

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE
MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

KLEBER TÜXEN CARNEIRO

**POR UMA MEMÓRIA DO JOGO: a presença do
jogo na infância de octogenários e nonagenários**



UNESP/FCLAR

Araraquara – SP – 2015

KLEBER TÜXEN CARNEIRO

**POR UMA MEMÓRIA DO JOGO: a presença do
jogo na infância de octogenários e nonagenários**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa:

**Estudos Históricos, Filosóficos e
Antropológicos sobre Escola e
Cultura**

Orientador:

Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia

Co-orientador:

Prof. Dr. Ricardo Leite Camargo

UNESP/FCLAR

Araraquara – SP – 2015

COMISSÃO JULGADORA

KLEBER TÜXEN CARNEIRO

POR UMA MEMÓRIA DO JOGO: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários

Data da defesa: 17/04/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Denis Domeneghetti Badia (UNESP)

Co-orientador: Prof. Dr. Ricardo Leite Camargo (USP)

Membro Titular: Prof. Dr. Alcides José Scaglia (UNICAMP)

Membro Titular: Prof. Dr. Maurício Bronzatto (UNINOVE/FAC SÃO ROQUE)

Membro Titular: Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato (UNESP)

Membro Titular: Prof. Dra. Paula Ramos de Oliveira (UNESP)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

OFEREÇO ESTE TRABALHO

A Deus, que, em sua magnífica bondade, concedeu-me condições para realizá-lo!

À minha companheira Fernanda (verdadeira coautora do trabalho), que superabundou em amor, paciência e generosidade para compreender minhas constantes angústias e ausências. Obrigado.

Ao meu alento de todos os dias: **Beatriz!**

À minha mãe Sônia, um exemplo a ser seguido.

A Kátia e Karina, minhas irmãs, e a meus sobrinhos (Natália, Henrique, Júlia, Benício, Brenda e Daniel), com quem partilhei boa parte do jogo da vida.

Aos meus avós Orlando e Aparecida (*in memoriam*) e Nilza.

E aos 32 anciãos entrevistados, nossos Guardiões da Memória, bem como a seus familiares, que oportunizaram a concretude do presente estudo: que privilégio ter acesso às suas narrativas!

O jogo tem um significado ético e profético. Não porque ele tenha tal propósito, mas simplesmente porque representa a possibilidade de uma ordem social diferente. O brincar implica uma negação radical da lógica do mundo adulto. No brinquedo, as crianças não se valem das regras do assim chamado "mundo real" para regerem a sua atividade. Elas ficam separadas do espaço e do tempo e se organizam de acordo com as solicitações do coração [como nos ensinou o pequeno príncipe de Saint-Exupéry]. Desta forma, vemos erguer-se uma realidade social, uma comunidade que, bem no meio do mundo adulto, permanece como um protesto contra ele. Sua existência implica a recusa das crianças a serem organizadas através da nossa realidade. No fundo de seus inconscientes, elas afirmam, juntamente com os mágicos: "o que é, não pode ser verdade!" E se põem a construir um mundo de acordo com a sua busca da alegria [imaneente]. Agem baseadas na consideração da onipotência da imaginação e, por conseguinte, baseadas no desejo humano de criar um mundo que propicie a felicidade. As crianças são uma acusação viva contra a domesticação de nossa imaginação, imaginação enfeitiçada pela consideração de que a ação tão só se justifica por sua produção externa.

Rubem Alves¹

¹ Escolhemos este texto para compor a epígrafe de nossa pesquisa por dois motivos: 1. seu conteúdo captura e sintetiza brilhantemente a nossa concepção de jogo; 2. foi uma forma que encontramos de homenagear o recém-falecido professor-escritor que tantas vezes nos inspirou a cultivar o pensamento metafórico.

EU AGRADEÇO

A Deus, criador e mantenedor da vida!

Foram muitas as pessoas que me ajudaram de formas diferentes. Sem elas, este trabalho provavelmente jamais seria realizado.

Ao querido e admirável Prof. Denis (orientador), que confiou em mim e possibilitou que o trabalho pudesse ser concretizado. Obrigado!

A meu companheiro de longos anos, Prof. Ricardo: quando ausculto meu interior, encontro muitas vozes, mas normalmente é a sua que sobressai. Ricardo, você é, e sempre será, um referencial para mim!

Ao amigo e Professor Alcides Scaglia, por aceitar o convite para fazer parte da comissão julgadora (banca) e por sempre ter acreditado em meu trabalho e me incentivado.

Agradeço também a duas pessoas muito especiais: Maurício e Eliasf, com quem tenho a honra de compor a “Irmandade do Mestre”. Sem eles, este trabalho jamais se concretizaria! Ressalto, ainda, minha gratidão ao Prof. Maurício, por nos agraciar com sua participação como membro examinador do trabalho.

Ao querido Professor Edson (que, de forma carinhosa, chamamos de Tamoio): além de seu incentivo e esforços para possibilitar a consecução deste trabalho, agraciou-nos com sua participação como avaliador. Obrigado.

À Profa. Paula Ramos de Oliveira, por gentilmente aceitar compor a banca avaliadora.

Agradeço, ainda, ao amigo/irmão Prof. Antonio Carlos, pelo companheirismo moral e pela gentileza em aceitar a condição de membro suplente no processo avaliativo.

Às Profas. Sueli Aparecida Itman Monteiro e Silvana Venâncio, por gentilmente aceitarem a condição de membro suplente no processo avaliativo.

Aos Professores (as) da Escola Joaquim Rodrigues Azenha, (faço essa nomeação geral para não correr o risco de esquecer nomes) e D. Rose (sempre muito solícita), por suas indicações e acompanhamento ao longo da realização das entrevistas.

Não poderia me esquecer de fazer um agradecimento especial à Doroth N. de Assis.

Também agradeço aos amigos Adriana, Fernando, João e Roberto (grande colaborador com a quantificação dos dados) e a duas pessoas em especial: Riller e Viviane, em cuja companhia provei o “sabor” da solicitude.

Enfim, aos colegas da Network e Uninove/FAC São Roque que me ajudaram a pensar a trama deste estudo. Muito obrigado.

RESUMO

Tendo em vista que a memória é diretamente afetada por vários fatores, podendo sofrer perdas, desapegos e esquecimentos, a presente pesquisa dedicou-se a conhecer as diferentes manifestações da cultura lúdica (jogo) na infância de octogenários e nonagenários, vivida nas décadas de 20 e 30, por meio de uma investigação dos elementos lúdicos e das particularidades historicamente construídas para a infância da época. Levou-se em consideração que as distintas configurações assumidas pela infância produzem diferentes “cenários” que podem influenciar a forma e o conteúdo da constituição da cultura lúdica. Procurou-se “resgatar” a infância rememorada dos idosos participantes da pesquisa a partir dos constructos sociais da memória, considerando que estes últimos são o ancoradouro para a preservação da cultura lúdica, e os anciãos, os depositários desse legado. Assim, 32 “guardiões da memória” (expressão com que caracterizamos nossos sujeitos) descreveram sua infância, e com base em suas narrativas e sob a “lente” de uma abordagem qualitativa e do método denominado *História Oral*, procuramos “escavar” o substrato do lúdico presente naquele momento histórico.

Palavras-chave: Jogo. Memória. Cultura Lúdica. Infância nas décadas de 20 e 30.

ABSTRACT

Considering that the memory is directly affected by various factors, may suffer losses, desertion and forgetfulness, this research set out to identify the different manifestations of play culture (game) in childhood octogenarians and nonagenarians, lived in the 20 decades and 30, through an investigation of playful elements and characteristics historically built for children of the age. Carried herself into account the different configurations assumed by childhood produce different "scenarios" that can influence the form and content of the constitution of the play culture. We sought to "rescue" the childhood recollected the elderly from social constructs of memory, considering that the latter are the anchor for the preservation of game culture, and the elders, the depositaries of this legacy. Thus, 32 "guardians of memory" (an expression that characterize our affairs) narrated their childhood, and based on their narratives and under the "lens" of a qualitative approach and the method called oral history, we try to "scooping" the playful substrate present at that historic moment.

Keywords: Game. Memory. Ludic culture. Childhood in the decades of 20 and 30.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I - O JOGO: da simplicidade de suas manifestações à complexidade de sua conceituação.....	7
1.1 A gênese do jogo nas diferentes abordagens teóricas.....	12
1.2 As diferentes concepções do jogo ao longo da história da humanidade.....	17
1.3 Os desafios semânticos presentes na definição de jogo.....	43
1.4 As abordagens sobre as categorias (tipos) de jogo.....	53
1.5 O jogo e suas características.....	58
1.6 O caráter subjetivo do jogo.....	66
CAPÍTULO II - OS CONSTRUCTOS DA MEMÓRIA.....	73
2.1 Memória como construção social.....	80
2.2 Os guardiões do tesouro: a perpetuação da memória.....	88
2.3 Memória, cultura lúdica e jogo.....	92
CAPÍTULO III - OS DIFERENTES OLHARES SOBRE A INFÂNCIA - UM BREVE HISTÓRICO.....	100
3.1 A imprecisão conceitual que circunda a infância e seus diferentes entendimentos na História.....	103
CAPÍTULO IV - DÉCADAS DE 10, 20 E 30: ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS.....	115
4.1 Principais características da década de 10.....	118
4.2 A década de 20 e suas peculiaridades.....	122
4.2.1 - Aspectos educacionais relativos à década de 20 e suas particularidades.....	127
4.3 - Década de 30: breves considerações.....	133
4.3.1 - Aspectos educacionais relativos à década de 30 e suas particularidades.....	135
4.4 A relevância da história da vida privada.....	140
CAPÍTULO V - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	143
5.1 Considerações sobre a pesquisa qualitativa.....	145
5.2 Objetivo Geral.....	148
5.3 Objetivos Específicos.....	148
5.4 Definição do Problema.....	148
5.5 Método.....	150

5.5.1	Observações a respeito das entrevistas.....	151
5.5.2	Análise por triangulação dos dados.....	153
5.6	Local.....	154
5.7	Participantes.....	154
5.8	Materiais.....	155
CAPÍTULO VI - "DIALOGANDO COM OS DADOS DA REALIDADE PESQUISADA"...		157
6.1	Quem são nossos Guardiões da memória.....	164
6.1.1	A diferenciação numérica da composição familiar dos entrevistados.....	164
6.1.2	O "passatempo" preferido dos participantes.....	167
6.1.3	A percepção das mudanças contemporâneas.....	173
6.2	A constituição (familiar e escolar) de nossos Guardiões.....	184
6.2.1	O "palco" da infância rememorada.....	184
6.2.2	Os aspectos socioeconômicos.....	188
6.2.3	Os relacionamentos entre os pais e entre os irmãos.....	190
6.2.4	O acesso e o processo de escolarização.....	193
6.3	O tesouro escondido - a cultura lúdica do período.....	198
6.3.1	A infância.....	201
6.3.2	Os diferentes conteúdos (manifestações de jogo) constituintes da cultura lúdica.....	203
6.3.3	Brinquedos confeccionados na época.....	211
6.3.4	O espaço da cultura lúdica (manifestações de jogo) na escola.....	216
CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		222
7.1	- A propósito de uma síntese.....	226
7.2	-Velhice na contemporaneidade: o desafio da negação.....	230
7.3	-O jogo como espaço para um diálogo intergeracional.....	234
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		239
ANEXO - A - O roteiro semiestruturado de pesquisa.....		257
ANEXO - B - Parecer consubstanciado do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa).....		260

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Bonecas Egípcias.....	19
Figura 02: Jogo Senet do túmulo de Tutankamon.....	21
Figura 03: Mulheres gregas em um jogo de astrágalos.....	24
Figura 04: Tabuleiro de gamão e peças de xadrez medievais.....	27
Figura 05: Jogos e Brincadeiras Infantis - Quadro de Pieter Bruegel (1560).....	30
Figura 06: Mandala do Jogo.....	52
Figura 07: Síntese dos principais acontecimentos da década de 1920.....	125
Figura 08: Fluxograma do Sistema Escolar Brasileiro entre as Décadas de 20 e 30.....	130
Figura 09: Revistas desenvolvidas para o exame de admissão (década de 30).....	137
Figura 10: Caderneta recebida pelo entrevistado (P. 26).....	197

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– População total e população analfabeta (Brasil 1872 -1940).....	128
Quadro 2 – Categorias e respectivas subcategorias de análises da pesquisa.....	162
Quadro 3 – Média comparativa do número de integrantes das famílias.....	165
Quadro 4 – Quem são os pesquisados (Guardiões da Memória).....	182
Quadro 5 – As diferentes manifestações da cultura lúdica.....	206
Quadro 6 – A diversidade de brinquedos.....	212

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Média comparativa do número de integrantes das famílias.....	165
Gráfico 2 - A percepção quanto às mudanças.....	173
Gráfico 3 - Aspectos socioeconômicos.....	189
Gráfico 4 - Acesso à escola.....	194
Gráfico 5 - Brincadeiras mais frequentes.....	209
Gráfico 6 - Brinquedos mais frequentes.....	215

INTRODUÇÃO

**Para lembrar e brincar, é só
começar**

INTRODUÇÃO - PARA LEMBRAR E BRINCAR, É SÓ COMEÇAR

Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam-se contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos nos interessar por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que, para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmos exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e sofrimentos. E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossas próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida.

Roger Bastide

Esta inspiradora epígrafe oferece bons indícios daquilo que nosso estudo pretende abordar. Roger Bastide (in FERNADES, 1979) fala de uma infância rememorada, ou melhor, "de imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida".

Pois bem, foi exatamente o interesse em recuperar fragmentos de uma infância "adormecida" que engendrou esta pesquisa. Esse interesse, no entanto, teve um alvo específico. Não se pretendeu encontrar qualquer elemento, dentre tantos que compõem a construção social da infância, mas um em especial: o jogo, para o qual, segundo Bastide (in FERNADES, 1979), os adultos, vez ou outra, olham com alguma desconfiança.

Sendo assim, propusemos esta investigação, cujo objetivo principal foi conhecer as diferentes manifestações da cultura lúdica (jogo) na infância de octogenários e nonagenários. Procurou-se, portanto, resgatar o conteúdo lúdico dentro de um período histórico bem peculiar. Para isso, procuramos "dar voz" aos 32 anciãos participantes do trabalho, a fim de que narrassem a forma e as diferentes personificações da cultura lúdica (do jogo) em sua infância.

Ao optarmos por entrevistar sujeitos na faixa etária dos 80 e 90 anos, levamos em consideração a urgência de preservar um tesouro prestes a findar-se com seus possuidores, necessidade não tão premente se tratasse de uma amostra com média de idade entre 50 e 60 anos. A legitimidade de nossa preocupação logo se verificou: em menos de 3 anos depois da coleta de dados, 12 dos 32 entrevistados já não estavam mais vivos. Como a época em que nossos sujeitos viveram sua infância corresponde às décadas de 20 e 30, esse período

histórico revestiu-se de especial importância em nosso trabalho, seja porque forneceu “matéria-prima” para a constituição identitária de nossos sujeitos, seja porque, como outras épocas, teve suas peculiaridades quanto aos jogos e à cultura lúdica em geral.

Compreender, então, esse momento histórico, bem como seu arcabouço lúdico particular, tornou-se-nos um dos desafios do trabalho. Sabíamos que isso não seria possível sem que considerássemos as práticas e as vivências de nossos sujeitos, tanto objetivas quanto subjetivas, que estão escondidas e são trazidas à luz e à apreciação apenas quando prospectadas por meio de uma pesquisa, à semelhança da descoberta que faz um arqueólogo, cujo trabalho reside em “escavar”, “vasculhar” os cacos para recuperar tesouros desaparecidos. Procuramos, então, colher as narrativas dos anciãos, ou seja, “escavamos” suas experiências e seus muitos fragmentos, a fim de que pudéssemos buscar os elementos que constituíram a cultura lúdica daquele período.

Em nosso entendimento, no espaço da cultura lúdica (ou do jogo), a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma. Também deles se apropria, atribuindo-lhes significações e ressignificações. Desse modo, de alguma forma, as diferentes personificações do jogo constituem-se como um ingresso na cultura, uma vez que tal fenômeno é também uma construção social. É preciso esclarecer que não estamos nos referindo a qualquer forma de expressão cultural, mas a uma forma e a um conteúdo muito particulares, que existem num dado momento, dentro de um contexto histórico (BROUGÈRE, 1997).

Podemos assumir, assim, que a cultura lúdica se caracteriza como um patrimônio cultural, ou seja, conjuntos de conhecimentos e realizações de uma sociedade. Esses conjuntos são acumulados ao longo da história de uma dada sociedade e conferem traços de singularidade em relação a outras sociedades. Portanto, ao adotarmos essa forma de concebê-la, reconhecemos também a importância de preservar e transmitir, de geração em geração, seu conteúdo, reconhecidamente um tesouro, às vezes escondido, que se esculpiu ao longo da história.

Desse modo, ao considerarmos o cenário atual, que apresenta uma diminuição significativa de determinadas expressões lúdicas, entendemos ser necessário salvaguardar tais elementos, por meio da perpetuação da memória lúdica, pois esta é a alternativa que nos resta para a preservação desse patrimônio cultural e afetivo da humanidade. No entanto, reconhecendo a dinâmica do tecido que compõe as tramas lúdicas, também reconhecemos suas ressignificações, ou seja, as novas configurações e formatos. Ao olharmos para a história do jogo e seus múltiplos cenários, notamos o quanto o quadro contemporâneo se difere e

distancia daquele engendrado em épocas passadas, o que, de algum modo, justifica esforços para se pensar caminhos (metodológicos e epistemológicos) que dialoguem com as novas expressões de jogo (como por exemplo os eletrônico-digitais), e concomitantemente preserve-se o legado de algumas personificações da cultura lúdica que demandam particularidades próprias, como os jogo/folclore (tradicional).

Cabe destacar que a realização desta pesquisa não se deveu a um impulso saudosista, pois, como já afirmamos anteriormente, no espaço da cultura lúdica a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma, ou seja, há uma dinâmica de significações e ressignificações no interior da cultura lúdica própria da vida social. O que pretendemos é demonstrar o valor de práticas e artefatos que, apesar de simples, foram fundamentais para a geração passada, devido às habilidades que estimularam, às emoções que produziram, aos encontros que engendraram, aos sonhos que alimentaram e aos sorrisos que provocaram (OLIVEIRA et al., 2010).

Ademais, sabe-se que a memória lúdica é diretamente afetada por diferentes fatores. É correto compreender que a transitoriedade grupal e as transformações gerais (arquitetônicas, simbólicas, entre outras) podem produzir perdas, desapareços e esquecimentos da memória coletiva.

Com o objetivo, então, de contribuir para a preservação dessa memória, recuperando fragmentos de um tesouro perdido, propusemos esta investigação. Atuamos, portanto, como arqueólogos a “escavar” as narrativas de nossos Guardiões da Memória em busca de sua cultura lúdica.

O trabalho foi organizado em sete capítulos. No primeiro e mais extenso, apresentamos os fundamentos da teoria do jogo. Começamos por descrever *a gênese do jogo nas diferentes abordagens teóricas*. Na sequência, apresentamos *as diferentes concepções do jogo ao longo da história* e discutimos *os desafios semânticos presentes na definição de jogo*, notadamente as questões relativas a sua extensão etimológica e imprecisão semântica. No quarto item, discorremos sobre *as categorias (ou tipologias) do jogo*, ou seja, as diferentes denominações propostas pelos estudiosos para descrevê-lo. Também detalhamos uma exposição acerca dos jogos tradicionais e sua relação com o folclore. No item subsequente, são apresentadas *as características do jogo*, ou seja, seus diferentes elementos extrínsecos, que, de alguma forma, sinalizam personificações e agrupam as peculiaridades do fenômeno. E, fechando o capítulo, apresentamos uma discussão relativa ao *caráter subjetivo* do fenômeno, ou seja, os elementos que, embora arrebatadores, são imperceptíveis quando não se tem um olhar mais elaborado.

O segundo capítulo se ocupou de alguns aspectos que tratam da memória. Os itens foram os seguintes: *Memória como construção social*, isto é, um fenômeno coletivo; *Os guardiões do tesouro: a perpetuação da memória*; e *Memória, cultura lúdica e jogo*.

Já o terceiro capítulo foi dedicado à apresentação de um esboço a respeito dos diferentes olhares e entendimentos sobre a infância e, por conseguinte, sobre a criança. Discutiu-se a imprecisão que perpassa o conceito e o quanto uma hermenêutica da infância se coloca como um desafio a quem intente compreendê-la.

No quarto capítulo, abordaram-se as principais características históricas que compuseram o final da década de 10 e também as décadas de 20 e 30. Desenvolveu-se, ao final, a relevância da *história da vida privada*.

O quinto capítulo foi dedicado à apresentação dos aspectos metodológicos da pesquisa empírica. Sobre o fundamento de uma abordagem qualitativa, elegemos a *História Oral*, concebendo-a como uma forma de registro da história de vida dos indivíduos.

O sexto capítulo propõe um diálogo com os dados encontrados, neste trabalho chamados propositalmente de “tesouros”. Agrupamo-los em três categorias e suas respectivas subcategorias, segundo a organização interna do roteiro de entrevista. São elas: Categoria 1: *QUEM SÃO NOSSOS GUARDIÕES DA MEMÓRIA* (“A diferenciação numérica da composição familiar dos entrevistados”; “O ‘passatempo’ preferido dos participantes”; e “A percepção das mudanças contemporâneas”); Categoria 2: *A CONSTITUIÇÃO (FAMILIAR E ESCOLAR) DE NOSSOS GUARDIÕES* (“O ‘palco’ da infância rememorada”; “Os aspectos socioeconômicos”; “Os relacionamentos entre os pais e entre os irmãos”; e “Escolarização: o acesso e o processo”); Categoria 3: *O TESOURO ESCONDIDO - A CULTURA LÚDICA DO PERÍODO* (“A infância”; “Os diferentes conteúdos [manifestações de jogo] constituintes da cultura lúdica”; “Brinquedos confeccionados na época”; e “O espaço da cultura lúdica [manifestações de jogo] na escola”).

E, por fim, no sétimo e último capítulo, apresentamos nossas considerações e impressões sobre o que foi esta investigação. Nossa expectativa é que este trabalho ofereça contribuições nos estudos sobre o jogo, bem como colabore para se pensar a constituição da cultura lúdica e seu legado para a humanidade. Esperamos, ainda, que ele contribua para manter vivas (e acesas) “as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida”, afinal, como bem nos recorda Cecília Meireles (2001, s/p), “Nós somos a saudade da nossa infância”.

I - CAPÍTULO

A teoria do jogo

"O jogo é o lugar de uma necessidade imanente, que é ao mesmo tempo uma lógica imanente."

Pierre Bourdieu

CAPÍTULO I - O JOGO: DA SIMPLICIDADE DE SUAS MANIFESTAÇÕES À COMPLEXIDADE DE SUA CONCEITUAÇÃO

Uma palavra de abertura

[...] neste mundo, só o jogo do artista e da criança tem um vir à existência e um perecer, um construir e um destruir sem qualquer imputação moral em inocência eternamente igual. E, assim como brincam o artista e a criança, assim brinca também o fogo eternamente ativo, constrói e destrói com inocência - e esse jogo joga-o o *Aion* [uma personificação do tempo para os gregos] consigo mesmo. Transformando-se em água e em terra, junta, como uma criança, montinhos de areia à beira-mar, constrói e derruba: de vez em quando, recomeça o jogo. Um instante de saciedade: depois, a necessidade apodera-se outra vez dele, tal como a necessidade força o artista a criar. Não é a perversidade, mas o impulso do jogo sempre despertando que chama outros mundos à vida. Às vezes, a criança lança fora o brinquedo: mas depressa recomeça a brincar com uma disposição inocente. Mas, logo que constrói, liga e junta as formas segundo uma lei e em conformidade com uma ordem intrínseca.

Friedrich Nietzsche

O texto que tomamos como epígrafe para este capítulo consegue sintetizar bem o que representa o jogo para a humanidade. Parece ao filósofo Nietzsche (2002, p. 49-50) que "só o jogo do artista e da criança tem um vir à existência e um perecer", somente em sua expressão encontramos um caráter imanente que faz um convite à vida, afinal, como propõe Huizinga (1999), muito mais do que racionais, somos lúdicos – *homo ludens*, e, portanto, culturalmente construímos o despertar do jogo como um fundamento de nossa própria condição existencial. Assim, "podemos considerar que a disposição humana para o jogo decorre de uma compreensão do substrato ontológico do lúdico presente na própria ordem cósmica" (BITTENCOURT, 2014, p. 16). A experiência do jogo revela uma condição interior, uma harmonia imediata com a potência criadora em todo o universo, completa o autor.

Na mesma direção, Schiller (1990) considerava que o impulso lúdico atua no sentido de suprimir o tempo dentro do tempo, conciliando o devir com o seu absoluto, a mudança com a identidade. O impulso lúdico, destaca o autor, "torna simultaneamente contingentes as nossas estruturas formal e material, bem como a nossa perfeição e nossa felicidade, dentre

todos os estados do ser humano, é precisamente no jogo e apenas o jogo que faz dele um ser completo e desenvolve em simultâneo a sua própria natureza" (p. 62-63).

O jogo nos remete a outra forma de conceber o tempo, a uma medida distinta. O filósofo alemão Eugen Fink menciona que, dos cinco aspectos fundamentais da existência (morte, trabalho, domínio, amor e jogo), este último seria o único que opera numa sintonia diferente, pois enquanto os demais fenômenos manifestam-se dentro do plano da realidade, o jogo se realiza fundamentalmente a partir do campo da irrealidade, da imaginação e da fantasia, perpassando, no entanto, as outras quatro instâncias. Em outras palavras, ele opera em uma temporalidade diferente. Ou ainda, nas palavras do filósofo: "O mundo do jogo, a rigor, não existe dentro das coordenadas de tempo e lugar do mundo real - mas ele possui seu próprio espaço interno e seu próprio tempo interno. E ainda assim, quando jogamos, transcorremos o tempo real e temos necessidade de um espaço real" (FINK, 2008, p. 29).

O jogo convida-nos a romper com a lógica implacável do *Kronos*, que na filosofia grega era descrito como o velho, o senhor do tempo e das estações. *Kronos* era a pressão das horas ordenadas pelo relógio e pelos dias, dos meses e anos determinados pelo calendário. Cruel e tirano, *Kronos* controlava o tempo desde o nascimento até a morte, perpassando todos os eventos com um transcurso comum, real, visível e rotineiro. Trata-se, portanto, daquele tempo ditador, burocrático, que nunca parece suficiente; que escraviza, preocupa e estressa.

Por outro lado, o estado arrebatador do jogo leva-nos a adentrar o "tempus"², ou *Kairós*. *Kairós* é o tempo que não pertence a *Kronos*, porque não previsível nem cronometrado. Apenas acontece. Por isso é denominado momento ou oportunidade. É o tempo divino que o vento traz e que não obedece a outro ditame senão o da conspiração da vida. É o evento que decide acontecer sem tempo, sem hora marcada; que se manifesta instante a instante e permanece eterno, por vezes marcando os momentos, ainda que breves.

A constatação de tal abrangência atinente ao jogo nos impulsionou a dedicar mais de uma década a investigá-lo. Ele tem sido alvo de nossas pesquisas (CARNEIRO, 2003; 2009; 2012; CARNEIRO et al., 2005; CARNEIRO & CAMARGO 2007; CARNEIRO; CAMARGO; SCAGLIA, 2014) sob diferentes formas, ambientes e implicações. Ao longo desses anos, procuramos erigir um repertório que pudesse fornecer subsídios teóricos para a consecução da presente investigação.

A palavra *jogo* carrega consigo uma forte carga semântica, e suas manifestações possuem aspectos subjetivos. Essas características acarretam muitas interpretações

² O substantivo latino *tempus* carrega significações semelhantes ao termo *kairós*, seu equivalente grego. *Tempus* é também o espírito de uma época, como no provérbio latino "*tempus regitactum*" (o tempo rege o ato).

equivocadas sobre o fenômeno. Conscientes disso, envidamos esforços a fim de esclarecer as terminologias e potencialidades do jogo e sua teoria, pautados por nossas reflexões construídas nesses anos.

A complexidade que envolve a *teoria do jogo*³ pode ser facilmente percebida quando se observam as diferentes áreas, sejam das ciências humanas, sejam das ciências exatas, que se propuseram a desenvolver investigações tomando-o como objeto de conhecimento: na Psicologia do desenvolvimento, temos Rosamilha (1979), Camargo (2003), Vygotsky (2000), Piaget (1990, 1994), Macedo (1997, 2000), Winnicott (1975), Elkonin (1998), Buytendijk (1974); nas Ciências Exatas/Matemática, Eigen e Wincker (1989), que se preocuparam em estudar as leis naturais que regulam o acaso; ou ainda os estudos dos matemáticos Neuman & Morgenstern (1990) e John Nash (NASAR, 2002), este último ganhador do Prêmio Nobel de Economia de 1994.

O jogo também está presente na Filosofia, com os estudos de Pascal (2003), Schiller (2002), Rousseau (1974), Leibniz (apud DUFLO, 1999), Gadamer (2002), Wittgenstein (1999), entre outros; igualmente na História: Ariés (1981); também na Sociologia, com o clássico *Homo Ludens*, de Huizinga (1999), e nos estudos de Brougère (1997, 1998a, 1998b, 1998c), Caillois (1990) e Benjamin (1984, 1994). Já na Pedagogia, tivemos importantes investigações, dentre as quais destacamos os estudos de Kishimoto (1993, 2003, 1998, 2006), Chateau (1987), Friedmann (1996), Leif & Brunelle (1978), Miranda (2001), Duarte Jr. (1988), Lebovici & Diatkine (1988) e Maturana e Verden-Zöllner (2004). Por último, enfatizamos as importantes contribuições da Educação Física para a investigação do jogo nos estudos de Paes (1992), Mello (1989), Bruhns (1989, 1993, 1996), Marcelino (1987, 1988, 1989, 1990), Betti (1991, 1997, 1998), Freire (2001, 2002, 2003), Scaglia (2001, 2003, 2005, 2011), Retondar (1999 e 2002), entre outros.

A extensa lista de pesquisadores da teoria do jogo e das áreas que dele se ocuparam dá mostras de sua complexidade e abrangência. Não é sem motivo que ao adentrarmos este campo de estudo, defrontamo-nos com a seguinte advertência: “[...] a tarefa de pesquisar o jogo é gigantesca e excede as possibilidades de investigação de vários autores” (FREIRE, 2002, p.5).

Parece-nos que o jogo guarda consigo um mistério, ao qual Freire (2002, p. 6) faz menção:

[...] qual o segredo do jogo? O que tem o jogo, na sua mais profunda intimidade, que deixa os pesquisadores a meio do caminho, como se

³ No segundo item deste capítulo, será apresentado um detalhamento sobre o que estamos denominando *teoria do jogo*.

caminhassem ao longo de uma profundíssima caverna, cuja luz fosse desaparecendo quanto mais fundo a penetrassem?

Esta também é a impressão de BRUNHS (1993, p. 20):

[...] quando se inicia uma investigação sobre o jogo, começa-se a perceber que vários autores que se propuseram a estudá-lo expressam diferentes pontos de vista, reflexo de uma dificuldade considerável em defini-lo.

Se, por um lado, o produto desses longos anos de investigação nos colocou em contato com os obstáculos a que Freire (2002) e Bruhns (1993) fazem referência, por outro nos facultou uma compreensão mais elaborada da complexa e densa teoria do jogo, levados em conta seus diferentes cenários e configurações.

Alguém poderá interrogar: por que apresentar argumentações se, na verdade, o que normalmente se busca em trabalhos de natureza científica são definições? Não seria suficiente apresentar estas últimas?

Pensamos que não. É verdade que definir implica construir conceitos. Mas incorre-se no risco de não se proceder à apresentação das razões e conclusões que os produziram. Dito de outra forma, subjacentes a uma definição estão os questionamentos que a impulsionaram. E, por vezes, são eles que conduzem à escolha de uma definição. São os questionamentos que antecedem a formulação de um conceito os responsáveis por fazerem do processo de sua construção também uma demonstração de sua utilidade. Logo, compreender a problemática em que estavam envolvidas as pesquisas sobre o jogo é indispensável para se aquilatar o valor das definições que foram propostas por seus diversos autores.

Sob essa perspectiva, no presente capítulo pretendemos apresentar os meandros teóricos que circunscrevem o jogo. Assim, organizamos o capítulo em seis itens, começando por descrever *a gênese do jogo nas diferentes abordagens teóricas*. Na sequência, apresentaremos *as diferentes concepções do jogo ao longo da história* e discutiremos *os desafios semânticos presentes na definição de jogo*, notadamente as questões relativas a sua extensão etimológica e imprecisão semântica. Julgamos essa reflexão pertinente para a compreensão do que denominamos a grande “família do jogo”, bem como para uma nova proposição levada a efeito neste trabalho – “a mandala do jogo”.

No quarto item, discorreremos sobre *as categorias (ou tipologias) do jogo*, ou seja, as diferentes denominações propostas pelos estudiosos para descrevê-lo. Será a ocasião de detalharmos uma exposição acerca dos jogos tradicionais e sua relação como folclore.

No quinto, serão apresentadas *as características do jogo*, ou seja, seus diferentes elementos extrínsecos, que, de alguma forma, sinalizam personificações e agrupam as peculiaridades do fenômeno.

E, por fim, apresentaremos uma discussão relativa ao *caráter subjetivo* do fenômeno, ou seja, os elementos que, embora arrebatadores, são imperceptíveis quando não se tem um olhar mais elaborado.

1.1 A gênese do jogo nas diferentes abordagens teóricas

Em nossa trajetória no magistério e na pesquisa, percebemos o quanto é laborioso empreender estudos ou referendar práticas pedagógicas que legitimem o jogo. Os discursos pautam-se ora por narrativas evasivas e/ou espontaneístas, ora por abordagens que se limitam a um único delineamento epistemológico (uma única concepção de jogo dentro de um determinado campo teórico). E há mesmo ocasiões em que o desconsideram em razão de sua natureza assumida como frívola e improdutiva (não produz bens de consumo e/ou riqueza).

Estudar o fenômeno lúdico, numa primeira instância, pode parecer uma tarefa fácil. Talvez porque a maior parte da população que se dedica a pensar um pouco sobre ele, encare-o simplesmente como diversão e entretenimento, ou atividade banal, desprovida de utilidade para produção material dessa sociedade. (BRUHNS, 1989, p. 7)

Considerando tais riscos, procuraremos discorrer, ainda que brevemente, sobre algumas diferentes concepções teóricas que discutem a origem do jogo ou as razões que levam as diversas sociedades a buscá-lo. Segundo Bruhns (1989), muitos autores têm-se empenhado em desenvolver teorias científicas sobre o jogo (a autora optou, por razões teóricas, denominá-lo como lúdico⁴), procurando compreender o fenômeno dentro de diferentes paradigmas. Muitas dessas teorias tornaram-se clássicas e amplamente difundidas.

Ela destaca os estudos de Courtney (1980). Por considerarmos que tanto Bruhns (1989) quanto Courtney (1980) apresentam estudos com forte respaldo teórico, vamos nos utilizar deles para apresentarmos algumas dessas abordagens, dando ênfase nas mais conhecidas. Outra importante referência para compreender as diferentes teorias da gênese do jogo é o estudo de Schwartzman (1978), em que se podem encontrar sete grandes correntes teóricas sobre o fenômeno. Mencionaremos essas correntes mais adiante, na tentativa de conhecer algumas das proposições teóricas sobre o surgimento e a origem do jogo.

Pode-se notar a diversidade dos estudos e também da conceituação do jogo como objeto de pesquisa. De forma a melhor compreendermos como essas explicações podem ou não se relacionar, faremos uma breve explanação. Iniciaremos pela denominada **“teoria da energia excedente”**, cuja formulação apresenta um raciocínio peculiar. Toda criança e animal, quando pequenos, são inteiramente dependentes dos pais e protegidos por eles, o que lhes confere uma reserva de energia excedente (BRUHNS, 1989). Percebe-se, nessa teoria, uma

⁴ O termo lúdico tem sua origem na palavra latina "ludus", que pode ser compreendida como "jogo". Em nosso entendimento, o conceito de lúdico refere-se a uma dimensão humana que evoca os sentimentos de liberdade e espontaneidade na construção da ação. Abrange atividades despreziosas, descontraídas e desobrigadas de toda e qualquer espécie de intencionalidade ou vontade alheia. Segundo Caillois (1990), o caráter gratuito presente na atividade lúdica é a característica que mais a deixa desacreditada diante da sociedade moderna.

redução do fenômeno à esfera da energia metabólica acumulada. O que Bruhns quer dizer é que essa energia excedente converte-se em jogo. Embora seja possível realmente existir um acúmulo de energia em decorrência da proteção dispensada pelos protetores, sabemos que o anseio pelo jogo não se limita a uma única fonte de energia. Ele não decorre de um dispêndio de energia; antes, transcende os limites dos ditames biológicos. É um fundamento de nossa própria condição existencial, um substrato ontológico. Assim como já dissemos anteriormente, o jogo, em alguma medida, é tão importante para a existência quanto o alimento, ou seja, é uma condição básica para a sobrevivência, como ressaltou Freire (2002).

Ademais, talvez um equívoco dessa abordagem, em nosso entender, seja reduzir os homens e os animais a uma mesma categoria e, da mesma forma, reduzir o ato de jogar a uma dimensão estritamente biológica e acabar não explicando as diferentes formas de jogo entre as espécies (COURTNEY, 1980). Segundo este autor, "é apenas nos mamíferos mais desenvolvidos que as memórias infantis são reprimidas, e o jogo, como conhecemos, é uma necessidade: uma defesa contra a ansiedade da separação" (COURTNEY, 1980, p. 151).

Outro argumento utilizado pela teoria da energia excedente faz referência ao funcionamento do sistema nervoso. Devido às "faculdades" estarem carregadas de energia, as pessoas têm que se movimentar sempre, ou estar em funcionamento constante. O dissipar dessa energia das faculdades, através da atividade lúdica, torna-se uma necessidade orgânica, princípio defendido por Spencer (apud COURTNEY, 1980).

Outra vertente explicativa para a compreensão da gênese do jogo para os humanos tem suas bases no inatismo, que supõe como determinante a presença da herança genética transferida de geração a geração. Muito propagado durante o século XIX, o inatismo defende que "o jogo seria um dos instintos humanos, pois constitui-se de impulsos naturais de personalidade e do comportamento humano" (BRUHNS, 1989, p.14). Essa compreensão acabou subsidiando a "teoria da catarse", bastante utilizada pela Psicanálise. Nesse caso, o jogo seria um catalisador das emoções contidas. Dito de forma mais simples, ele seria uma espécie de válvula de escape para as emoções reprimidas (BRUHNS, 1989). Sob esta perspectiva, o jogo é uma das formas de compreensão da psique humana. Em muitas situações, um "remédio" para os diferentes transtornos; já em outros, um recurso auxiliar, utilizado em tratamentos psiquiátricos, para desvendar as subjacências do espírito.

Uma outra perspectiva denomina-se "teoria do relaxamento". Seus propagadores argumentavam que "atividades mentais superiores" são desgastantes, e as atividades lúdicas são relaxantes. Courtney (1980), para elucidar melhor tal perspectiva teórica, faz alusão às

palavras de Lord Kames, o filósofo inglês do século XVIII, para quem o jogo é necessário para o homem a fim de que se reanime após o trabalho.

Os autores Leif e Brunelle (1978), referindo-se a essa teoria, mencionam o relatório do professor Jean Bernad, segundo o qual, para melhorar as condições do trabalho escolar, deve-se aproveitar a recreação/descontração advinda do jogo. Em investigações que nós mesmos desenvolvemos (CARNEIRO & CAMARGO 2007; CARNEIRO, 2009; 2012; CARNEIRO; CAMARGO; SCAGLIA, 2014; CARNEIRO; BRONZATTO; ASSIS, 2015 [no prelo]), verificou-se que o jogo, quando adentra a escola, ou seja, quando está a serviço da educação, muitas vezes ainda reforça tal compreensão, limitando-se a ser descanso (das atividades ditas sérias), em detrimento de sua potencialidade formativa. Ou seja, dependendo da forma como é instrumentalizado, acaba sendo empobrecido.

Há uma outra concepção que nem mesmo chegou a ser reconhecida como teoria. Ela permanece mais baseada no campo das especulações do que propriamente no das construções teóricas. Intitulada “**teoria da recapitulação**”, alimenta a ideia da força da hereditariedade. Isto é, através da repetição de atividades de nossos ancestrais, segundo esta perspectiva, o jogo liberaria o homem desses resíduos (heranças ou ditames genéticos) e o impulsionaria para estágios superiores, permitindo uma evolução biológica (BRUHNS, 1989). Essa proposição teórica foi apresentada por Stanley Hall, que menciona: "o homem herda tendências de coordenação muscular, que têm sido de utilidade racial" (COURTNEY, 1980, p. 34).

Tal entendimento foi fortemente referendado no campo da fisiologia do exercício humano, que usa deste argumento da hereditariedade. Por meio da repetição de atividades, explica-se o jogo como um "impulso para agir", que satisfaz, desta maneira, as necessidades do corpo em crescimento. Esse impulso, conforme proposição descrita por Appleton (cf. COURTNEY, 1980), concomitantemente dá origem à habilidade funcional do organismo.

Essa abordagem acabou sendo muito criticada por desconsiderar a influência evolutiva do ambiente onde o sujeito está inserido, que pode interferir nas construções e variações dos jogos, bem como manter o indivíduo circunscrito aos ditames hereditários, segundo Courtney (1980, p. 35):

Tribos primitivas conhecidas não progridem uniformemente; tampouco pode ser demonstrado que o homem vive inteiramente, de forma precisa, a ordem da evolução. [...] Ao mesmo tempo, o homem não pode separar-se do passado e há alguns modelos de comportamentos que sustentam semelhanças com comportamentos primitivos.

E finalizando essa breve explanação das teorias explicativas sobre a gênese do jogo, encontramos a **“teoria do pré-exercício”**. Nela o jogo seria a própria infância, como também uma espécie de "treino" para o desenvolvimento da inteligência. Sob esse entendimento, o jogo é analisado como preparação para o trabalho ou para a vida adulta. Tendo como expoente Karl Groos, esta teoria foi comparada com a de Appleton (apud COURTNEY, 1980). Segundo Courtney, enquanto Appleton pensava que a "ânsia pelo crescimento (jogo) levava à ação que estimulava o crescimento que é, também, prática para vida", Groos considerava que os "instintos levavam à atividade, que por sua vez é prática para a vida" (p.37).

Como já dito, outro marco referencial das classificações e das correntes teóricas que discutem a origem do jogo é o estudo de Schwartzman (1978). Nele a autora apresenta um arcabouço conceitual consistente e muito amplo dentro dos diferentes campos científicos para se pensar o fenômeno. Ela elabora quadros comparativos numa perspectiva histórica evolutiva interessante e importantíssima para uma compreensão mais ampla do jogo em áreas muito distintas do conhecimento.

Schwartzman propõe um agrupamento de sete principais correntes que classificam as diferentes teorias do surgimento do jogo: **estudos evolucionistas e desenvolvimentistas; difusionismo e particularismo; análises funcionais; análise do ponto de vista cultural e de personalidade; estudos de comunicação; análise estruturalista e cognitivista; análise ecológica, etológica e experimental.**

Embora saibamos da relevância da pesquisa e do apontamento de cada uma das abordagens levantadas pela autora, caso resolvêssemos descrevê-las detalhadamente, num primeiro momento o texto poderia incorrer em possíveis redundâncias, uma vez que algumas teorias e seus respectivos expoentes, que descrevemos anteriormente, são os mesmos que a pesquisadora também menciona, embora o tenha feito de maneira diferenciada, agrupando-os em núcleos teóricos pensados por ela. Portanto seria desnecessária sua repetição. Consideramos também que, para descrevermos cada uma das correntes, seria preciso apresentar sua base epistemológica a fim de contextualizar os conceitos propostos. Isso tornaria o texto longo e levaria a um distanciamento dos objetivos propostos por nossa pesquisa, que visa não a uma busca exaustiva da origem explicativa do surgimento do jogo, mas à compreensão do seu espaço dentro de um período histórico específico, para o que a apresentação de um panorama geral nos pareceu suficiente.

Em nosso entendimento, as abordagens teóricas que apresentamos anteriormente oferecem um panorama geral a respeito da origem do fenômeno. E o fazem enfatizando

elementos como a hereditariedade e os aspectos biológicos e fisiológicos, sempre com olhar na perspectiva evolutiva humana que, obviamente, contribui com uma compreensão acerca do jogo. Conquanto tais noções sejam importantes, há outras dimensões envolvidas que as transcendem sem, no entanto, descartá-las. Aliás, deixemos bem claro nosso apreço pela concepção biológica do jogo. Desconsiderá-la seria ir contra evidências orgânicas que há muito as ciências biológicas vêm apresentando com tanta competência.

No entanto, ao pensarmos a complexidade que envolve a *teoria do jogo* e as demais áreas do conhecimento que se propuseram a desenvolver investigações a seu respeito, como apresentamos anteriormente, fazem-se necessárias explicações que extrapolam as questões biológicas, como bem observou Huizinga (1999, p. 4):

[...] o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. O jogo, para o autor, ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa em jogo que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo o jogo significa alguma coisa.

Tal conjectura evidenciou a necessidade de outras explicações que nos conduzissem na direção de um conhecimento mais elaborado do fenômeno, englobando sua totalidade e complexidade. Portanto, como nosso estudo destina-se à compreensão do espaço do jogo, dentro de um período histórico bem delimitado, partimos à busca de outras concepções ou abordagens mais relacionadas aos seus aspectos sociais e históricos. Assim, percorreremos as diferentes concepções e variações interpretativas construídas historicamente, partindo do pressuposto de que, em cada tempo histórico, o jogo apresenta diferentes conceitos, o que pode implicar desdobramentos valorativos ou resistências quanto ao seu uso e entendimento.

1.2 As diferentes concepções do jogo ao longo da história da humanidade

A história do jogo é muito longa, porém extremamente curta se analisarmos pelo lado dos registros, mesmo porque o jogo sempre (antigamente) fora entendido como algo não necessariamente digno de ser pensado.

Colas Duflo

Com o passar do tempo, o jogo "sofreu" diferentes interpretações e nem sempre foi um tema reverenciado ou digno de ser estudado. A falta de unanimidade quanto à definição deveu-se à diversidade de valores, costumes e comportamentos dos indivíduos que com ele tomaram contato, bem como às diferentes estruturas sociais às quais esteve submetido.

Dito isto, podemos nos referir à constante presença do jogo na história e desenvolvimento humanos, pois, em diferentes realidades, encontramos alusão a ele, o que, de alguma forma, possibilita-nos compreender, por seu intermédio, as relações estabelecidas no processo social.

Não seria absurdo esboçar o diagnóstico de uma civilização a partir dos jogos que nela prosperam de uma forma especial. De fato, sendo os jogos fatores e imagens de cultura, daí decorre que, em certa medida, uma civilização e, no seio de uma civilização, uma época, pode ser caracterizada pelos seus jogos. Traduzem forçosamente a sua fisionomia geral e fornecem indicações úteis acerca das preferências, das fraquezas e das linhas de força de uma dada sociedade, num determinado momento de sua evolução (CALLOIS, 1990, p.102).

Deste modo, os diferentes entendimentos acerca do jogo que se destacam na sociedade atual são fruto de anos de história e de transformação social que acarretaram o aparecimento e as mudanças no processo de civilização da sociedade. Ressaltamos, entretanto, que o objetivo deste trabalho não é discutir as questões etnográficas, sociológicas ou antropológicas veiculadas por meio das manifestações do fenômeno. O que pretendemos é, isso sim, uma melhor compreensão e, para tanto, faremos uma “viagem” cronológica, objetivando conhecer os “olhares” construídos historicamente sobre esse complexo assunto.

Cabe destacar, ainda, que não faremos um detalhamento ou mesmo uma análise profunda da relação entre processo civilizatório e jogo. Para tal incursão, sugerimos a tese de Santos (2012), investigação que trouxe contribuições significativas para pensarmos e fundamentarmos nossa pesquisa e na qual a referida relação foi estabelecida com competência, sob a ótica da teoria dos processos de civilização proposta por Norbert Elias (1897-1990).

Em nosso entendimento, seguir os caminhos do jogo historicamente construídos nos permite compreender melhor sua configuração atual e as crenças e ideários a ele vinculados.

Ao comentar tais nuances, Brougère (1998b, p. 9) afirma: “[...] a própria ideia que se tem do jogo varia de acordo com autores e épocas, a maneira como é utilizado e as razões dessa utilização são igualmente diferentes.”

O que se está dizendo é que em tempos e lugares distintos, o jogo apresentou uma configuração diferente: o “espaço” ou “status” por ele ocupado na Idade Antiga difere do da Idade Média, que, por sua vez, é diferente do que se verificou no Renascimento, que, por fim, também se distingue do da Modernidade. Segundo Duflo (1999, p. 12), “[...] há muito tempo considerava-se o jogo como sendo principalmente atividade infantil, de pouco valor em si mesma, que não merecia que lhe déssemos muita importância nem que atraísse a atenção do estudioso.” Tal concepção encontra-se fortemente vigente ainda nos dias atuais, do que dão mostras os muitos discursos que ainda vinculam o jogo ao universo infantil⁵. No entanto, não podemos circunscrever os benefícios e as relações estabelecidas por meio do jogo apenas à infância, ou dimensioná-lo como uma atividade fútil, desprovida de valor ou meramente inexpressiva, pois tais extensões não revelam sua magnitude.

Partimos do pressuposto de que o jogo não é inato, mas uma construção social – proposição básica defendida por vários autores, dentre os quais Huizinga (1999), Bruhns (1989, 1993, 1996) e Kishimoto (2003) –, logo ele obedece a uma “evolução” histórica.

Iniciando nossa “viagem”, remetemo-nos a tempos muito distantes. No Brasil, as cavernas de São Raimundo Nonato, no Piauí, há mais de dez mil anos, guardam ícones gravados que representam brinquedos e possíveis brincadeiras envolvendo crianças e adultos, segundo Vasconcelos (in ARANTES, 2006). Há um universo muito vasto e rico ainda a ser desbravado. De nossa parte, vamos nos restringir aos relatos e contribuições escritos de alguns autores que nos ajudaram a construir esse panorama histórico do nosso objeto de estudo.

Encontramos, no museu britânico de Londres, brinquedos com mais de 5.000 anos, os quais pertenciam a crianças egípcias. De acordo com Netto (2010), no Petrie Museum of Egyptian Archaeology, em Londres, podemos encontrar três exemplares de bonecas da XII dinastia egípcia feitas de madeira e de pedra, medindo entre 8,5 cm a 14,3 cm, como se pode observar na página a seguir:

⁵ No terceiro capítulo, apresentaremos este conceito em um breve esboço acerca dos diferentes olhares e entendimentos a respeito da infância e, por conseguinte, da criança.

Figura 01: Bonecas Egípcias



Fonte: Netto (2010)

Segundo Delgado Neto (2005, p.66), "a transição das bonecas como ídolos para brinquedos pode ter ocorrido no Egito, há 5 mil anos". Na mesma perspectiva, Costa (2010) destaca que as primeiras bonecas surgiram há 2.000 a.C. no Antigo Egito e eram construídas por crianças; outras mais detalhadas indicavam a construção feita por um adulto.

No caso de famílias mais abastadas, as bonecas eram confeccionadas em madeira, pedra e tecidos, com estilo bem característico da época. Já as crianças de classes menos favorecidas produziam suas bonecas a partir do barro e argila. Os cabelos eram feitos de crina de animais, ou ainda com cordões transpassados em argolinhas de formas e tamanhos diferentes. Cabe destacar que encontramos vestígios dessa forma de construir bonecas nas diferentes narrativas apresentadas pelas participantes de nossa investigação. Maior detalhamento será visto no capítulo dedicado à análise dos dados obtidos na pesquisa.

Além das bonecas, outros tipos de brinquedo (de madeira) eram construídos para serem usados pelas crianças egípcias: chocalhos, animais em miniatura, cavaleiros, dentre outros. Segundo Delgado Neto (2005, p.68), "os primeiros chocalhos surgiram no Egito por volta de 1360 a.C. com formatos variados: pássaros, porcos e ursos".

Nossa opção em fazer alusão ao Antigo Egito deve-se ao fato de que são deste local e época os testemunhos mais antigos e talvez um dos mais ricos sobre todos os aspectos da civilização humana (MANACORDA, 1996). No cotidiano dos egípcios, o jogo ocupava um lugar importante. As crianças, cuja educação era iniciada por volta dos quatro anos de idade, passavam o tempo brincando com diferentes jogos e brinquedos (SANTOS, 2012). Estes eram confeccionados de madeira, couro, varas de bambu, pedras preciosas e pedras comuns

(EGITO, 2005). Assim, os jogos permaneceram durante todo o império egípcio e, de forma gradativa, sofreram pouquíssimas alterações. Tendo em vista os interesses desta investigação, convém destacar duas concepções de jogos do período: o jogo enquanto meio para **proporcionar sensações agradáveis** às diferentes classes e o jogo enquanto meio **para viver o sagrado**, principalmente no que tange ao pós-morte.

Na primeira perspectiva, temos o jogo como uma forma de divertimento, o que é útil para nos auxiliar a entender de que maneira os egípcios viviam. E também para valorizar a cultura egípcia no desenvolvimento da humanidade. Vários filósofos clássicos, dentre eles Platão, expressaram em suas obras a admiração pela antiga sabedoria deste povo. Platão (1973) considerava o deus Thoth como inventor dos números, do cálculo, da geometria e da astronomia. E também dos jogos de tabuleiro e dos dados.

Em *As Leis de Platão* (1999), encontramos menção ao uso do jogo no ensino egípcio desde os primeiros anos de vida das crianças. O jogo, ao apresentar um caráter de diversão, auxiliava no ensino do cálculo e das noções aritméticas. Ainda segundo o autor, a metodologia de ensino no Egito consistia em subdividir maçãs e coroas entre um número determinado de alunos, de tal forma que cada um tivesse a mesma quantidade. Havia a divisão de um número de pares de lutadores para o combate e vários outros tipos de jogos que utilizavam taças de ouro, prata, bronze e outros metais.

É interessante observar que há poucos registros sobre as descrições de crianças brincando nesse período. No entanto, as poucas informações existentes foram adquiridas por meio da descoberta de tumbas de crianças, que datam da época romana e do antigo Egito. Os brinquedos eram feitos de tal forma que se adequassem ao tamanho das mãos da criança. Uns podiam ser abraçados e outros, puxados de acordo com a vontade do jogador.

Segundo Manacorda (1996, p. 38),

[...] o antigo Egito nos transmitiu, através dos achados arqueológicos, tanto brinquedos como representações de jogos; junto com as fontes literárias apresentadas e os testemunhos iconográficos, eles podem constituir uma preciosa fonte de informações sobre os aspectos concretos da educação.

Outra importante conotação do jogo para os egípcios é a dimensão do sagrado. Assim, o jogo aparece-lhes a tal ponto como um meio **para viver o sagrado**, que transcende os limites do entretenimento, ou mesmo da diversão, e ganha um aspecto de extrema seriedade. É o que se pode observar em sua representação em eventos religiosos por meio de símbolos e fatos enigmáticos. De acordo com Otto (1992), o sagrado é uma realidade, uma categoria que aparece fora da razão. Inclui ideias de mistério, fascínio, transcendência e medo.

Para Caillois (1990), o sagrado ultrapassa os limites da religião, embora coexista com ela. Nesse sentido, o jogo surge na possibilidade de abertura para o "atemporal" e para o infinito. Tal dimensão fica em relevo por meio do Jogo Senet, como se observa na figura 2.

Figura 02: Jogo Senet do túmulo de Tutankamon



Fonte: Museum British, 2010

Este jogo compunha-se de uma mesa em ébano e marfim, com os pés em forma de patas de leão, delicadamente esculpidas. O tampo da mesa era o próprio tabuleiro do jogo, formado por trinta "casas" dispostas em três colunas verticais, cada uma delas com um símbolo que tinha um significado diferente dos demais. Numa espécie de gaveta, foram encontradas as peças do tabuleiro em ouro maciço. Essa descoberta inspirou especialistas a ressaltar o caráter sagrado do jogo:

Para os arqueólogos, não foi surpreendente encontrar esse equipamento de *Senet*, comum entre os pertences que, no Egito, acompanhavam os mortos a seu túmulo. É que o Senet era conhecido como o jogo da "passagem" da alma para o outro mundo. (OS MELHORES JOGOS DO MUNDO, 1978, p.97)

Na perspectiva egípcia, os deuses estavam presentes no jogo e, por meio deste, ensinavam sua vontade sobre como os mortais deveriam se comportar na viagem que sua alma faria na vida após a morte. A crença nesta vida era extremamente forte, e os ensinamentos sobre a passagem da morte para a vida eterna apontavam para a dificuldade em realizar tal tarefa.

Outro jogo que, na visão dos egípcios, contribuía para uma "ascensão feliz" ao mundo dos deuses era o que denominamos atualmente "amarelinha" (e também maré, sapato, marele). Ele aparece nos papiros antigos como um ritual de passagem do morto para a eternidade, segundo o livro dos mortos (1996).

A partir desse contexto de uso, em que se observa uma linguagem comum ao jogo e à religião, constata-se que o primeiro integra ao mesmo tempo a dimensão da diversão, do "não

sério" e o domínio da seriedade e do respeito que expressa a religião. O jogo foi consagrado aos rituais religiosos e a ele foi concedido o valor de inviolável e de fruto da santidade dos deuses. Este sentido religioso permaneceu por muito tempo, inclusive depois da dominação do Egito pelo Império Romano.

Avançando no tempo, partimos para a Grécia Antiga, onde os povos egípcios e principalmente os mesopotâmios influenciaram diretamente o entendimento do povo grego sobre o jogo e o lúdico. Foi isto que observou Huizinga: a cultura grega se desenvolveu dentro de um contexto lúdico.

Na Grécia, tal como em toda a parte, o elemento lúdico esteve presente desde o início, desempenhando um papel extremamente importante. Nosso ponto de partida deve ser a concepção de um sentido lúdico de natureza quase infantil, exprimindo-se em muitas e variadas formas de jogo, algumas delas sérias e outras de caráter mais ligeiro, **mas todas elas profundamente enraizadas no ritual e dotadas de uma capacidade criadora de cultura, devido ao fato de permitirem que se desenvolvessem em toda a sua plenitude as necessidades humanas inatas de ritmo, harmonia, mudança, alternância, contraste, clímax etc.** A este sentido lúdico está inseparavelmente ligado um espírito que aspira à honra, à dignidade, à superioridade e à beleza. (HUIZINGA, 1999, p.84-85, o grifo é nosso)

O autor sintetiza o que representa o jogo numa perspectiva ontológica, não apenas para os gregos, mas para a humanidade. Sua força criadora e transcendente faz dele um fenômeno complexo e inebriante. Tal percepção se assemelha à descrita por NIETZSCHE (2002) no texto que compõe a epígrafe deste capítulo: onde o autor menciona que "só o jogo do artista e da criança tem um vir à existência e um perecer e que o impulso do jogo sempre desperta outros mundos à vida" (p.49-50).

Do mesmo modo, o jogo surge como uma verdade que não obedece à lógica, pois está relacionada à magia, ao desejo e à expectativa de que as ações e situações aconteçam de um determinado modo, pois o jogo trata "[...] de uma evasão da vida 'real' para uma esfera temporária de atividade com orientação própria" (HUIZINGA, 1999, p.11). Semelhantemente ao mito, o jogo surge nas ações de protagonistas sobrenaturais, normalmente na figura de deuses. Porém o criar e a imaginação são considerados constitutivos do homem, ou seja, são próprios da natureza humana graças à intervenção divina.

Podemos, ainda, observar essa relação entre mito e jogo na obra *Teogonia*, de Hesíodo (1991), onde Zeus (o deus dos deuses) joga com a deusa da prudência Metis (primeira esposa de Zeus e grávida dele), propondo um jogo de metamorfose, de troca de aparência: uma armadilha para acabar com a deusa e não perder seu trono para seu descendente. Metis, ao aceitar o jogo, transforma-se em uma mosca, e Zeus a engole inteira.

No entanto, o pensamento mítico que possibilita a animação dos fenômenos da natureza e da vida e a representação da realidade por analogias e pela representação poética vai sendo, gradativamente, substituído pela filosofia, e o jogo passa a ganhar outros "contornos". Como já dissemos anteriormente, em *As Leis de Platão* (1999), o pensador atribui ao jogo um caráter de diversão, em razão de seu auxílio no ensino do cálculo e das noções aritméticas, o que fortalece o argumento em favor do “*aprender brincando*” em oposição à utilização da violência e da repressão. Na obra *República*, de Platão, vemos que as atividades de caráter lúdico (principalmente o jogo) são consideradas como o melhor meio pedagógico para educar uma coletividade justa e preparar os líderes filosóficos para governar (PLATÃO, 1993).

Outro pensador grego importante que abordou este tema foi Aristóteles (384 a.C - 322 a.C). Ele ressalta a importância em considerar determinadas categorias, tais como virtude, justiça, discernimento, equidade e amizade. Na obra *Ética a Nicômaco*, afirma que o homem é um animal social que joga e cria e que estas categorias são aprendidas e devem se tornar hábitos na vida dos indivíduos (ARISTÓTELES, 1996).

Segundo Kishimoto (2003), Aristóteles sugere para a educação de crianças pequenas o uso de jogos que imitem atividades sérias, de ocupações adultas, como forma de preparo para a vida futura. Entretanto não se discute o emprego do recurso para o ensino da leitura e do cálculo.

Um jogo que expressa bem este contexto é o astrágalo. O astrágalo é um jogo de origem asiática e amplamente utilizado pelos gregos como uma forma (ou instrumento) de consulta aos deuses. O jogo é o ascendente do nosso Bugalha (Cinco Marias, pedrinhas ou ossinhos). Conforme *Os Melhores Jogos do Mundo* (1978), apesar de os gregos praticarem muito esta modalidade, foram os romanos que difundiram o jogo em vários países onde realizavam suas campanhas militares.

Por mérito do império romano, os astrágalos tornaram-se muito populares em várias regiões do mundo. A seguir, podemos observar uma imagem do jogo.

Figura 03: Mulheres gregas em um jogo de astrágalos



Fonte: British Museum, 2010

De acordo com *Os Melhores Jogos do Mundo* (1978), os astrágalos eram feitos de ossos das patas de carneiros e, inicialmente, utilizados em práticas divinatórias. Com o passar do tempo, passaram a ser um jogo que possibilitava a convivência entre as pessoas de diferentes faixas etárias.

Em síntese, o que podemos observar nas diferentes conotações e utilizações para os gregos é que o jogo perpassa as relações estabelecidas no ato sagrado, no imaginário, na crença e nos valores. E gradativamente, com a propagação e valorização da racionalidade, ele vai se sobrepondo ao pensamento mítico e passa a ter um valor ético que comporta implicações sociais e políticas, ao mesmo tempo em que contribui para o processo educacional destinado à formação do cidadão que deve aprender a viver uma vida pública na sociedade grega.

Outra civilização importante que muito se valeu do jogo foi a romana, tendo sido diretamente influenciada pela educação e cultura gregas. Segundo Brougère (1998c), o jogo romano teve também uma grande influência dos etruscos, entre os quais era realizado a partir de uma perspectiva guerreira e atlética, os escravos sendo os praticantes e servindo de espetáculo aos homens livres: "a exibição suplanta a competição no sentido de que esta supõe uma participação. O jogo é visto a partir do espectador e não do participante" (BROUGÈRE, 1998c, p.37). Assim, nos jogos de combate, os cidadãos romanos passaram a assistir aos jogadores e a não participar diretamente deles nas arenas.

KISHIMOTO (2003, p.20) destaca que para os romanos os jogos destinavam-se ao preparo físico e voltavam-se à formação de soldados e cidadãos obedientes e devotos. A influência grega veio acrescentar-lhes cultura física, formação estética e espiritual.

O jogo romano se apresentava no processo educacional da época como uma preparação para a guerra, "[...] pois, de fato, o jogo infantil prefigura imediatamente a guerra, conforme o estilo romano [...]" (MANACORDA, 1996, 101), no qual combinam-se fugas e batalhas como jogo e como brincar de guerra.

Todavia, o fenômeno também tinha outros significados. Huizinga (1999, p. 198) afirma que, semelhantemente ao que acontecia entre os gregos, o jogo alcançava dimensões sagradas: "a sociedade romana não podia viver sem os jogos. Estes eram tão necessários para sua existência como o pão, pois eram jogos sagrados, e o direito que o povo a eles tinha era um direito sagrado." O jogo era visto como uma expressão da cultura e possibilitava uma relação eficaz entre a sociedade e o sobrenatural. Para Piganiol (1923), os jogos romanos eram considerados como uma técnica e um método "mágicos" para rejuvenescer os mortos, os deuses, os vivos e o mundo inteiro.

Cabe ressaltar que, dos muitos jogos praticados na Roma antiga, dois merecem destaque: o pião e o (bolinha de) gude. Virgílio, em sua obra *Eneida* (Livro III, versos 206 e 207), aponta a seguinte caracterização para o pião: "o vento em brenhas escarcéus levanta, nos joga e espalha pelo vasto pego". O movimento realizado pelo pião chamava a atenção devido ao ruído do brinquedo, tanto no início da ação quanto nos rodopios que fazia nos terrenos espessos. Quando lançado, o pião causava alvoroço e ao rodopiar, fazia buracos no chão, que expressavam a ideia da expansão de um abismo ou de um precipício. Já o gude, na Roma antiga, segundo *Os Melhores Jogos do Mundo* (1978), era muito praticado; as bolinhas eram feitas de mármore, alabastro ou cerâmica. De acordo com Câmara Cascudo (1967), o jogo de gude era chamado de *esbothyn* pelos romanos e inicialmente era jogado com pedras preciosas para adivinhação. Mas, posteriormente, tornou-se um jogo de divertimento, inclusive jogado por crianças com avelãs e nozes. Muitos de nossos entrevistados fizeram referência a ambos os jogos, tanto o pião quanto o de bolinhas de gude (ou fubeca).

No entanto, o jogo foi se modificando à proporção que o próprio Império Romano se transformava: enquanto este ascendia, aquele passava a ser depreciado, ocupando um lugar desprezível. Para Brougère (1998c), a sociedade romana passou a associar o jogo à ideia de futilidade, concebendo-o como uma atividade usualmente fora da esfera do útil. O jogo foi remetido à vida profana e concebido como em oposição ao trabalho. Sendo assim, entre os

romanos, gradativamente vai sendo negado, pois os vestígios pagãos precisavam ser inteiramente apagados para que a concepção cristã pudesse ser difundida.

Do paganismo ao cristianismo, do sagrado para a seriedade, o jogo assume, nesse período de transição, o caráter de diversão e futilidade. "A vida medieval estava saturada de jogo. Ora são jogos populares desenfreados, permeados de elementos pagãos que haviam perdido seu significado sagrado para se transformarem em puro humor e bufonaria [...]".(HUIZINGA, 1999, p.200). Tal desencanto também foi constatado por Ariès:

[...] regulamento interno do colégio de Narbonne: Ninguém nesta casa deverá jogar pela ou hóquei, ou outros jogos perigosos (insultuosos), sob pena de multa de 6 dinares (...) O jogo e a comilança são colocados no mesmo plano. Os alunos poderão jogar e em raros intervalos de jogos honestos e recreativos, contanto que o jogo se faça sem barulho. (ARIÈS, 1981, p.89).

Um dos autores importantes para se pensar o jogo ao longo do período medieval foi Santo Agostinho (354-430). Influenciado pelo governo eclesial, ele "inaugura" um outro olhar sobre o mesmo fenômeno, como ressaltou Duflo (1999).

A partir dessa perspectiva, o jogo passa a não ser concebido como uma ideia antagônica ao cristianismo. No entanto, ainda que essa valorização do fenômeno tenha representado um avanço significativo, é interessante observar que, ao mesmo tempo, ele fica circunscrito à visão dicotômica de homem própria do paradigma da época e restrito ao descanso das atividades ditas sérias.

[...] o jogo é necessário na vida humana. Mas ele só se justifica quando circunscrito a limites estreitos do repouso com o qual se aparenta. Excessivo, será loucura ou preguiça. Com comedimento, deve ser uma atividade menor, cujo verdadeiro significado é totalmente negativo: é momento indispensável de não trabalho.(DUFLO, 1999, p. 21)

Outro importante nome a partir de cuja influência se pode pensar o espaço do jogo na Idade Média foi Carlos Magno (642-814), criador de um centro de ensino (Escola Palatina) em seu palácio, entregue à direção do filósofo e pedagogo Alcuíno (735 - 804), considerado o homem mais erudito de seu tempo. A ideia principal de Alcuíno a esse respeito era o dever de se ensinar de forma divertida. Ele era o preceptor do segundo filho do rei, o jovem Pepino, de cinco anos de idade, a quem ensinava por meio de enigmas, brincadeiras e piadas.

Esta nova forma de elaboração de conteúdos tradicionais apresentou-se como uma proposta lúdica de ensino que tinha nas charadas ou adivinhações o fio condutor do processo ensino-aprendizagem. Além de proporcionar o entretenimento, o ensino por meio da brincadeira facilitava a compreensão dos conteúdos que posteriormente auxiliariam Pepino na liderança do Império (OLIVEIRA, 2008, p.93).

Tomás de Aquino (1225-1274) é outro nome que merece destaque, pois em suas obras destacou a importância do brincar na vida do ser humano.

[...] São Tomás de Aquino defende o jogo comparando-o ao arco tenso do arqueiro que necessita ter a sua tensão controlada para não se partir (analogamente pensa o trabalho intelectual e o jogo), ou seja, o jogo vem para liberar as tensões impostas pelo trabalho intelectual ou não. Sendo assim, o jogo é menor (visto como menos importante), porém vital e indispensável para o homem – o JOGO é necessário à vida humana. São Tomás de Aquino chegou a dizer que quem não jogava pecava da mesma forma que aquele o qual se entrega em demasia. (DUFLO, 1999, p. 20)

Para Aquino (1980), a ludicidade faz parte do processo de autorrealização do ser humano. E o jogo, como uma atividade que contribui para o repouso do espírito, é válido para o relaxamento do homem virtuoso. Desta forma, causa um interessante efeito de alegria e de prazer, podendo ser aplicado no ensino, derrubando muitos dos obstáculos da aprendizagem.

Muitos jogos foram difundidos na Idade Média, todavia os mais propagados eram os de tabuleiro. Apesar de serem derivados de jogos antigos, como o Jogo Real de Ur e o Pachisi, os jogos de tabuleiro medievais se difundiram amplamente na sociedade de corte e influenciaram as sociedades posteriores a este período. É o que se verifica, por exemplo, entre 1251 e 1282, período em que, sob o comando direto de Alfonso X, o sábio, rei de Leão e Castela, produziu-se a maior jóia da literatura medieval sobre jogos: o "Libro de Juegos". O livro dividia-se em quatro seções: a primeira lidava com o Xadrez ("Libro Del Acedrex"); a segunda, com jogos de dados; a terceira, com o Gamão e suas variações; e a quarta, com variantes do Xadrez, como o Alquerque (BELL, 1979).

Segundo Santos (2004), os jogos de tabuleiro que podem ser destacados no período são: o Alquerque, o jogo de Damas, o Gamão, o Fanorona, o Jogo do Ganso e a Raposa e Gansos, alguns dos quais utilizados até os dias de hoje, de maneira especial o jogo de xadrez.

Figura 04: Tabuleiro de gamão e peças de xadrez medievais



Fonte: Musée Du Louvre, 2010; British Museum, 2009

Em outro estudo desenvolvido por nós (Carneiro; Scaglia; Assis, 2012b), apresentamos de forma ampla a historiografia do jogo de xadrez, sua origem e evolução ao longo das diferentes épocas.

No período de transição da Idade Média para a Idade Moderna, o modo de produção feudal estava em decadência, ao mesmo tempo em que as relações capitalistas de produção começavam a ser construídas. E tais transformações produziram diferentes desdobramentos para o lugar de ocupação do jogo.

Surgem, então, novos olhares sobre o fenômeno, e pensadores como Erasmo (1465-1536) passam a reconhecer as diferentes fases do desenvolvimento que a criança atravessa. E referenda-se a importância de elas brincarem (no capítulo III, apresentaremos maiores detalhes sobre as diferentes nuances da infância), de necessitarem de proteção e disciplina para conviverem em sociedade.

Tal como o alimento em pequenas porções e em doses repetidas nutre os pequenos corpos, assim também a mente inocente da criança, mediante ensinamentos correlatos entre si, mas ministrados de modo gradativo, à guisa de brincadeira e aos poucos, vai predispondo a mente para outros conteúdos mais ricos. (ERASMO, 1998, p.49)

Assim, neste período denominado Renascimento, surgem duas formas antagônicas de conceber, ou melhor, olhar o fenômeno jogo. A primeira ora se restringe a observá-lo como algo não sério, como algo fútil, pois não produz resultados, ora lhe atribui a mesma significação do próprio trabalho, considerando a nova forma de organização social e econômica vigente, que enaltece a valorização crescente do comércio e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento técnico do trabalho.

Já a segunda segue os "passos" dos apontamentos de Erasmo (1465-1536), vendo no jogo um espaço de formação profícuo para a aprendizagem. Deste modo, com os ideais humanistas do Renascimento, inaugura-se uma nova perspectiva sobre o jogo, destacando seu ambiente "frutífero" e fecundo para a aprendizagem. Como afirma Duflo (1999, p. 24-25),

[...] o interessante é que aqui se resgata uma nova visão do jogo, concebido como um fenômeno que se origina da engenhosidade humana, merecendo, por isso, a atenção do estudioso.[...] o jogo não é mais considerado como uma atividade menor e para os menores que não mereceria a atenção do homem de bom senso. Ao contrário, o jogo deve ser estudado, porque oferece um espaço privilegiado no qual se exerce a inteligência humana, por duas razões diferentes e complementares. Por um lado, há o prazer, que é um incentivo formidável [...] Por outro lado e, sobretudo, no jogo, o espírito se exerce livremente; sem o constrangimento da necessidade e do real, oferece condições puras de exercício de engenhosidade.

Kishimoto (2003) partilha deste mesmo pensamento, afirmando que é nesse período que encontramos as primeiras concepções pedagógicas legitimando o jogo como elemento importante para o desenvolvimento humano. Assim afirma a autora:

[...] o grande acontecimento do século XVI que coloca em destaque o jogo educativo é o aparecimento da Companhia de Jesus. Ignácio de Loyola, militar e nobre, compreende a importância dos jogos de exercício para a formação do ser humano e preconiza sua utilização como recurso auxiliar do ensino.[...] O aparecimento de novos ideais traz outras concepções pedagógicas que reabilitam o jogo. Durante o Renascimento, a felicidade terrestre, considerada legítima, não exige a mortificação do corpo, mas seu desenvolvimento. Desta forma, a partir do momento em que o jogo deixa de ser objeto de reprovação oficial, incorpora-se no cotidiano de jovens, não como diversão, mas como tendência natural humana. **É nesse contexto que Rabecq-Maillard situa o nascimento do jogo educativo.**(KISHIMOTO, 2003, p.15 – o grifo é nosso)

Segundo Duflo (1999), oriunda de uma melhor compreensão das ciências exatas, há, inclusive, uma perspectiva um pouco diferenciada sobre o fenômeno:

[...] se o jogo, depois de bem compreendido e colocado em seu lugar justo, não oferece, afinal, para o moralista, senão um interesse limitado, o mesmo não ocorre com o matemático, que descobre na atividade lúdica, a partir do século XVI e, sobretudo, no século XVII, um terreno propício para novas análises, que serão de grande fecundidade para a história da Matemática. (DUFLO, 1999, p. 23)

Sob esta mesma ótica, Comenius (1592-1670), considerado o pai da didática, em sua obra *Didática Magna*, faz referência ao ensino de forma mais alegre e aconselha que para a formação das crianças, são mais úteis os exemplos do que as regras. Na obra do pintor flamenco Pieter Bruegel (1525/30-1569), há referências a 84 brincadeiras e jogos, utilizados por aproximadamente 250 pessoas, entre adultos e crianças – mais uma evidência da relevância do jogo no período, como se pode observar na página a seguir.

Figura 05: Jogos e Brincadeiras Infantis - Quadro de Pieter Bruegel (1560)



Fonte: Kunsthistorisches Museum, 2011

No século XVII, o termo "barroco" marca os princípios que regem a arte, a poesia, a pintura, a literatura, a política e, inclusive, o jogo. As características de exagero, de imponência, de expressão da imaginação estão amplamente presentes no jogo, tanto quanto no estilo barroco. Para Huizinga (1999, p.203), "[...] o elemento lúdico manifesta-se no barroco no mais alto grau."

