

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

KLEBER DE OLIVEIRA

BRINCANDO NA ALDEIA: BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS GUARANI  
DE UMA ALDEIA EM ARACRUZ - ES

VITÓRIA  
2007

KLEBER DE OLIVEIRA

BRINCANDO NA ALDEIA: BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS GUARANI  
DE UMA ALDEIA EM ARACRUZ - ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Orientador: Prof<sup>o</sup> Dr. Paulo Rogério Meira Menandro.

VITÓRIA  
2007

KLEBER DE OLIVEIRA

BRINCANDO NA ALDEIA: BRINCADEIRAS DE CRIANÇAS GUARANI  
DE UMA ALDEIA EM ARACRUZ - ES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo Família, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia.

Aprovada em 06 de Setembro de 2007.

COMISSÃO EXAMINADORA

---

Prof<sup>o</sup> Dr. Paulo Rogério Meira Menandro  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Maria Margarida Pereira Rodrigues  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Ilka Dias Bichara  
Universidade Federal da Bahia

Aos meus pais, que sempre torcem por mim, mesmo distantes;  
Aos meus irmãos e sobrinhos, companheiros de mil brincadeiras;  
A Viviane, minha esposa, com quem minha vida se confunde;  
A você, meu filho, que está chegando e a quem já tanto amo!

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Professor Dr. Paulo Rogério Meira Menandro, que acreditou neste projeto e com sua generosidade, atenção e competência orientou e acompanhou todo o trabalho, incentivando-o em todas as suas etapas. Só assim foram possíveis a sua elaboração e finalização.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e de defesa de dissertação, por todas as orientações e sugestões que tanto agregaram ao projeto original: Prof. Dr. Renato da Silva Queiroz (USP), Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ilka Dias Bichara (UFBA) e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Margarida Pereira Rodrigues (UFES).

A todo o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFES, pela contribuição em minha formação, pelas aulas que tive o privilégio de participar e por todos os momentos tão agradáveis no decorrer deste processo, em especial ao Prof. Dr. Sávio Silveira de Queiroz.

Aos colegas da turma 2005 do mestrado em psicologia da UFES, que compartilharam este caminhar, construindo boas amizades. Demorou um pouco mais, porém consegui me juntar a vocês, defendendo esta dissertação!

Aos colegas do Banco do Nordeste do Brasil na agência de Linhares - ES, que me deram todo o apoio necessário, sem o qual não seria possível sequer ter freqüentado este programa.

A Meire Andersan Fiorot, colega, “chefe”, analista e tudo o mais, que, desde o início, incentivou minha retomada acadêmica, e, mais do que tudo, me possibilitou acreditar de novo em mim mesmo e em meus sonhos.

Aos professores do curso de Psicologia da Unilinhares, com quem tanto aprendi nestes últimos anos de convivência acadêmica e pessoal, especialmente ao Prof. Dr. Antonio Carlos Ortega, por seu interesse constante no andamento da pesquisa, pela colaboração com materiais, comentários e palavras afetuosas.

Aos amigos Nelson Gomes de Sant'Ana e Silva Junior e Renata Monteiro Garcia, que acolheram minhas dúvidas e ansiedades e com quem compartilho agora minha felicidade.

Ao grande amigo Roosevelt Fiorot. Sem sua fundamental contribuição, "Welt", o sonho de inscrever-me para a seleção do mestrado não teria se concretizado!

A amiga e madrinha Andréa Rodrigues Silva pelo apoio indispensável no acesso a uma parte importante do material de pesquisa utilizado.

Aos Guarani das aldeias de Aracruz – ES, sobretudo à comunidade da aldeia Três Palmeiras, pela permissão para a realização da pesquisa, possibilitando o acesso ao espaço da aldeia, seu cotidiano e a suas crianças.

A todas as crianças Guarani da aldeia Três Palmeiras, que participaram como sujeitos desta pesquisa. Sua extrema paciência em tolerar meu insistente acompanhamento de seu cotidiano e, mais ainda, sua generosidade em aceitar e incluir-me em suas brincadeiras, tornaram a realização desta pesquisa também uma experiência lúdica singular.

A Viviane, minha esposa. Estava presente no início de toda esta empreitada; manteve-se ao meu lado durante todo o processo (inclusive nas madrugadas...); permaneceu firme até o momento de sua finalização, lendo, criticando, colaborando. Para você um agradecimento todo especial por seu carinho, companheirismo e presença constante e fundamental durante todo este tempo. Eu te amo.

A Deus. Sem Ele todos os outros agradecimentos seriam em vão.

“(…) Mas quando um moderno poeta diz que para cada homem existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro desaparece, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?”

Walter Benjamin

## RESUMO

A brincadeira infantil é um aspecto interessante para compreender o desenvolvimento e as oportunidades de interação social entre crianças. No brincar, a criança constrói e vivencia sua realidade social, interpreta e atualiza o campo de significados de seu contexto sócio-cultural. Habilita-se, assim, a ser um sujeito socialmente competente e ativo, tornando-se importantes atores no processo da dinâmica de seu contexto sócio-cultural. Esta pesquisa tem como objetivo compreender este processo em um grupo de crianças da etnia indígena Guarani, através da análise da cultura lúdica infantil em uma aldeia de Aracruz – ES. Através de pesquisa de campo durante os meses de novembro e dezembro de 2006, foram acompanhadas 34 crianças, com idade entre 04 e 12 anos em momentos de brincadeira. Foram utilizados dois métodos para coleta de dados: a observação comportamental e a etnografia das brincadeiras acompanhadas durante a observação participante. Os dados foram classificados em seis categorias (contingência física, contingência social, simbólica, turbulentas, jogos de construção e jogos de regras) e analisados por gênero e idade, ambientes das brincadeiras, objetos utilizados, temas preferidos. Realizou-se a comparação com a literatura disponível sobre crianças de outras etnias indígenas bem como sobre as crianças não índias. Os resultados apontam para uma rica cultura lúdica na realidade estudada, com especificidades. A liberdade das crianças frente aos adultos, chama a atenção, assim como em outras etnias indígenas. Há pouca presença de objetos específicos para a brincadeira como brinquedos e grande utilização do ambiente da aldeia nas brincadeiras. No estoque de brincadeiras disponíveis foram observadas brincadeiras já relatadas em etnografias clássicas acerca da etnia Guarani, brincadeiras presentes em outras etnias indígenas e entre as crianças não índias. As brincadeiras de faz-de-conta, por sua vez, apresentaram temas e elementos que retratam a dinâmica das relações interculturais e as reflexões que as crianças elaboram acerca da relação entre sociedade nacional envolvente e seu grupo étnico.

**Palavras-chave:** crianças; brincadeiras, cultura, desenvolvimento, contexto.

## ABSTRACT

The infantile play is an interesting aspect to understand the development and the chances of social interaction between children. In playing, the child constructs and lives deeply its social reality, interprets and brings up to date the field of meanings of its socio-cultural context. Qualifies yourself, so, to be a competent and socially active person, becoming important actors in the process of the dynamics of its socio-cultural context. This research has as objective to understand this process in a group of children of the native ethnia Guarani, through the analysis of the infantile playful culture in a village of Aracruz - ES. Through research of field during the months of November and December of 2006, 34 children had been followed, with age between 04 and 12 years at play moments. Two methods for collection of data had been used: the mannered comment and the ethnography of the plays followed during the participant comment. The data had been classified in six categories (physical contingency, contingency social, symbolic, turbulent, games of construction and games of rules) and analyzed by sort and age, used environments of the plays, objects, preferred subjects. It was become fulfilled comparison with available literature on children of other native ethnias as well as on the children not indians. The results point with respect to a rich playful culture in the studied reality, with specifically. The freedom of the children front to the adults, calls the attention, as well as in other native ethnias. It has little specific object presence for the play as toys and great use of the environment of the village in the plays. In the supply of available tricks told tricks already in classic ethnographies concerning the ethnia Guarani had been observed (peteca, bola-de-gude...), play gifts in other native ethnias (race of logs, sling, swim, expeditions for collection of fruits...) and between the children not indians (amarelinha, soccer, pique-pega...). The plays of make-of-count, in turn, they had presented subjects and elements that portray the dynamics of the intercultural relations and the reflections that the children elaborate concerning the relation between involving national society and its ethnic group.

**Key words:** Children; games, culture, development, context

## LISTA DE TABELAS

Tabela I - Classificação dos Jogos e Desenvolvimento da Inteligência.....	54
Tabela II - As Línguas do Tronco Tupi .....	88
Tabela III - Percentuais de Utilização de Objetos e Materiais em Atividades Lúdicas	135
Tabela IV - Brincadeiras por Categoria de Classificação .....	152

## LISTA DE FOTOGRAFIAS (versão impressa)

Fotografia 1 - Vista aérea da aldeia Três Palmeiras .....	116
Fotografia 2 - A cabana central, localizada ao lado da escola .....	125
Fotografia 3 - Crianças com brinquedos industrializados .....	136
Fotografia 4 - A presença do velotrol e da bicicleta .....	137
Fotografia 5 - O cabo de vassoura como suporte de brincadeira de fantasia e turbulenta .....	139
Fotografia 6 - Na estação do calor, a água é buscada constantemente nas brincadeiras.....	141
Fotografia 7 - Brincando de capinar o mato próximo de casa .....	142
Fotografia 8 - Brincadeiras com frutas e animais disponíveis no ambiente.....	145
Fotografia 9 - A busca por contingências: o corpo como brinquedo e o empilhar de peças de dominó .....	153
Fotografia 10 - Caminhar pela aldeia é oportunidade também de brincar com colegas ou em locais encontrados no caminho .....	159
Fotografia 11 - Caminhando e carregando o amigo de brincadeira.....	160
Fotografia 12 - Subindo em árvores .....	162
Fotografia 13 - Além de subir, as crianças gostam de pendurar-se nas árvores.....	163
Fotografia 14 - Tentando escalar morros de terra molhada. Os menores observam para em seguida tentar a escalada .....	164
Fotografia 15 - Pendurando o corpo e subindo nas estruturas de prédios da aldeia .....	166
Fotografia 16 - Meninos nadando sendo observados pelas meninas.....	168
Fotografia 17 - Grupo de crianças pegando folhas ao vento .....	170
Fotografia 18 - Preparando a brincadeira de tiro ao alvo com estilingue.....	171
Fotografia 19 - Atirando em passarinhos.....	172
Fotografia 20 - Meninos observa seus piões rodando no piso cimentado da cabana .....	175
Fotografia 21 - Cuidando dos bebês, as meninas também estão brincando.....	181
Fotografia 22 - Grupo de crianças atendendo ao telefone público da aldeia.....	185
Fotografia 23 - A árvore como abrigo da brincadeira de casinha .....	190
Fotografia 24 - Os cachorrinhos viram companheiros de ciranda, na brincadeira de casinha.....	191

Fotografia 25 - A presença de um galho no formato de vassoura serve de base para o início da brincadeira de casinha .....	192
Fotografia 26 - Formação com tijolos na brincadeira de faz-de-conta.....	195
Fotografia 27 - O "ônibus de tijolos" para Coqueiral .....	196
Fotografia 28 - Os tijolos viram uma carteira escolar .....	198
Fotografia 29 - Um "campo de futebol" sendo feito com "tratores" de tijolos.....	199
Fotografia 30 - Crianças desenhando um caminhão (esq.) e caminhos da aldeia (dir.).....	201
Fotografia 31 - Crianças brincando de lutar na cabana central.....	204
Fotografia 32 - Pulando uns sobre os outros nas palhas da construção da casa de reza .....	205
Fotografia 33 - A brincadeira de luta corporal .....	206
Fotografia 34 - Crianças também se diverte produzindo seus piões e estilingues .....	209
Fotografia 35 - Fazendo fogo para o chipá .....	211
Fotografia 36 - Meninos e meninas cozinhando chipá .....	212
Fotografia 37 - Jogos de tabuleiro - dama e trilha .....	215
Fotografia 38 - Jogando peteca ao ar livre e no interior da cabana .....	218
Fotografia 39 - Jogando futebol.....	220
Fotografia 40 - Grupos jogando pedrinha.....	223
Fotografia 41 - Testar o magnetismo das pedras de brita é uma brincadeira dos meninos.....	224
Fotografia 42 - Brincando com o jogo da velha no chão e na mesa.....	225
Fotografia 43 - Garotos jogando pontinho no caderno .....	227
Fotografia 44 - Jogando bolinha de gude .....	228
Fotografia 45 - A parede também é utilizada em um dos jogos de bolinha de gude ...	229

## SUMÁRIO (versão impressa)

1	INTRODUÇÃO, .....	17
1.1	PSICOLOGIA E A DIVERSIDADE SÓCIO-CULTURAL .....	19
1.2	ANTROPOLOGIA CULTURAL, CRIANÇA E SOCIALIZAÇÃO .....	27
1.3	A BRINCADEIRA COMO PONTO DE ENCONTRO TEÓRICO .....	30
2	TEORIAS GERAIS SOBRE O BRINCAR.....	36
2.1	A BRINCADEIRA COMO OBJETO DE PESQUISA – BUSCANDO DEFINIÇÕES .....	36
2.2	O ESTUDO SISTEMÁTICO DA BRINCADEIRA .....	42
2.3	O BRINCAR NO CAMPO DE CONHECIMENTO DA PSICOLOGIA.....	47
2.3.1	A Visão Psicanalítica e o Brincar.....	48
2.3.2	A Visão Cognitivista e o Brincar .....	52
2.3.3	A Visão Sócio-Histórica e o Brincar.....	56
2.4	RELAÇÕES ENTRE O BRINCAR E A CULTURA.....	62
2.5	BRINCADEIRA E SOCIALIZAÇÃO.....	68
3	POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS, INFÂNCIA E BRINCADEIRAS .....	76
3.1	AS CRIANÇAS ENTRE OS XOCÓ DE SERGIPE .....	76
3.2	AS CRIANÇAS ENTRE OS KAIAPÓ-XIKRIN DO PARÁ .....	78
3.3	AS CRIANÇAS ENTRE OS A'UWE-XAVANTE DO MATO GROSSO .....	80
3.4	AS CRIANÇAS ENTRE OS PARAKANÃ DO PARÁ .....	83
4	PANORAMA GERAL GUARANI .....	87
4.1	A MATRIZ LINGÜÍSTICA TUPI-GUARANI.....	87
4.2	A HISTÓRIA DO CONTATO COM OS GUARANI DA CONQUISTA EUROPÉIA DA AMÉRICA AOS DIAS ATUAIS .....	90

4.3 CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL.....	97
4.3.1 A Religião Guarani .....	99
4.3.1.1 Noção de Pessoa, Responsabilidade Moral e Alma.....	101
4.3.1.2 Cataclismologia e Terra Sem Mal .....	104
4.3.2 A Organização Social Guarani .....	107
4.3.3 A Família Guarani .....	108
4.3.4 A Infância Guarani.....	109
4.4 OS GUARANI DO ESPÍRITO SANTO.....	113
5 OBJETIVOS .....	119
5.1 OBJETIVO GERAL .....	119
5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	119
6 METODOLOGIA.....	120
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA .....	120
6.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	124
6.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS .....	127
6.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	128
6.5 CUIDADOS ÉTICOS .....	130
7 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	131
7.1 OBJETOS E MATERIAIS UTILIZADOS NAS BRINCADEIRAS.....	132
7.2 CRIANÇAS E BRINCADEIRAS OBSERVADAS .....	151
7.2.1 Brincadeiras Corporais ou Motoras .....	153
7.2.1.1 Caminhar e Carregar o Companheiro .....	158
7.2.1.2 Subir e Descer em Estruturas Diversas.....	161
7.2.1.3 Nadar na Lagoa.....	167
7.2.1.4 Pegar Folhas de Árvore ao Vento .....	169
7.2.1.5 A Brincadeira com Estilingue.....	170
7.2.1.6 Rodar Pião .....	174
7.2.2 Brincadeiras de Contingência Social.....	176

7.2.2.1 Brincadeira de Bóia .....	177
7.2.2.2 Cuidando de Crianças Menores .....	179
7.2.2.3 O Telefone Público da Aldeia .....	183
7.2.3 Brincadeiras Simbólicas .....	187
7.2.3.1 Brincadeira de Casinha .....	189
7.2.3.2 Água Quente .....	193
7.2.3.3 Brincar de Ônibus.....	194
7.2.3.4 Desenhar no Chão .....	200
7.2.4 Brincadeiras Turbulentas.....	203
7.2.4.1 Briga de Brincadeira.....	203
7.2.4.2 Luta Corporal.....	205
7.2.5 Jogos de Construção.....	207
7.2.5.1 Produção de Pião .....	207
7.2.5.2 Fazer Chipá.....	209
7.2.6 Jogos de Regras .....	214
7.2.6.1 Jogo de Peteca .....	215
7.2.6.2 Futebol .....	219
7.2.6.3 Jogo de Pedrinha .....	222
7.2.6.4 Jogo da Velha .....	225
7.2.6.5 Pontinho .....	226
7.2.6.6 Bolinhas de Gude.....	227
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	231
9 REFERÊNCIAS.....	240
ANEXOS .....	253
ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO .....	253
ANEXO B – FICHA DE REGISTRO OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA .....	256
ANEXO C – FICHA DE REGISTRO CURSIVO DE COMPORTAMENTO .....	257
ANEXO D – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS RESERVAS INDÍGENAS EM ARACRUZ – ES .....	258

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

O48b Oliveira, Kleber de, 1977-

Brincando na aldeia: brincadeiras de crianças guarani de uma aldeia em Aracruz - ES / Kleber de Oliveira. -- Vitória: UFES, 2007.

258 f.

Orientador: Paulo Rogério Meira Meandro  
Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Psicologia. 2. Crianças. 3. Cultura. 4. Desenvolvimento.  
I. Oliveira, Kleber de II. Meandro, Paulo Rogério Meira III.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais.

---

CDU: 159.9

## 1 INTRODUÇÃO

A interação entre Antropologia e Psicologia nos estudos de crianças em contexto étnico diferenciado já ocorre desde longa data. Podemos citar, apenas como um entre vários exemplos possíveis já entre as décadas de 20 e 30, os estudos da antropóloga Margaret Mead no campo do culturalismo norte-americano (uma das correntes antropológicas que mais enveredou por tal interação) como no clássico *Coming Age in Samoa*, sem dúvida um dos grandes marcos neste tipo de estudo.

A própria antropóloga americana, porém, já indagava sobre os poucos avanços que aquela disciplina logrou no conhecimento da infância (COHN, 2005; LOPES DA SILVA, 2002). De fato, durante quase todo século XX os diversos estudos pouco contribuíram para o entendimento da realidade da infância ou da criança em seus próprios termos, relegando-as a uma posição passiva frente ao seu grupo sócio-cultural. Também houve pouco avanço no sentido de compreender a sua importância no entendimento sobre a vida social de seu grupo.

Em grande parte, esta defasagem teórica foi atribuída aos modelos epistemológicos utilizados pela psicologia e a antropologia no estudo deste tema, que privilegiaram determinados dados e abordagens nas diversas pesquisas realizadas neste período. O resultado foi a constituição de certa “postura adultocêntrica” (COHN, 2005; NUNES, 1999; 2002a) em que as crianças são estudadas para compreender o processo de adequação de sua futura integração ao mundo dos adultos e não como um sujeito de pesquisa legítimo em si mesmo (LOPES DA SILVA, 2002).

Com relação aos paradigmas da psicologia, de maneira geral, o grande alvo das críticas encontra-se no corpo teórico desenvolvido pela psicologia do desenvolvimento. Estas críticas baseiam-se em três pontos principais (BICHARA, 2002; 2003):

- a) Em primeiro lugar, a idéia de que suas teorias não seriam aptas a compreender o processo de desenvolvimento frente à diversidade cultural,

universalizando modelos de desenvolvimento de contextos ocidentais, urbanos e de classe média (geralmente americanos e europeus);

- b) Em segundo lugar, a caracterização, daí advinda, de que crianças pobres, socialmente desvalorizadas ou de grupos étnicos minoritários apresentariam defasagens cognitivas em diversos aspectos, sobretudo com relação à imaginação, o que se apresentaria, por exemplo, em suas brincadeiras; (SMILANSKY, 1968, apud BICHARA, 2002).
- c) Em terceiro lugar, a perspectiva que encara a criança como um “adulto em formação”, ainda incompleta e deficitária em seu entendimento do mundo, o que teria impedido a melhor compreensão do campo de significados próprios (porém coerentes) elaborado pelas crianças dos diversos grupos sociais, bem como sua ação ativa na construção e inserção das estruturas sociais.

Segundo Lopes da Silva (2002), este quadro decorre da “absorção” do modelo de desenvolvimento humano desenvolvido por Piaget (ou uma forma específica de compreensão deste modelo pelas ciências sociais). Os resultados deste processo caminharam no sentido de obscurecer o entendimento da dinâmica infantil. Esta “absorção” se deu pela via dos “estudos de socialização”, considerada como o “mecanismo pelo qual as crianças aprendem a participar gradualmente da sociedade (ou não), do que resultavam os bem socializados e os desajustados” (p. 19), tornando a criança um ser passivo diante do processo e, portanto, um ator menos importante nas pesquisas.

Já no campo da antropologia cultural, as críticas se referem ao modo como esta disciplina negligenciou a criança como sujeito relevante de pesquisa, a partir da definição de dois de seus principais conceitos – *cultura* e *sociedade* – e da idéia de socialização decorrente dos mesmos. A cultura entendida como “conjunto de traços que podem ser perdidos ou tomados de empréstimo de populações vizinhas”, definição originária do culturalismo norte-americano e muito presente nas idéias de “preservação cultural” dos povos indígenas brasileiros (COHN, 2001). Os resultados desta conceituação foram:

- a) Visão da cultura (e das sociedades tradicionais) como sistemas fechados, sagrados e tradicionais (FERNANDES, 1976) fora da história e fadados a se auto-reproduzir, nos e pelos indivíduos que o integram por meio da socialização;
- b) A alternativa negativa da *aculturação*, processo de destruição da diversidade cultural pela “invasão” de elementos estranhos que desestabilizariam tais sistemas até sua desintegração ou assimilação frente à outra forma de organização sócio-cultural (COHN, 2001);
- c) Enfim, a sociedade entendida como um sistema estrutural que deve ser gradativamente compreendido e assimilado pela criança, que é entendida como receptora passiva de papéis sociais pré-determinados nas estruturas sociais de seu grupo.

No decorrer do século XX, estas disciplinas vão empreendendo esforço em rever estes paradigmas, possibilitando uma nova forma de cooperação no entendimento da criança em contextos de desenvolvimento diversos, como as crianças de sociedades indígenas brasileiras.

Gradualmente, abre-se espaço para o entendimento da criança como um ator social legítimo, como possuidora de representações e discursos coerentes sobre sua realidade, ou seja, espaço para um modelo em que “as idéias infantis não são imaturas, nem as crianças deixam de entender ‘o que realmente acontece’” (FERREIRA, 2002). Ao mesmo tempo, abrem-se, também, caminhos para maior diálogo entre estas duas áreas do conhecimento – a psicologia e a antropologia.

## 1.1 PSICOLOGIA E A DIVERSIDADE SÓCIO-CULTURAL

Conforme LaTaille, Dantas e Oliveira (1992), não há dúvidas de que a teoria piagetiana busca a universalidade em suas propostas. O objeto de estudo de Piaget, segundo este autor, é o *sujeito do conhecimento*, por definição uma categoria universal. Assim, é o sujeito epistêmico em cada um de nós, entendidos como

sujeitos psicológicos, que permite a cada um, em sua especificidade cultural, construir conhecimentos.

Os mecanismos que permitem esta construção, portanto, seriam universais entre os seres humanos (no tempo e no espaço), devendo apresentar as mesmas fases no processo de desenvolvimento daquelas definidas com base nos estudos e experimentos realizados por Piaget e sua equipe de Genebra. Este processo é apresentado caminhando de formas concretas de percepção e conhecimento até formas abstratas e superiores, esperadas para a integração da criança ao mundo adulto.

Segundo Fiorot (2006), no último período de sua obra (anos 70), Piaget foca suas análises nos processos individuais (pensamento em ação), variáveis de sujeito para sujeito e de uma situação a outra. Sua atenção se volta aos *procedimentos*, caracterizados como temporais, variáveis e encadeados, em contraste com as estruturas que seriam intemporais, constantes e constituídas. Assim, estas pesquisas e análises funcionais permitem enfatizar a diversidade individual nos processos da gênese do conhecimento.

Ainda assim, verifica-se que, mesmo com o avanço dos estudos interculturais e pesquisas em outras regiões (principalmente a partir da década de 60) os modelos de desenvolvimento propostos ainda carecem de maior preocupação com o entendimento das diferenças e da diversidade dentro da lógica de cada contexto sócio-cultural. Ao contrário, os resultados são comparados àqueles apresentados nas sociedades ocidentais, resultando invariavelmente na identificação de “déficits cognitivos” nas comunidades estudadas (BICHARA, 2002).

De maneira não incomum, são as proposições teóricas de Vygotsky que são convocadas como grande alternativa frente aos postulados piagetianos. Segundo Oliveira (1992), Vygotsky apresentaria como conceitos-chave a “mediação na relação homem-mundo” e o “papel fundamental do contexto cultural na construção do modo de funcionamento psicológico dos indivíduos”. Estes pontos salientariam o caráter socialmente relativo do processo de desenvolvimento, opondo-se a fenômenos universais, tais como os aparentemente propostos pela teoria de Piaget.

Porém, o problema permanece existindo, agora sob nova forma. Ao enfatizar a diversidade sócio-histórica dos processos psicológicos, a psicologia corre o risco de novamente privilegiar o referencial da sociedade urbana, moderna e industrial e seu respectivo modo de funcionamento psicológico como o mais adequado e avançado (OLIVEIRA, 1997). Os contextos sociais rurais e indígenas seriam caracterizados como tradicionais, primários, menos complexos e, portanto, produtores de subjetividades a serem superadas.

A própria Oliveira (1992) propõe um caminho para a solução deste impasse teórico entre universalidade e diversidade no desenvolvimento humano, colocando como universais dois aspectos que se apresentam diversamente em dependência do contexto social:

- a) Todo ser humano tem limites e possibilidades definidos pelo seu substrato biológico, base de seu funcionamento psicológico;
- b) O ser psicológico será sempre influenciado pela linguagem e pelas mediações simbólicas.

É a partir destes aspectos universais que deveríamos pensar, então, na diversidade de contextos e sua influência no processo de desenvolvimento humano.

Bruner (1997), por sua vez, apresenta, como alternativa, a possibilidade do estudo do comportamento e da cultura pela linguagem do *self-transacional*. Sua crítica às “premissas padrões” das teorias psicológicas do desenvolvimento centram-se na arbitrariedade, parcialidade e extrema dependência destas frente à moralidade de nossa própria cultura, sendo a pretendida universalização deste modelo apenas reflexo de nossa “parcialidade cultural” (BRUNER, 1997, p. 66).

Apoiados nos conceitos de *sintaxe, referência e significado* podemos pensar que o mundo possível é o mundo das possibilidades presentes na mente. A cada cultura (metaforicamente uma linguagem) corresponderia uma sintaxe compartilhada por seus membros, formando um referencial que permite dar significado para seu mundo. E, em cada cultura, ocorreriam “micro-sintaxes” que recolocariam este

processo em escala menor. Tais possibilidades presentes na mente (linguagem) são dadas pelo referencial sócio-histórico vivenciado pelo sujeito. Reencontramos espaço para diversidade humana frente às tendências universalistas do paradigma piagetiano.

Mais recentemente observamos a aproximação entre as áreas da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, com resultados interessantes para o entendimento da criança e a diversidade de contextos de seu desenvolvimento. Seguindo Duveen (2000), para compreender como a criança adquire um lugar como participante adulto competente em uma dada sociedade, é preciso *estudar o processo pelo qual esta incorpora as estruturas de pensamento de sua comunidade*. Para este autor,

Tanto Moscovici como Piaget compartilham uma mesma postura epistemológica. O mundo, tal como o conhecemos, é o mundo que nós construímos através de nossas operações psicológicas (DUVEEN, 2000, p. 262).

Ainda que permaneça a busca pelo “adulto competente”, temos avanços importantes. A psicologia do desenvolvimento é lembrada a pensar que a criança se desenvolve na condição de ator social enquanto a psicologia social é lembrada que todo ator social tem uma história de desenvolvimento. Nesta releitura, tanto Piaget como Moscovici são entendidos como contrários às posturas apriorísticas e empiricistas, compreendendo o conhecimento como resultado de um processo de *interação* da criança com seu meio social.

Assim, pensar em um *sujeito psicossocial* (DUVEEN, 2000) em adição ao sujeito psicológico e ao sujeito epistêmico contribuiria para a solução dos problemas epistemológicos advindos da importação do modelo de Piaget pelas ciências sociais, que, segundo Lopes da Silva (2002), gerou a confusão entre indivíduo (espécie) e pessoa (sociedade) restringindo o estudo das crianças ao âmbito da socialização entendida como o processo pelo qual a criança era gradualmente integrada ao espaço sócio-cultural de seu grupo. O conhecimento passa a ser visto como expressão de uma identidade social, (re) construída pela atividade cognitiva do sujeito. É o que nos lembra Duveen quando diz que para este sujeito

[...] o conhecimento não é produto de um universal em abstrato, mas é expressão de uma identidade social. Dizer isso não é negar o caráter lógico do conhecimento, mas ao contrário reafirmar que o uso da lógica na construção do conhecimento fornece ao sujeito um lugar em um mundo em que essa mesma lógica precisa ser considerada legítima (DUVEEN, 2000, p. 271).

Para nós este ponto é muito importante. Entendemos que para compreender a criança integrante de uma etnia indígena e suas brincadeiras e jogos, necessitamos do encontro entre as duas áreas – psicologia e antropologia. Esta infância não ocorre em um vácuo social, mas em um grupo social com suas concepções próprias acerca do desenvolvimento humano que possibilitam práticas diferenciadas com relação à infância e na própria infância. Estas práticas, por sua vez, abrem espaço para a construção de um contexto de desenvolvimento diferenciado.

Ao encontro desta posição, na conclusão de seu estudo sobre crianças indígenas, Cohn (2002) afirma que

[...] os processos de educação e aprendizado próprios das sociedades analisadas podem ser melhor apreendidos ao se abdicar da busca de realizações de desenvolvimento cognitivo universal, em favor de uma análise de como estas sociedades concebem e refletem sobre este processo (COHN, 2002, p. 234).

E finaliza dizendo

[...] se no mundo os homens são os mesmos, interessa-nos saber como homens de diferentes contextos socioculturais dão sentido ao mundo que vivenciam, e à sua experiência de humanidade (COHN, 2002, p. 234).

Concordamos com esta posição, no sentido em que se já temos bem definida nossa visão sobre o sujeito epistêmico (universal) não haveria interesse em agregar mais sujeitos de pesquisa apenas para buscar respostas que já sabemos, reforçando teorias já constituídas.

De qualquer forma, não devemos (e não podemos) simplesmente descartar o referencial de Piaget, na busca de escolher qual teoria é “mais correta”, voltando a idéia de uma oposição irreconciliável entre as duas teorias. Antes, apesar das diferenças, há também “afinidades essenciais” entre as proposições dos dois autores que contribuem para o entendimento dos processos que estamos pesquisando. (OLIVEIRA, 1997)

Assim, voltamos ao relacionamento entre processos psicossociais e processo de desenvolvimento. Quando do estudo do desenvolvimento do juízo moral, Piaget descreve dois modos de aquisição / construção de conhecimentos:

- a) Transmissão social – ligada ao conceito durkheimiano de representações coletivas e de assimetria de poder (coação)
- b) Reconstrução – poderia ser ligada ao conceito de representações sociais, pautada pela simetria entre sujeitos (cooperação).

Segundo Duveen (2000), Vygotsky teria tratado apenas de um destes aspectos da teoria social do conhecimento, dando ênfase aos processos de transmissão sociais, marcados por uma aprendizagem dependente de um outro mais experiente (assimetria). Esta visão daria conta dos processos de transmissão social, em outras palavras da continuidade de elementos culturais. A visão que contrapõe estas duas possibilidades mostra que existe sim, em Piaget, a possibilidade de pensar a influência do meio sobre o desenvolvimento, inclusive valorizando espaços onde formas de interação simétricas possibilitem novas posturas e novos desafios (cooperação).

Encontramos, então, outra abordagem importante no diálogo entre psicologia do desenvolvimento e contexto social. É a chamada Ecologia do Desenvolvimento Humano. Baseado em referenciais fenomenológicos, Bronfenbrenner (1996) propõe que a psicologia em geral – e a psicologia do desenvolvimento em particular – erra por uma “hipertrofia de teoria e pesquisa focando as propriedades da pessoa” e por categorizar o meio ambiente apenas como a localização, seu “endereço social”, um cenário estático. Tanto que seus sujeitos de pesquisa não raramente são retirados de seu ambiente e estudados “em laboratório”.

Já as abordagens “sociais” – em especial a psicologia social e a antropologia – tenderiam a compreender a especificidade da análise ambiental, com a atenção à influência das outras pessoas como parte de nosso ambiente e com a descrição detalhada do contexto ambiental. Apresentam, porém falhas de outra ordem. Tenderiam a não levar em consideração os aspectos não-sociais do ambiente

(psicologia social) e a apresentarem interpretações causais muito subjetivas (BRONFRENBRENNER, 1996, p. 17).

Sua proposta caminha no sentido da compreensão da interação entre sujeito e ambiente caracterizando tal relação como bidirecional e recíproca, contrapondo-se ao estudo do “desenvolvimento-fora-do-contexto”, já que não há passividade de nenhum dos lados.

Para Bronfrenbrenner (1996) este ambiente também é compreendido como um sistema de círculos concêntricos e interconectados que vão dos papéis e relações interpessoais experienciados pelo sujeito (microsistema) até as crenças e ideologia presentes em determinada cultura (macrossistema). Desta forma o desenvolvimento será definido como “mudança duradoura na maneira pela qual a pessoa percebe e lida com este ambiente”.

As atividades das pessoas entre si são as maiores potências no desenvolvimento. Este processo se dará por meio das chamadas *atividades molares* que são “mecanismos internos e manifestações externas de crescimento psicológico” (BRONFRENBRENNER, 1996, p. 7).

Fica claro, conforme Goldner, Yunes e Freitas (2005), como esta forma de compreensão do desenvolvimento acarreta a “presença de objetos, atividades, pessoas, que emitem linhas de força e vetores” sendo estes os processos proximais que são os verdadeiros motores do desenvolvimento psicológico, na interação entre o sujeito e seu ambiente material, natural, social e cultural.

Por fim, chegamos até a importante contribuição de Christina Toren, antropóloga com formação originária na psicologia do desenvolvimento e referência constante nos estudos de crianças de sociedades não-ocidentais. Em seus estudos sobre a criança e a sociedade nas ilhas Fiji, a autora conjuga os referenciais teóricos e métodos de pesquisa da psicologia e da antropologia cultural, aproveitando as contribuições e pontos fortes que cada uma destas disciplinas no debate entre universalidade e diversidade humana. Contrapõe-se, assim, a simplesmente

descartar as teorias de socialização, elaborando ajustes e alternativas aos seus limites (LOPES DA SILVA, 2002).

Na introdução de um de seus mais conhecidos trabalhos, *Making sense of Hierachy*, Christina Toren elabora uma revisão dos modelos de desenvolvimento cognitivo onde afirma que

o problema do modelo piagetiano está não apenas em seu sujeito “a-social” mas em sua assunção etnocêntrica de que os fins da cognição são conhecidos – uma assunção que é comum também nos trabalhos de Vygotsky e Bruner, e inclusive em muitos outros psicólogos e ainda entre alguns antropólogos (TOREN, 1990, p. 06, tradução nossa).

Porém, neste e em outros trabalhos, Toren (1990) não abdica do referencial de Piaget, discordando daqueles que o consideram totalmente inapropriado aos estudos antropológicos por um suposto viés etnocêntrico. Antes, retém como grandes contribuições aspectos da teoria de Piaget, baseada no fato de que esta, em sua raiz, seria biológica e processual, tendo como ponto de partida a criança em interação com o mundo.

Como objeções, a autora ressalta que o “sujeito do conhecimento” é sempre um sujeito social cujo conhecimento do mundo é o tempo todo mediado por outros seres humanos, que por sua vez também estão construindo seu próprio processo de conhecimento do mundo (TOREN, 1990, pg 09). Entendendo que “o principal objeto para o desenvolvimento humano é inevitavelmente outro ser humano” (p. 09), postula-se que o que e como as crianças aprendem se deve ao fato de serem ativas nas relações umas com as outras.

Finalizando sua revisão, Christina Toren propõe o conceito de *construção modulada* (*modulated construction*, no original) visando “reconciliar em termos teóricos perspectivas psicológicas e antropológicas com relação à cognição”, elaborando a idéia de que o universo infantil gozaria de relativa autonomia, não sendo simplesmente uma miniatura simplificada do mundo dos adultos (TOREN, 1990).

Encontramos, assim, a proposta de uma reaproximação entre as duas perspectivas teóricas – psicologia e antropologia – no sentido de compreender este “universo

relativamente autônomo” através do estudo conjugado da cognição e da relatividade cultural, considerando o sujeito do conhecimento – a criança – um sujeito social diverso, um “outro” a ser abordado também com as técnicas e teorias da antropologia cultural.

## 1.2 A ANTROPOLOGIA CULTURAL, CRIANÇA E SOCIALIZAÇÃO

A antropologia cultural, a partir da década de 60, também empreende grande revisão de seus modelos de compreensão da realidade sócio-cultural, sobretudo os oriundos das escolas evolucionistas, culturalistas e funcionalistas. Dentro deste processo, conceitos-chave desta disciplina são revistos e atualizados, abrindo caminho para novo entendimento acerca do papel dos indivíduos, e das crianças, dentro da sociedade.

Segundo Cohn (2005), neste processo, o conceito de *cultura* e o conceito de *sociedade* são redefinidos, com importantes conseqüências para o entendimento de um terceiro conceito – o de ator social – primordial para os novos estudos da criança em seu contexto sócio-cultural.

Como ironicamente apontou Geertz (2001), todos sabem que a antropologia cultural tem como tema central a cultura, o problema é que ninguém sabe muito bem o que isso significa. De fato, em uma compilação realizada por Alfred Kroeber, descrita por Geertz neste mesmo trabalho, foram encontradas 171 definições diferentes, classificáveis em 13 categorias...

Mesmo com tanta diversidade, é possível identificar um padrão no desenvolvimento deste conceito, de acordo com a evolução dos paradigmas antropológicos. Iniciando com o paradigma evolucionista, Tylor definia cultura como “(...) este conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (apud LÉVI-STRAUSS, 1997). A ênfase estava em elementos empíricos observáveis diretamente e comparáveis entre os vários povos, que poderiam ser enquadrados dentro de uma escala evolutiva única.

A reação à escola evolucionista se deu com o culturalismo americano e o funcionalismo britânico, buscando entender cada sociedade e cultura em si mesma (MELLO, 1987), a partir da visão dos grupos sócio-culturais como sistemas autônomos de instituições integradas e coerentes, visando satisfazer as necessidades bio-psico-sociais dos homens que a construíram.

Neste contexto, Malinowski conceitua cultura como “essencialmente uma aparelhagem instrumental pela qual o homem é colocado numa posição melhor para lidar com problemas específicos concretos que se lhe deparam em seu ambiente, no curso da satisfação de suas necessidades” (Malinowski, 1975). Já a antropologia norte-americana conceituará cultura como “conjunto de traços que podem ser perdidos ou tomados de empréstimo de populações vizinhas” (COHN, 2001).

O resultado desta conceituação foi, por um lado, a visão da cultura (e das sociedades tradicionais) como sistemas fechados, sagrados e tradicionais (FERNANDES, 1976) fora da história e fadados a se auto-reproduzir nos e pelos indivíduos que o integram por meio da socialização e, por outro lado, a alternativa negativa da *aculturação*, processo de destruição da diversidade cultural pela “invasão” de elementos estranhos que desestabilizariam tais sistemas até sua desintegração ou assimilação frente à outra forma de organização sócio-cultural.

Durante a década de 60, com o estruturalismo de Lévi-Strauss (entendendo a cultura como estruturas inconscientes universais), os estudos sobre fronteiras culturais de Barth (que privilegiam a marcação da fronteira entre “nós / outros” através de traços diacríticos, independentes de quais sejam) o conceito vai se refinando, paralelamente ao entendimento de que os povos não-ocidentais não estão “fora da história” e a diversidade cultural se dá em nível bem mais profundo do que o dos traços culturais ou instituições concretas aparentes. (COHN, 2001).

A revisão do conceito de cultura mostra como sua definição caminhou de elementos concretos como crenças, costumes, sistemas fechados auto-reprodutivos ou mesmo vestimentas ou artefatos, em direção a uma definição mais sistêmica deste conceito. Geertz (1989) defenderá um conceito de cultura semiótico, apoiado em Weber. Se este último autor entendia o homem como “um animal amarrado a teias de

significado que ele mesmo teceu”, Geertz conceberá estas “teias” como a cultura, sendo a antropologia uma ciência interpretativa à procura de significados (p. 04).

Entender a cultura deste modo libera a criança de sua necessária posição passiva frente à herança cultural de seu grupo social, possibilitando seu reconhecimento como indivíduo *produtor de cultura*, derrubando o primeiro pilar da forma costumeira de entender o processo de socialização: a ênfase na transmissão cultural. Se a cultura não se refere estritamente a costumes, crenças, artefatos o antigo conceito de socialização como mera transmissão gradativa destes elementos às novas gerações perde sua força, cedendo espaço para a compreensão das crianças como sujeitos ativos no permanente processo de criação de significados culturais para os elementos com os quais as pessoas se defrontam.

A tradição cultural está sendo permanentemente atualizada e reformulada nas novas situações vivenciadas nas relações interpessoais e intergrupais, processo esse em que as pessoas constroem, com a especificidade de seu olhar, um sistema de significado próprio sob e sobre o sistema simbólico em que se inserem socialmente.

Tampouco a antiga visão de crianças como receptores passivos de papéis sociais pré-determinados nas estruturas sociais de seu grupo é facilmente aceita atualmente. Mesmo neste aspecto, pesquisas recentes mostram a criança como ator social ativo na construção de relações e papéis sociais, ou seja, de estruturas sociais.

Como exemplo próximo, temos o estudo de Viegas (2003) sobre as crianças de um grupo indígena de origem Tupi na Bahia. Retomando estudos já clássicos de Alcida Ramos, sobre o compartilhamento de alimentos como meio de constituição de laços sociais (rede de co-comedores) ou mesmo de Weber sobre o sacrifício, esta autora demonstra como as crianças “escolhem ativamente” quem será chamada pelo termo de parentesco “mãe” (não confundido com a progenitora), sendo possível mesmo a reversibilidade das definições, a partir de critérios como alimentação e cuidado no dia-a-dia. Nem mesmo a estrutura de parentesco e de laços sociais passa incólume pelo poder de processamento e re-significação das novas gerações.

### 1.3 A BRINCADEIRA COMO PONTO DE ENCONTRO TEÓRICO

Estes avanços conceituais das duas disciplinas permitem novo entendimento acerca da relação entre crianças, sociedade, cognição e cultura. A questão que norteia os novos trabalhos deixa de lado, desta forma, a preocupação em como a cultura e a estrutura social são “transmitidas para” e “compreendida pelas” novas gerações, aprofundando-se para entender como a criança constrói significados para o mundo social que integra e ajuda a construir o sistema simbólico de sua cultura e as estruturas, relações e papéis sociais de sua sociedade.

Segundo Lopes da Silva (2002) somente após este longo processo, a partir da década de 80 e com maior incidência na segunda metade dos anos 90, é que esta nova área de investigação se consolida, com a criação de centros de pesquisa, novas disciplinas nos currículos universitários, seminários e linhas de financiamento de pesquisa.

O questionamento que se constrói caminha no sentido da apreensão da infância como um momento importante em si mesmo e a criança como um ser social tanto quanto os adultos, tendo assim capacidade de construção e reconstrução de conhecimentos e sentidos, visões diferenciadas e válidas da realidade social e do mundo dos adultos. Aprendizado e produção de conhecimento caminham lado a lado. As crianças são socializadas e socializam a si, às outras crianças e também aos adultos.

Lopes da Silva (2002), continuando seu raciocínio, aponta a situação dos povos indígenas brasileiros como “um cenário particularmente interessante e invulgar” para a abordagem seguindo os princípios deste novo paradigma, na medida em que são povos que “lutam por re-afirmar suas referências de origem ao mesmo tempo em que sempre as recriam” (p. 15) atravessados pelos desafios impostos pelo processo de globalização, do qual não estão alheios e pelos crescentes “desafios, paradoxos e ambigüidades no relacionamento entre o universo infantil e a sociedade adulta” (p. 15).

Conforme Nunes (2002a), em seu trabalho de reflexão acerca da forma de manifestação da presença das crianças em textos produzidos por diversos pesquisadores considerados referências no estudo antropológico de sociedades indígenas brasileiras, se as diversas monografias não se detiveram diretamente no estudo do universo infantil (conforme exposto acima), ao menos dois pontos diferenciais deste contexto são ressaltados:

- a) A profunda liberdade em que as crianças são deixadas em sua experiência cotidiana, desenvolvendo suas modalidades de construção de saberes (em contraposição ao controle na construção de conhecimentos na sociedade ocidental);
- b) A raridade de momentos de punição física em sociedades ameríndias, ao lado da raridade de reprovações por performances inadequadas comparadas com o desempenho esperado de um adulto.

Assim, segundo Nunes (2002a) a diferença mais marcante da vivência da infância nas sociedades indígenas brasileiras, se encontraria na profunda liberdade com que as crianças são deixadas em sua experiência cotidiana, tendo acesso aos espaços da vida adulta, atividades domésticas, atividades produtivas, rituais, campanhas de caça e /ou migratórias, em contraponto aos esquemas rigorosos de controle na construção do saber nas sociedades ocidentais e na separação destas do “mundo dos adultos” (atividades produtivas, atividades domésticas, rituais, locais exclusivos, etc).

Paralelo a isto, os adultos contam com mais tempo disponível no decorrer de suas diversas atividades diárias, com ritmo de vida que permite a tolerância com a experimentação e com a ludicidade da forma como a criança se envolve mesmo em atividades produtivas e domésticas, aprendendo brincando com instrumentos reais em atividades reais.

