomes. Cf. GOMES, 2006.
- ¹⁴ Entrevista realizada em julho de 2006 e concedida ao grupo de pesquisadores do projeto de pesquisa *Infância, cidade e educação*.
- ¹⁵ A entrevistada faz referência ao fechamento de parte do entorno da Praça da Lagoa Seca para a instalação de rua de lazer nos finais de semana e da dificuldade enfrentada pela associação para preservar esse espaço de relações comerciais, sobretudo devido à presença de ambulantes.
- ¹⁶ A esse respeito, cf. GOMES, 2006.
- ¹⁷ O terreno cedido pelo Estado era uma propriedade fundiária localizada em uma área limítrofe entre os municípios de Contagem e Belo Horizonte. No entanto, o governo comprou essas terras, elas não foram “confiscadas”, como pensam os moradores.
- ¹⁸ DAMIANI, 2001, p. 51.
- ¹⁹ LEFEBVRE, 1983.
- ²⁰ Como estratégia e como diferencial, um dos últimos empreendimentos que está sendo construído por uma construtora apresenta como destaque: 4 quartos; área de lazer decorada; *Kids club* coberto (*Espaço Kids*); Piscina infantil; raia coberta 25 m; quadra de tênis; quadra de futsal; espaço para festas; espaço *gourmet*; *fitness indoor*; *garage band*; *street village*.
- ²¹ SARMENTO; PINTO, 1997, p. 2.
- ²² CASTRO, 2001, p. 28.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da História*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1)

CASTRO, Lúcia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de

Janeiro: Nau/Faperj, 2001.

DAMIANI, Amélia Luísa. Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani A. *Geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001.

GOMES, Gláucia Carvalho. *A realização da economia política do/no espaço e as (im)possibilidades do Urbano na Metrópole contemporânea*. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

GOTTDIENER, Mark. *A produção social do espaço urbano*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1997.

KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

LARROSA, Jorge Bondía. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEFEBVRE, Henri. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1983.

LEFEBVRE, Henri [1970]. *A revolução urbana*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

RAMOS, A. W. Cotidiano, espaço e tempo de um antigo bairro paulistano: transformações da cidade e a dimensão do vivido. *Geosp – Espaço e Tempo*, São Paulo, n. 15, p. 77-103, 2004.

SARMENTO, Manoel. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SARMENTO, Manoel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio-ago. 2005.

SARMENTO, Manoel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manoel (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. *Urbanização e fragmentação: cotidiano e vida de bairro na metamorfose da cidade em metrópole, a partir das transformações do Bairro do Limão*. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

Ana Maria Rabelo Gomes
Maria Cristina Soares de Gouveia

A criança e a cidade
Entre a sedução e o perigo

Introdução

A relação que a criança estabelece com os distintos espaços sociais tem sido fonte de reflexão, quer por parte de educadores, autores de políticas sociais e filantropos, quer por pensadores sociais. Tanto a partir de um olhar historiográfico quanto socioantropológico, tem-se buscado apreender as transformações históricas nessa relação, bem como contemplar as singularidades dos diferentes universos socioculturais de inserção da criança, definidoras de práticas diferenciadas de uso e ocupação dos espaços.

No caso brasileiro destaca-se, por um lado, a transposição de discursos e políticas sociais de restrição da circulação da criança nos espaços públicos, produzidos no contexto dos países ditos desenvolvidos, e, por outro, a presença de uma tradição cultural diferenciada na relação que os sujeitos sociais (e particularmente a criança) estabelecem com os espaços públicos e privados. De maneira a melhor compreender a singularidade de tal relação, especialmente nas camadas populares, desenvolvemos três eixos de reflexão. Inicialmente, buscamos compreender a emergência histórica de discursos e práticas de privatização da infância nos países europeus, bem como destacar as diferenciações no processo brasileiro. Posteriormente, buscamos analisar, a partir de uma perspectiva voltada para apreensão do olhar da criança, o significado que o espaço público

da rua assume no seu processo socializatório. Por fim, destacamos, com base em fragmentos de pesquisas etnográficas desenvolvidas pelas autoras com crianças das camadas populares, a análise das tensões entre a lógica adulta e a experiência infantil nas camadas populares urbanas brasileiras, na apropriação dos espaços públicos contemporâneos.

Cabe assinalar que tais reflexões se articulam com o programa de pesquisa desenvolvido pelas autoras e voltado para compreensão da construção sócio-histórica da infância, em que a relação com o espaço tem sido um dos temas privilegiados.¹

A privatização da infância

Na história das sociedades ocidentais, a Modernidade, *grosso modo*, pode ser caracterizada, entre outros termos, pela emergência de novos modelos de organização da dimensão sociocultural. Destaca-se, no interior das radicais e ao mesmo tempo lentas transformações na ordenação da vida cotidiana, a produção histórica de novas formas de sociabilidade, construídas na demarcação das fronteiras entre as esferas pública e privada, reconstituindo-se os espaços sociais. Contrapõe-se à sociabilidade difusa do universo feudal, caracterizado por um mundo que não é nem público, nem privado, no sentido que historicamente foi atribuído a esses termos, a constituição da diferenciação entre o domínio da rua, espaço público de circulação e anonimato, e a casa, lócus de realização de uma sociabilidade privada, centrada na família.

No dizer de Ariès:

A sociedade se tornou uma vasta população anônima onde as pessoas já não se conhecem. O trabalho, o lazer e o convívio com a família são doravante atividades separadas em compartimentos estanques. O homem procura proteger-se dos olhares dos outros e para isso lança mão de dois recursos: 1. o direito de escolher mais livremente (ou pensar que assim escolhe) sua condição, seu estilo de vida; 2. o recolhimento junto à família, transformada em refúgio, centro do espaço da vida privada.²

Nesse processo, são ressignificados não apenas espaços, como a rua e a casa, agora representados como opostos, mas também os sujeitos que os ocupam. Ao domínio da vida privada, no interior do espaço doméstico, correspondem a mulher e a criança, investidos de novos papéis sociais, com seu lócus definido pelas funções que exercem. Já a esfera pública, nos espaços de circulação da rua, é representada como lócus masculino por excelência, associada ao mundo do trabalho.

Especialmente no interior desse processo, o século XIX se destaca como período histórico de afirmação da privatização da vida social, da demarcação das fronteiras entre os espaços públicos e privados e dos sujeitos que os habitam. Caracteristicamente, dois sujeitos sociais são investidos de novas funções. Por um lado, a mulher, guardiã do espaço familiar, onde, através do exercício do governo da casa e da educação dos filhos, exerce sua contribuição para o universo social mais amplo.³ A rua é tida como espaço de desvio no desenvolvimento de uma identidade feminina centrada no mundo doméstico. Como analisa Perrot,⁴ a cidade configura-se como espaço sexuado, em que o adjetivo público é investido de diferentes significados, definidos por uma diferenciação de gênero. Opõe-se ao homem público, representante da dignidade associada ao exercício da função política, a mulher pública, imagem do desvio e da desordem.

Por outro lado, a criança, investida de novas funções e que adquire uma visibilidade social inédita, centro da família nuclearizada. Tal criança deveria ser protegida dos perigos do espaço público expresso espacialmente na rua, tida como lócus de perigo e desvio, reduzida a local de passagem e não mais de realização de uma sociabilidade intergeracional.

Tal modelo encontra sua realização nas camadas médias e abastadas da população, afirmando-se como ideal de ordenação da vida coletiva, contraposto aos modos de organização do cotidiano das camadas populares. Como comenta Hall, “a classe operária não adotou inteiramente a representação burguesa do modo de vida ideal, mas integrou certos aspectos do discurso religioso ou laico que pareciam razoáveis e respondiam a certas necessidades”.⁵ As camadas pobres foram cada vez mais

representadas como desviantes, fontes de perigo e insurgência, marcadas por formas de vida e padrões de conduta apreendidos como opostos a uma moral burguesa tornada hegemônica.

Afirmam-se historicamente discursos de crítica às famílias das camadas populares, bem como constituem-se políticas e ações sociais destinadas à moralização dessa população. Por um lado, as mulheres de tais segmentos são criticadas pelos hábitos cotidianos, marcados pela ocupação das ruas em atividades ligadas ao mundo doméstico e ao exercício de uma sociabilidade ligada ao gênero, agora representados como desviantes. Por outro, tais famílias são tidas como incapazes de exercer a função educativa das novas gerações, ao (entre outros fatores) não restringir a criança aos espaços domésticos, mas permitir sua circulação pela cidade, onde era vista a vagar sem a proteção e vigilância do adulto.

No caso da infância, emergem no século XIX, nos discursos de filantropos, educadores e políticos, uma crítica à presença das crianças das camadas populares nas ruas dos grandes centros, tomada como fonte de perigo e associada à criminalidade. Tais sujeitos, tidos como delinquentes em potencial, deveriam estar inseridos em instituições, quer de proteção e amparo à chamada infância desvalida, quer em instituições de correção, que desenvolveriam as funções educativas supostamente ausentes nos meios familiares de origem.

A criança, centro da família, deveria ser idealmente protegida dos espaços públicos anônimos das ruas, discurso que se repete, na longa duração, desde os tratados de civildade do século XVII ao discurso de moralistas, pedagogos e filantropos do século XIX.⁶

Denuncia-se, nos textos de literatos e cronistas, as condições de vida das camadas populares das grandes metrópoles, em que: “estranhamente todas as atividades da vida privada se passam na rua, como nos países do sul, acompanhadas de muitas fogueiras de carvão e turbilhões de fumaça”, como comenta, manifestando seu estranhamento, um cronista do século XIX, ao transitar pelo que define como fétidos e nauseabundos bairros populares londrinos.⁷

A presença da criança nas ruas das metrópoles passa a ser denunciada como sinal de desagregação social. Se a criança burguesa encontra no espaço da casa e da escola o locus de realização da sociabilidade infantil, partilhada com a família e parentes, definidos por uma identidade social, nos grupos populares o processo foi distinto.

A presença da criança trabalhadora, ou dita vagabunda, perambulando pelas metrópoles europeias torna-se uma imagem cada vez mais freqüente, denúncia ou das precárias condições de vida impostas às classes trabalhadoras, ou da incapacidade moral das famílias desses segmentos de se responsabilizarem pela educação dos filhos. Tanto num discurso quanto noutra, o sentido de desvio é o mesmo. Cabe retirar a criança das ruas, protegê-la dos perigos da convivência com os estranhos, o anônimo. Ou cabe proteger o cidadão que se desloca pelos espaços públicos da criança vagabunda, desordeira, representação das classes perigosas que tanto habita o imaginário europeu do final do século XIX e início do XX.

Tal processo não é unívoco, nem linear. Por um lado, a Modernidade, tal como constituiu-se historicamente nos países europeus, não se configura como um processo homogêneo, nem universal. Se tal movimento irá caracterizar as modificações nas formas de vida principalmente europeias, cabe relativizar sua força nos países ditos periféricos.

A criança brasileira e a rua

No Brasil, as fronteiras entre os espaços público e privado mostram-se historicamente diferenciadas de acordo com o grupo social investigado. Fez-se menos presente uma homogeneização sociocultural que caracteriza o processo histórico dos países centro-europeus. A presença de diferenciações sociais, definidas não apenas pelo pertencimento de classe e gênero dos grupos sociais, mas também de raça, marca processos distintos de organização da vida cotidiana, em que os discursos e práticas disciplinadores das camadas populares europeias tiveram menos força,

ou foram definidos por estratégias diferenciadas na sociedade brasileira, marcada pela presença, ou herança, do regime escravista.

Assim é que, ao longo do século XIX no Brasil, no que se refere à organização da vida coletiva, nos espaços urbanos caracterizados pela precariedade, a rua afirma-se como espaço de trabalho, circulação e sociabilidade distinta, definida pelos pertencimentos sociorraciais e de gênero. Se a mulher das camadas dominantes tem seu espaço restrito ao mundo doméstico, como comentam insistentemente os viajantes europeus, o homem público circula pela cidade nos espaços tipicamente masculinizados. Já entre as camadas populares, faz-se presente uma viva circulação de mulheres negras e forras, homens negros e livres pelas ruas das cidades, em atividades ligadas ao trabalho ou no exercício de uma sociabilidade diferenciada, como também comentam os viajantes, escandalizados com a visão de cidades caracteristicamente negras ou mestiças.

As crianças também têm sua relação com a cidade definida por sua identidade sociorracial e de gênero. As crianças pobres, negras e pardas, particularmente os meninos, são vistas a perambular pelas ruas, numa presença cada vez mais denunciada como foco de perigo, a exigir intervenção dos poderes públicos. Como comenta Schueler:

No final dos anos 1870, Tito Augusto de Mattos, Chefe da Polícia da Corte, denunciava: “[...] É por demais notável o grande número de menores abandonados que, ou não tendo pais vivem sobre si [...] ou que os tendo, são abandonados como incorrigíveis pelos próprios progenitores [...] Esses menores, assim entregues à ociosidade e à vadiagem, engrossam as maltas de capoeiras e são auxiliares dos ratoeiros que os aproveitam [...] ao passo que aparentam vender gazetas, engraxar sapatos ou tocar instrumentos de música, dão-se à prática de pequenos furtos, atos imorais.”⁸

O cronista João do Rio também comenta, indignado, a presença de crianças nas ruas do Rio de Janeiro, descrevendo seu drama e perfil social e familiar na crônica “A exploração das crianças”:

Há no Rio um número considerável de pobrezinhas sacrificados, petizes [...] galopando pela cidade à cata de pão para os exploradores [...] em 4 dias interrogamos noventa e seis garotos, estrangeiros, negros, mulatos, uma sociedade movediça e dolorosa. Há desde os pequenos que sustentam famílias até os gatunos que se deixam roubar na vermelhinha à beira do cais, entre murros e cachações.⁹

Especialmente ao final do século XIX e início do XX, com o fim do regime escravista, nos discursos de médicos higienistas, educadores e políticos, a criança das camadas populares é tomada como objeto de intervenção, a exigir a constituição de políticas públicas que garantam a formação de um adulto morigerado. Nesse cenário, a escolarização da infância pobre assume destaque como antídoto à criminalidade.

Recorrendo novamente a Schueler, a autora analisa:

As razões da obrigatoriedade do ensino primário baseavam-se nos argumentos do “abandono” e dos “vícios” das crianças, e na crença de que a instrução popular era um instrumento de erradicação das condições de miséria e criminalidade. Para os defensores da educação pública, as raízes de tantas “chagas sociais” eram determinadas pelo meio miserável que, conseqüentemente, conduzia as crianças à ignorância e ao analfabetismo. Em última instância, o que estava em jogo era a delimitação de uma outra relação, não tão clara e precisa, porém, tanto mais ambígua quanto mais se prestasse a viabilizar e justificar uma intervenção: ou seja, a intenção de atribuir significados idênticos às expressões “classes pobres”/“classes ignorantes”/“classes perigosas”.¹⁰

Nesse sentido, a escola do século XIX assume um significado diferenciado para as distintas classes sociais. Enquanto nas camadas dominantes é associada à preparação intelectual e aquisição do conhecimento para o exercício de um trabalho qualificado, nas camadas populares toma sentido diverso. Relaciona-se ao desenvolvimento de um projeto civilizatório que transmita conhecimentos básicos, mas especialmente garanta uma formação moral supostamente ausente no seu meio de origem.

Especialmente, com o processo de urbanização nos grandes centros, a extensão da instrução escolar elementar ao grosso da população é

entendida como estratégia de afastamento das crianças das camadas populares das ruas da cidade, garantindo-lhe uma nova função social: a de aluno, circunscrito aos espaços da instituição escolar.

No jornal *Echo Social* de 1879, insistia-se na criação de mais escolas públicas na capital imperial, porque:

Imenso é na verdade o número de crianças de ambos os sexos que, vivendo nos imundos charcos, chamados impropriamente de estalagens, que existem nesta cidade, não freqüentam escolas. É deplorável o seu estado, principalmente ao lembrar-nos que alguns pais, completamente entregues ao afanoso trabalho diário para se manterem com medíocre pão, não podem cuidar delas, ou deixam de fazê-lo por desmazelo ou ignorância. [...] E, por este motivo é que a instrução obrigatória seria um imenso benefício feito a essas crianças que se acham pela maior parte cercadas do vício e devassidão.¹¹

Não apenas afirma-se a necessidade de instrução que interfira na livre circulação das crianças pelas ruas da cidade, mas também se propugnam a criação e ampliação de escolas dirigidas à população pobre em espaços de internação, como os colégios de artífices e as colônias agrícolas, que estabeleceriam uma restrição mais radical à sua presença nos espaços urbanos.

A força desses discursos e práticas tem sua eficiência restrita historicamente no Brasil. Enquanto nos países europeus, marcadamente a partir da segunda metade do século XX, a presença de crianças nas ruas da cidade, sem o acompanhamento do adulto, torna-se episódica, restrita ao deslocamento do espaço familiar para o escolar, em que permanece ao longo da maior parte do dia, nos países ditos periféricos, tal modelo não se impõe. Ao contrário, a criança, especialmente das camadas populares, ocupa as ruas dos grandes centros, onde circula, quer a vagar, quer a desenvolver atividades produtivas. Nos países latino-americanos o processo de restrição da criança ao espaço público não se opera com tanta radicalidade ou eficiência. Como afirma Luchini: "... a la imagen de la calle peligrosa, una concepción de origen nord europeo que no es compartida por los grupos sociales desfavorecidos de los países sudamericanos".¹²

Tal imaginário mantém sua força no novo século. Multiplicam-se as políticas e programas de proteção à criança das camadas populares destinadas à tirá-las do “mundo da rua”, em que se cristaliza a representação de universo de perigo, desordem e exploração. Evidentemente, não cabe negar as precárias condições de vida das crianças das camadas populares no mundo contemporâneo, que as obrigam ao exercício do trabalho nas ruas dos grandes centros. Porém, a generalização que fundamenta os discursos e práticas de proteção da infância acaba por ignorar as significativas diferenciações entre a população infantil das camadas populares urbanas e incutir-lhes uma marginalização segregadora, que desconsidera a relação que tais distintos sujeitos estabelecem com a cidade, fruto de sua inserção social.

Outro olhar: a criança *na* rua

Se a partir do olhar do adulto afirma-se uma representação que associa a criança aos domínios do privado, representação que se traduz num conjunto de práticas sociais de retirada da criança dos domínios da vida (e da via) pública, para a criança, a rua constitui poderoso atrativo. É na rua que se exerce, com maior força, a sociabilidade infantil, que tem na atividade do brincar sua expressão, no interior do grupo de pares.

Assim é que, se deslocamos o olhar de uma perspectiva adultocêntrica para buscar apreender a lógica infantil, a relação com a rua assume outro significado. Essa relação faz-se presente em estudos no Brasil desde o clássico trabalho de Florestan Fernandes: “As ‘troçinhas’ do Bom Retiro”,¹³ no qual se registra a força da sociabilidade infantil e suas formas de expressão. O autor inaugura um olhar sobre a especificidade da infância na relação com a cidade, em que busca explorar a riqueza e originalidade das formas de inserção no espaço da rua.

Seu trabalho incita-nos a indagar: qual o significado da rua para a infância? Pensando na criança como sujeito social autônomo, com práticas culturais distintas do adulto, a rua destaca-se como lócus de

exercício dessas práticas. Ela permite à criança a subversão da ordem adulta, em que, de espaço de passagem, a rua se torna, no imaginário infantil, lócus de seu domínio. Ao ocupar as ruas para os jogos coletivos, as vielas para o jogo de bola de gude, os locais vazios para a pipa, a criança investe os espaços públicos de novos significados. Especialmente nos tempos do lazer, é na rua, esvaziada da função de trânsito para o trabalho, que as crianças ocupam os espaços possíveis, reiventando-os.

A rua torna-se palco do desenvolvimento de jogos e brincadeiras coletivas, expressão de uma cultura geracional específica. Nesse sentido, assume um significado de iniciação na vida social. Afirmar-se também como espaço de transição entre a esfera privada doméstica, expressa na casa, e a cidade mais ampla, esfera pública por excelência. Ao ultrapassar os limites do espaço doméstico, em que a autoridade do adulto faz-se onipresente, a criança também transgride relações hierárquicas, pois na rua se experimenta uma homogeneização geracional e uma diluição do poder do adulto, ausentes no espaço doméstico.

No exercício de uma sociabilidade centrada nos grupos de pares, a criança busca significar a ordem social adulta, por meio do brincar, experimentando relações de dominação, autoridade, transgressão, no que Corsaro e Miller definem como reprodução interpretativa da cultura adulta.¹⁴ Nas brincadeiras coletivas, vivenciam-se conflitos, atos de solidariedade, amizade e rompimento, numa dramaticidade que teatraliza o que observa no mundo adulto. É na rua que tais jogos tornam possível o convívio com o Outro, as demais crianças que se encontram e confrontam no brincar.

No dizer de Parga: “... el lugar del niño es siempre privado, dentro del hogar o en las proximidades de la casa [...] sin embargo el niño siempre há jugado en la calle [...] como si la atracción de la calle y el encuentro com otros niños, mas allá del habitual con sus hermanos y parientes fuera una necesidad infantil.”¹⁵

A criança resiste à restrição ao domínio privado da casa, sob o poder direto da autoridade adulta, que no espaço da rua se dilui e desloca. A rua, além de permitir o exercício da sociabilidade no interior dos grupos de pares, possibilita também uma outra construção/exploração do espaço.

A amplidão, a não existência de paredes e objetos a restringir o brincar permitem que os grupos de pares estendam os domínios da atividade lúdica, ao mesmo tempo em que possibilitam a ampliação do número de crianças, que no interior do espaço doméstico se mostra restrito.

A rua possibilita ainda a convivência e o confronto com o diferente, subvertendo ordens e hierarquias sociais. Assim é que, se nas relações sociais mais amplas, definidas pela lógica do adulto, as crianças são referidas a hierarquias sociais, escolares, de gênero, nos domínios da rua, tais hierarquias são resignificadas. A criança que na escola é representada como atrasada, ou desviante, na rua ocupa o lugar da liderança definida pela posse de habilidades que nesse lócus encontram seu espaço de realização. A criança habitante da favela mostra-se possuidora de competências corporais e simbólicas que subvertem o lugar social desqualificado assumido em outros espaços.

Cabe, no entanto, considerar que essas poderosas referências sociais não são rompidas, apenas transgredidas. As crianças têm consciência do lugar social diferenciado ocupado e recorrem às representações adultas, em caso de conflito, atualizando-as. Os grupos de pares não são espaços sociais homogêneos, mas suas relações de poder e domínio tanto incorporam hierarquias definidas pelo adulto quanto estabelecem como critérios atributos sociais diferenciados. Para além da rua, tomada como extensão da casa, à medida que se desenvolve a criança ganha desenvoltura na exploração dos domínios de outros espaços, mais distantes, em que progressivamente ganha a cidade, circulando por espaços sociais distintos, não mais na companhia do adulto.

Mesmo na contemporaneidade, a definição das fronteiras entre o público e o privado, as formas de sociabilidade, a organização do trabalho e das famílias mostram-se distintas de acordo com o universo social investigado. Tal multiplicidade não anula, no entanto, a força dos modelos em que as representações dominantes vêm falar de formas de organização da vida social que buscam reproduzir o modelo histórico europeu. É para esse espaço de tensão e negociação entre a imposição de um modelo dominante, ou de formas hegemônicas de se pensar a

articulação entre a infância e o urbano, e a possível proposição de formas alternativas de organização da vida social que orientamos nosso olhar para nossas cidades, para cenas ordinárias da vida urbana entre crianças em nossas cidades, buscando colher as indicações na sua concreta experiência em contextos urbanos específicos.

Fragmentos/imagens de crianças na cidade: apontamentos para um possível (e bem nosso) programa de pesquisa

A esse panorama brevemente delineado, vamos contrapor algumas cenas locais e muito situadas. Nesse contraste, queremos provocar discussões sobre a infância e a cidade em uma perspectiva de diálogo entre a atenção à inserção e a articulação local e, ao mesmo tempo, gerar a possibilidade de pensá-las não como uma expressão de especificidades isoladas, mas como aspectos que pedem e podem se enriquecer ao serem discutidos contrastivamente, tendo em vista outras (várias) cidades e outras (várias) infâncias. Como afirma Sahlins,¹⁶ usando o contraste como estratégia de conhecimento das diferenças – em lugar de usar a diferença como forma de acirrar os contrastes.

As cenas vão introduzir, de forma situada e por meio de elementos etnográficos, alguns dos temas antes indicados discursiva e reflexivamente, e devem nos conduzir para um terreno de questões e investigações que queremos aqui nomear, provocativamente, como um possível (e bem nosso) programa de pesquisa.

Retomaremos algumas referências históricas recentes no Brasil, buscando explorar a estreita relação que se estabeleceu historicamente entre infância e cidade, na qual a escola vem a se tornar o local privilegiado e considerado como (o único) adequado para a presença das crianças. A conhecida e tanto repetida expressão “lugar de criança é na escola”, um slogan para críticas das políticas públicas e ao mesmo tempo orientador das mesmas, é caracteristicamente uma afirmação que nasce e tem seu sentido constituído no contexto urbano. Não se trata aqui de colocar em

discussão o projeto – ainda não completamente consolidado – de se garantir oferta de vaga e qualidade para todas as crianças em idade escolar. No entanto, as mudanças ocorridas nas últimas três décadas desafiam nossa capacidade de análise e de proposição, pois apontam para a necessidade de se ir para muito além da dimensão escolar quando pensamos na articulação entre infância e cidade. Ou seja, a partir da centralidade atribuída à escola, seja nas políticas públicas, seja no senso comum e nos *mass-media*, buscaremos problematizar essa visão que vê na escola o modelo único de uma adequada presença da criança na cidade.

Vale recordar que entre os anos 1960/1970, diversos países no mundo, entre eles o Brasil, foram objeto de políticas de combate à mortalidade infantil, cujo foco da atenção eram as crianças até cinco anos. Tais políticas partiam de uma orientação cultural que assume o “imperativo da vida” e a nutrição como elemento balizador para a concepção das políticas e a avaliação dos resultados. Trata-se de uma temática que ainda hoje orienta ações (recente encontro da ONU trata do tema) e que, completamente naturalizada, se embate em outras lógicas e práticas culturais. O que tal abordagem revela quanto à concepção de direito, de direito à vida e a própria concepção de infância? A criança, especialmente na primeira infância, é tomada, antes de mais nada, em sua dimensão biofisiológica, em que o biológico antecede o social: cuidar da criança significa, antes de mais nada, cuidar de sua nutrição e desenvolvimento físico.¹⁷

Este é também o período da “descoberta do fracasso escolar”,¹⁸ e de progressivo deslocamento para a preocupação com as dinâmicas sociais e culturais que marcam a experiência infantil. A temática escolar, tal como se configurou, é tipicamente urbana. A discussão da escola no campo e, mais recentemente, da escola para grupos culturalmente diferenciados vai apontar para outras direções de análise, que não a idéia do fracasso escolar.¹⁹

Nos anos 1980/1990, exatamente na seqüência seguinte, quando as taxas de mortalidade caem, um grande número de crianças ingressa nas escolas, e supera-se, inclusive, a idéia de que a falta de nutrição

seria motivo para explicar o fracasso escolar. Nesse período, a educação obrigatória de 7 a 14 anos vai-se ampliando até chegar a se universalizar na maioria das metrópoles brasileiras, e explode o problema da presença – inadequada – das crianças na rua (um novo ator social no cenário urbano²⁰). Geralmente, a presença se inicia em torno dos 6/7 anos, e termina, enquanto presença infantil por assim dizer, em torno dos 14 anos, quando o adolescente não pode mais despertar a atenção das pessoas para as atividades de venda e mendicância na rua e passa a participar de atividades mais próximas à criminalidade, numa zona de sombra entre a condição infantil e a proteção que ela suscita, por um lado e, por outro, o envolvimento precoce (para os nossos padrões culturais) com o mundo adulto e suas atividades, gerando polêmicas como as da idade de imputabilidade penal. E, é claro, a presença na rua se dá em oposição à presença na escola – “lugar de criança é na escola”. Ao mesmo tempo em que a sociologia descobre e difunde as análises sobre as dinâmicas sociais de produção e reprodução da desigualdade – que podem ser lidas também como dinâmicas de produção e reprodução de uma certa infância e de suas condições de existência nos centros urbanos.

É nesse contexto, entre as ruas de uma cidade que vai se tornando progressivamente uma “cidade de muros” e as ruas de uma favela em vias de ser ocupada pela criminalidade organizada, que se situam algumas das cenas.

Primeiro tema/fragmentos: “não sou criança, sou menino”

Na brincadeira de esconde-esconde de um grupo de meninas e meninos entre 6 e 12 anos, acompanho as meninas que saem para se esconder e que têm um duplo desafio: seguir a regra do jogo infantil e portanto encontrar um lugar bom para evitar de serem vistas; seguir as regras do mundo adulto, que ensinam que menina não pode “se enfiar em qualquer lugar pois a gente tem o que perder, eles não”, e, portanto, encontrar um modo para ser vista e ao mesmo tempo escondida no lugar certo. Sucessivas chamadas de umas às outras e vários ajeitamentos das posições

para se conseguir combinar as duas exigências; o jogo passa e a conversa sobre onde se esconder continua, mas sempre do lado de fora e mantendo uma certa distância da casa, indicando que se trata de um tema sobre o qual não se fala em casa. Mais tarde, na brincadeira de escolinha, cena dominada pelas meninas, os meninos se mantêm debruçados na grade e seguem observando de fora a brincadeira. Na entrevista sobre o dia das crianças, vários afirmam: “não sou criança, sou menino”.²¹

Menino e menina têm lugares diferentes e constroem relações diferentes com a rua e com a escola. Rua como espaço masculino (“eles não têm nada a perder”); escola como espaço feminino, que tem sido atestado, entre outros, pelas estatísticas que indicam a tendência de maior escolarização das mulheres em relação aos homens.

Na cena brevemente descrita, estamos em uma rua de aglomerado urbano de Belo Horizonte, em meados dos anos 1980, em um período anterior à entrada do crime organizado. Diferente das ruas da cidade, que eram vistas como local de grande perigo para a segurança das crianças do aglomerado, cujo acesso devia, portanto, ser muito controlado ou muito preparado, as ruas do aglomerado urbano eram tomadas como local de livre brincadeira para as crianças, que ali constituíam diversos grupos ocupando diferentes trechos, que acabavam por se caracterizar pela sua presença constante (os “pedaços”). Tratava-se sempre das crianças no entorno de sua casa, ou de casa de parentes ou famílias muito próximas, e que praticamente estendiam seu território de vida a esse espaço contíguo, que era de fato sempre controlado por algum adulto de turno. No início da idade escolar, próximo aos seis anos, às meninas ia sendo progressivamente imposta uma maior reclusão e cerceamento da circulação, enquanto com os meninos acontecia o contrário, pois é quando começavam a se afastar do trecho rotineiro e a explorar as ruas do aglomerado.

Dentro desse panorama, chamava a atenção como se estruturava o modo de ocupação do espaço das ruas do aglomerado pelas atividades esportivas. O futebol, ou mais precisamente, a “pelada”, era jogo de todo

dia, e podia se configurar em qualquer dos trechos das ruas, dependendo somente do desejo de quem jogava e do horário, que definia um maior ou menor trânsito de pessoas no local. Uma ligeira inclinação do terreno – inevitável, dada a geografia dos aglomerados – não era impedimento para que ali se instalasse o jogo, que passava a ter mais um desafio, o de controlar a caída da bola. Embora a pelada congregasse meninos maiores (isto é, em idade escolar, e além dela), freqüentemente podia-se assistir à instalação de um jogo paralelo, em uma das bordas do suposto campo, e que espacialmente em parte se sobrepunha a ele, feito por meninos menores, que ensaiavam seus primeiros passes e chutes em grupinhos que disputavam uma bola. Esse ensaio era tolerado pelos maiores, apesar do inconveniente de estar dentro do campo, e por vezes acompanhado até mesmo com alguma entrada e participação nos dribles. Os pequenos alternavam o jogo frenético de disputa da bola com momentos de absorta observação do jogo dos maiores. Uma divisão etária e ao mesmo tempo um jogo de aproximações que se estruturava em um microuniverso masculino.

Já o jogo de queimada, caracteristicamente feminino, acontecia com certa freqüência nas tardes de sábado (durante a semana, o envolvimento com as tarefas domésticas era ao mesmo tempo obrigação e desculpa para a presença das meninas em casa). O jogo ocupava o centro da rua principal, causando dificuldade de circulação naquele momento. Era, no entanto, considerado um momento ritualístico, cujo cenário ia se compondo aos poucos, com as adolescentes que, devidamente preparadas para o momento público, saíam de suas casas em pequenos grupos que se encontravam e se dissociavam, trocas de conversas e comentários, e ia-se definindo a composição dos times. O jogo reunia um grande número de expectadores e se convertia em um momento coletivo de encontro e de visibilidade das meninas no espaço público.

Hoje as atividades esportivas estão presentes nos aglomerados sob a forma de diferentes propostas de projetos de entidades governamentais e não-governamentais. A prática do esporte, embora presente de modo significativo, passou a ter nova configuração. No que diferem as práticas atuais da situação descrita? De que forma esse contraste nos

ajuda a pensar a articulação entre o urbano e a infância? Quanto menos, podemos dizer que houve um distanciamento dos locais públicos e do tipo de aprendizagem e de sociabilidade que neles é possível desenvolver. A prática do esporte se deslocou para atividades pedagogicamente organizadas, na maioria das vezes com separação entre os gêneros. Para o que nos interessa aqui, basta chamar a atenção para a acentuada marcação de gênero – fator que deve ser mais conhecido – e ao mesmo tempo o potencial estruturante presente nas brincadeiras organizadas pelos meninos e pelas meninas. Potencial que se perde ou se torna inoperante quando o acesso aos espaços públicos não é mais possível, e o jogo – quase todos os jogos possíveis de serem jogados – é pré-demarcado pela sua circunscrição a espaços institucionais.

Segundo tema/fragmentos: “a gente tem que apanhar para não virar menino de rua”

Estamos assentados no meio-fio, diante do posto de polícia instalado na principal rua do aglomerado. Dois meninos foram presos e estão detidos. De fora um grande número de pessoas, de todas as idades, acompanha o desenrolar dos eventos. A um certo ponto, ouve-se o acirramento das interações com a conversa, que se converte em ofensas em voz alta, seguida de gritos dos meninos que estão sendo “punidos” pelos policiais. No meio-fio em frente, em sua maioria meninos, todos têm a expressão do rosto séria, feições muito contraídas, à exceção de uma adolescente de treze anos, que faz questão de rir alto e falar ostensivamente que “eles mereciam”. Alguém pergunta se ela iria achar bom caso fosse ela a estar ali dentro, e sua resposta vem pronta em meio a um sorriso seguro: “a gente tem que apanhar para não virar menino de rua”.

Nessas últimas três décadas, a violência urbana tem levado a um diálogo multifacetado, de grande complexidade e difícil de ser abordado sem reducionismos e simplificações quando o pensamos a partir da

temática cidade/infância no que concerne às dinâmicas intra e inter-familiares (a vizinhança, “o pedaço” como dimensões locais de grande importância na experiência infantil), em suas articulações com o contexto urbano local em uma certa oposição complementar com a cidade *na sua dimensão mais ampla*. O atravessamento das fronteiras sociais em experiências de deslocamento no espaço urbano, antes possíveis com maior fluidez, dá lugar a uma experiência de confinamento social em espaços predeterminados (entrar na favela, para uns, e o girovagar em um bairro de classe média para outros, ainda possível nos anos 1980; o confinamento da infância de classe média e seu escape em locais públicos, tais como shopping centers e os encontros ocasionais na rua, com os “pivetes”; do outro lado, a impossibilidade de transitar com tranqüilidade nas ruas das grandes cidades, o estigma de favelado e a reinvenção da favela – já ao final dos anos 1990 – como espaço urbano de afirmação positiva da própria identidade). Para as camadas populares, entram em jogo não só as eventuais possibilidades de inserção precoce no mundo do trabalho como forma de escapar ao ambiente perigoso da rua, como também a inserção em grupos religiosos e uma infinidade de oferta dos chamados projetos socioeducativos, voltados para a ocupação do tempo extra-escolar e, em sua maioria, intencionados a “tirar as crianças da rua”.

A rua da cidade e a rua da favela vão se modificando: a primeira passa a se configurar como a “cidade de muros”;²² e a segunda passa e se apresentar como palco violento de disputas várias – entre Estado e facções organizadas de uma criminalidade cada vez mais presente e com capacidade de desafiar o Poder Público e entre as próprias facções. A rua da ausência do Estado e da afirmação progressiva de um “*éthos* masculino guerreiro”.²³

Diante de uma realidade dura e das análises que tentam dar conta da dramática problematidade da violência urbana e da situação dos meninos e meninas de rua, é difícil escapar à idéia da inadequação da presença das crianças na rua. No entanto, provocativamente, nesse contexto é que insistimos em perguntar: o que buscam as crianças na rua, o que buscam meninos e meninas? O que olham? O que a rua revela a elas sobre o mundo adulto? Queremos com isso introduzir a hipótese de

uma efetiva ocupação da rua, e não somente a hipótese de retirada das crianças dela. Hipótese como possível horizonte na forma de pensar a articulação infância e mundo urbano que projeta essa possibilidade para todas as formas de presença na rua, e não somente referida às crianças. A efetiva ocupação do espaço urbano, tornada mais fruível para a população, se revelou, em várias cidades de diversos países, como a forma possível de reverter a degradação de certas zonas e de combate à criminalidade. É a essa idéia de ocupação que estamos nos referindo, e da qual a presença das crianças pode ser tomada como uma expressão.

Se a visão dura da violência urbana acaba por marcar de forma pesada a visão da infância na cidade, pode surpreender que a possibilidade de que as cidades possam novamente acolher as crianças seja uma proposta presente também em cidades que não enfrentam os problemas das grandes metrópoles – como é o caso da cidade de Fano (Itália), onde foi realizado um experimento de mudança na circulação do trânsito na cidade para permitir, em dois bairros de periferia, que os alunos pudessem ir para a escola sozinhos.²⁴ O projeto mobilizou o Poder Público (escolas, polícia, controladores do trânsito, associações de moradores). A aparente simplicidade da proposta revela o quanto a inteira organização urbana – mesmo em casos de sucesso da planificação – não prevê a presença das crianças na cidade e deve fazer grandes esforços para retomar a possibilidade de convivência e circulação das crianças nas ruas da cidade.

Por outro lado, ao longo dos anos 1990, nas cidades brasileiras, verificou-se um intenso movimento de ressignificação identitária que marcou de forma fundamental a presença da juventude no panorama urbano, assim como provocou o redirecionamento de políticas públicas dirigidas aos jovens. Parte desse movimento levou à criação de inúmeros projetos que vêem os jovens locais como modelos e, por vezes, diretos educadores das crianças de sua comunidade em projetos promovidos por diferentes agências, desde associações comunitárias, escolas, órgãos públicos e mesmo empresas. Torna-se interessante tentar compreender como vem se dando esse encontro entre jovens e crianças de suas comunidades nesse novo cenário e a forma como esse encontro pode suscitar outros modos de inserção das crianças no panorama urbano.

A distância que separa as situações – ações e projetos voltados para crianças de uma cidade européia de médio porte; ações e projetos que envolvem a juventude de grandes cidades – pode, no entanto, ser provocadora de reflexões e de indagações que deslocam nosso olhar para buscar apreender esses outros possíveis modos de inserção das crianças no panorama urbano.

As mudanças na configuração dos espaços públicos de encontro e sociabilidade incidem de forma profunda sobre as possibilidades que certas práticas culturais possam ser vivenciadas no contato entre gerações e possam, assim, estar inseridas em uma dinâmica de produção e reprodução dessas mesmas práticas. No Brasil, podemos tomar pelo menos duas dessas práticas que se desenvolviam e se desenvolvem ainda hoje em espaços públicos e especialmente na rua, mas que sofreram muitas modificações: o futebol e a música²⁵ – a geração adulta de hoje com certeza tem muito a contar de suas “peladas” pelos lotes vagos e em meio à rua; assim como os encontros em pequenos grupos nos trazem forte a imagem da rua como espaço de sociabilidade e de real e cobiçada aprendizagem de algo muito desejado.

