

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
TESE DE DOUTORADO

BENECTA PATRÍCIA FERNANDES E FERNANDES

**ENTRE CANÇÕES E BRINCADEIRAS: A CONSTRUÇÃO CULTURAL DO
BRINCAR DE CRIANÇAS PIRACICABANAS**

PIRACICABA
2020

BENECTA PATRÍCIA FERNANDES E FERNANDES

**ENTRE CANÇÕES E BRINCADEIRAS: A CONSTRUÇÃO CULTURAL DO
BRINCAR DE CRIANÇAS PIRACICABANAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, da Universidade Metodista de Piracicaba, para obtenção do Título de Doutor(a) em Ciências do Movimento Humano.

Orientadora: Profa. Dra. Cinthia Lopes da Silva
Coorientador: Prof. Dr. Adalberto Santos Souza

PIRACICABA
2020

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecário: Fábio Henrique dos Santos Corrêa – CRB: 8/10150

F363e Fernandes, Benecta Patrícia Fernandes e
Entre canções e brincadeiras: a construção cultural do brincar
de crianças piracicabanas / Benecta Patrícia Fernandes e
Fernandes. – 2020.
166 fls.; il.; 30 cm.

Orientador (a): Prof. Dra. Cinthia Lopes da Silva.
Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba,
Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Piracicaba, 2020.

1. Brincadeiras populares. 2. Folclore. 3. Lazer. 4. Cultura.
5. Crianças. I. Silva, Cinthia Lopes da. II. Título.

CDD – 796.01922

*Entre canções e brincadeiras: a construção cultural do brincar de crianças
piracicabanas*

BENECTA PATRÍCIA FERNANDES E FERNANDES

Tese de Doutorado defendida em 28 de fevereiro de 2020, pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Profa. Dra. Cinthia Lopes da Silva – Presidente e Orientadora
UNIMEP

Prof. Dr. Adalberto Santos Souza – Coorientador
UNIFESP (GUARULHOS/SP)

Profa. Dra. Ana Carolina Capellini Rigoni
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Profa. Dra. Cáthia Alves
Instituto Federal de Salto (IFS)

Prof. Dr. Thiago Borges Aguiar
Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIMEP)

Prof. Dr. Fábio Baccin Fiorante
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Dedico este trabalho
às minhas crianças (Raíssa, Rafael, Rodrigo
e Laura Fernandes).

AGRADECIMENTOS

À UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba)
À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal
de Nível Superior).

Aqui se fala de corpos, do negro, do branco e do índio
Se fala de emoção e de coração
De amor e paixão
De folclore, gênero e tradição
De um dual coração
Que pulsa de emoção
E gratidão
Pelas crianças deste mundo, minha afeição.

Benecta Fernandes

RESUMO

Problemas foram identificados na investigação acerca do brincar, sob a perspectiva do folclore, da cultura e do lazer, e que estão ligados à noção do direito de brincar de crianças em espaços como rua, praças, parques, escola etc. Com a urbanização das cidades e o resultado da falta de segurança, muitos espaços destinados ao brincar se tornaram restritos (privados e não gratuitos). Isso traz implicações para o desenvolvimento humano, pois o brincar é um elemento fundamental para a exploração de conhecimentos e experiências. Os objetivos deste estudo são: identificar e analisar as cantigas de roda e as brincadeiras populares a partir de um referencial misto que reúne estudos do folclore, do lazer e da cultura; identificar e analisar o folclore no contexto do município de Piracicaba (SP); identificar e analisar os significados do brincar para as crianças piracicabanas e conhecer as cantigas de roda e brincadeiras que fazem parte do acervo cultural dessas crianças. O método utilizado foi a pesquisa de campo, bibliográfica e levantamento de documentos históricos. As técnicas aplicadas foram a entrevista semiestruturada e diário de campo, onde foram registradas observações do brincar de crianças em duas localidades de Piracicaba. A natureza da pesquisa foi exclusivamente qualitativa, de modo que trabalhou com 17 entrevistados de uma escola pública de Piracicaba, do Ensino Fundamental (6ª série) e com idade entre 11 e 12 anos, além de crianças moradoras de duas localidades da cidade de Piracicaba (SP). Como resultados, identificamos que as cantigas de roda e as brincadeiras populares, a partir de um referencial que reúne estudos do folclore, do lazer e da cultura, são parte do contexto da infância e estão enraizados na cultura infantil, trazendo percepções além de sua natureza em si do brincar. O contexto encontrado na vida das crianças piracicabanas, a partir do folclore em Piracicaba, nos permitiu traçar uma historicidade em termos de localidade e localização quanto às principais brincadeiras populares relatadas pelas crianças, bem como as cantigas de roda. E isso é comprovado nos relatos das canções recitadas por pessoas de outrora, citados, por exemplo, nos escritos de João Chiarini; que os significados identificados do brincar para as crianças piracicabanas é salientado pela natureza do brincar pelo brincar, e as cantigas de roda fazem parte de uma história passada que também é repassada por elas próprias para outras de menor idade; e durante as observações dos locais da cidade de Piracicaba, a Rua Elias Fausto e a Rua Porto, as crianças mostram-se brincar sob o olhar atento e cuidadoso dos pais, e que em ambientes restritos e diferentes do espaço rua o brincar parece se tornar mais seguro. Concluímos que o brincar é uma construção cultural e se manifesta em um determinado contexto histórico e social.

Palavras-chave: Brincadeiras populares. Folclore. Lazer. Cultura. Criança.

ABSTRACT

Problems were identified in the investigation about playing, from the perspective of folklore, culture and leisure, which are linked to the notion of children's right to play in spaces such as the street, squares, parks, school etc. With the urbanization of cities and the result of a lack of security, many spaces for playing have become restricted (private and not free). This has implications for human development, as playing is a fundamental element for the exploration of knowledge and experiences. The objectives of this study are: to identify and analyze the cantigas de roda and popular games from a mixed reference that brings together studies of folklore, leisure and culture; identify and analyze folklore in the context of the city of Piracicaba (SP); identify and analyze the meanings of playing for children in Piracicabana and get to know the songs and games that are part of the cultural collection of these children. The method used was field research, bibliography and survey of historical documents. The applied techniques were the semi-structured interview and field diary, where observations of children's play were recorded in two locations in Piracicaba. The nature of the research was exclusively qualitative, so that this research worked with 17 interviewees from a public school in Piracicaba, from elementary school (6th grade) and aged between 11 and 12 years, in addition to children living in two locations in the city Piracicaba. As a result we identified that the cantigas de roda and popular games, based on a framework that brings together studies of folklore, leisure and culture are part of the context of childhood and are rooted in children's culture, bringing perceptions beyond their nature itself playing. The context found in the lives of piracicabana children, from the folklore in Piracicaba, allowed us to trace a historicity in terms of locality and location regarding the main popular games reported by the children, as well as the cantigas de roda. And this is proven in the stories of songs recited by people of yore, quoted, for example, in the writings of João Chiarini; that the identified meanings of playing for children in Piracicabana is highlighted by the nature of playing through playing, and the cantigas de roda are part of a past history that is also passed on by themselves to others of lesser age; and during the observations of the places in the city of Piracicaba, Rua Elias Fausto and Rua Porto, the children show themselves to be playing under the attentive and careful eyes of their parents, and that in restricted and different environments from the street space, playing seems to become safer. We conclude that playing is a cultural construction and is manifested in a specific historical and social context.

Keywords: Popular games. Folklore. Recreation. Culture. Kid.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das crianças entrevistadas na escola.....	115
Quadro 2 – Perguntas 1, 2 e 3 (Você brinca? Sim ou Não e Você gosta de brincar? Quais nomes de brincadeiras que você conhece?).....	118
Quadro 3 – Perguntas 4 e 5 (Do que você mais brinca? E em quais lugares você brinca e com quem?).....	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de educação social da criança	28
Figura 2 – Criança trabalhando no período da Antiguidade	48
Figura 3 – Relatos de minha infância por João Chiarini	49
Figura 4 – Mapa de Portugal	57
Figura 5 – O trovador	58
Figura 6 – Trovador	60
Figura 7 – Poema lírico dos trovadores no município de Piracicaba	69
Figura 8 – Manuscritos da canção “Pombinha Branca”, de João Chiarini	71
Figura 9 – Manuscritos da canção “Pombinha Branca”, de João Chiarini	72
Figura 10 – Ciclo da transmissão da oralidade	77
Figura 11 – Características do folclore	78
Figura 12 – Mapa do município de Piracicaba	101
Figura 13 – Trecho do poema “Primeira Toada” de João Chiarini	105
Figura 14 – Poema “O Divino Espírito Santo”, de João Chiarini	108
Figura 15 – Poema “O Divino Espírito Santo”, de João Chiarini	109
Figura 16 – Poema “Moda de viola ponteada”, de João Chiarini	112
Figura 17 – Foto da Rua Elias Fausto em Piracicaba	134
Figura 18 – Quadra de esporte da Rua Elias Fausto em Piracicaba	135
Figura 19 – Área externa da quadra	136
Figura 20 – Crianças andando de bicicleta, saindo do espaço reservado das quadras, próximo à Rua Elias Fausto – Piracicabana (SP)	137
Figura 21 – Crianças brincando de bola na Rua Elias Fausto – Piracicaba	137

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 O QUE MOTIVOU A PESQUISA	12
1.2 O PROBLEMA INVESTIGADO.....	14
1.3 ESTRUTURA DA TESE	15
2 OBJETIVOS	17
3 MATERIAIS E MÉTODOS	18
3.1 TIPO DE PESQUISA	19
3.1.1 Pesquisa bibliográfica	19
3.1.2 Levantamento de documentos históricos.....	19
3.1.3 Pesquisa de campo	19
3.2 A PESQUISA DE CAMPO E O CONTATO COM OS ENTREVISTADOS	22
3.2.1 Forma de análise dos dados da pesquisa de campo.....	24
3.2.2 Os locais da pesquisa de campo	24
4 REFERÊNCIAS TEÓRICAS	26
4.1 CULTURA E INFÂNCIA	26
4.1.1 A construção cultural e social da infância	26
4.1.2 Percurso histórico da infância	41
4.2 FOLCLORE E LAZER.....	50
4.2.1 Identidade do cancioneiro folclórico infantil brasileiro	57
4.2.2 A brincadeira popular	75
4.2.3 O conteúdo gênero	81
4.2.4 Lazer, conceitos e processos educativos.....	85
4.2.5 Educação para o folclore a partir da educação para e pelo lazer	98
4.3 TRAÇOS DO FOLCLORE E LAZER EM PIRACICABA (SP)	100

5 PESQUISA DE CAMPO.....	115
5.1 FOLCLORE E LAZER PARA AS CRIANÇAS DE PIRACICABA	115
5.1.1 As entrevistas com as crianças no ambiente escolar	115
5.1.2 Descrição das entrevistas	119
5.1.3 As observações na Rua Elias Fausto e no Parque da Rua do Porto em Piracicaba	134
5.1.3.1 Rua Elias Fausto	134
5.1.3.2 Parque da Rua do Porto em Piracicaba	140
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS.....	145
ANEXOS	154
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE.....	155
ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DIRIGIDA À ESCOLA (DIREÇÃO, DOCENTES E PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS).....	157
ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA.....	158
ANEXO D – A DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	160

1 INTRODUÇÃO

1.1 O QUE MOTIVOU A PESQUISA

O caminho foi longo e de percalços, mas, sobretudo, de um aprendizado pessoal e teórico inundável em palavras. Tudo começa quando a minha criança pedia para estudar a criança. Foi uma infância cercada de brincadeiras, contidas principalmente nos espaços da rua, da piscina, e dos lares, nas quais compunham a “polícia e ladrão”, elástico, ciranda, “o macaco e a cobra”, “rouba bandeira”, “queimada”, “esconde-esconde”, “pegador”, “cola e descola”, “boca de forno”, dentre outras brincadeiras populares¹. A intensidade das brincadeiras com os meus irmãos foi o fator mais preponderante para que tais lembranças se perpetuassem de forma positiva no imaginário da pesquisadora.

Paralelo a isso, meu crescimento foi rodeado pela escuta das lendas, como as do Curupira, Saci Pererê, Mula Sem Cabeça, Bichos da Mata, entre outras, pois parte da infância foi permeada de viagens para o interior (casa rústica), com passeios em riachos, onde a cultura e os saberes populares eram diversificados. As lendas e os seres mitológicos, que ora provocavam medo, espanto e muitas fantasias, e por vezes, não muito agradáveis, se tornavam profundas, inquietantes e instigantes no meu imaginário, e certamente de muitos adultos e outras crianças que cresceram e nasceram em meados dos anos oitenta do século passado.

Já na capital, as noites dormidas na casa da avó materna eram cercadas de medo, pois diziam os moradores do bairro do Apeadouro, na cidade de São Luis (MA), que nas madrugadas podia se escutar os cavalos que puxavam a carruagem de Ana Jansen. Além disso, as danças folclóricas na escola, na igreja, nas festas, e o contato com a dança contemporânea e o ballet clássico, marcaram de forma infindável o desejo pela expressão do corpo e do brincar, além da expressão e da fala.

Nesse âmbito de observações sobre o brincar das crianças, nasceu minha primeira pesquisa, referente ao Mestrado em Educação Física na Universidade

¹ Kishimoto (1993) aponta que a brincadeira popular pode ser compreendida como uma forma de manifestação cultural presente no cotidiano da criança, sendo um conhecimento transmitido de um povo a outro, apresentando algumas características peculiares (tradicionalidade e oralidade), transmitidos de maneira espontânea. As brincadeiras populares podem ser criadas e recriadas pelas crianças e podem não conter regras, sendo caracterizadas também por se manifestarem em diferentes espaços.

Metodista de Piracicaba, em São Paulo. E tão logo, no percurso da pesquisa, no ato da coleta de dados, constatei uma primeira curiosidade, que, por enquanto, não posso ratificar como fato, ou seja, as brincadeiras que cercaram a minha infância não eram as mesmas que as crianças brincam atualmente e, além disso, desconhecia algumas brincadeiras relatadas pelas crianças entrevistadas.

De outro modo, as cantigas de roda² foram despertadas em meu consciente, em decorrência do nascimento de minha sobrinha Laura Fernandes Lima. Embalada por canções de ninar como “O sapo não lava o pé”, que embasa uma curiosidade em gerar gestos primários e formadores como o ato de cheirar, a “Ciranda-cirandinha”, o “Boi da cara preta”, “A barata”, dentre outras, as quais embalam o imaginário e a formação da fala infantil, me conduziram à escrita de um artigo científico sobre o tema, que indaguei sobre as novas e antigas cantigas de roda que são entoadas culturalmente para e pelas crianças.

Nas investigações iniciais que cercam os achados da pesquisa bibliográfica deste estudo, procurei possíveis associações entre os dois elementos, cantigas de ninar e crianças, e, tão logo, percebi o elo que as interliga e no que se faz saber no folclore. Há vários problemas que cercam a infância, como o modo que é problematizada na sociedade contemporânea. Questão essa que perpassa um caminho desde a Antiguidade, quando se analisa o brincar e a criança. Como destaca Ariès (1981, 2006), a criança cabe em um lugar desconhecido na sociedade, e se fazem necessários mais estudos para que suas vozes sejam escutadas. No entanto, já é possível enfatizar que os estudos que cercam as crianças se tornam crescentes, visto por pesquisadores, educadores, antropólogos e sociólogos, como Fernandes (2003) e Corsaro (2012), por exemplo.

Nesses termos, defendemos uma ideia de educação infantil, não cercada para a aprendizagem de “conteúdos escolares tradicionais”, mas, fundamentada nos direitos das crianças, ao não trabalho infantil, cercado em canavieiras, carvoarias e, para, além disso, a exaustão de tarefas extracurriculares. Crianças precisam ser

² Estão diretamente relacionadas com a brincadeira de roda, sempre realizada em grupo e muito bem aceita pelas crianças. As crianças brincam de mãos dadas e cantam as letras da canção que tem suas próprias características (ligadas à cultural local). São conhecidas ainda como cirandas e representam costumes, crenças, relatam costumes das pessoas, fauna, flora, culinária, dentre outros aspectos de um lugar. As cantigas possuem letra fácil de memorizar, sendo formada por rimas e repetições que prendem a atenção das crianças, de modo que estimula a imaginação e a memória da criança (GASPAR, 2010).

crianças e o adulto precisa compreender que a criança tem identidade, sendo um ser receptor e produtor de cultura.

1.2 O PROBLEMA INVESTIGADO

Nossa investigação é centrada no eixo cultura, folclore e lazer, com foco no brincar, o problema que envolve abordar a falta de políticas públicas de lazer. Há uma ausência de políticas adequadas destinadas aos espaços para realização de esporte e brincadeiras, principalmente aquelas relativas às brincadeiras populares. É notável que a prática do lazer, em termos de políticas públicas, não é igualitária, pois um sujeito que frequenta um parque público de grande porte, que tenha “direito” ao seu acesso, não é o mesmo sujeito que está nas periferias da cidade e que possa se deslocar para frequentar um ambiente público, gratuito e de qualidade.

Também citamos a falta de uma educação para e pelo lazer nas escolas e a falta de políticas públicas eficazes para a sensibilização voltadas para as práticas de lazer, dentre as quais se incluem as cantigas de roda e brincadeiras populares. O que encontramos é um discurso para o lazer e uma prática de compra ao lazer e poucos espaços destinados ao usufruto para uso público e gratuito, como os parques, que, muitas vezes, são espaços destinados às pessoas que não podem consumir atividades em outros ambientes, e podem se deslocar com maior facilidade, sendo estes mais democráticos para a prática do lazer e do brincar.

Assim, temos como questões para esta tese:

- 1) O que dizem os estudos do folclore, do lazer e da cultura sobre as cantigas de roda e brincadeiras populares?
- 2) Quais as manifestações folclóricas no contexto do município de Piracicaba (SP)?
- 3) Quais os significados do brincar para as crianças piracicabanas e quais cantigas de roda e brincadeiras fazem parte do acervo cultural dessas crianças?

Os pressupostos da presente tese são:

1. O folclore é um elemento presente nas brincadeiras de crianças piracicabanas;
2. As crianças piracicabanas atribuem um conjunto de significados às brincadeiras que vivenciam;
3. O brincar não é inato.

É diante dos questionamentos e pressupostos que o maior problema a ser solucionado neste estudo é descobrir a relação estabelecida entre o folclore, o lazer e a cultura, como esses três elementos sociais estão relacionados e influenciam no brincar de crianças e seu desenvolvimento humano. A cultura, seja ela erudita, de elite ou popular, restrita para alguns e aberta para todos, pode contribuir para que a criança, através das expressões culturais (populares ou não), possa ser ator e autor no processo do brincar e se desenvolver criticamente. O lazer pode surgir como agregador social, com valores e conceitos sociais preestabelecidos e que dá acesso para que todos os sujeitos possam interagir e integrar espaços.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

Quanto à divisão da fundamentação teórica, o trabalho está dividido da seguinte maneira: o tópico 2 com os objetivos, subdivididos em geral (2.1) e específicos (2.2); o tópico 3, que aborda o método, subdividido em 3.1 Tipos de pesquisa (pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo), descrevendo as formas de análises dos dados de cada uma delas. Além disso, falamos da pesquisa de campo e do contato com os entrevistados, da forma de análise dos dados e dos locais em que foi realizada a observação participante.

Seguimos com o tópico 4, o qual apresenta os resultados e onde se fala sobre cultura e infância a partir do conceito de Geertz (1978, 2008), Bakhtin (1987) e sobre cultura popular (BRANDÃO, 2009, 2014, 2016), fundamentando-os para explicar suas interferências a partir da visão da infância. Neste tópico (4.1) abordamos a construção cultural e social da infância (4.1.1) e o percurso histórico da infância (4.1.2). No tópico 4.2, falamos sobre folclore e lazer, dando ênfase à identidade do cancionário infantil brasileiro (4.2.1); a brincadeira popular (4.2.2); o conteúdo

gênero (4.2.3); sobre o lazer, conceitos e processos educativos (4.2.4) e concluímos falando sobre educação para o folclore a partir da educação para e pelo lazer. No tópico 4.3 (4.3.1), trazemos os traços do folclore e lazer em Piracicaba, como forma de apresentar as principais brincadeiras folclóricas praticadas nesse município. Depois citamos o folclore e lazer para crianças piracicabanas (4.4), mostramos as entrevistas com as crianças no ambiente escolar (4.4.1), apresentamos as descrições dessas entrevistas (4.4.2), fundamentando as respostas e, por fim, apresentamos as observações realizadas na Rua Elias Fausto e no Parque da Rua do Porto em Piracicaba.

Durante nossos estudos, no tópico (4.1 e subtópicos), salientamos também a importância da pesquisa documental, que se pauta em imagens científicas e do acervo do folclorista João Chiarini (1993), localizado no Centro Cultural Martha Watts, no município de Piracicaba (SP). Nesse tópico também são descritos os critérios adotados para a escolha da região (rua e parque ambiental de Piracicaba), das crianças e da escola, locais destinados à realização de entrevista e observação do brincar e das cantigas de roda. Por fim, tecemos as considerações finais, enfatizando os resultados da pesquisa e confirmando ou não os pressupostos da tese.

2 OBJETIVOS

- Identificar e analisar as cantigas de roda e as brincadeiras populares a partir de um referencial misto que reúne estudos do folclore, do lazer e da cultura;
- Identificar e analisar o folclore no contexto do município de Piracicaba (SP);
- Identificar e analisar os significados do brincar para as crianças piracicabanas e conhecer as cantigas de roda e brincadeiras que fazem parte do acervo cultural dessas crianças.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia é o caminho pelo qual o pensamento e a prática se confrontam durante a abordagem de uma dada realidade. Nesse sentido, a metodologia é elemento central no interior das teorias, incluindo concepções teóricas de abordagem, conjunto de técnicas e o potencial criativo do investigador, dispendo de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (MINAYO, 2001, p. 11-13).

A propósito disso, a pesquisa trata-se de um estudo qualitativo, descritivo, de cunho exploratório. A intenção foi realizar análises, envolvendo o conhecimento específico sobre lazer, a relação deste com a formação e o desenvolvimento humano. No entanto, mesmo que em alguns momentos façamos uso de dados quantitativos, este não é nosso modo central de tratamento das informações, assim, com a intenção de construção da pesquisa, caracterizamos a investigação como bibliográfica, de levantamento documental e de campo.

Na fase exploratória, incluímos o estudo bibliográfico para fundamentação teórica e a construção de um questionário a fim de responder ao problema lançado e alcançar os objetivos do estudo. O recolhimento das informações, com o uso do questionário, se deu também por meio da entrevista e observação dos sujeitos. Os sujeitos foram crianças/estudantes e crianças moradoras de uma localidade da cidade de Piracicaba, com idades de 11 e 12 anos.

Na fase de coleta de dados, realizou-se a caracterização dos espaços escolhidos para esta pesquisa: escola, rua e parque.

Na fase de análise de dados, foram realizadas as descrições dos relatos e dos fatos ocorridos durante o processo de entrevista e de observação. Relatamos as impressões que cada criança possui em relação ao brincar e à cultura de brincar de cantiga de rodas. Aspectos pontuados e que refletem os significados do brincar para tais crianças.

3.1 TIPO DE PESQUISA

3.1.1 Pesquisa bibliográfica

Com a pesquisa bibliográfica, buscou-se realizar o levantamento das obras sobre o tema brincadeiras populares e cantigas de roda no universo infantil. O levantamento bibliográfico foi efetuado nos sistemas de bibliotecas da UNICAMP, UNIMEP e USP e em ferramentas acadêmicas disponíveis na Rede Mundial de Computadores, como o Google Acadêmico e a base de dados Scielo, a partir dos seguintes descritores: folclore, brincadeira e cantigas de roda. Além disso, os descritores foram também consultados em livros, artigos, revistas de Educação Física e Lazer, dissertações e teses. As palavras-chave foram usadas individualmente.

3.1.2 Levantamento de documentos históricos

Não fizemos uma pesquisa documental propriamente dita, houve o levantamento de documentos históricos que foram incluídos. Exploramos fontes como as imagens do folclore, baseadas em Filho (1977), como as festividades do divino e imagens de crianças em seus aspectos lúdicos e suas brincadeiras, e imagens do acervo folclórico de João Chiarini (1995). Consideramos que as imagens escolhidas e inseridas no texto se constituem como documentos complementares à pesquisa bibliográfica e de campo realizada.

3.1.3 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo se traduz como a forma mais efetiva de trazer dados reais sob um determinado contexto. No que se refere à pesquisa de campo, é possível trazer dados que confirmem ou contradizem os pressupostos levantados na pesquisa. Mas somente isso não basta, com explicita Goldenberg (2004, p. 55), isso porque a pesquisa de campo não se limita apenas a trabalhar com métodos estatísticos, mais incluir os técnicos e aplicar questionário e entrevista. Há a

necessidade de qualificar as informações trazidas na pesquisa de campo, ampliando para uma análise criteriosa das informações e comparando-as com as teorias existentes, exige-se nesse caminho controle adequado e criterioso, com objetivos preestabelecidos para a descrição correta do que foi coletado.

E para obter total controle dos dados é essencial o registro de cada momento de vivência dos eventos que serão analisados posteriormente, para isso foi necessário o uso de um diário de campo durante as observações das crianças piracicabanas, tornando a pesquisa sustentada pela realidade. Assim, o diário de campo se constitui como uma técnica importante da pesquisa de campo, uma vez que se caracteriza por um registro diário das manifestações das brincadeiras e das canções de roda dos sujeitos pesquisados neste estudo. Para Minayo (2001, p. 100):

[...] um diário de campo é caracterizado, desta maneira: [...] constam todas as informações que não sejam o registro das entrevistas formais. Ou seja, observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, intuições, gestos, expressões que digam a respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais.

O diário de campo é muito importante para esta pesquisa, uma vez que serão observadas as possíveis manifestações das brincadeiras populares e das cantigas de roda expressas pelas crianças no espaço da rua. Isso engloba os gestos, os costumes, os hábitos, e, em sentido amplo, o que as crianças descrevem para o olhar do pesquisador, sobre seus gestos no sentido do brincar. Informamos ao leitor que o diário de campo foi utilizado para as crianças que brincavam na rua.

Nesse sentido, elencamos algumas das observações que foram anotadas no diário de campo pela pesquisadora, a saber:

1. Modelo de diário de campo baseado em seis vertentes:

- ✓ A rua
- ✓ O jogo
- ✓ A brincadeira
- ✓ A brincadeira popular
- ✓ O gênero
- ✓ O lúdico

2. As observações realizadas seguiram o seguinte roteiro:

2.1 Quanto ao espaço da rua

a. Como é o espaço da rua (descrição detalhada), se sinuosa, larga, estreita, existe fluxo de carros, pouco fluxo de carros, possui árvores, existem brinquedos públicos?

A partir do primeiro contato com o olhar do espaço da rua, foram observadas as possíveis relações, pois existem possibilidades de inobservâncias dessas relações, a saber:

2.2 O espaço da rua e a criança

a. Crianças conversam e se relacionam na rua?

b. Crianças brincam na rua?

c. Como as crianças brincam?

d. Usam algum tipo de material para brincar?

e. Os gestos expressos revelam indícios de brincadeiras populares?

f. Os gestos expressos revelam traços das cantigas de roda? Ciranda, canção, interação, outros?

g. Crianças recitam canções em forma de brincadeiras que revelam dados do folclore regional?

h. Segregação de gênero?

i. Segregação de raça?

j. Expressões por meio de brincadeiras?

k. Práticas relatadas na rua?

Outra técnica utilizada na coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Essas entrevistas basearam-se em questionamentos básicos que permitiram ao informante seguir espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências (TRIVIÑOS, 1987). Ressalte-se que as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com as crianças no ambiente escolar, e algumas dessas crianças foram observadas no espaço da Rua Elias Fausto, mas somente entrevistadas no espaço escolar citado.

No roteiro da entrevista semiestruturada, estão contidas as principais perguntas que foram feitas aos alunos de uma escola pública de Piracicaba, a saber,

o roteiro da pesquisa seguiu: 1) exploração sobre o brincar; 2) a vivência dos entrevistados sobre as brincadeiras regionais populares; 3) a vivência dos entrevistados sobre as cantigas de roda; 4) exploração sobre os significados do brincar. Foi utilizado um gravador de voz, a fim de que as falas dos sujeitos entrevistados fossem gravadas e, posteriormente, transcritas para futuras interpretações.

3.2 A PESQUISA DE CAMPO E O CONTATO COM OS ENTREVISTADOS

A pesquisa de campo foi realizada com alunos de uma escola pública de Piracicaba (SP), zona leste, bairro Alvorada. Essa escolha foi intencional por trazer um grupo com diferentes padrões sociais e que apresentam maiores possibilidades no que tange ao brincar em espaços fechados como escola e em casa e na rua. De 30 alunos de uma turma do Ensino Fundamental II, foram selecionados 20 com idade entre 11 e 12 anos para a pesquisa, sendo que as crianças cursam a 6ª série. A idade das crianças corresponde a um grupo que representa aquelas que são mais vistas brincando na rua.

As entrevistas com as crianças no ambiente escolar ocorreram entre os dias 23 a 25 de julho de 2019, no horário matutino – das 8h 30 às 11h e com a turma B do Ensino Fundamental II.

Explicamos aqui que, dos 20 selecionados para a entrevista, apenas 17 foram considerados para o nosso estudo, por serem entrevistas mais completas. A saturação de dados necessária em nosso estudo foi fundamentada em Duarte (2002), sendo suficientes os dados para atender os objetivos da pesquisa.

Para o acesso às crianças foi entregue à escola o projeto de pesquisa, os termos de consentimento (Anexo A) e a carta de autorização (Anexo B) dos dirigentes escolares para os professores responsáveis que no espaço escolar mediam o acesso às crianças para a fundamentação da investigação. Além do termo de ética (Anexo C), incluso à Carta de Apresentação da Pesquisadora.

As crianças que manifestaram interesse na investigação apresentam maior articulação da fala. É importante dizer que a escola pública de Piracicaba (SP), por meio da qual tivemos acesso às crianças, apresenta alunos com nível de alfabetização satisfatória.

O acesso às crianças se deu a partir de uma conversa informal com os alunos durante uma aula de Educação Física escolar realizada na quadra, em atividade proposta pelo professor dessa turma. Ali, a pesquisadora pôde ter o primeiro contato, de forma mais efetiva, com a realidade de uma escola.

A entrevista, classificada como semiestruturada, constou de onze perguntas, a saber:

1. Você brinca? Sim/Não
2. Você gosta de brincar?
3. Qual o nome das brincadeiras que você conhece?
4. E do que você mais brinca?
5. Em quais lugares você brinca e com quem?
6. Brincar é importante para você? Por quê?
7. Você conhece as cantigas de roda?
8. Quais cantigas de roda você conhece?
9. Você as recita?
10. Você é capaz de recitá-las nesse momento? Em positivo, as recite.
11. Você brinca de cantiga de roda? Sim? Não? Por quê?

A entrevista seguiu o seguinte roteiro:

1. Primeiramente, as crianças foram chamadas individualmente para os questionamentos;
2. A pesquisadora se apresentou para a criança e seguiu com as perguntas;
3. Após finalizada a entrevista, a pesquisadora levou a criança para a sala de aula.

A pesquisa foi submetida e aprovada por meio da Plataforma Brasil – processo 9127418.6.0000.5507, que corresponde ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Metodista de Piracicaba – SP (UNIMEP).

3.2.1 Forma de análise dos dados da pesquisa de campo

A análise dos dados da pesquisa de campo é importante para a interpretação dos possíveis sentidos e significados expressos durante as entrevistas e os registros feitos no diário de campo pelas observações dos locais onde as crianças brincam. De modo que, segundo Minayo (2001), a leitura compreensiva dos dados coletados e registrados no diário de campo visa à interpretação dos depoimentos; a visão singular; a leitura compreensiva visando à interpretação dos depoimentos; o recorte de ideias explícitas e implícitas nas respostas dos sujeitos e a busca dos sentidos e significados subscritos nas falas e gestos dos sujeitos, são métodos que ajudam o pesquisador-observador a um tratamento adequado para análise dos dados. Para completar as interpretações de acordo com a fala das crianças, foi realizado o diálogo com a literatura.

3.2.2 Os locais da pesquisa de campo

A escola pública escolhida para esta pesquisa, para que se tivesse acesso às crianças que são os sujeitos da investigação, está localizada no município de Piracicaba, em São Paulo, zona leste, bairro Alvorada. A pesquisa não tem por intenção central o estudo das crianças no espaço escolar, mas, ressaltar que a escola é também um espaço central para o encontro das crianças no contexto do brincar.

Além disso, tivemos por intenção observar a criança no espaço da rua. A rua é um importante ponto de observação das manifestações das brincadeiras populares e cantigas de roda. Nesse momento foram feitas anotações no diário de campo, com inclusão de observações da pesquisadora ante as manifestações das crianças pesquisadas. Os espaços elegidos para realização das observações foram a Rua Elias Fausto (Bairro Sol Nascente) e o Parque da Rua do Porto, em Piracicaba, localizado na região central do referido município. A Rua Elias Fausto fica localizada no Bairro Jardim Sol Nascente, que possui ruas asfaltadas, e, no final da rua há um cruzamento com a Rua Floreal onde existe uma área de lazer composta de quadra e espaço aberto para demais atividades. Já o Parque da Rua do Porto, está localizado na Avenida Alidor Pecorari e ocupa uma área verde dentro da cidade, com 200 mil

m², contendo um lago para atividade de canoagem e lazer com pedalinho, pista para exercício físico, parque infantil e um teatro de arena. Está aberto das 6h às 22h e funciona como ponto de encontro da população, visitantes e turistas (SETUR, 2019).

4 REFERÊNCIAS TEÓRICAS

*Quem habita este planeta não é o homem, mas os
homens.*

A pluralidade é a lei da terra.

Hannah Arendt

4.1 CULTURA E INFÂNCIA

4.1.1 A construção cultural e social da infância

Esses corpos brincantes, que revelam olhares marcantes, contrastam com a realidade informal que trata a infância. Gestos, movimentos, atitudes, linearidade e alteridade. O estudo da infância trata de aspectos sociológicos, biológicos, culturais e atitudinais. Abstemo-nos, em primeiro modo, na singularidade do estudo da sociologia da infância, o que nos indica que a criança é um ator social, que contém vida e é um ser ativo, portador de emoções, sentimentos, história. Salienta-se que os estudos da Sociologia da Infância marcam datas recentes.

É notável que o constructo social prepare desde cedo a criança para a etapa da vida adulta. Isso caracteriza que de forma social e cultural as crianças são preparadas para a sociedade, mas, não obstante, elas já fazem parte da sociedade e devem ser vistas como agentes sociais. Nesse sentido, existem dois pensamentos: primeiro, que a criança é moldada pela família e é apartada da sociedade e, segundo que ela apresenta um papel passivo, no contexto familiar e social ao qual pertence. Nesse sentido, Corsaro (2012, p. 31) afirma que “as teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança”.

Ariès (2006) expõe que o surgimento da noção de infância, na Idade Moderna, fez com que os adultos atentassem mais para esse grupo da sociedade. A importância desse sujeito nas relações sociais, graças às mudanças sociais e econômicas, tecnológicas e políticas, fez com a criança passasse a ter papel relevante como mais um consumidor dos produtos industrializados – alimentos, brinquedos, vestuário etc., e opinador/partícipe na construção de produtos. Ela

começa a ditar moda e culturas econômicas, tornando-se elemento valorativo na sociedade moderna.

Durante o estudo da infância e as mudanças sociais, a Antropologia evidencia a diversidade das populações infantis e as práticas culturais entre elas e os adultos, assim como acontece sua interação durante as brincadeiras, atividades culturais, valores e significados. De acordo com Kramer (2006, p. 15):

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e, também, ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Corsaro (2012, p. 05) concebe as crianças como responsáveis por suas infâncias e, logo, afetam e são afetadas pela sociedade e em suas contradições. Esse entendimento sinaliza que a Sociologia da Infância assume que “as crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”. O autor (2012, p. 95) continua a discussão ao questionar o porquê de as crianças terem sido tão ignoradas na Sociologia e argumenta que “crianças estão merecendo estudos como crianças”.

Podemos ressaltar que há indícios que comprovam a não dimensão da criança como um sujeito social, pois há um relato histórico segundo o qual os estudos da criança e sua infância eram restritos aos aspectos do desenvolvimento infantil. Não se nega a importância dos estudos desenvolvimentistas da criança, uma vez que eles apresentam dados de importância e representatividade sociais, no entanto, há de se destacar que as crianças cabiam em um espaço marginalizado na sociedade e nos estudos que as cingem.

Ariès (2006, 1981, p. 51) deixa claro que, com o estudo sobre a infância ampliam-se os conhecimentos sobre a criança e seu papel na sociedade. Mesmo que na Idade Média a criança apareça apenas nos retratos, ela era, ainda assim, percebida como membro da sociedade, copiando o comportamento do adulto e se apresentando sem nenhuma referência infantil. Eram vestidas igualmente como os adultos e ensinadas, desde pequeninas, a se comportar como um adulto. Elas não

eram separadas dos adultos como seres únicos, mas como parte de um todo, eram como “homens de tamanho reduzido”.

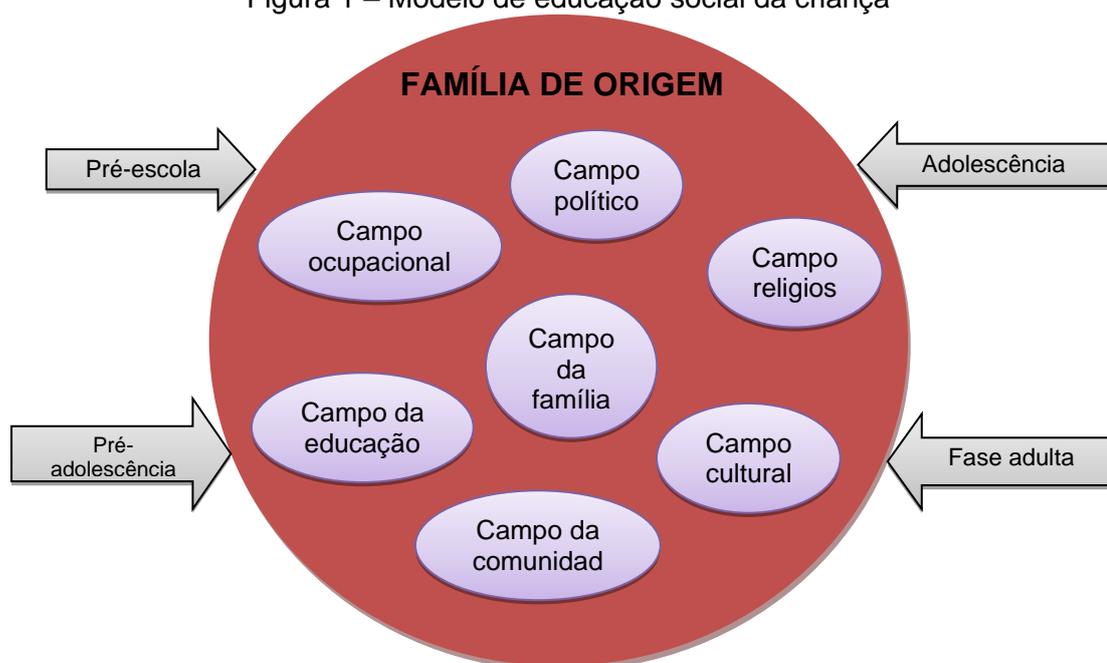
Tratada como um adulto, Ariès (1981, p. 39) explica que a criança e suas fases de desenvolvimento (infância, adolescência e adulta) na Idade Média eram minorizadas por não serem observadas suas peculiaridades. Ainda de acordo com esse autor (1981, p. 39),

[...] a vida era a continuidade inevitável, cíclica, às vezes humorística ou melancólica das idades, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas as idades naquelas épocas de grande mortalidade.