Esta caracterização nos interessa particularmente, já que apresenta um amplo espaço de experimentação e apreensão do mundo de forma lúdica pela criança, em que recebe e reconstrói conhecimentos e significados sociais. Neste processo, ao mesmo tempo em que ocorre o desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, suas

referências culturais são atualizadas e um entendimento sobre o mundo dos adultos é expresso.

Se o papel da brincadeira e o jogo no desenvolvimento humano já é ponto pacífico teoricamente (CHATEAU, 1987), pensamos que esta seja uma porta de entrada interessante também para a compreensão de crianças de etnias diferentes em seus próprios termos. A criança e a infância indígena poderiam ser mais bem compreendidas, então, através da pesquisa sobre suas brincadeiras e atividades lúdicas – sua cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998; 2000).

Essas são situações em que a recepção e a reconstrução de conhecimentos e significados sociais ocorrem nas atividades cotidianas, na sua relação com as atividades e espaços dos adultos e na sua relação com as outras crianças, em um processo no qual a criança “socializa-se”, atualizando suas referências culturais frente à sua realidade e construindo um discurso sobre o mundo dos adultos.

A brincadeira, assim, pode ser considerada como uma *atividade molar*, “um comportamento (...) com movimento e tensão próprios percebido pelo sujeito como tendo significado e intenção” (BRONFRENBERNER, 1996, pg 58), no sentido em que apontam para a possibilidade de intervenção da criança em seu meio ambiente, demonstrando também como ela o percebe: sua visão de si, do outro e do mundo (GOLDNER, YUNES E FREITAS, 2005)

Também para Bichara (2002), a brincadeira seria um elemento interessante para a “compreensão do modo como crianças apreendem e relacionam os conteúdos à realidade vivenciada” (p. 141). Citando Moraes e Carvalho, esta autora defende que, além das relações freqüentemente apontadas entre o brincar e a aquisição de habilidades, deveríamos enfatizar *a brincadeira como oportunidade para a interação social*. No brincar a criança estaria “construindo e vivendo a realidade (social)”, ou seja, recebendo, interpretando e atualizando o campo de significados de seu contexto sócio-cultural. Nas palavras de Moraes e Carvalho, referindo-se especialmente às brincadeiras de faz-de-conta,

[...] a criança está mudando o significado das coisas socialmente adquiridas, e deve fazê-lo através de códigos e significados também socialmente adquiridos; ao mesmo tempo, está criando um novo significado, que pode passar a ser compartilhado no grupo do brincar, tornando-se um novo elemento da cultura e da história do grupo (MORAES E CARVALHO, apud BICHARA, 2003).

Desta forma, mais do que um mecanismo psicológico, brincar seria uma “atividade dotada de significação social” que “acima de seu substrato natural, biológico (...) só se desenvolve e tem sentido no contexto das interações simbólicas, da cultura (BROUGÈRE, 1998), ainda que partamos do pressuposto do humano como um ser ‘biologicamente cultural’” (BUSSAB E RIBEIRO, 1998).

Poderíamos entender que “através do jogo a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda sua complexidade”, habilitando-se a ser um sujeito competente e ativo. Neste processo, “assimilam ativamente” (CONTI E SPERB, 2001) as mensagens emitidas pelos adultos, sendo, portanto importantes atores no processo de dinâmica de seu contexto sócio-cultural.

A viabilidade e riqueza desta abordagem já aparecem em trabalhos tanto de referenciais da antropologia como da psicologia, que propiciam o diálogo entre as duas áreas. Como exemplos, dentre outros, temos os trabalhos de Gosso (2004) com os Parakanã do Pará, Bichara (2002) com os Xocó de Sergipe, Cohn (2000) com os Xikrin do Pará, Nunes (1999) com os A'uwe Xavante do Brasil Central e Ferreira (2002) com os Guarani, entre outros.

Chamamos a atenção especial para o caso dos Guarani, uma das duas etnias presentes no estado do Espírito Santo. O foco nas crianças e em suas brincadeiras já foi apontado por Ferreira (2002) como importante fonte para uma nova leitura desta realidade sócio-cultural.

Reconhecendo a autonomia do universo infantil (por exemplo, desta cultura lúdica) dentro do quadro da antropologia da criança, esta autora apresenta, em pequeno ensaio, três jogos de representação de crianças guaranis de dois a doze anos. Em sua análise, Ferreira (2002) defende que

As encenações das crianças revelam nuances da cosmologia e da situação histórica do povo Guarani [...]. As crianças põem em evidência a reinvenção da concepção de mundo guarani em reservas indígenas onde, atualmente, a terra é improdutiva, a caça inexistente e o poder e sabedoria dos profetas *karáí* posto em xeque por missionários e funcionários públicos [...] (FERREIRA, 2002).

Nós mesmos tivemos oportunidade de verificar (ainda que superficialmente), em pesquisa recente, a possibilidade de trabalhar com tal autonomia do universo infantil com crianças de uma aldeia guarani em Aracruz – ES. Neste caso, através da produção de desenhos sobre a temática da “luta pela terra”, crianças guarani de 9 a 12 anos de idade demonstraram não só uma maneira própria de compreender o delicado processo de disputa territorial que seu povo empreende neste momento, mas também uma interessante elaboração sobre o “mundo guarani”, relativo ao “modo de ser” (*teko*) e a base territorial necessária para a concretização deste ideal (*tekohá*).

Para nós, estas crianças, à sua maneira, demonstraram ser capazes de produzir e expressar um ponto de vista relevante sobre a atual situação de sua etnia e, ao mesmo tempo, elaboraram uma concepção sobre o que significa ser guarani neste contexto. Contrariam-se idéias de uma não competência cognitiva infantil para “temas adultos” bem como um possível conflito entre identidades disponíveis, provavelmente apoiadas em visões já superadas acerca dos conceitos de cultura e cognição.

A partir dos resultados – que podem ser vistos nas pesquisas já realizadas citadas acima – podemos aprofundar os conhecimentos acerca da infância em contexto sócio-cultural diverso, sobre o processo de atuação da criança como sujeito ativo na construção e reconstrução de significados culturais e relações sociais. Abre-se espaço, também, para a maior interação tanto entre campos da própria psicologia (psicologia social, psicologia do desenvolvimento) como entre a psicologia e a antropologia cultural, campos do saber nem sempre tão próximos.

Acreditamos, também, na relevância social deste campo de pesquisa, já que seus resultados podem ser interessantes para diversas áreas que lidam diretamente com a realidade destas crianças, principalmente dentro da especificidade das relações

entre cada grupo indígena e as diversas agências de contato que atuam em relação à criança neste contexto (agentes de saúde, agentes educacionais, agentes religiosos, agentes de mídia, pesquisadores, turistas, curiosos, a cidade envolvente, etc...). Esta abordagem pode propiciar, enfim, o encontro de um discurso social válido, coerente e indispensável, porém muitas vezes ignorado: o discurso das próprias crianças sobre si e sua realidade social.

## 2 TEORIAS GERAIS SOBRE O BRINCAR

### 2.1 A BRINCADEIRA COMO OBJETO DE PESQUISA – BUSCANDO DEFINIÇÕES

Que as crianças passam a maior parte do seu tempo em atividades de entretenimento que assumem de maneira preponderante a forma do brincar, não é novidade para qualquer observador um pouco mais cuidadoso. O ser humano é orientado para e atraído por outros seres humanos desde o seu nascimento o que, no caso das crianças, evidencia-se no interesse preferencial por outras crianças. Entre elas – as crianças – a atividade interativa de maior recorrência não é outra senão o brincar, que engloba diversas atividades adicionais com as quais convive como a imitação, a cooperação, o cuidado com crianças menores e mesmo a agressividade (CARVALHO, 1989).

Mais difícil, porém, é definir o que é brincar, o que até hoje encontra certa imprecisão (CONTI E SPERB, 2001; MORAES E CARVALHO, 1987). Os motivos atribuídos a esta dificuldade de definição apontam para a enorme gama de manifestações (manipular objetos e materiais, jogar bola, imitações, pendurar o corpo, escalar obstáculos, fantasiar...) além de sua mistura com atividades não propriamente lúdicas como os trabalhos domésticos, alimentação, higiene pessoal etc... (MORAES E CARVALHO, 1987).

Não por acaso, Moyles (2002) dirá que após um século de pesquisas temos muitas idéias sobre por que ocorre o brincar, mas pouca concordância sobre *o que realmente é o brincar*. De certo, é mais fácil brincar do que falar sobre a brincadeira.

Em geral, o conceito de brincar está relacionado a conceitos como brincadeira, brinquedo, jogo, lúdico, etc, dificultando a tarefa de uma conceituação mais concisa. O dicionário Aurélio (1990) nos apresenta as seguintes definições:

**brincar:** 1. Divertir-se infantilmente; entreter-se em jogos de criança. 2. Divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar. 3. Agitar-se alegremente; foliar, saltar, pular, dançar. 4. Dizer ou fazer algo por brincadeira; zombar, gracejar. 5. Divertir-se pelo carnaval, tomando parte nos folguedos

carnavalescos. 6. Tremer, oscilar, agitar-se. 7. Ter relações sexuais, copular. 8. gracejar, zombar, mexer. 9. Entreter-se, distrair-se, ocupar-se. 10. Entreter-se, agindo como se estivesse a vivenciar certa situação. 11. Dizer, ou fazer algo, jocosamente. 12. Agitar-se alegremente. 13. Tomar parte em folguedos carnavalescos. 14. Enfeitar, ataviar, ornamentar, adornar em excesso. 15. Dizer ou fazer por brincadeira.

**brincadeira:** 1. Ato ou efeito de brincar. 2. Divertimento, sobretudo entre crianças; brinquedo, jogo. 3. Passatempo, entretenimento, entretenimento, divertimento. 4. Gracejo, pilhéria. 5. Caçoadada, galhofa, zombaria. 6. Coisa que se faz irrefletidamente, ou por ostentação, e que pode causar prejuízo, aborrecimento, etc. 7. Folguedo, festa, festança. 9. Coisa de pouca importância. 10. Festa informal ou improvisada.

**brinquedo:** 1. Objeto que servem para as crianças brincarem. 2. Jogo de crianças, brincadeira. 3. Divertimento, passatempo, brincadeira. 4. Festa, folia, folguedo, brincadeira.

Da observação destas definições, destacamos duas idéias iniciais a serem discutidas:

- Em primeiro lugar, no uso cotidiano *tanto a palavra brincadeira como brincar e brinquedo apresentam relação direta com atividades da criança, com o mundo infantil;*

- Da mesma forma, todas estas palavras estão diretamente ligadas ao divertimento, ao passatempo, à alegria, à recreação, distração, ao jocosos, à folia e à festa;

Huizinga (2004), para quem o jogo é uma atividade conscientemente tomada como *não-séria*, apontará como a primeira característica sua liberdade, o fato de ele próprio ser livre. O jogo – e esta seria sua segunda grande característica – seria uma “evasão da vida real”, uma esfera temporária, com orientação própria e que absorve o jogar de maneira intensa e total.

Uma terceira característica, ainda segundo Huizinga encontra-se em *seu caráter limitado no tempo e no espaço*. No *tempo*, pois todo o jogo iniciado em certo momento “acaba”, chega ao fim, ainda que possa ser retomado posteriormente e mesmo se torne parte do estoque cultural de um grupo. No *espaço*, já que o jogo se

passa em um local determinado material ou imaginariamente, de maneira deliberada ou espontânea – o campo, o tabuleiro, a área, a árvore, a mata, o pátio... (HUIZINGA, 2004).

Destas três características este autor supõe o caráter *desinteressado* do jogar, por definição uma ação desligada de interesse material. Sua finalidade seria a satisfação de sua própria realização, no intervalo de nosso cotidiano onde ele se apresenta.

Carvalho (1987), por sua vez, defende que as demonstrações do brincar como necessariamente ligado ao não-comprometimento com obrigações externas, não seriedade, puro prazer e diversão são fruto de uma visão superficial acerca de sua natureza, mesmo sendo idéia recorrente em diversos autores que abordaram o tema, como o próprio Huizinga, conforme visto acima.

O aspecto de seriedade, apesar de facilmente negligenciado, está presente em diversos fatores que podem ser considerados, por exemplo, no que se refere às regras do jogo, aos compromissos com os companheiros de brincadeira no faz-de-conta ou nos limites de uma brincadeira de luta. A brincadeira também nem sempre se relaciona com o prazer, sendo que a criança pode retratar em seu brincar fatos e momentos ligados ao desprazer como a hospitalização, a morte, a briga, entre outros (CARVALHO, 1989; CHATEAU, 1987; MORAES E CARVALHO, 1987).

Em sua tese de doutorado acerca da preferência lúdica de crianças e adolescentes, Rossetti (2001) buscou, entre outros pontos, as definições espontâneas dos sujeitos da pesquisa sobre jogo, brinquedo e brincadeira. Para tanto, a autora solicitou aos pesquisados a resposta para as questões “o que é jogo para você?”, “o que é brincadeira para você?” e “o que é brinquedo para você?”. Nas respostas, adolescentes de ambos os sexos citavam exemplos ou buscavam definições próprias.

Nas definições apresentadas, tanto os conceitos de *jogo* como os de *brincadeira* são referidos à *diversão* e ao *passatempo* (sendo que os jogos também são referenciados à disputa e competição). O *brinquedo*, por sua vez, foi relacionado a

*objeto para brincar e objeto / forma de diversão*. Assim, também para estes sujeitos os três termos estão unidos pela ludicidade.

Lorenz (1995) aponta a dificuldade em conceituar brincadeira também na perspectiva etológica. Assim, buscando uma definição aproximada, apontará o que as atividades descritas com *play* têm em comum: “ações que reconhecidamente pertencem a um sistema de função conhecida são executadas sem a realização daquela função” (p.421). Ou seja, não haveria motivação especial para o comportamento, ocorrendo preponderância de “motivações autóctones” de movimentos, pelo prazer dos próprios padrões motores (pular, correr, brincar de luta, perseguir).

Dantas (1998) menciona a distinção dos termos brincar e jogar no âmbito da língua portuguesa, lembrando a fusão destes termos no francês (*jouer*) e no inglês (*play*). Segundo Santa Roza (1993), esta particularidade se estende com relação também ao alemão (*spielen*) e ao espanhol (*jugar*). Aproveitando-se desta distinção, Dantas (1998) propõe uma diferença de ordem psicogenética entre os termos: *brincar* – forma mais livre e individual – seria anterior ao *jogar* – uma conduta social que pressupõe regras. Já o termo *lúdico* abrangeria os dois.

Para Kishimoto (2005) “*brinquedo e brincadeira* relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo” (p. 21). Para esta autora, brinquedo é o suporte e o estímulo material da brincadeira, enquanto a brincadeira é o *lúdico em ação*, ou seja, “é a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica”.

Desta forma, os conceitos de brincadeira, brinquedo e jogo tornam-se relativamente bem diferenciados, ainda que intimamente relacionados. Além do mais, qualquer ação realizada de maneira lúdica poderia ser entendida como brincadeira, não importando seu conteúdo.

Surge aqui a oportunidade para pensarmos a idéia de *oposição entre brincadeira e trabalho*, na medida em que a brincadeira, tal como vista nas definições acima, estaria ligada à diversão e ao passatempo ou mesmo a “coisa de criança”. Esta

caracterização da brincadeira em oposição às atividades não lúdicas é uma das grandes ênfases das teorias acerca do brincar (MORAES E CARVALHO, 1987).

Teoricamente, esta diferenciação estaria baseada principalmente nos autores que defendem o “purismo” no brincar, no sentido em que o brincar seria sempre uma ação sem nenhum propósito real ou objetivo manifesto (MOYLES, 2002). O jogo infantil, na história de sua compreensão, foi tratado como espontâneo, fútil, “não-sério”, a não ser quando associado à utilidade educativa nos parâmetros do Romantismo (KISHIMOTO, 2005).

Em sua pesquisa acerca da atividade lúdica de adultos jovens capixabas, Pylro (2004) defende a existência de certa escassez destas atividades no dia-a-dia dos adultos, especialmente os jogos (com exceção dos eletrônicos), principalmente entre mulheres. Ainda assim, a autora defende não ser possível afirmar que os jogos não estão presentes na fase adulta da vida. A dificuldade de perceber o lúdico nas atividades cotidianas dos adultos (namoro, trabalho, atividades domésticas...) encontra-se na compreensão comum do lazer como algo ocioso, livre, em contraposição ao caráter produtivo e compulsório da maioria das atividades da vida adulta.

Seguindo Moraes e Carvalho (1987), resumiremos os três os grandes problemas com relação a esta oposição:

- a) Apesar de não ocorrerem ganhos secundários econômicos no brincar, durante esta atividade a criança prevê resultados e procura expressar-se e produzir, o que se evidencia principalmente nos jogos de modelar e montar;
- b) Os adultos, dependendo da maneira como se relacionam com seu trabalho, podem executá-lo de maneira lúdica, ou seja, com expressão, criatividade e prazer;
- c) Obviamente o brincar não é uma atividade prioritária para a sobrevivência, o que torna teoricamente improdutivo para a compreensão do fenômeno as oposições às atividades desta natureza.

Dantas (1998) também propõe a flexibilização desta dicotomia, a partir das concepções de Wallon acerca do desenvolvimento humano. Segundo a autora, na dialética walloniana estaria presente no desenvolvimento humano um movimento que leva do brinquedo ao trabalho, sendo que “o jogo tende ao trabalho, assim como a criança tende ao adulto”.

Citando Makarenko, a autora lembra, por exemplo, dos trabalhos realizados em forma de mutirão quando se tornam festa, com forte caráter lúdico advindo da compreensão do seu sentido pessoal e comunitário e de sua realização coletiva (DANTAS, 1998, p. 119). Assim, o brincar não só pode ser também realizado pelos adultos como, o que nos convém destacar, também não está necessariamente oposto ao o que entendido costumeiramente como trabalho.

Tais considerações acerca da relação entre lúdico e atividade produtiva (através da abordagem do lúdico entre adultos) são importantes em nosso caso, já que as crianças estudadas se envolvem ludicamente em atividades produtivas como a produção de peças de artesanato e sua venda para turistas, o plantio e colheita, etc. Neste momento, segundo os próprios adultos guarani, não raro os pais são acusados por visitantes e compradores de exploração do trabalho infantil, o que negam veementemente.

Finalmente, Moyles (2002) lembrará que, apesar da dificuldade de conceituação, a brincadeira é um fenômeno reconhecível e identificável pelos participantes (e, eu diria que, muitas vezes, pelas pessoas no entorno, ainda que nem sempre isso aconteça) o que a caracteriza como um aspecto interessante e importante de pesquisa e compreensão.

Assim, entender a brincadeira e o brincar como um *processo* possibilita melhor compreensão do fenômeno, tornando mais leve a necessidade de uma definição fechada e total para o mesmo. A noção da brincadeira como processo permite perceber o brincar como uma parte natural de nossas vidas e que tem valor tanto para as crianças quanto para os adultos (MOYLES, 2002).

## 2.2 O ESTUDO SISTEMÁTICO DA BRINCADEIRA

Segundo Rossetti (2001), é só a partir do século XIX que ocorrem os primeiros esforços sistemáticos para a elaboração de uma teoria acerca da temática dos jogos, o que se consolidará no decorrer do século XX (o que, penso, podemos generalizar para o tema das brincadeiras, conforme MORAES E CARVALHO, 1987).

Para Elkonin (1998) o começo dos estudos e da teorização do jogo estaria associado aos nomes de Schiller, Spencer e Wundt que, no século XIX abordam o tema ligando sua origem à da arte (p. 14).

Brougère (2000) propõe que a importância gradualmente maior dada ao brincar na infância a partir do século XIX tem uma dupla origem: uma ligada à *ideologia* e outra à *ciência*. Anteriormente a este período, o brincar já havia sido entendido como recreação ou relaxamento, já que ligado à futilidade ou à distração (no pensamento de filósofos como Sócrates, Aristóteles, Sêneca), mal-visto, já que associado aos “jogos de azar” na Idade Média, e instrumento de veiculação de princípios de moral, ética e conteúdos educacionais no Renascimento, baseado na idéia da espontaneidade e da pureza da criança no jogo (KISHIMOTO, 1998a).

Até a Idade Média não havia em setores da sociedade europeia o “sentimento da infância” idêntico ao que se constata hoje no mesmo contexto social, ou seja, não havia a idéia de que a criança estaria em uma fase cuja essência a diferenciava dos adultos, sendo que esta indeterminação da idade se estendia a toda atividade social cotidiana, seja trabalho, passeio, ou mesmo os jogos e brincadeiras. Ainda que já no século XV a primeira infância contasse com certa especialização de brincadeiras, a partir dos quatro anos a criança já participava das mesmas brincadeiras que os adultos (e vice-versa!) (ÀRIÉS, 1981).

Este fato é muito significativo, sobretudo quando levamos em conta que, ainda segundo Àriés (1981), a divisão do tempo do dia não privilegiava apenas o trabalho, sendo que os jogos e divertimentos, muito mais do que “momentos furtivos”, formavam o principal processo de sociabilidade, principalmente nas grandes festas

sazonais onde predominavam a música, a dança e as representações dramáticas e onde as idades dos espectadores e dos atores eram misturadas (p. 94, p. 104).

Tal “comunidade de jogos” só é abandonada com o advento da burguesia. A separação paralela entre povo e classe dominante dos burgueses e, no interior desta última, entre crianças e adultos corresponderá à separação entre aqueles aos quais é permitido brincar (povo e crianças) e aqueles em relação aos quais o brincar não é bem visto (classes dominantes e adultos), correspondendo, de certa forma, o sentimento de infância ao sentimento de classe (ÀRIÉS, 1981, p. 124).

Até o século XIX a própria fabricação de brinquedos e comercialização dos brinquedos não se realizava em locais especializados para isso, denotando um caráter altamente diferenciado para estas peças em relação a sua exploração posterior nos moldes da indústria capitalista moderna. A partir de então, o próprio brinquedo vai se “emancipando” da família, dos pais e da própria criança (BENJAMIN, 1984).

Neste longo processo, iniciado no século XIII, a criança, no final do século XVIII chega a ocupar papel central no interior da família, permeada por dois grandes “sentimentos” ou preocupações: a paparicação e a educação (como disciplina e moral). Estes “sentimentos”, por sua vez, serão associados a um terceiro elemento: a preocupação com higiene e saúde física (ÀRIÉS, 1981, p. 164).

Encontramos, neste momento também, a origem *ideológica* do atual posicionamento frente à importância do brincar: a mudança de perspectiva sobre a criança e sobre a brincadeira no início da sociedade moderna, a partir da ruptura ocasionada pelo romantismo e as propostas de Rousseau acerca da natureza originariamente boa do ser humano e de sua manifestação na criança (BROUGÈRE, 2000).

No Romantismo o brincar passa a ser visto como o comportamento por definição da criança, agora vista como dotada de enormes potencialidades, possuindo conhecimentos inatos que a aproximam do artista e do poeta (BROUGÈRE, 2000, p. 90-91). Esta visão permanece firme até nossos dias, em pensamentos como, por

exemplo, o de Chateau (1987), para quem “perguntar por que a criança brinca, é perguntar por que ela é criança”.

A partir de então, a brincadeira passa a ser mais fortemente incorporada pela pedagogia como conseqüência óbvia de seu valor como expressão da natureza da própria criança que, por sua vez, é a expressão pura da própria natureza – essencialmente boa em oposição à maldade intrínseca da sociedade, contrapondo-se ao racionalismo iluminista.

Tal ideologia terá em Fröebel seu maior representante, já que ele, ainda que não tenha sido o primeiro a considerar a importância pedagógica do brincar, iniciou tal prática como eixo fundamental da educação infantil ao criar o *kindergarten* ou jardim-de-infância, cujo próprio nome indicará sua vinculação com concepções naturalísticas (KISHIMOTO, 1998a; BROUGÈRE, 2000). A brincadeira é considerada por Fröebel como atividade inata da criança, livre, espontânea, expressão de sua natureza, que será identificada com a de Deus em sua perfeição e espontaneidade (KISHIMOTO, 1998a).

Já a origem *científica* do discurso valorizador do brincar no século XIX encontra-se na etologia, tendo como precursores Stanley Hall e K. Gross (BROUGÈRE, 2000), responsáveis pelas primeiras teorias científicas acerca do brincar já no final do século XVIII (CONTI E SPERB, 2001). Com base no evolucionismo biológico de Darwin, foram propostos modelos visando compreender o papel da evolução e da seleção natural no processo de desenvolvimento humano, aplicando ao estudo do comportamento animal e humano as questões e métodos de outros ramos da biologia (LORENZ, 1995).

Na etologia, então, os comportamentos – o brincar incluído entre eles – são pensados em termos de “custo-benefício” na evolução de uma espécie, a partir do papel que desempenham no processo de seleção natural visando à manutenção da vida. Acontece que, quando um animal brinca, fica exposto a riscos altos, mesmo em comparação a quando está descansando. Isto indica a importância e o papel fundamental do brincar, já que seu grande custo biológico deve ser superado pelos

seus benefícios, na medida em que é um comportamento evolutivamente selecionado. (BATESON, 2005).

Segundo Pellegrini e Smith (2005) a valorização da brincadeira como objeto de estudo nesta perspectiva inicia-se na psicologia americana com G. Stanley Hall. Considerando que a “ontogênese reproduz a filogênese”, este autor enfatiza a necessidade de compreender o desenvolvimento humano a partir de suas diferentes fases.

Desta forma, a infância é compreendida por Hall como um estágio (similar a um estágio da evolução humana) com suas próprias formas de interação e conhecimento do mundo. Neste aspecto, o brincar teria papel fundamental nesta fase do desenvolvimento humano, *não como um mecanismo de preparação para a vida adulta, mas importante para a infância em si*. Brincar seria a maneira infantil de interagir, conhecer e construir seu mundo, nos aspectos físico e social (PELLEGRINI E SMITH, 2005). Brincar, enfim, seria uma das maneiras das crianças serem atores ativos em seu desenvolvimento, explorando seu contexto e adquirindo novas experiências (BATESON, 2005).

Tal visão acerca da relação entre ontogenia e filogenia mais tarde será questionada e superada, sendo proposta compreensão da relação dialética entre os dois fatores no processo de evolução humana, quando não a inversão dos fatores, a ontogênese influenciando a filogênese.

K. Gross, na década de 30, defendia que, ao brincar, animais disparavam processos de aprendizagem, antecipando e preparando a perfeição de um comportamento subsequente, sendo esta atividade um produto de “energias excedentes” (LORENZ, 1995; CONTI E SPERB, 2001). A brincadeira, para Gross, é resultado da seleção natural e guia o aprendizado do jovem para o melhor desempenho quando adulto. Segundo ele “os animais não brincam porque são jovens, mas são jovens porque devem brincar” (apud. BROUGÈRE, 2000) em uma curiosa inversão das propostas da ideologia naturalística vistas acima.

Percebe-se, realmente, que mesmo no interior de uma mesma espécie, são várias as funções biológicas do brincar: desenvolvimento do sistema nervoso e da musculatura, desenvolvimento de competências necessárias para a sobrevivência, conhecimento do espaço ambiental onde o indivíduo atua, interação social com competidores e cooperadores, dentre outras. Em comum a todas estas funções, está o fato de que, ao brincar, variadas experiências, competências e conhecimentos fundamentais no decorrer da vida são ativamente adquiridos, caracterizando esta atividade como um espaço privilegiado para a criatividade e inovação (BATESON, 2005).

Com relação ao processo de evolução da espécie, o brincar é considerado dentro dos processos chamados de “seleção orgânica”, tendo papel impulsionador na capacidade cognitiva humana, sobretudo nos aspectos que apontam para a possibilidade de inovações e criações durante o brincar. Nestes, seqüências complexas de comportamentos são desenvolvidas e gradualmente incorporadas pela dinâmica de evolução da espécie nos moldes darwinianos (BATESON, 2005).

Um exemplo deste processo, citado por Lorenz (1995) é o caso de chimpanzé Sultan (1963). Sua tarefa era inserir uma vareta em outra para viabilizar o alcance de uma banana. Após várias tentativas frustradas, utilizando uma das varetas, o macaco iniciou processo de brincar com as duas varetas (esquecendo da banana), terminando por encaixá-las uma na outra. Imediatamente percebeu a possibilidade de utilização desta nova peça como ferramenta para buscar a fruta, o que realmente ocorreu.

As teorias de K. Gross, ainda que superadas, apresentam grande importância para esta temática. No transcorrer das pesquisas, as novas teorias construídas partirão de suas proposições, seja dando continuidade às perspectivas abertas por ele, seja criticando e contrapondo-se a elas (como, por exemplo, os psicólogos do desenvolvimento, como Elkonin e Piaget).

No desenvolvimento de seus estudos, a etologia enfatizou categorias de análise da brincadeira em termos de *brincadeiras com objetos*, *brincadeiras sociais* e *brincadeiras locomotoras ou de exercício*, em detrimento de categorias como as

brincadeiras de fantasias ou de simulação, mais valorizadas pela psicologia do desenvolvimento, sendo um ponto privilegiado de encontro entre as duas abordagens os estudos das chamadas brincadeiras turbulentas. (PELLEGRINI E SMITH, 2005).

### 2.3 O BRINCAR NO CAMPO DE CONHECIMENTO DA PSICOLOGIA

As ciências do campo “psi” irão buscar prioritariamente a fundamentação científica da importância do brincar no processo do desenvolvimento humano (BROUGÈRE, 2000).

Em sua revisão sobre o tema, Moraes e Carvalho (1987) apresentam as teorias e concepções sobre o brinquedo através de quatro grandes grupos de enfoque:

- a) As teorias com ênfase na motivação, nos estímulos internos ou externos que desencadeiam o brincar - possuem como principais representantes a psicanálise freudiana com a idéia do *desejo* como motivação extrínseca ao brincar e as teorias propostas inicialmente por Gross e atualizadas por Piaget acerca do *prazer funcional* (prazer em ser causa) como motivações intrínsecas ao brincar.
- b) As teorias com interesse na função ou consequência do brincar – destacam-se as proposições de K. Gross acerca do brincar como pré-exercício, já estudadas acima;
- c) Os sistemas que consideram o brinquedo como manifestação da “dinâmica infantil” - ainda que o primeiro autor identificado como expressando esta posição seja Buytendijk que defende que a criança “brinca por ser criança”, têm como principal representante Piaget, o primeiro a sistematizar de maneira coordenada e exaustiva o brincar na criança.

- d) As definições de brinquedo por oposição a atividades não lúdicas como o sério, o produtivo – marca das pesquisas na era da sociedade industrial, são citados como representantes principais Klinger, Tizard, Berlyne e Valentine.

No geral, todos os autores, independente do enfoque, terminam de alguma maneira por abordar ou pensar todos estes aspectos ao teorizar sobre o brincar, sobretudo pelo fato de estarem preocupados com a função adaptativa desta atividade (MORAES E CARVALHO, 1987).

Desta forma, buscaremos em Poletto (2005), uma forma mais genérica de classificação da “abordagem psi” para a temática do brincar. Para ela são três as grandes vertentes deste campo que produziram teorizações sobre o lúdico: a visão psicanalítica, a visão sócio-histórica e a visão cognitivista.

Vamos, então, repassar sumariamente as principais contribuições destas três perspectivas para a compreensão do tema em estudo.

### **2.3.1 A Visão Psicanalítica e o Brincar**

A psicanálise irá desenvolver seu pensamento sobre o jogo e o brincar durante a elaboração de seu próprio corpo teórico. Para Mrech (1998) a psicanálise, logo de início, irá se contrapor à vinculação automática entre a criança, o brinquedo e o brincar, acusando tais idéias como resultado de formas preconcebidas de abordagem do tema do brincar.

Na teoria psicanalítica o jogo será compreendido como uma das formas possíveis de revelação dos conflitos interiores da criança (em paralelo com a forma que os adultos os revelariam falando), propondo a distinção entre a realidade psíquica (simbolizações, imagens) e a realidade concreta (brinquedos e jogos) na compreensão do brincar (MRECH, 1998, p.164).

De acordo com Santa Roza (1993), ainda que não proponha uma teoria própria sobre o brincar, ao abordar o jogo como objeto da reflexão psicanalítica, Sigmund

Freud estabelecerá um elo de continuidade entre os jogos infantis, os devaneios da vida adulta e a criação literária e poética, já que no brincar estaria o germe da atividade imaginativa.

Em “Além do princípio do prazer”, Freud (1996) revisará as pesquisas sobre o jogo, criticando-as por ignorarem o princípio do prazer como motivo primeiro do brincar. A partir de então inicia sua análise sobre o brincar de seu neto, um menino de pouco mais de um ano de idade. A brincadeira em questão é o chamado “*fort-da*”, um jogo de ocultação em que a criança, repetidas vezes, faz um objeto sumir e aparecer.

Este jogo é tomando como ponto de partida para elaboração da teoria freudiana acerca da repetição compulsiva não só de situações prazerosas, mas também daquelas em que não há prazer (portanto, que estão além deste princípio). A partir daí, Freud elabora a idéia do embate entre as duas principais forças na psique – Tânetos e Eros.

Melanie Klein, por sua vez, foi a principal responsável pela sistematização da chamada psicanálise de crianças na qual o brincar é visto como expressão simbólica de conflitos e utilizado como material de interpretação, já que no jogo a criança estaria expressando suas fantasias inconscientes, em substituição às associações livres do adulto (SANTA ROZA, 1993).

Para Klein, ao brincar a criança estaria “colocando em jogo” diversas emoções como ódio, inveja, agressividade, sexualidade. Os seus brinquedos e jogos são percebidos, então, como processos simbólicos, com significações próprias para cada criança, em geral apresentando conteúdos sexuais (MRECH, 1998, p. 166).

Ampliando a forma de percepção do brincar, Winnicott (1975) propõe a própria psicoterapia como brincadeira, dizendo que “a psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas”. Com isso, coloca o brincar como a base da vida saudável biológica, psíquica e socialmente, facilitando o crescimento, conduzindo ao relacionamento grupal e mesmo tornando-se uma forma de comunicação, inclusive na psicoterapia.

Desta forma, a psicanálise de Winnicott se afasta das proposições que ligam o brincar à atividade masturbatória ou dos estudos da brincadeira apenas como um instrumento na psicanálise infantil, como em Melanie Klein. Sua proposta é o estudo do brincar em si mesmo, na medida em que a própria psicanálise passa a ser vista como “forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros” (WINNICOTT, 1975).

É a partir da proposição do conceito de *fenômeno transicional* que o brincar passa a ser pensado. Assim, postula-se um lugar para a atividade lúdica, que não se situa nem no intrapsíquico, nem no mundo externo. Este é o *fenômeno transicional*: um espaço potencial entre a mãe e a criança, ou seja, entre o mundo interno e a realidade objetiva. É neste espaço que a criança inicia o uso diferenciado de algum objeto – o *objeto transicional*: um cobertor, um carrinho, uma boneca, uma fralda (WINNICOTT, 1975, p. 71).

Neste quadro teórico, o caminho de desenvolvimento se dá a partir do fenômeno transicional para o brincar, tornando-se em seguida o brincar conjunto (com outro) para, enfim, o fenômeno transicional se espalhar por todo o território entre a realidade psíquica interna e o mundo externo, a saber, o campo cultural. (WINNICOTT, 1975, p. 72).

Teríamos aqui a origem das operações simbólicas, a partir dos jogos de ocultação, como o *fort-da* estudado por Freud, que já preconizam a utilização de pares de opostos (fora – aqui / presença - ausência) que baseiam uma estrutura elementar de significação, dando campo para a função simbólica.

Temos, então, um gancho para uma nova perspectiva. A abordagem lacaniana trará novas idéias para a visão psicanalítica do jogo, a partir do conceito de *gozo*, que se articula com a visão de Freud do “além do princípio do prazer”. Quando a criança brinca, o faz a partir de estruturas de pensar e de saber, que se repetirão como uma cadeia de gozo, que são o real motivo do brincar que se repete constantemente (MRECH, 1998, p. 168).

Após as propostas de Lacan frente à teoria psicanalítica freudiana, e tendo em vista o desdobramento das idéias de Winnicott, o brincar infantil será compreendido também através de sua articulação com a verbalização, como uma forma especial de linguagem. Ou seja, o brincar passa a ser visto pelas teorias psicanalíticas como *prática significante* (SANTA ROZA, 1993).

A partir deste conceito, Lacan lembrará que é exatamente o “real” da criança o que as teorias do desenvolvimento não conseguirão apreender, na medida em que estas teorias são constructos de linguagem e da fala (da psicologia sobre a criança). Ora, segundo Lacan, por definição sempre há na linguagem algo que vaza, que não pode ser atingido e que permanecerá assim. Este “algo” só poderá ser atingido aproximadamente, através de símbolos, imagens e significações culturais – nas *práticas significantes*.

Em nosso caso, este “algo” é a própria criança ao brincar, livre dos preconceitos teóricos e dos estereótipos dos adultos sobre as crianças, identificando esta região como o local de existência do registro do real, que nunca seria apreendido pelas psicologias do desenvolvimento. A brincadeira que se repete, encarada como prática significante, seria compreensível como produto daquelas cadeias de gozo específicas de cada criança e não das etapas de desenvolvimento (MRECH, 1998, p. 170)

Encarar o brincar sobre a ótica de etapas de desenvolvimento ou através de tipos de brincadeiras seria um reducionismo do fenômeno, uma tentativa de encaixar casos específicos e concretos (o brincar de cada criança) em conceitos generalizantes e abstratos (fases do desenvolvimento). Antes, o brincar seria sempre uma categoria nova para cada criança.

Portanto em seu desenvolvimento como corpo teórico e ao pensar o brincar, a psicanálise termina por elaborar uma forte crítica acerca das teorias do desenvolvimento e sua relação com a criança e o lúdico, preconizando o desvelar de seus limites e pré-concepções teóricas que visariam enquadrar a criança e o brincar em fases, terminando por criar impasses teóricos e perdendo o real da criança, do brinquedo e do brincar.

### 2.3.2 A Visão Cognitivista e o Brincar

Dentro da perspectiva cognitivista, o brincar e o brinquedo serão valorizados como parte do processo de construção do conhecimento, não sendo abordados como um objeto de pesquisa em si (POLETTI, 2005).

Esta linha de pensamento terá como seu principal representante as teorias de Jean Piaget, as quais serão abordadas resumidamente abaixo. Será feita menção também ao trabalho de Jerome Bruner e suas teorias sobre o brincar e a educação.

Azanha (1993) diz que a biologia aparece como a grande inspiradora teórica dos trabalhos de Piaget, que teria se inspirado no modelo biológico das trocas entre organismo e ambiente, adaptando-se ao meio e assimilando-o de acordo com suas estruturas. Neste pensamento, diz Azanha que

A ação e a lógica decorrente dela seriam o elo entre a organização biológica e a psicológica, uma vez que os esquemas de ação decorrem dos esquemas reflexos, através da *assimilação* e da *acomodação* (AZANHA, 1993, p. 13).

É através da análise destes dois processos – acomodação e assimilação – que Piaget elabora sua abordagem acerca do brincar como atividade ligada à cognição e seu desenvolvimento. Segundo Rossetti (2001), a abordagem piagetiana sobre o brincar será encontrada principalmente em três de suas obras:

- *O Juízo Moral na criança* (1932) – teoriza sobre a gênese e evolução da consciência e da prática de regras entre crianças, estabelecendo 4 estágios para as práticas das regras (regras motoras, egocentrismo, cooperação nascente e codificação de regras) e 3 estágios para a consciência das mesmas (anomia, heteronomia e autonomia).

- *As Formas Elementares da Dialética* (1980) – análise do lugar do jogo no conjunto de sua obra, utilizando jogos conhecidos como cara-a-cara, xadrez, reversi, etc. Propõe a diferença entre *jogar certo* e *jogar bem*. No desenvolvimento cognitivo duas fases se alternam: a *discursiva* ligada ao que se pode deduzir da estrutura sem

modificá-la (regras – jogar certo) e a *dialética* em que novas estruturas de pensamento são construídas (estratégias – jogar bem).

- *A Formação do Símbolo na Criança* (1946) – busca a origem dos jogos infantis e propõe uma classificação para os mesmos que apresenta a evolução do jogo de acordo com estágios do desenvolvimento, ainda muito atual.

Daremos maior atenção para a “Formação do Símbolo na Criança”. Piaget dedica toda a segunda parte desta obra para a temática do jogo, apresentando sua teoria sobre o *nascimento do jogo, a classificação dos jogos, a explicação do jogo e o simbolismo secundário do jogo*.

Para Piaget (1990), devemos buscar a interpretação para o brincar através da situação deste no contexto do *pensamento* da criança. Desta forma, o jogo será entendido em contraposição ao *pensamento sério*, porém de forma diferente do entendimento de autores de teorias clássicas, como as propostas de K. Groos (pré-exercício), Stanley-Hall (recapitulação filogenia – ontogenia) e Buytendijk (dinâmica infantil).

Contra as idéias comumente aceitas sobre o jogo – desinteressado, espontâneo, baseado no prazer, sem organização estrutural e fonte de libertação de conflitos – Piaget defende que o brincar não seria um tipo específico de atividades, mas sim que se definiria por certa orientação na conduta:

Pode-se portanto sustentar que, se a atividade e o pensamento adaptados constituem um equilíbrio entre a assimilação e acomodação, o jogo começa desde que a primeira leva vantagem sobre a segunda (PIAGET, 1990, p. 192).

O jogo é, então, essencialmente um processo de predomínio da *assimilação* do real ao eu, em contraste com o pensamento sério caracterizado pelo equilíbrio entre assimilação e acomodação aos outros e às coisas. Quase todo o comportamento pode converter-se em jogo, desde que esta conduta se manifeste, sobretudo pelo prazer de dominá-lo (certo comportamento ou exercício) e sentir o poder de controlá-lo (prazer de ser causa).

O próximo passo de Piaget é elaborar uma classificação para os jogos e sua evolução, a partir do surgimento da linguagem. Defenderá três grandes tipos de estruturação dos jogos em paralelo ao desenvolvimento cognitivo da criança (ROSSETTI, 2001).

Resumimos o paralelismo dos dois processos conforme quadro abaixo:

**TABELA I - Classificação dos Jogos e Desenvolvimento da Inteligência**

<b>Idade</b>	2 a 7 anos	7 a 11 anos	12 em diante
<b>Inteligência</b>	Sensório-motor	Representativa	Refletida
<b>Jogo</b>	Exercício	Simbólico	Regras

Adaptado de Piaget, 1990.

Os jogos de exercício, presentes essencialmente nas condutas animais, são os primeiros a surgir na criança, também podendo envolver funções psicológicas superiores (ex: fazer perguntas pelo prazer de perguntar, independente das respostas). Diminuem ao longo da história de desenvolvimento do sujeito, principalmente a partir do surgimento da linguagem.

Os jogos simbólicos são aqueles que implicam a representação de um objeto ausente (na comparação entre um elemento dado e um imaginado) e uma representação fictícia da realidade (no processo de assimilação deformante). Este tipo de jogo não existe nos animais, apenas entre os humanos.

Os jogos de regras são, segundo Piaget, atividades lúdicas do ser socializado. São jogos que contém elementos dos casos anteriores (motores, como a bola-de-gude ou a imaginação, como as charadas e adivinhações). A novidade é a regra resultante da competição ou cooperação entre os indivíduos na organização coletiva da atividade lúdica. São classificados em dois casos diferentes: os jogos de “regras espontâneas” que surgem por acordo momentâneo na interação imediata dos sujeitos no grupo de brinquedo; os jogos de “regras transmitidas” que são transmitidos de geração em geração, tornando-se instituições, no sentido sociológico.

Mesmo que ampliada ou adaptada, esta classificação dos jogos ainda é muito atual e utilizada em diversas pesquisas no campo das brincadeiras e jogos, principalmente em sua relação com o processo de desenvolvimento cognitivo, processo de aprendizagem, desenvolvimento do juízo moral, etc.

Fechando esta abordagem, resta citar outro autor da linha cognitivista: o norte-americano Jerome S. Bruner, que possui diversos trabalhos acerca do desenvolvimento cognitivo e do processo de educação.

Entendendo a cultura como sistema simbólico compartilhado (nos moldes de C. Geertz), Bruner propõe a superação das vertentes positivistas da psicologia – sobretudo americana – através de uma “revolução cognitiva” baseada no transacionalismo, sinônimo de contextualismo e mente situada, compartilhada e em negociação – a *mente social*. Esta psicologia não-positivista estaria focada no caráter situacional da ação, com orientação cultural (CORREIA, 2003).

Para Bruner (1997) o próprio *self* é baseado em transações entre as pessoas. Estas transações seriam todas as negociações estabelecidas mutuamente, construindo um conjunto de convicções sobre o mundo, o ser humano, sobre as atividades e mesmo sobre como a comunicação deve ocorrer (p. 61).

É a partir destas transações que as pessoas, entre elas as crianças, desde muito cedo (mesmo ainda antes da linguagem), podem interpretar e negociar significados culturais para seu mundo social, que está, portanto, em constante (re) criação, criando “uma rede de expectativas mútuas entre os humanos, uma espécie de sintonia que não é vista em nenhuma outra espécie”. (CORREIA, 2003, p. 509).

Este processo, sem dúvida, está presente de maneira fundamental na brincadeira infantil. No grupo de brinquedo e no desenvolvimento da cultura lúdica todos os elementos descritos estão atuantes, como um microcosmo sócio-cultural formado pelas crianças.

Segundo Kishimoto (1998b), para Bruner o jogo seria uma forma do sujeito violar a rigidez dos padrões sociais de sua espécie. Sendo uma atividade iniciada e mantida

pela criança, ocorrendo em situações de segurança emocional e sem pressão, a brincadeira proporcionaria condições para a aprendizagem.

Estudando o jogo dentro de suas pesquisas acerca da aquisição de competências na infância e de condutas mais complexas entre animais, Bruner busca caracterizar a brincadeira como um processo, defendendo que:

[...] a principal característica do brincar – quer infantil, quer adulto – não é o seu conteúdo, e sim o seu modo. O brincar é uma abordagem à ação, não uma forma de atividade (1977, apud MOYLES, 2002).

