

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

A CULTURA DO BRINCAR

**A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA,
O BRINCAR E A CULTURA
NO ESPAÇO DA CIDADE**

Dissertação de Mestrado

Ana Marta Meira

Porto Alegre, 2004

A CULTURA DO BRINCAR

**A INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA,
O BRINCAR E A CULTURA
NO ESPAÇO DA CIDADE**

Ana Marta Meira

Dissertação de Mestrado
Psicologia Social e Institucional
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós Graduação em Psicologia Social e Institucional
Instituto de Psicologia

Orientador: Edson Sousa

Porto Alegre, 2004

DEDICATÓRIA

A Gustavo, que acompanhou com paciência os longos trajetos de reflexão e pesquisa com seu olhar atento e crítico.

A Júlia, que nos trânsitos pelo parque revelou a vibração da infância em busca do brincar.

Aos Boquinha, dom de brincar.

Aos artistas de circo e de rua, por acreditar que ainda é possível transmitir artes e histórias à cidade.

AGRADECIMENTOS

À família Meira, transmissão de invenções, brincadeiras e artes.

A Edson Sousa, pelo acolhimento e por sua arte de convocar à criação.

Aos demais professores do curso PPGPSI-2002, pela dedicação e convocação à crítica, reflexão e intervenção.

Aos colegas do PPGPSI-2002, pela experiência de compartilhamento.

A Jorge Valadares, pelo entusiasmo transmitido na leitura dos primeiros traços do projeto.

A Ana Maria Costa, pela contribuição da psicanálise no projeto inicial.

A Adão Lopes, pela escuta.

A Ana Raquel Karkow, Rafael Diehl e Vitor Butkus, estudantes de Psicologia da UFRGS, pela colaboração vibrante e atenta durante a pesquisa.

Às Escolas Projeto e Pé de Pilão, seus professores e crianças que abriram suas portas para o brincar.

*Ao Circo Popular do Brasil, à UNICIRCO e especialmente a Athos da Silva Miranda, o palhaço *Chumbrega*, pela abertura, convocação ao coletivo e alegria de transmitir.*

Aos pais que nas travessias da pesquisa aceitaram o desafio de lembrar sua infância, reencenando brincadeiras e às crianças que compartilharam as mesmas.

Às Secretarias Municipais de Cultura e do Meio Ambiente, especialmente a Ana Maria Germani e Adroaldo Corrêa, por acreditar nos rumos da pesquisa.

Ao grupo do jornal Boca de Rua, especialmente a Rosina Duarte, Clarinha Glock, Janaína Bechler, Milena Dugacsek, Máira Rieck, Rita Maciazeki Gomes e Tatiana Sager pela abertura e compartilhamento no trabalho com o *Boquinha*.

Ao *Boquinha*, crianças e adolescentes de rua, testemunhos de brincadeiras e artes.

A Janaína Bechler, Hamilton Leite, Gil Soul, Cristina Medeiros, Mirco Zanini, pela disposição e alegria de reinventar laços com o brincar no espaço da cidade, com a criação do Projeto da Praça, fruto da presente pesquisa.

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa tem como eixos de reflexão a infância contemporânea, o brincar, a cultura e seus espaços na cidade. A partir da investigação acerca do brincar hoje, onde os jogos artificiais são considerados hegemônicos, realiza-se uma travessia por espaços da cidade reservados às crianças, onde múltiplas configurações revelam a diversidade que marca a infância hoje.

A análise do lugar da cultura na transmissão do brincar revela-se nos temas referentes ao teatro de rua e as crianças, a infância e a arte circense e cantigas, histórias e brincadeiras infantis no Brasil.

A posição que a infância ocupa no discurso social é apontada em referência à utopia, situada em um campo onde a criação persiste.

Palavras Chave:

Infância contemporânea - brincar - brinquedos - cultura - teatro - circo - escola - cidade

ABSTRACT

This research has as focal points of reflection the contemporary childhood, the children's play, the culture and its places in the city. From the investigation on the games nowadays which are artificial and considered as hegemonic, we accomplish a traverse by spaces of the city that are reserved to the children, where multiple configurations reveal diversity which points out the childhood nowadays.

The analysis of these culture places that involve games discloses subjects regarding to the street theater and children, the childhood and circus art and childish songs, stories and games in Brazil.

The position that the childhood holds in the social discourse is referred to the utopia that is located in a field where the creation persists in.

Key words:

Contemporary childhood - play - games - culture - theater - circus - school - city

SUMÁRIO

Introdução	p.9	
 I - <i>A Infância contemporânea</i>		
O brincar hoje - jogos artificiais em tempos digitais	p.10	
Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea	p.28	
 II - <i>Infância e Espaço Urbano</i>		
<i>Brinquedos invisíveis</i> - A infância e o brincar nas praças da cidade	p.41	
<i>O recreio</i> - A infância e o brincar na escola	p.53	
 III - <i>O Lugar da Cultura na Transmissão do Brincar</i>		
<i>“Eu sonho brincar!”</i>	p.64	
<i>Brincando de trapézio</i> - A infância e os campos da arte circense	p.70	
<i>A rua como palco</i> - O teatro de rua e as crianças	p.90	
<i>Munakagingira</i> - Cantigas, histórias e brincadeiras infantis no Brasil.....	p.101	
 IV - <i>Não lugar: utopia e infância</i>		p.112
 V - <i>Múltiplas infâncias</i> - Considerações finais		p.120
 VI – <i>Bibliografia</i>		p.122
 VII – <i>Diário de Campo – Observações</i>		p. 129

Introdução

A reflexão realizada sobre a infância contemporânea e a cidade tem como eixo de investigação o brincar. A partir de estudos sobre os brinquedos artificiais na sociedade contemporânea e as contribuições de Walter Benjamin sobre os brinquedos e suas transformações ao longo da história, se realizou a pesquisa de campo, tendo um parque da cidade de Porto Alegre como referência.

A partir deste trabalho de pesquisa, descortinou-se a infância que não circula no discurso social hegemônico: a das crianças de rua, dos brinquedos tradicionais infantis e sua articulação com os campos culturais existentes na cidade. Entre estes, o teatro de rua, o circo e outras atividades dirigidas às crianças no espaço urbano.

As observações realizadas em duas escolas infantis de Porto Alegre que em seu currículo privilegiam o brincar, foi o contraponto buscado para observar as configurações do mesmo entre crianças, em situação de recreio escolar.

As observações realizadas junto a crianças de rua revelam, em outro extremo, que a infância pulsa na cidade em múltiplos campos, fundando um caleidoscópio de brincadeiras onde os jogos artificiais são um entre outros. As brincadeiras tradicionais infantis, consideradas ultrapassadas, revelaram sua existência e persistência, apesar do mito de seu fim.

O teatro de rua, o circo, as histórias, campos que operam a transmissão cultural, revelam em sua essência que a infância se perfaz a partir das referências que a sociedade oferece, sendo o brincar tecido por estas múltiplas fontes.

Através de observações, entrevistas e filmagens foi possível transitar pelos espaços da cidade reservados à infância, nestes encontrando a fala repetida dos pais: “*As crianças devem voltar a brincar*”. E nas crianças, encontrando, cotidianamente, a vibração de inventar o novo a cada brincadeira.

I - A infância contemporânea

O brincar hoje - jogos artificiais em tempos digitais

A sociedade pós-moderna, em tempos onde o capitalismo apresenta sua versão avançada, é marcada pela digitalização do tempo. Paul Virilio, Jean Chesneaux, François Lyotard, evocam em suas obras os novos ares do tempo¹ que a marcam. Em múltiplas dimensões evidenciam-se velozes mudanças no âmbito social e cultural de nossa época. Desde a crescente urbanização, em que as formas de transporte traçam vias onde a rua passa a ser mero trajeto de percurso até a velocidade do tempo², que o configura em segundos digitalizados e controlados virtualmente.

“*Não há tempo a perder*” é frase que se escuta correntemente em nossa vida cotidiana. Os efeitos destas transformações sobre a subjetividade são relevantes na medida em que as formações do inconsciente que se desenham nas vias da linguagem são marcadas também pelos contornos do social.

¹ Expressão utilizada por Jean-François Lyotard, referindo-se ao pós-modernismo: “*Estamos num período de permissividade, e é do ar do tempo que eu falo. De toda a parte nos pressionam para acabarmos com a experimentação, nas artes e fora delas.*” (1987, p.13) Em *O Pós-Moderno explicado às crianças*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1987.

² Paul Virilio trabalha o conceito de *dromologia* – a dimensão da velocidade própria do mundo tecnológico, que afeta o humano. Escreve: “*Curiosamente, hoje em dia um número cada vez maior de adeptos compartilham a atração pelo vácuo e suas sensações extremas: salto com elástico, surf nas nuvens, base-jump, etc., como se a perspectiva acelerada já predominasse sobre a outra, passiva, dos perspectivistas;*” (1999,p.112), em *O Espaço Crítico*. Sobre a velocidade e a cibernética, Paul Virilio afirma que “*o ciberespaço assinala o surgimento deste meio - velocidade absoluta, convertido em pôle position da corrida, o meio político por excelência. A colocação em prática da velocidade da luz faz com que a Terra enquanto extensão se reduza, por assim dizer, a nada, e que o único lugar que subsista é a velocidade mesma.*” (1999, p.76), na entrevista “*Hay que defender la historia*”, em *La Revolucion Digital y sus Dilemas*, Revista El Paseante, Madrid, Ed. Siruela, 1999.

Refletir sobre a infância de hoje e seus entrecruzamentos com as vias da modernidade e pós-modernidade é um trabalho que exige a consideração das determinações sociais que acabam por inscrever marcas na subjetividade em formação neste momento. Marcas que se revelam nas configurações do brincar contemporâneo ali onde se traçam suas bordas: na sua crescente ausência das ruas, nos espaços públicos protegidos, controlados e no espaço privado.

Concomitante a esta delimitação dos espaços restritos para o brincar observa-se que a já constatada sobrecarga de tarefas exigidas das crianças e a hiper-estimulação a que estão expostas na sociedade da era virtual acaba por produzir um novo tempo no brincar, mimetizado ao instante – digitalizado. Passar horas brincando, “*passando o tempo*”, como se costumava dizer, é momento considerado próprio do passado³. A automação da vida moderna acaba por produzir uma memória instantânea que passa a contornar o recente e o instante inscrevendo, também na infância, seus traços fugazes.

Jean Chesneaux⁴ escreve sobre as metrópoles, expressão do “*delírio espaço-temporal*” na sociedade tecnocratizada. Analisando as megalópoles, entre estas, Hong Kong, afirma que “*o espaço urbano é marcado pela onipresença, por uma posição onde o ritmo de vida é marcado pela fetichização do tempo, do “split-second” marcado nos relógios digitais. “Não há espaço nem tempo” para passear pelo espaço da rua. A interconexão que assume moldes globalizados, constitui um imaginário planetário, que tem efeitos sobre a organização do espaço.*” Este passa a se decompor, “*dissolver-se em proveito de sistemas que giram sobre si mesmos*”(1996; p.19) Estes sistemas não se inscrevem no espaço real,

³ “*Os lugares de memória desapareceram; ou seja, os sinais e marcos inscritos na duração, os ancoradouros históricos que fundamentam a identidade social coletiva. A modernidade faz esquecer o passado.*”(p.36) - Jean Chesneaux, *Modernidade-Mundo – Brave Modern World*, RJ, Ed. Vozes, 1996.

⁴ Jean Chesneaux, *Modernidade-Mundo – Brave Modern World*, RJ, Ed. Vozes, 1996.

encontram-se fora do chão. Refere-se à cidade de Brasília como sendo um exemplo desta nova formação urbana da modernidade.

Paul Virilio, em *A Máquina de Visão*⁵, realiza uma instigante análise sobre os efeitos que a tecnologia virtual produz na sociedade e na subjetividade, alterando focos perceptivos subliminarmente: “... *no momento em que se prepara a automação da percepção, a de uma visão artificial, a delegação a uma máquina a análise da realidade objetiva, seria oportuno voltar à natureza da imagem virtual, imagerie sem suporte aparente, sem outra persistência do que a da memória mental ou instrumental. De fato, não se pode falar hoje do desenvolvimento do audiovisual sem interrogar igualmente este desenvolvimento da imagerie virtual e sua influência sobre os comportamentos ou ainda sem anunciar também esta **nova industrialização da visão***” (1994, p.86-87). Nesta via, colocam-se em jogo questões éticas ligadas ao controle virtual realizado pelos aparelhos de percepção sintética, envolvendo, como o autor refere, controle, vigilância e o delírio de perseguição que aí se inscreve.

Lucien Sfez⁶ analisa alguns dos conceitos que “*dirigem as pesquisas ligadas às tecnociências contemporâneas, tanto da biologia quanto da física e das ciências cognitivas: rede, paradoxo, simulação e interatividade.*”(1999, p.119) O discurso científico, incluindo aí a psicologia, a sociologia, a administração e a comunicação é marcado “*pelo pensamento de rede, caro aos neurobiólogos e aos pesquisadores em inteligência artificial, no que se refere às múltiplas conexões no trabalho dos neurônios e às dos circuitos de informação montados em paralelo nos computadores “pensantes”.*” (1999, p.121)

As pesquisas em torno da inteligência artificial têm se desenvolvido na direção de construir mimesis do humano, buscando superar seus limites através do controle da automatização. A inteligência artificial

⁵ Paul Virilio, *A máquina de visão*, RJ, Ed. José Olympio, 1994.

⁶ Lucien Sfez, *As tecnologias do espírito*, em *Para navegar no século 21 – tecnologias do Imaginário e Ciber cultura* - Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva – organizadores; POA, EDIPUCRS e Ed. Sulina, 1999.

marca esta nova posição onde a percepção desdobra-se do humano à máquina. Ali onde o olho humano não é capaz de ver no escuro, desenvolveram-se aparelhos de visão noturna, por exemplo. Esta tecnologia avançada tem origens nas pesquisas ligadas à guerra. Visando suplantar o inimigo a qualquer custo, o sobre-humano é convocado a incorporar-se nestas artificiais obras da ciência. Na área de brinquedos de última geração há aparelhos que possibilitam esta nova tecnologia de visão.

Nas pesquisas científicas da área da robótica, que trabalham na busca de criar mimesis e simulacros controlados, podemos encontrar múltiplos direcionamentos que vão desde o entretenimento até a defesa e segurança.

Paul Virilio aponta que o desenvolvimento tecnológico foi decorrente de pesquisas realizadas em função de objetivos estratégicos de guerra. O autor usa como referência inicial deste trabalho uma frase de Paul Klee: *“Agora os objetos me percebem”*. Frase que considera verídica e constatável na produção da *“máquina de visão” - Perceptron* - que reconhece os contornos da forma e interpreta o campo visual, próximo ou distante. *“Não se fala ainda desta nova disciplina técnica, a “visiônica”, a possibilidade de obter uma **visão sem olhar** em que a câmera de vídeo será submetida a um computador, este último assumindo para a máquina, e não mais para um telespectador qualquer, a capacidade de análise do meio ambiente, a interpretação automática do sentido dos acontecimentos nos domínios da produção industrial, da gestão de estoques ou ainda da robótica militar?”* (1994, p.86) Nestes domínios de estratégia militar se desenvolveram as pesquisas que resultaram na criação da internet.

A criação de robôs é um dos desdobramentos da busca de autonomia que marca o homem na pós-modernidade. Segundo afirmações de pesquisadores da área da robótica, dentro de vinte anos as sociedades capitalistas mais avançadas terão acesso a robôs domésticos, chamados *“humanóides”*.

A automação estende-se ao campo dos brinquedos, dirigindo-se às crianças. A aplicação do campo da inteligência artificial à infância é marcada pela suposição de que o desenvolvimento das crianças se processa pelas vias perceptivas e interativas. Baseadas nas teorias neobehavioristas, versão moderna do célebre par “estímulo-resposta” skinneriano ou nas teorias cognitivistas e construcionistas estas obras artificiais são movidas a redes computadorizadas.

Uma criança, ao manipular um robô eletrônico, tocando determinadas teclas obtém determinadas reações. É importante pensar sobre os efeitos de um jogo virtual que opera desde comandos pré-programados, onde o que está em pauta são vias comportamentais (faça isto, ganhe aquilo) e sobre os efeitos de uma interação com um robô que também responde a estímulos de forma programada. Ou seja, o desejo, a possibilidade de mal entendidos próprios da linguagem, o não saber, a criação e a invenção, encontram-se fora de questão.

Nesta direção os jogos de videogame, tão propalados como modernos e acessíveis às crianças, revelam sua dupla configuração: a de entretenimento e a de conformar em suas vias o condicionamento que sustenta sua criação.

Estes jogos supõem rapidez e velocidade e os estímulos visuais que se inscrevem na tela são excessivos.⁷ Há estudos que determinam pautas comportamentais de crianças (baseadas no cognitivismo e comportamentalismo), que são referência para a criação dos jogos. Crianças de até quatro anos são consideradas, segundo estas, como tendo atenção

⁷ O desenho animado *Pokémon*, criado a partir do vídeo game lançado pela Nintendo, chamado "*Pocket Monsters*" – foi notícia quando, em dezembro de 1997, um dos episódios televisivos provocou crises de epilepsia em 618 crianças, em Tóquio, no Japão. Isto ocorreu em função dos efeitos produzidos pelo reflexo em flash de uma luz vermelha, que seria uma "bomba de vacina" lançada pelos olhos de "Pikachu", um dos mais populares monstros, para destruir um vírus de computador. (www.cnn.com) Constata-se que estas produções virtuais produzem efeitos de sobreestimulação. Crianças portadoras de quadros de epilepsia, por exemplo, tem recomendação, por parte de neurologistas, de utilizar vídeo-games em tempo restrito.

periférica, por exemplo. Os jogos destinados a esta faixa etária consideram esta característica e fundam-se neste pressuposto.

Os crescentes sintomas relacionados à hipercinesia nas crianças de hoje são uma hipótese a ser investigada no que se refere aos fatores sociais e culturais que aí estão em jogo. Sabemos que a construção da imagem corporal da criança encontra-se marcada pelo discurso do Outro e pelos traços que deste ela venha a se apropriar. É a matriz simbólica⁸ que sustenta esta construção. Nesta, encontramos a linguagem e a cultura, na qual se inscrevem o brincar e os brinquedos.

É justamente no momento em que a criança encontra-se formando a imagem corporal que se encontra buscando, em seu meio, com o que brincar. Certamente será diferente, para ela, se encontrar à sua frente um robô, um game, uma bola ou terra, entre outros objetos. O estatuto do objeto que a criança tem acesso para brincar, não é irrelevante, da mesma forma que os métodos educacionais utilizados na aprendizagem não são irrelevantes.

A diferenciação entre os princípios da teoria comportamental e da teoria piagetiana e neopiagetiana é conhecida. Enquanto que para a primeira o objeto é portador do estímulo a desencadear respostas de aprendizagem na criança, para a segunda é a ação e a criação sobre o objeto de conhecimento que determina a aprendizagem. Um jogo computadorizado não é “quebrável”, manipulável, desmontável, mas pré-programado. Nesta direção, temos no próprio campo dos brinquedos diferentes configurações, decorrentes de diferentes pressupostos epistemológicos que sustentam sua criação.

Há grupos de pesquisa dentro da linha construtivista que investigam a possibilidade de criação de ambientes virtuais interativos que sejam marcados pela aprendizagem colaborativa. Evidenciando que os

⁸ Jacques Lacan, no escrito *“O Estádio do Espelho como formador da função do [eu] tal qual ela nos é revelada na experiência psicanalítica”* escreve sobre a formação da imagem corporal na criança e a determinação da matriz simbólica neste processo, *“na qual se precipita o [eu]”*. (1988, p.87)

recursos correntes de tecnologia de ensino baseiam-se nos princípios da estimulação sensorial, buscam novas formas de relação das crianças com os meios virtuais, que sejam diferenciadas dos pressupostos comportamentais que se restringem à reatividade.⁹

A Lego, indústria de brinquedos em voga na atualidade, tem como um de seus colaboradores Seymour Papert, discípulo de Jean Piaget, que passou a desenvolver pesquisas no *MIT Lab*, de Cambridge, a partir da chamada teoria construcionista. Nesta direção, afirma que *“A troca da Inteligência Artificial para a Cibernética amplia o foco dos protótipos de comportamento com um sabor principalmente lógico (como jogar xadrez ou jogos com palitos de fósforo) para incluir protótipos com um sabor mais biológico. Os protótipos ultrapassam o humano para incluir animais e robôs e, além de fatos, incluir fantasia. Mesmo experiências muito limitadas (algumas das que foram realizadas com os criadores do LEGO) a fim de criar conjuntos de construção cibernética para crianças já permitiram a crianças de nove, dez e onze anos construir maravilhosos inventos que elas descrevem como “dragões”, “serpentes” ou “robôs”. Assim, o trabalho das crianças pertence muito mais ao que recentemente foi chamado de “vida artificial” do que à inteligência artificial”*¹⁰ (1994, p.161)

O Laboratório de Inteligência Artificial é uma entidade ativa do MIT desde 1959. Seu objetivo é investigar a natureza da inteligência, o funcionamento da mente humana e construir sistemas inteligentes. A visão, a robótica e a linguagem são consideradas, pelos pesquisadores, chaves para o entendimento da cognição.¹¹

⁹ O trabalho de pesquisa do Laboratório de Estudos Cognitivos tem como prerrogativa possibilitar a constituição de ambientes virtuais não imersivos. Referindo-se à aplicação da tecnologia, afirmam que *“ela é sempre transitória pois está em contínuo desenvolvimento e vai nos exigir uma busca continuada de atualização; segundo, que é justamente a aplicação destas novas tecnologias que pode proporcionar as mudanças de paradigma em educação, isto é, passar da formação de pessoas passivas, limitadas e dependentes que sofrem os processos, para a formação de cidadãos ativos, criativos, autônomos,...”* (FAGUNDES, 2000, p.5) Em *Desenvolvendo recursos para a construção de museus virtuais*, Léa da Cruz Fagundes, Marcos Flavio R. Paim, Ricardo Lemos Vianna, Cássio Gonçalves Reis, LEC, UFRGS, 2000.

¹⁰ Seymour Papert, *A máquina das crianças*, POA, Ed. Artes Médicas, 1994.

¹¹ <http://www.ai.mit.edu/> - Acesso em maio de 2002.

As pesquisas neste campo têm se dirigido à construção de “*robôs humanóides*” que simulam o comportamento e a inteligência humana a partir de pressupostos cognitivos e comportamentais. A interação e a estimulação sensorial são prerrogativas que marcam este trabalho.

Entre estes robôs destaca-se *Cog*¹², o chamado “*robobaby*”, que responde a interações e tem padrões de comportamento comparados ao de uma criança de dois anos, estabelecidos a partir de pautas comportamentais pré-determinadas. Este robô é projetado com vistas a simular a inteligência humana através de sistemas de comunicação que se fundam a partir de sentenças previamente programadas. Seus movimentos são baseados em simulações da dinâmica sensório-motora do corpo humano. Sua visão funciona através de vídeo câmeras, sendo que a audição, o tato e vocalizações são também previstos em seu desempenho.

Estes robôs são simulacros da forma humana e conforme anunciam os cientistas que os criaram, visam propiciar uma maior interação com as pessoas: “*Se o robô tem uma forma humanóide será mais fácil e natural para as pessoas interagir com ele através de uma via humana. De fato, observamos que somente com a aparência humana que o robô passa a ter, as pessoas naturalmente entram nos padrões interativos com ele, como se este fosse humano. Nossa experiência, com algo terrivelmente perigoso e introspectivo em geral, leva-nos a acreditar que um robô é mais engajante que uma tela de vídeo, apesar de sua sofisticação.*”, afirma o criador de *Cog*.

O MIT realiza outro projeto de pesquisa que visa articular os pressupostos das “*teorias da mente*”, como chamam, ao “*robô humanóide*”. Coordenado por Brian Scassellati, o estudo das “*habilidades metarepresentacionais*” baseia-se em ferramentas sociais básicas definidas pela teoria cognitivista a partir da observação do desenvolvimento de crianças normais e de autistas. Nesta concepção a interação social é considerada como decorrente de habilidades perceptivas e emocionais expressas por sinais verbais. Neste projeto pode-se encontrar correlações

¹² <http://www.ai.mit.edu/projects/humanoid-robotics-group/cog/> - Acesso em maio de 2002.

com métodos comportamentais em voga no tratamento de crianças autistas, que acabam por produzir mimetizações e robotizações em seu comportamento.¹³

As ciências cognitivas, que também apresentam suas vertentes na cibernética e inteligência artificial, trabalham na direção de estabelecer correlações entre a computação e a cognição. Zenon Pylyshyn¹⁴ afirma que *“os computadores provêem uma nova metáfora, a visão de que a cognição é literalmente uma espécie de computação transportada em padrões particulares de mecanismos biológicos.”*(1990, p.52)

Os computadores são considerados suficientemente plásticos em seu funcionamento, da mesma forma que a plasticidade da cognição humana. O autor afirma que *“a ciência cognitiva é o domínio dos fenômenos que podem ser vistos como processos naturais de informação, o que em termos correntes confirma que esta é computacional, sendo a única noção de mecanismos autônomos de processamento de informação que temos.”* (PHYLYSHIN, 1990, p. 85)

Os processos psicológicos descritos pelos pressupostos cognitivistas consideram a mente humana como sendo *“um sistema que pode ser decomposto em uma coleção de subsistemas mais ou menos separáveis. A nível geral, esta decomposição se reflete nas subdisciplinas dentro do campo, por exemplo, dos estudos da memória, linguagem, atenção, percepção visual, pensamento e emoção.”*¹⁵ (BOWER,1990, p.254)

¹³ As teorias que sustentam a criação destes “andróides” tem como base conceitos que fundam a inteligência artificial, exemplificados através da forma de uma pirâmide. Na sua base, os fatores geométricos, e sucessivamente, o movimento, a física, o comportamento e a cognição em seu topo. O ciclo vital é situado nos três últimos blocos da pirâmide, contendo o físico, o comportamento e a cognição, apontados como fatores de evolução.

¹⁴ Zenon W. Pylyshyn, *Computing in Cognitive Science*, in *Foundations of Cognitive Science*, Michael Posner (ed.), Massachusetts Institute of Technology, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1990.

¹⁵ Gordon H. Bower and John P. Clapper, *Experimental Methods in Cognitive Science*, in *Foundations of Cognitive Science*, Michael Posner (ed.), Massachusetts Institute of Technology, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1990.

Nos jogos artificiais é prerrogativa ter habilidade - manual, que leva à rapidez de apertar botões que marquem caminhos a seguir.¹⁶ Letras levam a determinadas escolhas de monstros, que levam a determinadas forças, que levam a determinadas batalhas, em um ciclo metonímico sem história a não ser uma seqüência de lutas sem fim.

Na relação das crianças com os pais esta automatização se revela na via sacra onde a criança se coloca em uma posição de insaciabilidade marcada pela ilusão que a sociedade de consumo produz, de que o acesso ao objeto é a única garantia de felicidade. É neste campo ilusório que jogos sem fim, como os Pokémon tem espaço para manter-se por tanto tempo, sem sair de moda. Há sempre uma carta ou um game a mais sendo lançado, apesar dos protestos dos pais¹⁷.

A sociedade capitalista avançada apresenta formas de consumo que se proliferam através do marketing, que também se especializa em estudar padrões de comportamento e a partir destes criar suas mensagens publicitárias.

No Japão, as mães e seus bebês têm uma relação marcada pela proximidade, pois é costume que não trabalhem até que seu filho tenha cinco

¹⁶ Em *Palavras Mágicas - As crianças de hoje*, esta questão é referida: “O apelo a participar de um mundo globalizado, com pautas definidas a serem seguidas em termos de eficiência, competitividade, rapidez, dentro de padrões extremamente controlados, leva a que as crianças sejam chamadas a ocupar o lugar de adultos precoces. São treinadas para enfrentar os desafios que o social impõe desde o campo da mestría no manuseio dos objetos e das imagens. Os jogos que mais gostam envolvem os instrumentos tecnológicos que fazem parte do universo social hoje, como a televisão, os games e os computadores, Estes, que são objetos olhados, desejados e prezados pelos adultos, são fonte de ensaios na infância.” (MEIRA, 1997, p.23)

¹⁷ Em *Pequenos brinquedos, jogos sem fim, Novos Sintomas*, Ana Marta Meira (org.), Salvador, Ed, Ágalma, 2003, aponto a este tema: “A CNN, nos EUA, via Internet, criou um chat onde os pais das crianças “fãs” dos Pokémon realizam debates com os empresários responsáveis por sua criação e distribuição. Estes se defendem das críticas dos pais, dizendo que estes monstros provocam nas crianças seu “senso de mestría, tendo o atrativo de que seus pais não entendem disto”. “É como se estivessem em um “Kids Club”, afirmam. Em várias cidades do mundo, há as ligas Pokémon, onde as crianças reúnem-se para trocar cards, receber insígnias, chegando a ser designadas “treinadoras”. Os pais, por sua vez, queixam-se inclusive do mercado secundário que se cria entre as crianças, onde elas vendem as cards - cartas dos Pokémon - entre si.” (MEIRA, 2003, p.5)
Ver site da CNN: www.cnn.com - Acesso em agosto de 1999.

anos. Étienne Barral, em *Otaku - Os filhos do virtual*¹⁸, escreve: “*Sempre juntos, a mãe e a criança desenvolvem uma cumplicidade afetiva benéfica, sem dúvida, nos primeiros anos de desenvolvimento, ainda que às vezes adquira aspectos patológicos. Os profissionais de marketing avaliaram, rapidamente, essa simbiose entre a mãe e a criança, e propõem coleções de vestimentas coordenadas para o par mãe e criança, além de sessões para o despertar para a música ou para a arte, nas quais as mães participam com seus filhos, e até discotecas onde jovens mães se encontram para dançar, com o bebê a tiracolo.*” (2000, p.153) Afirma também que “*a principal preocupação de toda boa mãe de família é dar a seu filho, antes de qualquer outra coisa, as melhores chances de sucesso na vida.*” (2000, p. 154)

Esta referência aos ideais parentais na sociedade contemporânea é marcante e estende-se em escala mundial, sendo que a suposição dos pais é de que às crianças nada deve faltar. Ou seja, ter sucesso é sinônimo de ter acesso a todos os objetos desejados, não se confrontar com a falta, com o tempo de espera.¹⁹

Os games, nesta mesma via, operam através de um tempo veloz, digital, onde o intervalo entre a ação da criança e seu resultado é marcado por uma dimensão que a convoca a uma repetição automatizada.

Os videogames e seus “*demo*”, como são chamados os roteiros que os fundam, revelam em sua maioria pautas de comportamento e percepção baseadas no cognitivismo e behaviorismo. Os trajetos e percursos dos personagens são previamente programados a partir de padrões comportamentais. A interação do usuário é ilusória, pois se este não seguir as fases que o jogo determina, não chegará ao final.²⁰

Há especialistas que consideram os games fonte de criatividade para a criança. Cabe ressaltar que a criação, própria da fantasia, se produz a partir

¹⁸ Étienne Barral, *Otaku, Os filhos do virtual*, SP, Ed. Senac, 2000.

¹⁹ Este tema foi analisado por psicanalistas no livro *Novos Sintomas*, Ana Marta Meira (org.), Ed. Ágalma, Salvador, 2003.

²⁰ Eugene Provenzo JR, em *Videogames e a emergência da mídia interativa*, comenta que “*Os videogames tem universos altamente estruturados e programados. Ou você joga de acordo com um conjunto bastante rígido de regras ou você perde.*”(2001, p.175)

da experiência da criança, o que a maioria dos jogos subtraem. Basta encontrarmos um grupo de crianças de diferentes classes sociais diante de um mesmo brinquedo, para observarmos a posição de fragilização em que muitas crianças que ficam atreladas aos games apresentam. Muitas revelam dificuldade em movimentar seu corpo para além das mãos e do olhar, via pulsional mais investida nestes jogos.

Étienne Barral ao escrever sobre a geração japonesa marcada pela tecnologia desde sua infância, encontra um universo à parte. Os *otaku*, como é chamado este grupo, são adolescentes que vivem mergulhados nos ambientes virtuais, fundando uma forma de vida que restringe sua circulação ao espaço de seu quarto, povoado por objetos tecnológicos. Um destes jovens, entrevistado pelo autor, fala de sua posição:

Crescemos com uma paródia de sociedade, uma fachada sem consistência. Como poderíamos investir nela? Crer nela? Então, preenchemos esse vazio ao nosso modo, com o único universo que ainda nos era digno de crédito, o da infância. Nossas primeiras emoções. E o que povoava nosso imaginário nesse período idílico eram os mangás, os heróis dos seriados de TV. Otaku ou não, creio que a maior parte dos jovens de minha geração só confia, no mais íntimo de si, nos raros amigos da primeira infância e nos heróis de desenho animado da época. [...] É porque são abafados pelo meio social que os jovens escapam para a dimensão virtual. (BARRAL, 2000, p.36-37)

O Japão, segundo Étienne Barral, revela uma transformação que ocorreu de forma extremamente veloz: “[...] em uma geração, o Japão passou – acompanhado fielmente por empresas como Matsuchita ou Sony – do estatuto de nação que lutava pela primeira necessidade ao de supermodernidade. Por supermodernidade entendo uma sociedade de consumo e de divertimento que chega, graças a uma tecnologia de alto

nível, a uma opulência que dá a cada um de seus membros a ilusão de governar o mundo pressionando um simples botão.” (2000, p.33) A seguir aponta para a palavra de ordem que marca a geração nascida a partir da década de sessenta: “*Consuma!*”²¹

O autor considera os *otaku* uma expressão da sociedade pós-moderna, fenômeno que se estende a outros países em escala mundial. Sobre este fato, afirma: “*o fascínio que a multimídia exerce não conhece fronteiras; os jovens de nossas sociedades pós-industriais experimentam a necessidade de fugir da sombria realidade do desemprego e da exclusão, tanto quanto os japoneses de escapar de uma existência totalmente planejada.*”(2000, p.24)

Sobre as diferenças que se evidenciam a partir de três gerações, Étienne Barral escreve: “*Nossos pais evadiam-se nas páginas do romance de Júlio Verne, lendo as aventuras do capitão Nemo. Nós nos maravilhávamos assistindo, nas telas de televisão, às aventuras do capitão Nemo. Nossos filhos têm a possibilidade, graças aos vídeo games, de mergulhar com o capitão Nemo, e nós esperaríamos que eles fossem tranqüilamente procurar na biblioteca o livro de Júlio Verne, esquecido e empoeirado?*” (2000; p.24) Esta passagem conduz a uma reflexão que envolve a pergunta acerca das formas narrativas e sua apropriação por parte das gerações atuais.

A análise dos jogos virtuais em seu estatuto, desde os pressupostos que os fundam até seus efeitos é reveladora desta ruptura entre gerações, que se expressa no rompimento, concomitante, com a leitura de livros.

Mergulhar no oceano com o capitão Nemo é vivido como mais prazeroso do que a leitura de sua história. Neste ponto, a possibilidade de “*ler*” a história é restrita. O mergulho virtual prescinde da narrativa linear, e funda-se em uma fragilização que se molda nas fases que compõem os jogos,

²¹ Para além desta marca do consumismo, E. Barral refere-se à fragilidade desta geração, que não enfrentou privações: “*Uma outra característica dessa juventude educada durante o período de prosperidade econômica é sua fragilidade. Por nunca ter conhecido privações, os jovens japoneses, nascidos depois de 1960, têm menos armas para enfrentar a existência. Superprotegidos por seu grupo, eles nunca tiveram que lutar para sobreviver nem se*

sem que a história esteja ali presente. Este mergulho nas imagens é uma marca da geração atual, fruto da sociedade tecnocrática, tendo como um de seus efeitos o distanciamento em relação à leitura.

Recentemente foi lançado o jogo virtual *American McGee's Alice*²², adaptação da história *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll. Seu criador, Jamie Madigan, conta que o elaborou a partir de inúmeros pedidos de pessoas que lhe perguntavam porque não fazia games a partir de histórias clássicas infantis. Atendendo a este desafio, realizou o mais avançado game em terceira dimensão da atualidade.

Alice através do espelho é apresentado como sendo um roteiro pleno de experiências “psicodélicas”, dirigido a adolescentes. Sua história inicia em um asilo, onde ela vive desde que seus pais foram mortos em um incêndio. Alice volta ao país das maravilhas, marcado por imagens de escuridão e morbidez. A história de Lewis Carroll transforma-se em um roteiro que seu próprio designer define como sendo macabro, diferenciando-se da clássica história infantil.

No site onde se encontra o roteiro deste game há vários links referentes à história original de Lewis Carroll. Os traços de Alice passam por feições doces, no filme da Disney (1951) e são refeitos por Jamie Madigan, que lhe confere traços da menina que inspirou Lewis Carroll.

É interessante analisar a criação desta história que originalmente foi fruto de um passeio de barco pelo rio Tâmsa, em 1862, no qual estava Alice Liddell²³. Em companhia de duas amigas, ela pediu a C. L. Dogson que lhe contasse uma história. Ele a inventa ao longo deste passeio e um ano depois presenteia Alice com o manuscrito, sob o pseudônimo de Lewis Carroll. O livro é publicado, a história é filmada inúmeras vezes e em 2002 é criado o game. Este não apresenta a narrativa original e é concebido como sendo uma versão com os toques macabros já referidos. Alice tem seu

preocupar com o futuro. São os primeiros beneficiários do sucesso da sociedade industrial japonesa.” (2000; p.35)

²² Ver roteiro em www.3dactionplanet.com/alice/. Acesso em junho de 2002.

²³ Lewis Carroll, *Alice – Edição Comentada*, Aventuras de Alice no país das maravilhas; *Através do Espelho*, RJ, Ed. Zahar, 2002.

vestido manchado de sangue e sua travessia pelo país das maravilhas é marcada por lutas e mortes.

Os brinquedos de Alice são facas, um inseto bomba, cartas, um jogo de croquet e outros artefatos que a seduzem, como diz seu criador: “*Quantas crianças não se sentem atraídas por facas?*” ao listar os brinquedos de Alice.

Lyotard²⁴ afirma que o saber na cultura pós-moderna “*é ou será afetado em suas duas principais funções: a pesquisa e a transmissão de conhecimentos. Quanto à primeira, um exemplo acessível ao leigo é dado pela genética, que deve seu paradigma teórico à cibernética. Há uma infinidade de outros exemplos. Quanto à segunda, hoje em dia já se sabe como, normalizando, miniaturizando e comercializando os aparelhos, modificam-se as operações de aquisição, classificação, acesso e exploração dos conhecimentos. É razoável pensar que a multiplicação das máquinas informacionais afeta e afetará a circulação dos conhecimentos.*”(1986; p.4)

Podemos encontrar nesta passagem uma antevisão do que atualmente encontra-se em jogo na cultura contemporânea: a crescente artificialização que impera na pesquisa científica e a ruptura na transmissão de conhecimentos pela via da narrativa.

O game *Alice* é uma metáfora desta transformação, onde a história que o inspira, fruto da modernidade²⁵, que marcou a infância de gerações passadas é transfigurada. A ruptura entre a história que o livro aponta e as imagens dos games nos fala desta transformação cultural que se revela na fragilização metafórica e na metonimização que marca o social hoje.

²⁴ *O pós-moderno*, Jean-François Lyotard, RJ, Ed. José Olympio, 1986.

²⁵ Maria Carolina Rocha, em *Para onde vai o coelho branco de Alice?* realiza uma análise da história de Alice articulando-a com as contribuições de Paul Virilio acerca da velocidade que marca a sociedade contemporânea: “*A velocidade, incidindo na destruição progressiva da temporalidade societal, ao instrumentalizar através da tecnologia a dimensão enigmática do diálogo entre homem-natureza, encobre o questionamento paradoxal inscrito, através da linguagem, no próprio estatuto lúdico do homem.*” (1997, p.29)

Martin Gardner, ao escrever a introdução do livro *Alice*²⁶, afirma: “[...] *foi-se o tempo em que uma criança com menos de 15 anos, inclusive na Inglaterra, podia ler Alice com o mesmo encantamento encontrado em, digamos, The Wind in the Willows ou O Mágico de Oz. As crianças hoje sentem-se aturdidadas e às vezes apavoradas pela atmosfera de pesadelo dos sonhos de Alice. É apenas porque adultos - cientistas e matemáticos em particular – continuam a apreciá-los que os livros de Alice têm sua imortalidade assegurada.*” (2002, p.VII)

Pensar acerca das determinações deste temor à história de Alice, travessia de sonhos, é um dos desafios que nos leva a investigar as marcas que a sociedade contemporânea inscreve na infância. Entre os robôs, os games pré-programados, a tela da televisão, objetos artificiais, cabe a pergunta acerca do que sustenta, hoje, a relação da criança com seu mundo e sua infância. Simulacros do humano, os robôs são a metáfora desta passagem que confere à ciência o saber absoluto e que acaba por encobrir o desejo e o inconsciente em prol da maquinização.²⁷

Diante do livro de Alice, o medo das crianças irrompe ali onde as palavras não são suficientes para enlaçar, com as imagens, a narrativa de uma história que as coloca em um lugar onde o espelho reflete suas fantasias e onde inúmeros enigmas de linguagem são a tônica.