Do mesmo modo, a filosofia também começa a olhar para este fenômeno de maneira diferenciada, vinculando-o, inclusive, à meditação. Encontramos, inicialmente, em Leibniz esta tentativa de conciliação: “Aprovo muito que se exercite nos jogos de raciocínio, não por eles próprios, mas porque servem para aperfeiçoar a arte de meditar” (LEIBNIZ apud DUFLO, 1999, p. 26). Ao refletir sobre o momento histórico desse novo olhar pelo qual passa o jogo, Duflo (1999) afirma:

[...] começa a haver no jogo algo mais do que descanso do trabalho intelectual (o homem é mais criativo quando está no divertimento), pelo jogo ocorre a liberdade do espírito, capacidade de análise das estratégias (inteligência tática), estimula a atenção, arrebatamento, alta capacidade de previsão, destaca a riqueza no ato de trapacear, e por fim possibilita o desenvolvimento da arte das combinações. “Em suma, ao impor um trabalho de pensamento, o jogo ensina a pensar”. (DUFLO, 1999, p. 25-26)

Outra importante contribuição filosófica sobre a temática vem através de Pascal (apud DUFLO, 1999, p. 28): “[...] o jogo permite o acaso e tem leis voluntárias, que podem ser rompidas ou modificadas.” E ainda: “[...] sobre essa concepção da natureza humana, expressa em termos

físicos (movimento, repouso), está baseada toda a teoria pascalina do divertimento. O que é divertimento? É a paixão pelo movimento” (p. 30).

Portanto, de acordo com as inferências do autor, o jogo possui elementos importantes para o desenvolvimento humano:

[...] a incerteza é o componente fundamental de qualquer jogo, sendo nela que se enraíza o prazer [...] O jogo representa não só uma distração totalmente positiva, desde que permaneça em seus limites, mas também uma vitrine de engenhosidade humana, não devendo, pois, ser somente situado ao lado do pueril. (DUFLO, 1999, p. 36 e 37)

Com o desenvolvimento do capitalismo no século XVIII, a expansão do Iluminismo tem-se definido, de certa forma, como o projeto de modernidade instalado. Considerado como o século das luzes e também do “jogo”, o período representa um marco histórico na concepção deste último. Com a eclosão do movimento científico nesse século, temos o aparecimento de diversos jogos pedagógicos. Assim, o jogo torna-se um elemento explícito participante do processo de ensino e aprendizagem (KISHIMOTO, 2003).

Todavia, essa nova concepção do jogo como elemento pedagógico faz surgir uma oportunidade ao comércio: a partir do século em questão, os brinquedos e os jogos passam a ser comercializados com fins lucrativos, distanciando-os ainda mais das concepções originais baseadas no sagrado e nos rituais (VOLPATO, 2002), como vimos em outros momentos históricos apresentados anteriormente.

Embora distantes dos pressupostos iluministas, Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804) vinculam-se à ideia das potencialidades pedagógicas do jogo como elemento facilitador no processo de ensino e de aprendizagem.

Duflo (1999, p. 54) comenta o pensamento de Rousseau:

[...] ao falar sobre o jogo na educação das crianças, diz que este apresenta funções ambíguas: É preciso que ela aprenda a trabalhar, brincando, mas isso também significa inversamente que não é necessário que brinque apenas para aprender a trabalhar. [...] Na realidade, trata-se de aproveitar a dinâmica lúdica para fazer a criança assimilar o que queremos que assimile, apagando para tanto a diferença entre o jogo e o trabalho.

Para Rousseau (1999), o lúdico deveria estar presente nas experiências das quais a criança poderia tirar suas próprias conclusões, ou seja, desfrutar de autonomia. Na obra *Emílio ou Da Educação*, os relatos são feitos a partir de vivências da criança isolada da sociedade corrompida e livre da interferência do adulto. Para refletir sobre esse processo, criou um personagem fictício que denominou Emílio.

Não poderíamos deixar de mencionar mais uma importante contribuição da filosofia para a construção do “mapeamento” histórico do jogo. Diferentemente de Rousseau, para

quem o jogo era um meio de ensinamentos para o trabalho, Kant (apud Duflo, 1999) o concebia com valor educacional e formativo, mas não com vistas à preparação para o trabalho.

“[...] acreditar que o jogo possa ensinar a trabalhar é se equivocar sobre os fins recíprocos do trabalho e do jogo. Isso não significa, no entanto, que o jogo seja desprovido de toda utilidade na educação, pois também oferece, à sua maneira, uma aprendizagem da vida, também favorece o desenvolvimento do ser humano enquanto todo formado de um corpo e de uma alma, de modo indissociável”(p. 57).

Encontramos em Duflo (1999) uma análise da proximidade e do distanciamento entre os pensamentos de Rousseau e de Kant. Este adverte que, embora Rousseau estivesse certo quanto ao caráter prazeroso do jogo, o trabalho não pode vincular-se a ele, visto que o trabalho necessariamente vincula-se ao desprazer ou prazer postergado. Enquanto o jogo apresenta um prazer vinculado à ação do jogo em si, o trabalho tem como fonte básica de motivação e prazer o seu produto - o pagamento pelos serviços prestados.

[...] se o jogo é “uma atividade em si mesma agradável”, o trabalho é, por oposição, “uma atividade em si mesma desagradável (penosa) e que não é atraente a não ser por seu efeito (por exemplo, o salário) e que, conseqüentemente, pode ser imposta de maneira constrangedora”. O que Rousseau não viu é que, se é certamente bom que o primeiro seja praticado, o segundo deve ser, por sua vez, aprendido precisamente naquilo que tem também de penoso e de constrangedor. (DUFLO, 1999, p. 56)

Na obra *Antropologia do Ponto de Vista Pragmático*, Kant (1964) aponta que é da natureza humana jogar.

As crianças que jogam bola, brincam de luta, de corrida, de soldados, o homem que mais tarde joga xadrez ou cartas [...] são levados pela natureza que, em sua maior sabedoria, incita-os a arriscar suas forças na rivalidade de um combate: a fim de que a energia vital, em geral, seja protegida contra o esgotamento e mantida em estado de excitação. Duas pessoas que lutam assim crêem jogar uma com a outra; na verdade, é a natureza que joga com elas (p.126 - a tradução é nossa).

Schiller (1759 - 1805), influenciado pela razão kantiana, concebe o homem de forma dicotômica, ou seja, dividido em razão e emoção. Um homem sensível (natural) e outro inteligível, coabitando num mesmo ser (SCHILLER, 1990).

Mesmo limitado em suas possibilidades de reflexão dada essa concepção dicotômica, o autor trouxe uma contribuição expressiva para a concepção de jogo de sua época: “[...] jogo é considerado como vetor de harmonia, portanto de beleza e de equilíbrio tanto para o físico quanto para o espiritual no homem”(apud DUFLO, 1999, p. 74).

Apesar disso, Schiller concebe, por meio do jogo, a possibilidade do equilíbrio nesta dicotomia humana entre o sensível e o inteligível, a emoção e a razão. Segundo o filósofo, “[...] o homem que joga é então unicamente concebido como totalidade, e não como adição de

elementos separados, cada um sendo submetido a uma disciplina específica” (SCHILLER, 1990, p. 78).

Schiller faz uma das afirmações mais formidáveis sobre o fenômeno: “[...] o homem não joga senão quando na plena acepção da palavra ele é homem, e não é totalmente homem senão quando joga. [...] o jogo é sinal da humanidade. No jogo, o homem é, sem coerção, totalmente homem” (SCHILLER, 1990, p. 84-85).

As mudanças econômicas, sociais e políticas que ocorreram no século XVIII influenciaram diretamente todo o século XIX. Com tais mudanças, referimo-nos principalmente à Revolução Industrial e à Revolução Francesa, que orientaram as decisões a respeito do processo educacional dos séculos posteriores e, conseqüentemente, todo o ideário sobre o jogo. Pode-se inferir também que elas subsidiaram, e ainda subsidiam, nossas ações pedagógicas até os dias de hoje.

Portanto o século XIX, após o término da Revolução Francesa, inicia-se com um novo “olhar” endereçado à infância e ao fenômeno lúdico **jogo**. Com as contribuições anteriores, há um esforço para implantá-lo nas propostas pedagógicas educacionais.

É com Froebel, o precursor dos jardins de infância, que o jogo ganha “forma”, passando a ser entendido como objeto e também como ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade. Desse modo, Froebel coloca em destaque uma espécie de jogo, o jogo livre (KISHIMOTO, 2003).

De acordo com Froebel (2001), o jogo é pico do desenvolvimento do ser humano no período da infância, pois é a representação das necessidades e motivações internas da criança. Nesta fase da vida, o jogo é a mais pura representação da vida humana, por isso proporciona alegria, liberdade, contentamento, descanso e paz. Segundo o autor, a criança que joga com muita determinação, certamente será um adulto perseverante e capaz de auto-sacrifício para a promoção do bem-estar próprio e dos outros. Nesse sentido, a brincadeira espontânea da criança revela a tendência de sua vida futura.

Com a expansão dos novos ideais de ensino, cresce o número de experiências que visam a utilizar o jogo com vistas a facilitar tarefas de ensino. Cabe reiterar que, concomitantemente à valorização do fenômeno, a indústria faz do jogo e dos brinquedos educativos um mercado potencial ou, por assim dizer, um espaço de expressivo lucro.

Outra concepção de jogo que se apresenta na época é expressa pelo principal expoente do positivismo, Auguste Comte (1798-1857). Para ele a função da educação devia ser a disciplina e a obediência, a fim de que cada indivíduo e a sociedade como um todo tivessem uma determinada ordem necessária para o progresso. Assim, o jogo manteria a ordem, sem

fomentação de críticas destrutivas, subversivas e revolucionárias, afinal a educação é voltada para a resignação à condição em que o indivíduo se encontra (COMTE, 1978).

Em Émile Durkheim (1858-1917) há também importantes menções à utilização do jogo. Para este pensador, a Educação era um meio pelo qual as crianças eram preparadas para sobreviver na sociedade. De acordo com Mucchielli e Pluet-Despatin (2001), o jogo, na ótica dos durkheimianos, é ao mesmo tempo pessoal e coletivamente simbólico. Por essa condição, favorece a educação das novas gerações para a adequação às regras do "jogo" social, político e econômico. O jogo tornou-se, dessa forma, um instrumento importante na educação moral da criança.

Para Durkheim (1984), é preciso inscrever na subjetividade da criança três elementos da moralidade: o espírito da disciplina (que se refere à vida regular e gosto pela obediência às autoridades); o espírito da abnegação (tendência em sacrificar-se pelos ideais coletivos); e a autonomia da vontade (ligada à submissão esclarecida). Nesse sentido, o jogo poderia contribuir no controle das mudanças bruscas das emoções infantis.

Também nos estudos de Friedrich Nietzsche (1844-1900), encontramos preciosas referências ao fenômeno. Para ele, o jogo da criança não tem consciência de um valor moral. O filósofo alemão faz uma comparação entre a criança, o artista e o adulto. A criança, ao jogar, não pensa em uma finalidade. Ao contrário, o adulto tem dificuldade em jogar justamente porque quer saber a finalidade das coisas, salvo quando está em "estado da arte", tomado pela criatividade própria dos artistas.

Se em Nietzsche nos deparamos com o jogo como um fim em si mesmo e na própria ação do sujeito de jogar, sem um "porquê" aparente, em Walter Benjamin (1892-1940) o jogo era um importante recurso para a educação da criança no sentido de adaptá-la às condições de sua realidade.

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).

Outra perspectiva da compreensão do jogo no século XX advém de John Dewey (1859-1952), que salienta a importância de se jogar livremente. Contudo, no ambiente escolar, caberia ao professor escolher estratégias motivadoras para ensinar aos alunos. Segundo Dewey (1959), o saber e o fazer devem estar apoiados na ideia de que o conhecimento resulta de algo mais elevado que a atividade prática e cotidiana.

Assim, no século XX, a atividade lúdica desperta grande interesse de psicólogos e educadores. Eles se veem especialmente motivados pela eclosão dos movimentos de reforma

e reflexão desencadeados pelos pedagogos da chamada Escola Ativa⁶ (um movimento de renovação do ensino, também denominado Escola Nova ou Escolanovismo, especialmente propagado na Europa, e que teve grande aceitação na América, especialmente nos Estados Unidos). Dentre seus signatários, destacavam-se: Dewey (1859-1952), Maria Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Édouard Claparède (1873 - 1940), entre outros.

A partir desses novos ideais das então denominadas pedagogias modernas, uma importante referência para se pensar o processo educativo e o *jogo*, sob a ótica dos novos métodos ativos, é Célestin Freinet (1946, 1966, 1973, 1998).

Toda a sua obra é tangenciada pelo entendimento do *trabalho* como centro da atividade pedagógica. Segundo Freinet, a tarefa delicada da renovação da escola não poderia ser efetuada sem uma redefinição do conceito de trabalho. Para ele, reencontrar o sentido natural do trabalho é, em última análise, romper com os laços de uma estrutura social em que o homem que trabalha não participa dos resultados do seu esforço, em que o trabalho se tornou escravidão e se encontra radicalmente separado da vida:

[...] produziu-se uma separação perigosa entre vida familiar, os hábitos inextricáveis de alimentação, de **trabalho**, de **jogo**, entre todo esse complexo profundo, e também psíquico, por vezes subconsciente, que nos prende malgrados a um solo, a uma casa - ainda que esta seja um casebre -, a um vale, a uma sombra, a uma atmosfera, a um atalho, e, para além desse solo e desse atalho, a um passado e a uma raça; produziu-se, pois, uma separação perigosa entre todos esses elementos essenciais que julgou poder eliminar [...]. (FREINET, 1946, p. 47- **o grifo é nosso**)

Assim, a concepção pedagógica freinetiana lança luz a uma nova compreensão de trabalho, redimensionando o seu sentido: "Sim, eu queria que fosse lealmente tentado um dia esse método de educação pelo trabalho, e então se veria se ele não formaria melhor a nossa infância, se ele não interessaria mais profundamente os alunos do que as vossas práticas mais originais" (FREINET, 1946, p. 113).

Freinet (1946) também propunha que se repensasse o *jogo*. Segundo ele, os homens ligaram erroneamente o jogo ao prazer e o trabalho ao sofrimento. Todavia, para redimensioná-los, seria preciso desmentir as falsas concepções do trabalho e do jogo.

O autor faz alusão ao jogo como algo essencial, tanto para o animal quanto para o homem. E o caracteriza como uma forma de trabalho. Contudo, segundo ele, trabalho de criança, cujo objetivo nem sempre aprendemos e que está intrinsecamente ligado a uma

⁶ No Brasil, o movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** (1932), documento cujos constructos defendiam a universalização da escola pública, com base nos preceitos de uma instituição laica e gratuita.

espécie de explosão da libertação, semelhantemente ao homem que consegue se entregar a uma tarefa profunda que o anima e exalta. A esse estado se denominou trabalho-jogo.

Entretanto, cabe destacar que, para Freinet (1946), o jogo não era concebido como uma forma compensatória, ou melhor, uma recompensa depois do trabalho fatigante. Segundo ele, o trabalho-jogo será ao mesmo tempo meio e fim da atividade pedagógica. Ou seja, é no próprio processo educativo, que tem por fundamento a vivência do trabalho-jogo, que se descobre o seu verdadeiro sentido ou, nas palavras do autor: "Os jogos são principalmente, tal como o trabalho, satisfação dessa necessidade de vida" (FREINET, 1946, p. 124).

Como se vê, o autor se aprofunda em sua comparação entre jogo e trabalho. É o que observam Leif & Brunelle (1978, p. 99): "Essa distinção sutil é memorizada mais facilmente se considerarmos que, para Freinet, o jogo (educativo) toma o lugar do Trabalho, quando é preciso que o Trabalho dê tanta satisfação quanto o jogo (trabalho-jogo)".

Conquanto tenhamos nos estendido na apresentação dos ideais pedagógicos freinetianos, nós o fizemos de forma consciente e por uma justificativa plausível: a proposição epistemológica de jogo defendida por Freinet ajudou-nos a pensar e a desenvolver uma proposição metodológica denominada jogo-trabalho, fortemente propagada por Scaglia (2001) e também por nós (CARNEIRO, 2009 e 2012a).

Embora seja, de certo modo, temerária a aproximação de dois elementos tão distintos, como trabalho e jogo, neste contexto sua junção, transformando-os em jogo-trabalho, tem uma conotação de construção. Ou seja, uma atividade sugerida, entretanto livre, para ser construída a partir da experiência e sobre os limites da criatividade. Esses aspectos podem nos auxiliar a pensar o jogo a partir da compreensão metodológica de jogo-trabalho, o que contribuiria de forma significativa para equilibrar os extremos do espontaneísmo e da instrumentalização do jogo, de maneira especial quando ele está a "serviço" da pedagogia.

Outra importante concepção de jogo, logo uma valiosíssima forma de compreensão do fenômeno, fornece-nos Elias (1970). Segundo o autor, os modelos de jogos contribuem para que comportamentos sejam investigados, experiências individuais aconteçam e relações de interdependência possam ser analisadas.

Os modelos demonstram de um modo simplificado o caráter relacional do poder. Ao utilizarmos os modelos de jogos de competição para tornar evidentes as configurações de poder, o conceito de "relação de poder" é aqui substituído pelo termo "força relativa dos jogadores". [...]. Contudo, é óbvio que a "força" do jogo de um jogador varia relativamente ao seu adversário. O mesmo acontece com o poder e com muitos outros conceitos da nossa linguagem (ELIAS, 1970, p.81).

Logo, o século XX é marcado por uma discussão entre liberdade de expressão (que remete ao lúdico), promovida pelo jogo, *versus* atividade dirigida e orientada para objetivos e

resultados estabelecidos. Buscando conciliar esses dois aspectos – o prazer e a aquisição de conteúdos –, temos um tipo de jogo específico, o jogo pedagógico ou educativo.

Na segunda metade do século XX, o jogo é reforçado, assumindo o papel de recurso, um instrumento para alcançar objetivos previamente estabelecidos. Diferentes áreas de conhecimento e variadas metodologias passam a aprimorar o jogo como uma ferramenta na busca para apreender determinados valores, comportamentos, realidades e conhecimentos científicos. Uma destas áreas na qual o jogo obteve grande destaque foi a Matemática aplicada. Daí o surgimento da Teoria dos Jogos.

John Von Neumann (1903-1957) foi um dos precursores da Teoria dos Jogos. Ele procurou mostrar que as soluções aos problemas típicos do comportamento econômico na sociedade são semelhantes às respostas matemáticas de certos jogos de estratégia. De acordo com Von Neumann (1944) e Neuman & Morgenstern (1990), a Teoria dos Jogos tem a finalidade de possibilitar ao jogador a previsão dos movimentos de seus parceiros ou adversários e, conseqüentemente, um melhor posicionamento para a obtenção do resultado desejado.

Sob a ótica da Teoria dos Jogos, ocorrem interações entre as pessoas, que se comportam de forma estratégica visando a atingir um objetivo que depende do comportamento de todos os outros jogadores. Nesta perspectiva, os jogos são didaticamente organizados em dilemas (simulacro) nos quais os jogadores têm várias formas de solucionar os conflitos. Contudo cada solução gera conseqüências diferentes, e isto influencia diretamente a escolha e a ação dos outros jogadores.

Observa-se que o jogo não traz em si um pensamento ou comportamento específico, mas a situação que o permeia permite ao comportamento adquirir uma significação específica. Dessa forma, o jogo passa a ser valorizado como uma importante ferramenta no ensino. Tal perspectiva difundiu-se amplamente no período de transição do século XX para o XXI. Tal fato pode ser observado com a criação do RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil). Neste documento, lançado pelo Ministério da Educação em 1998 e distribuído em todas as instituições de educação infantil do país em 1999, a fim de que fosse adotado como guia orientador das práticas com as crianças pequenas (por apresentar proposições curriculares para a área), há a forte apologia ao uso do jogo. Apresentamos um detalhamento desta perspectiva em uma outra pesquisa (CARNEIRO, ASSIS e BRONZATTO, 2015, [no prelo]).

Assim, como é possível observar, o jogo pedagógico nasce da tentativa de conciliar uma modalidade de natureza livre e outra voltada aos objetivos da escola. A isso chamam os teóricos de “*paradoxo do jogo educativo*” (KISHIMOTO, 2003).

E não poderíamos deixar de abordar, ainda que de forma muito sucinta, a questão dos jogos eletrônicos. Mesmo que nosso intuito não seja aprofundar a temática, ela fecha nossa incursão histórica pelas diferentes concepções do jogo, pois, em nosso entendimento, trata-se da maior expressão contemporânea a respeito do fenômeno. Por esse motivo, faz-se necessário mencionar um pouco da relação do jogo com a tecnologia. De acordo com Rodrigues (2005, p. 1),

Os jogos eletrônicos surgiram na década de 40 nos Estados Unidos, mas só a partir dos anos 70, se tornaram populares no mundo todo. Com o desenvolvimento tecnológico e o aperfeiçoamento das interfaces desses jogos, novas linguagens e novas formas de interação do game com o usuário foram possibilitadas.

Embalados pela nova expressão digital, os jogos se tornaram ubíquos na mesma proporção em que a informatização alastrou-se pelas mais diferentes situações do cotidiano (MIÈGE, 2009). Para além dos computadores e consoles, os jogos tornaram-se presentes também em celulares, relógios, tablets e nos mais variados aparelhos eletrônicos, o que os coloca, em última instância, como possibilidades para todas as horas.

Nas últimas três décadas, os jogos eletrônicos, popularmente conhecidos como games⁷, ampliaram gradativamente seu espaço como uma das expressões culturais mais efervescentes da contemporaneidade. Envolvidos diretamente com a revolução digital, os jogos reinventaram-se em sua modalidade eletrônica, ampliando suas capacidades de maneira considerável (TURKLE, 1995).

Como o advento das tecnologias produz mudanças nas dimensões social e econômica, a sociedade, de maneira geral, começou a ter uma maior compreensão da linguagem tecnológica. E esta passou a estar cada vez mais presente no cotidiano das pessoas. Os jogos eletrônicos ou digitais transformaram-se em forma de expressão e de socialização, pois, sendo parte integrante da cultura, também possibilitam o aumento do repertório cultural dos indivíduos.

Como produto, os jogos eletrônicos constituem hoje uma das mais pujantes indústrias culturais do planeta (PRICE WATER HOUSE COOPERS, 2011). No âmbito do entretenimento, preenchem cada vez mais o tempo livre dos indivíduos, muitas vezes suplantando outros hábitos de diversão de massa já estabelecidos (BBC, 2005; PEW

⁷ Neste trabalho, os termos **jogos eletrônicos** e **games** são utilizados como sinônimos.

INTERNET & AMERICAN LIFE PROJECT, 2008; ESA, 2012). Segundo McGonical (2011), chega-se a uma população de quase 670 milhões de jogadores ao redor do planeta.

Globalmente, a comunidade gamer on-line - incluindo console, PC e jogos para celular - contabiliza mais de 4 milhões de jogadores no Oriente Médio, 10 milhões na Rússia, 105 milhões na Índia, 10 milhões no Vietnã, 10 milhões no México, 13 milhões nas Américas Central e do Sul, 15 milhões na Austrália, 17 milhões na Coreia do Sul, 100 milhões na Europa e 200 milhões na China. (MCGONICAL, 2011, p. 3).

O entretenimento eletrônico ocupa cada vez mais um espaço diferenciado na vida de crianças e jovens. E à medida que seu uso se amplia, aumenta consideravelmente a preocupação com o impacto por eles causado na formação das novas gerações. Para Shaffer (2006), este tipo de jogos gerou várias mudanças, tais como novas formas de comunicação e valorização social do não produtivo de acordo com a ordem social, além de alterações no uso de espaços sociais coletivos.

Ao iniciarmos esta seção, afirmamos ser o jogo uma construção social que obedece a uma “evolução” histórica. Desse modo, observarmos tal dimensão revelada por meio dos jogos eletrônico-digitais significa também reconhecer seu lugar na contemporaneidade como uma de tantas outras formas de expressão da cultura lúdica. Isso é ainda mais válido quando vemos que “cultura lúdica” pode ser definida como toda e qualquer expressão do jogo (enquanto categoria maior). Nos jogos eletrônico-digitais, observa-se mais um dentre tantos cenários e personificações construídos pelas diversas manifestações étnico-culturais da cultura lúdica e nelas situados historicamente.

Todavia, embora reconheçamos essa nova forma de expressão (manifestação) do jogo como legítima e própria do tempo presente, ficamos apreensivos frente aos seus desdobramentos e aos riscos que ela possa oferecer, sobretudo por se tratar de um fenômeno relativamente recente e com poucas investigações que revelem seus impactos sobre os diferentes aspectos da formação humana.

Segundo um ótimo estudo realizado por Onça (2014), quando se faz alusão a notícias relacionadas aos jogos eletrônicos, encontram-se diferentes entendimentos e distintas receptividades. Em sua pesquisa, considerando os diversos veículos de comunicação que informam, opinam e noticiam sobre games, o autor destacou e reuniu cinco grupos distintos: 1. jornais; 2. revistas; 3. noticiários televisivos; 4. programas de rádio; e 5. múltiplos sites que veiculam regularmente matérias relativas ao assunto.

O primeiro grupo contém matérias que ainda expressam, de uma forma negativa, o estranhamento do corpo social diante das práticas relacionadas aos jogos eletrônicos. Já o segundo grupo veicula a coexistência de manifestações de aversão e verdadeiro fascínio pelos

games. Na medida em que aumenta sua popularidade, os jogos são vistos como ferramentas capazes de levar seus praticantes a outros aspectos da vida.

No terceiro grupo, as matérias seguem a linha do fascínio. Vislumbra-se a importância dos games a partir daquilo que parece ser um dos maiores pontos de inclinação e legitimação da sociedade do consumo: os jogos como negócio, como oportunidade de ganhar dinheiro. Dentro dessa lógica, os games são levados em consideração principalmente porque se tornam a expressão de uma nova e pujante indústria cultural.

No quarto grupo, alinham-se reportagens que apontam para a disseminação do uso dos jogos eletrônicos em diversas funções e atividades humanas que não o jogar. Nesse grupo de matérias, a racionalidade está na valorização dos jogos não pela diversão que se obtém praticando o jogo em si, mas como uma maneira nova, divertida, interativa, enfim lúdica de lidar com assuntos ou tarefas do cotidiano considerados áridos, complexos ou tediosos. O jogo torna-se instrumento para outra coisa que não o jogo em si. Eles são apresentados como solução para treinamentos, para procedimentos médicos, para o ensino de matérias na escola, para ajudar a escolher profissões etc.

E, por fim, o quinto grupo representa as matérias que trabalham os jogos dentro de uma ótica positiva, alavancados por essa nova indústria cultural. São análises de jogos, reportagens sobre os novos lançamentos da temporada, avaliação de gadget e até mesmo matérias de viés comportamental voltadas para os insiders⁸.

Ainda que a dinâmica lúdica (assunto que será abordado no capítulo II do presente estudo, especificamente no tópico 2.3) sofra ressignificações e receba novas configurações e formas, quando olhamos para a incursão histórica que apresentamos ao longo desse tópico, notamos o quanto tal manifestação difere de tudo o que anteriormente foi construído e apresentado no que tange ao jogo, o que, de algum modo, justifica nossa relativa desconfiança frente ao novo.

Tal temor também perpassa diversas investigações de outra autora (CABRAL 1992, 1997 e 2000), segundo a qual os jogos eletrônicos aparentemente pairam acima das tradições culturais locais, na medida em que buscam uma padronização definida em escala global, o que parece pôr fim às antigas formas lúdicas de representação social e cultural. Eles ainda conservam independência em relação à realidade possível, ou seja, são o lugar por excelência da virtuosidade técnica, do fantástico, onde espaço e tempo (reais) são categorias inessenciais. Traduzem, portanto, em alguma medida, a desterritorialização das culturas lúdicas.

⁸ Designa os membros de um grupo de pessoas com acesso geralmente restrito para os praticantes, ou pessoas que jogam regularmente.

Por outro lado, como advertiu Brougère (1998a), a cultura lúdica contemporânea vestiu-se de outras especificidades, nomeadamente as que comportam formas solitárias de jogo com interações diferidas com os objetos portadores de ações e significações. Vemos tal fenômeno sobretudo nos jogos de vídeo portadores de novas técnicas criadoras de novas experiências que transformam a cultura lúdica de inúmeras crianças.

Um posicionamento semelhante pode ser visto em Viana (2006, p. 226), quando aborda os conteúdos, as novas formas e ressignificações da cultura lúdica:

O mais importante é perceber como vivenciamos hoje uma associação entre os momentos de brincadeiras reais com as virtuais, de modo a cada forma ter sua razão de ser para a criança, num processo complexo de realização da ludicidade como parte da construção de personalidade e aprendizagens. Em ambos os ambientes, virtuais e reais, notamos como as crianças usam os dispositivos, ou mesmo os criam, para lhes servir de meio para interagir com seus conteúdos, e, quase sempre, por meio de elementos próprios do imaginário infantil, como monstros, fadas, duendes e muitos outros. Também é assim para a comunicação e socialização em expansão nesta idade escolar, onde a tecnologia em hipermídia potencializa em muito a capacidade de fazer amigos, de conversar a distância, efetuar trocas de imagens, textos, sons etc.

Como pesquisadores da temática, esperamos que "a vara não se envergue apenas para um dos lados", ou seja, que não se valorizem algumas manifestações de jogo em detrimento de outras. Resta-nos o desejo de que se encontrem caminhos (metodológicos e epistemológicos) para que se preserve o legado da cultura lúdica. Em especial o do jogo, sobre o qual exaustivamente discorreremos ao longo deste tópico, que trouxe importantes elementos para a constituição das diferentes civilizações e sociedades, que culminou no cultivo, como notamos, de valores e mitos. E ainda inaugurou formas e objetos (brinquedos).

Um diálogo equilibrado e ponderado entre as diferentes manifestações da cultura lúdica pode possibilitar tanto uma experiência e um aprendizado com as novas expressões quanto a conservação do legado historicamente construído. Assim, uma e outra geração se beneficiarão, seja integrando-se às inovações do tempo presente, seja desfrutando de todo o acervo da vasta cultura lúdica infantil, o que inclui os jogos outrora realizados nas ruas e terrenos vazios, porém pouco observados nos dias atuais, quer pela falta de espaço, devido ao processo de urbanização, quer pela falta de segurança e aumento da violência, quer, ainda, pela industrialização dos jogos. Já havíamos constatado tal fato em outros dois trabalhos (CARNEIRO, 2009; 2012). Percebe-se uma ruptura no comportamento lúdico infantil nas últimas décadas, à medida que as brincadeiras vêm perdendo espaço em decorrência das diferentes formas de "furto" da infância, do crescente aumento da violência e de tantas outras formas de institucionalização da infância.

Hoje se fala enfaticamente em “tirar a criança das ruas”, quando, na verdade, a rua é que foi “roubada” delas. Isso faz com que necessitem de um espaço monitorado (normalmente reforçando o uso dos jogos virtuais, em decorrência do confinamento). Lamentavelmente, esses espaços monitorados são tão austeros ao “ser criança” que sua organização impede qualquer tipo de expressão mais livre.

O que procuramos problematizar foi a crescente propagação dos jogos eletrônico-digitais frente a tantos outros conteúdos da cultura lúdica, cuja existência guarda formas tradicionais de manifestação do jogo. Os *softwares* parecem ter assegurado a longevidade dos jogos digitais. Todavia esse recurso que parece garantir a permanência dos jogos eletrônico-digitais não se aplica à transmissão da cultura constituída pelos inúmeros jogos tradicionais, já que estes demandam vivências lúdicas que não se interiorizam senão por meio da *convivência* (como diria Drummond), da transmissão oral (universo dos símbolos) e da **memória**. Há, é evidente, um limite imposto pela finitude da condição humana.

Ademais, devemos considerar que talvez estejamos assistindo ao "crepúsculo" de uma forma de manifestação do jogo, uma forma que esteve presente e foi catalisadora para a evolução humana ao longo de diferentes épocas. Sim, ela pode desaparecer com todo seu legado cultural. Por essa razão, identificamos a necessidade de salvaguardar a memória vinculada à cultura lúdica.

Fizemos até aqui uma “excursão” cronológica para entender a construção histórica do jogo, sem a qual não se poderia chegar a uma compreensão atual do fenômeno. O recurso à história é, sob todos os aspectos, útil, inclusive para identificar, ainda hoje, discursos cujas raízes mantêm lastros em concepções muito antigas.

Passamos, agora, a apresentar os desafios etimológicos que perpassam a compreensão de *jogo* e, por conseguinte, de *brincadeira* e *brinquedo*, conceitos que são, muitas vezes, usados como sinônimos.

1.3 Os desafios semânticos presentes na definição de jogo

Não podemos agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, de um conceito construído. Estamos lidando com uma noção aberta, polissêmica e, às vezes, ambígua.

Guiles Brougère

São um consenso entre pesquisadores e estudiosos as dificuldades que cerceiam a compreensão deste fenômeno que é o jogo. Essas dificuldades vão desde sua origem etimológica até sua estreita relação com o brinquedo e a brincadeira. Segundo Kishimoto (2003), “[...] o que oferece dificuldade para a conceituação do jogo é o emprego de vários termos como sinônimos. Jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado” (p. 7).

Embora não desconsideremos a argumentação de Kishimoto, entendemos que é necessário avançar. Assim, optamos pelo caminho indicado por Freire e Scaglia (2003), Freire (2001, 2002) e Scaglia (2003, 2005, 2011).

Para estes autores, tanto os esportes, as danças, as lutas quanto as brincadeiras podem ser considerados manifestações e ambientações para o jogo.

[...] o jogo é uma categoria maior, uma metáfora da vida, uma simulação lúdica da realidade, que se manifesta, que se concretiza quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, ou quando as crianças brincam. (FREIRE e SCAGLIA, 2003, p. 33)

Iniciaremos, doravante, um esforço para compreendermos o fenômeno jogo. Recorremos inicialmente ao pensamento de Brunhs (1993):

[...] quando se inicia uma investigação sobre o jogo, começa-se a perceber que vários autores que se propuseram a estudá-lo expressam diferentes pontos de vista, reflexo de uma dificuldade considerável em defini-lo. (BRUNHS, 1993, p.20)

Essa dificuldade se explica por diversos fatores, dentre os quais as nuances que este mesmo termo pode ter em diferentes culturas. Segundo Kishimoto (2006), “[...] a variedade de fenômenos considerados como jogo mostra a complexidade da tarefa de defini-lo”(p.15).

Parece-nos que a palavra jogo é de difícil conceituação até mesmo em sua origem etimológica, dados os vários significados aí implicados. De alguma forma, sua lógica semântica é tão ampla quanto as diferentes formas de uso. Embora o termo jogo seja amplamente reconhecido, há uma dificuldade em encontrar um elemento comum a toda sua diversidade. Vejamos o que se nos fornece como sinônimo quando o procuramos no dicionário.

[...] ação de jogar, folguedo, **brincar**, **divertimento**. / O que serve para jogar: comprar um jogo de dama. / Exercício ou divertimento sujeito a certas

regras: jogo de futebol. / Passatempo em que se arrisca dinheiro: uma dívida de jogo. / Divertimento público composto de exercícios esportivos: os Jogos Olímpicos. / Maneira de jogar. / As cartas ou peças de cada jogador: ele está com um bom jogo. / Vício habitual de jogar: entregar-se ao jogo. / Cada uma das partidas ou mãos em que se divide o jogo. / Série completa de objetos emparelhados que formam um todo: um jogo de chaves. / A parte da armação de um carro onde estão as rodas: o jogo dianteiro. / Mecanismo de direção de um veículo. / Manejo de uma arma: jogo de pau. / Escárnio, motejo. / Manha, astúcia; plano, desígnio: conheço o jogo dele. / Nome de vários aparelhos da Física. / Jogos de azar, aqueles que se ganham ou perdem mais por sorte do que por cálculo. / Jogo da bolsa, transações em fundos públicos. / Jogos de espírito, ditos espirituosos ou brincadeiras picantes. / Jogo de fisionomia, expressão particular e significativa do rosto. / Jogo de palavras, equívoco, **brincadeira** baseada na semelhança das palavras, trocadilho. / Jogo do bicho, espécie de loteria, anexa a outra, na qual se joga sobre finais, as centenas e os milhares de 0000 a 9999; cada grupo de quatro unidades corresponde ao nome de um bicho (25 ao todo), de onde a sua designação. / Amarrar o jogo, ser cauteloso; no futebol, impedir que a partida se desenvolva normalmente, abusando o juiz do apito, por exemplo. / Esconder o jogo, ocultar a alguém suas intenções. / Jogo de empurra, ato de atribuir alguém a responsabilidade a outra pessoa que, também, a atribui a uma terceira, e assim por diante. / Jogos Olímpicos, aqueles que, em honra a Júpiter, se realizavam na Grécia antiga de quatro em quatro anos, como ainda hoje. (KOOGANHOUAISS, 1998, p. 915 – os grifos são nossos)

Embora saibamos da extensão de verbetes que constituem a tentativa de tornar compreensível o termo jogo, julgamos relevante apresentá-los para dimensionarmos a desafiadora tarefa a que nos lançamos. Ao tratar desse “investimento”, Scaglia (2003) afirma:

[...] a palavra jogo é aplicada de forma irrestrita, principalmente em nossa língua (idioma), que atribui ao jogo uma enorme amplitude de significados. Isso pode ser comprovado com uma simples pesquisa ao dicionário Houaiss (2001, p. 1685), no qual o verbete “jogo” ocupa praticamente uma página inteira desse dicionário, constituindo-se, se não o maior, um dos maiores de seus verbetes. (SCAGLIA, 2003, p. 46)

CAILLOIS (1990, p. 187) corrobora a ideia da complexidade da definição do conceito:

[...] a heterogeneidade dos elementos estudados sob o nome de jogos é tão grande, que se é levado a supor que a palavra **jogo** não passa de um mero ardil que, pela sua enganadora generalidade, alimenta firmes ilusões acerca da suposta familiaridade de condutas diversificadas.

Outro autor que também observou tal dificuldade foi Buytendijk (1887-1974), biólogo, antropólogo e psicólogo holandês, fundador da Antropologia psicológica e, para alguns, um dos ancestrais da Antropologia cibernética. Sobre tal dificuldade, o autor argumentou: “[...] é possível encontrar, de algum modo, pessoas em qualquer idade e em quase todas as situações numa atitude tal que, na linguagem corrente, a sua forma de agir é designada pela palavra ‘jogar’” (Buytendijk, 1977, p. 63). No mesmo texto, ele menciona

Grandjouan (1963, apud Buytendijk, 1977), que compara a palavra jogo à palavra estrela, cujos significados incluem os longínquos astros, as estrelas-do-mar, as condecorações em forma de estrelas e até mesmo as estrelas do teatro e do cinema. Uma comparabilidade semelhante à que propôs Bruhns (1989).

Tal analogia proposta por um e outro autor expressa precisamente a abrangência e complexidade que envolve os desafios linguísticos do termo. E isso não ocorre apenas em nosso idioma: há povos que se utilizam de expressões distintas para designar jogo. O grego, por exemplo, apresenta a desinência "inde" para poder caracterizar os jogos das crianças. E há também três expressões para o jogo em geral, sendo elas "*παιδιά/paidiá*", que designa as atividades alegres, adultas e nobres – às vezes sagradas, como propôs Caillois (1990) –; "*ἄθρομα/athurô*", para exprimir atividades fúteis; e "*ἀγών/agon*", para jogos de competição/olímpicos, conforme Bruhns (1989).

Já o latim possui apenas um termo para designar todos os tipos de jogos: "*ludus*". E também utiliza "*jocus*", mas com um sentido mais distinto, de diversão. Para Bruhns (1989), "quanto maior for a presença do jogo na cultura de um povo, maior será o número de palavras a denominar as diversas formas de jogo". No sânscrito, por exemplo, encontramos quatro raízes etimológicas para o significado dos jogos. São elas: "*krédati*", para nomear o jogo de crianças, dos animais, dos adultos, como também o jogo da natureza (ondas e ventos); "*divejati*", para os jogos de dados, como também para os gracejos e piadas; "*lilayti*", para os jogos de imitação; "*las*", significando jogos de aparição e desaparecimento súbita.

Na língua alemã, ocorre o mesmo problema que com a língua portuguesa: a palavra jogo é *spiel*, e *spielen*, dela derivada, é um verbo de significado muito amplo, que designa atividades lúdicas em geral – brincar, realizar jogos de salão, participar de competições esportivas, praticar jogos de azar –, bem como o ato de representar um papel em um espetáculo ou na vida real. Ou, ainda, o ato de tocar um instrumento, de dançar, de mover-se vividamente (Buytendijk, 1997). De acordo com este autor (1997, p. 63), as palavras *spiel* (jogo) e *spielen* (jogar) “designam um número muito grande de fenômenos, que apenas incidentalmente possuem algo em comum.”

Poderíamos elencar uma longa lista de autores que observaram a dificuldade de definir ou estudar o jogo por meio de sua lógica semântica, como Brougère (1998c) e Huizinga (1999). No entanto, estamos de acordo com o pensamento de Freire (2001), segundo o qual as investigações sobre o fenômeno não devem se restringir ao estudo da linguagem: “De modo que não seria a linguagem a fortalecer definitivamente o conceito que queremos aqui desenvolver” (FREIRE, 2001, p. 37).

Mesmo porque uma palavra de grande extensão semântica, como no caso do jogo, implica muitos equívocos quando se trata de traduzi-la (BRUHNS, 1989). Em alguns casos, a conceituação ou a palavra aplicada ao fenômeno não são suficientes para elucidarem-no. Nesse sentido, partilhamos do mesmo entendimento de Cury (2002, p.22 - **o grifo é nosso**): "[...] nem sempre as frases e os textos mais compreensíveis são mais justos para expressar as ideias de um autor, embora facilitem a vida do leitor. As letras reduzem inevitavelmente as ideias; **os labirintos gramaticais, às vezes, aprisionam os pensamentos**". Aplicado ao conceito de jogo, diríamos que sua denominação não revela sua proporcionalidade, por vezes o empobrece, reduzindo sua significância.

É possível admitir, de alguma forma, que sua denominação (aparência) não coincida com sua essência. E que mesmo a essência, dependendo do ângulo pelo qual é analisada e interpretada (os famosos riscos hermenêuticos), apresentará resultados diferentes (BRUHNS, 1989). A autora continua sua argumentação referindo-se à existência de um "polimorfismo expresso por uma polissemia, o que não assegura que aspectos importantes do sentido do jogo e da própria atividade estejam explícitos e possam ser abstraídos" (p.57).

Dito de outro modo, não basta encontrar um termo que seja sinônimo em determinada língua. É necessário ainda que se conheça sua representação, seu sentido, sua caracterização. Kishimoto (2006, p 13) argumenta:

[...] tentar definir o jogo não é tarefa fácil. Quando se pronuncia a palavra jogo, cada um pode entendê-la de modo diferente. Pode-se estar falando de jogos políticos, de adultos, crianças, animais ou amarelinhas, xadrez, adivinhas, contar estórias, brincar de “mamãe e filhinha”, futebol, dominó, quebra-cabeça, construir barquinho, brincar na areia e uma infinidade de outros. Tais jogos, embora recebam a mesma denominação, têm sua especificidade. Por exemplo, no faz de conta, há forte presença de situação imaginária; no jogo de xadrez, regras padronizadas permitem a movimentação das peças. Brincar na areia, sentir o prazer de fazê-la escorregar pelas mãos, encher e esvair copinhos com areia requer a satisfação da manipulação do objeto. Já a construção de um barquinho exige não só a representação mental do objeto a ser construído, mas também a habilidade manual para operacionalizá-lo.

Outra dificuldade encontrada por aqueles que se propuseram a definir o termo jogo está no fato de que uma mesma ação pode ser vista como jogo ou não jogo. A esse respeito, há um interessante esclarecimento de Kishimoto (2006, p.15 – o grifo é nosso):

[...] uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo em diferentes culturas, **dependendo do significado a ela atribuído**. Por tais razões, fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas. Todos os jogos possuem peculiaridades que os aproximam ou distanciam.

Ouso de um termo não garante que ele esteja revestido de um mesmo significado, independentemente da cultura. Pode ocorrer, inclusive, que pessoas participantes de um mesmo grupo social e cultural utilizem, de modo diferente, um mesmo termo. Quando isso ocorre, pode haver confusões que levam a uma descaracterização do termo em uso.

Para Brougère (1998c), esse cuidado em preservar o uso do termo para situações específicas não está vinculado ao estabelecimento prévio de significações, como se alguém pudesse instituir por si mesmo e legitimar ou não o uso de um termo. Para o autor, tal legitimação é encontrada no meio social, no uso e espaço que um determinado termo tem numa dada sociedade.

Dito de outro modo, não se trata de determinar um código que indique a possibilidade do uso do termo; trata-se, antes, de encontrar na própria sociedade qual o sentido que esta atribui ao vocábulo e se este encontra o mesmo significado em outras culturas. Brougère (1998c, p. 13 -o grifo é nosso) afirma:

[...] trata-se de compreender por que um domínio de realidade mais ou menos extenso é qualificado por essa palavra mais do que outro. Na verdade, o que significa chamar de jogo determinada situação, determinado comportamento? Longe de nós a ideia de julgar os empregos legítimos e ilegítimos da noção; trata-se, ao contrário, de **saber dos locutores o que significa, para uma dada sociedade, em um dado momento, fazer referência ao jogo. Mergulharemos tanto quanto possível na língua viva para dela tirar uma lógica (se houver) da denominação.**

Esse cuidado visa conferir ao papel social aquilo que lhe é de direito, ou seja, que este determine a força, o poder, a abrangência de suas palavras. Se isso não for observado, pode-se utilizar um termo de modo artificial e destituído do significado comungado pelo grupo que dele lança mão. Nas palavras de Brougère (1998c, p. 16), temos:

[...] a noção de jogo como o conjunto de linguagem funciona em um contexto social; a utilização do termo jogo deve, pois, ser considerada como um fato social: tal designação remete à imagem do jogo encontrada no seio da sociedade em que ele é utilizado.

Outros autores também apresentam esse alerta para impedir que a explicitação de uma definição se faça de modo apressado e assim se desconsidere o que é essencial na construção de qualquer definição: a sua múltipla forma de apresentação. Uma vez estabelecida uma definição, ela pode impedir que manifestações legítimas do fenômeno ou do objeto sejam consideradas como pertencentes ao mesmo termo.

Embora isso possa parecer elementar e estar apenas restrito ou não ao uso de um determinado vocábulo, ele pode trazer grande prejuízo, pois pode valorizar determinadas manifestações e desconsiderar outras tidas por uma determinada geração como incipiente ou

desprezível, o que pode ocasionar a perda de elementos importantes na construção histórica e cultural de um povo.

Considerando, portanto, que o jogo se apresenta com “trajes” tão diferenciados, temos uma questão que foi objeto de questionamento de vários autores: haveria um conceito de tal modo abrangente que pudesse reunir o que há de similar nas diferentes manifestações do jogo? Kishimoto (2003, p. 3) aborda essa questão da seguinte maneira:

[...] dentro da variedade de significados, são as semelhanças que permitem classificar jogos de faz de conta, de construção, de regras, de palavras, políticos e inúmeros outros, na grande família denominada jogos. Para se compreender a natureza do jogo, é preciso, antes de tudo, identificar as características comuns que permitem classificar situações entendidas como jogo nessa grande família; em seguida, precisar diferenciações que permitem o aparecimento de suas espécies (faz de conta, construção etc.) A analogia entre o jogo e a família, proposta por Wittgenstein, facilita a compreensão deste tema.

Para a autora, os trabalhos de Wittgenstein (1999) podem, como mencionado, facilitar a compreensão deste tema. Seguindo a orientação do autor, as familiaridades ou similaridades presentes nas diferentes manifestações do jogo devem ser o sinalizador na busca de construir uma definição. Esta tarefa, além de não ser fácil, apresenta entraves sutis que não podem ser desconsiderados. Esses entraves novamente remontam à pluralidade das manifestações do jogo, analisadas também por este autor:

[...] refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc.... O que é comum a todos eles? Não diga: “Algo deve ser comum a eles, senão não se chamariam ‘jogos’ – mas veja se algo é comum a todos.” – Pois, se você os contemplar, não verá na verdade algo que seja comum a todos, mas **verá semelhanças, parentescos e até toda uma série deles.** Como disse, não pense, mas veja! – Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: aqui você encontrará muitas correspondências com aqueles da primeira classe, mas **muitos traços comuns desaparecem e outros surgem.** Se passarmos aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitos se perdem. – São todos “recreativos”? Compare o xadrez com o jogo da amarelinha. Há em todos um ganhar e um perder ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder, mas se a criança atira a bola na parede e apanha outra vez, este traço desaparece. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desaparecem! E assim **podemos percorrer muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem.** Então este é o resultado desta consideração: **vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor.** Não posso caracterizar melhor essas semelhanças do que com a expressão “**semelhanças de família**”, pois assim se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família: estatura, traços fisionômicos, cor dos olhos, o

andar, o temperamento etc., etc. – E digo: os “jogos” formam uma família. (WITTGENSTEIN, 1999, p.52 - o grifo é nosso)

Como vimos, para este autor, o jogo pode ser considerado como uma grande família que procede de uma mesma “árvore genealógica”, não obstante apresentar manifestações diferentes. Nesse caso, entendemos que vários jogos corresponderiam apenas aos vários galhos ou ramos de uma mesma árvore, sendo, portanto, partícipes de um mesmo tronco, guardando elementos comuns e específicos que, se por um lado os tornam próximos, por outro, garantem relativa distância e identidades próprias.

Podemos ilustrar o que ficou dito comparando os jogos de cartas e os de tabuleiro. Eles não se confundem, já que cada qual guarda suas particularidades e, ao mesmo tempo, eles não se diferenciam, pois apresentam elementos de intersecção. Entendemos, ainda, que tal relação de “parentesco” é dificultada quando pensamos na “extensão” desta família. Novamente o problema da “ilimitada” manifestação do mesmo fenômeno.

Mesmo considerando os benefícios desta reflexão, Kishimoto (2006) alerta sobre a necessidade de precisar o tipo de jogo. Ou seja, levando em conta a grande extensão ou o parentesco da família “jogo”, há de se determinar de qual jogo estamos tratando. Isso permite a garantia das semelhanças sem, entretanto, desconsiderar as diferenças. Nesse sentido, a autora afirma: “[...] ao assumir o sentido do jogo como uma família, surgem imprecisões, se não aponto exatamente o tipo de jogo a que me refiro. [...]o termo se explica no uso, na espécie de jogo a que o usuário está se referindo, no sentido que deu ao termo”(KISHIMOTO, 2006, p. 23).

Portanto, resguardando a necessidade de especificar o tipo de jogo, Kishimoto considera que as reflexões de Wittgenstein lançam luz sobre a busca da construção de uma definição, conceito este que foi certo para os estudos desenvolvidos por Scaglia (2003, 2005, 2011) ao investigar o processo organizacional sistêmico das unidades complexas. Nas várias manifestações de jogos com a bola nos pés, o autor encontrou traços semelhantes e diferentes, os quais pôde reunir em uma mesma classe (família), valendo-se da proposição de Wittgenstein (1999).

Entretanto, sem desconsiderar o importantíssimo subsídio teórico advindo das contribuições de Wittgenstein (1999), queremos propor uma outra forma de analogia, para assim pensarmos as diferentes personificações de jogo, a qual denominaremos *mandala do jogo*. Considerando o que já foi dito anteriormente, a respeito das familiaridades ou similaridades presentes nas diferentes manifestações do jogo, a complexidade que o circunda e sua dinâmica organizacional sistêmica, pensamos ser possível uma aproximação com o conceito de mandala, forjando-o com nossas reflexões a respeito do jogo.

Para uma compreensão mais elaborada a respeito do conceito de mandala, indicamos a boa investigação desenvolvida por Ramos (2006), autor do qual falaremos para lapidar e fundir tal proposição. O termo mandala, traduzido do sânscrito, significa: "essência"+ ल "ter" ou "conter". Segundo este autor, também pode ser traduzido como círculo ou circunferência, totalidade, plenitude, derivando do termo tibetano "dkyilkhor".

Uma outra forma de compreensão etimológica da palavra, advinda também do sânscrito, seria "aquilo que circunda um centro". É uma representação geométrica da dinâmica relação entre o homem e o cosmos. De fato, toda mandala é a exposição plástica e visual do retorno à unidade pela delimitação de um espaço sagrado e atualização de um tempo divino (RAMOS, 2006). Em resumo, mandala é, antes de tudo,

[...] uma imagem sintética do dualismo entre diferenciação e unificação, variedade e unidade, exterioridade e interioridade, diversidade e concentração. É, pois, a exposição plástica, visual, da luta suprema entre a ordem, mesmo a que existe na variedade, e o desejo final de unidade e retorno à condensação original do inespacial e intemporal (ao "centro" puro de todas as tradições). A mandala cumpre deste modo a função de aglutinar o disperso em torno de um eixo (o "SELF", na terminologia junguiana).(RAMOS, 2006, p. 13-14)

Portanto cabe à estrutura mandálica reunir em seu entorno (um regresso à essência) a unidade, que se "dissolve" em meio à diversidade, e constantes polarizações, ou pluralidade da vida humana. Pois bem, feita essa breve contextualização acerca da mandala, convém reiterarmos algumas ideias que apresentamos anteriormente: que o jogo nos reporta ao fundamento de nossa própria condição existencial, que a disposição humana para o jogo decorre de uma compreensão do substrato ontológico do lúdico presente na própria ordem cósmica.

Notemos que tanto o jogo quanto a mandala nos convidam a um regresso essencial. Ou à proximidade cósmica (ou seja, uma experiência com o sagrado, com uma transcendência), ou, por assim dizer, a uma outra dimensão temporal. E lembremos algo que também já se disse anteriormente: o jogo transfere-nos para um tempo que não pertence ao "chronos", porque não previsível. Apenas acontece, por isso é denominado momento ou oportunidade. Seu estado arrebatador leva-nos a sermos envolvidos pelo "*Tempus*", *Kairós*: o tempo divino que o vento traz sob a conspiração da vida, que só pode ser mensurado pela intensidade da alegria e do prazer, cujos momentos se eternizam em nossa alma.

Portanto, ao considerarmos as aproximações entre jogo e mandala, os seus elos, sua ligação, seus pontos de intersecção, seu convite ao retorno à essência (à transcendencialidade,

ou a uma experiência cósmica do/com o sagrado), o que remete a outra dimensão e temporalidade, pensamos ser possível denominar a mandala como **mandala do jogo**.

A tentativa de fusão dos dois conceitos se explica porque o jogo tem o sentido abstrato (como também a simbologia da mandala), sendo uma categoria maior (no caso da mandala, central), que se manifesta, ou se personifica, em diferentes cenários e circunstâncias, por exemplo: quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, quando as crianças brincam, quando são envolvidas pelos contos e lendas e tantas outras formas de personificação, que gravitam em torno do mesmo centro: o jogo (FREIRE e SCAGLIA, 2003).

Na mesma direção, a mandala, enquanto abstrata, tem sido utilizada em diversas interpretações e religiões. Por exemplo: no hinduísmo, está presente no “*Rigved*”, um de seus quatro textos sagrados, conhecidos como “Vedas”. Como figura, é profusamente utilizada na decoração de templos. No ramo tibetano do budismo “*Vajravana*”, as mandalas apresentam-se na forma de pinturas de areia, tendo grande significado espiritual nos elementos decorativos utilizados e disposição dos elementos. Em qualquer vertente desta religião, a mandala é um símbolo espiritual e sagrado de busca de plenitude, um ícone auxiliar à meditação e harmonia. Percebemo-la também no judaísmo: a estrela de Davi é uma mandala. E, ainda, no cristianismo, como um elemento arquitetônico e decorativo que se pode encontrar em diversos templos, assumindo o termo de “rosácea” na cultura européia.

Assim sendo, apresentamos, na página seguinte, uma imagem, dentre outras tantas formas, que poderia ser elucidativa para o entendimento de nossa proposta, denominada mandala do jogo.

Figura 06: Mandala do Jogo



Fonte: Acervo próprio do autor

Mesmo sabendo que esta se constitui apenas como mais uma possibilidade de se pensar a diversidade de manifestações existentes nas muitas "roupagens" do jogo, entendemos ser pertinente apresentá-la. Todavia, incorremos no mesmo entrave da analogia da família dos jogos, cuja grande extensão requer que se determine de qual jogo estamos tratando. Pensando na mandala do jogo, de qual de suas personificações estamos falando?

Portanto, a seguir, acompanharemos os autores que construíram categorias (tipos) de jogo. Tendo já recorrido sobre a gênese do jogo nas diferentes abordagens teóricas, apresentado as diferentes concepções do fenômeno ao longo da história da humanidade e discutido os desafios semânticos presentes na sua definição, passaremos às categorias (tipos) de jogo atribuídas por diferentes autores, procurando analisá-las sob a ótica de diferentes correntes teóricas.

1.4 As abordagens sobre as categorias (tipos) de jogo

“O jogo é um fenômeno total. Diz respeito ao conjunto das atividades e dos anseios humanos.”

Roger Caillois

Antes de percorrermos as categorias de jogos apresentadas por diferentes autores, faremos uma pequena “divagação temática” que, embora esteja intrinsecamente vinculada ao objeto de estudo em questão, configura-se de forma um pouco diferente.

Em 1932, Jean Piaget escreveu um importante livro intitulado *O juízo moral na criança*. Com esta obra, o autor traz uma enorme contribuição para a compreensão da evolução do julgamento moral nas crianças. Ao tratar do tema, o epistemólogo suíço discorre sobre a relevância do respeito mútuo nas relações interpessoais e sobre o conceito de justiça.

Tendo identificado uma fase inicial que chamou de anomia – ou ausência de regras (quando não há regras a serem observadas), Piaget diferenciou dois tipos de governo moral: a heteronomia – marcada pelo “governo do outro” (sendo o certo e o errado definidos geralmente por alguém numa posição de prestígio ou de autoridade); e a autonomia – marcada pelo “autogoverno” (ou seja, o próprio sujeito é o que avalia as situações e julga sobre o certo ou o errado, o correto ou o incorreto, não sem considerar a reciprocidade nas relações).

Os resultados das pesquisas desenvolvidas por Piaget foram bastante elucidativos e até o presente subsidiam vários outros estudos. Além disso, não obstante a relevância dos dados encontrados, tais pesquisas também se destacam por sua metodologia de investigação.

Para estudar a formação das regras no pensamento infantil e compreender a dinâmica interna presente nesta construção, ele se valeu das situações de jogo.

Foi através de um **jogo** de bolinhas de gude, ou fubeca, como é conhecido em outras regiões do Brasil, para os meninos, e de amarelinha, para as meninas, que esse importante pesquisador da epistemologia observou os constructos da moralidade humana.

Essas pesquisas, entre outras, deixam patente que o ambiente proporcionado por intermédio do jogo tornar-se-á extremamente fecundo para o desenvolvimento moral e a compreensão das regras, bem como para uma adequação das normas ao consenso produzido pela inteligência conjunta, como destaca Bruhns (1996):

[...] no jogo, há um espaço para a liberdade, e a criatividade encontra-se presente. São permitidas às pessoas a discussão e modificação de regras, sem a presença de uma “autoridade” para decidir por elas e da qual dependeriam para a aplicação de regulamentos, aos quais teriam que obedecer sem contestação, sob a ameaça de expulsão. (BRUHNS, 1996, p.35)

Piaget (1978) observa três sucessivos sistemas (tipos) de jogo: o primeiro, que ele chama de **jogo de exercício**, aparece durante os primeiros 18 meses de vida e envolve repetição de sequências já estabelecidas de ações e manipulações; o segundo, **o jogo simbólico**, surge durante o segundo ano de vida com o aparecimento da representação e da linguagem⁹; e o terceiro, **o jogo de regras**, que marca a transição da atividade individual para a socialização, não ocorre antes de 6 anos e predomina no período de 7 a 11, estágio em que são construídas as regras implícitas e explícitas.

Já Wallon (1975,2007) denomina quatro “espécies” de jogo: **funcionais**, que representam os movimentos motores simples; **de ficção**, responsáveis pelas brincadeiras de faz de conta; **de aquisição**, em que a criança aprende vendo e ouvindo; e os **de construção**, em que a criança reúne, combina objetos entre si, modifica e até cria objetos.

Outra pertinente ordenação do jogo, ou melhor, outra tentativa de categorizar as diferentes personificações do fenômeno pode ser extraída de Sutton-Smith (2001). Nessa organização podemos observar uma extensa e interessante tentativa de reunir manifestações de natureza tão distintas e ao mesmo tempo tão similares. Embora tal classificação destoe epistemologicamente de nossa compreensão de jogo, sua concepção traz significativas contribuições e auxilia na busca de nosso entendimento. Vamos a ela.

- a) Jogos Mentais ou Subjetivos: sonhos, sonhar acordado, fantasia, imaginação, rumações, divagações, Dungeons & Dragons (RPG), metáforas de jogo, jogar com metáforas.
- b) Jogos Solitários: hobbies, coleções, modelismo (trens, aviões, barcos), escrever para "amigos postais", construir maquetes, ouvir música, construções, projetos de arte, jardinagem, arranjos florais, utilização de computadores, assistir vídeos, leitura e escrita, novelas, brinquedos, viagem, simulações de batalhas, música, bichos de estimação, trabalhos em madeira, ioga, antiguidades, voar, corrida de carro, colecionar e reconstruir carros, velejar, mergulhar, astrologia, andar de bicicleta, trabalhos manuais, fotografia, fazer compras, viagem de mochila, pescar, bordar, observar pássaros, palavras-cruzadas, cozinhar.
- c) Comportamentos de Jogo: pregar peças, brincar por aí, jogar contra o tempo, animar alguém através de brincadeiras, fazer troça de outros, fazer trocadilhos com as palavras, "fuçar" em equipamentos, colocar alguém na brincadeira, manter as coisas em jogo, jogar limpo, jogar contra as regras.
- d) Jogos Sociais Informais: piadas, festas, cruzeiros, viagem, lazer, dança, skate, perder peso, jantares, jogos de conquista, jantares coletivos, passear no shopping, receber convidados, cuidar de crianças, "baladas", puxar e agarrar, parques de diversão, anacronismo criativo, intimidades, jogos de fala (histórias, fofocas, nonsense), bares de solteiros, bares, mágica, radioamador, restaurantes, internet.

⁹ De acordo com o autor, a brincadeira de faz de conta é inicialmente uma atividade solitária envolvendo o uso idiossincrático de símbolos.

- e) Jogos de Audiência Vicária: televisão, filmes, quadrinhos, concertos, terras da fantasia, espectador de jogos, teatro, shows de música, desfiles (Carnaval, procissões, datas cívicas), concursos de beleza, corridas de automóveis, parques nacionais, festivais de folclore, museus, realidade virtual.
- f) Jogos de Performance: tocar piano, tocar música, ser um ator, jogar o jogo "pela graça do jogo", "curtir" um determinado lugar (Nova York), pescaria, cavalgada, imitar e fazer vozes diferentes, fazer mímica, brincar por brincar.
- g) Celebrações e Festivais: aniversários, Natal, Páscoa, Dia das Mães, troca de presentes, banquetes, churrascos, casamentos, festivais, iniciações.
- h) Disputas (jogos e esportes): atletismo, jogos de azar, cassinos, cavalos, loterias, bolões, futebol, luta de pipas, golfe, gincanas, beber entre amigos, Olimpíadas, touradas, briga de galo, críquete, pôquer, "truques sujos", estratégia, habilidades físicas, sorte, disputas entre animais, arqueria, queda de braço, jogo de tabuleiro, jogos de cartas, artes marciais, ginástica.
- i) Jogos de Risco: exploração em cavernas, asa-delta, caiaque, rafting, esqui na neve, bunguee jumping, windsurf, escalada, mountain bike, ultramaratona, pular de paraquedas. (SUTTON-SMITH, 2001, p. 5)

Outra importante contribuição é oriunda de Caillois (1990), que desenvolveu uma interessante teoria sobre os tipos de jogos: *Agôn*, *Alea*, *Mimicry*, *Ilinx*. Todos se inserem diretamente no domínio dos jogos. Desse modo, *agôn* (da competição) joga-se com bola, berlimde ou damas; *alea* (da sorte) joga-se na roleta ou na loteria; *mimicry* (do simulacro) são os jogos da fantasia, de mímicas: faz-se de pirata, de Nero ou de Hamlet; e, por último, *ilinx* (da vertigem): brinca-se, provocando em si mesmo, por um movimento rápido de rotação ou de queda, um estado orgânico de confusão e desordem (CAILLOIS, 1990).

Podemos, ainda, mencionar Vygotsky (2000), que buscou categorizar os jogos da seguinte forma: **jogo de papéis**, com regras implícitas, e **jogo de regras**, com regras explícitas.

Outra contribuição encontramos em Froebel (2001). Segundo ele, o jogo ganha “forma” sendo entendido como objeto e ação de brincar, caracterizado pela liberdade e espontaneidade. Assim Froebel enfatiza uma categoria chamada de **jogo livre**.

Merecem destaque também os jogos tradicionais estudados por Kishimoto (2003). Ao tratar dessa categoria de jogo, a autora afirma: “[...] a modalidade denominada **jogo tradicional infantil**, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo, pela oralidade” (KISHIMOTO, 2003, p.24 – o grifo é nosso).

A autora continua sua descrição:

O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, o jogo tradicional infantil tem um fim em si mesmo e preenche a necessidade de jogar da criança. Tais brincadeiras acompanham a dinâmica

da vida social permitindo alterações e criações de novos jogos.
(KISHIMOTO, 2003, p. 25)

Optamos por detalhar essa tipologia de jogo e não as demais por três razões em especial: a primeira porque nosso estudo se propõe a investigar um período histórico específico (as décadas de 20 e 30) em que havia a predominância desse tipo de manifestação de jogo, em decorrência de suas especificidades:

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. (IVIC, 1986, p.67)

Já nossa segunda justificativa é em razão de os jogos tradicionais apresentarem elementos constitutivos que poderiam ser um ponto de intersecção na transmissão cultural intergeracional, o que, em nosso entendimento, implicaria a diminuição do hiato histórico (social, político e cultural) existente entre passado e presente. Assim, eles (os jogos tradicionais) poderiam se constituir por meio da **memória**, uma forma de salvaguarda cultura lúdica infantil e desenvolver formas de convivência social, como destaca Kishimoto (2003).

Pode-se, então, afirmar que os jogos tradicionais pressupõem uma aprendizagem social (BROUGÈRE, 1997) aprendem-se as formas, o vocabulário típico, as regras entre outros saberes próprios das atividades vivenciadas.

Ao fazer referência ao jogo tradicional, é preciso destacar sua associação com o folclore, pois ambos estão ligados à tradição e transmissão cultural entre as gerações, a tal ponto que os elementos do folclore infantil constituem grande parte do patrimônio lúdico das crianças.

Destacamos, entretanto, que, embora possuam elementos semelhantes, a forma de criação e os mecanismos de transmissão são diferentes (IVIC,1986). De acordo com Marjanovic (1986, p. 35/37), os estudos dos jogos tradicionais podem ser divididos em dois grupos:

A primeira forma especial de conceituar a infância e o jogo pode ser encontrada nos estudos etnológicos (A. Tyler, E. Gomes, F. M. Fournier, T. Bohme, Djordjervic, etc.). Segundo esses pesquisadores, os jogos tradicionais representam rudimento de antigos costumes, cultos e rituais. São a "extensão", a "reminiscência". Compreendem os traços da "antiguidade" e mostram um pouco daquilo que se foi. Esses estudos são ricos em análise das origens dos jogos tradicionais.

O segundo grupo de estudos sobre "Jogos tradicionais é constituído por coleções e estudos de caráter pedagógico, escolhidos e apresentados para uso educacional" (E. AVENONDON & SUTTON-SMITH, 1979). Eles definem o jogo como um meio educacional, como instrumento. Acriança constitui o sujeito da educação. (MARJANOVIC, 1987, p.37)

Por fim, como terceira justificativa, queremos expandir a explicação dos jogos tradicionais, por entendermos que eles podem nos reportar ao passado (antigos costumes, cultos e rituais). Essas vivências lúdicas são interiorizadas dialogicamente, podendo ser revividas através da **memória**, assumindo novas ressignificações e diferentes expressões ao longo da trajetória existencial de um indivíduo.

Evidentemente, existem outros autores que denominaram outras categorias (tipos) de jogo, que, todavia, guardam semelhanças com as que ora apresentamos. Mesmo sendo extremamente importante pontuar os tipos ou categorias, ainda assim continuamos não identificando a universalidade desse fenômeno.

Outro caminho encontrado por diversos autores para corroborar ou legitimar as manifestações do jogo é o das características que o envolvem. É o caso de Kishimoto (2003), que ressalta: “[...] para se compreender a natureza do jogo, é preciso, antes de tudo, identificar as características comuns que permitem classificar situações entendidas como jogo nessa grande família” (KISHIMOTO, 2003, p.3).

Esses autores destacam características específicas ao tratarem do jogo, mas o que os torna semelhantes é o cuidado em localizar o termo numa cadeia de relações, ou seja, o jogo é considerado como tal quando apresenta várias características e não apenas uma única que o identificaria.

Na tentativa de encontrar algum parâmetro para definir e discriminar o jogo de outros fenômenos sociais, alguns autores se esmeraram em apresentar um rol de características que o identificariam. É o que veremos a seguir.

1.5 O jogo e suas características

“O espírito do jogo fornece ao ser humano a descoberta do poder criador perante a realidade circundante, dando-lhe novos significados continuamente”.

Bittencourt

Até este ponto, buscamos apresentar como os diferentes teóricos e pesquisadores conceberam a ideia de jogo e a sua conceituação. Passaremos, agora, a nos deter em alguns estudos de autores que se dedicaram a caracterizá-lo.

Uma vez apresentados os elementos e as características comuns aos jogos, poderemos ter uma caracterização geral que englobe as nuances sobre esse complexo fenômeno.

Para tal, uma obra que merece destaque é a de Johan Huizinga – *Homo Ludens*, escrita na década de trinta do século XX.

Buscando ser fiéis às palavras do autor, apresentamos a seguir os fragmentos que mencionam explicitamente como Huizinga caracterizava o jogo:

[...] o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”(HUIZINGA, 1999, p. 33)

[...] é uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras livremente aceitas, e fora da esfera da necessidade ou da utilidade material. O ambiente em que ele se desenrola é de arrebatamento e entusiasmo, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com as circunstâncias. A ação é acompanhada por um sentimento de exaltação e tensão, e seguida por um estado de alegria e distensão. (HUIZINGA, 1999, p. 147)

[...] aplicarmos à ciência a nossa definição de jogo como atividade desenvolvida dentro de certos limites de espaço, tempo e significado, segundo um sistema de regras fixas [...] limitado no tempo, não tem contato com qualquer realidade exterior a si mesmo e contém o seu fim em sua própria realização. Caracteriza-se, além disso, pela consciência de se tratar de uma atividade agradável, que proporciona um relaxamento das tensões da vida cotidiana.(HUIZINGA, 1999, p. 225-226)

Para melhor entendermos as características apresentadas por Huizinga (1999), vamos nos deter em cada uma delas.

A primeira diz respeito à *ocupação voluntária*, ou seja, a adesão do jogo deve ser livre, e o jogador deve estar desimpedido de qualquer coerção externa.

A segunda característica indicada por Huizinga está vinculada ao caráter *tempo-espacial* do jogo. Em uma palavra, o jogo, como todo fenômeno social, ocorre de modo objetivo num lugar específico (incluindo aspectos geográficos) e num tempo específico.

Embora o jogo traga ao jogador a superação dos interditos (CARNEIRO;CAMARGO; PAIT; SCAGLIA, 2005), objetivamente ele está localizado na História. Em outras palavras, podemos dizer que duas crianças estão jogando. O jogo dessas crianças ocorre num ambiente específico (espaço), com pessoas específicas e num momento específico (ontem, hoje, agora...).

Surge, então, uma questão – as ações observadas garantem a presença do jogo? Para Huizinga, uma atividade pode deixar de ser jogo quando extrapola o êxtase (o prazer, a emoção, o deslumbramento) ou quando o jogador a encara com frivolidade ou desprezo. A respeito disso, Huizinga (1999) argumenta: “[...] a frivolidade e o êxtase são os dois pólos que limitam o âmbito do jogo”(HUZINGA 1999, p. 24).

A terceira característica apontada por Huizinga está vinculada ao *caráter livre das regras*. O autor destaca que embora o jogo comporte regras, estas podem ser implícitas ou explícitas.

Outros jogos, dos quais os de “faz de conta” são um exemplo, apresentam regras implícitas. Nestes, quando uma criança escolhe ser a mamãe, ela certamente assumirá características que são próprias desta personagem. Assim, regras de condutas próprias desta figura deverão ser observadas por aquele que a elegeu como “sua personagem”.

Destacamos, ainda, que esta característica possibilita um ambiente muito fértil para o desenvolvimento moral, como mencionado no item anterior. Cabe ressaltar que apesar da obrigatoriedade das regras, todas elas são previamente aceitas pelos jogadores e possibilitam o aparecimento da ordem em meio à desordem harmônica.

Outra importante característica é que o jogo possui *um fim em si mesmo*, ou seja, ele possui um fim na sua própria realização, portanto não prepara para algo maior, como visto em determinados momentos históricos (no item 1.2).

Embora o jogo tenha um fim em si mesmo, quem joga não fica livre das consequências advindas das ações desenvolvidas durante sua realização. Sobre esta característica, ressalta Scaglia (2003, p.50):

[...] pode-se entrever que o impulso de autossuperação se caracteriza como o catalisador do prazer decorrente do jogo, além de proporcionar liberdade de expressão do ser que joga suas vontades a cabo de seu entendimento, evidenciando seu caráter lúdico.

Como quinta característica, temos a *“tensão e alegria”*. Como se sabe, o ambiente do jogo é marcado pela imprevisibilidade e incerteza, pois enquanto ele ocorre, acontecem inúmeras mudanças, alternâncias, associações, o que gera tensão. No entanto a alegria

encontrada no mesmo ambiente não é descaracterizada. Dito de outro modo, encontramos uma compenetração sem excessiva seriedade.

Quando mencionamos que o jogo “não é sério”, não estamos dizendo que há “ausência de seriedade”. Esta parece ser uma afirmação contraditória, mas podemos explicá-la. Mencionamos que, ao jogar, o jogador o faz de modo compenetrado, demonstrando o seu envolvimento com a ação. Logo esta atenção dispensada ao jogo faz alusão ao valor que o jogador atribui à atividade. Considera-se que não se atribui valor a algo sem considerá-lo importante, relevante e sério.

Assim, a ausência de seriedade está relacionada ao modo como se conduz o momento do jogo. Sendo este ambiente marcado em alguns momentos pela comicidade, pelo riso, contrapõe-se à atividade “séria” do trabalho. Menciona o autor: “[...] mas insistimos uma vez mais: o jogo autêntico e espontâneo também pode ser profundamente sério” (HUIZINGA, 1999, p. 24).

Embora a maioria dos autores enalteça o jogo por seu caráter prazeroso, Kishimoto (2003) adverte que Freud e Vygotsky apresentam um olhar diferente quanto ao "prazer (alegria) demonstrado pelo jogador". Para Vygotsky, o jogo pode ser realizado com esforço e relativo desprazer quando se busca o objetivo estabelecido pela brincadeira.

Já para Freud, expoente da Psicanálise, o desprazer é elemento constitutivo do jogo e está relacionado aos momentos catárticos (considerados extremamente dolorosos) presentes nas situações próprias em que o jogo acontece.

Embora se encontrem tais divergências, há que se destacar que a grande marca da presença do jogo é o “prazer de jogar”. É em meio a esse ambiente de prazer e tensão que nasce a sexta característica, **a sensação de arrebatamento e entusiasmo**, impressão que possibilita um ritmo e uma harmonia extremamente cativantes. Segundo Scaglia (2003, p.51),

[...] o jogo, ao mesmo tempo, é lúdico e sério, e talvez aí se encontre uma das suas mais valiosas virtudes. Assim sendo, o jogo apresenta inúmeras outras características paradoxais, tais como: ordem, desordem, tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo.

Cabe ressaltar que brincar geralmente é acompanhado por uma relativa distância da vida cotidiana, permitindo um mergulho no mundo imaginário. Seria como que uma suspensão da realidade, embora o jogador sempre saiba que está apenas jogando. Nesse sentido, ouvimos cotidianamente as crianças dizerem “é mentira, estava apenas brincando”. Huizinga (1999, p.26) destaca:

[...] o jogo autêntico possui, além de suas características formais e de seu ambiente de alegria, pelo menos um outro traço dos mais fundamentais, a saber, a consciência, mesmo que seja latente, de estar apenas “fazendo de conta”.

Com esta mesma ótica, Scaglia (2003, p.51) enfatiza:

[...] destarte, o jogo torna-se uma suspensão da realidade, uma forma de manipulação de algo que não é vida corrente, nem real (mantendo semelhanças e vínculos com o sagrado, o profano e seus rituais). Um momento de deformação da vida cotidiana, um jogo de faz de conta quando possível consciente, levando-se em conta o nível de desenvolvimento cognitivo do jogador, por exemplo.

Esse acesso ao imaginário permite que o jogador seja revestido de poderes que só o jogo lhe permite. Em situação de jogo, um simples artesão pode ocupar posições como rei ou outra ilustre figura. Ainda nos jogos, e em especial nos jogos simbólicos, a pessoa pode voar, pular, realizar ações que só no imaginário seriam possíveis.

Vale destacar que essa liberdade propiciada pelo jogo é analisada de modo diferente por alguns autores. Exemplificando, para Piaget (1978, p. 72), “[...] o jogo do ‘faz de conta’ traz como destaque a deformação ao processo de assimilação e acomodação onde os objetos, por exemplo, passam a adquirir características distantes das que lhe são reais.” Já Vygotsky (2000, p.80) afirma

[...] que o jogo, ou mais especificamente o brinquedo, pode favorecer na criança o contato com a realidade, permitindo que esta antecipe vivências que só são possíveis ao jovem ou adulto; como exemplo, a criança brinca de ser mãe.