De fato, pode-se dizer, a partir do exposto, que Bruner irá compreender o papel da brincadeira no processo de desenvolvimento humano, da educação e da socialização como um elemento fundamental, relacionando o brincar com a aquisição de regras e normas sociais e o desenvolvimento da linguagem (KISHIMOTO, 1998b).

### **2.3.3 A Visão Sócio-Histórica e o Brincar**

A visão sócio-histórica enfatizará a relação do lúdico com o contexto social e cultural, associando forma e conteúdo, afeto e cognição na compreensão do brincar como ação humana (POLETTO, 2005). Esta visão tem como seus principais representantes Lev Semenovich Vygotsky, Alexei Nikolaievich Leontiev e Danii B. Elkonin, que teorizaram sobre o brincar dentro da perspectiva do materialismo histórico marxista, no contexto da psicologia soviética.

O principal pressuposto em comum aos três autores é justamente oriundo do materialismo histórico: para compreender o ser humano é preciso analisar os fatores culturais e as condições concretas da vida como condicionantes. Desta forma, serão como entraves todas as teorias que propuseram visões naturalísticas, inatistas, biológicas, metafísicas e universais acerca do brincar, as quais buscarão superar (ROCHA, 2000).

Vygotsky realizará sua análise do brincar, enfatizando as características da atividade lúdica e relacionando-o com outros processos psicológicos característicos do ser humano. Em sua análise dará ênfase às brincadeiras de faz-de-conta, ainda que aborde também outros tipos de brincadeiras (OLIVEIRA, 1997; ROCHA, 2000).

Em “A Formação Social da Mente”, Vygotsky (1998) defenderá a concepção de que a definição do brinquedo deve caminhar de sua relação com o prazer ou com teorias “intelectuais” para sua relação com *necessidades* da criança que a motivam para a ação, necessidades estas que mudarão de acordo com seu estágio de desenvolvimento.

A origem do jogo, segundo Vygotsky (1998), estaria na interconexão de dois fatores ligados pela *necessidade*. Em primeiro lugar, a criança muito nova apresentaria tendência em buscar satisfação imediata (ou em intervalo muito curto) de seus desejos (ou necessidades); Em segundo lugar, a partir da idade pré-escolar surgem em grande quantidade de desejos e necessidades que não podem ser satisfeitos pelo fato, justamente, de ser criança.

Neste momento de tensão entre estas duas forças conflitantes, o comportamento da criança muda, iniciando o processo de envolvimento no mundo imaginário em que tais desejos podem ser realizados, surgindo então o brincar (VYGOTSKY, 1998, p. 122). De forma sintética, em sua definição o grande critério para diferenciar o brincar da criança e outras atividades é justamente esta *criação de uma situação imaginária*.

Assim, a situação imaginária, comumente empregada como um tipo ou subcategoria de brincadeira, passa a ser vista como uma característica do brinquedo em geral, não havendo separação essencial entre jogos de faz-de-conta e jogos de regras. A evolução da atividade do brincar se daria a partir de brincadeiras nas quais há situações imaginárias às claras e regras ocultas (faz-de-conta) para brincadeiras onde há regras às claras e uma situação imaginária oculta (jogos de regras) (VYGOTSKY, 1998, p. 123).

Desta forma, ao brincar a criança estaria se apropriando, à sua maneira, do mundo e, paralelamente, desenvolvendo-se cognitivamente. Ao mesmo tempo em que o

brincar é uma situação imaginária que provê uma *transição entre a ação da criança com objetos concretos e suas ações com significados* (mediada pela linguagem) é também, com vimos acima, uma atividade regida por regras do brincar que permite à criança *se comportar de maneira mais avançada do que o habitual para sua idade*, ultrapassando os limites concretos de sua ação (“dirigir” um ônibus imaginário, cuidar de uma “família”, etc...) (OLIVEIRA, 1997, p. 66-67).

O brincar, então, seria um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato (já que desloca o campo do significado e o campo da percepção visual), um local de liberdade relativa, regida pelo significado que os objetos possuem, e que é base das regras no brincar e do desenvolvimento do autocontrole. Enfim, o brincar surge como a *zona de desenvolvimento proximal* por excelência. (VYGOTSKY, 1998; Rocha, 2000).

Segundo Rocha (2000), Leontiev analisa o jogo dentro do campo de sua teoria sobre as atividades humanas em geral com seus componentes – as *ações* e as *operações*. A particularidade da atividade lúdica estaria fundada na relação particular entre ação e operação no interior do brincar, bem como por sua relação com a motivação.

Para Leontiev, a atividade é uma forma complexa de relação entre o ser humano e o mundo, envolvendo finalidades conscientes e interações coletivas e cooperativas. Ao envolver-se em uma atividade somos motivados por um fim, um objetivo. Para efetivarmos esta atividade (e alcançarmos nossa meta), desenvolvemos *ações* específicas que se referem, portanto, ao “*o que*” deve ser feito para a realização da atividade como um todo. As *operações*, por sua vez, referem-se ao aspecto operacional da atividade, ou seja, ao “*como*” deve ser feito, sendo determinadas não pelo objetivo em si, mas pelas condições objetivas de sua realização (OLIVEIRA, 1997).

No brincar esta relação se organiza no sentido de um descolamento dos processos de ação e operação na relação com os objetos utilizados na atividade. A operação com os objetos concretos, substitutos dos objetos reais e suportes do brincar, obriga a criança a se adequar à suas características objetivas. A ação é justamente a

fantasia, o imaginário do objeto real, com suas características e regras (ROCHA, 2000).

Em “Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar”, Leontiev (1992) cita como exemplo desta relação a situação em que uma criança brinca de cavalgar com um cabo de vassoura. Neste caso, a ação se dá com relação ao cavalo em que se transformou o cabo de vassoura (o que deve ser feito), enquanto que a operação se dá com relação ao cabo da vassoura propriamente dito, com suas potencialidades e limitações como suporte da brincadeira.

Assim, ao contrário de várias teorias sobre o brincar, nem tudo com que a criança se relaciona é um brinquedo em potencial, tampouco toda situação sócio-cultural será deslocada para uma brincadeira, automaticamente.

Com relação à motivação, o principal diferencial da atividade lúdica e as demais atividades será a independência psicológica de seu resultado objetivo, sendo sua grande motivação o próprio processo do brincar. Este processo surgiria na interação entre *a necessidade da criança em agir e o aumento de sua consciência em relação ao mundo sócio-cultural dos objetos e das relações adultas.*

Como a criança não poderia se apoderar diretamente deste mundo, ela o fará de maneira indireta pela atividade lúdica. A atividade lúdica será, então, colocada como a principal forma da criança interagir com a realidade, apropriando-se do mundo e como mecanismo pelo qual o mundo humano (sócio-cultural e histórico) penetra em seu processo de constituição como sujeito histórico (ROCHA, 2000, p. 69).

Resta abordar o pensamento de Elkonin, em seus estudos sobre o jogo na perspectiva filogenética, através dos estudos antropológicos e interculturais e a relação mais direta entre jogo e cultura.

Em “Psicologia do Jogo”, Elkonin (1998) apresenta sua teoria através de uma extensa análise das diversas concepções acerca dos jogos, em que tece diversas críticas às propostas naturalistas, metafísicas, etológicas, psicanalíticas e cognitivistas ao lado de uma revisão da psicologia soviética, sobretudo as teorias de

Vygotsky, a quem atribui a maior proximidade da descoberta da natureza psicológica do jogo, propondo-se a aprofundar e desenvolver suas hipóteses (p. 205).

Para Elkonin, a atividade lúdica se dá na relação entre as *ações, os objetos* e a *mediação social*. Filogeneticamente, seu aparecimento estaria ligado às transformações dos instrumentos e das relações de trabalho nas sociedades humanas que, paulatinamente foram afastando as crianças das atividades produtivas e adiando sua entrada no “mundo adulto” do trabalho. Tal processo teria imposto um período maior de desenvolvimento para os sujeitos, bem como maior investimento social na confecção de objetos e atividades específicas para este fim – os objetos e atividades lúdicas (ROCHA, 2000).

Seguindo esta linha de raciocínio, segundo Rocha (2000), Elkonin considera que este processo se daria de maneira ainda incipiente nas sociedades pré-modernas, consideradas primitivas (como, no nosso caso, seria o entendimento deste autor sobre a sociedade Guarani). Nestas sociedades os sujeitos participando desde muito novos nas atividades produtivas ligadas à subsistência do grupo, não poderiam desenvolver características maiores da atividade lúdica, não devendo ser registrada qualquer em que se identifique o faz-de-conta.

A origem ontogenética da atividade lúdica se dá na relação da criança com os objetos através mediação de seu contato com o mundo pelos adultos e outras crianças mais experientes, com o que Elkonin (1988) se declara contrário às teorias de Piaget (que pretensamente não considerariam o papel do adulto neste processo).

Este autor negará às atividades do bebê até o primeiro ano de vida (manipulações primárias de objetos) o status de jogos. Só a partir desta idade a comunicação emocional entre crianças e adultos se dará de forma indireta, através dos objetos. Este relacionamento entre criança e os objetos ocorre de duas maneiras distintas:

- a) a criança apreende o esquema geral de ação social com o objeto, incorporando a significação do objeto;
- b) lentamente, a criança também vai se apropriando de aspectos operacionais para a manipulação destes objetos.

A partir destas duas maneiras de relacionamento, surgem, paulatinamente, dois tipos de atividades distintas:

- a) as práticas utilitárias, orientadas para as propriedades dos objetos e adaptações a elas;
- b) as práticas lúdicas, orientadas para a significação dos objetos, sua natureza social e esquemas de utilização, advindo daí o jogo simbólico.

Assim, ao brincar a criança está assimilando de maneira ativa a significação dos objetos, seu aspecto social, cultural e histórico e não aprendendo a dominá-los o que será desenvolvido nas atividades utilitárias como o trabalho e a pesquisa. Elkonin distancia-se, então, das propostas que entendem o brincar como pré-exercício operatório, compreendendo-o como formativo do sujeito histórico (ROCHA, 2000).

Caminhamos bastante até aqui acerca das teorias sobre o brincar. Partimos das acepções genéricas, passamos pelas correntes naturalísticas e metafísicas, abordamos as visões etológicas e, enfim, alcançando as propostas psicológicas. Vimos como estas construíram enorme gama de conhecimentos sobre o brincar, cada qual enfatizando um aspecto relevante desta atividade em relação à sua proposta de entendimento acerca do ser humano e da criança.

Nesta última abordagem psicológica, a sócio-histórica, destacamos, conforme Oliveira (1997), três aspectos fundamentais que influenciaram sua abordagem da brincadeira, conforme exposto acima:

- o funcionamento cerebral como suporte biológico do funcionamento psicológico;
- a influência da cultura no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos;
- a atividade do homem no mundo, inserida num sistema de relações sociais como o principal foco de interesse de estudos em psicologia.

Acreditamos que, antes de caracterizar a superioridade desta visão sobre as outras até aqui expostas, tais pontos podem ser considerados como alicerces para

justamente relacionarmos as abordagens filosóficas, etológicas, psicológicas e sociais enfatizando a contribuição de cada uma delas na compreensão deste complexo fenômeno e sua relação com o conceito de cultura, importante aspecto a considerar no estudo do brincar em um grupo social de matriz cultural ameríndia.

#### 2.4 RELAÇÕES ENTRE O BRINCAR E A CULTURA

Apesar de alguns autores como Huizinga (2004) defenderem a possibilidade do lúdico como origem da cultura, não é este exatamente o aspecto que pensamos em abordar neste momento. Ao contrário, visamos agora demarcar a possibilidade de compreensão do brincar como prática cultural, produto e produtora de cultura.

Apoiado na dicotomia natureza x cultura, Brougère (2000) buscará o rompimento com a concepção da brincadeira como algo natural (ao que chama de “mito”), defendendo que toda brincadeira humana é social e cultural, pressupondo, portanto, a necessidade de “aprender a brincar”.

A brincadeira será entendida como um “espaço social”. Isto supõe significações e a dependência de um “ambiente indutor”, que proporcione substâncias materiais e imateriais como contexto de suporte para o brincar. Aprendendo a brincar, a criança está aprendendo a produzir uma situação específica em que os diversos comportamentos ganham novo significado (BROUGÈRE, 2000).

Este processo, que se dá de maneira flexível e dinâmica através da produção de regras mais ou menos flexíveis para os jogos e também dos “tratos” baseados nas relações, é capaz de gerar “verdadeiras instituições” como alguns jogos tradicionais infantis encontrados ao redor do mundo e da história, ainda que gerados de maneira assimétrica, descentralizada, e desenvolvidos na interação de crianças por gerações (PONTES E MAGALHÃES, 2002).

Destas considerações preliminares decorrem algumas conseqüências a serem consideradas. A primeira delas é a necessidade de, ao considerarmos o estudo do brincar, irmos ao encontro do conjunto de atividades humanas que assim são

consideradas por determinado grupo sócio-cultural, o que supõe um contexto cultural e lingüístico que permite dar sentido às atividades e às interpretações destas, ou seja, uma cultura onde tenham algum significado (BROUGÈRE, 1998, p. 20-21).

Em segundo lugar, se a criança aprende a brincar através do relacionamento com adultos e crianças mais “competentes”, passando a reconhecer as características essenciais desta “situação específica”, pressupõe-se novamente a presença de um contexto cultural que defina o que é jogo, torna-o possível e faz dele uma atividade cultural mesmo quando em suas formas solitárias. (BROUGÈRE, 1998, p. 22-23)

É de maneira congruente a estas colocações que Brougère (1998) irá propor, então, que não devemos buscar no brincar a origem da cultura, antes a cultura será seu pré-requisito, suporte de identificação, significado e interpretação. Ou seja, o jogo não seria um lugar de criação da cultura, mas uma esfera que gozaria de certa autonomia na produção de sua própria realidade.

Nesta mesma linha, Benjamin (1984), contrário às explicações inatistas, defende que a criança não constitui uma comunidade isolada, mas uma parte do povo e da classe de que provém. Seus brinquedos constituem um diálogo simbólico entre ela e o povo, já que impostos pelos adultos e condicionados pela cultura econômica e, sobretudo, técnica das coletividades em que se insere.

Contudo, precisamos considerar um terceiro aspecto, qual seja: *a forma de conceituação de cultura*, conforme já vimos acima um conceito controverso e de difícil definição (da mesma maneira que o brincar...).

Não vamos aqui retomar as possibilidades de definições, mas sim abordar brevemente a dicotomia natureza x cultura e suas decorrências para a compreensão da interação entre o brincar e a cultura bem como a possibilidade de um entendimento que, superando tal dicotomia, abra caminhos para a maior interação entre perspectivas diversas (etológicas, psicológicas, antropológicas...) na compreensão do brincar.

Bussab e Ribeiro (1997) questionam a idéia da cultura como “liberdade frente à nossa natureza”, definindo o ser humano como *biologicamente cultural*, já que em certo momento da história da espécie, a seleção natural teria favorecido genes para o comportamento (sócio) cultural, formando um *complexo co-adaptativo*, com mudanças biológicas favorecendo a cultura e vice-versa:

Aumentam a sobreposição de gerações, a dependência infantil, o apego a cuidados parentais. É fortalecida a união afetiva entre homem e mulher, com intensificação da sexualidade e tendência a ligações duradouras. Há alteração da organização social, da cooperação grupal e da divisão do trabalho. Aparece a partilha de alimentos típica [...]. Constata-se, ainda, uma certa juvenilização da espécie, por um prolongamento da fase infantil e também pela manutenção na fase adulta de alguns traços que no ancestral ficavam restritos à infância (BUSSAB E RIBEIRO, 1997, p. 179).

Ainda que possamos argumentar que a cultura é algo diferente do que a fabricação de instrumentos ou comportamentos com base em uma estrutura social e instituições sociais (Geertz, 1998), Bussab e Ribeiro (1997) defendem que mesmo nos aspectos culturais mais complexos, ligados ao campo do simbólico, o processo acima tem seu papel, facilitando a co-adaptação entre indivíduos (p. 190).

Esta perspectiva, contrária à dicotomia natureza e cultura, é adotada também por outros autores. Assim, Moscovici (1975; 1978) propõe “a redefinição da unidade do homem com a natureza” preconizando o abandono da visão de *natureza não-humana* (ponto de partida do processo de hominização pela formação da sociedade e da cultura) e de um *homem não-natural* (ponto final do processo sócio-cultural).

Morin (1979), por sua vez, defende esta posição apoiando-se nas idéias das teorias da complexidade (não-linearidade, indistinção entre causa-efeito, caos, etc). É apresentado o processo revolucionário que chama de “junção epistemológica” que se daria a partir da mudança da *lógica do vivo* (que altera a noção da vida) da *revelação ecológica* (que altera a lógica da natureza) da *revelação etológica* (que modifica a idéia de animal) e da *revelação biossociológica* (que modifica nossa noção de sociedade).

A juvenilização da espécie humana é considerada, neste quadro, o “nó górdio da hominização”, tendo o brincar como parte integrante (MORIN, 1979). Com relação a neotenia, conclui o autor que:

[...] a prolongação da infância está ligada de modo multidimensional à sociedade: permite integrar as estruturas socioculturais fundamentais nos cérebros e as estruturas fundamentais dos cérebros nas estruturas socioculturais [...] (MORIN, 1979, p. 88)

Altera-se, enfim, nossa noção acerca do humano e da interação complexa entre natureza e cultura através da ligação recíproca entre *cerebralização*, *juvenilização* e *culturalização*. Chega-se, então, a nossa “aptidão natural para a cultura e a aptidão cultural para desenvolver a natureza humana” (MORIN, 1979, pg 92).

Se a neotenia é um fenômeno tão importante no processo de hominização, podemos então reafirmar o brincar como um fenômeno de suma importância dentro do desenvolvimento humano em todos os aspectos que integram o humano (ontogenéticos, filogenéticos, biológicos, cognitivos, afetivos, psicológicos, sociais, culturais...).

Mais do que isso, a importância do fenômeno da neotenia nos permite reafirmar, principalmente, a importância da infância, da criança e de seu papel como agente ativo de sua vida, seu desenvolvimento e do lugar da interação social (portanto da cultura). Estes são pontos que encontram consenso cada vez maior na comunidade científica (CARVALHO E PEDROSA, 2002; PEREIRA E CARVALHO, 2003).

Todavia, restam maiores debates no entendimento do papel da cultura, tema cada vez mais efervescente na psicologia, cujo entendimento varia de *contexto*, *espaço* ou *fato* decorrente do mesmo. De qualquer modo, para Carvalho e Pedrosa (2002), ao brincar a criança:

- Traz a “macrocultura” do grupo para o grupo de brinquedo;
- Constrói cultura no grupo de brinquedo;
- Assimila a “microcultura” do grupo de brinquedo.

Os processos de interação entre as crianças (entre eles, o brincar) poderiam, então, ser vistos também como processos culturais, ampliando assim a possibilidade de entendimento do papel ativo da criança, não só em seu desenvolvimento cognitivo, como também na esfera sócio-cultural.

De certa maneira, pensamos que este posicionamento vai ao encontro da proposta de Brougère (1998) no sentido da possibilidade de identificação da *cultura lúdica* e do processo de sua produção no grupo de brinquedo.

A cultura lúdica é conceituada como um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo”. Assim, o jogo seria antes de qualquer coisa o lugar de construção desta cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998, p. 26).

Podemos destacar como principais características da cultura lúdica, quatro pontos principais, segundo Brougère (1998):

- a) Possui conjunto de procedimentos – que tornam o jogo possível permitindo interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas assim por outras pessoas;
- b) É composta por determinado número de esquemas - que permitem iniciar a brincadeira e produzem uma realidade diferente da experimentada na vida cotidiana;
- c) Compreende estruturas de jogo e esquemas de brincadeiras – distinguindo-se de regras *stricto sensu* e não se limitando às de jogos de regras, são o conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes de determinada sociedade, ao lado de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou ficção;
- d) Compreende conteúdos mais precisos – que se agregam às estruturas gerais, sob a forma de personagens, e que produzem jogos particulares de acordo com a moda, interesse das crianças e atualidades.

A construção desta cultura lúdica ocorre em um duplo processo, configurando-se como algo individual e coletivo. Ao brincar só, participar de grupos de brinquedos ou observar outras crianças brincando, a criança desenvolve sua própria cultura lúdica ao mesmo tempo em que desenvolve a cultura lúdica de seu grupo.

Entrelaçam-se na interação social as *competências individuais* de cada criança (seus substratos biológico e psicológico, que determinam seu nível de desenvolvimento físico e cognitivo) e os *elementos sócio-culturais externos* como o ambiente e suas condições materiais, a época do ano, a moda, as proibições (ou não) de seus pais, o espaço à disposição nos locais em que convive (Brougère, 1998).

Caso sigamos esta conceituação para a idéia de cultura lúdica, poderemos construir uma abordagem social para a compreensão da universalidade (estruturas) e da especificidade (conteúdos) da brincadeira como prática e/ou produto cultural, da mesma natureza que outros elementos sócio-culturais como os ritos, cultos, regras de casamento, rituais funerários, tabus alimentares e outros (HUIZINGA, 2004; CARVALHO E PONTES, 2003).

Carvalho e Pontes (2003), neste sentido, entendem o grupo de brinquedo como uma “microsociedade”, com sua rede de relações e papéis atribuídos, com troca, reformulação, criação e repasse contínuos de conhecimentos, regras e procedimentos (p. 16). Apontam, então, três principais desafios para as pesquisas:

- Primeiramente, a dinâmica entre os aspectos de universalidade e diversidade, que permite superar a própria aparente contradição integrando-os em uma visão bio-psico-social do ser humano e revelando os “fios” ou “estruturas profundas” encobertas pela diversidade;
  
- Em segundo lugar, a criança como agente ativa de transmissão, elaboração e recriação de cultura, desde os primeiros anos de vida, processo que se dá no grupo de brinquedo de maneira praticamente autônoma em relação aos adultos, das crianças mais velhas para as mais novas e entre pares de idade;

- Em terceiro lugar, a necessária reflexão sobre a brincadeira como fenômeno cultural.

E como dar conta desta cultura lúdica e, assim, aprendermos um pouco mais sobre o brincar, sobre as crianças e sobre a própria realidade sócio-cultural em questão?

Não há outra forma, a não ser observando o brincar das crianças. Só se compreende o que é o brincar através deste “exercício do olhar” que propicia a reflexão sobre a brincadeira, através da criança na sua prática e em seu contexto sócio-cultural e não com base em uma criança imaginária e abstrata (PEREIRA E CARVALHO, 2003).

Propondo um ângulo de análise “por meio dos processos motivacionais, perceptuais e cognitivos que caracterizam o ser humano como espécie”, Carvalho e Pontes (2003) concluem que

A universalidade não se opõe aos fatores culturais ou à diversidade, mas os integra e os constitui. Observar crianças brincando nos ensina mais do que a Psicologia do Desenvolvimento: ensina sobre a natureza do humano e sobre a profunda imbricação entre evolução biológica e evolução cultural que o caracteriza (PONTES E CARVALHO, 2003, p. 27).

Daí a importância das pesquisas que vão ao encontro das crianças e do seu brincar em seu contexto, seja nas casas, nas escolas, nas ruas, nas praças ou mesmo nas aldeias indígenas espalhadas pelo país.

## 2.5 BRINCADEIRA E SOCIALIZAÇÃO

Como última questão neste capítulo, resta pensar a brincadeira e o processo de socialização. Retomando o pensamento de Gilles Brougère, o jogo não seria a expressão totalmente livre de uma subjetividade, antes dependeria de fatores sócio-culturais e históricos. Portanto, encontra-se diretamente vinculado ao processo de socialização.

Em outras palavras, torna-se necessário, na análise da cultura lúdica de um grupo de crianças em contexto etnicamente diferenciado, refletir acerca do *conceito de socialização*, a *atuação da criança na socialização* e o papel do lúdico neste processo.

Brougère (1998) aponta que, se é indiscutível que a cultura lúdica participa do processo de socialização da criança como meio privilegiado desta à cultura, não poderíamos dizer que sua contribuição é essencial. Por outro lado, pode-se afirmar, sim, que a experiência lúdica é um processo cultural rico em si mesmo, no qual a criança experimenta de maneira profunda o processo cultural e a interação simbólica com seus pares.

Para Berger e Luckmann (1985) o indivíduo não nasce membro da sociedade, mas sim com a predisposição para a sociabilidade, e necessita ser induzido a tomar parte na “dialética da sociedade”, descrita como um processo de exteriorização, objetivação e interiorização. Esta *socialização* é conceituada como um processo ontogenético definido como “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (p. 175).

De forma mais simples, Berger e Berger (1977) lembram que a biografia de todo indivíduo desde seu nascimento é a história de suas relações com outras pessoas, que criam os padrões por meio dos quais se realizam suas experiências. A socialização é apresentada aqui como “o processo por meio do qual o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade” ou “a imposição de padrões sociais à conduta individual” (p. 173).

Em ambas as definições, o processo de socialização é proposto como resultado da relação entre a criança e “outros significativos” (adultos, em geral os pais) e composto por dois grandes momentos, a *socialização primária* e a *socialização secundária*. O poder da socialização (seu “caráter absoluto”, sobretudo na socialização primária) teria origem justamente no poder dos adultos sobre a criança e a ignorância de padrões alternativos por parte desta.

É interessante lembrar que, como um processo sócio-histórico, a socialização apresenta grande variabilidade quanto às etapas na seqüência de aprendizagens, o que deve ser ensinado (e cobrado) em idades cronológicas ou classes de idade diferentes, diferenças de programa para meninos e meninas, etc. Além disso, as concepções sociais sobre a infância, suas qualidades e capacidades emocionais, morais e intelectuais também influirão neste processo (BERGER E LUCKMANN, 1985, p. 183).

O mecanismo principal da socialização é descrito como a interação e identificação da criança com os outros seres humanos (adultos). Neste processo, paulatinamente, a criança toma como “suas” as atitudes previamente imitadas dos adultos, atuando conforme certos padrões, mesmo na ausência destes. A criança aprende, enfim, a desempenhar um *papel social*.

Surge aqui a brincadeira como um aspecto importante deste aprendizado, principalmente as brincadeiras de faz-de-conta quando a criança representa papéis como pai, mãe, irmão, índio, polícia, ladrão, professor, *cowboy*, etc. Ao brincar de fantasia, a criança estaria aprendendo a desempenhar papéis em geral. Desta maneira,

Pouco importa, portanto, que a criança jamais venha a ser um cowboy ou um índio. Ao desempenhar estes papéis aprende, antes de mais nada, a seguir um padrão de conduta reiterada. O que *importa não é tornar-se um índio, mas aprender como desempenhar um papel*. (BERGER E BERGER, 1977).

Percebe-se, todavia, a dificuldade do conceito de socialização em contemplar um papel mais ativo para a criança na apreensão e mesmo transformação de sua realidade social. Mesmo quando se aborda a brincadeira, esta aparece como um mecanismo de desenvolvimento de uma “estrutura vazia” – a capacidade de desempenhar papéis – a ser “preenchida” pela sociedade, através dos adultos.

Da forma como conceituada, a socialização pode ser entendida *como um processo de mão única dos adultos para as crianças e voltado quase que exclusivamente para a reprodução social*. Dificulta-se a atenção para a dinâmica de interação entre as próprias crianças, por exemplo, com relação aos jogos infantis (muitas vezes

desconhecidos pelos adultos) e a certas percepções e elaborações das crianças sobre sua realidade social ou cultural bem como a análise do diálogo entre contextos culturais diversos, mas próximos, e as mudanças que daí podem surgir.

No que se refere às sociedades indígenas, estas dificuldades são ainda mais imponentes. O entendimento destas sociedades não raro ainda se ressentem de elaborações conceituais “clássicas” como “sociedades frias” ou “fechadas, sagradas e tradicionais”, que demarcavam a idéia de um espaço social pouco dinâmico e tendendo a ser uma eterna reprodução de si mesmo.

Florestan Fernandes abordou o tema da educação como um processo de socialização das novas gerações na sociedade Tupinambá, visando à perpetuação da ordem social. Nas palavras do autor, a educação neste contexto seria “uma técnica social de manipulação da consciência, da vontade e da ação dos indivíduos” para atuar conforme o que se repete, a partir dos exemplos dos antepassados, dos mitos, do já testado. Seria a *tradição, portanto*, a peça chave no entendimento da socialização nos contextos tribais. (FERNANDES, 1976, p. 68).

Deste quadro teórico deriva a representação da criança como mera imitadora dos adultos visando sua socialização, mesmo no ato de brincar. Na descrição do processo de socialização Tupinambá, somos informados de que

Essa aprendizagem começava cedo e produzia efeitos que se evidenciam na participação das crianças nas atividades econômicas realizadas fora ou dentro do lar. É provável que o manejo de instrumentos e a aquisição de habilidades não apresentassem dificuldades especiais, o que permitia à criança reproduzir uma miniatura do mundo dos adultos em seu universo lúdico (FERNANDES, 1976, p. 79).

A reprodução do sistema sócio-cultural fechado, sagrado e tradicional só seria abalada por ocorrências extraordinárias como mudanças ambientais bruscas ou o *fim do isolamento espacial, social e cultural*. O contato passa a ser visto como necessariamente prejudicial à cultura nativa e, toda mudança pequena ou grande, uma perda, num ideal de originalidade e pureza a ser preservado.

Para criança restaria o papel de imitadora dos adultos e da tradição, além da reiteração de sua matriz cultural. Esta advertência é importante no caso do estudo das crianças Guarani, um povo indígena com similaridades sócio-culturais com os Tupinambá estudados por Florestan Fernandes e que, historicamente, mantém intenso contato com a sociedade nacional envolvente.

Por exemplo, Grubits e Darrault-Harris (2003) em pesquisa com crianças Guarani Kaiowás através da análise semiótica de sua produção artística, defendem a existência de tendência para uma situação inicial de conflito da identidade guarani e de indivíduo da cidade nestas crianças. Para estes autores “alguns querem, podem e sabem ser Guarani Kaiowá e outros querem, podem e sabem ser indivíduos da cidade”. Tal fenômeno é explicado a partir do maior contato com meios de comunicação e com a sociedade nacional envolvente, gerando conflito entre as duas culturas.

A análise de E. Stonequist<sup>1</sup> (1938) sobre a socialização e o conflito cultural parece levar a caminhos similares aos propostos por Grubits e Darrault-Harris (2003) e expostos acima, principalmente na questão do resultado negativo de tal processo dentro do que o autor chama de “o problema da personalidade”.

A ocidentalização do mundo a partir do processo de expansão colonizadora européia teria resultado na formação de “áreas marginais de conflito cultural”, com pessoas que viveriam entre duas (ou mais) culturas que se interpenetrariam. Os grupos indígenas e a população imigrante em geral, principalmente nas cidades, são os personagens deste drama, *com gradual perda de suas identidades no processo de assimilação pela sociedade nacional*.

O resultado para o sujeito seria o desafio de se adequar a demandas contraditórias de sistemas sócio-culturais em competição (linguagem, código moral, religião, etc) o que geraria uma dualidade de personalidade e um “self dividido”, fruto da dualidade cultural, com prejuízos evidentes ao sujeito (STONEQUIST, 1938, p. 217).

---

<sup>1</sup> Stonequist abordará este assunto visando a compreensão do “homem marginal”, como uma personalidade fruto da “falha na socialização”, oriunda do conflito cultural. Não entraremos no mérito da viabilidade atual desta abordagem pelo campo da teoria da personalidade social.

Em seus estudos, Darcy Ribeiro aborda a integração dos povos indígenas pela sociedade nacional através do processo de destribalização. Inseridos na “máquina de moer gente” do processo de formação do Povo Brasileiro, os grupos indígenas brasileiros seriam assimilados como camponeses ou caboclos, tendo como indicador desta integração a perda de seus traços culturais (COHN, 2001; RIBEIRO, 1979; 1995).

Este paradigma norteou grande parte da história da compreensão da interação entre sociedades indígenas brasileiras e a sociedade nacional, com enorme influência no imaginário social, na academia e nas políticas públicas destinadas a estes povos durante todo o período republicano. Eles serão pensados em termos de seu desaparecimento físico, cultural e social ou pela alternativa da “preservação” para sua salvação com a sua *integração* à sociedade nacional sob a ideologia positivista. (LIMA, 1998).

Ora, como parte do processo de socialização, a brincadeira também deverá apresentar aquele “self dividido”, após o contato intenso de seu grupo social com a sociedade nacional envolvente e sua situação intermediária entre duas realidades sociais. Derivariam daí a perda de brincadeiras do estoque cultural propriamente nativo e a intrusão (vista necessariamente como negativa) de elementos exógenos (brinquedos, jogos, fantasias...) que gerariam a aculturação e a progressiva perda de identidade sócio-cultural destas crianças.

Visando atualizar o entendimento desta questão para a etnologia brasileira, Roberto Cardoso de Oliveira (1979) baseia-se nas propostas de Balandier (situação colonial) e elabora e aplica o conceito de *fricção interétnica*, como “um modo mais completo de focalizarmos as relações interétnicas” (p. 15).

Define-se o conceito de fricção interétnica como:

O contato entre grupos tribais e segmentos da sociedade brasileira, caracterizados por seus aspectos *competitivos* e, no mais das vezes, *conflituosos*, assumindo esse contato muitas vezes proporções ‘totais’, i.e., envolvendo toda a cultura tribal e não-tribal que passa a ser moldada pela *situação de fricção interétnica* (OLIVEIRA, 1979, p. 118).

Destacam-se nesta definição seus aspectos totais, competitivos e conflituosos, apresentando-se sob configurações variadas, dependendo das peculiaridades estruturais das três grandes frentes de expansão da sociedade brasileira: a extrativista, a agrícola e a pastoril.

Teoricamente avança-se bastante em relação ao paradigma anterior, sobretudo pela possibilidade de particularizar estruturalmente o entendimento de cada situação de contato específica, com sua própria dinâmica. Permite-se também, compreender os interesses e interações da própria sociedade indígena focalizada dentro da dinâmica de sua interação com a frente de expansão da sociedade nacional.

Continua-se, porém, com a visão pessimista acerca da capacidade dos sistemas culturais ameríndios sobreviverem à fricção. Apesar do objetivo de pesquisa dentro do projeto “Estudos de Áreas de Fricção Interétnica do Brasil” ser o de estudar modalidades diversas deste fenômeno, o destino das sociedades indígenas já é apresentado previamente: “a total descaracterização na medida de sua integração às economias regionais e de sua assimilação à sociedade nacional” (OLIVEIRA, 1979, p. 121).

É a partir do conceito de *etnicidade*, formulado por Frederick Barth, que a vinculação entre a especificidade sócio-cultural de um grupo e certos conteúdos inventariados (traços culturais) passa a poder ser superada. As distinções étnicas não seriam frutos do isolamento, mas sim fundamentadas justamente na interação e reconhecimento social, ou seja, por traços diacríticos (VILLAR, 2004).

Com Barth, o foco passa a ser o esclarecimento da dinâmica de conformação e reestruturação dos grupos étnicos e de suas fronteiras culturais. O que importa é a manutenção não de traços específicos, mas da *diferença étnica* que marca a identidade, formada por traços maleáveis, flexíveis, contextualizados em cada situação histórica e social (COHN, 2001; VILLAR, 2004).

A análise da brincadeira das crianças guarani com o conceito de etnicidade abre outras perspectivas além da idéia de “self dividido” ou da aculturação. Afinal, o fato de que as crianças sabem, podem e querem atuar em dois códigos distintos não demonstraria a socialização ativa destas, seu papel potencialmente inovador da

cultura e, além de tudo, uma competência importante e, talvez, inclusive necessária, ao invés de conflito ou necessariamente a mútua exclusão de identidades?

A temática do contato cultural é complexa, não podendo ser esgotada aqui a partir de algumas teorizações clássicas sobre o tema. O interesse de tal aspecto no contexto desta pesquisa, está no fato de que as crianças Guarani lidam com universos socioculturais distintos que se entrecruzam, e brincam (e se socializam) a partir deste desafio o que se reflete no formato, no conteúdo e nos temas de suas brincadeiras. É no diálogo com estas considerações acima, portanto, que desenvolveremos nossas análises e discussões sobre os dados oriundos de nossa perspectiva de campo.

### 3 POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS, INFÂNCIA E BRINCADEIRAS

#### 3.1 AS CRIANÇAS ENTRE OS XOCÓ DE SERGIPE

Bichara (2002, 2003) estudou, durante dois anos, as crianças entre a etnia Xocó, no estado de Sergipe, para onde foram trazidos pelos missionários capuchinhos no século XVII. São cerca de 250 pessoas que vivem atualmente na região do semi-árido nordestino, em duas ilhas, São Pedro e Caiçara, no Rio São Francisco.

Apesar de pobres, os Xocó não passam fome, possuem moradias simples, mas com instalações sanitárias adequadas. Na aldeia de São Pedro são cerca de 40 crianças entre 2 e 12 anos, que têm em sua rotina atividades como ir à escola, ajudar nas tarefas dos pais, cuidar dos irmãos menores e brincar (BICHARA, 2002).

Suas brincadeiras se espalham por toda a ilha, ocupando de maneira livre os vários ambientes (portas das casas, plantações espaços coletivos, margens do rio, praias e no próprio leito do canal que separa a ilha do continente) e objetos (enxadas, facas, objetos de trabalho, carros de boi). (BICHARA, 2002; 2003).

A pesquisa foi realizada no período de dois anos, com freqüência de visitas de aproximadamente uma por mês, com grupo formado por 4 alunos pesquisadores, além da coordenadora, com objetivo de compreender a relação entre brincadeiras, desenvolvimento e cultura, enfatizando as brincadeiras de faz-de-conta. As observações foram registradas em protocolos especiais e em vídeo e as análises foram realizadas a partir dos seguintes aspectos: *ambientes, objetos, temas, grupos e comunicação* (BICHARA, 2002).

Com relação ao *ambiente*, a sazonalidade mostrou-se fator importante, principalmente com relação ao clima, além da diferença entre meninos (que ocupavam mais lugares abertos com brincadeiras movimentadas) e meninas (que ocupavam mais o interior das casas com maior tempo na arrumação do espaço)

além da já citada diversidade de lugares e grande criatividade na elaboração de situações e fantasias (BICHARA, 2002, p. 146).

O Rio São Francisco aparece como grande vetor ambiental das brincadeiras. Nele foram encontrados outros tipos de brincadeira além do faz-de-conta, como exercícios físicos, jogos de regras e brincadeiras turbulentas. O rio era retratado também em muitas brincadeiras realizadas em terra, reforçando a idéia de que o “Velho Chico” é parte fundamental do dia-a-dia destas crianças (BICHARA, 2003).

Os *objetos* são em sua grande maioria materiais da natureza como paus, pedras, folhas, areia e sucata como tampinhas, pedaços de pano, partes de objetos inutilizados, plásticos, etc. Não foi observada grande relevância de brinquedos industrializados, devido ao baixo poder aquisitivo dos pais. A exceção fica com bonecas e revólveres simples, de plástico e de baixa qualidade. Além desses, chamou a atenção dos pesquisadores a utilização de utensílios domésticos e instrumentos de trabalho sem restrição por parte dos adultos. Também neste caso houve diferenças de gênero. As meninas transformavam os objetos em utensílios domésticos, comidinhas enquanto os meninos os transformavam em carrinhos ou peças de jogos como dama (BICHARA, 2002, p. 147-149).

Os *temas* das brincadeiras também apresentaram diferenças de gênero. Os meninos preferiam temas ligados a transportes enquanto as meninas preferiam temas ligados à atividade doméstica e cuidados infantis. Os enredos foram realísticos, refletindo o modo de vida e os papéis adultos. Além disso, a influência da televisão também foi percebida, principalmente nos temas dos grupos mistos, como *shows de cantores*, polícia e ladrão. A cultura indígena foi pouco tematizada, com apenas algumas representações da dança típica, o Toré (BICHARA, 2002. p. 152).

Com relação aos *grupos*, a segregação por gênero foi sua grande marca, ocorrendo em 82% dos episódios observados. Eram grupos amplos em relação à idade e fluidos em relação a sua formação e com grande quantidade de brincadeiras paralelas em subgrupos (BICHARA, 2002, p. 152).

Por fim, a *comunicação* no grupo de brinquedo foi maior nos grupos mistos, com verbalizações e vocalizações. As meninas apresentaram altos índices de verbalizações e verbalizações acompanhadas de vocalizações e baixo índice de vocalizações, o que é mais comum nas brincadeiras de meninos. Causou surpresa o índice alto de brincadeiras silenciosas tanto entre meninos como entre meninas (BICHARA, 2002, p. 153).

### 3.2 AS CRIANÇAS ENTRE OS KAIAPÓ-XIKRIN DO PARÁ

A partir da idéia de que em algumas sociedades e culturas a noção de infância pode ser formulada de modos diversos e mesmo não existir, Clarice Cohn (2005) defende uma antropologia da criança, que deveria ser capaz de apreender tais diferenças, através de uma análise de campos como a concepção de pessoa e de sua construção, o que traria novos entendimentos sobre a infância como uma fase específica desta construção.

É neste sentido que a autora desenvolveu sua pesquisa entre os Xikrin, um subgrupo Kayapó, de língua Jê, habitante do sudoeste do Pará, buscando compreender sua concepção de infância e a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Ainda que suas pesquisas não tratem especificamente da brincadeira entre as crianças, seus dados também são interessantes para nosso contexto.

A vida das crianças é apresentada como qualitativamente diferente da dos adultos. Na aldeia, as crianças contam com maior mobilidade, não sendo tolhidas pela distância social ritualizada entre certas categorias de pessoas. É permitido que entrem nas casas, passem pelo pátio, levem presentes, notícias e recados (o que é relevante, dado que as crianças são sempre bem informadas sobre o que acontece na aldeia), desenvolvendo conhecimento sobre a rede de relações sociais de seu grupo. Outras características são: a maior intensidade da “vergonha”, que vai se amenizando no decorrer da vida, e a participação diferenciada nos rituais coletivos (COHN, 2000; 2002).

As crianças são excluídas de pouquíssimos acontecimentos, sendo que a elas poucas coisas são explicitamente proibidas e que os adultos são sempre bem tolerantes com as crianças e suas brincadeiras. Dentro de seu universo específico estão os brinquedos, as brincadeiras, a referida mobilidade sócio-espacial e a pintura corporal, não havendo um repertório musical especificamente infantil. A participação infantil nas atividades produtivas é pouco importante (COHN, 2002)

As aldeias Xikrin organizam-se em formato circular, com as casas eqüidistantes do pátio central de terra batida, onde há uma construção central onde os homens reúnem-se à noite. Conforme diversos trabalhos antropológicos demonstraram, a aldeia é pensada com base na famosa concepção dualista do mundo, característica dos povos Jê, sendo as casas um espaço feminino e o centro um espaço masculino como complementares. Tal definição influencia diretamente a dinâmica infantil entre os Xikrin, principalmente com relação à diferença entre gêneros. (COHN, 2002).

A aldeia e seus arredores são sempre densamente povoados pelas crianças, sendo que sua maior inserção se dá no espaço feminino. Aos poucos, os meninos vão se distanciando e voltando a atenção ao centro – o espaço masculino. De maneira geral, as crianças formam diversos grupos de brincadeira onde conversam e brincam, juntando-se e separando-se de acordo com os acontecimentos ao redor. As brincadeiras mais comuns neste contexto são as de casinha, para as meninas, e as de caça, para os meninos (COHN, 2002).

Na descrição de seu cotidiano, a diferenciação de gênero é marcante, sendo que aos meninos é permitida maior liberdade de movimentação, reunindo-se para pequenas caçadas com armas de brinquedo, ou para ida às roças derrubar ninhos de maribondo (ensaiando o que farão nos futuros rituais de iniciação) (Cohn, 2000). Os meninos ficam perto das roças, ainda que não ajudem nos trabalhos (que são femininos), e são comumente encontrados pescando com vara e anzol nos rios ou acompanhando os adultos nas pescas com timbó (Cohn, 2002).

As meninas já devem ficar próximas às casas cuidando de crianças menores, o que não as impede, porém, de brincar de bonecas, modelar argilas ou pintar umas às outras (Cohn, 2000 p. 205). Vão ganhando responsabilidades aos poucos,

acompanhando suas mães nas roças, portando sempre um panelo para carregar os produtos da roça e cuidando dos irmãos menores. Além da roça, costumam agrupar-se próximo das cozinhas onde suas mães trabalham. (Cohn, 2002).

Além da aldeia, das cozinhas e das roças, o rio é um local privilegiado para as brincadeiras infantis. Durante todo o dia, grupos de crianças (tanto meninos como meninas) podem ser encontrados brincando de diversas formas seja em suas margens ou em seu leito (Cohn, 2002).

Com relação ao desenvolvimento humano, os Xikrin irão concebê-lo como um processo de ampliação da faculdade de compreensão das normas sociais, principalmente pelo ouvir, paralelamente à atuação cada vez mais coerente com tais normas. Neste processo são valorizadas a iniciativa e a curiosidade juntamente com a atenção e a reflexão. Aliado à forma como os próprios Xikrin entendem o desenvolvimento humano este processo permite conceber que as crianças Xikrin vão, efetiva e ativamente, conformando sentidos para sua experiência, o que irá gerar efeitos por toda sua vida social. (Cohn, 2000, p. 213).

A experiência das crianças Xikrin, portanto, não é simplesmente uma miniatura ou imitação simplificada do mundo adulto. Ao contrário podemos descrevê-la como qualitativamente diferenciada da experiência dos adultos, um recorte social que se relaciona com o contexto sócio-cultural geral, mas apresenta peculiaridades que só as próprias crianças vivenciam.

### 3.3 AS CRIANÇAS ENTRE OS A'UWE XAVANTE DO MATO GROSSO

Os A'uwe Xavante são pouco mais de 9.000 pessoas, integrantes do grupo Acuen dos povos da família lingüística Jê (ao lado dos Xerente, do Tocantins). Com longa história de contato (séc. XVIII), são conhecidos na literatura antropológica por sua organização sócio-cultural dualista e por sua representação junto à população nacional como índios belicosos e ferozes (LOPES DA SILVA, 2006).

Nunes (1999) desenvolve sua dissertação de mestrado entre os A'uwe Xavante, estudando o cotidiano e as atividades lúdicas de suas crianças, na aldeia de Namunkurá, localizada no cerrado do Mato Grosso. Seu pressuposto na relação entre criança e brincadeira é que esta é

[...] uma espécie de denominador comum às crianças de todo o mundo, manifestando a universalidade através de infinitas peculiaridades, realizando a sua essência na singularidade sociocultural de cada um dos povos (NUNES, 1999, p. 155).