Tomar emblematicamente duas das práticas culturais mais difundidas em nossas cidades é uma forma de chamar a atenção para o processo de institucionalização dessas atividades, sugerindo sua progressiva reclusão em contextos por demasiado fechados em relação à sua presença ampla e difusa no ambiente urbano, presença essa que pode ser a própria condição para a sua continuidade. Por outro lado, poderia nos levar à idéia de um programa de pesquisa que se perguntasse sobre as condições sociais de reprodução da música e do futebol, que privilegiasse o olhar das crianças sobre essas práticas, assim como buscasse apreender de que maneira elas poderiam revelar potenciais formas de ocupação do espaço urbano pelas crianças. Um tal programa de investigações sem dúvida muito teria a nos ensinar sobre as crianças, sobre a cidade e sobre nossa própria história.

Notas

- ¹ Este tema tem sido privilegiado em alguns dos trabalhos de dissertação e tese orientados pelas autoras no interior do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, que desenvolvem as reflexões aqui indicadas. Vide: LANSKY, Sarny. *Praça Jerimum: cultura infantil e espaço público*. Dissertação, 2006; DINIZ, Levindo. *Imagens das crianças: brinquedos, brincadeiras e cultura*. Dissertação, 2007; PAIXÃO, Cândida Gomide. *À margem da imagem: fotografia e história da infância – 1950-1960*. Dissertação, 2003; OLIVEIRA, Luciana. *Infância e movimentos sociais: as crianças no MST*. Dissertação, 2005; PEREIRA, Carlos Eduardo. *Educação infantil entre os xacriabá*. Dissertação, 2007; REGO, Renata. *Processos educativos no aglomerado Santa Lúcia*. Dissertação, 2005; COUTO, Vânia. *Violência e escola: o que pensam pais, alunos e professores sobre a intervenção policial*. Dissertação, 2003.
- ² ARIËS, 1981, p. 8.
- ³ Hall (1991) aponta nos recenseamentos populacionais ingleses do século XIX a emergência de uma nova categoria: a de mulheres do lar.
- ⁴ PERROT, 1998.
- ⁵ HALL, 1991, p. 73.
- ⁶ Hall (1991) encontra na autobiografia de Francis Place, operário inglês nascido em 1777, no interior de seu desejo de transformação dos costumes e moral do operariado, seu júbilo pelo desaparecimento das brincadeiras de rua de sua infância, que exprimiriam um franco prazer pela sexualidade.
- ⁷ LACASSAGNE; DAVIE, 1993, p. 31.
- ⁸ SCHUELER, 1999. Relatório do Chefe de Polícia da Corte. ANEXO ao Relatório do Ministro da Justiça, 1877.
- ⁹ RIO, 2007, p. 163.
- ¹⁰ SCHUELER, 1999, p. 57.
- ¹¹ *Apud* SCHUELER, 1999.
- ¹² "...a imagem da rua como espaço de perigo corresponde a uma concepção de origem norte-européia, diferenciada da apresentada pelos grupos socialmente desfavorecidos dos países sul-americanos." *Apud* PARGA, 2004, p. 147.
- ¹³ Cf. FERNANDES, 1961.
- ¹⁴ CORSARO; MILLER, 1992.
- ¹⁵ "...o lugar da criança, de certa forma, é sempre privado, na proximidade do espaço doméstico [...] sem dúvida, a criança sempre tem brincado na rua [...] como se a atração pela rua, pelo encontro com outras crianças, mais que o encontro habitual com os irmãos e parentes, fosse uma necessidade infantil." PARGA, 2004, p. 146.
- ¹⁶ SAHLINS, 1997.

- ¹⁷ Ver Nunes (1994) sobre a necessidade e a dificuldade de se identificar parâmetros para a avaliação de projetos voltados para o atendimento à infância. O autor chama a atenção para a variação das referências locais quanto à identificação de critérios que pudessem atestar o sucesso ou adequação dos programas. Por exemplo, a idéia de cuidar do corpo da criança pequena com aceções outras que não a nutricional vai ter um lugar muito diferenciado em tradições culturais nas quais o cuidado com o corpo não é concebido somente como algo da ordem do físico, ou da materialidade do corpo.
- ¹⁸ FORQUIN, 1995.
- ¹⁹ SILVA; FERREIRA, 2001.
- ²⁰ Parafraseando Sader, 1988.
- ²¹ Cenas reconstruídas a partir de pesquisas realizadas pelas autoras entre 1986 e 1990, em dois diferentes aglomerados urbanos de Belo Horizonte.
- ²² CALDEIRA, 2000.
- ²³ CECCHETTO, 1999.
- ²⁴ Projeto: *Io e la mia città: A scuola ci andiamo da soli. Esperienze di progettazione partecipata e di conquista dell'autonomia dei bambini realizzate dal laboratorio "Città dei bambini"*, Comune di Fano, 2000. Esse é um exemplo de projetos que estão se difundindo em várias cidades italianas.
- ²⁵ Cf. CECCHETTO, 2002. Estudo no qual aparece estado da arte sobre estudos de gênero quanto ao tema masculinidade e que revela "um aspecto central [que] permanece em destaque na construção da masculinidade dos três grupos: a modelação de um corpo específico através da música ou de esporte". Trecho extraído de resenha de Patrícia Farias publicada no site <<http://www.antropologia.com.br/res/res17.htm>>. Acesso: em 10/10/2007.

Referências

- ARIÈS, Phillipe. A família e a cidade. In: VELHO, Gilberto; FIGUEIRA, Sêrvulo (Org.). *Família, psicologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Campus, 1981. p. 13-24.
- CALDEIRA, Teresa Pires dos Reis. *Cidade de muros: crime, segurança e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.
- CECCHETTO, Fátima Regina. Galeras funk cariocas: os bailes e a constituição do *ethos* guerreiro. In: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (Org.). *Um século de favela*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999. p. 145-165.
- CECCHETTO, Fátima Regina. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- CORSARO, Willian; MILLER, Peggy (Org.). *Interpretative approaches to children socialization*. San Francisco: New Direction for Child Development n. 58, Winter 1992.

- FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. São Paulo: Vozes, 1961.
- FORQUIN, Jean Claude (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HALL, Catherine. Sweet home. In: PERROT, Michelle (Org.). *História da vida privada*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 4, p. 53-88.
- LACASSAGNE, Claude Laurence; DAVIE, Neil. Luxo, algazarra e mau cheiro. In: CHARLOT, Mônica; MARX, Roland. *Londres, 1851-1901: a era vitoriana ou o triunfo das desigualdades*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- NUNES, T. O ambiente da criança. *Cadernos de Pesquisa*, n. 89, p. 5-23, 1994.
- PARGA, José Sanchez. *Orfandades infantiles y adolescentes: introducción a una sociología de la niñez*. Quito: Atya-Yala, 2004.
- PERROT, Michelle. *Mulheres públicas*. São Paulo: Unesp, 1998.
- RIO, João do [1904]. *A alma encantadora das ruas*. Belo Horizonte: Crisálida, 2007.
- SADER, E. *Quando os novos personagens entram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SAHLINS, Marshal. O “pessimismo sentimental” e a experiência etnográfica: porque a cultura não é um “objeto” em via de extinção. *Mana - Estudos de Antropologia Social do Museu Nacional*, Rio de Janeiro, UFRJ, v. 3, n. 1 e 2, 1997.
- SCHUELER, Alessandra. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999.
- SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Mari/Fapesp/Global, 2001.

José Alfredo Oliveira Debortoli

Imagens contraditórias das infâncias

Crianças e adultos na construção
de uma cultura pública e coletiva

Infância: uma construção histórica e relacional

Mesmo reconhecendo a afirmação de que a infância como construção social talvez seja, hoje, quase lugar-comum na análise sociológica,¹ pretendo continuar tocando no ponto de que a infância não é uma idéia abstrata, tampouco natural, menos ainda neutra. Sua visibilidade está condicionada e condiciona as relações que os diferentes sujeitos inscrevem e conformam. Esse entendimento reforça uma concepção de que o estatuto e os papéis sociais que são atribuídos à infância mudam com as formas sociais das quais as crianças são sujeito e objeto de variação e de mudança em função de dimensões sociais, como classe, contextos culturais e relações de gênero, entre outras.

A propósito, desde os séculos XVII e XVIII, vem se consolidando um conjunto de representações, discursos, teorias, sentimentos e crenças sobre as crianças, estruturando dispositivos de socialização e controle.² Os tempos atuais, por sua vez, introduziram novas circunstâncias e condições à vida e à inserção social da infância, o que justifica outros olhares e atenção. Pinto e Sarmiento,³ tomando por referência a análise social de Giddens,⁴ chamam a atenção para o fato de que a concepção

de infância, a partir do século XX, encarnou uma “reflexividade institucional” que reconfigurou os modos dominantes de interpretação da realidade, condicionando olhares, atitudes e práticas dos adultos com relação às crianças. Em outras palavras, o conhecimento institucionalizado passou a contribuir, de forma decisiva, para a produção da realidade social das crianças. A construção simbólica de um estatuto social para a infância, inicialmente conformado pelo e no discurso médico-psicológico, tendeu a ser pulverizado em variados domínios de saberes, multiplicando as imagens sociais das crianças.⁵

Entretanto, tal reflexão não pode nublar a importância do reconhecimento das crianças como sujeitos singulares em direitos e práticas sociais. Mesmo reconhecendo o agravamento das condições de vida das crianças em diferentes domínios, o discurso da cidadania das crianças, por exemplo, apresenta o desafio de mudanças políticas e sociais que tensionem as formas de inclusão social, de participação na produção da sociedade e suas instituições. A visibilidade social das crianças como sujeitos de direitos escancara desigualdades sociais, submetendo nosso olhar a uma precariedade de relações que envolve adultos e crianças.

São imagens contraditórias, e assim devem ser tomadas e percebidas. No contemporâneo, outros discursos e práticas para e com a infância, por mais ambíguos que sejam, vêm nos possibilitando outros olhares sobre as crianças, trazendo a infância para a cena de discussão e conquista de direitos sociais coletivos e subjetivos. Sabemos que essas imagens também estão envolvidas em uma crescente institucionalização de um mercado globalizado, no qual assistimos a uma infância fragmentada entre a produção e o consumo, que, ao mesmo tempo em que gera uma concepção de sujeito de direitos e anuncia uma imagem de “criança-cidadão”, ganha visibilidade em novos investimentos e relações de poder.

Como assinala Sarmento, se, por um lado, a idéia de infância se expressa de forma “hegemônica” no contexto das sociedades industriais-capitalistas, demarcada em seus efeitos perversos, por outro, de forma

“contra-hegemônica”, expressa na difusão mundial de direitos, abre caminhos para um outro tipo de inserção social das crianças, configurando outras condições de expressão de sua dignidade.⁶ Esse debate é imprescindível para a consolidação de políticas sociais efetivas (bem como para a produção de conhecimentos) em outra ordem simbólica e histórica.⁷

Historicamente, o conhecimento sobre a infância privilegiou a dominação e o controle. Como assinala Rodrigues,⁸ poucos foram os domínios da experiência humana que o pensamento ocidental se permitiu elaborar tantas generalizações e assumir como sendo “naturais” procedimentos dependentes de convenções, crenças e valores. Ao longo dos séculos XVIII, XIX e XX, materializou-se em “manuais de civildade e boa conduta”, em instituições e métodos, com estatuto de verdade científica. A infância foi concebida como um fragmento de tempo a ser deixado para trás, esquecido em nome de um futuro idealizado, espaço a ser percorrido e vencido em direção ao que se projetou como maduro, racional, moral e científico.

Nesse contexto, a educação/escolarização/socialização da infância significou objetivamente moralizá-la, expressando-se como um processo longo de inscrição de um “outro” maduro, moral, racional na infância, encarnado na voz imperativa da vigilância, da repreensão e da punição.⁹ O olhar da criança – sua curiosidade, sua imaginação, sua fantasia, sua imprevisibilidade – foi representado como doença social, pura negatividade, e sua especificidade em relação aos adultos, julgada como “débito social”, um traço social a ser apagado. Mas que outra compreensão da infância nos seria possível? Esta é a pergunta que faz Castro¹⁰ ao propor uma inserção da problemática da infância como dimensão político-ética, na qual ainda retomo e incluo a dimensão estética,¹¹ em um contexto de produção coletiva da cultura, experimentada nos processos coletivos de significação do social.

Sobre o lugar e o valor social dos adultos e das crianças na cultura e na civilização moderna: perspectivas para uma (re)significação de uma experiência histórica

A civilização moderna, como assinala Arendt,¹² concebeu uma infância dependente do adulto e buscou protegê-la do mundo remetendo-a à segurança da família e das escolas. Nesse sentido, compreendeu a educação como um processo privado, idealizado e gradual de inserção nesse mundo: desenraizou as crianças da cultura e das experiências sociais como dimensão pública, elaborou um desenvolvimento centrado em uma idéia de presente e constituiu um encadeamento lógico em direção a um futuro previsível e estável. Dessa forma, presa a uma noção de que é possível romper com o tempo e com a tradição, instalando-se como uma nova maneira de viver, desprezou uma experiência social acumulada e procurou separar a humanidade de suas lembranças e memórias para se instalar como identidade cultural.¹³

Assim, a modernidade anunciou uma trajetória que culminava com uma idéia de perfeição – científica, racional, madura, tecnológica, eficiente, disciplinada, saudável e bela – para a qual as crianças deveriam ser preparadas. Contudo, ao focalizar seu percurso histórico, mesmo com todo o desenvolvimento tecnológico que fez emergir, o que se assistiu foi a um processo de embrutecimento das relações sociais: guerras, exploração, escravidão, tortura, prostituição, violência, vida nas ruas, tráfico, abandono, precariedade de condições de moradia, saúde e educação, enfim, uma série de violações, desigualdades e descaso com relação à vida humana.

Tal reflexão não se fundamenta em um sentimento de vitimização. Ao contrário, traz consigo, no sentido de Arendt,¹⁴ uma sensibilidade de partilha da responsabilidade com o mundo, com a história e com os sujeitos. Mesmo porque, como lembra Todorov, o isolamento dos sujeitos constitui uma das primeiras formas de renúncia à autonomia.¹⁵ Colocar-se no lugar de vítima, nesse caso, consistiria em não se perceber envolvido em uma história que é pública e coletiva, desresponsabilizando-se pelos seus possíveis destinos. Mas, ao contrário, como

afirma Benjamin,¹⁶ mobiliza-nos para um despertar da memória que nos leve a juntar os cacos dessa história, recuperando um lugar de autoria sobre o mundo.

O movimento de organização das sociedades e de transformação das concepções e idéias filosóficas desencadeado a partir do final da década de 1960, reivindicando direitos, voz e dignidade de diferentes sujeitos silenciados na história, como as mulheres e os negros, é exemplo de uma experiência histórica e cultural dialética. Esse movimento social também alimentou e foi alimentado por um processo crescente de produções teóricas e acadêmicas que ajudaram a legitimar e a qualificar concepções, ações e conquistas. Um novo olhar sobre os sujeitos, a história, a sociedade e a cultura também apontou para o reconhecimento da presença e participação das crianças no contexto social. Como pudemos observar, as décadas seguintes constituíram-se palco de luta pela legitimação de direitos, e estes, de alguma forma, desafiam repensar a própria configuração das relações sociais.

Concordo com Pinto e Sarmiento, quando defendem que a realidade social não se transforma por efeito direto de normas jurídicas, tampouco pela emergência de outros olhares e concepções da sociedade e dos sujeitos.¹⁷ Sabemos que as desigualdades impregnam a estrutura da sociedade, que a história se expressa em longos e tensos percursos. Mas não devemos desconsiderar que, na dinâmica das relações sociais, produzem efeitos que desestabilizam discursos, anunciam ações, reclamam políticas, legitimam direitos e reivindicam conhecimentos que incluam os próprios sujeitos nos seus processos de produção. Nesse ponto, recai a importância de afirmar as crianças – assim como nas questões de gênero e étnicas – em suas formas singulares de inserção social e produção simbólica. Isso não pressupõe o isolamento dos sujeitos e requer cuidado com formas ingênuas de compreender suas ações.

Assistimos, ao longo da história, a uma menorização das crianças em relação aos adultos, das mulheres em relação aos homens, dos negros e dos índios em relação aos brancos, dos pobres em relação aos ricos, da cultura popular em relação à cultura erudita, dos saberes cotidianos em relação aos saberes científicos, entre muitas outras expressões de poder.

Nesse sentido, como assinala Castro,¹⁸ parece prevalecer uma compreensão de que as crianças não possuem habilidades e comportamentos adequados, o que acaba deslegitimando sua participação na criação e recriação da cultura.

Focalizar o conhecimento da infância nas suas relações com os adultos aponta para outra percepção e análise, como propõe Giddens,¹⁹ que não ignore os discursos que estruturam e condicionam as ações, mas evidencie contradições que abram brechas para conceber uma outra dinâmica de produção de significados. Envolve um processo de descentramento do olhar, solicitando novas experiências éticas e estéticas das relações humanas. Dizer que crianças e adultos agem no mundo e instauram formas singulares de relação não implica incorrer em naturalização, nem na romantização, tampouco na especialização e privatização das diferentes idades e gerações, o que, em uma história e contextos ideológicos e de relações de poder, materializou fragmentações, desigualdades, hierarquias e barbárie.

Contradizendo expectativas e concepções elaboradas na modernidade, que supõem um lugar de dependência das crianças em relação aos adultos, tem se acirrado o isolamento das crianças, que estão cada vez mais sozinhas, institucionalizadas em tempos e espaços específicos, experimentando relações restritas a seus próprios pares. Esse isolamento, às vezes, absorve uma idéia de proteção das crianças. As ruas, as cidades, os condomínios, os bairros, as comunidades, mesmo as escolas, vão perdendo um sentido de expressão coletiva e de partilha das relações sociais. As crianças se vêem envolvidas em um mundo de imagens, tecnologias, produtos e desejos individuais que a maioria sequer tem condições de se apropriar (não por competência, mas por meios de acesso e inserção), mas que, como norma ou moda, impõem ser consumidos como expressão do novo cidadão contemporâneo.

Na sociedade de consumo, como analisa Pereira,²⁰ as relações passaram a se instituir tendo como princípio necessidades individuais e individualizadas, descoladas da história e descaracterizadas de seu sentido coletivo. Enquanto as crianças vão sendo impelidas a uma jovialidade precoce e inseridas em um grande mercado consumidor, muitos adultos

parecem recusar-se a amadurecer e, até mesmo, envelhecer, como se o mundo pudesse se reduzir à eternização de um presente idealizado, em que a felicidade, o prazer, a beleza, o conhecimento, como bens privados, estivessem disponíveis a todos que pudessem ou merecessem, como mercadorias, consumi-los.²¹ Nesse contexto, as crianças distanciam-se dos adultos e das relações sociais, desligando-se de um processo de apropriação e produção da cultura. As imagens, os produtos, as tecnologias falam por si, são auto-explicativos, expressam-se como verdades inquestionáveis, não pedem mediações: só vale o que é novo e imediato, nem as contradições do passado nem as do devir cabem ser problematizadas.

Como ressalta Konder,²² ao reduzirmos o passado a imagens desfocadas de seus significados, nas quais não nos identificamos ou compreendemos, bombardeados por novas informações e desejos, tivemos nossa sensibilidade histórica esvaziada. Iludidos com uma falsa novidade, apassivamo-nos, condenados a repetir o passado de forma compulsiva e neurótica, acreditando estar empreendendo algo novo. E, como enfatiza Castro,²³ sem darmos conta da complexidade da realidade, banalizamos nosso olhar sobre uma infância “traída” e empobrecida, mesmo sabendo que a igualdade de consumo, de educação, de felicidade, de direitos, de autonomia, de acesso ao conhecimento e à inserção cultural etc., quando não problematizada, torna-se uma mentira, e perdemos, todos, a referência ética de um projeto de sociedade, de um projeto cultural.

Essas reflexões não expressam uma visão nostálgica do passado nem prescritiva do futuro. Cabe-nos buscar nexos para compreender o presente, e não supõem um passado intacto e idealizado. Procura-se um contraponto à desumanização, reassumindo um lugar de narrativa de uma história comum e coletiva. A modernidade, em suas noções de ciência e progresso,²⁴ ensinou a decifrar a história e as pessoas como objetos neutros e idealizados, e a construir instrumentos e saberes, sempre novos, que pudessem objetivar a ação humana, tornando-a eficiente e adequada, segundo um modelo de desenvolvimento humano e social livre de tensões e contradições. Todavia, como observa Arendt,²⁵ mesmo quando

a modernidade buscou instrumentalizar a ação humana, não conseguiu desideologizá-la, tampouco despolitizá-la. Crianças e adultos não são sujeitos abstratos, constituem-se na história e nas relações sociais, supõem processos de intervenção no mundo. Se, como instrumento, a ação humana pôde ser idealizada, prevista, controlada, conhecida, domesticada, aprimorada, tendo como norte a perfeição, como processo e interação humana é imprevisível, suscita a reconstrução, a recriação, a invenção. Nesse sentido, não se presta à idéia de perfeição, mas requer assumir responsabilidades coletivas.

Se o adulto não pode ensinar às crianças a “arte de viver”, pode ensiná-lhes a decifrar o mundo sem preconceito e com atenção, reconhecê-lo e nele se reconhecer – apropriá-lo, participando de sua construção como patrimônio humano público. [...] A educação é onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos e, tampouco, arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.²⁶

Nesse sentido, é significativo problematizar o lugar e o valor social que temos atribuído aos adultos e às crianças. A cultura e a civilização moderna nos ensinaram a conceber uma infância centrada em um “ponto de vista adulto” (entenda-se homem, branco, ocidental), signo de maturidade, perfeição e autonomia da razão. Vislumbraram uma infância abstrata e atemporal, relacionada a uma perspectiva histórica linear e progressiva. Tomada como irracional, espontânea, despreocupada, a infância foi anunciada como ponto de partida de um futuro idealizado. A cultura moderna, acreditando-se o topo e final de uma trajetória racional, pretendeu se expressar como instante eterno, em que presente e futuro se coincidem, para o qual tudo e todos deveriam convergir e preparar-se. Entretanto, a imagem da infância não está dirigida a uma idéia de tempo homogêneo, infinito, quantificável e sucessivo. A infância como dimensão do humano – mais que uma natureza das crianças – entrecruza os diferentes sujeitos em uma temporalidade presente-passado-futuro

e se expressa como crítica a esta ordem instituída – “razão-memória-corpo” – que lança um olhar para a história em busca de seus destroços, “brinca” nas ruínas, junta seus estilhaços e, nas palavras de Benjamin,²⁷ desperta a possibilidade de fazer “história a partir do lixo dessa história” – e recriá-la, ressignificá-la, reconstruí-la.

A imagem da criança dependente, também, há muito foi desestabilizada e colocada em xeque, inclusive como dimensão de nossa própria história de barbárie. Já na década de 1980, no período da Constituinte, assistimos ao Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua explicitando a voz e a vida de sujeitos que o contexto social preferiria não ouvir, muito menos enxergar. Qual de nós não se viu aterrorizado diante de crianças pequenas nas janelas de nossos carros, nas ruas ou nos ônibus, supostamente, ameaçando nossas vidas? Quantos meninos e meninas sustentam seus pais, mães e irmãos com seu trabalho? Em quantas casas as crianças assumem a organização, os cuidados e a proteção dos irmãos para que seus pais possam sair para o trabalho? Para além de exemplos tão duros, Souza, Castro e Kramer têm assinalado outros olhares e narrativas em que a presença das crianças desconstrói histórias e futuros contados de forma fatalista, em que as relações entre crianças e adultos contradizem as próprias hierarquias relativas às contribuições de cada um.²⁸

Sobre o brincar: reflexões e ambigüidades

Cabe, neste ponto, incluir uma reflexão sobre o brincar compreendido como processo de inserção em um tempo-espço social, que se constitui como narrativa e processo de problematização e reconstrução da realidade. Segundo Vygotsky,²⁹ o brincar se expressa como uma das formas mais sofisticadas de partilha das relações de significação do mundo; entrecruza histórias, tempos e espaços; brinca-se com uma memória coletiva que ultrapassa quem brinca e o próprio momento da brincadeira: objetos, tempos, espaços, substâncias, regiões, épocas, cidades, países, continentes, rituais, os mais amplos e ricos contextos humanos.

Trazer à cena a reflexão do brincar, no sentido de compreensão de um lugar das crianças em um contexto que é social, inclui a percepção do processo de reconstrução e ressignificação da realidade como um princípio de elaboração da história e da cultura, em que o corpo e a memória, como propõe Souza,³⁰ se expressam como possibilidade de experiência e produção “lúdica” (dimensão dos sujeitos e linguagem que materializa uma racionalidade que envolve o corpo, a memória, o simbólico e um universo de significação coletiva e não individual) do mundo ou, como compreende Benjamin,³¹ como possibilidade de experimentar e narrar uma história a partir do que foi tomado como “lixo” dessa própria história: aquilo que foi/é descartado por sua aparente inutilidade pode ser (re)humanizado, (re)significado, (re)apropriado como sentido, significado.

Por isso, as ações das crianças não constituem parte de uma cultura isolada. Ao contrário, estão inseridas em uma tradição, em um sistema coletivo de significações. Como desafio à construção da história, lembra que sempre se pode incluir, por imperceptível que pareça, algo novo que emerge de uma história coletiva e das experiências partilhadas. De dentro da história é que se pode reconstruir as regras, reinventar palavras e jeitos de falar, recriar o mundo com pinturas, esculturas, festas, brincadeiras etc.; ressignificar o humano como artistas e artesãos de um mundo e história que nos enredam.

Nesse sentido, afirma-se o lugar social das crianças como sujeitos que desestabilizam, desfocam e descentram olhares adultos, que provocam e remetem os adultos a tocar em suas memórias e experiências, que relembram que os objetos, mais do que serem instrumentos e terem uma função, no sentido de Bakhtin,³² são um signo: materializam relações sociais em sua plena constituição ideológica.³³ Um cabo de vassoura, por exemplo, não é neutro; afirma funções, lugares sociais e formas de inserção na cultura. Se reinventado, pode ser um cavalo, um foguete ou um avião, pode levar a lugares, mundos e histórias que, embora já conhecidas, podem ser partilhadas, narradas, ressignificadas, experimentadas de formas inesperadas.

Tais ponderações implicam reconhecer que os significados da brincadeira precisam ser compreendidos com atenção. De um lado, pode-se observar a emergência de um discurso que valoriza um lugar social do brincar a partir de uma visibilidade das crianças, nas últimas décadas, afirmadas como sujeitos de direitos e competências, valorizadas como participantes da produção da sociedade, capazes de empreender formas próprias de intervenção e expressão na e da cultura. Partilho desse olhar. Contudo, por outro lado, não podemos restringir essa reflexão a uma espécie de nova idéia de infância e, tampouco, banalizar discursos que atravessam as relações sociais, sob o risco de retornarmos, como já ressaltado, a uma postura abstrata, ingênua e naturalizada da infância.

Ponderações finais

No contemporâneo, as noções de sujeito e de autonomia aparecem entrelaçadas à possibilidade de proceder a escolhas entre diferentes produtos dispostos nas “prateleiras” das relações e instituições sociais, como se fossem um grande e homogêneo “supermercado”. Distanciadas de um lugar de produção da cultura e dos processos de relação, as crianças têm se tornado alvo privilegiado de um mundo de imagens e produtos próprios para essa faixa etária. Como novos cidadãos consumidores (ao lado da denominada terceira idade), foram incluídos – como se isso fosse uma grande conquista – em um novo lugar e valor social (desconsiderando as intensas contradições na sociedade). Nesse contexto, conceitos de sujeito, direito e autonomia evidenciam-se como signos de um novo modelo cultural: brinquedos, jogos, viagens, festas, roupas, sandálias, filmes, músicas, computadores, celulares, os mais diferentes produtos nas prateleiras e vitrines dos shoppings. Sob o rótulo “infantil”, fazem circular valores, normas, desejos, linguagem e relações que vão se impregnando como projeto cultural, mesmo considerando que as crianças não absorvem as relações de forma passiva.

Tomada de forma ingênua e descolada das relações sociais, a brincadeira se materializa como uma espécie de corolário de um ideal de presente, consumo, prazer, entretenimento e descompromisso com

a produção da sociedade. Disponibilizada ora de forma irrefletida e espontânea, ora como meio para outras aprendizagens sociais, em muitos casos, acaba reforçando um isolamento das crianças em tempos e espaços específicos, envolvendo-as em relações desfocadas da complexidade do mundo. Nesse contexto, tanto as crianças quanto os adultos vêem limitada sua condição humana de agir no mundo e de assumir um lugar de autoria e narrativa. Intitulados como sujeitos em substituição ao indivíduo moderno, acabam deslocados para o lugar de objetos. As relações sociais (entre elas as brincadeiras) são esvaziadas como processo e experiência, assumindo um lugar instrumental dentro de uma funcionalidade institucional. Partilho a idéia de que as crianças são sujeitos no presente. Todavia, essa afirmação traz o risco de nos enredar em um presentismo. Reforço a importância de superação de noções de infância tomada como tábula rasa ou como um vir-a-ser linear e previsível: um exercício de futurologia que sai do nada e caminha em direção a uma idéia abstrata de perfeição. Entretanto, como princípio, não pressupõe abdicar de uma noção dialética de história que também se constitui como vir-a-ser e se expressa como projeto coletivo.

Afirmar, por isso, o significado da brincadeira como dimensão de produção da linguagem humana é inalienável do direito de apropriar-se das formas de codificação e interpretação. A constituição do humano pressupõe amplo acesso aos diferentes conhecimentos que se materializam como patrimônio humano e cultural. Assim como temos todos (adultos e crianças) o direito de nos apropriar de diferentes competências técnicas, também temos o direito a uma condição ampla de reflexão e reapropriação da produção da história e dos próprios instrumentos técnicos, decifrando os contextos ideológicos que nos constituem nas relações sociais – o que implica o direito coletivo de ampliar tempos, espaços e condições de acesso, inserção, partilha e participação da produção da cultura e das experiências sociais.

Nesse sentido, as políticas públicas de formação humana e cultural da infância estão relacionadas à pluralidade de conhecimentos culturais, entendidos como patrimônio humano e coletivo, em que se revela uma riqueza de experiências e saberes. Como tempo e espaço de circulação

da cultura, abrem-se às histórias, trajetórias, valores e formas de decodificação e interpretação do mundo, direito e condição humana de adultos e crianças. Não cabe, pois, alimentar dicotomias. Apropriar-se dos conhecimentos e seus meios de produção, decifrar contradições, tensões e preconceitos se expressam como dimensões constitutivas de nossa humanidade.

[Texto escrito a partir de tese de doutorado intitulada *Infâncias na creche: corpo e memória nas práticas e nos discursos da educação infantil*, defendida em 2004, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio, sob orientação de Sonia Kramer.]

Notas

¹ SARMENTO, 2001, p. 13.

² ARIÈS, 1981.

³ PINTO; SARMENTO, 1999, p. 10.

⁴ GIDDENS, 1996.

⁵ HENDRICK *apud* PINTO; SARMENTO, 1999, p. 16.

⁶ SARMENTO, 2001, p. 16.

⁷ SANTOS, 2002, p. 72. Nesse texto são ressaltadas as categorias “globalização hegemônica” e “globalização contra-hegemônica” para uma compreensão dialética da globalização como fenômeno mundial.

⁸ RODRIGUES, 1992, p. 119.

⁹ FERNANDES, 1996.

¹⁰ CASTRO, 2001, p. 21.

¹¹ Cf. SOUZA, 2000.

¹² ARENDT, 1972, p. 235-237.

¹³ ADORNO, 1995, p. 33.

¹⁴ ARENDT, 1972, p. 239.

¹⁵ TODOROV, 1999, p. 225.

¹⁶ BENJAMIN, 1987b.

¹⁷ PINTO; SARMENTO, 1999, p. 14.

- ¹⁸ CASTRO, 1999, p. 13-14.
- ¹⁹ GIDDENS, 1996, p. 145.
- ²⁰ PEREIRA, 2002, p. 152.
- ²¹ SARLO, 2000, p. 36.
- ²² KONDER, 1995.
- ²³ CASTRO, 1999, p. 198.
- ²⁴ SOUZA, 2000, p. 40.
- ²⁵ ARENDT, 1997, p. 242.
- ²⁶ ARENDT, 1972, p. 247.
- ²⁷ BENJAMIN, 1984, p. 14. Texto introdutório em que Willi Bolle se refere ao olhar de Benjamin sobre a presença das crianças como sujeitos históricos.
- ²⁸ SOUZA, 2000; CASTRO, 2001; KRAMER, 2003.
- ²⁹ VYGOTSKY, 1998, p. 124.
- ³⁰ SOUZA, 2000, p. 54.
- ³¹ BENJAMIN, 1984.
- ³² BAKHTIN, 1988, p. 34.
- ³³ Segundo Bakhtin (1988, p. 35), “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social [...] a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”.

Referências

- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin e as ciências humanas*. Rio de Janeiro: Musa, 2001.
- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

- BENJAMIN, Walter. *Documentos de cultura – documentos de barbárie*. São Paulo: Cultrix/USP, 1986.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987a. v. 1: Magia e técnica, arte e política.
- BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987b. v. 2: Rua de mão única.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. A infância e o consumismo: re-significando a cultura. In: CASTRO, Lúcia Rabello de (Org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1999. p. 189-200.
- CASTRO, Lúcia Rabello de. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. In: CASTRO, Lúcia Rabello de (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau/Faperj, 2001.
- CORSARO, William. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.
- FERNANDES, Heloísa. Infância e modernidade: doença do olhar. *Plural*, São Paulo, n. 3, p. 60-81, 1996.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.
- GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. *Horizontes Antropológicos*, PPGA/UFRGS, Porto Alegre, n. 10, p. 13-34, 1999.
- GIDDENS, Anthony. *Novas regras do método sociológico*. Lisboa: Gradiva, 1996.
- HENDRICK, Henry. *Child welfare: England (1872-1989)*. London: Routledge, 1994.
- KONDER, Leandro. O novo e o velho. *O Globo*, 27 maio 1995.
- KRAMER, Sonia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 54-70.
- MAUSS, Marcel. *Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos, 1971.
- MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.
- PEREIRA, Rita Ribes. Tudo ao mesmo tempo agora: considerações sobre a infância no presente. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). *História, infância e escolarização*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2002. p. 152-167.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997. p. 33-73. (Coleção Infans).

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (Coord.). *Saberes sobre as crianças: para uma bibliografia sobre a infância e as crianças em Portugal*. Portugal (1974-1998): Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1999.

QVORTRUP, Jens. Childhood in Europe: a new field of social research. In: LYNNE, Chilshom *et al.* (Ed.). *Growing up in Europe: contemporary horizons in childhood and youth studies*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1995. p. 17-21.

RODRIGUES, José Carlos. *Ensaio em antropologia do poder*. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.

SANTOS, Boaventura Souza. Os processos da globalização. In: SANTOS, Boaventura Souza (Org.). *A globalização e as ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-102.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e videocultura na Argentina*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

SARMENTO, Manuel. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005.

SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (Coord.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997. p. 9-30. (Coleção Infans).

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do olhar e do objeto. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, Solange Jobim. *Subjetividade em questão: a infância com crítica da cultura*. Rio de Janeiro, 7Letras, 2000.

TODOROV, Tzvetan. *O homem desenraizado*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VYGOTSKY, Lev. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

João Amado

Brinquedos populares Um património cultural da infância

Introdução

O texto que ora apresentamos pretende oferecer um pequeno contributo para uma reflexão sobre o valor cultural e educativo do *brinquedo popular*, ao mesmo tempo em que procura divulgar um instrumento de classificação do universo desse tipo de artefactos com o qual temos vindo a trabalhar na sua inventariação e estudo.¹ Nesse sentido, torna-se fundamental esclarecer, desde já, o que entendemos por *brinquedo popular*, distinguindo-o de outras categorias de brinquedos, como os *artesanais* e os *industrializados*.

Os *brinquedos artesanais* eram (e são) produzidos por mão artesã a partir dos mais diversos tipos de matéria-prima, sobretudo barro e madeira, com intuitos de comercialização e fazendo, desde há séculos, em feiras e romarias, as delícias da pequenada.

Os *brinquedos industrializados* podem considerar-se fruto de uma longa evolução dos brinquedos artesanais,² cuja produção em série atinge grandes proporções no século XIX, para se tornar uma das indústrias mais prósperas dos nossos dias. Indústria da miniaturização de um mundo em constante transformação, de tal modo que, através dela, bem se pode ilustrar a história social, cultural e tecnológica dos últimos dois séculos do mundo ocidental.

Em oposição a essas duas categorias, consideramos os *brinquedos populares* como os produzidos, em geral, pelas próprias crianças, num exercício frequente de colaboração mútua e com base num conhecimento que é transmitido intra e intergeracionalmente, mas que se tem mantido ao longo de séculos como património da cultura lúdica,³ muito especialmente como património da faixa infantil da cultura e como elemento central das culturas da infância.⁴ Trata-se, portanto, de objectos tão efémeros quanto os materiais de que são feitos, e, em grande parte, traduzem uma espécie de miniaturização do mundo dos adultos produzida pelas próprias crianças, mas com grande margem de liberdade, imaginação e criatividade.

Em síntese, as grandes diferenças dos *brinquedos populares* em relação às outras categorias referidas assentam em alguns aspectos: em primeiro lugar os brinquedos artesanais e industrializados são produzidos *para as crianças*, e não *pelas crianças*. Em segundo lugar, tanto os artesanais como os industrializados se destinam a entrar nos circuitos de comercialização. Devido a um aspecto e outro, podemos considerar, com Brougère,⁵ que tanto os artesanais como os industrializados constituem a “materialização de um projecto adulto destinado às crianças”. Pensamos que, por serem “um projecto dos adultos”, aquelas duas categorias de brinquedos têm permanecido material e fisicamente no tempo, constituindo, hoje, belo e importante recheio dos museus a eles dedicados; ao passo que os brinquedos populares deixaram poucos vestígios no decorrer da história, provavelmente porque:

- esse tipo de brinquedo “não tinha que ser algo específico com que se podia, exclusivamente, jogar; de facto, qualquer coisa pode converter-se em brinquedo, num momento dado, se a imaginação, a criatividade, a capacidade de fantasia e de simbolização da criança for capaz de o transformar”;⁶
- esses brinquedos eram produzidos, fundamentalmente, pela criança pobre, ignorada, desvalorizada (em si, nos seus sonhos e nos seus sentimentos) e com uma forma de vida semelhante à de tanta gente anónima cujos hábitos, costumes e tradições “escapam às datações fáceis”;⁷

- o próprio interesse pela criança, em geral, é relativamente recente na história. Como diz Lhôte: “durante séculos e séculos, as crianças rabiscaram na areia ou em folhas de papel os seus sonhos sem que ninguém tenha reparado; elas puderam transmitir entre si os seus jogos e os seus terrores à margem de qualquer etnografia”;⁸
- esses brinquedos foram (são) realizados a partir de matéria-prima perecível, pouco valiosa, abundante e à mão de semear: folhas, flores, sementes, frutos, madeira... enfim, terra, ar, água e fogo!

Não foram, pois, os artefactos, enquanto objecto em si mesmo, que constituíram o conteúdo de uma passagem, de tradição..., mas sim os saberes, as habilidades e as emoções, numa aprendizagem intrageracional que se fazia pela atenção às coisas, pela observação, pela imitação, pela experimentação, e que permitia às crianças refazerem aqueles objectos quando o contexto lúdico o exigia e os recursos estavam à mão. Aquilino Ribeiro captou muito bem a atenção das crianças mais pequenas em relação às práticas lúdicas dos mais crescidos, numa passagem de *O livro de Marianinha* que reza assim:

Que altas obras de marcenaria
com meu canivete eu fazia...
[...]
Tudo dava ao Quim do feitor, petiz
que seguia de monco no nariz,
olhos fitos de rodovalho,
golpe a golpe o meu trabalho.⁹

Podemos também dizer, parafraseando Sutton-Smith,¹⁰ que a evolução das práticas lúdicas com brinquedos populares para as práticas que ganham expressão com brinquedos industrializados significa a passagem de um tempo em que se brincava mais “com os outros” (produzindo colectivamente os seus brinquedos, o que era já um jogo) para um outro tempo em que se brinca “com objectos” (sujeitos à especulação económica).