Como mencionamos, outro autor que refletiu sobre a caracterização do jogo foi Henriot (1989, apud KISHIMOTO, 2003), o qual apresentou uma preocupação próxima à de Wittgenstein, buscando identificar o eixo comum que une as diferentes concepções sobre o fenômeno.

Para este autor, o que caracteriza *todo e qualquer jogo* e ao mesmo tempo o que o diferencia de outras condutas é a presença de uma *atitude mental* marcada por três características: ***o distanciamento da situação, a incerteza dos resultados e a ausência de obrigação.***

Ao comentar as contribuições dos estudos de Henriot, Kishimoto (2003, p.4) afirma:

[...] portanto, para se ter a dimensão completa do jogo, é preciso analisar dois elementos: a situação concreta, observável, compreendida como jogo, e a atitude mental do sujeito, envolvido na atividade. Nem sempre a conduta observada por um pesquisador é jogo, uma vez que se pode manifestar um comportamento que, externamente, tem a semelhança de jogo, mas não está presente a motivação interna para o lúdico. É preciso estar em perfeita simbiose com o jogador para identificar, em sua atitude, o envolvimento no jogo.

Nos trabalhos de Caillois (1990), são destacadas as seguintes características do jogo: primeira, **a liberdade de ação do jogador**; segunda, **a separação do jogo no limite espaço e**

tempo; terceira, a incerteza que predomina no caráter improdutivo de não criar nem bens nem riqueza; e a quarta, suas regras.

Nesta definição, o autor introduz um novo elemento, já cunhado por Huizinga (1999): a natureza improdutivo do jogo.

Ao tratar da *natureza improdutivo do jogo*, Caillois (1990) destaca que o jogo é caracterizado pela ação voluntária do jogador, tendo um fim em si mesmo, não visando, necessariamente, criar nada ou ter um produto final. Nesse caso, destaca-se o processo e não o fim, importando o ato em si de brincar que o jogador se impõe. Assim o jogador está “livre” da preocupação com a aquisição de conhecimento ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física. Entretanto vale ressaltar que não está livre das consequências do jogo.

Outra contribuição relevante apresentada por Caillois (1990) está no destaque que atribui à “*incerteza presente no jogo*”. Para o autor, no jogo não é possível prever com antecedência os rumos da ação dos jogadores, estando a incerteza sempre presente. A determinação está relacionada a fatores intrínsecos, às motivações pessoais e aos estímulos extrínsecos, como as condutas dos outros jogadores.

Outra autora que buscou rediscutir as características do jogo foi Christie (1991b, apud KISHIMOTO, 2003). São apresentados seis critérios que podem auxiliar na identificação dos jogos: primeiro, **a não literalidade**; segundo, **o efeito positivo**; terceiro, **a flexibilidade**; quarto, **a prioridade do processo de brincar**; quinto, **a livre escolha**; e sexto, **o controle interno**.

A primeira dessas características – *anão literalidade* – está relacionada ao predomínio da realidade interna sobre a externa. A realidade é transformada pela ação interna ou pelo imaginário, o que faz com que todos os componentes do mundo real possam revestir-se de características que lhes são estranhas: um cabo de vassoura, por exemplo, pode transformar-se em um cavalo, ganhando vida e função não habitual.

O jogo é também caracterizado por seu “*efeito positivo*” – a segunda característica. Para Christie (1991b, apud KISHIMOTO, 2003), o jogo é marcado pela abundante presença da satisfação ou da alegria. Há vários sinais que podem indicar esta mobilização interna, entre eles os sorrisos. Entendemos que esse efeito ou resultado positivo do jogo pode trazer benefícios para o bem-estar físico e também ser estendido à saúde e ao desenvolvimento moral e social. Essa compreensão tem sido validada pelas pesquisas que buscam conhecer a possível relação entre a saúde da alma e a saúde do corpo. Há, nesse caso, inúmeros estudos

que indicam que o estado de humor pode trazer benefícios ou prejuízos diretos ao aparato orgânico.

Voltando ao destaque apresentado por Christie (1991b, apud KISHIMOTO, 2003), podemos ainda confirmar sua análise ao observarmos as diferentes situações de jogo nas quais os sinais de alegria e do prazer são facilmente identificáveis.

O terceiro item que caracteriza o jogo é a “*flexibilidade*”. O movimento criador é especialmente presente em situações de jogo, nas quais os jogadores podem realizar combinações novas de ideias e comportamentos. Esse mesmo movimento não é tão comum em situações diretivas em que, ao se buscar o objetivo, é necessário não inovar, mas reproduzir o que já está previamente determinado.

Essa característica está presente também nos estudos de Bruner (1976, apud KISHIMOTO, 2003), que demonstram a importância do jogo para a realização do novo. As situações de jogo podem, segundo este autor, favorecer a flexibilidade, que se opõe à rigidez, permitindo maneiras inusitadas de resoluções de problemas, o que pode, portanto, auxiliar no desenvolvimento da criança, tornando-a mais hábil para lidar com o novo.

A quarta característica destaca a “*prioridade do processo de brincar*”. Em situação de jogo, o processo se reveste de tal importância que o resultado perde o “status” de elemento principal. O jogador se desprende do fim, enquanto alvo, e pode apreciar prazerosamente o desenvolvimento da atividade, sendo o processo legítimo e valorizado por si mesmo e não pelo produto final. Destaca-se nessa característica o fato de que o jogo pode ser utilizado de maneira inadequada, algo que às vezes acontece em sala de aula e acaba sendo responsável por descaracterizá-lo. É o caso, por exemplo, de sua utilização com objetivos específicos que ressaltam o seu fim – criar habilidades ou proporcionar aquisição de conteúdos – em detrimento do processo.

Em consonância com Christie, Freire (2002, p.81) faz-nos uma advertência e um alerta sobre o mau uso e a descaracterização do jogo:

[...] quando serve a pedagogia, o jogo, de modo geral, deixa de ser jogo para ser profanado por estratégias que, de modo algum, levam em conta o verdadeiro papel educativo da atividade lúdica. Porém, mesmo correndo esses riscos, desde que atento a eles, não há por que não corrê-los.

A “*livre escolha*” é a quinta característica apresentada por Christie (1991b, apud KISHIMOTO, 2003). Essa característica, embora de fácil explicação, traz implicações bastante sérias. Segundo a autora, um jogo só pode ser considerado como tal quando é escolhido pelo jogador. As situações nas quais o sujeito participa por força ou coerção não são situações de jogo, mas de trabalho e ensino.

A última característica descrita por Christie (1991b, apud KISHIMOTO, 2003) é o controle interno, ou seja, o que determina que uma ação seja ou não seja jogo não são os elementos externos, mas a motivação interna – a predominância da subjetividade sobre a objetividade (podendo caracterizar um "estado de jogo").

Para Christie (1991b, apud KISHIMOTO, 2003), estas características podem indicar se uma determinada conduta é ou não reconhecida como jogo. Nesse caso, considera-se que as quatro primeiras características – a não literalidade, o efeito positivo, a flexibilidade e a finalidade em si – podem ser as mais úteis e confiáveis para se identificar a presença ou não do jogo.

Já as duas últimas características – a livre escolha e o controle interno – são possivelmente as mais proveitosas para aqueles que desejam estudar a concepção de jogo presente nos professores, se estes concebem as atividades escolares como jogo ou trabalho.

Outro estudioso do fenômeno foi Fromberg, que buscou igualmente precisar quais as características comuns aos diferentes jogos. Segundo este autor (FROMBERG, 1987, apud KISHIMOTO, 2003), o jogo apresenta seis características de destaque: primeira, **o simbolismo**, uma vez que permite a representação da realidade e de atitudes; segunda, **a significação**, por permitir relacionar ou expressar experiências; terceira, **a atividade**, uma vez que se considera a realização ampla de ações e coisas; quarta, **a voluntariedade ou a motivação intrínseca**, dada a presença da opção deliberada do jogador pelo uso do jogo; quinta, **a presença das regras**, considerando-se a presença de regras implícitas ou explícitas; sexta, **o ser episódico**, tendo em conta que o jogo é caracterizado por metas desenvolvidas espontaneamente.

Ao buscar uma síntese das caracterizações apresentadas pelos diferentes autores, Kishimoto (2003) afirma:

[...] em síntese, excetuando os jogos dos animais que apresentam peculiaridades que não foram analisadas, os autores assinalam pontos comuns como elementos que interligam a grande família dos jogos: liberdade de ação do jogador ou caráter voluntário e episódico da ação lúdica; o prazer (ou desprazer), o “não sério” ou o efeito positivo; as regras (implícitas ou explícitas); a relevância do processo de brincar (o caráter improdutivo); a incerteza de seus resultados; a não literalidade ou a representação da realidade; a imaginação e a contextualização no tempo e no espaço. São tais características que permitem identificar os fenômenos que pertencem à grande família dos jogos. (KISHIMOTO, 2003, p.7)

Como se observou, a busca da caracterização das manifestações que envolvem o contexto do jogo é bastante exaustiva, quase interminável. Diversos autores refletiram sobre este fenômeno lúdico e apontaram inúmeras características.

Conquanto nos ajudem a compreender elementos que compõem e preservam o ambiente do jogo, essas características circunscrevem-se apenas ao processo organizacional externo de sua prática, o que não deixa de ser importante. Todavia, vale dizer, ele é constituído por elementos internos, ou melhor, por motivações intrínsecas.

Com isso em vista, iniciaremos um novo item para abordar o caráter tácito, ou melhor, subjetivo do jogo e sua dinâmica sistêmica de funcionamento na relação presente entre motivação interna, ambiente e ação.

1.6 O caráter tácito do jogo

O caminho percorrido até aqui nos permite inferir que a densidade de nosso objeto de estudo expressa sua relevância e, sobretudo, sua complexidade. Princípios nosso capítulo situando o jogo como um fundamento de nossa própria condição existencial. E destacamos as muitas áreas do conhecimento humano que têm se dedicado a estudá-lo.

Em seguida, apresentamos a gênese do jogo nas diferentes abordagens teóricas. O passo seguinte foi realizar uma “viagem” cronológica pelas diferentes concepções do jogo ao longo da história da humanidade, encontradas em culturas e épocas diferentes, o que nos possibilitou conhecer a evolução conceitual, os diferentes entendimentos sobre o fenômeno, bem como algumas de suas representações e também ressignificações.

Depois disso, discutimos a dificuldade etimológica que circunscreve o termo jogo e sua estreita relação com o brinquedo e a brincadeira. Passamos, então, à apresentação das classificações de jogo segundo diferentes estudiosos de diferentes áreas do conhecimento.

Na sequência, trouxemos os elementos e características comuns aos jogos que podem nos auxiliar na busca de uma caracterização geral que englobe as muitas nuances desse complexo fenômeno.

Poder-se-ia presumir que após “percorreremos” as cinco etapas anteriores, teríamos encontrado todos os elementos necessários para identificarmos o que culturalmente denominamos jogo. Contudo, não é o que podemos afirmar.

Ainda que tenhamos conseguido nos aproximar de uma conceituação sobre o jogo, não acreditamos que ela tenha abrangido toda a dimensão do fenômeno. Embora tendo construído um importante trajeto ao identificar elementos aparentes desse fenômeno, vimos que ele não é constituído tão-somente de fatores externos e “palpáveis”.

Conquanto reconheçamos as importantes contribuições dos pesquisadores e teóricos na identificação e caracterização do jogo, faz-se necessário avançarmos para compreendermos “além das aparências”, como o destaca Scaglia (2003, p.59):

[...] sendo assim, não posso simplesmente descartar o inventário feito por outros autores, e em especial Huizinga (1999) – mesmo porque eles me ajudam a compreender o jogo jogado –, mas encontro neles apenas os produtos e subprodutos de uma organização maior, permitindo evidenciar que, ao estudar o comportamento lúdico no jogo, é preciso percebê-lo para além de suas aparências, imbricamentos culturais e facilitação (desencadeamento) de aprendizagem.

Como menciona o autor, ainda que tenhamos identificado estruturas características do jogo, ou até mesmo seu comportamento lúdico, esses elementos são apenas fatores externos

de uma ação. Ou seja, são elementos objetivos que podemos constatar visualmente. Todavia o jogo é constituído também por elementos subjetivos e advindos de motivações intrínsecas:

[...] vale lembrar que esse comportamento é atitude externalizada, a qual posso observar. Observo o concreto, o palpável, o real, porém o jogo é também “irreal” (predomínio do subjetivo), é mais um estado de espírito que apenas externalização de comportamentos (objetivos) gerados a partir de regras claras ou latentes, é a ascendência da forma sobre o conteúdo. Desse modo, por exemplo, posso até dizer que num mesmo jogo de futebol, um jogador pode estar jogando e sendo jogado e outro não, apenas se movimentando segundo as regras – ou até talvez trabalhando, ao se pensar em alguns jogadores do jogo/esporte futebol. Pois, se o jogador não adentrar (ser absorvido) o mundo do jogo, não se deixará levar pelo embalo do jogo. O estabelecimento de um ambiente de jogo advém de motivações intrínsecas, dependentes da entrega e do desejo do jogador. (SCAGLIA, 2003, p. 59-60)

De acordo com o que acabamos de ver, mesmo que tivéssemos preservado todas as características para o ambiente de jogo, sem nenhum tipo de coerção ou diretividade, ainda assim correríamos o risco de termos toda a estrutura organizacional e não o elemento essencial da motivação/desejo interno – intrínseco (o arrebatador universo do *senhor do jogo*¹⁰).

Pudemos presenciar inúmeras vezes ao longo do magistério, na disciplina de Educação Física escolar, jogadores/alunos que, tomados e absorvidos inteiramente pelo jogo, externalizavam seus devaneios. Em contrapartida, deparamo-nos com outros que aparentemente fingiam jogar para apenas (usando o termo pertinente ao assunto) “cumprir tabela”¹¹. Scaglia (2003, p.62) atinou com isso:

[...] no mundo do jogo tem-se a oportunidade de extravasar aquilo (conhecimentos – os possíveis) que não se tem certeza de que é possível acontecer e fazer, e nesse ínterim, por exemplo, é que as jogadas, até antes nunca vistas, se realizam, como num passe de mágica, dando azo à arte; valorizando-se, assim, o estético em detrimento do funcional e pragmático.

Logo, pode-se afirmar que é o ato de jogar (união do desejo com a entrega do jogador) que revela o jogo. Segundo Freire (2001, 2002) e Scaglia (2003), “o jogo existe através de suas manifestações”. Assim, não são considerados jogos as atividades ou situações específicas apenas por, comumente ou culturalmente, serem chamadas de jogo. O que estamos afirmando

¹⁰ Expressão utilizada por João Batista Freire em sua tese de Livre-docência (2001) e em seu livro “O jogo: entre o riso e o choro” (2002) e por Alcides Scaglia em sua tese de doutorado (2003). Tal expressão denota uma condição de arrebatamento produzida pelo jogo. Como no ambiente de jogo existe “liberdade”, o jogador é o Ser do Jogo, tem poder, porém sua liberdade e poder são relativos. Tal relatividade torna-se ainda mais evidente no momento que entra em cena a figura do “Senhor do jogo”. Ele é o legislador, o ente que controla e restringe o jogo de forma subjetiva, como um sedutor que embala o jogador através do ritmo harmônico de seu jogo. É dessa forma que o “Senhor do Jogo”, o sujeito metafórico do jogo, joga com o jogador.

¹¹ “Cumprir tabela” é um termo muito comumente utilizado no ambiente esportivo quando, por exemplo, há um jogo em que um dos times, já classificado, joga contra um outro, já desclassificado, cumprindo, assim, apenas o compromisso e as obrigações burocráticas do cronograma da competição.

é que o jogo também apresenta, para além de elementos extrínsecos (pseudoconcretos), outros que são tácitos e emanam de uma disposição interna e muito peculiar.

Deste modo, a experiência existencial do homem¹² (ou, como destacamos no início da seção, o fato de a disposição humana para o jogo decorrer de uma compreensão do substrato ontológico presente na própria ordem cósmica) também se constrói no/pelo jogo, o que acontece na zona dos fenômenos transacionais. Nela, o jogador não se encontra nem dentro (dimensão psíquica interna), nem fora (realidade externa), mas no campo neutro, ou num ponto de intersecção entre os dois (BRUHNS, 1989). A natureza imanente do jogo evoca transcendentalidade. A propósito, lembramo-nos da pertinente conceituação de transcendência apresentada por Boff (2000, p. 31 - o grifo é nosso), “essa capacidade de romper todos os limites, **superar e violar os interditos, projetar-se sempre num mais além**”.

Assim, ao reconhecermos a dimensão subjetiva (estado de arrebatamento) presente na materialização do jogo, não estamos afirmando que essa suspensão da realidade tem uma conotação de aprisionamento ou apenas distanciamento e fuga da realidade. Mesmo estando “em estado” de jogo, é possível um diálogo entre o real e o imaginário, ou melhor, é possível levar as experiências do universo subjetivo para o cotidiano concreto e real. Em alguma medida (no interior dessas zonas transacionais), as vivências propiciadas pelo ambiente de jogo podem oportunizar “superação de limites”, de “rompimento de interditos”, como bem observou Boff (2000). Encontramos em Scaglia (2003, p.64) esse mesmo pensamento:

[...] o mundo do jogo passa a ser então um terreno fantástico, arrebatador, concatenando-se com a realidade. Não se configura um local de fuga, como pode, desavisadamente, parecer a priori, atribuindo-lhe até um falso caráter alienante. O ambiente de jogo, por si só, não permite que a realidade simplesmente seja deixada de lado, porém de uma forma muito peculiar ela permanece suspensa.

Gadamer, filósofo alemão que, em 1960, publicou "Verdade e Método", também compreendia que, sob o estado de jogo, o jogador dialeticamente joga e é jogado, ou seja, as dimensões endógenas (subjetivas e internas) e as exógenas (objetivas e externas) interagem, produzindo, assim, uma ambientação muito peculiar e própria do universo lúdico, ambiente raramente encontrado em outras esferas das ações humanas.

Aquele que joga sabe, ele mesmo, que o jogo é somente jogo, e que se encontra num mundo que é determinado pela seriedade dos fins. Mas isso não sabe na forma pela qual ele, como jogador imaginava essa relação com a seriedade. Somente então é que o jogar preenche a finalidade que tem, quando aquele que joga entra no jogo. Não é a relação que, a partir do jogo, de dentro para fora, aponta para a seriedade, mas é apenas a seriedade que há

¹² Na obra “O brincar & a realidade”, Winnicott (1975) destaca, ou melhor, situa a ocorrência dessa experiência existencial “no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos” (p. 93).

no jogo que permite que o jogo seja inteiramente um jogo. Quem não leva a sério o jogo é um desmancha-prazeres. O modo de ser do jogo não permite que quem joga se comporte em relação ao jogo como em relação a um objeto. Aquele que joga sabe muito bem o que é jogo e que o que está fazendo é “apenas um jogo”, mas não sabe o que ele “sabe” nisso. (GADAMER, 2002, p. 175)

Nesta perspectiva, não é possível conceber o jogo como instrumento de alienação ou uma fuga. Seus condicionantes seriam possibilidades interessantes para ampliação de nossa liberdade, bem como nos ofereceriam alento para enfrentar e transformar os desafios do cotidiano, um cenário favorável a nossa realidade essencial, como bem advogou Scaglia (2003, p. 64):

Avaliado sob esta perspectiva, o jogo é subversivo, pois encontra-se no Ser do Jogo um sujeito histórico que, apesar de experimentar relativo cerceamento da cultura (num sentido lato), tem o poder de modificar o real (a cultura num sentido estrito). Porém é preciso salientar a necessidade de um ambiente rico e diversificado para abastecer o jogo com conteúdos, que serão embalados pela forma nas mãos do Ser do Jogo. Logo o jogo só será alienante na perspectiva de se anular esse ambiente de Jogo que propomos, como, por exemplo, por meio dos jogos funcionais/instrumentais ou mesmo recreativos, indiscriminadamente disseminados nas aulas de Educação Física, os quais têm na figura do professor/animador o seu comandante. Nesse sentido, sim, acreditamos que o jogo possa adquirir contornos alienantes e manipuladores; já segundo a perspectiva que propomos, não. Com essa conotação, ele é subversivo.

Nesta perspectiva, podemos inferir que embora o jogo se configure subjetivamente, sempre estará ancorado na realidade e, portanto, não pode apresentar um caráter alienante, até porque quem joga permitiu-se jogar, segundo Gadamer (2002). Todavia é importante ressaltar que não estamos negando que o jogo, assim como qualquer outro fenômeno, possa ser usurpado, bem como instrumentalizado, e assim perder, ou mesmo ter empobrecidas suas características potencializadoras de romper os limites e tecer a subjetividade humana. Concordamos com Boff, que ao inquirir se uma atividade pode ser classificada como transcendente ou não, é preciso interpelar como saímos ao término de tal experiência. Ou, em suas palavras:

Julgo que um critério para saber se a transcendência é boa, se potencializa o ser humano ou o diminui, está na resposta que damos a esta pergunta: em que medida tal experiência ajuda a enriquecer e a assumir o cotidiano? Ela representa uma fuga ou um alibi para o cotidiano, um endeusamento e uma fetichização daquilo que representa sentido para nós? Se a experiência não amplia nossa liberdade, não nos dá mais energia para enfrentar os desafios do cotidiano, comum a todos os mortais, não nos faz mais compassivos, generosos e solidários, podemos seguramente dizer: fizemos uma experiência de pseudotranscendência. Saímos mais empobrecidos em nossa realidade essencial, que é a de existências que se constroem com decisões e liberdade, assumindo honestamente os desafios e estando à altura deles. (BOFF, 2000, p. 20)

Do mesmo modo que identificamos pseudotranscendências, também reconhecemos pseudoexperiências de jogo, que, embora denominadas cotidiana ou popularmente como jogo, estão absolutamente distantes de serem esse complexo fenômeno que até aqui tentamos apresentar. Portanto, como as pseudotranscendências exploram essa capacidade de ultrapassagem do ser humano, mas não lhe conferem a experiência de uma plenitude duradoura, igualmente algumas vivências intituladas como jogo se distanciam e são incapazes de construir ou mesmo colaborar na construção da subjetivação humana. Elas sequer podem apontar alternativas na busca da árdua construção da identidade, especialmente quando nos referimos às crianças, especialistas na eterna arte de jogar.

Tudo o que até aqui se apresentou revela a complexidade que envolve a compreensão do jogo, sendo necessário olhar todos os elementos levantados ao longo deste capítulo para podermos entender as nuances do fenômeno. Dito de outra forma, torna-se necessário compreender as diferentes conotações do jogo construídas historicamente, sua interligação com o brinquedo e a brincadeira, a limitação etimológica envolvendo o termo, suas diferentes classificações ou tipos, as principais características que o cerceiam e considerar seu caráter oculto para nos aproximarmos de sua abrangência.

Mesmo buscando realizar esta análise de modo bastante criterioso, não podemos ter a falsa ideia de que os elementos que constituem o jogo podem ser vistos em separado. Se não mantivermos um diálogo entre esses elementos que buscam descrever o que é o jogo, poderemos até mesmo reduzi-lo. Foi o que afirmou Freire (2001, p. 44):

[...] agir de modo a fragmentar o fenômeno em partes, analisando cada uma das partes separadamente, juntando-as ao final, produz não uma compreensão, mas uma ilusão. O problema do jogo é complexo e deve, portanto, ser pesquisado do ponto de vista dessa complexidade.

Logo se faz necessário compreender o jogo de maneira sistêmica, ou melhor, a partir da *complexidade* dos imbricamentos existentes no ambiente e nos elementos que constituem o jogo.

O termo complexidade faz referência a um novo paradigma científico que vem rompendo com o modelo fragmentado de compreensão do universo. Essa compreensão sistêmica discorda da visão que enxerga os fenômenos de forma separada e descontextualizada e propõe o entendimento a partir de sua dinâmica e inter-relação de seus elementos. Freire (2002, p. 8) igualmente advoga por esta necessidade:

[...] passamos séculos, desde a inauguração da ciência moderna, fragmentando cada fenômeno para tentar compreendê-lo a partir do estudo de suas partes. Ao ajuntá-las, o conjunto frustra-nos. O fenômeno humano, como a natureza de modo geral, é complexo e não pode ter soluções simplistas. Porém, ter olhos para a complexidade exige bem mais que um certo esforço de mudança. Somente a ruptura com paradigmas clássicos e o

surgimento de outros que os substituam podem permitir aos pesquisadores enxergar o mundo talvez como ele seja de fato.

Scaglia (2003, p. 54) também ressalta a importância de romper com o modelo científico mecanicista, avançando para uma visão ecológica¹³ e sistêmica na concepção de universo:

[...] a complexidade, ou melhor, o pensamento complexo, pode ser considerado um paradigma emergente que nasce no bojo de revolucionárias ideias decorrentes do imbricamento de várias áreas do conhecimento, as quais buscam definitivamente romper com o paradigma mecânico/cartesiano e seus dualismos positivistas, buscando entender o mundo a partir de uma visão ecológica e sistêmica.

Tendo isso em vista, acreditamos ser indispensável não somente olhar o jogo conhecendo todos os elementos (externos e internos) que o constituem, mas também, impreterivelmente, conhecendo a dinâmica sistêmica de seu funcionamento.

[...] o jogo é complexo, logo ordem e desordem, certezas e incertezas, confusão e clareza coabitam um mesmo sistema, que não prevê apenas soluções, mas problemas, sem eliminar a simplicidade e tampouco a complexidade.

[...] o jogo é ambientado, devido à subjetividade – interna – predominante, a qual influencia e é influenciada pela objetividade – externa –, criando, assim, um ambiente próprio, específico, de jogo. (SCAGLIA, 2003, p. 53).

Sob essa ótica, a analogia proposta anteriormente (item 1.3) por Wittgenstein (1975) sobre semelhanças de família, tornar-se-á importantíssima para nossa compreensão. Embora o termo família seja utilizado como analogia e, portanto, de forma abstrata, ele se concretiza através dos membros (pessoas) que, embora diferentes, guardam traços e semelhanças advindos de um grau (ligação) de parentesco e de uma carga genética.

Transpondo esse conceito para o jogo, temos uma formulação abstrata (como a família) que se concretiza por suas ações (dança, esporte, brincadeira, lutas...). Embora essencialmente diferentes, essas ações possuem características semelhantes, herdadas ou advindas de uma mesma árvore genealógica, o jogo.

[...] o jogo é abstrato. Ele se concretiza por intermédio de suas manifestações – jogo/brincadeira, jogo/esporte, jogo/dança, jogo/lutas..., constituindo-se como uma família – conceito a priori abstrato – que se concretiza por seus componentes (indivíduos – pai, mãe, filhos...). (SCAGLIA, 2003, p. 60).

Analogamente, a mandala (que tanto quanto o jogo, diz respeito a uma categoria maior), em seu sentido abstrato e simbólico, reporta-se ao centro, sendo interpretada,

¹³ A visão ecológica, entendida num sentido mais amplo e profundo, seria o novo paradigma que substitui o pensamento cartesiano/mecanicista. Segundo Capra (2001b, p. 25), “A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedades, estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desse processo).”

manifestando-se ou personificando-se em diferentes cenários e circunstâncias. Por exemplo: quando são envolvidas pelas crenças e lendas, quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, quando as crianças brincam, quando meditamos e tantas outras formas de personificação, sempre gravitando em torno do mesmo eixo central: o jogo, portanto a mandala do jogo (FREIRE & SCAGLIA, 2003).

O mistério do jogo permanece insolúvel para o jogador, mesmo naquela hora em que se confunde (ou se funde) com o próprio jogo, com o seu significado. A expansão intrínseca da atividade lúdica parece levar a um desviar-se de si mesmo, a uma extrapolação do ser, à transcendência advinda dos desdobramentos do inebriante e arrebatador *senhor do jogo*. Esta é a pertinente metáfora desenvolvida por Freire (2001, 2002), que sintetiza bem sua imanente dimensão: “Só quem se permite ser possuído pelo Senhor do Jogo pode saber do prazer que isso dá.”

Na continuidade de nosso trabalho, abordaremos os diferentes conceitos de memória, considerando que esta nos oportuniza muitas possibilidades evocativas através das quais podemos imaginar, criar e sonhar como forma de tomar consciência, uma consciência muitas vezes impossibilitada pelo cotidiano.

Na memória, residem os ancoradouros da cultura lúdica, bem como a principal forma de preservação de suas expressões, que são interiorizadas por meio do universo dos símbolos e, assim, assumem ressignificações e diferentes manifestações ao longo da trajetória existencial do indivíduo.

II - CAPÍTULO

Os constructos da memória

CAPÍTULO II - OS CONSTRUCTOS DA MEMÓRIA

Então Idoménée dizia: Mas o que é memória? É a cola, é o espírito, é a seiva e fica. Sem memórias, nada de cidade, nada de bairros, nada de casa-grande. Quantas memórias? Perguntava ela. Todas as memórias, respondia ele. Mesmo as que transportam o vento e os silêncios da noite. É preciso falar, contar, contar as histórias e viver as lendas. É por isso. Você constrói a cidade porque ali você põe as memórias [...]

Patrick Chamoiseau

O sugestivo texto que compõe a epígrafe do presente capítulo é parte de um estudo a respeito do que é a memória para os negros do Caribe. Chamoiseau (1993) apresenta um diálogo cheio de personalidade entre Esternome e Idoménée, aludindo ao fenômeno da memória e às suas propriedades. Os personagens do texto de Chamoiseau pensam que rememorar as experiências é a expressão da necessidade daquela seiva que liga os homens às grandes narrativas e histórias, ouvidas ou contadas. Rememorar é, portanto, ligar-se ao fio de continuidade da existência, não apenas da existência pessoal, mas da trama de relações interpessoais e sociais que compuseram a própria individuação. Ainda mais: a memória se constrói pelo tecer imagens, pelo evocar dos significados afetivos daquilo que não se quer esquecer. É, portanto, e analogicamente, uma liga que faz aderir os cacos do passado aos novos elementos do presente, colando os fragmentos dos episódios vividos à nova dimensão de significados ora adquirida e produzindo um vitral que determina nosso contexto (CARDOSO, 2004).

Chamoiseau (1993) situa a memória em uma dimensão vital, de reconstrução de sentidos, de re-ligação dos tempos, de modo que o sujeito pode ainda identificar o seu eu com aquilo que hoje ele é, como nos lembra Cardoso (2004). Na verdade, guardamos, construímos e reconstruímos no espírito, segundo Chamoiseau (1993), pontos mnemônicos que preenchem de significados nossas lembranças.

Estamos cientes de que os pontos mnemônicos, ou melhor, a trama do rememorar não tem um compromisso com a fidedignidade de seu conteúdo. Ou mesmo uma precisão temporal com os conteúdos evocados, como bem destacou Roustan (1930, p. 43), autor diversas vezes referenciado no trabalho de Halbwachs (1990), quando afirma que ao "evocar o passado há noventa e nove por cento de reconstrução e um por cento de evocação verdadeira". Se Roustan estiver certo, é pouco provável que uma lembrança reproduza exatamente um fato ocorrido. Nada garantiria que ela não é também constituída a partir de outras narrativas ou de uma criação imaginativa, o que não diminui ou descaracteriza o

conteúdo rememorado; apenas adiciona novas significações. No mesmo sentido, o escritor argentino Jorge Luís Borges compreende a memória como uma articuladora da lembrança e do esquecimento. Ou, como ele mesmo disse certa vez:

Nosso passado não é o que se pode registrar em uma biografia, ou o que podem proporcionar os jornais. Nosso passado é nossa memória. E essa memória pode ser uma memória latente, ou errônea, mas não importa: está aí. Pode mentir, mas essa mentira já é, então, parte da memória; é parte de nós. (BORGES, 1990, p.34).

Assim, entendemos que a memória é uma reconstrução ou manifestação continuamente atualizada do passado, formada através de contribuições de diversas gerações ao longo do tempo. Sua interpretação é o patrimônio cultural de cada uma dessas gerações, podendo converter-se também em uma das maneiras de reconstrução ou atualização do passado, ainda que o mesmo não guarde exata fidelidade com o conteúdo lembrado.

Mas o que há na memória de tão misterioso e enigmático? Tecemos nossas memórias em diversos itinerários: percorremos, por meio de nossas experiências no/com o mundo diferentes surpresas, tristezas, descobertas, dissabores e fantasias. Todo esse tecido de vivências humanas vai aos poucos se constituindo, produzindo novas tramas e urdiduras, enquanto a dor se metamorfoseia em poesia; as aflições, em folia. Paulatinamente, as perdas se convertem em encontros, os desejos, em narrativas, e a sonolência vira despertamento... (CARDOSO, 2004).

Talvez o rememorar seja uma capacidade humana de engendrar o ato de pensar a respeito do significado da existência. Procuramos recordações. No jargão comum e popular, “trazemos ao coração” reminiscências que nos acompanharam ao longo de nossa trajetória existencial. Recriamos situações, canções, para "não perder o tônus da vida", como nos ensinou Ecléa Bosi (1987, p.42), a cujos escritos, por sua relevância a este trabalho, dedicaremos mais adiante uma atenção especial.

O que gostaríamos de destacar inicialmente são as muitas possibilidades evocativas que a memória oportuniza. É através dela que se pode imaginar, criar, sonhar como forma de tomar consciência, uma consciência muitas vezes impossibilitada no cotidiano. É por isso, aliás, que, inusitadamente, este trabalho, à medida que desvela as memórias dos entrevistados, lança ao leitor um convite para que também vasculhe suas próprias reminiscências. Esse passeio imaginativo ocorre quando, no esforço intelectual para compreendermos as narrativas apresentadas, também reelaboramos nossa própria compreensão dos conceitos e definições que cercam a memória. E não apenas a memória enquanto fenômeno humano genérico, mas também nossos entroncamentos mnemônicos pessoais. É inevitável, então, revisitar nossa

própria infância, pois, ao ouvir um idoso narrar a sua, auscultamos também nossa criança interior, como diversas vezes nos tem ensinado a Psicologia e, não raro, os poetas:

Há um menino, há um moleque, morando sempre no meu coração, toda vez que o adulto balança, ele vem pra me dar a mão. Há um passado no meu presente, um sol bem quente lá no meu quintal, toda vez que a bruxa me assombra, o menino me dá a mão. (Canção **Bola de meia, bola de gude**, de Milton Nascimento e Fernando Brant)

Eis a atração que pode, *incontinenti*, despertar nos leitores um trabalho que se propõe a resgatar memórias. A propósito da advertência de Morin (2005) sobre fazer ciência sem abrir mão da consciência, encontramos a possibilidade de empregar o rigor teórico conceitual, afinal este é um texto científico, porém sem nos furtarmos à vivacidade das veredas da imaginação e ao ensejo de nelas adentrarmos, com o que se poderá resgatar o entusiasmo marcante e característico desse período denominado infância, fortemente marcado pela intervenção da cultura lúdica (cuja definição e descrição mais detalhada serão devidamente apresentadas no tópico 2.3 do presente capítulo).

Cabe destacar que, no capítulo subsequente, detalharemos as diferentes concepções sobre a infância e, por conseguinte, sobre a criança, perpassando a imprecisão do conceito e o quanto sua hermenêutica se coloca como um desafio. Isso ocorre em razão de a interpretação do que é infância ser fornecida por "agentes externos", a partir de representações narradas extrinsecamente e, muitas vezes, distantes e desatentas em relação às constituições tão peculiares do período.

Assim, para adentrar esse universo infantil tão convidativo, começemos nos perguntando: o que pensaríamos se, no canteiro central de uma avenida movimentada, encontrássemos uma bolinha de gude (ou fubeca, como denominada em algumas regiões)? A certeza de que uma criança passou por ali. E quem seria esse anônimo jogador? Será que também saberia bater figurinhas? Quem seriam seus companheiros de brincadeira? A bolinha teria caído de seu bolso? Ou apenas ficou ali esquecida na terra, ou na possível *birosca*¹⁴ daquela partida? (CARDOSO, 2004).

Como não se lembrar da história de Peter Pan, o garoto que não queria crescer? Na obra cinematográfica "Hook: a volta do capitão Gancho", o personagem tio Tootle tornou-se um adulto (um advogado de sucesso) que passa o dia inteiro à procura de um tesouro perdido: *um saquinho de bolinhas de gude* que lhe pertencia quando vivera na Terra do Nunca (CARDOSO, 2004). Tal episódio denota uma conjuntura muito especial: a existência

¹⁴ A palavra *birosca* tem duas raízes etimológicas, logo aponta para dois significados diferentes: um deles refere-se a mercearia (pequeno comércio) de instalações modestas, geralmente situada num bairro desfavorecido ou em comunidades em zona de vulnerabilidade social, possuindo serviços de bar e/ou de mercearia. Já o outro faz alusão a caçapa, ou buraco em formato de circunferência no qual se deve acertar a bolinha de vidro (gude).

permanente da criança interior, que não se aceita perder, ainda que seja por meio "do universo das lembranças".

As bolinhas de gude são, simbolicamente, elementos narrativos das histórias vividas, da forma como foram constituídas, daquilo que acompanha a memória de outros tempos. Tootle se assemelha a um contador de histórias, pois tece, com as memórias do mundo, as suas próprias, como afirma Halbwachs (1990, p. 51): "cada memória individual é um ponto de vista da memória coletiva que, neste ponto de vista, muda conforme o lugar que ali eu [sujeito] ocupo e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com os outros meios."

Talvez todo o movimento e esforço despendido na realização da presente investigação tenha sido na direção de reencontrar, ou melhor, rememorar e preservar *o saquinho de bolinhas de gude* de nossos pesquisados. Estes tesouros interiorizados em suas alentadoras narrativas funcionavam como lembretes, senhas para acesso às recordações perdidas. Eles evocavam a vastidão de suas memórias, por vezes muito adormecidas.

E o despertar dessas memórias, no instante em que suas sagas pessoais eram narradas, fazia emergir também elementos que os ajudavam a preservar momentos marcantes e significativos, responsáveis por ajudá-los a "combater o esquecimento". É o que, em outros termos, afirmou Cardoso (2004, p.20): "A memória se constrói pelo tecer imagens cuidadosamente, por evocar significado afetivo daquilo que não queremos esquecer."

Para penetrar esta instância mágica e enigmática, imprevisível e arrebatadora, é pré-requisito se deixar levar pelo mundo fantástico do universo simbólico, adentrando o campo imaginativo da mitologia grega e lançando mão de três personagens que nos auxiliarão a "mergulhar", ou melhor, evocar elementos da memória, para dar sentido e significado às nossas reminiscências (CARDOSO, 2004). Assim, recorreremos a *Pandora*¹⁵ para permitir que ela abra sua misteriosa caixa (quantos segredos e mistérios não estão presentes nos velhos baús ou caixas de brinquedos marcados pela inexorável passagem do tempo?!). Recorreremos também a *Mnemosyne*¹⁶, que, com sua capacidade de despertar sobre a relevância do passado, tornará vívido o que a distância temporal pôde manter apagado. Por fim, sigamos o

¹⁵ Deusa grega, criada por Hefesto (deus do fogo e da metalurgia) e Atena (deusa da estratégia bélica, da sabedoria e civilização). Dotada de múltiplas qualidades, como beleza, inteligência e amabilidade, era invejada por outros deuses. Pandora recebe de Júpiter uma caixa, que não deve abrir. Ela, porém, abre-a e liberta todas as pragas da humanidade, restando-lhe na caixa apenas uma estrela. É um símbolo da esperança, o caminho que nos conduz para fora do escuro (CHAVALIER; GHEERBRANT, 1982).

¹⁶ Deusa grega que representa a memória. Aquela que é capaz de fazer acordar o passado. (CHAVALIER; GHEERBRANT, 1982). CHAVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982.

fio da meada de *Ariadne*¹⁷, que nos levará aos diversos labirintos da memória, às diferentes manifestações que o jogo, embora abstrato, nos desperta por meio de suas personificações. São veredas lúdicas de outros tempos, vias de acesso a conteúdos e experiências que foram preciosos para a formação humana dos pesquisados.

Ao rememorar o passado a partir do relato de pessoas já bem idosas, lidamos com um imaginário frágil e perecível, pois reminiscências se perdem quando não são registradas e seu portador expira. O pesquisador se vê, em muitos momentos, como o último arrimo onde uma história de vida se escora. Deste modo, algumas inquietações, produzidas pela pesquisa, acarretaram a sua divulgação a seguinte incumbência: produzir uma conscientização da importância das memórias de antanho na formação humana.

Recordações exigem não apenas o registro, afinal, como adverte Bosi (1987, p. 81), "Memória é um diamante bruto que precisa ser lapidado". E o talhe das lembranças são as constantes rememorações, o ato de recontar e recriar-se em uma nova audição. E sob essa ótica, deixar de lembrar é esquecer, e "esquecer é morrer" (BOSI, 1987, p. xxix).

Como, então, minimizar a ilusão da imortalidade das lembranças e a fragilidade de nossa memória? Em nosso entendimento, um dos caminhos será por meio da compreensão dos diferentes constructos do que denominamos memória. Convém reiterar que a profundidade dos conceitos não nos impede de notara vivacidade, beleza e alegria expressa na arte de rememorar a infância e, por conseguinte, seu conteúdo.

Todavia, faz-se necessário um olhar mais elaborado a respeito do conceito de memória, que a princípio é polissêmico, multifacetado, vago e, por vezes, ambíguo. A quantidade de fenômenos considerada, tanto no senso comum quanto nas diferentes áreas do conhecimento, que efetivamente se relacionam ao que se chama indiscriminadamente memória, é muito abrangente. E ainda: a palavra memória carrega consigo uma forte carga semântica e muitas interpretações. Conscientes disso, procuraremos nos esforçar para tornar o conceito menos nebuloso.

Neste capítulo, portanto, pretendemos apresentar os meandros que circunscrevem o termo memória, e o faremos em três etapas: em primeiro lugar, discorreremos sobre a memória *como construção social*, isto é, um fenômeno aparentemente individual que, no entanto, sempre se ancora em elementos coletivos. Em segundo lugar, apresentaremos os anciãos como guardiões de um precioso tesouro memorialístico (considerando que o conteúdo

¹⁷ Heroína grega que indicou com um fio a saída do difícil labirinto do Minotauro ao bravo herói Teseu (CAMPBELL, 1988). O fio de Ariadne significa "o agente de ligação do retorno à luz". (CHAVALIER; GHEERBRANT, 1982). CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1988. CHAVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982.

evocativo de um idoso é sempre uma experiência profunda), que deve ser perpetuado. Por fim, relacionaremos a memória e suas implicações para a constituição da cultura lúdica, personificada nas diferentes manifestações de jogo, bem como de suas ressignificações.

2.1 Memória como construção social

Antes de adentrarmos as especificidades da construção social da memória, dedicaremos algumas linhas para reconhecer a importância de sua composição biológica e estrutural.

Segundo Dalmaz & Netto (2004, p.31), "A memória é uma das funções cognitivas mais complexas que a natureza produziu, e as evidências científicas sugerem que o aprendizado de novas informações e o seu armazenamento causam alterações estruturais no sistema nervoso".

Para a neurociência, a memória é entendida como a retenção da informação apreendida. Sua composição orgânica é constituída por múltiplas estruturas de armazenagem, notadamente as interconexões neocorticais. Após tantos anos de investigações, tais mecanismos ainda surpreendem os pesquisadores, como insistentemente advogou Damásio (1996 e 2000).

O aparato neurológico e biológico da memória é abrangente e complexo. Há, sem dúvida, uma infinidade de mecanismos estruturais que compõem a dinâmica de seu funcionamento. Embora nosso recorte temático e área de competência não nos permitam uma incursão pelos conhecimentos fisiológicos, anatômicos e neurológicos, desconsiderá-los seria ir contra evidências orgânicas que há muito a Biologia e a Neurociência vêm apresentando com tanta solidez, às quais rendemos o nosso apreço.

Sim, tais noções são importantes para a compreensão do fenômeno. Contudo, há outras dimensões envolvidas que as transcendem sem, no entanto, descartá-las. Ora, a forma como os *fios da memória* são tecidos exige explicações que extrapolam as questões biológicas, o que nos remeteu à necessidade de uma abordagem dos aspectos sociais da memória, sobretudo no que diz respeito à representação das vivências experimentadas e à explicação de sua própria existência, tanto na dimensão individual, quanto coletiva, expressas e construídas no interior de uma temporalidade.

Nosso esforço nesta seção, muito mais do que de definir ou estabelecer um conceito rígido, será no sentido de apresentar diferentes olhares sobre a construção da memória. Segundo Meihy (2002, p. 54), "memórias são lembranças organizadas segundo a lógica subjetiva que seleciona e articula elementos que nem sempre correspondem aos fatos concretos, objetivos e materiais".

Já para Jedlowski (2001), pode-se definir memória da seguinte forma:

[...] a palavra "memória" na linguagem científica e cotidiana refere-se a um vasto conjunto de fenômenos não completamente homogêneos. Em largo sentido, memória pode ser considerada como a capacidade de um sistema (vivo ou artificial) responder a eventos acumulando a informação resultante

e modificando sua estrutura de modo que a resposta a eventos subsequentes é afetada por aquisições prévias. Em um sentido mais estreito, memória significa a faculdade humana de, preservando certos traços de experiências passadas, dar acesso a esses – ao menos em parte – através de lembranças (p.29).

A alusão que frequentemente se faz à memória diz respeito à capacidade de lembrar fatos passados. No entanto, Gonçalves (1999), analisando o *boom* de estudos sobre a memória ocorrido nas últimas décadas do século XX, observa a dificuldade em estabelecer uma definição consensual sobre o termo. A autora esclarece que a palavra denomina duas ordens distintas de fenômenos, sendo estas tanto:

a) o mecanismo de lembrança e esquecimento do tempo vivido pelos indivíduos e pelas sociedades (trata-se de uma dimensão “interior” da memória)” quanto b) a existência objetiva da experiência dos grupos, através do tempo, objetividade essa expressa nos monumentos e relatos de sua história (p. 16).

Ao observarmos tal distinção, notamos que o primeiro mecanismo refere-se à mentalidade humana, seja na dimensão individual ou coletiva. Já o segundo diz respeito à materialidade e expressões materiais das sociedades construídas no interior de uma temporalidade.

Em alguma medida, as dimensões apresentadas pela autora se aproximam das proposições de Halbwachs (1990), que fazem alusão a três dimensões da memória: a memória individual, a memória coletiva e a memória histórica, cada uma ocupando espaço distinto, ainda que complementar, da memória coletiva. Mais adiante, discorreremos detalhadamente sobre as dimensões constitutivas de cada uma delas e seus elementos de intersecção.

Outra interessante conceituação sobre o tema foi proposta por Henri Bergson (1999) ao considerar que há distinções entre a memória-hábito e a memória-lembrança – conceitos muito bem apresentados e difundidos na investigação empreendida por Ecléa Bosi (1987). Enquanto a primeira é aquela que incorporamos no dia a dia, como a aquisição do hábito de escrever ou de andar, por exemplo, que não exige esforço para se reaprender, a memória-lembrança pode trazer o passado resguardando sua "forma original".

A lembrança da lição, enquanto aprendida de cor, tem todas as características de um hábito, ela é adquirida pela repetição de um mesmo esforço. [...] A lembrança de determinada leitura é uma representação e não mais que representação [...] posso alongar ou abreviar; nada me impede de abarcá-la de uma só vez, como num quadro. (BERGSON, 1999, p. 86-87).

Na mesma ótica, Connerton (1999, p. 25-26), numa tentativa de discernir os vários tipos de memória, propõe a seguinte conceituação ou divisão:

a) Memórias pessoais: dizem respeito àqueles atos de recordação que tomam como objeto a história de vida de cada um. Falamos delas como memórias

personais porque se localizam num passado pessoal e a ele se referem. As minhas memórias pessoais podem exprimir-se desta forma: eu fiz isto e aquilo, em tal e tal altura, em tal e tal lugar. Assim, ao recordar um acontecimento estou também preocupado comigo próprio.

b) Memórias cognitivas: Abrange[m] as utilizações do verbo “recordar” em que se pode dizer que recordamos o significado de palavras, de linhas de um poema, de anedotas, de histórias, do traçado de uma cidade, de equações matemáticas, de princípios da lógica, ou de fatos sobre o futuro. Para existir uma memória deste tipo, o nosso conhecimento pressupõe, de algum modo, a ocorrência anterior de um estado pessoal cognitivo ou sensorial.

c) Memória-hábito: Consiste pura e simplesmente na nossa capacidade de reproduzir uma determinada ação. Deste modo, recordar como se lê, escreve ou anda de bicicleta é, em cada um dos casos, uma questão de sermos capazes de fazer estas coisas, de forma mais ou menos eficiente, quando tal necessidade surge.

Também considerando as definições de memória em diversas áreas, Santos (2002) apresenta um ensaio muito interessante a respeito do assunto, sublinhando as contribuições dos estudos que vêm discutindo diferentes definições de memória a partir dos conceitos de *tempo, indivíduo e sociedade*.

Por "memória", nós entendemos nossa capacidade de recitar um poema de cor, beber um copo d'água, seguir um trajeto diário sem tropeços ou ainda recordar fatos vivenciados no passado, e aprender através deles. Estes aspectos da memória, que durante muito tempo foram estudados pela psicologia e pela filosofia a partir da capacidade individual de lembrar, são associados atualmente a aspectos socioculturais. Até mesmo os trabalhos estritamente biológicos sobre memória, que procuram localizar no cérebro espaços responsáveis pelo nosso lembrar, têm passado a considerar o fato de que não somos indivíduos isolados e que percebemos e compreendemos nosso mundo ao nos comunicarmos uns com os outros através de sinais e símbolos dos quais a linguagem parece ser o exemplo mais eficaz. (SANTOS, 2002, p. 143-144).

Em concordância com o posicionamento da autora, também acreditamos que, embora seja importante conhecer as bases orgânicas da memória, é necessário avançar para outras concepções, assim como destacamos no início da presente seção, na direção de um conhecimento mais elaborado e abrangente que contemple outros saberes e áreas do conhecimento.

Da mesma forma como já fizera Stoetzel (1976), Santos (2002) chama a atenção para o fato de que, no âmbito da psicologia, os estudos pioneiros sobre a memória não fugiram da concepção, então hegemônica, de procurar desenvolver investigações que eliminassem, o quanto possível, fatores que pudessem representar interferência no processo investigado e, portanto, perturbação na compreensão precisa das relações de causalidade. Entre esses fatores, estavam os elementos sociais, que também incluem elementos da memória.

Rompendo, no entanto, com essa concepção da memória como elemento de negação, ou de variante que não possui relevância nem deva ser observada, encontramos os estudos

pioneiros do inglês Bartlett, a partir do final da década de 1920 (STOETZEL, 1976).

Dentre as muitas contribuições descritas pelo pioneirismo de Bartlett, três delas denotam uma ruptura com o olhar ou com o entendimento da concepção de memória até então prevalecente. São elas: 1) A descoberta de que no processo de memorização e recapitulação da informação os hábitos sociais e as interpretações pessoais desempenham função de influência importante desde o primeiro momento, função essa que se prolonga no tempo atuando na reestruturação do sentido da informação e que altera continuamente a configuração com que as informações são memorizadas. Tal posição suplanta os limites dos mecanismos biológicos da memória, sobretudo porque também 2) alude aos dados obtidos em diferentes grupos étnicos mostrando que a cultura desempenha papel fundamental na maior ou menor probabilidade de fixação de conteúdos. Além disso, 3) a memorização não é independente de processos emocionais. As lembranças são narradas, muitas vezes associadas a uma carga emocional que as acompanha, e em cuja origem também está implicada a cultura, como também propôs Damásio (2000 e 1996). De acordo com Stoetzel (1976), Bartlett chamou a atenção para os fatos de “que o significado é essencial à lembrança e, além disso, [de] que é fornecido pela cultura” (p. 130).

Com o redimensionamento da memória numa perspectiva que a considera eminentemente um objeto social e coletivo, os interesses de investigações sobre o tema sofrem expressivo aumento a partir da década de 1970. Esse renovado empenho investigativo revalida as contribuições de estudos desenvolvidos entre 1920 e 1940 por Maurice Halbwachs (1990) e lança luz sobre o presente trabalho, tornando-se valiosíssimo para a consecução de nossa investigação.

Os desdobramentos desses avanços ganham contornos tão marcantes que contemporaneamente as duas denominações mais comumente ainda usadas para investigações sobre memória fazem referência ao conceito de “Memória Coletiva”, importante conceituação desenvolvida por Halbwachs (1990), e “Memória Social”, proposto por Olick e Robbins (1998).

Deve-se notar, ainda, que, na maior parte das vezes, as duas denominações não refletem formas fundamentalmente diferentes de se pensar os processos da memória. Antes, elas estão relacionadas, sobretudo, às particularidades das abordagens de diferentes pesquisadores ou áreas.

Maurice Halbwachs, sociólogo francês, dedicou boa parte de sua obra ao estudo das diversas formas sociais da memória. Segundo Bosi (1987), ele é o principal estudioso das relações entre memórias e histórias públicas e "Para compreender seu universo de

preocupações é preciso situá-lo na tradição da sociologia francesa, de que é um herdeiro admirável" (p. 53). Halbwachs prolonga os estudos de Émile Durkheim, que levaram à pesquisa de campo as hipóteses de Auguste Comte sobre a precedência do "fato social" e do "sistema social" sobre os fenômenos de ordem psicológica, individual (BOSI, 1987). Considera-se, além disso, que Halbwachs não estudou, propriamente, a memória como tal, mas "os quadros sociais da memória".

Em seu estudo sobre a memória coletiva, Halbwachs (1990) também enfatizou a indissociabilidade entre tempo e espaço na memória. Segundo ele, o tempo da memória só se concretiza quando encontra a resistência de um espaço. No caso de uma memória coletiva, entretanto, a resistência desse espaço não é a mesma da verificada na memória individual. Todavia o autor é enfático em destacar que um indivíduo participa de dois tipos de memória: a individual e a coletiva.

É chegado, pois, o momento de discorrermos sobre as três dimensões da memória propostas por Halbwachs (1990): a memória individual, a memória coletiva e a memória histórica, categorizações que nos foram elucidativas para compreendermos e contextualizarmos as narrativas colhidas junto aos nossos participantes.

Tendo, portanto, uma composição individual, a memória é fundada nas vivências mais significativas para determinada pessoa. Ou seja, é a forma sentida e expressa pelo indivíduo que viveu. De alguma forma, a rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedade múltiplas, nas quais estamos envolvidos. Muito embora seus referentes sejam sociais, são eles que permitem que, além da memória individual, tenhamos também uma memória intersubjetiva, uma memória compartilhada, uma memória coletiva.

Esta memória não é a agregação pura e simples de memórias subjetivas. Para Halbwachs (1990), a memória coletiva envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. A memória coletiva evolui de acordo com suas próprias leis. Dessa forma, "se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais [aquele da] consciência pessoal" (HALBWACHS, 1990, p. 53-54).

O que é, então, exatamente, a memória coletiva? Para Halbwachs, ela é um conjunto de lembranças construídas socialmente e referenciadas a um conjunto que transcende o indivíduo. São todas "interferências coletivas" que correspondem à vida dos grupos. A lembrança é como a fronteira e o limite: ela está na intersecção de muitas correntes do "pensamento coletivo" (Halbwachs, 1990). O autor é enfático em destacar o caráter familiar, grupal e social da memória, obviamente sem negar importância à memória individual. Para

ele a capacidade de lembrar é determinada não pela aderência de um indivíduo a um determinado espaço, mas pela aderência do grupo do qual ele faz parte àquele mesmo espaço: um espaço em que se habitou, um espaço em que se trabalhou, um espaço em que se viveu. Um espaço, enfim, que foi compartilhado por uma coletividade durante um certo tempo, seja ele a residência familiar, a vizinhança, o bairro ou o local de trabalho.

Segundo Halbwachs (1990, p. 102), "a memória coletiva é também uma corrente de pensamento contínuo, que retém do passado somente aquilo que ainda está vivo ou capaz de viver na consciência de um grupo." Assim, o presente não se opõe ao passado, o que não quer dizer que tudo o que ocorreu no passado seja preservado. A memória compartilhada, por definição, ultrapassa sempre os limites do presente, mas não consegue mergulhar infinitamente no passado. Ela estende-se até onde pode.

Outra característica da memória coletiva é que ela está sempre se transformando. Como diz Halbwachs (1990, p. 82-84), "não é por má vontade, antipatia, repulsa ou indiferença que ela [a memória coletiva] esquece uma quantidade tão grande de acontecimentos e de antigas figuras. É porque os grupos que dela guardavam a lembrança desapareceram."

A memória coletiva está, então, sempre se redefinindo. Quando um período deixa de interessar ao período seguinte, isso não quer dizer que o grupo se esqueceu de uma parte do passado. O que acontece é que, na realidade, o grupo já não é mais o mesmo. Quando isso acontece, e se não se quer perder uma lembrança que não mais se sustenta por si mesma na consciência dos grupos, é comum então que esta lembrança seja eternizada, que seja registrada, transformando-se então em *memória histórica*.

Para o sociólogo, há uma notável distinção entre *memória histórica*, que pressupõe a construção dos fatos fornecidos pelo presente da vida social e projetada sobre um passado, e *memória coletiva*, que magicamente recompõe o passado. Cabe destacar que, para Halbwachs (1990, p. 78-79), "Nossa memória não se apóia na história aprendida, mas na história vivida". Assim, enquanto uma lembrança subsiste, é inútil fixá-la. A memória coletiva é, portanto, uma memória viva. É apenas quando o que se quer lembrar já está muito distante no passado, quando a memória social se apaga ou se decompõe, que ela tende a se transformar em memória histórica. Nas palavras do autor:

Quando a memória de uma sequência de acontecimentos não tem mais por suporte um grupo, aquele mesmo em que esteve engajada ou que dela suportou as consequências, que lhe assistiu ou dela recebeu um relato vivo dos primeiros atores e espectadores, quando ela se dispersa por entre alguns espíritos individuais, perdidos em novas sociedades para as quais esses fatos não interessam mais porque lhe são decididamente exteriores, então o único meio de salvar tais lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa

seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem. (HALBWACHS, 1990, p. 101)

Halbwachs nos chama a atenção para algo mais: as memórias coletivas se eternizam muito mais em registros, em documentos, do que em formas materiais inscritas na paisagem. Na mesma direção, Fentress e Wickham (1992) e Lowenthal (1998) identificam como função principal da memória dar sentido ao presente de um grupo ou de um indivíduo, sentido esse que deve ser continuamente construído, uma vez que a memória não é estática, pois na base da sua formação encontra-se a negociação entre as lembranças do sujeito ou grupo e as dos outros grupos ou sujeitos. Halbwachs (1990) destaca essa característica como a condição fundamental para que as lembranças sobrevivam: quando lembramos, mesmo que nos achemos sozinhos, tal ato implica a inserção em um meio social que o possibilita. Mais do que contexto, lembrar implica partilhar lembranças.

É importante destacar que, em certas ocasiões, transitoriedade grupal e transformações gerais (arquitetônicas, simbólicas, entre outras) podem produzir perda, desapego e o esquecimento da memória coletiva. Quando indivíduos deixam de conviver no seu antigo grupo (meio social) para participar de outros (como afirma o autor, ao caracterizar os quadros sociais da memória), tais mudanças produzem desdobramentos devido à dissolução do grupo, que antes fazia o papel do *guardião* desse tesouro (CARDOSO, 2004).

A lembrança, como vimos anteriormente, para ser trazida ao presente, necessita de “ancoradouros” no tempo e espaço: a infância e a rua, o trabalho e a fábrica, a casa velha ou nova, os vizinhos (parece que toda rua tem sempre um vizinho rabugento que se esmera em acabar com a algazarra), aquela imagem (fotografia), o sapato velho¹⁸, um poema, aquela vez...

O que gostaríamos de destacar é que a lembrança sempre está associada a elementos externos, sejam eles objetos, sejam eles pessoas, como observou Cardoso:

Para que exista memória de grupo, deve existir um pensamento em comum. O grupo apoia suas memórias na história vivida, no espaço do qual faz parte e constrói, destrói e modifica. A mínima transformação do ambiente ressoa ao grupo como início da perda de seus referenciais. Perder referenciais é ativar imediatamente a preservação, a garantia da sobrevivência, a resistência e, conseqüentemente, a reafirmação da busca pela estabilidade, isto é, nega-se o rompimento. (1994, p.18)

Nesta ótica da preservação dos referenciais e a propósito de sua aproximação com a especificidade investigativa de nosso trabalho, destacamos a importante obra de Ecléa Bosi

¹⁸ Título também da belíssima canção do grupo musical Roupas Novas, cujos versos tão bem representam o exercício de rememorar. Foi composta por: *Mu / Cláudio Nucci / Paulinho Tapajós* e fez parte do primeiro álbum acústico da banda pela gravadora Universal Music Brasil, lançado em 1981.

(1987), um marco referencial para os estudos da memória no Brasil. Conquanto tenhamos feito menções a sua obra ao longo do capítulo, faltava-nos evidenciar suas principais ideias, já que as consideramos contribuições basilares para as discussões aqui propostas.

A autora, em sua tese de livre-docência, que posteriormente culmina numa clássica obra literária sobre a temática da memória (“Memória e sociedade: lembrança de velhos”), resgata as lembranças de velhos na cidade de São Paulo, desvelando-nos a função social da memória, constatando e mostrando, por meio das histórias de vida (relatos orais), a situação e o espaço em que os velhos são colocados na sociedade brasileira contemporânea.

A categoria central de análise de Bosi (1987) busca resgatar o substrato da memória, ou seja, "no que foi lembrado, no que foi escolhido para perpetuar as histórias de vida" (p.37). A autora refere-se à construção da memória e a sua socialização, relacionando a sua transmissão e difusão à história de vida, bem como estabelecendo a diferença entre esta e a memória histórica (a qual apresentamos anteriormente, a partir dos estudos de Halbwachs, 1990).

Nas narrativas de seus entrevistados, com relação aos sentimentos e reconstruções de lembranças, há também uma fala de denúncia – uma alusão à ideia de perda e desconforto perante o mundo presente. Tal substrato narrativo indica que as transformações afetaram não só os espaços físicos, como também as imagens da memória, as lembranças bem guardadas. Indica, além disso, o iminente risco do desmantelamento de um tesouro cultural, advindo das memórias vividas.

Nossa próxima abordagem, sobre a *perpetuação da memória*, vai tratar da minimização das perdas do substrato da memória ou, por assim dizer, do resgate do "fio da memória". A sensatez da obra de Bosi (1987), que redimiu o valor da sabedoria advindo dessa população tão especial e paradoxalmente tão desprezada, ser-nos-á, uma vez mais, muito oportuna.

2.2 Os guardiões do tesouro: a perpetuação da memória

Uma lenda banileza fala de um longínquo lugar, nas montanhas, onde outrora se sacrificavam os velhos. Com o tempo, não restou nenhum avô que contasse tradições para os netos. A lembrança das tradições se perdeu. Um dia quiseram construir um salão de paredes de troncos para a sede do Conselho. Diante de troncos abatidos e já desganhados, os construtores viam-se perplexos. Quem diria onde estava a base para ser enterrada e o alto que serviria de apoio para o teto? Nenhum deles poderia responder: há muitos anos não se levantavam construções de grande porte, e eles tinham perdido a experiência. Um velho, que havia sido escondido pelo neto, aparece na comunidade a distinguir a base e o cimo dos troncos. Nunca mais um velho foi sacrificado.

Ecléa Bosi

A epígrafe é bastante instrutiva quanto a dimensionar o lugar que deve ocupar o ancião. Com muita propriedade, Marilena Chauí, no prefácio da obra de Bosi (1987, p.18), assinala o papel desses guardiões que são os anciãos: "Porque são a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara." E indo mais longe:

Mas o ancião não sonha quando rememora: desempenha uma função para qual está maduro, a religiosa [re-ligar] função de unir o começo e o fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando a margem [...] O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência. Sua vida ganha uma finalidade se encontrar ouvidos atentos, ressonância [...]. (BOSI, 1987, p.22)

Por serem detentores desse legado, são guardiões de um precioso tesouro que deve ser perpetuado. O conteúdo "evocativo de um idoso é sempre uma experiência profunda. Perpassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte", advoga Chauí (BOSI, 1987, p.22).

Todavia, esse legado – um tesouro esculpido pelo tempo inexorável – solicita interlocuções que sejam imbuídas de ouvidos atentos e olhares inclinados, em arguto interesse contemplativo. Uma postura assim encoraja o ancião a elaborar suas narrativas e superar a sensação de obsolescência. Sim, muitas vezes os idosos se resignam frente à perversa e voraz lógica do lucro e da eficácia, repetindo: "É assim mesmo que deve acontecer, a gente perde a serventia, dá lugar aos moços... Para que serve um velho, só para dar trabalho..." (BOSI, 1987, p. 76).

São muitas as frentes e forças que trabalham contrariamente a essa direção: o enfraquecimento de algumas lembranças, as transformações sociais no interior do grupo, a ausência de políticas de enfrentamento em defesa desse grupo, entre tantas outras. Os anciãos encontram mais ruptura do que continuidade, mais violências (de todas as ordens) do que acolhimento. Por essa razão, Bosi (1987) recorre aos guardiões desse tesouro da memória, os idosos! Ela não realiza uma obra sobre memória "fiscada" no estágio da velhice. Ela colhe memórias, como alguém colhe plantas de um jardim que levou toda uma vida para um único florescer. Sua obra mistura erudição e ciência, conjectura e sensibilidade; é difícil não se emocionar ao "passar" por suas páginas.

A autora dá voz ao oprimido, ou melhor, ela interioriza o oprimido, na verdade duas vezes oprimido: pela dependência social e pela velhice! Como muito bem destacou Marilena Chauí, que fez parte de sua banca de avaliação para defesa de livre-docência, "o velho não tem armas, nós é que temos que lutar por ele" (BOSI, 1987, p.18).

Talvez nosso leitor se pergunte: por que temos que lutar por eles? Chauí, a nosso ver brilhantemente, responde:

Porque são a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara, pois como escrevera Benjamim, só perde o sentido aquilo que no presente não é percebido como visado pelo passado. (BOSI, 1987, p.18)

Chauí continua: "temos que lutar por eles porque foram desarmados em nossa cultura, pois a velhice está oprimida, despojada e banida", o que nos priva da função social do velho de lembrar e aconselhar, unir o começo e o fim, ligando o que foi e o porvir (BOSI, 1987, p.18). Em nossa sociedade brasileira, ser velho é lutar para continuar sendo *homem*. E Marilena Chauí descreve pontualmente o que está chamando de opressão:

De múltiplas maneiras, algumas explicitamente brutais, outras tacitamente permitidas. Oprime-se o velho por intermédio de mecanismos institucionais visíveis (a burocracia da aposentadoria e dos asilos), por mecanismos psicológicos sutis e quase invisíveis (a tutela, a recusa do diálogo e da reciprocidade que forçam os velhos a comportamentos repetíveis e monótonos, a tolerância de má-fé que, na realidade, é banimento e discriminação), por meio de mecanismos técnicos (as próteses e a precariedade existencial daqueles que não podem adquiri-las), por mecanismos científicos (as "pesquisas" que demonstram a incapacidade e a incompetência sociais do velho).(BOSI, 1987, p.18)

A velhice, na sociedade capitalista, configura-se sem projeto. Impedido de lembrar, o idoso sofre as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que a memória vai-se tornando cada vez mais viva. A velhice não existe para si, mas somente para o outro, e por vezes esse outro é dela o próprio opressor, segundo Bosi (1987). No âmago dessa perspectiva repressora do idoso, está a própria alma da tecnocracia. A Revolução Industrial não inaugura

apenas uma "nova forma" de modelo econômico, mas também propõe uma completa ruptura com a continuidade. Ela dilacera e descaracteriza qualquer tentativa de contemplatividade, ação simultânea ao próprio trabalho braçal efetuado, por exemplo, pelo artesão. Seu trabalho, e também seu ideário, se perpetuavam de geração em geração. Ainda segundo Marilena Chauí, "A sociedade industrial é maléfica à velhice", pois dilui todo sentimento de continuidade. Tal sentimento é, de fato, destruído, pois, no industrialismo, a força de trabalho não deixa ideário e, por vezes, nem mesmo memória de sua existência. O pai sabe que seu filho não continuará sua obra e que seu neto nem mesmo dela terá notícia. "Destruirão amanhã o que construímos hoje" (BOSI, 1987, p.25).

E essas diferentes personificações de opressão, somadas à sensação de perda, de proximidade com a finitude, ficam expressas nas narrativas dos entrevistados de Bosi, muito semelhantes às de nossos entrevistados, que revelam um estranhamento, um não pertencimento em relação ao tempo presente. Os nossos sujeitos não visualizam pontos de intersecção temporalmente construídos, pois rememorar as experiências necessita daquela seiva que liga uma pessoa a outras. E a memória se constrói pelo tecer imagens, pelo evocar dos significados afetivos daquilo que não queremos esquecer. De alguma forma, como dissemos no início do capítulo, é, de fato, a ligadura dos cacos fragmentários do passado aos significados do presente ainda em construção (CARDOSO, 2004).

Uma nuance peculiar de nosso trabalho está no fato de transitarmos pelos dois pólos antagônicos da formação humana. Embora nossa pesquisa seja com os octogenários e nonagenários, sua proposição os reporta à infância. Por qual razão mencionamos essa composição? Para a organização social, a criança ainda não ocupou um lugar, já que é vista como uma força em expansão (o futuro vindouro). O idoso, por sua vez, é alguém retraído em seu lugar social. E esse encolhimento é uma perda e um empobrecimento para todos, segundo Bosi (1987, p. 83): "E então a velhice desgostada, ao retrair suas mãos cheias de dons, torna-se uma ferida para o grupo."

Nos cuidados com a criança, o adulto "investe literalmente" para o futuro, mas em relação ao idoso, age com duplicidade e má-fé. A moral vigente prega o respeito ao velho, mas quer convencê-lo a ceder seu lugar aos jovens, afastá-lo delicadamente, para que ele poupe seus conselhos e se resigne a um papel passivo (BOSI, 1987). Quantos dos anciãos que conhecemos não são "depositados" provisoriamente em asilos silenciadores, pois alguém, claramente, "não quer ter trabalho"?

Enfim, trabalhar entre esses dois extremos, que são a velhice e a infância, ou melhor, a infância rememorada pelos idosos, produziu uma ambientação formidável para a presente

pesquisa. E a nós não resta dúvida sobre a urgente necessidade de eternizar as mãos esculpidas pela implacável passagem do tempo, das quais, mesmo cansadas, emanam talentos que não podem ser encolhidos ou desprezados.

Aproximando-nos ainda mais de nosso objeto investigativo, temos as diferentes manifestações da cultura lúdica, que, convém reiterarmos, são toda forma, expressão e manifestação do jogo (enquanto categoria maior). E sendo o jogo um fenômeno abstrato, que se manifesta por meio de inúmeras personificações, construídas e situadas historicamente sob diferentes óticas étnico-culturais, permanece presente nas narrativas dos idosos entrevistados. Essas vivências lúdicas são interiorizadas por meio do universo dos símbolos, e delas é possível se apropriar através da memória. Conforme são rememoradas, assumem novas ressignificações e diferentes expressões ao longo da trajetória existencial do indivíduo.

Atribuímos, portanto, a esses guardiões por excelência um tesouro incomensurável que deve ser preservado, afim de que não seja dilapidado nem se extinga (lembremo-nos de que “esquecer é morrer”). Destacamos, ainda, com base na perspicácia de Bosi (1987), uma observação bem pertinente ao contexto de nossa pesquisa:

Hoje se fala tanto em criatividade... mas onde estão as brincadeiras, os jogos, os cantos, as danças de outrora? Nas lembranças de velhos aparecem e nos surpreendem pela sua riqueza. O velho, de um lado, busca a confirmação do que se passou com seus coetâneos, em testemunhos escritos ou orais, investiga, pesquisa, confronta esses tesouros de que é guardião. De outro lado, recupera o tempo que correu e aquelas coisas que, quando as perdemos, nos fazem sentir diminuir e morrer. (p.83)

2.3 Memória, cultura lúdica e jogo

O caminho percorrido até aqui sinaliza a densidade de elementos que envolvem a memória e expressam, além da relevância, sua complexidade. Princípios nosso capítulo destacando o caráter sociocultural da memória, logo seu aspecto coletivo, obviamente sem negar a importância individual de sua manifestação. De algum modo, a rememoração pessoal está situada na encruzilhada das redes de solidariedade múltiplas nas quais estamos envolvidos. Muito embora seus referentes sejam sociais, são eles que permitem que, além da memória individual, tenhamos também uma memória intersubjetiva, compartilhada, coletiva, assim como destacamos no primeiro tópico (2.1).

Já assumimos que a memória é uma reconstrução ou manifestação continuamente atualizada do passado, lastreada em contribuições produzidas por diversas gerações ao longo do tempo. Compreendemos também que seus referentes situam-se sobre o patrimônio cultural construído historicamente pela humanidade, ainda que em sua manifestação não haja o compromisso com a exata fidelidade temporal ou mesmo com a fidedignidade do fato em relação ao conteúdo lembrado.

Nesse sentido, evidenciamos a extrema relevância da memória para a constituição e preservação dos elementos culturais produzidos historicamente pela humanidade. E atribuímos especial valor a esse legado dos anciãos, que cumprem (ou ao menos poderiam cumprir) um papel proeminente de guardiões desse "tesouro", como o destaca Bosi (1987, p. 18): "Porque são a fonte de onde jorra a essência da cultura, ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara."

Conseqüentemente, a lembrança, para ser trazida ao presente, necessita de "âncoras" no tempo e espaço. Por exemplo: a infância e a rua, o trabalho e a fábrica, a casa velha... Assim, o jogo, conteúdo indissociável da infância, é uma revelação singular da constituição infantil. Uma experiência criadora que favorece a descoberta do eu e dos outros, através de recriar e repensar os acontecimentos naturais e sociais. Não é apenas reprodução de vivências, mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança. É uma forma de ação social que produz uma cultura infantil. E que é, ao mesmo tempo, produzida por uma cultura mais ampla.

Portanto a memória seria um dos "agentes fornecedores" de esteio permanente para a cultura da infância, que, por sua vez, está imbricada na composição da cultura lúdica. O conceito de "culturas da infância" tem sido cunhado e estudado pela Sociologia da Infância como um elemento distintivo da categoria geracional (CORSARO, 1997; JAMES, JENKS e

PROUT, 1998) e diz respeito à capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.

Sendo assim, a cultura lúdica não emerge isolada da cultura geral. Sem a pretensão de apresentarmos uma definição mais elaborada do termo, que é tão "caro" e abrangente para o campo da antropologia, assumiremos cultura como os significados que os seres humanos dão às suas produções; tudo que produzem e transformam, compondo uma teia de significados. Nesse sentido, também se verifica como a cultura se diversifica segundo inúmeros fatores societários: as culturas lúdicas não são idênticas, pois variam segundo os meios sociais, a idade e, muito particularmente, o gênero da criança. Da mesma forma que a cultura lúdica de uma criança varia em função da sua idade (são diferentes as culturas lúdicas de uma criança de seis e de onze anos), os comportamentos masculino e feminino distinguem-se frente às diferentes manifestações de jogo.

Além disso, ao materializar o jogo por meio do brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma, sobre os homens e suas relações no mundo e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. Isso nos permite inferir que as diferentes possibilidades do jogo (relembremos o conceito de "mandala do jogo", descrito no primeiro capítulo) são, portanto, uma experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

Logo é possível assegurar que a cultura lúdica emerge, por meio do jogo, como a afirmação própria da cultura infantil (JAMES, JENKS E PROUT, 1998, p. 99). Ela assume, "na sua complexidade e valor, uma dimensão de construção processual multidimensional nos seus aspectos estruturantes". No interior da cultura lúdica, cruzam-se, como anota Brougère (1998c), o papel das experiências vividas, a aprendizagem paulatina e progressiva ao longo da infância, a agregação de elementos heterogêneos provenientes de fontes diversas, a interação grupal com toda a carga simbólica de aporte de novas e cada vez mais complexas competências, a interpretação e aplicação das regras, a importância da criatividade, enfim todas essas categorias numa panóplia de saberes e fazeres que se assumem como contributos decisivos para a competência do brincante perante o brinquedo e a sua vida cotidiana.

A cultura lúdica, de acordo com Brougère (1998c), é resultado de um movimento interno e externo de construção da criança durante a própria atividade lúdica. Nessa interação

social, a criança reelabora cada experiência nova em função das experiências anteriores, das competências que tem a cada momento e da realidade externa ao jogo:

Toda a interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança agirá em função dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros [...] A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição na escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica. (BROUGÈRE, 1998c, p.27-28)

Cabe destacar que encontramos a existência de diferentes definições de cultura lúdica. Uma pertinente definição vem do próprio Brougère (1998b), cujos trabalhos têm-nos fornecido importantes pistas na busca de uma compreensão mais elaborada sobre a teoria do jogo, objeto de extensa reflexão no primeiro capítulo da presente pesquisa.