Alice, personagem “em carne e osso”, enfrentando reis e rainhas, provoca medo, pois hoje as crianças são chamadas a possuir artefatos-imagens para enfrentar o mundo que as cerca, sendo os games expressão

²⁶ Lewis Carroll, *Alice – Edição Comentada, Aventuras de Alice no país das maravilhas; Através do Espelho*, RJ, Ed. Zahar, 2002.

²⁷ No artigo *Inteligência Artificial*, análise do filme de S. Spielberg, escrevo sobre este tema, a partir da história do *superbrinquedo* David, um menino-robô. “*O mérito do filme “Inteligência Artificial” talvez seja o de evocar, de forma fictícia mas ao mesmo tempo atual, o quanto hoje a sociedade caminha na direção oposta à singularização, onde o sujeito é apagado em nome de ideais que revelam a prevalência da tecnologia e do domínio sobre os objetos. Os brinquedos de hoje, metáforas do social, são cada vez mais marcados por estes ideais. E as crianças acabam por ter que realizar verdadeiras epopéias para encontrarem, no meio deste universo de estereotípias, uma história que venha a lhes cobrir de palavras ali onde estão submersas em um universo interminável de objetos.*” (2001, p. 39)

disto. O não saber e a produção de significações²⁸ que se revela incessantemente na história de Alice não é o que confere a possibilidade de atravessar as fases de um game e sim a possibilidade de aceder a objetos que são insígnias de evolução. Nestes jogos as palavras são sígnicas, têm um sentido unívoco. A construção de um saber que sustente a travessia da infância é hoje vivenciada virtualmente pela criança, de forma preponderante.

A história de Alice remete a outra dimensão: a das imagens do sonho, ao inconsciente, ao desejo. Talvez este seja um dos medos que perpassam o imaginário infantil hoje: o que fazer com os sonhos, com estas imagens invisíveis que são, ainda, os últimos guardiões do desejo e que não são passíveis de programações e controle?

Ao longo deste capítulo transitamos por vários campos que apresentam intersecções fundadas em torno da inteligência artificial, da cibernética, dos brinquedos artificiais, da robótica e dos jogos virtuais. A travessia por estes nos leva a interrogações acerca dos efeitos que a subtração do outro e sua substituição por uma máquina pode vir a operar na subjetividade em constituição na infância.

²⁸ Podemos observar que Alice, em sua travessia no espelho e no país das maravilhas, é constantemente interpelada por personagens que jogam com as palavras e suas significações, lançando a ela constantes adivinhações e enigmas. Entre estes, encontra-se o jogo de enigmas que acontece em meio ao *Chá Maluco*, em que o Chapeleiro pergunta a Alice: “*Porque um corvo se parece com uma escrivãzinha?*” [...] “*Já decifrou o enigma?*”, indagou o Chapeleiro, voltando-se de novo para Alice. “*Não, desisto*”, Alice respondeu. “*Qual é a resposta?*” “*Não tenho a menor idéia*”, disse o Chapeleiro. “*Nem eu*”, disse a Lebre de Março. Alice suspirou, entediada. “*Acho que vocês poderiam fazer alguma coisa melhor com o tempo*”, disse, “*do que gastá-lo com adivinhações que não tem resposta.*” (CARROLL, 2002, p.70) É interessante a referência ao que motiva o chá: a comemoração do *desaniversário* : todos os dias que não são o do aniversário.

A ciência produz criaturas robotizadas que, simulacros do humano, são tomadas como futuros objetos de desejo. Não tão distante, este futuro antecipado pelas pesquisas dos laboratórios de inteligência artificial fala do gozo que vem a fazer sintoma nas vias ou infovias de velocidade que hoje regem o tecido social em suas inúmeras imagens, onde a dimensão delirante acaba por criar um fosso entre o homem e seu semelhante. A referência de ser encontra-se inscrita nos simulacros que apagam, para fins de controle, o não sabido.

Os videogames contém dentro de seus roteiros, todas as respostas que levam ao final do jogo. A facilidade com que as crianças hoje operam com os artefatos tecnológicos pode em parte ter relação com o fato de que seus roteiros exigem operações senso-motoras ou concretas.

O não saber, posição que leva Alice a sonhar, brincar e atravessar o espelho, encontra-se encoberto pelo véu das imagens artificiais que hoje povoam a contemporaneidade. Nesta via, convém ressaltar que a constituição do imaginário, instância que remete à consistência do eu, encontra-se em outra dimensão, que não é representada pela profusão de imagens que perfilam no campo social. Em nome dos imperativos de objetivização crescente que regem o discurso social, o brinquedo oferecido às crianças é automatizado.

Um paradoxo aí se revela: na proporção crescente do oferecimento de imagens na sociedade, encontramos o empobrecimento das produções imaginárias da criança. Produções que remetem ao brincar, à fantasia, à possibilidade de inventar, de colocar em cena o faz de conta, tecido que sustenta os laços da criança com seus semelhantes.

Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea

Memória dos brinquedos, memória do brincar, são processos que Walter Benjamin analisa no livro *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. Ao mesmo tempo que realiza uma análise histórica, aponta para a crescente massificação própria da evolução industrial que acaba por inscrever o brinquedo em uma dimensão de homogeneização. O apagamento da singularidade, a “plastificação” dos brinquedos, evoca a era social que Benjamin aponta como própria do capitalismo que avança revelando seus contornos inclusive no campo da infância. Neste sentido, os brinquedos evocam as formações do social, são objetos que revelam em sua configuração os traços da cultura em que se inscrevem. A infância contemporânea apresenta traços que nos remetem a pensar acerca do que se encontra apagado no brincar, hoje.

Das bonecas de porcelana às Barbies, podemos transitar pela história dos brinquedos que na contemporaneidade tende a ser homogênea, globalizada, apagando e gestando esquecimentos²⁹ ali onde se inscreveria a singularidade. A memória do brincar encontra-se apagada pelo excesso de estímulos oferecidos incessantemente, em um ritmo veloz e instantâneo.³⁰ A exaltação do objeto eleva minúsculos brinquedos à extrema potência, para dali a alguns dias serem substituídos por outros, novas versões *tecno* do mais

²⁹ Andreas Huyssen, *Seduzidos pela memória*, RJ, Ed. Aeroplano, 2000.

³⁰ Encontramos no trabalho de Freud *A literatura científica sobre os problemas oníricos, A interpretação dos sonhos*, uma afirmação que é reveladora dos efeitos dos sobre-estímulos sensoriais: “[...] Em igual sentido atua ao despertar o total apagamento da atenção pelo mundo sensorial, que com seu poder destrói quase a totalidade das imagens oníricas, que fogem ante as impressões do novo dia, como ante a luz do sol o resplendor das estrelas.” (1973, p.375) Sendo o brincar tecido por devaneios, podemos pensar acerca dos efeitos da sobre-estimulação em sua configuração. Observamos que o excesso de estímulos acaba por apagar a possibilidade criativa da criança, na medida em que não possibilita o tempo de suspensão necessário para a criação própria da brincadeira.

avançado, do melhor. Hoje, a dimensão do social confere ao sujeito um lugar onde o singular encontra-se fragmentado na multiplicidade que o rege. Os brinquedos, como bem aponta Benjamin, refletem esta transformação. Acabam por transformar-se em “*brinquedos em série*”.³¹

Spielberg, no filme *Inteligência Artificial*, revela desdobramentos do processo de tecnificação e da dimensão virtual que os brinquedos apresentam na contemporaneidade. Este filme nos fala da memória pré-fabricada e manipulada, metaforizada no funcionamento do “*menino-robô*”, programado a partir de algumas palavras-chave, dimensão do “humano robotizado” onde para “funcionar-existir” bastam algumas senhas. O culto às imagens e ao artificial povoa o filme gestando, passo a passo, o esquecimento e a anestesia social. Não há lugar para as palavras, o corpo, as relações, as histórias. Universo programado e artificializado, busca na mimesis a superação do humano, da falta, pela via da tecnologização avassaladora. As paisagens das janelas são mimetismos da natureza, imagens que apagam à memória o que está fora.³²

Encontramos na televisão outras vias que operam a artificialização da existência, inclusive nas programações dirigidas às crianças, onde a publicidade desfila suas cenas nos intervalos apresentando uma série interminável de brinquedos e objetos de consumo “a ser desejados pelas crianças”, prometendo-lhes o acesso a um gozo sem fim. Este excesso de estímulos acaba por gerar uma fragilização que se revela no próprio tecido do brincar, que passa a compor-se de minúsculas cenas, rápidas, velozes, nas quais as crianças ensaiam metáforas incipientes.³³ A

³¹ Benjamin, comentando a obra de Karl Gröber sobre a história do brinquedo aponta para o mérito deste em “ter mostrado de maneira concludente que o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades.” (2002, p.100).

³² Ver Meira, Ana Marta - *Inteligência Artificial*, Correio da APPOA, n. 95, Associação Psicanalítica de Porto Alegre, POA, 2001.

³³ Benjamin, em *O narrador*, escreve sobre as transformações que se operam na dimensão da narrativa que com o avanço das formações capitalistas passa a ser breve: “*Assistimos em nossos dias ao nascimento da short story, que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas, que representa a melhor imagem do processo pelo qual a narrativa perfeita vem à luz do dia, como coroamento das*

fragilização da narrativa revela-se nas novas configurações do brincar, marcadas pela exigência da novidade incessante e pelas constantes rupturas que se operam em função dos imperativos do consumo.

Ao brincar as crianças situam-se na dimensão do sonho, do devaneio, como Freud apontava.³⁴ Hoje, este sonho encontra-se marcado pelas imagens e palavras que conformam sua vida na promessa da felicidade em um biscoito, do prestígio em uma *Barbie*, da feminilidade em um salto da Carla Perez, da masculinidade em um *Dragon Ball*, fazendo com que traços que seriam singularizados pela história familiar e cultural passem a sê-lo pela via das marcas do objeto, artificial e fragmentado.³⁵ As crianças encontram-se submetidas à vigência hegemônica de uma formação social que anestesia na raiz a possibilidade de diferenciação e distanciamento crítico. No trabalho *Imaginar e pensar*, Maria Rita Kehl analisa a posição das crianças diante da televisão, marcada pela subtração do pensamento³⁶.

Convém ressaltar que este processo social não é homogêneo, já que há nos laços sociais modalidades que se diferenciam em função de particularidades culturais, históricas e familiares. Mas observa-se que prevalece a direção em que os laços sociais hoje se fundam, que é marcada

várias camadas constituídas pelas narrações sucessivas.” (1986, p.206) É interessante observar que esta fragilização também se revela na narrativa que sustenta o brincar.

³⁴ Freud, S., *El poeta y los sueños diurnos*, em *Obras Completas*, vol. II, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1973.

³⁵ A este respeito, uma cena ocorrida em uma sessão de análise de uma menina de 6 anos é ilustrativa: Ela pega uma tabuleiro de jogo, um dado, dois bonecos e diz: “*Joga o dado!*” Pergunto a ela: “*Como vai ser o jogo?*” Ela repete, de forma imperativa: “*Joga o dado!*” Ao que, jogo. Cai o número 4. Ela diz: “*Anda quatro casas!*” Eu ando. Ela fala: “*Agora diz: roubaram a mãe!*” Ela faz a mesma seqüência e ao final diz: “*Roubaram a mãe!*” Lembro-me de uma propaganda que passa na TV onde há crianças jogando e a cada passagem dizem uma frase alusiva à drogadição: “*Perdeu a namorada!*”, “*Overdose*”, “*Roubou a mãe!*”, etc.. Chama a atenção que esta mensagem acaba por produzir o efeito de fazer falar isto que pretende prevenir. Quando questiono com a menina se ela havia visto isto na TV, ela confirma. Mas não fala mais no assunto, depois que lhe disse que já havia visto isto na TV, e que era uma propaganda. “*Mas, e roubaram a mãe, como é isto que é dito?*”, pergunto. Ela sacode negativamente a cabeça, como se então parasse para pensar no que automaticamente repetira. Diz: “*Não, não! Vamos brincar de outra coisa.*” Certamente aí também encontram-se em jogo suas fantasias que se enlaçaram à mensagem da TV. Mas isto não subtrai seus efeitos de ser uma das fontes que marcam a cultura na atualidade e de inscrever marcas inconscientes, muitas vezes de forma subliminar.

³⁶ *Imaginar e pensar*, Maria Rita Kehl, em *Rede imaginária – televisão e democracia*, Adauto Novaes (org.), SP, Ed. Companhia das Letras, 1999.

pelo repúdio a uma posição crítica e pela busca incessante de referências narcísicas, marcas de ser, no ter.

Suspender o tempo e brincar é hoje um ato de extremo desafio que as crianças tem de enfrentar frente à avassaladora rede de aparelhos virtuais que invadem sua vida, anestesiando seus movimentos corporais e seu pensamento. Os adultos costumam se sentir absolutamente incapazes de assistir do início ao fim os desenhos animados da moda. Plenos de cenas rápidas e de disputas violentas exigem que se consiga, a cada segundo, apreender o sentido das seqüências que se processam de forma extremamente veloz. Estes desenhos são o roteiro de muitas brincadeiras que as crianças inventam, onde os personagens e suas façanhas são a referência.

Os *games*, jogos virtuais, não têm a mesma dimensão simbólica de uma brincadeira com carrinhos ou bonecas. Prescindem da presença do outro e da materialidade dos brinquedos.³⁷ Obviamente, são formas que as crianças encontram de falar deste universo que as cerca, de apropriar-se dele ao navegar nas vias eletrônicas, mas a automatização que rege os jogos virtuais apresenta efeitos de apagamento do tecido social que se construiria *em presença*.

O desfile de objetos de consumo no social é marcante e opera de forma avassaladora o apagamento da história, onde gestões de memória e esquecimento se enlaçam³⁸. É comum os pais assistirem como espectadores ao espetáculo cotidiano que as crianças revelam em sua infância. Não julgam, não interferem, não proíbem, apenas se dedicam a oferecer às

³⁷ O questionamento a respeito da posição da criança nos jogos ditos interativos é desenvolvido no trabalho *Du jouet mécanique au jouet électronique Ou 150 ans de jouets animés*, de Karine Vandroux, Jouet MAG ! N°14, décembre 2001.

³⁸ Andreas Huyssen, em *Seduzidos pela memória*, realiza uma análise dos processos de gestão de memória e esquecimento que se operam na sociedade contemporânea: “A crescente aceleração das inovações científicas, tecnológicas e culturais numa sociedade orientada para o consumo e o lucro cria quantidades cada vez maiores de objetos, estilos de vida e atitudes fadados à rápida obsolescência, e assim faz encolher efetivamente a duração temporal daquilo que pode ser considerado o presente, num sentido concreto. O aspecto temporal dessa obsolescência planejada é, evidentemente, a amnésia. [...] Seja um paradoxo ou uma dialética, a disseminação da amnésia na nossa cultura se faz acompanhar de um incoercível fascínio pela memória e pelo passado.” (2000, p.75-76)

crianças os objetos que lhes são mostrados virtualmente, em uma dimensão de excesso. Questionar esta atitude é tomado como algo retrógrado e ultrapassado. Talvez porque traga luz à memória de que o apagado, ali, é a dimensão de brincar com o que falta, onde o objeto encontra-se subtraído.

A referência ao que falta ou a um passado que confronte o sujeito com a dimensão da falta se apaga, hoje. O “moderno” é não ter a história como referência, prescindir do outro, ser autônomo, artificializado em meio a um emaranhado sem fim de objetos sem nenhuma utilidade a não ser a de sustentar a ilusão de uma completude impossível. Benjamin, a este respeito, escreve: “*A cega vontade de salvar o prestígio da existência pessoal, de preferência a destacá-la, pelo menos, através da soberana avaliação de sua impotência e de seu embaraço, do pano de fundo do enceguecimento geral, impõe-se quase por toda parte.*” (1986, p.24)³⁹

É desde a dimensão lúdica que as crianças olham o mundo, marcando com suas perguntas as bordas, as falhas, o invisível, o inaudito. Transformam objetos minúsculos em fantasias, em brincadeiras que se estenderiam horas a fio, não fossem interrompidas incessantemente pelas exigências excessivas de desempenho a que hoje são confrontadas.

Benjamin e os brinquedos

Benjamin realizou vários escritos sobre os brinquedos e os livros infantis onde registra sua história e configurações ao longo do desenvolvimento industrial e pós-industrial. Remete-nos a museus de brinquedos onde se encontram entre outros brinquedos clássicos, como as bonecas de porcelana, os soldadinhos de chumbo, já na época em processo de “esquecimento”, conforme observa.

³⁹ Benjamin, Walter. *Rua de mão única*, op. cit., p.24.

É interessante notar que nas fronteiras dos brinquedos vão surgindo, no séc. XIX, os primeiros instrumentos de diversão que possuem traços da virtualidade referidos por Benjamin: “*Ainda mais profundamente do que por teatro de marionetes, somos introduzidos nos mistérios do mundo lúdico pelas câmaras ópticas, pelos dioramas, mirioramas e panoramas*”⁴⁰, *cujas imagens eram confeccionadas em sua maioria na cidade de Ausburgo. “Já não se tem mais isto”, ouve-se com freqüência o adulto dizer ao avistar brinquedos antigos. Na maior parte das vezes isso é mera impressão dele, já que se tornou indiferente a essas mesmas coisas que por todo canto chamam a atenção da criança.*” (1986, p.84)⁴¹, comenta o autor. Benjamin realiza um interessante enlace entre a imagem e o lúdico, prenúncio da evolução posterior do brinquedo e do avanço das transformações que se processariam neste campo na direção do virtual.

Na Europa, inicialmente elaborados em pequenas oficinas⁴², os brinquedos de madeira, estanho e outros materiais eram confeccionados a partir de especialidades que se diferenciavam pelas formas e materiais utilizados.⁴³ “*Quando, no decorrer do século XVIII, afluíram os impulsos iniciais de uma fabricação especializada, as oficinas chocaram-se por toda parte contra as restrições corporativas. Estas proibiam o marceneiro de pintar ele mesmo as suas bonequinhas; para a produção de brinquedos de*

⁴⁰ Em *Infância em Berlim*, Benjamin escreve sobre o Kaiserpanorama, descrevendo de forma singular estes antigos aparelhos visuais coletivos: “*No ano de 1822, Daguerre inaugurara seu Diorama em Paris. Desde então essas caixas claras, cintilantes, aquários do distante e do passado, aclimataram-se em todas as avenidas e bulevares da moda. Aí, como nas passagens e quiosques, ocuparam esnobes e artistas antes de se transformarem nas câmaras, onde, no interior, as crianças estreitavam amizade com o globo terrestre, de cujos círculos o mais agradável – o meridiano mais belo e mais rico em imagens – atravessava o Kaiserpanorama.*” Em *Rua de mão única*, op. cit., p. 76.

⁴¹ Benjamin, Walter. *Velhos brinquedos*, em *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, SP, Ed. 34, 2002.

⁴² Convém ressaltar que os primeiros brinquedos, na Antigüidade, eram relacionados a objetos religiosos. “É certo que as crianças jogavam durante a pré-história. Vários brinquedos estavam ligados, primeiramente, a objetos sagrados ou religiosos, nas civilizações do Oriente.” Em *Os primeiros jogos e os jogos da Antigüidade*, M. Marc Wellens, *Revue Musée du Jouet*, França, 2001, em www.musee-du-jouet.com.

⁴³ Benjamin, Walter. *História Cultural do Brinquedo*, em *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, SP, Ed. 34, 2002.

diferentes materiais obrigavam várias manufaturas a dividir entre si os trabalhos mais simples” (BENJAMIN, 2002, p.90) Nesta época fica marcada a fragmentação que passa a operar também no campo da fabricação dos brinquedos.

Benjamin aponta para a mudança que se revela na forma dos brinquedos a partir da segunda metade do século XIX, onde estes deixam de ser miniaturas. Refere que estes brinquedos, próprios para o quarto de criança que na época encontrava-se em formação, prescindem dos cuidados maternos. Escreve: “[...] *em seus pequenos formatos, os voluminhos mais antigos exigiam a presença da mãe de maneira muito mais íntima; os volumes in quarto mais recentes, em sua insípida e dilatada ternura, estão antes determinados a fazer vista grossa à ausência materna. Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais.*” (BENJAMIN, 1986, p.91-92)

É interessante a observação de Benjamin sobre a transformação do brinquedo como efeito da industrialização, marcando o distanciamento entre as crianças e seus pais que, antes, produziam-nos juntos. O autor aponta para os objetos prediletos da criança no brincar: “*Madeira, ossos, tecidos, argila, representam nesse microcosmo os materiais mais importantes e todos eles já eram utilizados em tempos patriarcais quando o brinquedo era ainda a peça do processo de produção que ligava pais e filhos. Mais tarde vieram os metais, vidro, papel e até mesmo o alabastro.*” (BENJAMIN, 1986, p.92) Mais adiante, afirma: “*Conhecemos muito bem alguns instrumentos de brincar arcaicos, que desprezam toda máscara imaginária (possivelmente ligados na época a rituais): bola, arco, roda de penas, pipa – autênticos brinquedos, “tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto”. Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais se distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente*

a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva.”(BENJAMIN, 1986, p.93)

Estes objetos que propiciam à criança o contato, a construção e a desconstrução, encontrados nos mais insólitos lugares, produzem mais prazer à criança do que os brinquedos plastificados até hoje. É comum a observação de que quando uma criança pequena recebe de presente um brinquedo, muitas vezes interessa-se mais pela caixa do que por este. Observamos também que a preocupação extrema com a segurança e a saúde, marcas ideais da sociedade de consumo, acaba por revelar-se na dimensão dos brinquedos que na maioria são plastificados, inquebráveis.⁴⁴

No escrito *Brinquedos e jogos* Benjamin analisa a repetição intrínseca ao brincar: *“Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez”. [...] Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes.”* Nesta passagem, ele evoca o duplo sentido da palavra jogos – *spiele* -, na língua alemã⁴⁵: *“[...] talvez aqui resida a mais profunda raiz para o duplo sentido nos “jogos” alemães: repetir o mesmo seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito.”* Entre o brincar e o jogar, o autor aponta as vias de confluência que os instalam em uma direção própria da repetição, em que o *“de novo” é o prenúncio de uma trajetória que não cessa.”(BENJAMIN, 2002, 101-102)*

A polissemia própria da palavra brincar, referida por Benjamin, também ocorre na língua inglesa: *play* pode ter o sentido de jogar ou brincar.

⁴⁴ A proteção que caracteriza os brinquedos modernos revela o excesso de preocupação com a segurança e a saúde, que acaba por anestesiá-lo próprio processo de criação do brincar. Nos próprios detalhes de sua descrição evidencia-se este excesso.

⁴⁵ O tradutor do livro, nesta passagem, comenta que *“spiele, no original, pode ser traduzido tanto por “jogos” como por “brincadeiras”; além disso, o verbo spielen, relacionado a esse substantivo, tem, entre outros significados, o de “brincar”, “jogar”, assim como o de “representar” (no teatro, por exemplo)”*. Benjamin parece aludir à polissemia desta palavra quando fala do *“duplo sentido nos “jogos” alemães.”* (2002,p.102).

Cabe analisarmos esta dupla dimensão que é própria da intersecção entre o jogo e o brincar.

Os jogos de videogame revelam esta dualidade: são considerados brinquedos e jogos ao mesmo tempo. Perguntei a um menino que é aficionado por estes jogos se “*videogame é brinquedo ou jogo?*” Ele respondeu prontamente: “*É um brinquedo-jogo. Brinquedo porque tem manhas e jogo porque tem que passar de fase.*” Os brinquedos interativos da atualidade apresentam esta duplicidade. A seguir lhe pergunto: “*Mas então, não tem faz de conta em vídeo game?*” Ao que ele responde: “*Eu faço de conta que sou o personagem do jogo, escolho um, e passo a ser ele. Aí tem faz de conta*”. Ao final deste diálogo ele faz um discurso apologético dos games, dizendo que todas as crianças gostam destes jogos e que “*vídeo game é quase uma religião*” e que eu “*deveria me acostumar com esta idéia, e aprender mais sobre estes jogos que todas as crianças gostam*”.

Podemos colocar a questão referente ao duplo sentido que opera em relação a este jogo virtual a partir da investigação acerca do próprio estatuto do brincar.

Nos games evidencia-se que a dimensão virtual revela a subtração da relação da criança com o processo de criação e ensaio próprios do brincar, já que os processos dos games são previamente determinados. Por outro lado, podemos também pensar que estes jogos virtuais representam tentativas das crianças de “*brincar com as imagens*”, hegemônicas na sociedade de consumo.⁴⁶

As imagens na contemporaneidade são marcadas por um culto totêmico e a resistência a analisar seus efeitos é reveladora desta dimensão. Há hoje uma grande resistência à realização de análises críticas sobre os videogames, como se estes fossem objetos de adoração religiosos. Concede-se a estes jogos uma autonomia ilusória com a crença de que não produzem

⁴⁶ Ver Meira, Ana Marta - *Palavras Mágicas: As crianças de hoje*, Revista da APPOA n.13, POA, 1997.

efeitos, como se fossem objetos “assépticos” em sua significação. Atualmente, nos EUA, já é constatado o efeito dos games sobre a atenção.

A partir de pesquisas nesta área foi criado um aparelho chamado “*Attention Trainer*”⁴⁷ com vistas a melhorar a concentração das crianças. Este aparelho tem como pressuposto a adaptação comportamental da criança à realidade virtual sem que haja qualquer questão a respeito das implicações subjetivas que aí estão em jogo. Realiza um controle da atividade cerebral da criança adaptando o jogo a seus ritmos, visando condicionar e aprimorar sua atenção, que é alterada em função do uso repetido dos games.

Curiosamente, no Brasil há a crença inversa enunciada no discurso corrente, a de que os games aprimoram a atenção. Podemos também apontar para a hipótese de que os sintomas de hipercinesia recorrentes na infância contemporâneos têm relação com o uso excessivo destes brinquedos artificiais, que apresentam a velocidade como prerrogativa de seu funcionamento. Para a criança que joga vídeo games, ser veloz é um ideal a seguir e ao mesmo tempo seu corpo não é convocado ao movimento.

Benjamin refere-se às fantasias que a criança revela no brincar, nas lutas, na destruição dos brinquedos. A diferença em relação aos games é que nestes o roteiro da fantasia é pré-programado, assim como sua travessia é virtual. As lutas nos vídeos são narcísicas e miméticas por excelência. Escrevendo sobre a mimesis, afirma que “*Os jogos infantis são impregnados de comportamentos miméticos, que não se limitam de modo algum à imitação de pessoas. A criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também moinho de vento e trem. A questão importante, contudo, é saber qual a utilidade para a criança desse adestramento da atitude mimética.*”(BENJAMIN, 1986, p.108)

A mimesis que se revela no brincar de “*faz de conta*” tem uma dimensão diferente quando é realizada virtualmente. O trabalho psíquico de

⁴⁷ Dean, Katie. *Attention, Kids: play this game*, em www.wired.com. "O jogo age como um espelho para sua mente e seu corpo" diz Jeff Segal, diretor de tecnologia da East3, fabricante do produto. Acesso em outubro de 2002.

inventar o personagem⁴⁸ e de vesti-lo imaginariamente com traços, palavras, gestos, encontra-se subtraído no jogo virtual. A única escolha possível se dá entre as opções que o jogo oferece, cujo roteiro tem fases pré-determinadas, revelando uma mimesis do processo de produção, onde a escolha de objetos determina as possibilidades de trajeto.

Poderíamos considerar os videogames como sendo vias de passagem do brincar ao jogo. Um adolescente que joga com games, escolhe entre estas histórias e personagens que tenham relação com seus desejos e fantasias. Um menino que, quando pequeno, brincava com bonecos de guerra - *Comandos em Ação* - em sua adolescência passa a jogar games onde estes personagens encontram-se em uma dimensão virtual. Hoje, muitas crianças não realizam esta travessia ou a abreviam, instalando-se em uma posição onde os jogos virtuais prevalecem sobre o brincar com objetos ou brinquedos. Cabe nos perguntarmos acerca dos efeitos desta nova posição da criança, que se encontra enlaçada ao tecido social contemporâneo, onde a tecnologia é hegemônica e prevalece no brincar.

As contribuições de Benjamin a respeito da história do brinquedo e suas configurações sociais determinadas pela tecnologização crescente são marcantes. Nestes pequenos objetos cotidianos da infância o social se revela nas dimensões que se estendem da cultura ao inconsciente.

A memória do brincar, hoje apagada pelo excesso paradoxal do oferecimento de objetos às crianças, pode ser resgatada através de novas vias narrativas⁴⁹ que operem a aproximação da criança a seus pares e à cultura. É através de sua transmissão que o brincar pode manter seu lugar de enlace

⁴⁸ Mostapha Safouan escreve sobre o processo psíquico em jogo no brincar, onde “*ausência e presença se integram um no outro; e essa integração é precisamente o que constitui a essência da representação como tal: por exemplo, a do leão, ao qual seu nome, apenas, basta para dar uma presença feita de sua própria ausência. Não há, em suma, tomada possível no significante sem a posse in absentia do significado, do mesmo modo que não se pode brincar com as ondas sem mergulhar na água.*” (1988, p.90)

⁴⁹ Sobre a narrativa, Benjamin escreve: “*Esta não tem a pretensão de transmitir um acontecimento, pura e simplesmente (como a informação o faz); integra-o à vida do narrador, para passá-lo aos ouvintes como experiência. Nela ficam impressas as marcas do narrador como os vestígios das mãos do oleiro no vaso de argila.*” (1989, p.107).

metafórico entre a criança e seu mundo. Transmissão que opera para além da pedagogização do brincar, referida várias vezes por Benjamin.

O brincar é tecido por histórias e a travessia pelos brinquedos feitos com arte, elaborados com as mãos das crianças e dos adultos que as cercam, representa uma via possível de construir suas bordas. Brinquedos artesanais que se encontram nas primitivas formas de brincar que as crianças buscam e que paradoxalmente hoje lhes são subtraídas: a água, a terra, a areia, as folhas, as pedras, o papel, e tantos outros materiais que se encontram nas inúmeras vias invisíveis por onde elas transitam em seus exercícios de invenção. Materiais que são colados pelas palavras, gestos, histórias, narrativas, que tecem sua forma fundando uma obra ali onde apenas havia objetos.

Podemos refletir sobre a dimensão da memória e do esquecimento a que Benjamin se refere em seus escritos sobre a infância como sendo tecida a partir das trajetórias que fundam uma posição diante do mundo e da cultura. Ali onde a sociedade insiste em apagar sua história, Benjamin registra com preciosidades, singulares descrições e reflexões críticas os pequenos detalhes que fundam o tecido que marca a vida cotidiana e a infância.

Buscando refletir sobre as configurações da infância na sociedade contemporânea foi realizado o trabalho de pesquisa em espaços a esta reservados na cidade: praças, escolas, circo e outros.

A partir destas travessias podemos encontrar traços da infância que o discurso hegemônico considera extintos em nome dos avanços tecnológicos. Refletir sobre as crianças e o espaço urbano e o lugar da cultura na transmissão do brincar nos leva a encontrar múltiplas vias da infância.

II - Infância e espaço urbano

Brinquedos invisíveis - A infância e o brincar nas praças da cidade

*"As crianças são freqüentemente os esquecidos das cidades"*⁵⁰

Transitando pelo espaço urbano podemos nos perguntar acerca dos lugares reservados à infância em suas configurações. Nas praças, se encontram os brinquedos clássicos: balanços, escorregador, gira-gira, gangorra, barras de ferro, tanques de areia. E as crianças a quem eles convocariam, onde estão?

Podemos, nestes passeios pelas praças, encontrar aqueles que escolhem não só transitar pela cidade, mas habitá-la. Os moradores de rua, as crianças de rua, as crianças que ficam na rua durante o dia⁵¹, revelam-se personagens que constituem este particular enredo cotidiano da urbanidade.

As crianças que vivem nas ruas apresentam um domínio sobre o espaço da cidade que surpreende os mais desavisados que as olham apenas como excluídas e marginalizadas. Escutando-as, veremos que transitam nestas vias, para além dos motivos ligados à miséria, violência e drogadição, em busca de habitar um lugar, de colocar em jogo sua infância fora de sua casa⁵². Conhecem os becos, ruas, recantos, árvores, lagos, chafarizes, bicas de água, calçadas, esconderijos, melhor do que ninguém, revelando experiência e saber sobre o espaço em que circulam.

⁵⁰ *"Les enfants restent trop souvent des oubliés des cités."*, Delarue, Jean-Marie, em *Urbanisme, Cartes Postales pour um Bilan - régions, état des lieux*, p.64, France.

⁵¹ Várias crianças que andam sozinhas pelo parque referem-se a suas casas, de onde saem para passar o dia na rua. Quando pergunto a eles onde moram, muitos respondem e falam que voltarão mais tarde para casa. Saem geralmente em grupo de suas vilas para transitar pela cidade e voltam para casa à noite. Muitos têm o imperativo de voltar com dinheiro para seus pais.

No parque da Redenção, espaço de observações e conversas com estes meninos e meninas, encontro ecos de suas travessias. As crianças e adolescentes sobem em árvores, pulam no lago, tomam banho no chafariz, assistem a peças de teatro de rua, apresentações de artistas de rua, participam de acrobacias e malabarismos quando um tablado de circo lhes é oferecido, andam de perna de pau, jogam pião, bola, bolita, pintam, correm, se escondem. São os mais assíduos freqüentadores das atividades culturais do parque e também revelam as mais inventivas brincadeiras diante dos olhares amedrontados daqueles que se habituaram a olhá-los como fonte de perigo e ameaça.

No lago da Redenção em tempos de verão encontramos várias crianças, muitas vindas de vilas para passar o dia no parque ou nas ruas, fazendo acrobacias e saltos dos galhos das mais altas árvores para pegar uma carona em um pedalinho, pedindo um real pela encenação. O mesmo fazem em outros lugares da cidade, em outras praças que a eles vão se apresentando como habitáveis em seu desejo de circular fora de casa. Podemos encontrar em suas brincadeiras gestos, amizades, trocas, saberes, falas, restos da infância considerada perdida. O trânsito pelas ruas é fonte de um saber que os leva a encontrar no outro um possível parceiro.

Estas crianças realizam trocas que se encontram subtraídas das vivências daquelas que freqüentam os parques com seus pais ou familiares para um passeio. Muitas destas são proibidas de compartilhar brinquedos ou brincadeiras com as crianças que se encontram no mesmo espaço onde estão. Repetem-se cenas de crianças que correm em busca dos brinquedos de outras e se paralisam diante da imperativa frase que ouvem de seus pais: “*Não mexe nisto que não é teu!*” Presenciei inúmeras vezes esta cena, encontrando nos olhares e corpos destas crianças a paralisia que advém como um sobressalto. Seguram suas mãos, fecham suas bocas, arregalam os olhos e ficam presas ao olhar parental que apresenta os espaços de circulação de sua cidade como sendo parte de um mundo onde o outro é visto como estranho. Mais que isto,

⁵² Cabe ressaltar que o espaço doméstico, por eles referido, é marcado pela violência.

onde o objeto, em seu discurso, ganha primazia sobre o estabelecimento de laços sociais. Ao enunciarem estas frases imperativas os pais acabam por obstaculizar a possibilidade de ensaios de troca e compartilhamento entre as crianças.

A mesma cena descrita anteriormente, onde uma criança caminha na direção do brinquedo de outra, tendo outros protagonistas ganha outros rumos. Uma avó, cuidando de sua neta, diante da mesma cena lhe diz: “*Empresta teu brinquedo para a menina, pergunta o nome dela, brinca com ela!*”, transmitindo-lhe traços de compartilhamento que certamente representam ideais de sua geração.

Os meninos de-ou-na rua, também realizam estas trocas. Muitas vezes, entre eles, tomam o que é do outro e saem correndo, ao que geralmente são pegos e o objeto é resgatado. Meninos de rua que brincavam nas águas do chafariz do parque conversavam entre si antes de deixar sobre a amurada seus tênis e meias: “*Será que não vão roubar?*” Ao que o amigo responde: “*Não, cara, a gente cuida! Deixa bem aqui, que ninguém pega!*” E mergulham nas águas, deixando para trás os objetos tão prezados. Podemos nos perguntar: que posição a eles é atribuída pelo discurso social? Se observarmos os gestos e olhares dos que estão à sua volta, encontramos marcas que os vêem como protagonistas de delitos, perdidos, sem rumo, sem lei, sem nome.

Em um parque de diversões assisto à cena do olhar de controle de seguranças sobre seus passos. Pedem ingressos para andar no auto choque, na piscina de bolinhas, nos carrinhos. Um deles acaba por ganhar um e circula por todos os brinquedos perguntando: “*Com um ingresso posso andar eu e ele?*”, referindo-se ao amigo que queria incluir na brincadeira. Diante da negativa a este pedido e dos olhares e gestos de controle dos seguranças que acabam por expulsá-los do parque, saem deste sem andar em nenhum brinquedo.

As crianças revelam neste ato uma interessante lógica que se contrapõe ao individualismo prevalecente no social, fundando uma relação

com o outro onde o compartilhar é a lei. Se não puderam andar nos brinquedos juntos, nenhum pôde fazê-lo sozinho. Após esta tentativa que lhes é negada, encontram mais adiante, fora deste lugar, mas ainda no parque, o ônibus *Brincalhão*⁵³ e partem para outras brincadeiras. Andam de perna de pau, brincam dentro do ônibus, pintam. “*Tia, tira uma foto do V. pintando!*”, pede um deles. V. estava orgulhoso diante do desenho que pintara e posa sorridente para a foto. Ali encontram um lugar, possibilidades de trocas, jogos e criação.

Nesta passagem que se desenrola em um espaço público pode-se ver com evidência os caminhos e descaminhos que podem marcar uma criança. Ao serem expulsas do parque poderiam ali escolher uma via de protesto diante da exclusão a que foram expostas no parque de diversões. Ao encontrarem outra via de expressão de seu desejo de brincar no ônibus aberto para seu trânsito, se situam desde um lugar singular. Tirar uma foto de V. pintando é um pedido que fazem, refletindo a posição em que passam a ocupar: a de protagonistas, de quem tem um espaço a ocupar, a ser registrado pelo outro. Abrir canais à infância no espaço da rua é uma forma de abrir portas ali onde se colocam grades, de dar às crianças a possibilidade de apropriar-se de sua cidade.

Neste ponto podemos reportar-nos às reflexões de Giorgio Agamben sobre a posição totalitária que rege o social, expressão da biopolítica que exerce controle sobre os “cidadãos excluídos”. Realizando uma interessante crítica à noção de que basta nomear os desfavorecidos de cidadãos ou integrá-los a agendas humanitárias, Agamben adverte que estas

⁵³ O *Ônibus Brincalhão* circula por lugares da cidade levando vários brinquedos tradicionais e jogos, sendo um projeto da Secretaria Municipal de Esportes e Lazer. Viabiliza que as crianças tenham acesso a inúmeros brinquedos hoje apagados da circulação social – pião, perna de pau e outros. Estes passam a ganhar vida também a partir dos efeitos de transmissão que se produzem ali onde pessoas de mais idade, geralmente os avós, revelam às crianças suas lembranças de infância, mostrando a elas como o brinquedo funciona, contando como brincavam. Nestes espaços os brinquedos convocam a laços que se fundam entre várias gerações, rompendo-se o ciclo automatizado do discurso social que coloca os mais velhos em uma posição de ignorância, tendo como justificativa sua distância em relação aos avanços tecnológicos. Ali, as crianças dirigem-se a estes que portam um saber que a eles não havia sido, até então, transmitido.

posições os mantém em uma dimensão que nomeia *vida nua*, sem direitos políticos. São cuidados em suas necessidades, assistidos, mas sua palavra é desconsiderada.