Essa evolução assinala a passagem para mundos social e culturalmente muito diferentes, tornando-se urgente o estudo das actividades lúdicas tradicionais e dos artefactos a elas relacionados. Na realidade os brinquedos populares estão praticamente perdidos nos países economicamente mais desenvolvidos e em acelerada perda nos países em vias de desenvolvimento – o que traduz, aliás, a ideia, cada vez mais comum na modernidade, de que a especificidade da infância está “na sua condição de sujeito de consumo”.¹¹

Mas nem por isso se perde o sentido, a actualidade e a urgência desta pesquisa. Pelo contrário, podendo ela constituir importante temática de certas áreas científicas – história da infância, sociologia da infância, antropologia da criança e, até, alguma psicologia do desenvolvimento –, através dela se revelam domínios, nos quais, afinal, as crianças exerciam autonomia em relação ao mundo adulto, e em que elas próprias, por vezes dessacralizando o mundo, brincando com coisas sérias, ressignificando o quotidiano, eram produtoras de conhecimento e agentes de mudança cultural.¹² Acrescente-se que o sentido desta pesquisa pode alertar, igualmente, para algumas perdas a correrem o risco de ser irremediáveis nos domínios da relação pedagógica, do currículo e dos recursos educativos, formais ou informais.¹³

O prazer de criar... brincando...

Na linha do que dissemos na Introdução parece importante reflectir sobre a importância da construção e produção dos brinquedos pelas próprias crianças – um a das práticas lúdicas mais esquecidas nos dias de hoje, nos países ditos desenvolvidos.

Sabemos que essa “produção” não passava, em muitas ocasiões, de um “simples” aproveitamento lúdico, livre e espontâneo, de objectos preexistentes na própria natureza (por exemplo, de certas flores) ou de artefactos da vida quotidiana. Como dizia Benjamin, “a Terra está repleta dos mais incomparáveis objetos da atenção e da ação das crianças”.¹⁴ Mas é indiscutível que, fosse qual fosse a complexidade da actividade

implicada nessa “produção”, ela era já e por si só, uma brincadeira ou um jogo, com consequências de toda a ordem no plano do desenvolvimento físico, psicológico, social e cultural; “dispondo de muito ou quase nenhum recurso de manipulação, as crianças imaginam seus espaços, delimitam seus territórios e tecem os enredos que lhes convenham”;¹⁵ mais ainda: crescem como indivíduos e como grupo.

É nessa perspectiva, a das consequências, a vários planos, da “produção” de artefactos lúdicos pela própria criança, que desenvolveremos esta alínea com intencional referência a um universo de objectos e de divertimentos infantis hoje quase extintos na memória colectiva.

O brinquedo “é o mundo por onde começamos”¹⁶ quer como espécie humana, quer como indivíduos e sujeitos em processo de socialização. No nível da espécie humana, mesmo sem aceitar a teoria da “recapitulação” de Stanley Hall, segundo a qual as brincadeiras das crianças não passariam de repetições abreviadas das principais actividades da espécie nos seus primórdios, podemos pensar, como sugere Morin, que na base de muitos progressos fundamentais da evolução está a curiosidade, a brincadeira e o jogo dos hominídeos jovens: “assimilando o saber e o saber fazer dos adultos, podem introduzir modificações, aperfeiçoamentos, inovações. Foram provavelmente eles que, ao brincar com sílex e com sons, acenderam o fogo e inventaram a palavra.”¹⁷ Nessa ordem de ideias, para além da afirmação já feita de que “a nossa espécie além de *sapiens* é lúdica”¹⁸, arriscaria a afirmar, na esteira de Huizinga,¹⁹ que o *sapiens* implica o *ludens*, que, portanto, o precede.

Para retirar todas as consequências dessa ideia, no contexto a que nos referimos, pensemos nesta outra afirmação de Bruner: ...“a mente é uma extensão das mãos e das ferramentas que usamos e dos trabalhos a que aplicamos”.²⁰ Por isso, ao nível do desenvolvimento de cada indivíduo da espécie humana, podemos dizer que o brincar e o brinquedo são fundamentais. O brinquedo tem uma dimensão funcional que o torna “suporte de acção, de manipulação” susceptível de despertar sensações únicas e de estimular aprendizagens fundamentais.²¹

A criança da mais tenra idade era (é) atraída pelas suas cores, e o seu ouvido era (é) alertado pelos seus ruídos (lembramos o papel dos guizos).

Pouco mais tarde, o mundo começava a ser estranho, algo existente fora do sujeito, quando, por exemplo, e reportando-nos ao tempo em que os brinquedos populares faziam parte do quotidiano infantil, o bebé era puxado, rua abaixo rua acima, em carro de rodas, totalmente à mercê de crianças mais velhas. Só depois, atrás de uma andadeira, pé ante pé, começava verdadeiramente a aventura para o desconhecido, com o que tal aventura podia ter de autónomo e de solitário; o mundo começava, então, a reduzir-se à medida dos passos e dos desejos da criança. Era o tempo de usar um cavalo-de-pau e de se lançar numa cavalgada heróica, imitando ídolos e heróis; prolongar-se-iam depois, tais cavalgadas, com a carrula, com a carreta e, sobretudo, com o arco e gancheta, numa modalidade de brincadeira que associava ao esforço de andar (cumprindo, às vezes, uma tarefa à ordem dos adultos) a leveza, e um prazer que só a imaginação infantil poderia explicar.

O brinquedo adquire aqui uma outra função importante: a de despertar imagens que dão sentido ao mundo que cerca a criança, à vida em que está envolvida, e às acções que tem de praticar. Como diz Brougère, o brinquedo “é um fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume: está, aí, sem dúvida a grande originalidade e especificidade do brinquedo que é trazer a terceira dimensão para o mundo da representação”.²²

E mais: com os simples objectos que o acaso põe à sua disposição (terra, pedra, paus, caixas, cacos, flores etc.), ou com objectos manufacturados por ela própria, a criança refaz a “sua própria vida, mas corrigindo-a de acordo com a sua própria ideia”, revive “todos os seus prazeres e conflitos, mas resolvendo-os e, sobretudo, compensando e completando a realidade graças à ficção”.²³

Por outro lado, a simples observação de uma colecção de brinquedos (tal como a observação dos utensílios utilizados pelos adultos nas mais diversas actividades) pode dar informações sobre as relações sociais, os modos de produção e os sistemas de valores e de conhecimento do grupo humano que os gerou; se isso é verdade com qualquer tipo de brinquedo, muito mais o é com os brinquedos populares. Segundo Henriot, “as maneiras de ser e de fazer lúdicas têm, talvez, um carácter

espontâneo, talvez instintivo, mas como todas as maneiras de ser e de fazer especificamente humanas, elas estão condicionadas, informadas, modeladas pelo ambiente, pela educação, pelo exemplo, pela tradição”.²⁴ Assim, podemos dizer que *construir um brinquedo, e com ele brincar, é imitar* de perto ou de longe os modelos comportamentais que o meio sociocultural oferece e que, desse modo, são objecto de uma assimilação por parte do pequeno construtor.

Imitam-se, em primeiro lugar, os próprios brinquedos e outros modelos lúdicos que vão passando de geração em geração, atravessando as barreiras do espaço e do tempo, como no caso do pião (cujo jogo foi praticado no Egipto, na Grécia e em muitas outras culturas primitivas), do arco (igualmente usado por gregos e romanos), do vira-vento (um dos brinquedos com maior expressão iconográfica ao longo dos tempos), ou do universal jogo da cama-de-gato (linha entrelaçada nos dedos da mão formando centenas de figuras geométricas possíveis), jogado por dois parceiros.

Imitam-se, além disso, as formas originárias do mundo adulto, incorporando, desse modo, as dimensões sociais, culturais e tecnológicas do viver quotidiano. O mundo material do adulto é reduzido a uma escala própria, com a inevitável simplificação de formas, com elementos decorativos peculiares, e com “uma utilização, por vezes, caricatural”²⁵ em que o importante não é a fidelidade absoluta ao modelo, mas o prazer de brincar, mesmo com coisas sérias! “O jogo infantil cria um mundo irreal onde a imaginação joga o papel de uma compensação e de uma libertação; a fraqueza aí é todo-poderosa, a liberdade sem limites”.²⁶ O brinquedo adquire aqui um carácter de “prolongamento da actividade do adulto”²⁷ e revela-se um “objecto iniciático ao código da sociedade”,²⁸ às suas formas de agir e de pensar.

Entre as determinantes simbólicas da convivência social mais patentes no jogo e no brinquedo devemos referir as concepções dos adultos acerca do que serve ou não serve para brincar, e as que decidem se este ou aquele brinquedo (como aliás, este ou aquele jogo) “parece bem” ou “parece mal” na mão de um rapaz ou de uma menina. Através desta diferenciação dá-se uma iniciação às relações do indivíduo com o

sistema económico, muito marcado pela divisão sexual nas sociedades tradicionais.²⁹ De acordo com Musgrave,

[...] a criança aprende os padrões de comportamento necessários para viver no seu meio ambiente. Os jovens aprendem não apenas a subsistir, mas a existir socialmente. Aprendem qual o comportamento a esperar de outras crianças do mesmo sexo e do sexo oposto. Repararam no comportamento dos pais, interiorizando muitas vezes esses padrões através das suas brincadeiras, como por exemplo quando as crianças se arranjam para brincar aos casamentos [...]. As crianças podem brincar aos papéis como os actores no teatro, mas transformam-se, em última análise, nesses papéis. A rapariga que se faz de mãe assume as características de personalidade associadas às mulheres dessa sociedade.³⁰

Era, sobretudo, no *jogo das casinhas*, juntando meninos e meninas numa aventureira aprendizagem da vida, que essas dimensões ganhavam a sua expressão, como se ilustra nesta passagem do romance *Cinco réis de gente*, de Aquilino Ribeiro:

Enquanto nós fazíamos menção de cavar a horta, caçávamos e fuzilávamos coelhos abstractos por uma pá velha, cavalgávamos uma cana, mercadejávamos na feira, elas faziam as voltas da casa entre dois pene-dinhos e preparavam o comer. Dos copilos extraíam o azeite e com o arroz-dos-telhados preparavam um caril que ingeríamos despachadamente com dois pauzinhos como os chineses. E, fins de ceia, íamo-nos deitar na boa harmonia de ditosos e honestos casais.³¹

A família, o amor, o trabalho para sustentar e manter o grupo, a complementaridade de tarefas entre sexos é tudo (e é muito) o que está oculto nas brincadeiras descritas nesse texto exemplar e que possuem a sua manifestação visível, por um lado, nos “negócios”, nas caçadas e nas cavalgadas heróicas dos rapazes e, por outro, nas receitas simbólicas das raparigas, que vinham acudir a fome fantasiada das famílias quiméricas, com “pratos” à base de *arroz-dos-telhados* e temperados com azeite dos *copilos* (cujos segredos passam desde há séculos entre as meninas). Lá estavam, enfim, os trabalhos e os dias dos adultos, que perante olhos infantis se desenrolavam, a que o coração aderira e levava a imitar, e

que a mente se esforçava por entender. Podemos dizer que *brincar às casinhas*, reproduzindo as relações e hierarquias familiares, bem como brincar às festas e aos divertimentos, aos cerimoniais religiosos e aos eventos políticos e, no meio de tudo isso, ao permitido e ao proibido pela própria experiência da transgressão das regras,³² revela como, para além do mundo do trabalho, muitas outras áreas culturais estão sujeitas à imitação infantil, através da actividade lúdica, como as próprias formas de estruturação da sociedade que a rodeia e seus valores fundamentais, os modos de estar e de agir perante coisas e pessoas. Revela, ainda, que não se trata apenas de simples imitação e reprodução da vida adulta, mas de um autêntico pôr do “avesso” esse mesmo mundo através da “reprodução interpretativa” e da ressignificação que as interacções lúdicas com os pares proporcionam, fazendo das crianças verdadeiras “autoras das suas próprias infâncias”.³³

Podemos ver na criança que brinca com o jogo e o brinquedo popular, fascinada com a sua própria criação, combinando e recombinao materiais, aproveitando-se, a seu modo, dos mais diversos fenómenos da natureza que observa, um contemporâneo e corresponsável, hoje e sempre, do alvorecer de todas as artes, de todas as técnicas, de todas as ciências. Por termos essa convicção, já várias vezes escrevemos que, com esses brinquedos, “apesar da sobriedade dos seus materiais, da efemeridade das suas vidas e da modéstia do seu aparato [...] toda a criança foi equilibrista e pintora, ceramista e botânica, arquitecta e caçadora, lavradora e escultora, tecedeira e investigadora... e tudo o mais quanto pôde aprender na principal das suas escolas – a Rua!”³⁴. Ela dá vida a tudo quanto resulta das suas mãos!

A tragédia estará na atitude, cada vez mais generalizada, de uma sociedade que, por motivos diversos, consciente ou inconscientemente, tudo faz por eliminar essa capacidade infantil de criar e não reconhece o mérito, o saber e a criatividade das crianças e dos jovens.

Mas já os gregos tinham observado muito bem essa dificuldade dos adultos... e não faltou também um mito que celebrasse esse misto de inveja, de intolerância e de prepotência desde tempos imemoriais. Consta na narrativa que um jovem aprendiz de ferreiro, Talo de seu

nome, um dia, inspirado na observação das mandíbulas de uma cobra, inventou o primeiro serrote de que há memória. Dédalo, seu mestre e patrão, sentindo-se ultrapassado e desautorizado pelo engenho do jovem principiante, em vez de o apoiar e acarinhar, minado pelo despeito e pela inveja, resolveu pura e simplesmente matá-lo!...

Brinquedos populares... um sério objecto de estudo

O estudo dos brinquedos populares tem em Portugal uma história que remonta aos finais do século XIX, muito especialmente à obra de Adolfo Coelho: *Jogos e rimas infantis*.³⁵ Nela o autor fez um primeiro levantamento, traçou os seus vectores (jogos, brinquedos, rimas, lengalengas e danças de roda) e alertou para a sua importância na educação popular.

Seguiram-no outros autores de igual modo interessados no aproveitamento educativo desse património. Eduardo Sequeira publicou um interessantíssimo livro intitulado *Botânica recreativa*,³⁶ hoje extremamente difícil de encontrar e em que, capítulo após capítulo, chama a atenção para os mais diversos segredos e prodígios do mundo vegetal, ao mesmo tempo em que desenvolve uma significativa recolha dos aproveitamentos lúdicos desse material, na tradição portuguesa. Augusto César Pires de Lima, em *Jogos e canções infantis*,³⁷ para além dos jogos e canções, presta cuidada atenção ao registo de brinquedos populares. Fernando Castro Pires de Lima dedica a esses materiais um excelente capítulo na obra colectiva *Arte popular em Portugal*,³⁸ conferindo-lhes a dignidade de outras dimensões da cultura tradicional. A acção desses três autores acabou por ter reflexo em diversos manuais escolares, sobretudo nos livros de leitura da primeira à quarta classe.³⁹

Esses e outros autores⁴⁰ são a base para o estudo da dimensão lúdica da faixa infantil da cultura em contexto nacional. Mais recentemente, diversos investigadores têm vindo a debruçar-se sobre este tema, de que salientamos Fróis, Sousa, Serra, Abreu, Costa e Krom.⁴¹ A par da actividade desses autores deveríamos referir as iniciativas de pesquisa,

recolha e divulgação levadas a cabo em algumas escolas dos diversos graus de ensino,⁴² e as promovidas por associações e museus.⁴³

Nós próprios, há várias décadas, mantemos atenção ao tema, perspectivando-o dos mais diversos ângulos. Para além da sua inventariação com base no registo de testemunhos directos, explorando a memória dos que ainda conservam lembranças das práticas dos seus tempos de infância, recorreremos a outras fontes, como a iconografia, a literatura e bibliografia geral, manuais escolares etc. Nesse projecto temos procurado realizar, simultaneamente, alguma análise comparativa com o que a investigação revela sobre o tema noutras culturas, nas perspectivas etnográfica, histórica e pedagógica.⁴⁴ Uma das nossas preocupações tem sido a de elaborar um sistema de categorias que permita oferecer, se não uma lógica, pelo menos alguma coerência a um discurso que fale de cada um dos artefactos e ao mesmo tempo de todos eles como se de uma “estória” (mas também de uma “história”) se tratasse. Valeria a pena falar aqui alguns dos ensaios de classificação que temos vindo a encontrar em diversos autores e que nos ajudaram a construir a nossa ou que confirmam a sua pertinência.

O galego Lorenzo Fernández escreveu que podemos classificar os “enredos” segundo critérios variados, como: a origem, a finalidade, o facto de serem mais ou menos “naturais” ou elaborados, a idade em que são utilizados, o sexo das crianças que o utilizam.⁴⁵ Acrescenta, porém, que: “de todas as maneiras, qualquer classificação que se faça será sempre artificial e não terá outro valor senão o expositivo”. Com efeito, há brinquedos para todas as idades, há brinquedos que são utilizados por ambos os sexos, e a origem e finalidade, sobretudo se atendermos aos contextos culturais em que são utilizados, não é facilmente determinável. No que respeita à classificação por brinquedos naturais ou elaborados, parece-nos que, por mais “natural” que o brinquedo seja, há sempre uma elaboração, se não manual, pelo menos simbólica.

O mesmo carácter expositivo aparece na classificação do flamengo Pellegrin, ilustrando cada um dos tipos que propunha com desenhos dos respectivos brinquedos.⁴⁶ Segundo essa divisão, de critérios pouco definidos, temos: os que implicam “a ideia de lançamento” (da fisga ao avião de

papel); os que implicam “a ideia de engenhosidade” (da cadeira de giesta aos óculos de noz); “os trabalhos em papel” (do chapéu ao papagaio); os que implicam “a ideia de movimento” (do pião ao arco, passando pelo moinho de vento); engenhos com “mecanismos de alavanca” (da balança com casca de laranja ao baloiço); “o cavalo” (do cavalo-de-pau aos carros de tração); “a ideia de ruído” (todo o tipo de instrumentos de som).

A aplicação de categorias derivadas da psicologia piagetiana, utilizadas na organização e gestão de ludotecas, como as do *sistema Esar* de Garon⁴⁷ – se bem que útil para uma reflexão sobre as dimensões psicológicas da manufactura e manipulação desses artefactos – parece um tanto redutora, visto que não são tomados em consideração os contextos lúdicos, socioculturais e históricos em que eles eram produzidos e utilizados. Como assinala Pinon, “um brinquedo, como qualquer outro objecto, deve analisar-se em função do material de que é feito, da sua forma, do ou dos princípios científicos que ele põe em marcha, das necessidades psicológicas que satisfaz, da utilização educativa que dele se pode fazer, das características técnicas que ele manifesta, da sua antiguidade e da sua difusão, em função, ainda, das suas qualidades estéticas e dos jogos a que serve de suporte”.⁴⁸

Aliás, a classificação desse autor é a que mais se aproxima da nossa experiência e dos nossos objectivos. Procura inspirar-se na imitação que as crianças fazem da vida adulta, ordenando-se nas seguintes linhas gerais: brinquedos que exprimem meios elementares de acção sobre a matéria; imitam meios de transporte; imitam técnicas de fabricação; imitam técnicas de aquisição; imitam técnicas de consumo; imitam elementos do meio natural; imitam práticas artísticas; imitam rituais religiosos e outros cerimoniais; são inspirados no mundo sobrenatural; consistem em instrumentos do acaso.

Essa classificação de Pinon parece-nos bastante exaustiva, mas não deixam de ser muito discutíveis os critérios que levam a classificar um brinquedo num determinado tipo e não noutra; essa dificuldade, no que respeita aos brinquedos populares, tal como os definimos, é mais acentuada. Por outro lado, verifica-se que o brinquedo é sempre considerado

como uma imitação da vida e da técnica adulta, deixando pouco lugar para a fantasia e para a autonomia da criatividade infantil, que, na linha do que dissemos acima, pode ter precedido a técnica, como o diriam também Edgar Morin, Chantal Lombard e Salles de Oliveira.⁴⁹

Chantal Lombard procura, aliás, estabelecer outra classificação, distinguindo o brinquedo, em si, do objecto que esporadicamente pode ser utilizado na actividade lúdica, tendo, porém, outra função principal. Nessa linha, classifica os brinquedos em três grandes categorias abrangentes: *funcionais*, “construídos para constituir um ou mais efeitos físicos precisos”; *figurativos*, “construídos para representar um objecto existente”; e *acessórios de jogos*, “materiais polivalentes, que funcionam como suporte das actividades lúdicas”.⁵⁰

Posteriormente à elaboração e publicação da nossa classificação,⁵¹ temos vindo a encontrar tentativas com grande semelhança e partindo de igual motivação. Os trabalhos realizados em diversos contextos sociais e culturais do Brasil, publicados por Carvalho *et al.*,⁵² são um bom exemplo dessa preocupação constante dos investigadores. Em capítulo da autoria de Magalhães, Bichara e Pontes na obra citada, deparamo-nos com uma classificação que consideramos muito próxima da nossa, embora menos abrangente: animais, meios de transporte, objectos domésticos, actividades regionais, figuras humanas, personagens festivos. Igualmente, em texto recentemente publicado pelo pesquisador turco Muge Artar, destinado a divulgar uma investigação realizada numa aldeia da montanha e no centro da cidade de Bursa com o objectivo de comparar as práticas lúdicas recordadas pelos adultos e as que se verificam entre crianças, encontramos uma tipologia com várias categorias coincidentes com a nossa: bonecas, berços, miniaturas de objectos caseiros, veículos para transporte e trabalho, brinquedos musicais e sonoros, animais, armas, materiais de jogo.⁵³

Após diversas tentativas frustradas de encaixar o material registado nas classificações preexistentes, avançámos com a classificação que proporemos e exemplificaremos no item seguinte,⁵⁴ não pretendendo de modo algum considerá-la definitiva, mas avançando-a como objecto de ensaio a outros investigadores.

A propósito desses “ensaios”, aprez salientar as tentativas, que reputamos de bem-sucedidas, efectuadas em duas investigações alheias: uma coordenada por Oliveira e Tavares, em Portugal; outra, por Teixeira, no Brasil.⁵⁵ A primeira aplica as nossas categorias à “análise de conteúdo” de largas dezenas de testemunhos orais, sobre jogos e brinquedos populares, registados junto de pessoas idosas no contexto de quatro municípios portugueses, com o objectivo de inventariar e organizar uma exposição itinerante sobre “o património do nosso brincar”. A segunda organizou, na sua tese de doutoramento sobre as práticas lúdicas no Brasil oitocentista, um conjunto de tabelas em que apresenta “as atividades lúdicas e suportes lúdicos encontrados nos registos documentais por nós estudados, tomando como referência a classificação realizada por Amado, visto que esta se aproxima do universo lúdico luso-brasileiro”.⁵⁶

Universo e constelações dos brinquedos populares

A nossa classificação comporta treze categorias. O critério que utilizámos para a sua elaboração foi o do reconhecimento da função simbólica, expressiva, que cada um desses objectos desempenha na lógica do faz-de-conta inerente às brincadeiras infantis. No quadro seguinte, ao mesmo passo em que explicitamos as categorias (coluna da esquerda), mostramos (coluna da direita) como as aplicámos, de uma forma livre, ao conjunto de registos, sobre as práticas lúdicas, identificado num estudo sobre representações da infância nas obras completas do escritor português Aquilino Ribeiro.⁵⁷

(Continua)

<i>Universo dos brinquedos populares</i>	<i>Testemunhos de Aquilino Ribeiro</i>
1. Adornos e adereços	Enfeites à boa maneira pagã
2. Brinquedos sonoros e musicais	Música verde e frutas de zagal
3. Bonecos, bonecas e acessórios	Bonecas, santos e espantalhos...
4. Representação de animais	*

(Conclusão)

<i>Universo dos brinquedos populares</i>	<i>Testemunhos de Aquilino Ribeiro</i>
5. Miniaturas de utensílios domésticos	*
6. Miniaturas de alfaias e engenhos agrícolas	Engenho dos pequenos carpinteiros
7. Construções, artes e ofícios	Castelos na areia e outros mais
8. Transportes	À conquista do espaço...
9. Armas	Pequenos guerreiros e caçadores
10. Quebra-cabeças	Teimosias e paciências...
11. Materiais de jogos infantis	Como o pião e a baraça...
12. Fantasias	Fantasias e bolas de sabão
13 Culinária infantil	Receitas de sonho

Demonstramos desse modo não estarmos presos a um esquema rígido; o importante é encontrar uma lógica que depois se adapte aos materiais a classificar de forma ajustada. Tal como Brougère,⁵⁸ pensamos que, da mesma forma que o romance, “o brinquedo oferece um universo estruturado e complementar no qual a criança pode mergulhar, pode se introduzir. Percebemos, assim, uma autonomia do mundo do brinquedo que produz a sua própria lógica.” É desse universo (além do mais, uma verdadeira manifestação de arte infantil, pelo seu carácter representacional) e respectivas constelações que passamos a falar, como uma realidade autónoma no mundo da cultura e com uma lógica própria que importa descobrir atrás de cada objecto e do conjunto mais vasto em que ele se pode inserir. Vejamos, pois, em que consistem e como podemos exemplificar, com referências a espécimes inventariados, a testemunhos de vária natureza (orais, literários, históricos) e a registos iconográficos, explicitando, desse modo, a multiplicidade de ângulos através dos quais essa matéria pode ser observada.

Adornos e adereços

Esta constelação compõe-se de brinquedos e brincadeiras interpretáveis como “disfarces” usados pela pequenada em suas brincadeiras festivas... A variedade desse tipo de brinquedo é infinita, como infindos são os materiais utilizáveis: flores (unhas de sardineira, brincos de princesa), folhas (sapatos de folha de figueira), hastes e ramos (chapéu de junco, já representado em 1560 no quadro *Jogos infantis* de Brueghel), frutos (óculos de noz, cores de camarinhas, gilbardeira, bugalhos etc.), barbas de milho (bigodes), papel, tecidos etc. Entre o sem-número de exemplos possíveis destacarei as grinaldas e os brincos de cereja. Quanto às primeiras, sabemos que se trata de uma prática que deve remontar aos pré-históricos cultos da natureza, do nascimento da vegetação e da fertilidade. Por sua vez, os brincos de cereja constituem um dos exemplos ainda bem conhecidos das crianças de hoje. Está presente em diversos gêneros de literatura e na poesia popular. Nos *Simples*, de Guerra Junqueiro,⁵⁹ a loira “boieirinha” torna-se mais linda com seus “brincos de cerejas presos nas orelhas”; registre-se também a quadra popular que diz assim: “cerejas frescas / vendem-se pelos caminhos / São brincos das orelhas / dos filhos dos pobrezinhos”.⁶⁰

Brinquedos sonoros e musicais

Reunimos aqui uma enorme variedade de pequenos brinquedos sonoros, os quais são, na sua maioria, feitos pelos rapazes, num envolvimento de materiais, conhecimentos e gestos “que inauguram as competências musicais que a cultura camponesa reserva aos homens”.⁶¹ Inserem-se neste grupo todas as imitações dos instrumentos musicais, de que havia uma enorme variedade: pífaros, rebecas ou violinos delicados e efêmeros realizados a partir de “canoilo” de milho; assobios de caroço de amêndoa; trombones de talo da aboboreira; assobios de caco ou de pedra; pipas de colmo das gramíneas cuja produção era, em muitos lados, acompanhada de fórmulas mágicas, tais como: “pipa toca bem e ganharás um vintém... pipa toca mal e ganharás um real...”.

Bonecos, bonecas e acessórios

Trata-se das figurações antropomórficas como as bonecas de trapos, produzidas pelas crianças (em especial do sexo feminino), que com elas se divertiam imitando os cuidados maternos, embalando-as ao colo ou em berços improvisados e miniaturais, ou confeccionando pequenas peças de vestuário. Elas eram quase sempre vestidas segundo a tradição local: “tudo a poder de agulha, chita e retrós”, tal como a boneca feita pela madrinha de *A loba*, de Bento da Cruz.⁶² Embora preponderante, o trapo não era um material exclusivo: frutos, sementes, flores e folhas faziam, de igual modo, parte desse reino! Entre os exemplos sobressaem a boneca de papoila, bem conhecida por toda a Europa; as célebres bonecas de capas de milho (com que já se divertiam as crianças índias no Brasil antes da colonização); e, ainda, as originais bonecas com cabeça de grão-de-bico ou de feijão-frade que se realizavam em várias zonas de Portugal. Entre os acessórios, nunca faltavam os berços confeccionados a partir dos mais diversos elementos: madeira, cortiça, casca de noz, bolota... quando não era uma simples telha!

Representação de animais

Paralelo ao mundo das bonecas e bonecos deparamo-nos com outro universo encantador: as *reproduções de animais*. Os frutos tinham uma vasta aplicação, sobretudo as castanhas, as bolotas, os limões, as abóboras e as cabaças. Os animais eram feitos a canivete, a partir de carcódea (casca de pinheiro), cortiça, madeira, arame, barro e, muito especialmente, de ramos de árvore. António Fontes, por exemplo, nomeia as vacas e os bois feitos de galhos como tradição transmontana.⁶³ Também Aquilino Ribeiro faz alusão a essas práticas, ao salientar as habilidades do pequeno Fausto da novela “Renúnciação”.⁶⁴ Diz-se aí que esse jovem:

[...] desde pequeno ganhara fama com os bonitos da sua navalhinha de pastor. A apascentar as vacas, enquanto elas iam retoçando a erva dos cerrados e tilintando as suas sete campainhas, carpintejava brinquedos, por via de regra alfaias agrícolas em miniatura, muito apreciadas dos

meninos fidalgos, a quem as oferecia liberalmente. Esculpia no castanho-vermelho figurinhas de pessoas e *bichos*, algumas hilariantes no seu talhe caricatural, fora de proporção e medida.⁶⁵

Nessa actividade combinava-se maravilhosamente a capacidade de observação, a imaginação e a habilidade manual das crianças.

Miniaturas de utensílios domésticos

Essas miniaturas, quase sempre obra das raparigas e de extraordinária importância na aprendizagem do quotidiano caseiro, eram obtidas a partir dos mais diversos materiais: madeira, barro, frutos (cestas de bolota, painéis de bugalhos, mobiliário de castanhas). Recordemos os “pauzinhos” com que se “ingeria” o arroz-dos-telhados na citação que anteriormente fizemos de Aquilino Ribeiro, a propósito do jogo das casinhas. A nossa predilecção vai para a cesta de “milhã” com que se divertiam as meninas das Beiras e de Trás-os-Montes, ou para a “cadeia de Nossa Senhora” (simples aproveitamento de um jarrinho dos campos, o *arisarum vulgare*). Entre outros “utensílios”, merecem destaque as balanças, cujos pratos podiam ser de noz, de bugalho, de casca de laranja e... mais recentemente, de caixa de graxa. Nesse conjunto, além disso, nunca pode ficar esquecida a cadeira de junco ou de giesta, a que os franceses chamam “cadeira dos cucos”.

Miniaturas de alfaías e engenhos agrícolas

Dentre as alfaías destaca-se o *carro de bois*, sendo verdadeiramente espantosa a diversidade de materiais com que podia ser feito: madeira, carcódea, “canoilo”, milho, casca de melão, beterraba, cenouras, nabos e batatas. O mais invulgar talvez seja o carro de bois de castanhas testemunhado por alguns amigos da região de Bragança e de que Aquilino Ribeiro nos oferece um belo testemunho literário.⁶⁶ Entre os engenhos, destacam-se, na memória de muita gente, os de elevar a água, como os rodízios ou moinhos e as cegonhas ou picotas. Nesta série não podemos esquecer o aproveitamento da energia eólica que se traduzia na produção

dos mais variados moinhos de vento – uma prática lúdica iconograficamente bem documentada a partir da Idade Média.

Construções, artes e ofícios

Incluimos aqui um conjunto de brinquedos relacionados com outros tipos de actividades tradicionais para além da agricultura, como a construção de casas, abrigos e castelos – brincadeiras que, no dizer de Carvalho e Pedrosa, revelam “fenômenos básicos e universais da sociabilidade humana e da relação do ser humano com o ambiente: teto, ninho, território; apego e exploração; eu e o outro”.⁶⁷ Lembremos, ainda e a propósito, as inesquecíveis brincadeiras com a areia da praia, já referidas por Homero ao descrever a facilidade com que Aquiles destruía as muralhas inimigas: “Ele desmoronou a muralha aqueia tão facilmente como uma criança, na areia, à beira do mar, quando faz construções para se entreter, as derruba com os pés e mãos, folgando.”⁶⁸

Se incluirmos nesta constelação as actividades relacionadas com a pesca (manufatura de barcos miniaturais e de redes, e a própria actividade de pesca praticada por crianças enquanto brincadeira), vem a propósito o testemunho de Miguel Torga ao recordar o nojo que tivera da sua navalhinha depois de, na companhia de colegas da escola, esfaquear um velho macho “à mercê da morte”: “Com nojo e pavor da navalha assassina, que até ali servira apenas para fazer flautas, pionas e navios de cárcódea, e nunca esperara ver enterrada na barriga dum burro podre...”⁶⁹ As miniaturas de barcos são ainda, em muitas regiões brasileiras, os brinquedos preferidos de crianças e adolescentes, segundo testemunhos pessoais dos pesquisadores Levindo Carvalho (que os fotografou entre os pataxós – 2006) e Ghandy Piorsky Airez, que os encontrou em Peroba, construídos pelas crianças, e, segundo ele, com uma excelente qualidade artesanal.

Transportes

Neste conjunto englobamos dois subgrupos bem distintos: os *transportes reais* e os *transportes simbólicos*. Consideramos por *reais* aqueles brinquedos em que a criança “se fazia” transportar, e aí incluimos: as

“lajas escorregadias”, os carros feitos a partir de caixas com rodas, as “motas” com rodas de madeira ou rolamentos (muito populares no Brasil, onde são conhecidas por carrinho de rolimã), as trotinetes e, até, as fantásticas andas. Contudo, os brinquedos por excelência deste tipo são o baloiço e o balancê (gangorra, no Brasil), que continuam a ser, ontem e hoje, fascinantes para qualquer criança. A sensação que esses brinquedos provocam ficou bem expressa nessas belíssimas palavras da personagem central do romance *A barca dos sete lemes*, de Alves Redol:

Eu já namorei [...]. Esse foi num tempo bonito da minha vida. Acreditava em tudo o que me diziam e era bom acreditar nas pessoas. Às vezes percebia que falavam mentira, mas deixava-me ir no baloiço. Já andaste de baloiço? É bom, não é? A gente julga-se um pássaro, sabe que é mentira, mas é gostoso ir com os pés por aí acima e depois com a cabeça por aí acima. Dá uma tontura!... É a coisa mais parecida com o namoro.⁷⁰

Com os transportes *simbólicos* a criança apenas se imagina transportada. Incluem-se aqui as miniaturas de todo o tipo de transporte, do automóvel de carcódea ou cana, ao avião de papel, passando pelo misterioso e arrebatador papagaio ou pipa. O mais famoso dos exemplos possíveis é o milenar e universal arco (com ou sem gancheta), ou o não menos universal e não menos antigo cavalo-de-pau, feito de ramo de árvore, de cana ou de uma simples vara – para não falar na célebre andadeira, que, ao longo de milhares de anos, ajudou tantos meninos a aprender a andar de pé!... E tudo isso a iconografia ilustra, abundantemente, desde a antiguidade aos nossos dias... época em que se pode dizer que pontificam das mais belas pinturas de Cândido Portinari (1903-1962)!

Armas

A função desses brinquedos era a de dar à criança uma base material na imitação de actividades tão antigas como a guerra e a caça, fundamentais para a sobrevivência em muitos e longos períodos da história da humanidade. Também aqui os exemplos possíveis são variadíssimos,

desde os mais simbólicos (algumas espingardas de cana) aos mais agressivos e perigosos, como o arco e flecha, o arcabuz, o estoque (um dos brinquedos a que nos referiremos com mais pormenor no item seguinte). Mas a verdadeira consagração literária de um desses brinquedos, a figa (ou estilingue, igualmente consagrado na arte de Portinari), iremos encontrar nesta encantadora passagem de “Ladino”, um dos contos de *Os bichos*, de Miguel Torga:

E tanto fazia a Ti Maria do Carmo pôr espantalho no apinço, como não. Ladino, desde que não lhe acenassem com convite para arrozada numa panela, aos saltinhos ia enchendo a barriga. Depois punha-se no fio do correio a ver jogar o fito, como que fuma um cigarro. Desmancha-prazeres, o filho da professora aproximava-se a assobiar [...]. Ah, mas isso é que não. Brincadeiras com figas, santa paciência. Ala! Dava corda ao motor, e ó pernas! Numa salve-rainha, estava no Ribeiro da Anta. Aí, ao menos, ninguém o afligia. Podia fartar-se em paz de sol e grainha.⁷¹

Mas não podemos falar desse e de outros brinquedos como património da infância, como se tivessem deixado de existir sociedades adultas que tenham de uma vez por todas posto de parte os objectos imitados. Em comunidades índias do Brasil, embora as armas de fogo já sejam utilizadas, o arco-e-flecha não desapareceu totalmente; como não podia deixar de ser, as crianças – masculinas – reproduzem-nos em suas brincadeiras, cada vez mais complexas à medida que a sua idade avança. Isso também foi observado por Grosso e Otta, numa aldeia Parakanã (Pará, Brasil).⁷² Claro que a complexidade dessas práticas lúdicas é acompanhada por um aperfeiçoamento do próprio brinquedo, que aos poucos se torna uma verdadeira arma nas mãos dos adolescentes.⁷³

Quebra-cabeças

Trata-se de uma categoria que encerra “adivinhas mecânicas”, também conhecidas por “teimosas”.⁷⁴ Esses brinquedos têm no arame e no cordel a sua principal matéria-prima. De cordel ou fio, há que referir o universal jogo da cama-de-gato (conhecido, ainda, por jogo do cordel,

jogo da linha, jogo da guita, jogo do berço, jogo da serra, pé de galo...). Diz Griaule que entre a construção das diferentes figuras (podem ser mais de 800!) que o jogo implica e a “daquele que se ocupa da geometria descritiva não há diferença qualitativa; as satisfações sentidas nos dois casos perante a solução do problema são da mesma ordem”.⁷⁵ Mas, como teimosas ou adivinhas mecânicas utilizavam-se igualmente outros materiais, por exemplo, a madeira, a carcódea, o papel e até os frutos, como no quebra-cabeças de cerejas.

Materiais de jogos infantis

Este é, talvez, o grupo mais vasto e difícil de delimitar, uma vez que, tal como os jogos, os materiais são imensos e de características extremamente variadas. Basta repararmos nos exemplos possíveis, como os botões para o jogo do bicho, os milenares berlindes (dos mais variados materiais, tamanhos e cores), os simples seixos (bodrelhos) para o jogo das pedrinhas, a bola, a péla, a malha... enfim, o pião, brinquedo e jogo, que tão bem servia aos rapazes para as exibições frente às raparigas – “Quando eu era pequenino / Eu rodaba o meu pião / Diziam-me as raparigas / Ora, põe-mo aqui na mão”.⁷⁶ Com esses materiais se testemunha a passagem de uma improvisação individual e mais ou menos anárquica para uma actividade sujeita a regras – o que corresponderia, na linguagem de Caillois, à passagem do domínio do elemento *paidia*, para o domínio do elemento *ludus*, de toda a actividade lúdica.⁷⁷

Fantasia

É bastante difícil delimitar o que esta categoria pode conter. Gostaríamos de incluir aqui um conjunto de pequenos objectos lúdicos que têm o condão de nos surpreender, sobretudo, pela distância que apresentam em relação ao mundo do quotidiano, embora a ele se possam referir e que, enfim, não se enquadrem nas restantes categorias. Damos como exemplo as coroas ou marquinhas de livros, feitas a partir da espora e do rabo-de-raposa; os béu-béus, da boca de lobo; os “estalinhos” da erva traqueira; o telefone de cordel e os seus desvairados diálogos; as sombras mágicas; as bolas-de-sabão; o salta-palhinhas; os foguetes de

junco ou de abrótea... e tudo quanto servia para fazer a festa e a alegria da pequenada.