Partindo desta idéia, a autora elabora seu estudo através da etnografia das atividades do cotidiano das crianças e a dimensão lúdica que nelas se manifesta. É um brincar que não se distancia da vivência dos adultos, que não tem hora para acontecer, mas que emana das crianças seja o que for que elas façam (NUNES, 2002).

A partir de suas observações, elabora as seguintes categorias de análise: *brincadeiras e atividades produtivas, brincar e expressão ritual, o brincar e os desafios do corpo, a brincadeira sazonal, o brincar de casinha*. Ao lado destas categorias, a autora utiliza-se dos eixos *tempo* e *espaço* para elaborar diversas análises acerca da infância nesta sociedade (NUNES, 1999).

A *brincadeira e as atividades produtivas* apresentam-se de maneira entrelaçada. A vivência das crianças Xavante é descrita como de “permissividade quase sem limites” onde as crianças “são onipresentes nas aldeias e nas áreas circulantes e punições quase não existem”. De maneira paradoxal, seria nesta liberdade que as crianças vão aprendendo os limites, as regras e as concepções que estruturam sua realidade social (NUNES, 2002).

O dia-a-dia das crianças está envolto nas atividades produtivas e domésticas da família, que fazem sozinhas ou acompanhando os adultos, constituindo momentos em que contam com grande tolerância, seja com relação ao resultado de sua atuação, seja com relação à “brincadeira pura” que pode ocorrer em tais ocasiões. O resultado é que estes momentos são vivenciados com grandes possibilidades lúdicas dissimuladas pela responsabilidade também presente, seja lavando louças

no rio, tomando conta de crianças menores, ajudando a preparar alimentos, ajudando os trabalhos da roça, coletando lenha, pescando, etc... (NUNES, 1999)

Em alguns momentos, a brincadeira reproduz aspectos das *expressões rituais*, ainda que aparentemente tenha menor expressão na cultura lúdica infantil. São gestos, sons, e atitudes que têm origem nos rituais coletivos ou de iniciação, reproduzidos fielmente ou de maneira caricata (NUNES, 1999).

Muito comuns são também as brincadeiras que envolvem *desafios ao corpo*. As crianças pulam em um pé só, giram sobre si mesmas com os braços abertos, atravessam a aldeia correndo, giram aros ou pneus de bicicleta, pulam de cima de qualquer coisa para o chão e vice-versa, pulam no rio de cima de barrancos. Mesmo quando simplesmente estão andando, as crianças o fazem de maneira lúdica. Nesta categoria, a autora insere também alguns jogos de regras como esconde-esconde, pega-pega, bola de gude e futebol (NUNES, 1999; 2002).

A *brincadeira de casinha* é enfatizada como uma representante da universalidade do brincar que é representada de maneira específica no universo infantil Xavante, sendo ressaltado na etnografia que na aldeia pesquisada a maioria das crianças nunca foi à cidade, a aldeia não possui TV, eletricidade e pouco acesso a livros escolares.

Os materiais utilizados para a construção e decoração das casinhas, como pilhas, panos, pedaços de pano, borrachas, papéis, são coletados por toda a aldeia e são incorporados a objetos pessoais. A autora destaca dois aspectos nesta brincadeira:

- a correspondência estreita entre a organização do espaço interno das casinhas com divisórias e a quantidade de casais que co-habitam em sua casa, além de outros detalhes na organização. Tal arrumação se dá sob o olhar de outras crianças, como que dando a conhecer ao grupo detalhes de sua privacidade;
- a relação com a posse dos objetos e da própria casinha, que reproduz a relação de posse dos adultos com suas roças: há propriedade enquanto há

utilização. Assim, uma casinha com a qual não se brinca mais pode ser ocupada por outras crianças, respeitada a posse dos objetos pessoais.

Esta brincadeira é tomada, então, como uma oportunidade privilegiada para o estudo do conhecimento e representações que a criança tem de sua sociedade, as relações comunitárias e a apreensão de traços culturais relativos ao seu universo sócio-cultural (NUNES, 1999, p. 208).

Todas estas brincadeiras estão diretamente vinculadas às condições ambientais decorrentes da sazonalidade, que na região se configura em duas estações climáticas bem definidas: a época das chuvas, ou “inverno”, e a época de seca, ou “verão”. A vivência da sazonalidade através das brincadeiras permite à criança usufruir as diferentes relações entre espaço e tempo, experimentando movimentos complementares que contribuem no seu desenvolvimento (NUNES, 1999; 2002).

Através de sua análise, Nunes (1999) consegue adentrar aspectos muito interessantes da relação entre brincadeira, cultura e o papel ativo da criança como ser social. Analisando a participação da criança nas atividades do cotidiano (o “brincar de coisa séria”) chega-se a elementos da ludicidade da atuação infantil até então desconsiderados; quando, ao contrário, parte-se das brincadeiras das crianças, encontram-se elementos sócio-culturais dos A’uwe Xavante que talvez passassem despercebidos.

### 3.4 AS CRIANÇAS ENTRE OS PARAKANÃ DO PARÁ

Os Parakanã são cerca de 900 pessoas (dado de 2004), localizados no Pará, falantes de uma língua do tronco Tupi-guarani e divididos em dois grupos populacionais: os Parakanã orientais e Parakanã ocidentais. Foram “contatados” pela FUNAI na década de 70, durante a construção da rodovia transamazônica, e a partir de então vem sofrendo processo de perda populacional. (Fausto, 2004).

O grupo estudado por Gosso e Otta (2003) não possui acesso à energia elétrica e à televisão e possui pouco acesso à realidade fora das aldeias. Segundo a autora,

estes fatos aumentariam o interesse da pesquisa com suas crianças que demonstrariam atividades lúdicas oriundas quase que exclusivamente da cultura em que o grupo está inserido.

A cultura lúdica das crianças Parakanã foi descrita e analisada na sua relação com o modo de vida de seu grupo social através da observação do sujeito focal. O dia-a-dia das crianças Parakanã, conforme descrito por Gosso e Otta (2003) e Gosso (2004) corresponde à realidade descrita para os demais povos indígenas até aqui descritos. Também estas crianças levam seu dia andando pela aldeia, brincando, trabalhando e, de maneira geral, não têm suas atividades monitoradas por adultos e são pouco repreendidas por eles.

Foram acompanhadas 29 crianças de ambos os sexos, com idade entre 4 e 12 anos, da aldeia Paranowaona, localizada no sudoeste do Pará. Sua análise caminha pelo referencial da etologia e na compreensão dos Parakanã como um grupo caçador-coletor, comparando seus dados com povos com os !Kung do deserto do Kalahari, na África Meridional, e com outros povos indígenas do Brasil.

A autora elabora um orçamento das atividades das crianças, demonstrando que as crianças Parakanã, como era de se esperar, passam a maior parte do seu tempo brincando, sendo que as meninas passam muito tempo trabalhando, assumindo responsabilidades bem mais cedo do que os meninos, já que aos 10 ou 11 anos já estão se casando, ressaltando que se trata de um tipo especial de casamento (GOSSO, 2004).

Em sua tese de doutorado, Gosso (2004) organiza as brincadeiras observadas entre os parakanã e oriundas de sua revisão bibliográfica de maneira detalhada em torno de 08 categorias, baseada em Parker (1984). São elas:

- *brincadeiras de exercício*: nesta categoria destacam-se as brincadeiras de subir e descer de árvores ou de carrocerias de caminhonetes que porventura estavam na aldeia. São descritas também as brincadeiras de “plantar bananeira”, pular no rio, atravessar a correnteza,

- *brincadeiras de exercício com objetos*: relacionadas à habilidade de equilíbrio. As crianças Parakanã flutuam em tábuas ou tronco de árvores e inventavam maneiras diferentes de utilizar objetos de maneira lúdica.

- *movimentos finos com objetos*: o grande foco nesta categoria recai sobre as brincadeiras com arco-e-flecha, em tamanho reduzido como que de brinquedo e nunca usados em caçadas reais. Esta brincadeira é descrita como tipicamente masculina.

- *brincadeiras de construção*: As crianças Parakanã confeccionam com as mãos diversos objetos e bonecos com a argila da beira do rio que perpassa a aldeia. Brincam também com areia construindo túneis e montes. Constroem bonecos com sabugo de milho, tecem cestos, e pintam seus corpos.

- *contingência social*: São descritas brincadeiras como esconde-esconde, além de brincadeiras coletivas no leito do rio.

- *turbulentas*: esta categoria teve baixa frequência entre as crianças Parakanã, ao contrário do esperado. A autora especula que talvez o ambiente de cooperação tenha favorecido este fenômeno.

- *simbólicas*: empurrar carrinho-de-mão como se fosse um automóvel, puxar lata por fio de nylon como um carrinho, utilizar tronco ou tábua como barco no rio, brincar de casinha com cestos de brinquedo, “pescar” objetos em terra com a rede de pesca, simular reuniões rituais de adultos, simular a fabricação de farinha, brincar de lavar roupa.

- *brincadeiras de regras*: entre as crianças Parakanã foram observados os jogos de vôlei e futebol, aprendidos através da influência externa à comunidade.

Concluindo, Gosso (2004) traça um paralelo entre a realidade observada entre os Parakanã e o observado entre crianças de maneira geral. Assim, segundo a autora, as crianças Parakanã costumam brincar com companheiros do mesmo sexo e grupo etário. Há, também, diferenças de gênero com relação às brincadeiras turbulentas

(mais freqüentes entre os meninos) e nas brincadeiras de faz-de-conta, em que as crianças tendem a reproduzir as divisões de gênero do mundo adulto. A brincadeira simbólica é verificada com maior freqüência entre as crianças mais jovens que, na medida em que crescem, iniciam-se nos jogos de regras.

Tais dados levam a autora a concluir que, no que se refere às brincadeiras, a diferença cultural parece não se manifestar, sendo que seria o estágio de desenvolvimento no qual se encontra a criança o fator primordial no padrão lúdico encontrado (GOSSO, 2004, p. 223–229).

## 4 PANORAMA GERAL GUARANI

Optamos nesta parte do trabalho por caracterizar histórica, social e culturalmente os aspectos mais relevantes do grupo pesquisado, salientando as grandes linhas marcantes para compreensão do *ethos* Guarani presente na bibliografia sobre este grupo étnico.

Para tanto, partiremos da apresentação da localização Guarani no contexto dos povos indígenas do território brasileiro. Abordaremos a história de contato dos Guarani, inicialmente com os conquistadores europeus e depois com a sociedade nacional envolvente.

Em seguida, partiremos para uma caracterização dos principais aspectos sócio-culturais dos Guarani, a partir da literatura etnográfica com base em cinco autores principais: Alfred Métraux (dados jesuíticos), Curt Nimuendaju (etnografia dos Apapocuva-Guarani), Egon Schaden (etnografia geral sobre os Guarani), Pierre Clastres (teorização acerca da população pré-colonial e o profetismo) e Eduardo Viveiros de Castro (comentários gerais acerca das “questões tupi-guarani”, a bibliografia sobre o grupo e etnografia sobre o grupo tupi Araweté).

Por fim, apresentaremos a descrição mais detalhada do grupo Guarani focalizado nesta pesquisa, integrante da Terra Indígena Tupiniquim – Guarani do município de Aracruz – ES.

### 4.1 A MATRIZ LINGÜÍSTICA TUPI-GUARANI

Os diversos povos indígenas localizados no atual território brasileiro são classificados segundo uma matriz lingüística baseada em quatro grandes grupos: Tupi, Macro-Jê, Aruak e Karib, com destaque para os dois primeiros. Cada um deles, por sua vez é subdividido em famílias, línguas e dialetos, conforme o caso.

No tronco Tupi destaca-se a família Tupi-Guarani, com representantes em diversos países da América do Sul (Brasil, Guina Francesa, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Paraguai e Argentina). Somente no Brasil são faladas atualmente 21 línguas diferentes, 06 famílias menores, algumas línguas isoladas e diversos dialetos relacionados à grande família Tupi-Guarani. (MONTSERRAT, 1988). Além disso, as línguas que a compõem encontram-se muito próximas umas das outras em grau superior aos da família Jê – a outra grande família lingüística ameríndia do Brasil (URBAN,1998).

**TABELA II - As Línguas do Tronco Tupi<sup>2</sup>**

TRONCO		
TUPI		
FAMÍLIA		
TUPI-GUARANI		
LINGUAS		
Akwawá	Guajá	Parintintin
Amanayé	<b>Guarani</b>	Tapirapé
Amambé	Kamayurá	Tenetehara
Apiaká	Kayabi	Uruweuauau
Araweté	Kokáma	Urubu
Assuriní	Nhengatú	Wajãpi
Avá	Omágua	Xetá

Seguindo o padrão de diferenciação no tempo do tronco indo-europeu (o mais estudado pela lingüística) como fonte indireta (MONTSERRAT, 1988), pode-se estabelecer como início das diferenciações dos povos Macro-Tupi entre três e cinco mil anos atrás, em uma área geral de dispersão situada entre os rios Madeira, Tapajós e Xingu. A maior expansão geográfica das línguas Tupi estaria ligada, por sua vez, à expansão Tupi-Guarani que é mais recente – entre dois e três mil anos atrás – e com distribuição geográfica dos povos mais espalhada (URBAN, 1998)

<sup>2</sup> Adaptado de Montserrat, 1988.

Apresentamos este quadro lingüístico geral no sentido de demonstrar a importância e expressão da matriz Tupi-Guarani, na qual se encontra o subgrupo Guarani, foco maior de nossa atenção. Segundo Schaden (1989), embora existam diferenças entre as diversas sociedades indígenas integrantes da família lingüística Tupi-Guarani, seria possível distinguir um fundamento cultural mais ou menos comum a elas.

De fato, a família Tupi-Guarani constitui, além de uma categoria lingüística, uma categoria etnológica, com extensa bibliografia produzida entre monografias, etnografias, estudos clássicos, incluindo vasto material historiográfico caracterizando, inclusive uma “especialização” na etnologia brasileira – os “tupinólogos” e os “guraniólogos” (VIVEIROS DE CASTRO, 1986).

Neste conjunto sobressai o volume de produção etnográfica e histórica sobre os diversos grupos Guarani, considerada uma produção superior ao disponível para o conjunto dos outros povos indígenas da mesma família lingüística (VIVEIROS DE CASTRO, 1984) e mesmo singular entre povos ameríndios da América do Sul não andina (MONTEIRO, 1998)<sup>3</sup>.

São destaques neste material as diversas questões levantadas para a etnologia Tupi-Guarani em geral, desde o lugar e função da vida religiosa na reprodução social até a resistência sócio-cultural deste povo frente ao contato com a conquista européia da América e, atualmente, a sociedade nacional envolvente (VIVEIROS DE CASTRO, 1984).

Dados os fundamentos comuns das etnias que compõem a família Tupi-Guarani, durante todo o trabalho faremos menção a alguns grupos étnicos integrantes desta matriz lingüístico-cultural, sempre que tal artifício colaborar na compreensão dos temas e questões presentes na pesquisa aqui apresentada.

---

<sup>3</sup> Segundo Viveiros de Castro (1984) isto se deve a fatores históricos e geográficos, relacionados à antiguidade do contato destes grupos étnicos com a conquista européia e as sociedades nacionais envolvidas.

## 4.2 O CONTATO COM OS GUARANI DA INVASÃO EUROPÉIA DA AMÉRICA AOS DIAS ATUAIS

O conhecimento dos grupos Tupi-Guarani no período inicial da conquista européia da América do Sul – entre os séculos XV e XVII – vem dos relatos dos cronistas e viajantes e das correspondências entre os religiosos como os jesuítas portugueses e espanhóis (FAUSTO, 1998). Tais relatos demonstram que, ao chegarem a este continente, os europeus encontram uma realidade relativamente homogênea em termos culturais e lingüísticos ao longo de toda a costa brasileira e na bacia do sistema dos Rios Paraná-Paraguai e Uruguai. Esta “homogeneidade” subdividia-se em dois grandes blocos (FAUSTO, 1998):

- Do Nordeste ao Sudeste: da costa do atual estado do Ceará, até Iguape, no atual estado de São Paulo, encontravam-se os povos denominados genericamente de Tupi.
- ao Sul: de Cananéia, no atual estado de São Paulo, até a bacia Paraná-Paraguai, encontravam-se os povos denominados genericamente de Guarani;

Meliá (1991) indica a ocupação Guarani na região que vai da costa atlântica (a partir de São Vicente/SP) até a margem direita do Rio Paraguai chegando à atual Assuncion e até as Ilhas do Delta, junto a Buenos Aires, mais ao Sul. Metraux (1963) defende a ocupação Guarani também ao longo da costa uruguaia, limitando sua presença, ao norte, junto ao Rio Tietê, onde fariam fronteiras com os grupos Tupiniquim.

Desta forma, o material historiográfico permite afirmar que no século XVI os Guarani, ainda que não de maneira exclusiva, já ocupavam uma grande extensão territorial que inclui os atuais estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo e Mato Grosso do Sul e parte de atuais países vizinhos como Paraguai, Uruguai e Argentina, com faixas litorâneas e áreas no interior do continente (MONTEIRO, 1988).

Dado difícil de precisar é o tamanho desta população neste período pré-conquista, sendo que as estimativas variam de acordo com o método utilizado. De qualquer

forma as estimativas mais “otimistas”, como as de Clastres (1978), defendem uma população de cerca de 1.500.000 pessoas no “território guarani”, sendo que Hemming calcula em 258.000 a população Guarani no território brasileiro neste período (MONTEIRO, 1998).

Segundo Ladeira (2003), os cronistas chamavam genericamente de Guarani os grupos de mesma língua que encontraram na região acima descrita, ainda que identificassem subgrupos denominados a partir do rio nas margens dos quais habitavam. Esta população era formada por diversos grupos locais independentes, não caracterizando uma unidade política ou territorial, apesar da já citada enorme homogeneidade cultural e lingüística.

Apesar desta homogeneidade cultural e lingüística, o padrão de ocupação, com abandono e regeneração de aldeias, grandes migrações e as diversas alianças e hostilidades entre estes grupos não permitiriam ao historiador destes grupos defender a idéia de uma “nação Guarani” neste período (MONTEIRO, 1998).

Segundo Metraux (1963) as primeiras denominações gerais destes grupos giravam em torno dos nomes *Carijó* ou *Cario*, sendo que a denominação *Guarani* veio a prevalecer a partir do século XVII. Até este período há denominações de subgrupos como *Arechane*, *Tape*, *Taioba* além de povos que, mesmo com língua ou cultura diferentes como os *Kaiagang* e os *Guaiaqui*, serem também identificados como Guarani. Meliá (1992) apresenta diversos subgrupos encontrados pelos missionários, que os identificava como formadores da “nação Guarani” como *Cario*, *Tobatin*, *Guarambaré*, *Itatin*, *Mbaracayú*.

Esta diversidade de grupos, classificações próprias, divisões e dinâmicas nativas será sobreposta por duas grandes denominações a partir das disputas entre portugueses e espanhóis na conquista do território ocupado pelos Guarani. Os espanhóis chamarão seus aliados pelo termo genérico de *guarani*. Os portugueses, por sua vez, darão a denominação *carijó* aos grupos com os quais se aliaram (LADEIRA, 1990).

Apesar de muitas vezes retratada como um processo relativamente contínuo e “tranquilo” devido à superioridade militar europeia, a conquista da região por espanhóis e portugueses passou por intensas e variadas relações com os grupos indígenas descritos acima. Semelhante ao ocorrido com os grupos tupis do litoral, diversas alianças são construídas entre os europeus e as populações nativas na região guarani. Ao lado destas, porém, grandes movimentos de resistência nativa também são deflagrados, denotando a extrema complexidade no entendimento desta inter-relação (MONTEIRO, 1988).

No que tange às alianças, destacam-se as alianças pelo “casamento” entre conquistadores e filhas dos chefes nativos. Os espanhóis chegam a formar pequenos “ranchos” ao redor de Assunção, no Paraguai, cercados por verdadeiros haréns (chegando a ter de 20 a 30 mulheres) e a parentela de suas esposas. Estas mulheres eram, em geral ligadas às lideranças nativas, o que favorecia a aliança através das obrigações mútuas pela via do parentesco (METRAUX, 1963).

Do lado europeu, principalmente espanhol, tais alianças visavam à mobilização de guerreiros para combater grupos indígenas resistentes (inclusive grupos guaranis) na região do *Chaco* e mesmo nas expedições aos Andes, a apropriação de excedentes agrícolas, o estabelecimento de núcleos de povoação mestiça e a exploração do trabalho indígena (MONTEIRO, 1998). Assim, por exemplo, quando o espanhol Cabeza de Vaca batalhou contra os Guaicurú em 1542, contou com a colaboração de cerca de 10.000 índios Guarani (METRAUX, 1963).

Já do lado dos grupos Guarani, tais alianças também são justificadas por diversos fatores. Os espanhóis se configuram como importantes aliados frente aos grupos inimigos tradicionais, com o que sua parceria permitia acessar os diversos e cobiçados artigos manufaturados europeus (espelhos, miçangas, ferramentas, armas de fogo...). Soma-se a isso a recorrente interpretação de que, aos olhos dos diversos povos da matriz Tupi-Guarani, os europeus se assemelhavam aos seus heróis-míticos, encontrando um lugar inicial de aceitação na cosmologia nativa (MONTEIRO, 1998; LÉVI-STRAUSS, 1992).

Paralelas a estas alianças também ocorriam “rebeliões” por parte dos Guarani, muitas delas lideradas por seus “profetas” – os *karaí*, que mobilizavam grandes levantes em oposição ao modo de vida dos invasores cristãos, pregando o “retorno” aos ideais nativos. Estas “rebeliões” se intensificam na medida em que os conquistadores “mostram sua face” e ampliam a exploração de mão-de-obra Guarani com a instalação da escravidão e outros serviços obrigatórios nas *encomiendas* (MONTEIRO, 1998).

Segundo Metraux (1963) estas revoltas foram facilmente debeladas, dada a menor combatividade e unidade das forças Guarani em comparação a outras etnias enfrentadas pelos conquistadores europeus. Ainda assim, esta reação combativa frente à conquista espanhola foi recorrente, com pelo menos 25 levantes documentados até a primeira metade do século XVI (MONTEIRO, 1998).

Muitos grupos Guarani, também liderados por seus “profetas” *karaí*, empreendem grandes processos migratórios. Alguns destes grupos refugiam-se nas matas subtropicais e montes da região dos Sete Povos, sendo chamados na literatura posterior pelo genérico *Caingá* – “habitantes das matas” (LADEIRA, 2003). Outros caminham em direção ao litoral.

Tais migrações visavam à manutenção de sua autonomia política e cultural, segundo o *ethos* Guarani defendido por seus líderes religiosos. Alguns autores, na análise deste movimento, caracterizarão o processo ou como *messianismo* ou como *profetismo*, de acordo com o entendimento da origem desta dinâmica no exterior ou no interior da própria realidade sócio-cultural Guarani, respectivamente (discussão que estudaremos mais detalhadamente no decorrer deste trabalho).

Outros atores importantes no processo da conquista foram os integrantes das missões franciscanas e, principalmente, jesuítas. Ainda que as primeiras missões sejam fundadas no início do século XVII, já em meados do século XVI os jesuítas iniciavam contatos com grupos Guarani. Em 1550 os jesuítas de São Vicente buscam a evangelização dos Carijó (MONTEIRO, 1998), em alternativa aos resistentes e “inconstantes” Tupiniquins, mais parecidos com a murta do que com o mármore em seu processo de conversão (VIVEIROS DE CASTRO, 2002).

Em 1588 os primeiros jesuítas interiorizam sua inserção, chegando à região de Assuncion (METRAUX, 1963). O principal alvo dos missionários era a região litorânea do atual estado de Santa Catarina, onde trabalhavam para encaminhar os Guarani para os aldeamentos das capitâneas do sul (MONTEIRO, 1998).

Nos primeiros anos do século XVII a coroa espanhola permite aos jesuítas o domínio sobre cerca de 150.000 Guaranis na região do Guairá situada entre os rios Paraná, Tietê e Iguçu. Até 1630, 11 missões são fundadas na região. Nos próximos cinco anos são fundadas mais 14 reduções jesuíticas, sendo 10 na região do atual estado do Rio Grande do Sul. Até o início do século XVIII mais oito missões são fundadas (METRAUX, 1963).

Se os Guarani já sentiam o peso da cruz jesuíta, a partir da década de 20 do século XVII terão também o desafio da espada bandeirante ainda mais presente. De olho na grande concentração de “presas amansadas”, os paulistas atacam e destroem a região do Guairá, matando milhares de índios e levando cativos cerca de 60.000 índios Guarani para serviço forçado na vila de São Paulo (METRAUX, 1963; MONTEIRO, 1998)

Mais uma vez, é preciso salientar que de modo algum os Guarani foram passivos diante de mais estes atores no processo da expropriação de seu território e exploração de sua gente. Novamente aqui ocorrem encontros de interesse e rebeliões violentas quando dos conflitos entre líderes Guarani e jesuítas (principalmente com relação as repressão à poligamia e as restrições à liberdade e poder político das lideranças).

Diante dos desafios apresentados pelas *encomiendas* e pelos bandeirantes paulistas, se alguns grupos buscavam a migração outros viam na incorporação a uma missão uma estratégia interessante para manter, no limite do possível, seus idéias de liberdade e autonomia. Não por acaso, os principais missionários do período são aqueles que se adaptam aos ideais míticos Guarani, num acordo simbólico e político.

Este sistema de missões permanece como importante centro de atração, amansamento e fornecimento de mão-de-obra nativa para o sistema colonial espanhol, até o ano de 1767, quando a Companhia de Jesus é expulsa da América do Sul.

Difícil determinar quais os impactos de toda esta história para a realidade Guarani atual: os diversos desafios, como a redução demográfica, a perda de território e o confinamento em minúsculas áreas reservadas fragmentadas, o impacto das missões na religião e nas representações (MONTEIRO, 1988)

Em 1913 o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) institui reservas na região de Bauru – SP visando, entre outras tarefas, conter as migrações Guarani em direção ao litoral. Com a frustração destes esforços, durante o século XX são criados, já pela FUNAI, diversos Postos Indígenas no litoral de São Paulo e no interior do Paraná, visando “integrar” os índios à sociedade nacional, através da imposição de modelos de desenvolvimento diversos e avessos ao modo de ser próprio destes povos (LADEIRA, 2003).

Para Schaden (1962) as diferenças originais entre os vários grupos Guarani foram apagadas nos últimos quatro séculos, sob a força dos processos até aqui relatados. Assim, no início do século XX os trabalhos etnológicos identificam três subgrupos entre os Guarani presentes em território brasileiro:

- os Kaiowa: Corruptela de *Kaa y yguá*, estão concentrados principalmente na região de Mato Grosso do Sul. São os únicos que não se autodenominam também pelo termo Guarani. Ainda que Schaden (1962) na época de seu trabalho etnográfico tenha defendido “não haver notícia de que os Kaiowa tenham chegado, em suas migrações, até a costa do Atlântico”, atualmente encontram-se algumas famílias deste grupo no Rio de Janeiro e no Espírito Santo (LADEIRA, 2003).

- os Ñandeva: Termo utilizado por todos os Guarani (excetuando-se os Kaiowa) com o significado de “os que são dos nossos”, “nossa gente”. Ainda assim, é a única denominação das comunidades que falam o dialeto dos

grupos identificados por Nimuendajú como *Apapokuva*. (SCHADEN, 1962; NIMUENDAJÚ, 1987). Vivem em aldeias no Mato Grosso do Sul (onde são chamados de Guarani, diferenciando-se dos Kaiowa), no interior de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, além do litoral de São Paulo e Santa Catarina (LADEIRA, 2003).

- os Mbya: Termo cujo significado é “gente”, e que é a autodenominação dos grupos descendentes dos Caiguá (“habitantes da mata”). Outros possíveis significados para o termo são “muita gente em um lugar” ou “aquele que vem de longe”. Identificam-se assim como seres especiais, estrangeiros por definição, “os primeiros criados por Ñanderu”. Mantém, assim, expressiva unidade cultural e se reconhecem como povo diferenciado (LADEIRA, 1998). Os Mbya encontram-se no litoral e interior do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, e junto à Mata Atlântica, nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Há também grupos Mbya na região norte (Pará e em Tocantins) e algumas famílias na região Centro-Oeste, todos oriundas de um mesmo grupo que migrou ao Brasil após a guerra do Paraguai (LADEIRA, 2003).

Schaden (1963) relata que as migrações em tempos mais recentes são de três grupos de Guarani Mbya que durante as décadas de 30 e 40 do século XX saem do Paraguai, sendo que dois deles chegam até o litoral do Espírito Santo. Parte permanece no estado sendo que outros voltam até a aldeia Rio Branco – SP. Tal processo continua aberto até nossos dias, com movimentos constantes de famílias entre as diversas aldeias em todo o território Guarani.

Segundo Ladeira (2003) a população Guarani atual no Brasil é estimada acima de 34.000 pessoas. Aproximadamente são distribuídos em 18.000 a 20.000 Kaiowá, 8.000 a 10.000 Ñandeva e de 5.000 a 6.000 Mbya.

Na região Sul e Sudeste, área de concentração dos Ñandeva e Mbya, são encontradas cerca de 100 terras ocupadas por grupos Guarani, além de locais de parada que servem como ligações entre aldeias. Dessas, 60 estão na faixa litorânea junto à Mata Atlântica (ES, RJ, SP e SC), e nas regiões montanhosas da Serra do

Mar (SP), Serra da Bocaina (RJ), Serra do Tabuleiro (SC). São, em sua maioria, áreas não homologadas ou em processo de disputa judicial. (LADEIRA, 2004).

Devido a esta história e suas características cosmológicas e sociais, os grupos Guarani enfrentam dificuldades muito específicas na luta por seu direito a demarcação de suas áreas territoriais. Sua territorialidade se constitui de enorme rede de relações migratórias, de parentesco e mesmo cosmológicas e simbólicas entre as diversas aldeias espalhadas por toda a região Sul, litoral do Sudeste e países vizinhos (LADEIRA, 2001).

Isto lhes confere uma situação de um território amplo, não contínuo e convívio intenso com a sociedade nacional envolvente. A demarcação de suas áreas é sempre condicionada pelas ocupações de seu entorno (cidades, monoculturas, rodovias...). Precisam desenvolver a tolerância e a diplomacia além de estratégias próprias para a manutenção de suas tradições e ao mesmo tempo manter seu relacionamento com o mundo não indígena. Desta forma,

vivem o grande paradoxo de sofrerem pressões para adotarem padrões da sociedade nacional, no que se refere à educação, saúde, trabalho, moradia etc., ao mesmo tempo em que, para terem seus direitos assegurados, devem manter-se étnica e culturalmente diferenciados (LADEIRA, 2003).

Assim, a partir do século XVI, estes grupos que hoje identificamos como Guarani desenvolveram diversas formas de convivência com diversos atores e processos diferentes. Diante de todos os desafios, conseguiram recriar e renovar durante todo o processo, aquilo que consideram as “essências” de seu modo de ser: o profundo senso religioso, ainda hoje marcado pelo discurso profético de seus pajés, o cuidado com a manutenção da língua Guarani (com seus dialetos) e sua territorialidade marcada pela extensa rede de relações sociais, políticas, simbólicas e econômicas entre diversas aldeias espalhadas pelo sul do Brasil e países do cone sul.

#### 4.3 CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-CULTURAL

Nossa tarefa, agora, é apresentar melhor este “modo de ser” Guarani em geral, que se moldou nos últimos 4 séculos. Buscaremos identificar e demarcar alguns

aspectos sócio-culturais importantes para a caracterização dos atuais grupos Guarani no Brasil, presentes na bibliografia disponível sobre este grupo indígena.

Focaremos nossa atenção nos Nandeva e Mbya, presentes em número expressivamente maior na área da pesquisa. Apoiados nas principais descrições etnográficas e análises etnológicas realizadas a partir das primeiras décadas do século XX (VIVEIROS DE CASTRO, 1985), realizaremos esta caracterização com base em 3 grandes áreas: *organização social, língua e religião*.

Em seguida, após esta caracterização, serão apresentados os dados referentes à Terra Indígena Tupiniquim e Guarani de Aracruz – ES e à aldeia Três Palmeiras, mais especificamente.

Os pontos primordiais que perpassarão toda esta exposição estão no que Viveiros de Castro (1986) chama de “individualismo” e “ambivalência” da pessoa Tupi-Guarani, mais aparente, sobretudo, na análise do chamado complexo guerreiro-antropofágico e das migrações em busca da Terra-Sem-Mal. O autor menciona:

“Individualismo” por serem grupos sociais marcados por sua indiferenciação interna, a inibição de sistemas de prestações sociais baseados na reciprocidade entre classes e divisões internas e um complexo de relações individualizadas com o mundo espiritual (p. 126); e

“Ambivalência” por que a cultura e a sociedade (a humanidade) são pensadas como um momento intercalado entre a Natureza (animalidade) e a Sobrenatureza (divindade) com ênfase (e aí a especificidade Tupi-Guarani) não no social, mas sim no animal e no deus (p. 116).

Tais fatores poderiam dar pistas sobre a forma mais evidenciada das sociedades Tupi-Guarani: a supremacia da cosmologia sobre a sociologia e a abertura ao outro, ao Devir, “dissociando o pensamento Tupi-Guarani do campo da Identidade e do ser como identidade-a-si” (VIVEIROS DE CASTRO, 1986, p. 122).

Precisamos ter em mente, então, que ao caracterizar a forma Tupi-Guarani, a partir do exemplo Guarani, provavelmente contemplaremos “um mundo individualista sem Indivíduos e uma vontade coletiva sem Sociedade” (VIVEIROS DE CASTRO, 1986, p. 127).

#### **4.3.1 A Religião Guarani**

É praticamente unânime entre os diversos autores que escreveram sobre os Guarani o fato da religião (com sua respectiva cosmologia e mitologia) ser, ao lado da língua, um dos elementos centrais do modo de ser Guarani.

Seja em relação à doutrina ou ao ritual, existe grande variabilidade nas concepções religiosas de aldeia em aldeia, entre pajés e mesmo entre representantes de um mesmo grupamento, inclusive com divergências e contradições (SCHADEN, 1962). Este é um dos aspectos básicos da religiosidade Guarani: mais do que um estoque cultural disponível, ela é uma vivência individualizada e individualista (VIVEIROS DE CASTRO, 1986).

Desde os primeiros estudos do século XX, a etnologia Guarani compila mitos, cantos sagrados, cosmologia, estrutura da religião, o fenômeno do profetismo, o xamanismo dando menor atenção às descrições da morfologia e estrutura social (VIVEIROS DE CASTRO, 1985). Assim, em tais etnografias esta sociedade se configura mesmo como

[...] uma forma cultural onde o discurso predomina sobre o emblema ou esquema ritual, a representação sobre a instituição, a teologia sobre a sociologia, o tempo cósmico-escatológico sobre o espaço social (VIVEIROS DE CASTRO, 1985).

Não é de se estranhar que a obra que “inaugura o período moderno da etnologia Guarani” é voltada para o estudo da mitologia e escatologia entre os Apapocuva. Também não podemos estranhar que nesta obra inicia-se a discussão acerca da influência que os anos sob a tutela jesuítica exerceram sobre a vida religiosa e a cosmologia Guarani, discussão permanente nos diversos autores subseqüentes

(VIVEIROS DE CASTRO, 1985). Tema difícil e que divide os pesquisadores deste então, na medida em que os conhecimentos sobre o sistema religioso Guarani pré-jesuítas é muito precário (SCHADEN, 1989).

Para Nimuendaju (1987) a influencia jesuítica na religião Guarani foi mínima. Ao contrário, defende que, justamente dentro das diversas estratégias de convívio com a sociedade nacional, os Guarani tenham elaborado um “cristianismo simulado”.

Ao invés de resistir rigidamente frente ao assédio missionário, escondem e protegem sua própria religião e cosmologia e se mostram acessíveis e flexíveis com relação às propostas exógenas, em geral cristãs. Adotam nomes em português (ou espanhol) sendo, assim, batizados e escondem seu nome em Guarani, recebido em seus rituais próprios; aceitam e acatam a pregação de padres e pastores, que vão embora felizes, enquanto seu interlocutor Guarani retoma suas próprias crenças (NIMUENDAJU, 1987).

Egon Schaden, analisando dados etnográficos de suas próprias pesquisas, propõe exatamente o oposto. Seus estudos, serão preocupados com a compreensão dos processos de “aculturação” – enxergando nos Guarani um caso especial dada a diversidade de situações de contato – defenderá que

a grande maioria dos grupos [Guarani] contemporâneos apresenta em seu sistema mítico-religioso um conjunto tão considerável de semelhanças e correspondência com o Cristianismo (...) que não parece fora de dúvida não se tratar de simples analogias, mas aí persistir, em grande escala, o patrimônio que a seus maiores foi transmitido pelos padres da Companhia (SCHADEN, 1962).

Tal preocupação com os processos de “aculturação” não impedirá que o próprio Schaden entenda a religião como a esfera dominante sobre a vida Guarani e verdadeiro *locus* da resistência cultural na medida em que a história de contato terminou por exacerbá-la (VIVEIROS DE CASTRO, 1986).

A exacerbação desta esfera se dá através de uma “atitude etnocêntrica acentuada” entre os Guarani, em reação ao mundo ocidental que os desafia constantemente

desde o século XVI. Assim, há grande preocupação com que todos os membros da comunidade participem das cerimônias religiosas do grupo. (SCHADEN, 1968).

Os Mbya e os Ñandeva constroem em suas aldeias a *opy* ou *opyguaçu*, que eles traduzem para o português como “casa de reza”. É neste lugar que seus rituais religiosos são realizados, onde a comunidade se reúne diariamente para ouvir as histórias dos mais velhos, cantar e dançar, orientadas por um dirigente espiritual. São as “rezas” (LADEIRA, 2003).

Vejamos, então, alguns pontos de destaque na visão religiosa Guarani que vão influenciar diretamente suas noções de pessoa, da vida, da sociedade, do mundo e de seu modo de ser.

#### 4.3.1.1 Noção de Pessoa, Responsabilidade Moral e Alma

Apesar de sua posição em busca de elementos de aculturação, Schaden (1962) defende que, se há pontos de flagrantes encontros, há também pontos de total desacordo entre as propostas religiosas do cristianismo e a religião Guarani. Um deles é o fato de que para o Guarani não há necessidade de “merecer o céu” sendo este antes um ideal a se alcançar do que um prêmio por suas virtudes na vida. Ou seja, não há responsabilidade moral do indivíduo frente aos seus atos, já que eles entendem os comportamentos morais como frutos da “natureza” ou da índole inata individual, o que contradiz totalmente as teorias cristãs (SCHADEN, 1962).

Reforçando esta percepção, Nimuendaju (1987) diz que os Guarani não temem a morte, já que a eles “não apavora nenhum inferno, e sobre o destino certo da alma após a morte não paira, para ele, sombra de dúvida.” Schaden (1968) insistirá, porém, que alguns grupos Guarani parecem iniciar uma preocupação com a relação entre responsabilidade moral e destino da alma (p. 114), influenciados pela ação de agentes externos ligados às religiões cristãs.

As teorias nativas acerca da alma humana – chamada por Schaden de “sua primitiva Psicologia” – são a chave para a compreensão do sistema religioso Guarani

(SCHADEN, 1962). Os sonhos seriam considerados experiências da alma, sendo alvo de muita atenção, sobretudo pelos pajés (METRAUX, 1963) já que quem sonha possui mais sabedoria e poder (NIMUENDAJÚ, 1987).

De maneira geral, para os índios Guarani, cada pessoa possui duas almas (METRAUX, 1963; NIMUENDAJU, 1987). Alguns grupos podem postular várias almas, porém todas serão classificadas também em duas categorias básicas (Schaden, 1962).

A primeira alma (ou categoria) chama-se *ayvucué*, sendo que o prefixo *ayvú* significa fala, linguagem, língua, ruído (SCHADEN, 1962; NIMUENDAJU, 1987; Meliá, 1992) e *cué* denota pretérito. O termo significaria, aproximadamente, “sopro brotado (da boca)”. Uma explicação alternativa ao termo seria que em Guarani antigo alma é *ang*, que corresponde mais recentemente a *ay*; a partícula *vu* significa “brotar”. Assim, o termo significaria “alma surgida (do corpo)” (NIMUENDAJU, 1987).

A *ayvucué* tem três origens possíveis: o zênite, onde mora o herói mítico *Ñanderyqueý*; do ocidente, onde mora a divindade *Tupã*; ou, finalmente, do oriente a morada de *Ñandecy* (METRAUX, 1963, NIMUENDAJU, 1987). Em todos estes lugares ela já está pronta, aguardando o momento de se manifestar como um Guarani ou é re-encarnação de gerações passadas, sendo que tais concepções variam entre os *Ñandeva*, *Mbya* e *Kaiová* (SCHADEN, 1962).

A *ayvucué* entra no corpo imediatamente após o nascimento da criança, cabendo ao pajé o trabalho de determinar a “identidade” desta alma, ou seja, sua procedência e seu nome. Este nome será repassado à criança neste cerimonial de revelação / batismo.

A esta alma estão ligadas as disposições pacíficas, gentileza, o gosto por vegetais (METRAUX, 1963) e os desejos, sentimentos e manifestações mais nobres do sujeito. Mas sua função primordial é conferir a fala, a linguagem em Guarani, *ayvú* (SCHADEN, 1962).

A segunda alma (ou categoria) chama-se *acyiguá*, um particípio de *acy* que significa “dor” e, como adjetivo, “violento, vigoroso” (NIMUENDAJU, 1987). É considerada uma “alma animal”<sup>4</sup>. Esta alma se alimenta do alimento ingerido pelo sujeito, sendo o desejo de comer determinado prato fruto desta “alma animal”.

A esta alma está relacionado o temperamento do sujeito, a índole, a “natureza” pessoal (daí sua não responsabilidade moral). A violência, malícia, agitação e o desejo por carne também estão relacionados a esta alma. (METRAUX, 1963)

A literatura apresenta versões distintas para a origem desta segunda alma. Para Nimuendaju (1987) a *acyiguá* se junta ao corpo pouco depois do nascimento como um novo elemento (p. 33). Já Schaden (1962) citando seus informantes, diz que a *acyguá* já está presente no nascimento, mas ainda é “muito pequena” (sic), desenvolvendo-se ao longo da vida de acordo com as transgressões praticadas pelo sujeito.

Depois da morte as duas almas voltam a se separar, tomando caminhos diversos. A primeira alma (*ayvucué*) inicia a jornada em direção à Terra Sem Mal (*yvy mara ey*), enfrentando alguns desafios para chegar até lá. A segunda alma (*acyiguá*) transforma-se em uma espécie de entidade que vaga pela terra e é temida por todos – o *anguery* (METRAUX, 1962).

Entre os Apapocuva as almas podem renascer (reencarnar) a partir de uma extrema “vontade de viver” do falecido, ou um grande desejo não realizado em vida ou mesmo pela tristeza intensa de seus parentes. Nestes casos a alma *ayvucué* não empreende seu caminho, ficando entre os vivos (o que é perigoso, dado que tentará se aproximar das pessoas, causando-lhes problemas e mesmo a morte). Caberia ao pajé capturá-la e conduzi-la a *Tupã* que a encaminharia ao seu destino no além, através da dança *joaçá*<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> As características do animal que contribuiu para formar esta alma determinam o temperamento da pessoa. Os bondosos têm “alma de borboleta ou beija-flor”, pessoas más têm “alma de cobra”, etc... (Schaden, 1962; Metraux, 1963).

<sup>5</sup> Já a alma *acyguá* é tratada de maneira diferente, sendo ritualmente atacada com armas, caçada e morta como um animal perigoso (Metraux. 1962). Desta forma, quem renasce seria a alma *ayvucué*

Quando isto não acontece, resta a *ayvucué* o renascimento. O pajé identifica o acontecimento e os parentes se regozijam pela volta do ente querido. Quando os pais de uma pessoa renascem através de seus filhos as crianças são chamadas de *tujá* que significa “velho” (NIMUENDAJU, 1987).

Segundo Schaden (1962), a teoria do renascimento entre os Ñandeva apresenta uma nuance em relação aos Apapocuva, na medida em que não só a alma *ayvucué* renasce, mas também *acyguá* deixa de ser um espírito errante (*anguery*) e retoma sua forma potencial inicial. Renasce, enfim, reencontrando seu par do qual foi separado na morte.

A teoria da pessoa e da alma Guarani, assim, apresenta um quadro dualista e complexo acerca da “natureza” e das forças que constituem o sujeito. Por um lado, o temperamento e as tendências pessoais são originários das almas recebidas (partes “positivas” – *ayvucué* / partes “negativas” – *acyiguá*), tendo assim caráter inato. Por outro lado o sujeito também pode, no decorrer de sua trajetória e de suas práticas, desenvolver mais ou menos sua “alma animal” (*acyiguá*). Concluindo esta relação entre as concepções de alma e pessoa e a responsabilidade moral do sujeito, Schaden dirá que

A despeito, pois, da teoria psicológica das qualidades inatas, o Guarani faz depender o caráter individual das experiências por que passa no decorrer da vida, das coisas que pratica e pelas quais o seu *atsýyyguá* se desenvolve menos ou mais. Em última análise, o comportamento não decorre do caráter, mas o caráter do comportamento (SCHADEN, 1962, p. 118).

#### 4.3.1.2 Cataclismologia e a Terra Sem Mal

Desde o período colonial os diversos grupos considerados Guarani periodicamente passaram por grandes movimentos migratórios de caráter libertário levantados por líderes religiosos, os pajés ou xamãs.

Verdadeiros profetas, estas grandes lideranças religiosas, apoiadas em visões, revelações e sonhos, pregavam a libertação das regras impostas pelos

conquistadores e a busca por um local paradisíaco onde viveriam conforme o melhor modo possível, segundo seus costumes, com vida eterna e abundância material (METRAUX, 1962).

Na visão religiosa Guarani a terra, tal como a conhecemos atualmente, está fadada à destruição, mais ou menos próxima, semelhante aos cataclismas acontecidos no passado: o dilúvio e o incêndio universais que destruíram a terra anterior a esta (SCHADEN, 1962).