Giorgio Agamben escreve sobre o paradoxo a que as organizações humanitárias estão confrontadas em uma reflexão sobre a imagem de um menino refugiado de guerra, difundida nos meios de comunicação:

Os “olhos suplicantes” do menino ruandês, cuja fotografia se desejaria exibir para obter dinheiro, mas que “agora está se tornando difícil encontrar vivo”, são o índice talvez mais significativo da vida nua no nosso tempo, da qual as organizações humanitárias têm necessidade em proporção exatamente simétrica à do poder estatal. O humanitário separado do político não pode senão reproduzir o isolamento da vida sacra sobre o qual se baseia a soberania, e o campo, isto é, o espaço puro da exceção, é o paradigma biopolítico para o qual ele não consegue encontrar solução.(2002; p.140)

Este paradoxo se evidencia ali onde a cidadania é convocada. Em seu nome, estes que são os considerados excluídos transitam nas vias a eles determinadas pelas entidades humanitárias sem que, muitas vezes, tenham plena voz política. Respondem com sua presença física, com seu corpo, como expressão da *vida nua*⁵⁴.

Uma das reflexões importantes que nos traz Agamben encontra-se na direção de que estes grupos são colocados em um lugar de cidadania⁵⁵

⁵⁴ Cláudia Perrone, em seminário no curso de mestrado em Psicologia Social e Institucional, realizado em 13 de dezembro de 2002, UFRGS, afirma que “a vida nua representa o humano sem a política, sem o lugar de cidadania. É a vida sem valor contemporânea. Nos estados totalitários o corpo é inscrito no ordenamento político, através de um estado de exceção onde o soberano tem o monopólio da decisão política. Neste âmbito se inscreve a biopolítica, poder que se insere sobre a própria produção da vida”. Giorgio Agamben refere-se à vida nua como sendo aquela que é considerada “indigna de ser vivida”. (2002; p.179)

⁵⁵ Ao escrever sobre o povo e a etimologia da palavra, Giorgio Agamben afirma que “O “povo” carrega, assim, desde sempre, em si, a fratura biopolítica fundamental. Ele é aquilo que não pode ser incluído no todo do qual faz parte, e não pode pertencer ao conjunto no qual está desde sempre incluído. [...] A obsessão do desenvolvimento é tão eficaz, em nosso

sem que estejam, na verdade, amparados simbolicamente, legalmente e politicamente. O autor escreve que “*a política ocidental é, desde o início, uma biopolítica e, deste modo, torna vã toda tentativa de fundamentar nos direitos do cidadão as liberdades políticas.*”(AGAMBEN, 2002, p.187)

Há um projeto da organização *Warchild* desenvolvido junto a meninos de rua de Karthoum, no Sudão⁵⁶, onde se pode encontrar uma direção oposta às concepções assistenciais correntes. Escrevem sobre a guerra civil que persiste na região e a situação dos refugiados:

*[...] muitas crianças ficaram órfãs durante a fuga, muitos ficando separados de suas famílias ou abandonados por pais desesperados nos deslocamentos populacionais subsequentes. Muitas destas crianças perdidas ou abandonadas se tornaram sem lar, dormindo nas ruas e pedindo comida enquanto procuram por suas famílias. Muitas se tornam crianças de rua nas cidades, especialmente Khartoum, capital do Sudão. As crianças se nomeiam “Shamassa”, que significa “As crianças do Sol”.
(<http://www.warchild.org/projects/shams.html>)*

Estas crianças de rua têm uma atividade que lhes outorga a possibilidade de reencontrar sua cultura através de histórias que são contadas a eles por membros mais velhos de diferentes tribos que visitam-nas nos campos ou reformatórios. Uma tarde, semanalmente, eles “*sentam sob as árvores para escutar histórias sobre bravos leões, [...] sendo para muitos a primeira vez que ouvem estas histórias. Suas reações são transbordantes e causam uma onda de novas e improvisadas histórias inventadas pelos próprios meninos e meninas.*”

tempo, porque coincide com o projeto biopolítico de produzir um povo sem fratura.” (2002; p. 185)

⁵⁶ <http://www.warchild.org/projects/shams.html> - Acesso em outubro de 2003.

Podemos constatar que esta posição onde as crianças passam a escutar histórias que são parte de sua cultura revela que a transmissão que se opera por uma via onde não só os cuidados das necessidades básicas são realizados resgata sua possibilidade de inscrever-se em um novo lugar diante da vida, rompendo com a posição de apagamento a que são submetidas, no que as histórias que passam a inventar são testemunhos.

Sobre a vida nua e os campos de concentração nos estados totalitários onde reina o poder soberano, Giorgio Agamben escreve:

Por isso o campo é o próprio paradigma do espaço político no ponto em que a política torna-se biopolítica e o homo sacer se confunde virtualmente com o cidadão. A questão correta sobre os horrores cometidos nos campos não é, portanto, aquela que pergunta hipocritamente como foi possível cometer delitos tão atrozes para com seres humanos; mais honesto e sobretudo mais útil seria indagar atentamente quais procedimentos jurídicos e quais dispositivos políticos permitiram que seres humanos fossem tão integralmente privados de seus direitos e de suas prerrogativas, até o ponto em que cometer contra eles qualquer ato não mais se apresentasse como delito. (2002; p. 178)

Giorgio Agamben considera que na contemporaneidade o estado de exceção⁵⁷ é invocado em diversas situações onde se cria um “*espaço em que a vida nua e a norma entram em um limiar de indistinção*” sendo que então “*nos encontramos virtualmente na presença de um campo toda vez que é criada uma tal estrutura*”. (2002, p.181) Assim, com a crise do Estado

⁵⁷ Giorgio Agamben escreve: “*O estado de exceção, que era essencialmente uma suspensão temporal do ordenamento, torna-se agora uma nova e estável disposição espacial, na qual habita aquela vida nua que, em proporção crescente, não pode mais ser inscrita no ordenamento.*”(2002; p.182)

moderno, este “*decide assumir diretamente entre as próprias funções os cuidados da vida biológica da nação.*”(2002, p.181)

Expressão da vida nua a que se refere Agamben, as crianças da guerra encontram-se desamparadas também legalmente, sendo que até hoje não foi homologada a carta das nações que proíbe seu uso como soldados. As crianças que vivem nos campos de refugiados de guerra também encontram-se nesta posição, tendo perdido todos os laços com sua família, vizinhos, casa, escola, amigos, revelando uma ruptura traumática em sua história.

Paradoxalmente, se transitarmos pelas ruas e parques de nossa cidade encontramos inúmeras crianças de rua que são testemunho, desde outro lugar, desta posição. Nas beiras das calçadas, dormem, recebem abrigos, alimentos, agasalhos, tendo suas necessidades básicas atendidas em função do assistencialismo mas sua posição subjetiva é apagada pelo discurso social, que os considera sem nome, expressão da vida nua a que Agamben refere. Estas crianças, nomeadas marginais e delinquentes, são consideradas ameaças pelas crianças de classe média e alta, reclusas em suas casas e espaços protegidos, em função do discurso que as coloca em um lugar persecutório. As ruas da cidade são consideradas espaços de passagem para uns e de ocupação, para outros.

Expressão da *vida nua*, as crianças da guerra, as crianças de rua, são hoje foco de inúmeros projetos comunitários. Cabe a pergunta acerca da posição em que são colocadas, a partir das contribuições de Giorgio Agamben. Da mesma forma, as crianças que hoje se encontram atreladas ao discurso social hegemônico que coloca a infância em um horizonte distante, encontrando-se remetidas a esta posição totalitária que desconsidera as possibilidades de experienciá-la em sua singularidade.

A infância encontra suas vestes no entrecruzamento entre o brincar e a cultura, revelando que muitas das crianças consideradas despossuídas, miseráveis, são ricas em saber a respeito de brincadeiras e experiências, para além da posição de *vida nua* a que são incessantemente remetidas.

Crianças do sol, crianças que vivem nas ruas, habitam Porto Alegre, marcadas por outras referências culturais e que encontram nas formas de arte oferecidas nos espaços da cidade fontes de resistência em seu cotidiano, fontes de consistência imaginária⁵⁸.

Contardo Calligaris afirma que “*sem posse da rua, não há comunidade*” (2002; p.52), ao escrever sobre a importância da ocupação do espaço público para que haja possibilidade de convivência social.

Abandonando o hábito de transitar pelas ruas, praças e “beiradas de muros”, as crianças não são mais levadas à rua em função da falta de segurança, do risco de assaltos, o que deve ser analisado com maior rigor.

Podemos constatar que a aceleração do tempo, a diminuição do tempo livre por parte dos pais e das crianças, as habitações privadas reduzidas, o imperativo de consumo, levam a que os espaços de compra sejam mais procurados e valorizados que os espaços da rua. Esta constatação revela-se, inclusive, diante de artistas que trabalham nas ruas.

Há muitos projetos ligados à busca do encontro com a cultura no espaço urbano. No cruzamento destes campos encontramos trabalhos que outorgam à cidade um lugar que se revela espelho de sua história. Entre estes, os ligados à criação de espaços lúdicos nas cidades que propiciem trocas para além da contemplação, que é a tônica no social.

A arquiteta Elvira de Almeida, no livro *Arte Lúdica*, apresenta

esculturas e brinquedos que fogem ao desenho tradicional dos playgrounds ou monumentos destinados apenas à contemplação. Empregando madeira reflorestada e diversos materiais industriais reciclados, seus projetos são desenvolvidos a partir do repertório cultural brasileiro com a integração de elementos de várias procedências e com a participação estreita dos artesãos construtores e dos próprios usuários, muitas vezes em regime de mutirão. Endereçada principalmente às crianças, essa arte lúdica,

⁵⁸ No seminário *Le sinthome*, Lacan refere-se ao registro imaginário como o lugar que outorga consistência ao sujeito.

“ao alcance dos olhos, do corpo e do espírito de qualquer cidadão”, foi instalada em escolas, conjuntos habitacionais e diversos outros locais de São Paulo, como Sesc-Pompéia e Parque Ibirapuera.⁵⁹

A busca de instalar na cidade espaços dirigidos à infância marcados pelos traços da cultura de nosso país rompe com os padrões de consumo usuais ou com a referência a padrões estrangeiros como objeto de culto.

Vestir a cidade com sua própria cultura, rompendo com a globalização visual que tende a ocupar o espaço urbano é trabalho a ser realizado ali onde se espera que seus habitantes sejam cidadãos e não só meros consumidores. Para tal, no que se refere à infância, cabe questionarmos os lugares a ela reservados neste campo.⁶⁰

Na sua maioria, as praças são projetadas a partir de concepções já estabelecidas acerca dos brinquedos que nelas são colocados, observando-se que as crianças, hoje, não os compartilham entre elas, como foi apontado anteriormente.

Há um crescente individualismo que impera nestes lugares públicos, traço narcísico da contemporaneidade, onde o próprio discurso parental e social dirige-se, via de regra, aos perigos do contato com o outro que é apontado como estranho. Evidencia-se o controle exacerbado sobre as crianças, onde o risco de queda, violência, roubo, seqüestro, é colocado no horizonte da criança que transita pelas ruas e praças da cidade. Podemos constatar que não há, nos pais, uma preocupação em propiciar laços das crianças com outras, desconhecidas, em um espaço público. A paranoização do laço social aí se faz presente. Esta não é uma regra geral, mas é a que se repete e prevalece de forma visível. As crianças acedem aos imperativos parentais ao olharem para a outra criança como sendo uma estranha de quem não devem se aproximar.

⁵⁹ <http://www.geocities.com/SoHo/Studios/4273/ESCULTUR4.htm> - Acesso em dezembro de 2002.

⁶⁰ Ao longo da presente pesquisa foi constituído o Projeto da Praça que tem como objetivo a intervenção no espaço urbano dentro do campo da infância, cultura e arte.

Podemos nos perguntar se ao oferecermos às crianças estes espelhos paranoizantes do social não estaremos justamente lhes apontando que são estes os laços que vestem sua cidade e que o mais seguro é aprisionar-se em torno das telas dos aparelhos virtuais, enclausurados dentro de espaços privados, controlados e protegidos? Romper com esta lógica de controle é levar as crianças a olhar a cidade em que vivem encontrando nela traços de sua história, reconhecendo-se como parte da mesma, apropriando-se de seu espaço.

Em *Infância e Pensamento*, Jeanne Marie Gagnebin escreve sobre as crianças e a posição diferenciada que assumem diante dos adultos, onde elas vêem “*aquilo que o adulto não vê mais, os pobres que moram nos porões cujas janelas beiram as calçadas, ou as figuras menores nas bases das estátuas erigidas para os vencedores.*”(1999, p.182) É desde esta dimensão que as crianças olham o mundo, marcando com suas perguntas as bordas, as falhas, o invisível, o inaudito. Transformam objetos minúsculos em fantasias, em brincadeiras que se estenderiam horas a fio, não fossem interrompidas incessantemente pelas exigências excessivas de desempenho a que hoje são confrontadas.

O encontro das crianças com as diversas formas de arte ligadas à infância no espaço da rua viabiliza a revivescência de um lugar que se encontra via de regra mercantilizado, reeditando processos de transmissão cultural que são constituintes de laços sociais e da cidadania. .

Para marcar os espaços da cidade e por eles sermos marcados, sentindo-nos parte dele, há que se deixar transitar pelos múltiplos oferecimentos que neles encontramos. Cabe escutarmos, não só observarmos, as pequenas e quase imperceptíveis cenas que se desenrolam neste universo para nelas encontrar a infância esquecida, em suas formas invisíveis no espaço urbano⁶¹.

⁶¹ "*Les enfants restent trop souvent des oubliés des cités.*" - Delarue, Jean-Marie, em *Urbanisme, Cartes Postales pour un Bilan - régions, état des lieux*, p.64, France.

De uma menina de onze anos, Taís, escuto⁶² uma das passagens mais instigantes acerca dos brinquedos, onde ela diz que prefere “*brincadeiras invisíveis*”: “*Estas que não precisa de nada para brincar, brincadeira de pega pega, de esconde esconde.*”

Navegar no universo destas brincadeiras leva as crianças a atravessar seu mundo cotidiano em busca de imagens e palavras que lhes são próprias e que colocam seu corpo em jogo.

Volto à fala de Taís, que escreve sobre os brinquedos para o jornal *Boca de Rua*:

*Para mim, nós crianças de rua não precisamos de brinquedos comprados porque nós inventamos brinquedos invisíveis, que são nossas brincadeiras. Como se queremos brincar de cinco marias, pegamos cinco pedras e jogamos ou então brincamos de flaici.*⁶³

⁶² Registro realizado a partir do trabalho realizado no Parque da Redenção com o grupo *Boquinha*, de crianças e adolescentes ligados ao jornal *Boca de Rua*, formado por moradores de rua, com edição coordenada pelas jornalistas Rosina Duarte e Clarinha Glock. Taís é uma menina que tem laços familiares e residência fixa, embora durante o dia circule na rua com a família. Sua mãe é uma das primeiras participantes do jornal *Boca de Rua*.

⁶³ Ver o encarte realizado pelas crianças de rua: *Boquinha, Brinquedos Invisíveis*, em *Gente – Caracol*, Jornal *Boca de Rua*, Ano III, n. 11, dez 2003/jan e fev 2004, POA, Agência Livre para Infância, Cidadania e Educação, onde falam: “*Quem mora na rua ou passa muito tempo na rua imagina brinquedos invisíveis ou feitos com coisas usadas. Também gostariam de ganhar bicicleta, skate, videogame bonecas, mas não deixam de se divertir porque não têm brinquedos de loja. Daí brincam de verdade e consequência, de pegar, de esconder, de pular corda ou elástico, de roda, de bolita, de fazer guisadinho com folhas, de casinha de caixote, de bola (feita com meia ou pano), de perna de pau, de rolete feito de latinha com areia, de boneca de pano ou papel, de polícia-ladrão, ovo podre, passa o anel, de cinco marias, pandorga, flaici, terra-e-mar e a brincadeira de imaginar.*” (2003, p.5)

O recreio

A infância e o brincar na escola⁶⁴

Atualmente as relações entre o ambiente escolar e o brincar se encontram marcadas pela pedagogia. As crianças são continuamente convocadas a brincar a partir de concepções pedagogizantes que acabam por transfigurar seu estatuto em nome da aprendizagem de conceitos e operações.

Com isto, o brincar na escola é atrelado a programas de aprendizagem que se constituem a partir dos momentos de desenvolvimento em que se encontram as crianças. É comum se escutar o comentário de professores a este respeito: brincar de saltar desenvolve a motricidade ampla, agrupar brinquedos de cor semelhante desenvolve os processos classificatórios, entre outras inúmeras referências, sendo que a experiência de criar, sem que haja um sentido a esta associado, é incipiente.

Em função da crescente pedagogização e instrumentalização que rege o brincar, as observações realizadas nestas instituições realizou-se nos momentos em que as crianças encontram-se liberadas destas prerrogativas: os recreios. Com vistas a registrar as configurações do brincar que emergem nas trocas entre as crianças, foram realizadas observações em duas escolas infantis da cidade que mantêm o lugar da brincadeira como sendo uma das principais referências que a criança busca para constituir seus laços com o outro. Como contraponto foram realizadas observações de brincadeiras de

⁶⁴ As reflexões apresentadas a seguir foram realizadas a partir de observações realizadas em duas escolas infantis da cidade.

crianças em situação de rua, muitas delas referidas por estas como tendo origem nos ambientes escolares.⁶⁵

Ao mesmo tempo em que se opera a transformação do brincar na contemporaneidade, os professores encontram-se impotentes diante das mudanças que as crianças revelam, apontando que não há autoridade e que os pais costumam delegar à escola o cuidado dos filhos. Estas questões são cruciais quando se trata de analisar a instituição que é responsável pela passagem da criança do universo familiar ao social.

Os depoimentos de professores são contundentes em relação às mudanças que hoje marcam a infância contemporânea: falam que “*as crianças não são mais as mesmas*”, “*não respeitam mais a autoridade do professor*”, “*são acostumadas a ter tudo o que querem*”, “*não realizam trocas com os colegas, são individualistas*”, “*não brincam mais, só querem saber de computador e games*”, entre outros.

É marcante a posição de impotência em que se encontram os professores, constatando que a pedagogia revela-se insuficiente para responder às mudanças que se processam na contemporaneidade.

É freqüente que diante destes impasses as escolas respondam de forma especular a estes sintomas, transformando-se em instituições que são a réplica do funcionamento social: excesso de atividades para as crianças dentro das mais variadas áreas, desde inglês, informática, futebol, balet, e outras, onde elas têm ocupação plena de seu tempo sem que haja espaço para experimentar trocas e brincadeiras. Estas são consideradas “*fora de moda*”, “*coisa do passado*”, em nome de uma posição equivocada que obstaculiza a constituição do universo imaginário da criança, fonte de fantasias e criação.

Jeanne M. Gagnebin, remetendo-se às contribuições de Benjamin, ressalta as transformações que ocorrem na sociedade capitalista marcada pelo individualismo:

A história do si vai, pouco a pouco, preencher o papel deixado vago pela história comum (são os inícios da

⁶⁵ Os relatos integrais de algumas observações encontram-se anexados no Diário de campo.

psicanálise, poderíamos também acrescentar). Benjamin situa neste contexto o surgimento de um novo conceito de experiência, em oposição àquele de Erfahrung (Experiência), o do Erlebnis (Vivência), que reenvia à vida do indivíduo particular, na sua inefável preciosidade, mas também na sua solidão. Essa interiorização psicológica é acompanhada por uma interiorização especificamente espacial: a arquitetura começa a valorizar, justamente, o “interior”. (1999, p.59-60)

Estas transformações são colocadas em jogo na infância, sendo sua expressão as mudanças que passam a marcar o espaço privado onde as crianças apresentam de forma crescente o isolamento que se estende ao brincar.

Atualmente, as crianças pequenas já se encontram marcadas por posições individualistas e competitivas precocemente, sendo que muitos jogos hoje se realizam com faixas etárias menores do que tradicionalmente era comum.

Os meninos (três anos) saem correndo, gritando “Fúti!”, com a bola na mão. Duas vezes por semana jogam futebol na cancha porque antes ficavam jogando bola em volta do tanque de areia e muitas crianças acabavam levando boladas. A escola instituiu os recreios em que podem jogar futebol. Montam dois times, e jogam como grandes, disputam acirradamente a bola. Ao final do jogo um dos meninos que perdeu quase chora.

Nas observações realizadas nos recreios se registram posições oscilantes nas brincadeiras das crianças. Muitas delas brincam de casinha (meninos também)⁶⁶, cozinham, lavam louça, saem para trabalhar, sentam

⁶⁶ Nas observações realizadas no *shopping* este comportamento se repete e é considerado comum: os meninos brincam de casinha, cozinham, lavam pratos, revelando com isto as mudanças que se operam em relação à posição masculina, onde os homens hoje também são convocados a realizarem tarefas domésticas.

para conversar, perseguem ladrões, lutam, são personagens de desenhos e filmes de televisão, encenando os enredos que o social lhes transmite. A oscilação revela-se ali onde elas escolhem as brincadeiras, tendo como referência os meios de comunicação de massa, os games ou brincadeiras tradicionais. Estas oscilações encontram-se marcadas, entre outros fatores, pela forma com que a escola acolhe suas criações. Se brincar de roda é considerado algo a valorizar, elas o fazem com prazer. Mas se é considerado algo que “não se faz mais”, elas ficam inibidas de realizarem a brincadeira.

Philippe Ariès escrevendo sobre jogos e brincadeiras, revela que com a mudança que se processa na sociedade industrial o brincar, antes ensaio de laços coletivos, passa a assumir características individualizantes:

*O divertimento, tornado quase vergonhoso, não é mais admitido, a não ser em raros intervalos, quase clandestinos: só se impõe como dado dos costumes uma vez por ano, durante o imenso êxodo do mês de agosto que leva às praias e às montanhas, à beira d'água, ao ar livre e ao sol uma massa cada vez mais numerosa, mais popular e ao mesmo tempo mais motorizada. [...] Na sociedade antiga [...] os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios de que dispunha uma sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida.*⁶⁷ (1981, p. 94)

Um enredo que se faz presente nas brincadeiras das crianças refere-se aos personagens que vêm estampados na televisão, justamente por esta ser foco de sua atenção por muitas horas diárias, na reclusão de suas casas. Há também muitas crianças que tem acesso a histórias e contos de fadas e costumam encená-las em suas brincadeiras. Atualmente, entre as crianças menores, a história de *Chapeuzinho Vermelho* é uma das preferidas.

⁶⁷ Em *História Social da Criança e da Família*, Philippe Ariès, Ed. LTC, RJ, 1981.

Aproximo-me de duas meninas⁶⁸ que estavam brincando de teatro. Uma delas lia o “roteiro” da história do Sítio do Pica-pau Amarelo. Ela lia com uma entonação de quem conta uma história para o público, que era inexistente. Brincavam de faz de conta. (O roteiro que lia na verdade era da história da Cinderela) Pergunto se posso assistir a peça, elas concordam, fico na frente do palco de feltro. A Cuca estava tentando pegar o Saci. Chega outra menina que pede para brincar, elas a princípio dizem que não. Ela insiste, diz que ontem havia brincado disto. Elas acabam deixando. Ficam as três atrás do palco, enquanto uma lê o que diz ser “a história do sítio”, enquanto as outras ficam com os fantoches da Cuca e do Saci. A brincadeira de teatro é interrompida quando dois meninos vêm por baixo da mesa e gritam: “anel do poder!”⁶⁹ – “dos Power Rangers!”, mostrando anéis nas mãos. As meninas dizem que os meninos não deixam elas brincarem com eles. Só gostam de brincar de anel do poder.

Observam-se diferenciações nas brincadeiras dos meninos e das meninas. Os temas dos heróis de televisão são os preferidos dos meninos. As meninas, quando desejam brincar com os meninos, acabam se transformando em personagens destes programas, sendo também “Power”, como dizem. Assumem um lugar desejável, portando com prazer os traços a elas designados pelos meninos. Uma passagem é reveladora desta posição:

Dois meninos (L. e G.) e uma menina (R), do grupo crianças de 3 anos vão até a fábrica de chocolates (brincadeira de um grupo de meninos) “roubar coisas”. Chegam sorrateiros, pegam forminhas e saem correndo, falando: “vamos roubar mais”. V., que está na fábrica, não registra

⁶⁸ Esta observação foi realizada em uma turma de crianças de 4 a 5 anos, no momento em que brincavam espontaneamente, em uma escola infantil.

o fato e continua a fazer seus ovos, enquanto os “Power Rangers” roubam suas formas. Dirijo-me à casinha de madeira em que eles escondem as coisas roubadas e pergunto quem são. Dizem que são os “Power”. R. diz que é “Power rosa”. Fica “cuidando da casa para ninguém pegar o que roubam”. Escondem os objetos no armário da cozinha. Pergunto a ela sobre os Power e diz: “tem os do bem e os do mal”. Lucas diz que “onde vão os Power do bem, os do mal vão atrás. Se os Power do bem viajam, os do mal vão atrás.” Pergunto a R. se é ela quem sempre fica na casinha cuidando das coisas. Ela diz: “Foi o L. que decidiu! Então, eu fico.” Pergunto se é ele quem sempre decide, ela diz: “Não. Tem dia que sou eu, tem dia que é o G. Hoje é ele.” Os meninos saem correndo para roubar mais coisas. Pergunto se ninguém os pega, eles dizem que não, ninguém vê. G. volta e dá a R. “a espada do amor!” R. pega, orgulhosa.

*C. chega com o “bolo do mal”. G. a convida para brincar, diz que “R. é Power rosa”, pergunta que cor ela quer ser. Ela responde que quer ser amarela, mas que “não tem Power rosa”. R. faz beijo, fica braba, cruza os braços e diz: “Não tem! Então se não tem Power Rosa eu não posso brincar”. Ao que G. diz: “Eu vi uns episódios dos Power, tinha a Power branca. Tu vai ser a Power branca, tem a branca!” Pergunto a eles porque não inventam uma Power rosa, ao que respondem que “**não dá para inventar, se não tem.** Pergunto se a espada do amor tem nos Power, G. diz “não, a espada do amor eu inventei. Mas*

⁶⁹ Na novela *O beijo do vampiro*, que na época era transmitida na televisão, há no enredo o anel do poder.

Power Rosa não pode, não tem, então ela vai ser branca. Branca pode.”⁷⁰ R. volta a brincar, com o novo desígnio: “L. decidiu, eu vou ser”.

Esta passagem é rica em registros que revelam os entrecruzamentos de brincadeiras realizadas por crianças de 4 a 5 anos. Ao mesmo tempo em que o enredo dos Power revela a influência dos meios de comunicação nas brincadeiras, estes oferecem um espaço restrito para a criação, como se observa nos depoimentos das crianças que dizem que não dá para mudar a história. Os desenhos da televisão ocupam, para elas, um lugar mítico, intocável. “*Não dá para inventar, se não tem*”, diz o menino.

Quando se trata de afetos, de amor, as meninas e meninos revelam que o espelho televisivo não é suficiente, dando expressão a inesperadas posições, o que é ilustrado no oferecimento da “*espada do amor*” a uma menina. Ela recebe com prazer esta oferta e ocupa o lugar que lhe é oferecido pelo menino na brincadeira.

As professoras permanecem no pátio observando os alunos, mas não interferem nas brincadeiras, a não ser que haja algum conflito entre eles. Quando isto ocorre em função de disputas por brinquedos é visível o quanto a regra estabelecida pela instituição ali tem seu registro. Duas crianças que disputavam uma pá escutam de outra: “*Esta pá não é de nenhum de vocês, é da escola!*”

A regra que convoca à troca entre as crianças é operadora de limites entre as mesmas ali onde se poderiam gerar atos de agressão. As crianças ouvem dos professores que ali “*os brinquedos são de todos*” e se tranqüilizam com este interdito. O mesmo fato, observado em uma escola infantil que não apresenta esta preocupação, é resolvido de forma a marcar a posição individualizante de cada criança, sem operar trocas. Diante de uma

⁷⁰ Esta interdição – quanto a não poder inventar o que é de desenho animado, aparece em outro diálogo em relação às meninas superpoderosas. Os desenhos de TV seriam considerados desde um lugar mítico, de totens, de interdição? Aparece também a questão da sexualidade, na posição de R., nos ensaios acerca da posição feminina, quando fala da espada do amor.

mesma disputa entre duas crianças, a professora intervém e diz: “*Estes são os teus brinquedos e estes são os de J. Tu ficas com os teus e ele com os dele. Não pode pegar o do outro.*”

Nestas breves passagens se pode observar que pequenos gestos e palavras marcam a relação das crianças com os colegas e a escola, assim como sua subjetivação, que se encontra em processo de constituição.

Considerar o outro como alguém com quem se pode operar trocas é frase transmitida nas falas dos professores das escolas infantis observadas. As crianças, por sua vez, as realizam, operando esta transmissão em suas experiências e brincadeiras. Já quando esta não se opera, as crianças são mais competitivas e agressivas, desconsiderando o outro.

A individualização que a professora promove com suas intervenções, supondo nisto organizá-los, no momento atual incrementa disputas e agressões. As crianças pequenas entram hoje nas escolas sem que a divisão e a troca façam parte do horizonte de suas vidas.

C. quer entrar na casinha, onde há dois meninos, um deles não deixa. Vem a professora e diz que ela pode entrar, que a casinha não é só deles. Observo que a intervenção das professoras opera o compartilhamento entre as crianças. Não houve nenhuma criança agredindo outra, a não ser na brincadeira ou nos confrontos pelo espaço e objetos, mas sem bater. As crianças parecem saber como funcionam as regras da escola. Compartilham brinquedos, a não ser que se instaure a diferença entre meninos e meninas, que sim delimita espaços.⁷¹

O depoimento de uma professora de escola infantil evidencia este fato:

Aqui no grupo onde há crianças de 2 a três anos, eles vem bem egocêntricos de casa. A maioria são filhos únicos, eles não tem contato com outras crianças, a não ser primos ou parentes que tem idade mais avançada que a deles, então os adultos cedem a todos os caprichos. Vêm cheios de manha, birra, se atiram no chão, gritam, esperneiam, não gostam de pentear cabelo, fazem tudo que é vontade deles.

E aqui a gente tem uma combinação, existem regras, a gente combina coisas com o grupo mesmo, de que a gente está aqui para brincar, não para bater nos amigos, que tem uma pá para cada um, que a gente tem que aprender a repartir, a dividir, a emprestar. E isto acontece muito assim. Esta questão da culinária, por exemplo. Ninguém está fazendo o biscoito ou o pãozinho para si. Claro, eu fiz o meu e vou botar na bandeja. Mas depois a gente divide e cada um come um.⁷²

Convém ressaltar que o egocentrismo atribuído às crianças pequenas, tradicionalmente registrado nos livros de psicologia clássica como sendo um momento do desenvolvimento próprio de crianças de até 3 anos, é hoje exacerbado a partir da posição individualizante que rege o social.

A reflexão a respeito do lugar do discurso familiar, social e escolar diante das rivalidades das crianças pequenas é hoje de suma importância, em

⁷¹ Observações realizadas em 16 de abril de 2003, em uma escola infantil da cidade. Ver o relato integral em anexo, no Diário de campo.

⁷² Entrevista realizada em 21 de maio de 2003, em uma escola infantil. Ver o relato integral em anexo, no Diário de Campo.

uma sociedade em que os sintomas de agressivização, intolerância e isolamento são crescentes.

Com isto, não é o mesmo considerar que as crianças pequenas são egocêntricas e com isto reforçar ainda mais seu individualismo em nome de objetivos pedagógicos, ou operar junto a elas a transmissão de novas posições onde o outro, semelhante, é apresentado como um possível parceiro, fonte de trocas e compartilhamento. Supor que o outro não é um perseguidor é colocar a criança em uma posição que a leva a poder encenar, com os colegas, posições de divisão, confrontos com a falta e com a diferença. Ao mesmo tempo, é desde estas relações com os semelhantes que as crianças encontram referências que as situam diante do outro, no momento em que se encontram construindo a imagem de si. Justamente, são estas as posições que as crianças de hoje apresentam dificuldade em sustentar.

Em recente reportagem da revista *Isto É* (2001), “*Vamos brincar?*”, esta constatação é exposta no depoimento de uma psicopedagoga que se refere à impossibilidade subjetiva que as crianças apresentam de brincar sozinhas, entre si. Revela que estão sempre em busca de um adulto que “*supervisione*” suas brincadeiras. Este sintoma que as crianças vem apresentando encontra-se atrelado ao discurso parental e social.

Jean Chesneaux escreve sobre o ritmo acelerado que rege a sociedade contemporânea:

Os maus hábitos são adquiridos desde a mais tenra infância. Os adultos programam febrilmente seu tempo “fora do trabalho”; os pais organizam com não menor ardor o tempo de seus filhos “fora da escola”: multiplicam as atividades organizadas, as saídas, as idas ao clube, os cursos, e as queridas crianças se habitam muito rapidamente a essas rígidas

seqüências; elas já possuem um medo apavorante do tempo realmente “livre”. (1996, p.25)⁷³

No filme *Invenção da Infância* há depoimentos de crianças de classe média que falam do excesso de atividades a que são confrontadas cotidianamente. Sua vida é marcada pela reclusão em ambientes fechados e protegidos, ficando isoladas nos mesmos. As crianças de classe média e alta encontram-se constantemente sob vigilância em casa e na escola. As brincadeiras entre pares ocorrem quando a elas é dado tempo e lugar, a partir da transmissão que se opera pelas vias de trocas ou de professores que ainda consideram o brincar traço da infância, subjetivante.

As crianças que trabalham também se referem a este excesso, mas revelam que o brincar ainda faz parte de suas vidas. Nas observações realizadas junto a crianças e adolescentes de rua, parte de um grupo - *Boquinha* - ligado ao jornal *Boca de Rua*, é possível constatar que as relações de disputa ocorrem, há dificuldade de operar trocas, determinadas pelas situações de privação em que vivem mas ao mesmo tempo os laços solidários prevalecem.

Estas crianças apelam ao outro, demandam o olhar constantemente, mas ao mesmo tempo apresentam desenvoltura e criatividade nas brincadeiras. Estas são ricas e revelam a posição que ocupam nas ruas das vilas onde moram ou transitam, onde brincam e transmitem, umas às outras, o que sabem. Ao mesmo tempo revelam que muitas de suas brincadeiras foram aprendidas nas escolas ou centros comunitários que freqüentam.

Esta transmissão que se opera pela via da relação com os semelhantes é pulsante entre eles, que no parque chegaram a passar uma tarde brincando três horas ininterruptas com elástico, pião, pernas de pau e outras brincadeiras consideradas, no discurso corrente, extintas.

Estas brincadeiras, na realidade, encontram-se extintas no discurso social hegemônico dos meios de comunicação de massa, que são pródigos em veicular desenhos da moda, entre estes os *Power Rangers*, *Pókemon*,

⁷³ Jean Chesneaux, *Modernidade-Mundo*, RJ, Ed. Vozes, 1996.

Digimon, Meninas Superpoderosas, Bob Esponja e outros. Os pais passam a considerar estes os referentes que devem ser transmitidos às crianças, supondo que elas não gostam mais de brincar com outros brinquedos, muitos de sua própria infância.

O lugar da cultura na transmissão do brincar, tema abordado a seguir, visa refletir acerca das posições que revelam que as brincadeiras tradicionais ainda se operam por vias que resistem ao apagamento e ao submetimento a formas estereotipadas e globalizadas de ser.

III - O lugar da cultura na transmissão do brincar

“Eu sonho brincar!”

“Eu sonho brincar”, fala um menino no parque de diversões. Ele andara pela primeira vez com pernas de pau e exultante diante da conquista, dizia baixinho: *“como queria andar de novo de perna de pau”*. Ele fala do sonho, da busca de repetir este ato que para ele foi uma descoberta.

Andar pelo parque com as pernas de pau foi uma das formas encontradas para convocar as crianças e os adultos a falarem sobre o brincar e a infância. Nas primeiras aproximações realizadas no parque, diante de pais ou crianças, observou-se que havia resistências a abordar o tema, geralmente evidenciando-se respostas estereotipadas, onde se repetia a fala: *“As crianças não são mais as mesmas, só querem ficar na frente da televisão e do computador.”* Quando sentiam-se convocados a falar mais sobre esta afirmação, acabavam falando que *“os pais preferem que as crianças fiquem em casa, na frente da televisão, porque então dão menos trabalho.”*

No momento em que eram levados brinquedos ao parque, - pernas de pau, pião - os adultos ou crianças viam estes objetos e se aproximavam para olhar, tocar, brincar, falar. Os adultos repetidamente falavam de sua infância, das várias formas com que andavam de pernas de pau, ou jogavam pião.

A convocação à fala que estes brinquedos produziam remete-nos à cisão entre *o que vemos e o que nos olha*, evocada por Didi-Huberman: *“O ato de ver não é o ato de uma máquina de perceber o real enquanto composto de evidências tautológicas. O ato de dar a ver não é o ato de dar evidências visíveis a pares de olhos que se apoderam unilateralmente do “dom visual” para se satisfazer unilateralmente com ele. Dar a ver é sempre*

inquieta o ver, em seu ato, em seu sujeito. Ver é sempre uma operação de sujeito, portanto uma operação fendida, inquieta, agitada, aberta. Todo olho traz consigo sua névoa, além das informações de que poderia num certo momento julgar-se o detentor.” (1998, p.76-77)⁷⁴

No momento em que se encontravam diante das pernas de pau, as crianças de classe média geralmente revelavam insegurança, medo de cair e as crianças de classe popular, já acostumadas a mover seu corpo com domínio e desenvoltura, enfrentavam o desafio de nelas andar com curiosidade e destreza. Olhavam para o interlocutor, não para o próprio corpo. Literalmente, passavam a se mover através do brinquedo. Chegavam a dançar, dar voltas. Esta brincadeira foi realizada durante uma filmagem realizada no parque. “*Me filma de perna de pau!*”, “*Me filma com o pião!*”, diziam as crianças a cada ato.

A fala repetida, enunciada pelos adultos era: “*Como era bom brincar com isto, hoje as crianças só querem ficar na frente da televisão ou do computador.*” Após, faziam referências à importância de mostrar às crianças estes brinquedos “*esquecidos*”. “*Será que eu me lembro como se faz?*” perguntavam-se os pais diante dos brinquedos. Após alguns ensaios, revelavam que este saber neles se encontrava esquecido, mas retorna e o prazer revelado em sua expressão fala destas brincadeiras que ainda pulsam em sua memória.

Há crianças que passam a ensaiar jogos com o pião, revelando sua curiosidade e desejo de brincar com um objeto que as convoca a usar o corpo, por não ser automatizado. As pernas de pau despertaram o desejo de brincar em meninos e meninas, que ao sentirem dificuldade de usá-las, pediam ajuda aos adultos, que passavam apoiá-las em seu andar. Era neste momento que surgiam acaloradas discussões sobre a forma de apoiar os braços nas pernas de pau. Cada um que se aproximava tentava se lembrar de como o fazia e muitos nelas subiam, tentando rememorar os gestos da infância. As crianças escutavam atentas aos depoimentos dos adultos e saíam

⁷⁴ Didi-Huberman, Georges - *O que vemos o que nos olha*, SP, Ed. 34, 1998.

seguindo seus conselhos, mas logo buscavam uma posição singular diante do brinquedo.

Nestes momentos nos reportamos a outra passagem escrita por Didi-Huberman:

Não há que escolher entre o que vemos (com sua conseqüência exclusiva num discurso que o fixa, a saber: a tautologia) e o que nos olha (com seu embargo exclusivo no discurso que o fixa, a saber: a crença). Há apenas que se inquietar com o entre. [...] É o momento em que o que vemos justamente começa a ser atingido pelo que nos olha – um momento que não impõe nem o excesso de sentido (que a crença glorifica), nem a ausência cínica de sentido (que a tautologia glorifica). É o momento em que se abre o antro escavado pelo que nos olha no que vemos.(1998, p.77)

É nesta cisão que irrompe a perda, como evoca mais adiante o autor, reportando-se a sua expressão no jogo da criança com o carretel, analisado por Freud: *“Faço alusão a isso apenas para sublinhar de novo o quadro geral em que nosso problema se coloca: quando o que vemos é suportado por uma obra de perda, e quando disto alguma coisa resta.”*

(DIDI-HUBERMAN, 1998, p.80)

Nas falas dos adultos, convocados pelo objeto a eles apresentado, revelam-se esta cisão e perda ao evocarem as brincadeiras de sua infância. É nestes momentos que a transmissão do brincar passa a se operar em relação aos filhos, em que os pais sentem-se convocados a lhes revelar momentos que se encontravam apagados em sua infância. É visível o prazer com que as crianças observam seus pais lhes revelando brincadeiras, sentindo-se convocadas a ensaiá-las no espaço que lhes é outorgado neste momento. O pai oferece a seu filho o pião brincado e este o recebe no lugar de um dom a transformar.