Culinária infantil

Finalmente, abordamos aqui o capítulo das práticas lúdicas infantis, em torno da alimentação. Algumas são perfeitamente simbólicas, como o arroz-dos-telhados com que se confeccionavam alimentos puramente imaginários; o bacalhau feito com um entrançado de bicos de pinheiro; o colorau obtido com o desgaste de um tijolo ou de uma telha, numa prática vulgar por todo o país e ilustrada no já referido quadro *Jogos infantis* de Brueghel. Um simbolismo bem diferente apresentava o aproveitamento de alguns frutos, tubérculos e ervas comestíveis (amoras, medronhos, trevo, rabaças, azedas, mel da madre-silva...) – quanto a nós, uma forma de experimentar sensações que o quotidiano familiar e adulto não oferecia.

Brinquedos sem idade nem fronteiras...

É maravilhoso descortinar por detrás de muitas destas silenciosas e humildes peças o peso de uma herança que, por vezes, atravessa milénios, espaços e culturas – assim é, com efeito, pelo menos em muitos casos, o que nos leva a falar de brinquedos universais e de todos os tempos, sem idade nem fronteiras. Por esse motivo, tal como afirmam Carvalho e Pontes,⁷⁸ podemos considerar esses brinquedos, brincadeiras e jogos a eles associados, como “parte do património cultural humano”. Um património que se repete, como dizem, ainda, as mesmas autoras “com especificidades regionais em inúmeros ambientes socioculturais diversos ao longo da história humana”.⁷⁹ Esse carácter local e, ao mesmo tempo, universal dos brinquedos populares foi bem visível numa recente exposição que reuniu materiais provindos de quatro municipalidades de Portugal, no âmbito do projecto *Patrimónios do nosso brincar*; referem-se a essa característica as conceptoras da exposição, nestes termos:

Diferem em algumas das matérias-primas [...] ou nas vivências profissionais que reproduzem [...]. Mas une-os, de norte a sul, uma forte ligação às vivências e contextos do mundo rural, onde à reprodução de determinados modelos sociais se associa uma enorme criatividade e engenho no reaproveitamento de trapos, botões, arames, latas, bugalhos, bolotas...⁸⁰

Todos os exemplos referidos na alínea anterior, e no interior de cada constelação, poderiam aqui ser desenvolvidos.⁸¹ Aqui, no entanto, daremos preferência apenas a dois: a rebeca de canoilo de milho, da constelação dos brinquedos sonoros e musicais, e o estoque, da constelação das armas – o suficiente para podermos dizer deles o mesmo que alguém já disse acerca da história de qualquer objecto “banal”: “um qualquer objecto, mesmo o mais comum, encerra engenho, escolhas, uma cultura!”⁸²

Rebeca de canoilo de milho

Brinquedo também conhecido por rabeça e violino. Cortam-se duas hastes de cana de milho do mesmo tamanho e grossura. Com a ponta de um canivete levantam-se superficialmente três filamentos da casca, muito finos e paralelos, aproveitando as próprias nervuras do caule de milho; nas extremidades dessas cordas, que podem atingir os 20 cm, colocam-se uns pequenos paus ou fragmentos de haste, de modo a levantar as cordas e a esticá-las; na outra haste faz-se trabalho idêntico, mas só com uma corda, vindo depois a ser o arco do violino; friccionam-se as cordas com resina e deixa-se secar; “do atrito do arco contra o violino obtém-se um som musical verdadeiramente encantador”, como diz Eduardo Sequeira e Lima.⁸³

Encontrámos memória desse brinquedo em várias zonas de Portugal, muito especialmente na Beira Litoral; a ele se referem diversos autores portugueses, como Vasconcelos e Lima, além de Eduardo Sequeira.⁸⁴ Em Bruxelas, uma estudante húngara que visitou a exposição que aí levámos por iniciativa da Embaixada de Portugal (em 1992) informou ter brincado com um violino desses em sua infância. E, a confirmar esse testemunho oral, podemos encontrar a referência escrita

à produção desses brinquedos na região húngara de Szolnok, na obra de Josef Kandert.⁸⁵ Chanan e Francis mostram imagem de brinquedo semelhante provindo da Bulgária, e Armengaud situa-o, igualmente, na tradição francesa.⁸⁶ Mas, como se não bastasse essa expansão do Oeste ao Leste Europeu, para nossa surpresa, encontramos referências escritas e iconográficas a brinquedos semelhantes na tradição da América do Norte, designado por *cornstalk fiddle*;⁸⁷ na ilha de Madagáscar, designado por *le marované*;⁸⁸ e entre os macondes de Moçambique (Guerreiro,⁸⁹ que o identifica como *Nkungulandi*). Schaeffner⁹⁰ dá conta de um instrumento musical tradicional do Laos feito nos mesmos moldes, porém, de cana de bambu. Foi-nos oferecida recentemente, em 2006, pelo estudioso brasileiro Levindo Carvalho, uma “violinha de taquara” recolhida no Vale do Jequitinhonha (comunidade do Córrego da Velha, Minas Gerais, Brasil), que consiste, basicamente, num conjunto de cinco hastes como as que descrevemos, feitas de taquaras de bambu, mas unidas entre si de modo a formarem um instrumento com vinte cordas. Trata-se de um belo exemplo para ilustrar ao mesmo tempo a universalidade e a diversidade desse património constituído pelo universo dos brinquedos populares.

Estoque

É o brinquedo conhecido em Portugal que, depois do baloiço, apresenta maior número de designações: repuxo (S. Tirso), estoiro, estourete, estaleiro, tirote, estirote (Vila do Conde), estalote (Mondim de Basto, Marão), estraque, espirote, estalete,⁹¹ puxavante, alcatruz (Beira Baixa), taqueira (Rio de Onor), arcabuz, alcabujo, pistola (Pinhel, Viseu), pistola de sabugo (Montemor-o-Novo) etc.

Trata-se de um pequeno pau de sabugueiro, de mais ou menos quinze centímetros, a que se retira o miolo ficando um tubo; de seguida, procura-se outro pau de árvore mais rija que é afeiçoado a canivete, de modo que uma das suas extremidades caiba no tubo do sabugueiro e possa funcionar como um êmbolo, designado por *atacador*, *chave* ou *vareta*; tapam-se as extremidades do tubo com duas buchas de papel mascado (ou de estopa de linho umedecido, casca de laranja, cortiça,

baga de loureiro etc., consoante o costume e a zona), e faz-se pressão com o atacador, sobre uma das buchas, de tal maneira que a da outra extremidade saia disparada devido à pressão do ar. Uma versão proveniente de Milhão, aldeia do concelho de Bragança, oferece uma base à parte do tubo, escavada num ramo de árvore recurvado, dando ao conjunto a aparência de uma pistola.

Era um dos brinquedos mais divulgados em Portugal, facto de que é bem um indício a variedade de designações, bem como a sua descrição por diversos autores.⁹² Trata-se de um brinquedo registado noutros países, europeus, americanos e africanos: Viegas Guerreiro encontrou-o entre os macondes de Moçambique; Lorenzo Fernández (1992), bem como Paco Veiga assinalam-no na Galiza com diversas designações: *taco*, *tiratacos*, *tirabalas*, *tirote*; Busacchi situa-o na Itália, designado por *schiochetto di sambuco*; Sébillot, Chevrier *et al.*, Armengaud reconhecem-no como muito popular na França, tendo, entre outras designações, as de *petouere* ou *pétoire*.⁹³

A sua antiguidade, bem como a sua universalidade, fica comprovada também no facto de já em Coménio (1661) lhe encontrarmos uma breve referência nestes termos: “o estoque de sabugueiro, que troa quando se pressiona uma estopa ou um pedaço de cartão...”.⁹⁴ Guerra Junqueiro (1995), em *Tragédia infantil*, numa pequena “estória” que relata as diabruras de um menino à sua pequena irmã, coloca entre a panóplia do rapazinho travesso uma “arma” desse género:

Às vezes forma em batalha
O seu exército inteiro:
Rompe o clarim e a metralha
Dum krupp de sabugueiro.

Miguel Torga, em “O primeiro dia da criação do mundo”, diz que: “era com promessas de estoques, navalhas e diospiros” que o “figurão” do Albertino “procurava insinuar-se” junto dos seus colegas de escola.⁹⁵ E Aquilino Ribeiro, em *Maria Benigna*,⁹⁶ ao comparar uma “bulha”

serrana com um “desforço” no Chiado, considera que na zaragata cidadina “tudo terá de ser a fingir; um murro é um piparote; um tiro, bala de estopa de arcabuz de menino”.⁹⁷

Face a esses dois exemplos, entre muitos outros que poderíamos privilegiar, uma das questões que se coloca é a de saber a que se deve o segredo da sua permanência no tempo, enquanto tradição, que em alguns casos chega a ser milenar. Uma das respostas possíveis estará no facto de a natureza se oferecer, como matéria e como estímulo, por todo o lado e em todos os tempos, “sempre a mesma e sempre variada”,⁹⁸ ao engenho e à arte de cada criança e de cada grupo de jogo. Essa abundância de natureza explica a universalidade de tantos desses brinquedos e faz deles uma espécie de traço de união entre as crianças de todo o mundo, anterior a quaisquer outras formas de união cultural e política. Como escreveu o etnólogo e pedagogo Fernando de Castro Pires de Lima:

Não há dúvida que os jogos infantis e os brinquedos têm uma universalidade impressionante. Encontrámo-los iguais ou muito semelhantes em todos os continentes, tais como eram em idades recuadas e transmitem-nos uma mensagem que demonstra bem a sua perene juventude. Continua o mesmo autor: “Vale a pena meditar nas palavras plenas de verdade de Yrjo Hirn: ‘Não se pode escrever nos nossos dias uma história da civilização sem se consagrar um capítulo aos brinquedos’.”⁹⁹

Por sua vez, o etnólogo brasileiro João Ribeiro, tece comentários que não posso deixar de transcrever aqui:

Não há nada mais curioso e agradável que fazer-se a história, cotejar-lhe os paralelismos na emigração desses ingênuos entretenimentos através de terras distantes e diversas. As suas variantes são numerosas, pitorescas; e ainda as mais disparatadas e infieis traem e denunciam uma fonte comum e longínqua. São mensagens e recados de raça a raça, de povo a povo, de século a século, sem sair da perene onda infantil que os leva a ignorar os destinos.¹⁰⁰

Marcar esses encontros e sublinhar essas diferenças torna-se, na realidade, uma verdadeira festa da imaginação e leva à descoberta de um tópico incontornável para a compreensão da condição humana!

Repetimos, pois, que essa universalidade se deve à abundância de natureza que, por todo o lado, se vai oferecendo à criança. E é especialmente a criança do mundo rural, tantas vezes marcada como criança pobre, o pé-descalço, a verdadeira senhora dessa enorme riqueza. No retrato da criança barrosã (Barroso, Trás-os-Montes), descrito por António Fontes, toda a criança desse meio:

[...] nasce ao lado da vaca, do porco, do cavalo, do cão, dos pintos, e perto da lareira, rodeado da natureza mãe e dos carinhos maternos. O barrosão aprende desde menino a ler este livro materno donde bebe a seiva da vida. Durante os tenros anos ao colo da mãe, vai cedo para o monte, de pastor, à lenha, onde contacta e respira o ar da montanha, deitado nos fetos verdes, nas palhas ou feno aromático, enquanto a mãe cava, semeia, colhe, pastoreia.¹⁰¹

Não admira, pois, que os brinquedos dessa criança, sejam “os frutos da terra”, como diz o mesmo autor.

Conclusão

Perpassando cada uma das categorias propostas e tendo em conta os dois exemplos mais detalhadamente desenvolvidos – a rebecca de canoilo de milho e o estoque –, julgamos que temos elementos suficientes para reconhecer vários aspectos interessantes a retirar de uma atenção aos brinquedos populares e perceber por que eles ainda hoje nos podem fascinar:

- a predominância dos elementos naturais;
- a origem, por vezes remota, assente na imitação e na “transgressão” das regras e dos valores da vida adulta;
- a universalidade de muitos deles;

- e, finalmente, a multidimensionalidade dos efeitos do jogo e da brincadeira, mas, especialmente, da produção e uso desses brinquedos pelas próprias crianças.

Será sobre esse último aspecto que nos vamos deter um pouco mais. Investigações recentes têm demonstrado que “a interacção com os artefactos culturais ajuda a criança a interiorizar as habilidades cognitivas requeridas para os utilizar”.¹⁰² Por outro lado, na esteira de Vygotsky,¹⁰³ as habilidades cognitivas adquiridas desse modo podem vir a ser utilizadas mais tarde, independentemente da presença do instrumento, tornando-se parte da *zona proximal de desenvolvimento*. Também os estudos realizados por Sean Egan revelam, por sua vez, como as aprendizagens feitas nos jogos tradicionais e com brinquedos populares cobrem um conjunto de necessidades e motivações humanas, analisáveis através do modelo de Maslow, e se relacionam com o desenvolvimento integral do indivíduo, muito especialmente com a multiplicidade de inteligências que o modelo de Howard Gardner contempla.¹⁰⁴ Além disso, como o demonstrou Paco Veiga, no seu labor em defesa do estudo, divulgação e desenvolvimento de jogos populares da Galiza (uma militância em prol da identidade cultural de uma nação), sempre essas aprendizagens se foram realizando com um suporte material, afectivo e social, perfeitamente adaptado aos interesses e necessidades de cada idade, no quadro de uma sensata sabedoria e pedagogia popular.¹⁰⁵

Podemos dizer, pois, que o aproveitamento lúdico e a transformação que a criança experimenta e aprende a fazer dos mais variados recursos da terra que pisa e ama, a fim de construir e utilizar os seus brinquedos, têm implicações importantes no seu desenvolvimento integral, e na construção da sua autonomia e da sua identidade enquanto indivíduo e grupo social distinto do grupo dos adultos. Poderíamos inventariar todo um conjunto das aprendizagens que a construção e a utilização desses brinquedos estimulam e veiculam, tais como:

- a noção do espaço e a capacidade de andar, real e simbolicamente, sobre o mundo;
- a capacidade de sobreviver de uma forma, nem sempre pacífica, com as outras espécies;

- as manifestações culturais de sentimentos como o amor e o afecto;
- o poder da linguagem, do diálogo na troca de experiências, saberes e recursos;
- a vida, nas suas mais diversas formas de a empenhar pelo trabalho;
- as regras do jogo e do convívio (bem como os conceitos, os preconceitos e os valores culturais), num movimento de interiorização das regras institucionalizadas, mas também no sentido do estímulo à sua criação e recriação no interior do próprio grupo de jogo;
- o reconhecimento da variedade da natureza e da multiplicidade dos fenómenos que ela oferece, susceptíveis de algum domínio, controle e aproveitamento.

Parafraçando Chateau,¹⁰⁶ o adulto que sabe pensar nasce na criança que sabe jogar e, sobretudo, que sabe construir os seus próprios brinquedos. Talhando-os com as suas próprias mãos, ela talha a si mesma e talha igualmente o mundo à medida dos seus desejos, vontade e sonho, observando, explorando, interrogando e manipulando o que encontra à sua volta: flores, folhas, frutos, ramos... enfim, madeira, essa “matéria ideal, pela doçura, pelo calor natural do seu contacto [...], substância familiar e poética que deixa a criança num estado de continuidade com a árvore, a mesa, o soalho”, como diria Roland Barthes.¹⁰⁷

Contudo, o mais importante que pode ficar de um olhar retrospectivo sobre o universo dos brinquedos populares, atendendo em especial ao facto de ser um universo construído e transmitido dentro da faixa infantil da cultura, é o lugar proeminente da vontade, da inteligência e da imaginação infantil, que, suprimindo mil carências nos domínios das condições de vida e da educação formal próprias das sociedades pré-industriais, oferecia à criança, apesar de tudo, a possibilidade de ser autora e criadora dos seus próprios sonhos...

Termino com esses versos dirigidos às crianças *de todas as idades* na canção “Pensar em coisas lindas”, de Oswaldo Montenegro:

[...]

Quando vocês estiverem tristes pensem em coisas lindas:
bolas, travessuras, carinho, carrinho, beijo de mãe,
brincadeira de queimada, árvore de Natal,
árvore de jabuticaba, céu amarelo, bolas azuis,
risadas, colo de pai, história de avó...

Quando vocês forem grandes e acharem que a vida não é linda,
pensem em coisas lindas.

Mas pensem com força, com muita força
porque aí o céu vai ficar cheio de vacas gordas amarelas,
cachorro bonzinho, bruxa simpática,
sorvete de chocolate, caramelos e amigos.

Vamos! Vamos lá! Vamos pensar só em coisas lindas!

Brincar na chuva, boneca nova, boneca velha, bola grande,
mar verde, submarino amarelo, fruta molhada, banho de rio,
guerra de travesseiros, boneco de areia, princesas,
heróis, cavalos voadores...

Êh! Já está anoitecendo no Vale Encantado!

Dorme em paz minha criança querida.

Vamos pensar em coisas lindas, até amanhecer.¹⁰⁸

Notas

¹ AMADO, 2002, 2007a.

² MANSON, 2002.

³ Brougère (2001, p. 50) define cultura lúdica como “uma estrutura complexa e hierarquizada, constituída de brincadeiras conhecidas, de costumes lúdicos, de brincadeiras individuais, tradicionais ou universais (se isso pode ter sentido) e geracionais (próprias de uma geração específica)”. Cf. mesmo autor, 1998.

⁴ GOUVÊA, 2003; SARMENTO, 2003, 2004.

⁵ BROUGÈRE, 2001, p. 63.

⁶ PACO VEIGA, 2001, p. 45.

⁷ ROCHE, 1999, p. 11.

⁸ LHÔTE, 1994, p. 132.

⁹ RIBEIRO, 1967.

- ¹⁰ SUTTON-SMITH *apud* SARMENTO, 2004.
- ¹¹ GOUVÊA, 2003, p. 19.
- ¹² CORSARO, 2002; SARMENTO, 2003; MAYNARD; GREENFIELD, 2006; ZITTOUN; MIRZA; PERRET-CLERMONT, 2006.
- ¹³ AMADO, 1992; DEBORTOLI, 2003.
- ¹⁴ BENJAMIN, 1984.
- ¹⁵ CARVALHO; PEDROSA, 2003, p. 40.
- ¹⁶ LANCHAS, [s.d.].
- ¹⁷ MORIN, 1975, p. 69.
- ¹⁸ TEIXEIRA; BARROCO, 1987, p. 9.
- ¹⁹ HUIZINGA, 1990.
- ²⁰ BRUNER, 2000, p. 198.
- ²¹ MAYNARD; GREENFIELD, 2006.
- ²² BROUGÈRE, 2001, p. 14.
- ²³ PIAGET, 1976, p. 38.
- ²⁴ HENRIOT, 1985, p. 201.
- ²⁵ GIUOCHI, 1971.
- ²⁶ BERNIS, 1958.
- ²⁷ HUMBERT, 1983, p. 29.
- ²⁸ TEIXEIRA; BARROCO, 1987, p. 30.
- ²⁹ FORTES, 1970; REIS, 1991.
- ³⁰ MUSGRAVE, 1984, p. 45.
- ³¹ RIBEIRO, 1989, p. 139.
- ³² ITURRA; REIS, 1990; REIS, 1991.
- ³³ SARMENTO, 2003, 2004. Cf. também FERREIRA, 2004; CORSARO, 2002.
- ³⁴ AMADO, 2007a, p. 214. Cf. também HASSE; AMADO, 1993.
- ³⁵ COELHO, 1883; 1993.
- ³⁶ SEQUEIRA, 1910.
- ³⁷ LIMA, 1943.
- ³⁸ LIMA, 1959.
- ³⁹ Por exemplo, *Leituras para a 3ª classe*, de Clotilde Mateus e Diogo Correia, editado em 1936 pela Livraria Enciclopédica de João Bernardo, contém páginas do livro de Eduardo Sequeira; os Pires de Lim são, eles próprios, autores de livros escolares, como *Leituras para o ensino primário*, publicado em 1939, pela Livraria Simões Lopes, do Porto, ilustrado, também, com imagens de brinquedos populares.

- ⁴⁰ BRAGA, 1880; VASCONCELOS, 1915; DIAS, 1942; LEÃO, 1944; CARNEIRO, 1964; VALLE, 1967.
- ⁴¹ FRÓIS, 1991; SOUSA, 1988; SERRA, 1990; ABREU, 2004; COSTA, 2006; KROM, 2006.
- ⁴² Quase sempre levando os alunos a inquirirem nos seus meios familiares sobre estas práticas, dando, por vezes, origem a registos de vária ordem e a exposições com muito êxito no ambiente escolar.
- ⁴³ AMADO, 2007b; OLIVEIRA; TAVARES, 2007; ASSUNÇÃO; FREITAS, 2007; ASSUNÇÃO *et al.*, 2005; CARDOSO *et al.*, 2004; OLIVEIRA, 2004.
- ⁴⁴ Só a título de exemplo, damos alguma bibliografia relacionada com a investigação do tema fora de Portugal e com a qual temos mantido este diálogo. Galiza: Lorenzo Fernández (1992), Estevez Levandeira (2000), Antón Cortizas (2001) e Paco Veiga (2001); França: Tremaud (1961), Armengaud (1980, 1996), Descomps (1992, 1994), Chevrier (1983); Itália: Catta e Perempruner (1988) e Busacchi (1992); Estados Unidos: Schnacke (1996); Brasil: Cascudo (1966), Oliveira *et al.* (1982), Kishimoto (2000), Levindo Carvalho (2002), Carvalho *et al.* (2003). Recordamos também outros importantes estudos: Viegas Guerreiro sobre “jogos, brinquedos e outros divertimentos” dos macondes (1966, p. 71-103), Amaro (1972), Gabriel Chanan e Hazer Francis (1984).
- ⁴⁵ LORENZO FERNÁNDEZ, 1992.
- ⁴⁶ PELLEGRIN, 1938.
- ⁴⁷ GARON, 1985.
- ⁴⁸ PINON, 1967, p. 297.
- ⁴⁹ MORIN, 1975; LOMBARD, 1978; OLIVEIRA, 1982.
- ⁵⁰ LOMBARD, 1978.
- ⁵¹ AMADO, 2002.
- ⁵² CARVALHO, *et al.*, 2003.
- ⁵³ ARTAR, 2006.
- ⁵⁴ Cf. AMADO, 2002, 2007a.
- ⁵⁵ OLIVEIRA, 2007; TEIXEIRA, 2007.
- ⁵⁶ TEIXEIRA, 2007.
- ⁵⁷ AMADO, 2006a, 2006b. Assinalámos com asterisco duas categorias que, embora referidas pelo autor num ou noutro dos sessenta volumes da sua obra, não justificavam, devido ao reduzido número de registos, que fizéssemos um capítulo à parte na investigação que, aliás, ainda decorre. As duas citações mais significativas têm, também, o seu registo neste texto.
- ⁵⁸ BROUGÈRE, 2001, p. 44.
- ⁵⁹ JUNQUEIRO, 2000.
- ⁶⁰ BRAGA *et al.*, 1996.
- ⁶¹ FABRE, 1993.
- ⁶² CRUZ, 2000, p. 107.
- ⁶³ FONTES, 1992, p. 130.

- ⁶⁴ Integrada na obra que tem por título *Caminhos errados*.
- ⁶⁵ RIBEIRO, 1985b, p. 214, grifo nosso.
- ⁶⁶ RIBEIRO *apud* AMADO 2006a.
- ⁶⁷ CARVALHO; PEDROSA, 2003, p. 45.
- ⁶⁸ HOMERO. *Iliada*, XV, 363, p. 216.
- ⁶⁹ TORGA, [s.d.]a, p. 40.
- ⁷⁰ REDOL, 1972, p. 191.
- ⁷¹ TORGA, [s.d.]b, p. 94.
- ⁷² GROSSO; OTTA, 2003, p. 42.
- ⁷³ Cf. ELKONIN, 1998.
- ⁷⁴ Cf. VASCONCELOS, 1915.
- ⁷⁵ GRIAULE *apud* ALLEAU, 1973, p. 141.
- ⁷⁶ PIRES, 1995.
- ⁷⁷ CAILLOIS, 1990.
- ⁷⁸ CARVALHO; PONTES, 2003, p. 18.
- ⁷⁹ CARVALHO; PONTES, 2003, p. 16.
- ⁸⁰ OLIVEIRA; TAVARES, 2006.
- ⁸¹ Tal como o fizemos em Amado (2002, 2007a).
- ⁸² DAGOGNET *apud* ROCHE, 1999, p. 13.
- ⁸³ SEQUEIRA, 1910, p. 206; LIMA, 1943, p. 138.
- ⁸⁴ VASCONCELOS, 1915; LIMA, 1959.
- ⁸⁵ KANDERT, 1992, p. 22.
- ⁸⁶ CHANAN; FRANCIS, 1984; ARMENGAUD, 1980.
- ⁸⁷ SCHNACKE, 1996.
- ⁸⁸ DESCOMPS, 1994.
- ⁸⁹ GUERREIRO, 1966.
- ⁹⁰ SCHAEFFNER, 1968.
- ⁹¹ Registos de Vasconcelos (1915).
- ⁹² LIMA, 1959; VASCONCELOS, 1915; LIMA, 1943; DIAS, 1942; VALLE, 1967; SOUSA, 1988; CABRAL, 1991; e FRÓIS, 1991.
- ⁹³ GUERREIRO, 1966; LORENZO FERNÁNDEZ, 1992; PACO VEIGA, 2001; BUSACCHI, 1992; SÉBILLOT, [s.d.]; CHEVRIER *et al.*, 1983.
- ⁹⁴ COMÉNIQ *apud* MANSON, 2002, p. 158.

- ⁹⁵ TORGA, [s.d.]a, p. 34.
- ⁹⁶ RIBEIRO, 1985a, p. 18.
- ⁹⁷ Designa-o por *arcabuz*, um dos muitos nomes por que é conhecido este brinquedo.
- ⁹⁸ TORGA, [s.d.]a.
- ⁹⁹ LIMA, 1959, p. 272.
- ¹⁰⁰ *Apud* LIMA, 1963.
- ¹⁰¹ FONTES, 1992, p. 130.
- ¹⁰² MAYNARD; GREENFIELD, 2006.
- ¹⁰³ VYGOSTY, 1987.
- ¹⁰⁴ Cf. EGAN, 2002.
- ¹⁰⁵ Cf. PACO VEIGA, 2001.
- ¹⁰⁶ CHATEAU, 1975, p. 16.
- ¹⁰⁷ BARTHES, 1976, p. 71.
- ¹⁰⁸ Letra de música extraída do *site* <<http://www.oswaldomontenegro.com.br/letrasp.html>>. Acesso em: 12/8/2007.

Referências

- ABREU, A. *Brinquedos e jogos tradicionais*. Viana do Castelo: Câmara Municipal, 2004.
- ALLEAU, R. *Dicionário de jogos*. Porto: Inova, 1973.
- AMADO, J. A função educativa dos brinquedos tradicionais populares. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano XXVI, p. 393-433, 1992.
- AMADO, J. *Universo dos brinquedos populares*. Coimbra: Quarteto, 2002.
- AMADO, J. Brueghel e os jogos infantis. In: FERNANDES, R.; VIDIGAL, L. (Org.). *Infância e puerícia: introdução à história da infância em Portugal*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém, 2005. p. 306-317.
- AMADO, J. Infância rural e cultura lúdica na obra de literária de Aquilino Ribeiro. *Atas do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Universidade Federal de Uberlândia, 2006a.
- AMADO, J. A criança: um mundo na bruma do amanhecer... (Representações da infância na obra de Aquilino Ribeiro). In: FERNANDES, R.; LOPES, A.; FARIA FILHO, L. (Org.). *Para a compreensão histórica da infância*. Porto: Campo das Letras, 2006b.
- AMADO, J. *Universo dos brinquedos populares*. 2. ed. revista e aumentada. Coimbra: Quarteto, 2007a.

- AMADO, J. O património lúdico tradicional em Portugal: estado da questão. *Revista Galega de Educación*, n. 37, p. 23-26, 2007b.
- AMARO, A. M. *Jogos, brinquedos e outras diversões populares de Macau*. Macau: Imprensa Nacional, 1972.
- ARIÈS, P. *A criança e a vida familiar no Antigo Regime*. Lisboa: Relógio d'Água, 1988.
- ARMENGAUD, C. *La musique verte*. Paris: Christine Bonneton Editeur, 1980.
- ARMENGAUD, C. *Jouets des bois*. Paris: Bordas/Dessain et Tolra, 1996.
- ARTAR, M. Traditional toys in turkey: comparison in a rural and urban setting. *Paidéia*, v. 16, n. 33, p. 37-42, 2006.
- ASSUNÇÃO, A. P. et al. *Os sonhos de Constantino e o mundo de hoje*. Loures: Museu Municipal de Loures, 2005.
- ASSUNÇÃO, A. P.; FREITAS, F. (Org.). *A correr, a saltar... a importância do jogo e da brincadeira na criança*. Exposição. Cabeceiras de Basto: Museu das Terras de Basto, 2007.
- BARTHES, R. *Mitologias*. Lisboa: Edições 70, 1976.
- BEART, C. Jeux et jouets de l'Ouest Africain. *Institut Français d'Afrique Noir*, 1955.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BERNIS, J. *L'imagination*. Paris: P.U.F., 1958.
- BRAGA, T. Ethnologia portuguesa: os jogos populares e infantis. *Era Nova*, p. 343-367, 1880.
- BRAGA, I. M. et al. *Do velho falamos...* Miranda do Corvo: Câmara Municipal de Miranda do Corvo, 1996.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRUNER, J. *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BRUNER, J. La culture, l'esprit, les récits. *Enfance*, v. 58, n. 2, p. 108-117, 2006.
- BUSACCHI, A. *Alla Ricerca dei Giochi "Perduti"*. Bologna: Cappelli Editore, 1992.
- CABRAL, A. *Jogos populares infantis*. Porto: Domingos Barreira, 1991.
- CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Cotovia, 1990.
- CARDOSO, P. et al. *Brinquedos sem fronteiras*. Porto: Fundação da Juventude, 2004.

CARNEIRO, E. L. *O papagaio: pequena contribuição para o seu estudo*. Barcelos: Poveira, 1964.

CARVALHO, A. M. *et al.* (Org.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. v. 1 e 2.

CARVALHO, A. M.; PEDROSA, M. I. Teto, ninho e território: brincadeiras de casinha. In: CARVALHO, A. M.; MAGALHÃES, C.; PONTES, F.; BICHARA, I. (Org.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. v. 1.

CARVALHO, A. M.; PONTES, F. A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, A. M. *et al.* (Org.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. v. 1.

CARVALHO, L. D. *Brinquedos e brincadeiras: um olhar em direção à cultura infantil*. Monografia (Graduação), Universidade Estadual de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

CASCUDO, L. C. *Dicionário de folclore brasileiro*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1966.

CATTA, P.; PEREMPRUNER, G. *Ieri Giochi e Domani*. Torino: Editrice Elle Di Ci, 1988.

CHANAN, G.; FRANCIS, H. *Juegos y juguetes de los niños del mundo*. Barcelona: Ediciones del Serbal/Unesco, 1984.

CHATEAU, J. *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida, 1975.

CHEVRIER, J-J. *et al.* *Jeux et jouets a base d'elements vegetaux*. Prahecq: U.P.C.P./Maison des Ruralies, 1983.

COELHO, A. *Os elementos tradicionais da educação: estudo pedagógico*. Porto: Livraria Universal, 1883.

COELHO, A. *Cultura popular e educação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, Afrontamento, n. 17, 2002.

CORTIZAS, A. *Chirlosmilros: enciclopedia dos xogos populares*. Galicia: Ediciones Xerais de Galicia, 2001.

COSTA, J. P.V. *Flora de brincadeiras*. Chaves: Tartaruga, 2006.

CRUZ, B. *A loba*. Lisboa: Editorial Notícias, 2000.

DACOSTA, Luísa. *Infância e palavra* (antologia). Porto: ASA, [s.d.].

DAREMBERG, Ch.; SAGLIO, E.; POTTIER, E. (1877-1919). *Dictionnaire des antiquités grecques et romaines*. Paris: Librairie Hachette, 2001. 9 v.

DEBORTOLI, J. A. Múltiplas linguagens. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DESCOMPS, D. *Jouets rustiques*. Aurillac: Institut d'Estudis Occitans, 1992.

DESCOMPS, D. *Jouets d'autrefois*. Aurillac: Institut d'Estudis Occitans, 1994.

DIAS, J. L. *Etnografia da Beira*. Lisboa: Torres e Companhia, 1942. v. 5.

EGAN, S. Un analisis holístico de los aspectos educacionales de los juegos tradicionales. In: RENCONTRES INTERNATIONALES DE NANTES. *Cultura popular e educación em el siglo XXI*. Herdanza, tradición e difusión de los juegos tradicionales. Historia e prospectivas. Nantes, 3, 4 e 5 de outubro, 2002.

ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ESTEVEZ LEVANDEIRA, A. *Os xogos*. Santiago de Compostela: Museo do Pobo Galego, 2000.

FABRE, D. Une culture paysanne. In: BOURGUIERE, A.; REVEL, J. *Histoire de la France: les formes de la culture*. Paris: Éditions du Seuil, 1993. p. 167-168.

FERREIRA, M. Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004.

FONTES, A. L. *Etnografia transmontana*. Porto: Domingos Barreira, 1992. v. 1.

FORTES, M. Social and psychological aspects of education in Taleland. In: FORTES, M. (Org.). *Time and social structure and other essays*. London: The Athlone Press, 1970.

FRÓIS, V. Os brinquedos tradicionais de Montemor-o-Novo. *Almansi*, n. 9, p. 327-337, 1991.

GARON, D. *La classification des jeux et des jouets: le système Esar*. La Pocatière. Documentor: Université Laval, 1985.

GIUOCHI. *Enciclopedia Universale dell'Arte*. Venezia/Roma: Instituto per la Collaborazione Culturale, v. 6, p. 247-267, 1971.

GOUVÊA, C. Infância, sociedade e cultura. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Org.). *Desenvolvimento e aprendizagem*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

GROSSO, Y.; OTTA, E. Em uma aldeia Parakanã. In: CARVALHO, A. M.; MAGALHÃES, C.; PONTES, F.; BICHARA, I. (Org.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GUERREIRO, M. V. *Os macondes de Moçambique*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar, 1966. v. 4: Sabedoria, língua, literatura e jogos.

GUILLEMARD, C. *La vie des enfants dans la France d'autrefois*. Paris: Christian de Bartillat Editeur, 1986.

HASSE, M.; AMADO, J. *Jogos e brinquedos tradicionais*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança, 1993.

HENRIOT, J. Le gest en jeu: esquisse d'une problematique. *Actes du Coloque Maîtrise du gest et pouvoirs de la main chez l'enfant*. Paris: Unesco/Flammarion, 1985.

HOMERO. *Iliada*. Tradução de Cascais Franco. Lisboa: Europa-América, [s.d.].

HUIZINGA, J. *Homo ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

HUMBERT, R. *Les jouets populaires*. Paris: Messidor/Temps Actuels, 1983.

ITURRA, R.; REIS, F. *O jogo infantil numa aldeia portuguesa*. Guarda: Associação de Jogos Tradicionais, 1990.

JUNQUEIRO, G. *Tragédia infantil*. Lisboa: Compendium, 1995.

JUNQUEIRO, G. *Os simples*. Lisboa: Editora Ulisseia, 2000.

KANDERT, J. *The world of toys*. London: Hamlin, 1992.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes, 2000.

KROM, M. *A brincar... a brincar...: os brinquedos populares de Montemor-o-Novo*. Lisboa: Apenas Livros, 2006.

LANHAS, F. *O brinquedo*. [s.n.t.]. (Mimeo).

LEÃO, A. Brinquedos da freguesia de Oliveira (Póvoa do Lanhoso). *Douro Litoral*, Porto, v. 8, 1ª série, p. 50-51, 1944.

LHÔTE, J.-M. *Histoire des jeux de société*. Paris: Flammarion, 1994.

LIMA, A. C. P. [1918]. *Jogos e canções infantis*. Porto: Domingos Barreira, 1943.

LIMA, F. C. P. Brinquedos. In: LIMA, F. C. P (Org.). *A arte popular em Portugal* (Continente). Lisboa: Verbo, 1959. v. 3.

LIMA, F. C. P. *O valor educativo dos jogos infantis*. Lisboa, 1963.

LOMBARD, C. *Les jouets des enfants Boule*. Paris: Quatre Vents, 1978.

LORENZO FERNÁNDEZ, X. [1958]. *Enredos*: alicerces, n. 2. S. Tiago de Compostela: Museo do Pobo Galego, 1992.

MANSON, M. *História dos brinquedos e dos jogos*. Lisboa: Teorema, 2002.

MAYNARD, A.; GREENFIELD, P. Le role des outils et des artefacts culturels dans le development cognitive. *Enfance*, v. 58, n. 2, p. 235-245, 2006.

MORIN, E. *O paradigma perdido*. Lisboa: Europa-América, 1975.

MUSGRAVE, P. W. *Sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1984.

OLIVEIRA, C. Inovar a partir da tradição. *Pessoas e Lugares – Jornal de Animação da Rede Portuguesa LEADER*, 2ª série, n. 18, 2004.

OLIVEIRA, C.; TAVARES, T. *Patrimónios do nosso brincar*. Vila Real de Santo António: [s.n.], 2007. Catálogo de exposição. Projecto A Descoberta de 4 Cidades.

OLIVEIRA, P. S. *Brinquedos artesanais e expressividade cultural*. São Paulo: SESC, 1982.

PACO VEIGA. *Xogo popular galego*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco Ediciones, 2001.

PELLEGRIN, A. Jeux et jouets d'enfants. Le Folk Brabançon. *Bulletin du Service de Recherches Historiques et Folkloriques du Brabant*, Bruxelles, 17 année, n. 102, juin 1938.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1976.

PINON, R. Les jouets. In: ENCYCLOPEDIE DE LA PLÉIADE. *Jeux et sports*. Paris: Gallimard, 1967. v. 23, p. 287-342.

PIRES, A. *O silêncio das pedras*. [s.l.]: Edição do Autor, 1995.

REDOL, A. *A barca dos sete lemes*. Lisboa: Europa-América, 1972.

REIS, F. *Educação, ensino e crescimento*. Lisboa: Escher, 1991.

RIBEIRO, A. [1933]. *Maria Benigna*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1985a.

RIBEIRO, A. [1947]. *Caminhos errados*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1985b.

RIBEIRO, A. [1948]. *Cinco réis de gente*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1989.

RIBEIRO, A. [1962]. *O livro da Marianinha*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1967.

RICHÉ, A.; ALEXANDRE-BIDON, D. *L'enfance au Moyen Age*. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

ROCHE, D. *História das coisas banais*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1999.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, ano 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SARMENTO, M. J. As culturas de infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004.