Ligada a este temor frente ao cataclisma futuro está a busca pelo espaço de redenção total – a *yvy marã ey*, traduzida por Terra-sem-mal, uma espécie de paraíso. É em torno desta temática que gravitam pensamento e práticas religiosas dos índios Guarani (CLASTRES, 1978).

A localização desta Terra-sem-mal é tema controverso, ora sendo entendida como uma realidade espiritual, ora sendo entendida como um local real na geografia. Desta forma, entre os Apapocuva, alguns pajés defendiam que, a partir do jejum e da dança ritual, seria possível deixar o corpo leve a ascender ao zênite. (NIMUENDAJU, 1982).

Quando pensada como um local geográfico, a Terra-sem-mal é localizada a leste, depois do mar (METRAUX, 1962). Os Apapocuva, por exemplo, só conheciam a existência do mar ao oriente - o oceano Atlântico – ao qual chamam *parary*.

Vem daí o motivo de suas migrações, nas quais, em geral, buscam as regiões litorâneas da costa do Atlântico. Não se trataria de fuga de inimigos ou dos conquistadores. Também não se trata da busca por melhores condições de vida material, já que os Guarani não exploram os recursos do mar nem se envolvem grandemente com as sociedades urbanas. O grande motivo seria o temor pela destruição do mundo e a esperança de alcançar a terra-sem-mal (NIMUENDAJU, 1982).

Monteiro (1988), citando Bartolomeu Meliá, associa a busca pela terra-sem-mal aos conceitos de “tradição” e “espacialidade”, que seriam eixos fundamentais do modo

de ser guarani. Questiona, assim, a historicidade do termo *yvy mara ey* e sua tradução mais aceita com estritamente terra-sem-mal. Este termo teria também o sentido de “terra virgem”, área ideal para a reprodução sócio-cultural Guarani, sendo reinterpretado para “terra sem mal” entre os séculos XV e XX.

Assim, tanto as migrações em busca de novas áreas para roça como as migrações por inspiração profética visariam alcançar “um espaço geográfico e espiritual propício à recriação de um modo de vida autenticamente Guarani, quer pela renovação do local de origem, quer pelo reencontro com uma terra mítica” (MONTEIRO, 1988). O fato é que a busca pela terra-sem-mal influenciou profundamente a história dos diversos grupos desta etnia, desde os tempos coloniais, com seus grandes movimentos migratórios, continuados até os dias atuais (SCHADEN, 1962).

Grande discussão na literatura é a origem de tal movimento. Contra as correntes que defendiam dever-se este processo a uma reação messiânica frente à crise sócio-cultural advinda da conquista europeia, alguns autores defenderão a tese do profetismo guarani, um processo cuja lógica deve ser encontrada no interior do próprio grupo.

Assim, para Pierre Clastres (1978) o profetismo seria uma reação à formação de um proto-estado entre os povos Tupi-Guarani pré-coloniais. Com o aumento demográfico e o início da centralização do poder em cacicados, teria início uma tensão entre o “político e o religioso” que se resolveria pelo profetismo (VIVEIROS DE CASTRO, 1982).

Paralelamente à autoridade da palavra dos chefes (que estaria em ascensão, dada o aumento demográfico e de complexidade social), os líderes religiosos emitiam palavras proféticas eminentemente subversivas, já que implicariam a destruição da estrutura social e de suas normas por um movimento de desterritorialização e migração – a busca pela terra sem mal (CLASTRES, 1978, p. 150).

Para Viveiros de Castro (1982) “o necessário fracasso deste impulso suicida” levou os modernos Guarani a interiorizarem o tema da salvação na forma do ascetismo e individualismo radical de sua religiosidade (p. 32).

Schaden (1962) aponta que já nos anos 40 os únicos grupos a buscarem a terra sem mal como um espaço geográfico alcançável em vida pela migração seriam os Mbya. Os Kaiowa e Nandeva a entenderiam como um lugar após a morte ou localizado no zênite (SCHADEN, 1962, p. 162).

#### 4.3.2 A Organização Social Guarani

Trataremos neste item aspectos relacionados à organização das famílias, casamentos e reprodução social, incluindo aqui a relação e compreensão acerca das crianças e sua criação. Também nos deteremos na estrutura geral das aldeias além de sua organização política e espiritual nos grupos locais.

Os Guarani chamam de *tekoa* o local onde escolhem para localizar suas aldeias. A palavra *tekoa* (ou *tekoha*) deriva de *teko* que significa “modo de ser, de estar, sistema, lei, cultura, norma, comportamento, costumes” (Montoya, 1640, apud Grubits, 2000). *Tekoa* é justamente o local onde o “modo de ser” Guarani é possível, “é a base territorial que reúne condições físicas, geográficas, ecológicas e estratégicas” que permitem estruturar um modo de ser pessoal e um espaço sócio-político ideal fundamentado na família extensa, na religião e na agricultura de subsistência (LADEIRA, 2003).<sup>6</sup>

As aldeias podem ser iniciadas a partir de uma família extensa que possua liderança espiritual e política própria. São formadas por casas dispersas em pequenas clareiras interligadas por caminhos abertos, organizadas espacialmente segundo relações de afinidade e consangüinidade e possuem entre 40 e 200 moradores (LADEIRA, 2003).

---

<sup>6</sup> Devido a situação fundiária Guarani no estado do Espírito Santo, ouvimos de um senhor durante a pesquisa que “era difícil ser Guarani mesmo” com pouca mata, pouca caça, pouca pesca...

Tanto Metraux (1963) como Schaden (1962) indicam a existência de grandes casas comunais nas aldeias Guarani, no passado. Porém o próprio Schaden, já na década de 60, indica que esta construção só se encontra entre os Kaiowa, sendo que o Ñandeva e Mbya vivem em habitações pequenas, que correspondem a famílias elementares ou nucleares (SCHADEN, 1962, p. 33). É este o padrão encontrado nas aldeias do Espírito Santo – Piraquê-Açú, Boa Esperança e Três Palmeiras.

### **4.3.3 A Família Guarani**

Como em outros casos, há poucas informações acerca da organização familiar pré-colonial entre os Guarani. Remotamente, os chefes e pajés importantes parecem ter tido a possibilidade de casar-se com várias mulheres, sendo que alguns caciques poderosos possuíam até 30 esposas (METRAUX, 1963).

As etnografias do século XX mostram que a família extensa, base da organização social, é uma unidade de produção e consumo, composta pelo casal, filhas, genros e netos. Cada família nuclear possui a propriedade de suas roças, o que não exclui os trabalhos em “mutirão” ou as prestações de serviço devidas especialmente aos sogros (LADEIRA, 2003).

A importância do grupo parental é evidente, na medida em que a solidariedade parental é superior à dispensada ao grupo local ou à aldeia. As migrações, por exemplo, se dão por grupos de parentelas que saem de aldeias formadas, identificadas como “grupo de fulano”, designando a “cabeça” da parentela. (SCHADEN, 1962, p. 81).

Em geral, o casamento se dá relativamente cedo. Entre os Kaiowa e Mbya a mulher a partir dos 14 anos e o homem em torno desta idade já podem contrair matrimônio. Entre os Ñandeva, a mulher deve ter a partir de 16 anos e o homem a partir dos 17 anos (SCHADEN, 1962). Este último parece ser o padrão ideal para os Guarani localizados no Espírito Santo, segundo nossas entrevistas com as lideranças locais.

Para Metraux (1963) a forma preferida para o casamento entre os antigos Guarani seria entre primos cruzados e entre tio materno e sobrinha. Em geral, são formas que ocorrem entre outros grupos da família Tupi-Guarani, sobretudo a primeira. Ao contrário, Schaden (1962) relata não ter encontrado em suas pesquisas etnográficas o casamento preferencial entre tio materno e sobrinha, o que, segundo suas conclusões, pode ter sido um padrão existente no passado e que foi abandonado. Já o casamento entre primos (cruzados ou paralelos) é admitido entre os Ñandeva (sendo que alguns grupos o proíbem) e entre os Kaiowa, sendo proibido entre Mbya (SCHADEN, 1962, p. 75).

Ao casar, parece haver tendência do menino se separar da parentela do pai, indo morar junto ao sogro, com cuja família formará uma família extensa, em um esboço ou vestígio de organização baseada na matrilocalidade (SCHADEN, 1962, p. 79).

#### **4.3.4 A Infância Guarani**

A principal caracterização da criança Guarani na bibliografia etnográfica se dá pela presença de um “notável espírito de independência”. Além disso, as crianças seriam menos retraídas e mais francas do que os adultos quando no contato com estranhos (SCHADEN, 1962, p. 67)<sup>7</sup>

Para exemplificar este ponto, Schaden descreve casos em que crianças ficam em casa sós enquanto os pais vão caçar e a mãe vai à roça, além da possibilidade de gastarem seu dinheiro como bem entenderem.

Adiciona-se a esta maneira de enxergar a criança o traço fundamental da cultura deste grupo indígena,

o respeito pela personalidade de cada pessoa e a noção de que esta se desenvolve livre e independente em cada indivíduo, sem que haja possibilidade de se interferir de maneira decisiva no processo (SCHADEN, 1962, p. 67).

---

<sup>7</sup> De fato, as primeiras pessoas que nos recebem (e bem!) nas aldeias são as crianças, que logo correm em nossa direção e buscam brincar e conversar. Apenas não sei se isso se deve a características culturais ou seria um comportamento esperado de crianças em geral...

Esta característica está intimamente ligada às idéias religiosas referentes às noções de pessoa, de alma, já descritas acima, no item referente à religião. Somam-se as concepções acerca da concepção, que se encontrarão no processo de nomeação infantil e na forma de sua criação.

A concepção é atribuída principalmente ao sonho, ainda que haja o entendimento da necessidade de relações sexuais. É no sonho, porém, que as crianças mandadas por *Ñanderuvutsú* e *Ñanderukey* (heróis-míticos que são irmãos gêmeos, muito importantes na cosmologia Guarani – Schaden, 1989) são recebidas pelo pai. Este conta o sonho para a mãe, que fica grávida (SCHADEN, 1962, p. 111).

Desta forma, temos presente o grande fator para a independência infantil: a criança “já vem pronta” de sua origem junto aos heróis-míticos, com pouca ou nenhuma influência de seus pais, pelo menos nas crenças mais antigas.<sup>8</sup>

O segundo fator se dá pelo processo de nomeação infantil. A diferenciação aqui se encontra no fato de que “é a criança que escolhe o nome, ou melhor, traz o nome” demarcando a importância do nome para sua socialização e percurso social futuro. Mais uma vez, reforça-se a idéia de um ser pronto desde sua concepção, com suas vocações e possibilidades de ação (BORGES, 2002).

A preocupação do adulto no processo de desenvolvimento da criança se dá em garantir a formação do *guarani ete* – o “guarani de verdade”. Este deve possuir as características de um bom guarani: falar bem a língua guarani (ayvu = língua / alma), ser religioso e não se deixar seduzir pelo mundo não-índio (BORGES, 2002).

A interferência adulta neste processo é mínima, devendo o adulto se preocupar em garantir, nos anos iniciais de vida, o crescimento e bem-estar físico. Poucas atitudes são tomadas com o objetivo de influenciar a criança no sentido moral ou de comportamentos, geralmente sendo atitudes ligadas às práticas mágicas.

---

<sup>8</sup> O próprio Schaden percebeu que muitos *Ñandeva* já admitiam que as crianças são feitas pelos pais. Acredito que, com a presença cada vez mais forte de agentes de saúde e escolares nas aldeias, esta percepção tenha sido ainda mais reforçada.

Schaden (1962) cita a passagem de orelha de pau na boca do recém-nascido para que não se torne desbocado, ou pendurar no pescoço da criança um “saquinho com marimbondos” para torná-la “esperta”.

Alguns adultos na área de nossa pesquisa relatam a possibilidade de inserir pedaço de madeira no lábio inferior (prática presente em diversos grupos Tupi-Guarani) para que a criança aprenda a não ser “tagarela”. Em outro caso havia um garoto de cerca de 10 anos que, por dias seguidos, sumia e dormia fora da aldeia, nos núcleos urbanos vizinhos. Segundo os adultos com quem conversei, tal comportamento, porém, se referia a problemas espirituais, que não podem ser tratados por médicos, mas apenas pelo pajé da aldeia.

Segundo Borges (2002), dada a preocupação com a vulnerabilidade infantil nos primeiros anos de vida, há a criação de animais domésticos como cachorros e galinhas que servem como anteparos para doenças e feitiços. De fato, é impressionante a quantidade de cachorros e galinhas nas aldeias guarani com as quais já tive contato, bem como é muito próxima sua convivência com as crianças.

Estes cuidados com o bem-estar físico, que se iniciam já na gravidez (com a adoção de tabus alimentares e resguardos para ambos os pais), diminuirão a partir do momento em que as crianças aprendam as primeiras palavras, quando o pajé tem seu nome revelado (em torno de 2 ou 3 anos de idade).

Passados os primeiros anos, as crianças já desenvolvem atividades simples como cuidar de irmãos menores, afazeres domésticos e ajuda na busca de objetos e trabalhos do dia-a-dia, sendo introduzidas aos poucos na divisão sexual do trabalho.

Logo cedo já freqüentam as cerimônias religiosas (BORGES, 2002). Participam das cerimônias religiosas, das atividades produtivas e familiares, sendo socializadas nos processos e no patrimônio cultural do grupo. De acordo com a tradição, não são ensinadas rezas, já que cada criança terá sua própria reza revelada em sonhos (SCHADEN, 1962). Completa-se a preocupação com a formação do *guarani ete*, com a criança inserida nos processos produtivos, sociais, lingüísticos e religiosos – vivendo o *teko*.

Com relação às atividades lúdicas, a criança Guarani é descrita, a partir da análise do material jesuítico, como portadora de habilidades para a modelagem de bonecos humanos ou animais, utilizando materiais disponíveis como cera, argila ou folhas de palmeira. Possuíam, além desses bonecos, brinquedos como pião e discos. Suas brincadeiras favoritas seriam as lutas, corridas, esconde-esconde, cabo de guerra, dança e jogos com bolas de borracha, populares até o século XVIII, nas missões jesuítas (METRAUX, 1963, p. 88).

Já no século XX, porém, a descrição é de uma “quase nula cultura infantil guarani”, com poucos brinquedos que não sejam imitação de atividades de adultos, como arcos, flechas e armadilhas de laço, com exceção de balanças presas em galhos de árvores.

Os antigos brinquedos pertencentes à cultura Guarani já estariam em número reduzido em meados do século XX, restando a peteca de palha de milho, o pião de cuia e o jogo de *bolita* – espécie de bolinha de gude utilizando-se frutos da macaúba.

Observaria-se mais recentemente, porém, o interesse por brinquedos feitos pelas crianças, mas que retratam “o progresso técnico e o movimento” como um aviãozinho feito de “hélice de taquara, maço de cigarros e cera de abelha”, um caminhãozinho feito de “pedaço de madeira tosco e carretéis de linha vazios”, sendo assim inovações frente à cultura e ao estoque de brinquedos disponibilizados pelos adultos<sup>9</sup> (SCHADEN, 1962, p. 68). Atualmente é comum a presença de bonecas e carrinhos industrializados, bolas de futebol e mesmo alguns videogames.

Entre outros grupos Tupi-Guarani são descritas classes de idade definidas. Assim, por exemplo, entre os Tupinambá, segundo as fontes jesuíticas, seriam 5 classes de idade definidas: recém-nascido: *Peitan* (comum a ambos os sexos); até 7 ou 8 anos: *Kunumy-miry* (masculino) e *Kugnatin-miry* (feminino); de 8 a 15 anos: *Kunumy* (masculino) e *Kugnatin* (feminino); de 15 a 25 anos: *Kunumy-uaçu* (masculino) e

---

<sup>9</sup> Para Schaden (1962) estes eram exemplos de aculturação na medida em que a criança Guarani estaria “colocando seu próprio espírito inventivo a serviço da satisfação de atividades lúdicas outrora inexistentes na cultura tradicional”.

*Kugnammuçu* (feminino); de 25 a 40: *Aua* (masculino) e *Kugna* (feminino); acima de 40 anos: *Thuyauae* (masculino) e *Uainuy* (feminino) (FERNANDES, 1975).

Na bibliografia consultada não foi encontrada a descrição de classes de idade bem definidas entre os Guarani. Perguntados acerca deste tema, alguns adultos informaram a ocorrência de apenas duas diferenciações: *Kunã'i* e *Awa'i*, para crianças femininas e masculinas, respectivamente e *Kuña* e *Awa*, para adultos femininos e masculinos, respectivamente. A grande diferenciação entre classes de idade ocorre após o rito de passagem de meninos e meninas, quando são considerados adultos.

Para as meninas, esta passagem ocorre no momento da primeira menstruação. Tanto os relatos mais antigos baseados nas fontes dos cronistas e jesuítas (METRAUX, 1963) como as etnografias mais recentes (SCHADEN, 1963) descrevem este ritual semelhantemente: as meninas são reclusas por dias ou semanas, ficam em uma rede presa em um local alto, tem seu cabelo cortado e passa por tabus alimentares (caldos e comidas sem sal).

Para os meninos, esta passagem ocorre quando a voz começa a engrossar e o pomo-de-adão aparece. As fontes coloniais não relatam grandes rituais com relação aos meninos, apenas a perfuração labial, comum entre diversos grupos Tupi-Guarani.

Os Kaiowa ainda utilizam este adorno, sendo que os rituais de iniciação masculinos são fechados aos estranhos. Já os Ñandeva não adotam mais tal prática (que devem ter conhecido no passado) e não dão grande atenção à iniciação masculina. Os Mbya ainda a praticam, mas com uma perfuração mínima onde se insere um palito fino (SCHADEN, 1962, p. 94).

#### 4.4 OS GUARANI DO ESPÍRITO SANTO

A população indígena atual no estado do Espírito Santo gira em torno de 1.500 habitantes de duas etnias, a saber, Tupiniquim e Guarani. Todos estão localizados

em três aldeias, no município de Aracruz: Caieiras Velhas, Pau-Brasil e Comboios, totalizando 7.061 hectares de área demarcada.

Segundo Loureiro (2006) há registros de Tupiniquim na região norte do Espírito Santo desde tempos coloniais, em aldeamentos jesuítas (Aldeia Nova – hoje Aracruz - fundada em 1556) ou em territórios demarcados pela Coroa portuguesa (sesmaria demarcada em 1760, na região entre Santa Cruz e Comboios), fatos comprovados por diversos registros de viajantes como Saint-Hilaire (em 1818), Wied Neuwied (em 1815) e o imperador Dom Pedro II (em 1860). Até as primeiras décadas do século XX, encontravam-se organizados em pequenas aldeias comunais dispersas pelas matas de Aracruz (LOUREIRO, 2006).

No início da década de 60, famílias de Guarani Mbya dentro do processo migratório em busca da Terra-sem-mal, chegaram à área Tupiniquim, onde são recebidos como “parentes” (LOUREIRO, 2006).

Segundo o relato de Aurora Carvalho da Silva este grupo é originário da aldeia *Pindovy*, no Paraguai, chamado de *yvybyte* – o meio do mundo, local da criação por *Ñanderu*. De lá saíram a partir de revelação da necessidade de iniciar a *oguata* (caminhada). Passaram pela Argentina e chegaram ao Rio Grande do Sul, em Porto Xavier, onde passaram a ser liderados por sua mãe (LADEIRA, 2003)

No Brasil fundaram aldeias e passaram por diversas outras, com paradas em Rio Branco (SP), Itariri (SP), Peruíbe (SP), Rio Silveira (SP), Ubatuba (SP) e Parati Mirim (RJ). Foi nesta última aldeia que Tantantin finalmente recebeu a revelação do local onde, após se encantar, atravessaria o oceano e alcançaria a *yvy marã ey*: seria em Porto Seguro (BA) (LADEIRA, 2004).

Reiniciam a caminhada e, nos anos 60, chegam até o ES, encontrando os Tupiniquim. Neste local recebe a triste revelação: não deveria se abater, porém não poderia mais se encantar, porque seus filhos “não seguiram sua orientação”. A revelação apontava que ali era a terra por onde seus antepassados também passaram a partir da mesma caminhada para se encantar e chegara a *yvy marã ey* (LADEIRA, 2004).

Estão assentados em três aldeias: Piraquê-açú, Três Palmeiras e Boa Esperança. Dentro da área demarcada, encontram-se pequenos remanescentes de Mata Atlântica, no meio das quais caminhos eram formados, interligado as aldeias. É uma região litorânea, muito freqüentada por turistas de todo o estado. A aldeia está próxima a pequenos núcleos urbanos como Coqueiral, Santa Cruz, Barra do Sahy (Anexo D)

Segundo o censo demográfico realizado pela FUNAI em 2005 (Anexo A), o grupo Guarani conta com população de 240 pessoas, distribuídos em 56 famílias. Este número é uma estimativa, mesmo sendo um censo demográfico local. Tecnicamente é quase impossível contar a população Guarani, dada a intensa mobilidade (visitas de parentes, rituais, migrações...) além da aversão Guarani aos recenseadores, pois temem o controle do Estado sobre sua população (LADEIRA, 2003).

Esta dificuldade fica bem aparente na aldeia pesquisada, Três Palmeiras. No decorrer da pesquisa percebi o surgimento de novas crianças que não conheci nas visitas que já havia realizado (o que dificultava demais as observações...). Perguntando sobre elas, fui informado de que eram integrantes de algumas famílias que chegaram para morar na aldeia, oriundas da aldeia *Krykyty*, localizada em São Paulo, o que não me permite precisar quantas crianças fazem parte desta aldeia no momento.

O mesmo censo aponta que grande parte da população Guarani no ES (53%) possui até 15 anos de idade. Parte destes freqüenta a escola diferenciada localizada na aldeia Três Palmeiras, formando o grupo focalizado por nossa pesquisa.

Cada uma das aldeias possui uma liderança política, o cacique. São escolhidos pela comunidade e possuem mandato sem tempo definido. Além destes há um pajé que atende as três aldeias. Possuem duas escolas diferenciadas, que atendem suas crianças do pré-escolar até a sétima série do Ensino Fundamental. O pré-escolar funciona na aldeia Boa Esperança. As demais séries são atendidas em Três Palmeiras, que atualmente é a maior aldeia da área Guarani.

A comunidade Guarani de Aracruz sobrevive, grosso modo, através de plantios de subsistência, realizados na área indígena, venda de artesanatos e empregos remunerados dentro da área indígena (educação, saúde, limpeza, FUNAI) e nos núcleos urbanos próximos. Durante algum tempo também contavam com projetos de desenvolvimento, dentro dos protocolos de acordos firmados com a empresa Aracruz Celulose S.A., nos diversos momentos de disputa retomada de território. Tais projetos estão, hoje, cancelados.

A aldeia de Três Palmeiras, local específico onde se desenvolveu a pesquisa de campo, é organizada ao redor da escola e da grande cabana, que ocupam a área central de terra batida. As casas, na medida em que o tamanho da aldeia permitem, são localizadas de maneira esparsa, em pontos variados do espaço da aldeia, o que permite a formação de caminhos que levam de moradia a moradia e ao pátio central.

Possui um ambiente bem diversificado, com áreas construídas para diversos usos e boa disponibilidade de ambientes “naturais” como remanescentes de mata atlântica, clareiras, declives e morros, rio e lago.

Três Palmeiras encontra-se às margens de uma movimentada estrada estadual (ES-) e próxima a núcleos urbanos do município de Aracruz – ES. Tais fatores favorecem a presença de certa infra-estrutura construída que lhe agrega certas características urbanas.

Desta forma, a aldeia conta com algumas construções de alvenaria como algumas casas, banheiros localizados nas áreas externas das casas, juntamente com tanques para lavagem das roupas. A aldeia conta também com acesso à energia elétrica, o que favorece que algumas casas possuam equipamentos como rádios, televisores, videogames.

Em sua área de entrada, que é o “centro social” da aldeia, há uma grande caixa d’água central, o prédio da escola e uma cabana com piso cimentado e cobertura de palha. Esta cabana é muito utilizada para a recepção de turistas e visitantes da aldeia, com exposições de artesanato. Também é um local muito freqüentado fora dos momentos de visitas. Durante o dia, alguns jovens se reúnem sob seu abrigo

para escutar música em rádios, mulheres se sentam para conversar e cuidar de crianças, meninos e meninas brincam no seu interior.

No entorno, conforme salientado anteriormente, a terra indígena conta com áreas de mata atlântica, atravessadas por caminhos e estradas que ligam as aldeias, lagoas e o rio Piraquê-Açu que a margeia. Há também, em uma área próxima, um extenso espaço plano, um antigo aterro sanitário municipal desativado, chamado pelas crianças de “terra vermelha”, utilizado em suas caminhadas e brincadeiras. Todos estes locais e caminhos são explorados pelas crianças em seu cotidiano, o que permite o desenvolvimento de diversas atividades lúdicas diferenciadas, que pudemos acompanhar.

A rotina diária das crianças pode ser resumida da seguinte maneira. Pela manhã, seu grande compromisso é com a escola diferenciada da aldeia, que freqüentam das 7:00 às 9:00h. Deste horário até o meio do dia, dividem seu tempo entre algumas brincadeiras na cabana central (protegendo-se do sol) e na ajuda a seus familiares nos afazeres domésticos.

Na parte da tarde estão mais livres para as brincadeiras, ainda que continuem envolvidas ajudando suas famílias (cuidando das crianças menores, buscando água, levando e trazendo coisas entre as casas). Com o sol um pouco mais ameno, exploram mais o ambiente da aldeia, na maioria das vezes em grupos de brincadeira.

Os homens adultos trabalham em roças, eventuais construções, manutenções de equipamentos e trabalhos braçais, além da produção de algumas peças de artesanato. Há também empregos externos e alguns são servidores do município como os professores, assistentes de saúde, etc, ou da própria FUNAI / FUNASA, bem como as atividades de representação política, em geral exercida por homens..

As mulheres, por sua vez, aparentemente cuidam mais dos afazeres domésticos e do cuidado com as crianças, produção e venda de artesanatos. Também há entre elas professoras das escolas diferenciadas das aldeias. Assim, passam boa tarde do tempo no ambiente da aldeia e das casas, muitas vezes em grupos sentadas sob as

sombras em frente das casas ou na cabana central, conversando, cuidando das crianças, produzindo peças de artesanato, etc.

Ao final dos dias, no cair da tarde toda comunidade começa os preparativos para a reunião de celebração de seus rituais, momento importante de transmissão oral de conhecimentos fundamentais em sua formação e socialização.

Em alguns dias, toda esta rotina é acrescida por dois eventos constantes. Um são os ensaios do coral infantil Guarani. Este um momento mais sério, quando as crianças são convocadas a se reunirem na cabana central e, orientadas por um adulto e acompanhadas de alguns jovens, cantam e dançam as músicas de seu repertório. Outro evento é a arrumação da mesa de artesanatos, quando da visita esperada de algum grupo de turistas. As crianças ajudam seus familiares, trazendo as peças de artesanato e dispendo-as na mesa, dentro dos padrões estabelecidos pelo grupo.

## 5 OBJETIVOS

### 5.1 OBJETIVO GERAL

Compreender o processo de participação ativa de crianças guaranis na construção da vida social e cultural de seu grupo através da análise de seus jogos e brincadeiras (cultura lúdica) em uma aldeia no município de Aracruz – ES.

### 5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear e classificar os jogos e brincadeiras presentes no cotidiano das crianças guaranis da aldeia pesquisada segundo categorias pré-definidas;
- Descrever variações da cultura lúdica das crianças guaranis, em relação a gênero e idade;
- Comparar o acervo de brincadeiras encontrado com a realidade descrita em outras etnias estudadas na literatura, considerando a diversidade de situações de contato;
- Analisar o conteúdo das brincadeiras com relação ao seu contexto sócio-cultural, sobretudo no que se refere às brincadeiras de faz-de-conta;

## 6 METODOLOGIA

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para a execução desta pesquisa não foi adotada posição rígida ou exclusivista com relação à distinção entre pesquisa quantitativa e qualitativa. Ao contrário, contrapondo-se a estas dicotomias, tentamos somar o que de melhor os instrumentos e as metodologias de coleta de dados puderam oferecer.

Caracterizamos, assim, esta pesquisa como *interpretativa*, buscando evitar “as conotações de não quantitativa que o termo qualitativo adquiriu” e considerando que “toda a investigação compreende a interpretação de registro de dados (...)” (GRAUE, 2003).

Desta forma, apoiados nos pontos paradigmáticos para estudos da criança como ator social, propostos por Allison James e Alan Prout (apud LOPES DA SILVA, 2000) e no conceito de *cotidiano lúdico* conforme definido por Brougère (1998, 2000) buscamos conhecer as atividades cotidianas, os jogos e brincadeiras de crianças de uma aldeia específica da etnia guarani localizada no município de Aracruz – ES.

Na elaboração do projeto prevíamos realizar a pesquisa através de visitas regulares a uma das aldeias Guarani de Aracruz – ES, sempre em fins-de-semana, visando acompanhar as atividades das crianças em dias com maior tempo livre disponível, sobretudo pelo não compromisso com o horário escolar. Tal estratégia se mostrou insuficiente e inadequada devido a inúmeros fatores que dificultavam a observação das crianças neste período. Ademais, houve uma série de contratempos na entrada em campo para a realização efetiva da pesquisa, melhor descritos quando do relato da etnografia.

Durante o primeiro semestre de 2007 foram realizadas várias incursões na aldeia para o início da pesquisa, ao menos com um piloto. De início, foi preciso adiar o este projeto devido à retomada dos conflitos pela posse de território entre Guaranis e Tupiniquins e a empresa Aracruz Celulose S.A. Neste processo os homens das

aldeias envolveram-se em diversas atividades (ocupações, reuniões, manifestações...) o que dificultava o contato com as lideranças. Tampouco seria adequado iniciar o trabalho de campo em um momento de desconfiança com a sociedade envolvente e a ausência dos homens na aldeia.

Este momento se prolongou por dois a três meses, o que nos levou a postergar novos contatos para o período após a banca de qualificação do projeto, já que contávamos com acordo prévio já estabelecido para a execução da pesquisa.

Após a qualificação (Julho de 2006) retomamos os contatos com as lideranças. Após algumas reuniões com os caciques das três aldeias Guaranis de Aracruz (Boa Esperança, Três Palmeiras e Pau-Brasil) foi definido um Termo de Compromisso com as normas de conduta para o desenvolvimento da pesquisa de campo (Anexo B).

Começamos, então, a realizar visitas nos fins de semana em Setembro de 2006, conforme previsto em nosso projeto inicial, visando o entrosamento com as crianças e a comunidade, o teste do protocolo de observação, e o uso de equipamentos.

Neste momento inicial, a maior preocupação estava no método de trabalho, já que não contávamos com experiência anterior na observação comportamental com uso de protocolo de observação, nem tampouco com a observação de crianças em suas atividades lúdicas. Ademais, conforme as experiências descritas nos relatos de pesquisas que localizamos na revisão bibliográfica, já esperávamos encontrar algumas dificuldades neste tipo de pesquisa (BICHARA, 2002).

Novos e interessantes contratempos vieram a se apresentar, então. Em primeiro lugar nos deparamos com a receptividade das crianças Guarani. Como observar (dentro de protocolos definidos!) momentos lúdicos entre as crianças quando elas insistiam em envolver o próprio pesquisador nas brincadeiras ou mesmo quando se é o próprio brinquedo?

Em outros momentos o contrário acontecia. Algumas visitas foram frustradas devido à falta de crianças para observação. Por motivos diversos como apresentações ou

ensaios do coral infantil, visitas a outras aldeias, dinâmica familiar nos fins de semana (maior restrição ao ambiente da casa ou das atividades produtivas comunitárias) e mesmo o clima que se mostrava muito chuvoso, a maior parte das visitas resultou em poucas observações realmente aproveitáveis.

O uso de equipamentos de registro também se mostrou uma questão de difícil solução. Fotografar, filmar, descrever, esquematizar qual destes processos poderia captar a dinâmica lúdica com a menor interferência possível?

Iniciamos restritos ao registro em protocolo de observação sistemática por intervalo de tempo de 5 minutos, com subdivisões de 1 minuto, com base nos modelos propostos por Gosso (2004) e Fagundes (1982) (Anexo C). A operacionalização deste instrumento acabou por engessar a observação, resultando na perda do fenômeno do brincar como um todo, empobrecendo as cenas observadas e os dados resultantes. Em consequência as observações registradas foram descartadas no momento de análise.

Optamos, então, pela substituição por outro instrumento de registro de observação, também proposto por Fagundes (1982) de caráter mais cursivo (Anexo D). Tal instrumento já havia sido utilizado com bons resultados durante atividades de pesquisa que orientamos, conduzidas por alunos de curso de graduação em psicologia, no qual lecionamos. Enfim, o registro cursivo se mostrou mais flexível e adequado às nossas necessidades e especificidades, resultando em registros mais completos e dados mais ricos e interessantes para análise.

A pesquisa de campo sofreu nova interrupção no mês de Outubro de 2006. A aldeia Três Palmeiras passou por processo de sucessão de cacique, sendo que Marcelo, a liderança local com a qual nos relacionávamos entregou seu cargo. Devido ao acirramento dos conflitos dentro da disputa territorial em Aracruz, o novo cacique, Nelson, decide rever a autorização para a pesquisa e negar o acesso ao campo. Retomamos o processo de negociação, com novos encontros e idas e vindas até a aldeia.

De início conseguimos retomar a autorização, porém com acesso restrito a certos locais da aldeia e sem a possibilidade de filmagens ou registros fotográficos. Após

algumas visitas, estas restrições foram amenizadas. Todavia, praticamente perdemos o mês de outubro todo neste processo.

Finalmente, iniciamos o mês de Novembro de 2006 com o instrumento de registro de observação definido, inseridos na comunidade e reconhecidos pelas crianças. Também neste momento definimos a mudança dos dias de observação – do fim de semana para o decorrer da semana, nos horários após a escola. Por fim, contávamos com mais experiência no relacionamento com as lideranças e com a própria comunidade,

Olhados da perspectiva do presente, esses aspectos somados terminaram por colaborar para a realização do restante da pesquisa, de maneira que o processo todo de realização da pesquisa de campo foi importante, mesmo quando ele não ocorreu conforme planejado, sonhado ou esperado.

Concluindo, consideramos na pesquisa os dados coletados durante os meses de Novembro e Dezembro de 2006, no total de 20 visitas nos dias da semana (segunda a sexta). Neste período as visitas foram intensificadas e a estratégia de pesquisa mudou, já que passamos a freqüentar a aldeia praticamente todos os dias da semana, visando maior contato com o cotidiano local, seguindo inclusive um conselho do próprio cacique de Três Palmeiras. Algumas outras visitas esporádicas foram realizadas, visando coletar dados específicos que se mostraram importantes, como o censo demográfico da FUNAI, as informações cadastrais das crianças na FUNASA e questões gerais com as próprias lideranças indígenas.

## 6.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

De maneira geral, foram utilizadas três estratégias de coleta de dados e informações. Somadas, elas proporcionaram melhor interpretação da realidade estudada.

a) Etnografia:

Neste momento de definição da metodologia destacamos a etnografia como nossa principal opção, entendendo-a como um método apropriado ao estudo da infância indígena, na medida em que “permite à criança participação e voz mais diretas na produção de dados sociológicos do que normalmente é possível por meio de pesquisas experimentais” (apud LOPES DA SILVA, 2000).

Acompanhamos as crianças em suas atividades públicas durante os dias de pesquisa desde o momento em que saíam da escola até o final do dia, quando então a comunidade já se preparava para a participação na casa de reza (*opy*). Neste processo, elegemos alguns “informantes” entre as próprias crianças, que nos explicavam algumas brincadeiras ou traduziam o que era falado no grupo durante o brincar.

Ainda que desde o início as crianças estivessem informadas da pesquisa, só aos poucos a distância entre pesquisador e crianças foi diminuindo e as próprias crianças apresentando envolvimento cada vez maior no processo de produção da pesquisa de campo. Após certo tempo, passaram a convidar o pesquisador para atividades e pequenas incursões a locais a fim de apresentar novas brincadeiras ou espaços diferenciados onde o brincar se desenvolvia.

b) Observação comportamental:

Em paralelo à etnografia das crianças na aldeia Três Palmeiras, realizou-se também observação comportamental sistemática (FAGUNDES, 1982; DANNA, 1996) das crianças durante sua rotina diária. Esta técnica é considerada adequada para recolher informações acerca do comportamento e das mudanças no ambiente físico e social que se relacionam ao comportamento observado (DANNA, 1996), já que aumentam a compreensão a respeito do comportamento sob investigação e facilitam o levantamento de hipóteses (FAGUNDES, 1982). Assim, a observação comportamental sistemática é técnica muito presente na bibliografia consultada acerca de pesquisas sobre brincadeiras de crianças (BICHARA, 2002; GOSSO, 2004; MORAIS, 2003).

Foram realizadas 100 sessões de observação sistemática, num grupo total de 34 crianças observadas ao menos uma vez cada uma, em momentos e locais diversos.

Estas observações foram registradas “por intervalos” (FAGUNDES, 1982), sendo que cada sessão durou 5 minutos, com registro cursivo.

Como, de maneira geral, as crianças se encontravam em grupos, ao início do procedimento de observação uma delas era escolhida e, assim que seu tempo de observação se completasse, nova criança era observada. Nos casos em que não havia dispersão do grupo, a observação era retomada a partir da ordem pré-estabelecida.

As observações foram realizadas durante o dia, em ambiente aberto e na aldeia Três Palmeiras. Como as aulas da escola diferenciada iniciavam às 7:00h indo até às 9:00h, cerca de 80% das sessões de observação ocorreram no horário das 09:00 às 17:00, horário em que as crianças já estavam livres das aulas, podendo ser acompanhadas em suas brincadeiras.

A maioria das observações ocorreu no pátio da cabana central da aldeia, local onde as crianças passavam a maior parte de seu tempo, principalmente nos dias de sol forte, como no período de observação. Os demais casos se deram nas imediações da aldeia como áreas livres e proximidades das casas na aldeia, nas áreas de mata e na lagoa.

As observações diretas foram registradas em folha de registro própria (anexo III). Em alguns casos, quando havia número muito grande de crianças na mesma situação, optamos pela filmagem com posterior transcrição na mesma folha de registro já mencionada.

#### c) Entrevista com adultos

Para a compreensão da criança guarani e melhor interpretação da realidade observada procuramos identificar as concepções nativas acerca da criança e da infância entre os adultos guaranis. Para tanto, realizamos entrevistas abertas semi-estruturadas com 04 adultos locais, sendo 02 de cada sexo (um cacique, uma liderança, uma professora e uma mulher mais idosa).

Cada entrevista teve duração de cerca de 10 minutos e foi realizada ao ar livre, no ambiente da aldeia onde a pessoa se encontrava no momento em que foi abordada para a realização da mesma.

As idades das crianças não puderam ser definidas com exatidão. As informações recebidas com relação a este ponto tanto de pais, professores e das próprias crianças foram controversas. Também não conseguimos ter acesso ao registro de suas fichas junto à equipe da FUNASA. Esta era a fonte mais confiável, já que baseada nas Certidões de Nascimento.

Desta forma, com relação à idade de cada criança, trabalhamos com uma estimativa, elaborada através das informações fornecidas pelos adultos, professores e crianças. Levamos também em consideração o fato de que o grupo de crianças que acompanhamos estudava no mesmo horário na escola diferenciada, o que indicava estarem no mesmo estágio de educação escolar, no caso as séries iniciais do ensino fundamental.

### 6.3 INSTRUMENTOS E MATERIAIS

Para a etnografia foi utilizada caderneta de anotações (diário de campo); Para a observação comportamental foram utilizadas folhas de registro padrão e um relógio de pulso; Para a entrevista com lideranças foi utilizado gravador de áudio. Além disso, visando a coleta de imagens gerais durante a pesquisa de campo, foi utilizada câmera de vídeo e uma máquina fotográfica digital.

O uso da máquina fotográfica e da filmadora foi sendo inserido aos poucos, visando adaptar acostumar as crianças à presença destes equipamentos, minimizando o impacto nas brincadeiras. De início, a dificuldade era não chamar demais a atenção no momento dos registros. Com o passar do tempo esta questão pareceu se resolver, com as crianças cada vez mais acostumadas com minha própria presença, e com a utilização da máquina fotográfica e mesmo da filmadora (utilizada de maneira mais restrita). Mesmo assim, ocorrências curiosas chamaram atenção com relação ao registro fotográfico e às filmagens.

As crianças já dispõem de certa experiência com a máquina fotográfica, devido ao contato com turistas que visitam a aldeia, quando eventualmente cobram algum valor para deixar que tirem fotos delas. Aconteceu, então, que já próximo de nossos últimos encontros da pesquisa, após contar com bom acervo de fotografias cujos registros pareciam não chamar tanta atenção, um grupo de crianças me procurou cobrando “presentes de natal”. Sua justificativa: eu havia tirado enorme quantidade de fotos delas e estas deveriam ser retribuídas com bonecas, carrinhos e bolas de gude!

Com relação às filmagens, eu havia decidido utilizar a câmara em momentos em que o registro se tornaria difícil devido ao número grande crianças, devido à complexidade da interação (jogos de regras, excursões...), ou quando ocorriam brincadeiras cuja imagem seria importante para posterior análise (brincadeiras de faz-de-conta).

Rapidamente as crianças parecem ter percebido um padrão na utilização deste equipamento de minha parte. Assim, passaram a me convidar para excursões onde mostrariam lugares e brincadeiras, sendo que em dado momento alguns terminavam por pedir a filmagem do desempenho de outros que brincavam ou do grupo todo durante alguma atividade (pesca, coleta de frutas, futebol...).

Em outros momentos, era muito engraçado quando eu “escondido” filmava algum grupo brincando e – para minha surpresa - no meio da brincadeira alguma criança sinalizava para a câmara, sorrindo, apontando, falando algo, fazendo careta, etc, demonstrando que sabia há tempos que eu os observava!

Durante um dos últimos encontros, as crianças pediram para assistir uma das filmagens, momento que se mostrou de muita alegria e divertimento, com um grupo grande de crianças ao redor do monitor da filmadora comentando e gargalhando assistindo as imagens de si mesmas. Finalizando o processo com a filmadora, restava eles próprios operarem o equipamento. Este fato terminou por ocorrer em nosso último encontro de coleta de dados, quando alguns meninos pediram o equipamento para brincar de filmar a si mesmos, falando para a câmara, apresentando-se e descrevendo o que ocorria em seu grupo. Foi momento extremamente rico e interessante.

#### 6.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

As brincadeiras observadas durante a pesquisa de campo foram analisadas a partir de três referências básicas:

- 1) Descrevendo as atividades lúdicas observadas com base nas categorias utilizadas por Gosso (2003) em seus estudos com os Parakanã:
  - a) Contingência Física – brincadeiras em que a criança exercita relações de efeitos contingentes, praticando utilização de instrumentos;
  - b) Contingência Social – brincadeiras que apresentam revezamentos de papéis, associadas à capacidade de produzir respostas e responder a outras pessoas;
  - c) Simbólica – brincadeiras em que a criança atribui aos objetos, a outros ou a si mesma propriedades diferentes das que realmente possuem;
  - d) Turbulentas – lutas, perseguições, fugas, em que o riso é a marca de distinção de situações reais;
  - e) Jogos de Construção - brincadeiras em que materiais são combinados para produzir um novo produto;
  - f) Jogos de Regras – *aquelas em que há ritualização de papéis e cenas pré-determinadas. Classificadas como Jogos de campo (ex. futebol), jogos de chão e mesa (ex. bola de gude), jogos icônicos (ex. baralho) e jogos de palavra (ex. forca).*
- 2) Analisando tais brincadeiras considerando os seguintes aspectos, seguindo o exemplo de Bichara (2002) em seus estudos com a etnia Xocó: *ambientes onde ocorrem as brincadeiras, os objetos utilizados, os temas preferidos nas brincadeiras, os grupos de brinquedo e a comunicação e interação das crianças nas brincadeiras.*
- 3) Analisando eventuais semelhanças entre as brincadeiras observadas e as brincadeiras típicas da cultura capixaba e cuja origem seja estranha à cultura guarani, buscando identificar elementos que permitam refletir sobre o grau de permeabilidade que vigora em relação à sociedade circundante.

Os dados provenientes da pesquisa de campo foram comparados com dados referenciais provenientes de pesquisas similares desenvolvidas por outros autores em etnias diversas, como Gosso (2004) com os Parakanã do Pará, Bichara (2002) com os Xocó de Sergipe, Cohn (2000) com os Xikrin do Pará, Nunes (1999) com os A'uwe Xavante do Brasil Central, Ferreira (2002) com os próprios Guaranis, entre outras.

#### 6.5 CUIDADOS ÉTICOS:

A pesquisa de campo só foi iniciada após extensa negociação com as lideranças indígenas e representantes do poder público municipal e estadual. Após as negociações foi elaborada e assinada uma autorização formal / termo de compromisso entre pesquisador e comunidade (Anexo II), sendo que cópias do mesmo foram disponibilizadas para as lideranças locais, para o posto local da FUNAI e para a Secretaria Municipal de Educação de Aracruz – ES pelas próprias lideranças, conforme combinado.

Também foi solicitado aos caciques o contato com a comunidade (inclusive as crianças) visando nossa apresentação, conhecimento da proposta e forma de trabalho e resolução de possíveis dúvidas e questionamentos. Só após este processo a pesquisa de campo e os trabalhos de coleta de dados foram iniciados.

## 7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Passaremos agora a apresentar os resultados das observações realizadas nas visitas à aldeia Três Palmeiras. Conforme explicitado anteriormente, optamos metodologicamente por uma não separação rígida entre pesquisa qualitativa e quantitativa, buscando privilegiar a interpretação da realidade observada. Também assumimos a impossibilidade (e a não necessidade) da separação entre pesquisador – pesquisado.

Estas opções se refletem neste momento de apresentação dos resultados. Assim, as descrições das brincadeiras virão intercaladas com as freqüências nas observações comportamentais sistemáticas.

Além disso, na medida em que apresentamos os dados já iremos buscando sua interpretação e tecendo considerações sobre as brincadeiras, organizando-as em categorias pré-definidas na metodologia, já com as análises com base nos itens também descritos naquela seção.