Dado à falta de valorização da infância e seu desenvolvimento e às mudanças sociais, surge a necessidade não somente de relatar historicamente, como fez Ariès, sobre como a criança era vista na sociedade, mas também de observá-la como um ser sintético entre os fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais.

Corsaro (2012, p. 37) defende a ideia de “teia global”. Compreendemo-la como um termo e uma conjuntura em que os modelos sociais circundam a criança em suas formações psicossociais e culturais.

Figura 1 – Modelo de educação social da criança



Fonte: Adaptado de Corsaro (2012, p. 73).

Ainda segundo Corsaro (2012), existem duas frentes teóricas, uma tradicional, que aponta a criança como um ser marginalizado pela cultura do adulto e outra, considerada contemporânea, que defende a concepção de que a criança e o adulto participam ativamente na construção social de suas culturas. E considerando os estudos do sociólogo Jens Qvortrup (2010, p. 635), a ideia estrutural para o estudo da infância engloba, a saber:

1. A infância é constituída por uma forma estrutural;
2. A infância está exposta e passível às mesmas formas da idade adulta;
3. Crianças são co-construtoras da infância e da sociedade.

Logo, Qvortrup (2010, p. 634), “vê a infância como integrada à sociedade”. Outro dado destacado pelo autor é que ele faz um traçado histórico do trabalho infantil e afirma que a escolarização é marcada por um investimento na futura saúde econômica da sociedade moderna. Isso é perceptível na sociedade contemporânea, em que as crianças permanecem com uma carga horária crescente em instituições educacionais. Para Qvortrup (2010, p. 640), isso é caracterizado como uma “amnésia coletiva”, uma vez que caracteriza que o trabalho burocrático da escola prepara as crianças para o mundo e para o trabalho adulto.

Corsaro (2012, p. 95) salienta que [...] “crianças produzem uma série de culturas de pares locais que se transformam em parte, e contribuem para culturas mais amplas de outras crianças e adultos, dentro das quais eles estão inseridos”. Isso se caracteriza pela interação com outras crianças, quando trabalhadas ações em coletivo.

Essa prática está associada a um conjunto de aspectos culturais simbólicos infantis, nos quais se somam a mídia (personagens de desenhos animados, cinema, quadrinhos), a literatura e as histórias infantis, as figuras míticas e lendárias (fada do dente), os materiais da cultura infantil (vestuário, livros, lápis de cor, caneta, papel, tintas, massa de modelar, caderno) e o marketing da cultura infantil. Todos esses elementos da cultura infantil reforçam a ideia a respeito da criança como um ator

social e não coadjuvante de uma sociedade, seja no âmbito da família ou da instituição educacional. Para Corsaro (2012, p. 127):

O tempo e a natureza da passagem das crianças da família para uma sociedade de pares variam ao longo do tempo e entre culturas. Uso o termo cultura de pares especificamente para referir o corte ou o grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias.

Vale salientar que o sentido do termo cultura de pares é válido para as crianças que brincam em coletivo, já que a realidade de outrora e da contemporaneidade é possível enxergar um brincar restrito aos condomínios, parques, lares e outros, ampliando-se à quase totalidade da inexistência do brincar com vistas às obrigações extracurriculares e ao trabalho infantil. O autor continua a explicitar esse termo ao corroborar com Geertz (1978, 2008) e Goffman (1974), ao afirmar que a cultura de pares é pública, coletiva e performática.

O sentimento e o significado são condições e termos apontados por Geertz (1978, 2008). Em seu estudo da interpretação das culturas, essas duas vertentes são bastante significativas. A análise do significado tem grande importância nesse estudo, uma vez que as crianças atribuem significados às brincadeiras populares e cantigas de roda. Termos empregados nesse estudo como a religião e o folclore, a política, a brincadeira, possuem significados e símbolos formados e construídos culturalmente.

Neste estudo, utilizaremos dois conceitos de cultura – um explicado a partir de uma teoria interpretativa e geralista, ou seja, que abranja a cultura desde o desenvolvimento econômico, da organização social, da história comparativa e da ecologia cultural, e como fator social específico – conceituar a cultura sob a visão popular, abordagens teóricas oriundas das ciências sociais, como Antropologia e Sociologia. É, então, em Clifford Geertz que se parte para o estudo teórico do conceito de cultura, a considerar a análise antropológica. O autor (1997, p. 141) afirma que, para a Antropologia, isso significa “novas formas de examinar problemas antigos, principalmente os que se relacionam com a maneira como a cultura é articulada e fundida”.

Nesse sentido, Geertz (2008, p. 03, 93) ressalta a importância de analisar a vida social (estrutura social) a partir das ciências sociais, revelando que é possível “limitar, especificar, focar e conter” os estudos científicos, ou seja, elevar o

conceito de cultura “a uma dimensão justa, que realmente assegure a sua importância [...]”. O autor dedica-se a explicar o termo “cultura” em suas diferentes formas e direções – a busca é, portanto, por “uma definição rigorosamente científica, com aceitação geral”. Leontiev et al. (1980, p. 37), por sua vez, corroboram que a posição desenvolvida para o conceito de cultura parte do entendimento e afirmativa do “homem como ser *social* por natureza”; de que “aquilo que no homem é humano é engendrado pela vida em sociedade e pela cultura criada pela humanidade” e que tudo isso está associado ao seu desenvolvimento, devendo ser analisado a partir das implicações causadas por esse desenvolvimento. O conceito de cultura, portanto, precisa ser construído com base no próprio desenvolvimento humano em sociedade, pois disso encontra-se todas as “fases iniciais do desenvolvimento cultural e as fases culminantes da formação humana” (GEERTZ, 2008, p. 34).

Partindo da teoria antropológica, a cultura, segundo Geertz (1978, 2008), é, dentre outras características, o modo de vida global de um povo; o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo, uma forma de pensar, sentir e acreditar, entre outros aspectos. Dessa forma, esse autor (2008, p. 04) defende o seguinte conceito de cultura:

[...] cuja utilidade os ensaios abaixo tentam demonstrar, é essencialmente semiótico. Acreditando como Max Weber, que um homem é um animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

A cultura, ainda segundo Geertz (1997, p. 149) e a teoria interpretativa, “surge como consequência de uma sensibilidade específica, em cuja formação participa a totalidade da vida”, alicerçada pelo próprio significado das coisas dentro dos limites do conjunto social, cicatrizes deixadas pelo homem no decorrer da história. A cultura, nesses termos, explora a sensibilidade da vida social, ampla e profundamente formada pelo coletivo, afastando qualquer ideia inerte do que possa significar cultura.

Geertz (2008, p. 95, 97) nos diz que “A cultura assume caráter universal”, citando Herder, que traz um sentido geral ao conceito de cultura. Afirma o supracitado autor que “a cultura se converte num atributo necessário de todos os povos” (o povo é cultural naturalmente), “independentemente do lugar que ocupem

na história”. Essa ideia contribuiu para uma construção conceitual mais moderna sobre o termo “cultura”, vista não mais como não natural, mas, como algo evolutivo, promissor e em pleno desenvolvimento.

Para Geertz (2008), a cultura é como uma “teia de significados” tecida pelo próprio homem, e os eventos encontrados e analisados na cultura de um povo carregam aspectos enigmáticos e que revelam significados únicos, por mais que para uma cultura seja algo desprezível, como, por exemplo, “a queima de viúvas pelos povos balineses”. Ao se estudar a cultura de um povo e defini-la como tal, deve-se analisa-la a partir de um contexto social preexistente. Para o antropólogo, basta descrever os eventos apenas como fatos culturais, ignorando qualquer julgamento. A cultura assim se define como uma construção que parte de um comportamento social carregado de significados e de troca de experiências de um povo a partir dos aspectos religioso, ideológico, moral, científico, legal, do senso comum etc., não sendo possível construir modelos teóricos definitivos e ser testado empiricamente, pois isso comprometeria o conceito real de cultura.

A cultura conceituada a partir de uma visão popular, segundo Geertz (2008), é parte de uma análise sob o olhar de um povo ou comunidade, que na sua singularidade e simplicidade explica a vida social. Geertz (2008) exemplifica citando as peças de Shakespeare e como estas eram representadas pelo povo, por meio de apresentações nas praças e feiras livres. O povo – formalizando a cultura popular – caricaturava, teatralizava e interpretava os personagens criados por Shakespeare de forma humorizada e recheada de significados e emoções para falar sobre os problemas sociais (religião, política e economia) vivenciados por todos. Apesar da cultura cômica, nascida da participação popular, expressar a visão de mundo, ainda assim permanecia o contato com a cultura oficial (erudita/clássica), e uma influenciando a outra.

Geertz (1997, p. 58) diz que a cultura popular se formaliza a partir do momento em que o povo (comportamento do senso comum), começa a explorar e inserir suas ideias dentro de um dado contexto e realidade social por meio da arte, mesmo sendo consideradas não sábias e instruídas para defender seus ideais. Diz ainda:

Há um número de razões pelas quais tratar o senso comum como corpo organizado de pensamento deliberado [...], pode levar a algumas conclusões bastantes úteis; entre elas, talvez a mais importante seja que

uma das características inerentes ao pensamento que resulta do senso comum é justamente a de negar o que foi dito acima, afirmando que suas opiniões foram resgatadas diretamente da experiência e não um resultado de reflexões deliberadas sobre esta (GEERTZ, 1997, p. 100).

E acrescenta:

Quando dizemos que alguém demonstrou ter bem senso, queremos expressar algo mais que o simples fato de que essa pessoa tem olhos e ouvidos; o que estamos afirmando é que ela manteve seis olhos e ouvidos bem abertos e utilizou ambos – ou pelo menos tentou utilizá-los – com critério, inteligência, discernimento e reflexão prévia, e que esse alguém é capaz de lidar com os problemas cotidianos, de uma forma cotidiana, e com alguma eficácia (GEERTZ, 1997, p. 101).

O povo, cheio de sabedoria popular, apesar da falta de cientificidade, revelaram-se construtores de uma cultura crítica, efetivamente expressiva da realidade, que se enraizou ao longo da história. Criaram costumes e hábitos a partir de suas próprias formas de olhar, compreender e explicar o mundo a sua volta, popularizando suas ideias através da arte. Dos livros, versos, poemas, dança, teatro, música (da elite/clássicos), o povo popularizou a arte e apresentou simbolismos variados, carregando-os de emoção e ideologias, tornando-se uma subcultura da cultura conhecida como clássica.

Bakhtin (1987, p. 50) expõe que a cultura popular, codificada nas obras da cultura erudita (Idade Média e Renascimento), é representada por uma dualidade do mundo – confundindo propositadamente a cultura erudita com a cultura popular, e vice-versa. “Aliás, foi na cultura popular que todo aquele sistema cultural encontrou sua máxima coerência e revelou de forma cabal seu princípio” – os princípios realistas da época em que surgira. Exemplo disso, o autor cita a importância de François Rabelais, paradigma do sistema da cultura popular na época do Renascimento, porque criou textos cômicos democráticos em suas obras primas, “Pantagrueu e Gargântua”, misturando farsas³, lendas populares, romances e obras clássicas. Suas obras foram consideradas modernas e criativas pela variedade literária, o que lhe assegurou sua popularidade.

O conceito de cultura popular se caracteriza como costumes e hábitos de uma sociedade que se encontra na religião, na dança e no folclore, utilizando-se de uma

³ Pequena peça cômica popular, de concepção simples e de ação trivial ou burlesca, em que predominam gracejos, situações ridículas, trocadilhos linguísticos, paródias religiosas, zombaria do clero e das classes altas da sociedade etc. Narração criada para provocar risos e ao mesmo tempo reflexão de uma dada realidade (Revista eletrônica – DICIONÁRIO FORMAL, 2019).

linguagem simples (popular, do senso comum) para ser mais bem compreendida e aceita. Sistema derivado do povo, a cultura popular, historicamente, é vista como algo separado, apesar do exposto acima, isto é, hodiernamente, o uso do termo foi ampliado para “baixa” cultura em relação à “alta” cultura, pois, culturalmente falando, a primeira se caracteriza pela literatura de cordel, canções folclóricas e medicina popular, e a segunda está relacionada à literatura (acadêmica), música (clássica) e ciência.

A cultura popular, para Geertz (1978, p. 321-20), é ainda:

Um conjunto de textos que o antropólogo tenta ler por sobre os ombros daqueles a quem eles pertencem [...]. Fazer a etnografia é tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escritos não como os sinais convencionais do som, mas com eventos transitórios de comportamento modelado.

Contudo, atualmente a cultura tem se dilatado, dando espaço para todo tipo de cultura e entrelaçando a “baixa” e a “alta” em uma só apreensão e apreciação (BURKE, 2005, p. 42). Chauí (1986) defende que a cultura popular é plural e multifacetada, além de ser símbolo de resistência e conformismo, e, assim como a cultura elitizada, está em constante criação e recriação, trazendo características atualizadas e reatualizadas de acordo com cada contingência histórica específica.

Considerando a importância de compreender antropologicamente o conceito de cultura, Geertz (2008, p. 151) afirma que

Todos os povos desenvolveram estruturas simbólicas nos termos das quais as pessoas são percebidas exatamente como tais, como simples membros sem adorno da raça humana, mas como representantes de certas categorias distintas de pessoas, tipos específicos de indivíduos. Em cada caso em separado, surge, inevitavelmente, uma pluralidade de tais estruturas.

A tarefa da análise cultural, segundo o supracitado autor, não se detém a apenas conhecer as pessoas na sua individualidade (ou mesmo grupais) e características culturais no âmbito de todo o discurso, mas, trazer descrito tudo aquilo que é investigado a considerar a análise estrutural em sociologia e antropologia social, observando suas implicações e anseios previstos no sistema como um todo, observando os impactos que os processos sociais se desenvolvem e

constroem um sistema cultural, seja ele elitista (superior/alta) ou popular (mitigado/baixa).

Ao analisarmos a cultura infantil, elemento específico da cultura em si, histórica e ampliada, Corsaro (2012, p. 26) afirma que:

As culturas da infância vivem do vai-vém das suas próprias representações do mundo geradas nas interações entre os pares, nos jogos e brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas (verbais, gestuais, iconográficas, plásticas), nas condições biopsicológicas em que as crianças vivem – com a cultura dos adultos, transmitidas através das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob forma de produtos culturais para a infância, quer sob forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças. As “duas culturas” a especificamente infantil e a da sociedade – que se conjugam na construção das culturas da infância, na variedade, pluralidade e até contradição que internamente informam uma e outra, inter-referenciam o mundo de vida das crianças e enquadram a sua ação concreta.

Posto isso, caracterizamos que as culturas infantis são compostas por interações sociais entre pares/grupos coletivos, vinculados aos aspectos cognitivos, processuais e biológicos. A trajetória percorrida para a compreensão do conceito de infância na contemporaneidade e os paradoxos presentes nos seus discursos, serviram como bases fundamentais para os estudos da infância. Como categoria social e cultural, a infância tem sido vista de forma diferenciada em cada época e região.

As crianças em sociedade compartilham costumes, simbolismos, experiências, sentidos. Assim, concordamos com Cohn (2013), ao abordar que a cultura da criança está inserida em um conjunto de símbolos, sempre em transformação e mudança. Essa autora versa sobre a cultura infantil, que compreende o ensino da língua, da religião, raça, hábitos, como também as manifestações materiais das atividades e das etnias.

Brandão e Fagundes (2016, p. 92), sob essa perspectiva, dizem que “A discussão sobre cultura e educação popular, em termos históricos, assenta-se no movimento pós-Segunda Guerra Mundial”, e, no caso do Brasil, configurou no período da redemocratização e isso contribuiu, na perspectiva política e econômica, para transformação da ordem social que tinha como meta o desenvolvimento profissional e o progresso econômico. Após esse momento, entra em cena a proposta curricular e do entendimento de educação “como formadora da consciência nacional e instrumentalizadora de profundas transformações político-sociais”, para

possibilidade de emancipação humana. Nesse sentido, a cultura popular se sobressai para o rompimento das barreiras culturais elitistas, dando espaço para que as expressões da cultura popular, educação popular e educação de base fixem suas raízes, abrindo espaços a todo povo para o reconhecimento de suas positivities.

Nesse momento, segundo Fávero (1983, p. 7):

[...] procurava-se definir o papel da cultura na revolução brasileira. E as pessoas e os grupos que reescreveram essa expressão, no pródigo, embora conturbado Brasil dos anos 60, tentaram praticar tudo que pensaram que ela queria e podia significar. Acreditavam, sobretudo, que por diferença ou por oposição, reinventavam ideias e propunham novas práticas.

Esse movimento presumia reconhecimento das positivities da cultura popular, como aspecto reflexivo para tomada de consciência política acerca da realidade brasileira. A cultura popular, nesses termos, surge como forma livre para as expressões populares. Sobre isso, surge Paulo Freire (1980, p. 14), com o discurso político-social sobre a forma como o sujeito aprende e apreende sua realidade a partir das próprias experiências do cotidiano. Destaca-se nesta sua fala os aspectos ligados à infância e à imersão na concretude da vida:

[...] procurava-se definir o papel da cultura na revolução brasileira. E as pessoas e os grupos que reescreveram essa expressão, no pródigo, embora conturbado Brasil dos anos 60, tentaram praticar tudo que pensaram que ela queria e podia significar. Acreditavam sobretudo que por diferença ou por oposição, reinventavam ideias e propunham novas práticas.

A cultura popular torna em evidência, e como referência, os valores da cultura de grupos e comunidades populares, elementos próprios para reflexão coletiva sobre a realidade brasileira. É nesse instante que a cultura popular e todos que fazem parte dela se tornam um elemento só para a tomada de consciência e busca pelo conhecimento e discussão crítica. Quando, na perspectiva da infância, a criança parte de sua realidade, copiando os adultos e seus comportamentos, inicia o processo de aquisição do conhecimento e entender como as coisas acontecem ao seu redor. É no brincar, juntamente ao acesso à cultura popular, que ela se desenvolve e pode crescer apta para demonstrar suas ideias e pensamento crítico.

E como bem coloca Brandão (2009, p. 716), “A palavra ‘cultura’ e a pluralidade de ideias que ela sugere, assim como as teorias que a fundam, nunca

foram consensuais na Antropologia”. Desse modo, compreendê-la requer atentar para seus aspectos imateriais, ampla e restritamente, a considerar o eixo cultura(s) e cultura popular. Segundo esse autor (2009, p. 717):

[...] na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras e ideias, visões e versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem.

É importante que, ao tomarmos conhecimento sobre a infância, nos alfabetizemos para a compreensão das múltiplas linguagens que permeiam a criança, para, assim, pensarmos em uma educação que esteja alicerçada nos seus direitos. Ou seja, levar a criança a viver a infância plenamente, com a inclusão dos conceitos de culturas infantis, para que as convicções dela não se percam no seu percurso histórico e social.

A considerar esta narrativa:

Somos seres simbólicos criadores de teias, tramas, redes e sistemas de regras de relações, de códigos de conduta, de gramáticas de relacionamentos, assim como de contos, cantos, mitos, poemas, ideias, ideologias, visões de mundo, religiões. Palavras e partilhas com o que continuamente estamos nos dizendo de quem somos e de quem são os outros que não são “nós”. Como deve ser e conviver diante do outro cada ser-de-um-grupo. Como deve se reconhecer e se relacionar cada tipo de indivíduo natural (como o macho e a fêmea) transformado culturalmente em um padrão de sujeito social (como o homem e a mulher, o marido e a esposa, a mãe e a filha, o jovem e o ancião, o nativo e o estrangeiro) (BRANDÃO, 2009, p. 717-718).

A cultura infantil se fortalece em um aporte cultural rico, permeado de trocas e influências socializadoras que mobilizam conhecimentos de significação social, e as crianças podem ser agentes formuladores desse significado social. Para Gusmão (1999), a ascensão do conhecimento sobre a infância emerge na contemporaneidade. Todavia, não há conhecimento suficiente sobre sua dimensão. Em seus estudos destaca ainda as concepções de Rodrigues (1992), sobre o contexto citado. As razões são muitas, mas vale dizer que na modernidade as crianças podem ser vistas e compreendidas como uma folha de papel em branco, sobre a qual a sociedade imprime seu texto.

Brandão (2009, p. 719) afirma que “Uma pessoa qualquer, em seu ser culturalmente socializado, mesmo na infância, é na qualidade de um ator social e de

um autor cultural, uma experiência tornada individual da realização de uma cultura, ou de um entretecer de culturas”. Por essa razão apontamos como problema da investigação, o fato de se enxergar a criança não como um sujeito portador de voz, mas, sim, como um “elemento” a ser formado pela sociedade. Tal conceito é traduzido na sociedade contemporânea, quando os discursos pela visão da criança e seus problemas sociais tornam-se mais crescentes na atualidade.

Gusmão (1999) nos chama a atenção para a cultura produzida pela criança por meio das narrativas, experiências e imaginação. Isso ilustra que as canções de roda e as brincadeiras populares apresentam conteúdo cultural, uma vez que apresentam esses três elementos citados. Vale ressaltar que esses elementos serão abordados ilustrativamente nos seus respectivos subcapítulos, adiante neste estudo.

Larrosa (1998, p. 70) defende que “A infância não é nunca o que sabemos (é o outro de nossos saberes), mas igualmente é portadora de uma verdade diante da qual devemos colocar-nos em posição de escuta...”. Diante disso, concluímos que as vozes das crianças precisam ser ouvidas como forma de interpelação a uma compreensão da criança, pois, segundo esse autor, a criança é um ser o qual nunca foi compreendida por completo. Por tal questão entendemos que o que se sabe a respeito da criança é o que está mitificado, exposto e traduzido, seja nos parâmetros da lei, ou nos trâmites sociais. Muito há de se tratar e conhecer sobre a criança (maneiras de ser, atuar, sentir). Para Spigel (1998, p. 110):

A criança é um constructo cultural, uma imagem gratificante que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades. A infância constitui a diferença a partir da qual os adultos definem-se a si mesmos. É um tempo de inocência, um tempo que se reporta a um mundo de fantasia no qual as realidades dolorosas e as coerções sociais da cultura adulta não mais existem. A infância tem menos a ver com as experiências que as crianças vivem (porque também elas estão sujeitas às ameaças de nosso mundo social) do que com aquilo em que os adultos desejam acreditar.

As trajetórias percorridas para a compreensão do conceito de infância na contemporaneidade e os paradoxos presentes nos seus discursos serviram como bases fundamentais para os estudos da infância. Como categoria social e cultural, a infância tem sido vista de forma diferenciada em cada época e região.

A coerção a esses dados é apontada por Benjamin (1984, p. 142), quando relata que “a sociedade aproxima as crianças aos inúteis, inadaptados e marginalizados”. Já Sarmiento (2007, p. 29) comenta sobre os diversos fatores de

diversidade que circundam as crianças: “[...] no interior do mesmo espaço cultural, a variação das concepções da infância é fundada em variáveis como a classe social, o grupo de pertença étnica ou nacional, a religião predominante, o nível de instrução da população [...]”.

Não é cabível adotar um único conceito a respeito da infância, tão pouco, retratar um único espaço de manifestação de seus hábitos e/ou costumes. Por isso, tratamos a infância em um sentido de pluralidade, não a restringindo a um universo singular. De modo que tratamos neste estudo do termo culturas infantis. Salientamos “culturas no plural”, pois partimos do pressuposto que cada região ou localidade possui características próprias, com os costumes, crenças e valores ao mesmo tempo particulares e semelhantes, o que deve ser considerado ao estudar a infância. Nesse processo, torna-se interessante estudar o lócus, bem como ouvir o que a criança tem a falar sobre suas experiências e sobre o mundo que a cerca.

Para melhor compreensão do termo “culturas no plural”, citamos Certeau (1995, p. 104), ao abordar que “a cultura não está indiferente aos sujeitos em sociedade, mas em uma íntima ligação, em certa pluralidade”. Afirma ainda esse autor (1995, p. 104):

É necessário que tenhamos a consciência de que a relação da cultura com a sociedade modificou-se. A cultura não está mais reservada a um grupo social, ela não mais constitui uma propriedade particular de certas especialidades profissionais (docentes, profissionais liberais), ela não é mais estável e definida por um código aceito por todos.

Destacamos que estudar o homem e sua cultura requer traços peculiares, pois, para o autor, pensar o homem, é pensar a cultura e vice-versa. Certeau (1995) ratifica a relação simbiótica do homem com a cultura e suas mudanças sociais, que não estão inertes. No pensamento do autor, existe uma multiplicidade de culturas e a cultura tem a necessidade de formação do seu próprio conceito, e a “cultura no plural” se finda na infinitude da constituição do ser humano.

Esse autor (1995) nos fala ainda que as relações do ser humano são culturais, ao que se relacionam a sua construção histórica e social, ou seja, os mecanismos gregários, que denotam o coletivo, o individual, a escola, a política, a economia, dentre outras esferas do social do ser humano. Mais do que um conjunto de “valores” que devem ser defendidos ou ideias que devem ser promovidas, a

cultura tem hoje a conotação de um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social.

Traduzimos os conceitos dos autores supracitados por entendermos que tais referenciais teóricos abordam ideias que nos ajudam a explorar e a refletir a dinâmica social que foi sendo construída e que de algum modo nos explicam as formas de relacionamento do ser humano, compreendida principalmente neste estudo, a criança, imersa no cotidiano do ser adulto.

Ao estudarmos a criança, inserida no seu complexo infantil, faz-se necessário uma análise e uma compreensão desta sob uma visão real e não ideológica ou romântica. Consideramos que os aspectos ideológicos estão presentes na realidade cotidiana e apontamos que o termo ideologia para Chauí (2006) é caracterizado por não ser ideário, mas, algo de cunho histórico, social e político, que facilita o mascaramento da realidade e mantém a desigualdade e a exploração.

Quando aborda esse contexto, Kramer (1999, p. 207) expressa que:

As concepções de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais formadas ao longo da vida. Vale dizer que essas concepções nem sempre expressam os mesmos significados. Elas carregam histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil.

A partir das considerações do autor, salientamos que a infância foi moldada ao longo do percurso histórico. Entendemos, assim, que as características atuais da infância são premissas socioculturais, e elas seguem uma representação da educação, do brincar, ou seja, uma interpretação da sociedade. Nesse sentido, Kramer (2006, p.14) argumenta que:

A inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização da sociedade. Assim, a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na comunidade.

Kramer (1999, p. 272) defende uma concepção que reconhece o que é específico da infância, que é o poder de imaginação, fantasia e criação. Contudo, entende “[...] as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas

subvertendo essa ordem”. E Kuhlmann Júnior e Fernandes (2004, p. 15) afirma 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 das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade”.

Por tais sentidos, adotamos um critério de subdivisão que segue no subtópico a seguir, para uma melhor compreensão do percurso da infância e da criança nos diversos momentos históricos.

4.1.2 Percurso histórico da infância

A noção de infância passa por um intenso processo de transformações, que “ao mesmo tempo em que não comportam mais as antigas concepções de infância, agregam nelas muitas das noções presentes em toda a história da sociedade ocidental” (LEITE, 2007, p. 23).

Sobre concepções de infância e criança, compreendemos a primeira como uma etapa ou um período da vida do ser humano e, a segunda, como sujeito e pessoa, que se situa em um momento histórico, social e cultural. Heywood (2004, p. 22) define infância como uma “abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra crianças”.

Traçamos um breve percurso histórico vivido pela criança, o qual possibilita ampliar o entendimento a respeito da concepção da infância na Antiguidade (século XV-XVIII), ao momento da contemporaneidade (século XXI). Acreditamos ser importante trazer os relatos do filósofo Platão (2010) por se tratar de um autor base para se compreender a historicidade da criança, uma vez que estamos traçando os principais percursos históricos da criança até chegarmos à contemporaneidade, mas, ressaltamos que não iremos nos aprofundar nas ideias do citado autor. Por isso, apresentamos aqui a concepção de Platão no âmbito da historicidade da criança:

[...] entre todas as criaturas selvagens, a criança é a mais intratável; pelo próprio fato dessa fonte de razão que nela existe ainda ser indisciplinada, a criança é uma criatura traiçoeira, astuciosa e sumamente insolente, diante do que tem que ser atada, por assim dizer, por múltiplas rédeas [...] (PLATÃO, 2010, p. 302).

Por meio desse relato, Platão (2010, p. 302) nos diz ainda que “a criança era considerada um ser inabitável”, ou seja, entre os adjetivos mais colocados eram, “um ser selvagem, perigoso, traiçoeira e astuciosa”. A partir desse ideário, desde a Antiguidade, a criança era considerada um ser inacabado e marginalizado pelo ser humano e não considerado como um ser inteligível.

Já para Kohan (2003, p. 87), a história da criança está alicerçada “na primeira concepção platônica, pois, para a sociedade da época, a infância não tinha características próprias”. Mais uma vez, “a criança era concebida como um ser inferior, sendo dessa forma, a infância como uma fase inferior à vida adulta”.

Para Kuhlmann Júnior (2010, p. 22), “O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média [...]”. Já havia indício de que a criança é um ser criativo e com autonomia. Desse modo, foi com a sociedade “capitalista, urbano-industrial”, que a ideia de infância surgiu com alguma relevância e significado, isso porque mudanças ocorriam quanto à “inserção e o papel social da criança na comunidade”. Considerando, portanto, as mudanças da sociedade com relação à definição de ser criança, Kramer (2006, p. 13) afirma que “a infância é entendida como período da história de cada um, que se estende na nossa sociedade, do nascimento até aproximadamente dez anos de idade”.

Ariès (2006, p. 33) coloca que “[...] foi preciso esperar o fim do século XVIII para que o traje das crianças se tornasse mais leve, mais folgado, e as deixasse mais à vontade”. Outra revolução que ocorre no “ver” e “ser” criança ocorre já no final do século XVIII, no que se refere ao modo como os adultos vestem as crianças, somente nesse período se começa a diferenciá-las dos adultos, isso devido à introdução da indústria da moda e o apelo capitalista para agradar todos os tipos de consumidores. No entanto, nesse período, as crianças, principalmente do gênero masculino, eram mais privilegiadas, uma vez que suas vestimentas possibilitaram maior liberdade de movimento, permitindo-lhes o correr e o brincar, pois as meninas tinham de vestir-se com muitas peças de roupas para não mostrar partes do corpo.

Segundo Sarmiento e Pinto (2007, p. 13), foi na Idade Moderna que a infância se constituiu como uma categoria social:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se

estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII.

É notável uma mudança no que diz respeito à ideia de infância entre os pensadores, Sarmiento e Pinto (2007) e Platão (2010), pois, para esses dois primeiros autores, a infância é retratada como uma construção social, em que a criança é portadora de atitude, valor, crença, ou seja, um ser habilitado e hábil para conviver na sociedade, diferente da afirmação de Platão (2010), que considera a criança um ser selvagem, perigoso, traiçoeira e astuciosa.

Cabe, então, a partir dessa compreensão, investir na infância e na criança em vista das possibilidades de construção do futuro da humanidade. E, “É nesse sentido que na Modernidade, criança e infância se entrelaçam, de forma que a infância se viabilizaria pela formação humana e a criança seria o alvo de tal construção” (ARAÚJO, 2007, p. 183).

Falar em construção social da infância é tratar de uma temática que se inter-relaciona com o lazer enquanto componente de uma educação formal e informal historicamente situada. Compreendendo que os três elementos, infância, jogos e lazer se interligam, uma vez que apresentam períodos históricos, no aspecto cultural, que marcam qualquer pessoa.

Tratando de período histórico da infância, foi na Constituição Federal do Brasil de 1988 que surgiu, com o artigo 227, uma inovação relativa à concepção de infância. Ou seja, o asseguramento à criança e ao adolescente ao estado de sujeitos de direitos. Mas, indagamos sobre a solicitude a qual esse direito assegurado à criança reside ou residiu no contexto da história, pois os adultos tendem a ditar as normas as quais as crianças são asseguradas, assim como os seus atributos, crenças, valores, normas e direitos. Posto isto, nos faz refletir que existe uma norma social que rege a criança, e principalmente, os estudos que cercam o seu desenvolvimento, seja no âmbito do espectro cognitivo ou biológico, indicando determinadas normas e sequências às quais as crianças estão submersas e submetidas.

Já em âmbito internacional, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989, trouxe grande reforço no sentido de proteção e garantia aos direitos para a infância, o que firmou e fez gerar no contexto brasileiro o Estatuto da Criança e do Adolescente, promulgado oficialmente em 13 de julho de

1990 pela Lei nº 8.069. Dentro do estatuto, as principais alterações foram no sentido de garantir e proporcionar direitos individuais, políticos e sociais para crianças e adolescentes, e que esses deverão ser assegurados pela família, pela sociedade e pelo Estado. O “novo olhar” deve substituir o “velho olhar” para a infância e a juventude, provocando transformações (SOLCI, 1996).

O documento nº 022/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ao referir-se à concepção de criança, descortina um novo olhar e nos mostra as especificidades do ser criança ao afirmar que elas “são seres humanos portadores de todas as melhores potencialidades da espécie” (BRASIL, 1998, p. 02).

No que diz respeito às potencialidades das crianças, que somam as diretrizes curriculares, Brasil (1998) aponta as características, a saber, a respeito das crianças:

- a) inteligentes, curiosas, animadas, brincalhonas em busca de relacionamentos gratificantes, pois descobertos entendimento, afeto, amor, brincadeira, bom humor e segurança trazem bem-estar e felicidade;
- b) tagarelas, desvendando todos os sentidos e significados das múltiplas linguagens de comunicação, por onde a vida se explica;
- c) inquietas, pois tudo deve ser descoberto e compreendido, num mundo que é sempre novo a cada manhã;
- d) encantadas, fascinadas, solidárias e cooperativas desde que o contexto ao seu redor, e principalmente, nós adultos/educadores, saibamos responder, provocar e apoiar o encantamento, a fascinação, que levam ao conhecimento, à generosidade e à participação (BRASIL, 1998, p. 5-6).

Portanto, de natureza singular, as crianças são acompanhadas de inteligência, linguagem, movimento e criatividade comuns a cada ser humano. E é nas interações sociais que todos esses comportamentos e características se expandem e desenvolvem.

Afirma-se constitucionalmente que a criança é um ser de direitos. Há uma organização social que delinea os estudos da criança no meio social e educacional. E já é fato que a criança é vista como um ser humano, sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade e em determinada cultura. Dallari e Korczak (1986) enfatizam que se deve respeitar a infância com base em cinco direitos fundamentais de reconhecimento dos seres em desenvolvimento, que fundamentariam os demais, sendo eles:

- e) o direito de ser, levando em conta que a criança é um ser humano e já nasce com o direito de ser.
- f) o direito de pensar, sendo que a criança é um ser dotado de inteligência e agindo conforme suas faculdades.
- g) o direito de sentir, podendo experimentar grandes emoções; o direito de querer, ligado à vontade livre.
- h) o direito de sonhar, de modo a não se limitar à razão.

Hoje, a criança é vista como “um valor em si, amada, desejada, protegida, e é considerada no tempo presente, e não mais como uma promessa para o futuro” (BELLONI, 2010, p. 102). A infância de hoje é resultado de constantes transformações socioculturais acontecidas durante o século XX, no qual se mudaram valores, representações e papéis da criança e do adolescente dentro da sociedade. A sociedade contemporânea desenvolveu uma concepção de infância instituída tanto pelo Estado moderno como pelas teorias psicológicas do desenvolvimento, em que essa moratória infantil remete à criança para o lugar de objeto em um processo macrossocial encaminhado a uma futura sociedade ideal.

É notável que exista um surgimento e uma preocupação com a participação da criança nos programas e intervenções psicossociais. Efetivar essa participação implica outro modo de conceitualização da infância, em que a criança é potencializada como agente de instituição e transformação da sociedade em que está inserida (ANDRADE, 1998).

Já no Brasil, foi com a Independência que surgiram discussões sobre direitos da criança e do adolescente, incluso o Código Criminal de 1830, que foi a primeira lei imperial penal, o que caracteriza uma concepção tênue entre a infância e a fase adulta. Foi também no final do século XIX que se iniciaram discussões da sociedade civil e iniciativas para efetivas ações de assistência e proteção à infância no Brasil, ligadas também ao Estado. Esse processo de caracterização da concepção de infância emerge, principalmente, no contexto dos sindicalistas, que exigiam leis para o trabalho infantil, e dos pediatras e higienistas, que desenvolviam trabalhos voltados à saúde e ao bem-estar da criança (RIZZINI, 2009).

Feixa (2006) cita três diferentes modos de cultura que vêm sendo construídos historicamente, com o diferenciador do local em que a troca de informações entre as

gerações acontece e, conseqüentemente, o lugar ativo e passivo que a infância ocupa:

1. Culturas pós-figurativas, correspondem mais às sociedades primitivas e de pequenos redutos religiosos ou ideológicos, com a aprendizagem das crianças, sendo principalmente dos maiores. Nas culturas pós-figurativas a infância era vista em situação de inferioridade à fase adulta, sendo que quem decidia o futuro das crianças eram os adultos e havia uma reprodução do conhecimento das gerações.
2. Culturas pré-figurativas, surgidas no final dos anos 1960, considerando que os adultos também aprenderiam com as crianças, e assumiriam uma figura de captação do futuro desconhecido, expondo uma visão linear em que cada geração instaura um novo processo cultural. Nas culturas pré-figurativas, inicia-se uma relação de troca entre as gerações, trabalhando-se uma visão de garantia de futuro.
3. Culturas configurativas são aquelas em que se instaura uma visão virtual das relações geracionais, com as conexões entre as idades, sendo invertidas e os esquemas entre as gerações biográficas entrando em colapso. Já nas culturas configurativas existe uma troca de conhecimento entre as gerações, reconhecendo-se a importância que ambas têm no contexto e, principalmente, respeitando-se a infância.

Percebemos, desse modo, que o sentimento do que significa a infância foi se modificando ao longo da história do ser humano, mais ainda assim a concepção da criança é alvo de questionamentos e estudos, uma vez que se reivindica na atualidade o direito a ser criança, e o direito social que a permeia. Note-se que a criança na atualidade não desfruta de modo adequado das condições e direitos que ela possui, principalmente nas camadas mais pobres das cidades, por viverem em condições nada propícias para seu pleno desenvolvimento sociocultural. No entanto, esse contexto pode ser reivindicado, pois elas possuem direitos na sociedade e devem ser ouvidas quanto às suas necessidades.

Redin (2007) destaca que a palavra infância é complexa, justamente por essa divisão de classes que permeia a sua história. A autora infere que as crianças das camadas menos favorecidas possuem características que se diferenciam das

crianças das classes burguesas, pois trabalham desde cedo e ajudam no sustento da família.

[...] Concepções sobre infância como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto civilizado e da criança como um ser que não precisava ser ouvido fazem parte do nosso imaginário social. Na mentalidade da maioria dos adultos a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada, precisa, inclusive, passar antes pela escola (REDIN, 2007, p. 15).

A concepção da autora ratifica a ideia e os relatos históricos que permearam as concepções de infância, sejam-na como um sujeito portador de direitos ou como um ser marginalizado pela sociedade. No entanto, entendemos e configuramos a criança neste estudo como um sujeito que está permeando caminhos para a aceitação social, não passível somente de leis e instâncias, as quais permutam suas identidades no mundo do adulto. E, por isso, exploramos que muito ainda há de se ouvir dessas vozes que brincam e exercem funções na sociedade.