[...] cultura lúdica, [é um] conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. (s.p)

Já Sarmiento (2002), embora não aborde a especificidade da cultura lúdica, expande sua compreensão ao utilizar a expressão “culturas da infância”, que, segundo ele, é como “[...] entende-se a capacidade das crianças em construir de forma sistematizada modos de significação e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação”. Elas são produzidas socialmente, constituídas e “[...] alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais” (p. 3-4). O autor prossegue:

[...] as culturas da infância, sendo socialmente produzidas, constituem-se historicamente e são alteradas pelo processo histórico de recomposição das condições sociais em que vivem as crianças e que regem as possibilidades das interações das crianças, entre si e com os outros membros da sociedade. As culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade. (p. 4)

Ao observarmos ambas as definições e os meandros que tangenciam a cultura lúdica, entendemos ser possível contribuir com mais alguns significados. Optamos, assim, por propor também uma definição: toda forma, expressão e manifestação do jogo (enquanto categoria maior). Isso em razão de que o jogo é um fenômeno abstrato que se manifesta por meio de inúmeras revelações que são construídas historicamente e sob diferentes óticas étnico-culturais das quais nós, humanos, nos apropriamos por meio do universo dos símbolos para, em seguida, as ressignificarmos e transmitirmos ao longo de nossa existência. Cabe destacar que tal definição ainda será retomada em diferentes momentos do trabalho.

A cultura lúdica é um patrimônio humano. Ou melhor, um legado e herança que influencia o modo de ser e a identidade dos indivíduos (de maneira especial, do universo infantil) e grupos sociais, cujas tramas foram se tecendo historicamente e sendo transmitidas ao longo das diferentes sociedades. Podemos assumir, ainda, que a cultura lúdica se caracteriza como um patrimônio cultural, ou seja, conjuntos de conhecimentos e realizações de uma sociedade. Estes conjuntos são acumulados ao longo da história de uma dada sociedade e conferem traços de singularidade em relação às outras sociedades.

Portanto, ao adotarmos essa forma de concebê-la, reconhecemos também a importância de preservar e transmitir, de geração em geração, seu conteúdo, reconhecidamente um tesouro, às vezes escondido, que se esculpiu ao longo da história. E tal predicado se configura num grande desafio, notadamente relacionado ao diálogo, bem como às transmissões intergeracionais.

Todavia, fazer uma incursão pelo complexo processo que envolve a transmissão da cultura lúdica na infância não é tarefa fácil, seja pelas questões relativas ao diálogo com o mundo adulto, seja pelas próprias idiosincrasias e peculiaridades das variantes em função da própria idade.

No entendimento de Harris (1999), quando se fala em transmissão cultural, não apenas quanto à brincadeira, mas aos aspectos atitudinais e culturais mais amplos, a transmissão cultural é mais efetiva entre parceiros de idades mais próximas do que entre adultos e crianças. Curiosamente, essa afirmação também foi observada na transmissão de hábitos alimentares e outros "hábitos" entre macacos e chimpanzés (MATSUZAWA, 2000).

Dentro dessa teia arditosa de competências lúdicas que é demoradamente tecida para que uma criança consiga dominar o mundo do jogo, há um processo que se vai complexificando e, conseqüentemente, complicando à medida que sua idade avança. Há uma natural superação de patamares lúdicos cada vez mais elevados em seu grau de exigência, começado com simples brincadeiras e chegando a jogos praticados com obediência a regras extensas e muito bem definidas, demandando dos participantes um envolvimento intenso com os seus elementos constitutivos.

No entendimento de Delalande (2001, p. 225-7) e Pontes e Magalhães (2003, p. 120-2), esse processo de transmissão da cultura lúdica (do jogo, em suas diferentes formas de manifestações que dão vida e substância ao universo infantil) assenta-se em quatro pilares, que na sua conjugação cumulativa, potenciada por um processo regular e continuado de inter-relacionamento grupal, têm-se constituído como garantia da perenidade da cultura lúdica, sustentáculo incontornável das culturas da infância: o grupo de pares, a estrutura do jogo, o

comportamento do mais experiente em relação ao aprendiz e o comportamento deste em contexto.

É importante destacar que a transmissão de qualquer elemento cultural não é passível de se consumir fora de um contexto social, feito de indivíduos em movimento centrípeto, comprometidos entre si e disponíveis para dar e receber. Assim, o grupo de pares, como um conjunto de sujeitos autorregulados, com identificação e organização muito peculiares, é determinante para a transmissão das brincadeiras que povoam os horizontes lúdicos das crianças. A ação desse grupo oportuniza experiências e interações sociais capazes de desencadear, manter e superar processos de aprendizagem característicos do universo lúdico. Processos estes que, em mais nenhuma outra situação, poder-se-ão consubstanciar com tanta propriedade.

Para Brougère (1998a), tal experiência contempla um aspecto estrutural, porque todos os elementos utilizados no processo de aprendizagem do universo lúdico fazem com que a criança viva experiências do processo cultural e da interação simbólica da cultura humana: agir de modo interativo; aprender progressivamente; conhecer e acessar elementos heterogêneos e com diversidade cultural; interpretar, significar e criar individualmente e em grupo. No entanto, delinear as etapas ou as aprendizagens de cada jogo é um ato que não deve esconder a principal característica do jogo infantil, que é a relação da criança com a realidade que a rodeia.

Nesta lógica de transmissão cultural, frente aos diferentes cenários produzidos pelo jogo para o universo infantil, encontram-se diferentes polos aglutinadores de interações que corporizam eventos sociais de natureza predominantemente lúdica, os quais, para além do envolvimento ativo e atuante de atores, também congregam observadores menos experientes e, portanto, ainda pouco habilidosos. No entanto, aprendizes em potencial são predispostos a entrar no jogo, nem que seja para o desempenho de tarefas menores (apanhar bolas, por exemplo), mas com o desejo ardente de obter um ensejo para entrar, experimentar e, quem sabe, encontrar uma abertura para garantir "o seu lugar ao sol". Ou seja, assegurar o ciclo contínuo do brincar.

É importante destacar que o esforço na preservação da cultura lúdica, bem como em assegurar sua difusão, não é uma preocupação estritamente da cultura nacional. Assim, a pesquisa e os registros dos jogos como manifestações culturais também têm encontrado espaço e atenção na União Europeia, por meio de projetos que envolvem diferentes universidades e pesquisadores. Instituições têm empenhado esforços para mapear a ocorrência do jogo em diferentes regiões da Europa e para desenvolver políticas culturais. Um exemplo

disso é o programa "Cultura 2000", desenvolvido nos anos 2005-2006 (MARINS & RIBAS, 2013).

Sendo assim, entende-se que a importância da preservação do patrimônio cultural reside na própria preservação e evolução da memória social, que é "o legado de um povo, ligada diretamente à constituição da identidade nacional e cultural desse povo" [UNESCO, 2007].

A memória é, desde cedo, responsável pela construção da identidade da criança e representa também, como papel simultâneo, a missão de guardião dos saberes das crianças, de suas tradições culturais tão bem refletidas nas diferentes revelações do jogo. Esses âmbitos se misturam completamente nas suas vidas. Os jogos tradicionais infantis, aprendidos e ensinados pelo tempo afora entre crianças de uma forma puramente empírica, permanecem na memória infantil (KISHIMOTO, 2003, p. 38) e nela encontram, como em nenhum outro lugar, terreno certo e seguro para um plantio.

Entretanto, assim como a memória social sofre dismantelamentos em certas ocasiões de transitoriedade grupal, as transformações em geral (arquitetônicas, simbólicas, entre outras) podem produzir perda, desapego e o esquecimento da memória coletiva, como defendeu o autor:

Quando a memória de uma sequência de acontecimentos não tem mais por suporte um grupo, aquele mesmo em que esteve engajada ou que dela suportou as consequências, que lhe assistiu ou dela recebeu um relato vivo dos primeiros atores e espectadores, quando ela se dispersa por entre alguns espíritos individuais, perdidos em novas sociedades para as quais esses fatos não interessam mais porque lhe são decididamente exteriores, então o único meio de salvar tais lembranças é fixá-las por escrito em uma narrativa seguida, uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem. (HALBWACHS, 1990, p. 101)

Do mesmo modo, a cultura lúdica é afetada pela dinâmica e modificações atuais que perpassam suas diferentes formas e configurações. Concordamos com a dinâmica do tecido que compõe as tramas lúdicas. E, assim, também reconhecemos suas ressignificações, ou seja, as novas configurações e formatos. Ao olharmos para a história do jogo e seus múltiplos cenários, apresentada extensamente ao longo do primeiro capítulo, notamos o quanto o quadro contemporâneo se difere e distancia daquele engendrado em épocas passadas, o que, de algum modo, justifica nossa relativa desconfiança frente às suas novas configurações, especialmente os jogos eletrônico-digitais. A crescente popularização dessa modalidade trouxe consigo, de forma geral, dúvidas e inquietações (MEDEIROS & SEVERIANO, 2008).

A nova geração se distingue das demais por ter crescido em contato com a tecnologia da informação e por ter mais facilidade em lidar com a simultaneidade e com as mudanças que acontecem hora a hora. Não obstante essa particularidade, entre outras, típicas daqueles que nasceram sob o signo da tecnologia, é preciso considerar a existência de alguns elementos

menos alvissareiros. Dentre eles, o embotamento de determinadas dimensões humanas, principalmente na esfera da subjetividade. A geração atual parece viver em um mundo imerso no imediatismo, na automaticidade. A esse estilo de vida dotado do poder do instantâneo, alia-se uma demanda constante de realizar tudo ao mesmo tempo (MEDEIROS & SEVERIANO, 2008). Esses fenômenos demandam uma investigação mais aprofundada. Por ora, assumimos, da mesma forma que Medeiros & Severiano (2008), uma postura cautelosa, de desconfiança em relação à imersão indiscriminada dos jovens contemporâneos em jogos eletrônicos, e concordamos que,

para além de indivíduos cognitivamente capazes, ativos e velozes, para além da destreza e habilidade com as novas tecnologias, interessa, seja em mundos virtuais ou reais, a formação de seres subjetivamente éticos e comprometidos com o “Progresso humanitário”. (p. 128)

Como já advertíamos anteriormente, desejamos que se encontrem caminhos (metodológicos e epistemológicos) para que, sem interromper o diálogo com as novas expressões de jogo (no caso, os eletrônico-digitais), preserve-se o legado da cultura lúdica.

Assim, entendemos que as diferentes materializações do jogo podem ser elementos reveladores da degeneração ou da emancipação da cultura em determinado momento histórico. Isso significa que tomamos os jogos como *substância da sociedade*, a ponto de, direta ou indiretamente, influir no destino das culturas, de modo especial nos meandros dessa que denominamos cultura lúdica.

A reformulação do espaço social – em função também da tecnologia e seguindo, pois, os mesmos mecanismos do processo produtivo – se encarrega de apagar os vestígios, os signos que encontrariam eco em nossa memória. Portanto, o “desenraizamento” do sujeito nada mais é do que a destruição de todas as marcas, dos símbolos – materiais ou rituais – que constituem, com ele, o passado.

Através das brincadeiras tradicionais, as crianças aprendiam. Quando misturadas às tintas, areia, ossos, palhas, madeira etc., jazia subjacente à brincadeira a constatação de que a todo processo de construção está ligada a ideia de desconstrução, de transformação, de mudança destrutiva.

Em estudo realizado por Cabral (1992), cujo objetivo foi analisar relatos sobre a experiência lúdica de pessoas que viveram a infância entre 1930 e 1980, a pesquisadora constatou uma certa diluição, ao longo do período, das brincadeiras livres, em função especialmente do desaparecimento de espaços adequados à sua prática (tais como quintais e terrenos vazios). Percebeu também a substituição de determinados brinquedos, que antes eram criados e confeccionados pelas próprias crianças, por brinquedos industrializados que representam, não raro, uma réplica perfeita, miniaturada, de objetos do mundo adulto.

O trabalho ainda destaca que os jogos eletrônicos parecem marcar, de forma inequívoca, o fim de um tempo em que se podia detectar, em cidades grandes e médias, uma cultura regional, um estilo de vida local. Em especial, no que diz respeito à troca de experiências, aos gestos significativos, ao contato dos corpos nos momentos épicos da infância, “as experiências estão deixando de ser comunicáveis” e “o valor de certas afinidades singulares entre a alma, o olho e a mão” não mais transparece nas relações. O saber contido na tradição se desvanece: não há o que ser cambiado, ensinado (BENJAMIN, 1985, p.83).

No capítulo a seguir, detalharemos as diferentes concepções sobre a infância e, por conseguinte, sobre a criança. Procuraremos perpassar a imprecisão do conceito e o quanto sua hermenêutica se coloca como um desafio.

III - CAPÍTULO

Os diferentes olhares sobre a infância - um breve histórico

CAPÍTULO III – OS DIFERENTES OLHARES SOBRE A INFÂNCIA – UM BREVE HISTÓRICO

A infância representa um "outro", aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento [...]

Jorge Larossa

Jorge Larossa (2004), no texto que compõe a epígrafe desta seção, inspira-nos a iniciar nossas elucubrações sobre a infância e os aspectos de ser criança. Em seu texto, de sensível composição poética, encontramos suporte para apresentar nossas considerações a respeito desse tempo mágico. Em um "tom" provocativo, o autor desestabiliza nossas certezas e apresenta questões inquietantes para se pensar o período infantil. Essa inquietude, que preenche de afeto e poesia as observações que pesquisadores fazem acerca do que é “ser criança”, torna o olhar de quem estuda o fenômeno da infância ainda mais humano. E ainda que o presente texto tenha um caráter científico e com forte cunho teórico e historiográfico, gostaríamos que esse rigor não furtasse a vivacidade e entusiasmo marcantes e característicos desse período denominado infância.

Ao falar da infância, é preciso observar seu caráter fugidio, sua magnitude e complexidade. E também abordar os múltiplos sentidos que o conceito adquire em cada contexto, em cada cultura e em cada época, conforme Lira (2009). Todavia, a despeito dessas características, o lugar comum sobre a infância é, quase sempre, sua visão idealizada, pura e por vezes inocente. Como destaca Almeida (2006), tal olhar sobre a infância, sedimentado na modernidade, reconhece-a como um período livre das asperezas do mundo.

Ao longo da história da humanidade, observam-se diferentes olhares sobre a concepção do que hoje se denomina infância e, por consequência, o entendimento do ser criança. Num determinado período, a criança é concebida como um esboço de um ser humano; em outro, um adulto em miniatura; e ela também já foi vista como alguém a ser enaltecido, uma entidade mítica, idealizada. Em outro momento distinto, a criança é concebida como “ser portador” de características diferentes dos adultos, como indivíduo com necessidades, comportamentos e características próprios. Mais recentemente, pode-se adicionar a todas essas representações, ou sobrepor a elas, a representação da criança como cidadã, como alguém de direito que mereça ser respeitado, dentro das características que permeiam seu momento e desenvolvimento.

Embora nossa investigação não tenha como objetivo principal discorrer sobre a

historiografia da infância, julgou-se que, ao compreender suas nuances históricas, enriquece-se o entendimento dos elementos que circundam o universo infantil – o que nos auxilia na busca de um entendimento mais elaborado sobre nosso principal objeto investigativo: as diferentes manifestações da cultura lúdica (notadamente o jogo/folclore¹⁹ [tradicional]), na infância de octogenários e nonagenários, vivida nas décadas de 20 e 30, afinal, como nos alerta Bujes (2005), "Uma investigação sobre a infância e os fenômenos que a ela se associam deve se centrar não no que ela e eles são, mas em como se constituíram de tal maneira" (p. 187).

Desse modo, apresentaremos um singelo esboço a respeito dos diferentes olhares e entendimentos sobre a infância e, por conseguinte, sobre a criança. Iniciaremos com a imprecisão que perpassa o conceito e o quanto sua hermenêutica se coloca como um desafio. Isso ocorre em razão de a interpretação do que é infância ser concebida por "agentes externos", a partir de representações narradas extrinsecamente e, muitas vezes, distantes e desatentas em relação às constituições tão peculiares do período.

¹⁹ O uso deste binômio parte de uma compreensão [denominada como família do jogo, ou mandala do jogo] que faz alusão à teoria do jogo, observando as diferentes formas (ou cenários) de suas manifestações, podendo ser observado de forma minudenciada no primeiro capítulo do presente estudo.

3.1 – A imprecisão conceitual que circunda a infância e seus diferentes entendimentos na História

Observa-se que as variações na forma de conceber a infância são reforçadas pela imprecisão do conceito que a designa. Em termos etimológicos, a palavra infância é originária do latim *infanse* e refere-se àquele que *não fala*. A palavra, no entanto, ampliou suas significações, abrangendo o período vivido pela criança.

A infância é não palavra, da qual, porém, se fala, mas que por definição não pode replicar com palavras e falar de si. Nesta realidade da palavra falada e não falante, pode-se então - com as palavras - fazer várias coisas, que no território da palavra falante talvez não pudessem ser realizadas. (BECCHI, 1994, p.64)

Assim, Becchi (1994) nos alerta para o fato de que a ideia de infância é gerada e existe para o outro. Pois são os outros, os adultos, que falam sobre ela, em um tempo distante e, muitas vezes, a partir de perspectivas alheias ao universo infantil. Quanto maior a distância do período observado, maior é a dificuldade de localização das fontes históricas, o que se justifica, segundo a autora, pela existência da aceção de criança e de infância diferentes da conhecida pelos narradores.

Compreende-se, portanto, que a infância silenciosa sofre ingerências e é construída a partir de fatores materiais e ideológicos da sociedade dentro dos valores hegemônicos estabelecidos para cada época, e segundo os teores descritivos de cada período em que a infância ocorre, como destaca Lira (2009, p 38):

É preciso lembrar que as ideias que temos de criança e infância, em geral, não representam com exatidão as características que as acompanham, uma vez que a forma de nos referirmos a elas, de compreendê-las, é bastante particular e diferenciada na história e nas sociedades, e também porque a linguagem é sempre limitada e insuficiente para apresentar por completo as coisas, pessoas e fatos do mundo. As explicações científicas das quais nos apoderamos para explicar uma fase da vida (infância) ou as características de um determinado grupo de pessoas (crianças) são constituídas por discursos que muitas vezes não expressam a infância e as crianças tal como elas são, mas que as constroem a partir de um ponto de vista e, dessa maneira, nos oferecem explicações limitadas de acordo com determinadas concepções.

Narodowski (2001), em sua investigação a respeito da infância, sob a ótica histórica e filosófica, apresenta-a como uma construção histórica, e não natural, da modernidade. Ou seja, a infância não existiu sempre, sua "produção" esteve atrelada a interesses sociais que se fizeram presentes em diferentes áreas e instituições, reforçando, assim, muitas vezes os objetivos e intenções da era moderna.

É o que problematiza Greive (2004): para compreender a infância em determinado

contexto histórico, é necessário ir além de uma lógica supostamente natural, de evolução no entendimento das etapas da vida. É preciso entender por que a sociedade adulta passou a reconhecer e perceber a criança como um “outro” distinto. Em quais situações e necessidades socioculturais isso teria ocorrido? Enfim, é preciso conhecer com que objetivos o tempo social da infância foi fixado e diferenciado.

No mesmo sentido, Steinberg e Kincheloe (2001) são adeptos da mesma ideia de que a infância é um componente social e histórico e não um simples período determinado biologicamente. Para os autores, o conceito de criança é uma classificação específica dos seres humanos, uma criação da sociedade, de modo que sobre a infância atuam forças sociais, culturais, políticas e econômicas.

Solidários dessa ideia, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) também ressaltam que a infância é um objeto histórico plural, o que se verifica pela extensa variedade de nomes dados a essa fase da vida e pelas diferentes determinações sobre sua duração, ao longo dos tempos e sociedades. As questões sociais, raciais e de gênero também contribuíram para o ordenamento do campo em estudo, definindo o que, agora, entendemos por diferentes infâncias, com suas diferentes características.

No entanto, é nos estudos de Philippe Ariès (1981) (cujas contribuições epistemológicas para o campo investigativo da história apresentaremos no capítulo seguinte) que encontramos análises interessantes na busca de uma compreensão a respeito das diferentes nuances historiográficas da infância. Merece destaque sua descrição sobre a investigação do processo de construção do sentimento de infância contido na sociedade.

Portanto, ao considerarmos a infância como construção social, assumimos que ela foi delineada por diferentes olhares e concepções ao longo da história, no interior das diferentes civilizações. Outra importante contribuição, da qual nos valem para construir nosso entendimento da infância como categoria ou construção social, é a do crítico social norte-americano Neil Postman (1999), presente em sua obra *O Desaparecimento da Infância*. Ao longo de todo o texto, o autor discorre sobre o surgimento e o desenvolvimento do conceito de infância no decorrer dos tempos e o porquê de seu rápido e contínuo desaparecimento na contemporaneidade. Nesse sentido, Postman (1999) interpela: poderia a infância desaparecer?

Para ele sempre houve a existência da criança. Porém a concepção de infância que conhecemos atualmente seria uma invenção da modernidade. A ideia de infância concebida na atualidade não existia até o fim da Idade Média, tendo se desenvolvido no período denominado pela historiografia como Renascença. Assim, a fim de que possamos compreender melhor o lugar da criança na história, será preciso apresentar, ainda que

sucintamente, essas nuances.

Segundo Becchi (1998), no período clássico e helênico, os gregos usavam as expressões: *pais* (criança, rapazinho, rapaz, jovem escravo), *nèpion* (criança de pouca idade, bebê), *teknon* (menino/menina - criança pequena). Havia uma divisão cronológica e lexical, ou seja, o emprego de uma expressão para cada etapa da vida – do nascimento aos quatorze anos: *bréphons* (recém-nascido), *néos* (menino/menina jovens, não adulto), *paidion* (adolescente). A diferença entre as idades era acentuada pelos ritos iniciadores.

Não obstante, a sociedade exercia forte influência para a formação de guerreiro destemido ou de mãe heroica e exemplar, que dependia da educação iniciada aos sete anos na escola para os meninos e nos domicílios para as meninas, e também da separação da família e convivência com os iguais. Havia forte distinção entre os brinquedos de cada gênero ou grupo etário.

Os gregos prestavam pouca atenção à infância como categoria etária especial. Na época de Aristóteles, por exemplo, não havia entre os gregos restrições morais ou legais à prática do infanticídio, sendo que a primeira lei a proibi-lo foi promulgada em 374 da era cristã. Conquanto os gregos tenham engendrado a ideia de escola, relacionando-a à ideia de ócio, uma típica crença ateniense, não foram eles que criaram a ideia de infância, apenas a prenunciaram (POSTMAN, 1999).

Para o referido autor, foram os romanos que "inauguraram" o processo de estabelecer uma relação entre a criança em crescimento e a noção de "vergonha", o que se tornou importante para a evolução do conceito de infância, pois, à medida que foi sendo desenvolvida a noção de "vergonha" moralista, ocorreu a necessidade de a criança ser protegida dos segredos dos adultos e de se distinguirem diferenças entre faixas etárias. Igualmente, foi-se desenvolvendo a ideia de que as crianças, em sua individualidade, necessitavam de proteção, cuidados e escolarização.

Descreve Néradau (1998) que, na Roma Antiga, as esperanças de vida e de evolução da sociedade como um todo muitas vezes eram finalizadas nos primeiros anos, o que interferia diretamente nas condutas em relação às crianças. A fragilidade infantil figurava nas restrições legais ao infanticídio, ao luto, libações ou oferendas aos mortos em tenra idade. Dentro da abrangência do vocabulário romano, nos primeiros sete anos a criança era denominada *infans* (in + fari), o que não fala, ou *infantes*, isto é, aqueles que agem como papagaios capazes de reproduzir as palavras, mas não de empregá-las adequadamente em um discurso. Já os que estavam próximos ou em processo de escolarização, ou aptos para dar significados às palavras, eram chamados de *pueri*.

Os símbolos da pureza da infância, em especial as vestimentas e o amuleto que as crianças portavam desde o nascimento, eram abandonados em uma cerimônia festiva intitulada *Liberalia*. Após essa transição, a sociedade política abria-se para os *pueri*. Ao final da *pueritia*, que durava da entrada na escola até quatorze anos para os meninos, e até doze anos para as meninas, os jovens poderiam atender as vontades do *paterfamilias* e casar-se.

Segundo Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004), que investigaram as palavras *infância* e *criança*, as mesmas estão vinculadas à descrição de comportamentos e indicação das fases da vida, como observamos em alguns trechos extraídos da Crônica de D. João I de Fernão Lopes, e o texto de D. Duarte. No primeiro texto, *criança* significava ser em gestação (feto formado), criança de peito (em fase de amamentação), criança pequena. Com o avançar da idade e o desenvolvimento físico, as crianças recebiam outras designações, que revelavam os tipos de punições e obrigações impostos a elas: *parvoo* ou *parvulo* – criança de colo, que ainda não sabe falar; *menino* – criança suficientemente crescida para poder ser açoitada; *moço* – criança a partir de três ou quatro anos; *cachopo* – moço crescido; possui diferentes aplicações, para criança com menos de um ano, com mais de três ou quatro anos, ou jovem com quase sete anos, a idade da razão. Já no segundo texto, o Rei registra que *infância* é a primeira fase da vida que vai até os sete anos para dar início à *puerícia*, que se encerra aos quatorze anos.

Em Ariès (1981), encontramos importantes descrições para compreendermos melhor a construção histórica da infância. O autor percorre a linha da história da escolarização das crianças e a história da vida privada, isto é, da passagem da sociabilidade mais ampla fora do lar para a estruturação da intimidade familiar. Em *História Social da Criança e da Família*, obra que dá continuidade às reflexões publicadas em 1948 (*História das Populações Francesas*), afirma:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 1981, p.65)

Assim, segundo o autor, até o início da época moderna não existia o conceito de infância. Segundo ele, foi só a partir do século XVII que a criança começou a ter maior valor e ser representada sozinha nas imagens por ele analisadas. Porém a aproximação entre pais e filhos ainda acontecia de forma tênue e indecisa, sendo os últimos considerados por muito tempo como coisas e não pessoas.

Já para Postman (1999), a infância como estrutura social e dimensão psicológica surge por volta do século XVI e desenvolve-se intensamente durante 350 anos, até chegar

fortalecida aos nossos dias, embora ainda não plenamente desenvolvida e, portanto, constantemente tangenciada (remodelada) culturalmente por cada civilização. Sob essa ótica, a infância assumiu aspectos singulares, conforme o cenário econômico, religioso e intelectual no qual esteve inserida.

Ariès (1981), Postman (1999) e outros autores concordam que é na modernidade que se inaugura e desenvolve "a consciência" sobre os diferentes períodos da vida. Ressaltamos, todavia, que tal posicionamento não encontra consensualidade entre os pesquisadores e historiadores, como é o caso de Corazza (2002), Dornelles (2005) e Kohan (2003), para os quais tal percepção existiu, talvez em maior ou menor medida, desde a antiguidade, nas mais diversas culturas.

Em nosso entendimento, ainda que as colocações de Ariès (1981) não encontrem concordância unânime, elas nos fornecem importantes "pegadas" para desvelarmos e compreendermos as veredas da construção histórica da infância. Temos ciência da importância de suas formulações para os estudos sobre a história da infância, que, antes de Ariès, eram insuficientes ou observados com desconfiança.

Ariès (1981) enfatiza que a preocupação da modernidade com a infância traz também a preocupação com a sua educação. Praticamente todas as interações sociais importantes passam a se realizar moralmente (observemos quão importante é a transmissão oral para a transferência intergeracional, normalmente ancorada na memória social, assunto que abordamos no capítulo anterior). Com o surgimento da prensa tipográfica no século XVI, foi possibilitada a difusão de escritos. Em consequência disso, ocorreu uma maior acessibilidade à leitura e a outras formas de comunicação, o que permitiu o desenvolvimento de um novo ambiente comunicacional, resultante da imprensa e da alfabetização socializada, como observou Postman (1999).

No entendimento do autor, a possibilidade do domínio do ato da leitura (no sentido de ler o mundo, para além do significado das letras), em especial a leitura de forma individual, significou agregar elementos para que ocorresse a disseminação e a hierarquização do conhecimento, ampliando-se a necessidade da alfabetização. Essa perspectiva de ampliação da instrução, por sua vez, contribuiu para a expansão e criação de escolas e, como consequência, para que as fronteiras do mundo dos adultos, com relação ao universo da criança, se ampliassem, demarcando visíveis diferenças quanto às perspectivas anteriores em relação à infância.

Dessa forma, muitas mudanças foram acontecendo no decorrer dos séculos XVII, XVIII e XIX, acentuando a diferença entre crianças e adultos. O vestuário e a linguagem de

uns e outros começaram a se diferenciar. Livros referentes à pediatria infantil foram publicados: a literatura infantil se desenvolveu, bem como a seriação e organização das classes escolares, adequadas aos livros didáticos seriados, que obedeciam à idade cronológica das crianças. Formou-se, assim, a ideia da existência de estágios e da estrutura do desenvolvimento infantil, entre outros conceitos valiosos.

Para Postman (1999), a família, após a tipografia, assumiu-se também como instituição educacional, valorizando com mais frequência as crianças e investindo nelas. As diferenças mais importantes entre a criança e o adulto baseavam-se no fato de os adultos estarem de posse de informações que não eram consideradas adequadas às crianças.

A concepção educativa do final do século XVIII e início do século XIX compreendia a necessidade de preparar a criança para a vida adulta por meio de uma disciplina constante e rigorosa, conseguida mais facilmente nas instituições. A infância foi valorizada em grande parte por seu potencial educativo e de intervenção do qual seria alvo.

Não obstante, no século XIX, juntamente com as inúmeras transformações em vários campos da vida social, intensificam-se também as ações e propostas dirigidas à infância. É nesse contexto que Narodowski (2001) aponta a construção das instituições escolares como dispositivos para encerrar a infância e a adolescência, educando, disciplinando, instruindo o corpo e a mente. Na concepção do autor, é o discurso pedagógico que opera e fornece os sentidos sobre a infância.

Essa forte preocupação com a educação da infância intensifica-se nos séculos XIX e XX. Cabe destacar que, em alguns momentos desse mesmo período, a infância chegou a ser considerada como direito inato de cada pessoa, ou seja, um ideal que transcendia a classe social e econômica. Ela foi assim definida mais como uma categoria biológica do que como um produto da cultura (POSTMAN, 1999).

Todavia, com a tendência e preocupação educativa, a criança torna-se alvo privilegiado dos empreendimentos do saber, num processo que trata, sobretudo, da própria produção da infância. Segundo Farias (2005), no Brasil, assim como na Europa, as iniciativas dessa educação surgem com a valorização da criança como riqueza e possibilidade de progresso da nação. Facilmente moldável, a infância é considerada o momento ideal para a aculturação, empreendida primeiramente pelos jesuítas e presente até hoje nas propostas para a educação de crianças.

Este papel institucional, que é orientado pelas teorias e propostas que tratam da infância, é também reconhecido por Dornelles (2005):

A criança passa a ser cada vez mais capturada pelas instituições e interdita em suas atividades pelos moralistas e reformadores. Isto pode ser observado

com relação aos jogos e diversões junto aos adultos, estes passam a legislar as atividades das crianças [...]. Mesmo quando adotados, como no caso dos programas educativos dos jesuítas, as danças, os jogos e as representações teatrais são orientados e vigiados com o propósito de "cultivar" o corpo e o espírito das crianças (p. 32-3).

Ainda segundo a autora, a necessidade de conhecer para administrar fez surgir no século XIX, no interior das ciências humanas, um tipo específico de saber que se configura como um dispositivo de governo. A partir desses saberes "[...] é que se desenvolvem as ações sobre o corpo, a normalização do prazer e a regulação das condutas" (DORNELLES, 2005, p. 52-53). A autora destaca também que "Ao serem objetivadas, as crianças são capturadas pelos discursos que as nomeiam, são sujeitadas às diferentes normas e leis produzidas pelos saberes das Ciências Humanas, por seus discursos de 'verdade'" (p. 55).

Como advoga Lira (2009), os modos de governar a população infantil foram sendo construídos, descritos e aperfeiçoados sob a ideia de vulnerabilidade que acompanhava as crianças. Sendo cada vez mais cotejadas e descritas pelos saberes em expansão (Pedagogia, Psicologia, Medicina), as crianças, tornam-se, assim, alvo do poder, que adquire maior amplitude e disseminação quando investido sobre o grupo - os infantis, a infância.

Neste processo moderno de construção histórica e cultural da ideia de infância, a Psicologia e a Medicina, como ciências, firmaram-se como autorizadas a falar sobre a criança e tiveram importante papel como formas particulares de dizer a verdade sobre o ser humano (em especial, a criança) e o melhor modo de agir sobre ele. Segundo Rose (1998), ao falar sobre a criança, ao identificar certas características, ao torná-la observável, dizível, as ciências psicológicas permitiram o controle da infância. Como saberes, tais ideias tornaram-se fundamentais para governar as crianças ao agir sobre sua subjetividade de forma indireta, orientando escolhas, desejos e condutas dos indivíduos.

Assim, instauram-se suposições sobre a criança e seu desenvolvimento, as quais são tomadas para classificar, normalizar, enquadrar os pequenos. Ainda segundo Rose (1998), o campo científico da Psicologia, marcado por posições determinadas sobre a infância, exerceu e exerce amplo poder no campo educacional. As classificações foram de tal monta que produziram divisões entre os normais e os anormais, os sadios e os doentes, categorizando, separando e classificando as crianças. Abridadas dentro do discurso higiênico e psicológico, vinculavam-se às crianças ações diretas como evitar, atenuar, corrigir, conservar; sendo a Psicologia e a Medicina justificadoras e delimitadoras dos campos de intervenção.

Para Veiga (2004) e Dornelles (2005), os estudos de ciências como a Psicologia e a Pedagogia lançam um olhar científico sobre a criança, construindo novas formas de educar ao divulgar normatizações sobre como se comportar, reagir, ser saudável. Contribuem, assim,

para comparar e categorizar as crianças e suas potencialidades, interferindo diretamente em suas formas de ser.

No entendimento de Postmam (1999), a cultura dos séculos XVI ao XX formou o monopólio do conhecimento, separando crianças e adultos. Estes últimos, completamente alfabetizados, podiam ter acesso a todo e qualquer tipo de informação contida em livros, diferentemente das crianças que, para terem o mesmo acesso, deviam ir às escolas.

Desse modo, partindo dessas concepções, neste período podemos compreender que a infância foi considerada momento propício para a escolarização e para a educação, dadas a maleabilidade e capacidade da criança em aprender. Isso deveria ser aproveitado e potencializado pelos professores, que dispunham de grande poder e de variados instrumentos para interferir em todas as esferas da vida da criança, para moldar seu comportamento, seus hábitos, suas formas de pensar, de agir, incluindo-se aí sua maneira de relacionar-se com os jogos e brincadeiras.

Tal acepção revela que o assistencialismo, que visivelmente marcou o início dos atendimentos dirigidos à infância, não esteve desligado de intenções educativas, em termos de ordenamento e disciplinarização. Kuhlmann Jr. (2002; 1998; 1996) ressalta a coexistência de objetivos educacionais e assistenciais nas instituições modelares da sociedade civilizada, na medida em que o atendimento previa a aquisição de hábitos de obediência e ordem, concretizando-se formas de controle e configurando-se em um assistencialismo dirigido especialmente aos pobres, com um projeto educacional para formar sujeitos para uma cultura de maior submissão e silêncio.

Submetidas a intervenções continuadas, as crianças poderiam alcançar o futuro idealizado e a elas prometido; representações de uma infância saudável e moralizada são associadas à ideia de progresso futuro. Como máximo problema social, a infância deveria ser ajudada, corrigida, guiada, por meio de esforços combinados (casa, asilos, escolas - incubadoras do amanhã). Assim, a proteção e o cuidado à infância no início do século XX representaram um investimento para gerar/produzir sujeitos que pudessem integrar-se produtivamente ao mundo do trabalho (GONDRA, 2002).

A explicitação de algumas das estratégias que envolveram a infância nestes últimos séculos encaminhou-nos para a compreensão de como a infância é resultado de uma construção discursiva.

Juntamente com as formulações sobre as capacidades, potencialidades e comportamentos infantis, foram surgindo uma série de instrumentos, de mecanismos, de práticas de diversas naturezas como, por exemplo, a educativa, a econômica, a midiática,

dentre outras.

Destaca-se a marcante presença da mídia eletrônica, sobretudo da televisão, que tem homogeneizado informações e entretenimentos públicos, caracterizando um novo tempo. As fronteiras que separavam um universo do outro, tão bem demarcadas pela prensa tipográfica, como observado por Postman (1999), estariam desaparecendo. Constata-se uma proximidade entre o mundo das crianças e o dos adultos, à medida que as diferenças tornam-se quase inexistentes!

Para o referido autor, a televisão destrói a linha divisória entre a infância e a idade adulta de três maneiras: primeiro, porque não requer treinamento para aprender sua forma de transmissão; segundo, porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro, porque não segrega seu público. Ela recria condições de comunicação que existiam nos séculos XIV e XV: “[...] biologicamente estamos todos equipados para ver e interpretar imagens e para ouvir a linguagem que se torna necessária para contextualizar a maioria dessas imagens” (POSTMAN, 1999, p. 94).

Assim, em nosso entender, torna-se imperativo aos estudos que se debruçam sobre a infância e os fenômenos a ela associados compreender como funcionam e como se potencializam ações e pensamentos que tangenciam e, ao mesmo tempo, "amordaçam" os infantes. Levando-se em conta a necessidade de considerar que nem sempre os avanços são positivos, Bujes (2005) destaca que criança e infância são, cada vez mais, o foco de tecnologias de poder. Seja na escola, na família, com os amigos, pela mídia, pelo professor, pelos jogos ou pelas brincadeiras, as crianças são um alvo constante dos discursos de verdade e dos artefatos que as constroem, modificam e governam. Vale destacar, no entanto, que na era moderna, a intensificação dos discursos sobre as crianças, contraditoriamente, "[...] negligencia suas mais elementares condições de vida, atribuindo à escola a responsabilidade singular e coletiva de introduzir a criança em um mundo dirigido por adultos" (ALMEIDA, 2006, p. 7).

De alguma forma, findamos o século XX e iniciamos o XXI permeados por um futuro que se transforma rapidamente em um presente cada vez mais enigmático e misterioso. Se, por um lado, encontramos avanços expressivos sobre o entendimento e o espaço da infância, e consequentemente da criança, na sociedade contemporânea, por outro, estamos muito distantes de concebê-la como alguém de direito que mereça ser respeitado, dentro das características que compõem seu momento de desenvolvimento, considerando o tempo presente e não em detrimento do amanhã, ou melhor, do futuro (uma criação utópica das representações humanas). Reconhecemos os melhoramentos sobre a acepção do ser criança, contudo estamos

muitos distantes de concedermos aos infantes dessa nação os elementos nucleares básicos para tratá-los como cidadãos, assegurando seus direitos básicos.

Acreditamos que a eclosão do século XXI trouxe em seu bojo grandes desafios. E concomitante aos avanços, difundem-se também novos obstáculos para a infância contemporânea. Essas transformações são um traço peculiar dos dias atuais que têm alterado substantivamente as formas de viver neste tempo. Temos observado a forte ingerência da cultura da mídia e do consumo, que terminam por compor novos modos de ser criança e de viver a infância. É possível notar a presença de crianças “adultizadas” e de adultos “infantilizados”, situação que permite, à semelhança de Postman (1999), indagar da ocorrência de um processo de desaparecimento da infância.

Portanto, ao considerarmos a infância um componente social e histórico, e não uma simples evolução no entendimento das etapas da vida, assumimos a concepção de que sobre ela atuam forças diversas: sociais, culturais, políticas e econômicas. Sob essa conjuntura, as identidades e as subjetividades dos infantes são forjadas em um cenário pós-moderno²⁰, circundado pelas "leis" do consumo, do espetáculo, das visibilidades, da efemeridade, da mídia, das tecnologias, dentre outras dimensões fortemente presentes, que simultaneamente se reforçam nas relações sociais/culturais entre adultos e crianças. Lembra-nos Postman (1999) que a televisão dirige todo seu conteúdo a todos ao mesmo tempo. Não guarda “segredos”, sendo impossível proteger as crianças da revelação mais completa e mais rude da violência e do consumismo exacerbado, por exemplo. As crianças entram em contato com o mundo adulto e sabem tudo desse mundo. Na era da televisão, passa a existir o recém-nascido, o idoso e o adulto-criança. Este último é caracterizado como aquele cujas potencialidades intelectuais e emocionais não se realizaram e, sobretudo, não são significativamente diferentes daquelas associadas às crianças.

Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004) observam que "A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade" (p. 15).

Assim, a configuração da infância do século XXI engendra nas crianças um modo incansável de se inserir na cultura globalmente reconhecida e fazer parte de uma comunidade de consumidores, que produzem seu "corpo" de forma a harmonizá-lo com o mundo das

²⁰ Embora saibamos da não consensualidade do termo, empregamo-lo para designar uma condição cultural distinta daquela do mundo moderno, mesmo correndo o risco da incompreensão do conceito. Entendendo que o termo pós-moderno implica um modo de a cultura contemporânea apresentar-se e se dispor, como também uma proliferação de formas de viver nela.

imagens e do espetáculo; que se caracterizam por constantes e ininterruptos movimentos e mutações. São crianças que buscam infatigavelmente a fruição e o prazer. E na tênue fronteira do limite, esquecem-se de sua inserção no universo de classe, gênero e geração, como destacam Momo e Costa (2010).

Logo, aquela perspectiva apresentada no início da presente seção, discorrendo sobre o lugar comum da infância dentro de uma visão idealizada (da inocência, da dependência, da insegurança e da ausência de conhecimento dos segredos do mundo e da vida), presente na maior parte das análises vinculadas ao período na modernidade, parece estar desaparecendo rapidamente. É o que se deduz das observações de Postman (1999) quanto à erotização precoce das crianças e à crescente participação infanto-juvenil nos índices de criminalidade. São sinais alarmantes de que a infância está desaparecendo. Ou, ao menos, de que a concepção de infância que se tem na atualidade está em declínio. Observa-se que as características da infância na atualidade já não correspondem àquelas dos séculos anteriores. Isso se nota no modelo das roupas infantis, nos hábitos alimentares das crianças, em seu padrão linguístico, na profissionalização prematura dos esportistas, no fim das velhas brincadeiras infantis, em atitudes mentais e emocionais das crianças, bem como no campo da sexualidade e da violência.

No lugar dela, instalam-se as infâncias dos tempos pós-modernos, insondáveis, múltiplas, instáveis, paradoxais, selvagens, incontroláveis, enigmáticas, como descrevem Momo e Costa (2010).

Sendo assim, entendemos que a escola e a família, duas instituições sociais suficientemente fortes, devam se antecipar às novas configurações da infância num esforço em comum para que qualidades construídas historicamente possam resistir ao possível declínio. Segundo Postman (1999), é inconcebível que as culturas se esqueçam de que precisam de infância. Para ele, a cultura americana é hostil à ideia de infância e, em razão disso, a todo momento a descaracteriza.

Assim, julgamos ser necessário que estejamos atentos aos novos significados dados a este período da vida, tendo sempre em mente que a exposição, ou a definição de infância, não representa por completo a realidade vivida pelas crianças, já que tal realidade é narrada e constituída por discursos que, muitas vezes, não expressam a infância e as crianças tais como elas são, uma vez que são formulados por autores, historiadores, pais, jornalistas, educadores, médicos, juristas, psicólogos, dentre tantos outros.

Embora tenhamos escolhido o "caminho" de apresentar as diferentes concepções da infância ao longo da história desvinculadas do processo de educação formal que acompanhou

também o percurso da infância, nós assim o fizemos por fins meramente didáticos, na tentativa de desvelar as especificidades separadamente. Contudo, sabemos da importância de se conhecerem também os ideais educativos que estiveram presentes nos diferentes períodos da evolução humana, dentro das distintas civilizações. E sabemos também do caráter indissolúvel da infância e seu processo formativo. Portanto, os estudos sobre a história da infância também apontam para a construção da concepção de educação que a acompanhou. Assim o descreve Ariès (1981), em sua análise, destacando a preocupação da modernidade com a infância e, por conseguinte, com a educação das crianças

Desse modo, acredita-se que, neste início de século XXI, a forma como está sendo conduzida a *Infância* e seu processo de Institucionalização expressam particularidades do contexto vivido e revelam verdades provisórias sobre os novos encaminhamentos que se acredita serem necessários para a qualidade do ambiente de escolarização infantil, sobretudo no que diz respeito a pensar as novas configurações da cultura lúdica presentes nas diferentes personificações do jogo, manifestas no brincar, para este contexto.

No próximo capítulo, procuraremos contextualizar o período histórico que compreendeu meados da década de 10 e as décadas de 20 e 30, pois foi justamente nele que se constituiu a infância dos participantes de nosso trabalho de investigação.

IV - CAPÍTULO

Décadas de 10, 20 e 30: alguns elementos históricos

CAPÍTULO IV - DÉCADAS DE 10, 20 e 30: ALGUNS ELEMENTOS HISTÓRICOS

É tal a força de solidariedade das épocas que os laços de inteligibilidade entre elas se tecem verdadeiramente nos dois sentidos. A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja mais útil esforçarmo-nos por compreender o passado se nada sabemos do presente.

Marc Bloch

Observamos, atualmente, muitas transformações em diferentes áreas ou estruturas da sociedade contemporânea. Essas mudanças ocorrem velozmente e acabam por produzir um distanciamento do passado. Em alguns elementos ou circunstâncias, essas transformações se processam de formas diversas e por vezes avassaladoras, pois transformar é também tornar aquilo que era certo e imutável em um objeto de incerteza e novas reconfigurações. E quanto maior a velocidade das mudanças, maior a desconfiança com que homens e mulheres veem o constante redesenho dos múltiplos cenários em que se vive. Seja em escala global, seja no ambiente doméstico, as transformações a que somos submetidos nos confrontam com cenários que questionam a *velha ordem*. Essa marcha inexorável tende a produzir um acentuado sentimento, uma reação defensiva com a finalidade de manter alguma perenidade. Um dos efeitos dessa reação defensiva é uma espécie de desorientação perceptual sob a qual procuramos estar sempre no presente, já que este, como observa Rodrigues (1997), por justificar-se em si, dispensa o passado e, por atender ao imediato, anula o futuro.

Hoje, mais que em qualquer outro período do século XX, a velocidade das transformações tem nos levado a interromper o contato com as gerações que nos precederam, como se não fôssemos seus herdeiros, e a estabelecer os elos com o passado por meio dos espaços e objetos que o representem. (p.7)

Todavia, os acontecimentos e os elementos do passado tiveram e ainda têm grande repercussão sobre nossa constituição presente, porque, como destaca o autor, mesclam-se às nossas lembranças e particularidades para tecer a trama da memória que referencia nossa identidade pessoal, familiar ou de grupo.

No mesmo sentido, Bloch (1965), como referenda o texto escolhido para epígrafe desta seção, fala em favor da necessidade de um diálogo entre épocas distintas, bem a propósito de um dos objetivos centrais de nosso trabalho, o de estabelecer uma interlocução entre passado e presente, favorecendo a compreensão do primeiro para, assim, contextualizar o segundo, além de ampliar nosso entendimento sobre ele e, quiçá, reconstruí-lo, tomando-o, ainda, como base para desenvolver prognósticos para o futuro.

É necessário, no entanto, pontuar que não consta dos objetivos da presente pesquisa apresentar os fundamentos ou constructos das ciências (antropologia, filosofia e sociologia) que fundam o campo da história nem apresentar as transformações paradigmáticas e metodológicas que permeiam tal ciência e seu objeto de estudo. Valoriza-se a história, neste trabalho, pela concordância com teóricos da área, como é o caso de Burke (1992), para quem, como ciência, a história superou a base clássica da história política, incorporando aos estudos históricos a totalidade da atividade humana em suas múltiplas possibilidades temáticas e metodológicas, passando a compartilhar conhecimentos com as demais ciências que estudam o homem. Buscando um estatuto científico, projetou uma análise das estruturas e movimentos sociais de caráter mais geral em detrimento da narrativa acontecimental; substituiu a preocupação com a trajetória dos heróis e dos personagens – vistos como sujeitos históricos – pela ideia de *história vista de baixo*, trazendo à tona múltiplas experiências, olhares e vozes de uma dada temporalidade; ampliou a ideia de fonte documental em função da diversificação dos objetos e dos problemas pertinentes à investigação histórica; redimensionou a ideia de verdade e de suas objetividades.

Como enfatiza Goellner (2003), recorrer à pesquisa histórica significa também **recorrer a memórias**, entendendo-as como possibilidades de compreender que ali estão inscritos sensações, ideologias, valores, mensagens e até preconceitos, tais quais podemos observar nas narrativas de nossos entrevistados – conteúdos que nos permitem conhecer parte do tempo em que se originam, bem como seus encadeamentos e desdobramentos no tempo presente, sobretudo no que diz respeito às proposições de nosso estudo.

Este capítulo, portanto, não busca reconstituir, de forma exaustiva, o que foram as décadas de 10, 20 e 30, mas fazer um levantamento de alguns fatos desse período, no intuito de contextualizar o tempo em que se constituiu a infância dos participantes de nossa investigação. Concomitantemente, realizaremos algumas breves inserções dos dados que encontramos na pesquisa. Para tanto, organizamos o capítulo em quatro tópicos: no primeiro, discorreremos sobre *as principais características da década de 10*; no segundo, faremos o mesmo, porém com *a década de 20*, e acrescentaremos alguns elementos que caracterizaram o processo educativo (e a escola) no período. O terceiro tópico, com a mesma estrutura do segundo, ocupará-se da década de 30. Por fim, o quarto tópico abordará *a relevância da história da vida privada*.

4.1 Principais características da década de 10

Não é algo fácil delimitar acontecimentos ou fatos históricos significativos de um período. A tarefa torna-se ainda mais complexa quando o período abordado abrange uma década, pois toda escolha ou delimitação adotada poderá provocar controvérsias. Entretanto, como dito anteriormente, nosso objetivo não é reconstituir a década, mas apresentar sucintamente alguns acontecimentos que marcaram tal período.

Assim, podemos tomar especificamente o ano de 1914 como aquele que assinala o encerramento de uma próspera fase da construção do mundo (o ideário burguês), durante a qual, conforme Rodrigues (1997), os homens acreditaram que a industrialização, os avanços científicos e tecnológicos haviam conduzido a humanidade a um progresso contínuo.

Segundo o autor, "tal foi a sensação de progresso e bem-estar experimentado por certas parcelas da sociedade, entre 1875 e 1914, que este período, de acordo com uma visão romântica das classes mais abastadas, seria denominado *belle époque*" (RODRIGUES, 1997, p.8), percepção que, de alguma forma, ainda povoa o imaginário coletivo contemporaneamente.

Entretanto, o fato que marcaria a década e se apresentou como divisor histórico foi a Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Segundo Rodrigues (1997, p.9), pela primeira vez os homens conheceram um conflito que envolveu o mundo todo e durou muito mais do que se podia supor à época. [Antecipamos o fato de termos encontrado na narrativa da entrevistada (P.2) descrições dos horrores e impactos da guerra em sua vida].

Tais foram as repercussões e desdobramentos do conflito, que alguns historiadores o definem como reconstrutor de uma nova divisão geopolítica:

Como se sabe, o choque produziu-se violento entre esses dois blocos, resultando na Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Ao término desse primeiro grande conflito mundial, um novo mapa tinha sido traçado para o mundo e o chamado *Ancien Régime* e a *Belle Époque* definitivamente foram sepultados. (LEMME, 2005, p.164)

Após a Primeira Guerra Mundial, houve uma diversificação das relações comerciais e financeiras no Brasil. O país passou a dar preferência aos Estados Unidos, em detrimento da Inglaterra, que saíra debilitada do conflito. Nesse contexto, o comportamento e a vida do cidadão estadunidense passaram a se constituir paradigma para boa parcela da população brasileira por meio do cinema, da literatura e da imprensa. Essa influência marcou também as ideias pedagógicas da época (GHIRALDELLI JR., 1991).

Transformações ocorridas no cenário mundial também produziram significativos desdobramentos no cenário nacional.

A influência do militarismo europeu, o impacto da Primeira Guerra Mundial, a presença maciça de imigrantes e os crescentes investimentos estrangeiros no país acabaram por configurar, durante a década de 1910, um campo de discussão sobre os caminhos para reconstrução da nacionalidade. (RODRIGUES, 1997, p.8)

Uma de nossas pesquisadas (P.2) integrou um desses contingentes de imigrantes europeus, provenientes, como ela, especialmente da Itália. O que pretendiam era escapar dos horrores da guerra. P.2 se radicou no Brasil, pois ouvia rumores de que, após a derrota, Mussolini recomeçaria outra batalha.

Deste modo, a imigração para o Brasil possibilitou "escapar" da Guerra e de seus desdobramentos e, também, a possibilidade de reconstrução da vida, especialmente o campo profissional, uma vez que o país atravessava um processo de industrialização, tendo forte demanda por mão de obra qualificada, como destacou Rodrigues (1997, p.35):

As transformações não se restringiam ao espaço, mas, por força da presença da indústria, de um apreciável contingente de imigrantes e de um novo tipo de trabalhador, o operário, afetaram diversos aspectos da vida. No conjunto, isso mostra que na década 1910 vivia-se um novo momento da constituição da moderna cultura urbana no Brasil.

Este quadro explicita-se nos dados levantados pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) sobre os movimentos migratórios e os avanços na expectativa de vida da população brasileira:

Entre 1901 e 2000, a população brasileira saltou de 17,4 para 169,6 milhões de pessoas, e 10% desse crescimento se deve aos imigrantes. Ao mesmo tempo, o Produto Interno Bruto do País multiplicou-se por cem, e o PIB per capita, por 12. Enquanto isso, a expectativa de vida de um homem brasileiro subia dos 33,4 anos em 1910 para os 64,8 anos em 2000. (BRASIL, 2012)

Ressalte-se que os desdobramentos do progresso, auxiliados pela ingerência do processo migratório, repercutiram substancialmente no aumento da longevidade no Brasil, fato que a amostra de nosso estudo, composta por sujeitos com idade entre 80 e 90 anos, contribui largamente para evidenciar. Esse aumento expressivo na expectativa de vida da população é um fenômeno recente em nossa nação, o que, aliás, constitui um grupo de pessoas com características peculiares das quais os estudos científicos precisarão cada vez mais se ocupar, seja para garantir-lhes condições dignas, no âmbito político-social, seja – como pretendeu e nisto se inspirou este nosso estudo – para aproveitar-lhes o legado cultural construído ao longo da existência.

No âmbito educacional, a década de 1910 é marcada por uma inexpressiva participação do Estado nos investimentos em educação, o que rendeu não poucas críticas e pressões aos responsáveis pela gestão das verbas públicas. O *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, de 1918, reafirmava o papel da escola "num país novo e de população

heterogênea, como o nosso", como lugar de fusão de "todas as nacionalidades, dando-nos um povo único, coeso, com as mesmas aspirações" (RODRIGUES, 1997, p.29).

Com uma acentuada divisão de classes, a escolarização ocorria dentro de um direcionamento específico: para as classes mais abastadas, a instrução básica, em geral, era desenvolvida em casa, por preceptores, até a alfabetização (RODRIGUES, 1997). Isso ocorria uma vez que os jardins de infância constituíam-se numa novidade para o sistema de ensino brasileiro e ainda não desfrutavam de credibilidade. Constatamos que muito de nossos pesquisados vivenciaram a experiência de serem alfabetizados no interior do próprio lar, como detalharemos na apresentação dos resultados.

Rodrigues (1997, p.31) nos descreve as aspirações do ensino daquele período para esse público específico:

O ensino perseguia a formação do caráter firme, carregado de sentimento cívico e patriótico, para o desenvolvimento do qual, assim como nas escolas públicas, o ensino da história era tido como fundamental. As meninas iam para as escolas de freiras, onde eram educadas para o casamento: aprendiam tocar piano, a falar francês, regras de etiqueta, trabalhos manuais e economia doméstica. Nestes colégios, assim como nas escolas públicas, a disciplina era rígida e os castigos faziam parte da pedagogia.

Já para a classe operária, o ensino tinha outros desígnios: direcionava-se para suprir a demanda e carências da industrialização e modernização da nação, sendo, portanto, uma mola propulsora na aceleração da modernização da nação, como afirma o autor:

O ensino que ocorria nas escolas profissionais procurava suprir a carência de mão de obra especializada para o mercado de trabalho urbano em acelerada ampliação e modernização. Tratava-se de encaminhar meninos e meninas pobres para exercerem em espaços diversos um papel predeterminado, o de se tornarem competentes impulsionadores da produção, mantendo-os nos limites de sua origem social. (RODRIGUES, 1997, p.31)

Deste modo, a classe operária conquistou notoriedade e um espaço significativo nas transformações que vinham ocorrendo na sociedade.

Personagens centrais das transformações que vinham ocorrendo na sociedade brasileira, os trabalhadores urbanos, em especial os operários, chamam a atenção por serem portadores de uma cultura particular e de reivindicações que há muito agitavam os grandes centros urbanos. (RODRIGUES, 1997, p.77)

Com igual intensidade, a década de 10 é marcada por muitas demandas na esfera trabalhista, advindas das muitas lutas da classe operária: "A tenacidade dos trabalhadores fez com que, aos poucos, até o final de maio de 1919, fossem realizados acordos para a adoção da jornada de trabalho de 8 horas, em cada empresa cujos operários tinham participado da greve" (RODRIGUES, 1977, p. 100).

Os impactos e conquistas desta década repercutem profundamente nos acontecimentos da década seguinte (1920), período em que os participantes de nosso estudo vivenciaram sua infância e que, brevemente, passaremos a descrever.

4.2 - A década de 20 e suas peculiaridades

Seguimos fiéis ao objetivo de não traçar senão alguns eventos importantes do período e, assim, evidenciar este e aquele elemento que exerceram influência sobre nossos entrevistados e contribuíram com a riqueza de suas vivências. Pilagallo (2002, p.9) traduz bem o nosso intento: "Toda história é a história contemporânea: o passado só faz sentido se visto através da lente do presente e à luz de seus problemas. Sem esse diálogo entre eventos transcorridos e emergentes, não há história - há apenas uma sequência de fatos sem significado especial". Sim, perseguimos este diálogo capaz de interligar passado e presente e oferecer compreensão sobre uma e outra época, a que também faz menção o historiador Edward Carr, em *What is history?*²¹

A década de 20 é conhecida como *os anos loucos* por alguns historiadores. Para Rodrigues (1997, p. 7), por exemplo, ela "poderia traduzir-se por sentimentos como a insegurança, o medo e a esperança, todos exacerbados a partir de uma experiência então recente, a Grande Guerra, que com intensidades diversas refletira sobre a humanidade". É interessante observar que a destruição por ela causada tornou ainda mais evidente a fragilidade humana, aproximando os homens deste século da ambivalente relação com o efêmero e o eterno.

Foram tão abruptas as transformações a partir da Guerra, que acabaram por produzir um sentimento paradoxal na composição da identidade do período. Por um lado, os homens eram levados, com crescente rapidez, a se distanciar das tradições que configuravam sua identidade. Por outro, buscavam preservá-las, valorizando a memória como forma de aproximação com o passado. Segundo Rodrigues (1997), tal conjuntura torna o período carregado de uma ambivalência intrigante.

No campo artístico, a década consolida o **modernismo**, com a definição de seus expoentes e sua projeção como vanguarda. De caráter paradigmático, o modernismo efetuará releituras em diversos campos, abrangendo diversos segmentos. Opera-se, então, uma influência "muda" à linguagem das "artes em geral, e também de outras expressões do fazer humano, como a arquitetura e o urbanismo, que assumiram formas que ao mesmo tempo atraíam, pasmavam e confundiam" (RODRIGUES, 1997, p.8).

Floresce a moda, surge a fotografia, consagra-se o *jazz*, este último tornando-se um símbolo da modernidade. O mesmo processo vai acontecendo com o cinema, que, graças ao

²¹ CARR, E. H. **What is history?** Middlesex - England: Penguin Books, 1964. A obra pode ser traduzida por: O que é história?

avanço tecnológico, possibilita o que antes era apenas sonho: unir dois elementos, até então distintos, a imagem e o movimento. Para nossa sociedade contemporânea, que vive a mídia e a imagética como um fenômeno cotidiano, já destituído de qualquer deslumbramento, é difícil compreender profundamente o choque causado pelas tecnologias de imagem que nasciam no começo do século XX. Mas segundo Chaui (1995), há três expressões que marcam o século: a fotografia, o cinema e o *design*.

Assim, a preocupação estética, as aproximações e crescimentos da indústria e a arte contribuem para a consolidação de novos padrões de consumo. Mercado e demanda interagem mais velozmente, e agregando mais valor às transações. São poderosamente motivados pelo surgimento dos veículos de informação, a propaganda e as vendas a prazo (RODRIGUES, 1997). Cabe ressaltar que o rádio, que acabara de ser inventado, ocupa lugar de destaque nos meios de comunicação. Recordamo-nos do relato de uma de nossas entrevistadas (P.18) cujo pai prognosticava que aquilo que ouviam pelo rádio, um dia, “daqui a algum tempo”, se converteria em imagem, tendo aliados, enfim, voz e imagem, esta última reproduzida de modo ainda incipiente por poucas revistas ou jornais da época. Décadas antes, portanto, o pai de nossa entrevistada antevia a televisão.

Aproximando-nos mais da especificidade da sociedade brasileira, as conquistas da década anterior, a partir dos ideários da modernização, ganharam contornos e características mais consolidados nos anos 20. A grande expansão do capitalismo no Brasil era traduzida nas transformações em curso, como a implantação das ferrovias, abertura de novas áreas de cafeicultura, concentração de mão de obra, crescimento do setor industrial e das cidades (RODRIGUES, 1997).

As conquistas, ao longo da década de 10, das classes operárias continuaram na década de 20. O ano de 1920, especialmente, foi muito agitado, com muitas greves em diferentes pontos do país, culminando em expulsões de líderes operários estrangeiros e prisões dos brasileiros.

Quanto à saúde pública, grandes epidemias proliferavam no período, tais como malária, doença de Chagas e doenças infectocontagiosas, como a varíola e a tuberculose (HOCHMAN, 1993). Sendo a população de baixa renda desprovida de informação ou mesmo saneamento básico, tendia a ser a mais afetada, especialmente os moradores das áreas rurais. Lembremo-nos do personagem *Jeca Tatu*, criado por Monteiro Lobato. Embora uma leitura no tempo presente seja capaz de identificar nele um estereótipo preconceituoso, essa criação de Lobato personifica e exemplifica os dados estatísticos, caricaturizando as assolações,






dificuldades, doenças e circunstâncias que afetavam, à época, especialmente o homem do campo.

Tal conjuntura atingia diretamente a longevidade e ampliava a taxa de mortalidade infantil desse período, como também revela o censo de duas décadas posteriores:

O declínio da taxa de fecundidade e a redução da mortalidade contribuíram para o estreitamento da base da pirâmide etária brasileira, entre os Censos de 1940/2000, com redução no número de jovens e ampliação dos idosos. Enquanto o contingente de pessoas entre 0 a 14 anos decresceu, no período estudado, de 42,9% da população para 29,6%, na faixa etária de 15 a 59 anos houve aumento de 53% para 61,8%, bem como entre os idosos (60 anos ou mais) passou de 4,1% para 8,6%. (BRASIL, 2012)

Nosso estudo afigura-se como uma amostra desses dados, considerando-se que os entrevistados possuem idades que variam entre 80 e 90 anos – longevidade que se caracteriza como um fenômeno novo e em fase de *gestação* à espera de políticas públicas que compreendam essa faixa etária. Na tentativa de reunirmos uma síntese dos principais acontecimentos desse período, apresentaremos na página a seguir uma elucidativa tabela desenvolvida por Pilagallo (2002) sobre os principais acontecimentos da década de 20, no Brasil e sucintamente no mundo.

Figura 10: Síntese dos principais acontecimentos da década de 1920

	1921	1922	1923	1924	1925
BRASIL	<ul style="list-style-type: none"> Um jornal do Rio publica cartas em que Artur Bernardes, candidato à Presidência da República, desanca o marechal Hermes da Fonseca (9/10). As cartas são falsas, mas, antes que isso fique provado, o episódio envenena o sangue dos militares. 	<ul style="list-style-type: none"> Reunidos na casa das tias de Astrojildo Pereira, comunistas egressos do anarcossindicalismo fundam o PCB (25/3). O levante do Forte de Copacabana é um fracasso militar, mas a partir daí os tenentistas têm seus primeiros heróis e uma data de luta (5/7). 	<ul style="list-style-type: none"> Morre Rui Barbosa, o Águia de Haia, duas vezes derrotado na disputa pela Presidência da República, apesar de seu imenso prestígio intelectual (1/3). 	<ul style="list-style-type: none"> Os "tenentes" ocupam São Paulo (5/7) e provocam a reação legalista, que transforma a capital em praça de guerra por três semanas. 	<ul style="list-style-type: none"> Começa a Coluna Prestes (27/4), que espalharia pânico e esperança nos dois anos em que percorreria o interior do país.
ECONOMIA	<ul style="list-style-type: none"> A visita do rei Alberto, da Bélgica, marca a fundação da Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira. 			<ul style="list-style-type: none"> Criado o Instituto Paulista de Defesa Permanente do Café, depois de o presidente Bernardes ter abandonado a proteção federal ao produto, devido a pressões orçamentárias. 	<ul style="list-style-type: none"> Irineu Marinho funda o jornal <i>O Globo</i>, no Rio, o primeiro veículo do futuro império de comunicações (29/7).
MUNDO		<ul style="list-style-type: none"> Benito Mussolini, o <i>Duce</i>, é indicado primeiro-ministro italiano (28/10) pelo rei Vitor Emanuel, depois da aprovação popular da marcha de soldados fascistas de Nápoles a Roma. 	<ul style="list-style-type: none"> A Alemanha vive o caos da hiperinflação. O dólar chega a valer 4,2 trilhões de marcos antes de o processo ser estancado (20/11), com a eliminação dos zeros e a ajuda dos EUA. 	<ul style="list-style-type: none"> Morre Lênin (21/1), o líder da Revolução Russa, sem fazer de Trótski seu sucessor. Stálin assume a liderança da União Soviética. 	 <ul style="list-style-type: none"> Adolf Hitler publica a autobiografia <i>Minha Luta</i> (18/7), escrita na prisão em que ficou após frustrada tentativa de golpe na Alemanha.
ARTES E COMPORTAMENTO		<ul style="list-style-type: none"> A Semana de Arte Moderna (13, 15 e 17/2) choca a burguesia paulista ao abraçar a vanguarda europeia. 	<ul style="list-style-type: none"> O charleston vira febre nos EUA, com um musical; a dança mais identificada com a era do jazz logo seria sucesso no mundo todo. 		<ul style="list-style-type: none"> Ocorre nos EUA o "juízo do macaco", como fica conhecido o processo legal que permite discutir a proibição do ensino da Teoria da Evolução em alguns Estados. O "réu", um professor de ciências, paga multa simbólica, e os fundamentalistas são ridicularizados (21/7).
CIÊNCIA E TECNOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> A insulina, hormônio produzido pelo pâncreas, é isolada pela primeira vez, abrindo caminho para o tratamento do diabetes. 	<ul style="list-style-type: none"> No dia do centenário da Independência (7/9), faz-se a primeira transmissão de rádio no Brasil a partir de um aparelho instalado no Corcovado (ainda sem o Cristo Redentor). Encontrada intacta no Egito a tumba de Tutancâmon, a mais célebre múmia da história (26/11). O faraó reinou no século 14 a.C. 	<ul style="list-style-type: none"> Produzida a primeira geladeira para uso doméstico, um modelo Frigidaire, nos EUA. 		
FOLHA	<ul style="list-style-type: none"> Lançamento da <i>Folha</i>, então com o nome de <i>Folha da Noite</i>, jornal vespertino (19/2). Olival Costa, um dos fundadores, seria a maior influência no jornal na década. 	<ul style="list-style-type: none"> A primeira campanha do jornal é pelo voto secreto, defendido como uma "revolução pacífica" contra os vícios eleitorais da República Velha. A campanha teria prosseguimento nos anos 20. 	<ul style="list-style-type: none"> Depois de criticar o governo Artur Bernardes, a <i>Folha da Noite</i>, assim como toda a imprensa não-governista, tem sua liberdade restringida pela censura (Lei Adolfo Gordo, aprovada em novembro). 	<ul style="list-style-type: none"> Simpatizante do movimento tenentista que fez a Revolução de 24, o jornal é proibido de circular no mês de dezembro, período em que é editado com o nome provisório de <i>Folha da Tarde</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Lançado o matutino <i>Folha da Manhã</i> (1/7). O grupo tem agora dois títulos. 

POR UMA MEMÓRIA DO JOGO: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários

1926	1927	1928	1929	1930	
<ul style="list-style-type: none"> Washington Luís toma posse (15/11) e suspende o estado de sítio imposto desde o levante do Forte de Copacabana. 	<ul style="list-style-type: none"> Aprovada em julho a Lei Celerada, que faz jus ao apelido: restringe o movimento sindical e põe o PCB na ilegalidade. 		<ul style="list-style-type: none"> Surge a Aliança Liberal, em resposta à quebra do compromisso da política do café-com-leite por parte de Washington Luís, que ignorou o candidato de Minas a sua sucessão. 	<ul style="list-style-type: none"> Getúlio Vargas assume o governo (3/11), um mês depois de eclodir a Revolução de 30 (3/10). É o fim da República Velha. 	BRASIL
<ul style="list-style-type: none"> Washington Luís anuncia plano de estabilização econômica, com base na experiência bem-sucedida dos conservadores na França. 	<ul style="list-style-type: none"> Fundação da Varig, a primeira companhia aérea brasileira (7/5). 	<ul style="list-style-type: none"> Industriais, até então representados pela associação comercial, criam o Ciesp (Centro das Indústrias do Estado de São Paulo). Os interesses dos dois grupos não são mais os mesmos: a indústria passa a defender o protecionismo. 	<ul style="list-style-type: none"> A crise de 29 impede Washington Luís de colocar em prática a última etapa do plano de estabilização: a criação de uma nova moeda — o cruzeiro. O nome seria mais tarde aproveitado por Getúlio Vargas. 	<ul style="list-style-type: none"> Criado o Ministério do Trabalho, sinalizando uma das ênfases do governo revolucionário. 	ECONOMIA
	<ul style="list-style-type: none"> Charles Lindbergh é o primeiro homem a cruzar sozinho o Atlântico pilotando um avião. Partindo de Nova York, chega a Paris depois de 33 horas (21/5). Sacco e Vanzetti, anarquistas italianos, são executados nos EUA, acusados de assassinatos (23/8). Declararam-se inocentes, e a decisão, preconceituosa, gera uma onda mundial de protestos. 		<ul style="list-style-type: none"> O Tratado de Latrão (11/2), assinado por Mussolini e um representante do papa, cria o Estado independente do Vaticano, acabando com 59 anos de hostilidades entre a Igreja Católica e o governo italiano. A quebra da Bolsa de Nova York (24/10) deflagra a Grande Depressão. 		MUNDO
<ul style="list-style-type: none"> Morre aos 31 anos Rodolfo Valentino, ator italiano naturalizado americano que se tornou o primeiro gaúcho do cinema (23/8). 	<ul style="list-style-type: none"> Nasce o cinema falado, com a estreia do filme <i>O Cantor de Jazz</i>, nos EUA (6/10). 	<ul style="list-style-type: none"> Lançado em maio o Manifesto Antropófago, de Oswald de Andrade, exaltando a alegoria do canibalismo cultural. "Tupi or not tupi, that is the question." Mickey Mouse é apresentado ao público, estrelando uma animação de curta metragem. Começa o império Disney. 			ARTES E COMPORTAMENTO
<ul style="list-style-type: none"> O princípio da transmissão de imagens é apresentado à comunidade científica de Londres (27/1). O invento é batizado de televisão. 		<ul style="list-style-type: none"> O escocês Alexander Fleming descobre a penicilina, em agosto. Só duas décadas mais tarde seria usada como o antibiótico que, ao combater bactérias, salvaria milhões de vidas. 	<ul style="list-style-type: none"> O astrônomo Edwin Hubble conclui que as galáxias se afastam umas das outras. Isso possibilitaria formular a teoria do Big Bang, que explica a origem do Universo a partir de uma explosão inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> Descoberto o nono planeta do sistema solar, batizado de Plutão, o deus romano dos mortos e das profundezas (18/2). As duas primeiras letras são as iniciais de Percival Lowell, astrônomo que previu a existência do pequeno e distante planeta. 	CIÊNCIA E TECNOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> A <i>Folha da Manhã</i> apóia o Partido Democrático de São Paulo (fundado em 24/2), que faz oposição liberal ao conservador Partido Republicano Paulista, representante da oligarquia agrária. 	<ul style="list-style-type: none"> As charges do Juca Pato, personagem mordaz do caricaturista Belmonte que virou símbolo da <i>Folha da Manhã</i>, tornam-se mais raras com a aprovação da Lei Celerada. 			<ul style="list-style-type: none"> As instalações dos jornais são destruídas por seguidores de Getúlio Vargas, em protesto contra a linha editorial legalista (24/10). Até o ano anterior, o jornal criticava o governo de Washington Luís. 	FOLHA

Fonte: Pilagallo (2002)

Não obstante os problemas com a saúde pública e dela decorrentes, o período é marcado por uma efervescente discussão, em diferentes segmentos, sobre um desejo comum de constituir uma identidade nacional, na tentativa de situar as constantes transformações que permeavam a nação. Como descreve Rodrigues (1997, p. 57),

A década de 1920 foi um momento privilegiado desse esforço continuado, no qual o futuro se delineava como o tempo da realização nacional, construído a partir do conhecimento do que era o Brasil no presente. A construção de um novo perfil para o país, agora urbano e industrial, a busca de formas simbólicas de expressá-lo e de resolver os problemas sociais e políticos nele manifestos foi a preocupação de intelectuais, cientistas e políticos empenhados em definir um sentido para o progresso e em abrir as portas da modernidade para a nação.

Imbuído do ideal da modernização, o Brasil tinha dois obstáculos: a saúde pública e a educação. Duas metáforas foram amplamente difundidas para caracterizarem o país: uma se referia à saúde pública, considerando a nação um *imenso hospital*, dadas as suas dimensões continentais e dificuldades na área. A outra aludia à educação como *a grande chaga nacional* (RODRIGUES, 1997). Ambas revelavam que a nação, ao mesmo tempo em que pretendia ser moderna, era um *organismo doente*, carente de urgentes cuidados. Para compreendermos melhor as questões que envolveram tanto a educação quanto a escola no período, passemos ao próximo tópico.

4.2.1 - Aspectos educacionais relativos à década de 20 e suas particularidades

A década de 20 é marcada pela crença de que a solução dos problemas brasileiros estava na educação, “base da sociedade moderna e da democracia”, pois ela transformaria os indivíduos em povo, o qual constituiria a nação brasileira. Era o ideal de um grupo de intelectuais que se auto investia de prerrogativas da elite, com autoridade para promover a ordem e o progresso no país (CARVALHO, 1989). Tal aspiração fica bem elucidada nas palavras de Azevedo (1932, p.3)

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção sem o preparo das aptidões à invenção e à iniciativa, que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade.

No imaginário republicano, a educação foi o signo da instauração da nova ordem e uma arma para efetuar o progresso. Porém, ela foi oferecida aos poucos e, nos anos vinte, a política republicana foi acusada de ter deixado no abandono milhões de analfabetos, justamente a massa popular considerada pelos intelectuais que se propunham a pensar o Brasil

como o núcleo da nacionalidade. Esses excluídos apareciam como um "freio" ao progresso e impunham a sua presença incômoda no cotidiano das cidades. De acordo com Ghiraldelli Jr. (1991), em 1920, 75% da população brasileira era analfabeta.

Esse cenário pode ser observado no quadro 1, em que apresentamos os quatro recenseamentos nacionais que tratam dos níveis de analfabetismo, merecendo destaque a diferença entre os índices de homens e mulheres, dada a maior incidência de falta de instrução entre estas últimas.

Quadro 1– População total e população analfabeta (Brasil 1872 -1940)

<u>Censos</u>	<u>População Total</u>	<u>Homens Analfabetos</u>	<u>%</u>	<u>População Total</u>	<u>Mulheres Analfabetas</u>	<u>%</u>
1872	5.123.869	4.110.814	80,2	4.806.609	4.255.183	88,5
1890	7.237.932	5.852.078	80,8	7.095.893	6.361.278	89,6
1920	15.443.818	10.615.039	68,7	15.191.787	11.764.222	77,4
1940	20.614.088	12.890.756	62,5	2.062.227	14.571.384	70,6

Fonte: Censos do IBGE.

Sob os ideais do progresso e em meio ao contexto de transformações estruturais, encontrava-se o obstáculo dos altos índices de analfabetismo, que, porém, não atingiam a todos de igual modo, já que ser mulher negra e indígena, homem negro e pobre eram peculiarmente estados mais precário em uma sociedade em transição de formas de governo e modos de produção.

Nesse contexto, reforçava-se a ideia de que, através da educação, seria possível superar os entraves e atrasos que afetavam de formas diferentes as populações brasileiras. É o que se depreende do discurso proferido pelo grupo de intelectuais a que nos referimos anteriormente, cujo objetivo era promover a ordem e o progresso no país:

Amanhã, quando iniciardes a vossa carreira de professoras, estareis rodeadas, quem sabe, de criancinhas da mais ínfima classe, que trazem, coitadinhas, para o ambiente escolar, a miséria do lar cheio de indigência, que vêm acompanhadas de um cortejo enorme de maus costumes e, às vezes até, de vícios precoces.

Neste dia, então, do início da luta, deveis vos recordar desta escola e desta festa e deveis vos sentir mais animadas e mais fortes, mais brasileiras para o desempenho da vossa missão extraordinária de educar e de instruir esses infelizes, para que em breve possam se nivelar com todos aqueles que, civilizados, entre risos e lágrimas, palmas e saudações, como hoje, aplaudem com alegria o termo dos vossos estudos.