Neste processo de transmissão podemos encontrar o tecido que sustenta o brincar desde seu lugar na cultura. A partir de suas experiências

de infância, os adultos podem fazer a passagem, às crianças, do universo que a marcou. Hoje se observa que os pais são pródigos em transmitir às crianças experimentações frente aos aparelhos eletrônicos, na suposição de que isto que em sua infância faltou a elas deve ser transmitido, como referência ideal a buscar. A destreza das crianças diante dos botões já é propalada, justamente ali onde este terreno de transmissão se opera.

Mas diante de brinquedos que convocam gestos, olhares, falas, as crianças são inexperientes. Seus pais surpreendem-se diante da emergência, em uma situação de rua, de brincadeiras que marcaram sua infância e que não foram transmitidas a seus filhos. A televisão e o computador são apontados como sendo os vilões da história, mas o que se observa é que desde o olhar parental estes objetos são investidos, diante do olhar dos filhos, como sendo os objetos mais prezados da cultura atual.

Giorgio Agamben, no livro *Infância e História*, analisa as brincadeiras e sua posição na infância. Escreve a respeito das vias diacrônicas que marcam o brincar ali onde se operam deslizamentos, onde o mesmo é transformado incessantemente. Em oposição à sincronia que o situaria uma posição determinada, os elementos diacrônicos vêm a instalar o brincar em processos de transformação permanentes: “*Enquanto representação de um puro intervalo temporal, o brinquedo, em efeito, é sem dúvida um significante da absoluta diacronia, indicando que uma estrutura se transforma em acontecimento.*”(AGAMBEN, 2002, p.145)

Nesta passagem podemos realizar uma articulação com os apontamentos de Didi-Huberman a respeito da cisão entre *o que vemos e o que nos olha*, suspensão onde se situa o brinquedo, que justamente ao ser visto suspende olhares e gestos, convocando sua busca. O autor escreve a respeito do que moveria os adultos a considerar sua infância, texto a apagar. Giorgio Agamben afirma que a infância está em jogo justamente ali onde os adultos insistem em operar este apagamento.

Podemos nos remeter à psicanálise, na mesma direção, pois sabemos que a denegação revela o que está recalcado. Então, se os adultos

insistem em falar que “*Não há mais a infância como a de sua época*”, Agamben escreve que neste enunciado eles encontram-se atrelados à mesma, sem nela operar vias diacrônicas que convoquem ao brincar e a sua transmissão. A passagem que se operaria fica suspensa justamente por esta posição denegatória e narcísica que mantém sua própria infância em um lugar intocável, portanto apagado. O autor escreve:

Podemos duvidar que uma cultura seja tão obcecada pelos significantes de seu próprio passado para exorcizá-los sem cessar, para mantê-los em vida sob a forma de “fantasmas”, mais que os enterrar; e muito aterrorizada pelos significantes instáveis do presente para não ver neles mais que fatores de desordem e subversão. Esta exasperação e este enrijecimento, em nossa cultura, da função significante das larvas e das crianças indicam, sem equívoco, que o sistema binário se esgotou; ele não assegura mais a troca de significantes sobre a qual repousa seu funcionamento. Aos adultos que utilizam seus fantasmas do passado como espantalhos, com o único fim de impedir suas crianças de tornar-se adultas, e que utilizam as crianças como álibi com o único fim de dissimular sua inaptidão a enterrar os fantasmas do passado, importa lembrar a regra fundamental do jogo da história: os significantes da continuidade devem aceitar a troca com os significantes da descontinuidade; a transmissão da função significante tem mais importância que os próprios significados. (AGAMBEN, 2002, p.157)

As crianças de classe baixa revelam possuir um saber acerca de brincadeiras tradicionais que surpreende os que as observam. Os processos de transmissão do brincar persistem e são valorizados por elas, que aprendem, como dizem, vendo as outras crianças brincando ou através da escola ou dos pais. Philippe Ariès escreve sobre este tema, afirmando que as

classes populares preservam brincadeiras que são abandonadas pelas classes média e alta:

Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono destes jogos pelos adultos das classes sociais superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes. [...] É notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento da infância e o sentimento de classe. (1981, 124)

É a partir destas reflexões que a seguir são apresentados os capítulos referentes ao lugar da cultura na transmissão do brincar, tendo como suporte o teatro de rua, o circo e as brincadeiras tradicionais no Brasil. Em todas estas dimensões operam-se vias que transmitem às crianças formas, falas, cantigas, histórias, que povoarão suas criações lúdicas.

Brincando de trapézio

A infância e os campos da arte circense

“Assim com o carretel: a criança o vê, toma-o nas mãos e, ao tocá-lo, não quer mais vê-lo. Atira-o longe: o carretel desaparece atrás da cortina. Quando retorna, puxado pelo fio como um peixe surgiria do mar puxado pelo anzol, ele a olha. Abre na criança algo como uma cisão ritmicamente repetida. Torna-se por isso mesmo o necessário instrumento de sua capacidade de existir, entre a ausência e a presa, entre o impulso e a surpresa.” (DIDI-HUBERMAN, p.79)⁷⁵

No Parque da Redenção, em um domingo de março, havia muitas crianças em fila para brincar no pequeno tablado de circo⁷⁶ – com barra, tecido, bolas e cones para brincar de malabarismo. Neste dia realizo minha primeira aproximação ao tema do circo e da infância na pesquisa.

Há outra intervenção à frente do Monumento do Expedicionário no mesmo parque, realizada por um artista de rua ligado à via em que o circo contemporâneo se insere, o novo circo⁷⁷. Neste não há uso de animais, não

⁷⁵ Didi-Huberman, Georges - *O que vemos o que nos olha*, SP, Ed. 34, 1998.

⁷⁶ Observação realizada em 30 de março de 2003, no Parque da Redenção, da atividade realizada pelos artistas do Circo Girassol, de POA.

⁷⁷ A respeito do *novo circo*, forma contemporânea da arte circense, Monique Perrot-Lanaud escreve: “Uma herdeira de uma das grandes famílias do circo, Annie Fratellini, desempenha então um papel determinante nessa história. Ela pressente que o circo está correndo um risco mortal se não for renovado e, para formar novos artistas, funda em 1974 a Escola de Circo Annie Fratellini, aberta a todas as pessoas, sem restrição. Embora nem todos os milhares de jovens que por lá passaram tenham se tornado, muito longe disso, artistas profissionais, ela criou o primeiro viveiro que regenerou as companhias e o meio “circassiano”, bem além da França. [...] Espetáculo vivo completo, o circo vem inventando novas formas; as técnicas tradicionais servem para desviar o cotidiano, desvio esse que é a própria essência da idéia de espetáculo. Ele começa a se libertar das limitações da pista, adota algumas vezes o palco teatral (frontal) ou até reintegra a rua, seu espaço primeiro da época dos acrobatas e equilibristas e dos cavaletes ao ar livre.” Em <http://www.ambafrance.org.br/abr/label/Label30/ArtsSpetacles/cirque.html> - Página da web acessada em maio de 2003.

há espetáculo ou palco. Ao final, enquanto o artista falava sobre este tema, se aproxima uma senhora que se apresenta como artista de circo aposentada. Ela conta que era equilibrista, andava sobre cavalos. Lamenta a proibição do uso de animais no circo, ao que é chamada a escutar os argumentos que justificam este ato a partir do depoimento de Martin, o palhaço. Ela pergunta sobre a pesquisa que realizo e diz: “*já que estás pesquisando sobre a infância, tens que ir ao circo!*”, me convocando a conhecer o Circo Popular do Brasil em temporada em Porto Alegre, onde estavam sendo ministradas oficinas de circo para crianças de rua e artistas.⁷⁸ São realizadas observações e entrevistas neste circo, com autorização de Mário Santiago, diretor da Universidade Nacional do Circo.

Realizo uma entrevista com o palhaço *Chumbrega* após ter assistido alguns espetáculos do circo e já tendo algumas fotos em mãos.⁷⁹ Este depoimento é uma expressão viva da transmissão que se opera no circo. Registro no presente capítulo algumas passagens da entrevista, como pano de fundo para a reflexão realizada a partir do trabalho de pesquisa no circo.

É interessante observar o quanto as brincadeiras dos palhaços tem relação com a estrutura do brincar, com jogos de aparecimento e desaparecimento, de presença e ausência, de estar e não estar, de faz de conta, em uma dimensão própria do lúdico e da fantasia.⁸⁰

É marcante a posição com que os artistas de circo se colocam diante de sua vida, seu trabalho e família. Revelam uma dimensão de experiência marcada pela transmissão oral que se perfaz de forma coletiva, onde sua vida e trabalho se mesclam em uma dimensão que remete à utopia .

Em meio à cidade com seu tempo acelerado encontramos estes artistas nômades que revelam formas singulares de experienciar a vida ligada

⁷⁸ A pesquisa no *Circo Popular do Brasil* foi realizada juntamente com dois estudantes de psicologia da UFRGS, Rafael Diehl e Vitor Butkus. Inicialmente Vitor Butkus observou uma oficina de circo e posteriormente entramos em contato com o coordenador da UNICIRCO - Universidade Nacional do Circo, com sede no Rio de Janeiro - para realizar observações e entrevistas.

⁷⁹ Ver em anexo o relato integral da entrevista realizada com Athos Paulo da Silva Miranda, o palhaço Chumbrega, no Circo Popular do Brasil, em 28 de maio de 2003, POA.

à arte. Prevalece em suas trocas grupais uma linhagem que atravessa gerações, uma história que se presentifica e remete ao futuro das crianças. Estas, desde pequenas, são parte do picadeiro e de seus bastidores, brincam de circo e ao mesmo tempo o vivem cotidianamente. São filhas dos palhaços, trapezistas, mágicos, equilibristas, bailarinas e revelam que a magia que o circo transmite as marca, ao realizarem saltos acrobáticos, ao vestirem-se de pequenos palhaços, ao brincarem de trapézio, falando deste que é o número mais arriscado, que faz borda com o risco de morte.

Interessante contraponto, pois o brinquedo preferido das crianças e que se transmite de geração a geração é o de trapézio. Neste, seu corpo é colocado em uma posição onde o que sustenta seu movimento, para além do domínio singular, é o olhar dos outros artistas. Em vários espetáculos foi possível observar que os trapezistas mantêm incessantemente a busca do olhar dos companheiros em seus atos, e dependem uns dos outros.

A gente pegava os bonequinhos de circo e fazia uma lona pequeninha de circo, bem legal. [...] A gente pegava uma meia e cortava e fazia a rede do trapézio. E punha palito de dente para fazer a cadeirinha e um palito de sorvete para fazer os trapezistas vindo. (Entrevista com duas meninas que fazem parte do Circo Popular do Brasil, filhas de artistas de circo)

No circo há lugar para o coletivo, sendo que as famílias circenses revelam uma dimensão de troca constante, fundando uma experiência que resiste à avalanche individualista que rege hegemonicamente o social. As crianças do circo, da mesma forma, são remetidas à troca e ao compartilhamento cotidiano. Foi interessante observar que na entrevista realizada com uma menina circense que já realiza números de trapézio, esta

⁸⁰ Ver em anexo observação realizada no Circo Popular do Brasil, UNICIRCO, POA, 29 de maio de 2003.

chamou uma amiga de sua idade para participar com ela, revelando uma inibição de falar sobre sua vida no circo, mas ao mesmo tempo me dizendo que para falar sobre isto é possível convocar o coletivo, pois assim se funda sua experiência. Elas então relatam, ao final, sua brincadeira preferida, a de trapézio, que mesmo já sendo maiores, ainda realizam.

Não fazendo uma crítica, ou censurando outros métodos de vida, mas no circo é uma grande, é uma boa maneira de se ter uma família, se criar filhos. Porque ainda no circo acontecem aqueles detalhes de que todos nós aqui nos preocupamos com os filhos dos outros. Lógico, com coisas que eles estejam fazendo de errado. Coisa que acho que na cidade é muito difícil se preocupar com os filhos dos outros a não ser que sejam vizinhos, que tenham uma ligação muito boa. Nossas crianças crescem dentro do circo, no ambiente de trabalho. O circo aqui para nós é o nosso ambiente de trabalho, é a nossa moradia, é a nossa convivência, é a nossa vida, é a nossa cidade. É tudo aqui, para nós. E nossos filhos crescem neste ambiente, um ambiente bem saudável para a gente. Os filhos ficam embaixo dos nossos olhos vinte e quatro horas e eles tem, também, lógico, todas as vontades que outras crianças também tem, jogam bola, videogame, ir a cinema, passear e tudo o mais. E a infância deles, no circo, eu acredito que seja muito boa, é uma fase muito boa, saudável. Tem a hora de trabalhar, tem a hora de ir para a escola, tem a hora de se divertir.⁸¹
(Palhaço Chumbrega)

⁸¹ Passagem de entrevista realizada com Athos Paulo Silva Miranda, o palhaço Chumbrega, no Circo Popular do Brasil, POA, maio de 2003.

Apesar da hegemonia do discurso da mídia observamos que há uma diferença crucial em relação às vias de transmissão que se realizam pela via do teatro, do circo, das histórias contadas, nas quais a presença do outro é imprescindível e onde há a convocação à travessia da fantasia em uma dimensão de experiência. É comum observar-se que uma criança que escuta uma história, que vai ao teatro, que vai ao circo, se coloca a brincar, posteriormente, isto que não mais está.

Oferecer à criança espaços de transmissão que possam ser palco dos ensaios do brincar é uma via que convoca à criação. É processo subjetivante, ali onde a criança brincando reinventa cenas que a marcam, construindo seu próprio enredo, enlaçando sua fantasmática a uma dimensão que a sustenta diante do outro.

A criança que brinca coloca em jogo posições que remetem ao devaneio, ao sonho. Nesta borda atravessa o espelho e mergulha em um universo de fantasia próprio do brincar. O que opera o encontro da criança com esta borda que a convoca a brincar? Esta questão nos remete a pensar no lugar que ocupa a transmissão neste espaço de fantasia, que com seu tecido vestirá a possibilidade da criança brincar.

Viver suas fantasias de forma vicária diante da tela ou ao vivo, pisando no chão, olhando para o outro, falando, realizando trocas, faz diferença. Colocar o corpo em jogo no brincar faz diferença. A ode às imagens que rege a atualidade não faz mais que apagar a possibilidade que a criança venha a ter de experienciar sua infância ali onde mais se encanta, brincando com o que o mundo lhe é mostrado e oferecido.

Neste ponto é importante pensarmos acerca do lugar que ocupa a arte cênica e circense enquanto via que se constitui nas bordas da subjetivação, ali onde o sonho e o devaneio deslizam levando à criação. Neste terreno onde as vias do brincar se fundam, podemos encontrar a alternância entre a presença e a ausência, o aparecimento e desaparecimento, o jogo, o inesperado, a afirmação e a negação.

O circo, onde as acrobacias levam a posições inesperadas, onde o encontro com o equívoco se faz presente, remete ao campo da fantasia e invenção. Os efeitos desta forma de arte sobre o brincar das crianças é imediato. A partir destas, aprendem a fazer de conta que são outra coisa, um personagem de uma história, tecendo movimentos que fazem seu corpo movimentar-se para mais além dos gestos cotidianos, lançando-o no ar, encontrando seu desejo de desprender-se do chão.

Brincar com o corpo, com as palavras, com os gestos, com os objetos funda inscrições que se desenham no trânsito pelos campos da invenção própria da arte.

Mas te digo a respeito do que era o circo antigamente, que hoje mudou muito. As evoluções foram chegando e as coisas vão mudando. Então o circo, antigamente, meu pai, minha mãe, eles viajavam muito de carro de boi. Quando o circo mudava os artistas viajavam a cavalo. Isto de uma cidade para a outra. O circo chegava, aí a gente tinha que colher material no mato para fazer a armação do circo, porque o circo era montado de pau a pique, sabe. Então só se trabalhava durante o dia, porque não tinha luz, não tinha energia. Então os espetáculos eram durante o dia. E para fechar o circo eles faziam, botavam galhos de árvores, com flores, para fechar, porque não tinha tecido, também, na condição total. Aquele tecido grande e tal, aquele tecido todo para cobrir tudo aquilo ali, não havia. As fábricas de nosso país eram pequenas, o dinheiro também era pouco. E o circo viveu nesta época, meu pai, minha mãe, meu avô, ele ia muito com ... Ele tinha um urso e ele ia com estes ursos nas fazendas fazer apresentação para angariar dinheiro. Levava o filho e a filha

dele junto para participar lá e depois no final passava o chapéu para recolher dinheiro. E aí foi nascendo minha família aqui no Brasil. É muito grande minha família aqui no Brasil hoje, muito grande. Muita gente já saiu do circo. Tornaram-se médicos, advogados, professores, comerciantes. E alguns ficaram, na arte. (Palhaço Chumbrega)

O circo revisitando a infância, levando a mundos não esperados, leva à criação de novas formas de brincar. Rompendo com a via marcada pelo signo, pelo culto ao consumo e ao individualismo, o circo convoca à fantasia, ao deslocamento, ao enlace da música com a arte de transformar o corpo em movimento, de estender o tempo, de brincar com o cômico, fazendo jogos mágicos para além do óbvio. De uma cartola aparece um objeto inesperado, de um movimento faz-se um giro, de um balanço produz-se o salto, de uma palavra uma risada. As brincadeiras dos palhaços e mágicos remetem ao “sem sentido”, em uma sociedade que insiste em encontrar razões para tudo.

“*Os palhaços foram na minha escola*”, conta uma menina de 2 anos em sua sessão analítica. “*Eu dei muita risada. Ri, ri, ri, assim, ó!*”. Ela ri novamente em tom de gargalhada. Risos de alegria convocados por falas inventadas, brincadas, destituídas de normas. Encontrar o inesperado surpreender-se com as palavras colocadas em uma dimensão lúdica é uma das artes do circo. O trânsito das crianças por esta via as instala na possibilidade de lançar-se a brincar em um terreno onde o palco que o sustenta é sua imaginação, e onde seu corpo é personagem.

O palhaço é um símbolo do circo. E se vê muitas crianças, no espetáculo, no decorrer, a alegria deles. Outro dia mesmo tinha uma criança, uma menina aqui também, em Porto Alegre, assistindo o espetáculo, então eu percebi tanto, a

gente estava representando, fazendo a nossa parte cômica lá do espetáculo e eu percebia tanto a animação da criança, a alegria dela que me sensibilizou muito. Até no final tem um palhaço que ele entra e ele solta uns balões para a criançada pegar. E eu pedi para ele, especificamente a ele, que levasse um balão até essa menina porque a alegria dela era contagiante. Ela chegava até a pular de tanto que ela sorria dentro do espetáculo, na hora do espetáculo.(Palhaço Chumbrega)

A convocação à alegria, própria do circo, é traço marcante.

Clement Rosset⁸² escreve sobre a alegria, experiência que remete ao regozijo habitual e terrestre, onde

o sabor da existência é o do tempo que passa e muda, do não-fixo, do jamais certo nem acabado; aliás, a melhor e mais certa “permanência” da vida consiste nessa mobilidade. Ter gosto por isto implica, necessariamente, se ficar alegre, precisamente, com o fato de ela ser por essência, indistintamente, perecível e renovável, e de modo algum deplorar uma ausência de estabilidade e de perenidade. O charme do outono, por exemplo, se deve menos ao fato de ele ser outono do que ao fato de ele modificar o verão antes de ser, por sua vez, modificado pelo inverno; e seu ser próprio consiste, justamente, nessa modificação que ele opera. (2000, p.20)

A alegria remete ao sem sentido⁸³, à mutabilidade, ao lúdico, essência do circo.

⁸² Rosset, Clément – *Alegria, a força maior* – RJ, Ed. Relume Dumará, 2000.

⁸³ Sobre o sem sentido próprio da alegria, Rosset escreve: “*Desta incompatibilidade entre a alegria e sua justificação racional – incompatibilidade que define o paradoxo da alegria – resulta que a alegria, se alegria há, consiste num regozijo impensável: regozijo que é possível sentir, mas que é impossível conceber, por não se poder dele dar conta nem desculpá-lo com a autoridade de um argumento, seja ele qual for.*” (ROSSET, 2000, p. 24)

Françoise Dolto em *No jogo do desejo*, remete-nos à dimensão do riso diante do inesperado, da surpresa, ao relatar um encontro com um bebê de 9 meses e sua mãe. Dolto brinca com ele em torno de um chapéu que lhe chamara a atenção, onde as palavras cobrem os movimentos que com este ela faz: esconder, aparecer, jogar, pegar. Ao mostrar o chapéu a ele, lhe disse: “*Não tem mais chapéu!*”. Ao fazê-lo desaparecer, dizia: “*Chapéu!*”. Esta brincadeira leva o menino a dar sua primeira gargalhada: “*De repente, e pela primeira vez em sua vida, Jacques pôs-se a rir às gargalhadas, o que, como vocês podem imaginar, surpreendeu tanto a mim quanto a sua mãe! Uma gargalhada! Uma gargalhada que era interrompida, como um arrulho em sua garganta, à espera do que eu ia fazer.*”⁸⁴ (1996, p.10)

Mais adiante escreve:

Essa historinha vivida deixou-me a lembrança de que um bebê pouco comunicativo de nove meses, através da linguagem e mesmo sem pronunciar ele próprio as palavras, pode tornar-se senhor de seu desejo; de que um bebê que ainda não fala não só é capaz de brincadeiras motoras e verbais em harmonia com outro ser humano, como também já conhece a contradição entre o dito e a experiência da realidade sensorial; e conservei disto a idéia de que essa “mentira” parece introduzir no jogo a dimensão humana de cumplicidade que dá todo o seu valor aos sujeitos que são senhores da realidade. É exatamente aí que está a origem do jogo de palavras: na verdade, jogo de sujeitos que são senhores das coisas e as submetem a sua função simbólica, que podem gozar tanto ou mais com a contradição do que com a confirmação. É a origem do humor. (DOLTO, 1996, p. 10)⁸⁵

É justamente esta dimensão que as formas de arte ligadas ao circo revelam em um campo onde a invenção é a marca, onde a presença dos atores e artistas remete a uma experiência onde o que tece seu enredo é o

⁸⁴ Dolto, Françoise, *No jogo do desejo*, Ed. Ática, SP, 1996.

⁸⁵ Ibidem.

jogo de estar onde não está, de falar sobre o que não está, de fazer aparecer o não esperado, de virar do avesso o cotidiano.

Uma cena de palhaços no circo é ilustrativa desta formação que remete ao brincar e ao riso: um deles coloca um copo de água sobre uma mesa e começa a fazer uma mágica. Coloca um lenço sobre o copo e ao retirá-lo a água aparece marrom, ao que ele diz: “*café!*”. Coloca novamente o lenço sobre o copo, ele reaparece transparente, ao que diz: “*água!*”. E assim passa a repetir rapidamente estes gestos, repetindo as palavras: “*água, café, água, café, ...*”. Em instantes é interrompido por outro palhaço e sai de perto da mesa, virando-se de costas para ela. Um deles se aproxima e retira o lenço revelando ao público o enigma da mágica: começa a colocar no copo com água um papelão marrom enrolado e a enunciar: “*café, água, café, água*”, colocando-o e retirando-o.

Crianças que assistiam à cena dão gargalhadas e gritam diante da revelação da mágica. O palhaço que a fizera volta e fica correndo atrás dele, protestando contra seu gesto desvelador. Estas simples brincadeiras dos palhaços nos falam destes traços que aparecem e desaparecem, que se transformam, que são, não sendo. Podemos pensar que neste número há uma expressão do simbólico em uma dimensão imaginarizada, brincada. É esta via que a criança coloca em jogo no brincar, tecendo com o que não está, com a ausência, uma história, uma cena, uma cena cômica.

Jean Hyppolite em seu comentário sobre o escrito *A denegação*, de Freud, escreve que esta remete ao “*ser sob a forma de não ser*”, forma fundante da linguagem e do pensamento:

Temos aqui uma análise de procedimentos concretos, generalizada até encontrar seu fundamento em um modo de apresentar o que se é no modo de não sê-lo. Pois é exatamente isto o que o constitui: “Vou dizer-lhe o que não sou; cuidado, é exatamente o que sou”. Assim é que Freud se introduz na função da denegação e, para isto, emprega uma palavra com a qual não pude evitar sentir-me familiarizado, a palavra Aufhebung. [...] É a palavra

dialética de Hegel, que quer dizer ao mesmo tempo negar, suprimir e conservar, e no fundo levantar. Na realidade, pode ser a Aufhebung de uma pedra, ou também a cessação de minha assinatura de um periódico. (1987, p. 860)⁸⁶

O processo denegatório é fundante da brincadeira simbólica e pressupõe a operação de duas posições que se inscrevem primordialmente na criança pequena: o juízo de atribuição e o juízo de existência. Sobre estes, Hyppolite refere⁸⁷: *“Do que se tratava no juízo de atribuição é de expulsar ou de introjetar. No juízo de existência, se trata de atribuir ao eu, ou melhor, ao sujeito, [...] uma representação a que já não corresponde, mas a que correspondeu em um retorno atrás, seu objeto. O que está aqui em questão é a gênese “do exterior e do interior”. ”(1987, p.864-865)*

Estes processos de introjeção e expulsão enlaçam-se à construção do eu, do pensamento e do imaginário, portanto. Aparecer, desaparecer, ser sob a forma de não ser, afirmar, negar, denegar são passagens desta via que se refere à constituição do enlace entre os registros imaginário, simbólico e real. Mais adiante, Hyppolite afirma a respeito do processo denegatório: *“Que significa então esta dissimetria entre a afirmação e a negação? Significa que todo o reprimido pode retornar e voltar a utilizar-se em uma espécie de suspensão e que de certo modo em lugar de estar sob o domínio das pulsões de atração e de expulsão, pode produzir-se uma margem do pensamento, uma aparição do ser sob a forma de não sê-lo, que se produz*

⁸⁶ Hyppolite, Jean - *Comentario Hablado sobre la Verneinung de Freud*, Escritos 2, J. Lacan, 1987.

⁸⁷ A respeito do juízo de atribuição e do juízo de existência, Hyppolite afirma: *“Agora bem, justo antes, Freud acaba de dizer que se introjeta e que se expulsa, que há pois uma operação que é a operação de expulsão e [sem a qual] a operação de introjeção [não teria sentido]. Esta é a operação em que [se funda] o que será o juízo de atribuição. Mas o que está na origem do juízo de existência é a relação entre a representação e a percepção. E é aqui muito difícil não errar no sentido em que Freud aprofunda esta relação. O importante é que “no começo” é igual e neutro saber se há ou não há. O sujeito reproduz sua representação das coisas da percepção primitiva que teve delas. Quando agora diz que isto não existe, a questão é saber [não] se esta representação conserva todavia seu estado na realidade, senão se poderá ou não poderá voltar a encontrá-la. Tal é a relação que Freud acentua [da prova] da representação com a realidade, [a funda] na possibilidade de voltar a encontrar de novo seu objeto.” (1987, p. 864)*

com a negação, isto é, onde o símbolo da negação está ligado à atitude concreta da denegação.” (1987, p. 865-866)

Uma professora assistia a um espetáculo de circo com a filha de 2 anos. Dizia freqüentemente à menina que o que os artistas faziam ela não podia fazer. “*É perigos, muito perigoso!*”, repetia. (malabares com fogo, trapézio, ...) “*Isso só eles podem fazer. Tu, não!*” Depois de algum tempo, a menina estava com muito medo.”⁸⁸

A menina revelava intenso júbilo diante das cenas que os artistas mostravam. Ao mesmo tempo, sua mãe a repreendia. Em um momento em que esta menina encontra-se frente aos desafios de construir a imagem corporal, sendo ainda sustentada pelo outro, é marcante que frente ao que lhe provocava movimentos corporais plenos de alegria e júbilo, sua mãe lhe antecipava uma tragédia. “*É perigoso brincar com fogo, isto tu não podes fazer em casa*”, foram as palavras enunciadas que acabaram produzindo angústia e medo na menina.

Esta cena de apresentação à criança de um mundo perigoso e ameaçador é freqüente nos pais, tendo sido observada em várias situações durante a pesquisa. Evidencia-se um automatismo onde a segurança e a saúde são prerrogativas a manter compulsivamente, privilegiando-se instâncias de interdição ali onde seria tecido o universo imaginário e simbólico sob uma forma lúdica.

Walter Benjamin no trabalho *Experiência e Pobreza* apresenta reflexões que se revelam extremamente atuais ao escrever acerca da sociedade após a primeira guerra, evocando a “*cultura de vidro*” que passa a marcar a época, apagando traços pessoais e culturais. Aponta para a subtração da experiência que se opera pela via da ruptura da transmissão cultural, escrevendo:

⁸⁸ Passagem de observação realizada na apresentação da Oficina da UNICIRCO – Universidade Nacional do Circo, no Circo Popular do Brasil, POA, 29 de maio de 2003. Ver em anexos.

[...] *não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, [...]. A natureza e a técnica, o primitivismo e o conforto se unificam completamente e aos olhos das pessoas, fatigadas com as complicações infinitas da vida diária e que vêem o objetivo da vida apenas como o mais remoto ponto de fuga numa interminável perspectiva de meios, surge uma existência que se basta a si mesma [...].*(BENJAMIN, 1986, p.118-119)

Podemos pensar no circo e em seus espaços dirigidos a crianças como sendo uma das vias em que é permitido a elas movimentar seu corpo para além dos limites automatizados de seus movimentos cotidianos. Nas acrobacias, malabarismos, nos trapezistas, nas brincadeiras dos palhaços, o corpo é marcado pela cultura, pela dimensão simbólica. A alegria que aí se produz estampada nas risadas das crianças e nos movimentos que passam a realizar especularmente testemunham o júbilo com que realizam esta experimentação corporal que convoca ao lúdico.

Espaço de reinvenção, como afirmam os integrantes do *Cirque du Soleil*, onde revisitando o imaginário da infância é possível reaprender a movimentar o corpo.⁸⁹ Fica marcado o terreno próprio de sonhos, devaneios, arte e música que tece o campo do circo levando as crianças a ensaiar o voo a que são convocadas para além de seu corpo, ali onde o colocam em jogo.⁹⁰

A pergunta que mais se escutou das crianças em uma oficina coordenada por artistas circenses foi: “*Mas a gente não cai?*” “*Eu não vou cair?*” Falando do quanto seu corpo encontra-se amarrado a posturas repetitivas, onde a queda é sempre anunciada como perigo. A crianças

⁸⁹ Estas duas expressões encontram-se em referências no site deste grupo, nos espetáculos *Nouba e Dralion*. www.cirquedusoleil.com.br

⁹⁰ Passagens deste capítulo foram apresentadas no escrito *As crianças de hoje e seus jogos artificiais*, apresentado na Jornada sobre Toxicomania da APPOA em outubro de 2003.

ensaíam passos elevando-se do chão, alcançando um terreno onde podem se ver sendo vistas pelo outro em um espaço lúdico. Pular no ar, desafiar o tempo, reinventando imagens.

As crianças que participam da atividade ficam constantemente buscando o olhar de seus familiares. “*Medo diante de algo diferente*”, diz a artista. Ou será a busca de um olhar que as veja ultrapassando os limites de seu cotidiano podendo aventurar-se a mover seu corpo para além do esperado. Um menino de dez anos, jogador inveterado de games, fica angustiado por não conseguir dar todos os saltos e cambalhotas, se dizendo “*destreinado*”. “*Também, eu só fico jogando videogame!*” Ao mesmo tempo em que fala isto, tenta de inúmeras formas movimentar seu corpo e acaba chorando por não conseguir.

Movimentando seu corpo em brincadeiras que inventa, a criança tece a imagem simbólica de si. Poder buscar as alturas, virar cambalhotas no ar, plantar bananeira, pular estrelinha é uma forma de deixar o corpo ser tomado pelo lúdico, adquirindo domínio sobre seu corpo, perdendo-o. Mas atualmente uma criança que se dedique a estas acrobacias com afínco é logo diagnosticada como hiperativa.⁹¹

Freud escreve que “*não se encontra na análise nenhum “não” a partir do inconsciente, mas o reconhecimento do inconsciente do lado do eu mostra que o eu é sempre desconhecimento; inclusive no conhecimento, se encontra sempre do lado do eu, em uma fórmula negativa, a marca da possibilidade de deter o inconsciente ao mesmo tempo em que se o recusa.*” (1973, p. 866)

Neste campo de desconhecimento se constituem o eu, o imaginário e as formas do pensamento. É possível ilustrar esta passagem a partir da observação do brincar de crianças pequenas, que se opera pela via do ser e

⁹¹ Hoje é freqüente o diagnóstico de hipercinesia na infância. Há nestes casos determinações psíquicas singulares e também muitos diagnósticos equivocados. A maioria das crianças passa grande parte de seu tempo livre na frente da televisão, videogame ou computador em espaços restritos, com seus corpos apagados e telas acesas. Em *As crianças de hoje e seus jogos artificiais*, Ana Marta Meira, trabalho apresentado na Jornada Toxicomania e subjetividade, outubro de 2003.

não ser, do faz de conta, de partir do nada e inventar um mundo. Este é um trabalho psíquico que supõe a possibilidade de pensar, inventar e criar laços imaginários e simbólicos a partir do que se introjeta e se expulsa, do que é escolhido por ela e do que é jogado fora. Brincar supõe escolher, deixar de cercar-se da totalidade ilusória para na dimensão da ausência tecer seu enredo. Brincar supõe deixar cair o véu sógnico do sentido.

Talvez a associação que os adultos fazem em relação às crianças – “*Pode brincar, mas não vai fazer arte!*” – tenha relação com esta posição, onde o duplo sentido remete a brincar e a inventar algo inesperado. Ao mesmo tempo este enunciado remete à denegação, sendo traço a transmitir⁹².

Sobre a articulação entre o brincar, a criação e a arte, Freud escreve⁹³:

Não haveremos de buscar já na criança as primeiras marcas da atividade poética? A ocupação favorita e mais intensa da criança é o jogo. Acaso seja lícito afirmar que toda criança que joga se conduz como um poeta, criando-se um mundo próprio ou, mais exatamente, situando as coisas de seu mundo em uma nova ordem, grata para ele. Seria injusto, neste caso, pensar que não toma a sério este mundo: pelo contrário, toma muito a sério seu brincar e dedica a ele grandes afetos. A antítese do brincar não é gravidade, senão a realidade. A criança distingue muito bem a realidade do mundo e seu brincar, apesar da carga de afeto com que o satura e gosta de apoiar os objetos e circunstâncias que imagina em objetos tangíveis e visíveis no mundo real. Este apoio é o que ainda

⁹² “O jogo de engano da criança supõe que a mãe saiba brincar, que ela possa brincar de se fazer enganar.” (Bergès, 2001, p.85) Em *A atualidade das teorias sexuais infantis*, Jean Bergès e Gabriel Balbo, CMC Editora, POA, 2001. Ver também *Há um infantil da psicose?* onde Bergès e Balbo referem-se à fala denegatória que aponta à transmissão simbólica e à construção de um saber. (Bergès, 2003, p. 80).

⁹³ FREUD, S - *El poeta y los sueños diurnos*, em *Obras Completas de Sigmund Freud*, Vol. II, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.

diferencia o “brincar” infantil do “fantasiar”.(1973, p.1343)

A respeito do poeta, Freud escreve que este

faz o mesmo que a criança que brinca: cria um mundo fantástico e o toma muito a sério; isto é, se sente intimamente ligado a ele, embora sem deixar de diferenciá-lo resolutamente da realidade. Mas desta irrealidade do mundo poético nascem conseqüências muito importantes para a técnica artística, pois muito do que, sendo real, não poderia encontrar prazer nenhum, pode encontrá-lo como jogo da fantasia, e muitas emoções penosas em si mesmas podem converter-se em uma fonte de prazer para o auditório do poeta.(1973, p. 1344)

O humor tem sua origem neste traço onde a brincadeira revela a dimensão do prazer em um espaço de fantasia.

Freud aponta que a satisfação não é propulsora da fantasia, ao escrever:

Pode afirmar-se que o homem feliz jamais fantasia, e sim, somente, o insatisfeito. As pulsões insatisfeitas são as forças impulsionadoras das fantasias, e cada fantasia é uma satisfação de desejos, uma retificação da realidade insatisfatória. Os desejos impulsionadores são distintos, segundo o sexo, o caráter e as circunstâncias da personalidade que fantasia[...].” (1973, p. 1344-1345)

Esta afirmação introduz a reflexão que se produz a partir das formações que hoje se apresentam na infância, onde o discurso social que prevalece, marcando a relação dos pais com seus filhos, é o de que a estes nada deve faltar.

As crianças são constantemente remetidas aos apelos do consumo, da busca incessante de objetos que supostamente as satisfariam. Via sem fim que as instala em uma compulsão onde no lugar de situar-se no palco de suas

brincadeiras e sua fantasia, encontram marcas e referências s gnicas dos objetos em sua dimensão real.

Didi-Huberman aponta para a singularidade do objeto escolhido pela criana para ensaiar suas primeiras brincadeiras:

Ao nível da significaao, o caráter absolutamente neutro do objeto – carretel, cubo ou chaminé de fábrica – produz o rito de passagem de uma operao crucial na qual o sentido se constitui sobre um fundo de ausência, e mesmo como obra da ausência. Mas de tudo isto alguma coisa cai [...] (1988, p.101)

É comum observar-se cenas do cotidiano onde os pais ao se ausentarem para trabalhar presenteiam seu filho com algum objeto. Em lugar de brincar, a criana é convocada a receber, a encontrar-se diante da emergência constante da busca de satisfao, que por sua vez é absolutamente ilusória.

Montserrat Puig escreve a este respeito:

*O narcisismo do homem contemporâneo passa pelos objetos que possui, pelo semblante de consumidor em que se encontra atrelado. A proposta de felicidade do mundo atual está em relao com a satisfao que os objetos oferecidos prometem. [...] Por outro lado, a relao das crianas com a demanda se encontra na dialética do desejo e do amor aos pais. O pedido de objetos de consumo pelas crianas é uma versão contemporânea da demanda de amor.*⁹⁴ (1988, p.3- 4)

Podemos nos reportar à passagem de Freud na qual revela que a insatisfao é o que convoca ao desejo e   criao. Em contraponto   crena contemporânea de que as crianas sendo saciadas em todos os seus pedidos serão adultos mais capazes, o que a psicanálise apresenta   o avesso desta posio.

⁹⁴ Montserrat Puig, *El ni o en la epoca actual, El revers, vol.2, dezembro 1998, El declivi del pare i les noves families*, www.cccbxman.org/revers/portada2/VOL.2/D1puig.htm

Eu mesmo, o máximo que consegui ter foi um brinquedinho a corda, que a gente conseguia dar corda nele e ele andava, era um carrinho. Mas no mais, a gente fabricava. Nós mesmos usávamos a nossa criatividade para fabricar. Então hoje não, hoje tem um certo comodismo, até dos pais também, não é? “Ah, meu filho, ah, toma aqui.” “Ah, meu filho, ah, toma aqui um vídeo game para você.” Aí a criança passa o dia inteiro ali naquele negócio ali, brinquedo eletrônico prejudicando vista, a própria mente, vendo coisas que eu acho que não deveria ver, no próprio brinquedo, não é? Muita violência. Muita violência. Esses jogos de videogame, na base da violência. E quando ele parte para o outro lado, que ele vê aquilo, brincar com a terra, brincar com a água, ou pintar o rosto de palhaço, ou brincar numa casinha, ou brincar de ser o Tarzan no meio das árvores, não é, são coisas mais naturais. Então, exige mais da criança.(Palhaço Chumbrega)

Nas bordas da ausência, da falta, a criança confronta-se com a imaginarização, a simbolização, a invenção. A partir da experiência de perda ela busca o que não está. Busca que realiza na brincadeira que inventa ali onde o não que escuta de seus pais a convoca a fazer outra coisa com o que não está, com o que é ausente. Assim, encontra-se remetida à possibilidade de buscar nas histórias, contos, teatro, circo, traços que a acompanhem em sua trajetória de vida e que sejam o enredo de suas brincadeiras, para mais além da novela familiar. Enlaçar seu corpo a palavras pela via da imaginação e fantasia é o trabalho que a marca em sua infância, ali onde o brincar se instala.

Então, eu acho que, por exemplo, o artista, o trapezista, o malabarista, o mágico, o palhaço, o domador de animais, o acrobata, todos eles tem a sua magia, o seu encanto, cada um de uma forma, para atrair a atenção do público. Então, aí o malabarista, você vê a técnica dele, a capacidade, o perfeccionismo, a agilidade, a coordenação dele. O trapezista, o arrojado, pular lá em cima, coordenação também, uma música envolvendo o trapézio, o barulho do trabalho dele. O palhaço, com a cara pintada, com as roupas engraçadas, o sapato, o nariz, a peruca, chamando a atenção do público, descontraindo o público. O mágico no suspense, “como é que ele conseguiu!”. Então tudo isto é um trabalho que envolve todo e qualquer tipo de pessoa. Ainda mais no mundo infantil, não é? Ainda mais no mundo infantil que é muito mais criativo que nós na mente, não é? Muito mais criativo.(Palhaço Chumbrega)

O lugar do circo e as brincadeiras a que convoca é produtor de posições onde a criança passa a transitar seu olhar para outros universos que não o familiar, encontrando novas posições diante do outro.