Tais fundamentos se cercam de elementos históricos e fatos sociais que permeiam a infância. Por isso, pontuamos e ratificamos que escritos de um documento histórico podem revelar indícios de uma identidade e de uma situação social. A infância no período da Antiguidade marca uma infância que desde pequena a criança já trabalha nas plantações e coletas de alimentos, em carvoarias, lavouras de cana, trabalho escravo (Figura 2).

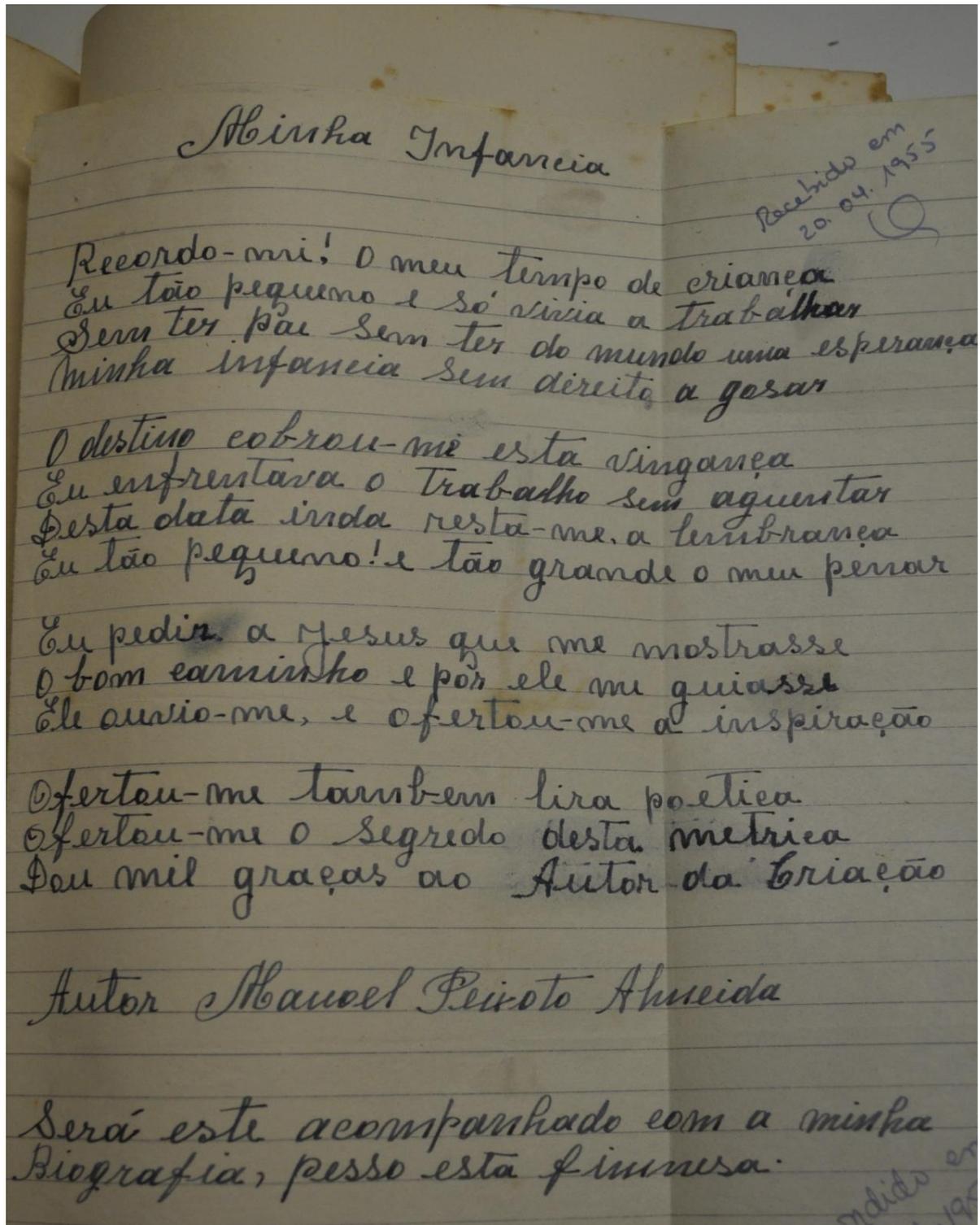
Figura 2 – Criança trabalhando no período da Antiguidade



Fonte: Revista Educar para Crescer (2012).

Explicamos que ao expormos o documento histórico que segue abaixo, concluímos e elucidamos que a criança é um ser que ainda trabalha, pois, apesar de o documento não datar uma época escrita na imagem, a fonte histórica encontrada nos livros de Chiarini (1995), marca uma infância em que o trabalho escravo é presente, pois o município de Piracicaba (SP), historicamente, é permeado por lavouras de cana e, atualmente, essa ainda é uma fonte de subsistência social. Existe também a questão da religiosidade popular. A Figura 3, dos escritos de Chiarini (1993), marca um período histórico e cultural da infância, em que existia, sim, a brincadeira, mas, também o trabalho como fonte de subsistência, e não se vai longe com as ideias presentes dos autores citados acima, como Ariés (1981), ao tratar que à infância cabia um lugar de desmerecimento na sociedade.

Figura 3 – Relatos de minha infância por João Chiarini



Fonte: Acervo (João Chiarini) CCMW/IEP (1995)

Percebe-se em Chiarini (1995), além de um texto, um contexto em que a infância é lembrada com muita nostalgia, em que Deus é lembrado e o brincar é como espectro que demanda muito do esperado e comprometido com seus ideais. Hoje, o que é percebido é que também há crianças que não brincam, e que estão

preocupadas com suas famílias, sejam com os pais, irmãos ou outros entes. Existe uma cultura do brincar alicerçada no tempo “livre” das obrigações.

A Figura 3 trata do que relatamos anteriormente, ou seja, de relações históricas entre o folclore e a infância. Compreende-se que a infância é um período da vida do ser humano de extrema importância e que se situa nos relatos folclóricos piracicabanos e de outras regiões do Brasil. A seguir, tratamos das concepções acerca do folclore e do lazer.

4.2 FOLCLORE E LAZER

Quando partimos de um propósito de estudar a infância no que diz respeito às brincadeiras populares e cantigas de roda, há uma necessidade também de estudar os conteúdos do folclore que estão presentes nas brincadeiras e cantigas, como artefatos do folclore. Por isso, adentramos em uma discussão do folclore que se faz saber.

Amaral (1948, p. 03) afirma que os primeiros folcloristas podem ser caracterizados como amadores, isso porque as atividades folclóricas eram assim caracterizadas como:

Aqui quase sempre, o folclorista é atraído ao estudo das tradições populares por uma espécie de admiração romântica de seus conterrâneos, pelo transparente desejo de os glorificar, provando que eles são muito inteligentes, muito engraçados, ou muito imaginosos; depois do sentimentalismo, há outros dois males não menores a considerar: de uma parte, excesso de teorizações imaginosas e precoces; de outra parte excesso de diletantismo erudito.

O folclore, na visão do autor, estuda os processos de uma mentalidade popular. Nele está contida uma ciência do povo, cercada de arte, filosofia, história, religião, moral, cultura, que se distinguem aos aspectos formadores relacionados ao âmbito escolar. Amaral (1948) defende a ideia de dinamicidade do caráter folclórico, uma crítica direcionada aos demais folcloristas que o tratam sob uma dinâmica sacralizada e cristalizada, ou seja, o sagrado da tradição. No entanto, salientamos que tratamos neste estudo do sentido de uma tradição dinâmica.

Os estudos de Amaral (1948) sofreram significativas críticas por outros estudiosos do folclore, quanto ao desenvolvimento da composição do folclore brasileiro. O autor trata o folclore como poesias do povo e ressalta que a beleza

poética do folclore é demasiado restrita e rara, por considerar sua estética eurocêntrica.

O estudo do mito com a cultura torna-se interessante e repleto de questionamentos para o enredo do folclore. Fala-se disso, uma vez que se considera que o folclore é uma forma de linguagem oral com a qual o ser humano se expressa em sociedade. Nesse sentido, Crippa (1975) fala que a linguagem, o mito e os conceitos intelectuais são formas que caracterizam o homem e definem sua condição no mundo. Além disso, o autor tem uma visão instigante acerca dessa forma de linguagem que cinge o ser humano, caracterizada em suas palavras como forma de cultivo/cultura, como se faz saber:

O homem apresenta-se, desde o início como cultivador. Não só a terra, do rebanho e das forças da natureza. Cultivar seus gestos, suas expressões, sua fisionomia, seus hábitos de habitar, de vestir-se e de alimentar-se. Cultiva a amizade, cultiva o espírito, cultiva as relações com os entes divinos que iluminam a cena inaugural. Cultivar é um gesto profundamente humano quanto o de cultivar. Há um culto imerso no gesto de cultivar, da mesma maneira que todo gesto de cultivar manifesta o cultivo de alguma coisa. Cuidar, pastorear, cultivar, cultivar, são gestos idênticos entre si. Trata-se sempre do homem reclinando sobre as coisas, sobre si mesmo, sobre suas significações últimas, adequando e moldando o mundo às formas que se constituem em seu espírito imaginativo e criador (CRIPPA, 1975, p. 182).

Para o referido autor, o ser humano é o protagonista da sua cultura, na medida em que cultua e cultiva as possibilidades que surgem e que definem a sua condição histórica e humana. Ao tecermos tais considerações para o campo do folclore, percebemos que o ser humano cultua as ações folclóricas, as anima, as cultiva, como uma forma de perpetuar o sagrado que representa para a história do ser humano. Por isso, refletimos acerca do termo folclore, pois as brincadeiras e os cancionários infantis são dotados de ritos, mito, fantasia e cultura.

Nesse entremeado de mito, o folclore é considerado como um elemento que marca a vida do ser humano social, nos quais cercam suas atitudes, comportamentos, oralidade e tradição. Há, de certo modo, uma tendência de se explicar o folclore como um fenômeno de apreciação cultural, interpretado de forma emocional e acrítica. Além disso, segundo Crippa (1975), nos mitos importa mais o conteúdo último que sustenta a narração do que a narração em si.

É importante considerar que o folclore não é um fenômeno ou disciplina híbrida, a qual está aberta às aventuras mais singulares dos que se sentem

incapazes de qualquer atividade intelectual produtiva, segundo Fernandes (2003). O mesmo autor (2003, p. 11) propõe um estudo de uma dupla identidade do conhecimento do folclore, uma vez que há o conhecimento de natureza humanística e científica que confronta o folclore:

O que se torna difícil é manter as antigas ambições, de conferir ao folclore a condição de ciência positiva autônoma. É sabido que essas ambições descansavam em suposições verdadeiras e incontestáveis: o folclore, como realidade objetiva, pode e deve ser investigado cientificamente. Mas, levaram a uma conclusão falaciosa, pois o estudo científico do folclore não pode ser “unificado” – cada ciência social investiga o folclore de um ponto de vista próprio, sendo ainda evidente que não se poderia afirmar, por enquanto, que caberia ao folclore, como disciplina especial, reduzir os diferentes pontos de vista a um denominador comum. Pode-se falar em “ciência do folclore” e em um “estudo científico do folclore”. Sob tais expressões, entretanto, subentende-se, apenas, que o folclore poderá ser objeto de investigação científica, não que o “folclore” constitua uma ciência positiva autônoma.

A partir dessas considerações, é importante ressaltar a concepção do folclore como uma disciplina que estuda o povo, como uma disciplina da cultura popular. Autores clássicos e contemporâneos que se propuseram a estudar o folclore o caracterizam como um termo portador de cultura. Portanto, nas palavras de Fernandes (2003, p. 38) os autores clássicos que marcam a data histórica de 1945 e de 1989 definem o termo cultura:

Significaria o patrimônio cultural das classes mais elevadas; e seria, caracteristicamente, uma cultura transmitida dos meios escritos, compreendendo todos os conhecimentos científicos, as artes em geral e a religião oficial. O termo folclore significaria e abrangeria, pois, todos os elementos que constituem o que se poderia entender como, “a cultura das classes baixas”, transmitidas oralmente.

Nota-se que esse conceito de cultura de Fernandes (2003) é, em certo sentido, restrito, diferente do conceito antropológico de cultura, fundamentado em Geertz (2008), em que cultura é uma teia de significados que o ser humano construiu e a sua análise. Nesse outro conceito todos os seres humanos são receptores e produtores de cultura, independentemente da classe social. A definição de cultura de Fernandes (2003) nos serve para fazer um paralelo com as origens do folclore, o autor destaca a expressão “cultura das classes baixas”, assim como por Burke (2005), o que nos faz refletir que há uma construção histórica social do termo folclore como cultura popular. Contudo, faz-se necessário apontar a importância de

se estudar a cultura para além das periferias sociais e não considerar o folclore e as expressões peculiares da infância como formas marginalizadas, que estejam nos espaços dos lares, escolas e ruas.

É importante ratificar que o percurso histórico do folclore no Brasil foi seguido de repressões, e a cultura popular era considerada como alienante, não havendo respeito às crenças, costumes e hábitos sociais. A cultura popular pode ser certificada como uma reação à cultura da classe dominante, a qual cerceava os costumes dos povos em questão.

No período colonial, a cultura popular nasce no seio da cultura emergente do povo negada, marcada e regida por uma análise crítica de valores, com ênfase em uma ação transformadora. Dessa forma, a arte e a cultura servem como mecanismos esclarecedores da função social do ser humano, de forma coletiva e mobilizadora. Mauss (1974) afirma que as ações presentes nos ritos, nos atos que compõem a tradição, são expressões das técnicas corporais.

Logo, encontramos certa ligação entre os dados ritualísticos da magia, os elementos da religião e os atos tradicionais adicionados à noção de técnica corporal a qual Marcel Mauss (1974) destaca. O autor define técnicas corporais como as maneiras pelas quais os seres humanos, de forma tradicional e específica, utilizam seus corpos. Desse modo, todo gesto corporal pode ser considerado uma técnica, pois atende aos critérios de tradição e eficácia. É interessante notar que o caráter inovador e relevante na obra de Mauss (1974) encontra-se no estudo da dimensão simbólica implícita e basilar de toda sua análise.

Associando o sentido da técnica elencada por Mauss (1974) ao folclore, consideramo-lo como um elemento clássico, tradicional e ritualístico, assim como contemporâneo, uma vez que o traço peculiar de tradição é percebido e encontrado em suas fontes. Isso posto, concluímos que o folclore faz parte da cultura e esta, é, portanto, presente e passado, é a construção histórica de um povo que constitui a sociedade. Como exemplo, podemos citar as canções de roda e as brincadeiras populares, expressões de uma técnica perpetuada pelo corpo, seja de forma simbólica, religiosa ou gestual, como será discutido no decorrer desta pesquisa.

Destacamos nesse estudo, a denominação do fato folclórico, que, de acordo com Mônica (1976), se modifica e se transforma em acordo com as regiões, subordinando-se à dinâmica cultural. Suas características marcam o caráter espontâneo do folclore, assim como o poder de motivação, inspirados em uma

determinada comunidade, que o identificam como fenômeno social vivido e revivido, o qual inspira e orienta comportamentos. Do mesmo modo, sobre o fato folclórico, Fernandes (2003, p. 25) explica que:

Como expressão da experiência, o fato folclórico é sempre atual, isto é, encontra-se em constante reatualização. Portanto, sua concepção como sobrevivência, como anacronismo ou vestígio de um passado mais ou menos remoto, reflete o etnocentrismo [...]. Como expressão da experiência de vida peculiar da coletividade, o fato folclórico se contrapõe a moda, como à arte, à ciência e a técnicas eruditas modernas, ainda que estas lhe possam dar origem.

Isso nos faz notar que o folclore não é passado, pelo contrário, é presente, sendo reinventado e recriado. Acreditamos que isso torna o folclore um fenômeno social a ser estudado continuamente, devido à dinamicidade histórico-cultural, uma vez que o fato folclórico não se determina em uma única identidade, mas em várias.

Nessa compreensão, Martins (1996) afirma que todo fato folclórico possui um motivo originário, que deve ser estudado e entendido, para a compreensão da sua existência. Assim, se expressa que o fato folclórico apresenta sentido e significado, seja para a poesia, para o cidadão, povo de uma região ou localidade, os quais estão para além de atos lendários e credices populares.

Martins (1996) salienta que o folclore age nas esferas sociais do lazer, da religiosidade, da estética e de outras áreas do universo humano. Segundo esse autor, a função do folclore é preservar as experiências culturais básicas, na interação e no relacionamento social, nos aspectos recreacionais tangíveis à alegria e ao prazer, na crítica e posicionamento político social e na motivação artística, observando que a arte popular é o ponto de partida para outras manifestações, sejam elas artísticas e/ou socioculturais.

Com relação a uma busca de conceituação do termo folclore, Lima (1952, p. 21) o define como:

Tudo o que resulta do pensamento, sentimento e da ação do povo, cujo habitat preferencial é constituído pelo meio popular, isto é, o espaço em que vivem os grupos sociais do campo e da cidade, menos influenciados pela ciência oficial, pela intelectualidade de um país civilizado [...], pode ser criado, ou aceito e adaptado, recriado pela simples imitação [...], além de poder substituir na grande burguesia e entre os homens do mais alto nível de instrução e pensamento, pois na realidade não há muralhas que sejam obstáculos a que o folclore se difunda por todos os grupos sociais.

Apesar de os comentários de Lima (1952) datarem de uma época remota acerca do folclore, esse se expande à contemporaneidade, pois encontramos elementos que o fundamentam, e se faz saber que o folclore permite a apreciação de uma cultura ou identidade de um povo e região. Também permite o fortalecimento das gerações e a perpetuação de tradições, sendo não inertes ao passado, mas passíveis de renovações e reinvenções.

Fernandes (2003) esclarece que no início do século XIX o folclore se propusera a estudar os costumes e modos de ser e agir peculiares ao povo, por meio de fatos de natureza ergológica, tais como as formas de se trabalhar no campo, na roça, as técnicas de manipulação de materiais, como os metais, os modos de esculpir objetos e os materiais de natureza lendária, como as superstições, danças, adivinhas, provérbios, entre outros. O autor relata que até a referida data, o folclore permanece em uma posição incômoda, a cavalo, entre a ciência e a arte. O nome folclore serve para designar os elementos da tradição oral, da arte popular, e o seu estudo propriamente dito.

No jargão, o folclore é mito, é antepassado, é tradição, lenda. Não nos abstermos a negar tais características do folclore, no entanto, indagamos possíveis mudanças e questionamentos sobre a identidade contemporânea dos traços folclóricos, pois eles estão na fala, na música, na dança, na brincadeira, gestos, outros (REIS, 2008).

No Brasil, receberam atenção os estudos do folclore musical, do folclore do negro, do folclore mágico, dos contos, das lendas, do folclore infantil, entre outros. Partiu daí a consideração das brincadeiras populares, assim como as canções de roda e/ou o cancioneiro folclórico infantil, pertencerem ao conteúdo do folclore brasileiro, nos quais tiveram origens e influências de outras etnias, a saber, os portugueses. Um autor que se destaca nos estudos de Fernandes (2003), é o literário Mário de Andrade (1942), que teve grande influência para os estudos dos cancioneiros folclóricos.

Há de se acentuar a incisiva referência dos trabalhos portugueses ao folclore brasileiro, onde se faz alusão ao trabalho e à influência musical, que nos trouxeram os tons musicais, como também vários instrumentos, a saber, o cavaquinho, a flauta, o piano, os textos poético-líricos, os acalantos, as danças dos gêneros das obras infantis. No que se refere ao folclore infantil, Fernandes (2003, p. 19) aponta que “a roda infantil se conserva europeia e particularmente lusitana”.

O folclore é o ato não falado verbal. Em outras instâncias, de modo corporal. O folclore é o que está oculto nas margens do verbal. Há, de fato, uma literatura que trata do folclore em seus escritos, mas é descrito um número notável de lendas e superstições que se interligam ao folclore e que o tornam instigante, ao momento em que se abrem novos discursos para se refletir a respeito do folclore (REIS, 2008).

Para Guimarães (2002, p. 03), folclore é manifestação de cultura humana e, além disso, “a palavra folclore é constituída por dois vocábulos: *folk* significando povo e *lore* significando conhecimento. Não qualquer conhecimento, mas o conhecimento emanado, quer dizer, vindo do povo”. Desse modo,

Do ponto de vista prático, identificamos como folclore as manifestações culturais, pessoais ou coletivas, que foram aprendidas de modo informal. Ou seja, adquiridas no dia a dia por observação, por imitação, no exercício diário, sem a necessidade de frequentar qualquer tipo de escola. Aprendemos na escola da vida (GUIMARÃES, 2002, p. 01).

A tradição compõe o folclore, e falar/pensar em cultura é ditar o folclore. O folclore é considerado uma unidade da cultura, que se abre para um estudo literário mais profundo, ou seja, a literatura clássica. Na visão de Soriano (1969), é a literatura popular, antiga e enraizada na história e tradição oral, que emerge para a contextualização da literatura clássica. Para o autor, o folclore não tem explicação, pois se estende aos comportamentos sociais dos indivíduos históricos (campesinato) até uma classe social mais reluzente. Logo, o autor, nos esclarece que é necessário situar o folclore como um conjunto de manifestações artísticas desse campesinato, ou seja, as danças, cerimônias, canções e contos.

No intuito de situar o leitor na discussão das associações entre folclore e canções de roda, e por consideramos que os respectivos vocábulos apresentam associações, explicitamos que as origens, inserções e influências das canções de roda no país (Brasil), serão discutidas e aprofundadas no subcapítulo que segue.

4.2.1 Identidade do cancionero folclórico infantil brasileiro

Segundo Moisés (1974), foi durante os séculos XII, XIII, e XIV, que se desenvolveu em Portugal a primeira manifestação literária da língua portuguesa. Nesse período surge o Trovadorismo, resultado de um intercâmbio cultural entre os jograis e a população, denominada de massa humana, no qual se denominou a nova moda poética da Provença. Politicamente, marcava a era do feudalismo.

Através das Figuras 4, 5 e 6, e de forma ilustrativa, pretende-se representar dados históricos importantes sobre o Trovadorismo, que marca a primeira ilustração da música a ser inserida posteriormente no Brasil.

Figura 4 – Mapa de Portugal



Fonte: <http://www.oam.risco.pt/img/MPortugal.2017.jpg>

Segundo Tufano (1990, p. 110):

Nessa época, produziram-se as cantigas, que eram poemas feitos para serem cantados ao/som de instrumentos musicais. Por esse motivo, os poemas receberam o nome de cantigas. O cantor dessas composições poéticas era comumente chamado de jogral e o autor recebia o nome de trovador, daí, a denominação dada a esse período: Trovadorismo.

Figura 5 – O trovador



Fonte: www.orizamartins.com.serenata_medieval.jpg

Segundo Amaral et al. (2000), a população era quase toda analfabeta, portanto, a cultura, a poesia trovadoresca, era transmitida oralmente. Por esse motivo, a poesia não era escrita para ser lida por um leitor solitário. Os poemas eram cantados, acompanhados de instrumentos musicais, principalmente flauta, viola, alaúde, harpa, saltério e outros. Seu público não era de leitores e, sim, de ouvintes. Em razão da transmissão oral, muitas cantigas se perderam e poucos ou inexistentes são os registros atuais dessas cantigas. A título de exemplo, a “Cantiga de Guarvaia” (1198), de Paio Soares de Taveirós, é a mais antiga que se conhece.

As cantigas trovadorescas podem ser divididas em dois grupos: as cantigas líricas e as cantigas satíricas. No primeiro grupo, temos as cantigas de amor e de amigo; no segundo, as cantigas de escárnio e de maldizer, cada qual com características próprias. Na cantiga de amor, originária da Provença, temos o eu lírico masculino e o trovador, que sofre por sua amada, mulher nobre e idealizada, inacessível.

[...] as cantigas líricas provençais expressam o sentimento de amor do trovador pela dama, que aparece sempre em posição superior, aristocrática e distante. O trovador é alguém que implora seus favores e sua atenção, não escondendo por trás das sutilezas da linguagem, todo o erotismo do desejo amoroso. O relacionamento entre a dama e o trovador reflete o relacionamento entre o senhor e o vassalo da sociedade feudal: distância e extrema submissão. Esse comportamento comedido do trovador, a obediência à sua senhora, o desejo de servi-la, tudo isso representa o amor

cortês, característica típica da poesia trovadoresca (TUFANO, 1990, p. 113).

Segundo Tufano (1990), na cantiga de amigo, o foco é o outro lado da relação amorosa: o drama é o da mulher, amar e ser abandonada, por causa da guerra ou mesmo por outra mulher. A palavra *amigo* pode significar namorado ou amante. O trovador assume o eu lírico feminino, ou seja, é a voz da mulher, que expressa, de forma mais simples, os seus sentimentos, que sofre por sentir saudade do amigo (namorado). É possível perceber a presença de diálogos. Isso acontece porque a mulher nunca fala diretamente com seu interlocutor (o amigo), mas faz confissões à sua mãe, suas amigas ou até mesmo a elementos da natureza: pássaros, fontes, riachos e outros.

Mas, nem tudo nas cantigas era amor. Havia também a sátira. As cantigas de escárnio e maldizer retratam a rudeza do espírito popular da Idade Média. As cantigas satíricas apresentam interesse, sobretudo histórico. São verdadeiros documentos da vida social, principalmente da corte. Fazem ecoar as reações públicas a certos fatos políticos: revelam detalhes da vida íntima da aristocracia, dos trovadores e dos jograis, trazendo até nós os mexericos e os vícios ocultos da fidalguia medieval portuguesa.

Nas cantigas de escárnio, a sátira é construída indiretamente, por meio da ironia e do sarcasmo e de termos ambíguos, trocadilhos. Criticava-se e ridicularizavam-se os costumes, acontecimentos e pessoas, com produção satírica e maliciosa, mas sem revelar nomes. Já nas cantigas de maldizer, a linguagem é direta, agressiva, com intenção difamatória. Há presença de palavrões e xingamentos. O ataque é direto, identificando o criticado, revelando-lhe o nome. Na Figura 6, temos a representação do momento em que o trovador cita suas composições poéticas, de forma lírica.

Figura 6 – Trovador

Fonte: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/trovador.htm>

A origem da inserção da música brasileira obteve forte influência dos costumes portugueses, principalmente no que se refere aos gestos de D. Pedro I (1778-1834) e da família real. Mello (1908) narra que a composição do hino brasileiro data vinte e um dias antes do grito de independência. Narra-se, também, que foi em 7 de setembro de 1822, no espetáculo de gala realizado em São Paulo, na Casa da Ópera, que foram proclamadas pela primeira vez, as escritas do Hino Nacional, caligrafadas por D. Pedro I.

Para Mello (1908, p. 5-6), o “sentimento da música” é algo diversificado, depende da “[...] constituição psychica do indivíduo, bem como da idiosyncrasia da raça a que pertence”. Portanto, o autor assume que o sentimento da música, não é universal e que esta se processa de diferentes formas, de acordo com as variáveis apresentadas. Evidencia ainda esse autor que “[...] o povo português, sob a influência do clima americano e em contacto com o índio e o africano, se transformou, constituindo o mestiço ou o brasileiro propriamente dito”. Esses dados revelam a identidade da época: teorias raciais, determinismo geográfico e biológico, predomínio do europeu sobre o nativo e o africano e, numa fusão de tudo isso, a mestiçagem como questão identitária nacional. O autor quis embasar seu discurso nas teorias vigentes para justificar como essa mestiçagem se manifestou em música, produzindo uma suposta sonoridade identificada com a população brasileira.

Consideramos que, de acordo com os estudos de Ribeiro (1982), foi a partir da Independência do Brasil, que o país começou a se aperfeiçoar e desenvolver os variados ramos científicos os quais D. João VI transplantara para a sua nova pátria. Nesse sentido, expomos os ramos que se estendem à música, nos quais nas palavras do autor:

A ela é que incube, quando as palavras falham, exprimir os secretos impulsos das almas, descrever os sentimentos mais fugazes, as mais fundas manifestações do amor sagrado e profano, e ao lado das mais deslumbrantes belezas do homem. A música. O seu reino começa onde cessa o verbo. Quer ela cante na avena rústica de um pastor solitário, quer soluçe ou ruja na mais tonitroante das orquestras modernas, será sempre o mesmo, o seu nobre papel consolador:- embalar as dores do homem que as vãs palavras já não podem iludir, entorpecer os sentimentos sem consôlo, animar as esperanças, exasperar as alegrias e inebriar, com belos sonhos, as criaturas, quando as agruras da vida se tornam por demais ásperas (RIBEIRO, 1982, p. 48-9).

Relacionando a música ao folclore Brasileiro, Ribeiro (1982, p. 49) afirma que “A música suaviza os costumes”. O autor considera que as melodias populares brasileiras são, na sua generalidade, de profunda melancolia. Relata que quase todas, lentas e tristonhas, com um antegosto nostálgico que sua origem basta para explicar. A partir disso, salientamos as indagações: “Que música poderia criar a melancolia taciturna do índio, unida ao sentimento do português e à tristeza passiva do africano?”.

A formação da personalidade e construção histórica do povo brasileiro é permeada por influências dos povos indígenas, europeus e africanos. Isso possibilitou um rico traço no desenvolvimento da literatura brasileira, sobre a qual influenciou a tradição oral esboçada desde o período colonial. Narra-se que o folclore brasileiro se projetou como uma miscelânea cultural dos folclores dessas raças formadoras.

No que concerne à literatura oral, a criança no período colonial era portadora de um acervo de histórias portuguesas, de Trancoso, valores culturais do índio, além de estórias africanas, transmitidas pelas negras velhas e amas de menino, cuja influência no processo de formação infantil e de construção simbólica por meio da transmissão de contos populares é ressaltada por Cascudo (2001b, p. 12):

Para todos nós é [o conto popular] o primeiro leite intelectual. Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão vêm com as histórias fabulosas

ouvidas na infância. A mãe-preta foi a Sherezada humilde das dez mil noites, sem prêmios e sem consagrações.

Com isso, podemos expor que há uma explicação possível para as canções de roda populares no Brasil denotarem medo, ou seja, o denominado atualmente de espantorismo, pois suas origens folclóricas advêm de um estado profundo de perturbações psicológicas. Sobre isso, Cascudo (2001b) afirma que os primeiros contos populares cercavam as primeiras origens ou conhecimentos da criança colonial, como a metáfora do leite intelectual. Ou seja, o leite intelectual estava a demando das amas, escravas, a que eram incumbidas dos cuidados das crianças. Do mesmo modo, Arroyo (1968, p. 51) afirma que:

Não foi privilégio das casas-grandes esse mundo fantasmagórico que a literatura oral insistia em fazer viver junto aos meninos. Ela cobria a grande massa analfabeta, as bibocas dos sertões do Centro, Sul e Oeste do País, na permanência da memória coletiva.

O autor enfatiza ainda que esse predomínio da literatura oral se reflete nos livros de memórias de escritores nacionais, meninos quando da segunda metade do século XIX, e que a reverberação da presença de negras contadoras de estórias pode ser observada, inclusive, quanto à forma de narrar de nossos romancistas.

No que tange ao trato das canções de roda, estas são consideradas um tipo de música infantil, contidas em um ritmo rápido, de base popular e atrelada à tradição folclórica. Cirlot (2005) faz uma alusão aos mais variados aspectos simbólicos do elemento artístico denominado de música.

As canções populares apresentam ícones de representatividade que estão para além de dados folclóricos, e que apresentam características clássicas e contemporâneas, como os traços musicais. Um fato interessante a se elucidar, é que as canções de roda em suma maioria são expressões populares voltadas à infância e não para os adultos, mas recitadas também por eles. As cantigas de roda seguem o caminho de variabilidade criativa das outras tantas manifestações de literatura oral, conforme nos aponta Cascudo (2002, p. 33):

Cada anedota ou estória, cantiga de roda infantil ou adivinha é constituída pelos elementos justapostos, encadeados, formando o enredo, o assunto, o conteúdo. Esses elementos não figuram, virgens e novos, apenas na expressão que estudamos, mas parecem em terras de incontáveis e numa multidão de exemplos próximos e distantes. A novidade consiste na forma tomada por esses elementos-temas para a combinação que faz a estória,

anedota, adivinha, ronda de menino. A disposição do enredo, com esse material infinito, dá uma fisionomia.

Posto isso, ratifica-se que as canções de roda ultrapassam certos ineptos populares e abrangem aspectos sociais que se vinculam a uma história, síntese, enredo, ou seja, agem em conjunto e se constituem em elementos constitutivos de cultura.

As temáticas evidenciadas pela literatura oral podem inicialmente denotar simplicidade psicológica. No entanto, por meio do imaginário coletivo, podem se enxergar questões de extrema complexidade. Nesse sentido, os contos populares podem ser vistos como testemunho da psicologia coletiva, assegurado e transmitido literariamente pela oralidade. Pode-se falar que não existe um só autor e se faz uma afirmação falaciosa apontar um membro contribuinte de uma canção, pois a cada novo contar do enredo, surgem novos coautores, devido à natureza fluida do material literário em questão.

Quanto aos autores das canções de roda, os indígenas emprestaram aos contos populares o maracá, que corresponde a um refrão curto, amplamente utilizado. No que se refere à figura do índio, há relatos poéticos de natureza etnográfica, denominada de indianólogos (estudo do índio como sujeito representativo de primitivo do homem). Ao índio, cabia o papel de escravo, o qual era abastado e certificado de sua condição de escravo, e acreditava-se que sua natureza de qualidade nociva se descaracterizava ao ser dominado, visão que tinha o branco dominador.

A literatura histórica acerca do folclore brasileiro é permeada de contos e histórias tratadas do índio e do negro, habitantes que residiam no Brasil. Há de se destacar que ambos eram considerados como uma raça degradada pela sociedade, mas não apresentavam as mesmas características quanto ao processo de marginalização. Nesse sentido, expomos que o indígena, sob os parâmetros da imaginação romântica, ganha estatuto de símbolo nacional, por meio da qualidade de habitante original do país.

Já o negro, enquanto, na condição de escravo, é omitido e rebaixado como raça bestializada, estrangeira e vinculada ao atrasado regime escravocrata. Galeno (2010) expõe esse contexto ao tratar das lendas e canções populares, entoada por cantigas e linguagem de versos próprios como uma revelação da vida íntima e

política desses habitantes, ao mesmo tempo em que trata que o império pugnava pela honra e liberdade da pátria. A partir disso, ratificamos que o folclore do Brasil é narrado por uma natureza poética saudosa e imaginária.

Há também influência em outros aspectos, como os cantos e danças, que foram amplamente praticados pelos índios. Outra fonte de influência do folclore brasileiro é a africana, que se faz de maneira bastante evidente pela rítmica, renovando, expressivamente, a linha melódica. Há a repetição de palavras e a relevância do ritmo, elemento extremamente valorizado e visto como aspecto dominante da cultura contadora brasileira.

Segundo pensadores e estudiosos do folclore brasileiro, os portugueses seriam os maiores responsáveis pela adentramento de variado patrimônio artístico no Brasil. Eles dispuseram sua herança Ibérica, que se faz sentir especialmente no campo musical, com a reconstrução e readaptação de instrumentos característicos dessa região.

As canções de roda também são conhecidas como cirandas, pois são executadas em forma de roda. A literatura aponta que são necessários mais estudos e olhares abrangentes para a busca dos significados incorporados às cirandas de roda, no que tangem às suas ressonâncias sociais. Cortês (2000) enfatiza um dado a respeito das origens das cirandas, ou seja, advindas e/ou criadas por mulheres de pescadores, as quais esperavam seu retorno cantando e dançando na areia da praia.

Vale salientar que as cirandas de roda representam uma característica regional, a qual é diferenciada pelos contextos regionais e sociais as quais se subscrevem e são caracterizados por apresentarem riqueza cultural, contextos socioculturais diversos, que podem ser observadas e abordadas em acordo com o modo de pensar, agir e atuar de cada povo.

Atualmente, as cirandas de roda compõem uma das coletâneas das danças circulares, apresentando características bastante peculiares e tendo como referência os locais de origem e disseminação. De acordo com Cortês (2000), a ciranda estabelece alguns ritos, como a possível execução dela por adultos. Destaca-se que há um escasso conhecimento literário acerca da origem das cirandas de roda.

No entanto, Cortês (2000) aborda que a ciranda é de origem portuguesa e é popularmente conhecida como zaranda. Seu nome deriva de um instrumento que peneira a farinha. Fazendo alusão a esse conhecimento, Rabello (1979), além de

vincular o significado do termo ciranda a zaranda, ainda acrescenta que ciranda também poderia ter mesmo origem portuguesa. Para esse autor (1979), o termo seria oriundo da grafia seranda, significando um canto entoado por mulheres que trabalhavam com cereais em Portugal.

Rabello (1979) relata ainda que a música no Brasil surgiu e se desenvolveu como necessidade de socialização. Nesse sentido, a introdução da música no universo infantil marca a inserção dos brinquedos ritmados, as rondas, as dramatizações, como formas de criação de recursos naturais para despertar o interesse e a motivação sobre as atividades do gênero.

As canções de roda refletem conteúdo do folclore, os quais são significativos, no sentido de compreendermos a dinâmica social que as revelam e as escrevem. Em se tratando do aspecto verbal das cantigas de roda, Melo (1985) as agrupa em número de quatro, destacadas a partir do espírito ou estado de ânimo, a saber: amorosas, satíricas, imitativas e dramáticas.

Desse modo, as cantigas de roda não representam simplesmente canções populares despidas de conteúdos importantes para a formação da criança; ao contrário, ensinam, dignificam, contam histórias e são meios para realizar diversos tipos de debates no espaço escolar. Segundo Brito (2005), a canção é uma forma de expressão e forma de conhecimento acessível. Para o autor, as canções portadoras de nomes, possuem grande valor para as crianças. Além disso, as canções folclóricas permitem as associações entre os seres humanos, contribuindo para um contato afetivo, no contexto social e, dessa forma, atuando no coletivo. Cascudo (2001b, p. 102) expõe que:

Essas melodias passam de “geração em geração”. Entoadas pelos adultos ajudam a entreter, embalar e fazer adormecer as crianças. Hoje em dia elas não são tão presentes na realidade infantil como antigamente devido às tecnologias existentes, como os computadores, celulares, tablets, entre outras tecnologias. As cantigas geralmente eram usadas para o entretenimento e o aprendizado das crianças de todas as idades em locais como colégios, parques, ruas etc.

Seguindo a linha de pensamento que rege o conceito de tradição, expomos que as canções de roda, canções de ninar, canções populares, como podem ser denominadas, seguem um fluxo social, no qual se ratifica que não estão inertes a uma tradição que não se fundamenta em uma perspectiva social. Isso é notado quando elencamos que as canções de roda podem ser exercidas por meio de

brinquedos reciclados de sucata ou objetos do cotidiano, os denominados brinquedos cotidiáfonos, ou seja, construídos com base em um determinado material disponível.

As cantigas de roda são elementos sociais populares. Nesse sentido, expomos que o popular é considerado como o tesouro oculto de uma tradição, que é oral, primitiva e natural, que “deságua” na cultura escrita. Ao tecermos considerações a respeito das cantigas de roda, Certeau (1995) nos fala sobre a cultura do morto, ou seja, a cultura que cinge o folclore, pois, para o autor, a cultura folclórica era considerada como perigosa e desconhecida e, dessa forma, por ser oculta, passou a ser estudada, interpretada e valorizada.