Vede como a vossa missão é nobre! (CORRÊA, 1930, p.163-164)

A fim de equacionar tal cenário (de defasagem educativa), ocorreram muitas reformas educacionais em âmbito nacional na década de 20. De maneira geral, elas pretendiam adequar

a escola e a educação ao contexto de modernidade para o qual o país emergia e abrir novos espaços escolares.

A crescente procura por formação, devido à situação econômica da época, que demandava qualificação daqueles que trocavam o campo pela cidade em busca de uma inserção no mercado de trabalho, fez com que a década de 20 se tornasse muito fértil no terreno da educação, o que lhe rendeu o epíteto de a década do “entusiasmo pela educação”. De acordo com Xavier; Ribeiro; Noronha (1994, p.128), “A produção do conhecimento vai sendo exigida numa velocidade cada vez mais intensa. E tal produção precisa ser registrada por escrito e difundida [...] O saber ler e escrever vai deixando de ser um luxo, uma coisa de quem dispõe do ócio, como em tempos passados.”

Vale ressaltar que a atuação do Estado de São Paulo entre os primeiros anos da República e até aproximadamente 1929, sobretudo no terreno da educação primária e normal, teve repercussão em quase todos os estados do Brasil, tendo mesmo servido como modelo a vários deles. Em consequência, foram enviados educadores de outros estados para estudar o sistema paulista. E, em outros casos, foi solicitado o envio de professores paulistas para outras regiões, onde pudessem disseminar as suas propostas de ensino (PINHEIRO, 2003).

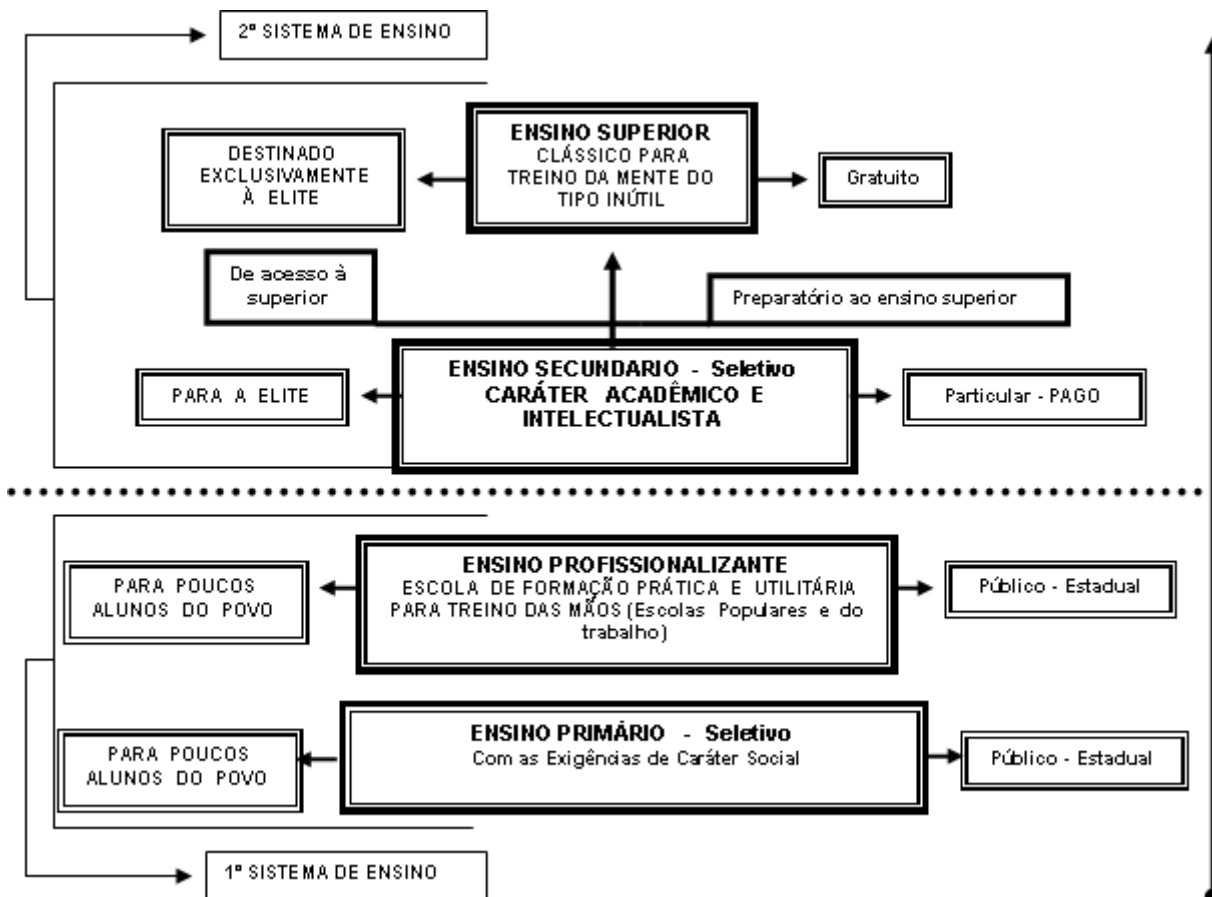
São dessa época as Conferências Nacionais de Educação, iniciadas em 1927, na Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924. Na ABE, um grupo de intelectuais formado por médicos, advogados e, sobretudo, engenheiros, professores da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, se autorrepresentou como elite e se incumbiu de organizar o país. Para tanto, construiu representações de seu outro, o povo, que programou moldar segundo seus interesses particulares. Grandes debates tiveram lugar na Associação, e questões fundamentais para a educação no período foram abordadas: gratuidade, obrigatoriedade, coeducação, laicidade e Plano Nacional de Educação (CARVALHO, 1998).

Aqui, então, há dois pontos que merecem destaque por colaborarem com a dificuldade no equacionamento do analfabetismo. O primeiro diz respeito à gratuidade do ensino, ou seja, a escola, embora fosse denominada pública, não era custeada pelo Estado ou federação, como destaca Bittencourt (1990, p. 39): "É importante ressaltar ainda que os ginásios públicos não eram gratuitos. A manutenção das escolas oficiais era coberta, em grande parte, pela arrecadação de taxas escolares, selos, além de uma série de contribuições obrigatórias, pagas pelos alunos".

Observando os "ideais nacionais" do progresso, bem como as aspirações por uma sociedade moderna e democrática, a questão da não gratuidade do ensino se configurava como um grande entrave no combate ao analfabetismo, uma marca indelével do período.

Para melhor ilustrar a forma e estrutura hierárquica da organização do sistema escolar naquele período, apresentaremos um fluxograma, desenvolvido por Azevedo (2005), que revela, inclusive, os condicionantes relativos à gratuidade.

Figura 8: Fluxograma do Sistema Escolar Brasileiro entre as Décadas de 20 e 30



Fonte: Azevedo (2005)

O outro ponto que gostaríamos de destacar diz respeito à forma de ingresso nas séries ginasiais. O candidato deveria passar pelo então denominado exame de admissão, que se constituía no mecanismo de seleção das séries primárias para as ginasiais (embora sua regulamentação só viesse a ocorrer na década seguinte, mais precisamente em 1931), segundo Bittencourt (1990, p. 40):

Selecionavam os mais "aptos" a partir dos 11 anos, de acordo com o capítulo III do decreto 19.890 de 18 de abril de 1931. Além de uma série de exigências burocráticas e de conhecimentos de Português, Aritmética, Geografia, História do Brasil e Ciências Naturais, o candidato deveria apresentar "recibo de pagamento da taxa de inscrição".

Deste modo, a não gratuidade, somada ao condicionante da aprovação no exame de admissão, agravava as dificuldades no combate ao analfabetismo. E seus desdobramentos

afetavam diretamente os ideários da modernização. Por conseguinte, prejudicavam o desenvolvimento de qualificação profissional (isto é, de mão de obra), demandada pelo crescimento do setor industrial e da urbanização das cidades.

É importante destacar que a educação pública era vista, neste período, como orientadora do modelo pedagógico para as escolas de iniciativa privada. E os detentores de posições públicas de responsabilidade despendiam mais recursos públicos à expansão do ensino primário.

Assim, ao longo da década de 20, constata-se um aumento nas publicações referentes à escola primária, originado da preocupação dos educadores em combater o analfabetismo no país observando os aspectos didático-pedagógicos sob um olhar técnico e científico, o qual incluía conhecimentos em psicologia (RODRIGUES, 1997). Aqui se observam lampejos da construção da história da educação brasileira, motivada pelo ideal da *Escola Nova*, sobre o qual se firmaria a renovação dos estudos pedagógicos que contou com a contribuição dos trabalhos de Anísio Teixeira, entre outros.

As proposições da pedagogia da Escola Nova começaram a ser consideradas mais eficientes do que as proposições da pedagogia moderna que, condensadas no método intuitivo, haviam se constituído na aposta metodológica principal das políticas educacionais republicanas. Sob o impacto da difusão internacional da chamada pedagogia da educação nova, as concepções de educação e de escola foram gradativamente sendo reconfiguradas (PINHEIRO, 2003).

Ainda na década de 20, as preocupações em torno da problemática do ensino relacionaram-se, em um primeiro momento, ao movimento nacionalista que se firmou a partir de 1916. As "pregações" nacionalistas pertinentes ao ensino esgotavam-se em requerer o combate ao analfabetismo, a difusão da escola primária e a importância de determinadas disciplinas mais diretamente ligadas à vida nacional (como Língua Pátria, Geografia e História do Brasil, Educação Moral e Cívica). A escolarização passou a ser vista como um instrumento para a formação do brasileiro, para a conquista de seus direitos políticos e para a preservação das instituições nacionais (PINHEIRO, 2003).

Carvalho (1998), porém, afirma que se em 20 houve propostas modernizadoras, seu sentido não foi o de acenar para a educação como forma de mobilidade e ascensão social para as classes populares. Articuladas no âmbito de um projeto de construção da nacionalidade, tais propostas privilegiaram não a satisfação de uma demanda da população, e sim a efetivação de um projeto particular da sociedade. Em suas palavras,

Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação,

erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações. (CARVALHO, 1989, p.10)

Segundo Tanuri (1979), outras questões vieram juntar-se ao nacionalismo, permitindo que se firmasse nos anos vinte um amplo movimento de valorização do ensino: a penetração das novas ideias que se agitavam na Europa e nos Estados Unidos sobre os fins político-sociais da escola e sobre o poder da educação como instrumento de reconstrução social, política e moral. De um modo geral, processou-se nesse período uma divulgação progressiva dos princípios e fundamentos escolanovistas, que encontravam na literatura da época sua mais significativa expressão. Na continuidade de seu pensamento, Tanuri (1979) observa, ainda, que, na medida em que o movimento escolanovista colocou em evidência as ciências que deveriam fundamentar a Pedagogia, e na medida em que trouxe um novo equacionamento aos problemas de natureza intraescolar (métodos e técnicas didáticas, processo ensino-aprendizagem, programas escolares), esse movimento forneceu elementos para uma revisão crítica dos padrões de escola normal existentes.

A década de 20 se apresentou bastante distinta das precedentes. Transformações de âmbito nacional, de natureza política, social e econômica, que culminaram com o fim da República Velha, foram acompanhadas de grande movimentação de ideias no setor educacional e de acentuada importância atribuída à educação escolar, o que deu margem ao otimismo pedagógico e ao entusiasmo pela educação, marcas desse decênio.

Os impactos e desdobramentos desta década certamente repercutiram significativamente nos acontecimentos da década seguinte (1930), os quais, brevemente, passaremos a descrever. Teremos, assim, um vislumbre do cenário histórico que serviu de “palco” para a infância de nossos sujeitos.

4.3 - Década de 30: breves considerações

A década de 30 é emblemática, pois revela os anos do início do processo de industrialização do Brasil. Trata-se, em suma, de um momento da modernização do país. No campo das artes, desde o final dos anos 20 e adentrando a década seguinte, germinaram uma série de manifestações culturais. Muitas delas estavam vinculadas a uma nascente indústria de lazer, que emergia poderosamente, atingindo todos os segmentos sociais do mundo urbanizado. O **rádio**, o **cinema** e a **música popular** avançavam a grandes saltos. Começava-se a viver, então, a chamada **Era da cultura de massas**.

O desenvolvimento tecnológico da transmissão e recepção radiofônica, durante a década de 30, coincidiu com a ideia de publicidade comercial, que incrementou as programações e a profissionalização do meio. Os grandes líderes da época passaram a utilizar espaços no rádio para expor suas ideias. Os nazistas estatizaram o setor, em 1933, e não se pode imaginar a figura de Hitler sem o seu hipnótico vociferar diante dos microfones. Stálin e Roosevelt também usaram o rádio com enorme talento para animar seus povos. **Getúlio Vargas** não apenas sabia falar com a população, mas tratou de instrumentalizar o novo meio dentro de seus objetivos políticos (POMAR, 2008).

O decênio também é marcado pelo trânsito definitivo do cinema mudo para o cinema sonoro, após o êxito retumbante de *The jazz singer*, com Al Johnson, de 1927. Por possuírem as patentes industriais que permitiam a sonorização dos filmes, Alemanha e Estados Unidos puseram-se à frente na produção. Os alemães criaram uma série de clássicos: *O anjo azul* (1930), de Josef Von Sternberg; *M, o vampiro de Dusseldorf* (1931) e *O testamento do doutor Mabuse* (1932), ambos de Fritz Lang.

Em relação à música, o período também foi muito promissor. A partir de 1930, nos Estados Unidos, a música popular passou a ser um fenômeno de proporções continentais. Os grandes programas de rádio se refletiam no aumento e no aparecimento de novos artistas e "mitos" da comunicação. O estilo em ascensão, em meados dos anos 30, era o swing, estilo de jazz próprio para dançar, logo adotado pela população (ainda se recuperando da recessão da bolsa americana em 1929).

Já no Brasil, com o rádio, a música popular brasileira ganhou "cidadania", e o samba "caiu nas graças" do brasileiro. A primeira gravação de um samba deu-se em 1917, com *Pelo telefone*. Registrado e cantado por Donga, a música, entretanto, era uma criação coletiva de instrumentistas, cantores e compositores que se apresentavam em bares, cinemas, festas, casas de família ou casas noturnas da capital federal. O novo gênero era uma mescla temperada pela

criatividade de músicos profissionais. Em razão dessa aparição apropriada ao momento tecnológico do surgimento do rádio, não se pode atribuir ao samba um caráter de criação folclórica ou totalmente popular, embora tivesse raízes nos ritmos preferidos de outras etnias.

O novo gênero expandiu-se de maneira rápida nos carnavais da década de 20 e alçou-se nacionalmente através do rádio e do cinema, nos anos 30, quando uma esfuziante safra de talentos criou melodias e canções inesquecíveis. Coube a Noel Rosa (entre outros nomes: Pixinguinha, Herivelto Martins, Braguinha etc.) consolidar o samba através de uma sofisticada veia lírica, que se somou à irreverência do espírito carioca e ao registro realista dos costumes urbanos (POMAR, 2008).

No plano econômico, a economia brasileira baseava-se na produção e exportação agrícola. Todavia, com a crise mundial de 1929, instituiu-se uma nova ordem no Brasil. O país precisou transformar-se: de país agrícola, uma vez que estava sem o seu mercado consumidor do café que produzia, para um país industrializado (POMAR, 2008).

Engendrada pela crise estabelecida, a *Revolução de 30*²² representou o marco referencial para a inserção do Brasil no mundo capitalista de produção. A acumulação de capital, proveniente da lavoura cafeeira, no período anterior, possibilitou o investimento no mercado interno e na produção industrial. Assim, com advento industrial, ou seja, a passagem de um país agrário para industrial, muitas mudanças ocorreram na e para a população trabalhadora.

Temeroso por conflitos trabalhistas (a exemplo das revoluções operárias, que ocorreram na Europa), o governo Vargas definiu os direitos e as relações trabalhistas, mesmo a contragosto dos empresários. O governo fez isso ao considerar que a regulamentação dos direitos pudesse ser um importante álibi no controle das tensões sociais que permeavam o cenário nacional na ocasião.

Não obstante, no bojo das questões econômicas e, por assim dizer, trabalhistas, outro fator que entrara na pauta de discussões era relativo à imigração. Com forte demanda de mão de obra, o fluxo de imigração no país cresceria significativamente neste decênio e nos subsequentes. No entanto, durante os anos 30 e na primeira metade dos anos 40, o racismo e a xenofobia fizeram uma série de restrições à imigração de trabalhadores estrangeiros, especialmente judeus e japoneses refugiados da Guerra (POMAR, 2008). Esse fato

²² Movimento armado liderado pelos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, que buscava romper com a ordem social oligárquica da República Velha (1889-1930), conhecida também como República dos Coronéis, em que predominava a Política do “Café com Leite”, numa referência à alternância de paulistas e mineiros no Governo Federal. Culminou com a deposição do presidente paulista Washington Luís, em 24 de outubro de 1930.

materializou-se na aprovação de um projeto de emenda constitucional "patrocinado" por Miguel Couto, que defendia uma orientação: branca, cristã e nacionalista.

Assim, a nova realidade brasileira acarretou a necessidade de uma força de trabalho mais especializada, o que acabava por implicar maiores investimentos na educação, assunto que foi debatido anteriormente (no item 4.2).

Com o intento de resolver o colapso instaurado, inicia-se a *Era Vargas*, sob a égide do discurso da modernização, notadamente quanto à vida econômica e social brasileira. A *Era Vargas* é dividida em três momentos: o período conhecido como Governo Provisório, de 1930 a 1934; o do Governo Constitucional, de 1934 a 1937, e o do Governo Autoritário, de 1937 a 1945 (CAPELATO, 2000).

Nesse contexto do ideal da modernização, a educação é concebida mais uma vez como salvacionista. O poder público e os nacionalistas de então se lembraram do que já fora construído nas décadas anteriores, adaptaram-se às condições da *Era Vargas* e assumiram a defesa da necessidade de se promover a reforma da educação para efetivar uma reconstrução da sociedade. Era considerado fundamental, nesse momento histórico, promover a modernização das elites e a formação do cidadão e do trabalhador.

O próximo tópico será dedicado ao desenvolvimento de algumas especificidades da educação no decênio.

4.3.1 - Aspectos educacionais relativos à década de 30 e suas particularidades

A década de 1930 foi marcada por intensos debates políticos, nos quais se demonstrava um crescente interesse pela questão educacional. Independentemente do horizonte ideológico, todos valorizavam o papel que a educação deveria cumprir nos diferentes projetos de construção da nacionalidade brasileira. Este momento herdou dos anos 1910 e 1920 o ideário reformista e a supervalorização das possibilidades da educação na solução dos problemas sociais, econômicos e políticos do país.

A década de 30, na denominada era Vargas, foi um período de intensas transformações: maior expansão das redes primária e secundária e implantação de significativas reformas de ensino. Tais reformas deram atenção especial ao ensino secundário e superior, deixando de lado o ensino primário (ROMANELLI, 2010). Ao que tudo indica, essa foi uma decisão contraditória frente ao quadro de analfabetismo que afligia a nação (em 1920, 75% da população brasileira era iletrada). E também corrobora o que foi dito no tópico

anterior, sobre como a política republicana foi acusada de ter deixado no abandono milhões de analfabetos.

Tais ideais estão tacitamente contidos nos pontos centrais do "Programa de reconstrução nacional", apresentados por Getúlio Vargas, em seu discurso de posse na Chefia do Governo Provisório, em 3 de novembro de 1930. Incluía-se, entre as medidas "mais oportunas e de imediata utilidade", a "criação de um Ministério de Instrução e Saúde Pública" (VARGAS, 1938, p.72).

Após a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, sob a responsabilidade de Francisco Campos²³, foram instituídos vários decretos com a finalidade de reformar o ensino superior (Decretos nº 19.851 e nº 19.852, de 11/04/1931), o ensino secundário (Decreto nº 19.890, de 18/04/1931) e o ensino comercial (Decreto nº 20.158, de 30/06/1931). Esse conjunto de decretos ficou conhecido como Reforma Francisco Campos, a qual organizou o ensino secundário em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos, visando à preparação para o ensino superior.

[...] a Reforma Francisco Campos teve o mérito de dar organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. [...] um curso secundário que procurou dar, em seu ciclo fundamental, formação básica geral, e, em seu ciclo complementar, buscou estruturar-se como curso propedêutico (ROMANELLI, 2010, p. 136-138).

Antes disso, o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação, o qual constitui "o órgão consultivo máximo destinado a assessorar o ministro na administração e direção da educação nacional" (ROMANELLI, 2010, p. 142). O Artigo 18 do Decreto nº 19.890/31 instituiu os exames de admissão ao ginásio: "O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro." O artigo 22 descreveu o conteúdo e a forma das provas: "O exame de admissão constará de provas escritas, uma de português (redação e ditado) e outra de aritmética (cálculo elementar), e de provas orais sobre elementos dessas disciplinas e mais sobre rudimentos de Geografia, História do Brasil e Ciências naturais".

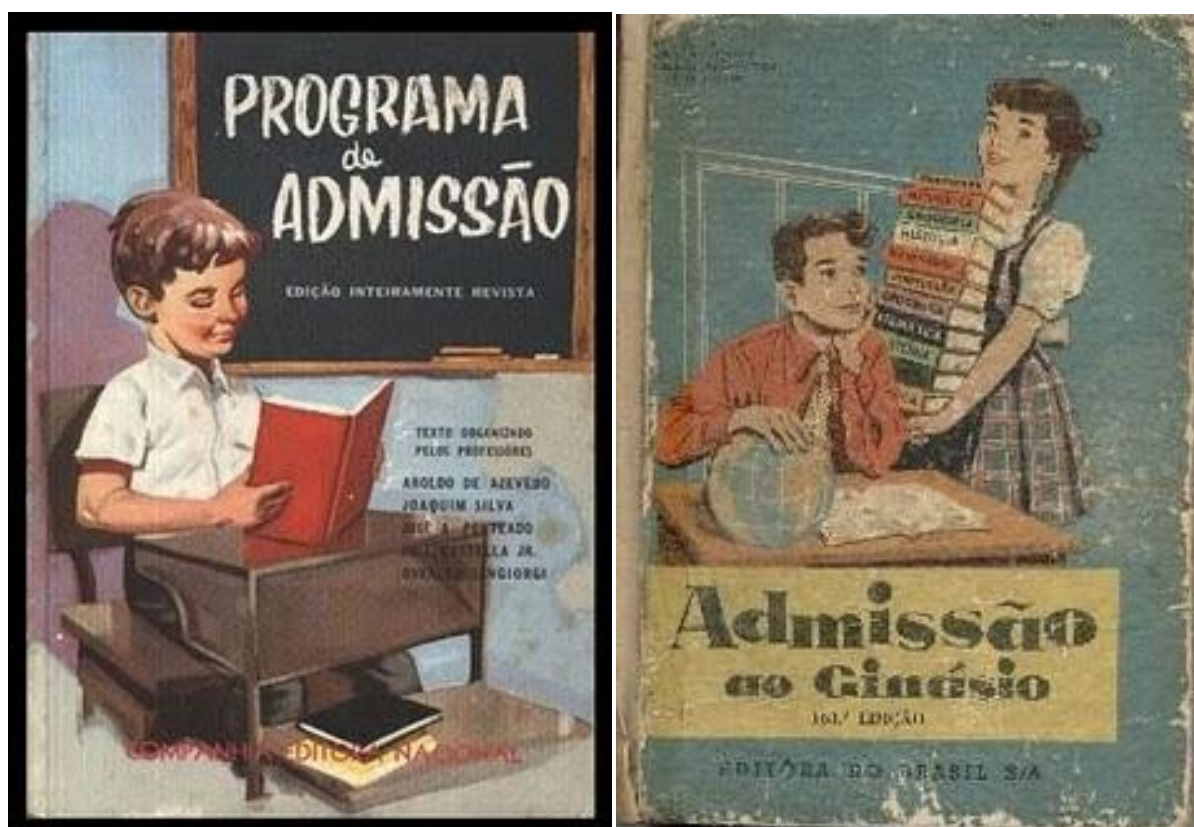
Para inscrever-se ao referido exame, o candidato deveria provar idade mínima de 11 anos (Artigo 19), apresentar atestado de vacinação antivariólica recente, apresentar recibo de

²³ Francisco Luís da Silva Campos, natural de Dores do Indaiá, Minas Gerais, nasceu em 18/11/1891 e faleceu em Belo Horizonte, em 01/11/1968. Formado na Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte, em dezembro de 1914, além do trabalho na advocacia, ocupou vários cargos públicos: professor concursado de Direito Público Constitucional da faculdade onde se formou, tendo início em 1918; deputado federal por Minas Gerais (1926-1930); ministro da Educação e Cultura (1930-1932); consultor geral da República (1933-1937) e, finalmente, ministro da Justiça (1937-1941) (ROCHA, 2001, p. 178 – 179).

pagamento da taxa de inscrição (Artigo 18, § 3º), a qual era limitada a um único estabelecimento de ensino (Artigo 20).

As imagens na página a seguir ajudam-nos a compreender melhor o que representava essa nova política educacional instituída.

Figura 9: Revistas desenvolvidas para o exame de admissão (década de 30)



Fonte: Acervo próprio do autor

Em 1934, a nova Constituição (a segunda da República) dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Ainda no mesmo ano, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo. A primeira a ser criada e organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931.

Tal como o Estatuto das Universidades Brasileiras, a reforma do ensino secundário representou, também, a ampliação da presença do Estado, que, então de forma direta (sem a mediação dos poderes regionais ou local), passou a exercer a política para todo o setor. No entanto, o que caracterizaria na prática essa tentativa de "modernização" do ensino secundário?

Houve, de fato, a preocupação de eliminar o seu caráter de "curso de passagem", introduzindo em seu ciclo fundamental (o ginásio, de cinco anos) uma formação básica geral e transformando em propedêutico o ciclo complementar (de dois anos). Todavia, quando se observa a estrutura do curso secundário estabelecida pela reforma, percebe-se o seu real alcance. Um currículo vasto, de caráter enciclopédico (associado a um sistema de avaliação extremamente rígido), voltado à educação de uma minoria que, naquela conjuntura da vida brasileira, podia passar cinco anos adquirindo o que se supunha ser uma sólida cultura geral. Por outro lado, a política de equiparação entre escolas públicas e privadas, levada a efeito pela reforma, favoreceu uma significativa expansão do ensino privado durante a década de 30, e conseqüentemente houve um crescimento do empresariado no ramo do ensino.

Essa conjuntura culminou com o ensino primário obrigatório e gratuito nas escolas públicas. Já o ensino de segundo grau, também chamado de ensino médio, para jovens de doze anos ou mais, compreendia, ou melhor, era dividido em cinco ramos: o ensino secundário, cujo objetivo era formar "individualidades condutoras" pelo próprio ensino nele ministrado e pela preparação para o ensino superior, o ensino industrial, o ensino comercial, o ensino agrícola e o ensino normal (este último para a formação de professores para o ensino primário). Todos esses ramos tinham a finalidade de formar força de trabalho para os principais setores da produção.

Em 1935, o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal, com uma Faculdade de Educação na qual se situava o Instituto de Educação.

Mas como dissemos no início deste tópico, a década de 30 é emblemática, uma vez que revela os anos do início do processo de industrialização do Brasil, sendo, portanto, um marco referencial para o momento da modernização do país. Foi a partir do Golpe de 1937 que Francisco Campos conseguiu explicitar sua concepção de educação, já como ministro da Justiça, ao falar à imprensa sobre as "Diretrizes do Estado Nacional" para educação.

A educação não tem o seu fim em si mesma; é um processo destinado a servir certos valores e pressupõe, portanto, a existência de valores sobre alguns dos quais a discussão não pode ser admitida. A liberdade de pensamento e de ensino não pode ser confundida com a ausência de fins sociais postulados à educação, a não ser que a sociedade humana fosse confundida com uma academia de anarquistas, reduzida a uma vida puramente intelectual e discursiva [...] A Constituição prescreve [...] ao Estado, como seu primeiro dever em matéria educativa, o ensino pré-vocacional e vocacional destinado às classes menos favorecidas, cabendo-lhe ainda promover a disciplina moral e o adestramento da juventude, de maneira a prepará-la ao cumprimento de suas obrigações para com a economia e a defesa da nação. Nos termos em que a Carta Constitucional define esse conjunto de normas para a educação, a escola integra-se no sentido orgânico e construtivo da coletividade, não se limitando ao simples

fornecimento de conceitos e noções, mas abrangendo a formação dos novos cidadãos, de acordo com os verdadeiros interesses nacionais. O ensino é assim um instrumento em ação para garantir a continuidade da pátria e dos conceitos cívicos e morais que nela se incorporam. (CAMPOS, 1940b, p.65)

As palavras de Francisco Campos, em alguma medida, sinalizam que o novo governo incluía a educação em seu quadro estratégico para equacionar a "questão social" e combater a subversão ideológica. Não foram casuais as referências ao ensino destinado às classes menos favorecidas, considerado como "o primeiro dever do Estado", a ser cumprido com a colaboração das "indústrias e dos sindicatos econômicos". Nem, por outro lado, a ênfase na obrigatoriedade da educação física e do ensino cívico. O governo Vargas sempre demonstrara muita consciência das possibilidades ideológicas da ação educativa (MOARAES, 1992).

Acreditamos que os episódios históricos das três décadas iniciais do século passado, que neste capítulo mereceram uma atenção especial, constituem grandes linhas de força capazes de mobilizar destinos, influenciar escolhas e visões de mundo e compor subjetividades. Temos, assim, senão o cenário completo, ao menos alguns eventos de vulto sob os quais a infância de nossos entrevistados não transcorreu sem, de alguma forma, ter sido afetada.

Recorrendo uma vez mais à advertência de Bloch (1965, p.42-43), o que empreendemos nesse capítulo foi uma tentativa de minimizar "A incompreensão do presente que nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja mais útil esforçarmo-nos por compreender o passado se nada sabemos do presente." Este capítulo, no entanto, não se completaria se ao panorama geral dos principais acontecimentos históricos dos períodos em questão não se acrescentasse, ainda que de maneira muito sucinta, uma outra dimensão, a da *história da vida privada*, como a denominaram os escritos pioneiros de Philippe Ariès. Esta abordagem, acreditamos, poderá dar contornos mais nítidos à voz dos sujeitos que estivemos a investigar.

4.4 A relevância da história da vida privada

Num belíssimo ensaio, VAINFAS (1996) apresenta, de forma consistente e concisa, os dilemas, paradigmas e desafios presentes nesta categoria de estudo da História denominada *história da vida privada*, que, ao longo de muitos anos, sequer foi mencionada como campo de investigação da então intitulada *Nova História*.

Segundo o autor, a incorporação da vida privada ocorreu já na década de 1980, tempo em que a história das mentalidades começava a mostrar visíveis sinais de desgaste na própria França. Assim, a incorporação da questão relativa aos estudos da vida privada foi uma proposta inovadora do historiador Philippe Ariès (1914 - 1984), juntamente com Georges Duby (1919 - 1996).

Referência incontornável da historiografia contemporânea, o medievalista francês Georges Duby foi responsável por um rico e diversificado conjunto de obras, entre livros, ensaios e artigos, cuja temática central sempre foi a sociedade feudal. Historiador vinculado ao que se convencionou chamar a *Nova História*, procurou levar até as últimas consequências os ensinamentos e princípios da escola dos Annales, fundada em 1929 por Marc Bloch (1886 -1944) e Lucien Febvre (1878 - 1956), cujo objetivo era renovar a História, combatendo a tradição positivista que insistia em amarrar essa área do conhecimento à descrição linear de eventos e à proclamação dos fatos políticos e institucionais.

A mesma ótica é divulgada por Philippe Ariès, revolucionário historiador que trilhou um caminho pouquíssimo usual como pesquisador. Não por acaso, sua autobiografia, lançada na França, em 1980, momento em que era reconhecido internacionalmente como um dos mais importantes historiadores do século XX, é intitulada *Un historien du dimanche (Um historiador de domingo)*. Publicado no Brasil em 1994, o livro teve o título acertadamente traduzido para *Um historiador dileitante* (Ariès, 1994).

Atribui-se a esses expoentes a inauguração de um novo paradigma de investigação da história como ciência, notadamente no território da pesquisa. Deste modo, os ensinamentos e princípios da escola dos Annales, sobre a lente da *história da vida privada*, redimensiona o olhar deste campo científico, mudando seu foco panorâmico (de escala macro-histórica) para um outro de escala microscópica de observação, o que ensejou uma revisão da trama da História.

Todo o postulado desse arcabouço teórico está contido na obra composta por cinco volumes e intitulada: *História da vida privada*, publicada originalmente em 1985 (Ariès & Duby 1985a, 1985b, 1985c, 1987a, 1987b), onde encontramos menção à vida privada desde a

Antiguidade até a década de 1980, bem como reflexões sobre *a vida privada* como campo de investigação ou como objeto da história (Ariès & Duby 1985a).

A definição da *vida privada* como campo inovador de investigação ou como objeto da história, ou seja, um território de pesquisa, custou muitas críticas a Philippe Ariès e a Georges Duby, uma vez que tal dimensão carrega consigo imprecisão vocabular e, sobretudo, dificuldades nos delineamentos teórico-metodológicos quando é tomada como objeto de investigação científica (VAINFAS, 1996).

Em nosso entendimento, essas críticas e restrições não diminuem as contribuições advindas de tal leitura epistemológica. Antes, essa nova forma de olhar para os acontecimentos inaugura novos horizontes desse campo tão vasto que é a História assumida como objeto de verificação científica.

Para os autores, *a vida privada* caracteriza-se como se opondo à vida pública e distinguindo-se da vida cotidiana. Seria, portanto, o objeto histórico de uma área particular, "uma zona de imunidade oferecida ao recolhimento, onde todos podemos abandonar as armas e as defesas das quais convém nos munir aos nos arriscarmos no espaço público..." (DUBY e ARIÈS, 1992, p.10). Este lugar, afirmam com nitidez, é o da *familiaridade*: doméstico e íntimo.

Muitos foram os questionamentos acerca da licitude da vida privada como problemática universal. Sob suspeita, tornou-se passível de investigação, qualquer que tenha sido a época estudada. A mesma desconfiança também já recaiu sobre o conceito de cotidiano ou de vida cotidiana. Mary Dei Priore resumiu a preocupação geral através de indagações como estas: "Como historicizar a noção mesma de vida cotidiana? Será ela universal e, portanto, válida para todas as épocas históricas? Será ela globalizante e, logo, possível de se estender ao conjunto de uma formação social?" (DEI PRIORE 1997,p. 259).

Não vemos razões pelas quais se pudessem rejeitar as contribuições dessa nova forma de pensar a história. Ainda que ela não responda às grandes esferas (História Geral) dos acontecimentos, mesmo assim fornecem lampejos deles, ou seja, elementos descritos a partir de objetos históricos da vida particular, uma vez que estes se mesclam às lembranças e particularidades para tecer a trama da memória que referencia a identidade pessoal, familiar ou de um determinado grupo.

Por essa razão, o redimensionamento apresentado nos constructos propostos pela escola dos Annales, sobre "lente" da *História da Vida Privada*, oferece-nos grande contribuição para se repensar não somente a história como território de pesquisa, incluídos aí

os procedimentos teórico-metodológicos próprios, mas, sobretudo, para se pensar a sua preservação por meio das narrativas privadas, como defende VAINFAS (1996, p. 27):

História da Vida Privada e, neste sentido, próxima da micro-história. Adotá-la é não só optar por uma escala microscópica de observação, mas refazer a trama da história, iluminando aspectos que numa escala macro-histórica certamente se perderiam. Se assim é, não tenho dúvidas em afirmar que a História da Vida Privada, herdeira da velha História das Mentalidades ou inscrita na Nova História Cultural, tem realmente alguma contribuição a dar.

No que diz respeito a nosso estudo, tal abordagem trouxe grande contribuição para pensar e contextualizar alguns episódios históricos que constituem parte da infância narrada pelos entrevistados, cuja descrição, sem tal aporte, talvez ficasse impossibilitada.

Cabe ressaltar, ainda, que, em nosso entendimento, *A História da vida privada* (o olhar para o sujeito como portador de uma história única e particularizada), oferece voz aos esquecidos deste mundo globalizado e massificado de início de milênio. Talvez a pessoalidade desta abordagem minimize um certo mal-estar generalizado advindo do ritmo avassalador das transformações tecnológicas e do aligeirado processo de coisificação que tem assolado os indivíduos na contemporaneidade.

No próximo capítulo, apresentaremos o percurso metodológico de nossa investigação.

V - CAPÍTULO

Aspectos Metodológicos

CAPÍTULO V - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar.

Aprendi (o caminho me ensinou) a caminhar cantando como convém a mim e aos que vão comigo. Pois já não vou mais sozinho.

Thiago de Mello

Tínhamos, inicialmente, a ideia de realizar esta investigação apropriando-nos do mesmo referencial metodológico que temos utilizado em outros trabalhos (CARNEIRO, 2009; 2012 e CARNEIRO; ASSIS; BRONZATTO, 2015), o que, sob certos aspectos, se concretizou. Entretanto, no que diz respeito especificamente ao método, optamos por um novo caminho. Ou melhor, parafraseando o poeta amazonense Thiago de Mello, não um novo caminho, mas um “novo jeito de andar”.

Como é sabido pela comunidade científica, a escolha precisa de uma metodologia de pesquisa é sempre um desafio para o pesquisador. Deve-se considerar a complexidade de elementos que compõe as diferentes tipologias de pesquisa e as diferentes matrizes epistemológicas a partir das quais as investigações científicas são concebidas, para cujo êxito é fundamental a adequação metodológica, uma vez que ela é o sustentáculo de um trabalho dessa natureza.

Assim sendo, optamos pela continuidade da abordagem qualitativa (utilizada em nossas pesquisas anteriores), pois ela atendeu com propriedade aos nossos objetivos de absorver ao máximo as informações apuradas com os relatos orais dos sujeitos participantes. Tal apreensão, em nosso entendimento, permitiu apresentar e correlacionar aspectos teóricos e elementos descritivos e, assim, esclareceu alguns fenômenos tomados como objetos de estudo neste trabalho.

Ao mencionar os benefícios da uma pesquisa qualitativa/descritiva, Sampieri (2006, p. 102) observa que

Os estudos descritivos pretendem medir ou coletar informações de maneiras independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem. Logo, podem integrar as medições ou informação de cada uma das variáveis ou conceitos para dizer como é e como se manifesta o fenômeno de interesse.

Na sequência, procuraremos aprofundar a caracterização desta abordagem qualitativa.

5.1 - Considerações sobre a pesquisa qualitativa

Muitas áreas de conhecimento científico se apropriam e/ou fazem alusão à pesquisa qualitativa, como observa Chizzotti (2003, p.222):

Diferentes orientações filosóficas e tendências epistemológicas inscrevem-se como direções de pesquisa, sob o abrigo qualitativo, advogando os mais variados métodos de pesquisa, como entrevista, observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso, e qualificam a pesquisa como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria engendrada (grounded theory), estudos culturais etc.

O que se observa é um amplo leque de investigações em áreas distintas do conhecimento que se utilizam desta abordagem. E ainda que se considerem as técnicas metodológicas pertinentes a cada campo científico, os aspectos comuns entre as diversas áreas são maiores, o que pode nos levar a supor que, às vezes, muitas possíveis diferenças são pautadas na fraseologia típica que se assume em determinadas disciplinas. Com efeito, as comparações panorâmicas da pesquisa qualitativa mostram a amplidão e diversidade de tendências que se abrigam sob o epíteto “qualitativo”, como destacam Denzin e Lincoln (2000, p.2).

Chizzotti (2003) ressalta, ainda, que diferentes tradições de pesquisa pleiteiam o título qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos detém características específicas: “criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas” (p. 222).

Pode-se, então, afirmar que, ao eleger a abordagem qualitativa, o pesquisador volta-se para a busca do *significado* das coisas, porque este tem um *papel organizador* nos seres humanos. Aquilo que as “coisas” (fenômenos, manifestações, ocorrências, fatos, eventos, vivências, ideias, sentimentos, assuntos) representam dá “molde” à vida das pessoas. Num outro nível, os significados que as “coisas” ganham passam também a ser partilhados culturalmente e, assim, organizam o grupo social em torno dessas representações e simbolismos.

Talvez isso justifique a abrangência e alcance dessa modalidade tão expressiva de pesquisa e o empenho de muitos pesquisadores (BODGAN e BIKLEN, 1994; LeCOMPTE, MILLROY e PREISSLE, 1992; DENZIN e LINCOLN, 2000; VIDICH e LYMAN, 2000) que vêm se dedicando a observar suas evoluções e inovações, mais notadamente nos últimos anos.

Neste trabalho, por razões óbvias, não apresentaremos uma descrição detalhada sobre cada etapa evolutiva da pesquisa qualitativa. Para esta incursão, aconselhamos o ótimo ensaio

de Chizzotti (2003). Limitar-nos-emos a explicitar por que nossa escolha recaiu sobre esta abordagem

Na revisão inicial da literatura, chamou-nos a atenção, o mesmo tendo acontecido a Günther (2006), o fato de esta modalidade de pesquisa quase sempre ser apresentada em contraponto à pesquisa quantitativa. A caracterização da pesquisa qualitativa, portanto, é indissociável de uma relação, na maioria das vezes conflituosa, com a pesquisa quantitativa. Superar essa espécie de apresentação dicotômica e descrever, de fato, do que trata a pesquisa qualitativa é um avanço positivo para uma compreensão ainda mais útil.

As reflexões de Günther (2006) foram elucidativas para compreender algumas diferenças e similaridades entre um e outro tipo de abordagem. Destacam-se, de fato, alguns aspectos importantes de se observar: a) características da pesquisa qualitativa; b) postura do pesquisador; e c) adequação e escolha do método.

Cabe ressaltar que, embora não descrevamos cada um dos elementos identificados pelo autor, suas observações nos foram muito oportunas. Foi com seu suporte que identificamos as variáveis relevantes e interferentes no processo de pesquisa e refletimos sobre elas. A princípio, qualquer variável pode explicar uma parte, mesmo que mínima, da caracterização do fenômeno sob estudo. Entretanto, existem variáveis que, por razões teóricas e/ou de experiência prévia, são mais promissoras do que outras.

Na mesma direção, Sanches e Minayo (1993) também nos forneceram outros elementos para se pensar a abordagem qualitativa com suas aproximações e diferenciações em relação à abordagem quantitativa. Segundo estes autores, a investigação quantitativa atua em níveis de realidade nos quais os dados se apresentam aos sentidos e têm como campo de práticas e objetivos trazer à luz fenômenos, indicadores e tendências observáveis. A investigação qualitativa, por sua vez, trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e propõe-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos de indivíduos e grupos. Assim, essa modalidade é empregada para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna, como bem destaca Mucchielli (1991, p. 3):

Os métodos qualitativos são métodos das ciências humanas que pesquisam, explicitam, analisam fenômenos (visíveis ou ocultos). Esses fenômenos, por essência, não são passíveis de serem medidos (uma crença, uma representação, um estilo pessoal de relação com o outro, uma estratégia face um problema, um procedimento de decisão...), eles possuem as características específicas dos “fatos humanos”. O estudo desses fatos humanos se realiza com as técnicas de pesquisa e análise que, escapando a toda codificação e programação sistemáticas, repousam essencialmente sobre a presença humana e a capacidade de empatia, de uma parte, e sobre a inteligência indutiva e generalizante, de outra parte.

Todavia, para Sanches e Minayo (1993), do ponto de vista metodológico, se a relação entre elas não é de continuidade, tampouco é de oposição ou de contradição. Do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens é mais científica do que a outra. Ou seja, uma pesquisa, por ser quantitativa, não se torna forçosamente “objetiva” e, portanto, “melhor”. Da mesma forma, uma abordagem qualitativa, em si, não garante a compreensão em profundidade de um determinado fenômeno.

Em resumo, estamos diante de abordagens divergentes quanto à natureza, embora a opção por uma delas não signifique necessariamente a exclusão da outra. Pelo contrário, elas até podem ser complementares na compreensão de uma dada realidade. Utilizadas dentro dos limites de suas especificidades, podem dar uma contribuição efetiva para o conhecimento.

Quando esboçávamos o percurso metodológico com que pretendíamos desenvolver este trabalho, entendemos que a abordagem qualitativa seria a melhor forma de analisar as narrativas encontradas em nossa investigação, bem como de fazer inferências sobre elas, uma vez que tal modalidade nos confere a possibilidade de observar/compreender os valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões sobre fatos e processos particulares e específicos dos indivíduos e grupos em que estão inseridos. Antevendo as possibilidades que somente a pesquisa qualitativa pode franquear, sobretudo, neste caso, no que concerne à agregação de valor e ao respeito à dignidade da “voz” dos octogenários e nonagenários entrevistados, decidimos por adotar seus critérios em nosso trabalho. Fizemo-lo, porém, com cautela, procurando não incorrer em eventuais problemas de validação científica, para o que elegemos um procedimento de coleta e análise de dados que guardasse coerência entre a metodologia e a tipologia que julgamos mais coadunada com o atendimento dos objetivos desta pesquisa.

Como já mencionamos, dentro dessa abordagem qualitativa encontramos diferentes tipologias, procedentes de diversas orientações filosóficas e tendências epistemológicas. Temos, como exemplo: entrevista, observação participante, história de vida (oral), análise documental, testemunho, análise do discurso, análise do conteúdo, estudo de caso. A pesquisa pode, ainda, ser qualificada como pesquisa clínica, pesquisa participativa, etnografia, pesquisa participante, pesquisa-ação, teoria engendrada (grounded theory), estudos culturais, entre outras modalidades.

Para os fins de nossa investigação, elegemos o método denominado *História Oral*, que se reporta à narrativa para buscar o significado das vivências, experiências pessoais, familiares, profissionais, comunitárias e sociais dos indivíduos. Essa técnica torna possível aprofundar o conhecimento da realidade a partir da concepção que o pesquisado lhe atribui

(MARTINELLI, 2003). A razão dessa escolha é que ela possibilitará, de um modo sistemático, organizar os dados coletados, de tal forma que as inferências comparativas, advindas de deduções lógicas, permitam chegar, com certa segurança, a decisivas e pertinentes considerações sobre o tema observado em nosso trabalho.

Ainda neste capítulo, apresentaremos uma explanação mais detalhada dos elementos constituintes do método *História Oral*. Antes, porém, trataremos do "caminho" metodológico utilizado.

5.2 - Objetivo Geral

A presente pesquisa dedicou-se a conhecer as diferentes manifestações da cultura lúdica (jogo) na infância de octogenários e nonagenários, vivida nas décadas de 20 e 30.

5.3 - Objetivos Específicos

Esta pesquisa tem como objetivos específicos conhecer as características da cultura lúdica (do jogo em suas diferentes personificações) quanto:

- (a) ao espaço e principais tipologias do jogo e brinquedos das décadas de 20 e 30;
- (b) às particularidades historicamente construídas para a infância da época, as quais produziram diferentes "cenários" para as manifestações do jogo;
- (c) às organizações, ou relações sociais, engendradas pelo ambiente do jogo;
- (d) a um possível crepúsculo das particularidades do jogo/folclore (tradicional)²⁴ em relação a outras formas de expressão do jogo na atualidade.

5.4 - Definição do Problema

Temos observado consideráveis mudanças na sociedade contemporânea. É verdade que tais mudanças, como decorrência da própria evolução humana, sempre existiram. Todavia, nota-se uma aceleração inédita na forma como elas ocorrem. Além disso, as reverberações no entendimento e na constituição da infância atual são substanciais, demandando esforços educativos no sentido de preservar e ampliar a cultura lúdica atrelada à infância.

²⁴ O uso deste binômio parte de uma compreensão [denominada como família do jogo, ou mandala do jogo] que faz alusão à teoria do jogo, conteúdo que pode ser observado de forma mais detalhada no primeiro capítulo deste estudo.

Ao analisarmos esse intenso e aligeirado processo de transformação, que envolve todos os segmentos e organizações da estrutura social (a rapidez da ocorrência em alguns grupos processando-se em detrimento da lentidão verificada em outros), identificamos a necessidade de salvaguardar a memória e a cultura lúdicas. Não se dedicar a essa preservação acarretará o “crepúsculo”, ou mesmo o desaparecimento, desse legado cultural. Eis, portanto, a oportunidade surgida com a proposição deste estudo: resgatar, descrever e registrar a memória lúdica da infância das décadas 1920 e 1930, tendo em vista que seus autores/atores se modificam, ou desaparecem à medida que os anos passam.

Os testemunhos vivos dos agentes históricos são uma das fontes do nosso conhecimento histórico, ou seja, é deles que brota e é neles que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história. E tais fontes, precisamos compreender, dada a finitude do gênero humano, podem desaparecer caso não sejam registradas. Essa extinção causa um empobrecimento à humanidade, pois proporciona grande prejuízo para a memória coletiva e para a identidade de uma nação.

Parece haver, no entanto, no imaginário social, forte desconfiança, e mesmo um desprestígio, em relação à preservação da memória. Há quem olhe para o passado e o conceba como sinônimo de saudosismo. Ou como atitude tipicamente reacionária, sob a égide do discurso de que é para o futuro que se deve olhar. Como lembra LE GOFF (1990, p. 14), "as sociedades ocidentais passaram a redirecionar a sua visão de mundo, antes orientada para a 'grandeza' e a 'majestade' do passado, transferindo seu foco de atenção para o 'futuro', para o 'progresso'". No Brasil, essa perspectiva ganhou uma totalidade avassaladora.

Sob esta ótica, entendemos que o registro da memória individual pode contribuir substancialmente para a recuperação e preservação da memória coletiva e dos legados que a ela competem. Sendo a cultura lúdica infantil parte desse legado, sua preservação e resgate são inquestionáveis. Nesta direção, constatamos muitas investigações com alusão às "histórias orais" e às "memórias de velhos" difundindo-se no Brasil (cf. BOSI, 1987 e MEIHY, 2002).

Por essa razão, ou, mais especificamente, com o propósito de "dar voz" a alguns dos personagens que desfrutaram da infância no início do século XX, e que, por isso mesmo, constituem a história "encarnada", resistente às marcas do tempo, lançamo-nos neste projeto de investigação. Assegura-se, assim, nos limites de nossa proposta, que o tempo, com sua marcha inexorável, não destruirá a memória individual (dos personagens) nem impossibilitará descrever e narrar a memória coletiva ou, por assim dizer, a vasta e empolgante memória lúdica brasileira.

5.5 - Método

No princípio do capítulo, anunciamos que, ao realizar esta investigação, tínhamos a ideia de dar continuidade ao mesmo referencial metodológico já assumido em outros estudos. Todavia, quanto à especificidade do método, que têm implicações na forma de observar e tratar os dados, bem como de fazer inferências sobre eles –, optaríamos por um "novo caminho", ou melhor, um novo "jeito de andar" (repercutindo as palavras contidas em nossa epígrafe).

Portanto, norteados pelas orientações da abordagem qualitativa, que "abriga" ampla variedade de métodos, elegemos a *História Oral*, concebendo-a como uma forma de registro da história de vida de indivíduos que, ao focalizar suas memórias pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento da trajetória do grupo social ao qual pertencem.

Cabe ressaltar que, para o conceito de *História Oral*, não há consenso na literatura especializada. Encontramos autores que a consideram como uma técnica de coleta de dados (NIETHAMMER apud FRANÇOIS, 2006), enquanto outros a apresentam como uma metodologia (THOMSON, 2000) que visa a conhecer, por meio de entrevistas, as memórias ou o conhecimento de pessoas. Há, ainda, aqueles que a definem como uma disciplina voltada para o estudo do passado (GUARINELLO, 1998) e como "um método de pesquisa histórica" (ACEVES LOZANO, 2006).

Na presente investigação, nós a conceberemos como um método para confrontar os dados obtidos, medida que se apresentou como a mais coerente dentro de nossa conjuntura epistemológica e metodológica, em concordância com Ferreira (1998), que atribui à *História Oral* o status de método de pesquisa.

Ainda que objeto de poucos estudos metodológicos mais consistentes, a história oral, concebemo-la não como uma disciplina, mas como um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem-se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma melhor compreensão da construção das estratégias de ação e das representações de grupos ou indivíduos nas diferentes sociedades. (FERREIRA, 1998, p.30)

É preciso notar que se trata sempre de uma história, narrada sob a impressão (representação) do tempo presente (MEIHY, 2002), que busca extrair o significado das vivências, experiências pessoais, familiares, profissionais, comunitárias e sociais dos indivíduos. Nesse sentido, a narrativa ganha destaque, na medida em que "narrar consiste precisamente em expressar o significado da experiência através dos fatos: recordar e contar é interpretar" (PORTELLI, 1996, p. 2).

Se, por um lado, a característica flexível da história oral, como metodologia de pesquisa, permite trazer à tona dados relevantes do cotidiano dos entrevistados que, talvez por outra fonte, não se conseguissem em tal medida, por outro lado, o aspecto de vir carregada de subjetividade ou interpretações pessoais, tem-lhe rendido não poucas críticas. Como adverte MARTINS (2004, p.294):

O recurso ao depoimento oral, como forma de construção do documento, tem levantado várias questões (e objeções) que dizem respeito à memória. A referência “às peças que a memória prega” baseia-se na compreensão de que entre o tempo do acontecimento e o tempo presente do relato o informante, a cuja memória se apela, viveu um conjunto de experiências que, de certa forma, orientam a visão que ele tem do passado. Seu olhar presente para o já vivido sofre a interferência daquelas experiências; muitas vezes ele não espelha a “verdade” sobre a vida passada, mas se limita a lembrar aquilo que ele quer ou pode recordar, à luz das vivências mais recentes. Nesse sentido, o informante estaria fazendo interpretações, e não expondo a verdade.

Mas não seria todo conhecimento uma interpretação da realidade, ou da forma como o sujeito concebe ou observa o mundo? Interpretações que sejam, elas nos fornecem importantes elementos para a compreensão, ainda que parcial, dos fenômenos que pretendemos observar. Tal representação é uma possibilidade entre tantas outras que pode explicar uma parte, mesmo que mínima, da variabilidade do fenômeno que o presente estudo pretende desvelar. E isso não invalida o reconhecimento de que as fontes orais, muitas vezes, são as únicas formas de registro e estudo de realidades tão específicas e particulares com as quais o pesquisador pode se deparar. Como se sabe, muitos documentos não passam de transmissões de relatos orais. Esta certeza imprime credibilidade à fonte oral, fazendo-a tão importante quanto os registros escritos.

Ademais, por meio da História Oral é possível conhecer um registro local singular, visto que os pesquisados ocupam historicamente um tempo e um espaço (FERREIRA, 2000). Não obstante, a História Oral, enquanto método, enfatiza a importância de se partir do lugar que o entrevistado ocupa no grupo e do significado de sua experiência. Defende também que pessoas que participaram, vivenciaram, presenciaram fatos ou situações ligadas ao assunto em estudo podem fornecer depoimentos e informações relevantes e significativas para a questão estudada (ALBERTI, 2004 p. 31-32).

5.5.1 Observações a respeito das entrevistas

A exemplo de outras metodologias científicas, a *História Oral* requer utilização de determinadas técnicas para a coleta de dados. Por essa razão, em nossa pesquisa, optou-se pelo uso da entrevista semiestruturada. Convém, no entanto, destacar que houve um cuidado

apurado nesse momento de escolha do instrumento mais apropriado, uma vez que observamos nele um elemento decisivo para a fidedignidade, ou melhor, para a legitimidade científica exigida para um trabalho desta natureza. A propósito, Alberti (2005) concebe a entrevista como a principal etapa da *História Oral*, pois é na realização de entrevistas que se situa efetivamente seu desdobramento. Deste modo, embora a investigação tenha se valido de entrevistas semiestruturadas, seguindo um roteiro preestabelecido, cuidamos para que o entrevistador reformulasse ou inserisse questões ao perceber possíveis dificuldades de entendimento por parte dos entrevistados.

O procedimento da entrevista semiestruturada, comumente empregado na metodologia da *História Oral*, possibilita a utilização de um roteiro com questões previamente definidas e o acréscimo de novas perguntas caso haja necessidade (BONI e QUARESMA, 2005).

Atendendo a nosso roteiro, os entrevistados responderam inicialmente a perguntas relativas a dados pessoais (idade, nome, composição familiar, religião etc.) e, a seguir, ao histórico familiar (origem, descrição da família e dos relacionamentos familiares, descrição da escola da época etc.).

O último bloco constituía-se de perguntas que abordavam as especificidades da infância (como era, principais jogos/brincadeiras, o espaço do jogo/brincadeiras na escola, intervalo, a confecção de brinquedos, a aquisição de brinquedos industrializados etc.).

Completada essa etapa, organizamo-nos, então, para a transcrição do conteúdo levantado. Para executar esse processo de transcrição, foram utilizados os procedimentos descritos por Thompson (1992) e Alberti (2005). Optou-se pela transcrição integral do material gravado, pois, conforme evidencia Thompson (1992, p. 293), "[...] não existe nada que substitua uma transcrição completa. A transcrição integral deve, pois, incluir tudo o que está gravado, com exceção das possíveis digressões, para verificar se o gravador está funcionando e tomar uma xícara de café, por exemplo."

Cabe destacar, ainda, que, na maior parte das vezes, para a realização de uma única entrevista, foram necessários vários encontros, em decorrência de algumas especificidades de nosso público-alvo (baixa resistência, interferências dos familiares, tratamento e cuidados com a manutenção da saúde, entre outros), o que desencadeou um extenso período de coleta de dados. Sendo assim, o tempo total para a realização de todas as entrevistas, registrado em nossas gravações, somou vinte horas, dezessete minutos e vinte e três segundos (20:17'23"), com uma média de dezoito minutos e quarenta e oito segundos por entrevistado.

Por último, cientes da iminência de algum comprometimento da integridade física e mental de nossos entrevistados, e mesmo da possibilidade muito presente de uma morte

próxima²⁵, tendo registrado em áudio e vídeo as entrevistas, pensamos que, além do destino científico do material, pudéssemos também propor uma outra forma de salvaguardar os depoimentos. Assim, cada um dos participantes recebeu uma cópia (em formato de mídia eletrônica) contendo sua entrevista, a fim de que sua história pudesse, de alguma forma, ter longevidade e ser conhecida por todos os seus familiares.

Concluída essa etapa, partimos para a análise dos dados, valendo-nos da *técnica da triangulação*, cujas principais características detalharemos a seguir.

5.5.2 Análise por triangulação dos dados

Para análise qualitativa das narrativas orais, geralmente se utiliza a técnica da triangulação. Esta consiste numa “estratégia de pesquisa que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares” (MINAYO *et al.*, 2010, p. 71).

Trabalha-se com categorias a serem investigadas que podem ou não ser predefinidas conforme interesse e necessidade do pesquisador ou do tema investigado. Se optar por definições prévias de categorias, após a coleta de dados estas classificações podem novamente ser revistas ou então formuladas nesta etapa da pesquisa e não antecipadamente.

Assim, no primeiro processo interpretativo, deve-se realizar “uma valorização fenomênica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão” (GOMES *et al.*, 2010, p. 185). Posteriormente, num segundo movimento analítico, as narrativas orais são “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES *et al.*, 2010, p. 185).

Cabe destacar que a organização do primeiro processo interpretativo ocorre mediante três etapas: 1) preparação e reunião dos dados; 2) a avaliação da qualidade e, por último, 3) a elaboração de categorias de análise.

Sendo assim, entendemos que as diretrizes básicas de uma pesquisa qualitativa, somadas às particularidades da *História Oral* como método/procedimento para a coleta das fontes orais e à técnica da Triangulação para análise dos dados, mostraram-se pertinentes e eficientes ao contexto de nossa investigação.

²⁵ Passados três anos desde a realização das entrevistas (a coleta de dados teve início em 2011), 9 dos 32 entrevistados infelizmente já faleceram, não tendo podido tomar contato com a divulgação dos resultados. Temos, nesse fato previsível, uma evidência significativa da relevância do propósito deste estudo.

5.6 - Local

Os locais para o desenvolvimento da pesquisa corresponderam ao da moradia dos entrevistados. A dificuldade em encontrar pessoas na faixa entre 80 e 90 anos em condições de integrar nossa amostra fez com que tivéssemos que procurá-las na capital paulista e em diferentes municípios do interior deste Estado. Mogi das Cruzes, Campinas, Paulínia, Sumaré, Nova Odessa, Americana, Santa Bárbara D'Oeste e Piracicaba completam a lista das cidades onde residiam nossos entrevistados.

5.7 - Participantes

Foram necessários muitos contatos para encontrar os participantes que possuíssem o "perfil" que buscávamos em nosso trabalho. É preciso justificar por que estamos usando o termo "perfil". Muitas pessoas foram contatadas e interpeladas sobre o interesse e a disponibilidade para compor nosso grupo de entrevistados. Algumas declinaram por motivos de saúde. Outras ficaram impedidas pela perda da lucidez. Outras, ainda, se recusaram por desconfiarem dos interesses da pesquisa e, por fim, houve aquelas que não atenderam a nossa solicitação simplesmente por entenderem que não tinham nada a oferecer ao pesquisador.

Lamentamos, sobretudo, as recusas sob a última alegação. Ao mesmo tempo, compreendemos perfeitamente suas razões, em grande medida motivadas pelo descrédito de que costumam ser vítimas as pessoas em idade avançada.

Convém também destacar que, em alguns casos, antes de entrevistarmos propriamente dito o pesquisado, passávamos por uma triagem de seus familiares. Em muitos casos, nem chegamos a conhecer o possível candidato, já que éramos dispensados pelos próprios familiares, que justificavam a recusa com inúmeras alegações.

Quanto aos critérios para definição da quantidade de sujeitos a serem pesquisados, considera-se que tal decisão adveio da própria metodologia adotada. A *História Oral*, tomada como um método de pesquisa, defende a não exigência de quantidade, pois parte da compreensão de que os pesquisados não devem ser considerados como "unidades estatísticas" (ALBERTI, 2004), mas sim como pessoas de valor inestimável, as quais representam um referencial qualitativo "em função de sua relação com o tema estudado" (ALBERTI, 2004). Ou seja, "[...] tal decisão depende diretamente dos objetivos da pesquisa [...] o número de entrevistados pode até se restringir a uma única pessoa, se seu depoimento estiver sendo tomado como suficientemente significativo [...]" (ALBERTI, 2004, p. 35).

Deste modo, nosso grupo de entrevistados contou com 32 voluntários, com idades variando entre 80 e 90 anos. Cabe reiterar, ainda, a possibilidade que a opção metodológica nos facultou de aprofundar o conhecimento da realidade a partir da concepção dos pesquisados, um fator que permitiu não só que se escolhesse um número reduzido de sujeitos como também que este número fosse composto intencionalmente com aqueles sujeitos que, supunha-se, melhor contribuiriam para o alcance dos objetivos do estudo (MARTINELLI, 2003).

5.8 - Materiais

Para a coleta dos dados, tendo à disposição um roteiro de entrevista semiestruturado, como apresentado anteriormente, fizemos a opção pela gravação lançando mão de recursos audiovisuais. Foram usados: uma câmera fotográfica digital e, em alguns momentos, concomitantemente, um gravador digital, para que se garantisse a qualidade do registro e contássemos com um *backup* de segurança, providências que nos permitiram posteriormente uma transcrição integral dos depoimentos.

Uma análise desses dados, subsidiada pelo aporte teórico de nosso estudo, será o assunto do próximo capítulo.

VI - CAPÍTULO - ANÁLISE DOS DADOS

**“Dialogando com os dados da
realidade pesquisada”**

CAPÍTULO VI - “Dialogando com os dados da realidade pesquisada

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se, sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do Campo e das ervas daninhas. [...] Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

Febvre

Passaremos à apresentação e análise preliminar dos dados encontrados em nossa investigação. Para tanto, vamos nos reportar às entrevistas transcritas em forma de protocolo²⁶, informações que nos foram de extrema importância. Além delas, também lançaremos mão de outras formas de expressão observadas em nossos participantes durante a entrevista, muito apropriadas a nossos objetivos: o seu comportamento, algumas formas de falar, as lágrimas e sorrisos, a nostalgia que pairava no ar ao se lembrarem de objetos tão valiosos, as diferentes associações que realizavam ao recordar fatos, entre tantas outras.

Ao analisarmos suas respostas, buscamos estabelecer uma ligação com todo o referencial teórico, pois entendemos que esse expediente contribuiria para a compreensão de suas narrativas. A possibilidade de conhecer as experiências dos participantes em diversos momentos de suas vidas foi formidável.

Antes de adentrarmos propriamente as categorias de análise, gostaríamos de explorar um pouco mais o **poder da palavra**, proposição apresentada no texto da epígrafe desta seção.

Quando empreendemos o início dessa pesquisa, imaginávamos que seria uma grande viagem percorrer a infância de cada entrevistado. De fato, essa incursão possibilitou-nos incríveis descobertas, tanto no campo científico (empírico) quanto em relação à experiência significativa proporcionada pela *con-vivência* (como diria Drummond), em meio a histórias tão peculiares que "colhemos" ao longo de nossos encontros! Referimo-nos a encontros que

²⁶ Os 32 protocolos das entrevistas estarão disponíveis no anexo do trabalho. Cabe destacar que os excertos narrativos que serão apresentados neste capítulo respeitarão as falas literais, em consideração aos regionalismos e mesmo às peculiaridades discursivas dos entrevistados.

tiveram valor decisivo – terapêutico mesmo – em nossas vidas e na dos pesquisados. Depois deles, tem-se a convicção de que não se é mais a mesma pessoa!

Trata-se de experiências norteadoras, de uma grande energética psíquica, elogiadas por filósofos que também contemplaram o mundo com perplexidade, confrontaram sua pessoal incompletude e a equacionaram, afirmando que a alegria “pode nos guiar” (BERGSON apud ARANTES, 2006). Sentimo-nos enriquecidos por conhecer suas histórias e desejamos que, com a divulgação deste trabalho, outros também se beneficiem desta rica experiência que é tocar no percurso, na vida do outro.

A experiência significativa está associada ao desejo, o que a atrela à incompletude e ao diálogo. Este último, por sua vez, é mediado pela palavra, como bem disse Febvre (apud LE GOFF, 1990)

As palavras evocam lembranças, e lembranças nos conduzem a histórias (em nosso contexto, poderíamos aplicar estórias²⁷), que, embora não tenham sido descritas ou registradas em documentos (na letra fria documental), foram desenhadas pelas marcas do tempo. Cada uma das 32 narrativas que nosso estudo oportunizou nos encantou e, muitas vezes, fez-nos emocionar, tamanho era o conteúdo significativo que portava.

Todas as histórias contadas pelo narrador inscrevem-se dentro da sua *história*, a de seu nascimento, vida e morte. E a morte sela suas histórias com o selo do perdurável. As histórias dos lábios que já não podem recontá-las tornam-se exemplares. E, como reza a fábula, se não estão ainda mortos, é porque vivem ainda hoje. (BOSI, 1987, p. 89)

Talvez sejamos arguidos pelo fato de enaltecermos tanto a palavra, quando sua oferta parece tão acessível, tão "barata" e fortemente difundida pelos diferentes canais comunicativos e midiáticos nesta era tecnológica. Neste ponto, precisamos diferenciar fundamentalmente **narrativa** e **informação** e conceder a cada uma dessas palavras um sentido hermenêutico que sirva aos propósitos desta pesquisa. Podemos fazer isso polarizando a significação dos termos, menos para fins etimológicos e mais para objetivos didáticos e ilustrativos do presente trabalho. Pois bem, a informação é a simples transmissão de um conteúdo sem nenhum compromisso com sua veracidade, ou realidade. Sua função é apenas emitir uma opinião. Tem um caráter relativista, oportunista, efêmero e não pretende que o ouvinte tire dela alguma lição. Por essa razão, apenas informa. No mero ato de transmitir uma informação, não habita, propriamente, um compromisso formativo. Há sempre um olhar que

²⁷ Estória é um neologismo proposto, em 1919, por João Ribeiro (à época membro da Academia Brasileira de Letras) para designar, no campo do folclore, a narrativa popular, o conto tradicional. Alguns consideram o termo arcaico, por ter sido encontrado também em textos antigos, quando a grafia *história* ainda não havia sido consolidada na língua portuguesa. De nossa parte, entendemos ser aplicável ao nosso contexto de pesquisa.

escapa, e em seu conteúdo não há perenidade. Só é útil enquanto novidade, sendo apreciada apenas no instante em que surge. E logo se deteriora, na mesma velocidade com a qual surgiu.

Como seu teor normalmente é amplo (mas não envolve profundidade), o receptor da informação é alguém desmemoriado, isto é, alguém que não abriga memória no sentido estrito aqui utilizado. O receptor recebe um excesso de informações que satura sua "fome" de conhecer, ainda que momentaneamente. Elas o "inflam", no entanto sem nutrir, pois na absorção não há lenta "mastigação", e muito menos assimilação, estando implicada a lógica do *fast-food*, tão propagada nos dias atuais (BOSI, 1987).

Como não se privilegiam tempo ou interação que permitam que seu receptor pense e reflita (e, em alguma medida, pese o bom senso), a mera transmissão de uma informação valoriza a velocidade, tendo como produto um dos aspectos colaterais típicos de nosso tempo, que é a superficialidade. O esforço para disseminar uma informação com a velocidade de nossa época inunda as massas com quantidades exorbitantes de fragmentos desconexos, o que caracteriza o efeito massificador contemporâneo.

Já a narrativa possui forma e conteúdo, pois nela habita a **arte da troca de experiência**. O narrador retira o que narra da própria experiência e transforma seu relato em experiência dos que o escutam, por isso é significativa (BOSI, 1987). Ela toca no maravilhoso, não se "consome", pois sua força está concentrada em limites como o da semente (sêmen que produz vida) e se expandirá por tempo indefinido. Benjamin (1989) lembra que o "narrador mergulha na coisa vivida" e não está interessado em transmitir o "puro em si", tampouco um relatório de informações ou comunicações. Mas imprime sua marca naquele que o ouve.

Ainda segundo Benjamin (1989, p.54), sempre houve dois tipos de narrador: "o que vem de fora e narra suas viagens; e o que ficou e conhece a terra, seus conterrâneos, cujo passado o habita". O narrador vence distâncias no espaço e volta para contar suas aventuras (talvez essa seja a razão pela qual apreciamos viajar) num cantinho do mundo onde suas peripécias têm significado.

Scheerazade, em *As Mil e Uma Noites*, conhecia bem o poder terapêutico da narrativa. Enquanto contava as histórias, estimulava o desejo do sultão. E embora parecesse satisfazê-lo, ao narrar diariamente aventuras inacabadas mantinha faminta a sua curiosidade, em um convite gentil e disfarçado que levava o soberano a migrar do princípio do prazer para o princípio da realidade (OLIVEIRA, et al., 2009).

Em alguma medida, "a narração é a forma artesanal de comunicação. [...] ela não visa a transmitir o 'em si' do acontecido, ela o tece até atingir uma forma boa. Investe sobre o objeto

e o transforma" (BOSI, 1987, p.88). O narrador é um mestre do ofício que conhece seu mister: ele tem o dom do conselho. A ele foi dado abranger uma vida inteira. Bosi (1987, p.91) sintetiza de forma elucidativa o alcance da narrativa e a arte de seu narrador: "Seu talento de narrar lhe vem da experiência; sua lição, ele extraiu da própria dor; sua dignidade é a de contá-la até o fim, sem medo, uma atmosfera sagrada circunda o narrador." Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o conteúdo narrado que deve ser reproduzido, rememorado (BOSI, 1987).

Observamos, então, um elemento fundamental para a narrativa: ela solicita interlocuções, e estas, ouvidos atentos e olhares inclinados, em arguto interesse contemplativo. Como dissemos no segundo capítulo, quando nos referíamos a nossos entrevistados (e aos anciãos de maneira geral) como detentores de um legado, tornamos aqui a representá-los como guardiões de um precioso tesouro que deve ser perpetuado, afinal o conteúdo evocativo (a memória) de um idoso é sempre uma experiência profunda. Ou seja, não basta que exista o narrador (um contador de histórias, como nos ensinou o personagem do ator Tom Hanks em "Forrest Gump")²⁸, é preciso que haja ouvinte (alguém que partilhe o banco e a audição atenta), alguém que dialogue com o conteúdo narrativo que foi expresso. Todavia, o que temos observado atualmente é um declínio da faculdade de escutar, os escutadores do tempo presente têm-se dispersado. Foi o que ouvimos em muitas narrativas de nossos pesquisados, quando diziam não encontrar mais espaço ou interlocutores que apreciassem seus contos (causos), suas lendas e canções (as tão estimadas "modas de viola"). Escutar implica investir tempo, dispensar atenção e cuidados ao conteúdo narrado. Em suma: exige encantamento e reciprocidade.

Constatam-se muitas frentes e forças que trabalham contrariamente à direção do cultivo da arte de escutar todo o legado cultural dos anciãos de nosso tempo. São elas: o enfraquecimento de algumas lembranças (seja o desgaste orgânico da memória, sejam as diferentes personificações sociais que trabalham para inculcar tal enfraquecimento), as transformações sociais no interior do grupo, as abruptas mudanças arquitetônicas (espaço físico), a ausência de políticas de enfrentamento em defesa desse grupo, entre tantas outras. Os anciãos encontram mais ruptura do que continuidade, mais violências (de todas as ordens) do que acolhimento.

²⁸**Forrest Gump - O Contador de Histórias.** Este filme se tornou um fenômeno de público e de crítica. Tom Hanks apresenta uma impressionante interpretação como Forrest, um homem comum cuja simplicidade e inocência vão influenciar uma geração. A produção foi vencedora de seis prêmios da academia, incluindo Melhor Filme, Melhor Diretor (Robert Zemeckis) e Melhor Ator (Tom Hanks). Uma das falas do protagonista sintetiza bem o que é a obra: "**A vida é como uma caixa de bombons [...] você nunca sabe o que vai encontrar**".

Deparando-nos com tais oposições, sentimo-nos impelidos a mergulhar nesse caminho mágico das narrativas de nossos entrevistados. E considerando a trama especial que teceu nosso trabalho, transitamos por dois polos: a infância rememorada e o momento da velhice. O trabalho com esses extremos, que são a velhice e a infância, constituiu o "cenário" ideal para a presente investigação. Consolidou-se em nós a certeza sobre a urgente necessidade de dar longevidade às mãos esculpidas pela implacável passagem do tempo, das quais, mesmo cansadas, emanam talentos que não podem ser encolhidos ou desprezados.

Assim, partindo do entendimento de que a infância constitui-se num componente social e histórico, e não numa simples etapa da vida, assumimos a concepção de que sobre ela atuam forças diversas: sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas, conforme discutimos no terceiro capítulo. Foi um momento histórico comum à infância dos entrevistados, as décadas de 20 e 30, logo após a Primeira Grande Guerra, que teceu a conjuntura de fatores que terminaram por produzir os sentimentos paradoxais da composição da identidade do período. Se, por um lado, os homens eram levados, com crescente rapidez, a se distanciar das tradições que configuravam sua identidade, por outro, buscavam preservá-las, valorizando a memória como forma de aproximação com o passado, tal como o dissemos no quarto capítulo.

Tendo em vista este contexto, partimos para conhecer o espaço e as diferentes manifestações da cultura lúdica (jogo) daquele período, a qual, convém reiterarmos, é toda forma, expressão e manifestação do jogo (enquanto categoria maior), este último, como já vimos, um fenômeno abstrato que se manifesta por meio de inúmeras personificações, construídas e situadas historicamente sob diferentes óticas étnico-culturais, e que identificamos ainda muito vivas nas narrativas dos idosos entrevistados. Essas vivências lúdicas são interiorizadas por meio do universo dos símbolos, e deles é possível se apropriar através dos diferentes canais da memória. Conforme são rememoradas, assumem novas ressignificações e diferentes expressões ao longo da trajetória existencial de um indivíduo.

Esse delineamento é subsidiado metodologicamente pela *História Oral*, concebida, no presente trabalho, como uma forma de registro da história de vida de indivíduos que, ao focalizar suas memórias pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento da trajetória do grupo social ao qual pertencem ou pertenceram. Cabe destacar, ainda, que a característica flexível da história oral, como metodologia de pesquisa, permite trazer à tona dados relevantes do cotidiano dos entrevistados, que, talvez, por outro método, não se conseguissem em tal proporção.

É preciso também dizer que, nesta ótica, a organização do processo interpretativo ocorre mediante três etapas: 1. preparação e reunião dos dados; 2. avaliação da qualidade; e 3. elaboração das categorias de análise.

Feita tal contextualização e breve apresentação organizacional do caminho percorrido para consecução do trabalho, partimos para descrever os dados encontrados ou, podemos dizer, as maravilhosas narrativas partilhadas. Elas estão agrupadas em 3 categorias com suas respectivas subcategorias, as quais obedecem à organização interna do roteiro de entrevista. São elas:

Quadro 2 – Categorias e respectivas subcategorias de análises da pesquisa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
6.1 QUEM SÃO NOSSOS GUARDIÕES DA MEMÓRIA	6.1.1 A diferenciação numérica da composição familiar dos entrevistados 6.1.2 O "passatempo" preferido dos participantes 6.1.3 A percepção das mudanças contemporâneas
6.2 A CONSTITUIÇÃO (FAMILIAR E ESCOLAR) DE NOSSOS GUARDIÕES	6.2.1 O "palco" da infância rememorada 6.2.2 Os aspectos socioeconômicos 6.2.3 Os relacionamentos entre os pais e entre os irmãos 6.2.4 Escolarização: o acesso e o processo
6.3 O TESOURO ESCONDIDO - A CULTURA LÚDICA DO PERÍODO	6.3.1 A infância 6.3.2 Os diferentes conteúdos (manifestações de jogo) constituintes da cultura lúdica 6.3.3 Brinquedos confeccionados na época 6.3.4 O espaço da cultura lúdica (manifestações de jogo) na escola

Adiantemos que o que encontramos nestas entrevistas foram expressões vivas do pensamento, narrativas impingidas de significados profundos, que nos oferecem alguma compreensão do que foi a constituição desses idosos, bem como as características do período histórico (décadas de 20 e 30) em que se construiu sua infância. Os relatos traduzem expressões e permitem que o leitor possa também conhecê-las. Apresentá-las é o desafio a que nos propomos a seguir.