- SCHAEFFNER, A. *Origine des instruments de musique*. Paris: Mouton & Maison des Sciences de l'Homme, 1968.
- SCHNACKE, D. *American folk toys*. [s.l.]: A Mountain Craft Book, 1996.
- SÉBILLOT, P. La flaire. In: SÉBILLOT, P. (Org.). *Le folklore de France*. Paris: Imago, [s.d.].
- SEQUEIRA, E. *Botânica recreativa*. Porto: Gazeta das Aldeias, 1910.
- SERRA, C. Aspectos lúdico-festivos do castanheiro e da castanha. *Educação e Tecnologia*, Instituto Politécnico da Guarda, n. 6, p. 93-112, fev. 1990.
- SOUSA, T. B. Jogos e brinquedos tradicionais. *Água Mole*, n. 2, p. 72-75, 1988.
- TEIXEIRA, G. *Infância, sujeito brincante e práticas lúdicas no Brasil oitocentista*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- TEIXEIRA, M. B.; BARROCO, C. *O brinquedo português*. Lisboa: Bertrand, 1987.
- TORGA, M. *A criação do mundo*, I. Coimbra: [s.n.], [s.d.]a.
- TORGA, M. *Os bichos*. Coimbra: [s.n.], [s.d.]b.
- TREMAUD, H. Les jouets populaires. *Jardin des Arts*, n. 74, janvier 1960-1961.
- TROADEC, B. La relation entre culture et développement cognitif: une introduction. *Enfance*, v. 58, n. 2, p. 108-117, 2006.
- VALLE, C. Tradições populares de Vila Nova de Gaia: os brinquedos tradicionais. *Revista de Etnografia*, n. 15, p. 143-168, 1967.
- VASCONCELOS, L. *História do Museu Etnológico Português*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1915.
- VASCONCELOS, L. *Etnografia portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1967. v. 5.
- VIEIRA, R. *Entre a escola e o lar*. Lisboa: Escher, 1992.
- VYGOTSKY, L. *O desenvolvimento social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZITTOUN, T.; MIRZA, N.; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. Quand la culture entre dans les recherches en psychologie du développement. *Enfance*, v. 58, n. 2, p. 126-134, 2006.

Odette Carvalho de Lima Seabra

Futebol Do ócio ao negócio

Inicialmente quero dizer que este trabalho não é estritamente sobre prática esportiva, tal como o futebol existe hoje entre nós. É sobre o futebol como momento lúdico da vida. Estudo a urbanização desde há muitos anos. A vida inteira pesquisando, orientando pesquisas, dissertações, teses etc. Quando chegou o momento de realizar um trabalho de livre-docência para, digamos assim, encaminhar toda uma trajetória de ensino e pesquisa, o meu objeto de estudo foi se constituindo a partir de uma conjunção de elementos teóricos sobre a urbanização e da experiência de viver numa metrópole como São Paulo. Sem um pensamento *a priori*, mas por pura necessidade do objeto, tive que estudar o futebol na sua gênese porque, enquanto prática lúdica, ele está intrinsecamente ligado ao processo de industrialização-urbanização em São Paulo.

Era necessário, por isso, tratar da urbanização considerando o futebol. Melhor dizendo, tive que considerar o âmbito das práticas que se estendiam para além dos ambientes de trabalho, tal como as da Igreja com suas rezas e suas festas, bem como considerar que o processo de modernização, com a disseminação dos cinemas de bairros e as práticas lúdicas do futebol, produzia oposições que por vezes chegavam a conflitos entre, por exemplo, padres e padres.¹

As oposições e conflitos não eram nada além do que as disputas em relação às formas de uso do tempo. Pois o tempo dedicado ao futebol correspondia, imediatamente, à diminuição do tempo devotado às práticas tradicionais, comandadas pela Igreja. Oposições e conflitos também espelhavam as posições da “elite tradicional” (aqueles que tinham posições prestigiosas num meio social) e as posições do “povo” (expressão do comum, do popular). Na verdade, a questão é de esclarecer nossas premissas, estabelecendo o que vamos entender como urbanização.

No âmbito da geografia, a urbanização não pode ser compreendida como a compreendem os arquitetos. A arquitetura trata de discutir como é feita a racionalização do uso dessa ou daquela fração de território, como vai ser o arruamento, a legislação, o padrão do projeto etc. E eles, os arquitetos-urbanistas, compreendem seus trabalhos como urbanização. Mas, na verdade, isso é um lado operacional da arquitetura. Nas ciências humanas a urbanização não pode ser isso. A urbanização é um processo social, de ordem geral, que implica a mobilização da propriedade como um todo em relação à cidade. Por que isso? Porque a cidade é um fenômeno milenar que preexistiu aos processos desencadeados pela industrialização. A cidade é uma agregação, um ajuntamento que guarda muitas temporalidades. Agora, a urbanização de que se trata, nesse caso, é a urbanização oriunda da modernidade. Processo pelo qual a ciência e a tecnologia, transformadas em força produtiva da sociedade, nos assediam, nos envolvem, redefinindo nossas práticas de viver a cidade. A própria cidade se transforma. É da relação do espaço com a industrialização que é necessário tirar as derivações dos problemas que a industrialização produziu em relação ao fenômeno cidade. É bastante complexo esse problema.

Durante alguns anos estudei a obra do filósofo Henri Lefebvre. Ele produziu alguns trabalhos conhecidos de todos nós, em muitas áreas: *O direito à cidade*, por exemplo, é dos mais conhecidos. O que importa é que ele apresenta os marcos que nos ajudam muito a compreender como a Revolução Industrial provocou uma inflexão nas formas de viver, nas formas de organização social e de onde derivaram todas as estruturas do capitalismo enquanto formação social. Por meio de

seus livros e conferências compreendemos que, quando estudamos a urbanização, tratamos das categorias do capital entrando em cena na dialética da história, tais como o trabalho, a economia pecuniária (mercantil), a cidade histórica, articulando-se num processo envolvido por descobertas, pela relação da ciência com a tecnologia, que acaba sendo uma força produtiva da sociedade.

Enfim, a urbanização, em ciências humanas, tem esses marcos. Caso contrário, não seria possível refletir sobre as metamorfoses da vida social e, sobretudo, àquelas que chegaram ao nível da vida cotidiana dos indivíduos. Então, para simplificar, a urbanização coincide com a modernização da sociedade. E, assim sendo, quando se trata de urbanização, a entrada para se discutir o processo pode ser por diferentes ângulos. Há estudos que discutem a mobilidade territorial do trabalho nas diferentes escalas. Nesse sentido, ainda na perspectiva da discussão da urbanização, é preciso considerar que esse sufixo “ção” quer dizer processo. É tautologia falar processo de urbanização. Não tem tanta importância, mas é só para esclarecer que, quando se fala em urbanização, está implícito que estamos tratando de processo. Porém, de que processo se trata? O processo de ascensão do fenômeno urbano em relação a tudo que lhe precedia. Por exemplo, a relação cidade-campo se inverte. A urbanização acaba configurando o urbano como quadro de vida, em todos os países, em todas as latitudes.

Isso é bastante interessante em nosso caso, porque o Brasil, ainda na década de 1950, era um país agrário! Perguntem aos seus pais, vejam filmes, leiam livros que especulam sobre as transformações que ocorreram nesses últimos cinquenta anos. É muito diferente um país agrário de um país urbano! É muito diferente! Em poucas décadas, ou seja, em duas gerações, houve uma transformação no Brasil que pode ser lida por suas implicações, nos quadros de vida urbana que nos é dado viver.

Foi estudando sob essa perspectiva que meu objeto de estudo levou-me para o futebol. Porque o futebol está presente na nossa formação social ou na formação social brasileira desde tenros momentos em que a modernização começava a revolver os modos de vida. A difusão do

futebol pelo mundo, a partir da Inglaterra, tal como estudou Gilmar Mascarenhas, correspondia a um dos níveis do processo de atualização implicado na expansão imperialista do século XIX. Funcionou como uma superposição de práticas. Enfim, era o novo que vinha por intermédio dos empregados das empresas estrangeiras, sobretudo inglesas, ou por intermédio dos marinheiros, nas cidades portuárias.

Em 1898 começa o futebol em Manaus e em São Paulo; em 1902 (1903 ou 1904) começa no Rio Grande do Sul, naquelas cidades como Rio Grande, Pelotas, Bagé – sob influência dos países platinos, muito mais ligados aos nexos das relações internacionais, como era Bueno Aires, Montevideu, por isso ali começou muito antes. Em 1901 ou 1902, aconteceu a primeira Copa na América, em Montevideu. Era Uruguai e Argentina.

Considerando as premissas já expostas, a urbanização da sociedade vai criando as formas próprias, as formas que lhe corresponde, relativas inclusive ao uso do tempo, o que nunca havíamos discutido muito bem. Em geografia discutíamos muitas toneladas de aço, os megawatts de energia... e muito menos o espaço dos homens e da sociedade. Percebíamos de modo muito tênue que, na verdade, tanto o aço, o ferro, como a energia produziam uma outra dimensão social do mundo, uma segunda natureza à qual seguiam, sucessivamente, sendo integrados. E que corresponde à socialização da natureza (de modo fragmentado, a natureza circula nos produtos-mercadorias).

O mundo do trabalho que se foi definindo em torno do processo de industrialização foi criando estruturas espaciais funcionais, tais como o espaço das fábricas, as vilas operárias, e até formou bairros inteiros de operários. O trabalho começava a determinar formas de emprego do tempo. Nessa pesquisa pude descortinar que o tempo de trabalho não chegava a ser um tempo total, dizendo melhor: todo o tempo não era de trabalho para todas as pessoas.

Nesse sentido, chamo de ócio o tempo intersticial que a sociedade do trabalho necessariamente comportava, essencialmente porque se estabelecia sobre a base de uma sociedade tradicional, na qual a posição

dos indivíduos não se definia em relação ao trabalho e ao capital. A sociedade do trabalho em formação permitia o ócio; um tempo que não pertencia à fábrica, aos processos produtivos.

Enquanto esse ócio existe, o lúdico tem possibilidade de acontecer nesse tempo possível, porque o lúdico é um atributo humano. O ócio não é o lúdico. O lúdico é uma gratuidade, é um dom, é o sentido de dar e de receber, é o estar disponível, é a disposição, o estar à disposição, isso é o lúdico. Por isso é criativo. Li um texto, não faz muito tempo, que afirmava ser esse atributo lúdico unicamente propriedade humana. Os macacos se dispõem uns aos outros enquanto brincam. Os cachorros também brincam. Seria isso lúdico? Enquanto dádiva, espontaneidade, talvez. No homem, o lúdico é criativo, aqui estaria a diferença. Acrescenta sempre algo, é sem finalidade restrita, sem objetivo imediato. É estar à disposição. Criança tem essa dimensão lúdica expandida – se os pais não forem muito chatos – até os três anos, podendo se estender um pouco mais.

Na sociedade do trabalho vigora a concepção de que tempo é dinheiro, concepção que aparece em situações cotidianas as quais vivenciamos como se fossem naturais, ou como se pertencessem às ordens últimas das coisas. Por exemplo, “Meu filho tem quatro anos e já sabe ler!” Enfim, essas coisas que ouvimos corriqueiramente e que também não vale a pena insistir muito. Todas as vezes em que agimos assim, racionalizando a situação de existência, enfrentamos e diminuimos a nossa vocação ao lúdico, diminuimos a gratuidade, o dom. Há, portanto, uma relação entre o lúdico, o ócio e o negócio.

Contudo, seria ingenuidade pensar que poderíamos viver uma gratuidade do tempo para sempre. Não! Há conquistas em administrar o tempo. E o saber científico traz conquistas. Sempre traz conquistas. Nesse caso temos que prestar muita atenção naquilo que substantivamente é a modernidade: ela é perversa, mas é também virtuosa.

Gosto de pensar sobre a energia elétrica para exemplificar os nossos dilemas interpretativos sobre a modernidade. O patamar do nosso raciocínio é a positividade da história advinda do pensamento de um

filósofo alemão do século XIX, que dizia: os homens só colocam para si problemas que podem resolver. Não sei exatamente se refletia sobre os dilemas da modernidade. Em todo caso serve de anteparo para refletir sobre energia elétrica como sugerido.

Por exemplo, a energia elétrica é uma das grandes conquistas da segunda metade do século XIX. Era, naquela época, digamos, uma tecnologia de ponta que se difundiu pelo mundo por meio de organizações empresariais que operavam como grandes corporações. Formavam organizações econômicas do tipo dos trustes e dos cartéis daquela época: cartéis das ferrovias, cartéis da eletricidade, do petróleo.

A discussão que aqui nos interessa, primeiro, é considerar que o conhecimento científico, que é em princípio uma riqueza de toda a sociedade, cai nas mãos das empresas privadas, dos grupos econômicos, e assim a ciência vai virando tecnologia de produção. O conhecimento é privatizado e, enquanto tal, tornado propriedade. Por paradoxal que possa parecer, o conhecimento só se difunde por meio de estruturas aparelhadas para esse fim, as quais, sob o capitalismo, são as empresas capitalistas. Mas ele só se difunde privatizado, se difunde como propriedade. Isso mereceria uma grande discussão, não é?

Como o conhecimento em si não é conquista, é necessário que repercuta na sociedade, que provoque efeitos. Sendo a energia elétrica uma das conquistas do progresso científico e técnico, é formidável constatar seus efeitos sociais. O uso da hidroeletricidade na indústria permitiu progressos extraordinários de produção de produtos, no entanto, a iluminação das ruas, das vitrines e das casas produziu efeitos nos modos de vida. A modernidade parecia declarar um mundo novo a partir da montagem dos sistemas de geração e transmissão que aproveitavam o potencial hidráulico das bacias hidrográficas.

Pode parecer até estranho assinalar que sem a energia elétrica teríamos, ainda, que dormir com as galinhas e acordar com os galos. Importante assinalar que essa nova tecnologia mudou a noção de tempo praticado exatamente porque atingiu diretamente a vida de cada um e de todos, produziu mudanças nas formas de emprego do tempo.

Pensando o tempo, vê-se que a consequência mais imediata e direta foi a de ter que administrar o uso do tempo. A noção de perda, de diminuição ou de ganho de tempo condicionou, em termos práticos, a relativização da gratuidade do tempo em relação às estruturas da modernidade; esta é a nossa questão. A modernidade cria a entrada no mundo do trabalho, no mundo da tecnologia aplicada ao mundo do trabalho. E a modernização da cidade, relacionada à urbanização, com os conteúdos em constante transformação, está nesse fluxo. É, portanto, nos quadros de vida urbana que aquele tempo, que não era tempo produtivo, passaria por enquadramentos sucessivos. Até o ponto em que todo tempo tende a ser tempo produtivo, tempo quantificado pelo dinheiro. E, assim sendo, o que é o tempo que não é o tempo produtivo? É o tempo do ócio que, enquanto tal, é intersticial, comporta práticas lúdicas e não se confunde com tempo livre.

Tempo livre é uma categoria da modernidade que se insere funcionalmente no tempo produtivo da sociedade do trabalho. Tanto que tem dado margem a que se desenvolva a indústria do entretenimento. Atualmente é a indústria que mais cresce, da qual o turismo é a maior expressão, e na qual o futebol se insere como atividade superorganizada, organizada inclusive em nível global, movendo multidões em direção aos estádios em todo o mundo.

Estudei o futebol aquém da configuração que acabou ganhando neste início do século XXI. Em minha pesquisa, o futebol emergiu com muita beleza, de modo quase inesperado, com a força daquilo que vem do mais fundo, do mais autêntico, como são as práticas lúdicas do povo, com habilidade e muita gratuidade. Mas logo, como que contra essa corrente, foi possível constatar também que essa gratuidade, pressionada, ia desaparecendo porque de todos os lados o futebol provocava motivações e interesses mercantis. Era o futebol como ócio sendo perpassado pelo negócio.

A cidade de São Paulo foi o palco desse enredo que se estendeu para mais de cinco décadas e que será apreciado mais adiante. São Paulo ficou no centro da divisão territorial do trabalho no Brasil com a transformação

do capital mercantil, oriundo da cafeeira, em capital industrial. Como parte desse processo de ordem geral e de caráter mobilizador, que já direcionava nordestinos para São Paulo na década de 1920 e que tirava italianos do Vêneto e da Calábria para aqui se estabelecerem, desde o final do século XIX, nos interstícios desse movimento ocorriam certas práticas que interessavam ao desenvolvimento do futebol em São Paulo.

Em 1890, quando italianos imigravam para o Sudeste do Brasil, notadamente São Paulo, numa época de grandes deslocamentos de população que partia da Europa (três quartos dos imigrantes do mundo, nesse fim do século, saíram das Ilhas Britânicas. Da Itália saíram dez milhões de italianos, principalmente para os Estados Unidos, para o Brasil, Argentina e Austrália). Os rearranjos produtivos provocados pela Segunda Revolução Industrial (a hidroeletricidade e o petróleo), que levaram a uma mudança na base técnica e organizacional das empresas, repercutiram na sociedade. O capital chegou ao campo, e os fluxos de camponeses eram direcionados para diferentes áreas – assunto discutido como relação cidade-campo ou êxodo rural. Trata-se de uma grande mudança, um século de rearranjo de população a tal ponto que o mundo virou urbano. E nós fazemos essa leitura a partir de nossos casos particulares, os quais têm uma forma de acontecer, num processo de ordem geral que hoje, muito vagamente, sem muito conhecimento de causa, é identificado por globalização.

Estudando São Paulo, pesquiso como processos com essa escala repercutem ou acontecem na vida cotidiana das pessoas. As pessoas aqui referidas são os imigrantes que, em São Paulo, seguiam as suas trajetórias de vida, agora, vinculados à industrialização brasileira, como já indicado, uma vez que a cidade de São Paulo era o centro desse processo.

Mas São Paulo era uma pequena cidade ao findar o século XIX. Era centro de ampla área rural. Aliás, há poucas décadas que os fazendeiros haviam se tornado moradores da cidade. Cidade pequena, circundada por chácaras e sítios habitados por uma população tradicional, rarefeita. As indústrias, os operários nessa sociedade do trabalho em formação

eram o pano de fundo do enredo que as práticas do futebol logo começariam a criar em meio às formas inusitadas de inserção dos imigrantes na textura da urbanização em curso. Como parte desse movimento, sucediam-se os arruamentos, os loteamentos e os grandes negócios. Segundo a literatura teórica, a compreensão desses processos implica uma leitura da espacialidade do processo social. O que quer dizer que no nível do pensamento tornara-se necessário articular categorias e conceitos para enfocar a urbanização como um processo total.

Nesse sentido, a estratégia adotada foi de inverter o enfoque. Procurei examinar os processos que aconteciam em São Paulo pelas bordas da cidade. Foi pesquisando, estudando o bairro como categoria histórica que discuti São Paulo. O bairro, como a unidade (elementar), como a menor parte que poderia explicitar o todo. Descobri, então, que o bairro era caracterizado por uma unidade orgânica de vida, um em si que aparecia como uma comunidade de bairro. Este produziu enraizamentos profundos, os quais, no limite, quando experimentavam o excesso do outro (a presença dos de fora, os que chegavam depois...), deixavam florescer o bairrismo, que era um sentimento de unidade, de auto-afirmação das particularidades (fosse bairro fabril, fosse bairro étnico...), sentimento que era também uma negatividade em relação ao sentido que a modernidade atribui aos processos que desencadeia.

O processo de urbanização de São Paulo produziu enraizamentos territoriais que foram capazes de germinar uma vida de bairro. Cada bairro com suas especificidades. O objeto de estudo foi um bairro que começou a se formar no final do século XIX em torno de uma capela, a Capela de Santa Cruz, devotada às práticas do catolicismo rústico. Portanto, tratei analiticamente da urbanização de São Paulo sob o enfoque da formação-estruturação e desestruturação do Bairro do Limão.

Ao se iniciar o século XX, as comunicações eram ainda muito precárias. Para cada um dos bairros que se formava, a cidade era o outro, era a própria sociedade. Por essa época um viajante que passou por São Paulo disse que parecia estar numa cidade circundada por outras pequenas cidades. Referia-se ao conjunto de bairros que formavam uma coroa,

nos quais sobressaíam na paisagem as suas igrejas e por isso podiam ser vistos a distância. Eram: Nossa Senhora do Ó, ao norte da cidade e dela separado pelo Rio Tietê; Santana, também ao norte e além Tietê; Santo Amaro, ao sul da cidade; Penha, a leste; e Pinheiros, a oeste. São estes os bairros do povoamento antigo, os quais tiveram todos impactos da industrialização de São Paulo. Eram núcleos de vida da população tradicional de caipiras quanto ao modo de ser; de negros, índios e caboclos quanto aos tipos étnicos.

Tratava-se do povoamento ralo das áreas que circundavam a cidade. A imigração estrangeira (sobretudo de italianos), que, como disse, chegara a São Paulo para suprir as necessidades de trabalho das fazendas de café, logo começaria também a ser ocupada no trabalho industrial, bem como em outras ocupações urbanas, exercendo ofícios urbanos. Os imigrantes dedicados a esses trabalhos habitaram em grande parte os cortiços da cidade (1890 no Bexiga e Santa Efigênia. Depois, Campos Elíseos, Santa Cecília), mas, como constatou o viajante Henrique Raffard, em 1890, “logo o imigrante procurava construir a sua casa”. Foi possível constatar na pesquisa o encontro de imigrantes italianos com essa população tradicional, na formação, estruturação e desestruturação do bairro.

A morfologia do sítio urbano de São Paulo está no fundamento desse enredo porque o Bairro do Limão foi sendo formado em terras de além Tietê, entre Nossa Senhora do Ó e Santana. Porém, contrariamente a esses velhos bairros que nasceram sobre colinas, o Bairro do Limão se formou nos terrenos das várzeas do Rio Tietê. O Tietê é o principal rio de São Paulo. Ele é geneticamente meândrico, portanto, formando amplas planícies aluviais (as várzeas). As várzeas de São Paulo são o fenômeno mais exuberante de sua forma básica, perfazendo 35 milhões de metros quadrados de terrenos. Só a várzea do Tietê, no segmento do curso que interessava à cidade.

Os bairros se formavam em função das necessidades da industrialização em curso no início do século. Isso implicava a modernização da cidade (energia e transportes) no estabelecimento de indústrias, no

assentamento habitacional dos operários com suas famílias. Isso deu margem ao surgimento de vilas operárias próximas às fábricas e ao surgimento dos subúrbios-estação ao longo das ferrovias, até por volta dos anos 1920. A partir dessa época, com a melhoria dos transportes urbanos, principalmente, porque os bondes elétricos e os trens já podiam deslocar o operariado, a moradia do trabalhador pôde ser distribuída nos espaços circundantes e, portanto, surgia uma avalanche de loteamentos. Era o início de uma forma de crescimento urbano que ficaria conhecida por padrão periférico de crescimento.

Para um certo contingente de imigrantes, morar do outro lado do Rio Tietê, ocupando baixos terraços (nível imediatamente superior ao das planícies aluviais), foi a forma de encontrar um lugar de fixação, no interior do processo que objetivamente realiza-se nos deslocamentos de população. Comprar terrenos grandes e baratos dos caipiras foi a motivação inicial do encontro que tento descrever. Tinha também o sentido de restaurar alguma das condições perdidas, que acompanha a propriedade.

Como viver do outro lado do rio? As comunicações foram absolutamente precárias por mais de duas décadas para esses trabalhadores. Sobre o Rio Tietê, naquela localidade, não existia, sequer, uma ponte. O rio separava as fábricas e os trabalhadores. As formas inusitadas e mesmo improvisadas de realizar diuturnamente as penosas e arriscadas travessias fazem parte dessa trama. Disso decorre que habitar o outro lado do rio pressupunha um certo isolamento que acabou por favorecer, nas duas primeiras décadas do século XX, uma integração grupal principalmente em torno das atividades da Igreja.

A modernização da sociedade, como uma contingência do processo de industrialização, começou a modificar o papel e a centralidade da Igreja nos modos de vida em São Paulo. Pois, até então, prevaleceram no entorno da cidade as práticas do catolicismo rústico, que consistia num sincretismo resultante da fusão de uma concepção cristã do mundo, cuja matriz era ainda jesuítica, com o culto dos negros. A religiosidade difundida organizava a vida na sociedade tradicional desde o nascimento

à morte. Os capelães, as benzedeiras, o calendário das festas religiosas, muitas das quais eram ainda transposições de festas lusas que estiveram inseridas no calendário das atividades do mundo agrário.

Dou ênfase a esses aspectos para colocar a questão das rupturas nas formas de uso do tempo que a modernidade provocou no quadro de vida, tanto da população tradicional como dos imigrantes trabalhadores que passaram a morar em São Paulo. Basta para tanto enunciar que o futebol foi em São Paulo a primeira festa do povo fora da perspectiva da Igreja. Para essa festa convergiu a iniciativa, o talento, o impulso do prazer, a gratuidade dos moradores da cidade inteira.

O jogo de bola, à primeira vista uma atividade sem importância, deixado afastado e tolerado pelas grandes funções da sociedade industrial, fora logo assimilado, após traçar um percurso de certa forma inusitado. Pois, exercitado inicialmente como prática esportiva das elites, tendo sido assimilado rapidamente pelos colégios católicos, acabou realizando-se como prática espontânea no seio do povo.

O futebol profissional praticado hoje, de torcidas organizadas, com força de marca que rivalizam nos estádios e nas ruas, mostra um ponto de chegada, de formação e de desenvolvimento de uma prática que, no passado, envolveu a sociedade inteira.

Entre nós, o futebol é originalmente amador e de várzea. Sendo que a designação de várzea chegou a ser uma qualificação para o futebol. O futebol de várzea como sinônimo de futebol amador no seu desenvolvimento acabou opondo o ócio ao negócio. Apesar disso, ou talvez por isso mesmo, o futebol segue sendo uma paixão, e o século XX tenha sido marcado por grandes estádios lotados.

O clube, o futebol e a política formam uma unidade problemática que acompanha a modernidade desde a origem e compreende uma estruturação que vai do nível local ao internacional, na qual o clube de bairro chegou a ser o nível mais elementar. Pois, quando a população proletária se acomodava nos arrabaldes da cidade, formavam-se lideranças locais que se envolviam com o futebol em São Paulo, tanto que paredros – já mencionados – projetavam-se na política a partir dos

times, grêmios e clubes. Portanto, os clubes, organizações voluntárias, que se formaram em profusão, serviam também à organização da vida civil e política. O Estado Novo, na década de 1930, chegou a intervir nas práticas desse futebol de caráter lúdico visando à sua institucionalização, através da Confederação Brasileira de Desporto.

A existência dos clubes indicava uma estruturação de base na sociedade que reunia clubes de colônia (clube dos ingleses, dos italianos, dos alemães), clubes de fábrica, clubes de bairro, clubes da cidade, enfim, eram clubes de futebol para os quais a nova legislação passou a exigir certos enquadramentos, nem sempre fáceis de cumprir. Por exemplo, disputar campeonatos organizados pela federação mediante certos requisitos, entre os quais estava a exigência de que os jogadores fossem alfabetizados, uma vez que passariam a ter registro na federação e a assinar súmulas de jogo. Imagine-se o efeito de uma tal medida numa sociedade de analfabetos. Os clubes de bairro, objeto mais aproximado desta pesquisa, foram transformados em escolas durante a semana, à noite. Ali os jogadores tinham que aprender a escrever o próprio nome e então eram considerados alfabetizados. As práticas lúdicas do futebol integravam com muita força as novas sociabilidades.

O futebol foi considerado em princípio ópio do povo por comunistas e por anarquistas. Mas a Igreja viu no futebol a possibilidade de prosseguir no seu projeto religioso, introduzindo o futebol nos colégios católicos e incluindo o jogo, com organização de times e participação em disputas, nas atividades paroquiais.

Mas também o futebol acontecia com ou sem clubes, porque explodiu como uma grande paixão. Crônicas da época não cansam de relatar que as ruas foram transformadas em campos de futebol. Nas ruas dos bairros chiques a bola era de pelica, de gomos coloridos, enquanto nas ruas dos bairros pobres era de meia. Havia moleques jogando bola o dia inteiro no meio das ruas, nos terrenos baldios, onde se atirava lixo, nos capinzais. Bastava uma bola de meia, de borracha ou de couro e fazer um gol com duas maletas de escola ou dois pedaços de paus. Em todos os cantos se formavam times e clubes. Times de garotos, de moleques,

clubes de operários e também os clubes de gente rica. Foi assim que desde o início do século XX uma febre foi invadindo todas as ruas, quintais, portas de fábricas, terrenos baldios e o que mais houvesse.

Os times de bairro defrontavam-se com times de fábrica, de escola, de paróquia, de rua, de vila, times de cidade. A rua de cima disputava com a rua de baixo, e dentro de uma mesma fábrica havia disputas com festivais, entre as diferentes seções de trabalho, como, por exemplo, acontecia nas Indústrias Reunidas Francisco Matarazzo.

As margens dos rios, nas respectivas várzeas, primeiro do Tamanduaté, depois do Tietê e do Pinheiros, acabaram sendo o lugar ideal para cultivar essa motivação, esse interesse, à medida que a modernização da cidade e o desenvolvimento dos transportes subtraíam muitos dos espaços da população citadina. As várzeas alagadas na estação chuvosa permaneciam, após esses episódios, cobertas de gramíneas e com arbustos rarefeitos.

Em retrospectiva, cabe assinalar que em 1918, dos 141 jogadores de destaque recenseados em São Paulo, 73 deles eram estudantes universitários. Isso comprova que o futebol foi praticado inicialmente pelas elites, pois foram os ricos que tiveram primazia no acesso ao futebol, mas logo o abandonaram. Gosto de raciocinar sobre essa questão como sendo a da democracia implícita no futebol. Trata-se de um jogo que se articula em progressão geométrica. São vinte e dois que pressupõem outros vinte e dois, que pressupõem outros vinte e dois, assim sucessivamente, até compor um quadro de disputas.

Como satisfazer tais requisitos no interior de um segmento restrito da sociedade? Não havia solução, a não ser democratizar os acessos, o que nem sempre era conveniente para as partes, numa sociedade de classes que, além do mais, praticava a eugenia. Como o futebol era um esporte de fácil assimilação, que se podia praticar nas margens dos rios, logo interessou a todos, como tentei demonstrar. Na contramão da história, essa atividade livre e lúdica formou craques que chegaram a ser admitidos por seus talentos nos clubes mais tradicionais, como era o Clube Paulistano em São Paulo.

Nota-se que, a partir de certo momento, começou a ser distinguido o futebol amador como aquele que evoca o amor ao clube (amador é literalmente aquele que ama). Essa evocação já indicava a existência do contrário, de uma relação espúria que começava a impregnar as práticas de jogo. Era o comércio de jogadores, que respondia ao profissionalismo, este que é geneticamente negativo em relação ao amadorismo. Esta foi a principal contradição que este estudo demonstrou. Ela pôde aparecer e ganhar realidade no bairro estudado e se revelou de todo interessante.

No clube do Bairro do Limão pude perceber todos os contornos que esse processo descrevia, desde a sua fundação em 1922. Era o clube dos três "As" (Associação Atlética Açucena), que reunia operários da indústria, pequenos comerciantes e gentes de fazeres diversos, com suas famílias. Eram eles os caipiras e os imigrantes de que falei. Descreveram uma trajetória de fundação e consolidação do seu próprio clube que merece ser pensada como a saga dos moradores. Tratou-se de todos os esforços coletivos para cumprir os dispositivos legais e poder dar seqüência às atividades clubistas, até então circunscritas ao futebol. A lei estipulou que era necessário dispor de campo cercado e na medida certa, de vestiário com um pequeno compartimento para o juiz, de um departamento de comunicação e de um departamento feminino, entre outras exigências. Até 1942, o campo não tinha medidas certas e era cercado por barrancos.

De diversas formas a imprensa veiculou as dificuldades de organização dos pequenos clubes para cumprir as exigências legais, sendo que as maiores dificuldades eram com papéis, documentos. Ou seja, definia-se uma relação com as estruturas organizativas do Estado que pressupunha um tempo destinado à burocratização do processo. Muitos dos clubes que haviam sido fundados desde a primeira década do século não puderam se manter em funcionamento. E sobre aqueles que conseguiram ultrapassar essa barreira, como foi o caso do clube do Bairro do Limão, incidiam limites escondidos ao prosseguimento da própria atividade. O primeiro diz respeito à expectativa que o profissionalismo criava para os melhores jogadores, o que, a médio prazo, debilitava a paixão pelo clube, tanto dos torcedores como de jogadores, que começavam a pensar em

outras possibilidades. Em princípio, isso poderia ser remediado pelo fluxo contínuo de novos jogadores. Mas o limite mais avassalador era a falta de campo de jogo devido à concorrência pelo uso de terrenos urbanos. O próprio Açuena, com o título de time mais querido da várzea em São Paulo, perdeu seu campo em 1965.

De todo modo, cabe reafirmar que a disseminação das práticas e a institucionalização, que era a força ordenadora do Estado, acabaram por consolidar a oposição amadorismo-profissionalismo. Em suma, ganhou realidade a noção de futebol de várzea, tanto que em São Paulo é sinônimo de futebol amador. Futebol de bairro pertence ao passado. Está inscrito nos aspectos genéticos do futebol e ganhou o atributo de ser amador somente por oposição às práticas profissionais.

As normas que incidiram sobre o futebol hierarquizavam, classificavam e criavam certas obrigações de registros e taxas e, inclusive, impediam o jogador profissional de exercer seu ofício. O movimento em favor da profissionalização visava aniquilar o *profissionalismo marrom*, que consistia em internalizar relações por dinheiro ou por benefícios de outra natureza na prática do futebol. Como era inevitável que o espírito dos negócios vingasse, o movimento do futebol foi em direção às regras e aos contratos.

Em termos formais, o conjunto de leis, normas e decretos tem sido a forma de distinguir uma coisa da outra: de pensar um futebol profissional, empresarial, de atletas e de lazer. Em suma, profissional em oposição às práticas amadoras e lúdicas de jogar. Na verdade, o futebol cresceu, foi penetrando as estruturas de lazer da sociedade, definindo um lugar para si no tempo livre de cada um e compondo uma esfera da divisão do trabalho social, a partir de certas relações internas que já estavam inscritas nos seus fundamentos enquanto atividade. Nesse fundamento as separações sucessivas foram se configurando e ganhando realidade com expressão monetária, traduzida em termos de equivalência nos contratos, a saber: a primeira descoberta foi a de formar times para organizar disputas, e isso já permitia apostas. A segunda foi cobrar ingressos para assistir a jogos, proporcionando renda destinada a custear

as disputas com a participação dos clubes. Mesmo no interior destes nunca parou a divisão do trabalho. Hoje há treinadores de goleiros, analistas de jogo que operam sofisticados sistemas estatísticos para instrumentalizar as práticas dos técnicos de futebol.

Enfim, o profissionalismo fora gestado no interior do amadorismo, atravessando-o por relações monetárias. Mas o processo de organização interna, lógica e como domínio de negócios ligados ao futebol, formando o sistema desse esporte, iria ainda muito mais longe, e continuaria sendo aprofundado. A adoção do profissionalismo passou a implicar relações de trabalho com assalariamento de jogadores, e as práticas do amadorismo continuariam a fornecer os quadros para alimentar o setor do futebol profissional, mas sob a premissa de separação completa de um e outro.

Que dizer da globalização do futebol, portanto das fortunas envolvidas no comércio mundial de atletas, nos interesses mundiais que foram convergindo para o futebol?

O futebol é, para os jogadores, exercício que se apresenta como trabalho produtivo. Para os expectadores, é uma forma de consumo do tempo livre, é lazer. Para os clubes, o seu negócio. Entre ambos está localizada uma enorme estrutura da sociedade que inclui os mediadores: bancos, mídia, patrocinadores, paredros, entre outros.

Por último, uma palavra sobre a participação das mulheres. As mulheres estiveram sempre presentes no velômetro (lugar de jogo e de encontro da elite de São Paulo) nos primeiros tempos. Mas no longo processo que o futebol percorreu no século XX, elas estiveram presentes de diferentes formas. Acompanharam os noivos, maridos, irmãos, amigos, integrando as torcidas que se mobilizavam pela várzea nos finais de semana e nos feriados. Eram elas também enredadas pelo futebol porque o mundo do futebol entrava pela porta da casa adentro, trazido pelos meninos de pés feridos que precisavam de cuidados, pelas lides dos homens atarefados com os encargos que assumiam, pelas roupas e calçados sujos de barro ou de poeira, ao final das pelejas. Foi a institucionalização do futebol que reforçou o caráter masculino do jogo.

Compreendiam os latinos que o negócio tende a negar o ócio.

Cito o texto satírico de Anatol Rosenfeld sobre a presença das mulheres no futebol, quando tudo estava ainda nos seus inícios:

De forma semelhante aos torneios da Idade Média, que só podiam participar cavaleiros, cuja linhagem nobre pudesse ser provada por quatro gerações, os primeiros jogadores do Paulistano (e com maior razão seus dirigentes) eram predominantemente “paulistas de quatrocentos” – “paulistas mayflower” de ascendência tradicional. E como na Idade Média a donzela confiava ao eleito um símbolo de Mirne (amor), assim agora, depois de um encontro marcado às escondidas durante a missa, o jovem craque entrava em campo adornado com o gorrinho tricotado pela namorada, quando não com o seu lencinho de seda na cinta ou no braço em algum lugar. O futebol tornou-se símbolo da virilidade flexível de uma juventude formada por uma cultura patriarcal em que a vigorosa potência viril e a elegância verbal literária-retórica contavam entre os valores mais altos: diante das tribunas coloridas, onde se apinhava “a flor da juventude feminina”, os jogadores podiam, então, com uma espécie de retórica física, incomparavelmente mais eficaz do que a verbal, explorar sua masculinidade.¹

[Texto elaborado a partir de palestra proferida em 12 de julho de 2006 na Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da Universidade Federal de Minas Gerais.]

Notas

- ¹ Os paredros eram os cartolas do futebol. Nada comparado ao que conhecemos hoje.
- ² ROSENFELD, Anatol. *Negro, macumba e futebol*. São Paulo: Edusp, 1993.

Eliene Lopes Faria
Julio César Mendes Fontes

Os jovens e a produção do futebol na cidade Apropriações, sociabilidades e aprendizagens

É, quando a gente não tá brincando, tá conversando sobre futebol, nós joga videogame de futebol, nós joga moeda de futebol... Sempre tem que ter futebol. Lá na favela se a gente ficar um dia sem jogar futebol é muito. Um dia.

(Jovem participante da pesquisa)

Introdução

O futebol é uma prática cultural muito presente no cotidiano brasileiro, especialmente no dia-a-dia dos jovens do sexo masculino.¹ Protagonistas de uma diversidade de usos do futebol nos diferentes contextos urbanos, os jovens se multiplicam em práticas futebolísticas pela cidade. Associada à educação desses sujeitos (na escola e nos projetos sociais, por exemplo), ao lazer e às redes de sociabilidades juvenis, a intensa participação dos jovens no universo do futebol motivou o foco de pesquisa nesse grupo.

Refletir sobre a juventude no contexto brasileiro implica, contudo, considerar “enormes disparidades socioculturais existentes e os diferentes contextos nos quais esses se constroem como sujeitos”.² Assim, a juventude não está sendo considerada como uma categoria homogênea. Como afirma Melucci, “a juventude não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural”.³ Constituída pela faixa entre 15

e 24 anos nas orientações de trabalhos na área demográfica, essa classificação de juventude é questionada por Sposito:

[...] para o conjunto da sociedade brasileira, a tendência maior é a antecipação do início da vida juvenil para antes dos 15 anos, na medida em que certas características de autonomia e inserção em atividades no mundo do trabalho – típicos do momento definido como a transição da situação de dependência da criança para a autonomia completa do adulto – tornam-se horizonte imediato para grande parcela dos setores empobrecidos.⁴

Com base nas reflexões apresentadas pela autora, é possível afirmar que a categoria juventude não é estável e linear, mas histórica. Logo, ela não é um dado, mas, antes de tudo, uma construção carregada de significação cultural. Os jovens são plurais (juventudes) e contrariam um conjunto de estereótipos a eles atribuídos, tais como: irresponsabilidade, impetuosidade desmedida, violência, desapego aos valores familiares.