Olha, eu acredito que até a grande fase da televisão e do teatro hoje, veio do circo. Foi espelhado no circo. Porque até então a possibilidade de teatros aqui no Brasil era mínima, não tinha, isto antigamente. E o circo já representava com peças muito bonitas, tinham guarda roupas a caráter, de época e tudo o mais. Na época de semana santa eles representavam a vida, morte e paixão de nosso senhor Jesus Cristo

no circo. Então, a relação do teatro com o circo foi muito forte, foi muito grande. Uma das grandes atrações do circo da antigüidade era o teatro. A maior atração do circo era o teatro. Nem tanto o palhaço e até animais, porque aqui no Brasil não tinha tantos, não é? Vieram de fora os animais, então a maior atração do circo antigamente era o teatro. Era o grande forte no circo. (Palhaço Chumbrega)

A rua como palco

O teatro de rua e as crianças

“Palavra poética tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria.”
Livro sobre Nada (p.71)
Manoel de Barros

No parque da redenção, sábado à tarde, um grupo de teatro de rua⁹⁵ tocava tambores entoando a música que chamava o público para assisti-los:

“Oigalê, oigalê, oigalê, é o teatro de rua para você...”

Oigalê, oigalê, oigalê, traga os parentes e os amigos para ver ...”.

Vestidos com roupas marcadamente gaúchas, em tons terrosos, e cantando alto seu refrão, reuniram um grupo numeroso de espectadores, desde adultos até crianças. Todos curiosos, em volta do “palco de rua”, olhando os baús, cabides com roupas, pernas de pau, instrumentos musicais e máscaras.

Ao iniciar a peça, os atores cantam seu refrão novamente, abrindo o espetáculo: *“Oigalê, oigalê, oigalê, contando histórias e lendas para você”.* Anunciam a lenda do *Negrinho do pastoreio*, considerada por eles *“a mais gaudéria lenda do Sul”.*

O número de espectadores aumenta e à medida que a lenda é encenada, revela-se uma das dimensões que o teatro de rua outorga à cidade: a transmissão de histórias. As crianças, em grande número, acompanhavam a narrativa com olhos atentos.

⁹⁵ Oigalê Cooperativa de Atores Teatrais da qual fazem parte Hamilton Leite, Vera Parenza, Cintia Ceccarelli e Giancarlo Carlomagno.

“Naquele tempo, o campo era todo aberto, não havia cercas, nem limites ...”, fala um dos atores.

O mendigo que assistia a peça sorria e dava lugar à sua frente para as mulheres com bebês de colo. Os meninos de rua assistiam à peça junto ao “camarim” improvisado, observando a cena e os bastidores ao mesmo tempo.

Todos assistiram atentos ao nascimento do menino, apelidado “*negrinho*”. Escutaram os ditos do estancieiro, senhor de escravos, que “*só olhava primeiramente, para o cavalo, secundamente para o filho mimado, e terceiramente para o escravo.*” O filho mimado perguntava ao pai: “*Posso bater nele, pai?*” Dada a permissão, o menino escravo era objeto de pancadas e relhadas intensas e repetidas. Este se escondia em meio ao público, era buscado, e novamente era retomado o fio da história.

Estas passagens ilustram alguns fragmentos de cenas que o parque abrigou.

Os atores de teatro de rua transitando pelas vias públicas contando histórias e narrando com sua melódica entonação os fatos e lendas que povoam a cultura de nossa terra transmitem às crianças a escuta de narrativas que fazem parte de sua cultura. O desejo de ouvi-las é marcado pela forte presença do público de todas as idades e classes sociais. As histórias que as crianças escutam povoam seu imaginário e são levadas para o palco da infância, o brincar.

O comentário de uma menina que assistiu à peça *As quatro chaves* no parque, revela a dimensão que a televisão ocupa na atualidade, a de ser a “contadora de histórias” hegemônica da era tecnológica: “*parece que o desenho de televisão está aqui!*”⁹⁶ A menina não se reportou às histórias que poderia ter lido, escutado de seus pais, avós, ou professores mas sim à tela. Escutei uma frase semelhante enunciada por uma menina que já havia

⁹⁶ Ver no site www.portoalegre.rs.gov.br/poa_em_cena

assistido uma vez à peça *Negrinho do Pastoreio*.⁹⁷ No parque, quando viu novamente algumas cenas, disse: “*Esse desenho eu já vi!*” Frases que falam do entrecrusamento entre as vias virtuais e o trânsito pela vida real que hoje marca a infância.

O grupo de Teatro de Rua *Flor do Sol*⁹⁸ criou uma peça que se chama *Brincando de verdade*, com base nas brincadeiras infantis. Revela em seu roteiro a dimensão que o teatro apresenta de enlace ao brincar, onde ensaios, representações de personagens e histórias povoam o campo da fantasia. Ao mesmo tempo, convoca a platéia a experimentar momentos de alegria, com o refrão:

*Minha gente se acorde
Venha cair na folia
Jogue as tristezas fora
Abram alas pra alegria*⁹⁹

A seguir, em uma passagem do roteiro desta peça, pode-se encontrar uma ilustração da ludicidade que rege o teatro, com a presença do palhaço evocando o circo em sua tradicional entrada: “*E hoje tem espetáculo?*” Nestas apresentações evidencia-se que as cantigas e brincadeiras tradicionais encontram-se presentes em uma dimensão que se desenha como parte da experiência dos atores e do público sem que traços de nostalgia se enlacen às peças. O que é cantado, falado, remete à história e à cultura da comunidade que participa das peças, sendo uma forma de reeditar, em presença, histórias que se encontravam apagadas da memória. É neste singular traço que a alegria se instala e se revela no sorriso de todos os que assistem às peças.

⁹⁷ “*O Negrinho do Pastoreio* é o terceiro espetáculo de teatro de rua da *Trilogia Pampiana*, trabalho de pesquisa da Oigalê Cooperativa de Artistas Teatrais no universo regional do gaúcho, do pampa e do Rio Grande do Sul.” Em www.oigale.com.br.

⁹⁸ Praia Redonda, Icapuí, Ceará, Brasil. Ver site www.grupoflordosol.hpgig.com.br (acesso em 11.12.03)

⁹⁹ A referência à alegria é analisada no capítulo sobre o circo.

TODOS
PALHAÇO
TODOS
PALHAÇO
TODOS
PALHAÇO
TODOS
PALHAÇO
TODO
PALHAÇO
TODO
PALHAÇO
TODOS
PALHAÇO
TODOS

*Ô raio, ô sol suspenda a lua.
Olha o palhaço no meio da rua.
E eu pergunto: o que foi que deu?
Foi o bicho papão que a papa comeu!
Pompeu! Pompeu!
O engraçado sou eu!
E a careca do palhaço?
O urubu comeu!
E hoje tem espetáculo?
Tem sim senhor!
Tem espendengo?
Tem sim senhor!
E vai ter barangandãs¹⁰⁰?
Vai sim senhor!
É um! É Dois! É três e meia e já!!!
Chegou o Flor do Sol, trazendo presepada,
pulando academia, gritando tabuada,
cantando animado as músicas que um dia
você também cantou!*

O enlace dos espetáculos de teatro com a esfera do lúdico, com as brincadeiras infantis de faz de conta, é assinalado por Freud no escrito *O poeta e os sonhos diurnos*.¹⁰¹ Mannoni escreve a este respeito:

O teatro, diz Freud, é a continuação dos jogos infantis e tem a mesma função. As crianças brincam de fazer o que os adultos fazem. O mesmo ocorre com o teatro. O espectador é um senhor que tem uma vida muito pequena, nada de importante lhe acontece, a verdadeira vida está em outra parte e se a criança deseja ser adulto, o

¹⁰⁰ Barangandão é um brinquedo feito com tiras de papel colorido amarrados com um cordão, que as crianças movimentam no ar.

¹⁰¹ Ver o capítulo anterior, sobre a infância e a arte circense.

adulto, ele, deseja ser um herói. [...] Na verdade, tornou-se ainda cada vez mais claro, desde a época em que Freud escreveu, não ser essencial, para que aja teatro, que exista um herói. O ideal do ego está cada vez menos em jogo, e é o ego, semelhante a esse sonhador de que falava Delboueuf, citado com aprovação por Freud em A interpretação dos sonhos, “quem representa a seu bel-prazer os loucos e os sábios”, tanto no teatro quanto no sonho.” (1999, p. 9-10)¹⁰²

Esta passagem de Mannoni sobre a transformação que ocorre no teatro, onde o sonho passa a ocupar lugar de referência, possibilitando o curso da fantasia sem que o enredo seja evocador de heroísmos, mas sim de singularização, é revelada a cada passo dos atores no descortinamento das idealizações.

As origens do teatro remontam aos rituais religiosos na Grécia antiga. No livro *Teatro de formas animadas*¹⁰³, Ana Maria Amaral apresenta passagens sobre a história do teatro e os deslocamentos que neste passam a ocorrer decorrentes das transformações sociais. Os heróis, os ídolos, saem de cena. O teatro passa a encenar comédias, críticas, sátiras sociais. Remetendo-nos a épocas mais recentes da história, podemos pensar que não é casual que em tempos de ditadura militar o teatro foi alvo de censura sistemática. Justamente, sua função, entre outras, é a de abrir as cortinas da realidade apresentando uma dimensão que remete ao sonho, ao ideal, à fantasia, ao que é mutável.¹⁰⁴

¹⁰² MANNONI, Octave – *Um espanto tão intenso - A vergonha, o riso, a morte*, RJ, Ed. Campus, 1992.

¹⁰³ Amaral, Ana Maria - *Teatro de formas animadas*, SP, EDUSP, 1996.

¹⁰⁴ “*A máscara na Grécia está também ligada à origem do teatro, pois, para muitos historiadores, o teatro grego teria começado nos rituais celebrados em homenagem ao deus Dionísio. (...) As complexas e fortes histórias da mitologia grega originaram as grandes tragédias. E a tragédia, tratando como trata de deuses e de heróis, assimilou o uso da máscara para representá-los, a nível de símbolos. Representa entidades como representa alegorias, a alegria, a loucura, a força, etc. (...) Mas, com a decadência da civilização grega foram decaindo os mitos e os nobres conceitos sobre heróis e deuses. A admiração foi substituída pela dúvida. Começaram as críticas. O teatro passa a ser reflexo de uma sociedade em crise. Surge a comédia, a sátira, a farsa, o mito burlesco.*”

O teatro de bonecos originou-se dos rituais religiosos com o uso de máscaras, como aponta Ana Maria Amaral. Sobre este, escreve que é

um teatro que, sem o apoio de um pensamento religioso, do qual se originou, ficou relegado ao imaginário infantil e popular. Eventualmente, o adulto pode ainda identificar nele algo que dentro de si mesmo está sufocado, e disso, muitas vezes, não tem nem consciência. Algo que escapa ao realismo e o fascina mas que a nossa cultura erudita procura sempre denegrir ou ignorar. Já no Oriente esse conceito não sofreu as mesmas sanções e lá o teatro de bonecos continua em seu devido lugar, ligado ao sobrenatural e ao melhor da tradição. (1999, p.17)

A referência à posição do adulto diante destas formas teatrais, onde se pode também situar o espetáculo de rua, faz questão. Na pesquisa realizada nos parques e espaços destinados à infância na cidade fica marcado o apagamento da infância que neles se opera. Mas esta neles ressoa ao confrontarem-se com as formas artísticas.

O poder do teatro de rua de evocar a infância, no adulto, é marcante.¹⁰⁵ Os adultos que deste se aproximam por curiosidade acabam fascinados pela experiência de escutar uma história narrada em representação, em presença, fora dos círculos virtuais que povoam de forma absolutamente automatizante seu cotidiano.

Esta automatização que hoje é traço da sociedade contemporânea tem seus desdobramentos no próprio estatuto do objeto, que é marcado pelo caráter sígnico. O teatro, por outro lado, aponta para outra direção: os objetos que vestem a cena são simbólicos, como bem aponta Ana Maria Amaral: “O objeto no teatro é alquimia. Dramatizar com objetos é a arte de transformá-los. Através de suas transformações ou de seus movimentos, cria-se personagens.”(1996, p.19) Esta é uma das dimensões que o teatro vem a apontar, onde os objetos considerados imutáveis e por isto

(AMARAL, 1996, p. 46)

¹⁰⁵ Da mesma forma, o circo e o brincar apresentam esta condição de revivescência da infância no adulto.

descartáveis, passam a se transformar. A equivalência desta posição com o brincar evidencia-se ali onde a criança, ao inventar uma brincadeira, também transforma o objeto em algo que não está, fazendo de uma pedra uma bola, de um salto um vôo, de um gesto uma palavra.¹⁰⁶

Outra peça encenada pelo grupo *Oigalê* no Parque da Redenção foi *Deus e o diabo na terra da miséria*.¹⁰⁷ Antes do início da apresentação já se encontravam muitas pessoas em volta do círculo traçado no chão com erva mate, à espera. Crianças, adolescentes, adultos, bebês, idosos, moradores de rua, crianças de rua. Todos atentos passavam a assistir a peça e ao mesmo tempo fazer comentários em meio às gargalhadas diante das falas engraçadas dos atores.

Há uma interessante interação com o público que se coloca como parte do espetáculo. A menina adolescente à minha frente narrava para a amiga o que ia acontecendo, criando sua versão. Diz: “*São três desejos. Ele já fez um tirando ela do banquinho. Agora sobram dois.*” Há crianças menores que ficam com medo do diabo, as mães dizem que é só de faz de conta, não é de verdade, tentando acalmá-las. Algumas se tranqüilizam, outras pedem para ir embora. As que ficam acabam rindo, acompanhando as risadas do público.

Os atores no desenrolar da peça revelam improvisações que decorrem da troca que realizam com os espectadores. Uma palavra que é enunciada em tom mais alto, escutada por todos, é enlaçada aos diálogos dos personagens. Muitas crianças interagem continuamente com os atores, rindo, comentando, respondendo.

Octave Mannoni escreve sobre este tema:

Que os gestos do papel e as falas do papel tenham o poder de estender-se, em caso de necessidade, em improvisações, em criações que se integram no próprio papel, como na

¹⁰⁶ Pode-se evocar várias brincadeiras em relação a esta posição de transformação do objeto, ou mesmo de gestos e palavras, como a Pandalê: “*Pandalê é depan depi, Tapetá perruge, Pandalê é depan depi, Tapeta perru.*”, canto acompanhado de gestos com as mãos e boca. Em *Pandalê brinquedos cantados*, livro, áudio, CD Room, Palavra cantada, SP, 2001.

commedia dell'arte, é um fato muito conhecido que, segundo me parece, nos indica quais são os recursos misteriosos dos armazéns do imaginário, onde se encontra as potências que operam no sonho e nas atividades criadoras. Mas tudo isso me aparece, sobretudo, como o nó de problemas ainda obscuros. O papel dirige o ator um pouco à maneira como a fantasia se revela nas atitudes.(1992, p.18)

É nesta via imaginária, potência de criação, que se insere o teatro de rua, marcado pela proximidade com o público. Na maioria das apresentações do grupo teatral acontecem cenas onde se delineiam falas que o marcam. Ao mesmo tempo, em torno do círculo que se forma marcado pela erva mate no chão, com seu aroma “*gauchesco*”, ensaiam-se participações nas peças, diálogos na platéia que geralmente associa às cenas passagens de sua vida cotidiana. É comum a referência a quem não está assistindo a peça, à alegria por estar participando do teatro.

Na pesquisa realizada no parque assisti a várias apresentações de teatro de rua, muitas delas da mesma peça. Mas a cada dia, sendo a platéia diferente, ou havendo algo novo no próprio espaço do parque, as improvisações dos atores se transformavam. Em um domingo em que o grupo *Oigalê* encenava a peça *Deus e o diabo na terra da miséria*, houve um momento em que um dos personagens saía de cena dizendo que ia tomar um banho no chafariz. De repente ele volta gritando com seu sotaque gauchesco, abrindo espaço entre o público: “*Mas eu não vou tomar banho naquela água toda vermelha!*” Todos riram, porque era visível que já há uma semana a água do chafariz do Parque da Redenção estava vermelha, gerando inúmeras versões quase lendárias¹⁰⁸ sobre os motivos de tal acontecimento.

¹⁰⁷ Observação realizada em 15 de junho de 2003 no Parque da Redenção.

¹⁰⁸ Entre as várias versões enunciadas por cada um que passava pelo chafariz e se detinha para analisar os motivos da água estar vermelha, escutei a de uma senhora que colocava a mão no queixo e dizia: “*Deve ter gente morta aí dentro! Não pode ser só rato. É muito vermelho!*”. Outros meninos paravam e diziam: “*Ih! Deve ter rato morto aqui. Ou coisa pior!*” Na semana seguinte, como a água permanecia da mesma cor, os comentários eram: “*Mas ainda não tiraram?*” “*O que será que tem aí?*” Um vendedor de refrigerantes que

Esta passagem mostra caminhos próprios da representação teatral onde “se é sob a forma de não ser”,¹⁰⁹ com a realidade se transformando como em um passe de mágica, convocando à imaginarização simbólica.

Levando as coisas até o fim, chegar-se-ia a admitir que, no adulto, os efeitos de máscara e os de teatro são possíveis, em parte, graças à presença de processos que se aparentam aos da negação (Verneinung); é preciso que não seja verdadeiro, que saibamos não ser verdadeiro, a fim de que as imagens do inconsciente sejam verdadeiramente livres. É evidente que, nesse momento, o teatro desempenharia um papel propriamente simbólico. Seria todo ele, por inteiro, como a grande negação, o símbolo de negação que possibilita o retorno do recalcado sob sua forma negada. (MANNONI, 1992, p.5)

Ao final do espetáculo algumas crianças pequenas se aproximam de Cíntia Cecarelli, uma das atrizes do grupo, que estava com pernas de pau, vestida de vermelho, representando o diabo. Ela chama as crianças para sentarem perto dela, dizendo que ia mostrar “*como fica tão grande*”, como é a perna de pau. Vem uma menina de um ano em direção ao colo dela, para abraçá-la, com os olhos ainda arregalados pelos efeitos da história que viu.

Um menino de dois anos senta no chão, ao que seu pai o puxa para cima em questão de segundos, segurando-o pelos dois braços, colocando-o de pé. Dá fortes palmadas na calça dele para limpá-lo. Cíntia diz para o pai: “*Mas deixa o guri se sujar, tchê!*”, “*Criança é para se sujar, deixa, depois limpa, tu não viu até a propaganda de Omo tem isto!*” Ouvindo a frase, o menino senta rápido, de novo, no chão sujo. Seu pai fica branco, treme, como se tivesse feito algo que não havia percebido, um gesto automático. Com o comentário da atriz se deu conta do que fazia, surpreso com o próprio gesto, que parecia inconsciente e automatizado.

costuma ficar perto do chafariz decifra o enigma: conta que foi realizada uma festa na Redenção e que colocaram corante vermelho na água.

¹⁰⁹ Ver Freud, S - A denegação, em Obras Completas de Sigmund Freud, Vol. II, Ed. Biblioteca Nueva, Madrid, 1973.

As crianças ficaram em volta dela até que foi chamada para tirar fotos. Esta passagem é ilustrativa das possibilidades de intervenção que frente à infância são possíveis no espaço da rua. Para além da transmissão da cultura, estas pequenas frases ditas aos pais ou às crianças levam a que se rompam automatismos cotidianos, que se revelem outras vias a criar e novas posições a ocupar. É como se na passagem anteriormente relatada o pai do menino tivesse, de súbito, se confrontado com sua própria infância, ao dar-se conta do gesto que retira bruscamente o filho da busca de brincar com a atriz. Pequena intervenção que o remete a olhar para seu filho desde outro lugar, que não o da higiene e controle. O filho, a seus pés sentado, torna-se uma criança, que se suja, brinca.

As crianças são as espectadoras mais atentas, mesmo as pequenas e os bebês. Ficam fascinadas com a fala, as vestimentas e os movimentos dos atores. Os meninos de rua são espectadores assíduos das peças do grupo Oigalê. Já sabem os horários e o lugar, que são sistemáticos, ao lado do Chafariz da Redenção.

Em uma tarde de domingo em frente ao Monumento do Expedicionário, havia famílias com crianças à espera do “*teatro de rua no chafariz, às 16h*”.¹¹⁰ Estes aguardavam a hora do espetáculo de rua. Enquanto os artistas do Oigalê, que apresentariam a peça *O negrinho do pastoreio*¹¹¹ preparavam o cenário, o público ia se aproximando em torno das bordas do palco novamente marcado no chão com erva mate.

A interação com o público é viva. Muitas crianças assistem ao espetáculo e alguns, mais velhos, levam cadeiras. Antes de iniciar a peça os artistas brincam com a platéia perguntando se querem que eles cantem “*aquela ou a outra?*”. Ao iniciar, cantam o refrão de abertura do *Oigalê*¹¹², que é “*a mesma*”.

¹¹⁰ Observação realizada em 14 de junho de 2003, juntamente com Ana Raquel Karkow, no Parque da Redenção.

¹¹¹ O teatro de rua Oigalê, com a peça *Negrinho do Pastoreio*, havia sido anunciado no jornal e televisão.

¹¹² “*O nosso grupo conta lenda e tradição e outros causos que ocorreram mundo afora nós só pedimos que vocês não digam não e ajudem a cantar esse refrão que vem agora: Oigalê,*

Inicia o espetáculo. Uma mulher comentava com prazer sobre uma das frases ditas por eles, rindo muito: “*Tem coisa pior que criança, pobre e negro?*” Ela diz que a cunhada fala o mesmo. “*Parece que estou vendo*”. Conta que não vinha à Redenção desde os 16 anos. Não tinham dinheiro, ou era para o ônibus, ou para o lanche. Como hoje tinha ônibus grátis, vieram. Pela primeira vez assiste uma peça de teatro, trouxe as filhas. Ao final disse ter gostado muito.

As crianças riem muito dos gritos, saltos, empurra empurra entre os atores, às voltas com as brigas entre o estancieiro e seu filho e as surras no negrinho do pastoreio. Em meio a estas cenas, perguntam: “*Alguém aí viu o negrinho?*”, com um relho na mão. “*Ali, ali!*” dizem as crianças, mostrando o sentido contrário de onde ele se encontra. Alguns o delatam, ansiosos por ver a cena. “*Vocês não querem me dizer onde está o negrinho? Vocês estão todos mancomunados com este negrinho! Pois quem esconder o negrinho também vai levar relhada!*” As crianças riem mais ainda. Algumas ficam se escondendo com medo, ou pedem para ir embora, após escutarem esta ameaça.

Ao final, a música reconcilia o negrinho com a vida. Todos querem pegar o folheto distribuído pelos artistas, que supõem ter um pouco da história do negrinho do pastoreio.

O trabalho do grupo teatral *Oigalê*¹¹³ revela o quanto a transmissão pode se operar por outras vias que não a virtual, desenhando no espaço urbano a configuração de um laço simbólico que coloca a rua, novamente, nas mãos de quem por ela transita e colocando a cultura, novamente, na rede da história.

Oigalê, Oigalê, é espetáculo de rua pra você Oigalê, oigalê, oigalê, traga os amigo, os parente e venha ver.” Ver o CD Trilogia Pampeana, Oigalê, Cooperativa de Artistas Teatrais.

¹¹³ “Desde o seu surgimento, em 1999, a Oigalê tem se dedicado a adaptar e apresentar espetáculos baseados no folclore e na literatura do sul do Brasil. Seu teatro popular vem sendo levado a todo espaço aberto, apresentado em parques, praças e ruas de capitais e de cidades do interior do país.”

Em <http://www.oigale.com.br/index.htm> (página acessada em abril de 2003)

Munakagingira

Cantigas, histórias e brincadeiras infantis no Brasil

*“As coisas tinham para nós uma inutilidade poética.
Nos fundos do quintal era muito riquíssimo o nosso dessaber.
A gente inventou um truque para fabricar brinquedos com palavras.
O truque era só virar bocó.
Como dizer: Eu pendurei um bentevi no sol ...” (p.11)
Livro sobre Nada - Manoel de Barros¹¹⁴*

Perna de pau, pião, bolinhas de gude, pandorga, cinco marias, cama de gato, elástico, bola, boneca, barangandão, são alguns dos brinquedos tradicionais que fascinam as crianças, convocando-as ao brincar. No Brasil, estes brinquedos têm sua história marcada pela colonização. De origem africana, européia, são trazidos com os escravos e com os colonizadores. Mas também já se encontram em nossa terra desde áureos tempos, através dos índios.

Na contemporaneidade, os brinquedos de origem japonesa e americana ocupam o centro da cena em função dos fortes apelos da mídia. Mas observou-se na pesquisa que as crianças quando não são aficionadas a games ou aos jogos eletrônicos e da moda, preferem brincar colocando seu corpo em jogo, trocando com outras crianças. Muitas professoras de classes iniciais confirmam este dado. Ao dar lugar aos brinquedos tradicionais nas escolas, vêem a receptividade das crianças.

Cabe nos perguntarmos acerca do que levou os adultos a construírem a idéia mítica de que as crianças não gostam mais de brincar com os brinquedos tradicionais. Tudo indica que a geração pós-tecnologia virtual, mais precisamente, a partir dos anos setenta, passou a colocar a televisão e os brinquedos tecnológicos no centro da cena, apagando a

¹¹⁴ BARROS, Manoel de – Livro sobre Nada, Ed. Record, RJ, 1997.

experiência de transmissão do brincar. Criou-se então uma ruptura onde as crianças não mais receberam dos seus pais, da escola e da sociedade, a transmissão desta experiência para a criança. A tela passa a ser o objeto a elas oferecido e o horizonte pedagógico passa a encobrir o brincar.

A verificação de que as crianças tomam o brincar que lhes é transmitido e passam a colocá-lo em cena é referendada por muitos pesquisadores. Há hoje uma vertente riquíssima de referências ao brincar e brinquedos tradicionais em nosso país, ali onde a televisão não é objeto de culto. Nas mais remotas vilas de pescadores, na floresta amazônica, nas vilas das cidades, nos parques, reinam ainda, invisíveis, as brincadeiras que são chamadas de nostálgicas.

Em primeiro lugar, cabe ressaltarmos que enlaçar as brincadeiras das crianças a um traço nostálgico remete à posição do adulto que não quer mais se confrontar com sua própria infância. E nesta direção não quer vê-la refletida nas crianças.

No escrito *“Brincadeira é cultura”*¹¹⁵, os autores analisam as brincadeiras infantis, afirmando que estas representam *“ao mesmo tempo, a universalidade e a especificidade da brincadeira enquanto prática cultural. Brincadeiras são como rituais que se transmitem, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos. Via de regra, essa transmissão se dá no próprio grupo de brinquedo, sem interferência adulta, das crianças mais velhas para as menores”* (CARVALHO, 2003, p.16)

Quando buscamos o brincar para além dos ditames virtuais, encontramos um mundo de brincadeiras que povoam nosso país, marcando com seu ritmo a vida das crianças que ainda transitam por estes caminhos de descobertas e compartilhamentos. Brincadeiras, histórias, canções, que são como brinquedos com a melodia e as palavras, se encontram em meio a uma cultura diversificada e rica, ali onde um saber se transmite em meio à luta pela sobrevivência.

¹¹⁵ *Brincadeira é cultura*, Ana M. Carvalho, Fernando Pontes, em *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que brinca*, Volume I; *O Brasil que brinca*, Ana M. Carvalho (org.), Ed. Casa do Psicólogo, SP, 2003.

Revela-se aí um paradoxo, pois onde a comunidade é considerada miserável, sem cultura, analfabeta, circula a riqueza da brincadeira e da música entre as crianças, fruto da transmissão de um saber que se opera dos mais velhos aos mais jovens. Ali onde o domínio da televisão e do virtual não apagou a vida em comunidade, é possível encontrar os traços das brincadeiras que nas grandes cidades só circulam nas escolas, muitas vezes de forma incipiente.

É interessante observar que a música é um dos terrenos de transmissão do brincar, e vários projetos trabalham com esta via, encontrando inúmeras canções que fazem parte do imaginário infantil. O grupo *Palavra Cantada* é um exemplo deste trabalho, que percorreu o país em busca de cantigas infantis. *Canções do Brasil*, CD por eles gravado, dá voz às crianças e aos adultos que com elas se ocupam na tarefa de transmitir a cultura de sua terra. Podemos escutar as músicas, uma de cada estado, e encontrar na voz melódica de cada uma das crianças o encontro com o prazer de encontrar uma referência cultural.

Na apresentação do CD, Sandra Peres e Paulo Tatit escrevem: *“Saímos pelo Brasil atrás de canções. Os intérpretes seriam sempre crianças. Demos preferência para canções que guardassem uma correspondência com as raízes culturais de cada lugar. Não nos importava saber se eram folclóricas, modernas ou miscigenadas. Interessava-nos, isto sim, perceber se as crianças tinham as canções guardadas dentro de si, como uma preciosidade. Só desta maneira elas cantariam com o coração.”* Os meninos do Pelô, de Salvador, cantam *O vapor de Cachoeira*, que ao final tem a vinheta¹¹⁶: *“Todo menino do Pelô sabe tocar tambor, sabe tocar, sabe tocar, sabe tocar tambor.”* No Sergipe, encontram grupos como o *Reisado Mirim*, dos *Lambe-Sujo*. Revelam que *“Por aqui, muitas crianças ainda brincam de roda, todas as noites, na rua ou nas praças.”* As canções e a roda fazem parte da mesma brincadeira, uma é parte da outra.

Sobre esta brincadeira, os pesquisadores afirmam:

¹¹⁶ Esta vinheta foi criada por Gerônimo, menino do Pelô.

Os brinquedos de roda existem há muito tempo. [...] As pessoas, adultos e crianças, brincam e cantam em roda de muitos jeitos: rodas com gente ao centro, rodas só em roda, roda aos pares, duas rodas, uma de dentro, outra de fora e até brincadeiras que não tem roda que algumas pessoas as chamam de brinquedos de roda. Nessas brincadeiras, os gestos são tão importantes quanto a melodia e a letra, tudo faz parte de uma coisa só. Além do gosto de brincar, elas nos fazem mais companheiros dos outros e nos põem em contato com a tradição cultural de nosso povo.

(p. 52-53)

Vemos o quanto o brincar se constitui no entrelaçamento com a cultura, incluindo-se aí a música, as artes, as histórias. Mas é visível que se opera a partir da transmissão que a comunidade propicia às crianças. Escutando as canções, transitamos pelos lugares mais recônditos do país, encontrando as melodias do *Bumba meu Boi*, do *Reisado*, o *Coco de Embolada*, o *Fandango*. É interessante observar que a canção *Iso Ere Poma*, entoada por uma menina índia da Rondônia, fala do brincar desde uma posição que se transforma em sua enunciação passando do *vou* ao *nos*, metáfora do compartilhamento que marca o brincar.

Heitor Villa Lobos, compositor célebre no país, é autor de inúmeras cantigas de roda, entre elas *Pai Francisco*, *O Castelo*, *Sambalêlê*, *O anel*, *Bela Pastora*, *Capelinha de Melão*, *Ó limão*, *Nesta rua tem um bosque*, *Cai, cai balão*. Cantigas que em nossa infância eram entoadas repetidamente em brincadeiras de roda, mas cujo autor ignorávamos. Reeditando a transmissão a que Lyotard se refere, onde o nome do autor não é invocado, estas canções eram passadas de gerações a gerações.

A ruptura na transmissão destas cantigas que se produz nas metrópoles revela o apagamento que o oferecimento de inúmeras opções de consumo assim como de músicas veiculadas pela mídia de massa provoca.

Cantar músicas tão antigas é considerado fora de moda, retrógrado. Elas não fazem parte do imaginário das crianças em sua maioria, mas encontram-se vivas ali onde sua transmissão se opera. Crianças de periferia ou de rua conhecem muitas destas canções, que são transmitidas por seus pais ou escolas e abrigos que freqüentam.

O Projeto BIRA – *Brincadeiras Infantis da Região Amazônica* -, coordenado por Renata Meirelles, realizou sua travessia pela Amazônia, descobrindo a riqueza de sua cultura e brincadeiras em meio à floresta e aos rios: “Algumas comunidades ribeirinhas e indígenas dos estados do Amapá, Pará, Roraima, e Amazonas estarão ensinando para a equipe do Projeto BIRA cantigas, brincadeiras e confecções de brinquedos que fazem parte da cultura popular local, ao mesmo tempo em que estarão aprendendo atividades lúdicas, que também vieram do acervo da cultura popular, e que foram coletadas pela coordenadora do projeto em outros estados brasileiros.”¹¹⁷

No Diário de Bordo do Projeto, Renata Meirelles escreve¹¹⁸:

Conhecemos uma menina chamada Keliane que tem 13 anos, e é uma grande conhecedora da cultura infantil desta região. Observá-la pulando elástico ou brincando de bolebole (uma modalidade diferente da brincadeira das pedrinhas ou cinco marias) é um espetáculo raro de cultura, que foi minuciosamente gravado pela câmera do David, que é mais conhecido como "homem branco" entre as crianças. Entre as brincadeiras favoritas do grupo de "giitos" ("pequeninos" na linguagem nortista), estão no topo da lista as brincadeiras de mão como o Dó, ré, mi, fá, a Dona Cabante Utelo, ou a Aranha Caranguejeira, as brincadeiras de roda como a Dança da Carochinha, Fui à Espanha, ou Tanta Laranja, ou ainda atividades como a

¹¹⁷ Em http://www.decorpointeiro.com.br/divulgacao_04.htm

¹¹⁸ Notas sobre a comunidade do Arquipélago do Bailique que fica a 12 horas de viagem de barco de Macapá. Em <http://www.escolaoficialudica.com.br/cursos/dbordo.htm> - Acesso em maio de 2002.

Bandeirinha, a Macaca (variação da Amarelinha) e as figuras de barbante.

Mais adiante, a autora relata sobre as brincadeiras das crianças das aldeias indígenas dos *Galibis* e *Karipunas*, vizinhas do Oiapoque:

Com um contato antigo com os brancos estas duas etnias incluíram em seus costumes hábitos da nossa civilização, mas ainda perpetuam brincadeiras típicas como um incrível piãozinho de semente de tucumã, que ao rodar faz um zunido maravilhoso, e um brinquedo feito da tala do guarumã que imita o pulo de um pássaro de nome Bacurau. Esse pássaro é uma mistura perfeita de sapo com coruja, pois só acorda durante a noite e pula bem na nossa frente como um “pipa” (espécie de sapo muito apreciada no prato dos Galibis).¹¹⁹

Não é necessário pontuar a posição desde a qual estas comunidades são escutadas, onde são consideradas possuidoras de um saber admirável e passível de transmissão. A televisão e os computadores não transmitem estes cânticos e estas falas em sua dimensão real, de experiência compartilhada em presença.

Podemos acessar a internet e encontrar referências como a do Projeto Bira, dos índios, de brincadeiras infantis, assim como qualquer outro tema, mas isto não substitui e não tem o mesmo estatuto que a experiência real do compartilhamento de histórias, brinquedos e músicas propicia.

As crianças hoje podem ser convocadas a experienciar, substituindo com isto o chamado à posse de objetos e à virtualização sem fim, que acaba por apagar traços da história e cultura do país em que vivem.

Este capítulo trata de brinquedos que não são compráveis, mas sim transmissíveis. Saber que para brincar não é preciso ter é a lição que estes diversos grupos que se espalham pelo país nos trazem. Essa é a riqueza que está sendo apagada em nome dos ideais de consumo que nada mais são que

¹¹⁹ Em <http://www.escolaoficialudica.com.br/cursos/dbordo08.htm>

ilusórias formas vazias de ser, ditadas por uma cultura que preza os objetos acima de tudo, em nome de seus ideais mercantis.

Johan Huizinga, no célebre livro *Homo Ludens*, realiza uma extensa análise a respeito do jogo e suas derivações. Escreve sobre a “*esfera lúdica dos jogos das culturas primitivas*”, referindo-se ao trabalho de Marcel Mauss sobre o *potlatch*:

[...] em sua forma mais típica, encontrada na tribo dos Kwakiutl, o *potlatch* é uma grande festa solene, durante a qual um de dois grupos, com grande pompa e cerimônia, faz ofertas em grande escala ao outro grupo, com a finalidade expressa de demonstrar sua superioridade. A única retribuição esperada pelos doadores, e que é devida pelos que recebem, consiste na obrigação de estes últimos darem por sua vez uma festa, dentro de um certo período, se possível ultrapassando a primeira. (1999, p.66)

Neste universo de dons e trocas, cultural em sua essência, encontram-se as raízes das brincadeiras.

Um índio de uma comunidade indígena de Iraí, Roberto dos Santos, fala da terra em que vivem como sendo sua *terra-mãe*, que diz não ser “*mercadoria que se compra em qualquer armazém*”. Revela na simplicidade de suas palavras que a riqueza maior que podem transmitir a suas crianças não é a mercadoria, ao afirmar que “*a grande riqueza que queremos é manter nossa cultura para passar para nossos filhos.*”¹²⁰

A posição dos índios em relação à infância, ao brincar e sua transmissão é uma das referências a ser buscada quando se leva em consideração o universo da cultura que é suporte dos mesmos. As brincadeiras que foram encontradas nas aldeias são transmitidas através de gerações, assim como o artesanato, como afirma a menina Elizete Cafej:

Na minha família todos nós fazemos artesanato. O meu pai vai no mato pra tirar os materiais para fazer artesanato. Ele também faz arco e flecha. Nossa mãe nos

*ensina desde criança. É por isto que quando nós crescemos a gente já sabe como fazer artesanato. A gente faz anel e muitas outras coisas, e o meu pai faz arco e flecha. (p.7)*¹²¹

No CD *Memória viva Guarani*, há ao final o depoimento de Timóteo Verá Popyguá, onde este se refere à experiência de transmissão que mantém a cultura em seu povo:

*Eu me lembro muito bem. Eu tinha este cântico do meu avô que cantava, sempre cantava e contava estória. Qual é o princípio, qual é a estória do mundo, qual a existência dos povos guarani, qual a religião do guarani. Nós tínhamos o cântico guardado no fundo de cada um, na memória. É difícil você tornar ou voltar ao princípio, como era antes. Mas continua guarani. Mantém sua tradição, mantém sua própria língua. Entre os guarani conversamos em guarani, com as crianças, os adultos. A gente brinca em guarani.*¹²²

O grupo *Origem* realiza uma pesquisa sobre os jogos indígenas do Brasil no Parque Indígena do Xingu, tendo encontrado várias brincadeiras que hoje fazem parte do universo popular: “*Nas aldeias, curumins e adultos participam de brincadeiras e jogos que, divertidos, foram incorporados pelos brancos, como cama-de-gato, peteca e briga-de-galo.*”¹²³ Entre estas, encontram-se o pião – *y’ym*, construído com uma vareta de bambu fincado em uma fruta, produzindo um zumbido ao ser friccionado e lançado.

¹²⁰ Esta palestra foi realizada no Memorial do RS, durante os eventos da Feira do Livro, em 10 de novembro de 2002, POA.

¹²¹ Em *Vamos cuidar da água!*, Cartilha Indígena, elaborada pela Assessoria de Comunicação Social da Corsan, POA, 2002. A comunidade de Iraí é a única no Brasil a ter acesso a água tratada.

¹²² Ver CD *Ñande Reko Arandu*, Memória viva Guarani, gravado na Aldeia Jaexaá Porã, MCD World Music, 2000. Nas páginas iniciais de apresentação do CD, Timóteo afirma que este é uma forma de protesto, “*até porque – hoje consta pelos brancos – na época da invasão haviam dez milhões de índios. Novecentas nações indígenas. Hoje, existem apenas cento e oitenta nações indígenas.*”

¹²³ Em *Índios se divertem com elementos da natureza*, reportagem de Ana Paula de Oliveira, Folha de São Paulo, SP, 4 de dezembro de 2003.