A visão mais comum acerca da criança indígena em geral, inclusive disseminada por materiais educacionais como alguns livros didáticos, contribuiu para a formação de diversas representações. Falando de uma criança indígena genérica (curiosamente chamada “curumim”), alguns autores apresentam um ser que, apesar de contar com diversos jogos e brincadeiras, apresenta um sentido diferente na sua ludicidade.

O sentido do jogo como conduta típica de crianças não se aplica ao cotidiano das tribos indígenas. Atirar com arco e flecha não é uma brincadeira, é um treino para a caça. Imitar animais são comportamentos místicos tanto de adultos como de crianças, reflexos de símbolos totêmicos antigos. Misturados com os adultos, participando de tudo na tribo, pequenos curumins não se distinguem por comportamentos particulares como o brincar (KISHIMOTO, 1995, p. 72).

Essa criança indígena, então, seria um sujeito que não brinca propriamente, sendo sua infância, com suas atividades lúdicas, apenas um treinamento para a vida adulta ou uma repetição de comportamentos e padrões que, antes de serem próprios da criança, seriam compartilhados também pelos adultos, a princípio infantilizados na comparação com o adulto ocidental.

Ao iniciar a apresentação dos resultados de nossa pesquisa junto às crianças Guarani, pensamos em desvelar uma realidade que se contrapõe a esta representação estereotipada. Logo de saída, por ser uma interpretação sobre uma realidade específica, de um local específico, acerca de uma etnia definida em uma situação delimitada, é sobre algumas crianças Guarani de uma aldeia localizada em Aracruz -ES que estamos falando, não de um genérico “curumim”.

Desta forma, estes dados apresentam aproximações e distanciamentos com relação ao retratado nos relatos e representações cristalizados nos trabalhos acadêmicos, históricos e etnográficos. Também percebemos importantes questões e oportunidades de reflexões frente às propostas das diversas linhas da psicologia apresentadas anteriormente.

Os resultados e discussões serão apresentados a partir dos dados de natureza mais quantitativa, coletados a partir das observações sistemáticas, caminhando na seqüência para os dados de natureza mais qualitativa. Desta forma, primeiro apresentaremos um quadro geral acerca dos *objetos e materiais* utilizados nas brincadeiras observadas.

Em seguida, a *categorização* das brincadeiras e sua distribuição relativa nas categorias propostas. Logo após, passaremos para uma análise mais detalhada de cada categoria de brincadeiras, ampliando a apresentação com os dados obtidos através da experiência de convivência lúdica dentro da observação participante.

## 7.1 OBJETOS E MATERIAIS UTILIZADOS NAS BRINCADEIRAS

Durante a pesquisa de campo presenciamos a utilização de diversos objetos e materiais nas brincadeiras das crianças de Três Palmeiras. Não necessariamente são brinquedos propriamente ditos, ainda que também estes estejam presentes, ao lado de objetos lúdicos disponíveis em seu cotidiano.

Como apontamos de maneira ampla na revisão teórica acerca do brincar, mesmo com diferentes concepções, de uma maneira ou de outra, objetos e materiais

diversos são apontados como presença constante, parte integrante ou ao menos importante das brincadeiras e do brincar nas diversas perspectivas desenvolvidas no campo da psicologia na relação ao brincar e o desenvolvimento humano.

São objetos simbólicos (Klein), fenômenos transicionais (Winnicott) ou suporte para práticas significantes (Lacan) no campo da psicanálise; instrumentos para o desenvolvimento cognitivo no processo de equilibração (Piaget) ou objetos a serem interpretados e significados nas transações (Bruner), dentro das teorias cognitivas; integrantes de uma zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky), suportes da brincadeira na relação dialética de ação / operação (Leontiev) ou base para o processo de socialização e inserção no mundo adulto (Elkonin), na perspectiva sócio-histórica.

Conforme destacou Benjamin (1984), brinquedos também seriam objetivações de um diálogo simbólico entre a criança e seu povo, na medida em que seriam impostos pelos adultos e condicionados pela cultura econômica e, sobretudo, técnica dos diversos grupos sociais, que ganha certa emancipação a partir de sua cooptação pela indústria capitalista. Teriam, seja como produto ou base de produção, relação direta com a realidade sócio-cultural em que estão inseridos, tanto no que se refere ao sistema cultural de maneira geral, como mais especificamente com a cultura lúdica das crianças em questão.

Pensar estes dois aspectos é um exercício interessante neste momento, sobretudo pela proximidade das crianças pesquisadas com os núcleos urbanos litorâneos e turísticos do município de Aracruz – ES, com o relativamente alto grau de contato com a sociedade ao seu redor que esta proximidade traz e a possível influência na cultura material infantil entre as crianças da aldeia Três Palmeiras frente aos relatos acerca deste aspecto da cultura Guarani.

Nas caracterizações histórica e etnográfica, a criança guarani foi retratada como possuidora de grandes habilidades manuais e com grande interesse em jogos de construção e artesanato. No período jesuítico, ainda estariam presentes brinquedos tradicionais como bonecos humanos, produzidos com materiais disponíveis na

própria natureza como argila, ceras, folhas de palmeira, etc... (METRAUX, 1963, p. 88).

Já no século XX, segundo os trabalhos etnográficos, após toda a epopéia de relações e migrações, os antigos brinquedos já estariam quase desaparecidos. A habilidade manual e o interesse por jogos de construção continuam presentes nestes relatos, porém mudam os materiais e o tema das produções. Ao invés de bonecos humanos, são produzidas miniaturas de aviões, carros e caminhões; ao invés de materiais da natureza, há utilização de sucatas e materiais artificiais descartados (SCHADEN, 1962).

A cultura material infantil entre as crianças guarani foi, por fim, retratada como nulidade. Seriam quase insignificantes os objetos propriamente infantis. As crianças contariam apenas com brinquedos que imitavam objetos dos adultos como arcos e armadilhas de animais (METRAUX, 1963).

Como veremos nesta apresentação, os dados apontam para uma realidade bem diferente entre os pequenos guaranis de Aracruz – ES. Conforme apontado pelos referenciais psicológicos, percebe-se que os objetos constituem parte importante das brincadeiras também entre as crianças de Três Palmeiras.

Em quase todas as sessões de observações sistemáticas as crianças portavam ou utilizavam um ou mais objetos em seu brincar. Da mesma forma, materiais diversos eram utilizados como suporte para sua atividade lúdica. Eram oriundos da *natureza*, como galhos, sementes, pedras, frutas, matinhos; *sucatas*, como garrafas, plásticos, tampas, frascos, cabos de vassoura; *materiais de construção*, como tijolos, areia; *objetos* domésticos ou escolares como canecas, canetas, giz; e mesmo *brinquedos* propriamente ditos (artesanais ou não) como bonecas, piões, bolas de borracha, bicicletas.

O quadro a seguir apresenta uma tentativa de sistematização destas observações no que se refere à categorização destes objetos de suporte à brincadeira.

**Tabela III - Percentuais de utilização de objetos e materiais em atividades lúdicas**

<b>TIPO DE MATERIAL</b>	<b>Meninos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Misto</b>	<b>OCORRÊNCIAS</b>
Natureza	18,2	31,8	50,0	22,9
Sucata	58,3	--	41,7	12,5
Material de construção	37,5	37,5	25,0	16,7
Brinquedo	52,6	21,1	26,3	26,0
Domésticos / instrumentos	44,4	22,2	33,3	18,8

Estes dados parecem mostrar que, ao menos quando analisamos cada categoria individualmente, os brinquedos (industrializados ou não) podem ser pensados como um os principais objetos de suporte a brincadeiras entre as crianças de Três Palmeiras, com presença em 26% das sessões de observação, atrás apenas dos objetos e materiais provenientes diretamente da natureza.

Foram observados brinquedos dos mais variados tipos e naturezas. Eram brinquedos artesanais como o estilingue, o pião, a zarabatana ou chocalhos de brinquedo. Também contavam com brinquedos industrializados simples como bonecas de plástico, ursinho de pelúcia, carrinhos e caminhões plásticos, bola de borracha, peteca, bolas de gude, piões de plástico, velotrol.

Percebemos, então, um primeiro desencontro com relação ao material referencial pesquisado. Há sim, entre estas crianças e em sua cultura lúdica, uma série de objetos próprios, produzidos e separados para o seu brincar. Ou seja, há uma cultura material propriamente infantil, composta por brinquedos produzidos na própria aldeia como o estilingue e a zarabatana, inclusive alguns montados pelas próprias crianças, como é o caso dos piões.

Além destes, há também aqueles brinquedos industrializados que são recebidos como presentes de visitantes ou mesmo comprados pelos adultos e que são incorporados na cultura infantil daquela aldeia. São piões de plástico, carrinhos e caminhões de brinquedo, bolas de borracha. Também brincavam com jogos como damas, trilha e dominó que ficavam sob a guarda da escola local.

Presenciei, também, brincadeiras com brinquedos industrializados de maior porte, como o velotrol:

Senta no velotrol. Pedala. Empurra o velotrol com os pés, gritando. Cai. Deita sobre o velotrol no chão. Fica parado. Levanta. Senta no velotrol de novo. Cai e fica esticado no chão como um acidente. Grita “Aiiii!”. Levanta-se. Pega na moto e empurra até uma pequena rampa de madeira. Faz som com a boca: “Bruuuum”. Desça a rampinha de cimento. Tomba a moto de novo e fica no chão, deitado de bruços gritando “aiiiii” e sorrindo. Levanta e pega motoca com a mão. Faz o som “Vrummm”. Leva motoca para a subida e empurra com o pé. Cai de novo e fica deitado no chão. (Dionísio, 09 anos)

Algumas crianças brincavam com bicicletas, que eram mais raras, talvez devido ao preço deste brinquedo. Eram, por vezes, bicicletas grandes, para adultos, utilizadas por seus pais como meio de transporte.

Chega com a bicicleta. Encosta-se ao banco junto a outro garoto. Sobe na bicicleta e circula o banco, sendo seguido pelo garotinho. Olha para ele. Vai ao pátio da aldeia e chega próximo de mim. Desce da bicicleta e a encosta no pezinho. Sobe de novo na bicicleta e tenta andar. Arruma o pedal. Sobe e começa a dar voltas com ela pelo banco, seguido pelo garotinho. Observa alguém que está gritando (adulto ao longe). Vai embora com a bicicleta na direção das mulheres sentadas adiante. (Paulo Henrique, 08 anos).

Também, ao contrário das propostas de Schaden (1962), pensamos que a presença destes brinquedos industrializados e de suas temáticas não representa, *necessariamente*, um sinal de aculturação ou perda da cultura guarani. Ao contrário podem ser oportunidades de pensar justamente na impropriedade deste tipo de proposta.

Objetos “bons para pensar” neste caso, ainda que não exclusivamente, seriam a *peteca* e o *pião* (como também poderíamos pensar na bola de gude como outro brinquedo representativo da reflexão aqui proposta).

As petecas são brinquedos conhecidos e considerados itens do folclore do Espírito Santo e peça “tradicional” das brincadeiras de crianças das diversas partes do país. Também o pião aparece como parte da cultura lúdica nacional brasileira e no folclore capixaba, descrito como um brinquedo de madeira com ponta de prego, acionado por uma fieira ou cordão, que quando puxada o faz girar (PACHECO e NEVES, 1994; FRIEDMANN, 2004).

Acompanhei as crianças de Três Palmeiras brincando com petecas industrializadas que, evidentemente eram oriundas do contato com a sociedade envolvente. Uma conclusão apressada poderia, portanto, tomar este fato como um claro exemplo de interferência do contato na “cultura tradicional” das crianças Guarani, sinal de sua aculturação ou resultado da fricção interétnica na história do contato.

Ocorre que a própria historiografia e a etnografia guarani apresentam a peteca como um brinquedo “tradicional” guarani (SCHADEN, 1962; METRAUX, 1963). Ratificando esta descrição, tanto Pacheco e Neves (1994), como Friedmann (2004), apontam o brinquedo e seu próprio nome como originário de culturas indígenas, mais propriamente Tupi, atribuindo à palavra peteca o significado de “bater”.

Caminho inverso faz o pião. Apontado pelos mesmos trabalhos historiográficos e etnográficos como um brinquedo tipicamente guarani, os piões foram um dos brinquedos artesanais observados nas brincadeiras infantis em Três Palmeiras, inclusive sendo produzido pelas próprias crianças com peças de sucata. Esta descrição poderia levar à conclusão apressada de uma pretensa “preservação” da cultura tradicional destas crianças.

O pião, porém, é chamado pelas crianças de Três Palmeiras de *beybleide*, em uma clara influência da televisão, afetando de saída a idéia de um pretense purismo cultural. Também é um dos vários casos de brinquedos e brincadeiras que estão presentes em culturas diversas, sincrônica e diacronicamente. Segundo Zatz, Zatz e Halaban (2006) piões de argila foram encontrados por arqueólogos em tumbas babilônicas datadas como oriundas do ano 3.000 a.C. Seriam, ainda, encontrados na Grécia, Índia, Rússia, Japão, entre os aborígenes da Nova Zelândia e na Europa Medieval (p. 20).

Ora, encontramos uma situação cuja estrutura apresenta-se inversa no padrão dos dois brinquedos. A peteca seria uma peça “tradicional” indígena, incorporada a cultura nacional, mas elaborada de maneira “não tradicional” o que seria sinal de perda cultural; O pião seria uma peça “tradicional” porém incorporada de outras culturas no tempo e no espaço, porém elaborada de maneira “tradicional”, o que demonstraria alguma preservação cultural (mas, para complicar, nomeada de maneira moderna!). A pergunta, então, seria: que cultura, então, estaria influenciando ou destruindo qual?

O exemplo destes brinquedos apresenta justamente o processo de atualização e de produção cultural realizado efetivamente pelas próprias crianças em seu brincar, coerente com o fato básico de que a cultura é dinâmica, já que relacionada a uma visão de mundo e conjunto de significações que são vivas, já que ligadas à vida (LARAIA, 1999).

Acreditamos que o conceito de etnicidade (BARTH, 1969) renderia mais para pensar a situação e a dinâmica do contato interétnico destas crianças. De acordo com suas potencialidades como sujeitos criativos e ativos, dentro de seus limites sócio-históricos (devido à situação de seu povo em sua inserção local e nacional) e cognitivos como crianças, elas vão construindo novos traços diacríticos, diferenciações frente a outras crianças não-índias, mesmo a partir de objetos emprestados de fora de sua cultura, que são re-significados a partir de sua práxis nas brincadeiras.

Mas as crianças agregavam a esta cultura material de brinquedos diversos outros objetos e materiais. Quando agrupamos os materiais disponíveis no próprio ambiente da aldeia (elementos naturais, sucata e material de construção) como uma única categoria esta realidade se evidencia, apresentando um novo padrão. Podemos ver, então, que em torno de 52% das sessões observadas contavam com algum material deste tipo como suporte do brincar entre as crianças pesquisadas, superando os próprios brinquedos como base e suporte de brincadeiras.

Diversos materiais estavam disponíveis pela aldeia, que iam sendo “capturados” pelas brincadeiras das crianças. Alguns eram apenas experimentados e logo descartados:

Pega madeira no chão. Senta no degrau e fica batendo com a madeira no chão. Atira o graveto longe com um grito. Estica o corpo e bate o pé no chão enquanto faz sons com a boca. (chega uma menina). Ele observa carro que passa. Vai andando em direção à aldeia e a menina o chama. Observa as aulas pela porta (cerca). Pega na mão da menina que o leva para o pátio. Ela o leva embora para casa. (Bebê, 07 anos).

Outros eram manipulados de maneira mais prolongada. Um determinado objeto pode ser usado mais ou menos rapidamente de acordo com a brincadeira a que ele dá suporte. Um bom exemplo é o cabo de vassoura, uma sucata bem comum que podia ser agregada em uma brincadeira de faz-de-conta, virando um cavalinho a ser cavalgado durante longo tempo. Mas também pode ser inserido em uma brincadeira turbulenta, aproveitado como um taco para bater em coisas e logo em seguida largado.

Levanta o cabo de vassoura. Poe no chão. Apóia o corpo nele. Bate no chão com ele. Usa o cabo como alavanca e pula. Agacha junto ao grupo de crianças que observa alguma coisa. Apóia a vassoura no corpo e pede algo para menina. Corre para as moitas, pulando apoiando no cabo de vassoura. Abaixa-se e pega algo. Levanta. Olha para as moitas. Abaixa e pega algo. Levanta. Bate na moita com o cabo de vassoura. Entra na moita e observa algo. Poe o cabo em um buraco. Come a frutinha e joga o bagaço no chão e bate com a madeira. (Jean, 13 anos).

E mesmo quando descartada, uma sucata pode ser retomada por outra criança, que iniciava sua própria brincadeira aproveitando suas possibilidades físicas para ser manipulada ludicamente:

(...) Vai pegar garrafa plástica que Anderson jogou fora. Enche a garrafa de água. Aponta para o chão e aperta a garrafa, esguichando água. Anda até cimentado e aponta a garrafa para o chão, deixando cair água e desenhando. Vai andando. Bate com a garrafa no poste de energia. Anda mais longe da cabana central. Dá volta no banheiro externo. Senta na terra. Levanta. Volta andando com garrafinha na mão. Aponta para o

cimentado e esguicha água. Balança a garrafa verificando a quantidade de água ainda no seu interior. (Danilo, 05 anos).

Outros elementos não-naturais disponíveis no cotidiano da aldeia são as próprias construções, que proporcionavam possibilidades de interação lúdica. No caso, destacamos aquelas estruturas que disponibilizavam um elemento muito valorizado pelas crianças no período do ano em que a pesquisa foi realizada: a *água*. Banheiros externos, torneiras diversas, tanques de lavar roupa, pias, eram locais muito freqüentados pelos pequeninos, que se divertiam com a água, buscando se refrescar do calor deste período.

Outro elemento a ser destacado seria o telefone público da aldeia. Principalmente as meninas interagiam bastante com o orelhão.

Fala no orelhão. Passa o fone para Jéssica. Olha para esquerda. Poe a mão no orelhão, se apoiando. Encosta-se ao pilar da escola. Sai andando em direção à terra. Olha na direção das casas. Fala com as meninas. Volta correndo. Tenta pegar o gancho de Jéssica. Para em frente dela. Olha. Encosta-se ao poste do orelhão. Fica olhando para Jéssica. Pega o fone. Fala algo. Olha para Jéssica que chega. Dá o gancho para ela. Fica olhando ele falar no telefone. Mexe no cabelo de uma mulher que se aproximou. Fica olhando para ela falar bem de perto. (Raquel, 06 anos).

Grupos de crianças, de idades variadas sempre iam atender as chamadas, conversando com as pessoas que ligavam, chamando os adultos que eram solicitados nas ligações e observando o desenrolar da conversa e a utilização do aparelho.

Nas ocasiões em que observei crianças brincando com ferramentas ou instrumentos de cozinha, fiquei um pouco apreensivo e tive o olhar de curiosidade disparado. Panelas são objetos de grande interesse de crianças em geral. Diferente é ver um pequeno guarani com um facão ou brincando de capinar o mato com uma enxada. Aos poucos fui treinando o olhar, na medida em que conversava com os adultos e conhecia suas concepções acerca do que estava ocorrendo, o que passou a fazer sentido.

Como as meninas cuidavam das crianças menores, os carrinhos de bebê e andadores também se transformavam em brinquedos, para elas próprias e para outras crianças que ficavam ao redor, explorando as peças e propriedades destas peças e de seus integrantes – os bebês.

Empurra o carrinho de bebê. Gira com o carrinho, empurrando-o. Dá a volta no carrinho. Olha embaixo do carrinho. Empurra o carrinho em círculos (seu irmão chega e toma o carrinho – Anderson). Cruza os braços. Olha na direção do carrinho. Pega no carrinho. Segue seu irmão que empurra o carrinho, dando voltas. Vai na frente do carrinho. Fica olhando para o bebê. Dá a volta no carrinho e tenta empurrá-lo por baixo. Para. Dá a volta e mexe na rodinha da frente. Dá a volta e empurrá-o por trás até sua irmã. Larga o carrinho. Dá a volta. Poe o pé na rodinha da frente. Dá a volta. Olha para o bebe. Olha para trás. (Juliane, 09 anos).

Ampliando o foco também para os dados provenientes de nossa observação participante, sem sombra de dúvida a relação com o ambiente e com a exploração lúdica dos materiais disponíveis pela aldeia supera bastante qualquer outro tipo de suporte às atividades lúdicas infantis na aldeia. Este dado se aproxima bastante da realidade retratada na historiografia e etnografias da etnia Guarani, cujas crianças, conforme já salientado, apresentariam certa predileção por este tipo de material em suas brincadeiras de construção, momento em que colocariam em exercício suas reconhecidas habilidades manuais.

Reforçando este aspecto, os elementos da natureza tais como frutas, areia, matos, gravetos e galhos, como categoria isolada, aparecem como a segunda maior ocorrência nas sessões de observação (22,9%), perdendo apenas para os brinquedos.

Pegar frutas e depois se reunir para comê-las foi um destes movimentos lúdicos ligados a materiais da natureza. Seja em expedições próprias para isso ou não, ou em momentos específicos durante o dia, grupos de crianças eram diversas vezes envolvidos nesta situação.

Fica parada observando crianças que voltam da coleta de jabuticaba. Se Junta a este grupo. Caminha ao lado das crianças. Carrega jabuticaba nas mãos. Olha para as crianças, sorrindo. Olha para os colegas. Olha para trás. Come uma jabuticaba. Corre. Come outra jabuticaba. Olha para trás. Corre na direção da escola. (Alice, 06 anos).

Come ingá. Olha para menino pegando ingá em cima da árvore. Olha para a menina que pega a madeira e aponta para a árvore. Fica olhando para cima, pro garoto que está na árvore pegando e derrubando o ingá. Poe semente de ingá na boca. Coça a cabeça. Olha para as crianças em sua volta. Olha para Adriana que chega falando algo. Olha para grupo de meninos ao seu lado. Volta-se para um grupo de quatro crianças que chegou para pegar frutas também. Vira o corpo. Observa as crianças pegando ingá que foram derrubados da árvore por Jean. Fica olhando as crianças abrirem e comerem. (Tiago, 08 anos).

Animais também fazem parte de brincadeiras. Pássaros são acertados com os estilingues e presos em gaiolas. Armadilhas são preparadas para capturar pequenos animais que ainda andam pelo remanescente de mata atlântica do interior da reserva. Os cachorros e galinhas também sempre estão por perto.

Sobe na cerca, ao lado de outro garoto. Pega o gambá. Poe ele na cerca. Fica olhando para ele. Olha para os cachorros que passam latindo. Volta-se para o gambá e brinca com ele. Vira e sai andando (...) (Jean, 13 anos).

A exploração do ambiente natural se dá também pelo aproveitamento de oportunidades que esse ambiente traz, como frutinhas que caem de árvores, prontos para serem pegos pelo simples prazer do ato de juntá-los, gravetos soltos pelos caminhos para serem arrastados ou usados para bater em alguma estrutura. Ou mesmo uma pequena poça d'água formada após uma chuva, que vira ponto de parada para uma brincadeira refrescante.

Este padrão de interação com a natureza também está presente entre crianças das outras etnias aqui referenciadas como base comparativa. Entre as crianças da etnia Xavante, Nunes (1999) relata o que chama de brincadeiras sazonais quando as crianças aproveitam as texturas diferenciadas do solo para riscá-lo com pauzinhos

ou construir casinhas de barro e gravetos, o calor chama para mergulhar no rio, produzem bonecos com argila.

As crianças Parakanã utilizam diversos materiais em suas brincadeiras de construção. Argila na produção de bonecos, bolinhas e outros objetos; tecem cestos de palhas coletadas por elas mesmas; coletam frutos e produzem tinturas para a brincadeira de pintura corporal; apóiam-se em madeiras e toras como barcos nas águas do rio (GOSSO, 2003). As crianças Xikrin, segundo o relato de Cohn (2003), aproveitam os materiais da natureza para brincar de casinha, produzir brinquedos de palha e madeiras moles, coletam frutas, brincam no rio, riscam o chão com pauzinhos, atacam ninhos de marimbondos e de passarinhos.

Em todos estes casos fica evidente a importância do ambiente para os padrões de brincadeiras das crianças. Atrelada está, claro, a existência de áreas demarcadas que garantem a produção e conservação deste espaço para tais crianças. No caso das crianças de Três Palmeiras, ainda que também com suas especificidades devidas à enorme proximidade com a sociedade urbana capixaba, estariam mais próximas da realidade descrita para as crianças da etnia Xocó no que se refere ao contato e a proximidade com a sociedade nacional e seus núcleos urbanos.

Apesar de cercadas por núcleos populacionais e assediadas por diversos atores e forças, podemos dizer que, tal como os Xocó de Sergipe, as crianças de Três Palmeiras “(...) são privilegiadas, pois (...) têm um contato com a natureza e companheiros muito difíceis de serem encontrados em ambientes urbanos” (BICHARA, 2003, p. 105). A riqueza natural e cultural deste espaço, bem como a grande capacidade infantil de explorá-lo de maneira lúdica, torna-o muito importante para o desenvolvimento das potencialidades físicas, motoras, psicológicas e cognitivas destas crianças.

Desta forma, a existência de uma área indígena demarcada é ainda mais importante. No caso Guarani a terra e o território nunca possuem apenas uma riqueza natural, mas também ou, sobretudo, cultural e simbólica. São, assim, importantes para a construção da pessoa dentro dos ideais do *ethos* Guarani (teko), que estão

profundamente ligados ao espaço físico e geográfico (tekohá) necessário para sua construção e desenvolvimento (MONTEIRO, 1988; MELIÁ, 1990).

Tal processo, sem dúvida é posto em movimento quando as crianças exploram seu ambiente e manipulam os materiais à sua disposição, o que mais uma vez aponta para sua potencialidade como atores no processo de produção e atualização de sua realidade sócio-cultural e na socialização entre seus próprios pares.

Outro nível de análise possível de ser realizado refere-se a algumas diferenças na utilização de objetos e materiais em brincadeiras por parte de meninos e meninas. Estas diferenças aparecem tanto no que se refere ao padrão de preferências com relação à natureza do objeto, como na forma de utilização lúdica dos objetos utilizados nas brincadeiras.

O uso de materiais da natureza mais uma vez se destaca, com configurações interessantes em relação à dinâmica de gêneros. A grande ocorrência de grupos de brinquedo envolvendo meninos e meninas é marcante nas brincadeiras que têm como suporte materiais disponíveis no ambiente. Em metade dos casos em que havia a brincadeira com materiais da natureza, o jogo se desenvolvia em grupos que incluíam meninos e meninas.

Pensamos que as expedições de brincadeiras em busca de frutas, para chegar até a lagoa ou simplesmente para explorar o ambiente podem explicar este resultado. Afinal, estas brincadeiras foram aquelas em que havia maior interação entre meninos e meninas, que brincavam juntos pelo território da aldeia. Ao mesmo tempo, por definição elas envolviam muitos materiais da natureza.

Mesmo assim, também se apresenta nas brincadeiras com materiais naturais a diferenciação de gênero. As brincadeiras com participação exclusiva de meninas são quase 32% desta categoria, contra 18% de sessões das sessões com grupos exclusivamente masculinos. Nas brincadeiras das meninas os materiais da natureza estão muito presentes e são importantes principalmente em suas brincadeiras de casinha (matinhos, gravetos, frutinhas, animais...).

Elas também são vistas diversas vezes pacientemente procurando e juntando sementinhas que por acaso estivessem pelo chão, colocando-as em saquinhos ou juntando-as nas mãos ou nas roupas.

Pega o galho no chão. Bate na árvore com o galho, derrubando alguns galinhos. Abaixa de cócoras, pega alguns galinhos. Olha para Tiaguinho e fala com ele, que abraça a árvore para girar nela. Caminha batendo o graveto no chão de maneira perpendicular. Agacha, solta o graveto e pega a semente no chão. Levanta-se e caminha em direção à área cimentada. Senta no chão. Levanta e volta a caminhar em direção ao cimentado. Senta. Levanta e caminha de volta na direção de Tiaguinho. Fala com ele. Abaixa. Fala com Tiaguinho. Levanta. Olha para a palma da mão, fala com uma garota que passa com criança no colo e mostra a mão com as sementes. Abaixa. Fala com Tiaguinho e pega mais sementes. Levanta e caminha para o cimentado senta e coloca as sementes no chão. Fala com Tiaguinho e levanta. Volta para a terra, embaixo de uma árvore. Volta a caminhar olhando para o chão e pegando sementinhas... (Jasmine, 06 anos)

A brincadeira com materiais de construção também apresentou interessante diferenciação de gênero. Meninos e meninas apresentaram a mesma proporção de sessões em que estes materiais estavam constituindo a principal base da brincadeira, girando em torno de 37% das observações sistemáticas em ambos os casos. Porém, o interessante neste caso foi a existência de um padrão diferenciado entre os gêneros, sendo que a forma de utilização dos materiais de construção foi bem diverso entre os grupos de meninos e os de meninas.

As pedras de brita, um dos materiais de construção disponíveis na aldeia, estavam presentes em brincadeiras tanto de meninas como de meninos. Quando a brincadeira envolvia o próprio monte de pedras de brita, em geral se desenvolvia em grupos mistos, que se juntavam para escorregar no monte de pedras.

Nos grupos de brincadeira divididos por gênero, surgia a diferenciação no padrão das brincadeiras com este material. As meninas costumavam brincar com estas pedras quase que exclusivamente como peças do “jogo de pedrinhas”, que se organizavam em grupos quase exclusivos de meninas. Os meninos, por sua vez,

utilizavam as pedras de brita como munição de seus estilingues e em brincadeiras onde testavam o magnetismo de duas pedrinhas juntas.

O tijolo era outro tipo de material de construção muito presente nas brincadeiras, já que havia uma pilha de tijolos próxima à cabana central, o local mais apreciado para as brincadeiras. Com este material, a diferenciação na dinâmica das brincadeiras de meninos e meninas pareceu ser ainda mais evidente.

Os meninos não foram vistos brincando na pilha de tijolos em si, mas buscavam brincar retirando os tijolos de seus lugares reagrupando-os para formar novos espaços de brincadeira dentro de seus jogos de faz-de-conta. Também aproveitavam cacos e pedaços de tijolos para riscar o chão da cabana central, na falta do giz branco. Mesmo assim, as duas formas de brincar com tijolos alcançam frequência de ocorrências bem menor na comparação com as meninas.

As meninas brincam com os tijolos principalmente na própria pilha como um todo. Poderíamos dizer que elas brincam *nos* tijolos, mais do que *com* eles. Levavam para lá alguns matinhos, garrafas com água, pequenos utensílios, bonecas ou animais e ali brincavam de casinha, apoiadas na pilha de tijolos, que era reconfigurada de acordo com as necessidades da brincadeira ou da criança que brincava: os tijolos tornava-se mesa, fogão, casinha de cachorro ou era arrumada de acordo com a altura da criança de maneira a facilitar sua interação.

Por fim, no uso dos brinquedos propriamente ditos, a predominância dos meninos é evidente, independente da natureza do mesmo (industrializado ou artesanal). Nas sessões de observação que continham brinquedos, mais da metade dos casos ocorriam exclusivamente com meninos, individualmente ou em grupo. Ao contrário, as ocorrências exclusivamente com meninas representaram apenas 22,2% das sessões de observação.

Acreditamos que esta diferença pode ser explicada por dois fatores. Em primeiro lugar, alguns interditos na cultura lúdica das crianças, que apresentavam divisão sexual dos brinquedos algumas vezes rígida e mais favorável aos meninos. Em

segundo lugar, a natureza da ocupação espacial e laboral das meninas, que podem ter influenciado as observações.

No primeiro caso, os dois brinquedos produzidos na própria aldeia que foram observados nas sessões sistemáticas (pião e estilingue) eram de acesso proibido para as meninas (conforme será detalhado mais abaixo na apresentação das brincadeiras). Também dentro os brinquedos industrializados, poucos eram acessíveis às meninas. A bola de gude, por exemplo, era de uso exclusivo de grupos de meninos. Outro brinquedo dos mais presentes, a bola de borracha, era quase exclusividade dos meninos jogando futebol.

Os únicos brinquedos observados exclusivamente com as meninas foram a boneca de plástico e o ursinho de pelúcia. As crianças observadas com suas bonecas ou ursinhos carregavam estes brinquedos abraçados ou corpo, de um lado a outro da aldeia, sem largá-los para nada.

Sai andando. Corre com o ursinho de pelúcia no colo. Entra na casa dos solteiros. Olha para o rapaz (sai de vista). Joga o ursinho para cima. Pega. Anda e joga o boneco pra cima. Pega ele no colo. Vai até a cabana. Mexe com um rapaz. Brinca com ele. Sorri. Larga o ursinho e abraça o rapaz. Cospe no chão. Olha para o rapaz que mexe no rádio. Senta no banco. Pega e abraça o urso. Fala com o rapaz. Levanta e vai até outro rapaz. Corre com o ursinho até a casa dos solteiros (Joana, 06 anos).

Interessante notar que o urso de pelúcia, por ser de material mais maleável, permitia às meninas carregá-lo de maneira a reproduzir a técnica corporal de transporte de bebês apoiados sobre a cintura. Também ficavam segurando-os ou mesmo abraçados a eles sentados em algum local, observando o cotidiano da aldeia. Estes foram os casos mais próximos que pudemos observar ou conceituar como um fenômeno transicional, conforme Winnicott (1975) propõe que seja entendida a relação simbólica da criança frente a alguns objetos lúdicos.

Em segundo lugar, apesar do número de observações muito próximo entre meninos e meninas (56% e 44% respectivamente), acreditamos que o fato das meninas ocuparem mais tempo o espaço doméstico juntamente com seu papel no cuidado

com os bebês diminuiu bastante a possibilidade de serem observadas com brinquedos. O próprio fato dos brinquedos considerados exclusivamente “de meninas” como a boneca e o ursinho poderem ser utilizados em brincadeiras que reproduzem o ambiente doméstico, pode favorecer brincadeiras no interior das casas, locais onde não realizamos observações.

Chegamos ao fim desta sessão ressaltando o fato de que não observamos brincadeiras com objetos em miniatura que reproduzissem o mundo dos adultos, como pequenos arcos ou ferramentas de brinquedo. O mais próximo disto se deu com as meninas, que brincavam de casinha, reproduzindo alguns objetos de sua realidade doméstica.

Esta é uma diferenciação importante frente às crianças das outras etnias de referência deste trabalho, bem como em relação a algumas teorias psicológicas. Pensamos mais especialmente nas idéias preconizadas pelas teorias sócio-históricas, que colocam a brincadeira como possibilidade de compreensão do significado sócio-cultural dos objetos e o brinquedo como fruto da separação da criança frente ao mundo adulto do trabalho.

Por outro lado, tal aspecto pode ser explicado por algumas vias. Os próprios adultos da aldeia Três Palmeiras não terem a caça como prática possível de maneira ampla na área da reserva. Desta forma, não há possibilidade de miniaturização de brinquedos comuns entre outras etnias com arcos, lanças ou zarabatanas. A própria zarabatana é apenas um objeto artesanal para turistas, sendo utilizada somente como brinquedo ou em competições esportivas entre os próprios guaranis de Aracruz. Também podemos pensar no fato de que as crianças participam em maior ou menor grau de alguns aspectos do mundo adulto como algumas atividades produtivas.

Segundo a teoria sócio-histórica, estas explicações seriam plausíveis, já que a separação entre o universo das crianças e dos adultos sendo menor, haveria menor necessidade de objetos específicos para o mundo infantil. Ou seja, não encontraríamos muitos brinquedos ou muitas brincadeiras de faz-de-conta, mas sim maior ocorrência de utilização de materiais da natureza e brincadeiras motoras.

Seguiremos agora para um olhar um pouco mais ampliado sobre a realidade observada em nossa pesquisa. Deixando o foco privilegiado nos materiais e objetos das brincadeiras, passaremos, no próximo bloco, a abordar as brincadeiras em si como elementos de análise e reflexão da cultura lúdica das crianças pesquisadas.

## 7.2 CRIANÇAS E BRINCADEIRAS OBSERVADAS

A classificação das brincadeiras em categorias apresenta o grande desafio de separar aquilo que na realidade está a quase todo o momento relacionado. Brincadeiras motoras podem contar com fantasias, jogos de regras também apresentam desafios corporais, fantasias podem contar com contingências sociais ou todas essas categorias podem mesmo aparecer juntas em uma mesma brincadeira.

Assim, cabe mais uma vez ressaltar o caráter arbitrário de qualquer classificação, baseando naquilo que mais se ressalta em cada um dos itens classificados. A classificação adotada terminou por ser baseada em categorias que foram criadas e desenvolvidas a partir de trabalhos concretos de pesquisa com crianças indígenas, e que acabam englobando outras categorizações utilizadas em pesquisas com brincadeiras infantis. Privilegiamos as experiências apresentadas por Gosso (2003) e Nunes (1999), cujas categorias adotamos, às vezes com alguma adaptação ou mesclagem.

A Tabela IV apresenta a classificação das brincadeiras observadas nas sessões de observação sistemática, divididas também por gênero a partir da criança que era o foco da observação em cada sessão (mesmo que esta se encontrasse em um grupo misto).

**Tabela IV – Brincadeiras por categoria de classificação**

<b>Categorias</b>	<b>Masculino</b>	<b>Feminino</b>	<b>Total</b>
Contingência Física / Limites Corporais / Sensório-motor	22	09	31
Contingência Social	04	13	17
Simbólicas	10	12	22
Turbulentas	01	03	04
Jogos de Construção	00	00	00
Jogos de Regras	16	03	19
Não classificadas	03	04	07
<b>Total</b>	<b>56</b>	<b>44</b>	<b>100</b>

Estes dados mostram a predominância das brincadeiras motoras e de contingência física (31% das observações) no universo de observações sistemáticas, sendo seguidas um pouco mais de longe pelas brincadeiras simbólicas (22% das observações) e jogos de regras (19% das observações). Parte desta diferença pode se dar pela maior facilidade de identificação das brincadeiras motoras, notadamente em comparação com as brincadeiras simbólicas, principalmente pelo não conhecimento adequado da língua guarani.

A diferenciação de gênero mais uma vez se apresenta. Entre os meninos foram mais comumente observados as brincadeiras motoras (32,3% dos casos) e os jogos de regras (28,6% dos casos). Já entre as meninas as brincadeiras mais presentes nas observações sistemáticas foram brincadeiras de contingência social (29,5%) e as brincadeiras simbólicas (27,3% dos casos). Curiosamente, nas sessões de observação sistemática quase não presenciamos brincadeiras turbulentas, e nestas as meninas representaram a maioria dos casos.

Abaixo apresentaremos mais detalhadamente os resultados para cada uma destas categorias, incluindo as observações realizadas fora do âmbito das sessões de observação sistemática. São dados mais qualitativos oriundos das observações participantes, ainda que em alguns momentos continuemos fazendo menção aos dados quantitativos expostos anteriormente.

### 7.2.1 Brincadeiras Corporais ou Motoras

As brincadeiras sensório-motoras ou de contingência física, são aquelas nas quais a criança exercita relações de efeitos contingentes, praticando a utilização de instrumentos e as relações espaciais e causais. Ou seja, são as brincadeiras em que a criança percebe os efeitos de suas ações sobre os objetos e as coisas do mundo, o que inclui a si mesma e as outras crianças, e/ou propõe desafios aos limites de seu corpo (GOSSO, 2003; 2004).

Em nossa pesquisa, incluem-se nesta categoria todas as brincadeiras em que predominantemente as crianças utilizavam seu próprio corpo como instrumento do brincar (pendurar em árvores, escalar estruturas construídas, andar girando o corpo, rodar em volta de colunas, nadar no lago, escorregar em montes de pedras ou morrinhos, brincar em poças de água, etc).

Também estão nesta categoria aquelas brincadeiras em que objetos eram utilizados na busca de relações contingentes. Podem ser objetos gerais como madeiras, sementes, sucatas, embalagens plásticas, cabos de vassoura ou objetos especificamente lúdicos, os brinquedos propriamente ditos como o pião, o estilingue, a zarabatana, o chicote, etc.

Como destacado anteriormente, a documentação clássica jesuítica já apontava brincadeiras motoras como lutas, corridas, esconde-esconde, cabo de guerra, dança e jogos com bolas de borracha como as favoritas das crianças Guarani. De tal forma arraigadas e apreciadas, tais brincadeiras continuavam populares ainda no século XVIII, já no contexto das missões jesuítas (METRAUX, 1963, p. 88).

De maneira similar, no quadro das observações comportamentais sistemáticas que realizamos na Aldeia Três Palmeiras, as brincadeiras sensório-motoras tiveram grande participação. Representaram 31% do total das sessões de observação, além de estarem presentes indiretamente em outras categorias.

Podemos dizer que este resultado encontrado está dentro do esperado a partir da bibliografia consultada sobre o tema. Conforme a revisão teórica apontava, as

brincadeiras sensório-motoras são universais perpassando as diversas culturas, dada sua importância no desenvolvimento motor e cognitivo do ser humano (Gosso, 2004).

Esta grande ocorrência proporcional também pode ser relacionada à idade das crianças observadas, que em sua grande maioria encontravam-se entre 04 e 10 anos de idade. Em tal faixa de idade são esperados, de maneira universal, os jogos de exercício em paralelo à inteligência sensório-motora, à prática de regras motoras e ao egocentrismo e cooperação nascente, marcas deste período do desenvolvimento cognitivo humano, conforme apontado pelas pesquisas de Piaget (1990).

A diferenciação de gênero das brincadeiras motoras, outro aspecto salientado em pesquisas anteriores, também foi uma característica evidenciada a partir dos dados quantitativos coletados. São os meninos quem mais foram observados em atividades lúdicas motoras, sendo responsáveis por 71% das observações realizadas dentro desta categoria.

Também se observou a forma diferenciada de relacionamento com o espaço da aldeia, já que as meninas ajudam mais suas famílias com os afazeres domésticos, além do que o cuidado com os irmãos menores parece ter papel fundamental nesta diferenciação. Com seu tempo ocupado e sua capacidade de mobilidade diminuída pelas atividades de cuidado, as meninas parecem buscar outras atividades lúdicas que permitam paralelamente exercer estes papéis, em detrimento dos jogos de exercício.

Esta diferença pode ser creditada também a certas brincadeiras interditas para as meninas, que estão arroladas nesta categoria citada, como a brincadeira com estilingue, a brincadeira com pião, entre outras, consideradas pelas crianças como “brincadeiras de meninos”. De qualquer modo, imputamos esta diferenciação de gênero a mais uma ação sócio-cultural sobre a base biológica, em detrimento de explicações pautadas pela naturalização deste fenômeno.

Estes dados marcados por maior ou menor universalidade, evidentemente, estão articulados com fatores específicos da realidade sócio-cultural e ambiental das crianças pesquisadas, resultando em configurações específicas e pontos de reflexão próprios que devem ser ressaltadas dentro dos objetivos deste trabalho.

Queremos destacar aqui a relação entre a brincadeira motora e a liberdade destas crianças frente aos adultos na comparação com a sociedade urbana envolvente, sobretudo pelos riscos aos quais as crianças se expõem nas brincadeiras motoras, frente às inúmeras possibilidades de acidentes como quedas, escorregões, traumas por choque, ferimentos e outros perigos inerentes a estas brincadeiras.

Da mesma maneira como apresentado nos trabalhos consultados acerca da realidade de outras etnias (NUNES, 1999; COHN, 2002, GOSSO, 2004, BICHARA 2002) as crianças da aldeia Três Palmeiras parecem também não serem alvo dos “sentimentos” pelos quais passa a criança ocidental moderna: a paparicação, a educação, a higiene e saúde física como processos de disciplina e moral (Aries, 1981). A realidade encontrada na pesquisa está mais próxima das descrições etnográficas que apontavam para a diminuição dos cuidados a partir do momento em que as crianças aprendam as primeiras palavras em torno de 2 ou 3 anos de idade (BORGES, 2002).

Muitos dos diversos visitantes (turistas, técnicos, missionários, pesquisadores, estudantes...) constantemente se chocam e questionam os perigos da “liberdade excessiva” das crianças, a participação de crianças em atividades produtivas (como a venda de artesanato, o cuidado de irmãos menores), o “descaso” adulto com a saúde e com os cuidados infantis, que andam descalças, na chuva, pouco abrigadas, próxima de cachorros, galinhas, etc.

Se de imediato os adultos escutam tais demandas passivamente, raramente discutindo de maneira conflituosa estas representações externas, no cotidiano continuam com tais práticas, defendendo-as como fundamentais para o desenvolvimento de suas crianças e como condição indispensável para o exercício da liberdade infantil. As crianças, por sua vez, vivenciam esta realidade em sua prática e em seu cotidiano lúdico, de modo que se evidencia, a partir da observação

realizada, a importância desta prática para seu desenvolvimento como pessoas em seu contexto sócio-cultural.

Na realidade da pesquisa de campo, em diversos momentos fiquei temeroso com a segurança das crianças, principalmente no contexto das brincadeiras motoras, ao assistir suas incursões buscando os pontos mais altos possíveis das árvores, pendurando-se em cipós que poderiam se soltar ou brincando com ferramentas que poderiam ferir. Ao mesmo tempo, não podia esconder minha surpresa frente ao fato de que não presenciei qualquer acidente grave entre as crianças, o que demonstra que desenvolviam conhecimentos, procedimentos e esquemas relativos às competências adequadas e necessárias para estas brincadeiras, construindo e elaborando sua cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998).

Chamava atenção o fato de não ter visto crianças recorrendo aos adultos para queixarem-se de ocorrências ou acidentes nas brincadeiras corporais, o que, comparado com a realidade das crianças urbanas, é surpreendente. Ao contrário, as próprias crianças resolviam suas questões dentro de seu estoque próprio de procedimentos, seja acudindo aquele que se machucou (já que distantes dos adultos), seja simplesmente ignorando o choro de quem se machucava, choro esse que logo era contido e a brincadeira continuava.

A liberdade para a utilização de ferramentas e instrumentos de adultos como facas, panelas, enxadas e utensílios diversos por parte das crianças, é algo tido pelos adultos como normal, correto e mesmo necessário. Frente a essa realidade, as crianças respondem prontamente, incorporando tais objetos ao seu cotidiano de brincadeiras, de maneira a desenvolver suas competências na sua utilização dos mesmos, bem como os papéis sociais disponibilizados para gênero dentro da sociedade Guarani.