Entendida como um problema, destacado em muitos estudos sobre violência, drogas, gangues, torcidas organizadas de futebol etc., a juventude é pauta que está na ordem do dia nos grandes centros urbanos.⁵ Somente os estudos mais recentes, contudo, têm se voltado “para a consideração dos próprios jovens e de suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade e atuação”. Como afirma Abramo, a maior parte das reflexões sobre a juventude é ainda destinada a “discutir os sistemas e instituições presentes na vida dos jovens”, ou mesmo as “estruturas sociais que conformam situações problemáticas para os jovens”; poucas enfocam “o modo como os próprios jovens vivem e elaboram essas situações”. Esse cenário reafirma a necessidade de escapar às dicotomias, buscando uma compreensão mais ampla dos jovens (como sujeitos socioculturais e históricos) e das práticas culturais juvenis que transcendem os tempos e espaços da escola, ou seja, o mundo da cultura é “um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil”. Esse contexto assinala a emergência do futebol (dentre outras práticas) como campo de interesses, de tensões e de sociabilidades juvenis na cidade.⁶

Mas como abordar tal temática sem demonstrar o que entendemos por cidade? Sem a pretensão de fazer uma discussão exaustiva sobre ela, é necessário ao menos ponderar que não a entendemos como cenário habitado por um sujeito universal anônimo ou, ainda, como *container* onde a prática social acontece. Neste trabalho a cidade é tomada como contexto de produção cultural do futebol.⁷

Na pesquisa de campo realizada em diferentes bairros de Belo Horizonte em 2005/2006, buscamos compreender o futebol produzido pelos jovens na cidade mediante um mergulho no cotidiano.⁸ Para isso, nos inspiramos em Certeau, buscando dar relevo aos praticantes. Segundo o autor, a

[...] torre de 420 metros que serve de proa a Manhattan continua construindo a ficção que cria leitores, que muda em legibilidade a complexidade da cidade e fixa num texto transparente a sua opaca mobilidade. [...] A cidade-panorama é um simulacro “teórico” (ou seja, visual), em suma um quadro que tem como condição de possibilidade um esquecimento e um desconhecimento das práticas. [...] Mas “embaixo” (*down*), a partir dos limiares onde cessa a visibilidade, vivem os praticantes ordinários da cidade.⁹

Imbuídos do exercício de imersão proposto pelo campo da antropologia,¹⁰ buscamos compreender as práticas futebolísticas juvenis produzidas e produtoras da cidade. É sobre essa trama cotidiana de produção do futebol, tecida com fios visíveis e invisíveis, que este texto propõe reflexões.

Futebol pela cidade: contextos de apropriações, sociabilidades e aprendizagens juvenis

O futebol irrompe a cidade com diferentes usos e significados. Recortando o cotidiano dos jovens, ele se multiplica (futebóis), se desdobra e participa da permanente produção da cidade. Acompanhando as práticas futebolísticas juvenis nos bairros e no aglomerado, tivemos

acesso aos contextos de produção desse esporte: escolas, ruas, campos de várzea, quadras etc. Como relata um jovem participante da pesquisa, são variados os contextos (e também as experiências) de produção do futebol:

Lá dentro da casa, lá dentro de casa tem espaço; aí eu só fico chutando na parede, brincando assim com a bola, fazendo um tanto de coisas com a bola, tem hora que eu fico fazendo exercício, fico fazendo um tanto de coisas. [...] Eu brinco muito com minha família, a minha família é grande, tem muitos meninos, e nós brinca junto, toda mão na quadra. [...] Não, mas igual na Educação Física, na Educação Física não, nós já tira par ou ímpar, senão o Dalton [o professor] mesmo escolhe o time, de vez em quando tem gente assim, aí ele vai escolhendo um, dois, e vai escolhendo assim. [...] Mas tem uns meninos lá na favela que gostam de jogar futebol, igual eu, e nós joga, só fica brincando, mesmo na chuva nós joga. [...] Na lama nós tá jogando. [...] Na mesma hora que um cai assim, todo mundo começa a rir, é muito bom. [...] É, mas quando eu chego muito sujo lá em casa, minha mãe me xinga todinho. [...] Joga adulto também com nós, tem vez que eu jogo até com os cara grande lá da favela, os cara já maior, eles fala você quer jogar? Eu falo, quero; aí eu jogo lá com eles. [...] Lá na favela a gente põe uma plaquinha assim, porque os carros passa lá, mas tem vez, aí nós joga lá, aí na hora que os carro passa nós pára, e aí nós fica jogando lá. Eu gosto de jogar mais em campeonato, porque em campeonato eu já fico mais é empolgado para jogar, porque está valendo alguma coisa, aí você fica mais querendo jogar. [...] Eu jogo mais é na quadra com os meninos ali, naquela quadra ali de areia lá em cima. [...] Agora eu tô treinando também lá no bola na rede.

Fora da escola o futebol ganha diferentes contornos. Sob a “aparência de democratização social”, o futebol surge no cenário de políticas sociais compensatórias que buscam o redimensionamento das tensões sociais, principalmente nos grandes centros urbanos. Tema hegemônico dos projetos sociais, o ensino/treinamento do futebol nas periferias urbanas é, principalmente, destinado aos jovens em situação de risco.¹¹ Nesses programas, a “perspectiva compensatória e salvacionista é a tônica da maioria das iniciativas que assumem caráter profilático ou corretivo das possíveis distorções causadas pela imersão desses jovens em contextos de

desvantagens sociais”.¹² Os programas educativos buscam (via práticas esportivas) socializar a juventude em valores e normas socialmente “aceitos” e controlar o uso do tempo livre, negligenciando um conjunto de questões e problemas que envolvem a juventude.

É importante considerar, contudo, que, nas práticas de futebol propostas nos projetos sociais, muitos jovens ocupam e se apropriam dos campos de várzea da cidade com outras finalidades. Nesse processo de apropriação desse esporte está presente, também, a dimensão do encontro, das relações identitárias, das redes de sociabilidades, enfim, outras formas de significar (dar sentido) o contexto urbano. De fato, o futebol nos projetos sociais possui um discurso pedagógico/educativo e, nesse sentido, ele participa dos mecanismos de educação/contenção/preparação do corpo. Contudo, o jogo competitivo não exclui as contradições, as relações cooperativas, tampouco a festa. O relato de campo, descrito a seguir, não é uma exceção no cotidiano de futebol nos projetos sociais.

Futebol na chuva: competição, cooperação e ludicidade

Alguns jovens realizam um “bate-bola” em um dos lados do campo de futebol enquanto Miguel (auxiliar do professor/treinador) anota nomes de jovens que querem participar do projeto social e coloca presença no diário para aqueles que já estão inscritos. Com a demora de Lucas (o professor/treinador), Miguel vai para o centro do campo para organizar os times. Ele avisa que só quem está de tênis poderá jogar: por estar de chinelo Josias (um jovem inscrito no projeto) não vai participar. Quando Miguel dá início ao jogo, começa a chover, e os jovens continuam o jogo na maior animação. Lucas chega e pede aos jovens maiores que saíam do jogo – eles vão jogar no próximo horário. Eles resistem, mas acabam acatando a decisão dele. Elias (um dos jogadores que teve de sair) pede a Lucas que o deixe apitar o jogo, mas ele não concorda.

Sob forte chuva o jogo segue, e com o passar do tempo o barro toma conta. Os jovens ficam mais ao chão do que de pé. Josias pega um tênis emprestado de um colega (número muito maior) e vai para o jogo. Entre chutes na bola e guerra de barro o jogo acontece. Os jovens maiores ficam, o tempo todo, perguntando a Lucas se não está na hora (deles) de jogar. Lucas ignora e segue "apitando" o jogo dos menores. A chuva não pára, e os jogadores também não. Outros vão chegando para o próximo jogo.

De repente, Lucas encerra a partida. Os jovens/jogadores saem do campo em direção ao vestiário (para o banho) enquanto outros ficam nas imediações do campo para assistir ao jogo dos jovens mais velhos. Os maiores pegam os coletes e entram em campo com certa euforia. Lucas organiza os times e dá início ao jogo de futebol, que logo se descaracteriza em comparação aos outros dias (quando o jogo é mais regido pelo apito do professor/treinador). Com a chuva e o campo completamente cheio de lama, os jovens passam a se divertir com as muitas quedas. Jogam futebol ao mesmo tempo em que realizam outras práticas: algumas vezes arrastam os colegas pela lama, correm atrás daqueles que ainda não estão sujos para jogar lama ou disputar na força quem consegue ficar de pé etc. Também Lucas ri das várias situações criadas pelos jogadores (diferentemente dos dias anteriores, em que "cobra" maior seriedade e disciplina dos jovens no jogo). Com o passar do tempo, alguns vão saindo do campo. Lucas pede a quem sai do jogo que lave o colete (sujo de barro) no vestiário.

Há diferentes formas de participação no universo do futebol para além daquelas em que esses sujeitos se envolvem como alunos e/ou como jogadores. Não há dúvida, entretanto, de que uma das formas de engajamento no futebol que provoca tensão no contexto urbano ocorre em decorrência da participação dos jovens como membros das torcidas organizadas. É dessa forma de engajamento no futebol que emergem práticas que alteram/desorganizam a cidade – o que muitas vezes é percebido como desordem motivadora da violência. Para Toledo, estudioso do fenômeno das torcidas organizadas em São Paulo, o futebol é

[...] um fenômeno urbano ditado pela competição esportiva, porém impregnado de um sentimento lúdico, do âmbito da festa e do entretenimento, mas também vivenciado cotidianamente, muitas vezes consubstanciado em um comportamento transgressor – desordem nas ruas – despertando ainda interesses políticos variados, potencializando diferenças. Inscreve-se na cidade, através do futebol e de suas torcidas, um rol de emoções, preferências clubísticas, adesão a grupos, que trazem, no nível social, determinadas regras e padrões de comportamento que transcendem os limites das partidas de joga em si.¹³

As torcidas organizadas (sobretudo formadas por jovens) parecem redesenhar a cidade em dias de jogos, uma vez que alteram “parte das regras de organização do cotidiano da cidade” e instauram outra ordem.¹⁴ Assim, o que ocorre em dias de jogos de futebol é uma ressignificação dos espaços da cidade, que pode mudar/alterar “regras rotineiras de convivência e de ocupação dos espaços urbanos”. O espaço circunscrito para o jogo é ultrapassado para além do estádio de futebol, ou seja, os jovens torcedores recriam a “disputa e a competição pelos meandros da cidade”, nos bares, nas ruas, no trabalho, na escola.

Para aqueles que estão fora do jogo, entretanto, “o comportamento geral dos torcedores representa sempre uma potencialidade de perigo, desvio, perturbação e violência”.¹⁵ Polissêmico, o mesmo fenômeno esportivo futebol – que “promove” ajuste social da juventude nos programas sociais – é também associado a práticas de desvio, desordem e violência juvenil no contexto urbano. Nesse quadro, o que se pode observar, muitas vezes, é a estigmatização da juventude (uma banalização das práticas culturais juvenis a partir da sua associação rasteira e imediata com a violência¹⁶) e a negação de outros aspectos que se articulam com as práticas das torcidas organizadas (do âmbito da festa, do lúdico, da criação, da resistência, por exemplo). Esse estigma (nutrido pelos meios de comunicação¹⁷) acaba “desarticulando” a possibilidade de interpretação dessas práticas juvenis como fomentadora (do seu caráter) da festa e da diversão. De outro modo, ofusca a violência a que esse segmento é submetido cotidianamente.

Para Carrano, “a reunião dos jovens em grupos, em muitos momentos, é vista na cidade como fonte de preocupação”, ou seja, os grupos jovens são frequentemente “associados a comportamentos desviantes”.¹⁸ Há uma série de representações sociais na cidade sobre os jovens que acabam por estigmatizá-los: muitas vezes juventude e violência são tratadas como sinônimas. Contudo, a violência é um tema complexo, e o fato é que, se o futebol (as torcidas organizadas) comporta práticas juvenis de violência, ele é muito mais que isso.

No que se refere à participação dos jovens no futebol como torcedores,¹⁹ é importante considerar também os modos não organizados de participação, ou seja, os torcedores “anônimos” que se multiplicam nas relações sociais cotidianas – anonimato interrompido pelo uso de adereços (principalmente camisas) dos times “do coração” e pela circulação de jocosidades entre os jovens torcedores de clubes profissionais (não só diferentes, mas opostos) que rompem os limites dos espaços da cidade.²⁰ Os jovens recriam a disputa em outros tempos e espaços sociais: isso foi o que ocorreu entre os jovens de um time juvenil a caminho do campo de futebol.

A caminho do campo de futebol: jogos paralelos

No ônibus, Garcia (o treinador) repassa algumas instruções aos jogadores. Ele fala das regras importantes ao bom desempenho do grupo no jogo e sobre a importância da disciplina no trajeto até o campo de futebol afirma que os jovens devem se comportar bem no percurso e evitar confusões. Garcia reserva o primeiro banco do ônibus para que eu possa me sentar e pede aos jovens que observem a presença de uma mulher, ou seja, para se comportarem levando em conta minha presença.²¹

No trajeto, inicialmente os jovens conversam em tom baixo, mas logo começam a entoar algumas cantigas – iniciam a cantoria com sambas clássicos, passam pelo pagode e pelo funk e terminam com o hino do Galo (Clube Atlético Mineiro). Nesse momento, todos cantam alto e até quem:

é torcedor do time adversário (Cruzeiro Esporte Clube) participa da cantoria, mas o fazem alterando a letra do hino: enquanto os atleticanos cantam “Clube Atlético Mineiro, galo forte vingador”, os cruzeirenses participam cantando “Clube Atlético Mineiro, galo fraco perdedor”. Tais jocosidades – que fazem parte das muitas interações entre esses jogadores em diferentes contextos – ocorrem em todo o trajeto até o campo de futebol (onde esses jovens passam a fazer parte de um mesmo time).

Complexas e heterogêneas, as práticas futebolísticas não são do âmbito da natureza, mas da cultura.²² Visto a distância, o futebol e as demais práticas urbanas juvenis parecem massas indiferenciadas, imóveis e homogêneas. Mas o mergulho no cotidiano da cidade permite acessar as múltiplas formas de engajamento/participação dos jovens no futebol nas escolas, nos projetos sociais, nas torcidas organizadas, nas ruas, nos campos, becos, bairros etc. É importante destacar, também, que as vivências cotidianas de futebol dos jovens são espaços de ação cultural. Nas relações cotidianas, esses jovens participam das tramas de produção do futebol (re)criando a cidade, numa relação de reciprocidade: produz-se o futebol no cotidiano da cidade; produz-se a cidade cotidianamente a partir do futebol.²³ Isso não significa, contudo, ausência de conflitos, contradições e ambigüidades. Pelo contrário, lógicas diferenciadas compõem uma mesma prática: relações de competição e rivalidade se misturam às relações de solidariedade e cooperação; consumo mescla produção/apropriação; disjunção se associa à festa.

As práticas juvenis de futebol alteram a dinâmica da cidade. Tais práticas – histórica e culturalmente situadas – ganham “diferentes” contornos nos diferentes espaços urbanos. É na periferia (em oposição aos bairros mais centrais), contudo, que o futebol está inserido de maneira mais intensa, “garantindo” uma rede básica de sociabilidade. Nos bairros, aglomerados e vilas da cidade, encontramos múltiplas formas de apropriação dessa prática cultural: jogos oficiais, *peladas*, *dibrinhas*,

bobinho, bate-bola, racha, ranca etc. Nesses contextos se intensificam as relações sociais a partir do futebol – espaços em que esses sujeitos constroem conhecimentos e significados sobre essa prática cultural e sobre si mesmos.

Para Sposito, os espaços hoje capazes de propiciar encontros são raros, sendo que “neste campo há um enorme vazio por parte do Estado em oferecer políticas públicas, especialmente destinadas a setores jovens”.²⁴ Muitas vezes, as “relações sociais mais significativas são gestadas fora da escola e da família, as tradicionais instituições socializadoras”. Basta uma caminhada pelas ruas da cidade (principalmente nos bairros periféricos, onde é menor o fluxo de carros, e também as possibilidades de acesso dos jovens a outros bens culturais) para se deparar com um conjunto de práticas que nela se desdobram. Nesses contextos os jovens se envolvem na produção do futebol e, nesse processo de participação, vão constituindo identidades, conhecimentos/habilidades, normas e valores a partir de práticas que comportam, ao mesmo tempo em que extrapolam, o jogo em si:²⁵ práticas como jogar, assistir, comentar os jogos, “cornetar” os colegas, brincar de jogador de futebol profissional, ensaiar jogadas, narrar os próprios jogos, dentre outros modos, fazem parte do cotidiano dos jovens nas periferias urbanas.

Para além das instâncias nas quais o futebol é tomado como prática educacional (como toda prática cultural), ele é em si “educativo” e se produz por mecanismos sutis de aprendizagem. A difusão do futebol no cotidiano juvenil sugere que seus processos de aprendizagem estão associados à prática social cotidiana – transcendem a noção de práticas de ensino e de relações pedagógicas como principal via de aprendizagem. Na aprendizagem cotidiana dessa prática, estão em jogo, portanto, relações sociais complexas, diferentes formas de participação, elementos de identificação, relações de poder etc.

A importância do futebol na construção da identidade dos jovens ultrapassa a idéia de aprender/adquirir habilidades específicas, fragmentadas. Sobre esse complexo processo (de aprendizagem da cultura) são preciosas as contribuições de Lave e Wenger.²⁶ A importância de “se aprender uma identidade”, e não somente habilidades, é a discussão que

permeia o trabalho dos autores.²⁷ Afirmando que o caráter social da aprendizagem tem sido ignorado, Lave e Wenger propõem a aprendizagem como um processo de engajamento na prática.²⁸ Para eles, há um significativo contraste entre teoria da aprendizagem (no sentido estreito) e aquela na qual a aprendizagem é tomada como um aspecto integral da prática (em um sentido histórico).²⁹ Como um traço da prática, a aprendizagem está “presente em todos os tipos de atividades”, não somente em casos claros de treinamento e ensino. As situações cotidianas das quais a pessoa co-participa já permitem “acesso a modos de comportamento de outra maneira não disponível para ela”. Pensando a aprendizagem como “produção histórica, transformação e mudança das pessoas”, Lave e Wenger propõem um entendimento da participação “sempre baseada na renegociação e negociação situada dos significados do mundo”.³⁰ Para eles a “aprendizagem e um senso de identidade são inseparáveis: eles são aspectos de um mesmo fenômeno”.³¹

Dada a natureza do futebol – como um saber que se inscreve no corpo/corporificado –, tomamos a experiência dos jovens na prática social desse esporte como percurso de aprendizagem. Diferente de outras modalidades esportivas – que no Brasil só se tem acesso em escolas/escolinhas e que, portanto, sua aprendizagem se dá por mediações pedagógicas –, as práticas futebolísticas cotidianas juvenis não se constituem predominantemente como práticas intencionais de ensino, tampouco se caracterizam por relações assimétricas em que se pode observar quem ensina e quem aprende, quem sabe e quem não sabe.³² Os jogos de futebol dispersos pela cidade são contextos em que o saber/conhecer está difuso nas diferentes formas de participação/engajamento dos membros na prática social.

Nessas práticas cotidianas de futebol (cujo objetivo central não é a aprendizagem, mas a participação), ainda que os praticantes “saibam” da possibilidade de aprendizagem do jogo, joga-se para ganhar, joga-se pelo jogo (pelo prazer que ele proporciona), joga-se para se estar em forma, joga-se para manter laços de sociabilidades/identidades. Enfim, no futebol, tem-se a possibilidade da realização de múltiplas jogadas e da revitalização de laços de solidariedade entre sujeitos para qual o futebol

é muito mais do que atividade físico-motora: é contexto de identidades, de disputas (rivalidades e competição) e também de encontro.

Como espaço do masculino – e, portanto, de veiculação de modelos hegemônicos de masculinidade a serem aprendidos nas relações entre meninos, jovens e homens –, nos contextos de produção do futebol, exaltam-se qualidades como força, destreza, astúcia, virilidade, agressividade, e um misto de respeito à regra e insubordinação.³³ Pode-se pensar, nesse caso, que o jogo de futebol é uma dessas práticas “mediante a qual se aprende a ser corpo masculino”,³⁴ ou seja, para além da fisiologia, tais contextos de interação/sociabilidade masculina permitem a aquisição de uma fisionomia masculina (num processo de aprendizagem contínua). Assim como o jogo envolve um tipo de pertencimento/identificação, no futebol os jovens exercitam também um discurso sobre o corpo repleto de padrões hegemônicos.

Participando dos diferentes contextos de produção do futebol, os jovens/praticantes vão aprendendo o jogo como um processo complexo de *alfabetização* do corpo – processo por meio do qual também se compartilha o significado da prática social (o universo de emoção que compõe o futebol). É importante salientar, contudo, que tal participação envolve processos intensos de exclusão e hierarquias, ou seja, a participação é negociada cotidianamente, e a exclusão, principalmente das mulheres, é evidente. Foi nesse aspecto que nos chamou a atenção a particularidade do futebol produzido no contexto escolar: nas aulas de Educação Física o futebol (contexto de exclusão) é “negociado” também como um direito dos menos habilidosos e das mulheres.

A ausência quase total de mulheres dos contextos de produção do futebol fora da escola saltou aos olhos no decorrer da pesquisa de campo e nos instigou a repensar sobre o papel da escola na produção desse esporte.³⁵ Em todos os contextos de produção do futebol investigados, o único em que ocorrem relações de gênero explícitas (mas também veladas) é a escola. Ausentes de outros espaços urbanos de produção desse esporte (o que não significa que as relações de gênero não ocorram, mas que não se fundamentam em confrontos), algumas jovens/mulheres participam dele nas aulas de Educação Física. Essa singularidade das

práticas futebolísticas, somada à centralidade da escola na produção cotidiana do futebol nos bairros observados (afinal todo dia tem futebol), motivou a realização de um breve relato sobre as relações de gênero produzidas nesse contexto.

Relações de gênero e masculinidades: as práticas futebolísticas da Escola Estadual XY

O gênero na concepção de Scott é uma construção social e cultural, “é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”.³⁶ Para a autora, como “uma forma primária de dar significado às relações de poder”, o gênero fornece, portanto, “um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana”.³⁷

Para Louro, “uma compreensão ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico”, como também que “o gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais”, o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja etc. expressam as relações sociais de gênero – afirmação que remete “à idéia de formação, socialização ou educação dos sujeitos”.³⁸

As reflexões de Scott e Louro nos ajudaram na problematização do futebol como uma prática que permite a construção dos papéis sociais (de homens e mulheres) na Escola XY. Conforme dito, nas aulas de Educação Física (contexto em que o futebol é conteúdo hegemônico) jovens do sexo masculino e feminino “participam” das práticas de futebol, e as relações de gênero ficam evidentes: há conflitos na constituição de times masculinos e femininos (as mulheres, ausentes de outros espaços de práticas de futebol em que predominam os homens, “disputam” com eles o direito ao jogo) e também na constituição de grupos mistos para o futebol (como eles afirmam: “As mulheres avacalham o jogo”; como elas afirmam: “Os homens machucam a gente; eles não deixam a gente jogar”).

Aulas de Educação Física

Os meninos do terceiro horário chegam e vão diretamente para a quadra. As meninas permanecem do lado de fora da quadra. Como são apenas sete meninos que participam da aula, para formar dois times com cinco jogadores, alguns deles chamam as meninas para completar os times. Augusto (um dos jovens) diz que não vai jogar com as mulheres. Para resolver o impasse, os jovens fazem o seguinte: um time masculino, um feminino e dois jovens ficam na "de fora" (um deles era pouco habilidoso). Jogam cinco meninos contra cinco meninas.

* * *

O quarto horário inicia-se. Os meninos demoram a chegar à quadra. A turminha de Márcio vai diretamente para a quadra. Como não há dez meninos para formar dois times, eles decidem jogar três contra três e iniciam o jogo. De repente, Márcio desiste de jogar e alega que o motivo é o número insuficiente de jogadores. Ele insiste para que o professor e eu participemos do jogo.³⁹ Outros jovens chamam as meninas para jogar. Um deles diz que não é para chamar as mulheres, pois com elas não vai jogar. Os colegas argumentam dizendo que se não as chamarem ninguém vai jogar, porque não haverá número suficiente de jogadores para completar os times. As jovens entram para o jogo.

O uso do espaço escolar é permeado por relações de gênero. Enquanto muitos homens participam do futebol no recreio e são a maioria nos campeonatos escolares, na Escola XY o único contexto em que as mulheres participam do futebol é a aula de Educação Física.⁴⁰ Como afirma Louro, na escola há uma delimitação de espaços que não apenas separa e instrui, mas também informa o lugar de meninos e de meninas, resultando na necessidade de compreensão de que os espaços escolares "não são distribuídos nem usados, portanto, não são concebidos do mesmo modo para todas as pessoas".⁴¹ Entretanto, há de

se considerar, ainda, que as condutas escolares não são uniformes, sendo algumas vezes observadas alterações sensíveis nesse quadro: homens e mulheres ultrapassam os limites do gênero/espaço, para produzir também práticas compartilhadas.

Negociado nas relações cotidianas entre professores e alunos/jovens, as práticas de futebol na Escola XY são semelhantes às que acontecem fora dela (visto que nessa prática esportiva raramente os professores propõem intervenções), ao mesmo tempo em que incorporam contornos específicos da instituição escolar: referentes às normas de utilização dos espaços e tempos, às regras de disciplina e de condutas desejadas na escola, regras de participação (frequência “obrigatória” nas aulas de Educação Física) etc.⁴² Contudo, a mais incisiva diferença do futebol produzido pelos jovens na escola (quanto à prática social mais ampla) ocorre em relação à participação feminina. Acontece que, diferentemente dos outros espaços de produção do futebol na cidade, é na escola que é possível observar maior participação feminina. Nas práticas de futebol produzidas nas aulas de Educação Física as jovens “disputam” a ocupação do espaço de jogo com os rapazes. Ainda que isso não signifique a total inclusão feminina (ou ainda ausência de conflitos, de competição e de exclusão), tal participação permite que o tempo de escolarização seja vivido também como tempo de acesso ao futebol.

Para Dornelles e Molina Neto, o que leva as meninas a participar do futebol nas aulas de Educação Física é o fato de que nesse contexto o jogo é mais disciplinado e, portanto, mais atrativo às mulheres.⁴³ De acordo com a pesquisa realizada pelos autores, as meninas entendem que, por estarem dentro da escola, aprende-se melhor o futebol. É importante salientar, contudo, que tais reflexões não podem ser tomadas como absolutas, como mera afirmação da escola como espaço de aprendizagem. Observando as práticas de futebol nas aulas de Educação Física e as relações de gênero presentes nessa situação, podemos compreender mais sobre essas relações. Na Escola XY, as negociações do uso da quadra de futebol são “mediadas” pelo professor. Ocorre que nas aulas de Educação Física as mulheres criam formas de participação no futebol específicas do contexto escolar, ou seja, via intervenção dos

docentes, elas tentam garantir o direito de jogar, evitando o embate/confronto direto com os homens⁴⁴ – o que não quer dizer que as tensões e confrontos entre homens e mulheres não façam parte desse contexto.

Nesse contexto, os conflitos de gênero são explicitados nas resistências dos homens em realizar jogos de futebol com as mulheres. Assim, superar a barreira de inserção nos times não garante a participação feminina no jogo. Outras barreiras produzem a exclusão das mulheres no futebol: por exemplo, quando elas ficam isoladas no jogo e seguem impossibilitadas de tocar na bola, de participar das jogadas. Acontece que os jogos de futebol são percebidos pelos jovens como momentos de afirmação da identidade (como campo do masculino), o que é muitas vezes rompido com a entrada/participação das mulheres nos jogos.

Como afirma Damo,⁴⁵ as jovens que praticam futebol representam uma ameaça: de modificação dos significados do jogo e, também, de desqualificação dos homens se forem habilidosas no futebol. De outro modo, o jovem que não participa ou não apresenta habilidades no futebol é inferiorizado e pode até ser chamado de *guela* pelos colegas (aquele que não tem coragem, virilidade, força, agilidade, competitividade etc.). Funcionando como “um operador simbólico”, o jogo se presta a dramatizar determinados códigos éticos e estéticos associados ao masculino e ao feminino. Envolvidos nesse contexto sociocultural, os jovens que não se interessam ou não sabem jogar futebol são menosprezados e tendem a ter o *status* de homem comprometido: “Isto aqui não é desfile de mocinha não!”.

Para Cecchetto, “a identidade masculina não está assegurada somente por atributos anatômicos, mas sim pela filiação a um grupo e a determinados valores e condutas considerados masculinos”.⁴⁶ Segundo a autora, a masculinidade é demonstrada por meio do autocontrole e “o significado de exortação feita aos meninos para afirmarem a sua virilidade, através de provas que alguns consideram invariavelmente dramáticas, torna a aquisição da masculinidade um processo violento em quase todas as sociedades humanas”.⁴⁷

Essa forma de lidar com o futebol, amplamente difundida na nossa sociedade, (re)produz não só uma concepção de masculinidade, mas também de feminilidade hegemônicas.⁴⁸ No futebol, o que está em jogo (além das habilidades técnicas)⁴⁹ é, portanto, a identidade. Nas práticas observadas nas aulas de Educação Física da Escola XY, o desenvolvimento do futebol ultrapassa, portanto, as quatro linhas de jogo.

Os esportes e, especialmente o futebol, são contextos que possibilitam descrever, analisar e refletir sobre a constituição de identidades femininas e masculinas. Segundo Moura, “no momento em que o esporte tornou-se expressão cultural cada vez mais importante associada aos valores tradicionais masculinos”, o futebol “organizou-se na principal experiência de validação da masculinidade”.⁵⁰ De acordo com Altmann, a associação do esporte à masculinidade varia de acordo com a modalidade esportiva.⁵¹ Para a autora, no caso do futebol, entretanto, as imagens dos jogadores, independentes de serem meninos ou meninas, são associadas à masculinidade.⁵² É importante considerar, contudo, que nem sempre as classificações do esporte (com seus valores e normas sociais culturais) se impõem. Observando as práticas futebolísticas na Escola XY, é possível afirmar que há um permanente e complexo movimento de apropriação do futebol por homens e mulheres e que nesse processo há inclusões e exclusões de ambos os sexos (os jovens de sexo masculino também sofrem exclusões). De outro modo, também não se pode dizer de masculinidade e feminilidade no singular. Constituídas de diferentes modos, há feminilidades e masculinidades sendo produzidas cotidianamente na escola (e na cidade), ou seja, há diferentes modos de ser homem e mulher.

Numa tentativa de superação da visão romântica/harmônica de sociedade (em que todos cumprem inquestionavelmente seus papéis sociais), gostaríamos de propor finalmente algumas reflexões sobre as relações de gênero presentes nas aulas de Educação Física. A primeira delas é que o contexto escolar é permeado de tensões, e as mulheres não são vítimas dos homens (vitimá-las seria “coisificá-las”): elas também se impõem, ainda que usem táticas diferentes das dos homens

(práticas que merecem mais investigações). Para Louro, “as definições de homem e mulher, do masculino e do feminino são efetivamente construções históricas e não um simples reflexo de um fato biológico”.⁵³ Segundo a autora, esses sujeitos “são provocados ou atravessados por diferentes contradições sociais e elaboram respostas individuais ou coletivas para lidar com essas contradições”.⁵⁴

Uma segunda questão importante a apontar é sobre o desafio colocado aos educadores e aos pesquisadores do gênero: superar o limite da mera constatação da exclusão das mulheres na busca de uma compreensão de como as relações de gênero ocorrem na escola, marcando jovens do sexo feminino e masculino corporalmente. Nesse sentido, consideramos importante retomar o debate sobre o conceito de gênero proposto por Scott e Machado.⁵⁵ Para Scott, “o termo gênero não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível)”.⁵⁶ A autora afirma que gênero “é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro”. Acrescenta ainda que o gênero rejeita explicações biológicas para “designar as relações sociais entre os sexos” como forma de indicar construções culturais. Para Machado, a denominação “estudos de gênero” propõe uma mudança significativa no olhar sobre a questão das relações socioculturais entre homens e mulheres, na medida em que “afirmaram a primazia metodológica de investigar as relações sociais de gênero sobre a investigação das concepções de cada um dos gêneros”.⁵⁷

Essa perspectiva propõe reflexões interessantes sobre o gênero nas aulas de Educação Física, uma vez que permite observar que, para além da dominação masculina, há um discurso que se estabelece na educação do masculino e do feminino e que homens e mulheres saem marcados nessa construção/educação do corpo. Temos observado que, se à mulher foi negado historicamente o acesso ao futebol, ao homem essa inclusão é imposta, ou seja, ser homem implica, em algum sentido, estar intimamente ligado a essa prática – exige, portanto, uma apresentação das habilidades para o futebol. A identidade masculina

brasileira está, em grande medida, associada/atrelada à intimidade com essa prática cultural (homens que não jogam futebol são “maricas” ou jogam como “mulherzinha”). Assim, enquanto as meninas que se “dão bem” no futebol (habilidosas) são estigmatizadas (“Maria-Homem”) e comparadas ao padrão, os meninos que se distanciam desse modelo sofrem recriminações que colocam em questão a afirmação da sua identidade masculina.

Algumas considerações

Incentivado e coibido entre as práticas da juventude, o futebol se insere no campo do consumo, da compensação social (transmitindo valores e normas sociais), da persuasão, da contestação, da desordem, dos conflitos e, também, da vivência lúdica, do âmbito da festa, do encontro etc., enfim, das redes de sociabilidade juvenis. Esses processos de participação (no futebol) revelam aspectos importantes sobre o caráter das ações coletivas juvenis e sobre os significados dessa prática cultural. Mas é preciso atentar-se, pois se trata de um campo complexo, demarcado por regras, sentidos e símbolos pouco explícitos, invisíveis. É que a cultura – campo no qual coexistem conformação, conflito, poder e resistência – é constituída *da e na* negociação de significados. Conforme afirma Cucho, “toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução”.⁵⁸

Sem a pretensão de esgotar o debate sobre a produção juvenil do futebol (campo de complexidades), as práticas observadas na cidade permitem refletir sobre, pelo menos, três desdobramentos: a) a participação/engajamento dos jovens nas práticas do esporte na cidade possibilita que esses sujeitos tenham acesso a essa prática sociocultural a partir dos processos de aprendizagem difusos que tomam forma no cotidiano; b) a participação/engajamento dos jovens nas práticas de futebol na cidade permite a produção de diferentes maneiras de jogar futebol – são práticas de apropriação da cultura; c) a participação/engajamento dos jovens nas práticas de futebol na cidade permite outros

usos/apropriações do contexto urbano (nele imprime outras lógicas). Por fim, tratando-se de usos e apropriações do futebol na cidade, recorreremos às reflexões sobre essa prática na interpretação de Eduardo Galeano:

Queira-se ou não, acredite-se ou não, o futebol continua sendo uma das mais poderosas expressões da identidade cultural, que, em plena era da globalização hegemônica, recorda que o melhor do mundo está na quantidade de mundos que o mundo contém.⁵⁹

[Este texto apresenta algumas reflexões produzidas na pesquisa intitulada *Juventude, cidade e esporte: um estudo sobre a produção do futebol na cidade*, que está sendo desenvolvida na Rede CEDES-UFG. O trabalho de pesquisa (de orientação etnográfica), iniciado em 2005, conta com a participação de Eliene Lopes Faria (orientadora), Aloise Felipe Morales de Melo (bolsista do projeto) e Julio César Mendes Fontes (voluntário no projeto).]

Notas

¹ É fato a hegemonia do futebol entre as práticas esportivas no cotidiano brasileiro. Do espírito aristocrático do final do século XIX, quando foi importado da Inglaterra como prática da elite, o futebol passou por intensos processos de apropriação e popularização no Brasil. Como o esporte mais praticado atualmente, o futebol tem se constituído como espaço de lazer das diversas classes sociais, sendo idealizado ainda como fator de ascensão social. Contudo, convém lembrar que o futebol entra em campo não apenas na disputa do território do lazer (também influenciado pelos interesses de mercado) e do lúdico. Objeto de tensões e interesses, ele é parte das contradições sociais, assim como a sua prática revela intensos processos de exclusão, seleção, competição e rivalidade. No que se refere à inserção e significação cultural do futebol no Brasil, são bastante atuais as reflexões de DaMatta (1994). Para ele, "essa relação entre povo e futebol tem sido tão profunda e produtiva que muitos brasileiros se esquecem de que o futebol foi inventado na Inglaterra e pensam que ele é, como a mulata, o samba, a feijoada e a saudade, um produto brasileiro". Tal "ousadia em mudar uma história recente e bem documentada apenas indica o quanto o futebol mobiliza e apaixona as massas". "Provavelmente, conforme muitos têm acentuado, porque é uma atividade que indubitavelmente promove sentimentos básicos de identidade individual e coletiva entre nós" (p. 12).

² CARRANO; DAYRELL, 2003, p. 9.

³ MELLUCCI, 1997, p. 9.

- ⁴ SPOSITO, 1997, p. 39.
- ⁵ Mas os jovens também se tornaram modelo cultural. Desse modo, o ser jovem é um valor que atravessa a nossa sociedade. Ver PERALVA, 1997.
- ⁶ ABRAMO, 1997, p. 25.
- ⁷ Para Lave (1993, p. 18), “contextos não são nem *containers* nem espaço experiencial criado situacionalmente. Contextos são sistemas de atividades. Um sistema de atividade integra o sujeito, o objeto e os instrumentos (ferramentas materiais, bem como, signos e símbolos)”.
- ⁸ A coleta de dados desta pesquisa foi feita em três bairros de Belo Horizonte: Universitário, Gameleira e Aglomerado da Serra. No Bairro Universitário, o foco de observação foi o cotidiano de práticas juvenis futebolísticas em diferentes contextos (na escola e no seu entorno, no projeto social da prefeitura, nos times de várzea etc.). No Aglomerado da Serra, a coleta de dados foi feita numa escola estadual e no Projeto Social de futebol da prefeitura. No Bairro Gameleira, a coleta de dados ficou restrita ao espaço escolar. Como forma de resguardar a identidade dos sujeitos pesquisados, optamos por adotar nomes fictícios no texto.
- ⁹ CERTEAU, 1994, p. 171-172.
- ¹⁰ Do trabalho etnográfico proposto por Geertz (1978).
- ¹¹ Segundo Carrano e Sposito (2003, p. 9), “esses projetos tem como objetivo a promoção da prática esportiva entre os jovens na perspectiva do aprimoramento do desporto nacional. Sob a máscara de socialização do esporte (acesso e intercâmbio de caráter lúdico) entre os jovens, esses projetos acabam por concentrar interesses de revelar talentos esportivos, a partir do fomento de competições, do ensino na perspectiva do rendimento e da oferta de equipamentos para os treinos. A hegemonia do modelo esportivo de rendimento nesses projetos prioriza o atendimento de jovens pobres e em situação de risco”.
- ¹² CARRANO; DAYRELL, 2003, p. 14.
- ¹³ TOLEDO, 1996, p. 130.
- ¹⁴ TOLEDO, 1996, p. 131-132.
- ¹⁵ TOLEDO, 1996, p. 133.
- ¹⁶ A violência é temática presente nos estudos sobre futebol e juventude. Contudo, muitos deles ainda tendem a estigmatizar o jovem. Para Sposito (1996, p. 100), tendemos a caminhar para um terrível processo de estigmatização da juventude, atribuindo principalmente aos jovens pobres a qualificação de violentos e marginais. Para a autora, “de um lado, associamos violência, marginalidade, à pobreza, como se esses termos exprimissem uma relação linear de causa e efeito, sem considerar, por exemplo, a violência e a marginalidade de jovens de outras classes sociais, às vezes igualmente fortes, mas menos perceptíveis porque protegidos pela sociedade. De outro, não buscamos compreender, quando a violência e marginalidade se fazem presentes, os seus significados para um enorme contingente da população a quem se retirou o direito de projetar o futuro, apresentando somente o não-emprego, o não-salário, a ausência de direitos e de espaços de convivência cultural como alternativas de vida.”
- ¹⁷ Nesse campo os meios de comunicação têm papel importante, sendo a relação da imprensa com as práticas juvenis (das torcidas) de futebol, em sua maior parte tendenciosa em promover, na opinião pública, uma imagem maciça e homogeneizadora do futebol, tal como o faz com outras práticas juvenis: o funk, as galeras, o tráfico e “arrastões”. Para Guimarães (1997, p. 202), na mídia, as práticas juvenis são sempre tratadas “como elementos articuladores de um mesmo e único fenômeno: a violência”.