As cantigas de roda ou cirandas, como são conhecidas, representam um momento da infância em que a brincadeira, o canto, o riso, entre outros fatores, estão presentes no seu universo. Tais cantigas apresentam traços de tradição, ou seja, são repassadas de tradição em tradição, permitem os vínculos em família, retratam o folclore e apresentam traços de anonimato.

As inserções das cantigas de roda se iniciam desde o momento do nascimento da criança ou até mesmo na vida intrauterina e se perpetuam durante o seu crescimento, mas cabe a ressalva que essas canções se modificam de acordo com a cultura e o folclore da região. De acordo com Maffioletti (2004, p. 15):

Cantigas de roda são canções utilizadas em brincadeiras de roda cantada, realizadas como forma de recreação por adultos e crianças. Sua formação clássica consiste em formar uma roda de mãos dadas, com o rosto voltado para o centro, movimentando-se para a direita ou para a esquerda, em andamento eleito pelo grupo.

As cantigas de roda podem ser utilizadas em forma de brincadeiras, onde as crianças realizam um círculo, seguram as mãos dos colegas e cantam as cantigas de roda. De acordo com Melo (1985), a brincadeira de roda é uma brincadeira completa, sob o ponto de vista pedagógico, pois brincando de roda a criança exercita o raciocínio e a memória, estimula o gosto pelo canto e desenvolve naturalmente os músculos no ritmo das danças ingênuas.

A respeito das características específicas do brincar de roda, as principais são suas formações e movimentações a partir da música escolhida e cantada (cantigas). Estas são, em sua maioria, de autoria desconhecida, ou seja, do domínio popular, e ditam a temática e os gestos das crianças.

De acordo com Subtil (2006), há uma dimensão tradicional e ritualística ligada ao conceito de folclore, presente nos cantos religiosos e nas canções infantis, nos lamentos das carpideiras (personagem feminina que atua em choros em funerais) e nas cantigas de ninar. Nesses meandros das cantigas de roda, destacam-se as canções e a literatura de cordel. Estas marcam também o tempo histórico que apresentam traços peculiares de uma tradição, oral, escrita, regional e cultural.

Tanto as rodas infantis como as cantigas de roda ainda são cantadas e brincadas no Brasil, dados que se refletem tanto para crianças em berço como crianças em uma média de idade entre cinco e sete anos. De acordo com Cascudo (1988, 2001b), elas têm sua origem na Europa, especificamente, em Portugal. São canções populares relacionadas à brincadeira de roda, praticadas em todo o país, também conhecidas como cirandas em parte das regiões brasileiras. São autênticas manifestações populares folclóricas singulares, de autorias desconhecidas, com raízes fincadas na cultura popular. São brincadeiras folclóricas secularmente dançadas ou cantadas com ritmos, melodias e movimentos coreográficos simples.

As cantigas de roda, em especial, se constituíram uma das atividades lúdicas mais difundidas no país. Conhecidas como cirandas porque são brincadas a partir da formação de um grupo com crianças, que, de mãos entrelaçadas, cantam músicas com letras de fácil entendimento e trazem particularidade de conteúdo, melodia e ritmo equivalentes à cultura local e temas referentes à realidade da criança e de seu imaginário social. São considerados fenômenos histórico-sociais de indiscutível significação cultural, independentemente do gênero, dos modos de vida, da etnia, do credo e das condições sociais e econômicas de quem as pratica. São práticas culturais difundidas oralmente, que atravessam gerações e sofrem alterações com a inclusão de caracteres próprios, artefatos e lugares culturais, nos quais integram um patrimônio cultural.

Cabe ressaltar que os valores sociais presentes nas cantigas de roda estão intimamente relacionados ao significado dado às brincadeiras, e que, articulados às representações práticas, traduzem a representação cultural de ludicidade, do movimento, da união e da coletividade.

A definição das cantigas de roda em oito diferentes classificações foi feita por Pinto (1916): Cantigas, Cantigas dos Pretos, Cantigas e Danças, Coretos, Coretos de mesa, Coretos de bando de rua, Cantigas jocosas e Cantigas históricas, regionais e patrióticas. São cantigas que tratam de períodos históricos, assim como

cantigas românticas, cantigas de um regionalismo e outras que se classificam pelo nome como as patrióticas.

Salientamos que a literatura cordel se envolve com as cantigas de roda, porque as primeiras apresentam um recorte da cultura de um povo, onde se notam a presença dos trovadores⁴, jograis⁵, segréis⁶ e menestréis⁷ (CASCUDO, 2001a).

A literatura de cordel narra em versos, cantigas e histórias sociais e está presente em xilografias, ou expostas em canções proferidas em feiras, por meio das violas. Para elucidarmos o leitor, salientamos que o cordel é caracterizado por apresentar uma crítica, verso ou canção, contida em um papel, pendurados por cordas, daí a derivação cordel. Assim como o folclore, a narrativa do cordel apresenta um traço contemporâneo e pode ser encontrada em figuras ilustrativas de certa temática satírica ou não, sejam em paredes, penduradas em fios, como narradas nos quadrinhos, que se expandem para a leitura das crianças e dos adultos.

Consideramos importante destacar que as cantigas de roda apresentam traços e conteúdo de uma literatura clássica e regional. Pode-se considerar que as cantigas de roda apresentam um caráter constante, segundo Cascudo (2001a). O autor destaca que, apesar de ser notado o avanço da tecnologia na sociedade contemporânea, as cantigas de roda se constituem como elementos do folclore, que podem ser utilizados no âmbito do espaço escolar, como meio pedagógico.

As canções de roda tratam do amor, do medo, das relações interpessoais, do namoro, da descoberta dos prazeres e identidades humanas, noções de tempo e espaço, cor, raça, discurso político, entre outros. No que se refere à literatura de cordel, narrada em versos, como traços do folclore, expomos o poema a seguir (Figura 7), ilustrado no acervo de João Chiarini (1993).

⁴ Poetas nobres, criadores cultos de cantigas e textos.

⁵ Poetas humildes, compositores de cantigas.

⁶ Poetas nobres que produziam suas próprias canções.

⁷ Poeta de desempenho lírico, referente a histórias e lugares distantes, ou a eventos históricos reais ou imaginários.

Figura 7 – Poema lírico dos trovadores no município de Piracicaba (SP)



Fonte: Acervo (João Chiarini) CCMW/IEP (1995)

O poema lírico representado na Figura 1 representa trechos de características populares de cidades do Brasil, o que nos permite esclarecer que Chiarini (1993) fez o registro folclórico não somente do município de Piracicaba (seu principal estudo), como também um registro das manifestações folclóricas de outras regiões brasileiras.

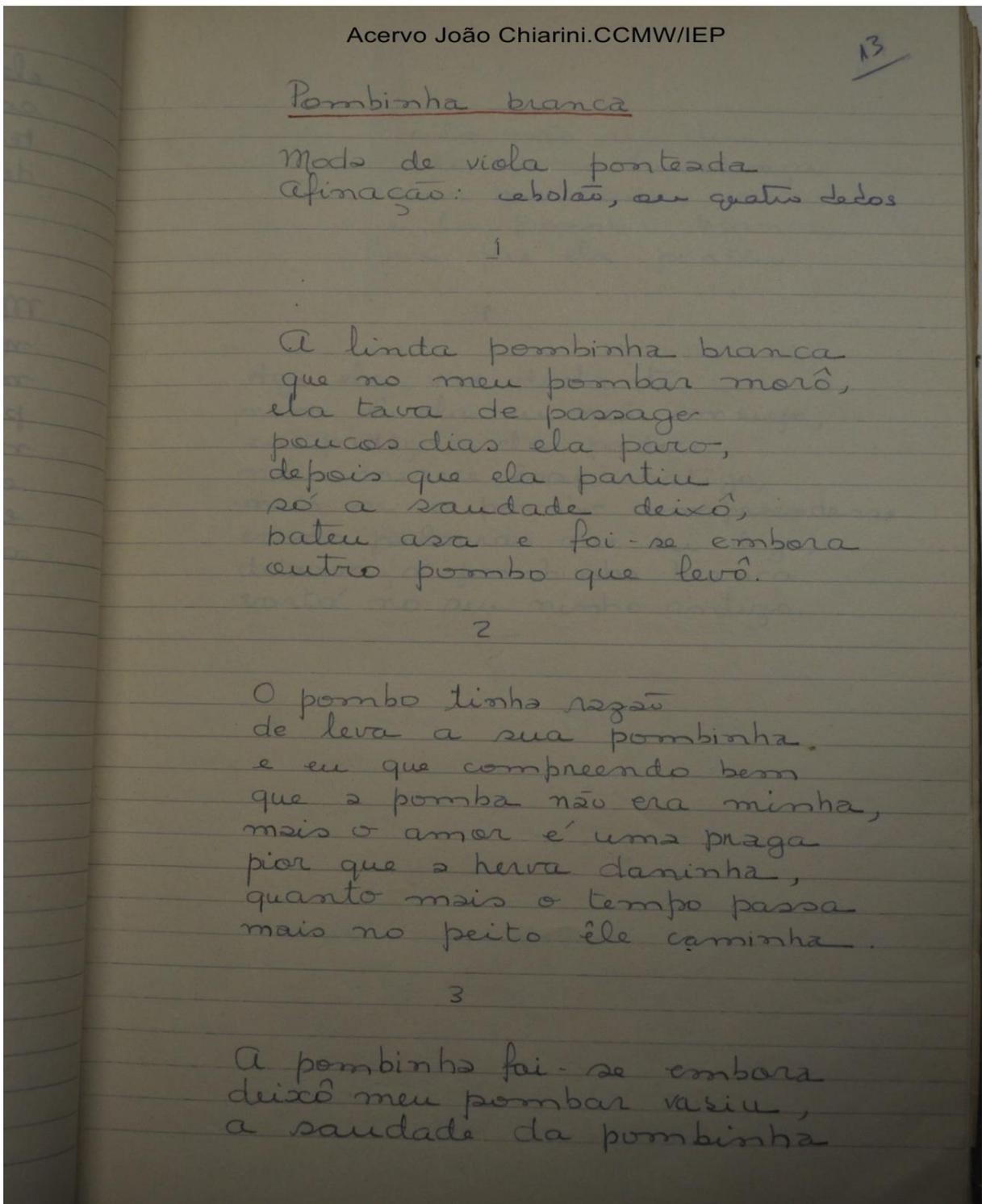
Salientamos que atualmente há relatos de alguns traços relativos a canções de roda, as quais são caracterizadas por incitarem o medo, “Boi da cara preta”, por exemplo, há relatos de que essa canção teria um profundo caráter racista, uma vez que existe a característica da cor negra em predominância do branco. O mesmo acontece com a canção “Atirei o pau no gato”, que incita a violência aos animais.

Há uma diversidade quanto às características das canções de roda, uma vez que algumas delas relatam um período histórico político como “Marcha-soldado”, “O cravo e a rosa”, “Fui ao tororó”, “Se esta rua fosse minha”, “Pombinha branca”, que tratam das relações de gênero, amor e descaso; a canção os “Escravos de Jó”, que revela o tempo da escravidão no Brasil e outras.

Note-se que a respeito da canção “Pombinha branca”, encontramos registros remotos dos seus versos e escritos, no acervo do folclorista piracicabano Chiarini (1993). A título de explicação, as obras de Chiarini (1993) marcam extensas pesquisas e escritos a respeito do folclore do município de Piracicaba (SP). A canção “Pombinha branca”, atualmente encontrada em material midiático, como vídeos, ainda narra sobre características de amor e descaso, como também voltadas às noções de educação e outros fins educativos às crianças.

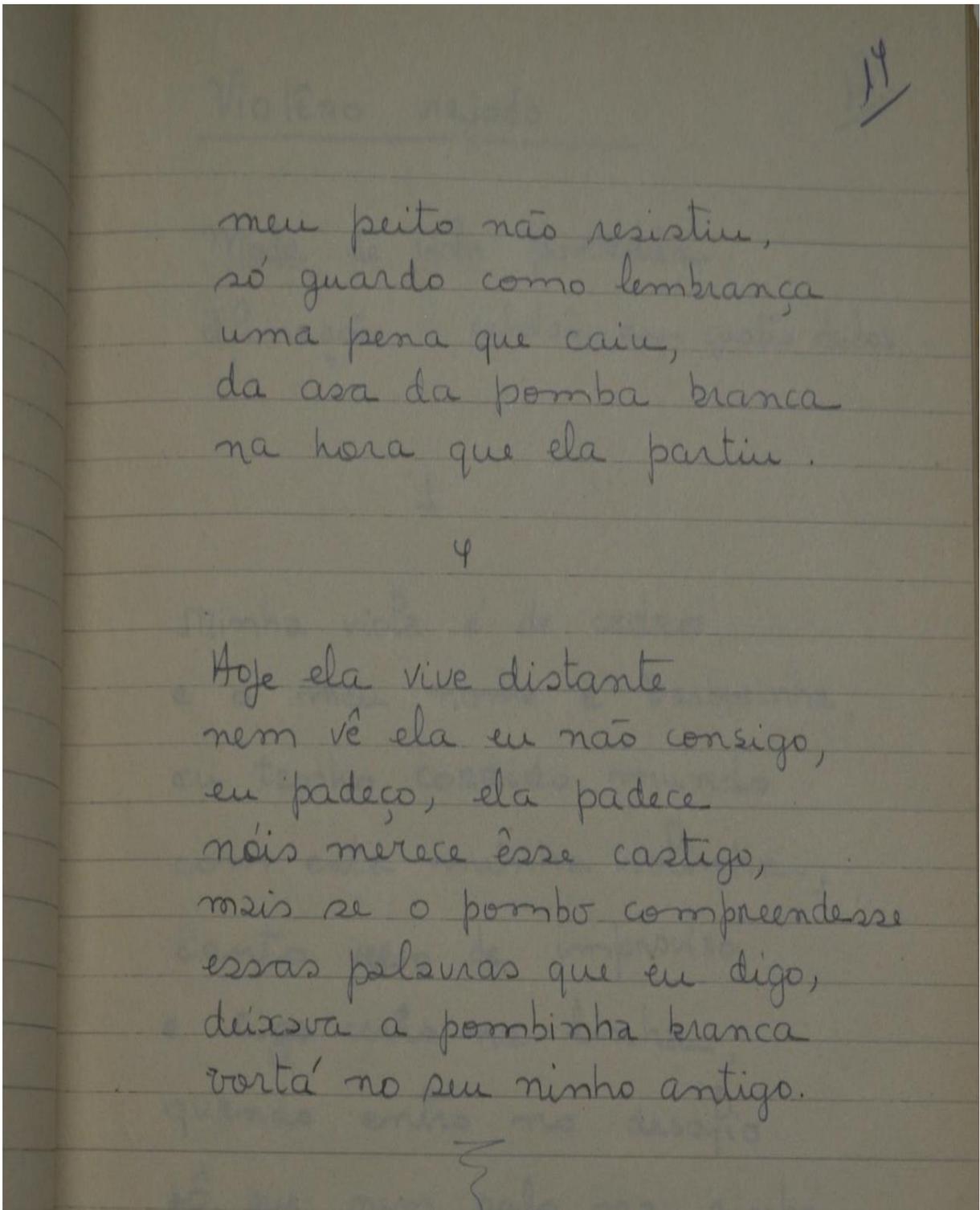
Pode-se definir que em datas remotas a canção da pombinha branca narra uma ilustração romântica do folclore, que cerca o imaginário da criança e do adulto, como segue o documento referente às Figuras 8 e 9.

Figura 8 – Manuscritos da canção “Pombinha Branca” de João Chiarini



Fonte: Acervo (João Chiarini) CCMW/IEP (1995)

Figura 9 – Manuscritos da canção “Pombinha Branca” de João Chiarini



Fonte: Acervo (João Chiarini) CCMW/IEP (1995)

A canção da pombinha branca é narrada em versos de moda de viola ponteadada, como descrito nas Imagens 2 e 3, que retratam tipicamente costumes de vida do caipira, com características de gênero. Por isso, ratificamos a ideia de amor

e descaso, representados na escrita enigmática da pomba branca. Além disso, a entoada da moda de viola é característica também de festas de cunho religioso. A entoada caipira é caracterizada pelo seu valor utilitário, ou seja, está em posição mediadora entre as relações sociais do camponês.

É importante também destacar que a mídia exerce um papel influenciador no tocante à visão de novas interpretações das canções de roda, com uma vasta extensão de canais midiáticos, assim como imagens, produzidas propriamente para o imaginário infantil (grandes balões, figuras animadas) e até histórias em quadrinhos (HQs), que as revelam.

Importante também se faz destacar que as canções de roda da atualidade, ensinam às crianças valores do cotidiano, como escovar os dentes, festas, aniversários, coletividade, noções de higiene, gênero, noções familiares, mas, sobretudo, alcançam o universo das crianças de menor faixa etária.

A título de compreensão da influência africana no Brasil, apontamos breves considerações sobre a interferência dos africanos na cultura brasileira na música e em outros setores, como aponta Freyre (1995, p. 310):

Deve-se [...] salientar que a colonização africana do Brasil se realizou principalmente com elementos bantos e sudaneses. Gente de áreas agrícolas e pastoris. Bem alimentada a leite, carne e vegetais. Os sudaneses da área ocidental, senhores de valiosos elementos de cultura material e moral próprios, uns e outros adquiridos e assimilados dos maometanos.

Os negros, desde a Antiguidade, já apresentavam um espaço marginal na sociedade. Sua vinda para o Brasil, não obteve traços muitos distintos, com exceção dos europeus, que melhor os confraternizou a terras brasileiras, como nos relatos de Freyre (1995, p. 189):

O escravocrata terrível que só faltou transportar da África para a América, em navios imundos, que de longe se adivinhavam pela inhaca, a população inteira de negros, foi por outro lado o colonizador europeu que melhor confraternizou com as raças chamadas inferiores. O menos cruel nas relações com os escravos. É verdade que, em grande parte, pela impossibilidade de constituir-se em aristocracia europeia nos trópicos: escasseava-lhe para tanto o capital, senão em homens, em mulheres brancas. Mas independente da falta ou escassez de mulher branca o português sempre pendeu para o contato voluptuoso com mulher exótica. Para o cruzamento e miscigenação. Tendência que parece resultar da plasticidade social, maior no português que em qualquer outro colonizador europeu.

Freyre (1995) relata que os grupos africanos que migraram para o Brasil mantiveram e transmitiram suas riquezas e traços de nacionalidade africana, englobando-as, às distintas culturas encontradas no Brasil. Logo, esse autor (1995, p. 283) expõe que:

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra.

Já era comum mães portuguesas cantarem cantigas de ninar para seus filhos dormirem: “Vai-te, Côca, vai-te, Côca, Para cima do telhado: Deixa dormir o menino. Um soninho descansado” (FREYRE, 1995, p. 327). O termo “Côca” na música simbolizava a personagem que assombrava os sonhos das crianças. Com a miscigenação africana e portuguesa e suas influências musicais e dialetais, a pronúncia “Côca” foi substituída por “Cuca” e o ambiente musical também foi influenciado por palavras e paisagens brasileiras: “Durma, meu benzinho, que a cuca já vem; Papai foi na roça, Mamãe logo vem”.

A ciência do folclore, segundo Ribeiro (1982, p. 154), engloba os seguintes aspectos:

1. Narrações tradicionais (contos populares, contos heroicos, baladas, canções e lendas locais).
2. Costumes tradicionais (costumes locais, festas consuetudinárias, cerimônias consuetudinárias, jogos).
3. Superstições e crenças (bruxaria, astrologia, superstições, práticas de feitiçaria).
4. Linguagem popular (ditos populares, nomenclatura popular, provérbios, trocadilhos e adivinhas e, mais recentemente, inscrições proverbiais nos para-choques dos automóveis).
5. As cantigas de roda como artefatos do folclore.

Segundo Machado (2012), a cantiga de ninar é um dos primeiros objetos de arte e cultura ao qual o ser humano é exposto. A pesquisa da referida autora reúne dados fonográficos da memória de pais, educadores e avós, nos estados do sudeste

e do Centro-oeste, e esta pesquisa se diferencia por pesquisar a permanência das canções de ninar e, ou consideradas aqui cantigas de roda em crianças das regiões Nordeste/sudeste do Brasil, sob um viés da sociologia da criança e da cultura. Destacam-se, nesse sentido, os estudos em outras frentes teóricas, como os aspectos etnográficos, em destaque o estudioso Almeida (1980) e o sociólogo Fernandes (2003).

A canção de ninar tem um duplo sentido, ou seja, acalantar a criança e despertar no adulto memórias passadas. Machado (2012) faz alusão em seus estudos à constante repetição da letra “u”, como “Sapo cururu” e outras letras, como a letra da “Ciranda cirandinha”. Isso denota um som aos ancestrais e aos sons da natureza e, mesmo a criança não compreendendo a letra da música, ela se acalma ao conforto de uma voz cálida e familiar, pois o som que escuta ainda no ventre materno é ruidoso e familiar ao som da voz da mãe, fluente e forte em sonoridade.

As canções de ninar têm teor folclórico, sociológico e psicanalítico. Baseadas na perspectiva oral, circundam figuras da terra, na qual originam-se em um ambiente psicológico (maternal, paternal, familiar ou educacional), tonalizado pelo temor da morte e carregam as experiências de medo e de hostilidade que contagiavam o ambiente colonial brasileiro.

A seguir, aborda-se alguns aspectos da brincadeira popular, características e significados.

4.2.2 A brincadeira popular

Neste tópico, temos por intenção expor alguns aspectos da brincadeira popular. Consideramos importante trazer o termo “popular” por se caracterizar modos, atitudes, gestos, vozes e identidades peculiares a um grupo. E com base nos resultados de pesquisa anterior, Fernandes e Lopes da Silva (2015), podemos afirmar que as crianças brincam, mesmo que seja de forma eletrônica, utilizando meios tecnológicos, brincam sem saber que brincam, mas brincam.

Pode-se ter brinquedo, ou não, pode-se ter tecnologia, ou não, mas, se não há incentivo, seja o próprio ou de outrem, não há brincar? Sim, há o brincar e não falamos em crianças que são super-heroínas que brincam, mas, são apenas

crianças que podem brincar de se esconder do outro, do adulto, brincar em praças sozinhas, brincar de correr, de corda, dentre diversas brincadeiras.

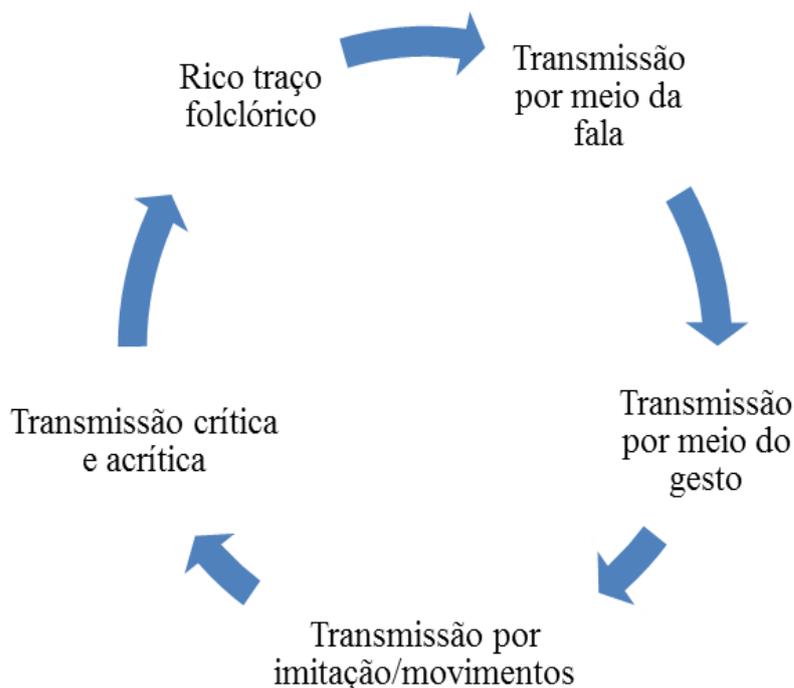
A literatura aponta que a brincadeira popular também é conhecida como jogo popular. No entanto, para fins de compreensão, consideramos o jogo e a brincadeira popular como termos sinônimos, apresentando conteúdo de raiz folclórica. Isso porque o jogo provido de certas regras e a brincadeira em regras “livres” somam nas brincadeiras das crianças. O que isso quer dizer? Isso significa que as crianças conseguem fazer de um jogo uma brincadeira pela mudança de regras e com critérios criativos das regras também e, por sua vez, desconstruir as regras e criar, atribuindo diversos significados às suas ações.

Como dissemos anteriormente, Kishimoto (1993) aponta que a brincadeira popular pode ser compreendida como uma forma de manifestação cultural presente no cotidiano da criança, sendo um conhecimento transmitido de um povo a outro, apresentando algumas características peculiares (tradicionalidade e oralidade), transmitidos de maneira espontânea. As brincadeiras populares podem ser criadas e recriadas pelas crianças e podem não conter regras, sendo caracterizadas também por se manifestarem em diferentes espaços.

A respeito da origem das brincadeiras populares, Santos (2009, p. 05) aponta:

[...] a denotação de tradicional, popular e folclore podem representar o conhecimento sobre um jogo por parte majoritária da cultura de uma determinada sociedade. Ou seja, uma parte expressiva da população tem conhecimento sobre determinado jogo, sendo esse conhecimento, na maioria das vezes, advindo do senso comum.

As considerações do autor nos remetem a reflexões abrangentes, pois, apesar do conhecimento advindo do senso comum, a brincadeira popular alcança espaços amplos na sociedade clássica e contemporânea. Salientamos, nesse sentido, que uma das características das brincadeiras populares se traduz na oralidade ou transmissão oral. Traduzindo isso para o folclore, investigamos o fato a partir do contexto da oralidade (Figura 10).

Figura 10 – Ciclo da transmissão da oralidade

Fonte: Santos (2009, p. 05).

De acordo com Santos (2009), o ciclo da transmissão da oralidade perpassa pela transmissão em si que abrange a fala, o gesto, os movimentos (através da imitação), a visão crítica e não crítica, passando pelo rico traço folclórico de forma ativa e contínua. A expressão folclórica, a partir de um conteúdo histórico e cultural, consegue transmitir sentimentos, ideias e seu conjunto de artes e atingir todas essas formas de transmissões, resultando num rico traço folclórico, ou seja, cheio de diversidade na fala, nos gestos, nos movimentos e na visão crítica e acrítica da realidade.

Consideramos que, além da tradição, a transmissão é um fator preponderante para a perpetuação dos costumes, modos e hábitos de um povo, que circundam as brincadeiras populares, uma vez que o gesto é transmitido, influenciando a construção de novos olhares. Segundo Megale (1999), existem cinco características marcantes que circundam o folclore, que nos possibilitam melhor compreensão dos termos acima expostos, a saber, na Figura 11.

Figura 11 – Características do folclore

Fonte: Megale (1999, p. 67).

A literatura investigada aponta que a origem do folclore e de suas nuances parte de um anonimato, que foi se propagando e obteve aceitação coletiva, para que este possa ainda ser visto e interpretado na sociedade contemporânea. Além disso, a tradição que se torna um ato eficaz é responsável pela funcionalidade do folclore, presente nas lendas, nos contos, mitos, canções e brincadeiras.

O presente estudo abrange o conhecimento das origens, inserções e influências das brincadeiras populares no Brasil. Há conhecimento de que houve fortes intervenções dos habitantes que colonizaram o Brasil, bem como os sujeitos que foram trazidos e escravizados e os que já dominavam o território, sejam eles os portugueses, os africanos e os indígenas.

Freyre (1995, p. 153) ilustra sobre os momentos em que curumins e crianças portuguesas conviviam, em conjunto, inclusive nos pátios dos colégios que uniam filhos dos colonos e de índios. Nesses momentos, compartilhavam de tradições europeias e indígenas:

O bodoque de caçar passarinho, dos meninos índios, o papagaio de papel, dos portugueses, a bola de borracha, as danças etc., terão aí se encontrado, misturando-se. A carrapeta – forma brasileira de pião – deve ter sido resultado desse intercâmbio infantil. Também a gaita de canudo de mamão e talvez certos brinquedos com quenga de coco e castanha de caju.

Nota-se que houve uma miscelânea de influências e miscigenações nas brincadeiras e brinquedos das crianças. Os indígenas confeccionavam e utilizavam seus próprios instrumentos musicais, tais como: instrumentos de sopro (apitos,

flautas, trombetas) e percussão (chocalho, tambores, reco-recos), com os mais variados timbres e formas.

São ligados ao folclore os elementos religioso, sagrado, familiar e mítico. No caso das crianças indígenas, as brincadeiras são restritas, uma vez que o fator religioso apresenta forte conteúdo para esse povo. No entanto, o traço definidor da influência indígena está na imitação de animais, assim como o uso do bodoque e do alçapão, para a prática de pegar passarinhos para criação.

A brincadeira indígena apresenta conteúdos peculiares quanto aos seus costumes. Há indícios de que o conteúdo das suas brincadeiras é livre, ou seja, presentes na natureza e são isentas de xingamentos ou vocábulos que fazem alusão a conteúdos dos seres humanos de modo pejorativo. Segundo Freyre (1963, p. 14), o próprio jogo do bicho, tão popular no Brasil, tem suas origens nesse resíduo animista e totêmico da cultura indígena, reforçado, posteriormente, pela africana. Gaspar (2012, p. 01) afirma que, “[...] Para o índio o instrumento tem uma origem, uma razão, uma finalidade, por isso, sonoro ou musical conta uma lenda, a sua lenda [...], que lhe encarece a importância, dando-lhe especificação, vinculando-o a sua gente”.

No Brasil, houve a predominância da força da palavra oral sobre a palavra escrita. Com o predomínio da colonização portuguesa, cabia aos negros um espaço marginal na sociedade da época, pois, na visão dos colonizadores, eram considerados como exclusivamente força de trabalho. Por essa razão, inicial e timidamente, os negros se expressavam por meio das danças e músicas, somente quando presentes entre si.

Mas há relatos na literatura de que, posteriormente, houve uma curiosidade advinda dos portugueses que habitavam o Brasil, pelos rituais, músicas e danças dos negros, produzidas pelos sons marcantes dos tambores e atabaques. Posteriormente, também, puderam conhecer o “costumeiro rebolado de quadris característico da influência negro-africana no Brasil” (TINHORÃO, 2001, p. 30).

Segundo Tinhorão (2001, p. 38), quando em momento oportuno os portugueses assistiam ou participavam da prática musical ou ritual dos africanos, que acontecia nas senzalas, se embalavam e se contagiavam pela música: “Se uma casa burguesa de Lisboa [...] chegava em meio a umbigadas do lundu a parecer uma senzala, o ritmo dos lundus [...] não deixaria de incorporar as características básicas da dança de compasso binário e sincopas saltitantes”.

Freyre (1963) relata em seus estudos que, com relação às brincadeiras das crianças e a disposição dos mesmos na esfera hierárquica social, havia um hábito de agrupar filhos de escravos e sinhozinhos, e aos primeiros cabia o papel de levar pancada, ou seja, uma reprodução do sistema escravocrata vigente na época. Isso reflete as brincadeiras de montar a cavalo no moleque⁸ e a brincadeira da peia queimada⁹, que expõe o simbolismo de bater com chicote no negro punido.

É interessante notar que a literatura aponta que nas regiões que se constituem objetos de estudo desta pesquisa caracterizam-se e se destacaram pelo cultivo da cana e usufruto de negros escravos, e ainda se preserva tais tipos de dominação, representados nas brincadeiras de terminologias chicotinho e chicotinho-queimado.

Variante do tradicional jogo de esconder objetos a serem encontrados, o chicotinho-queimado é assim desenvolvido: as crianças se colocam em roda, uma delas ficando do lado de fora e trazendo uma varinha (chicotinho) na mão; enquanto os da roda cantam uma pequena melodia, o de fora corre por detrás delas, colocando a varinha no chão, aos pés de uma das do círculo. Nenhum dos que cantam deve olhar para trás: quem olhar leva um beliscão. Quem teve a varinha colocada perto de si, deve pegá-la e correr em volta do círculo, tentando agarrar quem a colocou, que, por sua vez, trata de ocupar o lugar vago na roda. Nessa corrida, o que for alcançado, levará uma varada (FRADE, 1979, p. 76).

Outro tipo de brincadeira que perpassa esse período histórico é a denominada lagarta pintada, identificada por Freyre (1963) como uma forma de belisco, brincadeira comum nos tempos do engenho. A brincadeira lagarta pintada é um tipo de canção que se expressa no ato brincante, mas que simula de certo modo um castigo ao sujeito, como o puxar a orelha.

No Brasil, houve um extenso entrecruzamento de raças e povos, o que resultou em hábitos, costumes e tradições distintas, contidas no encadeamento social. Partimos adiante para os relatos das brincadeiras populares oriundas da colonização portuguesa, das quais se destacam:

⁸ Consiste em montar as costas da criança e simular o ato de montar a cavalo um sujeito subordinado, como o negro, que era punido nos tempos do engenho.

⁹ Brincadeira que consiste em bater as costas de uma criança(s), com um pedaço de pano, enlaçado a um nó, que correm contra o ato de correr do pegador.

1. Cabra-cega: brincadeira popular que data de um período nascente antes de Cristo, na Grécia, e trazido pelos portugueses ao Brasil.
2. Ciranda: brincadeira popular com gênese em Portugal, mas que em modo inicial era praticada pelos adultos.
3. Pula carniça: brincadeira popular oriunda da cultura moura, trazida pelos portugueses ao Brasil.
4. Pipa: gênese na China, data de 1000 anos antes de Cristo, utilizada como meio de sinalização por meio da sua cor, desenho ou movimento. Percorreu um caminho entre China, Japão e Índia, até chegar a Europa. Quando da chegada ao Brasil, sua utilidade passou a ser um adereço de diversão.
5. Bola de gude, *arrioz ou berlindes*: sua denominação no Brasil é bola de gude. A etimologia do termo significa pedras arredondadas de vidro muito colorido. Há relatos de sua origem ser egípcia, onde eram confeccionadas em mármore ou pedra polida.

Consideramos que a criança ao brincar, por meio das brincadeiras populares, experiencia o movimento, o sentimento e a expressão, e com isso manifesta a sua cultura. Husserl (2006) explica que, para chegar à essência das coisas e conhecê-las verdadeira e inteiramente, seria necessário conhecer todos os tipos e variações dessa mesma coisa. Por isso, explicamos que a criança expressa a brincadeira de diversas formas e sentidos e, mais ainda, em tempos históricos distintos, sendo capaz de manter a reprodução original da brincadeira, isso porque as cantigas de roda e as brincadeiras populares são passadas de geração a geração.

No subtópico a seguir, abrange-se mais um fator estudado sob a perspectiva dos temas criança e o brincar: o gênero, pois se torna importante abordá-lo para compreender alguns significados que foram culturalmente construídos para seleção e classificação das brincadeiras.

4.2.3 O conteúdo gênero

O gênero é um conteúdo a ser compreendido neste estudo como relevante e importante e que está direcionado aos conteúdos do folclore e do lazer. Concentra-

se nos elementos textuais da música, das cantigas de roda, nos conteúdos do folclore em si, nos conteúdos curriculares, nos conteúdos do lazer; nos conteúdos que as cantigas de roda e brincadeiras ensinam, e, principalmente, no conteúdo do sexo (feminino e masculino).

Por gênero, e biologicamente falando, a definição é atribuída ao sexo da pessoa, aquele registrado ao nascer – feminino e masculino. No entanto, isso não define o comportamento das pessoas, sejam elas do gênero feminino ou do gênero masculino, mas, muda conforme cada cultura (JESUS, 2012).

O gênero e sua determinação passam a ser analisados a partir do convívio social. A criança na construção de sua identidade é determinada e se determina como tal influenciada e/ou não pelo contexto. Percebemos isso quando ela brinca, pois o brincar insere vários contextos, formatos e cores que, para exercer o pleno papel do lúdico – do brincar, a criança precisa experimentar todos os formatos e cores e descobrir por ela mesma aquilo que a deixa mais confortável e realizada, não importando se se trata de uma boneca ou de um carrinho, de uma bola ou de uma bicicleta, ou se é azul ou rosa; o importante é o prazer que o brincar proporciona, a sensação de liberdade que a brincadeira proporciona durante o contato com os demais (BÍSCARO, 2009; JESUS, 2012).

Jesus (2012, p. 08) resume a questão citando que:

Sexo é biológico, gênero é social, construído pelas diferenças culturais. E o gênero vai além do sexo: O que importa, na definição do que é ser homem ou mulher, não são os cromossomos ou a conformação genital, mas a autopercepção e a forma como a pessoa se expressa socialmente.

E é expressar-se socialmente que caracteriza o lazer como elemento cultural, de realização de uma necessidade individual e coletiva de fazer parte de uma história/conteúdo que nos representa como parte de um grupo, não importando as determinações sexuais. Os papéis de gênero, determinados ou não biologicamente, podem se revelar diferentes no âmbito do lazer, pois no lúdico os papéis interpretados durante o brincar não são determinados pelo sexo (masculino e feminino), exploram a criatividade, a fantasia e o prazer de brincar pelo brincar.

O conteúdo gênero e as questões de gênero estão presentes nas canções do acervo de Chiarini (1995) e na extensão da investigação, ao concluirmos que lendas, e músicas aqui representadas demonstram a diferença entre homem e mulher. Para

Koch (2002), os gêneros são relativamente estáveis, ou seja, embora possuam uma configuração própria, estão sujeitos às modificações que o intercâmbio com outros gêneros produz, bem como às mudanças sociais e até mesmo tecnológicas.

A criança está sujeita às modificações, o que significa dizer que o que “muda” são os sujeitos brincantes, em que menina/mulher podem fazer papel do menino/homem e vice-versa na prática da brincadeira. Todos são espontâneos para brincar e participar e ser (a partir do seu imaginário) o que desejarem no contexto das brincadeiras populares.

Segundo Schlindwein et al. (2017, p. 50-51), sobre a criança e o brincar:

[...] é no brincar espontâneo e livre, e especialmente em espaços da escola, que a criança vivencia os conflitos, atos de solidariedade, de inclusão, de amizade e rompimento, dominação, autoridade e transgressão nas relações com os seus pares lúdicos. As crianças buscam entender e significar a ordem social dos adultos, representando seu mundo por meio do brincar. É na praça e na rua que o lúdico torna possível o convívio com o outro e com os demais existindo o encontro e o confronto no brincar.

É durante a participação ativa do sujeito que a linguagem e a língua podem ser compreendidas como representação. A partir do conteúdo gênero, como estrutura, código, como forma de ação e interação (FERREIRA; DIAS, 2006) ou ainda como opacidade, fruto do trabalho histórico social (ORLANDI, 2006).

O gênero passa a ser um determinismo cultural que se define conforme o tempo, “como resultado de alterações sociais”, classificando os papéis da mulher e do homem, ou seja, “As mulheres receberam educação, e, conseqüentemente, juntaram-se aos homens no mercado de trabalho. As relações de gênero assumiram formas e conteúdos novos em conjunto com as *transformações estruturais*” (QVORTRUP, 2010, p. 640). O que significou mudanças na estrutura de gênero antes definidos culturalmente.

Há outro sentido de gênero na perspectiva do folclore e da canção. Assim, os gêneros são definidos a partir de um conteúdo histórico, de significados, e quem domina cada tipo de gênero construído social e culturalmente, determinando quem é clássico e quem é popular, antigo e moderno. Assim, quanto à classificação, o gênero erudito é o denominado clássico. Nesse gênero a canção é composta com melodias e harmonias mais refinadas e elaboradas. Apesar de se tratar de uma peça musical pequena, no gênero erudito a voz e os instrumentos estão, geralmente,

muito ligados à partitura. E aqui se exige mais do cantor, pois a voz se coloca como instrumento, não como palavra cantada.