6.1 - Quem são nossos Guardiões da memória

Participaram desta pesquisa 32 idosos, sendo 20 mulheres e 12 homens, com idades que variavam entre 80 e 90 anos. Uma vez que um dos objetivos do estudo era conhecer as diferentes manifestações da cultura lúdica (jogo) na infância de octogenários e nonagenários, julgou-se necessário um delineamento de faixa etária, a fim de que a idade atual correspondesse à vivência da infância no período pretendido, as décadas de 20 e 30.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), no ano 2050, as pessoas com mais de 60 anos representarão 32% da população mundial, triplicando os 705 milhões atuais para quase dois bilhões. As projeções indicam um significativo aumento do número de idosos em nível global: 35% da população europeia deverá ser composta por idosos; na América do Norte, esse percentual chegará a 27%; na África, a 10%; na América Latina, a 24%. Por sua vez, a população infantil deverá diminuir em um terço, chegando a 19% nos países em desenvolvimento e a 16% nos chamados países desenvolvidos.

Atualmente, segundo os dados do IBGE, o Brasil conta com uma população de 13 milhões de habitantes com mais de 60 anos. Há, no entanto, estimativas de que, após o ano 2020, o país terá aproximadamente 30 milhões de idosos e poderá ser considerado o sexto em população idosa no mundo.

Somnath Chatterji (2007) declarou, por ocasião da divulgação desse estudo realizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o envelhecimento da população mundial, que, de acordo com a pesquisa, no ano 2050, a população idosa será maior do que a de crianças pela primeira vez na história. Para Chatterji, as consequências econômicas e sociais motivadas por essas projeções devem ser objeto de preocupação pública e política: “[...] minha mensagem é que o envelhecimento da população é algo que deve ser abordado. Há uma mudança dramática que atingirá tanto o mundo em desenvolvimento como o desenvolvido.”

Ou seja, pensar esse cenário demanda mais do que políticas assistencialistas. Para esse contingente, é preciso uma atenção da gestão pública que o reconheça não como constituído de cidadãos de direitos somente, mas como parte de um projeto de nação, seja porque de suas mãos emanam conhecimento, seja porque a ampliação de camada na pirâmide exigirá uma nova organização social planetária.

6.1.1 - A diferenciação numérica da composição familiar dos entrevistados

Nesta subcategoria, buscamos reunir informações que nos permitissem conhecer a organização familiar de nossos entrevistados. Assim, solicitamos que descrevessem sua situação familiar atual.

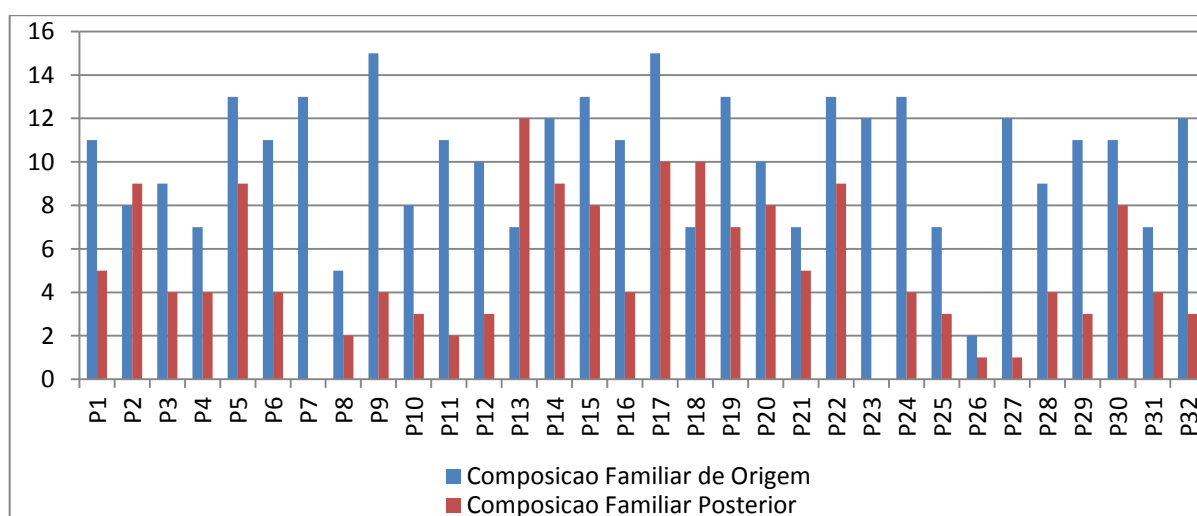
Frente à realidade encontrada, observamos uma significativa diferença entre o número de integrantes nas famílias das quais os participantes são oriundos e o número de integrantes nas famílias que eles posteriormente vieram a formar. Os pesquisados, em sua maioria, procedem de famílias numerosas (com grande quantidade de irmãos). No entanto, quando constituem nova formação familiar, o número de filhos diminui significativamente comparado ao do núcleo familiar no qual tiveram origem. Tais dados poderão ser mais bem observados na tabela final que fechará esta categoria de análise, sintetizando as principais características de nosso público-alvo.

Para melhor visualização e compreensão das médias comparativas entre as famílias das quais são originários e as que posteriormente acabaram por constituir, apresentamos um quadro e um gráfico a seguir.

Quadro 3 – Média comparativa do número de integrantes das famílias

COMPOSIÇÃO FAMILIAR DE ORIGEM	COMPOSIÇÃO FAMILIAR POSTERIOR
Média de 10 (2 - 15) filhos	Média de 5 (0 - 12) filhos

Gráfico1- Média comparativa do número de integrantes das famílias



Essa diminuição numérica de integrantes das famílias se acentuaria substancialmente nas décadas subsequentes. Como podemos observar, nos dias atuais, as famílias optam por um número menor de filhos, bem em consonância com a previsão da ONU de que, em breve, a população idosa será maior do que a de crianças pela primeira vez na História. Qual seria a relevância dessa informação? Ou, mesmo, qual seria a relação ou o desdobramento dessa estatística para se pensar a constituição da cultura lúdica?

Em nosso entendimento, há muitas variáveis que exercem influências sobre o ambiente do jogo e que podem ser determinantes para a existência e mesmo para algumas das diferentes manifestações do fenômeno, dentre elas o espaço físico (geográfico), ou seja, o espaço livre disponível para brincar (com suas dimensões e componentes), o espaço temporal (o tempo disponível e dedicado à brincadeira), a trajetória do indivíduo com suas experiências pessoais e familiares, seus recursos, suas motivações, as pressões e condições sociais que o cercam, as atitudes dos pais frente ao jogo.

O que estamos afirmando é que muitos fatores podem influenciar a forma como as crianças brincam. Como destacamos no primeiro capítulo, para que haja o jogo, no sentido mais pleno do fenômeno, devem-se observar tanto os elementos extrínsecos como os intrínsecos. Esse equilíbrio seria o que Moraes e Otta (2003, p. 127) denominam “zona lúdica”. Empréstimo do conceito das autoras, diríamos que zona lúdica seria o espaço no qual o jogo se manifesta e que concatena suas diferentes dimensões (internas e externas): espaço físico, espaço temporal, trajetória e experiências do indivíduo, disponibilidade de objetos, disponibilidade de **parceiros (irmãos e amigos, coetâneos ou não)** com quem brincar, bem como a subjetividade, ou seja, suas motivações frente às pressões e condições sociais que configuram essa conjuntura que é a zona lúdica.

Desse modo, a diminuição de parceiros (irmãos), somada às abruptas transformações arquitetônicas (espaço físico) e à escassez de objetos (recursos naturais ou matérias-primas), podem ter repercussões consideráveis sobre determinadas expressões do jogo, notadamente o jogo/folclore (tradicional), que, dada a não observância das particularidades de sua concretização, acaba sendo descaracterizado.

Tais modificações podem enfraquecer cenários dos quais a construção da infância pudesse se valer para ancorar seus substratos, bem como as manifestações da dinâmica lúdica. Considerando que tanto a cultura lúdica quanto os elementos que compõem a infância são fortemente instituídos na criança já em seus primeiros anos, e é através da memória que asseguram sua difusão e perenidade, convém reforçar o que foi dito anteriormente (capítulo II,

item 2.3): a construção dos quadros sociais e culturais da memória, que se inicia desde a mais tenra idade da criança, tem papel importante na construção de sua subjetividade.

Do mesmo modo que a criança assume a sua missão de guardiã dos saberes infantis, das tradições culturais tão bem refletidas nas diferentes revelações do jogo, notadamente nos jogos tradicionais infantis, aprendidos e ensinados pelo tempo afora entre crianças de uma forma puramente empírica, esses elementos permanecem na memória infantil (KISHIMOTO, 2003) e nela encontram, como em nenhum outro lugar, terreno certo e seguro para desenvolverem-se. É o que historicamente tem ocorrido.

Dito de outro modo, as transformações anteriormente mencionadas podem ter repercussões consideráveis sobre determinadas expressões da cultura lúdica e também sobre a forma como essas expressões são elaboradas. Tal constatação também foi percebida por nossos pesquisados quando mencionaram (ver item 6.1.3 do presente capítulo) as mudanças do tempo presente, depois de comparar este cenário com o da infância rememorada, sobretudo as mudanças que dizem respeito às relações interpessoais e aos aspectos da formação dos sujeitos no período.

Um bom exemplo dessas novas reconfigurações da cultura lúdica são os jogos eletrônicos: além de dispensarem "parceiros" (presenciais) e estabelecerem novas formas de comunicação ou interação (as intituladas comunidades virtuais), sua organização também prescinde de um cenário arquitetônico com inúmeras possibilidades e da diversidade de espaço físico (geográfico) livre para a concretude do brincar. Sem tais exigências, os jogos eletrônicos tendem a entreter por períodos de tempo cada vez maiores os seus simpatizantes, como temos observado nos dias atuais.

6.1.2 O "passatempo" preferido dos participantes

Buscando conhecer melhor nossos guardiões da memória, perguntamos a eles: "O que o senhor (a senhora) mais gosta de fazer (algo que lhe dê muita satisfação) em seu tempo livre?". Procuramos, assim, compreender quais são as atividades de lazer (aqui entendidas como passatempo), desenvolvidas atualmente, que lhes conferem alguma satisfação. Esse dado nos auxilia no delineamento do perfil lúdico atual dos sujeitos da pesquisa e, de alguma forma, pode indicar se eles guardam "legados" da experiência extraída da infância. Assim, agrupamos seis núcleos principais de atividades mencionadas pelos pesquisados: **atividades de natureza religiosa; jogos e atividades da cultura lúdica; atividades de natureza**

manual (confeção ou cultivo); práticas corporais (exercício físico); leitura; e interação midiática. Há, ainda, aqueles que disseram que **não cultivam nenhuma atividade.**

Afeitos às atividades do primeiro grupo (**de natureza religiosa**), **8** participantes descrevem forte regozijo em práticas vinculadas à religião, como podemos observar nas duas narrativas descritas a seguir, que sintetizam bem tal dimensão: "Meu prazer também é visitar os pobres. Eu trabalhava com os vicentinos, e gostava demais. Agora minha saúde não permite mais... Mas eu fazia com prazer. Gostava muito dos pobres e da igreja" (P. 02).

Continuamos a observar semelhante conteúdo na expressão de (P. 03)

Mas a gente tem a igreja, tem os trabalhos da igreja que a gente gosta de ir. A minha igreja agora é a "Sara Nossa Terra", que foi formada por filhos da igreja. É a igreja bíblica mesmo. É tudo bíblico. Lá tem o coral, e eu participo do coral. A gente participa do coral, eu e mais umas quarenta ou cinquenta pessoas. Gosto demais de cantar, adoro o coral e ter contato com as pessoas! É o que eu faço a não ser [além das] coisas da casa. Quando eu morava lá em Pirajuí, eu gostava muito de cinema. Depois, quando a gente veio para cá, aqui também tinha cinema. Agora acabou o cinema! Não tem mais cinema em lugar nenhum. Hoje eu gosto das amizades, das festinhas que a gente faz... Mesmo lá onde eu canto, a gente tem umas datas em que a gente sempre reúne o pessoal da igreja.

A propósito, o trabalho de algumas comunidades religiosas centrado na formação de grupos (entre eles os de terceira idade) permite uma experiência de enfrentamento dessa tendência atual de individualização e sujeição que também afeta a velhice. Ajuda, ainda, a romper com a experiência de segregação à qual essa população está submetida, uma vez que as políticas públicas a ela destinadas ainda são bem embrionárias no cenário brasileiro (CORREIA, 2009).

Prosseguindo, podemos notar a descrição de outros **2** participantes. Eles mencionaram que os **jogos e atividades da cultura lúdica** lhe conferem grande prazer atualmente: "[A] Divertimento agora eu vou pouco, mas eu gosto de ir no bar Riachuelo jogar caixeta. Com essa idade que eu tenho, eu preciso arrumar alguma coisa para ajudar a cabeça, porque oitenta e quatro anos é muita coisa" (P. 01).

Eu gosto de jogar na lotérica, de fazer a minha caminhada, hoje mesmo já fiz. A gente encontra os amigos, na lotérica as moças são *tudo* minhas amigas. Tem um posto de gasolina na avenida. É um posto mais ou menos, o pessoal que usa é mais ou menos. Hoje é tudo amigo da gente, as moças da lanchonete, todo mundo. Essa caminhada me faz um bem tremendo, encontro velhos amigos, faço amizade. (P. 26)

Vemos que o jogo, na fala dos entrevistados, apresenta-se como oferecendo dois benefícios: um no campo da distração (ocupação) e outro no das relações interpessoais (convivência), ambos podendo estar ligados a experiências advindas da infância.

Treze pesquisados apontam as **atividades de natureza manual** como sendo a principal ocupação no tempo livre. É interessante observar que encontramos tanto homens quanto mulheres (rompendo com os determinismos de gênero) inseridos nessa realidade:

aqueles se referindo ao cultivo de hortas, e estas, à prática da culinária, costura, bem como aos artesanatos e outros trabalhos artísticos manuais. É o que sintetizam os participantes (P. 23), (P. 22) e (P. 18): "Fazer crochê, eu gosto, né? Depois de uma certa idade, dá muita alegria" (P. 23); "Eu gosto de costurar, eu faço e ainda vou fazer muito, se Deus quiser. Não fiz curso, não aprendi, mas o que eu sei eu costuro" (P. 22); "Eu me sinto bem em ficar com a minha família e com mexer na minha horta! É um passatempo, porque se eu ficar dentro de casa, eu não aguento, eu morro de tristeza! Eu sinto prazer em trabalhar na minha lavoura e na minha cultura" (P. 18). A mesma inclinação é encontrada na (P. 31):

Ultimamente, agora, eu estou voltando. Depois dos oito anos do falecimento do meu marido, eu estou pegando alguma coisinha de costura. Tenho muita saudade de quando eu costurava muito, quando eu me formei em corte e costura. Eu fiz alta costura. Eu fazia tudo, vestido de baile, de noiva, de madrinha. Eu adorava fazer uma peça, passar e colocar no cabide e falar "pronto, tá lindo". Costura para mim é mais que um trabalho, é uma paixão.

Embora afirmem sentir grande contentamento com os trabalhos de natureza manual, todos foram categóricos em afirmar a diminuição das habilidades e capacidades motoras, especialmente nas funções locomotoras, cujo baixo rendimento está diretamente ligado à ação do tempo sobre o corpo. Essa limitação, contudo, parece se acentuar em razão das muitas interfaces da negação do envelhecimento. O desgaste orgânico implacável, de um lado, e, de outro, as intenções perversas subjacentes à lógica que nega o envelhecimento e apregoa a égide da eterna juventude, produto de diferentes interesses lucrativos, como se esperaria de uma sociedade consumista, acabam por criar não poucos conflitos entre as expectativas do espírito e as impossibilidades do corpo.

A velhice, na sociedade capitalista, configura-se sem projeto. Impedido de lembrar, o idoso sofre as adversidades de um corpo que se desagrega à medida que a memória vai-se tornando cada vez mais viva, como descrevemos no segundo capítulo. É o que também observou Correia (2009, p. 15-16):

No mundo atual, a velhice é colocada como algo indesejável. As mudanças que ela impõe aos corpos são objetos de intervenções várias visando suas reversões, como cirurgias plásticas, cosméticos, exercícios, dietas etc. Não deixa de ser interessante a contradição de nosso tempo: com tanto arsenal tecnológico produzido na atualidade, a expectativa de vida aumentou substancialmente. No entanto, ao mesmo tempo em que o mundo moderno promete a eternidade e alonga o *chronos* da vida, ele não lhe reserva um campo de possibilidades.

Frente a um cenário de abolição do tempo, no qual a velhice é negada e se exalta a figura perene da juventude, torna-se um grande desafio pensar o envelhecimento. De fato, encarar a face da velhice passando pelo corpo em uma sociedade como a nossa é vivenciar uma perversa alienação do nosso *self* e sua maturação! Como bem disse CORREIA (2009, p. 15), "Experimentar a finitude humana no corpo é algo único frente ao interdito do

contemporâneo que prega a impossibilidade da vivência do envelhecimento com a cultura de valores relativos à juventude".

Embora tenhamos realizado uma pequena digressão, entendemos ser importante discorrer a respeito dessas "contradições", pois elas se vinculam às implicações do envelhecimento, perpassando desde as políticas públicas²⁹ direcionadas a esse grupo de pessoas, até os diferentes empreendimentos econômicos que têm investido somas exorbitantes em marketing e propaganda, depois de os prospectarem como uma "fatia" promissora de rendimentos. Não os concebem como guardiões de um tesouro cultural valiosíssimo, portadores de mãos esculpidas pela inexorável passagem do tempo, das quais, mesmo cansadas, emanam talentos que não podem ser encolhidos ou desprezados. Antes, consideram-nos apenas potenciais consumidores.

As **práticas corporais (exercício físico)** foram destacadas por **3** entrevistados como sendo sua principal ocupação no tempo livre. Muitos estudos têm apontado para o exercício como fator de melhora da qualidade de vida no processo de envelhecimento. Resta saber se os nossos praticantes realmente estão preocupados com sua saúde e bem-estar nesses momentos ou "inconscientemente" buscam um meio de negar a idade. Eis uma questão de pesquisa que talvez merecesse uma melhor averiguação.

Apenas **1** de nossos entrevistados fez menção da **leitura** como principal ocupação no tempo livre: "**Gosto de ler também**, de ler o Evangelho, de ler revista, adoro ler revista" (P 27 - **o grifo é nosso**).

A princípio, podemos verificar um baixo apreço de nossos entrevistados pela leitura como ocupação no tempo livre. Podemos interpretar isso como decorrência dos desgastes orgânicos (especialmente no aparelho visual), o que dificulta significativamente tal atividade. No entanto, se observarmos com a devida atenção um outro dado sobre o nível de instrução dos entrevistados (informação que, entre outras, poderá ser melhor visualizada na tabela disposta no final desta seção), poderemos notar sua baixa ou, em alguns casos, nenhuma escolarização. Cabe aqui rememorar que a educação da década de 20 (período em que deveriam passar pelo processo de escolarização) foi concebida como *a grande chaga*

²⁹ A criação, em 2003, do Estatuto do Idoso aparece como um marco para as políticas dirigidas à velhice no sentido de reconhecer, por lei, os direitos e deveres dessa fase da vida, assegurando-lhe prioridades e protegendo-a de maus-tratos com uma legislação específica (CENEVIVA, 2004). As garantias de acesso a direitos fundamentais apoiam-se no direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária. O estatuto oferece, ainda, proteção ao idoso contra negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão. Embora este documento signifique um avanço significativo para que se pense em políticas públicas, ainda assim seu conteúdo parece estar destinado a um tipo de envelhecimento muito distante da realidade de um país com tantas disparidades sociais e econômicas, como é o Brasil.

*nacional*³⁰ (RODRIGUES, 1997): reinava um total descompasso entre uma população rural iletrada e um país de proporções continentais ansioso por realizar suas expectativas de desenvolvimento. Em face da situação econômica da época, havia uma emergente necessidade de reformar a educação e os processos de formação. Como a nação aspirava os ares do novo século e demandava qualificação para aqueles que trocavam o campo pela cidade em busca de uma inserção no mercado de trabalho, tal cenário pode ter contribuído substancialmente para o pouco apreço e falta de hábito da prática leitora.

Quadro semelhante (guardadas as devidas proporções) pudemos constatar em outra investigação por nós desenvolvida (CARNEIRO et al., 2013), realizada entre acadêmicos de um curso superior. Estes também revelaram não apresentar apreço pela leitura, oferecendo como justificativa os déficits no processo de escolarização. A prática desta atividade ficava reduzida aos momentos em que se sentiam conduzidos, ou melhor, "obrigados" a realizá-la. Notemos que, passado quase um século, ainda não equacionamos essa deficiência formativa crônica.

Esse indicativo só vem reforçar a importância de a leitura ocupar um lugar proeminente na vida das pessoas, sendo incentivada desde a mais tenra idade e nos diferentes cenários educativos, formais ou informais: começando no processo de alfabetização, seguindo pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, passando pelo Ensino Médio e tendo continuidade no decurso da graduação.

A realização formativa do leitor, no entanto, não é uma tarefa simples, notadamente em razão dos desafios presentes no processo educacional de um país como o Brasil. Sua territorialidade, pluralidade étnica, disparidade socioeconômica e baixo investimento, além dos dilemas das políticas educacionais frente às implementações e operacionalidades, entre outros aspectos, constituem uma complexa conjuntura que desafia as instituições e os educadores desta nação. Há, ainda, de se pesar o processo de escolarização e formação, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da capacidade de ler o mundo, para além da simbologia gráfica. Como bem nos adverte Larossa (2000), a leitura não é só passatempo nem mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio de adquirir conhecimentos. É, antes de tudo, uma misteriosa atividade, que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos.

Prosseguindo a análise de preferências de nossos entrevistados sobre a ocupação do tempo livre, 3 sujeitos fazem alusão aos meios de comunicação (**interação midiática**). É o caso do (P 14):

³⁰ Cf. capítulo IV.

Escutar fita de rádio. Eu sou fã de festa de peão e de moda de viola. Tenho um rádio que até estragou, de tanto ligar e ouvir as fitas. No meu tempo, eu dançava muito forró no sítio, até o sol sair. A família da minha esposa nunca gostou de baile, de jeito nenhum. Agora, do meu lado, meu pai tocava viola, meu irmão cantava, todas as minhas irmãs gostavam de dançar. Eu gostava e gosto!

A mesma predileção foi encontrada em dois outros participantes. “Assisto televisão, mas só a missa, os repórteres... Meu ânimo é só televisão mesmo” (P 04); “Ouvir uma viola tocar, um freguês cantar umas músicas velhas. Essa música de hoje em dia gente velha, que nem eu, não gosta! Cantar um hino... é tudo muito bonito” (P 28).

Mesmo sendo apreciadores de diferentes canais midiáticos no tempo livre, conseguem observar o declínio qualitativo das canções e do conteúdo televisivo, como sintetiza bem o (P 14) em sua narrativa: "Hoje mudou tudo [...] Hoje eu não danço mais, nem de televisão eu gosto. De vez em quando, vejo um jogo de futebol, uma missa. Mulher pelada na televisão tem direito, não gosto não. Não gosto dessas musiquinhas de hoje, gosto do meu rádio e das modas de viola."

Cabe destacar que nossos pesquisados são de uma geração que acompanhou o surgimento dos veículos de comunicação, como o rádio, a televisão e mesmo a possibilidade de acesso e uso da energia elétrica.

Por fim, identificamos 2 entrevistados que **não desenvolvem nenhuma atividade** em seu tempo livre, como podemos observar em suas narrativas: "Hoje eu não faço nada, pra mim é tudo uma coisa só. Quando eu podia trabalhar, eu tinha a minha horta, cuidava dela, vendia na rua. Mas hoje, de uns seis anos pra cá, eu não faço nada. Gosto de criar meus passarinhos, mais nada. A vista tá curta, não dá pra fazer muita coisa mais" (P 13). "Parece que eu não tenho mais um divertimento para ficar alegre. Não é que a gente sente falta, mas que quando a gente vai ficando mais velho, é diferente de quando a gente é mais novo. É diferente, né?, porque quando é mais novo, como dizem, sai, é fácil. Hoje não é mais" (P 30).

Tais expressões revelam grande preocupação, pois é sobre a velhice que recai, de forma mais intensa, o isolacionismo da sociedade contemporânea. A condição de solidão a que muitos idosos estão submetidos é aviltante. Com o afastamento do mundo do trabalho, importante condição de expressão e valor humanos, da vida social, do lazer e o recolhimento ao próprio espaço doméstico, suas possibilidades de contato e apropriação do mundo encontram-se bastante reduzidas (CORREIA, 2009). Alguns autores (BAUMAN, 1998 e 1999; HARVEY, 1998) têm destacado que uma das características do mundo atual é a tendência ao isolamento, ao individualismo, à solidão e à privatização da vida humana,

fenômeno que se acentua abruptamente na velhice e demanda ações de enfrentamento, tanto no âmbito familiar (privado) quanto na esfera pública.

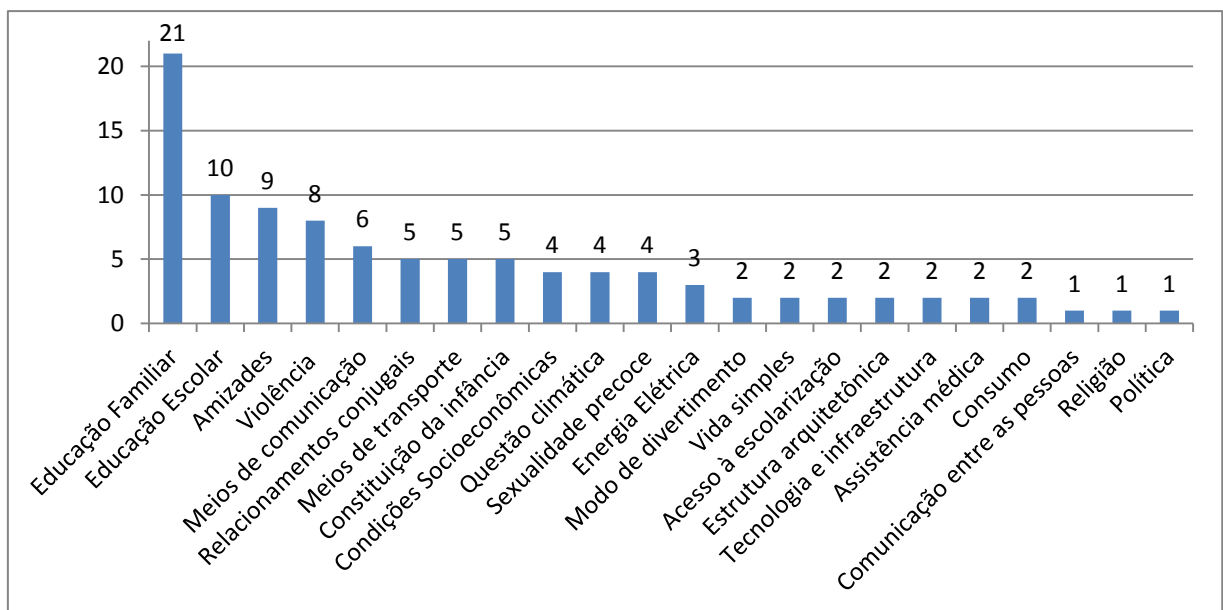
6.1.3 A percepção das mudanças contemporâneas

Quisemos também saber se nossos entrevistados observavam mudanças na sociedade atual, quando comparada com a da época em que viveram a infância. A questão foi assim formulada: “Você acredita que aconteceram muitas mudanças em nossa sociedade desde a época de sua infância até o presente momento? Poderia citar algumas de que se recorda?”.

Todos os 32 foram unânimes e categóricos em afirmar que houve muitas mudanças. Solicitamos, assim, que descrevessem as principais que acreditavam ter ocorrido. Com base nas respostas, reunimos 22 núcleos de elementos, fatos ou fenômenos em que observaram mudanças.

Para melhor visualizarmos esses dados, apresentamos um gráfico a seguir.

Gráfico 2 - A percepção quanto às mudanças



Observando os 22 núcleos de elementos, fatos ou fenômenos citados por nossos entrevistados quanto às mudanças, resolvemos reuni-los em quatro grupos assim designados, a fim de que possamos dialogar com os dados: natureza relacional, natureza tecnológica, fenômenos da natureza e natureza social. O núcleo “natureza relacional” (Educação Familiar [21]; Educação Escolar [10]; Amizades [9]; Comunicação [1]) soma um total de 41 menções e

é, de longe, o cenário em que os entrevistados mais observam transformações, em especial no que diz respeito à composição familiar, à formação fornecida por ela e aos diferentes vínculos afetivos que envolvem as relações interpessoais. É o que podemos perceber em algumas narrativas a seguir.

É diferente um pouco a relação de pai e filho porque os filhos ficaram mais desobedientes, não respeitam mais tanto quanto a gente respeitava. A gente podia perder o que perdesse, mas obedecia o pai. (P. 17)

[...] em casa era assim: quando eram oito e meia da noite, principalmente no domingo, a gente acendia a lamparina de querosene, pedia a bênção dos pais, soprava a lamparina e ia dormir. (P. 19)

Eu sou do tempo que filho chamava a mãe de senhora. Eu falo para os meus netos que se fizer comigo o que fazem com a mãe deles, eles vão ver! E eles me adoram, viu? Essas coisas eu aceito, mas não me conformo até hoje. É duro de engolir, viu? Tudo mudou! Os costumes mudaram. Começa a namorar, uma semana depois já estão dormindo juntos! Isso para mim é o fim! Não sei por que fala “namorado”, não é namorado nada! É um casal, que eu entendo. Uma amiga minha falou que se não for assim, um rapaz não aceita. Isso para mim não é namorada, é prostituta! E depois de uns anos elas casam vestidas de branco! (P. 21)

Ah, mudou. Mudou muito. Mudou o sistema de conversar, o sistema de falar, o sistema de ensinar a criançada nova. Na nossa época, as crianças apanhava, hoje não apanha mais. Para mim foi bom apanhar, porque eu peguei medo. As crianças de hoje não têm medo. Na nossa época, se eu tivesse conversando com o senhor e um menino desse uma conversa no meio, a mãe e o pai marcavam. Naquela hora, só davam um sinalzinho, mas depois vinha um coro! Menino, rapazinho grande, não respondia ao pai. Agora hoje... (P. 28)

Demais, fora da conta. O que chama atenção é ver o viver das pessoas, da geração hoje. Porque hoje, uma menina de 11 anos não é mais menina, é uma moça. Já quer namorar. Hoje, tem menina de 11 anos que já tá com o filho no braço. Se não tá na barriga, tá no braço. Aquele tempo, uma menina de 11 anos era uma criança ainda. Hoje uma menina de 11 anos é uma moça, vai passear para todo lugar com o namorado. Naquele tempo, nós ia brincar, com 11 anos. Isso que eu acho diferente, esquisito. Um povo tão avançado. Nossa Virgem Maria, eu acho por demais fora da conta [...] Aquele tempo era muito mais melhor, tinha respeito, a vizinhança era tudo uma vizinhança unida. Hoje não, vai na missa e nem chama, nem vem passear na casa da gente. (P. 23)

Ah!, era uma coisa linda mesmo, hoje eu já nem sei, que é tão diferente as amizades. (P. 12)

Antigamente a gente tinha mais amizade, né? (P. 19)

Hoje não tem mais o respeito que tinha antes. Não dá mais para fazer negócio e confiar na palavra de homem. Naquela época, dava pra confiar nas pessoas. (P. 18)

A gente, depois do jantar, sentava na varanda e conversava, era uma beleza. Hoje a televisão, o jogo atrapalham muito o tempo da família. (P. 07)

Bastante mudanças! De quando eu comecei a estudar, estudei até o terceiro, até agora, antes a turma respeitava muito os professores. Antes a professora falava, era lei. Eu tive professoras muito educadas, muito excelentes. É o que eu posso te dizer de escola. (P. 06)

Eu acho que eles deviam mais pensar em brincar e depois namorar, mas infelizmente não é isso que acontece. Eu acho que tinha mais amizade sincera. Hoje parece que cada um quer ser mais que o outro. Gente, vamos nos ajudar! Eu fico muito triste quando passo perto de uma pessoa pra falar um bom dia, ou um boa tarde, e eles nem isso falam. Custa você falar bom dia? Eu acho que outra diferença também é o ensino. Essas crianças não obedecem mais os professores. No meu tempo, era uma maravilha, a gente era amigo, aluno, professor e família. (P. 25)

De um modo geral, ao observarmos o conteúdo narrativo apresentado por nossos entrevistados, podemos dizer que a família, hoje, é vista, por eles, com muita inquietação, sobretudo quando consideram as dificuldades na construção dos seus referenciais de autoridade, razão pela qual a família se torna, em sua opinião, frequentemente incapaz de cumprir as funções de cuidar, educar e socializar seus membros.

Os investimentos recíprocos de afeto são fundamentais não só para a criação do espaço psíquico da família, mas também para a emergência – neste espaço – dos sujeitos e das relações intersubjetivas. É neste contexto, portanto, que ocorre o processamento dos laços, dando origem às relações parentais e fraternas. Esses laços, na atualidade, têm sido ameaçados com uma série de peculiaridades relacionadas ao “mal-estar” do mundo atual. Vários autores têm chamado a atenção para algumas evidências de sofrimentos psíquicos e até adoecimentos, oriundos de falhas nos processos relacionais vividos pelos sujeitos, tanto no interior da família como em outras formas de sociabilidade. Sobre esta questão, Kaës (2005) afirma:

Eu evocaria a mutação das estruturas familiares e a fratura dos laços intergeracionais; a notável mudança nas relações entre os sexos (notadamente no status da mulher); a transformação dos vínculos de sociabilidade, de estruturas de autoridade e de poder; e a confrontação violenta resultante do choque entre culturas. Todas essas transformações põem em xeque as crenças e os mitos que asseguram as bases narcísicas de nosso pertencimento a um conjunto social. (p.53)

Nesse sentido, mudanças nas modalidades de pertença aos grupos sociais desestabilizam as relações intersubjetivas, repercutindo na saúde psíquica dos sujeitos, exigindo destes o uso de defesas para um eventual retorno ao equilíbrio.

Tal cenário nos inquieta e nos leva a algumas indagações. Em outros termos: Se ruíram os princípios de pertencimento socioafetivo, o que foi posto no lugar? O que nos permite hoje assegurar um certo pertencimento social? Questões difíceis, respostas mais difíceis ainda. Antes de mais nada, é preciso ter em mente que essas transformações não necessariamente destruíram tais bases e afiançaram outras. Elas geraram um enfraquecimento nas suas legitimações e não uma extinção, o que nos faz crer que as novas performances convivem com as antigas.

Assim, as mudanças, embora radicais em certos casos, não eliminam do cenário as formações parentais e familiares antigas. Entretanto, é preciso considerar que, não importam quais sejam as modalidades de laços, elas exigem, para consecução dos princípios de pertencimento, que haja legitimidade das referências e dos limites entre os sujeitos e suas funções no grupo. Isso significa dizer que essas referências são indispensáveis para as trocas

afetivas no grupo e, sobretudo, para que cada indivíduo se constitua como sujeito diante de um outro que lhe precede.

É necessário, logo, observar que a constituição dos laços depende de uma legitimação consistente das referências que deverão oferecer à criança as condições de possibilidade para seu amadurecimento psíquico. Surgem aqui alguns problemas, assinalados por diferentes críticos da sociedade. Bauman (2004), preocupado com essas evidências, sugere que hoje os laços já nascem fragilizados, uma vez que se constroem em uma sociedade individualista na qual são privilegiadas as demandas de consumo de cada sujeito, isoladamente.

Enfim, é amplo o debate que aponta os impasses vividos nas transformações dos laços contemporâneos, entretanto é preciso levar em conta que elas respondem às solicitações inerentes à mutabilidade natural das diferentes redes de sociabilidades. Nessa direção, Lipovetsky (2007, p. 80) afirma que “A sociedade contemporânea é uma sociedade de desorganização psicológica que se reflete no processo de revigoração subjetivo permanente, mediante uma pluralidade de ‘propostas’ que permitem reviver a esperança da felicidade”. Assim, é preciso observar – sem prejulgamentos – em que medida essa flexibilidade e fluidez dos laços repercutem nos processos de subjetivação que têm origem na família, associando-as, ou não, às formas contemporâneas de sofrimentos psíquicos.

Frente aos impasses, transformações e desafios apresentados pelas "novas redes de sociabilidade", sobretudo no que diz respeito aos referenciais de autoridade, o "forte clamor" da P. 25 é um misto de protesto e nostalgia: "**Gente, vamos nos ajudar!** Eu fico muito triste quando passo perto de uma pessoa pra falar um bom dia, ou um boa tarde, e eles nem isso falam. Custa você falar bom dia? (o grifo é nosso)

Aproximando-nos mais de nosso delineamento epistemológico (o objeto principal de nossa investigação), pensamos que as transformações, dificuldades e desafios que se apresentam na construção dos referenciais de autoridade, cujos desdobramentos afetam diretamente as diferentes redes de sociabilidade, incidem consideravelmente na formação e no conteúdo da cultura lúdica, ou seja, nas diferentes possibilidades de jogo (relembremos o conceito de mandala do jogo, descrito no primeiro capítulo), uma vez que a cultura lúdica não está isolada da cultura geral, sua influência é multiforme e começa com o ambiente e com as condições materiais objetivas e subjetivas. Portanto as proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica, como bem advertiu Brougère (1998a).

O segundo núcleo que mais recebeu menção dos pesquisados é o de natureza social, 33 ao todo. Ele reúne os seguintes aspectos: Violência (8); Constituição da Infância (5);

Sexualidade precoce (4); Condições Econômicas (4); Formas de divertimento (2); Vida Simples (2); Acesso à Escolarização (2); Assistência Médica (2); Consumo (2); Religião (1); Política (1). Tais percepções podem ser mais bem visualizadas a partir da fala de alguns pesquisados.

Eu acho que naquele tempo tinha bastante tranquilidade, não tinha bandido. Dava pra dormir com a porta aberta. Hoje não, hoje todo lugar tem ladrão, gente matando o outro. Alagoas tá quase pior do que o Iraque agora. (P. 18)

[...] tá cheio de vagabundo que prefere roubar, estuprar, traficar do que trabalhar. Isso aí ficou pior, porque no meu tempo acontecia coisa errada às vezes, mas como tinha menos, a gente quase não ficava sabendo. (P. 14)

Aquela época não existe mais, né. Aquela época era de tranquilidade. (P. 07)

E outra coisa, era muito bom naquele tempo que as famílias eram grandes e os moços conversavam, puxava uma cadeira na porta e ali ficava. Não tinha violência, assalto, roubo, era um povo muito unido. (P. 05)

O que chama atenção é ver o viver das pessoas, da geração hoje. Porque hoje, uma menina de 11 anos não é mais menina, é uma moça. Já quer namorar. Hoje, tem menina de 11 anos que já tá com o filho no braço. Se não tá na barriga, tá no braço. Aquele tempo, uma menina de 11 anos era uma criança ainda. Hoje uma menina de 11 anos é uma moça, vai passear para todo lugar com o namorado. Naquele tempo nós ia brincar, com 11 anos. Isso que eu acho diferente, esquisito. (P. 23)

Olha, no nosso tempo, nós pensávamos em brincar de casinha, em pular amarelinha, corda, jogar bilboquê, e muitas outras coisas. Hoje eles pensam em namorar, em dançar, pensam em curtir a vida, que eu acho que não está certo. Eu acho que eles deviam mais pensar em brincar e depois namorar, mas infelizmente não é isso que acontece. (P. 25)

Tinha também menos doença naquele tempo. Por exemplo, eu vim pra São Paulo com vinte anos, eu não sabia o que era hospital, pronto socorro, essas coisas. Um tempo depois montaram a Santa Casa na minha cidade, mas eu não conhecia nada. (P. 08)

Naquela época, a coisa era apertada, era muito difícil, foi muito difícil a infância da gente. Na minha infância, pra estudar, o pessoal do sul de Minas tinha que sair pra fora. Só filho de fazendeiro conseguia estudar. (P. 08)

Eu fui colocar o pé num sapato pela primeira vez depois dos dezesseis anos. E ainda era de segunda-mão! Ninguém tinha condição de comprar nada. Em uns pontos era bom, em outros não. Tinha muita fartura de alimento saudável, fruta boa, carne boa... (P. 13)

Naquela época meu pai vinha fazer a compra para o mês e então a gente não tinha essas mordomias, era tudo muito mais simples. Era muito melhor, em um ponto de vista e mais ruim no outro. (P. 06)

Para começar: o senhor sabe o que é remendar roupa? Eu fui criado na base do remendo. Rasgava a roupa em qualquer lugar, minha madrasta e minhas irmãs iam remendar. Hoje meus meninos nem sabem o que é remendo de roupa, né? Naquele tempo a gente vivia de roupa remendada e trabalhava descalço. Comprei meu primeiro par de sapato quando fui casar. Tinha um ou outro sapatão para usar no domingo. (P. 14)

Hoje evoluiu, mudou muito. Mudou os divertimentos, era futebol, cabra-cega, bate-bola, corrida, era a nossa distração. Hoje não tem isso. (P. 05)

Esse neto meu tem tanto brinquedo que enche um quarto. Meus filhos, para brincar arranjava sabugo de milho, fazia que nem carro de boi. Fazia aquele brinquedo, nenhum a gente comprava. Naquele tempo era custoso ter dinheiro, quase não tinha. (P. 30)

Quando eu era pequeno não existia aquele tanto de política que existe hoje. Era separado, um ou outro, de vez em quando. Era o candidato marcado, que já vinha específico para aquele assunto. Esse tanto de candidato para vereador que tem hoje não tinha naquela época. Naquela época escrevia nas casas o candidato que interessava, agora não tem mais isso. (P. 28)

Mas hoje é umas coisas que não presta, até a religião mudou demais. Na época da minha infância, a autoridade era o povo, as pessoas respeitavam umas as outras, mas se desrespeitasse, já sabia que não vivia mais. Era bom, não tinha essa desordem que existe hoje. Na minha época, também, a gente ia na igreja e as mocinhas de saia abaixo do joelho, véu, manga comprida... Hoje tem uma mudança muito grande na religião, né. Acho que tá pior do que antes, viu? O povo não respeita nem na igreja mais, né? (P. 13)

Muitos foram os pontos, levantados por nossos anciãos, que poderiam ser abordados dentro de suas "particularidades". Todos eles apresentam, em alguma medida, impactos (diretos ou indiretos) sobre a infância e a cultura lúdica, se ponderarmos que a cultura lúdica não emerge isolada da cultura geral, ou seja, elas estão intimamente ligadas à organização e aos conteúdos da infância. No entanto, alguns desses impactos acabam repercutindo de maneira mais direta, como é caso da violência, do estímulo à sexualidade precoce, das condições econômicas, do próprio estilo de vida, do exacerbado apelo ao consumo, entre outros.

Ao materializar o jogo por meio do brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, reconhecendo-se como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural que aprende sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. Trata-se, portanto, de uma experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças.

Desse modo, a oferta de espaço físico, a violência, os recursos (naturais ou não), o espaço temporal, a trajetória e as experiências do indivíduo, a disponibilidade de objetos, a disponibilidade de parceiros (consanguíneos ou não), as representações sociais que ancoram as brincadeiras, bem como a subjetividade ou motivações desse indivíduo frente às pressões e condições sociais, afetam a cultura lúdica infantil.

Tal conjuntura pode, então, ser um indicativo ou revelar, ainda que parcialmente, a considerável diminuição de algumas expressões e/ou manifestações do jogo (notadamente o jogo/folclore) em decorrência do surgimento de outras. Assim, aqueles jogos tradicionalmente observados, que outrora eram realizados nas ruas e terrenos vazios (que faziam parte da cultura infantil), são menos encontrados: seja pela falta de espaço, devido ao processo de urbanização e industrialização dos jogos, seja pela falta de segurança e aumento na violência. Nós mesmos já havíamos constatado tal fato em outros dois trabalhos (CARNEIRO, 2009; 2012).

Embora observemos na cultura lúdica um caráter dinâmico, que acaba por incidir sobre ressignificações e novas configurações, entendemos que determinadas materializações (e manifestações do jogo enquanto categoria maior) guardam particularidades cuja não observância resultaria na impossibilidade de sua concretização, como é o caso do jogo/folclore (tradicional). Atividade antes prestigiada (como se pode constatar no item 6.3, a partir da descrição do conteúdo lúdico presente na infância de nossos entrevistados), vem perdendo espaço em decorrência das diferentes formas de “furto” da infância, do crescente aumento da violência e também de tantas outras questões sociais que afetam o comportamento infantil.

Os jogos tradicionais infantis, aprendidos e ensinados pelo tempo afora entre crianças de uma forma puramente empírica, permanecem na memória infantil (KISHIMOTO, 2003) e nela encontram, como em nenhum outro lugar, terreno certo e seguro para um plantio e crescimento.

No entanto, a despeito de observarmos a dinâmica que envolve a constituição lúdica (assunto que se abordou no item 2.3 do capítulo II) e reconhecermos suas ressignificações e novos formatos, além de alguns cenários e personificações étnico-culturais da cultura lúdica situados historicamente, poderíamos divisar a presença de um movimento crepuscular na atualidade. No entanto, não se trata de um movimento crepuscular que afeta todo o tecido da cultura lúdica, mas parte dele, representado pelo jogo/folclore (tradicional), dadas as particularidades dos elementos que engendram sua materialização, e que vêm sofrendo diversas deteriorações, muitas já identificadas e apresentadas anteriormente.

Acentua-se assim, a importância da preservação da cultura lúdica (jogo) enquanto patrimônio cultural, o que ocasionaria a própria preservação e evolução da memória social, que é "o legado de um povo, ligada diretamente à constituição da identidade nacional e cultural desse povo" [UNESCO, 2007]. A memória ocupa, desde bem cedo, um papel importante na construção da identidade da criança, além de simultaneamente assumir a sua missão de guardiã dos saberes infantis e das suas tradições culturais tão bem refletidas nas festas (como rituais sagrados ou de cunho folclórico, que implicam a perpetuação de uma herança cultural) e diferentes revelações do jogo. Esses âmbitos se misturam completamente nas suas vidas.

A cultura lúdica é, portanto, um patrimônio humano. Ou melhor, um legado que influencia o modo de ser e a identidade dos indivíduos (de maneira especial, do universo infantil) e grupos sociais, cujas tramas foram se tecendo historicamente e sendo transmitidas ao longo das diferentes sociedades.

Avançando em nossa análise, temos o terceiro agrupamento das respostas dos pesquisados quanto às mudanças percebidas na sociedade, que organizamos sob o título

“natureza tecnológica” (com 18 menções): Meios de comunicação (6); Meios de transporte (5); Energia Elétrica (3); Estrutura arquitetônica (2) e Infraestrutura (2). O conteúdo de algumas narrativas de nossos entrevistados torna mais claras essas indicações.

Bom, porque antigamente não tinha televisão, não tinha todas essas coisas que tem nesse mundo que a gente nunca viu. (P. 17)

Mudou muito! O mundo é diferente... O governo é diferente. Para trás, a cultura era atrasada demais! Não tinha máquina para fazer uma estrada, não tinha energia. Era lamparina e candeeiro! Tinha que comprar lata de querosene para ter luz. Fui ver luz elétrica quando eu mudei para a cidade. Muitas coisas boas aconteceram. Por exemplo, o transporte: antes só tinha carro de boi. Fui visitar minha filha em Maceió e fiquei maravilhado com o asfalto. Antes tinha que ir para Maceió a pé, numa estrada de barro. (P. 18)

Muito, muito. No meu tempo de criança, adolescente... Fui de um tempo que não tinha rádio nem televisão, telefone tinha muito pouco. Então, nada disso tinha, principalmente no sítio. (P. 05)

Eu acho a minha infância boa, sem internet nem televisão. Meu pai contava que daqui a uns anos o rádio ia dar pra ver a pessoa falar, e é o que acontece, a televisão! (P. 19)

Aquela época não existe mais, né? Aquela época era de tranquilidade. No meu tempo, não tinha televisão nem rádio. (P. 07)

Agora, o modo de vida daquele tempo com o de hoje é muito diferente. Aonde eu fui criado, tinha que buscar água numa nascente, trazer pra cozinhar, tomar banho de bacia porque não tinha chuveiro. A casa tinha lamparina, a gente usava pilão pra socar arroz, café, paçoca. E aquele modo, minha mãe com aquela turma de filho que fazia a comida, com aquele panelão grande. (P. 05)

O transporte, a organização, tudo mudou para melhor. (P. 21)

É diferente, porque agora quem lava a roupa é a máquina, não eu. Na minha época, era tudo na mão que lavava roupa. Hoje não, é só jogar tudo na máquina. (P. 24)

[...] não tinha condução, não tinha mordomia, tudo na mão, tudo fácil. Era só a pé, a cavalo, quem tinha, bicicleta. (P. 06)

Com o surgimento de tecnologias que fizeram o tempo atual distanciar-se consideravelmente daquele da infância de nossos entrevistados, observam-se significativas transformações no comportamento infantil, notadamente nas últimas décadas. A nova geração se distingue das demais por ter crescido em contato com a tecnologia da informação e por ter mais facilidade em lidar com a simultaneidade dos acontecimentos, com as mudanças que acontecem hora a hora. Além da tecnologia, outros elementos, nesse caso menos honrosos, também a distinguem: dentre eles, o embotamento de determinadas dimensões humanas, principalmente na esfera da subjetividade.

Esse avanço tecnológico, como era esperado, repercutiu substancialmente em novas formas e expressões do jogo, bem como em diferentes conteúdos da cultura lúdica. Logo, embalados pela nova expressão digital, os jogos se tornaram ubíquos na mesma proporção em que a informatização alastrou-se pelas mais diferentes situações do cotidiano (MIÈGE, 2009). Para além dos computadores e consoles, os jogos tornaram-se presentes também em celulares,

relógios, tablets e nos mais variados aparelhos eletrônicos, o que os coloca, em última instância, como possibilidades para todas as horas.

Ao reconhecermos o jogo como construção social, assumimos que ele obedece a uma “evolução” histórica. Desse modo, observarmos tal dimensão revelada por meio dos jogos eletrônico-digitais significa também reconhecer seu lugar na contemporaneidade, como afirmamos anteriormente.

Todavia, embora reconheçamos essa nova forma de expressão (manifestação) do jogo como legítima e própria do tempo presente, ficamos temerosos frente aos seus desdobramentos e aos riscos que ela possa oferecer, sobretudo por se tratar de um fenômeno relativamente recente e com poucas investigações que revelem seus impactos sobre os diferentes aspectos da formação humana. Tal temor também perpassa diversas investigações de Cabral (1992, 1997, 2000). Segundo a pesquisadora, os jogos eletrônicos aparentemente pairam acima das tradições culturais locais, na medida em que buscam uma padronização definida em escala global.

Como estudiosos da temática, reiteramos o que dissemos no primeiro capítulo: esperamos que "a vara não se envergue apenas para um dos lados", ou seja, que não se valorizem algumas manifestações de jogo em detrimento de outras. Resta-nos o desejo de que se encontrem caminhos (metodológicos e epistemológicos), tais como os que começamos a delinear por meio da presente investigação, para que se preserve o legado da cultura lúdica.

Por último, temos um quarto agrupamento, denominado “fenômenos da natureza”, que designa as percepções de 4 de nossos entrevistados quanto às mudanças climáticas.

Naquela época, chovia muito. Hoje chove ainda, mas não daquele tanto. Naquela época, tinha inverno, tinha data certa para invernar de verdade. Começava em setembro, e outubro, novembro, dezembro e janeiro já chovia o dia inteiro. Passava esses meses, a chuva ia diminuindo, e fazia o tempo da seca em junho, julho, agosto. Agora não, só chove quando quer. (P. 28)

O tempo da minha infância geava muito, e a gente precisava sair de madrugada pra trabalhar e tinha que pisar naquela geada com o pé no chão, porque não tinha calçado pra colocar no pé. (P. 13)

Consideradas as percepções de nossos pesquisados quanto às transformações por que passou o mundo rememorado de sua infância, resultando nesta configuração atual, temos duas realidades muito distintas. A reformulação do espaço social – em função também da tecnologia e seguindo, pois, os mesmos mecanismos do processo produtivo – se encarrega de apagar os vestígios, os signos que encontrariam eco em nossa memória. Portanto, o “desenraizamento” do sujeito nada mais é do que a destruição de todas as marcas, dos símbolos – materiais ou rituais – que constituem, com ele, o passado.

De algum modo, ao longo da história da humanidade, esses "elos" simbólicos, muitas vezes ligados ao sagrado, estiveram contidos e foram propagados através das brincadeiras tradicionais, e as crianças aprendiam quando misturadas aos diferentes cenários produzidos pelo jogo. Habitava subjacente à brincadeira a constatação de que haveria continuidade no conteúdo evocado do passado na comunicabilidade (intergeracional) promovida por ela, a cultura lúdica.

Ao lado da história escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desaparecem na aparência. Elas podem reviver, numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas efêmeras de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar [no brincar] que são resquícios de outras épocas. (BOSI, 1987, p. 75)

Se de um lado os *softwares* asseguram a longevidade dos jogos digitais, tal perenidade não se aplica à transmissão da cultura constituída pelos inúmeros jogos tradicionais, pois tais vivências lúdicas são interiorizadas por meio da *convivência*, da transmissão oral (universo dos símbolos), e delas nos apropriamos através da **memória**, que é finita, limite que nossa dimensão ontológica nos impõe. Por essa razão, identificamos a necessidade de salvaguardar a memória vinculada à cultura lúdica, pois é a alternativa que nos resta para a preservação desse patrimônio cultural da humanidade.

Concluindo esta primeira categoria, em que procuramos conhecer nossos pesquisados (Guardiões da Memória), apresentaremos, a seguir, um quadro que sintetiza os seus dados pessoais.

Quadro 4 – Quem são os pesquisados (Guardiões da Memória)

Participante	Ano	Local de nascimento	Estado civil	Nº de filhos	Escolaridade	Nº de Irmãos
P1	1927	Andradas - MG	Viúvo	05	Nunca Frequentou	10 (6 m / 4 h)
P2	1929	Salerno - Itália	Viúva	09	Fundamental completo	07 (5 m/ 2 h)
P3	1925	Santa Bárbara d'Oeste - SP	Viúva	04	Magistério	08 (3 m/ 5 h)
P4	1929	Embaúba - SP	Casada	04	Fundamental incompleto	06 (3 m/ 3 h)
P5	1920	Americana - SP	Viúvo	09	Fundamental incompleto	12 (6 m/ 6 h)
P6	1928	Santa Bárbara d'Oeste - SP	Casado	04	Fundamental completo	10 (3 m/ 7 h)
P7	1925	Rio das Pedras - SP	Solteira	Sem filhos	Fundamental completo	12 (5 m/ 7 h)
P8	1929	Paraguaçu - MG	Casado	02	Fundamental completo	04 (2 m/ 2 h)
P9	1922	São Luís - MA	Viúva	04	Ensino médio	14 (6 m/ 8 h)

POR UMA MEMÓRIA DO JOGO: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários

P10	1920	Cordeirópolis - SP	Viúva	03	Fundamental incompleto	07 (3 m/ 4 h)
P11	1925	Santa Bárbara d'Oeste - SP	Viúva	02	Fundamental completo	10 (5 m/ 5 h)
P12	1926	São Paulo - SP	Viúva	03	Nunca Frequentou	09 (3 m/ 6 h)
P13	1920	Monte Belo - MG	Viúvo	12	Fundamental incompleto	06 (5 m/ 1 h)
P14	1926	Buritama - SP	Casado	09	Fundamental completo	11 (5 m/ 6 h)
P15	1922	Americana - SP	Casado	08	Fundamental incompleto	12 (6 m/ 6 h)
P16	1920	Campinas - SP	Viúva	04	Magistério	10 (4 m/ 6 h)
P17	1925	São Brás - AL	Casada	10	Fundamental completo	14 (7 m/ 7 h)
P18	1928	São Brás - AL	Casado	10	Fundamental completo	06 (3 m/ 3 h)
P19	1924	Campinas - SP	Viúva	07	Fundamental incompleto	12 (8 m/ 4 h)
P20	1929	Pompeu - MG	Viúva	08	Fundamental incompleto	09 (6 m/ 3 h)
P21	1928	Frutal - MG	Viúva	05	Fundamental completo	06 (4 m/ 2 h)
P22	1930	Córrego da Ribada - SP	Casada	09	Nunca Frequentou	12 (10 m/ 2 h)
P23	1930	Rio das Pedras - SP	Solteira	Sem filhos	Fundamental completo	11 (6 m/ 5 h)
P24	1921	Cordão Escuro - SP	Viúva	04	Nunca Frequentou	12 (7 m/ 5 h)
P25	1925	Santa Cruz do Rio Pardo	Viúva	03	Magistério	06 (3 m/ 3 h)
P26	1929	Teófilo Otoni - MG	Casado	01	Fundamental completo	01 m
P27	1926	Paulínia - SP	Viúva	01	Fundamental completo	11 (8 m/ 3 h)
P28	1928	Pirai - BA	Viúvo	04	Alfabetizado pelo Pai	08 (4 m/ 4 h)
P29	1930	Monte Mor - SP	Casado	03	Fundamental incompleto	10 (2 m/ 8 h)
P30	1924	Campos Gerais - MG	Viúva	08	Nunca Frequentou	10 (5 m/ 5 h)
P31	1929	Araraquara - SP	Viúva	04	Fundamental completo	06 (3 m/ 3 h)
P32	1928	Rebouças (Sumaré) - SP	Viúvo	03	Fundamental completo	11 (3 m/ 8 h)

6.2 - A constituição (familiar e escolar) de nossos Guardiões

Na categoria de análise anterior, procuramos identificar quem são/foram nossos entrevistados (gênero, idade, escolaridade, local de nascimento, composição familiar, concepção religiosa, atividades de ocupação em tempo livre e percepção quanto às mudanças, comparando-se o tempo presente e aquele em que viveram a infância). Nós os denominamos *Guardiões da Memória* por considerá-los portadores de um legado, de um precioso tesouro que deve ser perpetuado, uma vez que o conteúdo evocativo (a memória) de um idoso é sempre uma experiência profunda, uma perspectiva especial no que se refere às diferentes dimensões da cultura lúdica (do jogo), conteúdo que será desenvolvido na terceira categoria de análise, que encerra este capítulo.

Por ora, pretende-se contextualizar o cenário em que ocorreu a infância dos sujeitos participantes da pesquisa. Por meio das narrativas rememoradas de nossos anciãos, extrairemos elementos que nos ajudem a conhecer o ambiente em que a infância se configurou, bem como os rudimentos que faziam parte daquele momento histórico (a década de 20). É importante reiterar que recordar é ligar-se ao fio de continuidade da existência, não apenas da existência pessoal, mas da trama de relações interpessoais e sociais que compuseram a própria individuação. Como lembra Cardoso (2004), a memória funda uma dimensão vital, de reconstrução de sentidos, de re-ligação dos tempos, de modo que o sujeito pode ainda identificar o seu “eu” com aquilo que hoje ele é.

6.2.1 O "palco" da infância rememorada

No intento de "mapear" as características e cenários da infância dos octogenários e nonagenários entrevistados, solicitamos que descrevessem o local de nascimento, por meio da seguinte indagação: “O senhor (a senhora) já mencionou anteriormente o local onde nasceu. Poderia agora descrever melhor esse local e dizer até quando morou ali?”

Ao interrogarmos nossos entrevistados acerca das recordações advindas do primeiro lar na infância, recorreremos às observações de Ecléa Bosi, cujas reflexões enfatizam que ao percorrer as substâncias subjetivas de que se revestem essas lembranças da casa, "Há sempre uma casa privilegiada que podemos descrever bem, em geral a casa da infância ou [...] onde começou uma nova vida". (BOSI, 1987, p. 356).

Dos 32 entrevistados, 26 desfrutaram de uma infância tipicamente rural, como se pode depreender das narrativas a seguir:

Nasci na roça de Andradas. Morei lá até os vinte e sete anos. Nós mudemos em três lugares na roça. Nenhum deles teve escola, porque era no pé da serra, longe da cidade e longe de escola. Então meu pai, coitado, ele era trabalhador e tinha pouca escola também, vivia falando que ia arrumar um rapaz que sabia ler para ensinar a gente, mas nunca deu certo. Nós nunca foi pra escola. (P. 01 - o grifo é nosso)

Lá onde eu nasci, diziam que é que nem Sumaré. O município de Salerna [Salerno é uma província italiana da região da Campânia] parecia muito com Sumaré e Nova Veneza. Minha casa era muito antiga, e foi infelizmente destruída no terremoto de 1980. Minha casa era muito gostosa, cheia de escadarias, a gente brincava de tudo e gostava muito de se esconder no porão. E deixava todo mundo bravo, porque ninguém achava a gente! **Porque na Itália, você sabe, a gente colhia as frutas e guardava no porão por causa do frio. E a gente se escondia atrás dos barris de vinho, das caixas de frutos... E eu não esqueço, pra ir pra cidade tinha que atravessar uma ponte que cruzava um riozinho. E, às vezes, a minha mãe pedia pra gente ir buscar alguma coisa, e a gente pulava no riozinho e esquecia que tinha que obedecer à mãe! E a gente brincava dessas coisas, porque não tinha brinquedo! Passamos necessidade no tempo da Guerra, porque a gente não tinha o que comer, só por conta da Guerra. Quando os americanos jogavam uma latinha de comida, a gente tentava juntar um pouco de trigo e fazia um pouco de pão e repartia, porque a gente morava perto das trincheiras. Agora, não tem raça pior que alemão. Uma vez a minha mãe assustou porque os soldados vinham se esconder junto com a gente na trincheira, sabe? E onde os alemães achavam gente, eles matavam, não importa se estavam perto de família, não ligavam pra criança olhando, pra nada.** (P. 02 - o grifo é nosso)

Não existia energia elétrica, não existia água encanada, a praça da igreja era cheia de carrapicho! A gente enxergava com a lamparina: pavio, querosene. O sítio em que eu morava era bem gostoso... Grande, tinha o curral, a casa do meu pai, as casinhas de galinha, de fazer pão, de forno. Minha mãe tinha até uma casinha de fazer sabão. Nunca aprendi a fazer nem sabão, nem pão! Hoje tem bastante receita, mas antigamente não tinha... Era aprendido com a mãe mesmo. Eu vivi lá até casar. Já faz cinquenta e dois anos que eu estou aqui. **O sítio era bem pertinho da cidade. Os meus filhos eu criei debaixo do pé de café. Eu trabalhava na roça até a véspera de ganhar nenê. Levava eles na carriola, e eles iam trabalhar comigo.** Chegava na roça às 9 horas, depois só ia pra casa umas quatro e meia, mais ou menos. (P. 04 - o grifo é nosso)

Era um sítio de cinco alqueires que meu pai comprou/herdou, do lado de uma fazenda muito bonita, a fazenda de Santa Lúcia. Era todo mundo muito unido, tinha jogo de futebol, de fazenda, era muito bonito. **Então reunia muito a turma da fazenda e os vizinhos, como nós.** (P. 05 - o grifo é nosso)

Em Santa Bárbara, eu nasci em um bairro chamado Cauí. Quando eu entrei na escola de lá, com sete anos, deu uns meses e voltamos pro sítio dos meus avós com sete anos e pouco, e fiquei até dezessete anos lá, até ir pra cidade. O nosso sítio tinha uns cinquenta e poucos alqueires paulistas, fazia divisa com o rio Piracicaba. **Tinha dois tanques de peixe e uma nascente. Nós aprendemos a nadar nos nossos tanques e no Rio Piracicaba.** Quando eu vim pra cidade, fiquei com meus pais trabalhando até fazer vinte e oito anos, quando eu me casei. (P. 06 - o grifo é nosso)

Nasci no sítio. Era dez quilômetros da cidade. Buritama é velha; eu tenho 85 anos, e ela é mais velha que eu. A gente vivia de sítio, enxada, carpir. Pra começar, como diz a minha veia: eu nasci na pobreza. Fome eu não passei, nunca faltou arroz com feijão. Naquele tempo, a gente criava porco, engordava porco, criava vaca, tirava leite, fazia queijo. **Nós engordava o porco direto, matava um porco, tirava o toucinho e enchia lata de gordura de porco, de carne. Hoje não pode mais comer gordura de porco, mas eu fui criado assim. Meu sogro comeu gordura de porco a vida toda e morreu só com 91 anos. A gente também criava galinha, todo domingo matava um frango para o almoço. Fazia acebolado, com pimentão. Era tudo com lamparina de querosene. Tinha um campo de bola no sítio, de domingo eu**

brincava lá, escondido. Meu pai não gostava, falava que a gente ia machucar, quebrar a perna. Mas moleque é safado, a gente ia escondido. (P. 14 - o grifo é nosso)

A cidade era São Brás. Nós morava num sítio que se chamava “A Passagem”, porque tinha um rio que passava por muitos lugares em volta do terreno, e a gente tinha que atravessar ele. Era um riacho, mas quando chovia bastante, aquela água ia encontrar no Rio São Francisco e enchia aquele riacho de peixe. A gente ia pescar e ia ver a passagem, pegava traíra, peixe grande. Eu vivi lá até eu ter uns vinte e dois anos. (P. 17 - o grifo é nosso)

Quando nós chegamos no município de Monte Mor, fui até 1958, que [quando] nós saímos de lá. Então, é um município simples, um povo simples. Hoje em dia Monte Mor, já melhorou bastante, mas na minha época, era duas ruas só. A escola lá também é no centro, mas antes era no sítio. **O sítio era legal, tinha todas as coisas, fruta, dava pra jogar futebol, coisa ou outra. Quando tava na fazenda, reunia a rapaziada pra jogar baralho, os homens sempre jogavam baralho. As meninas jogavam peteca, amarelinha.** (P 29 - o grifo é nosso)

A fazenda era uma fazenda bonita, a casa ficava no alto, com criação de gado. **Eu sempre adorei a fazenda, brincava no rio, subia em árvore. Morei lá até a hora de trabalhar mesmo.** (P. 31 - o grifo é nosso)

Notemos o quanto essas recordações são caras para nossos anciãos, impregnadas de afetos. A casa materna é uma presença constante nas autobiografias (BOSI, 1987). E o interessante é que, por vezes, nem sempre é de fato a primeira casa que se conheceu, mas aquela cujas lembranças nos conduzem aos momentos mais importantes da infância.

Tal é a experiência de Cora Coralina, ao relembrar com saudade e emoção o lugar onde se localizava a casa da escola. "A casa da escola ainda é a mesma - Quanta saudade quando passo ali! Rua Direita, nº 13. Porta da rua pesada, Escorada com a mesma pedra, Da nossa infância" (CORALINA, 1983, s/p).

A casa com a descrição das suas paisagens, dos seus cenários tão preciosos revela "estados de alma", como lembra Bachelard (1998), referindo-se às contribuições dos psicólogos sobre a importância dos desenhos da casa feitos pelas crianças. "A casa e o universo não são simplesmente dois espaços justapostos" (p. 197). As lembranças das casas que habitamos, dos seus aposentos, numa revisita aos espaços oníricos da infância e da experiência humana, transportam-nos para o contato conosco, com nossa própria intimidade: "aprendemos a morar em nós mesmos" (BACHELARD, 1998, p. 197).

Embora os excertos narrativos sejam extensos, ainda assim optamos por apresentá-los porque entendemos que seriam elucidativos para a compreensão do ambiente campestre que envolveu a infância da maioria de nossos octogenários. Em dimensões amplas ou macro, observamos um Brasil marcado por características agrícola e rural, cujo cenário foi um atrativo para imigrantes no começo do século, retirantes dos desdobramentos da Primeira Guerra Mundial e ansiosos por reconstruir a vida, como se depreende da narrativa da (P. 02)³¹.

³¹ Os imigrantes vislumbravam também um campo fecundo para investimentos no país (cf. capítulo IV).

Retomando um conceito importante abordado no quarto capítulo, podemos olhar os elementos da história a partir da lente da *vida privada* (DUBY e ARIÈS, 1992), ou seja, considerando as peculiaridades da vida doméstica e íntima. Logo, temos dados que, apreendidos numa dimensão privada, circunscrita, contribuem para a compreensão de um quadro histórico mais abrangente. As narrativas anteriores testemunham as dificuldades da vida no campo: dificuldade de acessibilidade e traslado, falta de infraestrutura e de acesso às possibilidades tecnológicas disponíveis no período, condições adversas para o acesso à escolarização, entre outras. No entanto, as possibilidades levam a palma sobre as dificuldades. Eis alguns exemplos dessa positividade: a diversidade natural e o fácil acesso e desfrute desse recurso, a fartura dos diferentes tipos de alimento (mesmo dentro de uma realidade de vida regrada), o acolhimento e a proximidade das relações interpessoais e, principalmente **(merecendo nossa atenção), as constantes referências aos diferentes conteúdos e à materialização da cultura lúdica, ou seja, as expressões de jogo (jogo/brincadeira, jogo/esporte, jogo/desafios da natureza, entre outros)** fazendo-se bem presentes neste cenário.

Os outros 6 participantes desfrutaram sua infância na cidade, ou seja, num ambiente mais urbano e com uma configuração em alguns pontos diferente das observadas anteriormente, como veremos a seguir:

Eu nasci em Campinas, na Rua Andrade Neves. Antigamente, quando nascia as crianças, a mãe dava a luz em casa, a parteira atendia a gente em casa. Eu nasci em casa, porque antigamente era assim. Havia muito respeito, mesmo entre os irmãos. Onde eu nasci, na rua do Sacramento, era ao lado de uma igreja. Eu nasci ali, morei ali até uns 3, 4 anos. Minha mãe teve dez filhos: cinco nasceram em São Paulo, e eu nasci em Campinas. Era uma família muito unida, muito amiga. Meu pai construiu uma casa na Francisco Glicério, que até hoje é tombada. Eu e meus irmãos crescemos e fomos criados lá por muito tempo, na época que meu pai era presidente daquele clube de Campinas, o Tênis Clube. (P. 16)

Vovô tinha um cartório em frente ao jardim. **Naquele tempo, a gente ia pro jardim todas as noites, brincar, conversar, tomar sorvete.** Foi ali que eu estudei e me formei, porque eu já tinha mudado pra Assis. **Mas a amizade era muito boa, conversávamos, namorávamos também, mas com um respeito enorme.** A nossa casa era perto de um grupo, “Sinharinha e Camarinho”, que foi onde eu estudei o primário. Quando mudamos, eu já tinha nove anos. Era uma escola muito boa, tínhamos parentes por perto, meus pais sempre cuidaram da gente. Quando eu ingressei, meu papai foi me levar até a escola, os pais e os filhos eram muito unidos. (P. 25 - o grifo é nosso)

Eu nasci em vinte e seis, no ano de vinte e seis. E meu pai só esperou minha mãe terminar a dieta, na Fazenda Alegreiro, pra vir pra cá. **Terminou a dieta, de quarenta dias, ele mudou pra cá, pra Anhanguera. Eu me lembro daqui, que aqui eu fiquei menina e fui criada, ali, no Bairro Conserva. Naquele tempo, não tinha um monte de fábrica, não tinha muita casa. Tinha a casa do meu pai, que ele tinha um terreno que pegava todo o quarteirão.** (P. 25 - o grifo é nosso)

Nessas três últimas narrativas, percebe-se que alguns elementos se distanciam dos encontrados no ambiente mais rural, como é o caso do acesso tanto a alguns espaços de lazer

(clube e praças) quanto ao espaço escolar, bem como a facilidade de contato com alguns alimentos industrializados (sorvetes) etc. No entanto, na infância do período, há um ponto de convergência em ambos os cenários (campestre e urbano): a menção ao brincar, ou seja, os conteúdos da cultura lúdica. Não importa que haja especificidades de uma e outra cultura local, bem como dos recursos disponíveis (possibilidades na/da natureza ou de ofertas de matéria-prima) que ancorem sua concretização. O fato é que em ambos os contextos, as diferentes manifestações do jogo encontram-se presentes.

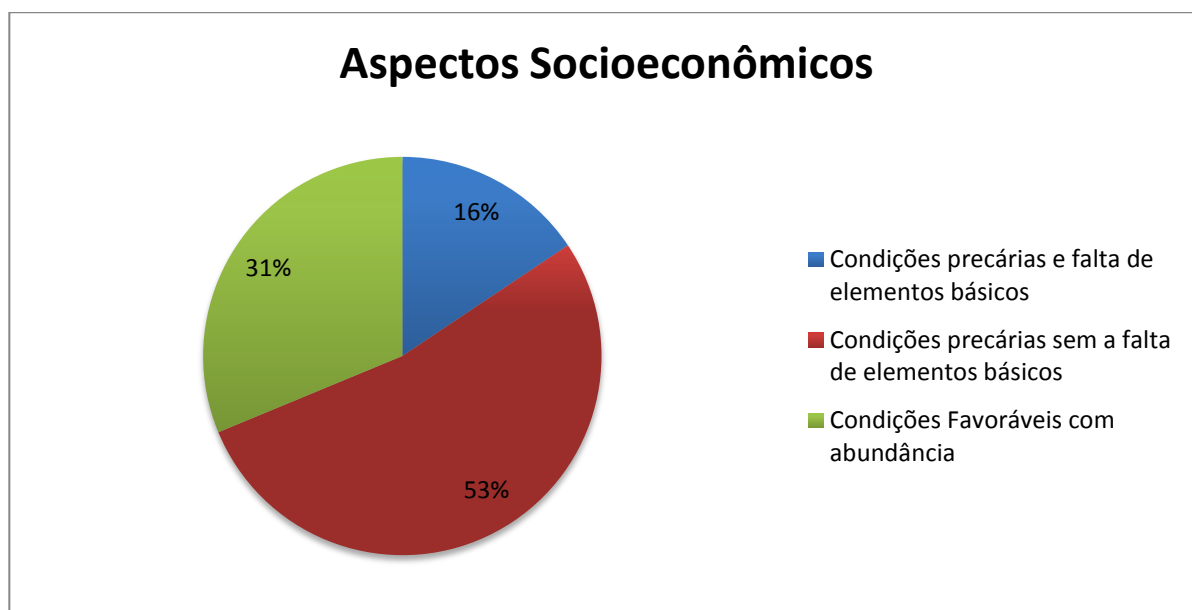
Seguindo na direção de compreender a conjuntura que estabeleceu pautas sociais à infância de nossos *Guardiões da Memória*, abordamos questões relativas à condição socioeconômica.

6.2.2 Os aspectos socioeconômicos

Com o intuito de conhecermos a realidade econômica da qual desfrutava o núcleo familiar de nossos entrevistados, dirigimos-lhes a seguinte inquirição: “Qual era a situação socioeconômica de sua família na época?”

A partir das respostas fornecidas, elaboramos três agrupamentos (Condições precárias e falta de elementos básicos; Condições precárias sem a falta de elementos básicos; e Condições Favoráveis com abundância) que julgamos corresponder à realidade econômica familiar na infância de nossos octogenários. Pensando numa melhor visualização e entendimento dessa classificação, elaboramo-la em formato de gráfico, conforme poderá ser observado na página a seguir.

Gráfico 3 - Aspectos socioeconômicos



Alguns excertos narrativos ajudam a contextualizar os números que retratam as condições socioeconômicas. Vejamos o que dizem alguns dos anciãos (16%) que viveram sua infância em condições precárias e com falta de elementos básicos.