- ¹⁸ CARRANO, 2001, p. 20.
- ¹⁹ Sobre o pertencimento clubístico no Brasil, ver DAMO, 2005.
- ²⁰ É importante destacar que na pesquisa de campo não acompanhamos os jovens torcedores nas torcidas em dias de jogos de futebol profissional. Tivemos acesso a esses torcedores noutros contextos, na expansão da disputa para o cotidiano da cidade: jovens que dias depois de um clássico seguem pelas ruas ou freqüentam a escola uniformizados com a camisa do time (Cruzeiro e Atlético), reafirmando pertencimentos.
- ²¹ As práticas descritas foram observadas por Eliene L. Faria no decorrer de 2005: período em que os jovens do time juvenil do Bairro Universitário disputaram a Copa de Futebol Amador de Belo Horizonte.
- ²² A cultura como dimensão simbólica da experiência social é o ponto comum da definição de Geertz (1978) e Sahlins (1997). O conceito de cultura defendido por Geertz (1978, p. 15) "é essencialmente semiótico". Para ele (1978, p. 24), "como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis [...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos"; a cultura "é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade". Para Sahlins (1997, p. 41) "a cultura não pode ser abandonada, sob pena de deixarmos de compreender o fenômeno único que ela nomeia e distingue: a organização da experiência e da ação humanas por meios simbólicos". Para o autor, "as pessoas, relações e coisas que povoam a existência humana manifestam-se essencialmente como valores e significados. Essa ordenação (e desordenação) do mundo em termos simbólicos, essa cultura é a capacidade singular da espécie humana." Partindo da compreensão de que a cultura é produção simbólica (dinâmica), de que ela é prática que tem nos significados o elemento central e, também, de que tais significados não são estáticos e homogêneos (pois, objeto de múltiplas apropriações), é que tratamos a discussão sobre as práticas culturais juvenis de futebol.
- ²³ As práticas de futebol produzidas por jovens guardam relação com o contexto imediato de produção, ao mesmo tempo em que dialogam com as práticas de futebol que se desenvolvem para além dele. Para Magnani (1996), as relações de sociabilidade em determinada delimitação do espaço urbano não estão isoladas da dinâmica de produção da cidade. Seja qual for a esfera de relações que mantém com a sociedade envolvente, a dinâmica de um espaço não se esgota no seu perímetro.
- ²⁴ SPOSITO, 1996, p. 100-101.
- ²⁵ Nesses contextos, valores e normas sociais são também revitalizados: por exemplo, valores associados à importância do espírito esportivo – o importante é competir, saber perder, saber respeitar as regras, vencer como esforço individual, querer é poder etc.
- ²⁶ LAVE; WENGER, 1991.
- ²⁷ A aprendizagem como "atividade situada" é a definição central do processo que os autores denominam Legitimate Peripheral Participation (LPP), processo por meio do qual os aprendizes participam inevitavelmente em comunidades de prática e que o domínio do conhecimento e das habilidades requer um mover-se para a participação plena nas práticas socioculturais da comunidade.
- ²⁸ LAVE; WENGER, 1991.
- ²⁹ Afirmando que há limites em "explicações convencionais" que percebem a "aprendizagem como um processo pelo qual aprendiz internaliza conhecimento, já descoberto, transmitido por outros,

ou experimentado na interação com os outros”, Lave e Wenger (1991, p. 47) apontam que tais explicações estabelecem uma “nítida dicotomia entre insider e outsider, sugere que o conhecimento é amplamente cerebral, e toma o indivíduo como unidade não problemática de análise”.

³⁰ LAVE; WENGER, 1991, p. 51.

³¹ LAVE; WENGER, 1991, p. 58. A aprendizagem envolve a pessoa por inteiro, de modo que “atividades, tarefas, funções e entendimento não existem isoladamente”. Esses sistemas de relações surgem e são reproduzidos e desenvolvidos em comunidades sociais. Assim, a pessoa é definida por; além disso, define essas relações (e aprende). Para Lave e Wenger (1991, p. 53) ignorar esse aspecto da aprendizagem é negligenciar o fato de que a “aprendizagem envolve a construção de identidades” – que “identidade, conhecimento e membro social acarretam um ao outro”.

³² Isso não significa a ausência de ensino no futebol, mas que tais situações são menos recorrentes no cotidiano dos bairros pesquisados. Acompanhando os jovens em suas práticas de futebol, observamos que há poucos contextos pedagogicamente estruturados. Relações pedagógicas foram observadas em situações muito específicas do projeto social (quando o professor coordena a execução de alguns exercícios para os jovens etc.) e na escola (quando os professores fazem intervenções na organização dos grupos, por exemplo).

³³ Mas as relações de masculinidade que ocorrem no decorrer dos jogos de futebol são complexas e, muitas vezes, nos escapam. Para Damo (2005, p. 103), o futebol é “modalidade particular de sociabilidade”, na qual são “culturalmente toleradas, senão obrigatórias”, as “expressões públicas de afetos masculinos”.

³⁴ LA CECLA, 2005, p. 105.

³⁵ A pesquisa de campo realizada em diferentes contextos de produção do futebol na cidade revelou a participação restrita das mulheres (como jogadoras) no espaço escolar. Nos três campos de pesquisa, observamos que a escola é o espaço de maior participação feminina no futebol. Uma exceção se deu no caso do Aglomerado da Serra – onde algumas jovens também participam das práticas futebolísticas no projeto social da prefeitura (em turmas separadas dos homens).

³⁶ SCOTT, 1995, p. 86.

³⁷ SCOTT, 1995, p. 88-89.

³⁸ LOURO, 1995, p. 103.

³⁹ As aulas descritas foram observadas por Julio César Mendes Fontes, pesquisador que concentrou a coleta de dados na escola.

⁴⁰ Stigger e Wenetz (2006) relatam, em seu estudo sobre a construção do gênero no espaço escolar, que a ocupação de espaços é muito diferenciada segundo características de idade e gênero. Para os autores, o tempo/espaço do recreio (em analogia ao esporte) funciona como uma estratégia de legitimação da masculinidade, já que os jovens ocupam a maior parte dos espaços de realização das atividades.

⁴¹ LOURO, 1997, p. 70.

⁴² Na escola, a produção do futebol dialoga com a forma escolar. Definindo que a forma é, antes de tudo, aquilo que não é coisa, nem idéia (é uma unidade que não é a da intenção consciente), Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 9) afirmam que a emergência da forma escolar “se caracteriza por um conjunto coerente de traços”, dentre os quais se destacam: a “constituição de um universo separado para a infância; a importância das regras na aprendizagem; a organização racional do tempo; a multiplicidade e a repetição de exercícios, cuja única função consiste em aprender

conforme as regras”. Assim, a escola possui uma lógica de relação social que é própria (peculiar); ao mesmo tempo, “a forma escolar de aprendizagem se opõe então [...] a aprendizagens no âmbito das formas sociais orais, pela e na prática, sem nenhum recurso da escrita” e, também, a aprendizagens “não sistematizadas, não formalizadas, não duráveis” (*Ibidem*, p. 30).

⁴³ DORNELLES; MOLLINA NETO, 2003.

⁴⁴ Os estudos de Altmann (1998) e Faria (2001) revelam as recorrências dessas táticas femininas no uso do espaço escolar para a produção do futebol.

⁴⁵ DAMO, 2006.

⁴⁶ CECCHETTO, 2004, p. 76.

⁴⁷ CECCHETTO, 2004, p. 77.

⁴⁸ No que se refere à produção do corpo, Lopes e Madureira (2006, p. 15-16), afirmam que “o futebol é um jogo com traços particulares”. Nele, os movimentos de dribles, fintas, chutes, passes, marcação, condução e recepção da bola e também de modos de cair, levantar, correr, andar, escorregar etc. revelam-se como gestos masculinos.

⁴⁹ Mauss (1974) considerou os gestos e os movimentos corporais como técnicas próprias da cultura, passíveis de transmissão através das gerações e imbuidas de significados.

⁵⁰ MOURA, 2005, p. 137.

⁵¹ ALTMANN, 2002.

⁵² Tais representações acabam afetando a produção cotidiana do futebol, de modo que para as mulheres praticá-lo tem de haver quase uma autorização especial masculina (Goellner, 2000).

⁵³ LOURO, 1995, p. 118.

⁵⁴ LOURO, 1992, p. 63.

⁵⁵ SCOTT, 1995; MACHADO, 1998.

⁵⁶ SCOTT, 1995, p. 75.

⁵⁷ MACHADO, 1998, p. 117.

⁵⁸ CUCHE, 2002, p. 137.

⁵⁹ GALEANO, 2000, p. 119.

Referências

ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. especial, p. 25-36, 1997.

ALTMANN, H. *Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ALTMANN, H. Meninas e meninos jogando futebol. *Verso e Reverso*, São Leopoldo-RS, v. XVI, n. 34, p. 89-100, 2002.

CARRANO, P. C. R. Jovens na cidade. *Trabalho e Sociedade*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, 2001.

CARRANO, P. C. R.; DAYRELL, J. T. *Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo*, 2003. (Mimeo.)

CARRANO, P. C. R.; SPÓSITO, M. P. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: LEON, O. D. (Ed.). *Políticas públicas de juventud en América Latina: políticas nacionales*. Viña del Mar: CIDPA, 2003.

CECCHETTO, F. R. *Violência e estilos de masculinidade*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Tradução de E. F. Alves. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de V. Ribeiro. 2. ed. Bauru: Edusc, 2002.

DAMATTA, R. Antropologia do óbvio. *Revista USP*, São Paulo, n. 22, p. 10-17, jun./jul./ago. 1994.

DAMO, A. S. *Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França*. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAMO, A. S. As dramatizações de gênero numa configuração futebolísticas. In: SEMINÁRIO FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

DORNELLES, P. G.; MOLINA NETO, V. O ensino do futebol na escola: a perspectiva das estudantes com experiências positivas nas aulas de educação física em turmas de 5ª à 7ª séries. In: KUNZ, Elenor (Org.). *Didática da educação física 3: futebol*. Ijuí: Unijuí, 2003. p. 89-132.

FARIA, E. L. *O esporte na cultura escolar: usos e significados*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

GALEANO, E. Depois do mundial futebol em pedacinhos. In: CARRANO, P. C. R. (Org.). *Futebol: paixão e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

- GOELLNER, S. V. Pode a mulher praticar futebol? In: CARRANO, P. C. R. (Org.). *Futebol: paixão e política*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 79-93.
- GUIMARÃES, E. Juventude(s) e periferia(s) urbanas. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. especial, p. 199-208, 1997.
- LA CECLA. *Machos: sin ánimo de ofender*. Trad. Fernando Borrajo. Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina, 2005.
- LAVE, J. The practice of learning: In: _____. *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: General Editors, 1993.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- LOPES, J.; MADUREIRA, J. R. A educação física em jogo: práticas corporais, expressão e arte. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 9-25, jan. 2006.
- LOURO, G. L. Uma leitura da educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.
- LOURO, G. L. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, p. 101-132, jul./dez. 1995.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MACHADO, L. Z. Gênero, um novo paradigma? *Cadernos Pagu*, Campinas, v. 11, p. 107-125, 1998.
- MAGNANI, J. G. C. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia. In: MAGNANI, J. G. C.; TORRES, L. L. (Org.). *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: USP/Fapesp, 1996.
- MAUSS, M. As técnicas corporais. In: _____. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPV/Edusp, 1974.
- MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. especial, p. 5-14, 1997.
- MOURA, E. L. O futebol como área reservada masculina. In: DAOLIO, J. (Org.). *Futebol, cultura e sociedade*. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 131-147.
- PERALVA, A. T. O jovem como modelo cultural. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. especial, p. 15-24, 1997.
- SAHLINS, M. O pessimismo sentimental e a experiência: por que a cultura não é um objeto em via de extinção (parte I)? *Mana*, v. 3, n. 1, p. 41-73, abr. 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para a análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 20, n. 2, 1995.

SPOSITO, M. P. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 96-104.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre a juventude em educação. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. especial, p. 37-52, 1997.

STIGGER, M. P.; WENETZ, I. A construção do gênero no espaço escolar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59-80, jan./abr. 2006.

TOLEDO, L. H. As cidades das torcidas: representações do espaço urbano entre torcedores e torcidas de futebol na cidade de São Paulo. In: MAGNANI, J. G. C.; TORRES, L. L. (Org.). *Na metrópole: textos de antropologia urbana*. São Paulo: USP/Fapesp, 1996.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

Sérgio Martins

Urbanização e violência Reflexões a partir do livro e do filme *Cidade de Deus*

Cidade de Deus, filme dirigido por Fernando Meirelles, foi exaustivamente saudado como um prodígio da indústria cinematográfica nesta periferia do mundo, entre outros aspectos, pelos pouco mais de três milhões de espectadores que granjeou somente em 2002, ano de seu lançamento.

A celebração é compreensível, especialmente se considerarmos que no início dos anos 1990 a produção cinematográfica brasileira, após o esfarelamento do aparato estatal do qual muito dependia, foi lançada numa situação algo fantasmagórica, senão tal e qual, ao menos parecida à que se encontrava quando ainda em cueiros.¹ E, como se sabe, foi somente a partir do estabelecimento de um aparato legal baseado na renúncia fiscal que o setor começou a sair do atoleiro econômico em que se encontrava. Enquanto em 1992 apenas 36 mil espectadores pagaram para ver os três filmes nacionais lançados naquele ano, em 1994 *Carlota Joaquina, princesa do Brasil*, tido como marco do ressurgimento do cinema brasileiro, levou 1,3 milhão de pagantes às salas de cinema. Entre as centenas de documentários, curtas e longas-metragens produzidos de lá até os dias de hoje, a ressurreição da cinematografia nacional manifestou-se também pelo número de indicações ao Oscar de melhor

filme estrangeiro (*O quatrilho*, de Fábio Barreto; *O que é isso companheiro?*, de Bruno Barreto; e *Central do Brasil*, de Walter Salles, além do próprio *Cidade de Deus*). O que, consideradas as circunstâncias, confere certa atualidade às observações de Paulo Emílio acerca do cinema produzido no Brasil nos anos 1960. Naquele momento, registrava o analista:

[...] são obrigados os nossos filmes a enfrentar o desinteresse e conseqüente má vontade do comércio, conseguindo exibição graças apenas ao amparo legal. Uma das conseqüências dessa situação injusta é levar produtores e cineastas a se preocuparem demasiadamente com a exportação dos respectivos filmes, superestimando a importância dos festivais internacionais. As inteligências e energias ficam assim distraídas do único objetivo que realmente importa ao nosso filme: o público e o mercado brasileiros.²

Para os dias que seguem, talvez fosse mais exato ter em conta que a preocupação com a exportação, ou melhor, a disputa pela chancela de festivais internacionais é parte importante para os interesses envolvidos num mercado mundializado, expressão da amplitude alcançada pelos negócios dominados por corporações gigantescas que controlam, noutra ponta, as condições para a comercialização dos produtos-chave nos circuitos de exibição. Integrando os mecanismos de classificação e hierarquização dos produtos, as indicações ao prêmio cobiçado são propagandeadas para que o consumidor seja guiado para o que acredita ser a melhor escolha a fazer frente ao que o mercado cultural devidamente segmentado lhe apresenta.³

Ninguém desconhece que o cinema integra esse amplo campo que ainda é chamado de cultura, há muito tragado pelo processo de valorização dos capitais. A despeito de Hollywood ter sido caracterizada nos anos 1940 como uma indústria fraca pela citada dupla de filósofos frankfurtianos,⁴ uma pitada de materialismo permite perceber que também aqui operam as leis da reprodução ampliada do capital. As megafusões empresariais ocorridas ao final do século passado não deixam dúvidas de que o processo de centralização do capital implica uma ampliação da escala de suas operações, já que ao mudar de pele (para falar como um outro filósofo alemão) expande-se, segundo uma boa fórmula, em

extensão e profundidade.⁵ Nessa senda não é difícil encontrar algumas das condições do êxito comercial de *Cidade de Deus*, distribuído pela Miramax, empresa que operava no segmento dos chamados filmes independentes⁶ e que desde 1993 tornou-se uma divisão da Walt Disney Co., essa montanha parida a partir de um rato. Segundo as convicções do próprio diretor do filme, manifestas numa das inúmeras entrevistas que concedeu, a empresa iria “pôr um bom dinheiro para conseguir uma indicação”.⁷ Ao fim e ao cabo, *Cidade de Deus* obteve quatro indicações ao Oscar!

É óbvio que seria uma simplificação atroz reputar o êxito do filme ao fato de sua comercialização ter ficado a cargo desta ou daquela empresa. E, a rigor, esta não é a discussão que se irá propor aqui, pois, a meu ver, a força de *Cidade de Deus* (livro e filme) reside no fato de nos provocar a refletir sobre as encruzilhadas da formação social brasileira, já que ao contrário do filme tido como marco do ressurgimento da cinematografia nacional, como mencionei, no filme de Fernando Meirelles a formação é tematizada como problema, e não meramente como mercadoria.⁸

Passando então ao filme propriamente dito, atenho-me inicialmente nas diversas considerações que motivou, o que já acontecera em menor escala com o livro seminal.⁹ Uma das acusações, especialmente ao livro (de um estreante, como muitos frisaram em tom intimidatório), foi a de não ter conseguido ir além de uma transposição literal da realidade social da qual partiu o autor. Tratar-se-ia de um registro, não raro confuso, rente aos fatos, o que lhe subtrairia grandeza literária. A adaptação às telas, por sua vez, não teria se desvencilhado de tal orientação. Ao contrário, parece tê-la reforçado, como atestariam várias passagens nas quais as descrições fornecidas pelo personagem-narrador (Busca-Pé) são redundantes em relação às imagens. Ao não dispensar a fórmula de procurar ressaltar que na tela se exhibe uma representação fidedigna do real (o que culmina em passagens como aquela na qual, sob a inconfundível locução de Sérgio Chapelin, a prisão de Mané Galinha é noticiada no *Jornal Nacional*), o filme estaria próximo do documentário, o que pode não significar um elogio. Com maior sutileza, houve quem lembrasse a extração de pesquisa científica do livro para concluir que “se Paulo Lins não tivesse

construído seu mosaico apenas em cima da violência, e tivesse dado mais espaço para as outras vozes que evidentemente existem na favela, o livro preservasse o impacto do final e ganhasse uma amplitude ainda maior. [...] O recorte metodológico falou mais alto que a intuição artística.”¹⁰ Observações nas quais de algum modo se ouve o eco da indagação depreciativa, quase desqualificadora, conforme sintetizada por Antonio Candido ao aludir ao trabalho plasmador do real efetuado pelo artista – “se era para fazer igual, por que não deixar a realidade em paz?”.¹¹

Considerações nas quais se insinuam o que talvez tenham sido as principais acusações que livro e sobretudo filme conheceram, ou seja, de que se trata de (mais) uma leitura equivocada, porque parcial, da realidade vivida em Cidade de Deus, posto que a retrata como impermeável a tudo o que não se resume a ou se exprima pela violência impiedosa imposta pelos traficantes de drogas. Ao mostrar apenas o “lado mau”, *Cidade de Deus* integraria, portanto, a história de difamações que há tempos estigmatiza Cidade de Deus.¹²

Na contraface do mesmo raciocínio (chinfrim, mas que em tempos de indolência intelectual é tomado como crítica) registre-se os elogios ao retrato sem retoques da violência implacável supostamente exclusiva dos lugares malquistos das metrópoles brasileiras. Sem se esquecer das observações quase cínicas que não raro os complementa. Não é difícil encontrar quem afirme ter se sentido aliviado após ter visto o filme, já que em nossas vidas, prezadamente civilizadas, se não vivemos sob uma ordem que poderia ser considerada perfeita, ao menos o caos não se abre sob os nossos pés. No “mundo do asfalto” há quem imagine que a violência, se não está de todo distante e ausente, não o integra estruturalmente, por isso nele irrompe circunstancialmente, quando o “mundo do morro”, essa representação fantasmática, o invade.

Dessa presunção dicotômica e auto-indulgente derivam os sentimentos mais ou menos manifestos pelos condoídos com o desamparo das vítimas desse processo impiedoso que é a História. Essas gentes esquecidas pelo Estado, os hoje excluídos, outrora marginalizados, guetados em inúmeros lugares sombreados, encontram-se vulneráveis à presença e atuação do chamado crime organizado, que, como se diz, acaba por

ocupar o espaço vazio deixado pelo Estado, senão de todo ausente (haja vista a presença ostensiva, mas episódica, da força policial repressora), ao menos omisso quanto à realização dos direitos de cidadania.

Excetuando os aspectos mais ou menos caricatos de uma concepção historicamente cristalizada entre nós, de que às vítimas sofredoras deve-se oferecer compassivamente a terapêutica que, por inércia e/ou inépcia, são incapazes de formular, não falta quem deposite, senão todas, ao menos a maioria das fichas na atuação do Estado. Assim, o enfrentamento desse quadro desalentador exigiria, além do uso da força policial nos momentos (e lugares) de crise, a formulação de políticas públicas intersetoriais, portanto não circunscritas às questões referentes à reestruturação da segurança pública operada pelo Estado, buscando imprimir-lhe maior eficiência. Numa perspectiva orientada pela noção de justiça social, seriam imprescindíveis, em síntese apertada, amplas reformas do sistema de justiça criminal, cuja complexidade envolve desde as estruturas policiais, passando pelo subsistema prisional, até chegar aos códigos processuais e ao Judiciário propriamente dito. A enormidade dos desafios não pára por aí, posto que o combate à criminalidade violenta necessariamente deveria estar associado a ações, articuladas pelo Estado em conjunto com frações da sociedade civil, cujas finalidades precípuas seriam a ampliação do campo e do alcance dos direitos próprios à cidadania, a começar pela segurança, tomada como direito social. Fortemente orientado por essa perspectiva, no início de 2003 (logo após a publicação das acusações indignadas do caráter estigmatizante de livro e filme) o então secretário nacional de segurança, ele próprio um estudioso das questões implicadas, anunciou um projeto-piloto para Cidade de Deus.¹³

Ocorre que a realização da ação política necessariamente se defronta com condições concretas que podem estar em contradição com tais proposições, chegando mesmo a configurar poderosos bloqueios. Em primeiro lugar, não pode haver dúvidas de que a instituição de uma cidadania que expresse concretamente que o fazer política se processa pela criação e recriação de direitos, como é próprio da democracia, foi e

continua sendo resultado de árduas e não raro dramáticas lutas que nada têm de quiméricas. Ainda mais numa sociedade como a brasileira, na qual historicamente os direitos sociais têm sido concebidos e praticados como se fossem favores, concessões prévias e preventivas estendidas pelos governantes de turno aos que, despojados de efetivos direitos civis e políticos, mostrem-se obedientes, agradecidos e, portanto, merecedores da integração protetora ao Estado, da “estadania”, como chegou a denominá-la José Murilo de Carvalho.¹⁴ Como se sabe, numa relação entre desiguais, entre quem age “doando” com benevolência e quem recebe “devendo” obediência, não pode haver política.

Mas se é certo que o desenvolvimento da cidadania, para além de suas caricaturas despolitizantes, não é uma bagatela histórica, não se pode confundi-la com a própria democracia. Isso porque a modificação das situações de classe, enquanto fruto da cidadania, não altera os pilares sobre os quais a sociedade se encontra estruturada e a partir dos quais se reproduz. Sabemos que a expansão da cidadania implica uma ampliação na participação da riqueza socialmente produzida, que impõe modificações nas situações experimentadas pelas classes sociais, o que dificilmente seria acessível a partir das condições que determinam as próprias classes. Inscritos como deveres do Estado, os direitos sociais, enquanto conquistas do exercício dos direitos civis e políticos, impõem-lhe custos, dificultam, senão impedem, que frações da riqueza social detida pelo Estado seja diretamente utilizada de acordo com os fundamentos e exigências da acumulação capitalista. Porém, sabemos também que a democracia é mais que um regime jurídico-político cuja culminação residiria na configuração e consolidação do Estado de direito, em que estariam asseguradas as prerrogativas da cidadania moderna, exercida por meio dos direitos (civis, sociais e políticos, tal como consagrados). Em acepção rigorosa, no âmbito do Estado a sociedade civil acaba por realizar a antipolítica, uma vez que a objetivação da política enquanto representação, ou a ela limitada, acaba por se converter justamente no seu contrário: ao invés de experiência e momento em que as limitações das racionalidades particulares se metamorfoseariam numa racionalidade superior voltada para a totalidade, para o devir criador,

conforme as exigências do agir democrático, temos a democracia condenada a vegetar nos limites dos princípios e das formas prescritas e reconhecidas pelo e a partir do Estado, instrumentalizadas pelas frações da sociedade civil que não almejam senão robustecer suas práticas orientadas pelas respectivas racionalidades privadas, inviabilizando mesmo ações orientadas na perspectiva já reduzida de justiça social. Por isso a instituição democrática da sociedade exige a deslegitimação do Estado (bem como do próprio capital) através da ampliação do campo de atividades sobre o qual podem e devem ser feitas escolhas políticas. Fazer com que a democracia seja ato social, irrigando as demais esferas da vida, exige que a sociedade retome a prerrogativa de auto-instituir-se, retome a autonomia para reencontrar a iniciativa e a criatividade expropriadas para reapropriar-se do controle das condições sociais e históricas de existência e do sentido e finalidade a lhes ser conferido, pois a democracia consiste em assumir seu próprio movimento, encontrar sua existência própria, libertando-se das formas que a aprisionam.¹⁵ Considerada nessa perspectiva, a cidadania constitui uma última fronteira para além da qual os fundamentos da ordem social estariam ameaçados. Em suma, a cidadania melhora, mas não transforma a vida!

Isso posto, voltemos a *Cidade de Deus*, especialmente ao livro de Paulo Lins: se parece exagero dizer que é resultante de grande ourivesaria, não soa descabido situá-lo na linhagem a que pertence o romance de Manuel Antônio de Almeida, analisado por Antonio Candido em sua arqui-conhecida *Dialética da malandragem*. Parece tentador tomá-lo como uma importante atualização de precursores (aí incluído *O cortiço*, de Aluizio de Azevedo). Afinal, aqui também literatura opulenta foi produzida a partir de uma realidade social áspera e esquálida, duramente curtida pela pobreza e açoitada pela miséria.¹⁶ Para não ser injusto, senão equivocado, com Paulo Lins e seu livro, é preciso ter em conta, como já mencionado, que nasceu da incursão do autor em pesquisa etnográfica. Sua perspicácia, associada à sensibilidade e habilidade artísticas que ressaltam nítidas, foi decerto enriquecida pelo conhecimento que a antropologia lhe propiciou. Portanto, ao situar-se

nesse entroncamento, *Cidade de Deus* reúne elementos, características, possibilidades e limitações da literatura e de fora dela. Filha do mundo, a obra é um mundo, sintetizou Antonio Candido.¹⁷ O que impõe dissentir dos que procuram enquadrá-la em rotulações estanques buscando deslustrá-la.

Mas a questão (insuficientemente enunciada) ainda não está esclarecida. Por que o livro e o filme dele derivado são perturbadores? Sem pretensões de cortejamento, é quase um truísmo dizer que sobretudo o livro não é de rápida digestibilidade. Obviamente que isso se deve menos ao fato de ser um um cartapácio de 550 páginas (formato da primeira aparição). Como já observou Roberto Schwarz ao nele se debruçar, a literatura foi levada a explorar possibilidades robustas: “[...] não se trata de negar a parte da ficção, mas de lhe acentuar o valor de prospecção e desvendamento”.¹⁸ Creio que o interessante para a reflexão encontra-se justamente nesse aspecto, senão vejamos.

A primeira chave para compreender as inquietações que livro e filme provocaram e/ou as condenações que receberam encontra-se, inicialmente, na posição do autor diante do universo com o qual interagiu. Ao contrário da habitual, tanto na literatura quanto mais no discurso científico, sua prosa, além de não ser insípida ou bocejante, não adveio do alto de coturnos intelectuais.

[...] em *Cidade de Deus* os resultados de uma pesquisa ampla e muito relevante – o projeto da antropóloga Alba Zaluar sobre “Crime e criminalidade no Rio de Janeiro” – foram ficcionalizados do ponto de vista de quem era o objeto de estudo, com a correspondente ativação de um ponto de vista de classe diferente [...].¹⁹

Esta é, decerto, a passada seguinte e decisiva. Ou seja, se é correto que a posição social do autor lhe permitiu orientar-se pelas motivações mais imediatas dos moradores de Cidade de Deus, é inequívoco que a força intelectual do livro reside na perspectiva pela qual aquela realidade foi tematizada, pois, ao transformá-la na e pela criação literária, sua incursão não corresponde às representações socialmente hegemônicas, transgredindo-as. Refiro-me especialmente ao confronto do livro com

o ideário do progresso, que, com algumas nuances, há tempos habita o firmamento ideológico do mundo moderno. O mito do encontro inexorável com um futuro melhor, permanentemente invocado para justificar o ativismo do presente para que continuemos a marchar em sua direção sem nos questionarmos sobre o sentido e o propósito da marcha, simplesmente não encontra lastro nas ações e acontecimentos que se sucedem e interpõem na narrativa.

Nesse aspecto, *Cidade de Deus* contraria algumas das cabais afirmações dos frankfurtianos, para os quais “a cultura contemporânea confere a tudo um ar de semelhança”.²⁰ Segundo ambos, “desde o começo do filme já se sabe como ele termina”.²¹ Poderíamos encontrar apoio a essa assertiva na trajetória do próprio Busca-Pé. Ao concretizar o sonho de se tornar fotógrafo e assim deixar de reproduzir a situação social do pai, já vivida precariamente pelo irmão (Marreco), dividido entre a vida de bicho-solto e a de otário – salva-vidas no livro, peixeiro no filme –, Busca-Pé poderia ser considerado como o herói que atravessa os dramas e tragédias inescapáveis aos moradores de Cidade de Deus. Como o próprio Paulo Lins, poeta, negro, pobre e favelado, alçado para fora do lugar justamente pela literatura. Em contrapartida, é o mal-estar com a existência do mesmo na infundável proliferação de sua quantidade que prevalece frente ao espírito desassossegado de que um futuro melhor virá a reboque de uma vida centrada em trabalho sério e honesto.

De fato, até mesmo o consumidor desprezioso que se acomodou à poltrona em busca de diversão começa a nela se acabrunhar ao perceber que o típico final feliz de moral adocicada não levará a melhor. A comicidade da cena de abertura, com a fuga de um galo desesperado correndo entre ruas e vielas procurando safar-se dos que se preparavam para saboreá-lo num churrasco,²² é seqüenciada pelo encontro do bando de Zé Pequeno com a polícia. A câmera gira frenética em torno de Busca-Pé, apanhado no meio do confronto iminente. Uma citação dos filmes de banguê-banguê, decerto, mas o que se verá não corresponde exatamente a um confronto maniqueísta entre o bem e o mal, representados por bandidos e policiais, com a vitória dos últimos. As cenas seguintes, referentes a um passado pouco remoto, são as do assalto ao caminhão de gás, praticado pelos bichos-soltos, e a do jogo

de futebol interrompido porque a bola, chutada para o alto, “caiu já sem vida” depois de estourada à bala por Cabeleira, que participara do assalto com os comparsas Marreco e Alicate, que com ele formavam o Trio Ternura. Cenas talvez não muito perturbadoras, mas que compõem apenas a ante-sala da precipitação de acontecimentos nos quais, quando “falha a fala, fala a bala”. No livro, em que pese a prosa algo vacilante do início, as seqüências sinistramente monótonas e repetitivas tendem para o mesmo desenlace. Daí resulta que, no filme, as expressões dos espectadores vão se tornando cada vez mais circunspectas, depois predominantemente tensas ou mesmo nervosas, decerto já distantes dos primeiros risos fáceis. Se fôssemos voltar a considerar a cena inspirada nos filmes de faroeste, diria que me parece mais alusiva àquelas tomadas de cima e do alto que tanto enchiam de saudade o coração de um poeta: o Cristo de braços abertos exibindo a grandiosidade e a beleza cênica da cidade. Mas aqui, num lugar da metrópole distante das maravilhas de uma cidade que explodiu, parece não haver redenção. Em *Cidade de Deus*, filme e livro exprimem com clareza meridiana: consubstanciou-se um modo de vida em que o melhor que se pode esperar é evitar o pior.

Tomemos duas passagens, entre inúmeras outras emblemáticas. Na abertura do livro encontramos Busca-Pé fumando um baseado à beira do rio com o amigo Barbantinho quando é interrompido em sua idealização sobre o futuro, por um (ou melhor, mais um) cadáver que passa boiando no rio (trajando calça Lee e tênis Adidas²³). Antes mesmo da vermelhidão que tomara conta das águas dos rios antecedendo a passagem do morto, Busca-Pé já tinha desistido de ir à aula de datilografia, pois “já tinha perdido um montão de aulas, mais uma não iria alterar nada”. E também decidira que não iria para o colégio, sentenciando: “A soma dos quadrados dos catetos é igual ao quadrado da hipotenusa é o caralho.”²⁴

Obviamente, o moralista, chocado com o que deve ter considerado uso imotivado do calão, teve dificuldades de leitura, sem talvez ter se dado conta de que a narrativa encontra-se embebida em linguagem que não só desfaz mitos, como revela e expõe os sintomas de algo que não merece apenas denúncia, mas exige reflexão. Senão, como compreender

os motivos que levam jovens, adolescentes e crianças a recusarem, pela delinqüência, as trajetórias consentidas e/ou estimuladas socialmente, acalentadas pelos pais ou, num lapso, por si próprios, mesmo quando se lamentam das dificuldades que se impuseram para tê-las percorrido?

A atuação de grupos particulares específicos procurando fazer suas práticas, concepções e objetivos prevalecer na instituição escolar, com os conflitos por vezes dramáticos que se estabelecem quando se entrecrocamos, tem recebido atenção de pesquisadores preocupados com os desafios que se colocam para a realização das possibilidades de ressocialização da criança e do adolescente pela escolarização. No cruzamento de diferentes padrões e normas de conduta pelos quais se exprimem os princípios organizativos e os códigos que denotam o pertencimento a este ou àquele grupo (como gangues e galeras, por exemplo), a instituição escolar é levada muitas vezes (e por motivos defensivos dos que a povoam) a transigir com os diferentes grupos, cujos interesses acabam se sobrepondo aos da instituição, no final das contas, duramente contestada pela parca ou nenhuma realização das aspirações de ascensão social nutridas pelo mito da escolarização como passagem para a assunção de posições de relevo na estrutura sócio-ocupacional.²⁵

Voltemos ao livro, sem perder de vista a questão: o progresso enquanto movimento tomado como fim em si mesmo,²⁶ ou, noutros termos, o sentido e o significado da modernização capitalista da sociedade nos momentos e lugares em que se evidencia a erosão do futuro radioso por ela prometido. Bem mais à frente, quando a guerra entre o bando de Zé Pequeno e o de Mané Galinha já estava adiantada, dois quadri-lheiros conversam:

- [...] Tu já trabalhou, né?
- Já trabalhei em uma porrada de lugar.
- E por que tu não trabalha mais?
- Meu irmão, tu sabe que eu tô com um filho aí, né? E tá ruim de rumar emprego, cumpádi, tá ruim... Tu até arruma, mas neguinho paga pouco à beça, não quer assinar carteira, tem que ter boa aparência para arranjar um emprego legal... Tem emprego aí, mas só pra carregar peso, fazer faxina e

o caralho. Mas eu não vou ficar nessa a vida toda não, assim que eu rumar uma batalha maneira, eu saio dessa, sabe qualé? Tu vê que eu tô nessa aí, mas nunca assaltei, nunca roubei, nunca tirei braba com ninguém pra não rumar inimigo, pra na hora que eu sair da vida poder ficar tranqüilo. Tô nessa porque eu ainda não rumei uma batalha boa.

– Tu estudou?

– Terminei o primeiro grau e parei.

– Porra! Eu nunca fui numa escola, nunca trabalhei, sou bandido desde pequeno...

– Porra!

– Como é que é trabalhar, os cara fala o quê?

Nel explicou sumariamente, à sua maneira, e Torneira continuou:

– É, cumpádi, com cinco anos eu já roubava na feira, já dava balão pagado,²⁷ eu era foda... Mas eu queria prender lê, deve ser maneiro!

– Pode crer!²⁸

Não seria mais exato considerar que estamos diante do esboroamento dos referenciais sustentadores de uma vida condicionada para e pelo trabalho, questionada em seus sentidos e finalidades auto-referenciados? Não exatamente. Pois da consciência das misérias e iniquidades do trabalho precário e mal remunerado, das relações de superexploração nele envolvidas, não resulta seu enfrentamento. A participação no mundo da criminalidade figura para os que a ele se integram como uma possibilidade para a obtenção daquilo que o mundo do assalariamento lhes nega. Alicate “tinha medo de amanhecer com a boca cheia de formiga, mas virar otário na construção civil, jamais. Essa onda de comer de marmitta, pegar ônibus lotado pra ser tratado que nem cachorro pelo patrão, não, isso não. [...] Seria bicho-solto mesmo. [...] Haveria de estourar a boa pra poder comprar uma chácara no interior, viver o resto da vida criando galinha numa boa.”²⁹

Ora, uma vez que o capital é uma formação que não admite nenhum exterior, pois se reproduz ampliadamente, nada mais equivocado que imaginar que a economia da droga se restrinja ao tráfico, ou que pudesse ficar confinada ao comércio pouco organizado e/ou ocasional, conforme praticado pelo Trio Ternura. A trajetória da presença crescente e adensada de relações características da reprodução capitalista da riqueza centrada

nas drogas ilícitas não escapa ao livro e ao filme. Afinal, como bem observou Roberto Schwarz, “se por um lado o crime forma um universo à parte, interessante em si mesmo e propício à estetização, por outro, ele não fica fora da cidade comum, o que proíbe o distanciamento estético, obrigando à leitura engajada”.³⁰ Nutrir expectativas de que *Cidade de Deus* incursionasse analiticamente nesse processo³¹ seguramente denuncia a incompreensão de que a complexidade da obra não deve ser atribuída à complexidade inerente aos fenômenos de que se ocupa. Mas não é de todo ocioso, se considerarmos que a “ação move-se no mundo fechado de Cidade de Deus, com uns poucos momentos fora, sobretudo em presídios, para acompanhar o destino das personagens”.³² É óbvio que o interessado neste ponto deverá recorrer a bons trabalhos, como o documentário de Katia Lund e João Moreira Salles,³³ assim como à já farta bibliografia derivada da descrição analítica do complexo de relações que caracteriza a economia da droga tragada pelo vórtice do capitalismo globalizado.³⁴ E flexibilizado! Basta considerar que a incorporação de força de trabalho na e pela economia da droga consiste literalmente no consumo voraz de sujeitos monetarizados (mas desprovidos de dinheiro), sem prejuízo da organização hierárquica do trabalho precário aliada à utilização de meios técnicos avançados, sobretudo na gestão dos negócios: do armamento de última geração aos celulares necessários para manter os “bichos-soltos” integralmente disponíveis e atentos para o trabalho.

Detenhamo-nos um pouco mais, porém, no caráter da violência conforme registrada no filme e no livro.

Na entrevista já citada, o diretor, com nítidas preocupações quanto à comercialização do produto, prossegue dizendo que as comparações de seu filme com *Pulp fiction*, de Quentin Tarantino, são descabidas, pois ao contrário deste ele não estetizou a violência.³⁵ De fato, passagens absolutamente chocantes contidas no livro não foram transpostas para a tela.³⁶ Em contrapartida, ao espetacularizar outros momentos, como a morte de Zé Pequeno – no livro, prosaicamente caído morto num sofá após tomar tiro na barriga, no filme, assassinado com inúmeros tiros por crianças que assim lhe tomam os pontos de venda de drogas –, o filme

registra bastante bem que as exigências da economia da droga catapultaram a violência tão vertiginosamente que implica a expropriação cada vez mais precoce da infância dos moradores, esses “pobres-diabos que morrem como moscas, longe da opulência que nalgum lugar o tráfico deve proporcionar”.³⁷

Mas a questão, a meu ver, é que livro e filme, cada qual a seu modo, demonstram limpidamente que a violência aninhou-se fundamente nos mais distantes rincões das relações estabelecidas pelos moradores de Cidade de Deus, sendo por eles reproduzida a diferentes escalas e nos mais diversos momentos. E isso não só porque “as piores desumanidades adquirem sinal positivo”³⁸ (afinal, quem não quer “ganhar consideração com a rapaziada do conceito?”). Mas também porque a violência vai se tornando um fim em si, oferecendo possibilidades de ação a quem aprendeu duramente que o presente encontra-se condicionado à manutenção e reposição contínua e ampliada dos seus próprios termos, aí incluídas as representações abstratas de um futuro insondável e intangível, revelando asperamente o momento crítico da reprodução social, a erosão dos seus sentidos e significados.