O gênero folclórico, importante nesta investigação, traz elementos culturais, canções relacionadas ao trabalho, festas rurais e colheitas, por exemplo. Fazem parte do gênero folclórico também algumas canções de ninar (acalantos) e algumas cantigas de roda. As canções folclóricas são aquelas que não têm autor conhecido, ou seja, suas letras e melodias já fazem parte do domínio público.

Por fim, o gênero popular, mais conhecido do público em geral, é a música do dia a dia, e se manifesta através de vários estilos bem diferenciados uns dos outros que se vão incorporando ao longo do tempo. A canção popular, diferente da erudita, não necessita de uma voz profissional para ser executada, nem está muito ligada à fidelidade da escrita, ou seja, as dinâmicas que existem nas partituras das canções eruditas. No caso específico do gênero canção, “A denominação dos gêneros é estabelecida em critérios heterogêneos, havendo variação das categorias em função do uso que se faz delas” (FERREIRA; DIAS, 2006, p. 326).

Na sala de aula, por meio dos parâmetros curriculares da linguagem, o professor pode trabalhar as materialidades do gênero, a saber: letra (texto), música (ritmo, melodia, harmonia), ou seja, literatura e música. Além disso, discutir temas (poesia, história, questões sociais, arte, dentre outros); dar forma às experiências humanas; resgatar a cultura popular, sensibilizar e trabalhar o aspecto crítico social dos educandos. Com isso, busca-se constituir uma mediação entre sujeito, imagem e objeto. Mediação que autoriza uma constituição entre sujeito e mundo, entre imagem e objeto, entre ficção e reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.

Adiante, falaremos sobre o termo lazer, conceitos e processos educativos.

4.2.4 Lazer, conceitos e processos educativos

No período anterior (do século XVI ao XVIII) a Revolução Industrial, não havia distinção de tempo de trabalho e tempo de descanso e as tarefas destinadas ao campo e ao comércio eram diferentes. Nesse sentido, Dacca (2006) destaca que as primeiras transformações da Revolução Industrial (século XIX) não foram tecnológicas, mas, sim relacionadas à noção de tempo e espaço. O autor relata sobre o tempo de relógio, ou seja, a implantação do relógio moral, no qual os trabalhadores eram controlados no seu tempo de trabalho, estabelecendo tarefas exaustivas, comparando-os a máquinas, compondo-se, nesse sentido, como partes do sistema de trabalho. Esse contexto nos mostra o controle capitalista e a hierarquização do ser humano ao tempo de trabalho.

Ao operário era imposta uma série de regras, fossem estas morais, disciplinares, higiênicas e outras, supervisionadas por um contramestre, ou supervisores. Ressaltamos que para compreendermos a gênese do trabalho e suas relações com a sociedade, torna-se interessante perceber os diferentes sentidos históricos relacionados ao capitalismo e à industrialização, com foco, no tempo e no espaço.

Para Dumazedier (1999), o tempo reconhecido fora do trabalho, é considerado tão antigo quanto o próprio trabalho, contudo, o lazer, possui traços característicos da Revolução Industrial e não dos períodos que antecedem essa fase. Para o autor:

[...] A ociosidade das classes aristocráticas da civilização tradicional (filósofos da Grécia antiga ou fidalgos do século XVI) não pode, igualmente, ser considerada lazer. [...] Esta ociosidade não se define em relação ao trabalho. Ela não é nem um complemento, nem uma compensação; é um substituto do trabalho (DUMAZEDIER, 1999, p. 26-7).

Requixa (1977) sobre o ócio discute que a formação da cultura de massa se divide em duas partes: a primeira corresponde à parte histórica que estabelece as relações entre ócio e o trabalho, e a segunda é aquela em que se percebe a importância do lazer nesse contexto como forma de suavizar os malefícios do excesso de trabalho, tornando o lazer mais um fator importante para a formação humana e o equilíbrio quanto à saúde do trabalhador da Era industrial. O lazer torna-

se assunto relevante no meio dos negócios quando se percebe que, com o excesso de trabalho e aumento da competitividade, o homem começa a ficar mais estressado, necessitando de meios capazes de diminuir o caos emocional e a busca incessante por manter um *status quo*. Para esse autor (1977) é essencial valorizar a satisfação das necessidades humanas, principalmente aquelas relacionadas à sua cultura, e que encontram abrigo na prática do lazer.

Posteriormente, no mesmo período histórico da Revolução Industrial (século XIX), o trabalho adquire outra percepção para o ser humano, para além do sentido do não trabalho (lazer/ócio), período este que foi permeado por transformações políticas, econômicas, sociais, cessamento do período feudal, ascensão do capitalismo, crescimento do comércio e das cidades, reforma religiosa, grandes navegações, outros. O lazer, portanto, passa a ser um dos fatores mais constantes e que influenciou ao longo da história o desenvolvimento social da humanidade.

Para fins de compreensão do termo lazer, nos baseamos em Marcellino (2010, p. 29), que o compreende como:

A cultura – compreendida no seu sentido mais amplo – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” desta vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação.

Marcellino (2010) considera que a cultura deve ser entendida em seu sentido amplo, considerando-se não só a produção cultural, como também seu processo. O autor pondera que sejam imprescindíveis os aspectos do tempo e da atitude para que ocorra o lazer. Logo, enfatizamos que para haver lazer, é importante que a atividade escolhida pelo indivíduo seja livre, desprovida de obrigações. O lazer é entendido como um elemento cultural, gerado historicamente, e que emerge valores e exerce influências na estrutura social e em qualquer tempo histórico.

Filosoficamente, Murdoch (1966) diz que os hábitos culturais inseridos na sociedade ocorrem por meio da educação e persistiriam durante o tempo, sendo utilizados com dada frequência e de forma livre e espontânea, trazendo reconhecimento do lazer como elemento central da cultura, e assim vivida por diversas gerações. Sua importância se eleva ainda mais quando, através da teoria sociológica, busca-se por uma definição de lazer.

Expondo um sentido liberal para o conceito, Marx (apud DUMAZEDIER, 1976, p. 29) revela que o lazer é “[...] o espaço que possibilita o desenvolvimento humano”, e, referenciando Comte, acrescenta que trata da “[...] possibilidade de desenvolver a astronomia popular”. E parafraseando Augé (apud DUMAZEDIER, 1976, p. 30), lazer são “[...] distrações, ocupações às quais podemos nos entregar de espontânea vontade, durante o tempo não ocupado pelo trabalho comum”. Nota-se na formação da teoria de lazer do autor uma multiplicidade de ideias e de correntes teóricas.

O termo lazer vem sendo utilizado de forma crescente na atualidade e é exposto como divertimento, descanso, recreação, turismo. Esta situação é refletida por Marcellino (2006, p. 07) ao caracterizar o lazer como um termo

[...] carregado de preconceitos, motivados por um pretoso caráter supérfluo dessas atividades, contrapondo-se à nossa situação socioeconômica, e pela sua utilização como instrumento ideológico, contribuindo para o mascaramento das condições de dominação nas relações de classe, mantendo viva a expressão “Pão e circo”.

Marcellino (2006) nos mostra como o lazer foi sendo interpretado e moldado no seu percurso histórico, sendo ora considerado como instrumento ideológico, ora como contribuição da alienação à população e mais sinteticamente a classe trabalhadora. Em contraposição a essas circunstâncias, salientamos a importância do lazer para a sociedade, dado que ele promove descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social. Assim, destacamos que as atividades do contexto do lazer devem estar associadas a práticas que envolvam a sociabilidade, assim como valores de liberdade e cidadania.

Além disso, Marcellino (2004) destaca que o lazer oferece oportunidades de contato, percepção e reflexão sobre as pessoas e as realidades as quais estão inseridas, sendo também um espaço para a participação cultural, possibilitando a inserção de uma nova prática social, uma formação integral e transformação dos cidadãos, atuantes em sua cultura, com possibilidades de mudanças da sociedade.

O mesmo autor supracitado (2010, p. 151-152) afirma que a cultura é ponto central na discussão sobre o lazer, afirmando que há uma relação restrita entre esses dois elementos sociais. Afirma que são quatro pontos a serem considerados para caracterizar o lazer: 1. Lazer é cultura; 2. Lazer é fenômeno gerado historicamente; 3. Lazer é vivência de valores, e; 4. Lazer é portador, veículo e objeto de educação.

Com relação ao caráter educativo do lazer, Requixa (1980, p. 72) sugere um duplo aspecto educativo: o lazer como veículo de educação (educação pelo lazer) e o lazer como objeto da educação (educação para o lazer).

O lazer estabelece relações em diversas esferas sociais, tais como: na saúde, na educação, na religião, na política e noutras. Atentando para os aspectos da saúde e da educação, o lazer é visto como atividade importante para manter a saúde mental e física do indivíduo. A saúde e o lazer nessa perspectiva são compreendidos como fenômenos e necessidades sociais, pois servem para elevar a autoestima e manter em ordem suas funções cognitivas e físicas. No campo da saúde coletiva, e que contempla a saúde pública, o lazer é instrumento da medicina preventiva e a epidemiologia. Com relação à educação, o lazer ganha notoriedade nos estudos de Marcellino (2007, 2010), entre outros autores, no entanto, em uma perspectiva que procura superar essa visão funcionalista sob a qual o lazer é compreendido, principalmente em interface com a saúde, e seguir na direção de ser um elemento da cultura que pode gerar mudanças e trazer melhorias para a condição de vida das pessoas, a partir do acesso que elas tiveram ao conhecimento acerca dos conteúdos do lazer e de sua apropriação crítica e criativa.

Com relação ao duplo aspecto educativo do lazer, Marcellino (2007, p. 82) aponta proposições do lazer quando relacionadas ao cunho pedagógico da Educação Física:

Se formos pensar no ramo pedagógico da Educação Física [...] veremos as ligações com o duplo aspecto educativo do lazer: educação para o lazer e pelo lazer-1. Enquanto objeto [...], na perspectiva de chamar atenção para a importância do lazer na nossa sociedade [...] e dando iniciação ao conteúdo cultural específico (físico-esportivo), mostrando as relações com os demais; 2. Enquanto veículo [...], trabalhando os conteúdos vivenciados pelo lazer, [...] buscando a superação do conformismo, pela crítica e criatividade; e 3. enquanto conteúdo e forma, no desenvolvimento das aulas, buscando incorporar, o máximo possível, o componente lúdico da cultura.

Requixa (1980) defende a adequação e importância do aproveitamento das ocupações de lazer como instrumentos auxiliares da educação. Além disso, para o autor, a participação em atividades de lazer, ao citar os interesses ou conteúdos culturais do lazer, sejam eles os físico-esportivos, manuais, intelectuais, artísticos,

turísticos e sociais¹⁰, desenvolvem o ser humano, de forma social ou individual, e promovem a garantia de bem-estar e participação mais ativa no atendimento às aspirações individuais, familiares, comunitárias e culturais.

Quando se estuda o lazer a partir das cantigas de roda e brincadeiras, essas duas perspectivas (pelo e para o lazer) estão ligadas uma à outra, sendo parte de um contexto histórico-cultural. Isso porque o lazer deve ser analisado como objeto de estudo, sob o aspecto antropológico, que explica o comportamento cultural e sua evolução, fazendo-nos compreender seus significados e sentidos em tempos históricos distintos. É importante analisar ainda o lazer como meio veicular de aprendizagem a considerar sua importante contribuição para o pleno desenvolvimento humano.

Assim, a educação para o lazer (como objeto de estudo) deve ser incentivada com o sentido de que os sujeitos potencializem no seu tempo disponível o senso crítico, criativo, relacionado às práticas de lazer, com a intenção de não mitificar o lazer como uma atividade voltada para o ócio. Ressaltamos, assim, a importância da educação para o lazer no meio escolar para os estudantes, ao que se refere à formação de novos valores e conhecimentos sobre o tema. Nas aulas de Educação Física escolar, nota-se que é comum que esta seja interpretada apenas como um momento para que os alunos façam o que quiserem, ou que não haja participação deles, por ocorrer a esportivização das aulas e exclusão dos menos habilitados.

É importante considerar que as aulas de Educação Física escolar não são lazer, mas, podemos pensar em uma educação para o lazer. Nesse sentido, Marcellino (2006) assegura que, havendo o lazer, a escola e o processo educativo no plano cultural mais amplo, a relação estabelecida entre eles é caracterizada pela interdependência, mesmo quando analisados como pares ou de forma encadeada. Esse mesmo autor (2007, p. 18) cita que essa relação pedagógica entre o lazer e a escola deve ser

Embasadora de uma prática educativa e realimentada através dessa própria prática, considerando as possibilidades do lazer como canal viável de atuação no plano cultural, de modo integrado com a escola. Dessa forma, o lazer poderia contribuir para a elevação do senso comum, numa perspectiva de transformação da realidade social, sempre em conexão com outras

¹⁰ Esses cinco interesses culturais do lazer foram apontados por Dumazedier (1980) e complementados por Camargo (1986), que propôs o interesse turístico, e Schwartz (2003), que sugeriu o conteúdo virtual.

esferas de atuação política. A esta alternativa educacional dei o nome de “pedagogia da animação”.

Marcellino (2007, p. 151-53) julga necessário que uma intervenção para a prática de atividades do contexto do lazer seja voltada para a manifestação do senso crítico, sob os aspectos do senso comum, em conexão com uma ação política. Somado a isso, o autor cita a interdependência entre o lazer, a escola e a educação: “Uma pedagogia que considere, ao mesmo tempo, a necessidade de trabalhar para a mudança do futuro, mediante a ação no presente, sem renunciar ao prazer de que se dispõe, mas, pelo contrário, que essa vivência seja em si mesma, prazerosa”.

Maturana e Verden-Zöllner (2004), por sua vez, declaram que tal pedagogia se trataria de uma denominada Pedagogia da Animação, ou seja, uma pedagogia que envolva aspectos sociais, portadores de seriedade, mas que também trabalhe os aspectos vivenciais que o lazer propõe. Note-se, principalmente, que a história da criança permeia um futuro esquecido. Logo, ao se somar a compreensão de uma Pedagogia da Animação, envolvem-se os sentidos da vida, onde, especialmente a não seja um espaço marginal para a expressão da criança e do adolescente e que as práticas culturais emergidas do folclore não sejam cultivadas apenas no plano subjetivo.

Na perspectiva da “Pedagogia da Animação”, a escola – como equipamento e organização de educadores – funcionaria como “centro de cultura popular” (MARCELLINO, 2007, p. 145). Logo, o popular seria entendido dessa forma, como algo mais acessível, que reluz à animação. Requixa (1980) defende a adequação e a importância do aproveitamento das ocupações de lazer como instrumentos auxiliares da educação. Além disso, para o autor, a participação em atividades do contexto do lazer, ao citar os interesses ou conteúdos culturais do lazer, sejam eles os físico-esportivos, manuais, intelectuais, artísticos, turísticos e sociais, desenvolve o ser humano, de forma social ou individual e promove a garantia de bem-estar e participação mais ativa no atendimento às aspirações individuais, familiares, comunitárias e culturais.

Com relação ao caráter educativo do lazer, Requixa (1980, p. 72) sugere um duplo aspecto educativo: o lazer como veículo de educação (educação pelo lazer) e o lazer como objeto da educação (educação para o lazer). A escola apresenta condições para a representação desse duplo processo educativo, isso quando

aborda o lazer pelo seu significado cultural e histórico e para as atividades culturais que desenvolve nesse espaço. É durante o diálogo em sala de aula falando sobre a importância de brincar e colocando em prática o próprio brincar, executando atividades que reproduzem as culturas antigas e as recriando, que a escola consegue estimular e ensinar as crianças sobre o quão é significativo aprender brincando. Na escola, no horário regular de aula, é possível se pensar somente a educação para o lazer por ser um tempo de atividades obrigatórias para as crianças, não sendo, portanto, o tempo disponível delas para as atividades do contexto do lazer. No contraturno escolar, fins de semana e feriados, é possível a realização de atividades no sentido da educação para e pelo lazer. Além disso, ratificamos que os conteúdos e os meios educativos que o lazer proporciona devem ser incentivados para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos.

Marcellino (2013) aponta que a sociedade e a escola percebem o lazer de modo reducionista, quanto às suas possibilidades de educação e qualidade de vida, e que se estendem aos níveis dos seus conteúdos, gêneros e maneiras de manifestações, e conclui que o espaço escolar pode ser um meio facilitador para uma transformação positiva para a superação desse contexto.

Assim, compreendemos que as brincadeiras infantis compõem os aspectos educativos do lazer envolvidos na escola. Essas brincadeiras podem fazer parte da especificidade das aulas de Educação Física por comporem o conteúdo físico esportivo do lazer (compreendem as práticas esportivas, os passeios, a pesca, a ginástica e todas as atividades nas quais prevalece o movimento).

A escola se constitui em um espaço institucional, pilar primário para o processo de formação e socialização da criança, pois em sua maioria, esses sujeitos crescem no íntimo desta. Para Neto (1979), o espaço escolar representa o lugar onde se criam condições para promover, de maneira organizada, as aquisições consideradas fundamentais para o normal desenvolvimento da criança. No entanto, Marcellino (2004) afirma que o ingresso na escola introduz na vida da criança a noção de dever ou obrigação, visto que em modo primário, as crianças estão às margens da afetividade e da diversão.

Complementar a isso, cabe destacar a noção de escola para Althusser (1980, p. 64):

A escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais [...] inculcando-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais “vulnerável”, enlatada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, “saberes práticos” (dês “*savoir faire*”) envolvidos na ideologia dominante.

Por esse sentido, nota-se que a escola se apresenta como um aparelho ideológico do estado, e comumente as crianças são preparadas para um futuro que pode não existir, abnegando dessa forma a criança enquanto sujeito e cercando valores que envolvem a racionalidade, a produtividade, a eficiência, competitividade, sucesso financeiro, outros. Althusser (1980) também afirma que a infância é na sociedade contemporânea um período enlatado entre a obrigação e o prazer, ou seja, entre a escola e o lúdico.

A criança, desde os primórdios não tem fala, de modo que as suas ações podem ser limitadas pelos adultos, cercando a preparação para a vida adulta, que é um fator preponderante que data desde a era clássica.

[...] a família e a e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso [...]. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade que ela gozava entre os adultos (ARIÈS, 1981, p. 227-28).

Nota-se, assim, que o equilíbrio entre a norma e a linguagem e a expressão da criança é o meio a se seguir, de modo que, tão pouco, a escola ou a família e a sociedade sejam seus espaços marginais, mas que sejam seus espaços libertários. Sobre escola e aparelho ideológico, Marcellino (2004, p. 101) assevera que há espaços de lazer na escola, que não sejam os “famigerados dias de lazer”, impostos pelos calendários escolares, e as incontáveis “festas”, que de festas nada têm. Isso reflete a função funcionalista do lazer, ou seja, interpretada como um conhecimento do lazer vivenciado somente como usufruto de uma festividade, descanso, repetição, sem determinado senso crítico.

Notamos que essa instituição pode negligenciar o aprendizado adquirido pelas crianças, sejam eles de forma individual ou coletiva, nos ambientes que cercam as suas margens, a citar, os lares, parques, quadras, ruas, além do processo das mídias, como televisão, rádio, vídeo, internet, o que pode ser um mecanismo facilitador da formação ou deformação dessa aquisição.

Estudos de Hassenforder (1985) indicam que grandes parcelas dos estudantes das instituições escolares se encontram mais felizes e apreendem maior gama de conhecimentos fora desse espaço, e pequenas parcelas dessa população realizam mais os objetivos da educação dentro da escola do que fora desta.

Salientamos, ainda, que a bagagem cultural construída pela criança fora dos muros da escola deve ser respeitada e incorporada por essa instituição. As crianças imersas nesse ambiente podem ser cerceadas de se expressarem quanto a sua criatividade e brincadeiras, por exemplo, momentos estes que, em sua maioria, se tornam restritos ao recreio ou ao horário do contraturno escolar.

Assim como o folclore, o lúdico se representa sob um caráter abrangente como manifestação na sociedade contemporânea. O termo lúdico pode apresentar variados significados, como jogo, brincadeira, festa e brinquedo. Nesse sentido, Marcellino (2007, p. 28-9), afirma que:

Dessa forma prefiro entender o lúdico não “em si mesmo”, ou de forma isolada nessa ou naquela atividade (brinquedo, festa, jogo, brincadeira, etc.), mas como um componente da cultura historicamente situada, e a cultura não somente como produto, mas enquanto processo, observando que o lúdico também deve ser visto dessa dupla perspectiva: como produto e processo, enquanto conteúdo e enquanto forma.

Tecendo tais considerações para o campo do folclore, Marcellino (2007) aponta que as atividades lúdicas podem ser educativas, uma vez que podem ser uma denúncia da realidade. Logo, consideramos que o lúdico se manifesta no campo do folclore e das brincadeiras populares, para além de uma ação simplificada e reducionista da prática, sem conteúdo reflexivo, uma vez que o conteúdo lúdico do folclore se expõe de maneira subjetiva.

Rubem Alves (1987) destaca algumas características importantes a respeito do lúdico, a saber:

1. O lúdico tem um fim em si mesmo: isso se explica pela atitude que a criança se expressa na ação lúdica, ou seja, a criança gosta da brincadeira pela brincadeira, sem uma primária explicação do significado do brincar. Os estudos de Fernandes e Lopes da Silva (2015) confirmam isso, apontando que as crianças, ao brincarem, expressam significados, como aprender novas brincadeiras e trabalham o coletivo;

2. O lúdico se expressa pela sua espontaneidade;
3. O lúdico apresenta-se na dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade;
4. O lúdico abre espaços para assegurar o futuro presente, para se firmar na atualidade.

O lúdico apresenta uma cultura, a qual denominamos cultura lúdica, que se caracteriza por um conjunto vivo, diversificado, conforme os indivíduos e os grupos em função dos hábitos lúdicos. A cultura lúdica pode ser adquirida pela criança quando ela produz e constrói a brincadeira por meio do acúmulo das experiências vividas pelas próprias crianças e pela observação de outras crianças.

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica. Logo, se compreende que ela tem sua origem nas interações sociais, no contato direto ou indireto com outros seres humanos. Além disso, a cultura lúdica é composta de esquemas que possibilitam iniciar a brincadeira e distanciá-la da realidade cotidiana.

A cultura lúdica é produzida pelo indivíduo que dela participa, pois, segundo Brougère (2002, p. 26):

Pode-se dizer que é produzida por um duplo movimento interno e externo. A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de toda sua experiência lúdica acumulada [...] essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças, pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo.

Nos aspectos relacionados à contextualização da criança em sociedade e como membro produtor de cultura, insere-se a cultura lúdica, que é abordada neste estudo como um conjunto de ações que permitem que o jogo se torne possível, embora não seja tratado o jogo de modo específico, mas sim a brincadeira. De acordo com Brougère (2002), na cultura lúdica, as lógicas das brincadeiras não variam muito, mas sim seus conteúdos. Basicamente, o que ele denomina de lógicas são o princípio de oposição, que suporta as brincadeiras de luta, confronto com o perigo, de combate, e o princípio que poderíamos chamar de aproximativo, na falta de termo melhor, e que suporta as brincadeiras que envolvem cuidados com o outro, ajuda, cooperação.

Marcellino (2013) apresenta considerações sobre a cultura infantil e suas relações com o lúdico na sociedade. Para esse autor, existem consequências negativas à cultura infantil com relação ao furto do seu componente lúdico. A criança é, muitas vezes, interpretada como produto, consumidora de uma sociedade que produz bens de consumo para ela. Nesse sentido, há uma perda gradativa da sua perspectiva cultural, porque a criança, ao brincar, está produzindo cultura e, ao ser consumidor em potencial da sociedade, é mediadora da reprodução da prática dos adultos.

O furto do lúdico, para o autor citado, se dá por meio da restrição do tempo e do espaço para a criança ao usufruir da cultura infantil em troca de consumo de bens culturais não produzidos por ela, mas por adultos. Transformar brinquedos em mercadorias compromete a imaginação, a magia e a criatividade deste ser. Portanto, torna-se fundamental a criação e a busca por novos espaços, que possam estar além dos muros das escolas, e transformar o que temos a fim de oferecer oportunidades para a criança desenvolver sua própria cultura.

O furto do lúdico na infância, ou seja, a negação temporal e espacial do jogo, da brincadeira, do brinquedo, da festa ou mesmo o consumo obrigatório de bens e serviços, parece ocorrer pela transformação do componente lúdico da cultura em mera preparação para a realidade do futuro. Podemos considerar que o adulto furta o lúdico para adequar as crianças a essa realidade, para servirem concretamente à sociedade, que visa apenas à reprodução e ao consumo. Porém, esquecem que a imaginação que está sendo negada à criança é a mãe do ato criativo que, posteriormente, poderia mudar a realidade para melhor (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004).

É relevante destacar que o movimento e a expressão da criança não devem ser determinados a um sentido de redução da sua fertilidade. Nesse sentido, Husserl (2006, p. 154) afirma que é necessário “fertilizá-la mediante observações as mais ricas e boas possíveis na intuição originária”. O autor cita a história, a arte e a poesia como fontes proveitosas e sugestivas para apreensões compreensivas do mundo.

As práticas lúdicas podem ser consideradas como padrões de cultura, ou seja, como pertencentes aos sistemas de símbolos significantes, que, segundo Geertz (1978, 2008, p. 61), significa dizer que o ser humano estabelece uma relação de dependência, na medida em que estes orientam comportamentos. A grande capacidade de aprendizagem do homem, sua plasticidade, tem sido observada

muitas vezes, mas o que é ainda mais crítico é sua extrema dependência de uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico.

É importante ratificar que cada criança é individual e se estabelece no mundo de forma diversificada, no qual estabelecem diferentes formas de relações interpessoais, variando de criança para criança. Quando tecemos estas considerações, elencamos que a criança ao fantasiar uma brincadeira, memorizar um gesto e/ ou executar brincadeiras e recitar canções, os faz de modo único e individual, em acordo com o estímulo a que é convidada a realizar.

Faz-se alusão ao sentido de compreender a linguagem infantil como um ato transmitido oralmente e simbolicamente. Aquilo que não é falado, mas compreendido. Todas estas considerações nos induzem a reflexões acerca dos educadores ou aos pesquisadores ante os atos das crianças, sejam estes expressos a exemplo pelas brincadeiras, canções ou desenhos.

De acordo com Kunz (2015), por intermédio do brincar, a criança dialoga e se relaciona com o mundo. Ela também dialoga com o mundo, por meio do movimento, envolvimento, arte e sentimento. Na mesma perspectiva, o autor critica o reducionismo mecânico e biológico ao qual a criança é denominada pelo senso comum e ratifica a importância do processo educativo, além da atenção às significações e intencionalidades do movimento, pelas quais se expressam a criança, por meio de suas experiências.

Sobre criança e contemporaneidade, e no tocante ao trabalho infantil e os espaços e tempo destinados ao lazer e às práticas lúdicas, Machado Neto (1979) refere-se ao trabalho infantil como realimentador do sistema socioeconômico, visto que o trabalho constitui-se em um valioso recurso de preservação e treinamento da força de trabalho, em um expediente de valia na obtenção de mão de obra praticamente gratuita.

Crianças são popular e conceitualmente tratadas como sem teto, sem famílias, sem lazer, educação e, por fim, sem cidadania. A respeito disso, Martins (1996, p. 13) afirma que “todas essas crianças carecem de infância, pois nelas já foi produzido à força o adulto precoce, a vítima precoce, o réu precoce”. Algumas carecem ainda de amor, cujas famílias, às vezes mutiladas, sucumbiram às adversidades de um mercado excludente, ao trabalho incerto, ao salário insuficiente, à brutalização da chamada mão de obra sobrando. E outras, cujos supostos direitos

estão sendo quotidianamente violados e negados, carecem de justiça. E, na atualidade, com a tecnologia da informação, as crianças de hoje sabem muito bem sobre seus direitos e deveres.

A força matriz que cerca o trabalho infantil enxerga a criança como um sujeito alienado e alienante, onde seus olhos dóceis e ingênuos não encontram resistência ao mundo do trabalho, que ceifa seu imaginário, sua fantasia, e assim, a brincadeira. Isso é ratificado por Galeano (1996) ao enfatizar que as crianças ricas são assim tratadas como sinônimos de dinheiro. Já as crianças pobres, como lixos, e as de classe média, mantidas presas à frente do televisor, hoje talvez possamos dizer presas à tela do monitor e do celular.

As crianças, em meio ao trabalho infantil, podem expressar a brincadeira, o gozo pela liberdade, mesmo que de modo passageiro ou tímido. Segundo Pereira (1994, p. 47), “quando a gente para um minuto para brincar, jogando *toquinho* um no outro, recebe advertência e, por vezes, não é mais contratado”. Tratando-se de brincadeiras, suas vivências podem estar reservadas aos poucos momentos de tempo “livre” quando, ao contrário, deveria ser contemplada em grande parte da infância (MARCELLINO, 2004).

A criança na sociedade contemporânea é preparada para o futuro. A busca é pela performance, pela eficiência de seus corpos, onde existe a transição do corpo brincante para o corpo produtor. Nesse aspecto, a brincadeira pode perder sua eficácia, pois ela é instrumentalizada, e a criança que brinca é um meio para a produtividade. Essa realidade social explicita marcar que o espaço destinado à criança está sendo consumido pela inadequação social. Fato é, que primeiro as crianças precisam ter tempo para trabalhar, posteriormente para ir à escola. Outras, primeiro cumprem as obrigações escolares e, posteriormente, cumprem obrigações extracurriculares em atividades como inglês, balé, tênis, vôlei; outras, onde se nota que elas podem chegar à exaustão pelas tarefas excessivas, perdendo o sentido da infância. Isso é notado, quando outrora, as crianças tinham mais tempo de fabricar e de brincar com seus brinquedos.

É importante compreender que a criança é um ser complexo que contém em si a plena capacidade de produção de cultura e que, num determinado ambiente, influencia e é influenciada constantemente. Assim, podemos afirmar que a criança é um ser cultural, pois, apesar de todas as crianças crescerem do ponto de vista biológico, a direção desse crescimento está ligada ao ambiente sociocultural.

Portanto, devemos incentivar os aspectos imaginativos, na finalidade de proporcionar aos indivíduos o desenvolvimento de seu papel de cidadão ativa e integralmente. Para embasar a necessidade de vivência do componente lúdico da cultura da criança, devemos argumentar que este gera prazer e felicidade, permitindo a vivência da própria faixa etária, estimulando a formação integral do ser humano (participante da cultura e da sociedade).

Ressaltamos que as brincadeiras oriundas da cultura popular, apesar da diminuição do tempo e do espaço, ainda persistem na atualidade. É perceptível que muitos espaços de manifestações dessas brincadeiras se modificaram, mas podemos inferir também que, apesar de a tecnologia estar presente, esse tipo de atividade popular é característico das ruas, das quadras, dos parques, na escola e outros espaços.

A seguir, abrangearemos a discussão sobre a educação para o folclore, a partir da educação para e pelo lazer.

4.2.5 Educação para o folclore a partir da educação para e pelo lazer

Quando falamos em educação para o folclore a partir de uma proposta de educação para o lazer, expomos os dois tipos de educação, apontadas por Marcellino (2013), a educação sistêmica (escola) e a educação assistemática (processos de transmissão cultural). Sejam elas a educação pelo lazer e a educação para o lazer. Ainda segundo esse mesmo autor (2013), o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos e a educação para o lazer, na busca da não prática conformista e, sim, crítica e criativa. Somando os dois aspectos educativos do lazer ao folclore, as lendas trazem um cunho e um traço para uma crítica na história, as canções de roda em determinado momento histórico tratam de um momento político, ou simplesmente embalam canções para as crianças.

Ainda conforme Marcellino (2013, p. 55),

as barreiras impostas pelo preconceito e pelas várias barreiras ideológicas, verificadas no plano cultural, poderão ser relativizadas com mais facilidade, à medida que o lazer vá ser convenientemente entendido em termos de seus valores e funções.

Tal afirmação nos aponta reflexões para o folclore na medida em que o folclore está no plano cultural e educacional dos sujeitos, e no plano escolar, como uma diretriz e/ou ementa escolar, como a semana do folclore.

Por isso, compreender uma educação para o folclore é compreender o folclore como um traço social que envolve a religião, as etnias, os povos, os jogos e brincadeiras, o lazer e a música, que não é somente uma representação do passado, mas uma representação contemporânea. A exemplo disso, os conteúdos do lazer como os conteúdos manuais e artísticos (o crochê, o tricô, a musicaterapia, a dançaterapia), são atividades menos contemporâneas, mas que não deixam de apresentar os conteúdos e características do folclore, da cultura e do lazer, traçados pelos mais velhos e traduzidos e apreciados pelos mais novos.

Partimos também de uma reflexão dos princípios e/ou características do folclore e do fato folclórico para defendermos uma educação para o folclore, que se trata de uma busca e compreensão de meios associativos como o jogo, a música, o lazer, e, por consequência, as crianças. O folclore é lenda, brincadeira de roda, jogo, cantiga de roda, festa. O jogo, seja o de origem popular, ou os jogos de origem eletrônica, apresenta traços do folclore, pois permaneceram e se apresentam como recursos dos antigos jogos populares, comumente falados e tratados como tradicionais.

Quando se trata de folclore, há de certo modo um preconceito e uma curiosidade vigente por muitos telespectadores, ou seja, os próprios sujeitos. Para muitos, o folclore é a Yara dos rios, a Iemanjá dos mares, a mula sem cabeça, o Saci Pererê, entre outros. E se jogo é imaginário, jogo e brincadeiras populares são imaginativos quando se trata desses personagens e, por sua vez, e mais importante, revela a história muitas vezes que é escondida e velada e não revelada, com traços de tradição, como a religião.

Arantes (1998) afirma que, apesar de sermos educados para ter um modo de vida refinado, civilizado e eficiente, as práticas “populares” fazem parte da nossa vida. Sobre esse dado, o autor (1998, p. 13) relata:

De certa forma convivemos com isto com grande familiaridade. Samba, frevo, maracatu, vatapá, tutu de feijão e cuscuz. Seresta repente e folheto de cordel. Congada, reisado, bumba-meu-boi, boneca de pano, talha, mamulengo e colher de pau. Moringa e peneira. Carnaval e procissão. Benzimento, quebrante, simpatia e chá de ervas.

A mistura de histórias e seus significados traduzem o folclore como produção cultural de um povo, expandindo e se recriando em cada tempo histórico. Assim, a educação para o folclore nos permite tecer relações dialéticas em um pseudoconcretismo no qual a dialética e a ciência caminham juntas, permitindo espaços para um novo concretismo científico a ser explorado por outros pesquisadores. Para Magalhães (2006, p. 106):

Partimos de uma realidade pseudoconcreta e, por meio das abstrações do pensamento, retornamos a essa mesma realidade com novas determinações, chegando a uma realidade concreta. Esse é o movimento da pesquisa científica, sem perder de vista que essa realidade concreta logo se tornará pseudoconcreta e exigirá novas abstrações do pensamento, novas porque as abstrações também são modificadas quando analisam uma realidade concreta, e assim sucessivamente, num movimento dialético sem fim.

Fazemos alusão aos aspectos relacionados à criança e a rua e as possíveis barreiras encontradas para a manifestação do brincar. O gênero, as barreiras socioeconômicas, o sexo, faixa etária, nível de instrução, entre outros, segundo Marcellino (2004), situam-se como barreiras sociais do lazer. O autor considera que mesmo com a construção de praças e vias de acesso, elas são concebidas como locais de via de acesso. Explicita o autor que transitar pelas ruas é uma aventura e um certo malabarismo. Algumas iniciativas são tomadas por grupos de moradores “fechando” espaços para “festas juninas” ou “ruas de lazer”. Mas, são atitudes raras e efêmeras.

Faz-se surgir, então, segundo o autor, a necessidade de desenvolvimento de uma política habitacional que considere, entre outros aspectos, também o espaço para o lazer, valorizando as áreas coletivas. E a necessidade de inclusão de políticas de animação, que visem uma nova educação para o brincar na rua e a valorização das praças, parques e ruas como espaços de manifestação do brincar.

Dando continuidade ao nosso estudo, a seguir apresentamos os traços do folclore e lazer em Piracicaba (SP), a fim de trazer a realidade existente no brincar e sua relação com a criança na contemporaneidade.

4.3 TRAÇOS DO FOLCLORE E LAZER EM PIRACICABA (SP)

É de suma importância trazer para o trabalho um pouco da história da cidade de Piracicaba (SP), a fim de entender suas características e sua formação sociocultural, pois passamos a conhecer quem foram seus influenciadores na cultura, e assim passamos a compreender como as crianças brincam a partir de uma cultura, um folclore e prática de lazer, construídos histórica e culturalmente.

O município de Piracicaba está localizado a 157,4 km de distância da capital São Paulo – Brasil. Possui uma população estimada em 394.419 mil habitantes, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). A Figura 12 apresenta o mapa da cidade.

Figura 12 – Mapa do município de Piracicaba/SP



Fonte: <https://www.cidade-brasil.com.br>

O referido município apresenta um grande aporte cultural folclórico, marcado por lendas, mitos, tradições, crenças, nos quais marca a bandeira da cidade, o nome do rio e do hino, as igrejas, os cemitérios, as cruzes de estrada, que permitiram a criação de uma história dos significados das cruzes, por um piracicabano, assim como a história da cruz do Garcia, a cruz do Aleixo e outros.

Segundo Carradore (2010), toda cruz tem um nome, ou seja, o da pessoa que ali morreu. No município de Piracicaba, em tempos remotos, era muito comum as cruzes serem pontos de referências para se localizar alguns imóveis da zona rural,

onde havia, por exemplo, “Cruz do Dioguinho”, “Cruz do Faria”, “Cruz da Maria Aparecida”, entre outras. Carradore (2010) narra que havia muitas superstições em torno das cruzes de beira de estrada em Piracicaba, retratando fatos folclóricos sobre lendas que tratam de gemidos advindos das cruzes, ouvidos por sujeitos que por ali passavam. Rezava a tradição local que era a alma do falecido pedindo vela ou oração.

Ainda de acordo com o folclorista Carradore (2010), os piracicabanos com idade mais avançada, diziam que, quando se morria de morte morrida (natural) ou matada, a alma ficava rondando o local onde morreu. Dessa forma, os parentes e amigos confeccionavam uma cruz branca e a colocavam no local exato onde o corpo tinha caído. A finalidade dessa cruz era impedir o diabo de levar para o inferno sua alma. Conforme o autor (2010), foi a partir dessa lenda piracicabana que surgiu a expressão “Foge de... como o diabo foge da cruz”, atualmente bastante difundida por todo o Brasil.

A cruz do Aleixo é uma conhecida história do folclore piracicabano. Narra-se que, no local onde presidia a cruz do Aleixo, ergueu-se uma capela, que está situada na Rua do Rosário, entre as ruas Rangel Pestana e D. Pedro I. Além disso, na capela, em seu lado esquerdo, foi erguida a cruz em memória a um negro chamado Aleixo, que vivia isolado nesse local, em condições precárias, por sofrer de hanseníase. Quando do seu falecimento, alguns cidadãos que foram recolher seu corpo juraram terem visto sua alma flutuando meio metro acima do corpo. Pode-se dizer que essa é uma lenda que está nos escritos do folclore piracicabano, mas não está na memória dos mais velhos, pois não foram encontrados registros pela pesquisadora quanto à imagem da cruz do Aleixo, e/ou a memória da cruz do Aleixo está na memória de seus antepassados e isso caracteriza-se como folclore.