Em *Brincando na história*¹²⁴, Raquel Altman escreve sobre o universo das brincadeiras que fazem parte da cultura indígena, onde as crianças correm atrás dos pais, refazendo os gestos que neles vêem repetidos, como o de deitar-se no chão para farejar o fogo, ou subir em árvores para avistar fumo. Sobre as meninas, escreve que

acompanham as mães, principalmente nos afazeres que cabem às mulheres indígenas: cuidar das plantações, colher e trazer legumes em suas canastras, cozer a mandioca, fazer a farinha, cuidar dos irmãos a quem carregam às costas numa tipóia, balançar a rede. Ao entardecer, sentam-se, como as mães, junto às outras crianças, tecendo com o fuso e trocando idéias, numa atividade que é um verdadeiro faz-de-conta.(1999, p. 235)

Angela Nunes escreve sobre as crianças indígenas realizando uma interessante articulação entre as formas que diferenciam a infância destas em relação às crianças das sociedades urbanas:

[...] pelo que tenho observado entre os A'uwe-Xavante, posso afirmar que a liberdade experimentada no período da infância permite às crianças uma melhor compreensão e partilha do social. Tratar-se-ia, pois, de uma situação distinta, contrária mesmo, àquela prevalecente nos contextos urbanos, cujo isolamento crescente experimentado pelas crianças, em vez de ajudá-las, só complica sua integração no mundo social, tanto no decorrer da infância como em momentos posteriores.
(2002, p. 65)¹²⁵

A autora busca deconstruir o modelo teórico que coloca como referência hegemônica do conhecimento sobre a infância o padrão da criança

¹²⁴ Em *História das Crianças no Brasil*, Mary Del Priore (org.), Ed. Contexto, SP, 1999.

¹²⁵ Ver *No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante*, em *Pequenos xamãs: crianças indígenas, corporalidade e escolarização*, em *Crianças Indígenas, Ensaios Antropológicos*, Aracy Lopes da Silva, Ana Vera L. S. Macedo, Angela Nunes (org), SP, Ed. Global, 2002.

ocidental. Podemos ir mais longe, colocando que esta desconstrução se revela vital para que possamos encontrar as múltiplas vias com que hoje as crianças experienciam ou não sua infância.

As crianças indígenas acompanham a vida dos adultos em seu cotidiano, participando das atividades de uma forma que as leva a encená-las nas brincadeiras que inventam, ilustra Angela Nunes. As meninas costumam brincar de casinha: “*Socar o arroz no pilão e quebrar a casca de coquinhos também são atividades que se combinam a brincadeiras de casinha, nas quais sempre há um ou mais bebês para cuidar.*” (2002, p.76) Os irmãos menores são integrados às brincadeiras, fazendo de conta que são os filhinhos. Há uma multiplicidade de brincadeiras que se transformam ao longo do ano, conforme as variações sazonais.

O tempo e o espaço são o palco destas criações onde as crianças indígenas encontram-se em uma dimensão onde a elas é permitido experimentar, pular, correr, sem que os adultos fiquem as repreendendo por isto. Ao anoitecer, brincam de pega pega e esconde esconde.

Em um domingo no parque da Redenção, crianças do *Boquinha*¹²⁶ brincam na gangorra e em outros brinquedos. Observam de longe um grupo de crianças indígenas brincando no tanque de areia. Pergunto a eles se brincam com os índios, eles respondem que não, que não entendem a língua deles. Mesmo assim se aproximam, e o menino maior, Gustavo, pergunta a elas: “*Vocês brincam?*” A menina maior, atenta, responde que sim com a cabeça. “*Vocês moram na selva?*” A menina ri, não responde. “*Vocês querem brincar?*” Ela faz que sim com a cabeça, mas não se move, querendo sair para pegar as outras crianças que já haviam saído correndo. Ao final, Gustavo pergunta a ela como se fala brincar em índio. Ela responde: “*Munakagingira!*” Ele repete a palavra e diz que vai escrevê-la no jornal. Esta palavra o marca, e meses depois ao se despedir em função de uma viagem em que supunha não retornar mais a Porto Alegre, vem correndo e

¹²⁶ Crianças de rua ligadas ao jornal Boca de Rua, elaborado por um grupo de moradores de rua de Porto Alegre.

me diz baixinho: “*Eu estou me lembrando de uma coisa: Munakagingira! Munakagingira!*” E sai correndo, indo embora. Despedida onde fica marcada a experiência em que o brincar para ele foi laço privilegiado no grupo em meio às vivências de violência e privação que marcam a vida dos moradores de rua.

Brincar, em meio às exigências da vida cotidiana, desde um tempo de suspensão é encontrar a possibilidade de transitar em um *não lugar* - dimensão utópica, própria da criação.

IV – Infância e utopia

Não lugar: utopia e infância

“... criar alguma forma de vazio em torno do objeto de pensamento tal como em torno do objeto material, sem fazê-lo existir ou interpretá-lo primeiro. Existe um momento em que podemos apreender o objeto ou o mundo já moldado à imagem do pensamento, justo antes que ele se disfarce de finalidade, justo antes que ele “tenha um fim” (trata-se ainda do momento paroxístico).” J. Baudrillard (p. 49)¹²⁷

Utopia é palavra que nos aponta ao *não lugar*¹²⁸, ao descompasso entre o esperado e o irrealizado. Neste espaço vazio que se instala podemos encontrar a possibilidade de dar saltos em direção a novas formas de existência. Para além do cotidiano, dos ritmos que o compõem, do automatismo que o marca, cabe refletirmos sobre a dimensão do que move o sujeito a ultrapassá-lo, buscando reinventar suas bordas.

Pensar sobre os traços que remetem a estes ensaios nos leva a dirigir o olhar a espaços que se encontram vazios, invisíveis, desconhecidos, rompendo com as ilusões de completude e biunivocidade sógnica que o social reflete. Encontramos nestas linhas transversais caminhos que desvelam o já sabido, virando-o do avesso.

Roger Dadoun¹²⁹ realiza uma análise da utopia diferenciando as posições que a colocam na dimensão do realizável¹³⁰ em contraposição às

¹²⁷ Baudrillard, Jean – *O Paroxista Indiferente*, Entrevistas com Philippe Petit, RJ, Ed. Pazulin, 1999.

¹²⁸ Paulo Neves no prólogo do livro *Utopia* de Thomas Morus, refere-se à palavra utopia como sendo “literalmente o não-lugar, o lugar de nenhum lugar”. (1997, p.6)

¹²⁹ Ver Roger Dadoun, *Utopie: L'Émouvante rationalité de l'inconscient*, em *L'art au XXe siècle et l'utopie, Réflexions et expériences*.

marcadas por um distanciamento dos fatos. Refere-se à utopia como sendo uma dimensão associada às formações do inconsciente, ao trabalho dos sonhos e aos laços com o desejo. Afirma que “*a vocação da utopia é dizer, não fazer – se dizer, se deslocar como formação do inconsciente, manifestar a presença do inconsciente sobre o próprio terreno onde este último é censurado, não havendo a ele nenhum acesso. A construção utópica é ela mesma seu próprio fim ...*” (Dadoun, 2000, p.31)

A infância hoje e os discursos que a cercam é campo que nos remete a pensar a respeito de linhas transversais que nos apontam horizontes a revisitar. Se escutarmos estes discursos podemos encontrar a oscilação entre o decreto de seu fim e sua mutação em nome dos avanços tecnológicos.

Entre o dito “*não há mais infância*” e o “*as crianças de hoje são modernas, não querem mais brincar de qualquer coisa*”, encontramos o automatismo social que tende a apagar a dimensão da experiência que a marca.¹³¹

A dimensão utópica nos aponta horizontes irrealizados, *não lugares*, rompendo com a lógica biunívoca e narcísica que tende a ver o outro como reflexo direto de si mesmo em consonância com o discurso da

¹³⁰ É interessante ler uma passagem do *Manifesto Comunista*, escrito por K. Marx e F. Engels em 1847, na qual referem-se ao socialismo utópico que, ao realizar-se, acaba por transformar-se no inverso do idealmente projetado: “*A importância do socialismo e do comunismo crítico-utópico está na razão inversa do desenvolvimento histórico. À medida que a luta de classes se acentua e toma formas mais definidas, o fantástico afã de abstrair-se dela, essa fantástica oposição que se lhe faz, perde qualquer valor prático, qualquer justificação teórica. Eis porque, se, em muitos aspectos, os fundadores desses sistemas eram revolucionários, as seitas formadas por seus discípulos são sempre reacionárias, pois se apegam às velhas concepções de seus mestres apesar do ulterior desenvolvimento histórico do proletariado. Procuram, portanto, e nisto são conseqüentes, atenuar a luta de classes e conciliar os antagonismos. Continuam a sonhar com a realização experimental de suas utopias sociais: estabelecimento de falanstérios isolados, criação de colônias no interior, fundação de uma pequena Icária, (...)*” (MARX, 1977; p. 45) Entre as sociedades socialistas e comunistas que os autores nomeiam “castelos no ar”, encontram-se referências aos falanstérios projetados por Fourier, a Icária, país utópico criado por Cabet, e às *home-colonies* de Owen.

¹³¹ Sobre o anúncio sobre o fim das ideologias, Mafesolli escreve: “*Não é, talvez, oportuno falar do fim das ideologias. Em contrapartida, pode-se constatar a transfiguração destas. Elas adquirem outra imagem, no caso, a das pequenas narrativas específicas, próprias, claro, à tribo que as encarna. As “grandes narrativas legitimadoras” particularizam-se, encarnam-se, limitam-se à dimensão de certo território.*” (MAFESOLLI, 1999, p. 50-51)

ciência. As crianças revelam traços deste descompasso que marca a utopia ao brincar, onde o mundo que criam é uma transformação do que elas vêm exposto em sua cultura.

A fala que anuncia o fim da infância hoje e tende a tecnificar seu universo é expressão narcísica própria do sintoma social. As crianças, quando resistem a estes espelhos, revelam que seu desejo se encontra ali onde esta dimensão pode se romper, neste *não lugar*.

As crianças que encontram espaço para experienciar sua infância, nos vários grupos sociais que a compõem, nos remetem à dimensão da singularidade e da pluralidade. É neste entrecruzamento que a multiplicidade que veste a infância contemporânea rompe com a tendência a globalizar e unificar seu universo. Nos trajetos realizados na cidade encontram-se bordas da infância revelando o que o mundo dos adultos insiste em não ver.

Ernst Bloch, ao escrever sobre o espírito da utopia, já em 1923 apontava que “(...) *não sabemos mais brincar. Nós o esquecemos, a mão desaprendeu a bricolar.*” (BLOCH, , p. 21) É nesta dimensão que Bloch refere-se à adaptação utilitária onde o que prevalece na sociedade é o objeto, traço do mundo moderno.

Este utilitarismo acaba por subtrair da experiência a imaginação, operando-se a cisão entre esta e o desejo. Giorgio Agamben escreve a respeito deste tema, referindo-se ao laço entre imaginação e desejo, a fantasia: “(...) *o fantasma, que é a verdadeira origem do desejo (“phantasia ea est, quae totum parit desiderium”)*, é também - enquanto mediador entre o homem e o objeto - isto que permite a apropriação do objeto do desejo.” (AGAMBEN, 2002, p. 47) O autor aponta que ao cindir-se o laço entre imaginação e experiência, cedendo lugar à razão, “*o desejo muda radicalmente de estatuto.*” (AGAMBEN, 2002, p. 49) A experiência, através do discurso científico, é transformada em método de conhecimento.¹³²

¹³² Edson Sousa escreve, sobre este tema: “*Por isso é legítimo perguntar: O que é uma experiência e como ela se transmite? Inicialmente seria importante fazer uma distinção entre vivência e experiência. O campo da erlebnis (vivência) não é suficiente para que o sujeito possa se conectar com o que vive, com o que sente, com o que pensa. Para que uma vivência possa se constituir numa erfahrung (experiência) é preciso que haja*

Na sociedade do *presenteísmo*¹³³ os ditames que a marcam convocam ao imediatismo e à realização de todos os desejos. Desviar o olhar, imaginar, brincar, fazer de conta, delineiam posições de borda em relação a este discurso hegemônico.

É neste *não lugar* que as crianças ainda insistem em transitar, tomando as palavras e transformando-as, fazendo seu corpo voar no ar, virando os objetos do avesso, brincando, apontando que o mundo ainda é tela a inventar.

Edson Sousa nos remete aos traços de descontinuidade a que aponta a utopia, afirmando que esta “*se desenha ali onde se produzem derivações, inscrições na cultura, transmissões possíveis pela via de um compartilhamento. Nesta via, o ato artístico inscreve-se como utópico ali onde recupera o estado de lucidez do olhar que não se vê mais.*”¹³⁴

Em estudos sobre as crianças indígenas encontramos passagens que revelam processos de transmissão sob a forma de experiência onde elas encontram na vida cotidiana de seus pais, em sua cultura, traços que compõem suas brincadeiras. Entre estes, resalto o relato realizado em uma Aldeia Xavante:

fundamentalmente condições de transmitir e de narrar o que se vive. Em última instância, precisamos construir espaços mentais: imagens, palavras que legitimem subjetivamente para cada um o que é capaz de perceber no mundo. É neste sentido que o plano da fantasia não pode ser mais separado do que chamamos de realidade. Constatamos um radical empobrecimento da experiência. Toda a discussão que envolve política cultural e os espaços de crítica da mídia tem tentado nos evidenciar esta tendência de nossa contemporaneidade.” Em *Por uma Cultura da Utopia*, in UNICULTURA, POA, ED. UFRGS, 2002.

¹³³ Expressão apontada por Michel Mafesolli, que escreve sobre a sociedade pós moderna: “*Em suma, predomina o presente que vivo com os outros em determinado lugar. Seja qual for o nome que lhe dêem, tal “presenteísmo” contaminará as representações e as práticas sociais, especialmente as juvenis. Carpe diem de antiga memória, que traduz bem o hedonismo disseminado. O gozo não é mais remetido a algum hipotético “amanhã que canta”, não é mais transferido para um paraíso do futuro, mas vivido, do jeito que dá, no presente.*” (MAFESOLLI, 1999, p. 52)

¹³⁴ Notas do Seminário *Psicanálise e Ato Criativo*, ministrado por Edson Sousa, aula de 23 de outubro de 2002, no mestrado em Psicologia Social e Institucional, UFRGS, POA.

A menininha e seu trançado, à sombra, na roça. Sua minúscula cesta. Encarapitada no alto da árvore, trabalha. À sua volta, a mata ciliar que ladeia o rio e a roça de milho, arroz, banana, melancia, mandioca ..., onde há pouco trabalhavam seus pais. Agora, que eles descansam, depois de uma breve refeição, ela também o faz. Cantando e conversando com os que estão na esteira sob as árvores, ela tece pequenos fios de fina fibra vegetal, que aos poucos tomam forma. Sua cesta, seu trabalho, seu brinquedo, sua brincadeira, seu aprendizado. Tudo isso, numa cápsula de tempo e de ação, por deliberação e ritmo próprios: brincar-experimentar-trabalhar-descobrir-aprender, numa só experiência, um só momento.”¹³⁵ (SILVA, 2002, p. 46)

Esta passagem nos reporta a Benjamin, que escreve a respeito dos processos de transmissão:

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje por todos os lados, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (1986, p.205)¹³⁶

¹³⁵ Aldeia Xavante, ‘Ritu Wawé, Terra Indígena Parabubure, 1977. Em *Pequenos xamãs: crianças indígenas, corporalidade e escolarização*, Aracy Lopes da Silva.

¹³⁶ Walter Benjamin, *O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, em *Obras escolhidas I, Magia e técnica, arte e política*, SP, Ed. Brasiliense, 1986.

Giorgio Agamben escreve sobre o “país dos brinquedos” da história de *Pinóquio*, onde encontramos a utopia de uma república infantil. Remete-se a Collodi, que descreve um universo onde tudo é brincar:

Este país não se assemelhava a nenhum outro país do mundo. Sua população era toda composta de meninos. Os mais velhos tinham quatorze anos e os mais jovens não tinham nem oito anos. Na estrada, uma alegria, um barulho, um berreiro, de arrancar os miolos! Bandos de garotos por todo o lado, os quais jogavam nozes, arcos, bola, andavam de velocípede, andavam de cavalinho de pau, outros brincavam de mosca-cega, outros brincavam de correr, outros, vestidos de palhaços engoliam fogo, se recitava, se cantava, se fazia saltos mortais, se divertiam a caminhar com as mãos na terra e os pés no ar, se comandava a roda, se passeava vestido de general com o elmo de folhas e o esquadrão de papelão, se ria, se urrava, se chamava, se batiam palmas, se assobiava, se refazia a galinha quando punha ovos, em suma, um tal pandemônio, um tal barulho de pássaros, uma tal balbúrdia endiabrada, de se colocar algodão nos ouvidos para não se ficar ensurdecido. Em todas as praças se viam teatros de tecido, aglomeração de rapazes da manhã até a noite e sobre todos os muros das casas se escreviam com carvão belíssimas coisas como esta: “Viva os balões” (balocci), (em vez de balocchi), não queremos mais escola (schole), (em vez de scuole), abaixo Larin Metica (em vez de aritmética) e outras coisas similares.¹³⁷

¹³⁷ Ver o texto de Carlo Lorenzini (Collodi), conforme a primeira edição de 1883, em <http://www.crs4.it/Letteratura/Pinocchio/pinocchio.html>

Neste universo pleno de brincadeiras a dimensão do tempo se altera, assumindo uma direção inversa à da cronologia. Agamben analisa, em relação a este ponto, a relação entre rito e brincar:

[...] *Nós podemos imaginar entre rito¹³⁸ e brincar uma dupla relação de correspondência e de oposição: um e outro são ligados ao calendário e ao tempo, mas por uma relação inversa. O rito fixa e estrutura o calendário, o brincar, ao contrário – mesmo se ignoramos ainda como e porque - o altera e o destrói.*” (2002, p. 127) Mais adiante, afirma que *“graças ao brincar, o homem se libera do tempo sagrado, para “esquecê-lo” no tempo humano.* (AGAMBEN, 2002, p.129)

A arte de brincar, de inventar, encontra-se tecida por vias utópicas onde as referências narcísicas são superadas pela criação de novas posições, novos ritmos que se operam no espaço vazio a inventar: *não lugar*.

Ali onde não se espera, se encontra a criação. Ali onde o traço é descontínuo, *“não acostumado”* - como escreve Manoel de Barros no poema *As lições de R. Q.*¹³⁹, a dimensão utópica é horizonte:

¹³⁸ Sobre o rito, Agamben escreve: “o conteúdo do rito, o “segredo” transmitido, é que não há nada a transmitir, senão a transmissão mesma, a função significante em si.” (2002, p. 155)

¹³⁹ Manoel de Barros escreve a respeito do artista plástico Rômulo Quiroga, que encontrara na aldeia boliviana de Chiquitos: *“Era um artista iluminado e um ser obscuro. Ele mesmo inventava as suas tintas. Trazia dos cerrados: seiva de casca de angico (era o seu vermelho); caldos de lagartas (era o seu verde); polpa de jatobá maduro (era o seu amarelo). Usava pocas de piranha derretidas para dar liga aos seus pigmentos. Pintava sobre sacos de anagem. Mostrou-me um ancião de cara verde que havia pintado. Eu disse:*

*[...] A expressão reta não sonha.
Não use o traço acostumado.
A força de um artista vem das suas derrotas.
Só a alma atormentada pode trazer para a voz um
formato de pássaro.
Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação
trasnvê.
É preciso transver o mundo.
Isto seja:
Deus deu a forma. Os artistas desformam.
É preciso desformar o mundo:
Tirar da natureza as naturalidades.
Fazer cavalo verde, por exemplo.
Fazer noiva camponesa voar – como em Chagall.
(...)” (BARROS, 1997, p. 75)*

*mas verde não é a cor da esperança? Como pode estar em rosto de ancião? A minha cor é
psíquica – ele disse. E as formas incorporantes.” (BARROS, 1997, p. 74)*

V - Múltiplas Infâncias

Considerações finais

O presente trabalho apresenta uma série de questões a respeito da infância contemporânea e as configurações do brincar, desde as múltiplas vias que os tecem. Podemos considerar que a diversidade que hoje marca a infância remete-nos à expressiva diversidade cultural que rege a sociedade.

Neste sentido, cabe ressaltar que na contemporaneidade há múltiplas infâncias, oscilando entre as que se encontram referidas e atreladas ao discurso hegemônico ligado ao consumo e aos meios de comunicação de massa e as marcadas pelas brincadeiras tradicionais nas ruas, consideradas “*esquecidas no passado*”.

O brincar e as brincadeiras tradicionais encontram-se relacionados às formações culturais que caracterizam os laços sociais. Os campos do circo, do teatro, da música, das histórias e cantigas infantis são berços das brincadeiras que se encenam no cotidiano das crianças. Mais que ensaios referidos a novelas familiares, o brincar encontra-se em uma dimensão de ludicidade que se relaciona de forma estreita à vida cultural da sociedade. Não é autônomo a esta, não é espontâneo e não se encontra extinto.

O trânsito por múltiplas vias em que hoje se tece a infância permitiu o encontro de inúmeras referências a brincadeiras tradicionais, cantigas infantis, parlendas, ao circo, às histórias encenadas no teatro, palco de sua travessia. Ao mesmo tempo, estes são convocantes da alegria que rege o brincar, dimensão que hoje é apagada em nome do prazer imediato a que as crianças são convocadas no atrelamento ao consumo sem fim.

As referências e falas dos pais, professores, crianças e artistas encontrados nos caminhos percorridos nesta pesquisa nos levam a encontrar,

para além do automatismo que marca a vida cotidiana na contemporaneidade, traços da infância.

Outorgar lugar à infância confere e doa às crianças a possibilidade de ensaiar passos inventados, novos, repetidos em meio ao tempo que passa, ao não saber, ao lugar vazio que as remete a criar e dar o salto em direção à singularidade subjetiva, tecendo ao mesmo tempo laços coletivos onde o outro, semelhante, é parte de sua vida social.

O brincar hoje, para além dos jogos artificiais, é tessitura que as crianças buscam incessantemente para situar singularmente seu lugar no mundo. Para isto, os espelhos da cultura são a referência que as acompanha neste caminho, fonte de passos a criar, partitura de caminhos a criar. Brincar e trocar entre pares, espaço coletivizante por excelência, é rede que faz pulsar a infância e a cultura.

VI - Bibliografia:

AGAMBEN, Giorgio – *Enfance et Histoire – Destruction de l'expérience et origine de l'histoire*, Paris, Ed. Payot et Rivages, 2002.

Homo Sacer, o poder soberano e a vida nua, Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2002.

ALTMAN, Raquel - *Brincando na história em História das Crianças no Brasil*, Mary Del Priore (org.), SP, Ed. Contexto, 1999.

ARIÈS, Philippe - *História Social da criança e da Família*, RJ, Ed. LTC, 1981.

AMARAL, Ana Maria - *Teatro de formas animadas*, SP, EDUSP, 1996.

BARRAL, Étienne - *Otaku, Os filhos do virtual*, SP, Ed. Senac, 2000.

BARROS, Manoel de – *As lições de R. Q.*, em *Livro sobre nada*, RJ, Ed. Record, 1997.

BAUDRILLARD, Jean – *O Paroxista Indiferente*, Entrevistas com Philippe Petit, RJ, Ed. Pazulin, 1999.

BAUMAN, Zygmunt – *Globalização: as conseqüências humanas*, SP, Ed. Zahar, 1999.

BENJAMIN, Walter - *Brinquedos e Jogos*, em *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, SP, Ed. 34, 2002.

História Cultural do Brinquedo, em *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, SP, Ed. 34, 2002.

Velhos brinquedos, em *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, SP, Ed. 34, 2002.

Brinquedos e Jogos, em *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*, SP, Ed. 34, 2002.

A doutrina das semelhanças, Obras escolhidas - *Magia e técnica, arte e política*, SP, Ed. Brasiliense, 1986.

O Narrador, *Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, em *Magia e Técnica, Arte e Política*, Obras Escolhidas, SP, Ed. Brasiliense, 1986.

Rua de mão única, Obras Escolhidas II, SP, Ed. Brasiliense, 1993.

Charles Baudelaire – um lírico no auge do capitalismo, Obras Escolhidas III, SP, Ed. Brasiliense, 1989.

O Flâneur, em *Charles Baudelaire, Um Lírico no Auge do Capitalismo*, Obras Escolhidas III, SP, Ed. Brasiliense, 1994.

BERGÈS, Jean - *La mère préespeculaire*, no site da Associação Freudiana Internacional, www.freud-lacan.com

A atualidade das teorias sexuais infantis, Jean Bergès e Gabriel Balbo, POA, CMC Editora, 2001

BLOCH, Ernst – *L'Esprit de l'utopie*, Paris, Ed. Gallimard, (1923), 1977.

BOWER, Gordon H. and John P. Clapper - *Experimental Methods in Cognitive Science*, in *Foundations of Cognitive Science*, Michael Posner (ed.), Massachusetts Institute of Technology, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1990.

CALLIGARIS, Contardo – *Sem posse da rua não há comunidade*, *Pulsional Revista de Psicanálise*, SP, ano XV, n.154, 2002.

CANAMERO, Dolores e Jakob Fredslund - “*I Show You How I Like You: Human-Robot Interaction through Emotional Expression and Tactile Stimulation*” de LEGO-Lab, Aarhus University, 2000.

CARROLL, Lewis - *Alice, Edição Comentada*, Aventuras de Alice no país das maravilhas; Através do Espelho, (Introdução e notas de Martin Gardner), RJ, Ed. Zahar, 2002.

CARVALHO, Ana M., Fernando Pontes - *Brincadeira é cultura*, em *Brincadeira e Cultura: Viajando pelo Brasil que brinca*, Volume I; *O Brasil que brinca*, Ana M. Carvalho (org.), SP, Ed. Casa do Psicólogo, 2003.

CHEMAMA, Roland - *Dicionário de Psicanálise Larousse*, POA, Ed. Artes Médicas, 1995.

CHESNEAUX, Jean - *Modernidade-Mundo – Brave Modern World*, RJ, Ed. Vozes, 1996.

DADOUN, Roger - *Utopie: L'Émouvante rationalité de l'inconscient*, em *L'art au XXe siècle et l'utopie, Réflexions et expériences*, dir. de Roberto Barbanti et Claire Fagnart, Paris, Ed. L'Harmattan

DEAN, Katie - *Attention, Kids: play this game*, em www.wired.com (acessada em janeiro de 2003)

DELARUE, Jean-Marie - *Les enfants restent trop souvent des oubliés des cités*, em *Urbanisme, Cartes Postales pour um Bilan - régions, état des lieux*, France.

DIDI-HUBERMAN, Georges - *O que vemos o que nos olha*, SP, Ed. 34, 1998.

DOLTO, Françoise, *No jogo do desejo*, SP, Ed. Ática, 1996.

FAGUNDES, Léa da Cruz, Marcos Paim, Ricardo Lemos Vianna, Cássio Gonçalves Reis - *Desenvolvendo recursos para a construção de museus virtuais*, LEC, POA, UFRGS, 2000.

FREUD, S. - *El poeta y los sueños diurnos*, Obras completas, vol. II, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1973.

A denegação, em Obras Completas, Vol. II, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1973.

A literatura científica sobre os problemas oníricos, A interpretação dos sonhos, cap.I, Obras completas, Vol. I, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1973.

GAGNEBIN, Jeanne Marie – *História e narração em Walter Benjamin*, SP, Ed. Perspectiva, 1999.

HUIZINGA, Johan, *Homo Ludens*, SP, Ed. Perspectiva, 1999.

HUYSSSEN, Andreas - *Seduzidos pela memória*, RJ, Ed. Aeroplano, 2000.

HYPPOLITE, Jean - *Comentário Hablado sobre la Verneinung de Freud*, Escritos 2, J. Lacan, BAs, Ed. Siglo Veintiuno, 1987.

KEHL, Maria Rita - *Imaginar e pensar*, em *Rede imaginária – televisão e democracia*, Adauto Novaes (org.), SP, Ed. Companhia das Letras, 1999.

LACAN, J. - *O Estádio do Espelho como formador da função do [eu] tal qual nos é revelada na experiência psicanalítica*, Argentina, Siglo Veintiuno Editores, 1988.

LYOTARD, François - *O pós-moderno*, RJ, Ed. José Olympio, 1986.

O Pós-Moderno explicado às crianças, Lisboa, Publicações Dom Quixote, 1987.

MAFFESOLI, Michel - Notas da conferência *A falência das ideologias e as novas formas da política* no Seminário Internacional *Cultura, poder e tolerância em um mundo complexo*, POA, PUCRS, realizada em 17 de setembro de 2002.

Mediações simbólicas: a imagem como vínculo social. Em *Para navegar no século 21 – tecnologias do Imaginário e Cibercultura* - Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva – organizadores, POA, EDIPUCRS e Ed. Sulina, 1999.

MANNONI, Octave – *Um espanto tão intenso - A vergonha, o riso, a morte*, RJ, Ed. Campus, 1992.

MARX, Karl e Friedrich Engels – *Manifesto do Partido Comunista*, em Textos, vol. III, SP, Ed. Sociais, 1977.

MEIRA, Ana Marta – *Pequenos brinquedos, jogos sem fim*, Em *Novos Sintomas*, Ana Marta Meira (org.), Salvador, Ed. Ágalma, 2003.

Inteligência Artificial, em Correio da APPOA, n. 95, POA, 2001.

Palavras Mágicas: As crianças de hoje, em Revista da APPOA n.13, POA, 1997.

MEIRELLES, Renata - Diário de Bordo, Projeto Bira, <http://www.escolaoficialudica.com.br/cursos/dbordo.htm>, 2001 (acessado em janeiro de 2003).

MORIN, Edgar - *Da necessidade de um pensamento complexo* – Em *Para navegar no século 21 – tecnologias do Imaginário e Cibercultura* - Martins, Francisco Menezes e Juremir Machado da Silva – organizadores, – POA, EDIPUCRS e Ed. Sulina, 1999.

MORUS, Thomas – *A utopia ou O tratado da melhor forma de governo*, POA, Ed. L&PM, 1997.

MOURA, Rosângela de – *Batalha entre piões* - Folha de São Paulo, SP, 7 de dezembro de 2002.

NUNES, Angela - *No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante*, em *Crianças Indígenas, Ensaios Antropológicos*, Aracy Lopes da Silva, Ana Vera L. S. Macedo, Angela Nunes (org), SP, Ed. Global, 2002.

OLIVEIRA, Ana Paula - *Índios se divertem com elementos da natureza*, Folha de São Paulo, SP, 4 de dezembro de 2003.

PAPERT, Seymour - *A máquina das crianças*, POA, Ed. Artes Médicas, 1994.

PORGE, Erik - *Os nomes do pai em J. Lacan*, RJ, Companhia de Freud, 1998.

PROVENZO JR., Eugene F. – *Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças*, em *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância*, Shirley R. Steinberg, Joe L. Kincheloe (org.), RJ, Ed. Civilização Brasileira, 2001.

PUIG, Montserrat - *El niño en la época atual, em El revers, vol.2, dezembro 1998, El declivi del pare i les noves families* www.ccbxman.org/revers/portada2/VOL.2/D1puig.htm (acessado em janeiro de 2003)

PYLYSHIN, Zenon W. - *Computing in Cognitive Science*, in *Foundations of Cognitive Science*, Michael Posner (ed.), Massachusetts Institute of Tecnology, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1990.

ROCHA, Maria Carolina - *Para onde vai o coelho branco de Alice?* Em *Educação, Subjetividade e Poder*, n.4, vol.4, POA, Ed. UFRGS, 1997.

ROSSET, Clément – *Alegria, a força maior* – RJ, Ed. Relume Dumará, 2000.

SAFOUAN, Moustapha - *O fracasso do princípio do prazer*, SP, Ed. Papyrus, 1988.

SFEZ, Lucien - *As tecnologias do espírito*, em *Para navegar no século 21 – Tecnologias do Imaginário e Cibercultura* - Francisco Menezes Martins e Juremir Machado da Silva – org.; POA, EDIPUCRS e Ed. Sulina, 1999.

SILVA, Aracy Lopes da - *Pequenos xamãs: crianças indígenas, corporalidade e escolarização*, em *Crianças Indígenas, Ensaios Antropológicos*, Aracy Lopes da Silva, Ana Vera L. S. Macedo, Angela Nunes (org), SP, Ed. Global, 2002.

SOUSA, Edson - *Por uma Cultura da Utopia*, in *UNICULTURA*, POA, ED. UFRGS, 2002.

Notas do Seminário *Psicanálise e Ato Criativo*, aula de 23 de outubro de 2002, ministrada no mestrado em Psicologia Social e Institucional, POA, Instituto de Psicologia, UFRGS.

WELLENS, M. Marc - *Os primeiros jogos e os jogos da Antigüidade*, Revue Musée du Jouet, França, 2001, em www.musee-du-jouet.com

VANDROUX, Karine - *Du jouet mécanique au jouet électronique ou 150 ans de jouets animés*, em *Jouet MAG !* N°14, França, décembre 2001.

VANNUCHI, Camilo e Rita Moraes – *Vamos brincar?* – publicado na Revista Isto É, n.1671, SP, 10 de outubro de 2001.

VERNER, Lorraine - *L'Utopie comme figure historique dans l'art*, em *L'art au XXe siècle et l'utopie, Réflexions et expériences*, dir. de Roberto Barbanti et Claire Fagnart, Paris, Ed. L'Harmattan.

VIANA, Natalia - *Brincadeira de verdade*, Revista Caros Amigos, SP, Ano VI, n. 67, outubro de 2002.

VIRILIO, Paul - *O Espaço Crítico*, RJ, Ed. 34, 1999.

A máquina de visão, RJ, Ed. José Olympio, 1994.

Hay que defender la historia, entrevista em *La Revolucion Digital y sus Dilemas*, Revista *El Paseante*, Madrid, Ed. Siruela, 1999.

ANEXO

VII – Diário de Campo – Observações

A seguir são apresentadas algumas das observações realizadas nos vários lugares da cidade em que a pesquisa se desenrolou. Foram selecionadas as observações referidas na dissertação, além de outras consideradas de maior importância para a elaboração do trabalho.

Parque da Redenção - pracinha de brinquedos

15.03.2003 - 15h

Ana Marta Meira

Há poucas crianças na praça.

Levo filmadora, pião e pernas de pau.

Entrevista com Isaías O. S., 25 anos, P. O. Á., 20 anos, Pais de N., 3 anos.

A família se prontifica a falar sobre a infância e o brincar. Contam que moram longe do parque, o pai diz que há dez anos não vinha na Redenção.

Pergunto ao pai de N. se sabe jogar pião. Ele diz que sim, que era do que mais brincava, sabia jogar bem. Peço permissão para filmar e conversar sobre o brincar. Ele aceita, mas pede para jogar o pião uma vez sem que eu o filme. O faz, e logo o pião gira. Seu filho se interessa. Olha de longe.

Na filmagem observa-se outro menino chegando para ver o brinquedo, e seu pai lhe diz: “*Não mexe! Não é teu.*” O menino fica segurando as mãos, com vontade de mexer, mas inibido com a proibição paterna. É marcante a ausência de trocas, apesar dos olhares interessados das crianças. Mas I.

mostra a N. como jogar o pião. Dizem que N. é calado, e que não falaria comigo.

É interessante a fala do pai, que diz que aprendeu a jogar pião “vendo”. Não há referência a quem o transmitiu.

Filmagem e entrevista do casal D. de Oliveira Alcântara e L. de Oliveira Alcântara, pais de Fernando, um ano.

São de Alvorada. Vieram de lá para passear. Os dois são professores de escolas infantis. A mãe aceita falar sobre o brincar, mas pede para falar antes, sem que eu filme, Ao chegar o pai, passa a tarefa para ele, que diz falar melhor que ela. Ele fala muito sobre o brincar, o trabalho que fez como estagiário pela Secretaria de Esportes de POA. Levavam brinquedos para as praças, pião, bolinha de sabão, bolinha de gude, perna de pau, para ensinar as crianças a brincar. No dia dos pais os pais foram na praça e ensinaram os filhos, fizeram brinquedos, aquele de girar e empurrar um aro no chão. Acha a proposta da pesquisa muito boa, *“tem que tirar as crianças da frente do computador”*. *“O brinquedo dá para elas coisas que elas não tem no vídeo.”* *“É da vida”* *“Brincar na rua, com outros”*.

Diz que o filho estava no parque de diversões e quis ir para aquela praça para brincar com as bolinhas de sabão, que preferiu. Ele também acha melhor.

Aconselha-me a ir numa praça de alta burguesia e noutra de vila, Parque dos Maias, onde tem uma Associação Comunitária que faz trabalhos nas praças. Ir na Secretaria Municipal de Esportes, onde fazem estes trabalhos nas praças. Em Nova Gleba, no final do ano, há Colônia de Férias, mas aí diz que é tudo mais programado, e está vendo que meu trabalho é *“sobre o espontâneo, e isto que é importante”*. Em Quintão há uma rua do lazer, que fecha uma vez por semana para as crianças brincarem.

Parque da Redenção

14.06.2003

Ana Marta Meira e Ana Raquel Karkow*

Em frente ao monumento do Expedicionário haviam famílias com crianças à espera do Circo Minimal, outras à espera do “*teatro de rua no chafariz, às 16h*”. Estes aguardavam a hora do espetáculo de rua. Enquanto os artistas do Oigalê, que apresentaria a peça *O negrinho do pastoreio*¹⁴⁰, preparavam o cenário, o público ia se aproximando em torno das bordas do palco marcado no chão com erva mate.

A interação com o público é viva. Muitas crianças assistem ao espetáculo e alguns, mais velhos, levam cadeiras. Antes de iniciar a peça, os artistas brincam com a platéia perguntando se querem que eles cantem “*aquela ou a outra?*”. Ao iniciar, cantam o refrão de abertura do Oigalê¹⁴¹, que é “*a mesma*”.

Inicia o espetáculo. Uma mulher comentava com prazer as frases ditas por eles, ria muito. “*Tem coisa pior que criança, pobre e negro?*” Ela diz que a cunhada fala o mesmo. “*Parece que estou vendo*”. Conta que não vinha à Redenção desde os 16 anos. Não tinham dinheiro, ou era para o ônibus, ou para o lanche. Como hoje tinha ônibus grátis, vieram. Pela primeira vez assiste a uma peça de teatro. Gostou muito. Trouxe as filhas. As

* estudante do curso de Graduação de Psicologia/UFRGS, colaboradora e observadora da pesquisa.

¹⁴⁰ O teatro de rua Oigalê, com a peça Negrinho do Pastoreio, havia sido anunciado no jornal e televisão.

¹⁴¹ “*O nosso grupo conta lenda e tradição e outros causos que ocorreram mundo afora nós só pedimos que vocês não digam não e ajudem a cantar esse refrão que vem agora: Oigalê, Oigalê, Oigalê, é espetáculo de rua pra você Oigalê, oigalê, oigalê, traga os amigo, os parente e venha ver.*” Ver o CD Trilogia Pampeana, Oigalê, Cooperativa de Artistas Teatrais.

crianças riem muito dos gritos, saltos, empurra empurra entre os atores, às voltas com as brigas entre o estancieiro e seu filho, e suas surras no negrinho do pastoreio. Em meio a estas cenas, perguntam: “*Alguém aí viu o negrinho?*” “*Ali, ali!*” dizem as crianças, mostrando o sentido contrário de onde se encontra. Alguns o delatam, ansiosos por ver a cena. “*Vocês não querem me dizer onde está o negrinho? Vocês estão todos mancomunados com este negrinho. Pois quem esconder o negrinho também vai levar relhada!*” As crianças riem mais ainda. Algumas ficam se escondendo, com medo.

Ao final, a música reconciliando o negrinho com a vida. Todos querem pegar o folheto, que supõem ter um pouco da história do negrinho do pastoreio.

Amanhã apresentarão *O Deus e o Diabo na Terra da Miséria*, no chafariz, às 16h.

Boca de Rua

Mais adiante, em volta do gramado do Auditório Araújo Viana, reúne-se o grupo de moradores de rua do jornal *Boca de Rua*. Eles estão agitados, a reunião fora suspensa porque riram às gargalhadas de uma senhora que caiu do trenzinho.

Mostro o pião de madeira a uma menina que estava sozinha, caminhando. Ela diz que sabe jogar pião, aprendeu no abrigo. Enrola o cordão, que diz estar preso errado, o joga. Ele rola de cabeça para baixo. Fala, ao mesmo tempo, sobre a reunião que não houve. Diz que “*eles deram uma regra para nós. Tem outras regras, mas a gente tem uma que é de respeitar as pessoas. E quando a velha caiu do trem ali no chão, todo mundo começou a gritar e rir. E elas suspenderam a reunião. Também, tavam tudo no loló*”. Pergunto a ela: “*E pra que tanto loló?*” Ela diz: “*Esta pergunta eu não tenho resposta. Esta pergunta eles ainda não se fizeram.*”

Esta pergunta eles ainda não se fizeram.” E sai. As crianças pedem para andar de perna de pau, um de seus brinquedos preferidos. Os adultos também e via de regra comentam: *“vou lembrar minha infância”*. Alguns logo apresentam desenvoltura no andar, chegando a ensaiar passos de dança.