Tomemos a trajetória de um dos personagens centrais da trama, Mané Galinha: cobrador de ônibus³⁹ que “era incapaz da mínima crueldade, que nunca fora de briga e nunca fizera mal a ninguém”, sai da “vida de otário” à qual se resignara, mas não para protagonizar o salvador que libertaria Cidade de Deus das atrocidades de Zé Pequeno e sua gangue. Integra-se ao bando de Sandro Cenoura quando a guerra entre quadrilhas pela ampliação do controle do mercado das drogas já estava em curso. De meio para atingir tal fim (a disputa pelas bocas de fumo é a expressão local da concentração dos capitais envolvidos, se quisermos definir assim), a violência torna-se fim em si, multiplicando-se exponencialmente. Zé Pequeno, “feio, baixinho e socado”, estuprara sua noiva (“com quem desejava imensamente fazer sexo, mas esperava o casamento para que isso acontecesse”) e matara seu avô. Para vingá-los e enfrentar as ameaças dos bandidos que se acotovelvavam à sua porta, Mané Galinha torna-se bandido temido, amplia o acervo de desumanidades praticadas e arregimenta todos aos quais a violência oferece uma possibilidade efetiva para a ação.⁴⁰

Dizer que se trata de banalização da violência é, portanto, pouco ou nada dizer. Ou, antes, dever-se-ia considerar que apenas para o espectador adestrado que responde automaticamente aos esquematismos utilizados na linguagem fílmica a violência pode ser banal.⁴¹

Nos dias que seguem, porém, seria pedante dizer que os problemas da violência ainda permanecem obscuros.⁴² Afinal, um passo adiante no conhecimento de nós mesmos já foi dado ao considerar a violência (ora velada, ora sem rebuços) como elemento estruturador da formação social brasileira, e fundamente nela aninhada, configurando uma poderosa barreira para a ação política, a qual, na acepção exigente e rigorosa do termo, é também ação ética, como tem farta e insistentemente ressaltado Marilena Chaui. Nosso distanciamento das formas de sociabilidade ética regidas por ações livres, autônomas, racionais e responsáveis dos sujeitos entre si deve muito à violência a partir da qual a sociedade brasileira se estrutura e reproduz, porquanto a

[...] violência se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos. Na medida em que a ética é inseparável da figura do sujeito racional, voluntário, livre e responsável, tratá-lo como se fosse desprovido de razão, vontade, liberdade e responsabilidade é tratá-lo não como humano e sim como coisa.⁴³

Daí, explica a filósofa, a necessidade do mito da sociedade brasileira como não-violenta (e ética), pois somente identificando e localizando a violência como algo extrínseco à sua essência é possível pensar no combate àquilo que é então considerado como surtos, crises de violência mais ou menos torrencial que a invadem. Ao fim e ao cabo, o

[...] mito da não-violência está encarregado de negar a realidade das formas de dominação engendradas pela divisão social das classes no modo de produção capitalista, afirmando a unidade social como unidade nacional e colocando como violação acidental tudo quanto manifeste a existência da divisão, da exploração e da dominação.⁴⁴

Por fim, e continuando a confiar nessa elaboração teórica, resta sublinhar que, a partir da perspectiva aristotélica, a violência é um movimento antinatural ou contrário à natureza de algum ser (“A natureza é a *essência* de um ser, aquilo que o faz ser o que ele é e que nele permanece quando passa por transformações”⁴⁵), constituindo um “obstáculo ou impedimento contrário ao impulso e à escolha”.⁴⁶

Ora, o que isso nos ensina sobre a relação entre urbanização e violência?

Voltemos às circunstâncias que envolvem as personagens de *Cidade de Deus*: se é correto considerar que exprimem um mundo fechado, não se pode esquecer que Cidade de Deus é, em si, produto do fechamento de um mundo intrinsecamente violento. É essa questão que, a meu ver, merece ser melhor desenvolvida, pois quando falamos da relação entre urbanização e violência, deliberada ou inadvertidamente tendemos a considerar que se trata de abordar os lugares que se caracterizam pela presença desabrida da violência, em que acontecem atos violentos, sem dúvida (ou, já na perspectiva da mitologia deslindada pela filósofa, tratar-se-ia de focar apenas e tão-somente determinados lugares, aqueles onde a violência mora e brota para dali irradiar-se e ameaçar o mundo da não-violência), esquecendo, porém, de problematizar o caráter violento da urbanização brasileira, cujos fundamentos se encontram na valorização do espaço, na produção e reprodução da realidade urbana conforme as exigências da valorização do valor, da reprodução ampliada do capital que mobiliza e concentra tudo e todos em seu favor e tem nas metrópoles sua melhor expressão.

Cidade de Deus, livro e filme, contém passagens primorosas a esse respeito. A melhor, sem dúvida, é a referida à trajetória de Dadinho, que passou boa parte de sua infância dividido entre a casa da patroa da comadre de sua mãe, no Jardim Botânico, e em brincadeiras de rua na Favela Macedo Sobrinho, onde nasceu em 1955. Foi para Cidade de Deus logo nos primeiros dias do conjunto, depois que sua mãe passou-se por flagelada das grandes enchentes, pois “iria de qualquer jeito para Cidade de Deus. Ter água encanada para poder fazer comida e tomar banho e ter luz em casa facilitaria sua vida, mesmo tendo que acordar de madrugada para trabalhar.”⁴⁷

Esse processo foi bem descrito pela socióloga Lícia do Prado Valladares. Ao examinar o período de atuação da Chisam (Coordenação de Habitação de Interesse Social da Área Metropolitana do Grande Rio), de 1968 a 1973, “quando se assistiu à maior operação antifavela que a Cidade jamais conheceu”,⁴⁸ sua pesquisa acabou apanhando a erradicação das favelas (o termo, ainda hoje largamente utilizado, indica bem a concepção hegemônica sobre os favelados) situadas na Zona Sul do Rio de Janeiro como “parte de um processo geral de renovação urbana da metrópole”,⁴⁹ que tinha noutra ponta a construção de conjuntos habitacionais, dentre eles Cidade de Deus.⁵⁰ Surpreendentemente, a pesquisadora constatou escassa resistência dos favelados, numa operação de proporções nada desprezíveis, quando os agentes encarregados da remoção iniciavam seus trabalhos. Isso porque, nas brechas da precariedade organizacional do Estado, em que pese a mobilização de um aparato governamental e institucional complexo, o mercado imobiliário local “viu-se sacudido pela súbita valorização dos preços dos barracos, disputados por não-moradores de favela desejosos de acesso ao programa da casa própria, cuja prioridade, nessa instância, era para as favelas. Nos espaços ainda disponíveis, ergueram-se às pressas novos barracos, que os moradores antigos vendiam ou alugavam a recém-chegados.”⁵¹ No conjunto habitacional, o antigo favelado (não raro “de última hora”), munido de certa astúcia, aprendeu a lidar com as exigências do SFH (Sistema Financeiro da Habitação) e da Cohab (Companhia de Habitação Popular). Começou a “postergar assinaturas, atrasar pagamentos, entrar em acordo para parcelamento da dívida, e até mesmo ocupar temporariamente um imóvel sem pagar”, até perceber “que poderia ‘passar adiante’ a habitação, cobrando para tanto um ágio”.⁵²

Mais cedo ou mais tarde, o mutuário, levado pelas mais diversas contingências, tendia a deixar o conjunto, seja voluntária (quando sublocava ou cedia seus direitos), seja compulsoriamente (quando atrasava o pagamento, a ponto de ser despejado ou remanejado). Voltava então para a favela, ou se instalava na periferia do Grande Rio, em pequenos lotes de áreas semi-urbanizadas. [...] Nesse trajeto, o conjunto habitacional representava uma área de passagem, uma área de trânsito.⁵³

[...] em 1966-67 (período das grandes enchentes no Rio de Janeiro, que deixaram ao desabrigo alguns milhares de pessoas), assiste-se a uma interrupção do programa de remoção, passando-se a atender prioritariamente aos casos de flagelados provisoriamente alojados em albergues e abrigos da Cidade. [...] a grande maioria foi transferida para o conjunto habitacional Cidade de Deus, ainda em construção na época, e cuja ocupação, iniciada então, prolongou-se até 1970, momento em que as remoções já haviam sido retomadas e o programa encontrava-se, novamente, em pleno curso.⁵⁴

As contradições mais evidentes dessa atuação do Estado na urbanização são por demais conhecidas: o programa de remoção de favelas, articulado ao programa habitacional, não apenas propulsionou as próprias favelas que objetivava erradicar, como impulsionou a chamada expansão periférica, uma vez que práticas como a venda dos direitos⁵⁵ (denominadas pela socióloga como “práticas de distorção do sistema”) viabilizaram a compra de terreno no loteamento dito popular e/ou a construção da casa própria.

Ocorre que a formação social brasileira é pródiga em exemplos de que as populações que se encontra(va)m em espaços tidos por deteriorados,⁵⁶ lenta, ou no mais das vezes brutalmente alcançadas pelo movimento de valorização do espaço – para cuja efetivação é imprescindível a atuação do Estado, para a concertação e viabilização dos interesses envolvidos na redefinição dos patamares de capitalização, inclusive e sobretudo das propriedades imobiliárias –, não são as destinatárias dessa ação. Daí porque a atuação do Estado, orientada por tal perspectiva, implica a expulsão dos considerados incômodos e/ou inconvenientes, dos que no fundo são tomados como coisas porque não compõem a demanda solvável correspondente às exigências dos novos patamares da monetarização das relações sociais. A valorização do espaço implica portanto o aprofundamento da proletarização, que é um dos fundamentos da reprodução desta formação social. Essa essência sempre se manifestou nos diversos momentos das chamadas reformas urbanas, codificadas e recodificadas de acordo com a complexificação das circunstâncias envolvidas: embelezamento, higienização, melhoramentos urbanos, até as chamadas revitalizações,

requalificações... dos diferentes espaços urbanos. Todos esses momentos implicaram retirar das cidades os esbulhados de sempre. Basta lembrar a remoção de cortiços no Rio de Janeiro na segunda metade do século XIX: a “limpeza” de determinadas áreas da cidade, com o combate aos cortiços, conforme apregoado pelo saber médico-higienista, era apoiada materialmente pelos empresários da construção civil.⁵⁷ A Reforma Pereira Passos, no Rio de Janeiro, resultou na retirada daqueles que destoavam do afrancesamento que se procurava imprimir à cidade e à vida urbana, às práticas espaciais. Boa parte da população moradora da então cidade não tinha gestos nem rostos franceses, como tampouco era considerada digna de sentar à mesa do poder para deliberar sobre as modificações que se buscava implementar.⁵⁸

De lá para cá, a escala e a espessura do processo aumentaram enormemente. As operações urbanas complexificaram-se, e suas articulações, inclusive internacionais, com as instituições multilaterais de investimento, como Banco Mundial e BID, por exemplo, correspondem à complexificação e alcance dos próprios capitais envolvidos. A valorização do espaço, independente da alcunha que receba, incidiu (como prossegue incidindo) sobre espaços urbanos metropolitanos. Daí que o esvaziamento, conseguido por meio da monumentalização aburguesadora de determinados locais, por exemplo, nem sempre pode prevalecer, pois as metrópoles engastaram-se, como resultado e condição, ao processo geral da reprodução capitalista e da própria modernização da sociedade. Daí a necessidade de aliar tais ações ao estabelecimento de um conjunto de estipulações sobre os usos do espaço para disciplinar as práticas espaciais permitidas: periféricos são todos os que são tolerados apenas e tão-somente enquanto trabalhadores e/ou passantes, quiçá como consumidores, mas não mais como moradores. A realidade urbana é aberta para novos investimentos de capital, mas crescentemente fechada para a criação de relações sociais não mediadas pelas coisas. A valorização das coisas se dá às custas da desvalorização do homem, que vê sua ação limitar-se, assim, à expansão do mundo da riqueza como um mundo alheio e estranho que cada vez mais o domina e o arrasta para o seu empobrecimento, dizia um filósofo alemão.⁵⁹

Não há dúvidas de que a proletarização é compreensível pela periferização, bem expressa pela constituição de conjuntos habitacionais e/ou loteamentos, não raro localizados muito distantes do tecido urbano edificado, para onde são deslocados os que compulsoriamente não cabem mais nos espaços (re)valorizados. Mas não podemos fazer de conta que a questão urbana é uma questão específica, localizada. Não estamos diante de uma guerra particular. Não são violentos apenas os lugares onde reina a dureza da aspereza material, nem a violência é derivação imediata dela. Neste momento, as metrópoles são, elas próprias, verdadeiros nervos expostos da acumulação dos desencontros entre as (im)possibilidades do mundo moderno e sua realização efetiva. São a síntese de uma urbanização na qual vêm se constituindo modos de vida em que os sentidos e significados da ação modernizadora é posta duramente à prova. Diante dos fundamentos violentos da urbanização capitalista, das (im)possibilidades que as metrópoles contêm e exprimem, a cidadania não basta. Melhora, mas não transforma a vida!

Cidade de Deus é uma evidência de que é imanente ao homem a produção de tempos e espaços nos e pelos quais realizam sua natureza criadora de obras. Porém, não se pode esquecer que as próprias cidades foram não só os lugares privilegiados, os berços do pensamento, da invenção, da criação por excelência de obras (da filosofia, da música, da arte, da política...), como elas próprias podem ser tomadas como obras que distinguem os homens como seres *na* natureza. Nessa perspectiva, como considerar o horrendo esplendor das metrópoles se o caráter ameaçador e hostil, se o estranhamento dos homens diante de si próprios, de sua criação, se acentua?

[Este texto foi inicialmente esboçado por ocasião da participação na mesa-redonda "Urbanização e violência: diálogo entre geografia, literatura e cinema, a propósito do filme e do livro *Cidade de Deus*", organizada pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (Seção Belo Horizonte) e realizada em 30 de novembro de 2002 na Câmara Municipal de Belo Horizonte.]

Notas

- ¹ No abrangente painel que elaborou sobre o cinema no Brasil, Paulo Emílio Salles Gomes registrou que, no início dos anos 1920, enquanto uma parte dos circuitos econômicos que consubstanciam a chamada indústria cinematográfica já havia se firmado por aqui em razão da comercialização de filmes importados, a produção de filmes, ao contrário, ocorria num quadro de esquizofrenia econômica, o que fazia sua comercialização depender “da benevolência de um ou outro proprietário de cinema”. Diante da pouca ou nenhuma capitalização da cinematografia, houve quem lhe dispensasse considerações de grande desprezo: “Esse fantasma que é a cinematografia nacional [...] sem artistas, sem técnicos, sem diretores de cena, sem estúdios, e, finalmente, sem dinheiro [...] Seria melhor que não existisse”. GOMES, 1996, p. 48-50.
- ² GOMES, 1996, p. 81.
- ³ Característica que não é de hoje. Na Califórnia dos anos 1940, portanto sob o pano de fundo de uma indústria cinematográfica já encorpada, ela não escapou a dois filósofos alemães quando se dedicaram a conceituar as determinações e implicações da transformação da cultura em mercadoria. “Para todos algo está previsto; para que ninguém escape, as distinções são acentuadas e difundidas. O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo.” ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 116.
- ⁴ Cf. ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 115-116.
- ⁵ Uma brevíssima alusão a alguns exemplos ajudam a dimensionar o volume de recursos envolvido nessa hipercentralização dos capitais: em 1998, logo após o anúncio da formação do Citigroup pela fusão entre o Travelers Group e o Citicorp, numa negociação que envolveu a assombrosa cifra de US\$ 72,6 bilhões, a Exxon declarou a compra da Mobil por US\$ 82,8 bilhões, resultando na criação da maior empresa petrolífera do mundo e, à época, terceira maior empresa do planeta, atrás apenas da General Motors e da Microsoft. Em 2000, os números estonteantes de US\$ 172,7 bilhões corresponderam dessa vez à compra da AOL pela Time Warner Entertainment, criando na ocasião o maior grupo da indústria cultural. No início de 2006, a Pixar Animation Studios, que possuía cerca de quarenta funcionários vinte anos antes, foi adquirida pela Walt Disney por “modestos” US\$ 7,4 bilhões em ações.
- ⁶ Há mais de dez anos, numa visita ao Brasil, Richard Peña, professor de cinema na Universidade de Columbia, dizia que “nos anos 60, cinema independente era o que se propunha como alternativa a Hollywood. Hoje, um filme como *Pulp fiction*, de Quentin Tarantino, é ao mesmo tempo ‘independente’ e integrado na indústria hollywoodiana.” José Geraldo Couto, diretor do Festival de Nova York, fala no MIS. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. 4-5, 19 nov. 1994. Antes que o leitor comece a considerar que estamos diante de mais um desencontro entre as palavras e as coisas, não custa observar que o suposto disparate já havia sido assinalado pelos frankfurtianos: “Quem resiste só pode sobreviver integrando-se. Uma vez registrado em sua diferença pela indústria cultural, ele passa a pertencer a ela assim como o participante da reforma agrária ao capitalismo. A rebeldia realista torna-se a marca registrada de quem tem uma nova idéia a trazer à atividade industrial.” ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123-124.
- ⁷ MEIRELLES, 2002.

- ⁸ Valho-me da distinção efetuada por Ismail Xavier (2000) no balanço que efetuou da cinematografia brasileira dos anos 1990. Vale citar sua contundente análise sobre o filme que assinalou a arrancada: “Em verdade, a identidade nacional foi, de certa forma, o traço maior do filme de mercado, seja o espetáculo mais caro (*Canudos, Tieta, Mauá, Orfeu* ou *Villa-Lobos*), seja o filme barato de enorme sucesso como a comédia de Carla Camurati, *Carlota Joaquina, princesa do Brasil* (1995). Nesse filme, são abundantes os traços do que o senso comum já tornou clichê em torno do nacional. Dialogando com a chanchada em suas versões televisivas mais recentes, esse filme ativa estereótipos, imagens já sedimentadas, que, sem negar a pertinência de uma parcela do que constrói nas figuras de Carlota e de D. João VI, tendem à caricatura esvaziadora das questões que focaliza. Prevalece – e isto é deliberado – a memória de bancos escolares comum aos brasileiros que ouviram a história de Carlota tirando os sapatos para não levar a poeira do Brasil. O grande sucesso do filme se liga à força desse reconhecimento (que também vale quando referido à piada de português) e ao efeito dos gestos grotescos sustentados por bons atores.” (Cf. XAVIER, 2000, p. 106.)
- ⁹ Cf. LINS, 1997.
- ¹⁰ LACERDA, 1997.
- ¹¹ CANDIDO, 1998, p. 124.
- ¹² Em sua pesquisa de doutoramento no início dos anos 1980, em Cidade de Deus – na ocasião um dos principais focos do tráfico de maconha –, Alba Zaluar (1985, p. 9-32) já constatara a desconfiança quase hostil com que fora inicialmente recepcionada pelos moradores em virtude da estigmatização do lugar já em curso pela imprensa. A respeito do filme, em carta de 22 de janeiro de 2003, publicada no sítio eletrônico <www.vivafavela.com.br> e intitulada “A bomba vai explodir?”, o rapper MV Bill afirmou o seguinte: “O mundo inteiro vai saber que esse filme não trouxe nada de bom para a favela, nem benefício social, nem moral, nenhum benefício humano. O mundo vai saber que eles exploraram a imagem das crianças daqui da CDD. O que vemos é que o tamanho do estigma que elas vão ter que carregar pela vida só aumentou, só cresceu com esse filme. Estereotiparam nossa gente e não deram nada em troca para essas pessoas. Pior, estereotiparam como ficção e venderam como verdade.”
- ¹³ Parte do que se anunciava como novo plano nacional de segurança, o projeto articulária e implementária, em linhas gerais, ações do Estado e da sociedade civil voltadas para o desmantelamento do tráfico em Cidade de Deus, associadas às que buscavam oferecer e/ou criar situações e condições para reverter o quadro em que, segundo o próprio secretário, “os jovens sem perspectiva e esperança continuam a ser recrutados pelo tráfico e pelo crime”. As primeiras ações, voltadas ao combate àqueles diretamente envolvidos na economia da droga, seriam implementadas numa perspectiva de “aumento da eficiência das polícias, redução da corrupção policial, valorização dos profissionais de polícia e respeito aos direitos humanos”. Necessárias mas insuficientes, um segundo conjunto de ações coloca-se portanto como imprescindível. “Não basta aumentar a eficiência das polícias, livrá-las da corrupção, torná-las menos brutais e racistas. [...] Estão também em jogo o sentimento e a subjetividade, daí a importância da dimensão cultural: os jovens mais vulneráveis ao recrutamento estão famintos de reconhecimento e valorização. Sua auto-estima está mais degradada do que sua vida cotidiana. São seres socialmente invisíveis. A arma é o passaporte para a visibilidade e o reconhecimento. Precisamos disputar menino a menino com o tráfico e o crime, instituindo fontes alternativas de atração. Nossa arma pode ser a música, a cultura hip hop, a criação cultural, a educação, a experiência esportiva e as práticas que alimentem um indispensável narcisismo construtivo. Emprego e renda não podem faltar, a

família e a comunidade são fundamentais. Se isso é verdade, um bom programa preventivo tem de agir em todos esses níveis. Deve ser intersetorial e sustentável, para mudar cenários, roteiros e personagens nessa trama macabra de nossas tragédias anunciadas." Cf. SOARES, 2003.

- ¹⁴ Cf. CARVALHO, 1995.
- ¹⁵ A este respeito, cf. RANCIÈRE, 1996; e, sobretudo, ABENSOUR, 1998.
- ¹⁶ Sobre *Memórias de um sargento de milícias*, observou Antonio Candido que se trata de "[...] um livro agudo como percepção das relações humanas tomadas em conjunto. Se não teve consciência nitida, é fora de dúvida que o autor teve maestria suficiente para organizar um certo número de personagens segundo intuições adequadas da realidade social." CANDIDO, 1998, p. 37.
- ¹⁷ Foi neste sentido uma das primeiras observações de Paulo Lins em sua carta-resposta a MV Bill, publicada no mesmo sítio internetico: "É claro que nem o filme nem o romance seguem fielmente a história da criminalidade em Cidade de Deus, porque senão seria documentário ou História (ciência), respectivamente. [...] O meu compromisso é com o real da obra de arte e não imediatamente com a realidade histórica que queremos mudar. [...] Quem deve ter vergonha do filme são os que criaram e perpetuam a pobreza, os que discriminam pela cor da pele, pela origem social, os que governam em causa própria, os especuladores. Esses sim agora estão sendo estigmatizados."
- ¹⁸ SCHWARZ, 1999, p. 170.
- ¹⁹ SCHWARZ, 1999, p. 168.
- ²⁰ ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 113.
- ²¹ ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 118.
- ²² "A quadrilha saiu atrás do galo, porém galo de favela é arisco como o cão: entrava e saía das vielas, ágil como uma onça, fingia que ia e ia, corria agachadinho para não ser percebido de longe, nas quinas das esquinas botava só meio rosto à vista para ver se tudo estava limpeza, vez por outra alçava vãos de quinze a vinte metros, corria desesperadamente para os Blocos Novos, dificultava a sua captura. A quadrilha gargalhava enquanto perseguia o almoço. Pequeno, ao dobrar uma via, trombou com um vendedor de panela e foi ao chão junto com ele. Levantou-se de sopetão, mandou o sujeito tomar no cu e ordenou aos berros:
- Senta o dedo no galo!
- E começou o tiroteio." LINS, 1997, p. 333.
- ²³ Detalhe nada fortuito, se considerarmos a importância que os signos ganham numa sociedade na qual parecer moderno prevalece sobre a efetivação das possibilidades consubstanciadas pela modernidade. Cf. MARTINS, 2000, especialmente capítulo 1: "As hesitações do moderno e as contradições da modernidade no Brasil".
- ²⁴ LINS, 1997, p. 14.
- ²⁵ A esse respeito, cf. o excelente estudo de GUIMARÃES, 1998.
- ²⁶ "A noção de que haja algo como o progresso da humanidade como um todo era desconhecida antes do século XVII, e então veio a ser um dogma quase universalmente aceito no XIX. Mas a diferença entre as primeiras noções e o seu estágio final é decisiva. O século XVII [...] pensava o progresso em termos de uma acumulação do conhecimento através dos séculos, enquanto para o século XVIII a palavra implicava uma 'educação da humanidade' [...], cujo fim coincidiria com a era

da maioria do homem. O progresso não era ilimitado, e a sociedade sem classes de Marx, vista como o reino da liberdade que poderia ser o fim da história [...], de fato ainda sustenta a insígnia da Era do Iluminismo. Iniciando-se o século XIX, entretanto, todas as limitações desapareceram. Agora, nas palavras de Proudhon, o movimento é *le fait primitif*, ('o fato primitivo') e as 'leis do movimento são as únicas eternas'. Este movimento não tem começo nem fim: *Le mouvement est; voilà tout!* ('O movimento é; eis aí tudo!')." ARENDT, 2000, p. 26-27.

- 27 "Dá-se também o nome de balão ao trabalhador que pega a semana toda no batente e, antes de chegar em casa, no dia do pagamento, vai acertar a conta do mês na birosca, aproveitando para encher a cara além do habitual, porque a quantia no seu bolso, na maioria das vezes, o infeliz acha que é muito. A bebida é a bucha que o vai fazendo encher, encher, encher, subir, subir, e depois descer, descer, descer, completamente apagado. É nessa hora que chegam os meninos para retirar-lhe os pertences e o resto do dinheiro." LINS, 1997, p. 278.
- 28 LINS, 1997, p. 443-444.
- 29 LINS, 1997, p. 142.
- 30 SCHWARZ, 1999, p. 167.
- 31 "Outro desdobramento possível do livro seria a incorporação das forças do crime que estão fora da Cidade de Deus. Nesse aspecto, o mais longe que se vai é na delegacia da área. As verdadeiras estruturas do contrabando de armas, do tráfico de drogas, enfim, do crime organizado, não aparecem." LACERDA, 1997.
- 32 SCHWARZ, 1999, p. 166.
- 33 *Notícias de uma guerra particular*, documentário produzido ao final dos anos 1990, foi exibido ao término da mesa-redonda que motivou a elaboração deste texto.
- 34 Destaco o trabalho de Marcelo Lopes de Souza sobre a metrópole do Rio de Janeiro, no qual abordou a presença do tráfico de drogas e a criminalidade violenta a ela associada. Entre outros aspectos, Marcelo deslinda a economia do tráfico de drogas, da divisão técnica do trabalho que se opera para preparar a droga para comercialização junto aos usuários (o subsistema varejo) até as articulações em nível internacional que engastam de produtores das matérias-primas às quadrilhas e facções criminosas que se instauram em vários níveis e âmbitos sociais. Seu estudo demonstra bem que os interesses que governam a economia da droga não se exprimem apenas e tão-somente pelo tráfico presente nas favelas e morros, haja vista suas capilaridades no âmbito do Estado, quer no sistema penal (do aparelho policial ao Judiciário), por onde se estabelece também o tráfico de armas (o que é bem retratado sobretudo no documentário *Notícias de uma guerra particular*), quer no Legislativo, quando não no próprio Executivo. Cf. SOUZA, 2000; especialmente parte I.
- 35 "O Tarantino tem prazer na violência como uma coisa estética. Ele faz aqueles planos de *Pulp fiction* de sangue explodindo no vidro, pedaços de cérebro no banco, quer dizer, ele prepara aquelas cenas para chegar àqueles momentos de gozo com a violência. *Cidade de Deus* não tem isso. [...] A cena [dos meninos sendo punidos pelos traficantes] é chocante, mas não tem imagem. Você não vê fogo saindo da arma, não vê o menino caindo, não vê ninguém morrendo em primeiro plano, vê os caras caindo lá no fundo, fora de quadro. As pessoas têm que entender que é violento, mas eu não queria que elas curtissem a violência. Inclusive nas seqüências de guerra, onde tenho que mostrar que os garotos estão dando tiro, eu podia fazer uma coisa americana, colocar uma câmera ali, fazer o cara caindo. Só que não. Filmamos de longe, escuro, e com o narrador falando 'Naquele tempo aconteceu....', para distanciar a violência." MEIRELLES, 2002, p. 15.

- ³⁶ Como a do marido traído que esartejou o filho bastardo, colocou o corpo numa caixa de sapatos e o entregou à mulher, posto que “o orgulho ferido de um cabra-macho” não poderia admitir “que seu filho fosse branco, já que era negro e a desgraçada da mulher também”. Cf. LINS, 1997, p. 81-83.
- ³⁷ SCHWARZ, 1999, p. 166-167.
- ³⁸ SCHWARZ, 1999, p. 165.
 “Na segunda-feira, um jornal trazia os crimes de sábado na primeira página. No motel, um casal fora assassinado. Nos demais assaltos não houvera vítima fatal [...] Porém, as notícias do assalto ao motel, da morte da criança e do homem decepado, em destaque na primeira página, davam a eles a fama de corajosos e destemidos.
 – Todo bandido tem que ser famoso pra não respeitar legal! – disse Cabeleira a Pretinho.” LINS, 1997, p. 90.
- ³⁹ “Manoel trabalhava de trocador de ônibus, dava aulas de karatê no Décimo Oitavo Batalhão da Polícia Militar, terminava o segundo grau à noite num colégio estadual da praça Seca, jogava bola todo sábado à noite, único momento em que ficava junto às pessoas de sua idade, porque não era de muito coleguismo. Gostava mesmo era de andar sozinho para evitar encrencas. Por ser considerado um rapaz muito bonito na favela, vivia cercado de garotas, até ganhara o apelido de Mané Galinha.” LINS, 1997, p. 400.
- ⁴⁰ “Os irmãos de Cabelo Calmo engrossaram a quadrilha da Treze, assim como os irmãos menores de Galinha engrossaram a sua quadrilha. Irmãos, primos, tios e toda sorte de parentes, e também os amigos dos quadrilheiros, entravam para essa ou aquela quadrilha porque se sentiam na obrigação de vingar o estupro, o roubo ou qualquer outra ofensa e para isso tornavam-se soldados. Também houve casos em que os futuros quadrilheiros não tinham crime algum para vingar, contudo entravam na guerra porque a coragem, aliada à disposição para matar exibida pelos bandidos, lhes conferia um certo charme aos olhos de algumas garotas. Julgavam assim impressioná-las. [...] Jovens insuspeitos tornavam-se bandidos e estavam guerreando, às vezes, somente com um pedaço de pau na cintura enquanto aguardavam o seu revólver. Antigamente, comentavam pasmados os moradores, somente os miseráveis, compelidos por seus infortúnios, se tornavam bandidos. Agora estava tudo diferente, até os mais providos da favela, os jovens de famílias estáveis, cujos pais eram bem empregados, não bebiam, não espancavam suas esposas, não tinham nenhum comprometimento com a criminalidade, caíram no fascínio da guerra. Guerreavam [...] por motivos banais: pipa, bola de gude, disputas de namoradas. [...] A guerra, assim, tomou proporções maiores, o motivo original não significava mais nada.” LINS, 1997, p. 469-470.
- ⁴¹ Condicionada pelos clichês hollywoodianos, a plateia ri quando Zé Pequeno dá um tiro na cabeça do comparsa que não se calava. “[...] o filme não é para rir, mas todo mundo ri”, constatou, sugerindo perplexidade o próprio diretor do filme. Contudo, dizia a dupla de filósofos frankfurtianos, “rimos do fato de que não há nada de que se rir. O riso, tanto o riso da reconciliação quanto o riso de terror, acompanha sempre o instante em que o medo passa.” ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 131.
- ⁴² “O que Sorel observou há sessenta anos, que ‘os problemas da violência ainda permanecem obscuros’, ainda é tão verdadeiro hoje como antes.” ARENDT, 2000, p. 31.
- ⁴³ CHAUI, 1998, p. 2.
- ⁴⁴ CHAUI, 2006, p. 133.

- ⁴⁵ CHAUI, 2006, p. 121.
- ⁴⁶ CHAUI, 2006, p. 121.
- ⁴⁷ LINS, 1997, p. 185.
- ⁴⁸ VALLADARES, 1980, p. 18.
- ⁴⁹ VALLADARES, 1980, p. 14.
- ⁵⁰ “Os favelados transferidos para a Cidade de Deus provinham de 63 favelas distintas. Setenta por cento dessa população provinham de apenas seis favelas – Praia do Pinto (19,2%), Parque da Gávea (15,2%), Ilha das Dragas (14,5%), Parque do Leblon (7,3%), Catacumba (7,0%) e Rocinha (6,3%). Todas as seis eram favelas da Zona Sul, integrando a VI Região Administrativa (Lagoa). Os outros 30% eram oriundos de 57 favelas [...]” VALLADARES, 1980, p. 97.
- ⁵¹ VALLADARES, 1980, p. 15-16.
- ⁵² VALLADARES, 1980, p. 17.
- ⁵³ VALLADARES, 1980, p. 17.
- ⁵⁴ VALLADARES, 1980, p. 39.
- ⁵⁵ “Se por um lado se verificava a saída compulsória dos conjuntos habitacionais, por outro definia-se uma nova prática, segundo a qual parte dos residentes conseguia deixá-los aproveitando-se da situação em bases bem mais vantajosas. Trata-se daqueles que se retiraram voluntariamente, utilizando-se da transação denominada cessão de direitos. [...] pode-se observar que a cessão de direitos se tornara, para muitos, um bom negócio. [...] A venda dos direitos também representava uma possibilidade de fazer face a determinados problemas sócio-familiares imediatos, tais como dívidas comerciais em geral ou problemas de saúde [...]” VALLADARES, 1980, p. 77-78.
- ⁵⁶ O que o geógrafo David Harvey (1990) chegou a denominar de inércia geográfica.
- ⁵⁷ Cf. CHALHOUB, 1996.
- ⁵⁸ Cf. BENCHIMOL, 1992.
- ⁵⁹ Cf. MARX, 1975.

Referências

- ABENSOUR, Miguel. *A democracia contra o Estado: Marx e o momento maquiaveliano*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max [1944]. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ARENDT, Hannah. *Sobre a violência*. Trad. André Duarte. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: um Haussmann tropical. A renovação urbana da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, 1992.

CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. *Desenvolvimiento de la ciudadanía en Brasil*. México: El Colegio de México/Fideicomiso Historia de las Américas/Fondo de Cultura Económica, 1995.

CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte imperial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CHAUÍ, Marilena. Ética e violência. In: COLÓQUIO INTERLOCUÇÕES COM MARILENA CHAUÍ, 1998, Londrina, mar. 1998. São Paulo, abr. 1998.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e autoritarismo: o mito da não-violência. In: _____. *Simulacro e poder*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

GOMES, Paulo Emílio Salles [1980]. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 48-50.

GUIMARÃES, Eloísa. *Escola, galeras e narcotráfico*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

HARVEY, David [1982]. *Los limites del capitalismo y la teoria marxista*. México: Fondo de Cultura Económica, 1990.

LACERDA, Rodrigo. Um mosaico da violência. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, caderno especial, p. 5, 8 nov. 1997.

LINS, Paulo. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala*. São Paulo: Hucitec, 2000

MARX, Karl [1844]. *Manuscritos económico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1975.

MEIRELLES, Fernando. No deserto do real. *O Pasquim 21*, Rio de Janeiro, n. 39, p. 15, 46ª semana, nov. 2002.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

SCHWARZ, Roberto. Cidade de Deus. In: SCHWARZ, Roberto. *Seqüências brasileiras: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SOARES, Luiz Eduardo. Cidade de Deus e o pacto pela paz. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, p. A-3, 24 fev. 2003.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *O desafio metropolitano: um estudo sobre a problemática sócio-espacial nas metrópoles brasileiras*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

VALLADARES, Lícia do Prado [1978]. *Passa-se uma casa: análise do Programa de Remoção de Favelas do Rio de Janeiro*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1980.

XAVIER, Ismail. O cinema brasileiro dos anos 90. *Praga*, São Paulo, p. 107, 2000.

ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

Sobre os autores

José Alfredo Oliveira Debortoli (organizador) é professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO/UFMG), mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordena o Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão da EEFFTO/UFMG e o projeto de pesquisa *Infância, cidade e educação* na Rede CEDES.

Maria de Fátima Almeida Martins (organizadora) é professora de Prática de Ensino de Geografia do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Faculdade de Educação da UFMG, graduada em Geografia pela Universidade Federal do Ceará (UFCE) e doutora em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo (USP). É coordenadora da Área de Ciências Sociais e Humanidades do Curso de Pedagogia da Terra e do projeto de pesquisa *Infância, cidade e educação* na Rede CEDES.

Sérgio Martins (organizador) é professor do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenador do grupo de estudos e pesquisas *As (im)possibilidades do urbano na metrópole contemporânea*, bem como do projeto de pesquisa *Infância, cidade e educação* na Rede CEDES.

Ana Maria Rabelo Gomes é doutora em Educação pela Universidade de Bologna e professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG, atuando nas áreas da Antropologia e Educação e Metodologia de Pesquisa.

Eliene Lopes Faria é professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), graduada em Educação Física pela EEEFTO/UFMG, mestre em Educação pela FaE/UFMG e doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG. Coordena, ainda, o projeto de pesquisa *Juventude, cidade e esporte: um estudo sobre a produção do futebol na cidade*, desenvolvido na Rede CEDES.

Estevão Benfica Senra, graduando do curso de Geografia da UFMG, é participante/bolsista voluntário do projeto de pesquisa *Infância, cidade e educação* na Rede CEDES.

Jennifer Gonçalves Ayres Pimenta é graduanda do curso de Geografia da UFMG e bolsista do projeto de pesquisa *Infância, cidade e educação* na Rede CEDES.

João Amado é doutor em Ciências da Educação e professor associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Reparte os seus interesses como investigador de temáticas ligadas à relação pedagógica (indisciplina e violência na escola), epistemologia e metodologia das ciências sociais e das ciências da educação, história e etnografia da infância.

Julio César Mendes Fontes é professor de Educação Física da Prefeitura de Contagem, graduado em Educação Física na EEEFTO/UFMG e participante como pesquisador voluntário do projeto de pesquisa *Juventude, cidade e esporte: um estudo sobre a produção do futebol na cidade*, desenvolvido na Rede CEDES.

Maria Cristina Soares de Gouvea é doutora em História da Educação pela UFMG e professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Além disso, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE/UFMG) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Infância e Educação Infantil (NEPEI/UFMG).

Odette Carvalho de Lima Seabra é professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana da USP.

Raquel Souza Barbosa é graduanda do curso de Educação Física da EEEFTO/UFMG e bolsista do projeto de pesquisa *Infância, cidade e educação* na Rede CEDES.



Para obter mais
informações sobre
outros títulos da
EDITORA UFMG,
visite o site

www.editora.ufmg.br

A presente edição foi composta pela Editora UFMG e impressa pela Gráfica e Editora O Lutador em sistema offset, papel offset 90g (miolo) e cartão supremo 250g (capa), em abril de 2008.

reconheçam suas maneiras de perceber e se perceber na metrópole. Para contribuir com essa importante reflexão, foram convidados pesquisadores de diversas áreas, permitindo o encontro interdisciplinar entre a Sociologia, a Educação, a Educação Física e a Geografia. O resultado, de impacto quase visual, convida o leitor a mergulhar nesse universo denso e polissêmico.

Como se dá, em uma metrópole, a concretização das mais diversas e complexas experiências de infância? O urbano contemporâneo contém uma diversidade de relações que podem ser expressas através da densidade espacial. Que caminhos percorrer para entender as infâncias na metrópole? Como as identidades vão sendo forjadas, como se constituem os sentimentos de pertencimento, que novas prescrições da morfologia urbana vão se elaborando? Diferentes olhares, ricas perspectivas para compreender a metrópole e suas complexas transformações: desafio para intensificar olhares e percursos de pesquisa com crianças.



REDE CEDES

Centro de Desenvolvimento do Espaço Urbano e da Cidade



9 788570 416551



ISBN 978-85-7041-655-1