Sobre a cruz do Garcia, ela está situada na Rua 13 de maio, em direção ao rio que corta a cidade, na localidade do Palacete Luiz de Queiróz. Seu nome era em memória de um forasteiro que tinha vindo ao município de Piracicaba a negócios e acabou assassinado por assaltantes a navalhadas, naquele local.

Os literatos que estudam o folclore do município de Piracicaba relatam que muitos dos seus mitos e superstições podem ser ouvidos e estimulados pelos moradores da região. Há uma ênfase ao rio de Piracicaba, como protagonista de sua história, pois, segundo Vitti (2009, p. 09), o nome da cidade é originado como “vem-

lhe o nome do rio que a atravessa, barulhento. Como vocábulo indígena que é seu significado presta-se a várias interpretações”.

O município de Piracicaba pode ser considerado uma cidade lendária, como explorado na obra de Carradore (2010, p. 16): “Quem chega a Piracicaba ouve o bater das horas, no badalar de um sino provinciano. A ‘Noiva da Colina’ ainda se veste de espartilhos, apesar de estar enfeitada de fitas de concreto e brocados de arranha-céus”.

O município apresenta um topônimo¹¹Tupi, o qual favorece inúmeras interpretações. Na obra de Carradore (2010), esse topônimo é apresentado por vários nomes representativos de época, entre os quais se destacam o Capitão-Mor de Itu, Vicente da Costa Taques Goes e Aranha, onde caracterizam que “Piracicaba significa peixe que chega” ou “lugar onde chega o peixe”. Além disso, o município apresenta um cognome¹² “Noiva da Colina”, está localizada entre as colinas.

Segundo Carradore (2010, p. 18), o cognome “Noiva da Colina”, foi criado pelo poeta Brasília Machado, como se pode atestar nestes versos: “Sacode os ombros nus, ó Noiva da Colina, que a luz da madrugada encheu o largo céu, e arranca-te das mãos o manto da neblina que ondula sobre o rio, enorme e solto véu [...]”.

No que se refere aos atos tradicionais do município de Piracicaba, destacam-se a festa do divino, o batuque da umbigada, o cururu e a festa da polenta. Essas manifestações folclóricas apresentam traços da religião, do negro e da música, do índio, sob os reflexos da colonização portuguesa. Dessa forma, se faz saber que a Festa do Divino há mais de 180 anos no município de Piracicaba é contínua, tradicional e popular. Há uma mistura de festejos com religiosidade. A denominada festa tem duração média de uma semana, com tríduos em homenagem ao Divino Espírito Santo, bênçãos das casas dos devotos e dos barcos que navegam com a bandeira do Divino no Rio Piracicaba, e é aberta ao público.

A Festa do Divino é uma das mais tradicionais da cidade, onde religião e festejos se fundem, e acontece desde 1826. Essa festa é uma das mais tradicionais da cultura cristã e celebra a descida e aparição do Divino Espírito Santo aos

¹¹ Nome geográfico próprio de região, cidade, vila, povoação, lugar, rio, logradouro público etc.

¹² Sinônimo de alcunha. Nomeação acrescentada ao próprio nome ou substituição comum do nome de alguém.

apóstolos e Maria, como é citado no Novo Testamento. Por esse motivo, é uma das mais populares comemorações cristãs.

No município de Piracicaba, a Festa do Divino ocorre no Largo dos Pescadores, um dos seus principais pontos turísticos e percorre tanto a margem do Rio Piracicaba quanto o próprio rio, fato tradicional nessa festa. O surgimento dessa festa de origem católica remete-se à Idade Média e sua criação aconteceu em Portugal. É marcada pela devoção popular dos festeiros e frequentadores, que se sentem honrados em participar, e é considerada a maior festa religiosa e folclórica da cidade. Essa devoção é uma tradição que passa de geração a geração.

A Pomba do Divino representa o Espírito Santo. Trata-se de uma crença da doutrina cristã que professa um único Deus, enaltecido por três personagens distintos: o Pai, o Filho e o Espírito Santo. Para seus praticantes, a Santíssima Trindade é reverenciada como um mistério. Na Festa do Divino esse símbolo é materializado, pois na ponta do mastro que leva a bandeira há fitas coloridas que representam os votos dos festeiros de anos anteriores e referem-se à proteção da família.

Geralmente, a cor da fita tem um significado próprio, que pode definir o sexo, a idade e o estado civil do devoto:

- senhoras casadas.....fita vermelha;
- homens.....fita marrom ou azul marinho;
- moças solteiras.....fita azul-claro;
- jovens.....fita verde;
- crianças.....fita branca (CARRADORE, 2010, p. 73-74).

A Festa do Divino é uma manifestação popular de cunho religioso, nos quais se apresenta em diversas regiões do Brasil. Destacamos, a partir desse instante, a importância do folclorista piracicabano João Chiarini (1993), que apresenta uma vasta obra literária, principalmente no que diz respeito ao folclore de Piracicaba. O material literário condiz a estudos e relatos da vida do piracicabano, assim como os costumes, hábitos, povos, modas de violas e de trovadores, o cururu, a Festa do Divino, entre outras.

O poeta João Chiarini é um dos mais ilustres moradores de Piracicaba, tendo vários papéis profissionais: professor, vereador, advogado, escritor e folclorista. Nascido em 17 de novembro de 1919, viveu até os 69 anos (2 de dezembro de 1988). Duas de suas funções sociais mais marcantes foram a de membro da

Associação Paulista de Escritores e quando fundou e presidiu a Academia de Letras. Criou o centro de Folclore de Piracicaba, em 1945, e “foi incentivador e participante incansável da vida intelectual, artística e política piracicabana”. Duas de suas principais obras foram: *Cururu: reminiscências africanas no município de Piracicaba*”, de 1947, obra premiada pelo Departamento de Cultura do Estado e publicada na *Revista do Arquivo Municipal*, e o livro póstumo de poesias, *Argamassa*. Todo seu acervo totaliza 11 mil livros, 1.067 periódicos, hemeroteca e correspondência pessoal. Todo esse acervo encontra-se “abrigado no Espaço Memória Piracicabana do Centro Cultura Miss Martha Watts de Piracicaba, no Instituto Educacional Piracicabano, desde fins de 2006” (CÂMARA DE VEREADORES DE PIRACICABA, 2019).

Apresentamos aqui um dos trechos do poema “Primeira Toada”, de João Chiarini, no intuito de mostrar um traço do folclore de Piracicaba, a partir de uma contemplação e amor à sua terra (Figura 13).

Figura 13 – Trecho do poema “Primeira Toada” de João Chiarini

✓ Primeira toada:
 O' minha Piracicaba que é de
 [minha estimação,
 onde nasci, me criou e tenho
 [uma satisfação.
 É^m o berço que me criou balan-
 [cando neste chão
 e vivo cantando com viola
 nesta terra de escola
 e de bastante instrução.
 Quando eu cantei êstes versinhos
 [tive admiração.
 Já vi que ~~para~~ escrever música
 [aqui tem homem em condições
 sendo Erotides de Campos, que é
 [uma perfeição,
 acredite o que ~~vô~~ dizendo:
 eu cantando, êle escrevendo!
 Sem fazer trapalhado.

Fonte: Acervo (João Chiarini) CCMW/IEP (1995).

Os versos escritos em primeira toada prescrevem uma entoação, uma cantiga ou um tom. Celebram uma analogia a um objeto ou ato subjetivo a um determinado sentido de mito, como um poema ao céu, e nesse, em específico, um poema a Piracicaba. Sob esses versos, passamos a uma descrição das características dessa localidade e de suas particularidades folclóricas.

As anotações de Chiarini (1993), que estão em processo de catalogação, no Centro Cultural Martha Watts, datam de 1942 a 1959 e são atualmente considerados documentos inéditos acerca do folclore piracicabano. Salientamos o registro de 1993, pois foi nesse período que seus relatos ganharam mais força emergente para a população, pelos conhecimentos datados em livros por outros pesquisadores. DE acordo com Santos (1993, p. 10):

Do guardador das estórias e histórias da cidade: do lidador pela preservação de nossos monumentos históricos, desde os aspectos físicos das construções, como a Rua do Porto, até do patrimônio natural, como o Salto do Rio Piracicaba: sem desdenhar o esforço hercúleo, sobre-humano

para conservar o falar caipiracicabano, a cultura popular, que constituem a herança e identidade do povo.

Chiarini (1993), em suas pesquisas sobre o folclore piracicabano, foi o sujeito autoral da etimologia caipiracicabana. No que se refere à festa ao louvor do Divino Espírito Santo, esta é considerada como uma das manifestações mais remotas, seja nas folias ou no encontro das folias do Império do Divino. O autor considera a Festa do Divino como portadora de uma linguagem autêntica. Além disso, relata que é a fala do caipiracicabano, nas margens ribeirinhas (Figura 14).

Figura 14 – Poema “O Divino Espírito Santo”, de João Chiarini

Divino Espírito Santo
Folia do Divino

Letra e música, de Zorinha e Caboclinho

Coro Olá a bandeira do Divino encostada
 Bámo emcontá a bandeira do Divino

Epito Pi-pi pi pi pi pi.....

Coro Sarai o divino espírito santo ai ai
 Sarai o divino espírito santo ai ai

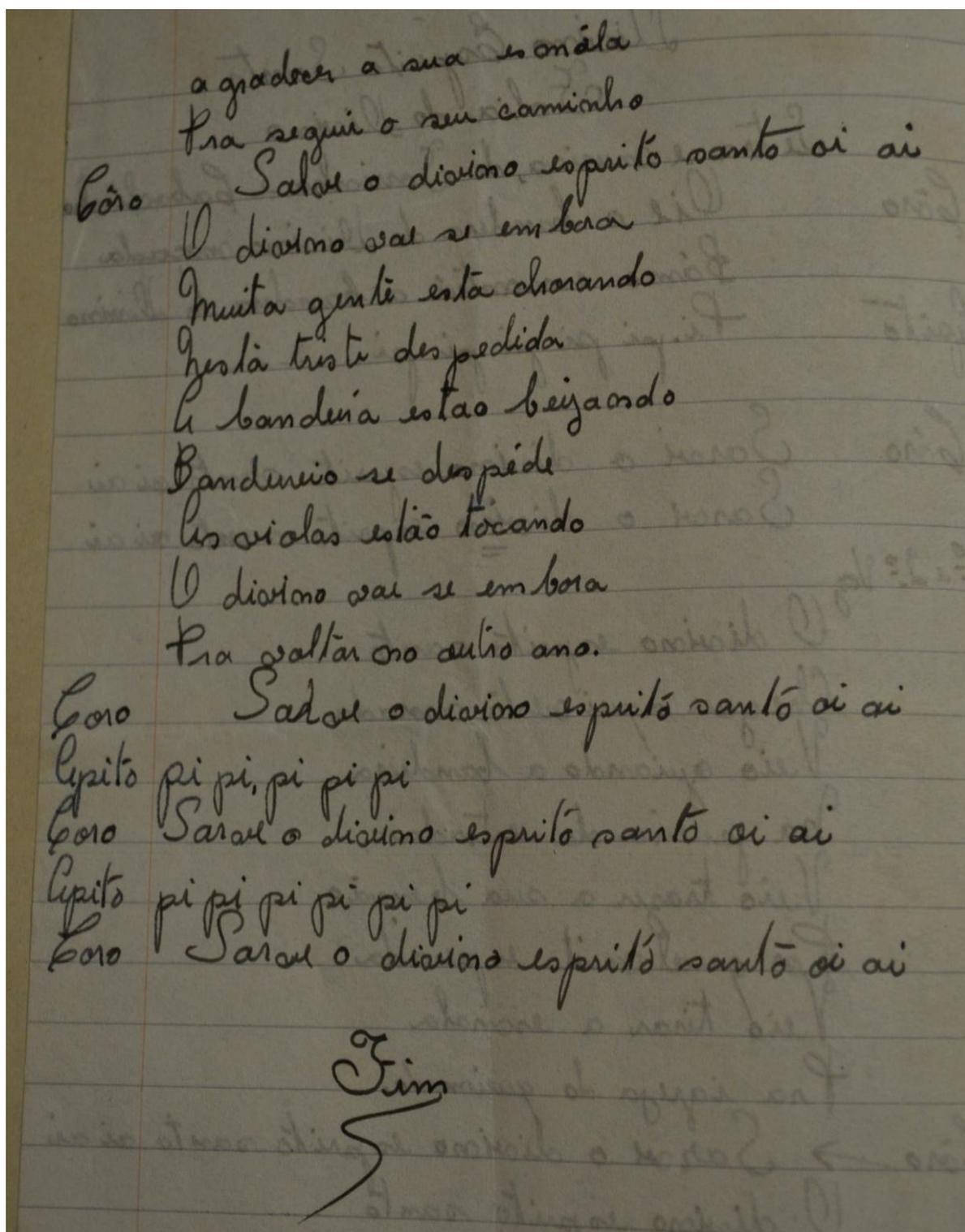
1.^o e 2.^o voz

O divino espírito santo
Chegou aqui está morada
Veio quando a bandeira
Na janela da estrada
Veio trazer a sua bênção
Por qual muito esperada
Veio tirar a esonala
Pra igreja do quemado.

Coro → Sarai o divino espírito santo ai ai
O divino espírito santo
Veio em forma de pombinho
Quir entrar está morada
A bençoar o seu filhinho
Proteger a sua esuta
Seu irmão, tio e sobrinho

Fonte: Acervo (João Chiarini) CCMW/IEP (1993).

Figura 15 – Poema “O Divino Espírito Santo”, de João Chiarini



Fonte: Acervo (João Chiarini) CCMW/IEP (1993).

As Figuras 14 e 15 são a expressão dos dados do folclore piracicabano, nos quais o folclorista João Chiarini relata fontes históricas das festas, como a Festa do Divino. O cururu é a música tipicamente caipira feita com rimas e versos e cantada

pelos trovadores tradicionais, os denominados cururueiros, acompanhados de violeiros.

Garoto (2003, p. 06) explica que:

[...] a imagem do Divino é representada por uma pombinha branca que a cada noite pousa numa casa, levada pelos acompanhantes que são chamados de 'Irmandade do Divino'. Essa tradição dura até hoje na época das andadas do Divino, as quais duram de três a quatro meses em média.

E quanto à tradição cururu, o município de Piracicaba é considerado um dos berços desta. Segundo Luyten (2002, p. 94):

A origem do cururu chegou a ser motivo de polêmica. Embora João Chiarini continue afirmando que "o cururu nos tenha chegado de fontes mulçumanas por intermédio de Portugal", praticamente todos estão unânimes no que se refere à função de elementos de dança indígena a cantoria e motivos católicos introduzidos pelos jesuítas nos primórdios da nossa colonização.

Outra tradição do município de Piracicaba é o batuque de umbigada. É uma dança de tradição africana e que atualmente é praticada em grupo por um projeto cujo nome é Casa do Batuqueiro. Como características, a dança tem ritmos acentuados pelos instrumentos principais como o *tambu* e o *quinjengue*, no qual tem seu ápice, a umbigada, ato em que o casal toca os umbigos durante os passos.

A Festa da Polenta também é tradicionalmente conhecida no município de Piracicaba. Acontece na comunidade de Santa Olímpia (região de colonização Tiroleza). A denominada festa é de caráter familiar, apresentando músicas da região, danças folclóricas e corais. Além disso, caracteriza-se também por apresentar comidas à base de polenta.

É importante ratificar o processo de colonização do país, com o qual os nativos sofreram, uma vez que houve certa perda paulatina da cultura já nascente, por um intercâmbio com outra cultura que cerceava o contingente populacional. A dificuldade em se adaptar ao novo modo de vida, ao sair do ciclo da natureza para as obrigações formais (MARTINS, 1996), contribuiu para aumentar o estigma social e histórico das populações caipiras que migraram para a cidade. Sobre essa inserção migratória cultural tradicional, Fernandes (2003, p. 30) aponta:

Parece claro que o folclore, nesses círculos, contribui para projetar no mundo urbano uma espécie de oásis semirrural. Tendo-se em vista que extensas parcelas da população são de recente origem rural [...] homens

que não foram adestrados para viver segundo o “estilo urbano de vida” nela encontram condições mais favoráveis à adaptação a um universo social tão estranho e complicado. Em outras palavras, à “sobrevivência” (mesmo que fosse transitória) de elementos da cultura tradicional possui inegável importância adaptativa.

O estigma do personagem do caipira marca a data do período da colonização do Brasil. Segundo Cândido (1971), a formação da cultura caipira foi fruto inicial da cultura do português com o indígena brasileiro. Segundo o autor, o processo de formação da cultura caipira confundiu-se com a própria colonização do centro-sul brasileiro. Assim, fundiu-se uma cultura peculiar, como a culinária, costumes, hábitos, valores, crenças, em um processo de depredação e devastação. A respeito disso, Cândido (1971, p. 36) afirma:

Determinado tipo de sociabilidade, com suas formas próprias de ocupação do solo e determinação de relações intergrupais e intragrúps. A linha geral do processo foi determinada pelos tipos de ajustamento do grupo ao meio, com a fusão da herança portuguesa e a do primitivo habitante da terra.

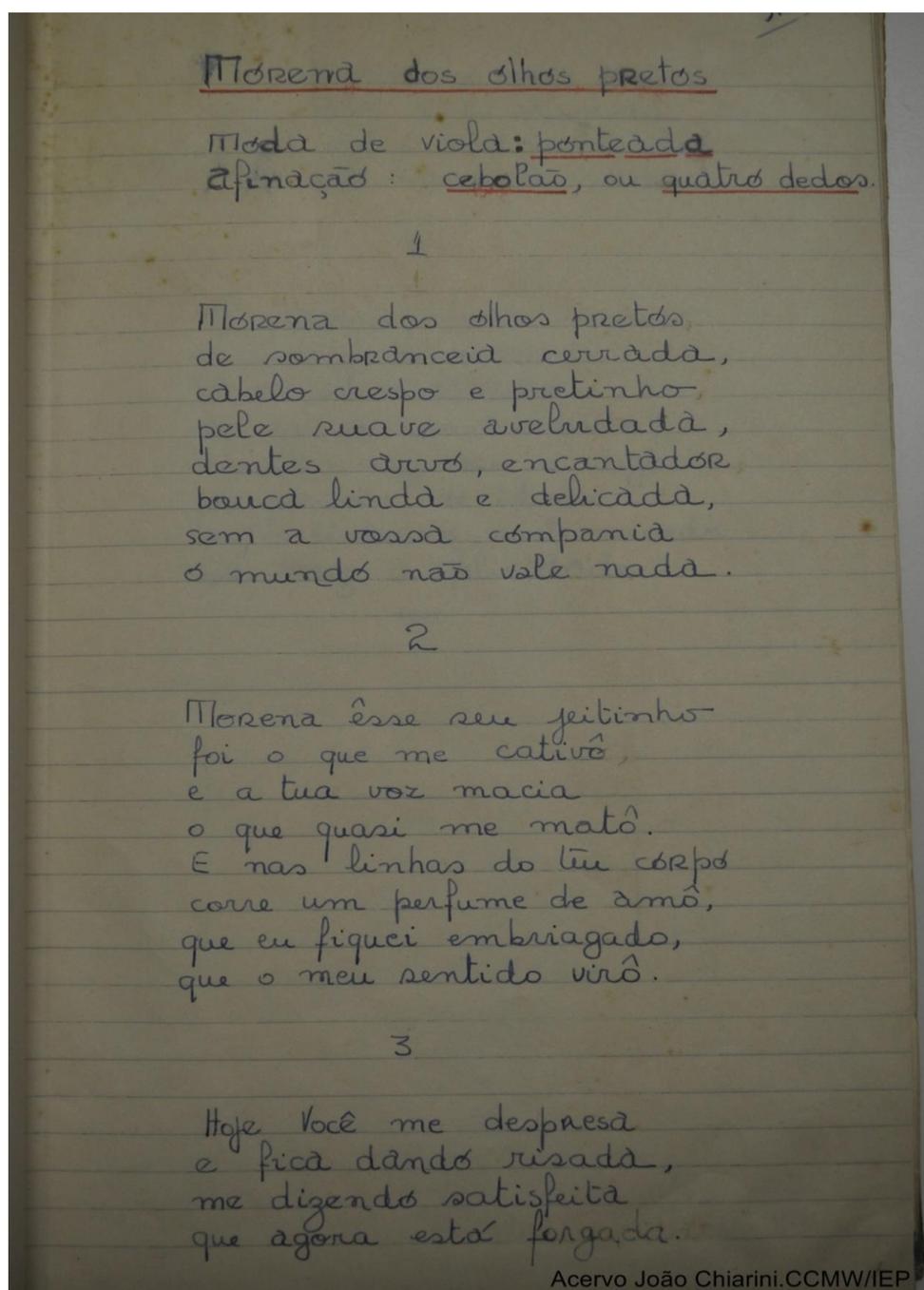
A cultura caipira pode ser ajustada ao conteúdo da cultura popular dominada, uma vez que, na concepção de Cândido (1971) a cultura tradicional foi perdendo sentidos e tradições. Na visão do autor, a cultura caipira está interligada ao cultivo da terra, assim como de origem frágil, sob uma forte influência dos colonizadores portugueses, nos quais a cultura caipira estaria ligada às culturas mais primitivas, perdendo sentido e funções em uma sociedade crescentemente organizada, baseada nas leis de mercado. O modo de vida do caipira recebe influência dos tempos de colonização:

O caipira tradicional, estabilizado no tempo e no espaço, e sabedor de que sua essência lhe basta, é contrário às inovações. Os minutos e as horas se aguçam em sua paisagem, por herança indígena, e isto lhe confere a imagem, vista de fora, de passividade, preguiça doentia e melancolia calma (SANT'ANNA, 2000, p. 255).

No que se refere aos traços dos colonos caipiras e ao seu modo de vida, e que trazem alusão a esta pesquisa, consideramos as manifestações da moda de viola, nos quais perpassam conteúdos das cantigas de roda, pois consideramos que as modas de violas são consideradas como um tipo de expressão da música e do sujeito caipira, que envolvem ritmos, toadas, canções, e modinhas, associadas à diversidade dos imigrantes colonizadores da região do município de Piracicaba.

A moda de viola apresentada na Figura 16, a seguir, mostra traços da regionalidade do município de Piracicaba e elementos relativos aos colonos de origem negra, representada na figura de um personagem do gênero feminino. Tais elementos, contidos na escrita da moda de viola abaixo, retratam que desde os tempos remotos a figura da mulher já era explorada como objeto de desejo pelos donos de escravos.

Figura 16 – Poema moda de viola ponteada de João Chiarini



Fonte: Acervo (João Chiarini) CCMW/IEP (1993).

Pode-se fazer uma associação de costumes, como as celebrações aos santos de fé em coletivo, o cultivo de plantas de folhagens, as latas vazias, associações estas que permitiram uma associação expressiva junto aos valores populacionais.

Gramsci (1978 apud FERRETTI, 1990) considera o folclore importante e diz que deve ser estudado e compreendido como concepção do mundo e da vida, em grande parte implícita, de determinados estratos da sociedade, em contraposição às concepções oficiais do mundo. Em outra perspectiva, o autor faz alusão ao folclore como uma bricolagem, ou seja, um aglomerado indigesto de fragmentos de concepções diferentes.

Os historiadores e pensadores do folclore indagam uma possível relação entre cultura popular e cultura dominante, sendo a primeira uma reação à dominação da segunda. Sobre isso, o historiador Carlo Ginzburg (1987, p. 16-17) assume posição favorável ao conceito de cultura popular:

A existência de desníveis culturais no interior das assim chamadas sociedades civilizadas é o pressuposto da disciplina que foi aos poucos se autodefinindo como folclore, antropologia social, história das tradições populares, etnologia europeia. Todavia, o emprego do termo cultura para definir o conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamento, próprios das classes subalternas num certo período histórico é relativamente tardio e foi emprestado da antropologia cultural. Só através do conceito de “cultura primitiva” é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como “camadas inferiores dos povos civilizados” possuíam cultura.

A consciência pesada do colonialismo se uniu assim à consciência pesada da opressão de classe. Dessa maneira, foi superada, pelos menos verbalmente, não só a concepção antiquada de folclore como mera coleção de curiosidades, mas, também a posição de quem distinguia nas ideias, crenças, visões do mundo das classes subalternas, nada mais do que um acúmulo desorgânico de fragmentos de ideias, crenças, visões de mundo elaboradas pelas classes dominantes provavelmente vários séculos antes. A essa altura começa a discussão sobre a relação entre a cultura das classes subalternas e a das classes dominadas. Até que ponto a primeira está subordinada à segunda? Em que medida, ao contrário, exprime conteúdos ao menos em parte alternativos? É possível falar em circularidade entre os dois níveis de cultura?

Pelo exposto, Ginzburg (1987, p. 13) critica a ideia de cultura popular em Gramsci (1978 apud FERRETTI, 1990) como acúmulo de fragmentos de ideias

elaboradas pela classe dominante, preferindo a hipótese da circularidade entre cultura popular e cultura erudita. Para o autor, o

[...] entre a cultura das classes dominantes e a das classes subalternas existiu, na Europa pré-industrial, um relacionamento circular feito de influências recíprocas, que se movia de baixo para cima, bem como de cima para baixo [...].

A circularidade cultural para o autor está pautada entre a fruição recíproca entre a cultura da classe subalterna (dominada) e a classe dominante. A literatura aponta que o termo cultura, citado unicamente a partir do enfoque classista, inviabiliza a circularidade, pois há uma necessidade de existência de um substrato informativo comum entre os eruditos e os populares, para a comunicação entre essas duas esferas da sociedade. Para Ginzburg (1987, p. 114), “[...] Cada vez com mais nitidez, vemos como ali se encontra, de modos e formas a serem ainda precisos, correntes cultas e correntes populares”.

Temos por intenção destacar que a cultura popular apresenta uma cultura própria que independe da interação com a cultura dominante. Por isso, expomos características do folclore neste estudo e trataremos de uma proposta de educação para o folclore, que será abordada mais adiante, partindo de uma defesa de que a cultura popular nasce com uma identidade própria. Trata-se de “[...] uma cultura unitária em que não é possível estabelecer recortes claros. [...] suas afirmações [...] apresentam um tom original e não parece resultado de influências externas passivamente recebidas. [...]” (GINZBURG, 1987, p. 30).

Há uma miscelânea de termos que nos induzem a indagações a respeito do termo folclore, cultura popular e cultura de massa, por haver divergência em suas interpretações. Contudo, nesta pesquisa, partimos do princípio do estudo do folclore somado à cultura popular, não como sinônimo, mas como termos que apresentam certa circularidade.

No próximo tópico, abordaremos o folclore e o lazer para crianças em Piracicaba.

5 PESQUISA DE CAMPO

5.1 FOLCLORE E LAZER PARA AS CRIANÇAS DE PIRACICABA (SP)

5.1.1 As entrevistas com as crianças no ambiente escolar

Antes de nos atermos ao detalhamento das entrevistas, apresentamos o perfil das crianças entrevistadas na escola, trazendo informações sobre idade, sexo e escolaridade.

Quadro 1 – Perfil das crianças entrevistadas na escola

Quant.	Entrevistados	Idade	Sexo
1	A	11	M
2	B	11	F
3	C	12	F
4	D	12	M
5	E	12	F
6	F	11	M
7	G	11	F
8	H	11	M
9	I	12	F
10	J	12	F
11	K	12	M
12	L	12	M
13	M	11	F
14	N	11	M
15	O	11	M
16	P	11	M
17	Q	12	F

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diante da apresentação do Quadro 1, é observado que, quanto à idade, metade das crianças entrevistadas tem 11 anos de idade e a outra metade 12 anos. E quanto ao gênero, têm-se 9 (nove) garotos do sexo masculino (M) e 8 (oito) do sexo feminino (F), todos matriculados no Ensino Fundamental II, e a maioria considerados alfabetizados.

O gênero das crianças revela suas identidades – feminino e masculino, tendo como base suas características biológicas. Portanto, o contexto traz como referência

as características biológicas das crianças entrevistadas – “Ser masculino ou feminino, homem ou mulher, é uma questão de gênero”, nesse contexto.

Quando pensamos em identidade de gênero, é preciso atentar para o conceito de identidade. Battistela (2009, p. 11) nos ensina que “a identidade nos dá a ideia de quem somos, de como nos vemos e como os outros nos veem, como temos que nos comportar e agir e, assim, sermos reconhecidos e aceitos”. Desde cedo, todos nós somos ensinados a agir e ter determinada aparência que nos configura ser ou do sexo feminino ou do sexo masculino.

Desse modo, o entendimento sobre o gênero está relacionado ao aspecto biológico. Isso acompanha a vida da criança quando se percebe nos ambientes e durante suas relações, determinando seu lugar no espaço social de convívio. Quando brinca, ela é culturalmente ensinada a escolher um lado que a determina como menina e menino, se brinca de boneca (menina) ou de carrinho (menino), a escolher uma cor, rosa (menina) ou azul (menino), características determinadas por um modelo de comportamento, os quais ditos como “adequados”, para ser aceito e reconhecido socialmente.

Skelton (2003 apud BATTISTELA, 2009, p. 12), fundamentado pela teoria do aprendizado social, diz que a criança, durante a aquisição do conhecimento de sua identidade, “busca por um modelo de comportamento do mesmo sexo”, que são copiados no ambiente familiar e em outros espaços em que convive socialmente. Sob a perspectiva relacional do gênero, “a criança pode ser vista como construtora do gênero de identidade, através do comportamento oposto”. Ela tanto pode influenciar como ser influenciada pelo contexto para determinar sua identidade.

No discurso pós-estruturalista, segundo Battistela (2009, p. 13), “são os modos de representar-se e ser no mundo que o indivíduo constrói suas relações sociais de gênero, tudo isso relacionado a valores, atitudes e modos específicos de pensar e ver o mundo”. De modo que a construção da identidade de um indivíduo é vista como contínua e constante. Assim, o gênero é social, isto é, é determinado socialmente.

No entanto, diante de um elemento social, o gênero construído separou os indivíduos pelo gênero – masculino e feminino, assim como as brincadeiras construídas culturalmente. A considerar o contexto do lazer, educação e folclore, a criança, em meio ao tempo e espaço e como parte vivente de uma cultura, determina seus próprios papéis durante o brincar.

Após o perfil das crianças, a seguir elencamos as principais perguntas feitas sobre o brincar e o tipo de brincadeiras praticadas pelas crianças de uma escola pública estadual da cidade de Piracicaba, totalizando 11 (onze) perguntas. Não houve seleção de gênero para as entrevistas e elas foram realizadas individualmente, no turno matutino e durante o horário de aula das crianças, após permissão da professora da disciplina de Educação Física. Foi solicitada à professora a retirada de cada aluno individualmente, o que foi prontamente atendido.

As crianças/entrevistados são identificadas por letras: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, K, M, N, O, P, Q, totalizando 17 entrevistados. Abaixo, as perguntas feitas às crianças e os resultados. Tentou-se inserir uma forma também gráfica de demonstração dos resultados quantitativos.

Quadro 2 – Perguntas 1, 2 e 3 (Você brinca? Sim ou Não e Você gosta de brincar? Qual o nome de brincadeiras que você conhece?)

Nº	Tipos de brincadeira	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	X	#	O
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17			
1	Amarelinha											X							1		
2	Barbie										O										1
3	Basquete						O														1
4	Bicicleta										O					O					1
5	Brincadeira infantil													#							1
6	Colar														O						1
7	Correr	#	#	#		#										O		O		4	2
8	Esconde-esconde	X	O	O	O			O		X			X	#	O				3	1	5
9	Futebol	O	X	#	O			O			O		X	X		O	X		4	1	5
10	Galo choco			#																	1
11	Handebol							O													1
12	Mãe de rua	#			O			#							O					2	2
13	Maquiagem										O										1
14	Mexer celular										#										1
15	Pega-pegas	X	X			#	O		O	O	O		X	X	O		X	O	5	1	6
16	Polícia e ladrão												X						1		
17	Pula corda											X		X					2		
18	Roda																				
19	Queimada	#		X	O		O			O									1	1	3
20	Suruba												X						1		
21	Videogame															X			1		
22	Várias coisas	X						X	X										3		

Total de 22 brincadeiras (três categorias) – 1. conhece: Pega-pegas; 2. mais brinca: correr; 3. conhece e mais brinca: pega-pegas

X = conhece

= mais brinca

O = conhece e mais brinca

O Quadro 3 abaixo apresenta os resultados das perguntas 4 e 5:

Quadro 3 – Perguntas 4 e 5 (Do que você mais brinca? E em quais lugares você brinca e com quem?)

Nº	Rua	Praça	Casa	Escola	Campo
1	X				
2		X			
3	X		X		
4	X		X		
5			X	X	
6			X		
7	X				
8	X				
9			X	X	
10			X		
11		X	X		
12	X		X	X	
13	X	X			
14			X	X	
15			X		
16	X				X
17	X		X		
TOTAL	9	3	11	4	1

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

6. Brincar é importante para você? Por quê?
7. Você conhece as cantigas de roda?
8. Quais cantigas de roda você conhece?
9. Você as recita?
10. Você é capaz de recitá-las nesse momento? Em positivo, as recite.
11. Você brinca de cantigas de roda? Sim? Não? Onde?

Seguimos apresentando as descrições das entrevistas. A descrição destas, na maior parte, segue a ordem das perguntas listadas acima e foram direcionadas pela pesquisadora.

5.1.2 Descrição das entrevistas

Para as Perguntas 1 e 2, todas as crianças entrevistadas responderam que brincam e que gostam de brincar. As crianças A (menino), B (menina) e C (menina)

trazem essa demonstração. Assim, diante das respostas apresentadas, observamos que o brincar para as crianças entrevistadas é um elemento integrado à sua experiência de vida e do convívio com os demais.

Seguiu a pesquisadora realizando as seguintes perguntas:

Perguntas 1 e 2 – Você brinca? Você gosta de brincar?

Entrevistado A:

– “Sim. Eu gosto de brincar porque assim eu faço mais amigos, conheço, se diverte, mais ou mesmo isso”.

Entrevistado B:

– Sim. Eu gosto.

Entrevistado C:

– Gosto muito.

Fonte: A autora (2019).

Fato é que o brincar é parte do processo de socialização e como estrutura social vigente estabelece o desenvolvimento humano-social. É brincando que essas crianças ganham e trocam experiências e constroem relações, ou seja, interagem com o mundo. De acordo com Piskorz e Godoy (2013, p. 06), no momento que a criança brinca, ela “terá condições de expressar a sua criatividade e efetividade, brincando, de forma espontânea, ela explora e toma conhecimento do mundo à sua volta, pois o brincar estimula e proporciona manifestar sentimentos e emoções”.

Citando a questão de gênero nesse contexto, Meyer (2005, p. 18) explica que as diferenças estabelecidas na relação entre masculino e feminino:

[...] propõe afastamento de análises que repousam sobre a ideia reduzida de papéis, funções de mulher e de homem, para aproximar-nos de uma abordagem muito mais ampla que considera que as instituições sociais, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis, as doutrinas e as políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino ao mesmo tempo em que são centralmente implicadas com sua produção, manutenção ou resignificação.

No caso da nossa pesquisa, observa-se que as crianças veem o brincar de forma simbólica, a considerar o modelo social – símbolos e códigos, normas e institutos – que está impregnado no cotidiano das pessoas, determinado suas atitudes e comportamentos. Contrariando o modelo social preestabelecido, a natureza do ato do brincar, segundo Marcellino (2006, p. 40), corresponde ao direito de a criança ser feliz e de estar alegre com as brincadeiras praticadas e que, “Dentro

da experiência cultural, é importante destacar o papel da criatividade”, pois é no brincar que a criança “frui sua liberdade de criação” e explora novos formatos independente de padrões.

As próximas perguntas envolvem saber quais brincadeiras a criança conhece e do que ela mais brinca. As respostas foram:

Perguntas 3 e 4 – Qual nome das brincadeiras que você conhece? E do que você mais brinca?

Entrevistado B:

– Futebol, pega-pega, esconde-esconde, várias coisas. Brinco de corrida, que nem, é só às vezes, as que eu me lembro é só esconde-esconde que eu mais gosto de brincar. Porque assim todo mundo meio cansado, como se dizer... dá pra se esconder, cada dia descobre um lugar novo para se esconde, faz uma corrida pra vê quem chega primeiro do pegador e do que esconde.

Entrevistado C:

– Queimada, esconde-esconde. E gosto de brincar de tudo, bola, esconde-esconde, de correr, galo choco.

Entrevistado D:

– Queimada, futebol, esconde-esconde e de mãe da rua. Brinco muito dessas brincadeiras.

Fonte: A autora (2019).

De acordo com os três exemplos demonstrados, B (menina), C (menina) e D (menino), a maioria (99%) das crianças responderam que conhecem brincadeiras como: futebol, bola, esconde-esconde, pega-pega, correr, mãe da rua. E outras, como os entrevistados, M (menina), S (menino) e J (menina), além das brincadeiras citadas pela maioria, citaram também jogar vídeo game, brincar no celular e maquiagem. A partir das brincadeiras citadas, as crianças expressam que brincam mais com as brincadeiras populares.

Constata-se nessa parte da entrevista que os entrevistados B (menina), C (menina), M (menina) e J (menina) são todos do gênero feminino e que citam brincadeiras definidas socialmente como brincadeiras de meninos, como a bola/futebol. Os espaços e objetos do brincar não são claramente definidos como sendo para meninos ou para meninas, o que explica que a questão de gênero é algo não definitivamente determinado. Constata-se que no ato do brincar qualquer padrão social preestabelecido pode ser eliminado na perspectiva da criança, mas, ao mesmo tempo, segue com o padrão quando se observa a fala a seguir.

Podemos citar o exemplo do entrevistado H (menino), que especifica a brincadeira dizendo o seguinte: “- Brinco de várias coisas, pega-pega, esconde-

esconde, várias brincadeiras. Brinco muito de pega, stop.”. E detalha ainda sobre a brincadeira: “- Brinco assim... É tipo uma bola, uma pessoa fica com a bola na mão e aí você escolhe um Camaro, uma Lamburguine, e o outro vai lá e conta pra ele os quais e vai lá e conta os carros que foi escolhido, vai lá pegar a bola, os outros têm que ficar parado e queimar com a bola. Brincamos em quatro pessoas. É quase todo dia, menos os dias de prova”.

A fala do entrevistado H exprime claramente a questão do determinismo à questão de gênero. Como se trata de um menino – gênero masculino, o detalhamento da brincadeira explora brinquedos e brincadeiras consideradas como para menino brincar, como bola, carro e correr. Noutro momento, no exemplo do entrevistado D (menino), o brincar é com games, algo muito mais comum de se ver entre os do gênero masculino, o entrevistado falou que gosta “muito”, mas brinca só depois de brincar com as brincadeiras populares.

Na perspectiva do brincar as brincadeiras populares, o que se percebe ainda é que estas são mais realizadas e que são bem aceitas pelas crianças. E como parte de nossa cultura, Marcellino (2006, p. 42) nos explica que “[...], essas brincadeiras fazem parte da história da cultura brasileira, mostrando as diversas influências que marcaram a formação e socialização das antigas gerações. É preciso, portanto, conservar sua memória, evitando que se percam”.

Além disso, as brincadeiras populares contribuem para o processo de socialização. Destaca-se esse ponto porque na contemporaneidade, devido às tecnologias e ao mercado consumidor e de marketing dos brinquedos eletrônicos, muitas crianças passam a substituir as brincadeiras populares por brinquedos eletrônicos e costumam, às vezes, brincar sozinhas, como no caso citado de um dos nossos entrevistados, S (menino), que diz brincar de videogame e gosta muito. Além disso, muitos pais preferem que os filhos brinquem em casa e assistam televisão, brinquem nos celulares e videogames para não saírem à rua, devido à violência.