Parque da Redenção

15.06.2003

Oigalê – Deus e o diabo na terra da miséria

Ana Marta Meira

Há muitas pessoas em volta do círculo traçado no chão com erva mate. Crianças, adolescentes, adultos, bebês, idosos, moradores de rua, meninos de rua. Todos atentos, assistindo a peça e ao mesmo tempo fazendo comentários, em meio às gargalhadas diante das falas engraçadas dos atores. Há uma interessante interação com o público, que se sente parte do espetáculo. A menina adolescente à minha frente narra para a amiga o que vai acontecendo, fazendo sua versão. Diz: “São três desejos. Ele já fez um tirando ela do banquinho. Agora sobram dois.” E assim ia narrando os acontecimentos. Há crianças menores que ficam com medo do diabo, as mães dizem que é só de faz de conta, não é de verdade. Algumas se acalmam. Outras pedem para ir embora. As que ficam, acabam rindo, acompanhando as risadas do público.

Ao final do espetáculo, algumas crianças pequenas se aproximam de Cíntia, que estava de perna de pau, vestida de vermelho, como o diabo. Ela chama as crianças para sentarem perto dela. Diz que vai mostrar como fica tão grande, como é a perna de pau. Vai tirando os objetos de proteção. Vem uma menina de um ano em direção ao colo dela, para abraçá-la, com os olhos ainda arregalados pelos efeitos da história que viu. Cíntia a abraça.

Um menino de dois anos senta no chão, ao que seu pai o puxa para cima em questão de segundos, segurando pelos dois braços, pendurando-o e colocando-o no chão de pé. Dá palmadas nele para limpá-lo. Cíntia diz para o pai: *“Mas deixa o guri se sujar, tchê!”* *“Criança é para se sujar, deixa, depois limpa, tu não viu até a propaganda de Omo tem isto!”* Ouvindo a frase, o menino senta rápido, de novo, no chão sujo. O pai fica branco, treme, como se tivesse feito algo que não havia percebido, um gesto automático. Com o comentário de Cíntia, se deu conta do que fazia, surpreso com o próprio gesto, que parecia inconsciente e automatizado. As crianças ficaram em volta dela até que foi chamada para tirar fotos.

Chega um palhaço de rua, com monociclo, malabares e inicia novo espetáculo. Há vários meninos de rua que querem se oferecer para fazer algo para ele.

Parque da Redenção

Boquinha

26.07.2003

Ana Marta Meira

As crianças do Boquinha, que fazem parte do grupo do jornal Boca de Rua estavam sentadas com os pais no muro do Auditório Araújo Viana. Ao me verem saem correndo, me abraçam, dão beijos e dizem:

- Nós choramos, os brigadianos bateram na R., no pai e no T. Foi lá, (perto da pracinha) os brigadianos que bateram e a gente chorou, chorou. (T.)
- G.: eu nunca tinha ouvido tanto choro tanto choro e visto alguém bater tanto tanto.
- G.: Eu chorei. Eles bateram e disseram que iam botar maconha no bolso deles para prender.
- G.: eu não quero nem saber. Vou jogar pedras neles e vou bater bater neles. Não me importo se vou para o Conselho Tutelar.

Enquanto falava, G. enchia os bolsos de pedras.

“E vocês estavam com quem?”, pergunto. *“A gente tava com a mãe e o pai foi defender eles e apanhou também.”* *“Teu pai?”*

“Meu pai os brigadianos mataram com tiros. Deitaram ele no chão e deram um monte de tiro. Eu vou dar tiro neles também”.

Não foi possível brincar neste dia. As crianças estavam traumatizadas com o acontecido. Este episódio de violência gerou nas crianças intensa angústia, impossibilitando que elas pudessem fazer outra coisa a não ser contar o que houve, tentando elaborar. Inúmeras vezes os brigadianos passavam de carro ou moto, e as crianças apontavam: *“Foi eles!”*

Gil Soul, músico, chega para conhecer o grupo de crianças e os encontra fora de si. Consegue conversar com eles. R. lhe conta sua vida. É filha de mãe índia, bugra, como diz.

As crianças fazem bolinha de sabão, mas são os maiores que querem fazê-lo. Tenho que insistir várias vezes que o brinquedo era para elas. Vários adultos queriam falar comigo e eu repetia que estava conversando com elas.

— *“Eu vou lá pegar eles!”* G. corria atrás dos brigadianos e dizia que jogaria pedras. Sua revolta era intensa, e o fazia correr na direção de ataque a seus agressores. Disse que o ameaçaram de morte, que pegou as algemas que estavam na caixa da moto. As outras estavam nas mãos de seu pai e amigos.

Leva-me a um arvoredo para mostrar um pássaro azul. T. escrevia suas primeiras letras no caderno e o pai comentava: *“São só traços!”*

Enquanto isto, novos gritos e correria.

— *“Olha lá! Pegaram o papeleiro! Ele só tava catando papelão!”*

G. volta a pegar pedras e dizer que vai lá jogar neles, ao ver um papeleiro ser abordado e ter os braços levantados para cima. Isto em plena tarde, à frente da pracinha de brinquedos. Eles começam a gritar, J. corre atrás dos filhos. Como estávamos olhando, os brigadianos o liberaram.

G. diz novamente que vai bater neles, não importa se levam para o Conselho. Sobe em uma árvore e fica dependurado, única forma que encontra de não ir adiante em seu plano. Sua mãe, em vão, tenta tirá-lo dali e levá-lo para longe, até que sai.

Falo a G. que se ele queria atirar pedras neles, tinha outro jeito de fazer isto. Que outro jeito de atirar pedras era contando a história. Que eles iriam contar a história do que aconteceu e poderiam colocar no jornal para todo mundo ler. Que era outro jeito de jogar pedras, escrevendo.

Eles aceitaram a idéia, sentaram à minha volta e ditando a história (G., G., I. e T.). A menina menor, de dois anos, T., insistia em pegar a caneta, dizendo: *“Me dá, eu sei contar esta história. Eu sei”*.

R., que havia apanhado e estava com os braços cobertos de hematomas, se aproximou e ficou escutando. Ao final, chorava sem parar dizendo que iriam roubar a bolsa dela. *“Quem?”* Um dos integrantes do Boca, apontava.

Chegaram outra menina e um menino apavorados dizendo que iriam apanhar deles, se eu podia levá-los à parada de ônibus na hora de ir embora. O menino tremia de medo. O ataque que sofreram os adultos acabou por instalar uma onda de pavor entre eles, que passaram a ver o perseguidor entre eles próprios.

G. contou a maior parte da história e criou o título: *O policial que espanca*.

A história foi publicada no jornal Boca de Rua, n.10, set/03.

Esta observação revela que as experiências cotidianas das crianças que vivem nas ruas são marcadas por episódios de violência, sendo que muitas vezes estes fatos permanecem invisíveis aos olhos de quem frequenta o parque ou as ruas da cidade. Ao mesmo tempo em que há inúmeras pessoas transitando pelo parque em busca de diversão ocorrem atos de violência frequentemente. As crianças de rua, via de regra, interrompem suas brincadeiras diante destes acontecimentos. Revelam angústia e pavor diante da impotência a que são remetidas. Os moradores de rua, adultos, membros do Boca de Rua, dizem que o jornal é uma forma de falar à sociedade sobre estes atos de violência que ninguém vê.

Oficina de circo – UNICIRCO

Circo Popular do Brasil

16 de maio de 2003

Vitor Butkus*

panis et circenses

Observar nas bordas. Ficar dentro e fora, ao mesmo tempo. Comunicar-se com a margem, buscando pisar sobre seus contornos. Pisar com suavidade, aceitar o risco de alterar a sua forma, e em vez disso fazer-lhe um corte sagital. Se os anatomistas precisam abrir os cérebros para ver o tamanho do estrago que causaram ali, a minha tarefa ontem pela manhã era trocar figurinhas com aprendizes do Circo Popular do Brasil, instalado à beira do Guaíba graças a um acordo com a prefeitura.

O acordo é o seguinte: o espaço amplo e bem localizado (no coração da cidade) seria pago com uma oficina onde crianças carentes (carentes de pão e circo) aprendessem as mais variadas técnicas circenses. Note-se que falo do Novo Circo, surgido na França nos anos setenta com a renovação fundada pela palhaça italiana Annie Fratellini e representada na atualidade, internacionalmente, pelo CirqueduSoleil.

O Circo Popular do Brasil possui uma proposta encantadora de divulgar o Novo Circo através do ensino de suas modalidades à comunidade por onde passa. Os próprios artistas engajam-se na transmissão de seus conhecimentos. Foi criada uma universidade itinerante, atualmente instalada em Uberlândia, e que em breve passará pelas capitais.

Segundo a pedagoga da secretaria de cultura responsável pela supervisão da oficina, a contribuição fundamental desse tipo de iniciativa é plantar uma semente em cada local que tem acesso a ela.

* Estudante do curso de Graduação em Psicologia/UFRGS, colaborador e observador da pesquisa.

Sob a lona, caem as diferenças e limitações impostas pelo sistema capitalista; ali todos são “de circo”. Esse é um discurso freqüente entre os educadores envolvidos. As crianças participantes, em número pequeno (não passam de dez) foram selecionadas dentre as muitas que se interessaram pela novidade em um instituto no bairro Santa Tereza, onde estudam à tarde. As oficinas duram toda a manhã, e algumas, como R., um menino que me deixou humilhado fazendo malabarismos com três bolas, diziam-se cansados da maratona de modalidades a que têm acesso quatro vezes por semana. R., que nunca havia se dedicado a tais atividades, aproveitava a liberdade dada aos aprendizes de optar pela modalidade de sua preferência.

A oficina tem início às oito e meia da manhã com uma chamada oral dos participantes, a maioria adultos ligados às artes em Porto Alegre. A seguir, Mário, um veterano do circo, orienta um aquecimento e um alongamento, seguidos de abdominais e apoios. É o único momento em que todos os aprendizes ficam juntos; segue-se a formação de uma fila e a separação do grupo em dois, ainda sob a orientação de Mário.

O grupo que fica sob a lona principal prepara-se então para um trabalho corporal; cambalhotas e estrelinhas são apenas o começo. Seguem-se exercícios em duplas em que dois participantes caminham atrelados de diferentes maneiras, como se fossem um só corpo. Alguns tombos ocorrem, e o instrutor lembra freqüentemente que o espetáculo em que os aprendizes mostrarão o que aprenderam será dali a duas semanas.

Simultaneamente, outro grupo reúne-se sob a lona lateral para praticarem palhaçadas, assistidas pelo palhaço principal do Circo Popular, Chumbrega. O exercício consiste na interpretação por parte dos alunos de um número em que dois palhaços preparam-se para dar um ‘salto triplo mortal’ do alto de uma cadeira. Eles são sempre interrompidos por um terceiro palhaço, o lixeiro, que vai levando as roupas dos outros dois.

No grande final do número, os dois palhaços invertem a situação e levam o próprio lixeiro para o lixo, sob um bordão: ‘o que não presta vai pro lixo’. As crianças riem muito com a interpretação dos colegas, sempre interagindo com os que ensaiam, dando opiniões a respeito da interpretação, sobre como poderia ser feito melhor e reclamando quando por acaso um dos colegas se esquecem de um detalhe do número.

O palhaço-professor dá orientações sobre a arte de fazer rir, enfatizando a concentração necessária à interpretação do palhaço. “O palhaço deve deixar de si, falar alto, não adianta falar e não ter a intenção. A intenção deve ser uma coisa orgânica, todo o corpo e todos os músculos da face devem estar agindo.”

Depois disso, há o treino de malabares. Começa-se com uma só bola, e na medida em que a coordenação das mãos vai aumentando, adicionam-se outras, que são passadas de diferentes formas de uma mão para outra. Formam-se duplas e grupos para treinar o passar as bolas de uma pessoa a outra, o que exige mais entrosamento e sincronicidade, segundo um dos malabaristas.

A aula de contorsão é uma das menos adoradas. Lá, alongamentos mais intensos são seguidos de cambalhotas mais ousadas. As meninas I. e A. aproveitam para fazer um lanche de pão e suco, oferecido pelo circo para que as crianças agüentem as várias horas de esforço. São chamadas por uma participante, terminam de comer e vão. O alongamento exercitado lá é importante para a atividade que realizam com mais vontade, que é o trapézio. Essa é a última oficina da manhã.

A semente está plantada. Falta que não se deixe que seque. O circo e suas diversas modalidades mostram-se capazes de envolver os corpos de seus participantes em uma atmosfera de ludicidade em que a presença da novidade se faz através das técnicas aprendidas, bem como na própria proximidade com os demais. Sob uma lona vivem muitas possibilidades de expressão artística. É um lugar a ser visto com a seriedade merecida, quando se trata daquilo que se vai transmitir às crianças.

Circo Popular do Brasil

28.05.2003

Ana Marta Meira

Entrevista com Athos Paulo Silva Miranda, artista de circo, que representa o palhaço *Chumbrega*

Chego ao circo no início da tarde e Mário Santiago (*Xibiu*) me leva para conversar com *Chumbrega*, que diz que é de uma família circense, da terceira geração. É neto de palhaços e artistas de circo. Acha que ele, por ser de mais idade e de uma família que há tanto tempo trabalha em circo pode contribuir melhor para o trabalho de pesquisa.

Mário caminha em meio aos trailers e vai conversando, contando que ele também é de uma família circense, a família Santiago. Sempre viveu no circo. “*Cresci no circo*”, diz. Ficam mais tempo no Rio de Janeiro, onde o clima não é tão frio.

Chegamos ao trailer de Paulo, o palhaço *Chumbrega*. Mário me apresenta, diz que acha que ele pode me ajudar, falando sobre o que estou pesquisando, a infância, o circo. Na sacada do trailer estão uma mulher e uma menina em seu colo, que é filha dele. Elas saem, vão passear. Paulo escolhe um lugar ao sol para conversar.

Início a entrevista dizendo a ele que estou fazendo uma pesquisa na universidade sobre o brincar, a infância e os campos ligados a ela no espaço da cidade: praças, teatro, circo, e outros. Coloquei ênfase no campo da infância referente ao espaço urbano e cultural. Pedi a ele que falasse sobre o circo, a infância e o que achasse importante sobre o tema. Sem perguntas prévias, iniciamos o diálogo.

- Gostaria de saber teu nome, o que fazes, um pouco de tua história no circo.

Meu nome é Athos, meu nome artístico, de palhaço, é Chumbrega. Eu sou, da minha família, a terceira geração no circo. Tem já a quarta geração que são meus filhos, que estão em circo também.

E a minha família, realmente, começou com a vinda do meu avô. Ele veio da Áustria para o Brasil, constituiu família aqui no Brasil, construiu um circo, das formas que lhe eram possíveis antigamente.

E como no caso seu tema, do teu assunto, da tua pesquisa, é criança, o que eu posso lhe adiantar, Ana, é o seguinte: que, não fazendo uma crítica, ou censurando outros métodos de vida, mas no circo é uma grande, é uma boa maneira de se ter uma família, se criar filhos. Porque ainda no circo acontecem aqueles detalhes de que todos nós aqui nos preocupamos com os filhos dos outros. Lógico, com coisas que eles estejam fazendo de errado. Coisa que acho que na cidade é muito difícil se preocupar com os filhos dos outros a não ser que sejam vizinhos, que tenham uma ligação muito boa.

Nossas crianças crescem dentro do circo, no ambiente de trabalho. O circo aqui para nós é o nosso ambiente de trabalho, é a nossa moradia, é a nossa convivência, é a nossa vida, é a nossa cidade. É tudo aqui, para nós. E nossos filhos crescem neste ambiente, um ambiente bem saudável para a gente. Os filhos ficam embaixo dos nossos olhos vinte e quatro horas e eles tem, também, lógico, todas as vontades que outras crianças também tem, jogam bola, videogame, ir a cinema, passear e tudo o mais. E a infância deles, no circo, eu acredito que seja muito boa, é uma fase muito boa, saudável. Tem a hora de trabalhar, tem a hora de ir para a escola, tem a hora de se divertir.

- E escolheste ser palhaço, como foi?

Olha, praticamente não fui eu que escolhi. Quem escolheu foi um primo meu que havia necessidade de um outro personagem trabalhar com ele, não tinha outra pessoa e ele me escolheu. Ele me chamou para trabalhar com ele, isto fazem ... Foi em 1960, quando eu comecei com a atividade de palhaço. A primeira vez que eu

entrei num picadeiro pintado de palhaço. Assim como palhaço, para fazer algo sobre a atividade do palhaço. Já tinha entrado como palhaço em números cômicos, que a gente pintava um pouquinho o rosto, mas fazia um número cômico, não era propriamente um palhaço, era um número cômico. E a gente pintava o rosto um pouquinho para ficar mais engraçado. Mas como atividade de palhaço foi assim que começou.

- Que idade tinhas na época?

Eu me lembro que tinha dezoito anos, dezenove anos.

- Mas antes já participavas do circo ...

Não, sempre circense, com atividades no picadeiro, como trapezista, equilibrista, acrobata. Trabalhava em teatro também, que o circo antigamente tinha muito teatro.

- Como era isto? Falam muito da relação do circo com o teatro, não é?

Olha, eu acredito que até a grande fase da televisão e do teatro hoje, veio do circo. Foi espelhado no circo. Porque até então a possibilidade de teatros aqui no Brasil era mínima, não tinha, isto antigamente. E o circo já representava com peças muito bonitas, tinham guarda roupas a caráter, de época e tudo o mais. Na época de semana santa eles representavam a vida, morte e paixão de nosso senhor Jesus Cristo no circo.

Então, a relação do teatro com o circo foi muito forte, foi muito grande. Uma das grandes atrações do circo da antiguidade era o teatro. A maior atração do circo era o teatro. Nem tanto o palhaço e até animais, porque aqui no Brasil não tinha tantos, não é? Vieram de fora os animais, então a maior atração do circo antigamente era o teatro. Era o grande forte no circo.

E também o que digo para você em relação à infância, crianças que vem ao circo... Aqui mesmo outro dia me aconteceu um fato assim, muito, muito bonito. A gente entra no espetáculo, faz a nossa participação e no final entram todos e quando termina é a hora onde todo mundo dá o tchau para o público. Dá um tchauzinho para o público. E a gente faz a volta assim, no picadeiro (mostra com gestos). De um lado uma turma parte para um lado e a outra turma parte para o outro lado, todos se cruzam assim, dando tchau para o público. Então eu estava

indo da minha direita para a minha esquerda, fazendo a volta assim e aí tinha uma criança, uma menininha e eu dei um tchau para ela, assim. Aí quando acabou o espetáculo uma pessoa veio dizendo que a criança queria me conhecer só porque eu dei tchau para ela.

Então é uma coisa assim muito bonita, muito agradável para a gente, sentir que o nosso personagem passou alguma coisa para aquela criança. Outras crianças chegam perto da gente, tocam na gente, pensando se realmente é de verdade. Uma vez fui até a frente do circo e estava chupando um sorvete, um picolé, e a criança: “Nossa! O palhaço tá chupando picolé!” Então a figura do palhaço no circo, na minha opinião, seria como assim, o Papai Noel para o natal. O palhaço está para o circo como o Papai Noel está para o natal, na época natalina. Então, é uma figura muito bonita, não é, atraente, é um símbolo do circo.

O palhaço é um símbolo do circo. E se vê muitas crianças, no espetáculo, no decorrer, a alegria deles. Outro dia mesmo tinha uma criança, uma menina aqui também, em Porto Alegre, assistindo o espetáculo, então eu percebi tanto, a gente estava representando, fazendo a nossa parte cômica lá do espetáculo e eu percebia tanto a animação da criança, a alegria dela que me sensibilizou muito. Até no final tem um palhaço que ele entra e ele solta uns balões para a criançada pegar. E eu pedi para ele, especificamente a ele, que levasse um balão até essa menina porque a alegria dela era contagiante. Ela chegava até a pular de tanto que ela sorria dentro do espetáculo, na hora do espetáculo. Então, é uma integração entre o público, o público infantil. Até o adulto, mesmo. O adulto também vem para se desfazer de problemas, é como uma terapia, não é? O trabalho para nós às vezes serve como uma terapia, a gente tem problemas como todos têm.

As pessoas julgam que o palhaço é uma pessoa alegre, feliz, que não tem problemas, mas não é, não, tem todos os problemas também. Aí quando a gente entra para trabalhar, há aquela troca de energias, não é? E que serve até de terapia para a gente, aí seu problema ameniza um pouco, acredito que o que a gente passou para alguém que veio também estava meio problemático e tenha amenizado, é muito importante isto.

- Vi crianças que no final do espetáculo, quando o picadeiro fica vazio, entram correndo, vão para o palco e aí começam a fazer as piruetas que elas viram vocês fazendo...

É um exemplo, não é? É a vontade da criança também chegar ali e se sentir um artista, porque a criança gosta de chamar atenção, não é? Já é nato da criança chamar atenção para aquilo que ele está fazendo. Então para ele é uma glória subir ali no picadeiro, onde ele viu aquele monte de artistas e ele vai lá também dar uma cambalhota, dar uma rodada, uma pirueta, uma coisa qualquer, ou faz passo de bailado.

- E qual é a relação que tu vêes entre isto e o brincar da criança?

Eu vejo assim, uma coisa muito saudável, não é? Eu acho que a partir do momento que você mostra alguma coisa de bom, uma coisa de útil, não é? Porque a criança tem na mente, muito, a coisa da brincadeira. “Ah, vamos brincar? Vamos brincar?” Sai da escola e “Vamos brincar? Vamos brincar?” Sai da aula, “Vamos para o recreio, vamos brincar?” Então eu acho que a criança tem muito isto, o brinquedo, o brincar, divertir, a descontração. Porque na realidade a criança não tem tanta responsabilidade, não é? Não tem tanta responsabilidade. Então acho que é muito útil a criança ver isto e sentir vontade de fazer aquilo, brincar, refazer até as energias, dispõe de energias, mas se refaz o ego.

- Hoje se fala muito que elas preferem brincar destas coisas mais tecnológicas, mas o que tenho visto é que quando elas podem elas preferem brincar mais disto, de colocar o corpo em jogo, de poder inventar coisas, de brincar com a água, com a terra ...

Na realidade os produtos tecnológicos, hoje, são oferecidos facilmente. Todos têm, a maioria. Tem uma minoria que não tem, por causa de impossibilidade financeira e tudo o mais. Mas a maioria, hoje, tem. Um tem um videogame, outro tem um vídeo cassete, outro tem um brinquedinho que é a pilha. O que na antiguidade, antigamente, não haveria. Eu mesmo, o máximo que eu consegui ter foi um brinquedinho a corda, que a gente conseguia dar corda nele e ele andava, era um carrinho. Mas no mais, a gente fabricava. Nós mesmos usávamos a nossa criatividade para fabricar. Então hoje não, hoje tem um certo comodismo, até dos pais também, não é? “Ah, meu filho, ah, toma aqui.” “Ah, meu filho, ah, toma aqui”

um vídeo game para você.” Aí a criança passa o dia inteiro ali naquele negócio ali, brinquedo eletrônico prejudicando vista, a própria mente, vendo coisas que eu acho que não deveria ver, no próprio brinquedo, não é? Muita violência. Muita violência. Esses jogos de vídeo game, na base da violência. E quando ele parte para o outro lado, que ele vê aquilo, brincar com a terra, brincar com a água, ou pintar o rosto de palhaço, ou brincar numa casinha, ou brincar de ser o Tarzan no meio das árvores, não é, são coisas mais naturais. Então, exige mais da criança.

- Vejo que quando vocês fazem um número de trapézio, ou de malabarismo, o corpo está em jogo em outro lugar que não é este da violência ou de estar pulando de um lado para o outro sem saber o que fazer. Existe até, se pode dizer que em volta deste corpo, tem uma música, tem uma poesia ...

É, com certeza, é uma coordenação em volta disto porque ... Veja bem, Ana, eu não quero censurar ninguém, não, nada, nada, nada. Eu acho que nós temos as nossas escolhas. Mas o circo ainda é uma diversão pura. Não tem apelação. É raro o circo que apela para apresentar um espetáculo. Muito raro.

Como disse anteriormente, nós temos as nossas escolhas. Você vê aquilo que você acha que é melhor para você. Você busca aquilo que é melhor para você. Então, eu acho que, por exemplo, o artista, o trapezista, o malabarista, o mágico, o palhaço, o domador de animais, o acrobata, todos eles tem a sua magia, o seu encanto, cada um de uma forma, para atrair a atenção do público. Então, aí o malabarista, você vê a técnica dele, a capacidade, o perfeccionismo, a agilidade, a coordenação dele. O trapezista, o arrojo, pular lá em cima, coordenação também, uma música envolvendo o trapézio, o barulho do trabalho dele. O palhaço, com a cara pintada, com as roupas engraçadas, o sapato, o nariz, a peruca, chamando a atenção do público, descontraindo o público. O mágico no suspense, “como é que ele conseguiu!”. Então tudo isto é um trabalho que envolve todo e qualquer tipo de pessoa. Ainda mais no mundo infantil, não é? Ainda mais no mundo infantil que é muito mais criativo que nós na mente, não é? Muito mais criativo.

- É só dar lugar para isto, não é?

É só dar lugar. E as crianças tem uma mente muito fértil, não é? É o que eu digo, o palhaço, eu acredito que é mais fácil você fazer sorrir um adulto do que uma criança. A criança é única, é verdadeira. Ela ri quando ela quer mesmo, quando ela achou graça. Pelo contrário, não, não e não. E o adulto não, o adulto por conveniência, às vezes ri, não é? Quando o do lado deu um sorriso, “ah, há, há”. Você acompanha, não é?

- Conversei com algumas crianças que vieram aqui assistir o espetáculo e depois o que vejo é que muitas falam “Vamos brincar de circo”, e brincam, e começam a tentar falar do que viram e até a reproduzir alguma parte do espetáculo. Então isto me fez pensar muito no lugar que tem o circo enquanto transmissão.

Na infância... Veja bem, eu também quando era criança, eu brincava de circo, mesmo sendo circense. Mesmo sendo circense a gente brincava de circo. “Vamos fazer nosso cirquinho? Vamos!” Aí nós fazíamos, arrumávamos um pedaço de lona, tampávamos assim, aí vestíamos as roupas, e tal, e “Eu sou um palhaço!” “Ah, eu sou o domador!”, “Ah, eu sou o trapezista!”, “Eu sou o ator daquela peça!”. Então nós também brincávamos de circo. E marca muito para a criança.

Eu tenho um amigo em Cuiabá, no Mato Grosso. Eu fiz amizade com a família dele no estado de São Paulo. E este rapaz era pequeno ainda, mas eu freqüentava a casa dele, eu ia na casa dele. Ele tinha mais dois irmãos. Um maior e este maior era meu amigo, que eu também já era rapazinho e eu freqüentava a casa deles. E eles sentiam-se honrados em saber que eu ia lá para a casa deles, que eu era do circo. “O artista do circo está na minha casa!” Eles também iam na minha casa. E eu ficava feliz. Porque falava “bom, a gente está depositando confiança nestas pessoas que confiam na gente e vêm à nossa casa também”. Então, passados mais ou menos uns vinte e cinco anos, eu fui a Cuiabá. Aí eu estou lá em Cuiabá, no intervalo de um espetáculo e fui lá na frente do circo. E estava lá, aí chegou um rapaz. Falou: “Você é o Chumbrega?” “Sou eu.” “Você é o Chumbrega daquele Circo Fred? Você é o Paulo? O Athos Paulo?” “Sou eu.” “Nossa, eu sou o fulano, assim, assim, assim ...” Aquela criança de quando

freqüentava a casa dele e tudo o mais. Ai você vê como marcou para ele, o meu personagem para ele. Ele me chamou de Chumbrega, primeiro. Então marcou para ele.

São coisas que marcam na vida da criança, o circo. Você pode dizer que estes super heróis estão sempre na mente da criança. Eles estão sempre. O herói sempre é o que faz o bem e a criança também tem o bem do lado dela. Ela gosta de ser, de fazer o bem. Então mostrar que ela é o herói, que ela faz o bem, que ela protege, que ela salva. Tem um garotinho aqui no circo que ele deve ter uns quatro anos, mais ou menos. Ele tem hora que ele veste uma roupa destes heróis e ele acha que ele pode voar. Ele cai naquele mundo, a imaginação dele vai lá adiante. Ele cai naquele mundo e ele acha que pode voar. Que ele pode me pegar e dobrar meu corpo todo e me amarrar, mesmo eu sendo maior que ele, meu corpo sendo maior que o dele. Ele acha que tem condições, que ele pode aquilo ali. Então envolve a criança, o circo, este tipo de coisas que a criança gosta. Toda criança é única, é original. Daquilo que ela gosta, ela demonstra.

- (Mostro a ele algumas fotos que tirei no espetáculo de sábado) Pergunto se o menino que ao final sobe no picadeiro não é do circo. Ele olha as fotos e as comenta.

Aqui sou eu e meu filho trabalhando. E este menino aqui ele já começou a trabalhar comigo aos quatro anos de idade. Hoje ele tem quatorze, quinze anos. Está aí no circo. Adora o circo, adora o circo.

- Com quatro anos ele fazia ...

Palhaço. Entrava para participar nos nossos números de palhaço.

Vê a foto do monociclista.

- Este aqui é o Netinho?

Não. Este é o Juninho. O Netinho é outro, que faz o trapézio e trabalha no tanoar, também.

Estas crianças aqui, são todas do circo. Tem uma que é minha filha, tem duas aqui que são minhas filhas. E tem estas criancinhas menores. Se você vê o empenho delas para entrarem nesta apresentação você não acredita. Antes de tudo, se achegam e ficam ali esperando a hora e quando não estão vestidas pedem para alguém vesti-los para ajudar para eles entrarem, o maior empenho.

Este aqui também é meu filho, o que está na cama elástica. Este aqui é o Netinho. (refiro-me também a uma menina) É, esta menina é do circo também, filha de um outro palhaço. Filha daquele que faz aquele negócio da xícara (Tainara).”

(olha mais fotos)

Aqui é pai e filha. Pai e filha trabalhando no trapézio. Ela chama-se Anelise. O apelido dele é Nego. Não lembro o nome dele.

Aqui também é o Netinho, dando salto mortal no trapézio.

Aqui também, a maior parte deste pessoal aqui é tudo em família. Tudo filho, sobrinho, tio, irmão. (Família Santiago)

- Aqui o menino que durante o espetáculo começa a subir na barra de ferro do circo.

É este menino aqui que eu digo para você, que eu estava falando para você dele, que ele se veste, ele é do circo. É este menino aqui, é o L. É este menino aqui.

- E ele já participou de algum espetáculo, ou não?

Ele entra, assim, como estes palhacinhos, estas crianças, ele entra assim. (crianças vestidas de palhaço) Esta menininha também (vestida de bailarina), Esta menina aqui então, é o xodó de todo mundo aqui no circo. Ela chega ali nos fundos, fica ali, na hora dela entrar, ... Outro dia ela estava atrasada e começou a chorar, porque ela sabia que estava atrasada para entrar. Ela sabia que ela tinha que entrar ali e que estava chegando a hora e ninguém vestia ela.

Esta é minha filha.

E este é pai daquela menininha que você perguntou. Aquela que estava de costas, a Tainara.

Este é o Lucas. É o Lucas.”(há uma linda foto dele no picadeiro no final do espetáculo)

- Achei muito bonita a cena. Ele entrou, depois saiu e começou a dar cambalhotas. E aí foi um menino do público que se contagiou e foi junto fazer. Achei bem bonito. Há alguma outra coisa que tu lembra, alguma história?

Sobre o circo?

- É, qualquer coisa.

Olha, história, praticamente, não te digo. Mas te digo a respeito do que era o circo antigamente, que hoje mudou muito. As evoluções foram chegando e as coisas vão mudando. Então o circo, antigamente, meu pai, minha mãe, eles viajavam muito de carro de boi. Quando o circo mudava os artistas viajavam a cavalo. Isto de uma cidade para a outra. O circo chegava, aí a gente tinha que colher material no mato para fazer a armação do circo, porque o circo era montado de pau a pique, sabe. Então só trabalhava durante o dia, porque não tinha luz, não tinha energia. Então os espetáculos eram durante o dia. E para fechar o circo eles faziam, botavam galhos de árvores, com flores, para fechar, porque não tinha tecido, também, na condição total. Aquele tecido grande e tal, aquele tecido todo para cobrir tudo aquilo ali, não havia. As fábricas de nosso país eram pequenas, o dinheiro também era pouco.

E o circo viveu nesta época, meu pai, minha mãe, meu avô, ele ia muito com ... Ele tinha um urso e ele ia com estes ursos nas fazendas fazer apresentação para angariar dinheiro. Levava o filho e a filha dele junto para participar lá e depois no final passava o chapéu para recolher dinheiro. E aí foi nascendo minha família aqui no Brasil. Muito grande minha família aqui no Brasil hoje, muito grande. Muita gente já saiu do circo. Tornaram-se médicos, advogados, professores, comerciantes. E alguns ficaram, na arte.

O circo, na realidade, muita gente vê muito no circo só diversão, não é? Aquela hora mágica, do espetáculo, em que todo mundo é bonito. Bailarina bonita, que corpo escultural o da bailarina, o trapezista é forte, bonito, o palhaço é engraçado. Muita gente vê ali, mas aqui, aqui é a nossa vida real. É isto que você está vendo aqui, é a nossa vida real. Moramos dentro de um trailer, de um ônibus. Temos o que é necessário, ali. Temos o que é necessário. E vivemos assim.

- E há desprendimento, é outro valor.

Claro. É o nosso amor também, a nossa dedicação. Nosso segmento em cima disto aqui. Então o circo nos oferece tudo isto que você está vendo aqui. Tudo isto. Lama, sujeira, mato, tudo isto.

(silêncio)

- E vocês também fazem parte da Universidade do circo, do Rio de Janeiro?

Não. Esta UNICIRCO que abriu agora, tem outro tipo de pessoas lá, acredito que o Marcos (Frota) deve ter contratado outra pessoas para dar aula lá, né? E nós participamos nas itinerantes. Aqui tem as aulas de circo, as oficinas de circo. Aqui tem a oficina itinerante. A gente participa nestas aqui. Ensina algumas coisas para as pessoas. Mas lá, lá é profissionalizante. Profissionalizante e social. Trabalho social e profissionalizante.

- É a questão da inclusão, não é?

É, pegar crianças que estão na rua, trazer para aprender alguma coisa do circo, uma arte. Tirar eles da rua. E também alguns adultos que entram lá para se profissionalizar, serem artistas. Gostam da arte circense. Este é o grande projeto do Marcos.

Após a entrevista, conversamos mais um pouco, sem gravação. Ele refere-se à falta de apoio da administração pública ao circo e a sua não valorização no Brasil.

*Quando chegamos a uma cidade, não há lugar para o circo. **Não há lugar para o circo nas cidades**, em nenhum lugar do Brasil. Quando o circo vai para uma cidade, vão alguns antes para ver onde podem montar o circo. Isto de chegar em uma cidade e já ter ali o lugar reservado para o circo, com sanitários, tudo pronto, não tem. Não há lugar para o circo na cidade”.*

Entrevista realizada por Ana Marta Meira

Breves reflexões sobre a entrevista:

Athos Paulo Miranda da Silva é um artista que revela em sua fala o quanto a experiência do circo o marca. Alguns traços visíveis em relação a isto se revelam na referência à infância e às crianças, especialmente à alegria de estar no circo. Alegria é uma palavra que marca o circo e os efeitos que produz nas crianças. Momento passageiro, mas marcante. Estes traços refletem-se nas brincadeiras das crianças, na colocação em jogo de gestos e movimentos que encontram no espetáculo. O circo faz brincar.

A história da infância de Athos Paulo no circo é muito interessante, evocando a magia do circo na própria vivência cotidiana, ali onde montam o picadeiro, reencenado em suas brincadeiras.

No dia seguinte, na observação realizada na Oficina de Circo da Unicirco, Paulo fala que sua família, na Áustria, já era de artistas circenses.

Mais tarde, conta que brincava de circo fazendo a lona com fazenda, cortada em oito partes. Colocavam os bonecos, os animais em cercas e ali brincavam.

É interessante vivenciar este entrelaçamento entre fantasia e realidade, entre a infância que é lembrada e que remete a um tempo de brincadeiras que se transmitem de geração a geração.

As meninas do circo, que entrevistei neste dia, contam que não brincam mais. Gostam de pular corda. Mas uma brincadeira persiste: a de trapézio. Contam com detalhes como montam a cena do brinquedo, com palitos de dente, de picolé, e meias. Que se transformam em redes, em sonhos de estar no circo, de fazer de conta que são trapezistas, que saltam do alto e caem na rede. O espaço do circo revelou-se um lugar onde a transmissão do brincar se opera de forma vibrante ali onde as crianças vivenciam, em meio aos adultos, os entrelaçamentos que se tecem com a fantasia colocada em ato.

Lembro-me de uma frase que há no site do *Cirque du Soleil*, em uma das exposições dos espetáculos: *O circo é poesia em ato*.

Nesta via, pensar os efeitos que tem sobre a infância, sobre a colocação em cena do corpo em uma dimensão lúdica, mágica, é uma via que sublinha o lugar de

transmissão que aí está em jogo. Porque no circo, como diz Paulo, o espetáculo é do grupo, cada um dá lugar ao outro, ninguém trabalha sozinho.

Encenação de atos coletivos, o circo tem este lugar simbólico em uma cidade: o de falar sobre o que está esquecido dentro de cada um, anestesiado pela televisão e pelo isolamento. O de revelar, com todos os artistas que ali atuam, que “*o espetáculo não terminou*” e que as apologias do desaparecimento da infância e do brincar caem por terra.

No ar, ficam os saltos que colocam o corpo para além de seus limites, contornados pela música, pela fantasia e pelo olhar dos colegas e do público. O circo é um lugar social, por excelência. Não haver lugar para o circo na cidade, como afirma, é testemunho que se deve levar em conta ao refletirmos sobre o espaço urbano e as configurações que se dirigem à infância na contemporaneidade.

Oficina de Circo Itinerante
Circo Popular do Brasil
UNICIRCO

29.05.2003

Ana Marta Meira, Rafael Diehl, Janaina Bechler.

Observamos o trabalho da oficina de circo, da qual participam 27 pessoas, de 10 anos a 52 anos. Há alguns meninos de rua, outros que moram em vilas, e artistas.

Eles inicialmente fazem alongamento, depois dividem-se entre malabarismo e números com o palhaço. É o último dia da oficina, que durou 22 dias. No domingo, haverá a apresentação deles, junto com os artistas do circo. Estão ensaiando a apresentação.

Paulo (palhaço Chumbrega) e outro artista coordenam a atividade de palhaço. Ensaiam alguns números, entre eles o Titanic e outro onde o lixeiro leva as roupas dos palhaços e ao final o palhaço leva o lixeiro para o lixo. *“Tudo que não presta vai para onde? Para o lixo!”*

É interessante observar o quanto as brincadeiras dos palhaços tem relação com a estrutura do brincar, com jogos de aparecimento e desaparecimento, de presença e ausência, de estar e não estar, de ser não sendo.

Athos Paulo conversa sobre o circo, acha que o circo não é valorizado no Brasil. Conversa com o coordenador da Descentralização da Cultura da SMC sobre isto. Falamos sobre a importância de haver um lugar para o circo na cidade. Paulo fala a ele também sobre a possibilidade de continuação do trabalho da oficina em POA, via Unicirco. Aham que a turma da oficina deveria permanecer mais tempo trabalhando.

Entrevistas com algumas crianças do circo:

T.e I. (filha de Chumbrega), do circo.

Qual é teu nome?

“T. Eu gostei do circo desde criança porque é muito engraçado e tem muitas brincadeiras dos palhaços.”

Quais brincadeiras lembrás?

“Não lembro.”

E o que fazes no circo?

“Eu salto na cama elástica.”

Tu és aquela menina com a roupa da seleção?

“É. Eu entrava desde pequeninha.”

Que idade tinhas?

“Ah, só minha mãe é que sabe. É, era muito pequeninha.”

Tu gostavas?

“Ah, Hã.”

Que fazias quando eras tão pequeninha?

“Eu entrava para dançar.”

E agora quantos anos tu tens?

“Nove.”

E quando não estás no circo, do que gostas de brincar?

“Eu gosto de pular corda. E às vezes, trabalhar para provas. Lendo.”

E tu gostas de morar no circo?

“Gosto muito.”

E tem alguma história que tu lembrás do circo, que podias me contar?