Apesar da aldeia localizar-se em um contexto urbano, seu território apresenta enorme riqueza ambiental, com áreas livres, diversidade de espaços (vegetação, águas, planícies, morros...) e caminhos (trilhas, estradas, ligações entre casas e outras aldeias...). Por várias vezes acompanhei o que chamei de “expedições”: grupos que me convidava para caminhar até locais específicos da aldeia em busca

de pontos privilegiados para brincadeiras motoras: caminhos pela mata, o lago, o rio, a “terra vermelha” (um antigo aterro sanitário municipal, hoje desativado), coleta de frutas, edificações em construção, locais de pescaria, pontos de armadilhas para animais e outros.

Desta maneira lúdica, o território da aldeia era reconhecido, ia recebendo significados diversos e verdadeiros “eixos de brincadeiras” eram estabelecidos a partir da ótica das crianças.

Nunca, porém, me convidaram para entrar em alguma casa sem comunicar a um adulto e pedir sua permissão. Também não me levaram até a *opy* (casa de reza) depois desta já estar construída e em uso, já que era uma área considerada restrita. Sempre respeitaram os horários da escola ou dos ensaios do coral infantil. Mesmo, quando nos intervalos da escola, saíam para alguma destas expedições, preocupavam-se em voltar a tempo para a aula. No final das tardes muitas vezes sabiam e sinalizavam que já estaria na hora de me retirar para que a comunidade pudesse seguir com suas programações rituais.

A seguir descrevemos as brincadeiras mais representativas dentro desta categoria. No decorrer desta descrição, as reflexões acima desenvolvidas serão mais evidenciadas com exemplos concretos da realidade pesquisada, a fim de que a vivência e a cultura lúdica das crianças pesquisadas sejam evidenciadas. Iniciaremos esta apresentação a partir das brincadeiras onde o corpo é utilizado de maneira lúdica diretamente, sem a utilização de instrumentos. Em seguida, passaremos para a apresentação de algumas brincadeiras em que objetos são utilizados como suporte, sejam eles brinquedos propriamente ditos ou objetos que passem a sê-lo em sua utilização durante o brincar.

#### 7.2.1.1 Caminhar e Carregar o Companheiro

No ambiente da aldeia as crianças geralmente estão em grupos ou pares organizados por gênero ou parentesco, indo de um lado para outro. Em seu dia-a-dia estão envolvidas ativamente nos afazeres de apoio doméstico, nas atividades

produtivas, ou mesmo em suas atividades relacionadas à escola. Também ocupam grande parte de seu tempo com atividades voltadas ao lazer, aos ensaios do coral infantil e à participação nas cerimônias religiosas da casa de reza, a *opy*.

Em uma bela demonstração da experimentação corporal em seu caminhar e seus afazeres, as crianças brincam com seus próprios corpos, pulando, andando em um dos pés, balançando os braços, girando o corpo, andando de maneira ritmada, cutucando umas as outras, interagindo com bebês que levam no colo.

Raramente o caminhar é apenas deslocar-se de um ponto a outro. Seus caminhos e afazeres são definidos e desempenhados, assim, seguindo critérios lúdicos, paralelamente à funcionalidade dos mesmos. Quando estão em grupos – o que acontece em grande parte do tempo – as crianças andam abraçadas (meninos ou meninas), de mãos dadas (meninas ou de idades diferentes), mexendo umas com as outras, conversando.

Corre. Pega no poste da área da escola e gira o corpo. Corre no meio dos matos. Sai do outro lado e continua correndo pelo caminho. Pendura no galho de jaqueira. Balança o corpo. Desce. Volta correndo pelo caminho, olhando para alguns arbustos. Olha para trás e procura seu parceiro de brincadeira. Corre. Vai para o pátio da escola. Corre. Dá a volta na escola (Raquel, 06 anos).

Em algumas ocasiões, o próprio ambiente coloca-se como possibilidade de interação lúdica corporal e motora. O andar é, então, orientado por deformações, rugosidades e características de relevo do solo, as quais a criança percebe e experimenta, orientando seu caminhar a partir das possibilidades de exploração e fruição que os caminhos apresentam.

São sulcos formados na terra por correntes de água das chuvas a serem seguidos por seus passos, pé a pé, equilibrando-se. Poças de água são pisadas, puladas, margeadas ou viram pontos de parada para brincadeiras rápidas. Pequenos aclives ou declives também são buscados para serem superados, assim como materiais como sementes e galhos secos que podem ser pisados, pegos, arrastados, carregados.

Em outras ocasiões também presenciamos momentos em que, ao se direcionar em grupo para algum local, as crianças brincavam umas com as outras utilizando seus corpos como brinquedo. Carregar um companheiro até aquele local de destino ou até o ponto em que suportasse seu peso era uma brincadeira muito apreciada e que parecia divertir bastante seus participantes. Agregavam à brincadeira de caminhar pela aldeia a experimentação dos limites de seu próprio corpo, ao lado da utilização do corpo de outra criança como instrumento lúdico.

Quando o carregador era um só, a criança a ser carregada pendurava-se nas costas do parceiro, passando os braços em volta de seu pescoço. Aquele que a carregava arqueava o corpo e segurava o colega por baixo pelas pernas, na brincadeira que conhecemos como “cavalinho”. Meninos podem carregar meninos, meninas podem carregar meninos; basta apenas ter força para suportar o peso do colega de brincadeira e disposição para levá-lo o máximo do caminho que puder.

Seja andando ou correndo, aquele que carregava o companheiro buscava levá-lo o mais longe possível, fazendo força para ter um bom desempenho e divertindo-se com isso. A criança carregada divertia-se com sua situação, com os pés no ar, segurando firme no colega, sorrindo. Os dois conversam constantemente enquanto se deslocam na brincadeira.

Também foram observadas situações em que duas ou crianças carregavam um companheiro de brincadeira, no momento em que se dirigiam abraçados para suas casas ou para a escola. Neste caso, aqueles que formavam o grupo entrelaçavam seus braços de forma que a criança que estivesse ao meio pudesse pendurar-se e liberar seus pés do chão, divertindo-se ao se dirigir para seu destino. Revezavam-se na posição do meio, caminhando abraçados até o ponto de destino e vez por outra se pendurando uns nos outros. Todos mais uma vez demonstravam o prazer associado a esta atividade, sorrindo, conversando interagindo bastante na medida em que a desempenhavam.

Há papel evidente no desenvolvimento motor das crianças que assim brincam, passando pela experimentação do corpo e desenvolvimento ósseo e muscular. Além disso, outra vertente de desenvolvimento também parece estar presente. Estas

brincadeiras reforçam também as relações sociais e os próprios grupos de brincadeiras. Trabalhando a interação dos brincantes, desenvolvem a necessidade da confiança entre os participantes, intensificando os laços já existentes e criando outras relações entre as crianças que brincam de carregar umas às outras.

Talvez, devido a esta característica, na grande maioria dos casos observados as crianças que brincavam de carregar eram parentes próximos, como irmãos ou primos, ou companheiros constantes em outras brincadeiras dos mais variados tipos.

#### 7.2.1.2 Subir e Descer em Estruturas Diversas

Desafiar o corpo subindo e descendo de diversas estruturas é uma atividade que exerce grande prazer entre as crianças Guarani. Nestas brincadeiras estão incluídas todas as atividades na quais as crianças penduram seus corpos ou escalam estruturas não como um meio, mas como fim em si mesmo. Eventualmente podem também envolver novas ações posteriores (como colher alguma fruta), mas o processo de escalada para alcançar este alvo é também fruto de divertimento.

O destaque entre todas as estruturas disponíveis para estas ações sem dúvida está com as árvores, que são elementos privilegiados neste tipo de brincadeira. Na verdade, as árvores parecem exercer uma atração quase imediata nas crianças, que interagem bastante com elas, correndo, pendurando-se, balançando-se. Este aspecto se torna ainda mais relevante quando pensamos no ambiente da aldeia Três Palmeiras, onde há abundância de árvores, sobretudo em comparação com a disponibilidade delas no ambiente urbano próximo.

Nestas brincadeiras o enorme prazer de desafiar o corpo é evidente na presença de sorrisos, sonoras gargalhadas, e grande interação entre as crianças que conversam bastante e observam umas às outras enquanto penduram e acessam os pontos mais altos das árvores.

A brincadeira mais direta é a subida na árvore através de seu tronco e a permanência da criança em sua copa durante algum tempo, explorando galhos e

alturas. Nesta atividade lúdica, o desafio é conseguir realizar a escalada escalando o tronco da árvore e com esforço dos braços e pernas subir até a copa da árvore. Em seguida as crianças permanecem lá, olhando outras que ficaram embaixo, conversando com outras que também subiram.

Senta no galho. Grita: “Uhhhh!”. Levanta e fica em pé. Pendura o corpo com as mãos no galho. Balança o corpo com as mãos. Fala com Paulo. que também sobe na árvore. Desce. Segura o galho. Pula e pendura-se no galho, balançando o corpo. Sobe na árvore ao lado. Senta no galho mais grosso. Chama outros meninos. Escala o galho, subindo mais alto na árvore. Chama novamente os meninos. Fala com Paulo. que agora já está no chão. Olha para baixo. Fala com Vinicius., que inicia subida na árvore. Desce da árvore. (Dionisio, 10 anos).

Outra forma de interação corporal lúdica com as árvores é o pendurar-se em galhos com as mãos, balançando o corpo solto no ar. Aqui, não necessariamente há a escalada da árvore, bastando muitas vezes para a criança saltar e agarrar um galho mais baixo com as mãos. Balançam seus corpos para frente e para trás, invariavelmente sorrindo. Podem também girar o corpo através dos braços pendurados, dando uma pirueta em volta de seu próprio tronco.

Quando cansam, as crianças largam o galho caindo no chão. Logo em seguida voltam a tentar pendurar-se ou observam algum colega que segue seu exemplo também se pendurando, até se cansar e se soltar. Seguem o mesmo padrão geral subindo e descendo da mesma árvore várias vezes, conforme descrito abaixo:

Pendura o corpo na árvore, com as mãos. Fica em pé, encostada no galho. Sobe e se pendura com as mãos de novo. Senta no tronco Olha para crianças ao longe. Abraça um galho com as pernas. Olha para outras crianças, na casa próxima. Pendura no galho (que cede e rebaixa-se com seu peso). Poe os pés no chão. Continua com o corpo solto segurando no galho. (Aline, 10 anos)

As brincadeiras de subir em árvores envolvem quase sempre grupos de crianças, raramente sendo observadas crianças sozinhas neste tipo de brincadeira. Diferente das brincadeiras descritas até aqui, nestas ocorre participação conjunta de meninos e meninas (maioria dos casos) e grupos só de meninas e grupo só de meninos, ainda que mais raros.

Estes grupos de brincadeira, tanto de meninos como meninas, são formados por crianças de idade entre 06 e 12 anos, sendo que as crianças menores acompanham a brincadeira observando os maiores, já que de maneira geral não conseguem subir nas árvores.

Pequenos morros ou montes de terra também são utilizados em brincadeiras de subida e descida por crianças de ambos os gêneros e de várias idades. Elas podem escalar estas formações e pular de seu ponto mais alto ou aproveitar sua textura e escorregar pela terra (ou lama, quando chovendo). Da mesma forma que nos outros espaços, são momentos de muita diversão e interação entre as crianças que formam o grupo de brincadeira, fato explicitado pelos sorrisos e risadas, conversas, interações físicas entre as crianças e o meio e suas conseqüências emocionais.

As crianças mais novas observam as maiores realizando seus movimentos, as que estão embaixo assistem aquelas que já subiram e chamam-nas para a escorregada ou tentam também empreender a escalada.

Outras áreas muito utilizadas nestas brincadeiras são as estruturas construídas, que também fornecem diversos espaços propícios a atividades de desafio corporal. Portas, janelas, colunas, paredes e tetos tornam-se pontos de escalada, locais para pendurar o corpo, bases a serem alcançadas.

As três salas de aula têm as portas no formato de cerca, com tábuas de madeira verticais unidas por ripas pregadas na horizontal. Este formato as torna ideais para serem escaladas pelas crianças, que apóiam os pés e mãos nos vãos entre as madeiras. Elas sobem nas portas e balançam pelas dobradiças, aproveitam as janelas para pendurar-se e mexer com as crianças que estão no interior da escola. Alternativamente, assistem às aulas em que outras crianças estão participando dentro das salas.

Cospe dentro da sala de aula, pendurada na janela. Corre até outra janela. Leva banana até a boca. Vai até a outra janela. Joga a casca da banana no chão. Pendura-se no pilar da varanda da escola. Anda até outra sala e pendura-se na porta, balançando (fechando e abrindo). Entra na sala de aula. Para em frente a uma menina.

Fala com ela, mexendo no encosto da cadeira. Sai da sala. Para na porta, pendurando-se. Olha para dentro. Bate em um menino que abriu a porta. Corre atrás dele e dá-lhe um tapa. Abre a porta da escola. (Joana, 06 anos).

A cabana central apresenta-se como outro espaço privilegiado para os desafios corporais e as brincadeiras de pendurar e escalar. Em seu interior, as crianças correm, sobem nas mesas, pulam de cima de bancos. As colunas de madeira são utilizadas por meninas e meninos como base para girar o corpo com as mãos presas e para as tentativas de escaladas, de maneira parecida com os troncos de árvores. As vigas de madeira servem para pendurar e balançar o corpo, de maneira similar ao que fazem com os galhos de árvore.

Gira o corpo, abraçada ao poste central da cabana, da esquerda para direita. Observa carro que passa. Continua girando o corpo. Volta ao pátio e senta com Ma, sua irmã. Fica sentada conversando. (Maira, 07 anos).

As mesas também são utilizadas para serem escaladas e como espaço para deixar o corpo descansar deitado ou sentado sem fazer nada, ou comendo alguma coisa ou mesmo brincando com outra atividade. O fato de estarem em uma estrutura acima do solo, ligado ao gosto pela subida e descida nestes espaços parece ser um fator de prazer, quer seja este espaço uma árvore, uma cerca, um banco ou uma mesa.

Um ponto diferencial com relação ao observado na interação das crianças com as árvores é a possibilidade que a cabana traz para a ação das crianças menores. Os bancos e mesas passam a ser pontos para serem escalados, passados por baixo e de onde podem saltar. Para as crianças menores ainda, os bebês, fornecem pontos de apoio para as tentativas de ficarem eretas ou mesmo testarem alguns passos.

Deita no chão. Corre atrás de Paulo na bicicleta, em volta do banco da cabana. Corre e fala com Paulo. Dá pequenos saltos. Joga-se no chão. Levanta com a aproximação de Vinicius. e o empurra. Sorri e se deita no chão. Levanta e pula apontando o braço para o Vinicius. Vai para cima dele (como numa luta) provocando-o. Sai correndo. Passa por baixo do banco. Faz som com a boca "vrummy". Corre em volta do pilar do centro da cabana. Volta ao banco. Senta. Levanta. Pula e corre até outro banco e apóia os cotovelos. Fica ao lado do carrinho de bebê. Corre até o centro da cabana e volta ao banco. Corre para o outro lado da cabana,

olhando para o chão. Senta e arrasta algumas folhas. Deita-se no chão. Cruza os braços atrás da cabeça. Levanta. Corre e deita no banco. (Davi, 05 anos).

Outras construções também se mostram desafiadoras e, portanto, chamam a atenção das crianças, que passam a explorar suas potencialidades como elementos de desafio corporal. O próprio prédio da escola é um local muito freqüentado, principalmente sua laje (apesar do perigo que esse local parece ter, fato que as crianças e adultos parecem ignorar...), juntamente com a escada que lhe dá acesso.

Esta última, pelo seu formato e função de acesso à área mais alta da escola, é um espaço muito freqüentado por crianças menores que desafiam seus degraus, subindo e descendo sentadas e crianças maiores em pé, que sobem e descem, mesmo carregando bebês nos colo. Nestes momentos, não raro estão em grupo, conversando ou cantarolando músicas na medida em que sobem e descem os degraus.

Os banheiros externos, com várias unidades na área da aldeia, são escalados até serem alcançados em sua laje, de onde as crianças podem alcançar árvores, posicionar-se para visualizar outras crianças, etc. A torre da caixa d'água da aldeia também é palco de tentativas de equilíbrio sobre canos, subida e saltos de cima do degrau de cimento que forma sua base.

Uma pilha de tijolos, um monte de areia ou uma montanha de pedras de brita, materiais de construção que eventualmente estão disponíveis em algum espaço da aldeia, também logo viram locais para subir, pular e escorregar.

### 7.2.1.3 Nadar na Lagoa

O período do ano em que desenvolvemos nossa pesquisa de campo era marcado por dias muito quentes, já que estávamos em pleno verão no litoral norte capixaba, às margens das praias de Aracruz. Desta forma, um local muito atraente para as brincadeiras das crianças em Três Palmeiras era o lago existente na aldeia.

As crianças formavam grupos de meninos e meninas que desciam o pequeno morro para chegar até a lagoa. Eram grupos formados por crianças de várias idades, excetuando-se as muito pequenas (abaixo de 06 anos) que não têm acesso ao local, devido à dificuldade de descida do morro que levava até as águas.

Este caminho, tanto na ida como na volta, já se configura como um espaço de brincadeiras recheado de diversão, com gargalhadas e muita conversa entre as crianças, já que o morro exigia certa habilidade corporal. Alguns descem escorregando sentados, enquanto outros tentam dar pequenas corridas equilibrando o corpo. Os escorregões e quedas eram inevitáveis, mas faziam parte da diversão que o local proporcionava.

Trata-se de espaço com diversas árvores e arbustos, prontamente identificados como estruturas para subir e para pendurar o corpo, conforme detalhado acima. Algumas crianças param na descida para subir em uma árvore e daí assistir as outras a brincar na água. Outras se penduram em galhos ou arrancam gravetos que carregam até a beira da lagoa. Na volta, esta utilização da vegetação também se repete.

Ao chegar à lagoa o grupo de brincadeira se dividia. Lá os meninos tiravam suas camisetas e pulavam na água, enquanto as meninas ficavam à margem, conversando, pegando matinhos ou bichinhos e observando os meninos na água. Esta área também é utilizada pelas crianças para brincar de pescaria, e quando vão pescar, atravessam a lagoa por uma área de brejo, até chegar aos pontos de pesca. Por esse motivo não pudemos acompanhá-las nestes momentos.

Dentro da água os meninos pulam uns sobre os outros, empurram-se, saltam de costas e nadam em diversas direções. Estão sempre sorrindo e conversando entre eles. É um momento de muita alegria e prazer com grande interação entre crianças (meninos) e do grupo de crianças com o ambiente natural da aldeia.

Dois aspectos não ficaram claros com relação à brincadeira de nadar. Um primeiro é o da possibilidade das meninas também entrarem na água. Outra é a possibilidade de utilização do rio Piraquê-Açú, que fica próximo à aldeia Três Palmeiras e onde se

localiza uma outra aldeia, também chamada Piraquê-Açú. Não podemos afirmar, mas, pelo que observamos o rio não é utilizado pelas crianças para o nado, talvez mesmo devido à sua profundidade e volume de água, é considerado como um local perigoso, ao menos para as crianças, na avaliação delas mesmas.

#### 7.2.1.4 Pegar Folhas de Árvores ao Vento

Muitas vezes, no período estudado, ao final das tardes se formavam fortes ventos, com a proximidade de nuvens de chuva de verão. Estes ventos derrubavam as folhas das árvores mais próximas à cabana central. As folhas arrancadas voavam em círculos durante alguns segundos, propiciando mais uma oportunidade para as crianças exercitarem e desafiarem seus corpos em uma brincadeira motora.

Nestes momentos, alguma criança avistava as folhas voando e dava o alarme para as outras que eventualmente estivessem próximas. Imediatamente as crianças que se encontravam nesta área corriam ao encontro das árvores, tentando pegar, ainda no alto, as folhas de árvore que voavam com o vento, formando novo grupo de brincadeiras.

Aqui não há qualquer distinção relacionada ao sexo das crianças. Meninos e meninas se lançam igualmente, formando um só grupo na correria atrás das folhas, olhando para o alto e esticando seus braços, com as mãos espalmadas.

Também não há qualquer tipo mais elaborado de regulamento ou disputa em jogo. A princípio, a brincadeira encontra sua razão de ser justamente no ato de tentar apanhar as folhas que caem, mesmo que na maioria das vezes isto não aconteça de fato. Assim, o correr, localizar “o alvo”, pular, esticar os braços, eventualmente cair, comentar a brincadeira e as atuações são as atividades que trazem o prazer do lúdico nesta brincadeira.

Aparentemente, esta também não é uma brincadeira que chame atenção das crianças maiores, com idade superior a 12 ou treze anos. Por outro lado, mesmo as menores crianças já se envolvem com alegria.

As crianças que já conseguem andar se esforçam para acompanhar o grupo, mesmo que com pouco sucesso nas tentativas de pegar as folhas ainda no ar. As ainda mais novas, que não podem andar, podem acompanhar a brincadeira do colo de suas irmãs, que as carregam em suas incursões.

#### 7.2.1.5 A Brincadeira com Estilingue

O estilingue (também conhecido como atiradeira, baladeira) é um dos poucos brinquedos observados entre as crianças estudadas. Consiste em uma forquilha de madeira, em cujas pontas uma tira de borracha é presa, com um pedaço de couro ao meio, onde se apoiava uma pedrinha a ser atirada. Segundo as crianças, era um objeto produzido na própria aldeia, pelos adultos.

Nos dias em que as crianças brincavam com o estilingue, elas podiam ser observadas durante a tarde com estas peças penduradas no corpo através de sua tira. Por onde andavam estavam com seus estilingues no pescoço, na calça, nos ombros. Sua maior utilização se dava em duas situações principais: as brincadeiras de “tiro ao alvo” e a “caça de passarinhos”.

Nas brincadeiras de “tiro ao alvo”, um grupo de meninos formado por cerca de 5 a 10 meninos se reunia para acertar latas ou garrafas de plástico apoiadas em árvores a cerca de 5 metros de distância. Podiam ser observados também algumas meninas e meninos mais novos que observavam esta brincadeira.

Em geral, a brincadeira seguia o seguinte roteiro: uma das crianças arrumava a lata em sua posição e, em seguida, todos colocados em linha, atiravam um de cada vez ou todos juntos, tentando acertá-la. Quando um conseguia, todos davam risada comemorando o acerto. Em seguida arrumavam o alvo novamente, e reiniciavam as tentativas.

Esta é uma brincadeira em que ocorre grande relacionamento entre as crianças, com várias oportunidades de interação física e dialógica entre elas. Observam

atentamente umas às outras nos momentos de tiro e comentam cada resultado das sessões, rindo bastante tanto nos momentos de acerto como nos erros mais acentuados.

Claramente reconhecem aqueles que possuem melhores habilidades com o estilingue, que parecem conseguir certa autoridade durante a brincadeira, dando comandos sobre a distância do alvo, ordem dos tiros, momentos de atirar, etc.

Em nenhum momento observado ou nas conversas com as crianças esta brincadeira foi colocada como um “treino” para a caça de passarinhos, ainda que possamos fazer tal relação evidente. Tampouco os momentos de brincadeira deixaram transparecer algum tipo de competição com vitoriosos e perdedores, como em um jogo.

Já a “caça de passarinhos” consiste em uma série de operações mais complexas, no sentido de localizar um passarinho na copa das árvores, posicionar-se a uma distância adequada, preparar o corpo em posição apropriada, esperar o momento certo e executar o tiro. Qualquer erro nestas operações acarreta a fuga do passarinho e a frustração da brincadeira.

Assim, esta brincadeira já não acontece em grupos grandes, sendo mais recorrentes grupos de no máximo três crianças. A interação entre elas se dá de maneira mais discreta, com sussurros e comentários nos momentos de identificação, posicionamento, tiro e resultados, com sorrisos e maior interação ao final.

Durante esta brincadeira três resultados possíveis foram observados:

- o alvo (passarinho) não era acertado e fugia: neste caso, a criança (ou grupo de crianças) geralmente continuava sua tentativa, seguindo o alvo até seu próximo paradeiro (na mesma árvore ou árvore próxima) e começava nova tentativa. Estas terminavam quando o alvo se deslocava para longe.
- o alvo (passarinho) era acertado e morria: neste caso, a criança (ou grupo de crianças) pegava o passarinho morto e mostrava para as demais crianças,

comemorando o sucesso da empreitada. Porém, nas situações observadas este logo era abandonado em alguma área de terra, onde algum cachorro terminava por pegá-lo ou onde as crianças voltavam em outros momentos para ver sua decomposição ou seu esqueleto.

- o alvo (passarinho) era acertado e permanecia vivo: neste caso, a criança (ou grupo de crianças) pegava o passarinho ferido ou atordoado e saía com ele pela aldeia, mostrando-o a todas as crianças que encontrava ou que eram chamadas para observar o feito. Este momento se prolongava muito mais do que nos casos em que o passarinho morria ao ser acertado, sendo recheado por sorrisos, descrições do feito, etc. Por fim, nos momentos observados o passarinho era colocado em alguma gaiola na casa de um adulto.

A brincadeira de estilingue, nas duas modalidades observadas, possuía delimitações claras de idade e gênero. O grupo de brincadeira sempre foi formado por meninos com idade entre 07 e 12 anos, aproximadamente. As meninas eram terminantemente proibidas de brincar com os estilingues (possibilidade que nunca observei), sendo que os próprios meninos declaravam que esta era uma “brincadeira de meninos” e que as meninas não podiam brincar com este brinquedo.

Entre os meninos, por sua vez, aos mais novos era permitido apenas observar o grupo brincar, torcendo para que o alvo fosse acertado. Já os mais velhos pareciam não se interessar por esta brincadeira, participando de maneira esporádica e com pouco envolvimento ou produzindo os estilingues.

Também nas duas modalidades não foi observada qualquer forma de competição com ganhadores e perdedores, porém o grupo identificava claramente aqueles que tinham mais habilidade com o estilingue.

Esta brincadeira era sempre praticada ao ar livre, principalmente na parte da tarde, quando o sol já não estava tão forte.

### 7.2.1.6 Rodar Pião

Outro brinquedo encontrado entre as crianças estudadas no período de observação foi o pião. Na maioria das vezes, o pião era produzido pelas próprias crianças, a partir da junção de diversas peças, formando uma série de discos com uma haste ao meio, cujo final é pontiagudo (base do pião). Poucas vezes observamos piões de plástico, industrializados.

Em ambos os casos a maneira de brincar com este objeto era similar: o pião é segurado pela haste, com as palmas das mãos ou com a junção da ponta dos dedos polegar e médio. Em seguida, gira-se pião a partir da fricção das mãos ou dos dedos, soltando-o no chão e observando seu movimento giratório sob a ponta da haste central, como na sessão relatada abaixo:

Pega o peão. Gira a haste com as mãos. Corre atrás dele sorrindo e gritando. Roda o pião deitado (como uma rodinha) e corre atrás. Senta no chão e fica girando o peão. Levanta. Puxa o carrinho de bebê que está próximo. Fica em pé e gira o peão no alto, que cai no chão rodando. Caminha até casal que está com bebê recém-nascido no colo. Agacha e fica olhando crianças brincando com bola. Pega o peão. Levanta e gira o peão do alto para o chão. Fica observando ele rodar. Pega o peão senta no chão e fica girando, friccionando as mãos no lápis (Davi, 05 anos).

De maneira geral, esta brincadeira também é marcada por delimitações de gênero e idade. Apesar de não ter percebido uma regra explícita de interdição, em nenhum momento observamos meninas brincando com piões. Ao contrário, esta brincadeira ocorria entre meninos em grupos de até 05 (cinco) crianças de idades em torno de 05 a 12 anos. As crianças mais novas observavam as outras brincando, mas não tinham ainda habilidade para girar os piões. As mais velhas raramente se interessaram por esta brincadeira.

A brincadeira de pião ocorre no piso cimentado (da cabana central da aldeia) ou também ao ar livre, nas áreas de terra localizadas próximas desta cabana. Eram oportunidades de grande interação entre os meninos que dela participavam, envolvendo o giro do pião, a observação e comentários sobre desempenho dos piões, sorrisos, risadas, conversas.

A curiosidade é a maneira como as crianças denominam o brinquedo. Todos os piões – industrializados ou artesanais - são chamados de “beibleide”. Esta denominação tem origem no nome de uma franquia japonesa chamada *beyblade*, que inclui diversos produtos como mangá, anime, videogame, bonecos, diversos produtos licenciados e um desenho animado transmitido à época no Brasil todas as manhãs pela Rede Globo de Televisão.

Os personagens do desenho empreendem batalhas portando uma espécie de pião chamado *beyblade*, que congrega poderes tecnológicos e mágicos. Este pião foi transformado em brinquedo disponível para compra, formado por um pião de plástico e um lançador mecânico. Pode ser utilizado de maneira isolada ou empreender “batalhas” com o uso de uma bacia de plástico chamada *baystadium*, em cujo interior dois piões adversários são girados, objetivando expulsar o oponente do tabuleiro ou fazê-lo parar de girar.

Apesar da utilização do nome beibleide, não observamos de maneira evidente a reprodução do roteiro proposto no desenho animado televisivo nas brincadeiras das crianças Guarani. Os casos mais próximos do desenho que observamos foram aqueles em que dois piões eram girados e observados ao mesmo tempo. Eventualmente, até mesmo uma pequena competição entre as crianças poderia se iniciar, no sentido de ver que pião ficaria mais tempo girando.

### **7.2.2 Brincadeiras de Contingência Social**

As brincadeiras de contingência social são aquelas onde ocorre revezamento de papéis com respostas contingentes entre as crianças, que reagem umas às outras em sua interação (GOSSO, 2003; 2004). Esta categoria representou 17% das observações sistemáticas realizadas em campo sendo, proporcionalmente, o terceiro tipo de brincadeira mais recorrente nestas sessões de observação.

Esta categoria poderia, de alguma forma, ser compreendida como uma sub-divisão dentro das brincadeiras sensório-motoras, na medida em que pertence a um mesmo

sentido, o da percepção das contingências. Seu destaque é justificado pela importância de sua principal especificidade: a relação social nela implicada, principalmente com relação à observação, à imitação e à troca de papéis com outros sujeitos, diretamente ou não envolvidos com a brincadeira, sendo eles adultos ou crianças.

Envolvem também a interação lúdica com adultos, não necessariamente imitando-os. Assim, em algumas ocasiões crianças podem, apenas por distração ou divertimento, se envolver em situações com as quais não estão diretamente vinculadas.

... Anda para o bebedouro. Olha para crianças que estão pegando canjica na escola. Pega o copo com canjica oferecido por Diego. Anda até o tanque. Passa a mão dentro do copo e lambe os dedos. Lava o copo no tanque. Fica batendo com ele na mão. Tenta pegar colher na janela da cantina. Encosta-se à parede com o copo na mão. Poe o copo na boca. Segura o copo e Danilo passa leite para ele. Bebe. Passa a mão dentro e lambe os dedos. Lava o copo. Vai até a janela da escola. Anda até o orelhão e imita a moça que atende ao telefone. Volta. Balança o corpo. Fala com os jovens na janela da cantina. (Lucas, 12 anos).

Aqui, a percepção do início do intervalo de recreio para as outras turmas de alunos é motivo para alguns garotos direcionarem-se para a escola e buscar de alguma maneira convencer a merendeira ou alguma outra criança a fornecer merenda a eles também. Brincando, relacionam-se socialmente com adultos e crianças, divertindo-se, conseguindo “burlar” certas regras, mas ao mesmo tempo respeitando seus limites e a presença do adulto que organizava aquele momento.

Foram classificadas como contingência social brincadeiras diversas que retratam esta possibilidade de encenação como pique-pega, o cuidado com crianças menores, imitações entre as crianças ou destas frente a adultos, observações e interações com adultos em certas atividades como atender ao telefone público da aldeia, brincadeiras na fila da merenda na escola, entre outras.

Destas, destacaremos abaixo as brincadeiras de bóia, o cuidado com as crianças menores e a interação com o telefone público da aldeia.

### 7.2.2.1 Brincadeira de Bóia

Nas ocasiões observadas, esta brincadeira surgia de maneira espontânea, em diversos momentos onde várias crianças estivessem presentes, realizando ou não alguma outra atividade ou mesmo alguma outra brincadeira. Esta foi, então, uma brincadeira muito recorrente no período de pesquisa.

Conhecida entre as crianças de diversas localidades como pique-pega (ou pega-pega), consiste em que uma criança (que o grupo de brincadeira identifica com a expressão “está com ele (a)”) tente tocar o corpo de qualquer outra que esteja fugindo, ao mesmo tempo em que fala “bóia”. Neste momento, a criança que foi tocada assume este papel (“está com ela”), passando a correr atrás das outras, na tentativa de novamente passar este papel à outra criança.

Uma brincadeira similar é descrita por Pacheco (1995) como parte integrante do folclore capixaba, com o nome de *picolé* ou *pique*. Este é o nome de uma área neutra que quando tocada livra o jogador de poder ser pego por aquele que persegue o grupo. O termo *bóia* é utilizado, segundo o autor, quando este consegue agarrar alguém, passando seu papel de agarrador.

Para a brincadeira começar bastava uma criança propor, chamando as outras para a brincadeira, ou mesmo iniciar o jogo tocando em outra e gritando bóia, sendo quase que imediatamente seguida no jogo por esta e outras crianças.

Assim, a brincadeira de bóia nunca foi observada sendo originada de uma combinação prévia entre as crianças. Ao contrário ela surgia simplesmente da reunião das crianças de maneira espontânea. Da mesma forma, a brincadeira acaba espontaneamente, sem tempo nem regras pré-determinadas.

Como uma brincadeira coletiva, era sempre desenvolvida em grupos de três ou mais crianças, ao ar livre. Meninos e meninas de diferentes idades se misturavam para brincar de bóia.

Corre pela cabana. Para e olha para Davi. Chega perto de Camila e chama seu nome três vezes. Bate palmas olhando para ela. É puxado por Maiara. Corre ao lado de Davi e depois atrás dele. Estica o braço em sua direção. Para. Fica de cócoras. Fala com Davi. Levanta. Corre atrás dele. Estica o braço. Conversa um pouco. Abraça a coluna da cabana. Conversa com Davi. Solta a coluna. Abraça a coluna novamente. Conversa com Davi. Corre até o centro da cabana. Abraça a coluna central, agora, fugindo de Davi. Davi rela nele e ele passa a correr atrás de Davi. Correm em círculos em volta da coluna central. (Vinicius, 05 anos).

Como nas outras brincadeiras motoras, havia um limitador mínimo de idade, já que as crianças muito pequenas não conseguiriam um desempenho adequado à brincadeira por não saber andar, ou por não conseguir correr na velocidade necessária para alcançar as outras. Mesmo assim, em algumas ocasiões assisti crianças menores também brincando de bóia, principalmente com crianças de seu tamanho. Novamente, as crianças mais velhas, não eram vistas brincando de bóia, a não ser em casos esporádicos.

Presenciei também nesta brincadeira a presença de figuras fantasiosas oriundas de desenhos animados e séries televisivas. Enquanto corriam umas atrás das outras, em algumas ocasiões era possível escutar as crianças chamando nomes de personagens da série de TV *Power Rangers* ou atuando como lutadores de artes marciais, que diziam vir de desenhos que assistiam na TV da escola ou de algumas casas da aldeia.

Esta constatação vem ao encontro das proposições de Vygotsky (1988) que privilegia a situação imaginária como característica definidora do brincar, estando presente nas brincadeiras motoras e nos jogos de regras tanto quanto nas brincadeiras de faz-de-conta propriamente ditas, o que também já havia sido observado por outros autores em pesquisas semelhantes como Bichara (2002, 2003) e Nunes (1999, 2002).

#### 7.2.2.2 Cuidando de Crianças Menores

As meninas passam longo tempo do dia cuidando de seus irmãos menores. Carregando as crianças no colo apoiadas na região da bacia, levando irmãos em carrinhos de bebê, junto com as mulheres mais velhas tirando piolho dos pequeninos, ou olhando-as enquanto ficam na cabana central, todas estas tarefas também passam a ser atividades realizadas de maneira lúdica.

Mais uma vez, conforme salientado anteriormente, cuidar não significa necessariamente paparicar. Quando estavam com crianças no colo, as meninas não deixavam de buscar a proximidade com seus colegas de brincadeira, principalmente na cabana central da aldeia.

Anda com bebê no colo, balançando-o para os lados. Caminha pela área de terra em frente à cabana. Olha as meninas que jogam peteca no interior da cabana. Anda para próximo da cabana e pega com a outra mão o carrinho de bebê que está com outra criança. É repreendida pela garota que está com o carrinho. Solta o carrinho. Caminha até o tanque de lavar roupas da casa mais próxima. Fala com uma garota que passa correndo. Continua caminhando na direção de sua casa, onde algumas mulheres adultas estão em volta de uma fogueira. Dá o bebê para uma mulher adulta e senta-se entre eles. Fica mexendo nas unhas (limpando?). Recebe de volta o bebê da mulher e fica com ele no colo. (Jéssica, 12 anos).

Quando as crianças com bebês se juntavam a algum grupo, as crianças de colo eram, elas próprias, parte das brincadeiras das outras crianças. Suas reações ao brincar das outras crianças motivavam grande diversão. Em alguns momentos estas reações podiam ser provocadas pelas outras crianças fazendo cócegas, tentando fazê-las dar risada, cutucando suas cabeças, tentando irritá-las, tentando fazê-las segurar algum objeto, etc.

Em outras ocasiões, a reação do bebê podia ser indireta, fruto da atividade da criança que estava cuidando dela, que corria, pulava, ou balançava o bebê. Assim, às vezes, o bebê poderia regurgitar algum alimento, chorar ou sorrir pela agitação, emitir sons como tentativas de falar. Ao perceberem estas ocorrências as crianças comentavam umas com as outras, dando risada e divertindo-se com o bebê, ainda que ao nosso olhar o mesmo não estivesse propriamente brincando.

Outra diversão das crianças era colocar a criança em posição ereta e, segurando-a pelas mãos ou axilas, fazê-la caminhar até determinado ponto, dando passinhos de pé. Apesar de esporadicamente assistir meninos cuidando de crianças menores, esta era uma atividade predominantemente feminina, o que se refletiu, evidentemente no padrão de gênero nesta brincadeira. Eram as meninas quem brincavam de fazer as crianças menores andarem.

Engatinha ao lado de Camila. Senta no chão. Ajoelha. Vai ajoelhada até Camila, que está engatinhando. Ajoelha ao seu lado. Deita no chão. Levanta e pega Camila pelas axilas. Põe Camila de pé. Pega na mão de Camila e a faz andar ao seu lado. Pega Camila pelas axilas. Coloca-a em pé novamente. Solta-a no chão e sai correndo na direção de outras meninas na casa mais próxima. Pula com as meninas. Brinca com água no tanque de lavar roupas. (Alice, 06 anos).

As meninas costumavam brincar assim sozinhas com a criança menor ou em pares, quando duas meninas seguravam conjuntamente um bebê para fazê-lo andar. Quando estavam sozinhas, na medida em que levantavam a criança menor e a equilibravam na posição ereta, conversavam com ela, dando orientações, comandos e incentivos, brincando e ao mesmo tempo chamando a criança para o exercício da caminhada.

Quando em duplas, estes diálogos também aconteciam, sendo acompanhados por diálogos entre as parceiras de brincadeira, que comentavam o desempenho da criança menor, suas quedas, suas expressões faciais, dando risadas e propondo situações, locais a serem alcançados e caminhos a serem feitos.

Pega Camila do chão e levanta pelas axilas. Coloca-a de pé. Leva ela com passinhos até Maira, que está a dois metros. Segura em uma mão de Camila e Maira em outra. Andam até a beira da cabana central. Fala com Maira e solta a mão de Camila. Pega Camila no colo e dá para Maira. Pega Camila (que estava chorando) de volta do colo de Maira. Segura Camila pelas axilas, por trás de seu corpo. Leva-a em pé andando até um dos bancos no canto da cabana. Senta no banco. Pega Camila. Carrega até Maira e sai correndo (Maiara, 09 anos).

Outra forma de relação com os bebês se dava quando estes estavam em carrinhos de bebê (assim como andadores, ainda que em menor escala), o que possibilitava

certa mobilidade das crianças que cuidavam delas. Estes carrinhos tornavam-se rapidamente mais uma base para brincadeiras, chamando atenção por suas possibilidades lúdicas já que possuíam elementos atrativos como rodas, cores, peças móveis coloridas ou pontos para subir e pendurar.

Em primeiro lugar as próprias crianças que conduziam estes carrinhos poderiam fazê-lo de maneira lúdica, no que eram acompanhadas por outras que se aproximavam, incluindo também meninos.

Empurra o carrinho de bebê. Gira com o carrinho, empurrando-o. Dá a volta no carrinho. Olha embaixo do carrinho. Volta para trás e empurra o carrinho em círculos (seu irmão, Anderson, chega e toma o carrinho). Cruza os braços. Olha na direção do carrinho. Pega novamente no carrinho. Segue seu irmão que empurra o carrinho, dando voltas. Vai até a frente do carrinho. Fica olhando para o bebê. Dá a volta no carrinho e tenta empurrá-lo por baixo. Para. Dá a volta novamente e mexe na rodinha da frente. Dá a volta e empurra-o por trás até sua irmã. Larga o carrinho. Dá a volta. Põe o pé na rodinha da frente. Dá a volta. Olha para o bebê. Olha para trás. (Juliane, 09 anos)

Brincar com partes específicas dos carrinhos de bebê ou interagir com o bebê que nele estivesse também são as brincadeiras muito apreciadas nestas ocasiões.

Está sentado no chão, sob sol, em frente ao carrinho de bebê. Segura o apoio de pé do carrinho. Levanta o apoio para o pé e solta, deixando bater na estrutura do carrinho. Põe o pé na rodinha, ainda sentado no chão. Levanta o apoio de pé e solta deixando bater. Vira e levanta-se. Fica ao lado do carrinho. Tenta engatinhar. Olha para mim. Outra menina chega, pega no carrinho e leva o bebê embora. (Karaí, 06 anos).

O cuidado com as crianças menores é mais um exemplo da capacidade das crianças de serem atores no processo de socialização de seus pares. Ainda que a solicitação dos adultos seja por cuidado das crianças (no sentido de preservação de riscos maiores), a forma das meninas atenderem esta demanda é lúdica e interativa por sua própria determinação, bem como os conteúdos destas brincadeiras são decisões das crianças.

Ao brincarem de andar com seus irmãos menores, as meninas vão além do simples cuidado, contribuindo para o seu desenvolvimento motor e cognitivo. Ampliam os

relacionamentos afetivos entre o grupo, na medida em que se relacionam com os mais novos de maneira divertida e separada dos adultos, mesmo em um momento demarcado pela obrigação.

Cabe salientar, também, mais uma vez o aspecto cultural de mais esta manifestação do brincar. Mesmo sendo uma atividade motora, pensamos que esta brincadeira também está relacionada aos significados e representações que são elaborados e compartilhados pelas crianças no desenvolvimento de sua cultura lúdica.

Assim, é necessário que as meninas avaliem e desenvolvam certos critérios para definir se o bebê sob seu cuidado já pode ser alvo de suas brincadeiras. Certamente, esta avaliação passa por reflexões acerca de sua realidade social, das informações obtidas formal ou informalmente dos adultos e das próprias elaborações das crianças acerca das noções culturais de pessoa, corpo e desenvolvimento.

Quando pensamos no caso Guarani em que, conforme descrito acima, a noção de pessoa passa pela idéia do sujeito que nasce com sua subjetividade pronta, sendo o momento mais adequado para a revelação ritual de seu “eu” (batismo) justamente a fase ligada ao início do caminhar, podemos pensar como esta brincadeira esta relacionada e repercute nas reflexões das crianças acerca da pessoa Guarani como categoria social.

### 7.2.2.3 O Telefone Público da Aldeia

Ligar para a aldeia Três Palmeiras é uma experiência ao mesmo tempo engraçada e trabalhosa. Isto porque são crianças que, quase sempre, atendem aos telefonemas. É impossível falar com algum adulto antes de gastar algum tempo com elas, tentando se fazer entender e solicitar a chamada de algum adulto, enquanto se ouve as risadas de um grupinho que acompanha aquele que fala ao fone.

Fala ao telefone público. Passa o fone para Jéssica. Olha para esquerda. Põe a mão no orelhão, se apoiando. Encosta-se ao pilar da escola. Sai andando em direção à terra. Olha na direção das casas. Fala com as outras meninas (...). Tenta pegar o gancho do telefone das

mãos de Jéssica. Para em frente dela e fica assistindo ela falando. Encosta-se ao poste do orelhão. Fica olhando para Jéssica, que sai. Pega o fone. Fala algo. Olha para Jéssica que chega de volta. Dá o gancho para ela. Fica olhando ele falar no telefone. Mexe no cabelo de uma mulher que se aproximou e pega o telefone Fica olhando para ela falar, bem de perto (Raquel, 06 anos).

Além de elas próprias atenderem ao telefone, as crianças também mostram bastante interesse em acompanhar a fala dos adultos quando estes atendem ou após a passagem do fone de uma criança para o adulto que foi chamado pela pessoa do outro lado da ligação.

(...) volta ao pátio da cabana central, acompanhada por outra menina e por um bebe. O telefone público toca e ela corre em direção a ele, com o bebe no colo. Fica ao lado de um adulto que atendeu ao telefone. Observa a conversa. Olha para outra menina que passa correndo e a segue. Volta ao orelhão, falando em guarani e observa o adulto. Continua com a criança no colo, observando o adulto falar. (Maiara, 09 anos).

O telefone público, então, é uma das atrações infantis na aldeia. As crianças de mais idade (e mais altas) podem atendê-lo e nele falar divertindo-se pelo ato em si, independente do conteúdo das conversas. As mais novas as acompanham e interesse e observam com interesse, aprendendo a lidar com o aparelho e, talvez, imaginando o momento em que também poderão brincar com ele.

Além de atender as ligações, as crianças também observam a fala e utilização do telefone pelos adultos, aprendendo seus comportamentos e, certamente, ficando por dentro das conversas e dos acontecimentos da aldeia. Também no exercício de chamar os adultos após atenderem aos telefonemas podemos especular aprendizados importantes para estas crianças.