No caso da nossa pesquisa, observa-se que as brincadeiras populares são mais evidenciadas do que os jogos e brincadeiras eletrônicas. Esse contexto pode ser justificado pelo fato de a cidade de Piracicaba manter viva as manifestações folclóricas da cultura caipira, como vimos em tópico anterior. No tocante à pergunta “Em quais lugares você brinca e com quem?”, a maioria respondeu brincar na rua, na rua do condomínio e na praça, seguido de brincar em casa e depois na escola. Seguem o exemplo de três entrevistas, A (menino), B (menina) e G (menina), que

representam a maioria das crianças que brincam na rua, na rua do condomínio e em casa:

Pergunta 5 – Em quais lugares você brinca e com quem?

Entrevistado A:

– Brinco na rua de vez em quando. Gosto de brincar com meus colegas da rua e meus primos. Brinco em casa com minha irmã de 4 anos também.

Entrevistado B:

– Brinco praticamente todos os dias não, digo, dia sim dia não. Eu ajudo a minha mãe nas tarefas de casa. Brinco com meus irmãos, primos e vizinhos. Na frente da minha casa tem uma pracinha e a gente brinca.

Entrevistado G:

– Brinco na rua do condomínio mesmo e com vários amigos. Ligo pra eles e eles vão brincar comigo. Brinco de chinelo.

Fonte: A autora (2019).

Apesar de a maioria (95%) dizer que brinca na rua, um dos entrevistados faz o seguinte relato: L (menino): “Ah! brincar na minha rua é um lugar perigoso, passa muito carro, eu brinco no quintal de casa ou em praças. Às vezes, na rua, com meus amigos, mas não muito [...]”. O entrevistado E (menina), segue com o mesmo pensamento e diz: “Brinco na escola e em casa, não brinco na rua. A minha tia não deixa. Ela acha perigoso. De fato, tem bastante trânsito e bastante droga também. Aqui (na escola) eu brinco, fico correndo [...]”.

Além disso, a maioria brinca com os irmãos, primos e colegas/vizinhos, A (menino), B (menina), N (menino), e O (menino). O brincar nas praças e na escola, apenas quatro entrevistados falaram que brincam nesses espaços, E (menina), M (menina), O (menino). Todas as crianças enfatizaram que brincam com os colegas/vizinhos, primos, irmãos, e poucos citaram os adultos como parceiros de brincadeiras.

Schindwein et al. (2017, p. 51) destaca o brincar na rua e nas praças como espaços positivos para socialização, ou seja, é onde “o lúdico torna possível o convívio com o outro e com demais, existindo o encontro e confronto no brincar”. E aqui nesse momento constatamos que o brincar na rua inclui todas as crianças, independentemente do gênero, interagindo entre si e explorando todos os espaços e brincadeiras possíveis de realizar. O lado positivo desse tipo de brincar é a questão da construção da autonomia e de sua afirmação dentro de um grupo.

Na perspectiva do espaço, parte disso, a criança cria seu próprio ambiente para fazer suas brincadeiras em áreas livres, como andar de bicicleta, pular corda, correr, esconder, jogar queimado. “O brincar”, nesses termos, “acontece em um lugar singular e próprio”, pois, para realizar outras brincadeiras como: brincar de boneca, maquiagem e até de brinquedos eletrônicos, já supõe espaços mais fechados, como o terraço, a sala, o quarto da casa, e jogar bola, basquete e outros esportes, a brincadeira pode se organizar em quadras, espaços mais apropriados. “A manifestação lúdica permite criar e limitar o espaço físico e geográfico onde acontece o brincar infantil, seja com materiais lúdicos estruturados ou não estruturados em suas diferentes manifestações”.

Quanto à sexta pergunta, “Brincar é importante para você? E por quê?”, a maioria das crianças, ou seja, 15 (quinze) entrevistados responderam que acham importante brincar, e alguns (C - menina, D - menino, F - menino, M - menina, R - menina e T - menino) responderam porque brincar é importante:

Pergunta 6 (Parte A) – Brincar é importante para você? Por quê?

Entrevistado C:

– Sim. Porque eu ensino meu sobrinho brincadeiras que ele não conhece, sabe... e porque distrai também.

Entrevistado D:

– Sim, porque brincar me deixa alegre, eu me divirto. É isso. Só.

Entrevistado F:

– Sim. É um jeito de me exercitar, fazer coisas novas, descobrir coisas novas, é bem legal.

Entrevistado M:

– Ahaa... de tá com os amigos, se divertindo. Por isso, eu gosto de brincar.

Entrevistado R:

– Sim. A gente pode se reunir com as pessoas.

Entrevistado T:

– Eu acho que brincar pra mim traz comunhão, você consegue brincar melhor, você está em comunhão. Todo mundo dá risada, gosta, cai no chão, mas tá lá brincando. Pra mim, brincar não tem idade, a minha amiga que tem dezessete anos brinca comigo.

Fonte: A autora (2019).

Na Pergunta 6 encontramos respostas-chave para pensarmos o significado do brincar para as crianças, principalmente com a resposta do entrevistado D (menino), que relata “Sim, porque brincar me deixa alegre, eu me divirto. É isso. Só”. Quando o entrevistado D relata o sentimento de alegria, que é um sentimento abstrato e subjetivo, expomos a importância e o significado cultural que o brincar tem para as crianças, somado ao relato do entrevistado T (menina), ao dizer: “eu acho que

brincar pra mim traz comunhão, você consegue brincar melhor, você está em comunhão. Todo mundo dá risada, gosta, cai no chão, mais tá lá brincando. Pra mim brincar não tem idade, a minha amiga que tem dezessete anos brinca comigo”.

As crianças aprendem muito brincando, aprendem a ter e compartilhar suas relações interpessoais, aprendem e ensinam a partir das brincadeiras. E a partir das respostas de todas as crianças da Pergunta 6, o conceito da subjetividade contido nas brincadeiras das crianças, cujas principais respostas somam a diversão, a reunião/ encontro, comunhão, ou seja, traços de aspectos culturais muito simbólicos e subjetivos para as crianças que convivem no contexto da contemporaneidade. Destacamos, ainda, a importância de encontramos ainda traços de diversão e comunhão e diversão no brincar, ante a especulação material quanto ao consumo exacerbado e usufruto de brinquedos e utensílios caros para a otimização da brincadeira. Pelas respostas das crianças, o ato “livre” de escolha para o brincar se mostra fundamental para compreender a dinamicidade cultural que cerca o brincar, mas que, ao mesmo tempo, sendo, a cultura algo dinâmico, a tradição da brincadeira popular permanece.

Pergunta 7 (Parte B) – Brincar é importante para você? Por quê?

Entrevistado H:

– Sim, ah, não sei. Eu não penso muito, eu só brinco.

Entrevistado I:

– Sim, mas não sei dizer.

Entrevistado N:

– Sim, mas não sei dizer por quê.

Fonte: A autora (2019).

Buscamos a fundamentação teórica no conceito de lazer de Marcellino (2004), ao dizer que o lazer é conceituado “como a cultura-compreendida no seu sentido mais amplo-vivenciada (praticada ou fruída) no tempo disponível”. O caminho para explicar por que as crianças H (menino), I (menina), N (menino) não sabem dizer por que brincar é importante e a resposta da criança H ser “eu não penso muito, eu só brinco”, ratifica o conceito de lazer de Marcellino (2004), ou seja, não responderam ou não souberam dizer o porquê pelo fato de vivenciarem o brincar sem ter outra justificativa, a não ser o caráter desinteressado da ação.

A sequência de Perguntas 7, 8, 9, 10, 11 será analisada em conjunto, ao final da Pergunta 11. Quanto às Perguntas 7 e 8, Você conhece as cantigas de roda? E

quais a criança conhece, a maioria (H - menino, F - menino, D - menino), disse que conhece as cantigas de roda e citaram algumas que conhecem e que ainda brincam. É interessante atentar para a fala da criança entrevistada F: “Eu ensino algumas brincadeiras pra ela ou ela aprende algumas brincadeiras”, o que significa que as cantigas de rodas são transmitidas culturalmente.

Perguntas 8, 9 e 10 (Parte A) – Você conhece as cantigas de roda? Quais cantigas de roda você conhece? Você as recita?

Entrevistado D:

– Sim. Brinco da brincadeira do A e do patino feio. Você vai tocando a cabeça e toca a cabeça e fala ganso e fica no meio até ficar todo mundo. Pato-pato e fala ganso em círculo e vai correndo.

Entrevistado F:

– Sim, eh, roda-roda, cirandinha, porque eu acho que só essas duas que eu lembro. Canto para minha irmãzinha. Eu ensino algumas brincadeiras pra ela ou ela aprende algumas brincadeiras.

Entrevistado H:

– Sim. Roda, roda, roda... (fala cantada).

Fonte: A autora (2019).

No entanto, algumas crianças, como as B (menina), S (menino) e N (menino), por exemplo, disseram que não conhecem as brincadeiras de roda. E outras, E (menina) e R (menino), disseram não gostar dessa brincadeira:

Perguntas 11, 12 e 13 (Parte B) – Você conhece as cantigas de roda? Quais cantigas de roda você conhece? Você as recita?

Entrevistado B:

– Não.

Entrevistado E:

– Não conheço muitas não.

Entrevistado R:

– Não gosto de brincar dessa brincadeira, não.

Fonte: A autora (2019).

Observa-se que a maioria, quinze entrevistados (A - menino, C - menina, D - menino, E - menina, F - menino, G - menina, H - menino, I - menina, L - menino, M - menina, N - menino, O - menino, R - menina, S - menino e T - menina), disse conhecer “Sim” as brincadeiras de roda, mas poucas admitiram brincar ou souberam dizer o nome das brincadeiras. E apenas cinco (B - menina, E - menina, N - menino, R - menina e S - menino) responderam que não conhecem as brincadeiras de roda

ou não gostam de brincar de roda. Poucas crianças recitaram trechos da cantiga de roda (F - menino). Podemos concluir que, mesmo dizendo que não gostam das cantigas de roda, elas as conhecem, isso porque está na história cultural e no cotidiano dessas crianças.

Sobre a Pergunta 10, esta é direcionada para que a criança recite as cantigas de roda que conhece:

Pergunta 14 – Você é capaz de recitá-las nesse momento? Em positivo, as recite. Quais cantigas você conhece?

Entrevistado A:

- Sim. Palma, palma, palma, Pé, pé, pé, Roda, roda, roda, Caranguejo peixe é...
- Sabe, eu tenho uma irmã de quatro anos. Hum hum... eu brinco com ela.

Entrevistado F:

- Às vezes, na escola a gente dica brincando.
- Roda, Roda, Roda, Pé, Pé, Pé, Roda, Roda, Roda, Caranguejo Peixe é...

Entrevistado L:

- Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar...

Fonte: A autora (2019).

As crianças A (menino), F (menino), H (menino), I (menina), O (menino), e T (menina) citaram e cantaram as cantigas mais populares, “como palma, palma, palma”; “ciranda, cirandinha”; “roda, roda, roda” e “cai, cai, balão”. Já as crianças B (menina), D (menino), E (menina), J (menina), M (menina), N (menino), R (menino) e S (menino), não responderam à pergunta e as crianças C (menina) e G (menina) disseram que não iriam recitar. Quando perguntadas sobre: Você brinca de cantiga de roda? E onde?, a maioria disse que brinca, mas, às vezes.

Pergunta 15 (Parte A) – Você brinca de cantigas de roda? Sim? Não? Onde?

Entrevistado A:

- Sim. Poucas vezes. Brinco de “Palma, palma, palma, Pé, pé, pé, Roda, roda, roda, Caranguejo peixe é...”.
- Sabe, eu tenho uma irmã de quatro anos. Hum hum... eu brinco com ela.

Entrevistado D:

- Às vezes brinco, mas é raro.

Entrevistado F:

- Ehh, de vez em quando. Às vezes, na escola a gente fica brincando.

Fonte: A autora (2019).

Algumas crianças, como as B (menina), G (menina) e R (menino), disseram que não brincam ou não gostam de brincar com brincadeiras de roda.

Pergunta 16 (Parte B) – Você brinca de cantigas de roda? Sim? Não? Onde?

Entrevistado B:

– Não brinco com brincadeiras de roda. Que eu me lembre, não.

Entrevistado G:

– Não, cantigas não.

Entrevistado R:

– Não gosto de brincar de cantiga de roda.

Fonte: A autora (2019).

Algumas crianças (D - menino, E - menina, F - menino, G - menina, I - menina e J - menina) falaram que brincam, “às vezes” brincam, e quando brincam é somente com seus irmãos e primos menores. Outras crianças (A - menino, C - menina, I - menina, J - menina, M - menina e T - menina) responderam que brincam. Registre aqui a fala do entrevistado G e de sua satisfação em cantar para crianças menores: “– Ehhh, de vez em quando e com minha priminha tá, de quatro anos, que eu vejo ela, mas não é todo dia que vejo ela. Canto porque ela fica feliz, eu fico feliz, porque tá brincando e tá com a prima”.

Com relação às Perguntas 7, 8, 9, 10 e 11, as cantigas de roda são mais evidenciadas na infância menor, entre zero e cinco anos de idade, e conforme idade de cada grupo, o contato com o brincar de roda vai desaparecendo e abrindo espaço para outros tipos de brincadeira (NICOLAU; DIAS, 2003). O brincar de roda está muito associado ao aprender algo – conhecer letras, números, palavras e frases, e geralmente possuem letras fáceis de aprender (GASPAR, 2010), por isso crianças maiores não gostam, ou não querem mais fazer essa brincadeira, ou mesmo sentem vergonha de falar que brincam.

Maffioletti (2004, p. 37) aborda essa questão enfatizando a compreensão/conceito social e cultural dada às cantigas de roda. Por se tratar de uma atividade lúdica, sempre dinâmica e funcional, “cumprir o papel de satisfazer as necessidades afetivas, intelectuais, morais, sociais ou de pura expressão corpórea e mental. As crianças brincam com as canções e através delas entram no universo dos códigos sociais”. As cantigas de roda trazem vários significados a partir das letras, como medo, alegria, tristeza, criando para cada um que as escuta e canta sentimentos e aprendizagens diferentes. A criança que brinca de roda tem possibilidades de obter experiências culturais, relações espaciais e afetividade, podendo ocorrer entre os seus (pais, irmãos e primos) e com outros (colegas de escola e vizinhos), por exemplo.

Observou-se ainda que na Perguntas 10 e 11, um número significativo (B - menina, D - menino, E - menina, J - menina, M - menina, N - menino, P - menino, R - menina e S - menino para a Pergunta 10 e B - menina, C - menina, D - menino, E - menina, F - menino, J - menina, M - menina, N - menino, O - menino, S - menino e T - menina para a 11), totalizando quatorze crianças que tiveram dificuldade de responder às perguntas: Você é capaz de recitá-las nesse momento? Em positivo, as recite. E você brinca de cantiga de roda? Sim? Não? Onde?

Portanto, compreender culturalmente o brincar, sob a perspectiva da criança em uma sociedade contemporânea, indica que o brincar de crianças em idade escolar, principalmente no que tange às cantigas de roda, evolui à medida que crescem, pois novas brincadeiras são acrescentadas ao rol de conhecimentos, requerendo novos e complexos movimentos, pensamento crítico, ampliação dos conhecimentos e acesso às regras de comportamento.

Na perspectiva do brincar e na questão de gênero, as crianças não parecem se deter a um padrão para realizar as brincadeiras. Elas brincam independentemente do gênero e modelo/padrão que ocupam na sociedade. Os gêneros (feminino e masculino) gostam de brincar e brincam de qualquer brincadeira, bastando elas quererem e se sentirem aceitas na brincadeira pelos demais. O brincar apresenta-se como algo livre de pré-conceitos estabelecidos. Meninos e meninas brincam de bola, de futebol, de correr, de salão, de bicicleta, enfim, daquilo que as deixam felizes e que as fazem parte de um grupo.

Bosco (2007, p. 60), estudando sobre a criança, o brinquedo e a tecnologia, e a contemporaneidade, ressalta que:

Na medida em que cresce e que adquire maturidade neuronal com o conseqüente maior controle dos movimentos, os objetos ao seu alcance passam a fazer parte das brincadeiras e do conhecimento do mundo que a cerca. A curiosidade de saber como as coisas funcionam é um dos motivos que a levam a esta exploração, e as mãos são o instrumento possível então.

Portanto, a forma embaraçada com que algumas crianças demonstram durante as entrevistas quando perguntado sobre cantigas de roda, é resultado dessa maturidade. A brincadeira da cantiga de roda torna-se produto do passado, e como tal, mesmo parte do brincar, está no subconsciente da criança em todo momento, principalmente quando algumas citam que cantam para seu irmão, irmã ou primos

mais novos. No consciente coletivo, ora o brincar de cantigas de roda é uma atividade para crianças em idade mínima, ora é lembrança do passado, mais que pode ser recordada a qualquer momento.

Conceição (2010), sobre os olhares, encontros e brincadeiras, diz que as cantigas de roda produzem na primeira infância o contato inicial entre o faz de conta e a realidade. Acrescenta a autora que é importante considerar a fase (idade) da criança, seu perfil e nível de interesse, a fim de trazer, a partir da perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, para aquisições cognitivas, emocionais e sociais, brincadeiras que as estimulem e explorem sua criatividade a partir de cada nível (maturidade) de desenvolvimento.

Sob a perspectiva do brincar, isto é, fora do campo das obrigações, a partir do controle sobre a atividade lúdica (o brincar dirigido), a criança de 7 aos 12 anos, por exemplo, costuma ter interesses por brinquedos e brincadeiras mais complexas e tecnológicos, não tendo tanto mais afinidade com as brincadeiras de roda. O brincar para a criança mais “velha” está mais próximo do brincar com jogos, pois demanda raciocínio, disputa e intensa interatividade. Nessa fase ela também começa a escolher seu grupo e tem maior acesso a outros em espaços diversos (escola, casa, rua/comunidade), tendo certa consciência sobre a necessidade de construção da própria identidade (SOSA, 2017; BECKER, 2017).

No âmbito do brincar (ludicidade), a literatura estudada diz que a brincadeira de roda, ou a cantiga de roda, apresentam similaridades e são produtos do folclore, e, sobretudo, apresentam conteúdos importantes para a formação social e cultural da criança. A respeito disso, segue o que Brito (2003, p. 49) retrata:

As cantigas de ninar, as canções de roda, as parlendas e todo tipo de jogo musical tem grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem. [...]. Os movimentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música.

O tema “Cantigas de roda” é a representação de uma música revelada em forma de brincadeiras e/ou canções de roda, que leva à reflexão sobre a música e o papel musical na escola para as crianças e sua importância. Por isso, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a música, como área de conhecimento, deve ser integrada às demais áreas do saber.

A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical. Uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto de educação de um modo geral e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p. 45).

Cantar e recitar cantigas de roda estabelece contatos e induz a um estado de contemplação de um passado vigente na sociedade contemporânea, mesmo que ele esteja ainda presente na memória dos mais velhos. No entanto, cabe ressaltar que é essa memória que contribui para que as cantigas de roda não sejam esquecidas totalmente e ainda sejam recordadas e recitadas pelas crianças, lembrando que nessas cantigas há uma junção de poesia, música e dança.

A observação desse resultado perpassa pelo sentimento de timidez da criança admitir que gosta ou que já brincou de cantiga de roda. Segundo Qvortrup (2010), o gosto e o hábito de brincar encontrado nas crianças partem de uma natureza estrutural geracional, influenciando diretamente no desenvolvimento do brincar e nas brincadeiras que cada etapa da vida leva ao lazer, ou seja, quanto maior idade, a criança vai adquirindo mudanças na forma de brincar, os tipos de brincadeira vão modificando, ou seja, novos contextos, novas brincadeiras. Conclui o supracitado autor:

É sensato acrescentar, no entanto, que as categorias geracionais não sofrem ou lidam com o impacto dos parâmetros da mesma maneira. Elas estão em posições diferentes na ordem social. Meios, recursos, influência e poder estão distribuídos de maneira diferente entre as categorias, cujas habilidades para enfrentar os desafios externos consequentemente variam. [...], as categorias podem discursivamente ter interesses especiais, o que levanta a questão de como os interesses são satisfeitos, promovidos e/ou evitados, ou seja, a questão de o que é, em termos gerais, chamado de conflito de gerações e como ele é abordado ou solucionado (QVORTRUP, 2010, p. 638).

É fato destacar que o brincar, sua importância, formatos e elementos geracionais são integrantes que ora permitem, ora limitam o brincar. A apropriação do brincar, na perspectiva da infância, torna cada sujeito próprio e singular no contato com o mundo. E, como bem colocado por Boccia e Lauriti (2014, p. 115): “As brincadeiras de rua, jogos, as rodas não desapareceram”, apenas “há outros modos de brincar”, refazendo a ludicidade.

A importância do brincar no contexto das entrevistas sugere atentarmos às formas como as crianças brincam, onde e com quem. Quando a criança brinca, ela, no geral, sempre brinca em algum lugar e com alguém, contudo, ela também pode brincar sozinha, algo muito comum com crianças pequenas (MAFFIOLETTI, 2004). Como o nosso público de entrevistados são crianças entre 11 e 12 anos de idade, o brincar torna algo mais complexo, trazendo significados sociais diferentes.

Segundo Bleger (1987), a linguagem não é apenas um meio de obter informação, mas também um meio de evitar. Nesse sentido, a entrevista com crianças é uma técnica ainda relativamente pouco explorada na literatura, inclusive porque, usualmente, pensa-se a criança como incapaz de falar sobre suas próprias sensações, motivos e inspirações. Muitas vezes, as respostas tendem a ser e se agrupar em “Sim”; “Muitas vezes”; “Não”; “Quase nunca”; e “Às vezes”, e “Muitas vezes”, assim, as tentativas de exploração podem resultar em respostas induzidas e/ou inconsistentes.

O controle social está contido no fato de que as brincadeiras de rua e na rua são pouco exploradas devido ao aspecto “violência” e, ao mesmo tempo, as crianças expressam vergonha ao citarem que brincam por meio das cantigas de roda, isso pode ocorrer por haver inconsciente e/ou conscientemente o controle social acusado pelo outro de não haver a verbalização e a atuação desse tipo de brincadeira.

Cada criança traz práticas sociais e tradições culturais musicais, historicamente produzidas no seu contexto histórico, e ainda bebê já percebe as variações rítmicas e muda seus comportamentos, como, por exemplo, ao ouvir uma canção de ninar conhecida. “O canto é a estruturação musical da palavra, portanto, organização temporal de ritmos, frequências e timbres que demonstram a profunda tessitura da palavra” (SANTOS, 2004 apud SCHERER, 2010, p. 248).

Quando tratamos das brincadeiras de roda e o brincar das crianças entrevistadas, Fernandes (2003) afirma que existe diversão por intermédio das atividades folclóricas, mas, por ora, ainda existe uma mentalidade que se mantém viva e que revigora os pensamentos do ser humano. Coloca ainda em seu texto “Educação e folclore” que existe diversão nas atividades folclóricas, mas:

[...] existe também, uma mentalidade que se mantém, que se revigora e orienta o comportamento ou as atitudes do homem, visto que por seu intermédio não só participam de um sistema de ideias, sentimentos e valores, mas, pensam e agem em função dele, quando as circunstâncias

exigem. Para esse autor, se as crianças continuam a 'brincar de roda', esse folguedo preserva para elas toda significação e a importância psicossocial que teve para as crianças do passado. Não se trata de uma 'sobrevivência', literalmente falando, mas de continuidade sociocultural (FERNANDES, 2003, p. 66).

Desse modo, acreditamos que a música folclórica pode ser utilizada para contribuir nessa apropriação e a criança ensaia para a vida adulta. Fernandes (2003) enfatiza, em primeiro lugar, no âmbito da interação, que a atualização da brincadeira de roda exige todo um suporte estrutural, fornecido pelas ações e atividades das crianças. Há tarefas preestabelecidas a executar, e para realizá-las, segundo os modelos consagrados, é preciso organizar coletivamente o seu comportamento. Em segundo lugar, no âmbito da apropriação, os brinquedos envolvem composições populares e gestos convencionais, que conservam algo mais que "fórmulas mortas", mantêm representações da vida do homem, dos sentimentos e dos valores, e colocam as crianças em contato com um mundo simbólico que se perpetua por meio dessa atividade.

A criança se prepara para a vida. De um lado, aprende a agir como um "ser social": ao cooperar e a competir com seus iguais, a se submeter e a valorizar as regras sociais existentes na herança cultural; e, de outro, apropria-se de técnicas, conhecimentos e valores que se acham objetivados culturalmente.

Com a cultura das brincadeiras de roda, a criança tem a oportunidade de exercitar suas habilidades, de compartilhar alegria, afeto e aprovação dos amigos, enfim, exercitar a sua capacidade de socialização. Ao longo do percurso histórico, essas brincadeiras transmitem histórias, lendas e a cultura de um determinado país ou região, consolida-se também o vínculo afetivo das gerações, que, ao dar as mãos numa brincadeira de roda, cantam e dançam juntas, falando a mesma linguagem, apesar da mudança dos tempos.

Essas brincadeiras e canções populares, como são chamadas, não são individualistas nem seletivas, nem ativam a erotização, mas, sim, contribuem para a socialização da criança, estimulam a imaginação e a criatividade. Pelo fato de não terem nada pronto, permitem a criança transformar-se em um instrumento vivo, com sua voz e seu corpo. É importante lembrar, ainda, que o brincar é a atividade principal do educando na Educação Infantil, como aprendemos com Leontiev (1978), e que por meio da brincadeira ela entra em contato com o mundo, mais conhece,

mais desenvolve o seu pensamento e mais interpreta as relações humanas que vivencia.

5.1.3 As observações na Rua Elias Fausto e no Parque da Rua do Porto em Piracicaba (SP)

5.1.3.1 Rua Elias Fausto

É importante ressaltar que a proposta inicial era observar dez crianças. No entanto, conseguimos acompanhar apenas seis crianças com idade entre 11 e 12 anos. As crianças observadas foram as mesmas que fizeram as entrevistas. A partir disso, foram feitas observações na Rua Elias Fausto, em Piracicaba (Figura 17). Alterações feitas para seu conhecimento.

Figura 17 – Foto da Rua Elias Fausto em Piracicaba/SP



Fonte: Acervo pessoal (2019).

No local de observação (Figura 17), identificou-se que a rua é larga, com grande fluxo de carros parados ou em movimento, e casas como vizinhança. Ao final da rua existe uma quadra de esporte. Nesse trecho, há uma quadra de esporte próxima das residências que serve para as crianças brincarem de bicicleta e correr. Além disso, observou-se que existe um espaço para se jogar bola, esporte muito

praticado por seus frequentadores. Nesse espaço não há brinquedos públicos (Figura 18).

Figura 18 – Quadra de esporte da Rua Elias Fausto em Piracicaba/SP



Fonte: Acervo pessoal (2019).

Vale ressaltar que durante a observação da brincadeira na rua, poucas meninas estiveram entre as crianças observadas.

O primeiro encontro ocorreu no dia 6 de junho de 2019, no período da tarde e após o retorno das crianças da escola. As crianças que se propuseram a participar da pesquisa estavam na quadra, mas não tinham grande expressão de satisfação quanto ao brincar e faziam passes de bola e tiro ao gol, enquanto outras crianças andavam de bicicleta. Observa-se a falta de um líder entre as crianças para organizar um jogo.

As crianças encontradas na quadra tinham entre 10 e 12 anos. Nesse espaço há duas quadras e um grande espaço livre de grama (Figura 19), que não é muito explorado pelas crianças, sendo utilizado apenas como um espaço para pequenas corridas de deslocamento de um espaço a outro.

Figura 19 – Área externa da quadra



Fonte: Acervo pessoal (2019).

A relação entre o espaço da rua e criança, apesar da existência de uma vizinhança repleta de carros parados na porta e a presença de grande fluxo de carros, além de árvores e plantas nas portas de casa, as crianças aproveitam cada espaço. Sobem em árvores, se escondem atrás dos carros, brincam de bicicleta, sobem e dessem a rua correndo – pelas calçadas, pelo meio da rua, sempre sob os olhares atentos de alguns pais e/ou responsáveis (Figura 20):

Figura 20 – Crianças andando de bicicleta, saindo do espaço reservado das quadras, próximo à Rua Elias Fausto – Piracicabana (SP)



Fonte: Acervo pessoal (2019).

As crianças observadas na Rua Elias Fausto brincam de forma mais intensa. Elas brincam de bola e os gestos expressos pelas brincadeiras apresentam vestígios de um jogo popular, como a queimada, o futebol, drible, bobinho com a mão. Não houve segregação de raça ou gênero e as crianças brincavam apenas com um material – a bola (Figura 21). A criatividade fazia parte das brincadeiras, como o uso de chinelos para demarcar o gol.

Figura 21 – Crianças brincando de bola na Rua Elias Fausto – Piracicabana (SP)



Fonte: Acervo pessoal (2019).

O brincar de forma livre ou descontraída era observado no olhar alegre das crianças, mas, ao mesmo tempo sob os olhares preocupantes dos pais, quanto à sua segurança devido o grande fluxo de carros que passam pela rua. Relataram que os vizinhos não interferem na brincadeira, porque a bola batia contra os carros parados e contra as árvores e plantas da rua. Mas as crianças estabeleceram entre si a brincadeira a ser manifestada e se jogavam e caíam em meio à brincadeira, entravam, por vezes, debaixo do carro para pegarem a bola.

Observou-se que o brincar na rua é uma prática frequente por essas crianças, muito mais do que o uso do celular, ou outras formas de jogo. Durante conversa com os pais, isso foi confirmado.

No segundo encontro, que ocorreu no dia 11 de junho de 2019, as crianças se reuniram na rua para empinar pipa. No entanto, a observação não ocorreu porque o local em que iriam empinar pipas era outro, estando fora do espaço da pesquisa. A informação foi dada por uma das mães dos garotos que estiveram no primeiro encontro.

Apesar do desencontro ocorrido no segundo dia de observação, registra-se aqui que, durante as brincadeiras de rua as crianças mostram satisfação em brincar na rua e muita alegria. É no brincar na rua que as crianças conversam e se relacionam, compartilham brinquedos (como a bola, o nosso exemplo). As brincadeiras observadas revelaram indícios de brincadeiras populares como queimado, jogo de bola, bobinho, pega-pega.

Devido ao fato de o segundo encontro não ter ocorrido, a pesquisadora realizou mais duas visitas à Rua Elias Fausto, uma no dia 14 de junho e outra no dia 15 de junho, sexta e sábado, respectivamente. No dia 14 de junho, uma sexta-feira, as crianças brincavam na rua de bicicleta, mãe da rua, futebol e queimada, nesse dia estavam entre o grupo de crianças duas meninas, uma de 11 e outra de 12 anos. Relataram que esse é um dia em que tem mais colegas para compartilhar as brincadeiras e que visitam uns aos outros em suas casas para também brincar.

O mesmo ocorreu no sábado, dia 15 de junho, em que todos se encontram em casa, as crianças conseguem se encontrar na rua e estão mais disponíveis para brincar em qualquer horário. Alguns pais se mantêm vigilantes dos seus filhos e dos vizinhos. O sentimento de solidariedade é observado entre os pais e/ou responsáveis, um ajudando o outro a observar as crianças. Em geral, os pais

sempre estão solícitos a deixá-los brincar na rua, e as brincadeiras continuam sendo andar de bicicleta, futebol, pega-pega, bobinho.

Vale ressaltar que algumas meninas relataram brincar mais em casa. As brincadeiras mais comuns entre elas são de imitação, imitam ser cabeleireira, maquiadora, boneca (Barbie), donos de casa (lavam louças, fazem “comidas”), brincam de super-heróis, corrida, pega-pega corrente, mamãe-filhinha, lanchinho, moça e secretária. Durante os relatos, uma das crianças disse que os meninos também compartilham das mesmas brincadeiras, viram cabeleireiros, super-heróis e o que mais a imaginação permitir realizar durante as relações. E tudo aquilo que a imaginação permitir.

A pesquisadora solicita que uma das meninas explique a brincadeira “Mãe da rua”. Ela explica que se faz um círculo com uma média de 14 jogadores e um (1) jogador fica na calçada. O jogador que está na calçada precisa atravessar o círculo sem ser pego; se for pego ele fica preso, outra criança fica na calçada e precisa salvá-lo. Assim, quanto mais crianças brincam, melhor é a brincadeira.

Nesse jogo observamos a amplitude do sentido, a euforia (gritaria), o sentimento de medo de ser pego e a vontade de ganhar. Quanto às brincadeiras que entram o jogo da imitação, como brincar de casinha, maquiagem, cabeleireiro, entre outras, as crianças começam a imitar os adultos.

De acordo com Marcellino (2006, p. 13-4), a criança que brinca nos momentos livres, torna isso um lazer (momento apenas para brincar) distanciado das obrigações diárias e com valores preestabelecidos e que defende como o momento para descansar, distrair-se, entreter-se. Segundo o autor, “o descanso e o divertimento são valores comumente mais associados ao lazer”. Além disso, o lazer é democrático porque democratiza o espaço e as ideias, é onde surgem as brincadeiras, sejam elas populares ou modernas; o que importa é brincar.

E quando pensamos no brincar na rua, tomando como base as concepções de Marcellino (2006), é de suma importância considerar os espaços urbanos como ambiente gratuito e organizado para a prática do brincar, sendo locais que deveriam ser construídos para estimular o valor das brincadeiras populares e a transmissão da cultura.

5.1.3.2 Parque da Rua do Porto em Piracicaba (SP)

Após a observação do brincar na Rua Elias Fausto, seguimos com a pesquisa para observar as crianças no Parque da Rua do Porto, em Piracicaba/SP. Do trabalho de Libardi e Lopes da Silva (2014) extraímos as seguintes informações: de acordo com o panfleto “Trilha no Parque”, organizado pela Prefeitura de Piracicaba, em parceria com a Secretaria Municipal do Meio Ambiente (SEDEMA) e o Instituto de Pesquisa e Planejamento de Piracicaba (IPPLAP), o Parque da Rua do Porto, com seus 250mil m², teve seu início em 1973, quando a prefeitura desapropriou uma região que naquela época encontrava-se ocupada por olarias, que extraíam argila para fabricação de telhas e tijolos. Em 1970, algumas ações importantes ocorreram, como a implantação do lago, a criação da Área de Lazer do Trabalhador e a abertura da Rua Antônio Correa Barbosa, afastando o tráfego intenso das proximidades do rio. Em 1988, através das obras realizadas, se torna o que é hoje, um dos locais turísticos de Piracicaba, sendo um importante espaço de lazer da cidade, que recebe grande número de frequentadores e visitantes. O parque da Rua do Porto recebe crianças aos fins de semana, sendo seu maior contingente aos domingos.

Constatamos que as crianças com faixa etária de dez a doze anos estão mais propícias a brincar na rua, mesmo com os eventuais “perigos” que esta possa oferecer. Já no parque, as crianças estão cercadas pelos pais e, por sua vez, em sua proteção, mas, aparentemente, se formos analisar sem um caráter de julgamento, as crianças estão em um universo seguro e apropriado para o brincar, como o uso de equipamentos específicos para a prática fruída do lazer, como os brinquedos.

Note-se que esses brinquedos também podem educar a criança porque induzem ao trabalho do equilíbrio, ao contato mais manual com a terra, à experiência da fantasia no esconde-esconde, dentre outras manifestações e formas de brincar, além da socialização com outras crianças e adultos. Quando falamos em grupos distintos de crianças, caracterizamos as que brincavam em forma de piquenique, no qual portavam almofadas e tapetes. Em contraposição a outro grupo que rolava pela areia, outras em que seus rostos se misturavam na areia e outras

sobre o olhar atento, ativo e cuidador dos pais, quando participavam das brincadeiras.

Há uma imensidão de árvores no parque da Rua do Porto que poderiam ser exploradas pelas crianças, como a prática de subir em árvore, ou mesmo empinar pipa com os amigos, mas somente uma prática foi presenciada nesse período de observação, a prática de subir na árvore.

A criança demonstrava muita curiosidade e interesse em subir e explorar o ambiente da árvore, mas os pais demonstravam-se amedrontados e preocupados com tal interesse da criança. Por fim, a criança subiu na árvore com a ajuda da mãe, que a observava com o olhar esguio.

As crianças no parque brincam de diferentes formas. Correm, se deslocam de um espaço a outro e estabelecem espaços de socialização. Mas, presenciamos uma cena em que as crianças se deslocavam em forma de cordão humano, o que mais parecia uma fila das crianças em momento escolar, em um ambiente em que possivelmente era para ser uma prática do contexto do lazer.

O lazer constitui um espaço que possibilita à criança se desenvolver. Como “composições livres”, torna-se espaço de ação integrada, em que permite se atuar, planejar ou executar as brincadeiras de modo qualificado (PEREIRA, 2017).

É durante as brincadeiras que os sentidos e significados surgem e acabam formulando o caráter da criança. Quando as crianças brincam na rua e ao ar livre, vários sentidos são despertados como a liberdade e as sensibilidades. Segundo Oliveira (2002), entre todos os tipos de espaço, é o espaço público, espaço de todos, que proporciona uma fonte de estímulos, riquezas, conhecimentos, aprendizados, inter-relacionamentos, e desempenha um importante papel no processo de sua formação, lugar este que é a rua, o espaço público que encontramos por toda a cidade. A autora continua a considerar que o espaço urbano é fundamental para a formação social da criança.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema “Entre canções e brincadeiras: a construção do brincar de crianças piracicabanas” teve como objetivos: 1) identificar e analisar as cantigas de roda e as brincadeiras populares a partir de um referencial misto que reúne estudos do folclore, do lazer e da cultura; 2) identificar e analisar o folclore no contexto do município de Piracicaba (SP) e 3) identificar e analisar os significados do brincar para as crianças piracicabanas e conhecer as cantigas de roda e brincadeiras que fazem parte do acervo cultural dessas crianças.

De acordo com os estudos e considerando os pressupostos lançados na tese, confirmamos que o folclore é um elemento presente nas brincadeiras de crianças piracicabanas, quando observamos que elas conseguem citar as brincadeiras e cantigas de roda populares e que foram transmitidas de geração a geração; que as crianças piracicabanas atribuem um conjunto de significados às brincadeiras que vivenciam, associado ao prazer, momento de extrema alegria e de sociabilidade; que o folclore e o lazer são elementos a serem tratados por processos educativos de maneira sistemática e assistemática, pois contribui para o desenvolvimento pessoal, social e cultural da criança.

Buscamos na análise do folclore como um elemento da cultura historicamente situado, a busca de uma compreensão da educação para o folclore a partir da educação para e pelo lazer, por meio da educação sistemática e assistemática e compreendê-lo como uma ação que se perpetua e se faz saber no jogo, na crença, na lenda, no rito, no mito e nas manifestações religiosas.

Os principais resultados das observações nos indicam que as brincadeiras populares, em destaque a queimada, o futebol, o bobinho com a mão e o drible, fazem parte do repertório de atividades vivenciadas e experienciadas pelas crianças piracicabanas. Destacamos que muitas dessas brincadeiras tiveram influência dos povos que colonizaram e foram escravizados no Brasil e, com isso, deixaram seus traços para as brincadeiras vividas pelos adultos e repassadas às crianças. Além do mais, as crianças brincam em espaços destinados à prática e vivência do lazer como o espaço do parque da Rua do Porto, umas com práticas mais livres e outras, assim como na Rua Elias Fausto, sob o olhar curioso e atento dos pais; no entanto, não é por isso que se deixa de experienciar a brincadeira.