Muito pobre. Minha mãezinha, coitada, trabalhava que nem uma doida pra dar o que comer pros filhos. Foi muito pobre, muito sofrimento, por isso eu não gosto nem de falar, eu tô usando de franqueza, de sinceridade. Foi sempre difícil minha vida, meu filho, do começo ao fim, foi muito difícil. (P. 12)

Para começar: o senhor sabe o que é remendar roupa? Eu fui criado na base do remendo. Rasgava a roupa em qualquer lugar, minha madrasta e minhas irmãs iam remendar. Hoje meus meninos nem sabem o que é remendo de roupa, né? Naquele tempo, a gente vivia de roupa remendada e trabalhava descalço. Comprei meu primeiro par de sapatos quando fui casar. Tinha um ou outro sapatão para usar no domingo. Fome a gente não passava, mas necessidade passava sim. De ano em ano, a gente comprava uma peça de roupa para passear, só. (P. 14)

Na sequência, alguns excertos narrativos que poderão nos auxiliar na compreensão das condições econômicas familiares do segundo grupo (53%):

A gente era pobre, muito pobre. A gente tinha a fartura do alimento, que era da fazenda, mas depois foi melhorando. Eu já cresci, comecei a trabalhar, melhorou bastante. Na minha infância mesmo, a coisa era bem mais difícil! Cheguei até a comer mandioca-brava assada pra matar a fome. Não tinha cama, nada, dormia no chão, rato pulava em cima da gente de noite. Chegou até o rato me morder na orelha. (P. 04)

Ali a gente plantava arroz, feijão, mandioca pra fazer farinha. Tinha uns depósitos de madeira de cedro, que guardava o arroz e a farinha. A gente criava galinha, criava peru. Tinha fartura. Quando a gente saiu, sentia até falta. (P. 17)

Bom, meu pai plantava e vendia o que ele não ia usar, o que era necessário. O resto ficava em casa para passar um ano. A gente tinha depósito de feijão, de farinha de mandioca. Só comprava na cidade o sal, mais nada. O porco, a galinha, o feijão, o arroz, o boi... tinha tudo

em casa. A cada quinze dias, ele matava uma criação, e a gente comia, fazia carne de sol. Não tinha energia elétrica, a gente guardava tudo na salmoura. (P. 18)

Nós recebíamos dinheiro só uma vez por ano, no Natal. Era só uma vez por ano que a gente tomava um guaraná, alguma coisa assim, uma vez por ano. Agora frango, galinha, porco, sempre tinha à vontade. A gente tinha sessenta cabeças de porco, galinha tinha sessenta, oitenta, a gente tinha ovos também. Carne de porco e toucinho não faltava nem um dia. (P. 32)

Por fim, as respostas agrupadas sob o título “Condições Favoráveis com abundância” (31%), que exemplificamos com as duas narrativas a seguir: "Na Itália, a gente era classe média. Só passamos necessidade no tempo da Guerra, porque a gente não tinha o que comer, só por conta da Guerra". (P. 02)

Meu pai tinha oficina, uma oficina muito grande de arados, essas coisas. Era uma cidade pequenininha. Depois nós mudamos pra cá. O lugar era muito bonito, tinha uma chácara, uma oficina, era bom, viu? Era espaçoso, tinha quarto de leite, tinha tudo. Era na cidade, mas era uma chácara. (P. 23)

Ao apreciarmos os elementos da realidade socioeconômica da família de nossos entrevistados, é preciso relembrar o que já se disse sobre a infância no terceiro capítulo: ela é influenciada por fatores materiais e ideológicos da sociedade, bem como por valores hegemônicos estabelecidos em cada época, de modo que sobre ela atuam forças sociais, culturais, políticas e econômicas.

Em alguma medida, então, podemos inferir que cada um dos três agrupamentos de sujeitos (Condições precárias e falta de elementos básicos; Condições precárias sem a falta de elementos básicos; e Condições Favoráveis com abundância) teria desfrutado de uma infância com elementos diferentes e, portanto, com características e "sabores" diferenciados, como se pôde observar, ainda que sutilmente, nas narrativas apresentadas.

Assim, tais condições reverberam nas variáveis que exercem influências sobre o ambiente do jogo, podendo, inclusive, ser determinantes para algumas das diferentes manifestações do fenômeno ou da composição da vasta cultura lúdica. Ou seja, a trajetória do indivíduo, com suas experiências pessoais e familiares, seus recursos, suas motivações, as pressões e condições sociais que o cercam, as atitudes dos pais frente ao jogo são variáveis importantes para o surgimento de determinadas expressões ou manifestações da cultura lúdica infantil.

6.2.3 Os relacionamentos entre os pais e entre os irmãos

Prosseguindo com o objetivo de contextualizar o cenário em que ocorreu a infância de nossos pesquisados, perguntamos-lhes: “Como era o relacionamento entre os seus pais?” Entendemos que a qualidade desse vínculo tem reflexos tanto na organização da infância, quanto na cultura lúdica infantil.

Vamos às respostas: 27 dos 32 octogenários pesquisados afirmam que o relacionamento entre os pais era excelente, admirável e perene, como o atestam as narrativas a seguir:

Meu pai adorava a minha mãe. Eles viveram mais de cinquenta anos juntos. Ele adorava. Chegava minha irmã de Paulínia, ele abraçava a gente e falava: “As mulheres da minha vida”. Quando ela faleceu, ele ficou na janela pedindo a Deus por ela, pedindo pra ela buscar ele. Quando ele ia no médico, que perguntava se ele ia bem, ele dizia que não tinha como ir bem sem ela. (P. 27)

Meu pai com a minha mãe eu nunca vi discutir. Ele era tão amoroso que eu nunca vi, eles se amavam muito. Ele tratava ela que nem uma rainha, acho que foi por isso que ele nem quis casar de novo. Meu pai era muito bom, mas a gente nunca viu ele dar uma risada. Ele nunca deu nem um tapa nos onze filhos dele. (P. 24)

Eles viviam muito bem, sempre saíam juntos, iam à igreja juntos, a vida era muito boa, você nem consegue imaginar. A saudade é muito grande do papai e da mamãe. (P. 25)

Eles se davam muito bem. Meu pai era italiano, e minha mamãe era cearense: metade branco, metade preto, eles falavam! Uma vez, veio um cara de Santos buscar o peixe que meu pai vendia, e a gente estava com a mesa feita de café da tarde. Aí o rapaz chegou e viu tudo nós, metade pardo, metade moreno, e falou: que família bonita! (P. 19)

Viviam muito bem. Minha mãe era muito ignorante, sabe? Meu pai, o contrário, porque ele lia muito, fazia assinatura de jornal. Eles se davam bem, mas era difícil conviver com a minha mãe. Meu pai tinha paciência demais, porque eu acho que ele amava ela. (P. 21)

Viviam muito bem. Não deixava de ter as encenquinhas deles, de um querer uma coisa e outro não. Mas eles viviam na direção da família, do nosso bem, acomodando tudo do melhor modo. Era uma relação de respeito. (P. 05)

Era maravilhoso, nunca vi nenhum dos dois brigando. Por isso que eu digo: é o rádio e a televisão que estão estragando as famílias. Hoje ninguém mais tem aquele aconchego familiar. A gente, depois do jantar, sentava na varanda e conversava, era uma beleza. Hoje a televisão, o jogo atrapalham muito o tempo da família. (P. 07)

Quando se observam o teor afetivo, a forma de tratamento, os valores pelos quais se pautavam esses relacionamentos, bem como a energia, atenção e dedicação dispensadas ao projeto familiar, percebe-se facilmente o distanciamento com a organização de boa parte dos relacionamentos conjugais atuais. O sociólogo Zygmunt Bauman (2004) usa a metáfora da liquidez para apresentar a forma como se constituem as relações humanas na contemporaneidade. Segundo o autor, essa instabilidade líquida demonstra a exacerbação de valores como individualismo, transitoriedade, angústia, instantaneidade, ambivalência e, principalmente, consumismo.

Essa “fluidez” associada à sociedade contemporânea tem suas consequências nas relações afetivas. Os laços humanos, como sistemas abertos, são marcados pela vulnerabilidade e efemeridade, já que num mundo movido pelo novo a cada minuto, lógica fortemente apoiada no consumismo, as parcerias duradouras e sólidas não fazem sentido algum.

[...] homens e mulheres, nossos contemporâneos, desesperados por terem sido abandonados nos seus próprios sentidos e sentimentos facilmente

descartáveis, ansiando pela segurança do convívio e pela mão amiga com que possam contar em um momento de aflição, desesperados por “relacionar-se”. É, no entanto, desconfiados da condição de “estar ligado”, em particular de estar ligado “permanentemente”, para não dizer eternamente, pois temem que tal condição possa trazer consigo encargos e tensões que eles não se consideram aptos nem dispostos a suportar, e que podem limitar severamente a liberdade de que necessitam para – sim, seu palpite está certo – relacionar-se [...] (BAUMAN, 2004: p.08).

A lógica da descartabilidade emerge de uma sociedade em que tudo pode ser consumido. Ora, se tudo pode ser consumido como um bem, adquirido por meio de uma escolha (em meio a várias possibilidades), certamente os laços duradouros dão lugar às relações efêmeras. Um cenário bem diferente do que pudemos observar nas descrições anteriores feitas por nossos pesquisados.

Cabe destacar que 5 deles não puderam responder a essa questão. Uma das entrevistadas preferiu não se pronunciar sobre o assunto, e os outros quatro não responderam, seja por não terem conhecido os pais, seja por não terem tido tempo de observar o relacionamento dos pais em decorrência do falecimento de um deles ou de ambos.

Entendemos que esse bom relacionamento familiar se torna esteio fecundo para a troca de experiências, como destacou o (P. 07): "A gente, depois do jantar, sentava na varanda e conversava, era uma beleza". Ou seja, havia espaço e tempo para apreciação das narrativas que tanto defendemos no início do presente capítulo. Todavia, o que temos observado nos dias atuais é um declínio da arte da narrativa, bem como da faculdade de escutar. Nossos anciãos não encontram mais espaço ou interlocutores que apreciem seus contos (causos), suas lendas e canções (as tão apreciadas modas de viola), afinal escutar implica investir tempo (lógica contrária à da fluidez contemporânea), dispensar atenção e cuidados ao narrador e ao conteúdo narrado. Em suma, exige encantamento e reciprocidade.

Acreditamos que as experiências pessoais (sobretudo as narradas) e familiares, são variáveis importantes para o surgimento, cultivo e perenidade de determinadas expressões ou manifestações de jogo (cultura lúdica infantil).

Ainda dentro desta abordagem dos relacionamentos, indagamos dos entrevistados como se constituíam as relações entre os irmãos. A pergunta que lhes submetemos foi assim formulada: “O senhor (a senhora) já mencionou anteriormente a quantidade de irmãos que possui. Poderia agora descrever melhor como era o relacionamento entre os irmãos?”

Todos, sem exceção, descrevem-no como sendo bom e agradável, embora houvesse pequenos contratemplos próprios do universo infantil. As narrativas falam por si sós: "Um deles morreu pequeno, com quatro anos. A gente também combinava muito bem, mas não deixava de haver briguinha. Mas era tudo coisa da hora, logo estava todo mundo bem, em

paz" (P. 05). "Eu tinha um irmão homem e cinco mulheres. A gente não brigava, era tudo humilde, porque, como eu falei, a gente respeitava os mais velhos, não precisava nem falar, bastava só olhar. A gente brincava junto, ia nas festas junto, fazíamos tudo junto" (P. 13). "Se dava muito bem. Uma vez ou outra, um pegava os brinquedos do outro, e a gente brigava, mas nunca de dar tapa, de brigar. A gente era muito unido" (P. 17).

Nota-se a forte presença do companheirismo e da cumplicidade, com pequenas divergências que são características próprias do universo infantil. Chama-nos a atenção a forte alusão ao jogo, bem como ao brinquedo, nos diferentes conteúdos discursivos, o que mais uma vez reforça nossa tese de que nos diferentes espaços no qual o jogo se manifesta, há uma concatenação de suas dimensões (internas e externas), basilares para algumas dessas expressões: espaço físico, espaço temporal, trajetória e experiências do indivíduo, disponibilidade de objetos, disponibilidade de **parceiros (irmãos e amigos)**. A não existência ou não observância desses elementos pode contribuir consideravelmente para a diminuição de determinadas tipologias de jogo.

Cabe destacar, ainda, que no item 6.1.3 (*A percepção das mudanças contemporâneas*), em que os anciãos descrevem o que observam de diferente quando comparam o tempo presente e o da infância rememorada, a ênfase recai sobre a forma como se desenvolvem as relações afetivas (sobretudo as familiares e as relativas às amizades). Com uma soma total de 41 menções, o núcleo de respostas que denominamos "natureza relacional" constitui, de longe, o cenário em que os entrevistados mais observam transformações, em especial no que diz respeito à composição familiar, bem como a formação fornecida por ela e os diferentes vínculos afetivos.

Se fizermos uma comparação com o conteúdo encontrado na categoria atual (item 6.2.3), em que a grande maioria dos entrevistados (27 dos 32) traz indícios de que o relacionamento entre os pais era excelente, admirável e perene e que as relações entre consanguíneos eram boas, torna-se compreensível o estranhamento atual dos anciãos quando observam a forma como se constituem essas mesmas relações na contemporaneidade.

Assim, convém reiterar o que já dissemos anteriormente sobre tais mudanças. É preciso considerar que independentemente de quais forem as formas das relações afetivas (entre familiares, amigos etc.), elas exigem princípios de pertencimento, ou seja, para que haja legitimidade das referências, é preciso reconhecer a existência dos limites entre os sujeitos, bem como as diferenças em suas funções no grupo social. Isso significa dizer que essas referências são indispensáveis para as trocas afetivas no grupo e, sobretudo, para que cada indivíduo se constitua como sujeito diante de um outro que lhe precede.

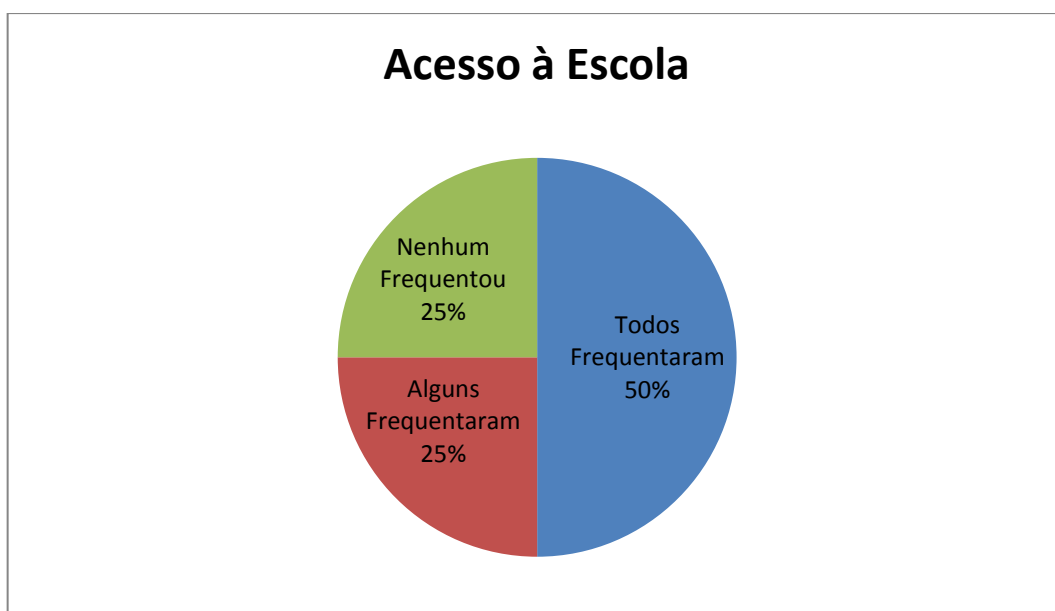
6.2.4 Escolarização: o acesso e o processo

Em nossa última subcategoria de análise, na busca de "mapear" os elementos e o ambiente (cenário) da infância lembrada por nossos octogenários e nonagenários, procuramos levantar informações a respeito de como acontecia o acesso e de como era organizado o deslocamento para a escola.

Embora já tenhamos apresentado o nível de escolarização de nossos entrevistados (ver a primeira categoria de análise: "Quem são nossos Guardiões da memória"), observaremos agora a escolarização em uma conjuntura familiar, no intento de contextualizar essa particularidade da infância do período. Perguntamos, pois, aos nossos entrevistados se todos os seus irmãos estudavam na infância, como acontecia a organização para a ida à escola e se a escola era próxima de sua residência.

As respostas obtidas foram de três tipos: Todos Frequentaram; Alguns Frequentaram; Nenhum Frequentou a escola. É o que demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 4 - Acesso à escola



Em primeiro lugar, vejamos algumas amostras de respostas caracterizadas como “nunca puderam frequentar a escola” (25%): "Nenhum foi pra escola. Eles aprendiam com um senhor que sabia algumas coisas e dava aula particular" (P. 04). "Nenhum dos meus irmãos estudou. Os únicos da família que estudaram foram as duas filhas do meu padrasto. A

gente aprendeu com meu padraço, que era corretor. Lia estudava muito" (P. 20). "Nenhum estudou, tinha muito serviço na roça" (P. 32).

Ninguém estudou, foi tudo pro trabalho pra poder ajudar a mãe, inclusive a mãe chegou até a vender creolina de porta em porta, pra levar o saco de creolina de porta em porta. Inclusive, até um fiscal queria tirar a mercadoria dela né? Pegou os sacos das latas, sentou em cima e disse: "Se o senhor quiser me tirar daqui, o senhor leva." Aí ele desistiu e foi embora. (P. 12)

Nenhum estudou, só depois de moços. A escola deles foi muito pouco, ninguém estudou muito não. Na minha época, quem estudava era filho de fazendeiro. A gente nem falava de cidade, falava em vila. Nessa vila tinha escola, mas gente pobre não tinha condição de estudar. (P. 13)

Esses breves relatos permitem compreender melhor alguns elementos que limitavam as condições de acesso à escolarização de nossos entrevistados (25%).

Passemos agora às respostas reunidas sob a categoria "**Alguns frequentaram**" (25%), que ilustramos com os seguintes protocolos: "Os homens estudaram, as mulheres não. Eles iam para a escola a pé, a vila era pertinho. Mesmo que [se] chovia, ia pé, ou a cavalo" (P. 24). "Pouca coisa, ninguém se formou não. A escola era no terreno da casa do meu pai. Quem estudou, estudou ali, só" (P. 22).

Bom, esses derradeiros estudaram. Formatura nenhum tem, foram até o quarto ano na escola. Eles estudaram lá em Buritama, no grupo. Eu estudei em escola particular. Meu sogro tinha um monte de filha mulher, então ele arrumou um salão para fazer de escola para as meninas. (P. 14)

Teve uns que não estudou não. Na época que ele nasceu, não tinha escola, ele é analfabeto. Todos os outros aprenderam. A escola é a minha casa, meu pai ajustou um professor que morava junto com nós. Ele comia com nós, nós cuidava dele, lavava a roupa dele, até nós aprender. Quando nós aprendemos, ele foi embora. (P. 17)

Estudou. O Antônio estudou, fez o quarto ano. Naquela época, o quarto ano era bem mais que hoje. Hoje o quarto ano não vale nada mais, tem que estudar outro tanto. O Antônio estudou até o quarto ano. Tinha um médico lá de Campos Gerais que queria ele. Furou o pé no prego, quase morreu. Deu tétano, sabe? O médico foi tratar dele, e ele não morreu não. O médico cuidou dele, do tétano. Ninguém falava que ele escapava. Meus irmãos homens estudaram. Mulher nenhuma foi para a escola, meus avós falavam que mulher não precisava aprender a ler. Diziam que escrevia carta para namorado. Pra você ver como era naquele tempo, não punha a menina em escola não. Só trabalhava, amassava barro para fazer tijolo. Em tudo nós trabalhava, enquanto os dois homens estudava. A escola era longe, na cidade. A gente morava no sítio. A distância era umas duas horas andando. Era custoso estudar. Eles iam sempre a pé, não tinha condução, carro, ônibus, nada. (P. 30)

Acho que alguns estudou em alguma escolinha particular na roça mesmo, as meninas estudaram mais. Elas iam a pé, era perto. Era quem era da roça mesmo que ensinava, quem tinha mais leitura juntava umas crianças e ensinava à noite. (P. 01)

Somando o agrupamento dos que nunca frequentaram a escola com aquele em que apenas parte dos integrantes da família frequentou, temos exatos 50% de alunos que, por diversas razões, foram impossibilitados de participar do processo de escolarização. Em alguma medida, tal constatação corrobora o epíteto de *a grande chaga nacional* aplicado por alguns à educação brasileira do período (RODRIGUES, 1997), numa alusão à precariedade

de oferta de espaços escolares que teve como produto o alarmante índice de 75% de analfabetismo na população brasileira em 1920 (GHIRALDELLI JR, 1991). Tal conjuntura engendrou reformas educacionais em âmbito nacional nas décadas de 20 e 30, com o intuito de equacionar essa defasagem e adequar a escola e a educação ao contexto de modernidade para o qual o país emergia.

Completa este quadro de investigação sobre o acesso à escola dos familiares dos entrevistados as respostas enfileiradas sob o agrupamento “Todos frequentaram” (50%). O desfrute do processo de escolarização pode ser mais bem compreendido a partir de algumas narrativas que reunimos a seguir: "Todos frequentaram o grupo escolar. A gente andava mais de uma hora para chegar na escola" (P. 11). "Todos estudavam. Eu ia a pé pra escola, estudava perto. De vez em quando, meu pai levava de carro. A gente sempre ia acompanhado, nunca fomos sozinhos. Levava uns quinze, vinte minutos pra chegar lá a pé" (P. 16).

A nossa primeira escola foi na fazenda, tinha um professor para nós e para os filhos dos colonos. Eles estudavam junto com a gente, a mesma coisa. O casal de professores morava na fazenda. Houve uma seleção para ver o grau. Antigamente, não tinha esse negócio de começar do primeiro ano não. Quando mamãe nos matriculou em Fortaleza, ele era o melhor colégio de lá. Era um colégio misto. Então, teve uma bancada para examinar, e fizeram uma admissão conforme o grau da criança. (P. 09)

Todos estudaram como eu, só um pouquinho. Fizeram o primário, mas nenhum deles foi para fora, estudar fora. A escola não era tão perto, mas a gente ia caminhando. Era a uns dois, três quilômetros de casa. (P. 21)

Todos estudaram. Um deles chegou até a estudar pra padre, mas no fim ele não formou-se nem casou-se, mas viveu sempre no colégio em Guarulhos. A minha irmã, que faleceu de repente, estava fazendo o colegial. A escola era perto, nós íamos a pé. A distância era pequena, como daqui até lá na esquina. Umás duas quadras, mais ou menos. (P. 25)

Sim, todos frequentaram a escola. Minha mãe fazia questão de que a gente fosse para a escola. A gente ia a pé. Naquele tempo era mais fácil, porque a cidade não era movimentada, não tinha carro nem nada. A escola ficava a umas dez quadras de casa. (P. 31)

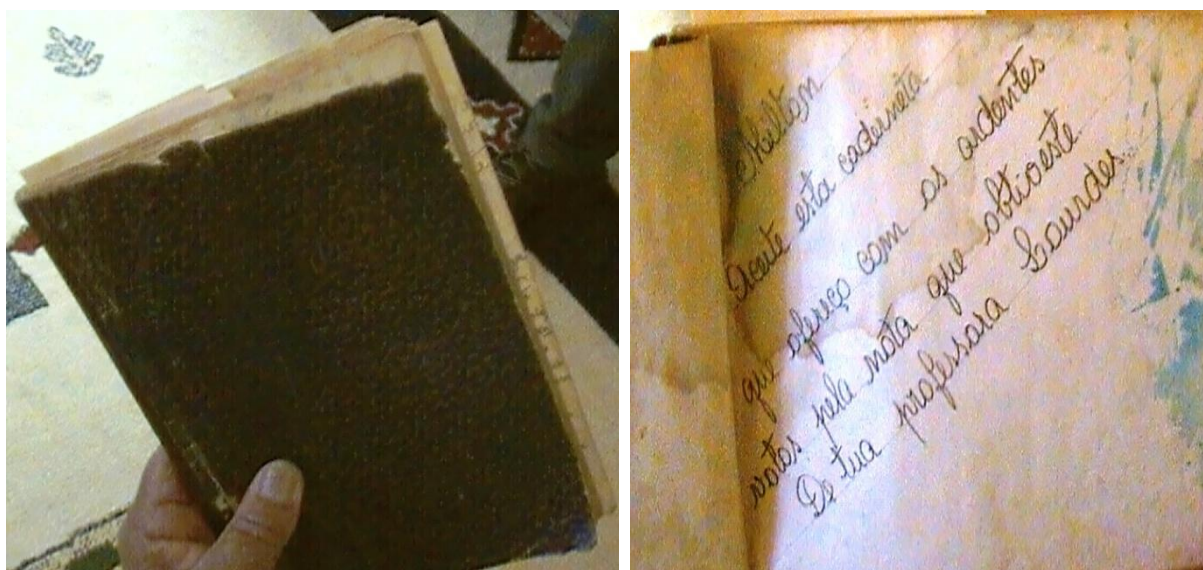
Ainda com base nesses dados, é possível traçar uma correspondência estreita entre a facilidade/dificuldade de deslocamento e acessibilidade a uma unidade escolar e a situação de escolarização que nossos entrevistados e seus familiares passaram a carregar em seus currículos ao longo da vida. Aqueles que nunca frequentaram deixaram, por certo, de fazê-lo devido à longa distância entre a escola e a residência e à ausência de meios de transporte que viabilizassem o deslocamento. Já as famílias que conseguiram fazer com que apenas alguns de seus componentes frequentassem tiveram tal tarefa facilitada seja porque a escola estava situada no próprio local de moradia (a fazenda), seja porque os pais despendiam grande esforço para que os filhos se instruissem. Por fim, as famílias cuja totalidade dos filhos participou do processo de escolarização devem esse privilégio, quando não ao favorecimento

socioeconômico, com certeza à proximidade da escola e também ao acesso a meios de transporte (conforme mencionado pela [P. 16]).

Cabe, ainda, ressaltar que a conquista da escolarização pela minoria da população tinha um expressivo significado, assemelhando-se, em alguma medida, à aquisição de um troféu, como pode ser depreendido da fala do P. 26 e, na sequência, da imagem da caderneta, que ele exibiu com tanto entusiasmo em dado momento da entrevista:

[...] primeira é a minha cor, a cor negra [...] naquele tempo, tinha muito racismo. A gente sentava na praça e vinha os brancos cutucando o outro assim e apontando. A professora dizia que quem ganhasse a melhor nota ganhava o presente, mas ela não dizia qual era. E aí, no dia do exame, eu que sempre fui bom de matemática e história, uma outra menina vacilou na conta do problema, e eu tinha feito certinho. Ela tirou 9, e eu tirei nove e meio, a nota maior. Ela [a professora] me deu essa caderneta. A família da menina ficou brava porque não aceitava que eu tinha ganhado, e ela não. Achavam que era uma proteção por parte da professora, porque ela tinha sido melhor o ano inteiro. Aí eu ganhei porque tinha tirado a nota maior do que ela.

Figura 10: Caderneta recebida pelo entrevistado (P. 26)



Fonte: Acervo próprio do autor

Essa conquista parece revestida de um significado enorme para o nosso entrevistado. Passados mais de 75 anos, ele ainda guarda o presente com todo cuidado. Sua expressão ao narrar o fato era de alguém inebriado por uma atmosfera de forte emoção.

Na sequência do nosso trabalho, inauguraremos uma nova categoria de análise. Será a última e também a mais importante. Assim a consideramos por compreender que nela está presente a maior concentração de dados diretamente relacionados aos principais objetivos que engendraram nosso estudo. Teremos ocasião de verificar o lugar de ocupação (espaço) das diferentes manifestações do jogo, bem como as características da cultura lúdica e principais

tipologias do jogo e brinquedos daquele período.

Por essa razão, a categoria recebeu a denominação de "**o tesouro escondido**". Nossa tarefa foi empreender esforços para recuperá-lo e, nesse sentido, em correspondência à metáfora empregada, agimos como arqueólogo que, depois de muito escavar, pôde trazer à luz a história dessa cultura lúdica.

6.3 - O tesouro escondido - a cultura lúdica do período

Nossa última categoria de análise se propõe a descrever os principais componentes da cultura lúdica vivenciada por nossos entrevistados. O que procuraremos apresentar nesta seção são as principais manifestações do jogo (enquanto categoria maior) e suas diferentes formas de expressão, afinal, como propusemos no primeiro capítulo, compreender mais profundamente o fenômeno é também constatar a existência da denominada “mandala do jogo”.

Por que razão escolhemos denominar esse agrupamento de respostas como "**o tesouro escondido**"? Fazemos alusão ao conteúdo de que se valia a cultura lúdica nas décadas de 20 e 30. Julgamos que a compreensão desse momento histórico, bem como seu arcabouço lúdico particular, produzem o registro de práticas e vivências, objetivas e subjetivas, que estão escondidas e são trazidas à luz e à apreciação apenas quando prospectadas por meio de uma pesquisa, à semelhança da descoberta que faz um garimpeiro.

Essa forma de conceber a cultura lúdica como tesouro, ou melhor, como patrimônio humano, cujo legado influencia o modo de ser e a identidade dos indivíduos (de maneira especial, do universo infantil), tem permeado muitas investigações científicas, a algumas das quais fomos apresentando ao longo de nosso estudo: Cascudo (1984, 2001a, 2001b), Friedmann (1996), Amado (2005), Brougère (1997, 1998a, 1998b, 1998c), Harris (1999), Delalande (2001), Pontes e Magalhães (2003), Sarmiento (2002), James, Jenks e Prout (1998), Kishimoto (2003).

No entanto, recentemente, essa preocupação extrapolou as esferas científicas e foi contemplada em uma obra cinematográfica, cujo objetivo orientou-se na mesma direção de "garimpar" as riquezas do conteúdo lúdico. O filme “Tarja Branca. A revolução que faltava”³² também procurou colher narrativas, com o objetivo de compreender as dimensões e representações do que foi, e ainda é, para alguns dos entrevistados (adultos e adultos idosos), o ato de *brincar*. Cacau Rhoden apresenta com delicadeza e vasta pluralidade o conceito de “espírito lúdico”, dimensão fundamental à natureza humana. Discute a todo momento o que representou esse conteúdo lúdico (jogo) para a infância dos entrevistados, e como o homem contemporâneo se relaciona com esse "espírito" tão essencial.

A beleza e riqueza desse longa-metragem podem ser facilmente percebidas com base

³² TARJA BRANCA. A revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. Produção Executiva de Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. Roteiro de Cacau Rhoden, Estela Renner e Marcos Nisti. Intérpretes: Domingos Montagner, Wandi Doratiotto, Antônio Nóbrega e José Simão. Música: André Caccia Bava. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. 1 DVD (80 min), son., color. Documentário.

no excerto a seguir: "O que falta muito neste mundo é um pouco de brincadeira, entendeu? Em tudo! Quando você perde essa capacidade de brincar, eu acho que você perde uma conexão com sua essência!" (TARJA BRANCA. A revolução que faltava, 2014, trecho 4:30 min.). Ou, ainda, neste outro excerto: "Para mim a brincadeira está mais subterrânea que o nível da cultura, ela mora num rio assim, abaixo da terra, e é ali que todo mundo vai beber naquela fonte" (TARJA BRANCA. A revolução que faltava, 2014, trecho 16:30 min.).

Em nosso entendimento, no espaço da cultura lúdica (ou do jogo), a criança se relaciona com conteúdos culturais que ela reproduz e transforma. Também deles se apropria, atribuindo-lhes significações e ressignificações. Desse modo, de alguma forma, as diferentes personificações do jogo constituem-se como um ingresso na cultura, uma vez que ele é também uma construção social. É preciso esclarecer que não estamos nos referindo a qualquer forma de expressão cultural, mas a uma forma e a um conteúdo muito particulares, que existem num dado momento, dentro de um contexto histórico (BROUGÈRE, 1997).

O que estamos afirmando, tal como o fizemos no primeiro capítulo e enfaticamente no item 2.3 do segundo, é a existência, em alguma medida, de um legado cultural, advindo das particularidades do jogo (cultura lúdica). E esse repertório cultural é dinâmico e mutável por ser transmitido e praticado por diversos grupos e civilizações, sofrendo, em razão disso, inúmeras mudanças de contexto e forma, e sendo adaptados às necessidades de cada grupo e sociedade, sob a influência e característica de seu tempo e contexto. Como bem observou Friedmann (1996, n.p.), "[...] as brincadeiras são uma forma de descobrir o novo no antigo". E prossegue: "O jogo tradicional infantil é a produção espiritual do povo, acumulada através de um longo período de tempo. Esses jogos mudam no processo do esforço criativo coletivo e anônimo" (FRIEDMANN, 1996, p.42). Compartilhamos do mesmo entendimento sobre as transformações e plasticidade, mais ou menos acentuadas, existentes nas diferentes expressões da cultura lúdica.

Convém reiterar que as muitas variáveis que exercem influências sobre o ambiente do jogo (os espaços físico e temporal, a trajetória do indivíduo com suas experiências pessoais e familiares, seus recursos, suas motivações, as pressões e condições sociais que o cercam, as atitudes dos pais) podem ser determinantes para algumas das suas diferentes manifestações.

Deste modo, as abruptas transformações arquitetônicas (espaço físico), bem como a escassez de objetos disponíveis (recursos naturais ou matérias-primas), podem ser importantes indicadores que revelam a considerável diminuição de determinadas expressões do jogo, em especial o jogo/folclore (tradicional), que necessita de elementos, contextos e recursos para ancorar sua concretude, como o dissemos anteriormente.

Segundo Cascudo (1984, 2001a e 2001b), podemos afirmar que grande parte das práticas lúdicas da infância brasileira (adivinhas, parlendas, cantigas de roda, histórias de príncipes, rainhas, assombrações, bruxas e brinquedos, como a pipa, o pião, o bodoque, os jogos de pedrinhas, a amarelinha, entre outros) são legados da cultura portuguesa e fazem parte da cultura europeia. Não obstante, estão gradativamente em declínio, devido às severas transformações na configuração e organização da infância contemporânea, com o que concorda Amado (2005). Tais mudanças repercutem substancialmente no conteúdo e na constituição das diferentes expressões lúdicas.

Considerando esse cenário de diminuição de algumas expressões da cultura lúdica, reafirmamos o que já foi dito anteriormente sobre a necessidade de salvaguardar essa memória, pois é a alternativa que nos resta para a preservação desse patrimônio cultural da humanidade.

Como a memória lúdica é diretamente afetada por diferentes fatores (cf. cap. 2), é correto compreender que a transitoriedade grupal e as transformações gerais (arquitetônicas, simbólicas, entre outras) podem produzir perda, desapego e esquecimento da memória coletiva. Quando indivíduos deixam de conviver no seu antigo grupo e meio social para participar de outros, tais mudanças produzem desdobramentos devido à dissolução do grupo, que antes fazia o papel do *guardião* desse tesouro (CARDOSO, 2004).

A lembrança, como visto, para ser trazida ao presente, necessita de “ancoradouros” no tempo e espaço: a infância e a rua, o trabalho e a fábrica, a casa velha ou nova, os vizinhos, determinada imagem (fotografia), o sapato velho, um poema, aquela vez...

Compreendendo, dessa forma, o que a memória representa e como funciona, despenderemos esforços doravante para "recuperar" os fragmentos de um tesouro perdido. Seremos arqueólogos a “escavar” as narrativas de nossos Guardiões da Memória em busca de sua cultura lúdica. Essa metáfora é significativa para compreender a tarefa a que nos propusemos. Vamos, então, prosseguir um pouco mais nela. Desejando reconstituir, a partir de fragmentos encontrados, um determinado utensílio antigo, o arqueólogo investe grande esforço e cuidado no manejo dos "cacos". No entanto, a reconstrução, apenas, não é suficiente; é preciso ir além, compreender qual o significado que o objeto tinha para o povo a que pertenceu, que função ocupava na vida daquelas pessoas etc. É preciso penetrar nas noções que orientavam sua existência, ouvir o que já não é mais audível, e só então será possível conhecer as dimensões e sentidos, ou seja, o que caracterizava tal utensílio, qual sua utilidade, se tinha função sagrada, ou se simplesmente atendia a questões de aparência ou enfeite (BOSI, 1987).

6.3.1 A infância

Neste movimento de "mapearmos" a cultura lúdica em busca das diferentes manifestações do jogo, interpelamos nossos anciãos a respeito de como rememoravam sua infância, ou seja, qual é sua percepção sobre ela.

Inicialmente, destacamos o quanto a infância é preciosa no ato de rememorar. Na forma de reordenar o tempo das lembranças, ela ocupa lugar de destaque, sempre aparece "em larga escala", quase sem margens, como um chão que cede aos nossos pés e nos dá a sensação de que nossos passos se afundam. Como é difícil transpô-la e chegar à juventude! (BOSI, 1987).

Ao pensarmos na infância como componente do quadro social da memória, assumimos que ela possui estreita afinidade com as lembranças da casa natal (assunto que abordamos na subcategoria 6.2.1) e que é fundamental no processo de construção identitária. Assim, casa, infância e identidade parecem-nos elementos irremediavelmente imbricados, tanto no plano onírico, como no plano dos fatos, se é que possamos hierarquizar ou distinguir essas experiências tão representativas da nossa trajetória como humanos, sujeitos dos nossos caminhos (ALMEIDA, 2009).

Dos 32 entrevistados, 21 identificam sua infância como sendo boa ou maravilhosa, como podemos depreender de algumas falas enfáticas: "Nossa, foi maravilhosa! Tudo era tão certinho! E quando não dava certo, o meu pai entrava em ação, vinha conversar" (P. 21)!"

Naquele tempo nós *sentava* no pasto e *jogava* – como era mesmo o nome? – nós *jogava* peteca. Era a coisa mais gostosa! Nos deitávamos no chão também, contávamos as estrelas, os trens, porque não tinha nada mais pra fazer. (P. 10)

Foi maravilhosa! Foi feliz, porque eu tinha pai, mãe, fartura. Comia polenta até engordar, fui feliz! Apesar de ter cortado o dedinho, fui feliz, mimada, porque eu era a última. (P. 27)

Que beleza pura, rapaz! Nós *brincava* na terra, na areia, fazia casinha, coisa de menino! Nós nunca *brigou*, a gente brincava muito! A gente fazia casinha de lama, fazia carrinho de roda de sabugo, amarrava um araminho de baixo da tabuinha, e todo mundo brincava disso! O meu irmão mais velho fazia caminhão, fazia pras crianças *brincar*. E depois que a gente ficou maiorzinho e começou a ir pra escola, a gente jogava bola. Batia o sino, *tava* a criançada toda correndo pra ir jogar bola. (P. 32)

Minha infância foi muito boa. A gente sempre tinha nossos brinquedos, uma boa comida, nossas balas, nosso sorvete, nosso queijinho que nós gostávamos, um pãozinho quente... Doença a gente tinha sarampo, coqueluche, conjuntivite, só essas coisas levinhas, nada de ficar de cama. A mamãe era uma pessoa muito forte, muito alegre, gostava de fazer o bem. (P. 25)

Pra mim, foi muito boa, foi ótima. Nós tínhamos 6,7 irmãos. Nós vivíamos com os irmãos e colegas, filhos dos empregados, colonos. Vivíamos todos em harmonia, nós e os filhos dos

nossos empregados. Nós, a molecada, quando a gente não tinha o que fazer, a gente ia no rio pescar, andar de barco e de bote, que nós tínhamos dois ou três. A molecadinha era tudo no Rio Piracicaba andando. Aprendemos a nadar no Rio Piracicaba, nos tanques nossos. Então, a molecada lá ia andar no rio, pescar, caçar... Os *menor* caçava só com estilingue. (P. 06)

Segundo as declarações de nossos pesquisados, a infância guardava particularidades do período. Muitas variáveis podem ser observadas na composição da infância, bem como os aspectos da cultura lúdica (ambiente de jogo) por eles descritos, dentre os quais: o espaço arquitetônico, ou seja, o espaço livre e fartura de recursos naturais para brincar, o tempo disponível e dedicado à brincadeira, suas experiências interpessoais (amigos e familiares), as motivações, dentre tantas outras.

Por sua vez, 7 participantes não apresentaram juízo de valor a respeito da infância, deixando de classificá-la como ruim ou boa. Não foi possível compreender as razões dessa neutralidade.

Por fim, 4 participantes descrevem-na como uma experiência ruim, como podemos observar:

A minha infância foi muito triste, filho. Eu era muito doente, comecei a andar com cinco anos de idade. Eu tenho pouco o que falar da minha infância. Agora eu era tão, tão pele e osso que a minha mãe levava *eu* numa almofada pro hospital. O médico dizia: “pelo amor de Deus, mulher, vai embora com essa criança pra morrer em casa, porque nós não *temo* mais nada o que fazer com ela”. Minha infância, filho, minha infância. (P. 12)

Foi péssima (risos). Eu tinha três anos quando minha mãe casou de novo. Casou com um peão, daqueles bem peão mesmo. Apanhava muito. É ruim eu contar isso, mas como é pesquisa, né? Apanhava de arreo com arame na ponta. (P. 11)

Minha infância foi horrível. Eu não tive infância. Nós éramos muito sobrecarregados de coisas para fazer. Mamãe era meia “tantã”, dava muita coisa para a gente fazer. Tudo era enlatado. Por exemplo, minha mãe mandava a gente arear lata. Tinha que esfregar e pôr no sol, pareciam até prata. Ela mandava fazer isso só para a gente ficar entretido. Ela não gostava que nós brincássemos com vizinho. Só podia dar bom dia e boa tarde para os vizinhos, porque ela não tolerava. (P. 09)

Muita tristeza e pouca alegria. A gente não tinha casa, tinha muita bomba, faltava janela, faltava tudo. A gente quase não brincou, porque tinha muito perigo. Passamos 4 anos fora. A culpa é da Guerra, a Guerra judiou muito da gente. (P. 02)

Esses tristes conteúdos narrativos denotam diferentes formas de violência contra a infância, seja pela ausência da saúde, seja mesmo por meio da agressão física. As reminiscências, sob o ponto de vista afetivo do narrador, reportam-se, às vezes, às experiências traumáticas, dolorosas e/ou indesejáveis.

Nota-se também trabalho excessivo, descontextualizado com as tarefas que as crianças realizavam na época. E surgem também as diferentes cicatrizes produzidas a partir de uma guerra, como destacou uma das participantes. Lembra-nos Bujes (2005) que "Uma investigação sobre a infância e os fenômenos que a ela se associam deve se centrar não no que ela e eles são, mas em como se constituíram de tal maneira" (p. 187). O que podemos extrair

desses relatos são as possibilidades de se pensarem enfrentamentos que combatam tais formas de violência, tanto no âmbito da vida privada e familiar, quanto pública. Enfrentamentos por meio de políticas e ações que apresentem caminhos alternativos contra a violência (física e psíquica), contra o trabalho infantil e que resistam à ditadura do consumo e a tantas outras violências que têm assolado nossos infantes. Dito de outro modo, é preciso tomar ações que, além de denunciar, confrontem as diferentes formas de furto da infância, considerando que esta fase da vida é um componente social e histórico sobre o qual atuam forças sociais, culturais, políticas e econômicas, e não um simples período determinado biologicamente. Do contrário, não se assegurará à criança a condição de cidadã, detentora de direitos que precisam ser respeitados, consideradas as características que tangenciam seu desenvolvimento, como enfaticamente discorreremos no terceiro capítulo de nossa investigação.

6.3.2 Os diferentes conteúdos (manifestações de jogo) constituintes da cultura lúdica

Foi solicitado aos pesquisados que descrevessem as principais atividades (manifestações da cultura lúdica) vivenciadas ao longo da infância. Ao "passearmos" pelos conteúdos da cultura lúdica descritos por nossos entrevistados, pudemos nos aperceber da riqueza formativa que tais experiências lhes proporcionaram. Esse dado ganha importância singular quando o examinamos à luz dos escritos de Brougère (1998c), que mencionam o papel das experiências vividas, a aprendizagem paulatina e progressiva ao longo da infância, a agregação de elementos heterogêneos provenientes de fontes diversas, a interação grupal com toda a carga simbólica de aporte de novas e cada vez mais complexas competências, a interpretação e aplicação das regras, a importância da criatividade, enfim todas essas categorias numa panóplia de saberes e fazeres que se assumem como contributos decisivos para a competência do brincante perante o brinquedo e a sua vida cotidiana.

O valor de tal conteúdo também fica claro na declaração de Helder Vasconcelos (Músico, ator e Dançarino): "Bola de gude, pião e papagaio e hoje eu vejo todo um, uma ciência, uma sabedoria, que tem aí, tem a época de empinar papagaio, de brincar de bola de gude e pião, tem a ver com o vento, com a natureza, são esses ciclos maiores que a gente vive através dessas brincadeiras" (TARJA BRANCA. A revolução que faltava, 2014, trecho 5:30 min.).

Passemos às narrativas dos entrevistados, que sintetizam bem os resultados obtidos.

A gente subia em árvore, pulava de cima de árvore, nadava, brincava de pega-pega, corria quatro, cinco, seis colegas, a gente até corria dentro do lago, até pegar, brincava o dia inteiro! Brincava de jogar capoeira na calha, era o tempo dos antigos, e a gente não brigava, só brincava. Jogava bolinha de gude, comprava litro cheio de bolinha. Fazia um quadro de nove

bolinhas e tirava ponto e ganhava a bolinha, era a melhor brincadeira. Também brincava de malha. A malha era tudo de ferro, assim, era comprada. É gostoso, tinha um sobrinho que nem homem ganhava dele. Pião a gente jogava até rachar no meio. A gente comprava pião na venda. A gente também jogava muita peteca, a gente fazia com palha de milho e depois aprendemos a fazer de pano e colocava a pena das galinhas em volta. E também outra brincadeira era pular corda, nós pulávamos muita corda. (P. 32)

Brincava de bola, de casinha, de amarelinha. Eu brincava de bola ao cesto, tinha que acertar a bola dentro do cesto. Acho que hoje chama basquete, né? Brincava de pega-pega, de amarelinha, brincava de esconder as coisas. Por exemplo, isso aqui era seu, né? Alguém pegava e escondia, e você tinha que achar, tentando adivinhar com quem estava. Brincava também de pular corda, pulava muita corda. Uma segurava cada ponta da corda, e a gente pulava no meio. A gente brincava muito de roda, todo mundo dava a mão e cantava alguma coisa. A gente cantava muitas, cantava também: “Ciranda, Cirandinha vamos todos cirandar, vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar. O anel que tu me deste era vidro e se quebrou, o amor que tu me tinhas era pouco e se acabou. Por isso, dona fulana, faz favor de entrar na roda, diga um verso bem bonito, diga adeus e vá embora”. (P. 11)

Quando a gente ia pra escola, a gente tinha um arco de ferro, e nós fazíamos uma guia nele, de arame grosso. E nós saíamos de casa com ele e dávamos impulso nele e jogava o arco pra frente e ele ia girando. Aí a gente ia correndo atrás, por seis quilômetros, até chegar na escola. E as meninas que não tinham iam correndo atrás. Nós, três, quatro, cinco moleques correndo atrás daquele *arinho*, girando ele, e as meninas iam correndo atrás. Então nós não demorava muito pra chegar na escola, porque ia correndo seis quilômetros. Era um arco, que nem uma roda de carroça, só que menor, era até feito dos raios que prendiam a roda de carroça, e a gente fazia o arquinho. Depois juntava o arame com uma tábua de madeira, a gente ia empurrando ele e ele ia girando. E do contrário, quando a gente estava voltando, a gente vinha bagunçando, subindo em árvore. Tinha um tanque nosso, a gente não tinha brinquedo, então a gente próprio fazia boi, vaca, cavalo, burrinho de argila, de madeira, fazia uma fazendinha. De madeira fazia a carroça, o carroçozinho, tinha madeira à vontade. (P. 06)

Como encontramos uma grande diversidade na composição das diferentes manifestações da cultura lúdica, resolvemos apresentá-la, a seguir, em formato de quadro, com o objetivo de favorecer sua visualização e compreensão.

Quadro 5 – As diferentes manifestações da cultura lúdica

POR UMA MEMÓRIA DO JOGO: a presença do jogo na infância de octogenários e nonagenários

PARTICIPANTES		P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6	P 7	P 8	P 9
SOLTAR BALÃO										
QUEIMADA ³⁴					X					
PULA-SELA										
PULAR CORDA										
PIQUE-BANDEIRA										
PIORRA										
PIÃO										
PETECA										
PESCAR						X		X		
PEGA-PEGA		X								
PASSEAR DE BARCO E CANOA						X				
PASSA ANEL		X			X		X			
NADAR						X	X		X	X
MALHA										
LENDAS E HISTÓRIAS (CAUSOS)			X							
JOGO DE SANTANA ³³										
LOIÓ										
IMITAÇÃO (REPRESENTAÇÃO)							X		X	X
GALINHA CHEIA										X
ESCORREGAR NA ENXURRADA										
ESCONDE-ESCONDE		X		X	X	X				
CORRE-CORRE LENÇO			X					X		
CONTEMPLAÇÃO (DA NATUREZA)										
CARRINHO DE ROLIMÁ		X								
CANTIGA DE RODA		X						X		X
CAÇAR						X	X			X
CABRA-CEGA										
BRINCAR COM OS RECURSOS NATURAIS		X				X	X	X		X
BRINCAR DE CASINHA (FAZER COMIDINHA)			X	X	X					X
BONECA					X	X				
BOLINHA DE GUDE		X					X			
BOLA (FUTEBOL)			X	X	X	X			X	
BINGO		X								
BILBOQUÊ										
BEIJO, ABRAÇO E APERTO DE MÃO										
BASQUETEBOL										
BARRA-MANTEIGA										
BARALHO										
BALANÇO				X	X					
ARINHO						X				
AMARELINHA		X	X	X						

³³ A brincadeira mencionada pelo pesquisado também é conhecida como Caixeta e tinha o seguinte funcionamento: no centro de um círculo de aproximadamente 50 cm de diâmetro, colocava-se uma caixa de fósforos em pé. Sobre ela eram depositadas as apostas, geralmente moedas de \$400 (quatrocentos ou duzentos réis). A uma distância de 10 passos, os jogadores, atirando por ordem de sorteio, deviam acertar a caixa de fósforos, a fim de lançá-la fora do círculo, sendo premiados com as moedas que não saíssem da delimitação da circunferência. O jogo, nesse caso, acabou sendo batizado com o nome da padroeira da cidade em que o pesquisado nasceu, Santana, possivelmente em virtude das quermesses realizadas em devoção à santa, nas quais o jogo era largamente praticado. Cabe rememorar que uma das características dos jogos tradicionais é sua variabilidade de denominação em decorrência das influências culturais (locais e regionais).

³⁴ Também denominado de barrabol pela pesquisada P (25).

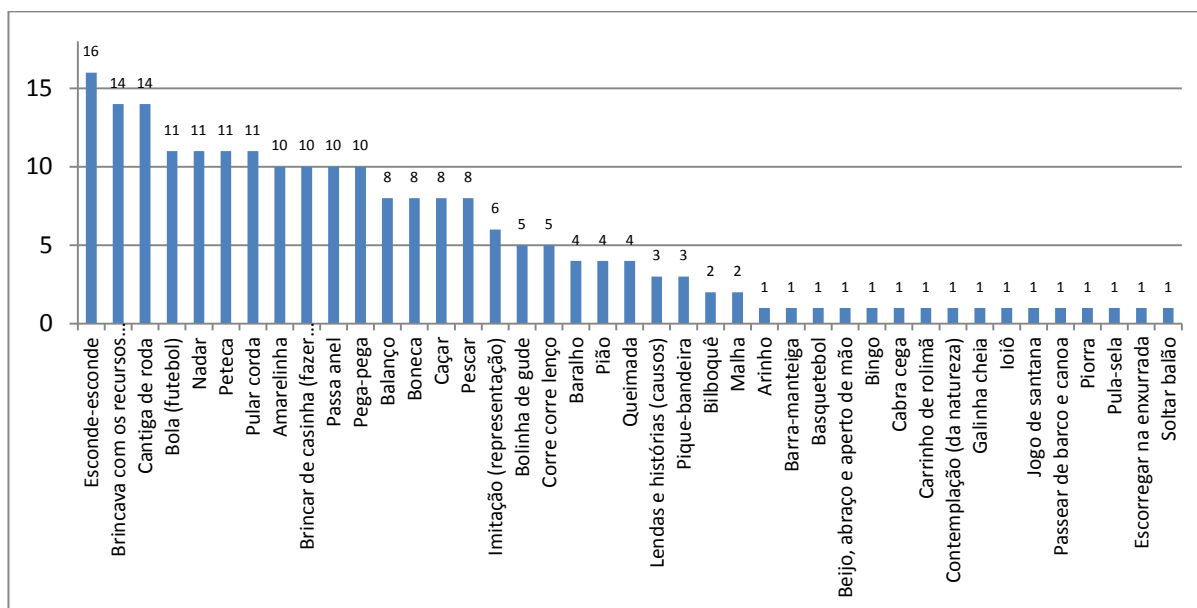
Das narrativas dos participantes e do quadro acima, podemos depreender uma grande variedade de personificações do jogo (jogo/brincadeira, jogo/brinquedo, jogo/contos, jogo/lutas, jogo/ficção, entre outras) que constituía o repertório lúdico das décadas de 20 e 30. E ainda que cada qual guarde sua especificidade, todas expressam um núcleo comum: a convergência da zona lúdica, como explicamos anteriormente.

Tal diversidade parece conferir credibilidade à compreensão do conceito de mandala do jogo, desenvolvido no primeiro capítulo deste estudo. Lembremo-nos, uma vez mais, de que o jogo configura-se como um fenômeno abstrato (como também a simbologia da mandala), sendo ele uma categoria maior (no caso da mandala, central) que se manifesta e se personifica em diferentes cenários e circunstâncias (obedecendo a elementos externos e internos, objetivos e subjetivos). É o caso, por exemplo, quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, quando as crianças exploram os brinquedos, quando são envolvidas pelos contos e lendas. Há muitas outras formas de personificação; todas, entretanto, gravitando em torno do mesmo eixo central: **o jogo** (FREIRE & SCAGLIA, 2003).

Essa conjectura nos possibilita afirmar, com relativa segurança, que a cultura lúdica infantil é construída historicamente e se constitui como um legado cultural, um patrimônio da humanidade. E mais: empreendimentos que visem a preservá-la são importantíssimos, uma vez que as características da infância contemporânea se distanciam, e muito, daquelas observadas em outros tempos. Fica patente, então, a necessidade de um diálogo entre uma e outra, sendo pertinente reiterar a observação de Friedman (1996, n.p.): "[...] as brincadeiras são uma forma de descobrir o novo no antigo".

Ainda na direção de conhecer melhor as formas de expressão do jogo, procuramos, dentre todas as diferentes atividades mencionadas, quais delas seriam as mais vivenciadas por nossos entrevistados. A apresentação dos resultados, em formato de gráfico e quadro (na página seguinte), dará maior visibilidade ao que disseram os nossos entrevistados.

Gráfico 5 - Brincadeiras mais frequentes



Pode-se notar que as atividades lúdicas mais mencionadas dependiam exclusivamente dos recursos disponíveis na natureza, bem como revelam uma infância rural própria do momento histórico que o país atravessava. Observa-se, ainda, pouca ou nenhuma aquisição de materiais para sua concretização, um quadro reconhecidamente diferente daquele da configuração da infância nos dias atuais, em que as brincadeiras parecem estar inclinadas ou vinculadas à dependência do consumo.

A criança é aquela que reconstrói e ressignifica, de um modo compreensível, os brinquedos no ato de brincar. Brincando, a criança renova o antigo, subverte a lógica do adulto e experimenta algo novo. Nesse sentido, “[...] uma vez extraviada, quebra e consertada, mesmo a boneca mais principesca transforma-se numa eficiente camarada na comuna lúdica das crianças” (BENJAMIN, 1984, p.87).

Para este autor, a brincadeira assume, na criança, a experiência que lhe permite o refúgio, a perda, o (re)encontro, o domínio de si e o acesso ao outro. Brincando, a criança liberta-se e reedita papéis sociais, criando para si um mundo próprio: habitual, intenso e renovado.

Ao observarmos ainda, a forma, o conteúdo e a composição das atividades lúdicas mencionadas pelos participantes, concordamos com Bruhns (1989, p. 125), para quem

É necessário possibilitar o desenvolvimento do jogo em sua autenticidade, pois ele é um traço fundamental da personalidade humana, tanto quanto uma atividade questionadora de valores voltados exclusivamente para a

produção. Um campo fértil e criativo que infelizmente perdeu terreno no decorrer da história da industrialização [...].

E ao reconhecermos a importância do jogo, julgamos ser pertinente preservar e transmitir, de geração em geração, seu conteúdo, reconhecidamente um tesouro, às vezes escondido, que se esculpiu ao longo da história. E tal predicado se configura num grande desafio, notadamente relacionado ao diálogo, bem como às transmissões intergeracionais, inclusive considerando as dinâmicas existentes entre as ressignificações e conteúdos próprios da cultura lúdica.

Prosseguindo no intento de "recuperar" os fragmentos desse tesouro perdido, como que a realizar uma espécie de arqueologia dessa cultura lúdica, procuramos conhecer os brinquedos que preenchiam os espaços das diferentes manifestações do jogo observadas no cotidiano de nossos então infantes.

6.3.3 Brinquedos confeccionados na época

[...] Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de sela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo [...]

Manoel de Barros

O poeta, em seu livro *Memórias Inventadas*, fala de sua infância, colocando em comum os universos da criança, da brincadeira e da arte. Revela como é ver, pensar e sentir o mundo do ponto de vista da criança. Buscando seus *achadouros de infância*, articula as invenções da criança e as invenções das palavras, a peraltagem e a criação, a imaginação e o conhecimento de si e do mundo, a criança, a natureza e a cultura, o ser criança e o ser poeta.

Suas palavras revelam o brincar como atividade que o ajudou a ver o mundo de forma diferente, a criar uma relação de intimidade com a natureza e as coisas, a ver a realidade de outros modos, ultrapassando o imediato, estabelecendo outras lógicas, invertendo as relações, os significados e a ordem das coisas.

Nessa direção, procuramos avançar no intento de "recuperar" os fragmentos desse tesouro perdido, numa espécie de arqueologia dessa cultura lúdica. Assim, interpelamos nossos pesquisados acerca dos brinquedos que faziam parte da infância, nestes termos: "O senhor (a senhora) se recorda de algum brinquedo industrializado ou confeccionado manualmente de que gostava bastante?"

Ao longo de todo nosso trabalho não fizemos menção ao brinquedo, que comumente é concebido como sinônimo de brincadeira, ou mesmo de jogo. Como neste ponto discorreremos sobre os principais brinquedos de que se recordam nossos pesquisados, fossem eles industrializados ou confeccionados por suas próprias mãos, julgamos relevante apresentar uma breve definição sobre o termo. Valemo-nos, para isso, da definição colhida a Brougère (1997), uma referência importante quando se estuda a teoria do jogo e que foi bastante utilizada no primeiro capítulo. Segundo esse autor, o brinquedo pode ser definido a partir de duas possibilidades:

Os brinquedos podem ser definidos de duas maneiras: seja em relação à brincadeira, seja em relação à representação social. No primeiro caso, o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca, uma sucata, efêmera, que só tenha valor para o tempo da brincadeira, um objeto adaptado. Tudo, nesse sentido, pode se tornar um brinquedo e o sentido de objeto lúdico só lhe é dado por aquele que brinca enquanto a brincadeira

perdura. No segundo caso, o brinquedo é um objeto industrial ou artesanal, reconhecido como tal pelo consumidor em potencial, em função de traços intrínsecos (aspectos, função) e do lugar que lhe é destinado no sistema social de distribuição dos objetos. Quer seja ou não utilizado numa situação de brincadeira, ele conserva seu caráter de brinquedo, e pela mesma razão é destinado à criança (BROUGÈRE, 1997, p. 62).

A realidade descrita por nossos pesquisados nos permitiu encontrar essas duas dimensões do brinquedo descritas por Brougère (1997): o brinquedo como suporte (objeto) para brincadeira e como instrumento de confecção.

A expressiva diversidade de brinquedos encontrada na narrativa de nossos sujeitos é apresentada a seguir.

Quadro 6 – A diversidade de brinquedos

PARTICIPANTE	ARAPUCA	ARCO E FLECHA	ARINHO	BILBOQUÊ	BODOQUE	BONECA DE PANO OU PAPELÃO	BONECA DE SABUGO DE MILHO	CANGAS DE MADEIRA	CARRETEL SONORO (SOM DE CARRO DE BOI)	CARRINHO DE MADEIRA OU BURITI	CARRINHO DE ROLIMÃ	CARRO DE BOI DE MADEIRA	CARROCINHA DE MADEIRA	ESTILINGUE	IOIÓ	PETECA	PIÃO	PIORRA	RÉPLICAS DE ANIMAIS DE ARGILA OU MADEIRA
P 1									X	X	X								
P 2												X							
P 3						X						X							
P 4																			
P 5	X	X			X	X							X	X					
P 6			X		X					X			X	X					X
P 7													X						
P 8										X		X		X					X
P 9						X													
P 10						X	X									X			
P 11						X													
P 12						X										X			
P 13								X				X							
P 14													X	X		X	X	X	
P 15												X	X	X					
P 16				X															
P 17						X	X												X
P 18																			X
P 19						X													
P 20						X										X			
P 21										X									
P 22																			
P 23						X													
P 24						X										X			
P 25				X															
P 26																X	X		
P 27						X										X			
P 28					X											X			
P 29										X		X	X						
P 30						X	X					X	X						
P 31						X										X			
P 32			X							X		X	X		X	X	X		

É interessante observar que a maioria dos brinquedos é produto de confecção própria. Os entrevistados usavam a criatividade e os recursos naturais disponíveis para construírem as brincadeiras ou os objetos que dessem suporte a elas. A aquisição de brinquedos industrializados, como o ioiô, descrito pelo (P 32), aparece nesse rol como uma exceção à artesanias dessas crianças das décadas de 20 e 30.

Aqui talvez resida uma significativa diferença entre os elementos (brinquedos) da cultura lúdica daquele período e os da atual, mudança que também foi percebida e descrita pela P. 30: "A gente brincava com aquilo que a natureza oferecia a nossa volta [...] Esse neto meu tem tanto brinquedo que enche um quarto. Meus filhos, para brincar, arranjava sabugo de milho, fazia que nem carro de boi. Fazia aquele brinquedo; nenhum a gente comprava".

Em nosso entendimento, a possibilidade da construção, ou melhor, da confecção de um brinquedo é repleta de liberdade criadora, e a criatividade cumpre uma etapa, ou melhor, um passo importante no ciclo do brincar para a formação e subjetivação da criança. E se lhe é furtada essa possibilidade, há um empobrecimento da experiência criadora. David Reeks (documentarista) também observa isso.

Eu nasci no subúrbio de Washington, nos Estados Unidos, o consumismo era aquela coisa que havia para fazer. A partir de 8 anos, eu podia entrar no parque com minha bicicleta e estar livre com meus amigos. As memórias de infância, a maioria são do mato.

O essencial do brincar é a liberdade de tempo, liberdade de espaço e liberdade de criação. Quando uma criança pensa “eu quero fazer um carrinho”, mas quando ela pensa, tem esse estalo “eu quero e consigo fazer”: é o início do ciclo do brincar. Na sociedade onde vivemos, esse ciclo do brincar a criança só pega no final, porque o desejo está dado pela indústria, a criação está dada pelos inventores, os engenheiros que fizeram o brinquedo, e a criança só pega o brinquedo pronto e brinca com ele, mas em seguida já quer outro. Ela não tem a coisa por completo. (TARJA BRANCA. A revolução que faltava, 2014, trecho 14:20 min. - o grifo é nosso)

Em *História cultural do brinquedo* e em *Velhos Brinquedos: sobre a exposição de brinquedos no Markische Museum*, Benjamin (1987, 2009) reconhece o declínio da simplicidade dos brinquedos, assim como se preocupa com a artificialização e fragmentação de seu uso, que associa ao processo de industrialização do lúdico e da infância. Sob tal influência, a criança fica, de certa forma, obstada quanto ao imaginário e ao processo de criação próprios do brincar, que, preservados, poderiam mantê-la a salvo do austero mundo adulto.

Em outras palavras, os brinquedos refletem a transformação e as peculiaridades culturais e históricas da infância contemporânea nas suas íntimas vinculações com o brincar. Benjamin se refere ao processo de mercantilização do brinquedo e da criança, que, em seu modo crítico de observar, pode ser percebido tanto nos tipos de materiais (da madeira ao plástico, por exemplo) quanto na forma de produção e formato dos brinquedos, que impõem

novas configurações em termos de relação entre estes e as crianças, por vezes doutrinada e condicionada pelos adultos que os produzem.

Nesses produtos residuais, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e somente para elas. Neles, estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma relação nova e incoerente. Com isso, as crianças formam o seu próprio mundo de coisas, um pequeno mundo inserido no grande. (BENJAMIN, 2009, p.104)

Cabe destacar que os brinquedos e materiais utilizados pelas crianças em suas brincadeiras influenciam, decisivamente, a maneira como interagem e como brincam entre si (RUBIN, 1985; BONAMIGO & KUDE, 1990; LANGLEY, 1985; VIEIRA, 1994; ELGAS, FERNIE, KANTOR & KLEIN, 1988). Rubin (1985), por exemplo, constatou que alguns materiais, como argila, areia e água, propiciavam brincadeiras não sociais, do tipo solitárias e paralelas, enquanto bonecas, carrinhos e jogos de chá facilitavam o uso do faz de conta e da imaginação.

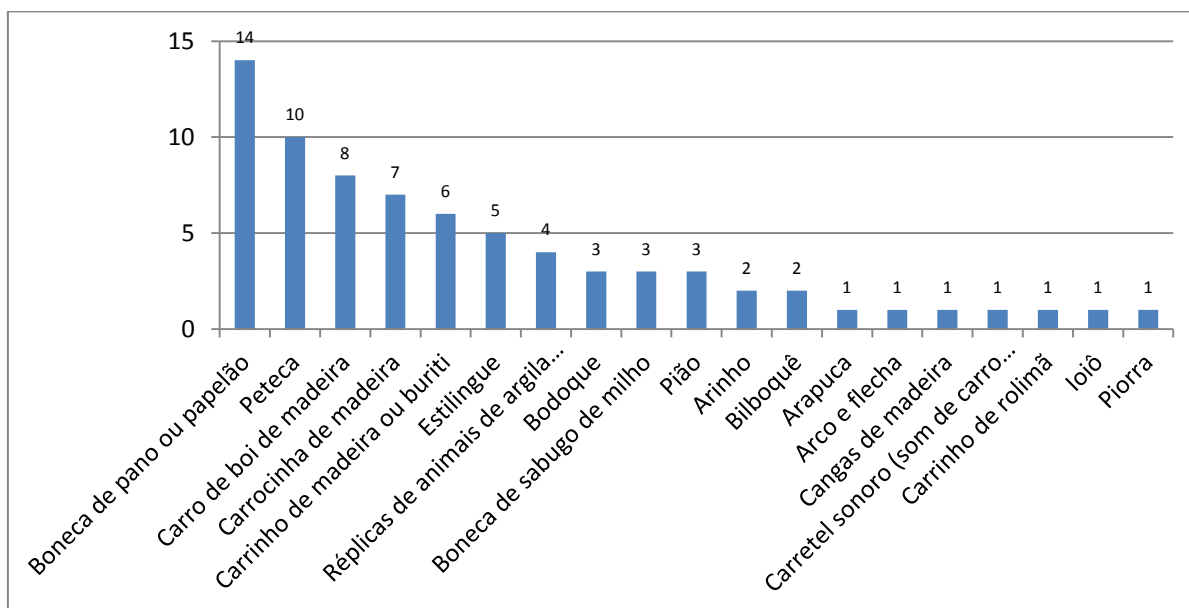
Em outro estudo empreendido por Vieira (1994), em que foram abordadas as diferenças de tipos de brinquedo utilizados por crianças de 3 a 6 anos, observou-se que o seu envolvimento com objetos usados em situações de faz de conta (principalmente quando o faz de conta envolvia o aparecimento de um enredo para a brincadeira) prolongava-se mais do que aquele com objetos utilizados sem este fim.

Tanto o estudo de Rubin como o de Vieira revelam o quanto os brinquedos repercutem na forma e nos desdobramentos da cultura lúdica infantil. Outra pesquisa, desenvolvida por Bonamigo e Kude (1990), relaciona os tipos de brinquedo e os seus impactos no desenvolvimento infantil: áreas como motricidade, inteligência, sociabilidade, afetividade e criatividade podem ser mais ou menos influenciadas dependendo do brinquedo utilizado pelas crianças. Segundo os autores, a afetividade, por exemplo, é mais suscetível de ser despertada quando a criança se vale de brinquedos que favorecem a dramatização de situações do cotidiano.

Tais estudos demonstram o quanto os brinquedos, ao mesmo tempo em que divertem as crianças, potencializam o seu desenvolvimento.

O gráfico a seguir ajuda-nos a compreender que brinquedos eram mais frequentes nas brincadeiras de nossos entrevistados.

Gráfico 6 - Brinquedos mais frequentes



Primeiramente, estão dispostos os brinquedos que mais foram citados, seguidos daqueles que receberam poucas menções. Observemos que os primeiros estão intrinsecamente ligados às condições materiais e geográficas que permearam a infância do período, dada a sua relação de dependência com os recursos naturais. Também se vinculam à forma e representação da infância para ancorar tais confecções ou justificar alguma aquisição. É o que afirma Brougère (1997, p. 52/53): "A cultura lúdica está imersa na cultura geral à qual a criança pertence. Ela retira elementos do repertório de imagens que representa a sociedade no seu conjunto; é preciso que se pense na importância da imitação na brincadeira."

Essa dialética entre cultura lúdica e cultura geral é tão presente que algumas particularidades da cultura lúdica infantil acabam se materializando no cotidiano efêmero, como no jocoso exemplo utilizado por um de nossos participantes (P. 28 - o grifo é nosso):

Badoque, jogar pedra de badoque. Eu gostava demais! A gente fazia. Eu era ruim de badoque. Eu tinha uns amigos que pegavam uma pedra de badoque assim e acertavam lá naquele muro, mas eu era ruim de acertar. Eu me lembro que eu pegava e armava o badoque assim e batia ele no dedo. Que o badoque é uma tabela assim, que cruza uma linha com uma pedra numa madeira torta. E na linha que punha a pedra, fica na reta da tabela. Eu vivia batendo a pedra do badoque no dedo. **Quando eu vim embora de lá para cá, tinha um político que era prefeito da cidade. O delegado era irmão dele. O prefeito fez uma encrenca com o finado meu pai, com o finado meu sogro. Um dia eles fizeram uma audiência para contar o caso. E o prefeito falou assim: “Brigar com o prefeito e o delegado é que nem jogar pedra de badoque. Quando você acerta muito, acerta o dedo”.**

Outro dado interessante é a quantidade de menções à boneca (a mais citada). Como a maioria dos pesquisados é composta de mulheres (20), houve uma predominância de brinquedos mais presentes na cultura lúdica feminina. Diversos estudos evidenciam uma preocupação com as preferências de gênero quanto aos tipos de brinquedo e sua utilização nas brincadeiras. Bonamigo e Koller (1993), por exemplo, verificaram a influência dos estereótipos sexuais nos brinquedos das crianças de 9 a 10 anos, pesquisando suas preferências e a concessão (quando havia) para outra criança utilizar determinado brinquedo em geral designado (pela predominância de adesões) para a prática de uma criança de gênero oposto. Percebeu-se que as crianças brincam preferencialmente com brinquedos considerados neutros ou com brinquedos assumidamente relacionados ao seu gênero. No caso dos meninos, todos os brinquedos eram neutros ou tipificados como masculinos, não sendo citado nenhum cuja representação o classificasse como feminino. No caso das meninas, os brinquedos foram tipificados como neutros ou femininos. Porém também foram citados brinquedos de tradição masculina, dado semelhante ao encontrado no discurso das mulheres de nosso estudo. No entanto, o inverso não ocorreu, isto é, meninos fazendo uso de brinquedos tidos como femininos.

A discussão entre brinquedo e gênero tem grande importância na maneira como as crianças brincam, interagem e resolvem conflitos. Nossa intenção foi somente, a propósito dos dados encontrados, colocar o tema em evidência, sobretudo porque no tempo presente as questões de gênero e sexualidade são frequentemente objeto de discussões, atenção e estudo. Há, no entanto, literatura especializada sobre o assunto e ainda muito a ser compreendido nessa área. De nossa parte, vamos nos ater aos objetivos propostos.

Ainda na busca do mapeamento da cultura lúdica infantil, ou melhor, na tentativa de "recuperar" os fragmentos de tesouro perdido, interpelamos nossos pesquisados sobre o espaço do jogo quando eles adentravam a escola. A próxima seção se ocupará de suas respostas.

6.3.4 O espaço da cultura lúdica (manifestações de jogo) na escola

Procurando conhecer se a experiência lúdica descrita por nossos entrevistados também adentrava o universo escolar, indagamos: “O senhor (a senhora) se recorda de algum brinquedo industrializado ou confeccionado manualmente no ambiente escolar?”

Dos 32 participantes, 31 afirmaram nunca ter confeccionado ou mesmo recebido algum brinquedo no espaço escolar. Cabe lembrar que alguns deles nunca frequentaram a

escola, portanto desconhecem o ambiente. A única exceção sobre a confecção veio da participante (P. 02), que recebeu um presente no ambiente escolar justamente de alguém que, para ela, é a antítese do estado de paz e diversão. Sua relação com esse presente é afetivamente paradoxal.

Apesar de não gostar do **Mussolini desgraçado, no meu segundo ano de escola eu ganhei uma boneca dele. Ele foi entregar pessoalmente uma boneca pra gente na escola, nós ficamos muito felizes! Dentro daquele coração de pedra, de demônio dele, saiu uma coisa muito boa, muito bonita. Aquela boneca me marcou.** A gente também fazia boneca de pano: o corpinho de pano e o cabelo de milho. (P. 02 - **o grifo é nosso**)

Procuramos ainda saber se no ambiente do intervalo (recreio) escolar, existia espaço de manifestações da cultura lúdica. Ouvimos 14 entrevistados mencionarem que não havia espaço para as diferentes manifestações do jogo no recinto escolar. Os fragmentos a seguir representam bem esse dado: "Tinha recreio, mas não tinha nada pra comer. A gente comprava pão e passava a banana no pão. Não tinha brincadeira, acho que até hoje naquele grupo não tem. Não tinha espaço pra brincar, era muito rígido" (P. 10).

Era uma meia hora de descanso. Se quisesse comer, tinha que levar. Na hora do recreio, era silêncio, o professor não deixava bagunçar não. Ele mandava ficar quieto, porque no meio da brincadeira podia sair coisa errada. Ele tinha medo de machucar. (P. 14)

Geralmente a gente levava lanche e ficava sentadinha comendo nosso lanchinho, sentadinha, comportadinha, educadamente. Os meninos também. Naquele tempo não tinha classe mista, na minha classe era só mulher. (P. 25)

Observando a descrição dos entrevistados, percebemos a resistência das instituições de ensino no aproveitamento da cultura lúdica infantil. Aquela infância repleta de alegria e manifestações do jogo devia ser moderada, ou mesmo reprimida, como já havíamos observado em outros dois trabalhos que realizamos anteriormente (CARNEIRO, 2009, 2012).

Temos a impressão de que “[...] entre a rua e a escola existe um muro simbólico, e os elementos simbólicos são mais resistentes (romper com esse muro é uma tarefa titânica)” (FREIRE & SCAGLIA, 2003, p. 155). Parece-nos que “o muro” da escola impede que experiências vivenciadas fora do espaço escolar adentrem-no, sobretudo as que se referem aos jogos e brincadeiras.

Nesse sentido, também Marcelino (1990, p. 78) argumenta que a negação do lúdico na escola está “[...] diretamente relacionada com a negação que a escola faz da criança, ou o seu desrespeito, ou ainda o desrespeito a sua cultura. E o mundo do lúdico parece ser o traço distintivo dessa cultura.”

Vale ressaltar que, dos 32 pesquisados, 14 afirmam não existir espaço para a cultura lúdica até mesmo no intervalo. Ressalve-se que 6 não frequentaram a escola, portanto não saberiam descrever o intervalo, o que reduz este número para 8 participantes que disseram não haver espaço para o jogo inclusive no horário do intervalo ou recreio.

No entanto, a maioria (18) de nossos pesquisados desfrutava de algumas experiências lúdicas (expressões de jogo) no momento do intervalo, como pode ser depreendido dos conteúdos discursivos a seguir.

A gente levava o lanche e comia bem depressa para brincar. Eram as mesmas brincadeiras da fazenda. A gente brincava de amarelinha, de pula-pula, de pular corda. Era uma brincadeira sadia e com respeito. Os meninos brincavam do outro lado, mas eu nunca prestei atenção do que eles brincavam. A gente se respeitava quando brincava. Eu tinha medo de sair briga, nunca briguei com ninguém da escola. (P. 31)

As meninas brincavam separadas, meninas de um lado e meninos de outro. Não podia nem olhar pro outro lado. Quando olhava, a professora chamava a atenção. A gente tinha um respeito tremendo pela professora porque a mãe mandava respeitar a professora porque ela era a nossa segunda mãe. A gente nem fazia nada errado. (P. 26)

Eu me lembro que a gente ia pro recreio, mas só brincava de pular amarelinha. A gente desenhava no chão com giz e brincava no recreio. Geralmente era um pátio com uma parte coberta. Quando chovia, a gente se escondia ali. Não recebíamos comida, era a gente que levava o lanche. Os meninos ficavam separados, até nas aulas. Não podia misturar. (P. 16)

Não, não me lembro de brincadeira. Brincava, mas eram as coisas de correr, pegar. A gente brincava de pega-pega, mas só na hora do recreio. Sentava dois em cada carteira, tinha professora que era brava, outras que eram boazinhas... O intervalo era só a hora do recreio, a gente comia a merenda, uma hora ou outra dava uma briguinha... (P. 13)

Era das oito às doze a aula, e no meio dessas horas a gente tinha uma meia hora de recreio. A gente não recebia lanche, tinha que levar de casa. As meninas brincavam de amarelinha e dessas coisas, e os meninos jogavam bolinha de gude, que a gente chamava de fubeca. Jogava pra ganhar, né? Quem era bom ficava com o saco cheio de bolinha, quem perdia ia perdendo as bolinhas e ficava com ele vazio! Tinha a escola, e na frente tinha um pátio com quatro árvores que naquele tempo a gente chamava de “gazuarina”. (P. 06)

Tinha meia hora no meio da aula. A gente tinha que levar lanche, a escola não dava. Às vezes, quem tinha repartia, às vezes quem não tinha ficava com fome. A gente brincava de lutar, de correr, de tudo pra passar a hora. Muitas vezes, as professoras levavam a gente pra passear, mas a gente sempre ia a pé. A professora vinha de Campinas e passava a semana na fazenda. (P. 05)

Não tinha merenda, se quisesse comer tinha que levar de casa. Tinha o maior respeito: não podia misturar menino com menina. Não podia brincar com menino. A gente fazia nossas brincadeiras de menina, e os meninos ficavam jogando futebol, longe da gente. Tinha que respeitar muito: antes de entrar, cantava o hino nacional, direitinho. Se desobedecesse, tinha que ir pra diretoria. Não tinha palmatória, mas tinha que ficar ajoelhado no milho. E tinha também o risco de apanhar. (P. 04)

A gente brincava só no recreio. Eram as mesmas brincadeiras de sempre, de pular amarelinha, de esconde-esconde. Olha que eu não me lembro muito, viu? A idade está atrapalhando a lembrar! Eu lembro que brincava de alguma coisa, mas eu não lembro do quê. Não é igual agora, porque a gente era muito unido e hoje não se vê isso. Na escola, era todo mundo junto, não tinha essa de ser preto, branco. Tinha muita união. Agora, parece que tem uma seleção. Antes, na brincadeira misturava tudo. (P. 03)

Quantas contribuições estão presentes nesses pequenos excertos selecionados das narrativas de nossos pesquisados! Lamentavelmente, a escola perde quando despreza o jogo. Destacamos, ainda, que não foram mencionadas novas brincadeiras, ou expressões de jogo, diferentes das já descritas no item 3.2, o que nos leva a considerar que, no universo de nossos

entrevistados, a escola não dialogou com a cultura lúdica. Tampouco trouxe novas contribuições para esse legado formativo tão precioso para o desenvolvimento infantil.