“Lá tem ela, minha amiga, pode contar junto.” (aponta para outra menina)

Vamos chamá-la, que chega perto e fala:

“Meu nome é I., sou filha do palhaço Chumbrega, tenho onze anos.”

O que lembrás do circo para me contar?

“É ... Não sei ...”

O que fazes no circo?

“Faço palhaço.”

Tu fazes palhaço? E tu lembra de alguma coisa que tu fizeste, que é engraçada? E desde quando tu estás no circo?

“Desde bebê.”

Tu lembras de alguma coisa que fazias no circo quando tu eras pequenina? De que gostavas de brincar?

“Brincar de um monte de coisas. De boneca, de Barbie, pular corda.”

Tu gostavas de brincar de circo também?

“Ãh Hã. A gente pegava os bonequinhos de circo e fazia uma lona pequeninha de circo, bem legal.”

Tainara: *“A gente pegava uma meia e cortava e fazia a rede do trapézio. E punha palito de dente para fazer a cadeirinha e um palito de sorvete para fazer os trapezistas vindo.”*

E os bonequinhos eram de que?

“Pequeninhos, gordinhos, de plástico.”

E vocês lembram de alguns outros brinquedos que vocês inventavam, sem ser brinquedos prontos?

“Carrinhos, bonecas, um monte de coisas.”

E vocês brincam até hoje?

“Não. De vez em quando, de circo, trapézio.

De vez em quando de pular corda e de esconde esconde.”

Mas porque que vocês não brincam mais?

“Não sei ...”

Já são grandes?

“É.”

E os pequenos, brincam? O que vocês observam que eles gostam de brincar?

“De boneca, com as Barbies, as meninas. Aqueles bonecos.”

Entrevista com meninos da Oficina Itinerante de Circo

Qual é teu nome, idade, o que estás achando do circo ...

“Sou o E., onze anos. Estou achando legal ficar aqui no circo, brincar.”

Estás brincando de quê, aqui?

“... malabares.”

E o que tu aprendeste mais, de palhaço?

“Ah, aprendi com eles uns negócios que eles fizeram. Olhando, sabe.”

Tu moras aonde?

“Na Alameda. Na Bento.”

E tu já tinhas vindo ao circo?

“Nunca. Vim aprender agora.”

E o que tu fazias antes?

“Ah, jogava futebol, olhava televisão em casa.”

E agora estás aqui. E o que achaste desta mudança?

“Achei legal.”

E tu aprendeste a dar aqueles saltos, aqueles pulos?

“Não, ainda não.”

(Outro menino aproxima-se e quer falar)

Tu também estás fazendo a oficina aqui? Queres falar um pouquinho?

“Tô achando legal. Meu nome é J., tenho treze anos e faço atividades aqui no curso. E daí estamos aprendendo uns negócios aqui. É mais malabarismo que a gente gosta, né? E daí tamos indo de vez em quando no trapézio, quando a gente pode, né?”

Que achas do trapézio?

“É legal. Eles não estão deixando a gente ir no ar, ainda. É complicado. Eles tão deixando a gente ir no baixo, só.”

Ana Marta Meira

A entrevista com as meninas do circo foi marcada pela inibição que elas mostraram em relação a falar sobre a vida no circo e sua infância. Pareciam muito interessadas em falar, mas não pareciam acostumadas a serem chamadas a falar desta vivência tão intensa. Foi interessante observar que quando as duas estiveram a falar juntas, puderam fazê-lo melhor, mostrando o quanto a experiência no circo é coletiva. Falar sobre a vida no circo faz convocar o outro.

Os meninos de POA, da oficina, estavam muito animados com o trabalho. Marca-se a frase de um deles, de que agora não ficava mais em casa vendo TV.

Apresentação do espetáculo da Oficina de Circo

Circo Popular do Brasil - 1.06.2003

Ana Marta Meira e Vitor Butkus

Assistimos ao espetáculo conjunto, dos participantes da oficina com os artistas do circo. No início os artistas, representados por Chumbrega, entregaram ao prefeito a carta de intenções da UNICIRCO, de abrir sede da Universidade do Circo em POA.

A apresentação dos integrantes da oficina, intercalada com números dos artistas do circo, foi muito bonita. Os meninos mostraram sua habilidade e desenvoltura nos pulos e trapézios. Ao final, as meninas do circo entregaram balões para todos. Havia muitas famílias de participantes da oficina assistindo a apresentação.

Ingresso: um kilo de alimento para o programa Fome Zero.

Uma professora assistia a meu lado, com a filha de 2 anos. Passou o espetáculo todo dizendo à filha que o que os artistas faziam ela não podia fazer. Era perigoso. (malabares com fogo, trapézio, ...) Ao final, a menina estava com medo e saiu chorando.

Recreio da Escola P.

16.04.2003

14h às 17h

Os recreios duram uma hora.

Ana Marta Meira

Berçário 1 (2 m a 1 ano) – Prof. R.

Berçário 2 (1 a 2 anos) – Prof. F.

Grupo 1 (2 a 3 anos) – Prof. A.

Grupo 2 (3 a 4 anos) - Prof. S.

Grupo 3 (4 a 5 anos) - Prof. T.

A observação iniciou na sala de aula do grupo 3, onde as crianças estavam brincando livremente. Aproximo-me de duas meninas que estavam brincando de teatro. Uma delas lia o “roteiro” da história do Sítio do Picapau Amarelo. Ela lia com uma entonação de quem conta uma história para o público, que era inexistente. (O roteiro que lia na verdade era da história da Cinderela) Pergunto se posso assistir à peça, elas concordam, fico na frente do palco de feltro. A Cuca estava tentando pegar o Saci. Chega outra menina, R., pede para brincar, elas a princípio dizem que não. R. insiste, diz que ontem havia brincado disto. Elas acabam deixando. Ficam as três atrás do palco, enquanto uma lê o que diz ser “*a história do sítio*”, as outras ficam com os fantoches da Cuca e do Saci.

G. pergunta quem sou, e se ficarei ali com eles. A professora diz que já havia avisado a eles que eu viria. “*Duas vezes!*” diz ela. (a direção da escola colocou a possibilidade de realização de duas observações e as professoras e as crianças já estavam avisadas de minha visita). “*Mas o que tu*

tá fazendo?” “Estou estudando os brinquedos e o brincar”, respondo. Elas sorriem, dizem que adoram brincar.

Dois meninos vêm por baixo da mesa e gritam: “*anel do poder!*”¹⁴² – dos *Power Rangers*, mostrando anéis nas mãos. As meninas dizem que os meninos não deixam elas brincarem com eles. “*Só gostam de brincar de anel do poder*”. R. me mostra um anel – com uma conta de plástico vermelha, que “*não é o do poder*”. Ela está maquiada, com sombra cor de rosa, rímel e batom vermelho.

A professora está em uma das mesas, com as meninas a penteando e enfeitando. J. e outro menino montam um quebra cabeça. M. brinca de carrinho. Diz que não trouxe o anel do poder, então escolheu os carrinhos.

A professora os chama para a rodinha, onde escolhem o ajudante e fazem a chamada e o calendário. Ao falarem sobre o feriado de Páscoa, R. diz que vai “*para Gramado, ficar em um hotel que tem piscina térmica*”.

Vão para o pátio. Lá encontram outra turma, o Grupo 2, de crianças de 3 anos. Distribuem-se entre brincar na areia, fazendo bolos e ovos de chocolate, ou na casinha de madeira. Alguns andam de balanço, escorregador ou jogam bola.

C. (G.2) faz “*um bolo do mal*”, que tem aranha e tudo. Está com uma menina e um menino. V. está fazendo ovos de páscoa, perto do escorregador e pneus. Mais dois meninos estão com ele, “*na fábrica de ovos de chocolate*”.

Uma menina pequena se aproxima de mim e me oferece “*iogurte*”. Deixa-me com o pote de areia e sai brincando. Depois volta para pedir o pote.

Há dois meninos (L. e G.) e uma menina (R.), do grupo 2, de 3 anos, que vão até a fábrica “*roubar coisas*”. Chegam sorrateiros, pegam forminhas e saem correndo, falando “*vamos roubar mais*”. V., que está na fábrica, não registra o fato e continua a fazer seus ovos, enquanto os “*Power Rangers*” roubam suas formas. Vou para a casinha de madeira em que eles

¹⁴² Na novela O beijo do vampiro há na história o anel do poder.

escondem as coisas roubadas. Pergunto quem são. Dizem que são os “Power”. R. diz que é “a Power rosa”. Fica “*cuidando da casa para ninguém pegar o que roubam*”. Escondem os objetos no armário da cozinha. Pergunto a ela sobre os Power, que diz: “*tem os do bem e os do mal*”. L. diz que “*onde vão os Power do bem, os do mal vão atrás. Se os Power do bem viajam, os do mal vão atrás.*” Pergunto a R. se é ela quem sempre fica na casinha cuidando das coisas. Ela diz: “*Foi o L. que decidiu! Então, eu fico.*”

Pergunto se é ele quem sempre decide, ela diz: “*Não. Tem dia que sou eu, tem dia que é o G. Hoje é ele.*” Os meninos saem correndo para roubar mais coisas. Pergunto se ninguém os pega, eles dizem que não, ninguém vê. G. volta e dá a R. “*a espada do amor!*” R. pega, orgulhosa.

C. chega com o “*bolo do mal*”. G. a convida para brincar, diz que “*R. é Power rosa*”, pergunta que cor ela quer ser. Ela responde que quer ser amarela, mas que “*não tem Power rosa*”. R. faz beijo, cruza os braços e diz: “*Não tem! Então se não tem Power Rosa eu não posso brincar*”. Ao que G. diz: “*Eu vi uns episódios dos Power, tinha a Power branca. Tu vai ser a Power branca, tem a branca.*” Pergunto a eles porque não inventam uma Power rosa, ao que respondem que “*não dá para inventar, se não tem.* Pergunto se a espada do amor tem nos Power, G. diz “*não, a espada do amor eu inventei. Mas Power Rosa não pode, não tem, então ela vai ser branca. Branca pode.*”¹⁴³ R. volta a brincar, com o novo desígnio: “*L. decidiu, eu vou ser*”.

Continuam brincando. Nesta brincadeira não há os que vem atrás dos ladrões. Há outros meninos que ficam correndo, jogando explosivos, dando tiros, lutam com espadas (pás), mas sem organizar muito a brincadeira.

Chega F. no pátio, do B1, com R., professora. Ela diz a ele: “*Vai brincar! Vai se sujar!*” Uma permissão que o deixa contente. Ele mostra

¹⁴³ Esta interdição – quanto a não poder inventar o que é de desenho animado, aparece em outro diálogo em relação às meninas superpoderosas. Os desenhos de TV seriam considerados desde um lugar mítico, de “totens”, de interdição? Aparece também a questão da sexualidade, na posição de R., nos ensaios acerca da posição feminina de se oferecer para ser marcada pelo outro, pelo que os meninos decidem.

desejos de movimentar o corpo, subir e descer pelas bordas do tanque de areia.

No pátio há o tanque de areia, casinha de madeira com móveis, barras de ferro, escorregador, rede, corda, balanço, pneus, baldes e pás, forminhas, bola e amarelinha.

Chegam quatro crianças do B2, com as professoras F. e R.. Uma menina, Bárbara, vem chorando, agarrada à empregada, B. J. vai para as barras de ferro, se dependura, mas seu olhar se dirige a B. e à professora. L. fica na areia, enchendo balde, fazendo bolo. F. anda de balanço. C. também.

B. e a babá sentam perto de mim, na beirada da jardineira. Ela diz que há uma semana B. chora porque quer ficar com ela, ir para casa. Diz que sempre foi assim, desde bebê. Os pais em casa, e ela agarrada na saia dela. B. chora, agarrada a ela, dizendo “Vamos para casa, vamos para casa”. As outras crianças brincam divididas, preocupadas com o choro que toma conta do pátio. F. a convida para ir brincar com areia. B. não vai. Pergunto a ela se gosta de brincar com areia responde que não. A babá diz que ela adora música. A professora a convida para andar de balanço, ela vai com B., chorando. “Vamos para casa, B.”. Não consegue brincar. J. fica olhando para as três, enquanto brinca. F., que tem um ano, também fica olhando. A professora de B. mostra para ela a areia, o brincar, fazer bolo, cantam parabéns. Um menino se balança na rede. B. continua chorando. “*Eu quero ir para casa*”. Sua professora pergunta coisas a ela, que responde pouco.

Digo a B. e à babá que ali tem uma casa, se não que ir para a casa de brinquedo. Esta a convida e ela vai, entra na casa. Quando entra outra menina ela logo sai, o que a professora aponta. “*A L. entrou para brincar contigo e tu saíste? Pode brincar com a L.*” B. não brinca com ela, senta

novamente agarrada à babá chorando, com o bico na boca. Pede água para a professora. J. as espreita, preocupado. Mas nenhuma das crianças fala muito.

Dois meninos queriam a mesma pá, começam a brigar, logo intervém uma professora que disse: “ *Se vocês vão brigar, então eu vou tirar dos dois, vou guardar*”. Ao que eles param a briga na hora.

C. quer entrar na casinha, onde há dois meninos, um deles não deixa. Vem a professora e diz que ela pode entrar, que a casinha não é só deles. Observo que a intervenção das professoras opera o compartilhamento entre as crianças. Não houve nenhuma criança agredindo outra, a não ser na brincadeira ou nos confrontos pelo espaço e objetos, mas sem bater. As crianças parecem saber como funcionam as regras da escola. Compartilham brinquedos, a não ser que se instaure a diferença meninos e meninas, que sim marca espaços.

F. vê os movimentos dos outros meninos e tenta fazê-los também, por exemplo, chutar a bola. As crianças do Berçário falam pouco, são mais “faladas”. Parecem mobilizadas pela angústia de ver B. chorar sem parar. J. acaba fazendo o que sua professora diz que não pode, ficou para trás na hora de sair do pátio, parecia protestar porque as atenções se dirigiam a B.

Entram novas turmas, a de T. e A.

G., R. e outra menina vêm falar comigo, dizem que vão brincar do mesmo que estavam brincando ontem. Pergunto “do que?”, elas dizem que não lembram. “*De Power Ranger, ...*” Comento com G. que sua irmã estava brincando disto. G. diz: “*Ela estava brincando disto porque ontem ganhou um boneco dos Power.*” Pergunto a ela se gosta dos Power, ela diz que “*não vê, a mãe não deixa ver desenhos de luta. Só deixa ver desenhos de criança, os Teletubies, ... De luta, ela não deixa.*” Os meninos saem correndo, gritando “*Fúti!*”, com a bola na mão. Duas vezes por semana jogam futebol na cancha porque antes ficavam jogando bola em volta da tanque de areia e muitas crianças acabavam levando boladas.

A escola instituiu os recreios em que os meninos podem jogar futebol. Montam dois times, e jogam como grandes, disputam acirradamente a bola. Ao final do jogo, um dos meninos que perdeu quase chora.

As meninas (G., R. e -) vem novamente perguntar o que faço ali. Uma delas diz: *“Vai ter duas Anas!”*, referindo-se a que irei na escola mais uma vez. Perguntam quando, digo que na próxima Quarta feira. *“Mas o que mesmo tu faz?”*, perguntam. *“Estou estudando os brinquedos”*, respondo. Elas gritam: *“Brinquedos! Nós adoramos brinquedos! Teatro! Bonecos! Adoramos brinquedos!”* *“Mas a gente tá com um problema que só outra pessoa, um adulto, pode resolver. Precisamos que um adulto nos ajude.”* *“Nós queremos brincar de duas coisas ao mesmo tempo”* *“E não sabemos como fazer.”* *“Não dá para escolher?”*, pergunto. Respondem que não, que G. quer brincar de ser cavalo e que – é sua dona. R.e J. querem brincar de Meninas Superpoderosas. – também quer, mas não quer desagradar G. Pergunto se não podem fazer de conta que as meninas superpoderosas tem um cavalo, e aí juntam os dois brinquedos. *“Não!”* Respondem prontamente, *“não pode, as meninas superpoderosas não tem cavalo.”* *“E não dá para inventar que elas tem um?”* *“Não, não dá para inventar. Se não tem no desenho, não dá..”*

No tanque de areia, as crianças estão em volta da rede. Há quatro meninas brincando de balançar. Vem um menino, F., e M. não deixa-o brincar. Sua professora, T., vai até ela e diz: *“Ele pode, sim, andar na rede, já disse que a rede é de todos, não é tua. Já pensou o que aconteceria se o F. e os meninos estivessem brincando com a rede, tu viesse pedir e eles não deixassem? O que tu farias?”*, pergunta ela. M. olha séria para a professora e responde: *“Eu pagaria.”* *“Pagar para brincar?”*, responde T. M. não responde, fica impassível, convicta com a resposta que deu. Interrompe-se o diálogo. F. anda na rede.

T. diz que esta menina costuma repetir este comportamento várias vezes, recebe tudo. Muitas crianças encontram-se nesta posição, dizem que é

só comprar. **A escola vê que hoje os pais querem cada vez mais delegar seu papel para a escola, e que as crianças cada vez mais tem tudo o que querem.** Acha difícil lidar com isto, mas na escola tentam ajudar as crianças, mostrar outras formas de se relacionar que não sejam pelo consumismo.

A., professora, se veste de bruxa e sai correndo pelo pátio atrás das crianças. Neste momento o brincar se coletiviza. Todas as crianças se mobilizam, correm da bruxa, os menores vão para o colo das professoras, outras correm atrás da bruxa. Depois fazem o mesmo com o monstro. Elas gostam muito da brincadeira, se escondem atrás da casinha, aí não há divisão entre quem pode ou não. Todos tentam fugir da bruxa. Acabam puxando o véu de seu chapéu. Aí vem o monstro, atrás das crianças, que correm gritando, e se juntam para dele fugir.

Comentários:

As crianças têm uma marcada posição de diferenciação em relação à sexualidade, já desde pequenas. Também brincam com regras, como no jogo de futebol, bem mais cedo, com apenas três anos.

Há uma interdição em relação a inventar brincadeiras que envolvam temas de desenhos da TV, o que requer investigação mais aprofundada. Que lugares ocupam estes desenhos para elas? Porque o que vêem na TV não pode ser transformado? No teatro, o fazem, e o consideram brincadeira.

A demanda por um adulto que resolva o dilema sobre com o que brincar também é interessante e um dos pontos é que uma brincadeira era referida a um cavalo que tinha dona, era cuidado por ela. Já a brincadeira das meninas superpoderosas referia-se a lutas e disputas. Talvez seja interessante conversar com as meninas sobre o que pensam das meninas super poderosas, e sobre brincar de mamãe e filhinha, de casinha. Sobre estes dois papéis que estão em jogo no universo feminino: as mulheres que tem que cuidar dos filhos, da casa, e trabalhar.

Os meninos estão às voltas com anéis do poder, lutas, futebol, e brincadeiras na areia. Correm muito. É interessante o comentário de Lucas, de que a espada do amor se pode inventar, Power rosa não. Pode-se pensar que no campo do amor ainda há lugar para a invenção.

A coletivização do brincar diante da bruxa que corre atrás das crianças é muito interessante. É uma brincadeira que envolve mitos, que os resgata, que oferece às crianças a possibilidade de brincar a angústia, ao mesmo tempo que brincam juntas, sem disputar entre si.

A frase de Marina, de que pagaria para brincar pode ser lida de várias formas, mas seria precipitado já definir compreensões. Mas é marcada a posição que se observa em várias crianças, hoje, que diante de dificuldades tendem a apelar para o consumo e o dinheiro como marcas de ser.

É interessante observar que as regras da escola são respeitadas pelas crianças, que já tem o registro de que não podem se bater, o que não fazem, e que devem dividir os brinquedos. Mesmo que às vezes não o façam, a intervenção atenta das professoras rompe as disputas. O compartilhamento é a regra.

Outro tema de investigação é a relação entre as vias de transmissão que se operam pela televisão – desenhos animados, novelas, filmes – e o que disto se expressa no brincar. O enredo do brincar é ligado ao enredo da tela.

A televisão, sendo uma das vias que operam a transmissão hoje, no brincar se revela. A posição que ocupa, não só as histórias que veicula, são operadoras. Neste ponto, fica a referência ao que dos desenhos não pode mudar, não pode ser inventado no campo do brincar. Como no desenho há poucas referências ao amor, por exemplo, aí, neste terreno, há espaço para a invenção. A tela é uma referência de ser para as crianças. Em nenhum

momento escutei referências diretas à novela familiar nas brincadeiras, apesar de ver encenadas questões relativas à sexualidade, amor, agressividade, disputa.

Os heróis de desenhos animados são referência há muito tempo, mas observo que ocupam um lugar diferente, de intocabilidade, onde as insígnias tem a primazia: a cor, etc., não podem ser diferentes. Podemos também pensar, por outro lado, que em relação às histórias infantis também as crianças exigem que não haja mudanças. Solicitam sua repetição, sem alterações. Os heróis são os mesmos de anos atrás, mas a posição desde a qual as crianças os colocam não é a mesma. O que dá na TV não pode ser alterado. Daí à passividade, é um passo, já que são excessivamente expostas à televisão e às imagens de consumo. Como pensam as propagandas? Também são intocáveis?

A referência ao teatro e sua associação com a brincadeira e os brinquedos é muito interessante. Aí há possibilidade de que se possam desenhar vias criativas. O teatro viabiliza o faz de conta. Inventar histórias, onde elas possam ter outros fins. No Forumzinho, onde em uma peça de teatro as histórias clássicas tinham fins diferentes, o comentário das crianças era: *“Está tudo errado!”* Como seriam as histórias que as crianças inventariam para apresentar mesmo só para os colegas?

Escola P.

21.05.2003

Ana Marta Meira

Depoimento de A., professora do Grupo 1 (2 a 3 anos)

_ Gostaria que tu falasses sobre a questão da infância hoje, o brincar, os brinquedos e questões que tu tens como professora a respeito disto.

Os brinquedos que a gente utiliza são brinquedos que a criança pode criar, inventar, não são os mesmos que havia antes. Na minha infância a gente andava de carrinho de lomba, brincava na rua, eu fazia biscoito com minha avó, brincávamos com muitos brinquedos que hoje não tem mais. Os pais não têm mais tanto tempo para ficar com as crianças.

É por isto que hoje eu procuro fazer culinária com eles, mesmo utilizando coisas que tem risco, que tem que ter cuidado para fazer, não pode tocar na água quente, podem quebrar um ovo, aí vai ficar lá no chão, não vão poder colocar na bandeja para fazer o biscoito amanteigado.

Até esta questão de bicicleta, de brincar de boneca, estas coisas não existem mais na infância, são cortadas, no sentido de ter pouco espaço, na questão social, econômica e política do país.

Como que hoje tu vai levar o filho para andar de bicicleta numa calçada no sentido de que ele pode estar correndo um sério risco e que os pais não tem também mais muito tempo para isto, isto muitos pais se deram conta.

Pai e mãe trabalham, no final de semana eles também estão assoberbados de coisas para fazer e a criança fica brincando no quarto dela, com os brinquedos comprados, vendo uma TV, olhando vídeo de clássicos da Disney, que é direto. Eles te contam, contam toda a história da

Cinderela, de fadas, de bruxas, isto tudo. Ninguém sabe uma história do Boitatá, por exemplo, da Mula sem cabeça, que são histórias da nossa geração e do nosso país. Mais a questão européia da situação, os contos de fadas, de bruxas.

A gente procura resgatar isto, construir brinquedos, com sucata, brincar com materiais que eles não brincam em casa, como o Kit marceneiro que a gente faz, o de médico para perder este medo de ir ao pediatra, para saber como é isto, brincar mesmo. Kit maquilagem que a gente usa, aí meninos e meninas usam este tipo de brinquedo, pintando a unha de faz de conta, passando batom, botando roupas, adereços, chapéus, colares, pulseiras, depois eles tiram tudo, a gente passa um lençinho umedecido, e acabou a brincadeira. Aí a gente vai para outro espaço fazer uma outra coisa.

A questão do pátio, com areia, isto é muito produtivo com as crianças, eles criam horrores de coisas com pedrinhas, frutinhas que caem da árvore, sementes, folhinhas, pauzinhos. Então eles criam horrores de brincadeiras, constroem, acabam fazendo histórias e agregando os colegas junto. Dependendo da faixa etária, eles vão trazendo os colegas para brincarem junto com eles.

A casinha ali no pátio é uma coisa que eles amam de paixão, e criam um monte de situações do lar, das coisas que acontecem em casa, ali dentro. Eles verbalizam coisas de pai, de mãe, de babá, que agente só fica sabendo através do brincar, são coisas que uma criança não vai dizer. É como um pai que a criança chega em casa e ele pergunta: “tu comeu tudo? Que tu fez na escola?” Se ficar indagando eles não vão dizer nada. Agora, se tu for brincando, servindo uma panelinha, dizendo “hoje eu vou ser tua professora, o que nós vamos fazer?”, ali na brincadeira vão aparecer todos os acontecimentos, brincadeiras, posturas, o jeito que a professora fala, tudo é relatado ali através daquela brincadeira.

_ Que observas neles em relação à troca, se há diferenças entre eles, se desde pequenos brincarem em grupo ou não, como é isto?

Aqui no grupo 1, que são crianças de 2 a 3 anos, eles vem bem egocêntricos de casa. Na maioria são filhos únicos, eles não tem contato com outras crianças, a não ser primos ou parentes que tem idade mais avançada que a deles, então os adultos cedem a todos os caprichos, vem cheios de manha, birra, se atiram no chão, gritam, esperneiam, não gostam de pentear cabelo, fazem tudo que é vontade deles.

E aqui a gente tem uma combinação, existem regras, a gente combina coisas com o grupo mesmo, de que a gente está aqui para brincar, não para bater nos amigos, que tem uma pá para cada um, que a gente tem que aprender a repartir, a dividir, a emprestar.

E isto acontece muito assim, esta questão da culinária, por exemplo. Ninguém está fazendo o biscoito ou o pãozinho para si. Claro, eu fiz o meu e vou botar na bandeja. Mas depois a gente divide e cada um come um.

Fizemos negrinho, fizemos chocolate derretido na fábrica do coelho, isto tudo vai, eles vão aprendendo a repartir o lanche mesmo, que eles trazem de casa. Mas de repente o sanduíche que eu trouxe, eu estou mais a fim de comer o pão de queijo do colega que está sentado a meu lado. Então eles permutam, eu te dou um pedaço de meu sanduíche e tu me dá um pão de queijo, ou eu não queria tomar este suco aqui, eu queria tomar o Nescau que o amigo trouxe, então eles permutam isto.

Mas com o tempo é que eles começam a dividir, a emprestar, porque no início, assim, é caótica a situação, eles brigam por tudo, por uma pá, por um biscoito, por um brinquedo, por um paninho. Então a gente brinca muito com o coletivo, que é onde realmente aparecem as intrigas, de fazer uma roda coletiva, no chão com pneus, colocar os brinquedos e aí deixar a coisa acontecer. E a gente fica intervindo sempre que for

necessário para não deixar as crianças, né, um arrancar o pescoço do outro.

Mas a gente fica neste sentido de ir apartando, de ir conversando, fazendo pedir desculpa, dizendo que aquilo não é legal, porque às vezes hoje eu bati, mas amanhã eu posso também levar uma agressão de algum amigo, ou de alguém revidar. De a gente ficar sempre atenta para as crianças mais tímidas. Isto eu digo até para as mães em reunião, a gente tem que ficar mais preocupada com as crianças que são mais introvertidas e tímidas do que com aquelas que pintam e bordam, porque aquelas tu consegue conter. Tu conversando sério, firme, tu contém.

Agora, a criança tímida, tu não consegue nem tirar o que ela está pensando, o que ela está fazendo, o que está se passando na cabecinha dela realmente, e se ela não se defende tem que ter um adulto próximo para ajudar ela a resolver aquele conflito, aquele problema.

E eles também aprendem esta resolução de problemas junto com os amigos. “Mas eu peguei a pá primeiro!” “Porque tu arrancaste da minha mão, tu tens que me pedir, não é assim que se faz!” E eles já começam, acabam se educando nesta rotina assim no sentido de que tu fica retomando com eles sempre e eles aprendem isto. Dividem, repartem, “então eu não vou brincar, então vou te emprestar um pouquinho.”

Se tenho dois tambores, por exemplo, a gente vai brincar de instrumentos, e cada um escolhe o seu, depois tem a troca. A gente sempre faz troca. Eu escolho o meu, inicial, o instrumento inicial que eu quero tocar. Mas depois eu tenho que trocar com o amigo. Eu não posso mais ficar com o meu. Então eles têm que permutar isto com um outro colega e seguir tocando. Tem crianças que resistem a fazer isto. Mas a gente fica batendo o dedo nesta mesma tecla até ver se eles conseguem repartir, dividir. Isto, agora, já estão surgindo um monte de efeitos, nas brincadeiras, nos jogos.

Procuro sempre fazer, como eles são pequenos, a gente sempre faz os jogos em grande grupo, nunca em grupos pequenos porque eles não

conseguem se organizar ainda, são muito pequenos. Mas sempre tem o coordenador auxiliando eles neste sentido.

_ Outra coisa que observei é que as crianças quando estão brincando lá no pátio muitas vezes elas ficam brincando com o mesmo brinquedo mas o enredo de cada um é singular.

Às vezes com um pauzinho, lá na areia, elas estão cantando parabéns e fazendo um aniversário. Ou um jogo de boliche. A gente jogou boliche e depois cada um pegou um boliche na mão e fizeram o boliche de nenê. Entraram na casinha e o boliche se transformou. O brinquedo se transforma. Ora ele é boliche, ora ele é nenê, ora ele é uma espada, para quem está. O objeto não varia, mas a brincadeira varia muito dependendo de qual situação e contexto em que ele se encontra. Se é na casinha, ou se é na areia, ou se já está subindo nas taquaireiras ali, ou no trepa trepa. Já aquele objeto se transforma mudando para outra coisa.

Como os espaguete quando a gente brinca. A gente faz corrida da borboleta, daqui a pouco se transforma num cavalo, daqui a pouco é um obstáculo para montar em cima, é uma cobra, é um microfone que eles falam numa ponta, é furadinho de fora a fora, para o outro escutar lá, é um telefone sem fio. Então eles criam muitas coisas, com bambolês, cordas, o que tiver de objetos e isto que a gente estimula, a imaginação, a criatividade das crianças. Num primeiro momento deixar explorar livremente e ver o que sai de cada brincadeira. O que aquela amiga criou com aquele bastão. “Ah, então vamos fazer o que a Érica fez, olha que legal!” Estimular isto e descobrir as brincadeiras e situações que eles conseguem botar para fora.

_ Se fala muito hoje que os brinquedos preferidos das crianças são os tecnológicos, os games, os computadores, vocês observam isto aqui?

Eu acho que para as crianças maiores isto pesa muito. Eu sei porque tenho um filho e o vídeo game e o computador são, até filmes que vêm, eles ficam alucinados por isto. Eu acho que a mídia cai muito em cima das crianças neste sentido porque eles tem um vínculo que é a televisão e que isto direto afeta as crianças. Porque quem fica em casa com babá ela tem que cozinhar, lavar roupa, fazer isto, fazer aquilo, liga uma TV, a criança fica distraída, né. Então acontecem estas situações, ou um computador. Isto tomou conta de muita coisa, porque tem crianças de três anos que sabem manipular um computador. Mas por exemplo eu já tive alunos que conhecem as letras do nome, desenham uma figura humana completa mas não sabem interagir e se socializar com os colegas. Então acho que esta questão é uma questão a ser bem trabalhada.

Escola Infantil P.P.

05/05/2003

Rafael Diehl*

Logo que chego, fico esperando na sala para que a recepcionista fale comigo, pois está ao telefone. Espero um pouco, e enquanto ela atende uma outra ligação, entro na sala do maternal 1B (3 a 4 anos). As crianças estão sentadas em volta da mesa com bichinhos de plástico. Pergunto o que elas estão fazendo, elas começam a me mostrar cada um dos bichinhos dizendo o seu nome e a sua cor. No outro canto da mesa, um menino segura um bichinho em cada mão enquanto parece se abstrair em pensamentos.

Começam a me contar sobre os familiares que têm barba, enquanto um dos meninos diz que nem o seu pai nem o seu avo têm. Pergunto o que eles vão fazer, e então me respondem que vão para a educação física, mas a professora os corrige dizendo que antes eles vão lanchar. Nisso eles usam uma expressão como 'Não se esquece Meneti' e começam todos a repeti-la. Pergunto onde eles aprenderam isso, eles respondem que foi na escola, enquanto a professora faz uma expressão negativa com a cabeça. Começam a me contar os conhecidos de cada um que tem o mesmo nome que eu.

Quando a professora sai da sala para buscar o lanche, eles fecham os ouvidos e começam a gritar. A professora volta e os repreende, dizendo que é feio fazer isso diante de visitas. As crianças depois continuam a fazer alguns comentários sobre as partes do corpo, apontando e achando muita graça disto.

Converso com a professora sobre a sua formação, e ela conta que pensava em fazer psicologia, mas que depois desistiu, porque acha que tem muita teoria. Depois do lanche, fazem uma roda onde decidem o ajudante do

*estudante do curso de Graduação de Psicologia da UFRGS, observador e colaborador da pesquisa.

dia e depois conversam sobre o dia das mães. O menino me conta novamente que o seu pai não tem barba. Alguns segundos depois diz que vai me contar um segredo e cochicha no meu ouvido a mesma frase de antes. Outro menino fala o nome do seu pai e todos acabam contando o nome dos pais.

Eles cantam uma música de boa tarde e depois se dirigem para lavar as mãos. Combino com eles que os encontrarei no pátio.

Quando estou passando de uma sala para outra, uma menina mostra para a sua professora a mordida que o seu colega lhe deu. Ela tem uma estranha expressão de satisfação no rosto e ainda mostra orgulhosa para a outra professora a marca que ficou. Entro na sala desta menina e pergunto se posso deixar a minha pasta na sala, e eles respondem que sim. Sento com eles à mesa e pergunto o nome deles.

Quando pergunto se eles ainda lembram porque eu tinha vindo, eles respondem que era para conversar sobre o que não pode fazer. A professora me olha e sorri, então digo que não era isso, mas eles não parecem muito dispostos a ouvir minha explicação, então pergunto o que vão fazer agora, ao que a professora responde que vai apenas mostrar uma coisinha para eles.

Ela mostra então os cartões que têm uma foto da mãe e algumas anotações sobre as suas características. Não consigo fazer nenhuma anotação pois a menina que havia sido mordida sobe insistentemente na minha cacunda e o outro menino insiste em pegar a minha caneta. Outro menino adota a idéia de subir, mas encerro a brincadeira.

Chega a professora de inglês e pede para todos sentarem que eles vão cantar para mim a música que haviam aprendido no ano passado. Eles continuam a insistir em subir na minha cacunda, ao que digo para sentarem pois a professora vai ensinar uma música. A professora começa a cantar e a fazer a coreografia. Algumas crianças a seguem enquanto outras se distraem e saem das mesas. Ela tenta mostrar-lhes a coreografia, mas alguns parecem

nem um pouco interessados. Depois ela pega um livro para mostrar os personagens de uma história e as suas características, falando ora em inglês, ora em português. Ela faz um comentário irônico de que sempre vai me convidar para a aula porque eles se comportam na minha presença. Ela decide convidá-los a apresentar uma música que eles haviam ensaiado, mas apenas três crianças a acompanham, enquanto as demais quatro fazem outras atividades, como pular tentando tirar o papel da mão dela, arrastar-se pelo chão, me mostrar um desenho e brincar com um carrinho no canto da sala.

Decido sair da sala e observá-los depois no pátio.

Vou até o pátio onde está o berçário (1 a 2 anos), a professora se mostra bastante solícita e diz que posso ficar à vontade. Fala para uma menina para fazer um bolo, mas ela fica envergonhada. Um menino segura uma pazinha em cada mão enquanto faz um ruído com a boca. A professora diz para ele mostrar o seu homem-aranha para mim, então ele larga as pazinhas e vai buscar o boneco para me mostrar. A professora senta junto com a menina para fazer um bolo, mas ela não parece muito interessada. Depois que a professora sai os dois sentam e começam a mexer na areia. A menina coloca areia em cima dos pratinhos e depois despeja fora. O menino fica cavando a terra com a pá até enchê-la, depois levanta até que a terra caia. Depois repete este processo algumas vezes. Depois ele sai e pega um carrinho e começa a empurrá-lo.

No outro pátio estão o maternal 1 A E B. Duas meninas estão enchendo panelinhas com areia e me dizem que estão fazendo negrinho. Uma delas fala sobre um aniversário. Enchem os potes e uma coloca um graveto enfiado na areia e logo depois o tira e joga a areia fora. Então me oferece comidinha. A outra diz que não vai me dar, pois vai levar para casa.

Há um outro grupo dentro da casinha. Entro e eles estão cantando a música dos palhaços Patati e Patatá. (A pedagoga havia comentado da apresentação deles no dia da festa). Uma menina segura um outro no colo e diz que é o seu filho, enquanto outros dois meninos se intitulam os palhaços Patati e Patatá. Outras duas meninas procuram organizar isto dentro da

casinha, mas todos cantam juntos quando os palhaços chegam. Uma delas diz para o menino do colo que os palhaços já vão vir. Os palhaços entram e todos cantam a música. Um dos palhaços derruba um pote com areia e a menina diz que agora vai ter que limpar. Os palhaços saem, e o menino do colo desiste da brincadeira porque entrou areia nos seus olhos. Aos poucos todos saem da casinha.

Lá fora, a menina do negrinho continua com o pote e agora diz que é o seu aniversário e fala alguma coisa da branca de neve. Pergunto porque ela gosta da branca de neve, então me responde que é porque ela é vaidosa. Outra menina se aproxima e diz que também quer fazer um aniversário. As duas começam a conversar sobre a branca de neve.

Os maternais entram, e o jardim vem para o pátio. Duas meninas pegam duas caixas grandes e colocam areia em cima, dizendo que estão fazendo sorvete. Outras crianças se dirigem aos balanços. Dois meninos fazem caminhos na areia com um pedaço de pau. Pergunto o que estão fazendo, eles respondem que estão fazendo um labirinto para as formigas e que depois vão fazer um castelo para o rei formiga. E que também vão fazer uma morte para elas. Pergunto o que é a morte, eles dizem que é fazer caixão. Outra menina me repreende e diz que elas são crianças e que fazem do jeito delas. Eles se levantam e vão para os balanços.

Comentário

Ana Marta Meira

Nesta observação é expressiva a relação entre as brincadeiras das crianças e as experiências de transmissão que fazem parte da escola, entre estas a presença dos palhaços, que foram depois vivenciados em cenas de brincadeiras de faz de conta.

OFICINA DE PANDORGAS

Usina do Gasômetro

01/05/2003

Rafael Diehl ,Ana Marta Meira, Vitor Butkus, Cristina Medeiros.

Relato da observação elaborado por Rafael Diehl

Esta oficina foi oferecida como parte das comemorações do dia do trabalho, realizadas na Usina do Gasômetro, no centro de Porto Alegre.

Enquanto o instrutor mostrava os passos da confecção das pandorgas, algumas pessoas se aproximaram para observar, muitas delas levando os seus filhos pequenos. Quando ele pergunta se algum adulto sabe fazer, dois homens se dispõem a confeccionar as pandorgas. A partir daí, várias pessoas pegam o material que estava disponível e muitas delas o levam embora, sem ao menos perguntar como se faz. Outras ficam em volta procurando pelas varetas que faltam. Percebe-se em seguida, que os adultos ficam tão envolvidos com a atividade, que se esquecem por completo de ensinar as crianças presentes.

Em alguns momentos, ouvem-se reclamações quanto à falta de material, enquanto cada pessoa tem pelo menos um tipo de material em mãos. Uma mulher reclama com o instrutor de que *“é um absurdo as pessoas levarem o material embora, ao invés de aproveitarem para aprender a nossa cultura, pois afinal esses são brinquedos que não existem mais.”*

Uma mulher que havia conseguido pegar vários materiais diz insistentemente para o seu filho que vai fazer uma pandorga para ele. Depois

a vejo sentada no chão tentando montar a pandorga, enquanto o seu filho se distrai com os restos de papéis soltos pelo chão.

Quando estou ajudando a montar a pandorga de Vitor, um casal e seu filho se aproximam perguntando se eu sou o instrutor. Digo que não e eles dizem para o menino ir aprendendo comigo enquanto eles não conseguem o seu material. Mostro para ele como enrolar o cordão e o deixo tentar fazer sozinho. Depois os pais conseguem um material e se retiram. Quando falam para o menino sobre a pandorga deles, ele pensa que estavam falando da minha, tanto que parecia não entender porque a minha não era a dele.

Os pais começam a confeccionar a pandorga e a única participação do menino é a de pedir a tesoura para as pessoas próximas.