Nossos principais achados levam-nos a atentar para os significados pelos quais as crianças brincam, ou seja, brincam porque é divertido, brincam porque gostam, porque é legal etc., se pensa o brincar presente na vida da criança. São crianças que se expressam em vários meios como a rua, lares, escola.

As crianças observadas, portanto, brincam pela simples prática do lazer, e, apesar da acentuação urbana, ainda manifestam o brincar na rua, com a permissão dos pais que um dia também foram crianças e sabem quais sentimentos são apreendidos quando se brinca em espaços além dos muros de suas casas. O que se caracteriza é que culturalmente os espaços destinados ao brincar estão sendo ocupados por casas, prédios, lojas, shoppings e estacionamentos, por exemplo, o que exige meios e ideias criativas e construtivas para uma maior interação do brincar no espaço da rua.

E considerando as brincadeiras populares e as cantigas de roda, elas se fazem presentes na memória e na atuação do brincar das crianças entrevistadas e observadas, e, além disso, a imaginação e a fantasia compõem o repertório de brincadeiras dessas crianças. Assim, o estudo demonstra claramente que a criança que brinca consegue trazer na memória todas as brincadeiras ensinadas e que fazem parte de sua cultura e experiência social.

A partir disso, compreender a educação para o folclore é compreender que a tradição do brincar é essencialmente importante para a formação social e pessoal das crianças e que muitas das manifestações folclóricas apresentadas no estudo apresentam traços de tradição, que se permeiam em gerações, e a segunda geração começa com as crianças.

Diante do exposto, os dados da pesquisa de campo confirmam a pesquisa bibliográfica: os significados do brincar para as crianças investigadas vão ao encontro do conceito de lazer de Marcellino (2010), já que as crianças vivenciam a cultura das cantigas de roda e das brincadeiras populares e expressam satisfação pelo brincar, sem ter outros interesses que não a brincadeira em si. O folclore, como dissemos, é parte das referências das crianças, chegando a elas inicialmente pelas cantigas de roda e, mais tarde, pelas brincadeiras populares. Assim, o folclore, aqui, tem o sentido de cultura popular transmitida às crianças por meio do adulto, pais, irmãos, amigos, impulsionada pelos significados que circulam no meio em que as crianças piracicabanas vivem. Diante do exposto, chega-se à conclusão e à seguinte

tese: o brincar das crianças investigadas é uma manifestação do lazer, que tem origem na cultura popular, sendo, portanto, não inato, mas, uma construção cultural.

Essa conclusão reforça a necessidade de políticas públicas de lazer para garantir às crianças seu direito de acesso ao lazer, não somente no sentido de construção de espaços e equipamentos de lazer, mas de ter profissionais capacitados e uma programação que viabilize às crianças a educação para o folclore que pode se dar a partir do duplo processo educativo do lazer, a educação para e pelo lazer. A escola também é aqui uma instituição fundamental para ocorrer esse duplo processo educativo, de modo que as crianças consigam prolongar por sua vida o interesse pelas atividades do contexto do lazer, como prevê o conceito de Marcellino (2010), resistindo aos interesses do mercado e do consumo e valorizando a cultura popular e o pensamento crítico e criativo.

Essa conclusão indica também a necessidade de estudos futuros para investigar a realidade de outras crianças do Brasil e de outros países, a fim de se ampliar as reflexões aqui produzidas e fazer uma comparação com dados e análises da presente tese.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **A inteligência do folclore**. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1980.

ALTHUSSER, L. **Ideologias e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença; Martins Fontes, 1980.

ALVES, R. **A gestação do futuro**. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

AMARAL, A. **Tradições populares**. São Paulo: instituto Progresso Editorial, 1948.

AMARAL, E. et al. **Português: novas palavras: literatura, gramática e redação**. São Paulo: FTD, 2000.

ANDRADE, A. A criança na sociedade contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício. **Revista Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 11, n. 1, p. 161-74, 1998.

ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

ARAÚJO, J. C. S (Org.). **A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2007.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Trad. Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec; Brasília: UnB, 1987.

BATTISTELA, I. M. **A criança na construção de sua identidade de gênero pelas práticas significativas do discurso e da linguagem**, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3389/2674>. Acesso em: 12 ago. 2019.

BECKER, B. **Infância, tecnologia e ludicidade: a visão das crianças sobre as apropriações criativas das tecnologias digitais e o estabelecimento de uma cultura lúdica contemporânea**. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

BELLONI, M. L. **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BLEGER, J. A entrevista psicológica: seu emprego no diagnóstico e na

investigação. In: BLEGER, J. **Temas de psicologia**: entrevista e grupos. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre**: a criança, o brinquedo a educação. Trad. Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BOCCIA, M. B.; LAURITI, N.C. (Org.) **O lúdico e a cognição**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2014.

BOSCO, M. M. **Criança, brinquedo e tecnologia**: uma relação delicada. Dissertação (Mestrado em) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

BRANDÃO, C. R. **Vocação de criar**: anotações sobre a cultura e as culturas populares.

BRANDÃO, C. R. Cultura, culturas, cultura popular e educação: entrevista com Carlos Rodrigues Brandão. In: HARTWING, A. V. G.; SCHUBERT, A. M. P. (Org.). **Cultura(s)**: interculturalidade e interdisciplinaridade na educação do campo. Vitória, ES, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2014.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revistas**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016.

BRASIL. **Parecer CEB 020/2009**. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, T. A. de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2005.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. São Paulo: Pioneira, 2002.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Trad. Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CÂMARA DE VEREADORES DE PIRACICABA. **João Chiarini**: biografia. Disponível: https://historia.camarapiracicaba.sp.gov.br/vereador/224-joao_chiarini. Acesso em: 11 ago. 2019.

CAMARGO, L. O. **O que é lazer**. São Paulo: Brasiliense; 1986.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**: estudos sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1971.

CARRADORE, H. P. **Retrato das tradições piracicabanas**: história e folclore. Piracicaba, SP: Equilíbrio. 2010.

CASCUDO, L. da C. **Dicionário de folclore brasileiro**. 11. ed. Rio de Janeiro: Global, 2001a.

CASCUDO, L. da C. **Contos tradicionais do Brasil**. São Paulo: Global, 2001b.

CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Trad. Enid Abreu Dobránsky. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

CIDA-BRASIL. **Mapa do município de Piracicaba**. Imagem Disponível em: <https://www.cidade-brasil.com.br>. Acesso em: 5 maio 2019.

CIRLOT, J. E. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: Centauro, 2005.

CHAUÍ, M. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986, 2006.

CHIARINI, J. **Argamassa: poesia**. Piracicaba, SP: Shekinah, 1993, 1995.

COHN, C. Concepções de infância e infâncias: um estudo da arte da antropologia da criança no Brasil. **Revista Civitas**, v. 13, n. 2, p. 221-44, 2013.

CONCEIÇÃO, M. R. **Fantasia e realidade: o faz-de-conta e o contexto da criança**. Dissertação (Mestrado em) – Instituto de Psicologia da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CORSARO, W. **The sociology of childhood**. California, US: Pine Forge Press, 2012.

CORTÊS, G. **Danças, Brasil: festas e danças populares**. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

CRIPPA, A. **Mito e cultura**. São Paulo: Convívio, 1975.

DACCA, E. S de. **O nascimento das fábricas**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

DALLARI, D. de A; KORCZAK, J. **O direito da criança ao respeito**. São Paulo: Summus, 1986.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Caderno de Pesquisa**, v. 115, n. 1, p. 139-54, 2002.

DUMAZEDIER, J. **Lazer e cultura popular**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

DUMAZEDIER, J. **Sociologia empírica do lazer**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

FÁVERO, O. (Org.). **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FEIXA, C. O quarto do adolescente na era digital. In: COSTA, Marcia R.; SILVA, Elizabeth M. (Org.) **Sociabilidade juvenil e cultura urbana**. São Paulo: Editora

PUC-SP, 2006. p. 79-110.

FERNANDES, F. **O folclore em questão**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2003.

FERNANDES, B. P. F. E.; LOPES, C. da S. **Jogos e brincadeiras tradicionais e eletrônicas infantis**: significados do brincar para crianças de uma escola pública do município de Piracicaba-SP. Dissertação (Mestrado em) – Piracicaba- SP, 2015.

FERREIRA, S. P. A.; DIAS, M. G. B. B. Leitor e leitura: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos. **Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 323 - 29, 2006.

FILHO, D. V. **Folclore brasileiro**. São Luís, MA: Funarte, 1977.

FRADE, C. **Folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.

FREYRE, G. **Casa-grande e senzala**. São Paulo: Círculo do Livro S.A., 1963.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

GALENO, J. **Lendas e canções populares**. 5. ed. Fortaleza: Imprensa Universitária do Ceará, 2010. p. 311-965.

GALEANO, E. A. Infância como perigo. **Revista Atenção**. São Paulo: Página Aberta, set. 1996.

GAROTO, C. **Cururu**: retratos de uma tradição. Sorocaba, SP: Linc., 2003.

GASPAR, L. Brincadeiras de roda. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife, set. 2010. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar>. Acesso em: 15 ago. 2018.

GASPAR, L. Índios brasileiros, instrumentos musicais. **Pesquisa Escolar Online**. Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2012. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>. Acesso em: 18 jul. 2018.

GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York, US: Basic Books, 1978.

GEERTZ, C. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOFFMAN, E. **Frame analysis**. New York, US: Harper & Row, 1974.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 2004.

GUSMÃO, N. M. M. Linguagem, cultura e alteridade. Faculdade de Educação da UNICAMP. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, jul. 1999.

GUIMARÃES, J. G. M. **Pensando o folclore**. São Paulo, SP: Manole Ltda, 2002.

HASSENFORDER, J. (Org). Temps scolaire temps de loisir. **Revue Éducation Permanent**. n. 78, p. 46-51, 1985.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HUSSERL, E. **Idéias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**: introdução geral à fenomenologia pura. Trad. Márcio Suzuki. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Maranhão – IBGE Cidades**. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/maranhao>. Acesso em: 12 ago. 2019.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos tradicionais infantis**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; NUNES, M. F.; GUIMARÃES, D. (Org.). **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, 2006. p. 19-21.

KOHAN, W.O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR R., 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 JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KUNZ, E. (Org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí, RS: Unijuí, 2015.

LARROSA, J. O. Enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; LARA, N. P. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LEITE, P. D. C. **Labirinto**. Infância, linguagem e escola. Cabral, 2007.

LIMA, E. T. de. **Folclore das festas cíclicas**. Rio de Janeiro, RJ: Irmãos Vitale, 1952.

LUYTEN, J. **Folkmídia, nova acepção da palavra**. FOLKCOM, 5., 2002, Santos, SP; CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO (INTERCOM), 25., 2002, Salvador, BA.

MACHADO NETO, A. L. **Sociologia jurídica**. São Paulo: Saraiva, 1979.

MACHADO, S. de A. P. Canção de ninar brasileira: aproximações. **Tese** (Doutorado em) – Programa de Pós-graduação em Teoria Literária e Literatura Comparada, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MAFFIOLETTI, L. A.; CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E (Org.). Práticas musicais na educação infantil. In: MAFFIOLETTI, L. A.; CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E (Org.). **Educação infantil: pra que te quero**. Porto Alegre, RS: Artmed. 2004.

MAGALHÃES, L. D. R et al. (Org.). **Lugares e sujeitos da pesquisa em história, educação e cultura**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2006.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Humanização**. 2. ed. Papyrus, 2004.

MARCELLINO, N. C. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MARCELLINO, N. C. **Pedagogia da animação**. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. Campinas, SP: Papyrus: 2010. (Coleção Fazer-Lazer).

MARCELLINO, N.C. (Org.). **Lúdico, educação e educação física**. 4. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

MARTINS, A. M. **Pré-história da aprendizagem da leitura**. Lisboa, Portugal: ISPA, 1996.

MARTINS, O. **O trovador**. Imagens disponíveis em: www.orizamartins.com.serenata_medieval.jpg e <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/trovador.htm>. Acesso em: 5 maio de 2019.

MATURANA, H. E.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Trad. Humberto Mariotti e Iia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EDU/EDUSP, 1974. v. 2.

MEGALE, N. B. **Folclore brasileiro**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- MELLO, G. T. P. de. **A música no Brasil**: desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da República. Salvador, BA, Brasil: Typographia de S. Joaquim, 1908.
- MELO, V. **Folclore infantil**. Belo Horizonte, MG: Ed. Itatiaia, 1985.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MOISÉS, M. **A literatura portuguesa**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 1974
- MÔNICA, L.D. **Manual de folclore**. São Paulo, SP: AVB, 1976.
- MURDOCH, G. P. Como a cultura se modifica. In: SHAPIRO, H. L. **Homem, cultura e sociedade**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1966.
- NETO, M. Z. Meninos trabalhadores. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 31, dez. 1979.
- NICOLAU, M. L. M; DIAS, M. C. M. (Org.). **Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003.
- OAM RISCO. **Mapa de Portugal**. Imagem disponível em: <http://www.oam.risco.pt/img/MPortugal.2017.jpg>. Acesso em: 5 maio 2019.
- PEREIRA, B. P. F. **Perspectivas do lazer na formação e atuação em educação física**. 81 f. Dissertação (Mestrado em), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- PEREIRA, I. (Org.). **Trabalho do adolescente**: mitos e dilemas. São Paulo, SP: IEE/PUC, 1994.
- PINTO. A. M. **Cantigas das crianças e do povo e danças populares**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916.
- PISKORZ, R. C. G; GODOY, M. A. B. Brinquedoteca: as estratégias lúdicas na construção do desenvolvimento educacional da criança com deficiência intelectual. p. 2-18. 2013. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Volume 1. Artigos. Paraná, 2013.
- PLATÃO. **As leis, ou da legislação e epinomis**. Trad. Edson Bini. 2. ed. Bauru, SP: Edipro, 2010.
- QVORTRUP, J. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. In: **Proposições**. Campinas, v. 22, n. 01, p. 64, jan./abr. 2010.
- RABELLO, E. **Ciranda, dança de roda, dança da moda**. Recife, PE: Editora Universitária (UFPE), 1979.
- REDIN, M. M. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. 2007. In: REDIN, E.; MULLER, F.; REDIN, M. M. (Org.). **Infâncias**:

idades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre, RS: Mediação, 2007. p. 11-22.

REIS, J. R. S. dos. **Amostra do populário maranhense**: lendas, crenças e outras histórias da tradição oral. São Luís, MA, Brasil, 2008.

REQUIXA, R. **Sugestões de diretrizes para a política nacional de lazer**. São Paulo: SESC, 1980.

REQUIXA, R. **O lazer no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1977.

REVISTA EDUCAR PARA CRESCER. Crianças trabalhando no período da antiguidade. 21 dez. 2012. Disponível em: <http://historianovest.blogspot.com/2012/12/como-era-infancia-na-antiguidade.html>. Acesso em: 12 mar. 2019.

RIBEIRO, W. **História da música na América**: folclore musical. São Paulo, SP: Coleção FTD, 1982. v. 3.

RIZZINI, I. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever, um histórico da legislação para a infância no Brasil. São Paulo, 2009. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças**: A história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 96-149.

RODRIGUES, J.C. A Infância e o poder. In: RODRIGUES, J.C. **Ensaio em antropologia do poder**. Rio de Janeiro: Terra Nova, 1992.

SANT'ANNA, R. **A moda é viola**: ensaio do cantar caipira. São Paulo, SP: UNIMAR, 2000.

SANTOS, G. F. de I. Origem dos jogos populares: em busca do "elo" perdido. CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4. Londrina: UEL, 2009. **Anais...**

SANTOS, M. A. C. N. dos. Proêmio. In: CHIARINI, J. **Argamassa**: poesia. Piracicaba, SP: Shekinah, 1993.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. 2007.

SCHERER, C. de A. A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 247-60, jul./dez. 2010.

SCHLINDWEIN, L. M.; LATERMAN, I.; PETERS, L. (Org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escolar**. Florianópolis, SC: NUP, 2017.

SCHWARTZ, G. M. **O conteúdo virtual do lazer**: contemporizando Dumazedier Licere. Belo Horizonte, MG, v. 6, n. 2, p. 23-31, 2003.

SETUR. **Passeios turísticos**. 2019. Disponível em:

<http://www.setur.piracicaba.sp.gov.br/site/index.php/contato>. Acesso em: 12 out. 2019.

SOLCI, S. M. **O estatuto da criança e do adolescente**: do reconhecimento à prática dos direitos. Dissertação (Mestrado em) – PUC-SP, São Paulo, 1996.

SORIANO, M. **Burlesque et langage populaires** de 1647 a 1653: Sur deux poèmes de jeunesse des frères Perrault. In: Annales ESC, 24 ed. n. 4. 1969. p. 949-75.

SOSA, K. E. H. **Cultura escolar e cultura popular**: jogos e brincadeiras no ensino fundamental I. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Área de Especialização em Administração Escolar) – Escola Superior de Educação Almeida Garret – ESEAG, Lisboa 2017.

SPIGEL, L. *Seducing the Innocent*. In: JENKINS, Henry (Ed.). **The children's culture reader**. New York University Press, 1998.

SUBTIL, M. J. D. **Música midiática e o gosto musical das crianças**. Ponta Grossa, PR: Editora UEPG, 2006.

TINHORÃO, J.R. **Cultura popular**: temas e questões. São Paulo, SP: Editora 34. 2001.

TRIVINÕES, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUFANO, D. **Estudos de língua e literatura**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 1990.

VITTI, G. **Manual de história piracicabana**. Piracicaba, SP: Instituto Histórico e Geográfico de Piracicaba, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**(para pais dos voluntários da pesquisa)****(Conf. Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde).**

Nome da pesquisa: Folclore, lazer e cultura: significados das brincadeiras populares e cantigas de roda para crianças piracicabanas e maranhenses.

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Cinthia Lopes da Silva.

Pesquisador que fará a coleta de dados: Ms. Benecta Patrícia Fernandes e Fernandes.

Eu, _____, ____ anos de idade, RG _____, Residente à _____, nº _____, bairro _____, cidade _____, voluntariamente concordo que meu filho _____ participe do projeto de pesquisa acima mencionado e que será detalhado a seguir.

Este trabalho trata-se de uma investigação científica desenvolvida na Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), com a finalidade estudar as cantigas de roda e brincadeiras de crianças piracicabanas e maranhenses.

A investigação será realizada a partir de contato com 20 alunos do município de Piracicaba/SP. Serão realizadas entrevistas com os alunos para sobre o brincar; a vivência das brincadeiras regionais populares; a vivência dos entrevistados sobre as cantigas de roda; exploração sobre os significados do brincar. As entrevistas serão realizadas no momento do recreio. Para isso, será utilizado um gravador de voz, a fim de que as falas dos alunos sejam gravadas e transcritas no modo como forem ditas, para posterior análise dos dados coletados. Participarão da pesquisa crianças de 10 a 12 anos.

A investigação também envolverá observações das brincadeiras das crianças no espaço da rua (para aquelas que brincam na rua). O critério adotado será o de segurança, acessibilidade e aceite por parte dos pais e crianças. Serão observadas

a forma como as crianças brincam, como se relacionam e como se expressam corporalmente.

Para esse tipo de contato previsto, os riscos serão praticamente inexistentes, poderá ocorrer o fato de o aluno não querer responder alguma pergunta ou não querer ser observado nas suas brincadeiras na rua por motivos variados, nesse caso, será respeitado seu ponto de vista, seja ele qual for.

Em caso de publicação futura dos resultados da pesquisa em congressos, será mantido total sigilo com relação ao nome dos participantes da pesquisa. As crianças terão liberdade de recusar-se a participar da investigação ou desistir da mesma a qualquer momento, sem ter qualquer prejuízo financeiro ou pessoal por isso. Também não terão despesas decorrentes da pesquisa e terão garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da investigação.

Em qualquer etapa do estudo os pais e os voluntários poderão ter acesso ao responsável pelo desenvolvimento da pesquisa via e-mail: cinthia.silva@unimep.br e/ou telefone: (19) 98129 3565, além do contato da pesquisadora Benecta (19) 984494002 e do Comitê de Ética em Pesquisa da Unimep (19) 3124-1515, ramal 1274.

Piracicaba, ____, de _____ de 2019.

(Participante da pesquisa)

Cinthia Lopes da Silva (Pesquisadora responsável)

ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DIRIGIDA À ESCOLA (DIREÇÃO,
DOCENTES E PAIS/RESPONSÁVEIS DOS ALUNOS)



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
ESCOLA ESTADUAL PROF. EDUIR BENEDICTO SCARPPARI
Rua Lutero Luiz, 150, CEP 13425-688
e-mail: eduirscarppari@hotmail.com Fone: 34111130
Piracicaba –SP

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Leda Maria Lacerda Zinsly, diretora da Escola Estadual Prof. Eduir Benedicto Scarppari, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada "*Folclore, lazer e cultura: brincadeiras populares e cantiga de roda de crianças de Piracicaba/SP e de São Luz's/MA*", sob responsabilidade da Profa. Dra. Cinthia Lopes da Silva, vinculada à Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep), e com a colaboração e execução (contato com os alunos) da pesquisadora Benecta Patrícia Fernandes e Fernandes, do Curso de Doutorado em Ciências do Movimento Humano da Unimep. Será disponibilizado às pesquisadoras um grupo de alunos do 5º ou 6º ano do Ensino Fundamental (que tenham idade de 10 a 12 anos) e que concordem em participar da pesquisa, mediante autorização deles e de seus pais.

Piracicaba, 02 de maio de 2018.

Leda Maria Lacerda
Zinsly

Leda Ilikria Laca* 2»it*
biretzi cie bode G.
13390.432-8

ANEXO C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA

Carta de Apresentação da Acadêmica Pesquisadora**Piracicaba, 15 de fevereiro de 2019.****À Escola Estadual Prof. Eudir Benedicto Scarppari, Diretora Profa. Leda Maria Lacerda Zinsly, Coordenadores Profs. Valéria e André,****Prezados Senhores,**

Venho por meio desta apresentar a acadêmica pesquisadora de nível de doutorado Benecta Patrícia F. e Fernandes, devidamente matriculada nesta instituição de ensino, para a realização da pesquisa intitulada “Folclore, lazer e cultura: brincadeiras populares e cantigas de roda de crianças de Piracicaba/SP e de São Luís/MA” (a pesquisa na escola já foi formalmente autorizada pela direção). Solicito a vocês um auxílio para o contato da acadêmica pesquisadora com os estudantes que tiverem idade entre 10 e 12 anos da Escola Prof. Eudir. A acadêmica precisará entrevistar no total 20 alunos e fará o convite para 10 entrevistados para fazer também observações no local onde eles brincam na rua e no bairro. A acadêmica solicitará formalmente o consentimento dos alunos para a participação na pesquisa, assim como dos responsáveis deles (de acordo com os anexos), cumprindo assim com o compromisso de acordo com a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da UNIMEP processo 91276418.6.0000.5507, que solicita dos participantes da pesquisa e responsáveis a assinatura dos termos de consentimento.

O roteiro das entrevistas será: 1) exploração sobre o brincar; 2) a vivência dos entrevistados sobre as brincadeiras regionais populares; 3) a vivência dos entrevistados sobre as cantigas de roda; 4) exploração sobre os significados do brincar. As perguntas iniciais da entrevista serão as seguintes: 1- Você brinca? 2- Você gosta de brincar? Por quê? 3- Qual o nome das brincadeiras que você conhece? 4- Do que você mais brinca?

Campus Centro Rua Rangel Pestana, nº 762 13.400-901 – Piracicaba/SP - Brasil Tel.: (19) 3124-1515 unimep.br Campus Taquaral Rodovia do Açúcar, nº 7000, km 156 (SP 308) 13.400-901 – Piracicaba/SP - Brasil Tel.: (19) 3124-1515 - Fax: (19) 3124-1500. Campus Santa Bárbara d'Oeste Rodovia SP 306, Km 24, 13.451-

900 Santa Bárbara d'Oeste/SP . Brasil Tel.: (19) 3459-1515 Campus Lins Rua Ten.
Florêncio Pupo Netto nº 300, 16.400-680 – Lins/SP - Brasil Tel.: (14) 3533-6000

ANEXO D – A DESCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

A descrição das entrevistas, na maior parte, segue a ordem das perguntas listadas acima e foram direcionadas pela pesquisadora.

A pesquisadora iniciou cumprimentando o entrevistado A:

– Bom-dia!

Seguiu a pesquisadora realizando as seguintes perguntas:

Perguntas 1 e 2: Você brinca? Você gosta de brincar?
<p>Entrevistado 1-A: – Sim. Eu gosto de brincar porque assim eu faço mais amigos, conheço, se diverte, mais ou menos isso.</p> <p>Entrevistado 2-B: – Sim, gosto.</p> <p>Entrevistado 3-C: – Gosto muito.</p> <p>Entrevistado 4-D: – Sim, sim.</p> <p>Entrevistado 5-E: – Sim, sim, bastante.</p> <p>Entrevistado 6-F: – Sim, bastante.</p> <p>Entrevistado 7-G: – Sim, muito. Eu brinco todos os dias quando chego da escola. Agora tem menos tempo para brincar. Antes eu chegava da escola, comia um pouco, dormia um pouco e ia brincar. Acabo ficando poquinho tempo para brincar e só de vez em quando eu brinco final de semana.</p> <p>Entrevistado 8-H: – Muitas vezes, brinco muito.</p> <p>Entrevistado 9-I: – Sim.</p> <p>Entrevistado 10-J: – Sim, gosto.</p> <p>Entrevistado 11-L: – Muito.</p> <p>Entrevistado 12-M: – Sim, sim.</p> <p>Entrevistado 13-N: – Sim.</p> <p>Entrevistado 14-O: – Sim, eu gosto de brincar porque conhece mais amigos, sabe? Se diverte, é isso.</p> <p>Entrevistado 15-P: – Sim, brinco. Gosto muito de brincar.</p> <p>Entrevistado 16-Q: – Sim, sempre gostei de brincar. Gosto de brincar de videogame também.</p> <p>Entrevistado 17-R: – Brinco.</p>

Pergunta 3 e 4: Qual nome das brincadeiras que você conhece? E do que você mais brinca?

Entrevistado 1-A:

– Futebol, pega-pega, esconde-esconde. E normalmente eu gosto de brincar na rua de queimada, futebol, mãe da rua.

Entrevistado 2-B:

– Futebol, pega-pega, esconde-esconde, várias coisas. Brinco de corrida, que nem, é só às vezes, as que eu me lembro, é só esconde-esconde que eu mais gosto de brincar. Porque assim todo mundo meio cansado, como se dizer... dá pra se esconder, cada dia descobre um lugar novo para se esconde, faz uma corrida pra ver quem chega primeiro do pegador e do que esconde.

Entrevistado 3-C:

– Queimada, esconde-esconde. E gosto de brincar de tudo, bola, esconde-esconde, de correr, galo choco.

Entrevistado 4-D:

– Queimada, futebol, esconde-esconde e de mãe da rua. Brinco muito dessas brincadeiras.

Entrevistado 5-E:

– Gosto de brincadeiras de meninos. Brinco com minhas amigas e com alguns meninos também. Com as meninas não tem tanto de bater, com os meninos tem. Brinco com os meninos, brincadeira de correr, pega-pega. As meninas são mais de conversar. Em partes eu gosto mais de brincar com os meninos porque parece que tem mais liberdade.

Entrevistado 6-F:

– Ah! Como eu tenho uma irmã de seis anos eu brinco bastante de pega-pega, esconde-esconde, futebol, basquete, handebol, queimada, essas coisas.

Entrevistado 7-G:

– Brinco de mãe da rua, gosto mais. Conheço várias brincadeiras, mais gosto dessa.

Entrevistado 8-H:

– Pega-pega, esconde-esconde, várias brincadeiras. Brinco de várias coisas, brinco muito de pega, stop. Brinco assim... É tipo uma bola, uma pessoa fica com a bola na mão e aí você escolhe um Camaro, uma Lamborguine, e o outro vai lá e conta pra ele os quais e vai lá e conta os carros que foi escolhido, vai lá pegar a bola, os outros têm que ficar parado e queimar com a bola. Brincamos em quatro pessoas. É quase todo dia, menos os dias de prova.

Entrevistado 9-I:

– Roda-roda. Essa eu já brinquei. Queimada, futebol, pega-pega, só.

Entrevistado 10-J:

– Na verdade, eu brinco com meu vizinho. Sabe... de pega-pega. É de maquiagem, gosto de brincar de maquiagem. Eu vejo em vídeos, minha prima também. Sempre andei pintada desde criancinha. Ando de bicicleta e brinco de Barbie.

Entrevistado 11-K:

– Ah! de pular corda, amarelinha e jogar futebol. A maioria das vezes eu brinco sozinho. Chego da escola, troco de roupa e vou brincar.

Entrevistado 12-L:

– Jogo bola, esconde-esconde, pega-pega. Futebol, Suruba, polícia e ladrão, esconde-esconde...a noite após a escola. Nos finais de semana mais de futebol, com meus amigos. É meio variado, porque às vezes minha mãe não deixa brincar e eu saio pra rua. Gosto de dormir e mexer no celular. Ha ha ha no celular... jogar joguinho, assistir Netflix.

Entrevistado 13-M:

– Gosto de brincar de pular corda com meus irmãos. De pega-pega até hoje. Eu brinco de esconde-esconde e “brincadeira infantil” com meus irmãos.

Entrevistado 14-N:

– Pega-pega, esconde-esconde, mãe da rua, cola, é o que eu mais brinco. Pato ganso e de roda são os que eu mais brinco, também.

Entrevistado 15-O:

– Gosto de futebol, de correr, de bicicleta.

Entrevistado 16-P:

– Futebol, pega-pega. Gosto muito de videogame.

Entrevistado 17-Q:

– Pega-pega, corrida, pega-pega corrente. Na escola, agora tem uma menina nova e a gente está enturmando ela.

Pergunta 5: Em quais lugares você brinca e com quem?

Entrevistado 1-A:

– Brinco na rua de vez em quando. Gosto de brincar com meus colegas da rua e meus primos. Brinco em casa com minha irmã de 4 anos também.

Entrevistado 2-B:

– Brinco praticamente todos os dias, não, digo, dia sim, dia não. Eu ajudo a minha mãe nas tarefas de casa. Brinco com meus irmãos, primos e vizinhos. Na frente da minha casa tem uma pracinha e a gente brinca.

Entrevistado 3-C:

– Em casa, eu brinco de queimada, esconde-esconde e até de desenhar com meu primo. Meu primo não, meu sobrinho. Têm só eu e ele. Brinco com meus vizinhos, umas duas crianças, todos os dias. É porque eu quero ou não tem nada pra fazer e nós brinca. E final de semana eu brinco com meus primos. Na rua eu brinco com os mais velhos, em casa com meus primos.

Entrevistado 4-D:

– Na minha casa e na rua. Nos dois lugares. Geralmente eu brinco na rua, na casa de um amigo meu. Às vezes, duas vezes, geralmente eu tenho muita lição e às vezes não dá tempo.

Entrevistado 5-E:

– Brinco na escola e em casa, não brinco na rua. A minha tia não deixa. Ela acha perigoso. De fato, tem bastante trânsito e bastante droga também. Aqui (na escola) eu brinco, fico correndo. Brinco com meus colegas e vizinhos.

Entrevistado 6-F:

– Eu brinco com meus primos, meu pai e minha mãe. Não brinco na rua. Só ando de bicicleta na rua, só. Porque eu moro em chácara, eu brinco no quintal. É porque minha mãe não deixa ficar muito tempo no celular, eu brinco.

Entrevistado 7-G:

– Brinco na rua do condomínio mesmo e com vários amigos. Ligo pra eles e eles vão brincar comigo. Brinco de chinelo.

Entrevistado 8-H:

– Brinco na rua e com meus vizinhos.

Entrevistado 9-I:

– Na rua, não muito. Mais na casa do meu vô, da minha vô. Eu brinco mais na escola quando tem educação física de queimada.

Entrevistado 10-J:

– Agora ando de bicicleta só, em casa. Ah! É legal andar de bicicleta, é bom. Gosto de brincar de bola com meus vizinhos. Dá pra mim brincar, mas às vezes não tenho bola. Antes eu ia na Legião da Boa Vontade (LBV) e brincava de esconde-esconde, pega-pega, essas coisas.

Entrevistado 11-K:

– Ah! brincar na minha rua é um lugar perigoso, passa muito carro, eu brinco no quintal de casa ou em praças. Às vezes, na rua com meus amigos, mas não muito. A minha paixão mesmo é o futebol. Ah! Brinco bastante e todo dia. Não gosto muito de jogo eletrônico. Prefiro futebol que jogo eletrônico. Jogo no planeta boleiros. No treino é mais brincadeira. No jogo é mais competição. Brinco com meus colegas.

Entrevistado 12-L:

– Brinco na rua, em casa, na escola e sempre com meus amigos. Quando chego da escola eu saio pra rua e fico até umas oito, oito e meia da noite, ou eu chego primeiro, vou na rua, ando de bicicleta, jogo bola, ou então a gente fica conversando. Quando tem bastante gente

na rua a gente brinca de polícia e ladrão. Gosto mais de esconde-esconde e polícia e ladrão.

Entrevistado 13-M:

– Eu gosto de brincar de vôlei com meus colegas na rua da minha avó. Aonde eu moro eu não brinco, mas aonde a minha vó mora eu brinco bastante. Eu não tenho quase com quem brincar. Às vezes, eu brincava de bicicleta, mas agora tá mais perigoso. No parque às vezes eu brinco de pega-pega corrente, pega-pega gelinho, estrelinha. A gente gosta de procurar coisas pra fazer. A gente gosta de brincar mais em casa, sabe?, com essas notícias... minha mãe não prende, mas eu gosto muito de ir pra rua.

Entrevistado 14-N:

– Brinco aqui na escola, em casa. Brinco com meus irmãos e colegas da rua.

Entrevistado 15-O:

– Eu brinco na casa da minha vó e do meu vô e nos finais de semana eu brinco na casa do meu pai, porque meus pais são separados. Aí eu chego em casa, às vezes da escola, e falo “pai, pai”, aí eu lembro que ele não está em casa. Mas eu brinco.

Entrevistado 16-P:

– É meio variado, porque quando minha mãe não deixa brincar de videogame eu vou pra rua. Ah! Eu brinco na rua, no campo de futebol, brinco no bairro. Brinco com meus amigos.

Entrevistado 17-Q:

– A gente brinca um pouco na minha casa, na casa das amigas. Brincamos de maquiagem, de salão, de secretária, que a gente gosta muito. A gente gosta de criar. Eu brinco com os dois, com meninos e meninas. Tem mais de quinze meninos na minha rua. Onde eu mais costumo brincar é na rua. Não tem essa de menino e menina, os dois brincam da mesma brincadeira. As meninas ficam na cozinha e os meninos na louça. A gente finge que limpa, que é modelo, ah, é uma loucura.

Pergunta 6: Brincar é importante para você? Por quê?

Entrevistado 1-A:

– Sim.

Entrevistado 2-B:

– Sim.

Entrevistado 3-C:

– Sim. Porque eu ensino meu sobrinho brincadeiras que ele não conhece, sabe... e porque distrai também.

Entrevistado 4-D:

– Sim, porque brincar me deixa alegre, eu me divirto. É isso. Só.

Entrevistado 5-E:

– Sim.

Entrevistado 6-F:

– Sim. É um jeito de me exercitar, fazer coisas novas, descobrir coisas novas, é bem legal.

Entrevistado 7-G:

– Sim.

Entrevistado 8-H:

– Sim, ah, não sei. Eu não penso muito, eu só brinco.

Entrevistado 9-I:

– Sim, mas não sei dizer.

Entrevistado 10-J:

– Não sei.

Entrevistado 11-K:

– Sim.

Entrevistado 12-L:

– Aaa.... De tá com os amigos, se divertindo. Por isso, eu gosto de brincar.

Entrevistado 13-M:

– Sim, mas não sei dizer por quê.

Entrevistado 14-N:

- Sim. Porque me deixa alegre.

Entrevistado 15-O:

- Sim. A gente pode se reunir com as pessoas.

Entrevistado 16-P:

- Sim.

Entrevistado 17-Q:

- Eu acho que brincar pra mim traz comunhão, você conhece, brinca melhor, você está em comunhão.

- Todo mundo dá risada, gosta, cai no chão, mas tá brincando.

- Pra mim, brincar não tem idade, a minha amiga que tem dezessete anos brinca comigo.

Pergunta 7 e 8: Você conhece as cantigas de roda? Quais cantigas de roda você conhece:

Entrevistado 1-A:

- Sim.

Entrevistado 2-B:

- Não.

Entrevistado 3-C:

- Sim.

Entrevistado 4-D:

- Sim. Brinco da brincadeira do A e do patinho feio. Você vai tocando a cabeça e toca a cabeça e fala ganso e fica no meio até ficar todo mundo. Pato-pato e fala ganso em círculo e vai correndo.

Entrevistado 5-E:

- Não conheço muitas não.

Entrevistado 6-F:

- Sim, ehhh, roda-roda, cirandinha, porque eu acho que só essas duas que eu lembro. Canto para minha irmãzinha. Eu ensino algumas brincadeiras pra ela, ou ela aprende algumas brincadeiras.

Entrevistado 7-G:

- Sim.

Entrevistado 8-H:

- Sim. Roda, roda, roda... (fala cantada).

Entrevistado 9-I:

- Sim. Só roda-roda.

Entrevistado 10-J:

- Conheço algumas.

Entrevistado 11- K

- Sim.

Entrevistado 12-L:

- Sim. Eu gostava de brincar de escravos de Jó.

Entrevistado 13-M:

- Não.

Entrevistado 14-N:

- Sim.

Entrevistado 15-O:

- Não gosto de brincar dessa brincadeira, não.

Entrevistado 16-P:

- Não.

Entrevistado 17-Q:

- Sim. Música da Luna.

Perguntas 11: Você brinca de cantiga de roda? Sim? Não? Onde?

Entrevistado 1-A:

- Sim. Poucas vezes. Brinco de "Palma, palma, palma, Pé, pé, pé, Roda, roda, roda, Caranguejo peixe é...".

- Sabe, eu tenho uma irmã de quatro anos. Hum hum... eu brinco com ela.

Entrevistado 2-B:

- Não brinco com brincadeiras de roda, que eu me lembre, não.

Entrevistado 3-C:

- Ehh, assim... é difícil, mas nós brinca. É assim, eles faz uma roda e todo mundo fecha os olhos....

Entrevistado 4-D:

- Às vezes brinco, mas é raro.

Entrevistado 5-E:

- Às vezes.

Entrevistado 6-F:

- Ehh, de vez em quando. Às vezes, na escola a gente fica brincando.

Entrevistado 7-G:

- Não, cantigas não.

Entrevistado 8-H:

- Sim. Roda, roda, roda...

Entrevistado 9-I:

- Sim, às vezes.

Entrevistado 10-J:

- Brinco às vezes, gosto de brincar com os amigos.

Entrevistado 11-K:

- Hoje em dia não tenho muito costume de brincar, mas brinco com minha irmã, a gente coloca no telefone e brinca.

Entrevistado 12-L:

- Sabe, agora meus amigos não brincam mais, mas eu gostava de brincar de Escravos de Jó.

Entrevistado 13-M:

- Não.

Entrevistado 14-N:

- Já brinquei, mas agora não brinco mais.

Entrevistado 15-O:

- Não gosto de brincar de cantiga de roda.

Entrevistado 16-P:

- Não.

Entrevistado 17-Q:

- Sim. Brinco da música da Luna.