Quando levamos em conta as experiências vividas no ambiente escolar, seus relatos demonstram que o jogo e suas diferentes manifestações não ocuparam lugar de destaque. O espaço do jogo no ambiente escolar lhes foi negado ou abordado como elemento pernicioso. Isso fez com que sua convivência com o jogo ficasse reduzida a manifestações espontâneas, nada além de alguns lampejos, no horário do intervalo, como já havíamos constatado em outro trabalho (CAMARGO e CARNEIRO, 2007).

Bem, sabemos o quanto a cultura lúdica, manifesta nos diferentes conteúdos advindos do jogo, poderia enriquecer a formação e o processo de escolarização. Um exemplo disso encontramos nos estudos de Barry Thorne (1997), que utilizou do jogo para analisar as interações infantis nos pátios de recreio, refeitórios e corredores de escolas elementares norte-americanas. Ao se referir às interações tranquilas ou conflituosas entre meninos e meninas, Thorne (1997) explorou alguns dos múltiplos significados do verbo *to play* em inglês, ou seja, as inúmeras possibilidades que nos confere esse fenômeno tão inebriante para a formação do ser humano.

Uma palavra final sobre os resultados encontrados

Antes de encerrarmos este capítulo, gostaríamos de acrescentar algumas considerações complementares sobre os resultados a que chegamos.

Primeiramente, queremos enfatizar que nossa intenção não foi apresentar uma análise quantitativa dos dados encontrados. Acreditamos que isso minimizaria a realidade estudada, impossibilitando que a demonstrássemos em sua expressão mais rica e dinâmica. Assim, quando optamos por incluir alguns gráficos e quadros neste capítulo, nós o fizemos na intenção de visualizarmos melhor a especificidade de uma dada resposta, mas não pensamos, de modo algum, que este recurso pudesse conter toda a expressão do que ouvimos dos anciãos e pudemos perceber durante as entrevistas.

Encontramos muitas informações ao longo das entrevistas: algumas apresentadas de forma explícita, outras subentendidas nas narrativas de nossos guardiões da memória. Mesmo o comportamento dos participantes revelava-nos alguns dados, uma vez que "uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa" (BOSI, 1987, p.38). Ao vasculharmos a magnitude do ato de rememorar, concordamos com a autora: a lembrança é como um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Todo nosso

empenho ao longo deste estudo foi direcionado para extrair o mais lindo brilho das maravilhosas narrativas dos sujeitos entrevistados e assegurar a perpetuação de um conteúdo tão caro!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por uma memória do jogo

CAPÍTULO VII - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recordo ainda... e nada mais me importa...
Aqueles dias de uma luz tão mansa
Que me deixavam, sempre, de lembrança,
Algum brinquedo novo à minha porta...

Mas veio um vento de Desesperança
Soprando cinzas pela noite morta!
E eu pendurei na galharia torta
Todos os meus brinquedos de criança...

Estrada afora após segui... Mas, ai,
Embora idade e senso eu aparente
Não vos iluda o velho que aqui vai:

Eu quero os meus brinquedos novamente!
Sou um pobre menino... acreditai!...
Que envelheceu, um dia, de repente!...

Mario Quintana

O delicado poema que compõe a epígrafe da última seção do presente estudo consegue resumir bem a “atmosfera” que permeou os diferentes momentos da consecução do trabalho. Ao possibilitar que os 32 participantes revivessem suas histórias (em nosso contexto, poderíamos aplicar o termo estórias) e ao escutar e registrar suas narrativas enquanto percorriam os "mapas afetivos de imagens e sons" que compuseram sua infância rememorada, sentimento semelhante ao descrito pelo poeta irmanou os sujeitos entrevistados e o pesquisador. Como produto da intersubjetividade que os vínculos estabelecidos permitiram e sob a influência da correnteza de recordações que a entrevista ensejou, sentimo-nos como num entrelugar, onde "nada mais importa" (QUINTANA, 2005, p. 26). A sensação que nos cingia era esta: ali, naquele momento em que as narrativas eram recolhidas, existia um lugar seguro para que as singelas experiências vividas repousassem. Um espaço que asseguraria sua permanência. Um espaço para que tais experiências, vertidas em palavras, misturassem-se às experiências e às palavras de quem as escutava e fossem amplificadas. Talvez essa cumplicidade é que tenha tornado a experiência tão significativa: o sentimento comum, de entrevistador e entrevistado, era o de que a perenidade da estória seria garantida, já que fora confiada a um registro, a uma memória. A impressão era de que, de algum modo, se se traduzissem em palavras e ganhassem estas páginas como repouso, os feitos dos participantes não cairiam nas trevas do esquecimento.

Os entrevistados se encorajavam a narrar suas estórias por julgar que o conteúdo pudesse ter alguma utilidade. Não uma utilidade efêmera e instrumental, mas outra, com um

propósito maior de uma aplicação sábia do relato de dias e dias vividos, de encontros significativos: o cotidiano de alguém, lembrado, e que agora "desempenha uma função para a qual está maduro, função de unir o começo e o fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando a margem [...] O vínculo com outra época, a consciência de ter suportado, compreendido muita coisa, traz para o ancião alegria e uma ocasião de mostrar sua competência" (BOSI, 1987, p.22).

Nos momentos de entrevista, as lembranças tão caras da infância pareciam capazes de resistir ao "vento de Desesperança" a que se refere o poeta. É como se reencontros com pessoas queridas e com lugares oníricos combatessem a separação e o luto; como se a desagregação não pudesse assolar tão caros sentimentos, mantidos vivos por meio de sua evocação. As entrevistas, por oferecerem olhos e ouvidos atentos, criaram um espaço para que o vivido pudesse ser revivido.

O poeta nos ajuda a compreender o que nos dizem nossos anciãos. Ele nos toma pela mão e nos faz transitar pelo tempo. Não aquele marcado pelo inexorável, afinal poetas nada querem com o *Kronos*. Eles se ocupam do *Kairós*, o tempo imprevisível, que não pode ser controlado nem cronometrado. O tempo que apenas acontece quando é oportuno que o faça: é o tempo divino que o vento traz e que não obedece a outro ditame senão o da conspiração da vida.

O poeta está desesperadamente atrás de algo: "Eu quero os meus brinquedos novamente" (QUINTANA, 2005, p. 26). O que disso deduzir, senão seu desejo faminto pelo conteúdo da infância que lhe foi furtado? Talvez ele queira reivindicar: "eu quero de volta as experiências que o materializar do jogo por meio do brincar me conferiram; o espaço para expressar e comunicar minhas experiências, para aprender sobre mim, sobre os homens e suas relações com o mundo, para abastecer-me de significados que só a infância pode fornecer".

Mas o que fazer se o tempo passou e o crescer foi tão veloz quanto inevitável? Agora o narrar e o poetizar se tornam a forma mais "doce e artesanal" de reviver a infância, suas aventuras e peraltices. Sua ocupação é de combater o desmantelamento da arte narrativa, de enfrentar a superficialidade das informações e o desmemoriamiento típico do tempo presente. O poeta quer colocar em relevo um sintoma que pode passar despercebido: ele denuncia o modo superficial e imediato como as pessoas procuram saciar a sua "fome" de transcendência, o que conduz ao prazer rápido e à negação da velhice.

Foi o que observou Benjamin, ao analisar o definhamento da arte de narrar como uma característica do mundo moderno. O narrador é como alguém que sabe dar conselhos, mas conselhos que se distanciam dos objetivos utilitaristas. "Aconselhar é menos responder a uma

pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada" (1994, p. 200). Longe do senso prático, o conselho *tecido na substância viva da existência* é, para o autor, sinônimo de sabedoria. Benjamin nos faz refletir, então, sobre a importância da linguagem, um processo que nos humaniza e nos vincula a uma coletividade. Reconhecer a importância da experiência coletiva significa perceber o papel fundamental das interações sociais para a construção do conhecimento e para uma formação cultural e artística, enfim para a formação humana.

Somos alentados pelas palavras de Mário Quintana, que, na sublimidade poética, conseguiu sintetizar o que foi o intento da presente investigação. Nessas considerações finais, procuramos relembrar os principais pontos que estiveram presentes em nosso texto. Também aqui nos "arriscamos" a comparar a condição de um pesquisador com a de um arqueólogo. Se para reconstruir um determinado objeto, paisagem ou monumento, faz-se necessário investir um grande esforço no manejo de fragmentos que pouco ou nada se parecem com utensílios antigos, muito mais esforço é necessário para juntar os cacos da memória e, com eles, reconstituir uma época. Mas reiteremos: apenas a reconstrução não é suficiente (BOSI, 1987). É necessário exceder o mero memorial descritivo, ir além de apenas detalhar as características do passado. Há de se procurar compreender qual o significado e o lugar que paisagens e objetos ocuparam, tanto no uso, quanto no imaginário e afeto. Ou seja: consubstanciar dimensões e sentidos que caracterizavam a infância daqueles que denominamos "Guardiões da Memória". E quando buscamos tal propósito, deparamo-nos com o modo e espaço especial ocupado pelas diferentes personificações do jogo na composição da vida dos entrevistados.

Procurando ser didáticos, organizamos as considerações finais da seguinte forma: em primeiro lugar, com o propósito de apresentar uma síntese, procuramos traçar um panorama geral do estudo (7.1); em segundo lugar, discorremos sobre os perigos da negação da velhice (7.2); e, por fim, propomos pensar o jogo como espaço de um diálogo intergeracional, em que a cultura lúdica funcione como interação entre o passado e o futuro (7.3).

Esperamos que, ao final, nosso leitor possa, paralelamente à apreensão dos conceitos que permearam o trabalho, ter também revisitado sua infância. E, por assim dizer, escutado o reverberar de sua criança interior. Que o clamor do poeta ecoe em dueto com os sons infantis de sua memória, e, juntos, possam dizer: "Eu quero meus brinquedos novamente". E na impossibilidade de os brinquedos, de alguma forma, ressurgirem, que ao menos o substrato narrativo permita uma "nutrição" lúdica. E que as novas gerações possam suprir suas utopias, aprendendo e ensinando a velha e perene arte de ser feliz, que tanto se faz presente no *homo ludens*.

7.1 - A propósito de uma síntese

A complexidade que envolve a *teoria do jogo* pode ser facilmente percebida quando se observa que diferentes áreas das ciências humanas, biológicas e exatas se propuseram a desenvolver investigações em que ela figurava como objeto. Por essa razão, a Matemática Aplicada denominou-a como “Teoria dos Jogos”. A constatação de tal abrangência atinente ao jogo nos impulsionou a dedicar mais de uma década a investigá-lo. Ao longo desses anos, procuramos erigir um repertório que pudesse fornecer subsídios teóricos para a consecução da presente investigação.

Os muitos diálogos com este conteúdo levou-nos a perceber que a disposição humana para o jogo decorre de uma compreensão do substrato ontológico do lúdico, que está presente na própria ordem cósmica (BITTENCOURT, 2014). A própria experiência do jogo revela uma condição interior, uma harmonia imediata com a potência criadora em todo o universo, como observou o mesmo autor.

Há diferentes entendimentos sobre o jogo se destacando na sociedade atual. Eles são fruto de anos de história e de transformação social, pois, de algum modo, o jogo esteve presente e foi catalisador da evolução humana ao longo de diferentes épocas. Seus desdobramentos estiveram intimamente ligados ao processo civilizatório da sociedade. Todavia, esses diferentes conhecimentos trouxeram dificuldades para a compreensão do fenômeno, notadamente quanto às questões relativas à sua extensão etimológica e imprecisão semântica. Assim, propusemo-nos a pensá-lo como “a mandala do jogo”, dado o seu sentido abstrato (como também o tem a simbologia da mandala), assomando-se como uma categoria maior (no caso da mandala, central) que se manifesta e personifica em diferentes cenários e circunstâncias, todos gravitando em torno do mesmo centro: o jogo. Ele se corporifica quando as pessoas fazem esporte, quando lutam, quando fazem ginástica, quando crianças brincam, quando são envolvidas pelos contos e lendas etc. (FREIRE e SCAGLIA, 2003).

Ao adotarmos a concepção de que diferentes conteúdos podem revelar e materializar o jogo (ou o espírito lúdico), fazemo-lo sob a compreensão de que este fenômeno obedece a uma construção social, atende a uma “evolução” histórica. Reconhecemos, dessa forma, a possibilidade de novas formas, conteúdos e ressignificações do jogo. Um bom exemplo dessa dimensão está no advento dos jogos eletrônico-digitais. Reconhecemos, igualmente, a existência de uma cultura lúdica. Esta cultura pode ser definida como toda forma, expressão e manifestação do jogo (enquanto categoria maior), uma vez que o jogo é um fenômeno abstrato que se manifesta por meio de inúmeras revelações que são construídas

historicamente. Há, ainda, outras complexidades, pois a cultura lúdica apresenta-se amalgamada a diferentes óticas étnico-culturais das quais nós, humanos, nos apropriamos por meio do universo dos símbolos. E esses últimos também se sujeitam a uma temporalidade, pois são ressignificados e retransmitidos ao longo da existência.

Podemos assumir, então, que a cultura lúdica se caracteriza como um patrimônio cultural, um ou diversos conjuntos de conhecimentos e realizações de uma sociedade, acumulados ao longo de sua história, que lhe conferem traços de singularidade em relação às outras sociedades.

E é na memória que residem os ancoradouros da cultura lúdica, bem como a principal forma de preservação de suas expressões. Essas expressões são interiorizadas por meio do universo dos símbolos. E, assim, assumem ressignificações e diferentes manifestações ao longo da trajetória existencial do indivíduo.

No entanto, a memória social, tal como a individual ou a coletiva, sofre desmantelamentos em certas ocasiões de transitoriedade grupal. As transformações, em geral (arquitetônicas, simbólicas, entre outras), podem produzir perda, desapego e o esquecimento da memória coletiva. O mesmo ocorre com a cultura lúdica, afetada pela dinâmica e modificações da sociedade contemporânea. Embora concordemos com a dinâmica do tecido que compõe as tramas lúdicas, julgamos necessário um diálogo equilibrado entre as diferentes manifestações da cultura lúdica, pois ele pode possibilitar tanto uma experiência como um aprendizado com as novas expressões, bem como propiciar terreno para a conservação do legado historicamente construído. Assim, uma e outra geração se beneficiarão de todo o acervo da vasta cultura lúdica infantil.

Os idosos são os nossos depositários e guardiões desse tesouro da memória. Cabe a nós o papel de atuar como seus interlocutores e defensores. Precisamos combater as rupturas e as diferentes violências de todas as ordens, no intuito de assegurar a essência da cultura, afinal, como afirma Bosi (1987), esse é o ponto onde o passado se conserva e o presente se prepara.

Os idosos são detentores de um legado, são guardiões de um precioso tesouro que deve ser perpetuado. Todavia, esse legado – um tesouro que é erodido pela marcha inexorável do tempo – solicita interlocutores de olhos e ouvidos atentos e arguto interesse contemplativo. Uma postura assim encoraja o ancião a elaborar suas narrativas e a superar a sensação de obsolescência, pois detém um conteúdo, notadamente no que se refere à cultura lúdica (reconhecidamente um tesouro escondido, esculpido ao longo da história), que merece ser preservado e transmitido à nova geração. Superar, no entanto, o conflito de gerações e manter

um diálogo aberto, que é o canal por onde deve escoar tão importante legado – eis o grande desafio.

A memória, desde cedo responsável pela construção da identidade da criança, cumpre também o papel simultâneo de guardião dos saberes infantis e de suas tradições culturais tão bem refletidas nas diferentes revelações do jogo. Esses âmbitos se misturam completamente nas crianças. Os jogos tradicionais infantis, aprendidos e ensinados pelo tempo afora entre crianças de uma forma puramente empírica, permanecem na memória infantil (KISHIMOTO, 2003, p. 38) e nela encontram, como em nenhum outro lugar, terreno certo e seguro para se desenvolverem.

Desse modo, consideramos a infância como construção social, o que equivale a dizer que reconhecemos que ela foi delineada por diferentes olhares e concepções ao longo da história, no interior das diferentes civilizações. É esse entendimento da infância como categoria ou construção social que nos confere a possibilidade de pensar formas de educação que oportunizem transmissões intergeracionais (assunto que encerrará o presente capítulo, contido no item 7.3).

É correto afirmar que aproximar as gerações significa, em alguma medida, ajudar a pensar a configuração e a constituição da infância do século XXI. É o que se faz, quando se discute, por exemplo, o fetiche do consumo infantil. Os pesquisadores também se detêm sobre a criança quando se deparam com a reordenação da fruição e a "ditadura" do prazer a qualquer preço. Outras preocupações são discutidas: a tênue e multifacetada fronteira do limite e educação moral; os apelos à erotização precoce das crianças; a crescente e perturbadora participação infanto-juvenil nos índices de criminalidade etc. Como se vê, estudam-se alternativas que viabilizem o combate às mazelas que sequestram e obliteram a infância. De maneira especial, nesses estudos, mesmo quando de forma secundária, há interesses quanto às novas configurações da cultura lúdica. E quando ela é avaliada, nota-se a presença de diferentes personificações do jogo, manifestas no brincar.

Ao registrar a história vivida pelos “Guardiões da Memória”, não nos referimos à história de grandes feitos da humanidade ou atos heroicos. O que evocamos foi uma outra dimensão da história (a *História da Vida Privada*), que **recorre a memórias**, entendidas como possibilidades de compreender sensações, ideologias, valores, mensagens e até preconceitos. Perceber esses aspectos nos conteúdos narrados pelos entrevistados nos permite conhecer parte do tempo em que se originaram, bem como seus encadeamentos e desdobramentos no tempo presente.

Nosso estudo permitiu-nos levantar e identificar os diversos conteúdos, que, de modo geral, são relativos à constituição da cultura lúdica. Há um amálgama entre a história geral (das

décadas de 1920 e 1930) e a história pessoal dos nossos sujeitos. Percebem-se, também, a partir das experiências dos anciãos entrevistados, algumas mudanças que a história testemunhou. Por exemplo, as modificações na composição dos quadros sociais da memória (lugares, objetos, sons, imagens); a expressiva diminuição numérica de integrantes das famílias e a diminuição de parceiros (irmãos). Somem-se a isso as abruptas transformações arquitetônicas (espaço físico), a escassez de objetos (recursos naturais ou matérias-primas) e as ingerências da era tecnológica.

As relações pessoais também sofreram mudanças. As famílias atuais têm dificuldades em construir referenciais de autoridade, o que afeta diretamente várias redes de sociabilidade e impacta de modo considerável a formação e o conteúdo da cultura lúdica. A oferta de espaço físico diminuiu. Ampliou-se a violência, escassearam-se os recursos (naturais ou não), ocupou-se de forma invasiva o espaço temporal (o que é o *home office* senão a constatação de que o trabalho agora avança pelo espaço geográfico do lar?).

A experiência lúdica se compõe de fatores tangíveis embasados na trajetória e experiências do indivíduo. Entre os fatores estão a disponibilidade de objetos, as representações sociais que ancoram as brincadeiras e a subjetividade ou motivações (pressões e condições sociais) que permeiam a cultura lúdica infantil. Intervenções externas exercem pressão modeladora sobre a experiência lúdica. Essas intervenções podem ser as proibições dos pais e dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade ou em casa, e a possibilidade (ou necessidade) de construção artesanal do brinquedo. Em especial, essa autoconfeção de um brinquedo é repleta de liberdade criadora. E essa criatividade cumpre uma etapa importante no ciclo do brincar para a formação e subjetivação da criança. Quando essa possibilidade lhe é furtada, há um empobrecimento da experiência criadora. Esses são fenômenos, que dentre tantos outros, também estiveram presentes neste estudo.

Enfim, entendemos que as diferentes materializações do jogo podem ser elementos reveladores da degeneração ou da emancipação da cultura em determinado momento histórico. Isso significa que tomamos os jogos como *substância da sociedade*, a ponto de, direta ou indiretamente, influírem no destino das culturas, de modo especial nos meandros desta que denominamos cultura lúdica.

Portanto, assegurar a perenidade de tão incomensurável tesouro, bem como a memória de seus guardiões, foi o intento deste estudo.

A seguir, vamos nos ocupar do principal desafio que tal perpetuação enfrenta: a insistente negação da velhice.

7.2 -Velhice na contemporaneidade: o desafio da negação

Retrato

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
– Em que espelho ficou perdida a minha face?

Cecília Meireles

É na velhice que a face se perde. Não é uma perda real, é claro. Pudemos notar, por exemplo, nas falas de nossos entrevistados, a riqueza de suas identidades. Mas eles recuperam sua face porque estão trazendo à tona velhas lembranças. E rememorar, na contemporaneidade, é resistir à negação da velhice. Parafraseando a autora de nossa epígrafe, lembrar é procurar o espelho onde perdemos nossa face. É um ato de resistência, uma ação subversiva que os velhos podem empreender contra os esforços de higienização que a cultura pós-industrial, de forma brutal, lhes dirige.

Uma grande parcela dos idosos é assepticamente relegada a uma condição de solidão. São tantos os processos que simultaneamente colaboram para isso que contemplar a todos é tarefa demasiado difícil para estas considerações finais. Detenhamo-nos no essencial. O idoso padece de um banimento do mundo do trabalho. Justifica-se que ele deve dar lugar a uma nova força de trabalho, mais adequada às demandas de um mundo globalizado e em constante mutação. Mas aliado da condição de “economicamente produtivo”, o idoso se vê também privado da condição que justificava sua vida social, afinal “ser trabalhador” é o que parece identificar alguém como uma pessoa de bem. Eram as horas gastas no trabalho que concediam ao seu lazer o caráter de atividade lícita. O que vemos então? Idosos contidos em seu próprio espaço doméstico. Com poucos contatos relacionais, o idoso vê represada suas experiências passadas,

dentre elas as da infância. Afinal, a narrativa só existe se houver alguém a quem narrar. Fechados em sua casa ou apartamento, diversos de nossos sujeitos vivem, na velhice, um cerceamento que nem mesmo a infância lhes deparou. E que agora, como construção social, reduz sua apropriação do mundo.

Esse quadro poderia nos parecer muito dramático, já que experimentar beneficentemente a velhice sempre foi um desafio? A própria vivência do corpo na idade avançada é uma experiência entrópica. E considerando que o corpo humano não mudou desde o surgimento do homem, não seria correto que considerássemos que envelhecer sempre foi algo ruim? Em parte, a resposta seria afirmativa. Mas há uma diferença, crucial em nosso tempo, no que diz respeito a envelhecer fisicamente: um estranhamento, uma isolamento, um banimento dessa imagem do corpo velho, mesmo quando ele é nosso próprio corpo. As pessoas não se veem, a si mesmas, como velhas. Por influência de uma sociedade de consumo, para a qual impedir, anular ou ocultar o envelhecimento é uma estratégia de mercado, não nos imaginamos como velhos. Estranhamos esse “outro” que reside em nós, que só aguarda o tempo para nos assombrar no espelho. É o que leva Simone de Beauvoir (1990) a dizer que não conseguimos imaginar nossa própria velhice. A decrepitude dos anos, nós a vemos apenas no outro. Para a filósofa, o idoso contemporâneo não se vê tal como é, ou seja, velho. E o jovem faz de conta que a velhice, aquela de que seu corpo é hospedeiro, não está lá.

A finitude humana é negada. O envelhecimento saudável é visto com repúdio, evitado. Em uma cultura que não apenas valoriza a juventude, mas investe pesquisa, subsídio e imagem em sua perpetuação, a vivência feliz do envelhecimento é um contrassenso. E não se trata aqui da rebeldia jovial vivenciada pelos jovens que, naturalmente, não querem envelhecer. O repúdio à velhice é um valor de mercado. Manter-se jovem não é experimentar o mundo e conhecer novas fronteiras. É nunca envelhecer fisicamente.

Repudiada como é, a velhice é rejeitada desde suas mais sutis características. Rugas de expressão, cabelos brancos ou diminuição do apetite sexual são considerados doenças, e veem-se nas prateleiras de drogarias os medicamentos que prometem remediá-las. E eles são itens pequenos que compõem um grande rol de intervenções médicas e cosméticas, que vão de cirurgias plásticas a cosméticos. Há também exercícios, dietas, os programas de tevê que encorajam as pessoas nessa condição e as academias que nelas se especializam.

Há, é claro, pontos positivos. A expectativa de vida aumentou consideravelmente, inclusive no Brasil. Mas mesmo que a sociedade moderna persiga a vida eterna, ela apenas alonga o *kronos* da vida. As possibilidades definham, com o decorrer dos anos. A velhice estabelece um confinamento. Ela é o afunilamento das experiências possíveis do ser humano.

Mas a despeito do que a mídia propala, a juventude não pode ser estendida *ad eternum*. E a única alternativa para não envelhecer, a morte, não é desejável, pois significaria encerrar o processo de viver antes de envelhecer. E o que desejamos? Ao fim, o que queremos é que a vida avance no espaço e no tempo. E que sejamos “felizes”, para usarmos um termo simples que condensa em si diversas formas de subjetivação sadias.

Por isso, convém ao ser humano que o universo experiencial da velhice não seja tolhido, mesmo quando ele abrange vivências que apontam para nossa finitude. Afinal, essa também não é uma experiência? Mesmo com as pesquisas médicas atuais, não podemos refrear para sempre a morte. Hoje ela é abundante em filmes e telejornais, dada a espetacularização a que somos submetidos. Paradoxalmente, quando a ciência e a medicina a enfrentam, ela tende a ser convertida em uma experiência higienizada. É o que se percebe nos poucos horários de visita aos pacientes internados, no tratamento profissional e condução procedimental do ato de morrer. Se o nascimento de um novo ser humano foi transformado em indústria, como atestam as estatísticas que alardeiam o alto índice de partos cirúrgicos no Brasil, o encerramento da vida biológica humana também é um nicho de mercado disputado. E não estamos desprezando aqui as boas possibilidades da medicina e da ciência. Mas tal como fez em outras épocas, a ciência pode prometer muita coisa que nunca se realizará. Dentre elas, estão a vida e seu prolongamento, nem sempre possíveis, e muitas vezes não acessíveis economicamente, pois a tecnologia médica *high tech* é desenvolvida por indústrias com uma óbvia visão de mercado. Paira, no entanto, sobre a contemporaneidade, a ilusão de que o que as propagandas disseminam é disponível a todos. Há um otimismo escapista, ou falsa esperança, que apresenta a velhice e a morte como intangíveis, eventos opcionais da experiência humana.

Esse quadro é piorado com o silêncio social que se instalou quanto à velhice. Esse asco quanto ao envelhecer se construiu em décadas de vergonha nacional quando se verificavam o abandono e o descaso contra idosos. Considerados um refugio, os idosos passaram a representar necessidade de obras de caridade e asilos. Ajudar a mantê-las era de bom tom. Mais tarde, as notícias sobre maus tratos e confinamentos forçados em asilos aumentou a culpa, mas também o asco quanto ao envelhecer. E ainda que ações no âmbito das políticas públicas tenham se articulado, o medo e a ojeriza de envelhecer também foram explorados mercadologicamente.

Envelhecer tornou-se, então, um tabu. Como se, ao anular ou apagar essa etapa, a etapa seguinte, a extinção física, deixasse também de existir. E, dessa forma, do mesmo modo que, como vimos, a infância sofreu diferentes interpretações ao longo dos tempos, a velhice também foi redesenhada nos tempos atuais. Se a face do velho foi relegada a espelhos do

passado, também é verdade que se produziu um reflexo adequado aos tempos atuais em seu lugar. Sua face sofreu uma construção social, que lhe concedeu contornos muito diferentes daqueles que possuía no início do século XX. Uma nova fraseologia passou a descrevê-la: termos como terceira idade, melhor idade, feliz idade, maturidade, segunda juventude. Enquanto sujeito construído, o idoso tem à disposição novas materialidades, acessíveis a seus pertinentes segmentos. Um idoso da classe A pode comprar determinados produtos, especialmente desenvolvidos (e precificados) para ele. Já um idoso da classe C também tem seu perfil de consumo delineado (entenda-se demanda e preço) e atendido. Mas como é um sujeito construído, há mesmo uma subjetivação do que é “ser idoso”. E há um simulacro dessa subjetivação disponível ou exemplificado no mercado. Essa simulação da subjetividade do idoso pode ser observada nas peças de comerciais televisivos, nas propagandas de revistas e nos personagens idosos das novelas. Novos sujeitos, novos procedimentos. A velhice atende assim a uma dinâmica nova, que ainda está se construindo.

Essa dinâmica estabelece uma nova semiótica, pois, em termos imagéticos, há uma grande distância entre as fotografias em sépia ou preto e branco dos idosos que entrevistamos e as de hoje. Nessas fotos, a indumentária presente associa simbolicamente o idoso ao que se imaginava que era típico do universo dos velhos. Os homens, empertigados ou curvados, vestem seus ternos, ostentam chapéus e bengalas. As mulheres, por sua vez, são fotografadas recatadas, com vestidos pudicos e cabelos formalmente penteados. Sorrisos eram raros. As famílias eram grandes, e às vezes três ou quatro gerações de descendentes cercam o idoso. Por vezes, a posição na foto atende a uma hierarquia, uma valorização da idade. Há em toda foto antiga em que figura um idoso, um recato, um comedimento. Há também uma certa reverência, que se estende dos gestos dos modelos até a composição produzida pelo fotógrafo.

Já um simbolismo diferente se impõe na semiótica atual quanto à velhice, em especial na propaganda. Os modelos usam agasalhos esportivos. Bonitos e sorridentes, às vezes até parecem jovens demais para serem modelos de produtos para idosos. A mensagem, no entanto, está clara: esse produto ou serviço impede ou mascara a velhice.

Esse novo paradigma com que a imagem dos idosos é tratada também demonstra alguns fatores, dos quais listamos dois: em primeiro lugar, é sinal de que a parcela da população que é idosa vem aumentando. O topo da pirâmide etária vem se alargando, mesmo no Brasil. É um fenômeno global, pois em diversos países do mundo, há mais idosos do que jamais houve antes. E se há imagens de comerciais tratadas em película para eles, é justamente em razão disto: seu poder de compra e participação no mercado. Em segundo lugar, devemos notar que os grandes esforços do mercado estão voltados não aos idosos, mas

àqueles que querem negar o envelhecimento. Essa é uma parcela maior da pirâmide etária (em termos demográficos, são adultos). É também um segmento mercadológico maior, tanto em termos de poder de compra, como em tempo de vida disponível para comprar.

Podemos, é verdade, exagerar na crítica. Se a expectativa aumentou, é natural o interesse em viver os anos excedentes (ao que se esperava antes, fique claro) com qualidade. Mas, como dissemos, a negação da velhice é que parece artificialmente construída. Ela é um processo ilusório, uma pseudosubjetivação que tem propósitos de incitação econômica.

Cecília Meirelles (1958) pergunta: “Em que espelho ficou perdida a minha face?”. A face do idoso, em nosso tempo, também recebe um reflexo vago, que não corresponde, muitas vezes, à representação que ele mesmo faz de si. Essa transformação do rosto atende a uma exploração do capital, que formou uma demanda em duas frentes: a de quem quer evitar envelhecer e a de quem nega a velhice. Mas é certo também afirmar que aqueles que não estão “economicamente produtivos” à altura do mercado não serão inseridos nessa sociedade de consumo, pois há uma velhice segregada. Idosos sofrem abandono, discriminação e maus-tratos, mesmo no uso de equipamentos públicos, como postos de saúde e transportes coletivos. E também nas ruas, no comércio e mesmo no seio familiar. Há violências físicas, verbais e simbólicas. Nem todas essas ações violentas, no entanto, têm publicidade. Daí a importância de aproximar-se dos idosos, seja na família, seja na confraternização, seja na pesquisa, que foi o que tentamos fazer.

A tarefa do próximo tópico será pensar o jogo como espaço de um diálogo intergeracional. Veremos como a cultura lúdica é um elo de interação entre o passado e o futuro.

7.3 -O jogo como espaço para um diálogo intergeracional

Nossa herança nos foi deixada sem nenhum testamento.

Hannah Arendt

O texto que compõe a epígrafe é a abertura do livro de Hannah Arendt, cujo título é *Entre o passado e o futuro* (1992). Nele, a autora discorre sobre os legados que uma geração deixa a outra e sobre como a geração anterior deve e pode servir de guia à atual. Argumenta, ainda, que a geração mais velha é imprescindível para que cada um seja capaz de se reconhecer como sujeito histórico. Para tanto, segundo a autora, é necessário que as gerações sejam capazes de nomear suas realizações, seus feitos, dar sentido a eles e, assim, poder ofertá-los àqueles que chegam ao mundo.

O texto de Arendt é oportuno para evidenciarmos a extrema relevância da memória na constituição e preservação dos elementos culturais produzidos historicamente pela humanidade. Daí atribuímos especial valor ao legado dos anciãos, que cumprem (ou ao menos poderiam cumprir) um papel proeminente de guardiões desse "tesouro", notadamente em relação à cultura lúdica.

Todavia, fazer uma incursão pelo complexo processo que envolve a transmissão cultural não é tarefa fácil. Antes, é arduosa e repleta de interfaces. No entendimento de Harris (1999), quando se fala em transmissão cultural (qualquer que seja, e não apenas quanto à brincadeira), esta é mais efetiva entre parceiros de idades mais próximas do que entre adultos e crianças. Há aspectos atitudinais e culturais mais amplos envolvidos, o que confirma o desafio do diálogo que, afinal, é o que assegura a transmissão cultural. Como nossa investigação se restringe ao que chamamos de cultura lúdica, notaremos esse intercâmbio apenas no tocante ao que, ao longo de todo o trabalho, insistimos em denominar “jogo.”

Talvez nosso leitor esteja se interrogando sobre as razões de se pensar tal processo, isto é, a influência mútua, por meio do conteúdo lúdico. Em nosso entendimento, Friedmann (1996, n.p.) responde a essa interpelação quando afirma que "[...] as brincadeiras são uma forma de descobrir o novo no antigo". E prossegue: "O jogo tradicional infantil é a produção espiritual do povo, acumulada através de um longo período de tempo. Esses jogos mudam no processo do esforço criativo coletivo e anônimo" (FRIEDMANN, 1996, p.42).

Concluimos que a transmissão da cultura constituída pelos inúmeros jogos tradicionais demanda vivências lúdicas que não se interiorizam senão por meio da *con-*

vivência (como diria Drummond). A transmissão oral é também necessária, atendendo a seu universo dos símbolos e da **memória**. Portanto, eis um solo fértil para se pensar caminhos horizontais entre as diferentes trajetórias geracionais: conviver, narrar e se fazer entender por símbolos que tenham equivalência. É o que ocorre quando um avô ensina um neto a construir e empinar uma pipa. E ao explicar como fez sua primeira pipa, está mantendo viva a memória. Essa não é uma tarefa fácil, mas necessária. Ainda mais quando se considera o que já argumentamos: que o espaço da cultura lúdica confere à infância sua inserção no mundo adulto.

Quando materializa o jogo por meio do brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora. Ela se reconhece como sujeito pertencente a um grupo social, a um contexto cultural. Ela aprende sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo. E também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. Esta é, portanto, uma experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças. Muitas vezes, tal experiência só ocorre quando mediada por um adulto. Ou quando regrada pelo universo do mundo adulto, do qual a escola, por exemplo, é uma representação.

Desse modo, a experiência existencial do homem também se constrói no/pelo jogo. A natureza imanente do jogo evoca transcendentalidade, convida ao rompimento com os interditos e os ditames que separam e distanciam as gerações. Como no convite benjaminiano ("eu viajo para conhecer minha geografia"), o jogo é uma jornada até nossas raízes.

Nessa direção, a escola tem um papel fundamental, que é manter-se como o lugar de favorecer experiências com as diferentes possibilidades do jogo. A cultura lúdica é muito vasta, e é preciso aprender as diferentes heranças que ela nos legou. Esse legado, que nos prepara para vivências futuras e experiências mundo afora, é um também abrigo para nossa subjetividade e nos situa como seres aprendentes. É na cultura lúdica que aprendemos também a compartilhar espaços, objetos, a abundância ou a escassez. Ela é uma experiência que se vive tanto na escola, como também na família, em casa (ALMEIDA, 2009).

Nosso estudo permitiu identificar o quanto alguns aspectos inibidores acarretaram a diminuição de algumas personificações da cultura lúdica. Reconhecemos a relevância da presente pesquisa, que busca resistir ao aniquilamento da memória e à perda peremptória da cultura lúdica dos sujeitos entrevistados. Reafirmamos, portanto, a urgente necessidade de salvaguardar essa memória, pois ela é a alternativa que nos resta para a preservação desse patrimônio cultural.

Pudemos observar o que talvez seja o "crepúsculo" de uma forma de manifestação do jogo. Um componente tão presente e catalisador para a evolução humana ao longo de diferentes épocas não pode desaparecer assim. Perder-se-ia, juntamente com ele, todo o legado que o acompanha. Estamos em plena concordância com Thomson quando afirma que "reminiscências são passados importantes que compomos para dar um sentido mais satisfatório à nossa vida." (THOMSON, 1998, p. 57). Que se salvguarde a memória vinculada à cultura lúdica!

O presente cenário parece oportuno para se estabelecer um ponto de intersecção entre o passado e o presente, almejando projeções de futuro. Refletir sobre as severas transformações na configuração e organização da infância contemporânea é uma tarefa da qual nenhum educador pode fugir. É o que propõe Amado (2005), para quem tais mudanças repercutem substancialmente no conteúdo e na constituição das diferentes expressões lúdicas.

Encerramos aludindo a uma cena do segundo capítulo de nosso trabalho. A cena tem como elemento um saquinho de bolinhas de gude, ou bolinhas de vidro, como dizem alguns de nossos entrevistados. Essa é uma forma alegórica, uma condensação simbólica dos elementos narrativos das histórias vividas. A alegoria retrata a forma como as experiências de vida foram constituídas, faz luzir a memória de outros tempos.

Possivelmente, todo movimento e esforço despendido na realização da presente investigação tenha sido um exercício de rememorar e preservar *o saquinho de bolinhas de gude* de nossos pesquisados. Houve, é claro, um procedimento rigoroso e objetivo, como se espera de um trabalho de natureza científica. Mas, concomitantemente, houve um enlevo que permeou a entrevista e as narrativas de nossos pesquisados. Se esta pesquisa produzir nos leitores algum tipo de deslumbramento, o mérito é todo de nossos sujeitos. Que, de alguma forma, suas histórias possam também inspirar outros a revisitar seus saquinhos de bolinhas de gude, pois remexer nos velhos baús ou caixas de brinquedos da infância é descobrir tesouros! Foi o que pudemos aprender com um de nossos entrevistados (P. 01), que guarda com tanto apreço seu baú de brinquedos, passados mais de 80 anos!

Esperamos que os tesouros que nos foram revelados por meio das alentadoras narrativas de nossos pesquisados possam ter funcionado como lembretes, senhas para acesso às nossas recordações perdidas. E que a evocação da vastidão de suas memórias possa surtir em outros o efeito de despertar das muitas reminiscências adormecidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVES LOZANO, J. E. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Coords.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 15-252006.
- ALFONSO X, **Libro de juegos o libro del axedrez, dados e tablas**. Biblioteca del Real Monasterio de San Lorenzo de El Escorial, ms. T. II. 6, fol. 1r, [entre 1251 e 1282].
- ALBERTI, V. Histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALBERTI, V. **Manual da História Oral**. São Paulo: Editora FGV, 2004.
- ALMEIDA, D. B. L. de. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.95, maio/ ago. 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 12 de dezembro de 2007.
- ALMEIDA, M. Z. C. M. 312 p. Tese **Educação e memória: velhos mestres de Minas Gerais (1924-1944)**. (Tese - Doutorado em História) Faculdade de História, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2009.
- ALVES, R. **A Geração do futuro**. trad. de João Francisco Duarte Júnior. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1987.
- AMADO, J. **O universo dos brinquedos populares**. Coimbra: Quarteto, 2002.
- ARANTES JUNIOR, E. **Lugares imaginários na obra de Luciano de Samósata: memória e identidade no contexto imperial**. 2006 120f. (TCC) Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Faculdade de Educação, Estadual de Goiás, 2006.
- ARANTES, V. A. (org) **Humor e alegria na Educação**. São Paulo, SP: Summus, 2006.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- ARIÈS, P. **História social da família e da criança**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARIÈS, P., Duby, G. **Histoire de la vie privée, 1**. Roma-Bari: Laterza, 1985a.
- ARIÈS, P., Duby, G. **Histoire de la vie privée, 2**. Roma-Bari: Laterza, 1985b.
- ARIÈS, P., Duby, G. **Histoire de la vie privée, 3**. Roma: Laterza, 1985c.
- ARIÈS, P., Duby, G. **Histoire de la vie privée, 4**. Milano: Laterza, 1987.
- ARIÈS, P., Duby, G. **Histoire de la vie privée, 5**. Roma-Bari: Laterza 1987a.
- ARIÈS, P. **Um historiador diletante**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

AVEDON, E. M.; SUTTON-SMITH, B. **The Study of Games**. Huntigton, New York: Robert E. Krieger, 1979.

AZEVEDO, F. de (et al.). A reconstrução educacional no Brasil. **Revista Educação**, vol. 6, jan/mar.1932, p.03-31.

AZEVEDO, C. P. - Concepção do sistema escolar brasileiro entre a década de 20 e 30 expressa na visão de Anísio Teixeira. **Revista da UFG**, Vol. 7, No. 2, dezembro, 2005.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARROS, M. de. **Memórias Inventadas - a infância**. São Paulo: Editora Planeta, 2003.

BASTIDE, Roger. Prefácio In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

_____. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BBC. BBC UK Games Research. **BBC**, 2005. Disponível em: <http://open.bbc.co.uk/newmediaresearch/2006/01/bbc_uk_games_research.html>. Acesso em: 20 jan. 2014.

BEAUVOIR, S. **A velhice**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BECCHI, E. L'Antiquité. In: _____; JULIA, Dominique (orgs.) **Historie de l'enfance en Occident. 1 De l'Antiquité au XVII esiècle**. Paris, Éditions du Seuil, mars. 1998. p.43-73.

BECCHI, E. Retórica de infância. Trad. Ana Gomes. **Perspectiva**, Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n°22, p.63-95, 1994.

BELL, R. C. **Board and Table Games from many Civilizations**. New York: Dover Publications, 1979. Inc. 2 vols.

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política. In: **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. 5 ed. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.71-142. (Obras escolhidas, v.2).

BENJAMIN, W. **O narrador**. S. Paulo: Abril Cultural, 1989. (Os Pensadores)

BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas – Magia e Técnica, Arte e Política**. 7ª ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BERGSON, H. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

_____. **Violência em campo: dinheiro, mídia e transgressão às regras no futebol espetáculo**. Ijuí: Unijuí, 1997.

_____. **Janela de vidro: esporte, televisão e Educação Física**. Campinas: Papyrus, 1998.

BETTI, M. **Educação Física escolar e pesquisa-ação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BITTENCOURT, C. M. **Pátria, civilização e trabalho- O ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo, Loyola, 1990.

BITTENCOURT, R. N. O lúdico para questionar. São Paulo: **Filosofia Ciência & Vida**, ano VII, nº 82, 2014.

BLOCH, M. **Introdução à história**. Tradução: Maria Manuel Miguel e Rui Grácio. Lisboa: Europa-América, 1965.

BODGAN, R. & BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOFF, L. **O tempo de transcendência: O Ser Humano como Projeto Infinito**. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

BONAMIGO, E. R., & KUDE, V. M. **Brincar: brincadeira ou coisa séria?** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1990.

BONAMIGO, L. R., & KOLLER, S. H. Opinião de crianças quanto à influência da estereotipia sexual nos brinquedos. **Estudos de Psicologia**, 10, 21-40, 1993.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevista em Ciências Sociais. **Em Tese - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2, nº. 3, p. 68-80, janeiro a julho de 2005. Disponível em: < www.emtese.ufsc.br>. Acesso em 31 maio 2014.

BORGES, J. L. Memória. In: STORTINI, C. (Org.). **O Dicionário de Borges: o Borges oral, o Borges das declarações e das polêmicas**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T. A., 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: SEF, v. 1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Contagem Populacional**. Disponível em:

[.http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecexx](http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/29092003estatisticasecexx) ... Acesso em: jul. 2012.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998a.

BROUGÈRE, G. **O Jogo e a educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998b.

_____. A criança e a cultura lúdica. In KISHIMOTO, T. M. (Org.) **O brincar e suas teoria**. São Paulo: Pioneira, 1998c.

BRUHNS, H. T. **A dinâmica lúdica**. 138f Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

BRUHNS, H. T. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papyrus, 1993.

_____. O jogo nas diferentes perspectivas teóricas. Florianópolis: **Revista Motrivivência**, ano VIII – n. 09, 1996.

BUJES, M. I. E. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: BUJES, M. I. E.; COSTA, M. V. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.

BURKE, P. **A escrita da história**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BUYTENDIJK, J. J. F. O Jogo humano. In: GADAMER, H. e VOGLER, P. (orgs.) **Nova antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural**. São Paulo: EPU, 1977.

BUYTENDIJK, U. F. J. J. **O jogo humano**. In GADAMER, H. G. & VOGLER, P. “Nova antropologia”. São Paulo: EPU/Edusp, vol 4, 1974.

CABRAL, F. A. **Entre a mão e o cérebro. A ambivalência dos jogos e da cultura eletrônica**. 2000. 196f. (Doutorado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2000.

CABRAL, F. A. “**O Lúdico no Interior Paulista: Processos de Mutação e seus Significados**”. 1992. 140f. (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1992.

CABRAL, F. A. Jogos eletrônicos: técnica ilusionista ou emancipadora? **Revistausp**, São Paulo, v. 35 n.3, p.134-145,set/out/nov, 1997.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CÂMARA CASCUDO, L. da. **Folclore do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

CAMARGO, R. L. **Intervenção Psicopedagógica e a Construção das Estruturas Lógico Elementares**. 2002. 180f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1988.

CAMPOS, F. **Educação e cultura**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1940a.

_____. **O Estado nacional, sua estrutura, seu conteúdo ideológico**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1940b.

CAPELATO, M. H. Estado Novo: Novas Histórias. In: FREITAS, M. C. **Historiografia Brasileira em Perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2000.

CARDOSO, S. R. **Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar e só começar**. Londrina: Eduel, 2004.

CARNEIRO, K. T. **O jogo/brincadeira como elemento pedagógico no sistema prisional**. 2003. 114f. (TCC) Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação Física, Unasp Campus II Hortolândia, 2003.

CARNEIRO, K. T., CAMARGO, R. L., SCAGLIA, A., PATT, H, **O jogo como espaço de transcendência: uma análise dos filmes “A vida é bela” e “Um estranho no ninho” a partir da teoria do jogo**. In ASSIS, M. C. & ASSIS, O. Z. M. Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Campinas: Gráfica F.E, 2005.

CARNEIRO, K. T.; CAMARGO, R. L. O jogo e educação. In: ANGOTTI M. **Educação Infantil: Por quê? Para que? E Para onde?** Araraquara: Autores Associados, 2007.

_____. **O JOGO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: uma análise sobre as concepções atuais dos professores**. 168f Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

_____. **O Jogo na Educação Física**. São Paulo: Phorte Editora, 2012a.

CARNEIRO, K. T. ; SCAGLIA, Alcides J ; ASSIS, E. . Considerações preliminares sobre a importância do xadrez no ambiente escolar: um estudo a partir do olhar discente. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), v. 17, p. 1-15, 2012b.

CARNEIRO, K. T. et al. Um estudo sobre o perfil leitor em acadêmicos de um curso de licenciatura em Educação Física. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires), Año 18, Nº 184, p. 1-15, 2013.

_____, CAMARGO, R. L., SCAGLIA, A. **O jogo como elemento pedagógico no sistema prisional**. São Paulo: Editora Unemat, 2014.

CARNEIRO, K. T.; ASSIS, E. R. de; BRONZATTO, M. **O JOGO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - desafios e benefícios a partir do olhar docente**. Cáceres - MT: Editora Unemat, 2015. (no prelo)

CARR, E. H. **What is history?** Middlesex - England: Penguin Books, 1964.

CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a república**. São Paulo: Brasiliense, 1989. (Coleção Tudo é História).

_____. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da associação brasileira de educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

_____. O debate sobre a identidade da cultura brasileira nos anos 20: o americanismo de Anísio. In: SMOLKA, A. L. B. e MENEZES, M. C. (Orgs.). **Anísio Teixeira, 1900-200**. Provocações em educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000, p.53-69. (Coleção Memória da Educação)

CASCUDO, C. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Itatiaia, 1984.

CASCUDO, C. **Dicionário do folclore brasileiro**. São Paulo: Global, 2001a.

_____. **Superstição no Brasil**. São Paulo: Global, 2001b.

CHAMOISEAU, P. **Texaco**. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. 2 ed. São Paulo: Summus, 1987.

CHATTERJI, S. **Declaração no Estudo Global sobre o Envelhecimento e a Saúde Adulta da Organização Mundial da Saúde (OMS)** de 11 abr. 2007. Texto disponível no *site* <http://noticias.uol.com.br/ultnot/efe/2007/04/11ult1766u21157.jtm>. Acesso em: 12 abr. 2014.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

CHAVALIER, J.; GHEERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1982.

CHIZZOTTI, A. A PESQUISA QUALITATIVA EM CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS: EVOLUÇÃO E DESAFIOS **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol. 16, número 002. Universidade do Minho Braga - Portugal, pp. 221-236, 2003.

COMTE, A. **Catecismo Positivista**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

CONNERTON, P. **Como as sociedades recordam**. 2ª ed. (M. M. Rocha, Trad.). Oeiras: Celta, 1999.

CORALINA, C. **Vintém de cobre: meias confissões de aninha**. Goiânia: UFG, 1983.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

CORREIA, G. A. Discurso de Paronympho. **Revista Educação**, vol. 11, maio.1930, p.160-168.

CORREA, M. R. **Cartografias do envelhecimento na contemporaneidade: velhice e terceira idade**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

CORSARO, W. **The Sociology of Childhood**. Thousand Oaks: Pine Forge Press, 1997.

COSTA, C. A Magia das Bonecas: História da criação das bonecas e seu aperfeiçoamento. **Revista Super interessante**. Disponível em: http://super.abril.com.br/superarquivo/1992/conteudo_113149.shtml. Acesso em 02/06/2010.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva Estudos, 1980.

CURY, A. **Inteligência Multifocal**. 3º ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

DALMAZ, C. & NETTO, C. A. A Memória. **Ciência e Cultura**. vol.56 n.1 São Paulo Jan./Mar. p. 31-32, 2004.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DEL PRIORE, M. História do cotidiano e da vida privada In: CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (org.) **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

DELALANDE, J. **La cour de récréation – Pour une anthropologie de l'enfance**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

DELALANDE, J. La cour d'école, lieu de transmission entre pairs. **Informations sociales**, 93: 22-29, 2001a.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1986.

DELGADO NETO, G. G. **Uma Contribuição à Metodologia de Projeto para o Desenvolvimento de Jogos e Brinquedos Infantis**. 2005. 170f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Mecânica). UNICAMP - Faculdade em Engenharia, Campinas, 2005.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000.

DEWEY J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1988.

DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUBY, G.; ARIÈS, P. (org.). **História da Vida Privada, Da Europa Feudal à Renascença**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. v.2.

DUFLO, C. **O jogo de Pascal a Schiller**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DURKHEIM, É. **Sociologia, educação e moral**. Porto : Rés-Editora, 1984.

EGITO. **Deuses, Pirâmides, Faraós**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

EIGEN, M., WINCKER, R. **O jogo: as leis naturais que regulam o acaso**. Lisboa: Gradiva, 1989.

ELGAS, M. P., FERNIE, D. E., KANTOR, R., & KLEIN. E. Play and the peer culture: play styles and object use. **Journal of Research in Childhood Education**, 3, 142-153, 1988.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador: Formação do Estado e Civilização**. Volume II. Rio de Janeiro. Zahar, 1994b.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador: uma História dos costumes**. Volume I. Rio de Janeiro: Zahar, 1994a.

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

ERASMO. De Pueris. **Revista Intermeio**. Campo Grande, nº 3, Encarte Especial, 1998.

ESA. Essential Facts about the computer and video game industry. **The ESA**, 2012. Disponível em: <http://www.theesa.com/facts/pdfs/ESA_EF_2012.pdf>. Acesso em: 4 maio 2014.

FARIAS, Mabel. Infância e educação no Brasil recente. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.33-49.

FENTRESS, J. & WICKHAM, C. **Memória Social: novas perspectivas sobre o passado**. Lisboa: Editorial Teorema, 1992.

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

FERREIRA, M. "Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil", **História Oral**, n. 1, Jun. 1998. p. 19-30.

FERREIRA, M. M.; FERNANDES, T.M.; ALBERTI, V. **História Oral: Desafios para o Século XXI**. Rio de Janeiro: Editora Fio cruz, 2000.

FINK, E. **Le jeu comme symbole du monde**, Paris, Minuit (orig. 1960), 2008.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez, 2005.

FREINET, C. **Ensaio de Psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, C. **L'education du travail**. Paris: Délachaux et Niestlé, 1946.

FREINET, C. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

FREIRE, J. B. **Investigações preliminares sobre o jogo**. Campinas: FEF- UNICAMP (Tese de livre docência), 2001.

_____ **Jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1984.

FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. IN: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Coords.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, p. 4-13, 2006.

FREIRE, J. B., SCAGLIA A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento e engorda (como fazer render mais porcos, galinhas, crianças...). GEBARA, Ademir, et al. **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FROEBEL, F. **A Educação do Homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI JR. P. **Pedagogia e luta de classes (1935-37)**. São Paulo-Ibitinga: Humanidades, 1991.

GOELLNER, S. V. Locais da memória: história do esporte moderno. **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, julho/dezembro, 2005, p. 79-86.

GOMES, R. A Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa, In: MINAYO, M. C. S. (org); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, Método, e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004, p. 67-80.

GONÇALVES, R. C. A história e o oceano da memória: algumas reflexões. **Saeculum – Revista de História**. N. 04-05. João Pessoa: DH-UFPB, jan.1998/dez. p. 13-39, 1999.

GONDRA, J. G. **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2002.

GRANDJOUAN, J. O. **Les jeux de l'esprit**. Paris, 1963.

GUARINELLO, N. L. Breve Arqueologia da história oral. **História Oral**, v. 1, p. 61-65,1998.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210, 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

HARRY, J. R. **Diga-me com quem anda...** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1999.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1998.

HESÍODO. **Teogonia: a origem dos deuses**. Biblioteca Pólen. São Paulo, Iluminuras, 1991.

HESSE, H. **O jogo das contas de vidro**. São Paulo: Record, 1968.

HOCHMAN, G. Regulando os efeitos da interdependência: sobre as relações entre saúde pública e construção do Estado (Brasil; 1910-1930). In: **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.6, n.11. p. 40-61.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura** 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

IVIC, I. Experiences of the research so far done on Tradition Children's Games, In: **Traditional Games and Children's of today**. Belgrado, OMEP Traditional Games Project. Belgrado, 1986.

JAMES, A.; JENKS, C. y PROUT, A. **Theorizing Childhood**. Cambridge: Polity Press, 1998.

JEDLOWSKI, P. Memory and Sociology: themes and issues. **Time & Society**, 10 (1), p. 29-44, 2001.

KAËS, R. **Os espaços psíquicos comuns e partilhados: Transmissão e negatividade**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

KANT, I. **Anthropologie Du point de vue pragmatique**. Paris: Vrin, 1964.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____ **O Jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____ (Org.) **O brincar e suas teorias** São Paulo: Pioneira, 1998b.

_____ (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

KOHAN, W. O. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOOGAN, A. & HOUAISS, A. **enciclopédia e dicionário ilustrado**. Rio de Janeiro, RJ: Seifer, 1998.

KUHLMANN JR, M. As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância (1862- 1922). **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 7, n.3[21], p. 24-35, nov. 1996.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R.. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org). **A infância e sua educação. Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.p.15-33.

KUHLMANN JR., M. A circulação das ideias sobre educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés (Org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

LANGLEY, M. B. Selecting, adapting and applying toys as learning tools for handicapped children. **Topics in Early Childhood Special Education**, 5, 101-108, 1985.

LAROSSA, J. **Pedagogia Profana**. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, Editora da Unicamp, 1990.

LEBOVICI, S., DIATKINE, R. **Significado e função do brinquedo na criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LeCOMTE, M.; MILLROY, W. & PREISSLE, J. (Eds.). **The Handbook of qualitative research in education**. San Diego: Academic Press, 1992.

LEIF, J., BRUNELLE, L. **O jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

LEMME, P. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira**. RBEP, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em (Publicado originalmente na RBEP v. 65, n. 150, p. 255-272, maio/ago. 1984.)

LIPOVETSKY, G. **A sociedade da decepção**. Barueri, SP: Manole, 2007.

LIRA, A. C. M. **Problematizando o uso dos jogos e das brincadeiras na educação das crianças de 0 a 6 anos: uma análise de propostas exemplares**. 2009. 175f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, 175f.

LIVRO DOS MORTOS. **Do Antigo Egito - o primeiro livro da humanidade**. São Paulo: Hemus, 1996.

LOWENTHAL, D. Como conhecemos o passado. (L. Haddad, Trad.). **Projeto História**, 17, p. 63-202, 1998.

MACEDO, L., PETTY, A. L. S., PASSOS, N. C. **4 Cores, senha e Dominó**. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____ **Aprender com jogos e situações problemas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MANACORDA, M. A. **História da Educação: da Antiguidade aos Nossos Dias**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARCELINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas: Papyrus, 1987.

_____ A sala de aula como espaço o 'jogo do saber'. In MORAIS, R. **Sala de aula que espaço é esse?**. Campinas: Papyrus, 1988.

_____ Lúdico: a busca da possibilidade ausente. In MORAIS, R. **Filosofia, Educação e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1989.

MARCELINO, N. C. **Pedagogia da Animação**. Campinas: Papyrus, 1990.

MARINS, E. C., RIBAS, J. F. M. (org.) **Jogo tradicional e cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

MARJANOVIC, A. the theoretical and methodological problems concerning the project on traditional games. In: **Traditional Games and Children's of today**. Belgrado, OMEP Traditional Games Project. Belgrado, 1986.

MARTINELLI, M. L. **Pesquisa Qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Editora Veras, 2003.

MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MATSUZAWA, T. Tool use and culture in wild chimpanzees. **International Journal of Psychology**, 35 (3/4 - Abstracts), p. 105, 2000.

MATURANA, H., VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MCGONICAL, J. **Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World**. New York: Penguin, 2011.

MEDEIROS, M. D., & SEVERIANO, M. F. V. Jogos eletrônicos e produção de subjetividade: reflexões sobre as realidades virtuais. **Revista Diversa**, 1(2), p. 117-129, 2008.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MEIRELES, C. **Obra Poética de Cecília Meireles**. Rio de Janeiro: José Aguilar, 1958.

MEIRELES, C. **Crônicas da Educação**. Rio de Janeiro, RJ Nova Fronteira: Fundação Biblioteca Nacional, 2001.

_____ **Ou isto ou aquilo**. Rio de Janeiro, RJ Civilização Brasileiro, 1977.

MELLO, A. **Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis**. 3 ed. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MELLO, T. de "**Faz escuro mas eu canto**". Rio de Janeiro - RJ: Bertrand Brasil, 1999.

MIÈGE, B. **A Sociedade Tecida pela Comunicação**. São Paulo, São Paulo: Paulus, 2009.

MINAYO, M.C.S. e SANCHES, O. Quantitativo - Qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro, v.9, n.3, pp.239-262, 1983.

MIRANDA, S. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais**. Campinas: Papyrus, 2001.

MOMO, M., COSTA, M. V. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p. 965-991, set./dez. 2010

MORAES, M. C. M. de Educação e Política nos Anos 30: a Presença de Francisco Campos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n. 17-4, p.291-321, maio/ago. 1992

MORAIS, M. S. & OTTA, E. Entre a serra e o mar. In A.M.A. Carvalho, C.M.C. Magalhães, F.A.R. PONTES, & I.D. BICHARA (Orgs). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. (pp. 127-156). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORIN, E. **A inteligência da Complexidade**. 2 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. - Ed. revista e modificada pelo autor - 8º ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUCCHIELLI, L.; PLUET-DESPATIN, J. Halbwachs no Collège de France. **Revista Brasileira de História**. V.21, nº21. São Paulo: 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 21/10/2013.

MUCCHIELLI, R. **Les Méthodes Qualitatives**. Paris:Presses Universitaires de France, 1991.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: a conformação da Pedagogia Moderna**. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco, 2001.

NASAR, S. **Uma mente brilhante**. 2 ed. São Paulo: Record, 2002.

NÉRAUDAU, J. P. L'enfant dans la culture romaine. In: BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. (org.) **Historie de l'enfance en Occident. 1 De l'Antiquité au XVII e siècle**. Paris, Éditions du Seuil, mars. 1998.p.75-108.

NETTO, I. Sá. **Fascínio do Antigo Egito - Os Jogos e os Brinquedos**. Disponível em: www.fascinioegito.sh06.com/jogos.htm. Acesso em: 02/06/10.

NEUMAN, J. V. & MORGENSTERN, O. **Theory of games and economic behavior**. Princeton, Princeton University Press, 1990.

NEUMANN, J. V. **Theory of Games and Economic Behavior**. New Jersey: Princeton University Press, 1944.

NIETZSCHE, F. **A filosofia na idade trágica dos gregos**. Lisboa: Editora 70, 2002.

OLICK, J. K. & ROBBINS, J. Social Memory Studies: From “Collective Memory” to the Historical Sociology of Mnemonic Practices. **Annual Review of Sociology**, 24, p. 105-140, 1998.

OLIVEIRA, M. L de [et al]. Narrativa e disfarce: a experiência de Scheerazade em *As mil e uma noites* e a experiência do professor. **Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação**. v.12, p.80 - 111, 2009.

OLIVEIRA, M. V. de F. [et al]. **Brinquedos e brincadeiras populares: identidade e memória**. - 2 ed., rev. e ampl. Natal: IFRN Editora, 2010.

OLIVEIRA, P. S. de. **Alcuíno e a Educação de Governantes (Final do século VIII e início do século IX)**. 2008, 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). UEM - Faculdade de Educação, Maringá, 2008.

OLIVEIRA, P. S. **O que é brinquedo**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ONÇA, F. A. **A era dos games na sociedade da escolha**. 2014. 169f. Tese (Doutorado em Ciências da Computação) Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (2007). Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/>>. Acesso em: 5 jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (1972). **Convenção para a proteção do patrimônio mundial, cultural e natural**. UNESCO. Disponível em: <http://whc.unesco.org/documents/publi_basictexts_pt.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2007.

OS MELHORES JOGOS DO MUNDO. **Todos os Jogos**. São Paulo: Abril, 1978.

OTTO, R. **O Sagrado**. Lisboa: Edições, 1992

PAES, R. R. **Aprendizagem e competição precoce: o caso do basquetebol**. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

PASCAL, B. **Pensamentos**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

PEREIRA, E. M. de A., Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras; ALB, 1998.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão. In SACRISTÁN, j. G., PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Orgs) **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PEW INTERNET & AMERICAN LIFE PROJECT. Teens, Video Games, and Civics. **PEW Internet**, 2008. Disponível em: <http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2008/PIP_Teens_Games_and_Civics_Report_FINAL.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança** 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

_____ **O juízo moral na criança** 2 ed. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIGANIOL, A. **Recherches sur les Jeux Romains**. Stransbourg: Istra, 1923.

PILAGALLO, O. **O Brasil em Sobressalto: 80 anos de história contados pela Folha**. São Paulo: Editora Publifolha, 2002.

PINHEIRO, M. de L. 2003. 165f. **A ESCOLA NORMAL DE CAMPINAS NO PERÍODO 1920-1936: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

PLATÃO. **A República**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

PLATÃO. **As Leis**. Bauru: EDIPRO, 1999.

PLATÃO. **Fedro**. Lisboa: Verbo, 1973.

POMAR, W. **Era Vargas: a modernização conservadora**. São Paulo: Ática, 2008.

PONTES, F. e MAGALHÃES, C. A Estrutura da Brincadeira e a Regulação das Relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 18(2): 213-219, 2002.

PONTES, F. e MAGALHÃES, C. A Transmissão da Cultura da Brincadeira: algumas possibilidades de investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16 (2): 117-124, 2003.

PORTELLI, A. **A filosofia e os fatos. Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais**. Vol. 1, n. 02. Rio de Janeiro: Tempo, 1996.

POSTMAN, N. **O Desaparecimento da Infância**. Tradução: Suzana Menescal de A. Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia Editorial, 1999.

PRICEWATERHOUSECOOPERS. Key Insights at a glance. **PricewaterhouseCoopers**, 2011. Disponível em: <<http://www.pwc.com/gx/en/global-entertainment-media-outlook/segment-insights/video-games.jhtml>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

QUINTANA, M. **A rua dos cantaventos**. 2ª ed. São Paulo: Editora Globo, 2005.

RAMOS, F. da S. **Forma e arquétipo: um estudo sobre a Mandala**. 2006, 147f. Dissertação (Mestrado em Artes) UNICAMP - Instituto de Artes, Campinas, 2006.

RETONDAR, J. J. M. **Teoria do jogo: a dimensão lúdica da existência humana**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. Risco e aventura no jogo. Florianópolis: **Revista Motrivivência**, ano XI, n. 12, maio/1999.

ROCHA, J. L. **A matemática do ensino secundário na Reforma Francisco Campos**. 2001, 150f. Dissertação (Mestrado em Matemática). PUC, Rio de Janeiro, 2001.

RODRIGUES, G. D. **Interatividade e Virtualização nos Jogos Eletrônicos**. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom). Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

RODRIGUES, M. **O BRASIL NA DÉCADA DE 1910: A fábrica e a rua, dois palcos de luta**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

RODRIGUES, M. **O BRASIL NA DÉCADA DE 1920: Os anos que mudaram tudo**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSA, S. S. **Brincar, conhecer e ensinar** São Paulo: Cortez, 1998.

ROSAMILHA, N. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Liberdades reguladas**. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

ROUSTAN, D. **La culture au tours de la vie**. Pelman, 1930.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1974.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RUBIN, K. H., & HOWE N. Toys and play behaviour: an overview. **Topics in Early Childhood Special Education**, 5, 1-9, 1985.

SAMPIERI, R. H. **Metodologia de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, G. F. de L. **A Influência do Jogo na Educação da Criança no Início dos Tempos Modernos**. 2004, 200f. Dissertação (Mestrado em Educação). UEM- Faculdade de Educação, Maringá, 2004.

SANTOS, G. F. de L. **O PROCESSO DE CIVILIZAÇÃO DO JOGO**. 2012. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2012.

SANTOS, M. S. dos. O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. **Cadernos de Sociomuseologia**. N. 19. Lisboa: Centros de Estudos de Sociomuseologia/Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2002, p. 139-171. [Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/370/279>]. Acesso em: 08/09/2011.

SARMENTO, M. J. Imaginário e Culturas Infantis. In: **Cad. Educ. FAE/UFPEL**, Pelotas (21), p.51-59, jul./dez. 2003.

SARMENTO, M. J. Infância, Exclusão Social e Educação Como Utopia Realizável. In: **Educação & Sociedade**, p. 265 - 283, ano XXII, nº 78, abril 2002

SCAGLIA, J. A **O Futebol que se aprende e o Futebol que se ensina**. 1999. 200f. Dissertação (Mestrado em Pedagogia do Movimento) Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

_____. Inquietações pedagógicas: o jogo-trabalho na Educação Física. In “**Escola Curumim: Tateios pedagógicos**”. Campinas: Escola Curumim, 2001.

SCAGLIA, J. A. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés: todos semelhantes, todos diferentes**. 2003. 164f. Tese (Doutorado em Pedagogia do Movimento) Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

_____. O Jogo: um sistema complexo. In VENÂNCIO S. & FREIRE J. B. (Org.) **O jogo dentro e fora da escola**. Campinas - SP: Autores Associados, 2005

SCAGLIA, J. A. **O FUTEBOL E AS BRINCADEIRAS DE BOLA: a família dos jogos de bola com os pés** São Paulo: Phorte, 2011.

SCHILLER, F. **A educação estética do homem numa séria de cartas e outros textos**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1990.

SCHILLER, F. **A Educação estética do homem**. 4.ed. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

SCHWARTZMAN, H. B. **Transformations - the anthropology of children's play**. New York, Plenum, 1978.

SHAFFER, D. W. **How computer games help children learn**. New York: Palgrave Macmillan, 2006.

SILVA, M. A. S. S., GARCIA, M. A. L. e FERRARI, S. C. M. **Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX**. São Paulo: Cortez: CENPEC, 1989.

STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: _____. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 9-52.

STOETZEL, J. **Psicologia Social**. (H. C. Campos, Trad.). São Paulo: Nacional, 1976. (Originalmente publicado em 1963).

SUTTON-SMITH, B. **The Ambiguity of Play**. 2. ed. [S.l.]: Harvard University Press, 2001.

SUTTON-SMITH, B. **Toys as Culture**. Mattituck, New York: Gardner Press, 1986.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TANURI, L. M. **O ensino normal no Estado de São Paulo (1890-1930)**. São Paulo: FE/USP, 1979. (Série Estudos e Documentos)

TARJA BRANCA. A revolução que faltava. Direção de Cacau Rhoden. Produção Executiva de Estela Renner, Luana Lobo e Marcos Nisti. Roteiro de Cacau Rhoden; Estela Renner; Marcos Nisti. Intérpretes: Domingos Montagner; Wandí Doratiotto; Antônio Nóbrega; José Simão. Música: André Caccia Bava. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. 1 DVD (80 min), son., color. Documentário.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

THOMSON, A. Aos cinqüenta anos: uma perspectiva internacional da história oral. In: FERREIRA, M.M.; FERNANDES, T.M.; ALBERTI, V. (Orgs.). **História Oral: desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Fiocruz/Casa de Oswaldo Cruz/CPDOC-FGV, 2000.

THORNE, B. **Gender Play: girls and boys in school**. New Jersey, Rutgers University Press, 1997.

TOMÁS DE AQUINO. **Suma Teológica**. II, 2. Questão 168. Caxias do Sul: EST, SULINA, UCS, 1980.

TURKLE, S. **Life on the Screen**. New York, New York: Simon & Schuster, 1995.

VAINFAS, R. **História da vida privada: dilemas, paradigmas, escalas**. Anais do Museu Paulista, n.4, 1996, p. 14-6.

VARELLA, D. **Estação Carandiru**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VENÂNCIO S. & FREIRE J. B. **O jogo dentro e fora da escola** Campinas - SP: Autores Associados, 2005.

VIANA, C. E. **O lúdico e a aprendizagem na cibercultura: jogos digitais e internet no cotidiano infantil**. 2005. 278f. Tese (Doutorado em Ciências da Computação) Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo, 2005.

VIDICH, A. J. & LYMAN, S. M. Qualitative methods: Their history in sociology and anthropology. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds), (2000), **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2000, p. 37-84.

VIEIRA, T. Aspectos motivacionais e cognitivos do uso de objetos em jogo de faz de conta. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, 10, 22-27, 1994.

VIRGILIO. **Eneida**. Livro III. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org> . Acesso em 09/06/14.

VOLPATO, G. Jogo e Brinquedo: Reflexões a partir da teoria crítica. **Caderno Cedes - Educação e Sociedade**. Vol.23, n.81. Campinas, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia e educação do infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANEXO - A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I – DADOS PESSOAIS (informações básicas)

Nome:

Data de Nascimento:.....

Local de Nascimento: Município.....

Estado.....

FILIAÇÃO

Nome do pai:

Ano de nascimento:

Nacionalidade:

Observações:

Nome da mãe:

Ano de nascimento:

Nacionalidade:

Observações:

IRMÃOS

Número de irmãos: _____ homens

_____mulheres

Posição de nascimento: foi o (a) _____ filho(a) do casal

Observações:

II – INICIANDO A “CONVERSA” - FALANDO SOBRE A VIDA ATUAL

- 2.1 - Senhor (a) _____, me fale sobre a sua vida para que possa conhecê-lo (a) melhor.
- 2.2 - O (a) senhor (a) possui alguma crença religiosa ou uma religião institucionalizada?
- 2.3 - Fale-me sobre seu cotidiano, com quem o senhor(a) vive, o que faz em seu dia-dia.
- 2.4 - O que atualmente o (a) senhor (a) mais gosta de fazer?

III – FALANDO SOBRE SUA INFÂNCIA E FAMÍLIA

- 3.1 - O(a) senhor(a) já mencionou anteriormente, o local onde nasceu. Poderia descrevê-lo? Até quando morou no mesmo local? Em quais outros lugares o senhor(a) morou na sua infância? Como eram?
- 3.2 - Qual era a situação sócio-econômica de sua família na época?
- 3.3 - Como era o relacionamento entre seu pai e sua mãe?
- 3.4 - O senhor(a) já mencionou o número de irmãos e irmãs em sua família. Poderia agora descrever como era o relacionamento entre os irmãos e irmãs?
- 3.5 - Em sua família, todos os irmãos e irmãs estudavam na infância? A escola era próxima de sua casa? Como acontecia a organização para a ida à escola?
- 3.6 - Considerando as famílias atuais, no que a família do senhor (a) era diferente?

IV – FALANDO SOBRE A PRESENÇA DO JOGO, DO BRINQUEDO E DA BRINCADEIRA NA INFÂNCIA E NA ESCOLA DO INÍCIO DO SÉCULO

- 4.1 - Como foi sua infância?
- 4.2 - Quais os principais jogos ou brincadeiras que vocês (irmãos, amigos, agregados) vivenciavam?
- 4.3 - O senhor (a) se recorda de algum brinquedo (industrializado ou confeccionado manualmente) que gostava bastante?

- 4.4 - O senhor (a) se recorda de algum brinquedo (industrializado ou confeccionado manualmente) no ambiente escolar?
- 4.5 - Durante a aula acontecia havia algum jogo ou brincadeira proposto pelo (a) professor (a)?
- 4.6 - Como era o momento do intervalo (recreio) em sua escola? Quais as principais atividades que aconteciam neste momento?
- 4.7 - Em sua escola havia aula de Educação Física? Como eram essas aulas? Quais as principais atividades?

O roteiro de entrevista é composto de ____ itens.

Dados pessoais : nome, data e local de nascimento, e sua constituição familiar (dados referentes a seus pais e irmãos)

ANEXO - B

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - UNESP - CAMPUS ARARAQUARA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador: Kleber Tuxen Carneiro

Título da Pesquisa: MEMÓRIAS VIVAS: um estudo qualitativo sobre as características da infância e das brincadeiras da década de 20

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Versão: 2

CAAE: 19083313.2.0000.5400

Área Temática:

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Número do Parecer: 473.453

Data da Relatoria: 15/10/2013

DADOS DO PARECER

Nada a declarar.

Apresentação do Projeto: Nada a declarar.

Objetivo da Pesquisa: Foram devidamente avaliados

Avaliação dos Riscos e Benefícios: Nada a declarar

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa: Nada a declarar

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória: Nada a declarar

Recomendações: Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações: Não há.

Patrocinador Principal: ESTADO DE SAO PAULO

Continuação do Parecer: 473.453

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

O projeto de pesquisa encontra-se adequado em conformidade com as orientações constantes da Resolução 196/96, alterada pela Resolução 466, de 12/12/2012, publicada em 13/06/2013, do Conselho Nacional de Saúde/MS.

Por essa razão, o Comitê de Ética em Pesquisa desta Faculdade, considerou o referido projeto estruturado dentro de padrões éticos manifestando-se FAVORAVELMENTE à sua execução.

O relatório final do projeto de pesquisa deverá ser entregue um mês após o término da pesquisa no qual deverá constar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos sujeitos da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP: ARARAQUARA, 29 de Novembro de 2013

Assinado por: Alexandre Rossi (Coordenador)