Quando o assunto é vago ou seu interlocutor não identifica diretamente a quem chamar, elas procuram passar o telefone para aqueles adultos mais ligados a posições de liderança, exercitando assim o reconhecimento destas posições e relações no interior da aldeia. Quando a identificação é mais direta, as redes entre as famílias podem ser acionadas, o que fica bem claro na seleção da criança responsável a chamar o adulto solicitado, em geral um parente mais direto deste.

Ao final desta apresentação das brincadeiras corporais e das brincadeiras de contingência social destacamos como nestas atividades lúdicas as crianças podem conhecer, aprender, construir, desenvolver e treinar o uso adequado de seus corpos, do espaço da aldeia e de suas relações sociais.

A noção Guarani de pessoa humana e do processo de sua formação bio-psico-social é fator fundamental para pensar na especificidade da prática até aqui apresentada das crianças Guarani nas brincadeiras. Interessante notar que, com a extensa experiência Guarani de contato com a sociedade nacional envolvente, esta diferença é ainda mais reconhecida e valorizada pelos adultos como traço diacrítico fundamental do *ethos* Guarani.

Nestas brincadeiras, podemos pensar como as crianças desenvolviam o *habitus* (MAUSS, 1974), as atividades e maneiras possíveis e corretas desenvolvidas por cada cultura determinada na utilização do corpo humano como instrumento para os diversos fins, inclusive religiosos, morais, sociais, etc. (LECHTE, 2002). Conheceram limites e potencialidades de seus corpos não só como elementos físicos ou biológicos, mas também como uma construção social, corpo impregnado de tradição, sentido e significados.

Desta maneira, de maneira ativa adequavam-se e (re) produziam o ideal de pessoa de seu grupo social, juntamente com as relações sociais de seu grupo de jogos a partir dos suportes materiais e imateriais disponíveis: sua própria atividade nos desafios reais que estas brincadeiras proporcionavam, e suas reflexões, negociações e transações em uma comunidade de brincantes (BROUGÈRE, 1998; CORREIA, 2003; CARVALHO E PONTES, 2003; POLETTO, 2005).

Neste movimento, foi possível perceber algumas nuances importantes da percepção das crianças sobre as relações sociais, a produção da pessoa Guarani e os papéis de crianças e adultos na aldeia. Estas brincadeiras eram, enfim, um dos momentos privilegiados para a observação de processos de socialização dentro do universo lúdico das crianças de Três Palmeiras.

O processo de observar e imitar mostrou-se algo muito prazeroso para as crianças. Acontecia em vários momentos e envolvendo crianças em relação a adultos e

mesmo crianças em relação a crianças. Sua tolerância pode estar ligada a concepções nativas acerca do processo de aprendizado, baseadas justamente na observação, imitação e repetição.

Mesmo em situações que eram tratadas com bastante seriedade por quem a praticava, a eventual imitação e brincadeira por parte dos que assistiam era tolerada. Um bom exemplo é o ensaio do coral infantil.

Olha as outras crianças se perfilando para o ensaio. Fica parado ao lado delas, segurando uma guitarra de plástico (...). Apóia o corpo no pilar. Poe a guitarra na boca. Caminha para perto dos jovens adultos que assistem o ensaio. Caminha mais um pouco se afastando. Olha para o grupo de crianças começando o ensaio. Para em frente da fila dos meninos. Dá a guitarra para Lucas, que está dançando. Sai girando o corpo, sorrindo. Ajoelha diante do grupo, com outras duas crianças, imitando os dançarinos. Levanta e começa a imitar golpes de caratê. Abraça o poste central da cabana. Senta no chão. Pega um graveto. (Paulo Henrique, 08 anos).

Neste caso, o menino está assistindo o ensaio do grupo de coral, juntamente com alguns adultos e outras crianças, um pouco menores e mais novas. Ele próprio, já fez parte do coral, mas dizia ter saído por não conseguir decorar suas músicas e danças.

Apesar de ser um momento diferenciado no cotidiano das crianças, relativamente sério, ele interage com o grupo com uma violinha de plástico, imitando o tocador adulto que acompanha o grupo. Chega a entregar a viola para um dos integrantes do coral (que mantém a pose e continua o ensaio), para em frente ao grupo e passa a imitar a dança em si, sendo observado por crianças menores.

A perspectiva da total liberdade infantil pode ser, como em outros temas, relativizada como fruto do etnocentrismo do olhar externo. Na verdade, o convívio e o olhar mais cuidadoso permitem perceber nuances que mostram outros limites sócio-culturais, também reconhecidos pelas próprias crianças.

Comparamos a situação Guarani com as descrições de Cohn (2002), para quem a interação entre crianças e adultos Xikrin é uma relação de extrema tolerância, mas que tem limites, podendo as crianças ser repreendidas e silenciadas em alguns momentos e locais (p. 134). Ou, como diz Nunes (2001) são justamente estas limitações presentes na aparência de caos que fazem com que seja “(...) à solta que [as crianças] passam a conhecer as regras que todos seguem, as concepções que estão na base que lhes permite situar-se no mundo e interpretá-lo” (p. 72).

### 7.2.3 Brincadeiras Simbólicas

As brincadeiras simbólicas, ou brincadeiras de faz-de-conta, são aquelas em que as crianças atribuem propriedades, atributos e papéis diferentes a objetos e pessoas (os outros ou a si mesma), além de criar e / ou representar cenas imaginárias (GOSSO, 2003; 2004).

Na pesquisa de campo, deparei-me com diversas brincadeiras que puderam ser enquadradas aqui. Algumas foram mais facilmente encaixadas nesta categoria, como a clássica brincadeira de casinha entre as meninas, ou a brincadeira de dirigir ônibus entre os meninos. Outras apresentaram alguma dificuldade, já que misturavam elementos que poderiam levá-las a outras formas de classificação. Por exemplo:

Senta no velotrol. Pedala. Empurra-o com os pés, gritando. Cai. Deita sobre o velotrol no chão. Fica parado. Levanta. Senta no velotrol de novo. Cai e fica esticado no chão como um acidente. Grita “Aiiii!”. Levanta-se. Pega na moto e empurra até uma pequena rampa de madeira. Faz som com a boca: “Bruuum”. Desça a rampinha. Tomba a moto de novo e fica no chão, deitado de bruços gritando “aiiiii” e sorrindo. Levanta e pega motoca com a mão. Faz o som “Vrummm”. Leva motoca para a subida e empurra com o pé. Cai de novo e fica deitado no chão. (Dionísio, 09 anos).

Aqui um garoto brinca com seu velotrol, o que poderia ser entendido como uma brincadeira de contingência física. Ao mesmo tempo, fantasia um acidente com sua motocicleta, “caindo no chão” sorrindo e fica deitado no solo, “gritando de dor”. Logo

em seguida levanta e refaz a cena, simulando o motor da motocicleta, a aceleração e mais um acidente, novamente sofrendo com as “dores” caindo ao chão.

Situação similar acontecia nas brincadeiras motoras como o pendurar o corpo em árvores. Nestes casos, personagens como homem-aranha e super-homem apareciam em meio à brincadeira e crianças se tornavam frutas. No pega-pega e em algumas briguinhas de brincadeira algumas crianças tornavam-se personagens de desenhos japoneses.

Sobe na árvore. Diz em voz alta “Sou Macaco!”. Depois fala com Mandú que ele é o “Homem-Aranha”. Desce da árvore. Anda um pouco a frente. Pega um galho que estava no chão. Fala com Mandú que ele é “goiabinha” porque “goiabinha” é “homem” (Cleidiane, 06 anos).

Poe as mãos na árvore. Abraça a árvore. Poe o pé no tronco. Estica-se para o outro lado da árvore. Volta e se pendura de novo. Grita: “socorro! Socorro!” (outro garoto diz pra ele: “sou o homem-aranha e você é uma perereca!”) (Mandú, 08 anos)..

Tais fatos vêm ao encontro principalmente das teorias sócio-históricas nas quais a fantasia deixa de ser uma categoria específica para, principalmente quando Vygotsky (1998) define a *situação imaginária* como o grande critério para diferenciar o brincar de outras atividades (VYGOTSKY, 1998, pg. 122). Também com relação à idade das crianças percebemos também congruência com as proposições de Piaget, sendo esperada no estágio de inteligência representativa, entre 07 e 11 anos, o surgimento dos jogos simbólicos.

De qualquer forma, ressaltamos que outra grande dificuldade foi a própria identificação das brincadeiras de faz-de-conta em geral. Devido ao fato de estar em contato com outra realidade cultural e lingüística, era muito difícil perceber as brincadeiras das crianças de Três Palmeiras como fantasias e, com certeza, perdi muitas ocorrências deste tipo de atividade lúdica.

São apresentadas abaixo, então, aquelas brincadeiras de faz-de-conta que pudemos identificar de maneira mais coesa e, dentro estas, aquelas que nos pareceram mais significativa.

### 7.2.3.1 Brincadeira de Casinha

Mesmo que não tenha realizado observações nos ambientes domésticos como o interior das casas, por várias vezes pude observar as crianças em brincadeiras em que atividades domésticas eram reproduzidas, as chamadas brincadeiras de casinha.

O ambiente da aldeia proporciona espaços diversos onde esta brincadeira pode ser desenvolvida, porém, de maneira geral, são locais próximos das residências – áreas que as meninas ocupam de maneira mais constante devido à proximidade dos afazeres domésticos. Indicamos, assim, já uma marcação importante neste tipo de brincadeira: a brincadeira de casinha é notadamente feminina, de maneira similar a que Bichara aponta a preferência por temas domésticos nas brincadeiras das meninas Xocó (BICHARA, 2002).

A brincadeira de casinha entre as crianças de Três Palmeiras não pareceu, porém, ter o mesmo peso ou importância reflexiva como a apontada por Nunes (1999) entre as crianças A'uwe Xavante. Naquele caso, para Nunes (1999) o brincar de casinha reproduz a realidade das casas reais, além da dinâmica de posse das roças no mundo adulto.

No caso Guarani, ainda que minha percepção possa ser creditada à própria dificuldade do olhar, poderíamos também relacionar esta diferenciação à própria característica da sociedade, conforme apresentado na reflexão antropológica sobre esta etnia. Estamos nos referindo àquela já descrita supremacia da cosmologia sobre a sociologia que marca esta sociedade, sempre descrita em termos de devir e de religião e quase nunca em termos de estrutura social e relações de prestações sociais (VIVEIROS DE CASTRO, 1986). Justamente o contrário das descrições das etnias do grupo Jê, como os A'uwe Xavante.

Como brincadeira simbólica, a brincadeira de casinha depende de uma fantasia compartilhada. Seu início depende de uma combinação entre os brincantes, porém esta combinação pode aparecer de maneira muito dinâmica.

Há casos em que duas meninas conversam e se dirigem a um determinado local já com o intuito de iniciar uma brincadeira de casinha. Nestes casos, as crianças envolvidas podem inclusive levar consigo objeto (s) para utilização na brincadeira como uma boneca, animais, matinhos, pedras e areias obtidos de outros locais.

A proteção de uma árvore pode ser um destes espaços. Observamos meninas que levavam para algum arbusto objetos como garrafas de plástico (“pet”) cortadas ao meio (utilizadas como recipientes), pedaços de tijolos que viravam fogões e mesinhas, pedaços de canos que viravam utensílios domésticos, areia molhada, e as folhas da árvore que viravam “comidinha”. A árvore e seus galhos constituíam a própria casinha, onde se abrigavam e apoiavam seus utensílios.

Em acordo com diversas etnografias de comunidades da etnia Guarani, também em Três Palmeiras é muito comum a presença de cachorros que perambulam soltos pelo espaço da aldeia, bem como sua convivência com as crianças. Eles, os cachorros, também podem ser envolvidos nestas brincadeiras, como membros efetivos da família de fantasia.

Certo dia acompanhei duas meninas brincando de casinha, apoiadas na pilha de tijolos que estava na aldeia, próxima a cabana central.

Pega o cachorrinho. Coloca-o entre dois tijolos. Fala com Viviane que trás mais um tijolo. Prendem o cachorrinho. Dá a volta nos tijolos e traz um graveto. Fala com Viviane, que pega o cachorro. Levanta o cachorro. Poe ele entre os tijolos. (Viviane tampa com tijolo). Dá risada. Fica olhando pelas frestas dos tijolos. Dá risada. Abraça Viviane. Fala com ela. Pega um tijolo que estava em cima e o retira. Coloca o tijolo de volta na pilha. Pega outro tijolo e põe na pilha maior. Bate palmas. Tira mais um tijolo e pega o cachorrinho pela patinha. Dá risada. Começa a dar a volta da pilha de tijolo. Canta: “Vamos passear no parque”. Fazem roda-roda com o cachorrinho cantando “Atirei o pau no gato...” (Jasmine, 06 anos).

Após rearranjar alguns tijolos segundo o que lhes interessava, desenvolviam a brincadeira também com integração de matinhos, areia, etc. Em algumas ocasiões, dois filhotes de cães foram integrados na brincadeira como “filhinhos”. Os cachorrinhos foram ninados, escondidos entre os tijolos, e até participaram de uma brincadeira de ciranda, ao som da cantiga “atirei o pau no gato”.

Em outros casos, o próprio espaço é percebido como oportunidade de desenvolver esta fantasia. Assim, são seus próprios elementos que são utilizados como suporte da brincadeira, propiciando a fantasia. Observamos esta possibilidade quando ocorrem passeios em grupos maiores de crianças, ou mesmo quando um grupo maior de crianças está envolvido em alguma brincadeira coletiva.

Nestas ocasiões, as meninas podem encontrar um espaço ou alguns objetos que podem ser suporte para sua fantasia, o que as leva a combinar o início de uma brincadeira de casinha, formando um subgrupo dentro do grupo original de brincadeira.

Diz que dá pra sentar em um toco de árvore no caminho. Pega madeira. Bate nas plantas em volta do toco (como que carpindo). Conversa de longe com Maiara. Bate no mato com a madeira. Apóia-se no toco. Larga a madeira. Anda e pega um galho de pinheiro. “Varre” o toco. Sorri. (Cleidiane, 06 anos).

Este suporte é variável e amplo, disponibilizado pelo próprio ambiente da aldeia: pode ser um arbusto que sirva como abrigo do sol, um galho seco que forme uma vassoura, um toco de árvore que sirva como base para sua atividade.

As brincadeiras de casinha são muito elaboradas, com muitos elementos de suporte para a fantasia. Também implicam interações complexas entre os brincantes, com diálogos sobre a brincadeira, com trocas de objetos entre elas, com atuação em papéis pré-estabelecidos, com negociação da forma de interação, entre outras possibilidades.

Isso faz com que as meninas gastem bom tempo a cada brincadeira de casinha, demonstrando cuidado em sua performance nos papéis desempenhados, na arrumação do cenário, na manipulação dos objetos. Ou seja, este tipo de brincadeira apresenta de maneira total as características de negociações próprias à brincadeira simbólica.

### 7.2.3.2 Água Quente

Assisti grupos de crianças, envolvendo meninos e meninas com cinco ou mais componentes, que às vezes se juntavam próximos a árvores ao redor da cabana central. Muito agitadas, com grande interação física e dialógica, corriam, subiam e desciam da árvore.

Algumas permaneciam no alto, interagindo com as que permaneciam no solo. Outras se deslocavam para algum ponto um pouco mais afastado e voltavam correndo, gritando e sorrindo, algumas subindo na árvore.

Em uma das sessões de observações sistemáticas, presenciei a seguinte cena:

Tenta subir na árvore, mas não consegue. Põe as mãos na árvore. Abraça a árvore. Põe os pés no tronco, tentando escalá-lo. Sobe e estica-se, passando para o outro lado da árvore, nos seus galhos. Volta e se pendura com os braços. Grita: “Socorro! Socorro!” (outro garoto diz pra ele: “sou o homem-aranha e você é uma perereca!”). Corre em volta da árvore. Para e grita: “Água quente tá vindo!” Desce e volta a subir na árvore, juntamente com todas as outras crianças do grupo de brincadeira. Grita: “Socorro! Tá muito quente!” (Mandú, 08 anos)

Perguntando sobre que brincadeira era essa, as crianças respondiam em guarani: “brincadeira de *yy tata!*” ou, então, em português: “água quente”.

Continuando com a dúvida, questionamos como se dava essa brincadeira, explicaram que água quente era como “lava que desce do vulcão” e queima tudo. Quando uma criança vem correndo gritando “água quente!”, todas devem procurar um local para se pendurar, a fim de fugir do perigo. Após alguns instantes, alguém sinalizava que o perigo já havia passado e todos podiam descer.

Paralelamente a este tema de fundo, muitos outros enredos se desenvolvem nos subgrupos da brincadeira. Era possível observar alguma criança com pedaços de madeira com formato em “L”, brincando de portar uma arma e atirar nas outras; meninas que atuavam como “mamães”, falando com seus “filhinhos” que respondiam

assertivamente; personagens de histórias em quadrinhos como super-homem e homem-aranha que surgiam na brincadeira, fugindo da tal *água quente*.

Assim, também em uma sessão de observação, a seguinte cena foi captada:

Sobe na árvore. Diz em voz alta “Sou Macaco!”. Depois fala com Mandú que ele é o “Homem-Aranha”. Desce da árvore. Anda um pouco à frente. Pega um galho que estava no chão. Fala com Mandú que ele é “goiabinha” porque “goiabinha” é “homem” (faz o gesto de derrubar frutas da árvore com o graveto, na direção de Mandú). Olha para Alice, que a chama de “super-homem”. Ela corre e grita “sou super-homem” e pendura no galho de árvore. Sai andando e vai embora (Cleidiane, 06 anos).

Também observei esta brincadeira no ambiente da cabana, ainda que apenas uma vez. Neste local, as mesas, cadeiras ou qualquer outro suporte que possa ser escalado é utilizado como ponto de fuga para a água quente. Porém, ao menos na ocasião observada, a brincadeira se mostrou mais pobre nas interações e mais curta em sua duração.

### 7.2.3.3 Brincar de Ônibus

A pilha de tijolos vermelhos mais uma vez se mostra como grande fonte de possibilidades de atividades lúdicas para as crianças da aldeia Três Palmeiras. Em uma das tardes de observação, em especial, pude assistir praticamente todo o grupo de crianças que foram acompanhadas na pesquisa de campo, durante uma longa brincadeira de faz-de-conta junto a estes tijolos. Formavam diversos grupos paralelos, com crianças de diversas idades, meninos e meninas, que configuravam diferentes arrumações com os tijolos conforme sua brincadeira de fantasia. Apresentamos a seguir algumas das elaborações de então.

De início, assisti um menino que, observado por um outro mais novo, retirava tijolos da pilha e os colocava deitados cuidadosamente ligados um ao outro, formando um piso. Depois de um longo processo, iniciou um novo momento, colocando outros tijolos, desta vez em pé e ao lado deste piso, formando uma parede.

A todo o momento, a criança menor subia no “piso de tijolos”, conversando com o menino maior que construía o “projeto”. Algumas vezes o menino maior a repreendia, parecendo explicar o que estava fazendo, a “lógica” de sua elaboração, dando instruções de como interagir com a formação de tijolos que ele produzia.

A parte final do projeto foi colocar alguns tijolos empilhados no que se seria a “frente” da formação de tijolos. Sempre parando, observando o resultado, projetando as próximas partes e passos, testando o que já estava feito, o menino terminou sua obra. Então, sentou nos tijolos empilhados na horizontal e, de frente para uma outra pilha vertical, simulou dirigir um veículo.

Sorrindo, feliz com o resultado final de seu trabalho, continuou a brincadeira, desta vez com a criança menor, simulando a entrada no “veículo”, andando com ela em seu interior, e depois se colocando como motorista.

Em paralelo a esta dupla, outros dois grupos se formavam do outro lado da pilha de tijolos. Eram maiores, formados por meninos e algumas meninas, também com idades diversas. Os dois grupos também produziram ônibus com os tijolos retirados da pilha original, porém com configurações diversas e com enredo diferente em suas brincadeiras.

Um grupo construiu um ônibus empilhando tijolos deitados dois a dois, em seqüência, formando uma fila, constituindo o corpo do ônibus. Sobre este colocavam de maneira transversal quatro tijolos com espaço entre eles, ligados entre si por outro tijolo na vertical, formando assim quatro “bancos”.

Ao primeiro deles foram acrescentados tijolos na lateral, formando uma parede, além de mais um tijolo na frente, deitado, como suporte para os pés – era o local destinado ao motorista do ônibus. Durante o processo de construção as crianças já iam iniciando a brincadeira de “viajar de ônibus”, sentando cada criança em seu banco, enquanto uma delas, um menino, o “dirigia”.

Perguntei a algumas crianças que se afastavam do grupo sobre o que estavam brincando. A resposta girava em torno de uma viagem de ônibus urbano a Coqueiral, um distrito urbano próximo à aldeia. Algumas delas explicavam que iriam vender artesanato, enquanto outras preferiam dizer que estavam indo ao hospital, inclusive levando a “filha”, uma boneca sem roupa que uma das meninas carregava.

O terceiro grupo, por sua vez, produziu um ônibus similar ao primeiro descrito acima. Era formado por um “piso” de tijolos, deitados próximos uns aos outros, cercado por outros tijolos em pé, formando uma parede que demarcava os limites do “veículo”.

Por alguns instantes ele contou com uma divisão interna que separava “motorista” e “passageiros”. No decorrer da brincadeira, esta configuração foi alterada, retirando a divisão interna e colocando a figura do motorista em um novo espaço construído fora do piso, na sua frente.

A brincadeira que se desenrolava neste “ônibus” envolvia o processo de adentrar e sair do ônibus. Um dos tijolos foi colocado como porta, em pé, ao lado da criança que figurava o “motorista” – novamente um menino. As outras crianças – os “passageiros” - iam até uma pequena árvore próxima e arrancavam folhas para serem utilizadas como “dinheiro”. Dirigiam-se, então, ao “motorista”, que recebia a folha e arrastava o “tijolo-porta”, permitindo a entrada.

Diversos diálogos eram travados neste momento, que pareciam girar em torno da suficiência ou não do dinheiro disponibilizado para a entrada no “ônibus”. Neste momento, as crianças voltavam à árvore e retiravam mais folhas, até que o motorista entendia estar suficiente a “quantia” recebida como pagamento.

Um pouco separada deste grupo, uma menina também construiu uma estrutura com tijolos para sua brincadeira de faz-de-conta. Diferente das demais, sua construção consistia em três tijolos dispostos um ao lado do outro, sendo que o último deles contava com mais um tijolo empilhado por cima.

Ela sentava nos primeiros tijolos e, apoiando os cotovelos no tijolo sobreposto, desenhava com giz sobre lascas de tijolos colocados sobre ele e no próprio tijolo.

Ficou durante muito tempo desenhando, brincando de escrever e ler o que produzia, sorrindo e falando enquanto interagia com os tijolos.

Mais uma vez, recorri a outras crianças para tentar compreender do que a menina estava brincando. Entre os “informantes” não houve consenso sobre a “interpretação” da brincadeira. Alguns diziam se tratam de um computador, outros defendiam que ela estava estudando.

Após algum debate entre eles, eis que, na dúvida, meus informantes resolveram perguntar à própria menina do que ela estava brincando. Após algum tempo eles voltaram com a resposta: ela simulava estar na escola, em uma aula para aprender a ler.

Algum tempo depois a menina deixou o local, abandonando a arrumação feita com os tijolos. Aproveitamos então para nos aproximar e verificar de perto sua produção.

O tijolo sobreposto parecia simular uma mesa. Em cima dela havia um desenho de giz similar a um caderno aberto. Sobre ele, a menina deixou algumas lasquinhas de tijolos, divididas ao meio com um risco de giz. Em cada metade, uma letrinha (em caixa alta), como se fora uma espécie de dominó de letras, brinquedo muito utilizado para alfabetização de crianças.

O último subgrupo colocou-se em ponto um pouco mais retirado em relação aos demais. Formado exclusivamente por meninos de idades próximas (em torno de 09 anos) agregaram à brincadeira com tijolos outro material bastante disponível naquele ambiente: a terra.

Aproveitando alguns tijolos quebrados, estes meninos sentaram na terra e iniciaram um processo de raspagem do chão, formando alguns montinhos de areia que passaram a ficar à disposição para sua manipulação na continuidade da brincadeira. Este momento pareceu como uma primeira etapa de preparação, mais voltada para uma atividade lúdica motora, que preparava o cenário para a brincadeira simbólica – com ou sem intenção.

A partir de certo momento, os montinhos de terra foram sendo “trabalhados” com lascas de tijolos, que serviam de ferramenta para empurrar e ajeitar a distribuição da terra, produzindo formatos planejados.

Os meninos envolvidos nesta brincadeira permaneceram entretidos por longo tempo empurrando os montinhos de terra, formando uma espécie de demarcação. Em seu interior, arrastavam um pedaço de tijolo, como em um “acabamento fino” da construção. Durante o processo conversavam, parecendo dialogar na medida em que brincavam com a terra e os tijolos.

Um dos meninos, que de resto era um dos meus principais “informantes”, atentou para minha observação e abandonou o grupo, caminhando na minha direção. Conversamos sobre o que faziam naquele grupo de brincadeira ao que se seguiu sua explicação sobre os tijolos tratarem-se de tratores que empurravam a terra para produzir um lugar plano, um campo que poderia ser para jogar futebol.

#### 7.2.3.4 Desenhar no Chão

Grande parte da pesquisa de campo foi desenvolvida no espaço da cabana central da aldeia e após os horários das aulas na escola diferenciada localizada na aldeia Três Palmeiras. Isto favoreceu que o desenho no chão aparecesse como umas das atividades lúdicas mais presentes em nossa pesquisa.

Nesta brincadeira, as crianças aproveitavam o giz trazido da escola para, em grupos mistos, sentarem no chão cimentado e liso da cabana para fazer desenhos diversos, jogar alguns jogos de regras como a amarelinha (que chamam “jogo dos quadrados”) ou o jogo-da-velha ou simplesmente riscar o chão e se divertir com isso.

Em alguns momentos eram diversas crianças que, abrigadas do sol no interior da cabana, faziam seus riscados no chão, porém de maneira independente. Mesmo que prestassem atenção aos outros companheiros de brincadeira, olhando o que acontecia à sua volta e aos desenhos que os outros faziam, brincavam por si só. Ou seja, brincavam *junto* às outras, mas não exatamente *com* as outras, parafraseando

Piaget (1932) em sua análise sobre o desenvolvimento da consciência moral da criança, nos estágio da heteronomia.

Está sentada. Risca o chão com giz entre suas pernas. Abaixa o tronco na direção do chão. Olha para um carro próximo. Olha para o chão e volta a desenhar. Cospo no chão. Encosta. Poe a mão no rosto e olha para outras crianças. Levanta. Arrasta-se e volta a riscar o chão, ao lado de uma poça de água. Levanta o tronco. Olha para os lados. Gira o corpo. Volta a riscar o chão. Levanta e sai andando. (Alice, 06 anos).

Quando brincando de desenhar em grupos, as crianças conversam bastante entre si, comentando os desenhos, explicando uns aos outros os desenhos que estão fazendo. Podem apenas estar conversando e desenhando ao mesmo tempo ou, às vezes, tais conversas integram a própria brincadeira de desenhar, já que influencia apagando e redesenhando suas produções paralelamente a estas interações.

Senta. Fica de joelho. Risca o chão. Fala com Dionísio e dá o giz para ele. Pega de volta e faz um longo traço. Engatinha riscando o chão. Fala com Dionísio. Risca o chão. Olha para as mulheres falando. Levanta o corpo. Desenha no chão e diz “escola”. Continua riscando. (Lucas se junta aos dois). Conversam sobre o desenho. Aponta para o desenho. Volta a riscar o chão. Conversa sobre o desenho. Volta a riscar, conversando. Aponta o desenho. Volta a riscar, conversando. Aponta o desenho. Passa a mão sobre o chão. Olha para Dionísio. Levanta o corpo e risca o chão. Fica de quatro. Olha para Danilo que aponta o desenho. Risca o chão. Impede Dionísio de riscar o desenho. (Rebeca, 06 anos).

As crianças mais novas costumavam observar as maiores desenhando no chão e, em seguida, também iniciavam suas tentativas, rabiscando traços aleatórios no chão. As crianças maiores apresentavam em seus desenhos temáticas relacionadas à sua realidade, manifestada pela presença de elementos figurativos da interação cultural entre a aldeia Três Palmeiras e seu entorno, ou seja, a realidade concreta (e não ideal) da aldeia e da área indígena Guarani. Eram carros, casas, prédios, caminhos da aldeia.

Ferreira (2002) diz, em relação aos Guarani da aldeia de Itaoca (litoral de São Paulo), que “as encenações das crianças revelam nuances da cosmologia e da situação histórica do povo Guarani” (p. 150). Nas propostas teóricas que entendem a cultura como um sistema fechado e homogêneo que deveria se perpetuar através da educação das novas gerações (FERNANDES, 1976), às crianças cabe um papel

passivo de reprodução cultural ou de vítimas silenciosas de uma crise pessoal ou social advinda das pressões externas sobre sua realidade sócio-cultural.

A própria Ferreira (2002) aponta como única exceção na bibliografia é o caso dos suicídios de jovens Kaiowa, que com este ato buscam um “apelo pela vida” diante dos constrangimentos pelos quais passa seu povo.

Pensamos que as brincadeiras de faz-de-conta aqui relatadas, da mesma maneira, apresentam elementos interessantes para pensar a realidade das crianças de Três Palmeiras. Nessas brincadeiras a influência de elementos externos à cultura Guarani é presente de maneira evidente, com destaque para a televisão.

Os temas das brincadeiras de faz-de-conta permitiram a percepção da relação da atividade lúdica com o cotidiano das crianças tanto no que se refere às vivências da realidade mais diretamente interna da própria aldeia, como na relação interétnica com sua vizinhança mais próxima e a dinâmica de interação da aldeia com seu entorno em suas diversas amplitudes (local, estadual, nacional...).

Elementos próprios da interação com o entorno se fazem presentes como carros, tratores, professores e escolas e computadores. Também freqüentavam suas fantasias os últimos “hits” da televisão, como os personagens dos desenhos japoneses e alguns heróis de histórias em quadrinhos americanas.

Suas brincadeiras falam do seu conhecimento sobre o ambiente com sua flora e fauna, seja pegando frutas ou armando armadilhas para pequenos animais. Mostram a sua compreensão de fatores relacionados à construção da etnicidade diferenciada de seu grupo social, como a valorização da língua Guarani, a reprodução de padrões de seu dia-a-dia.

Demonstravam, uma vez mais, que estavam atentas a acontecimentos complexos que interferiam em suas vidas, como a dependência dos núcleos urbanos próximos, as idas ao hospital, a venda de artesanatos, a necessidade de valorização e manutenção da língua guarani, ainda que sua reflexão sobre tais conflitos ocorresse

à sua maneira e capacidade, ligadas à fase de seu desenvolvimento cognitivo e pessoal.

#### **7.2.4 Brincadeiras Turbulentas**

Também conhecidas como brincadeiras agonísticas, fazem parte desta categoria as brincadeiras que envolvem comportamentos de lutas, perseguições, enfrentamentos, desafios físicos, etc. Frequentemente, são os sorrisos e risadas que as acompanham que permitem sua distinção das situações “reais” (GOSSO, 2003; 2004)

Na maioria dos casos, este tipo de brincadeira acontecia em momentos aleatórios, no meio de outras brincadeiras. Estando duas ou mais crianças juntas, de repente poderíamos presenciar brincadeiras turbulentas.

Eram também brincadeiras rápidas. Da mesma maneira imprevista e imediata que iniciavam, as brincadeiras turbulentas terminavam com a separação do grupo de brincadeira e, eventualmente, um recomeço da brincadeira, com o mesmo grupo ou outro que eventualmente começasse a brincar.

Destacaremos para análise duas brincadeiras turbulentas mais observadas: as brigas de brincadeira e as lutas corporais.

##### **7.2.4.1 Briga de Brincadeira**

Assim como descrito na brincadeira de bóia, as brincadeiras de briga simulada são quase sempre espontâneas, no sentido de que não parece haver combinação prévia entre os participantes.

A briga simulada entre crianças foi um tipo de brincadeira muito observada. Basta haver duas ou mais crianças próximas umas das outras para que uma brincadeira deste tipo possa emergir.

São os meninos, de várias idades, quem mais se envolvem neste tipo de brincadeira. Em todos os casos observados havia ao menos um menino envolvido, ainda que uma menina também estivesse na brincadeira. Na esmagadora maioria das vezes, a brincadeira envolvia exclusivamente meninos, sejam crianças menores, sejam pré-adolescentes. Por outro lado, nunca observamos duplas ou grupos exclusivamente de meninas atuando neste tipo de brincadeira.

Durante as lutas de brincadeira não eram deflagrados golpes como socos, tapas ou chutes. Tampouco eram utilizados instrumentos como paus e pedras. O mais comum era as crianças em pé, correrem uma atrás das outras, na tentativa de se atacarem fisicamente, agarrando-se umas as outras, caindo no chão, ou tentando derrubar o parceiro.

Também podiam já estar no chão, sentadas ou deitadas, quando o parceiro de brincadeira inicia a luta, muitas vezes após ser provocado pelo iniciador da brincadeira. Quando em grupo, o comum era uma dupla de crianças iniciar a brincadeira, sendo seguidas pela entrada dos outros.

Apóia o corpo na cadeira. Grita sorrindo quando Danilo aperta seu pescoço. Fala com ele. Levanta da cadeira. Vem correndo pelo pátio da cabana. Para. Olha para outras crianças. Senta no banco. Deita sorrindo. (Danilo sobre ele). Grita dando risada (ai, meu amor – música calipso que toca no rádio dos jovens...). Gargalha enquanto Danilo dá tapas em sua barriga. Fica deitado, rolando no banco. Cruza os braços atrás da cabeça. Sai do banco. Vai brincar com bebê no andador. (Danilo o abraça nas pernas, por trás). Livra-se de Danilo. Sai correndo. Volta e mexe com as crianças. Vai até o andador. Volta falando na direção da cabana. Pega no pescoço de Danilo e o derruba no chão. Sorri. Corre atrás dele pela área de terra. Volta e corre atrás de Danilo. Deita no chão. Imita cachorro e engatinha atrás de Danilo. (Ronaldo, 06 anos).

Quando o ambiente favorecia fornecendo espaços onde havia certa proteção contra danos físicos aos brincantes, as crianças também praticavam brincadeiras turbulentas em grupos. De uma brincadeira de bóia, alguma criança – menino ou menina – pode ser derrubada e em seguida as demais crianças pulam em cima dela, formando uma montanha de crianças no chão.

Em todas as modalidades as crianças que observavam alguma dupla em uma brincadeira turbulenta como a luta, demonstravam saber que se tratava de uma atividade lúdica, “briga de mentirinha”. Não pudemos identificar muitos sinais utilizados para possibilitar esta identificação.

#### 7.2.4.2 Luta Corporal

As lutas corporais poderiam estar incorporadas no item anterior. A diferenciação em um novo item vem justamente da diferença percebida e reconhecida pelos próprios Guarani, crianças e adultos.

As chamadas lutas corporais constituem uma modalidade de disputa, um tipo de competição física desempenhada principalmente por adolescentes. Já neste aspecto se diferencia das “briguinhas de mentirinha”, que não apresentam caráter algum de competição.

A postura corporal e a interação entre os participantes são outras diferenciações. Os participantes desta brincadeira estão sempre em pé, de frente uns para os outros. A disputa se dá principalmente através das mãos, que podem estar entrelaçadas com as do oponente ou tentando agarrar outras partes do corpo deste. O objetivo é derrubar oponente, ou demonstrar ter mais força e resistência durante o combate.

Também é diferente a maneira como esta brincadeira se inicia. Como se dá configura como uma disputa, ela necessita de contar com o consenso dos brincantes. Ou seja, é preciso combinar o início da brincadeira, em outras palavras, chamar o colega para a luta corporal.

Esta brincadeira é sempre desempenhada em duplas, nunca em grupos. Também nunca observamos meninas brincando desta forma, apenas meninos pré-adolescentes.

É importante notar que estamos considerando as manifestações informais deste tipo de atividade lúdica, que se desenrolaram durante nossa pesquisa de campo entre os Guarani. Esta luta corporal também aparece como modalidade esportiva desempenhada formalmente, principalmente durante as comemorações da semana do índio, em Abril. Nestas ocasiões há uma espécie de campeonato de luta corporal, no qual os jovens disputam visando identificar quem é o melhor, o campeão.

### **7.2.5 Jogos de Construção**

Esta categoria engloba a brincadeiras em que diversos materiais e objetos são combinados, modificados, misturados ou integrados visando a produção de um produto novo e diferenciado dos anteriores (GOSSO, 2003. 2004).

Estes jogos já foram apontados nas etnografias disponíveis sobre o povo Guarani como uma de suas grandes predileções lúdicas. Segundo estes trabalhos, as crianças teriam grande habilidade na confecção de bonecos de milho, arcos em de brinquedo em miniatura e mesmo brinquedos feitos artesanalmente a partir da junção de sucatas e materiais da natureza (SCHADEN, 1962; METRAUX, 1963).

Também percebemos entre as crianças de Três Palmeiras este interesse em manipular objetos e materiais de maneira lúdica, visando a produção de algo. Interessante é perceber que, apesar de serem atividades voltadas para um fim projetado, não só ou nem sempre é o fim em questão que possui ludicidade. Antes, o próprio processo de produção é em si uma atividade lúdica, realizada com alegria e interesse pelas crianças.

Vamos destacar dois momentos bem diferenciados que podem mostrar esta perspectiva. O primeiro é a produção e manutenção de brinquedos, como o pião e o estilingue. Nesta, evidentemente, ainda que o processo seja lúdico, há grande interesse pelo objeto final como um brinquedo em si. O segundo caso é a produção de chipá, um alimento muito apreciado pelas crianças, mas que neste caso ficava

em segundo plano em relação ao próprio processo de prepará-lo, este sim o foco da atenção das crianças como uma brincadeira.

#### 7.2.5.1 Produção de Pião

Durante a brincadeira de pião, algumas crianças produziam estes brinquedos. Utilizavam para este fim materiais de sucata como tampinhas plásticas de garrafas de refrigerante, canetas, lápis, rodinhas de carrinhos, borrachas, tampas de alumínio, grampos, carretel de linhas de pesca, etc. Como ferramenta uma faca de ponta, com corte afiado.

Acompanhado de um jovem, a criança produz o seu pião furando o centro das tampas com a faca, buscando transpassá-las com o lápis ou caneta. As tampas mais finas funcionam como “asas” mantendo o pião em pé, enquanto as tampas de garrafa servem para sustentar a estrutura.

O trabalho consiste em formar um bom pião: um conjunto de peças que seja funcional no sentido de girar bem e manter este giro em tempo tido como adequado, na avaliação das crianças. Na medida em que vai furando e encaixando as peças, a criança que está produzindo o brinquedo vai concomitantemente testando seu potencial, realizando pequenos giros e fazendo as modificações necessárias: retira peças, coloca outras, altera sua ordem no lápis.

Também após a produção, já com os brinquedos prontos, as crianças imediatamente colocavam brinquedos à prova, junto ao grupo de brincadeira. Formavam uma roda de piões, com o próprio colega que o ajudou a produzi-los, ou mesmo só (sentada no chão com as pernas abertas, a criança lança seu pião esperando que permaneça o maior tempo possível girando, sem desmontar nem tombar para os lados).

Assim que percebe algo que comprometa o desempenho, a criança empreende as mudanças de maneira similar à adotada durante a produção. Desmonta o pião e reconfigura as peças, mudando a ordem das tampas para aumentar a estabilidade e

melhorar o desempenho do brinquedo e volta a testá-lo. Ao final, a criança guarda seu brinquedo para posteriores brincadeiras com os amigos.

Destacamos neste momento a grande complexidade, e conseqüente interesse, envolvidos na atividade de produção, manipulação e utilização destes brinquedos produzidos pelas próprias crianças.

Em primeiro lugar, a produção ou as modificações realizadas, exigiam uma coordenação motora fina, bem como uma interessante noção do projeto que se desejava executar, sua viabilidade e a adequação do que foi produzido frente ao esperado.

Em segundo lugar, é interessante notar que cabe às próprias crianças a definição sobre o que é um bom pião e qual o desempenho esperado deste brinquedo em sua utilização. Evidentemente isto é uma construção coletiva, realizada pelo próprio grupo de crianças envolvidas na brincadeira. São elas que sabem avaliar a eficiência do brinquedo produzido, os melhores piões, as formas e combinações que dão mais certo a partir da experiência e dos significados desta brincadeira, elaborados e compartilhados no grupo de brinquedo.

#### 7.2.5.2 Fazer Chipá

O chipá é uma espécie de pão feito com farinha de trigo, água e sal. A mistura é feita à mão em uma bacia, formando a massa. Esta é dividida em pequenas porções, amassadas no formato de uma esfiha aberta que é frita em óleo.

Logo após as crianças já terem se acostumado com minha presença e estarem mais próximas, um pequeno grupo insistia para que eu trouxesse trigo, a fim de que fossemos brincar de fazer chipá. Hesitei bastante tempo em atender esta demanda, sempre dando uma desculpa ou outra, ganhando tempo para decidir o que fazer.

Certo dia, uma das crianças me trouxe um chipá feito por sua mãe para, segundo ela, me mostrar o que era. Comi, gostei, agradei e, então, com a permissão do

cacique, combinamos que em minha próxima visita traria o trigo (farinha) para que fizéssemos nosso próprio chipá.

No outro dia, logo que cheguei à aldeia fui inquirido pelas crianças sobre o trigo. Mostrei que havia realmente trazido e combinamos então um horário para nossa brincadeira, que não deveria atrapalhar a rotina escolar e as obrigações das crianças junto à suas famílias.

Chegado o momento, um grupo de crianças me procurou com alguns apetrechos: uma frigideira, facas e garfos, algumas garrafas de óleo de cozinha, uma garrafa de água e um saquinho sal. Chamaram-me e, juntando-me com o trigo ao grupo, fomos seguindo uma pequena trilha até o local onde estava sendo erguida a futura casa de rezas da aldeia (*opy*). A construção já contava com quase toda a estrutura de cobertura de palha pronta, porém ainda abrigava muita palha em seu interior, para futura utilização no andamento da obra.

Logo que chegamos iniciou-se divisão de tarefas. Alguns meninos ficaram responsáveis por pegar gravetos (lenha) e iniciar uma fogueira. As meninas foram arrumando os utensílios no chão, ao mesmo tempo em que cuidavam das crianças menores.

A primeira dificuldade foi com a fogueira. Por mais que os meninos trabalhassem, não conseguiam fazer os gravetos pegar fogo, apenas algumas brasas resistiam, sendo sobradas, abanadas, atiçadas... Enquanto isso, outros meninos formavam outro grupo, que corria e escalava os montes de palha abrigados sob o teto da nova construção.

Até este momento já estava preocupado com o fato daquelas crianças estarem brincando com fogo e óleo de cozinha tão distantes e separadas dos adultos, inclusive com a presença das crianças menores. Eis, então, que um imprevisto acontece: começa a cair uma forte chuva!

Automaticamente, as crianças se abrigaram sob o teto da *opy* em construção. Com eles levaram todos os utensílios e também a lenha e as brasas para a fogueira. As preocupações aumentaram: crianças com fogo, óleo de cozinha, em um local cheio

de palha, com outras crianças correndo e pulando ao redor... E nenhum adulto (indígena) nas proximidades. Será que não vai pegar fogo em tudo?

Assim que os meninos conseguiram fazer as brasas se tornarem uma fogueira, o serviço passou para as meninas. Logo elas conseguiram dois tijolos, colocando-os paralelamente, cercado a fogueira e formando uma espécie de fogão a lenha. Sobre estes tijolos colocaram a frigideira, entornaram o óleo de cozinha e, enquanto este esquentava, iniciaram a preparação da massa com as mãos, misturando em uma tigela a farinha e a água.

Enquanto isso, os meninos que ficaram sem função iniciaram brincadeiras paralelas. Bóia, pendurar-se nas vigas de madeira da construção, briguinhas, escaladas e escorregões no barro, lutas imaginárias com personagens de desenhos japoneses. Algumas meninas, mais novas, também se aventuraram em brincadeiras, pulando nos montes de palhas disponíveis no local.

Por algum motivo o fogo não se mostrava suficiente para esquentar o óleo. A primeira tentativa de fritar a massa, então não gerou bons resultados. Um dos meninos, que liderou todo o processo até o momento volta-se para novamente tentar lidar com o fogo, assoprando as brasas. Também tentei dar uma ajuda, propondo abanar as brasas com uma tampa, o que não resultou em nada mais do que a chacota das crianças com os resultados obtidos!

Voltei para meu equipamento de filmagem que estava instalado próximo ao centro da cabana em que estávamos. Depois de algum tempo, as meninas chamaram e eis que saiu o primeiro chipá! Trouxeram um pedaço e aguardaram a minha reação ao comer, ao que foram retribuídas com agradecimento e a resposta positiva sobre o sabor. Então, voltaram para a tarefa de preparar o chipá.

Veza por outra alguma menina tinha sua atenção chamada por alguns de seus irmãos mais novos, que brincavam na lama sujando suas roupas, ou vinham chorando por algum motivo, enfim, buscando seus cuidados e atenção. Momentaneamente elas abandonavam a “cozinha” ou paralelamente cuidavam de seus parentes menores.

Quando finalmente o óleo começou a funcionar, a produção de chipá deslanchou. As meninas deram o sinal, chamando todos para comerem o quitute que agora saía em ritmo mais acelerado, podendo “regularizar o fornecimento” para todas as crianças que estavam no local.

Os meninos então chamaram as outras crianças e imediatamente organizaram uma fila, voltados de frente para o “fogão à lenha” das meninas. Estas, por sua vez, foram retirando os pães, colocando-os na tigela, dividindo-os em pedaços e distribuindo-os para os meninos que pegavam seu pedaço e voltavam ao final da fila.

Neste momento a chuva já se despedia, abrindo caminho para que o grupo de crianças voltasse para a cabana central e para suas casas. A brincadeira na construção da casa de reza (*opy*) chegava ao fim, ainda que tivéssemos muita farinha de trigo e óleo para o chipá. Aos poucos as crianças foram recolhendo seus apetrechos, deixando as brasas de lado e o local desta brincadeira.

Durante este processo todo, alguns meninos pediram para que eu ensinasse a utilização da câmera filmadora. Fiz o que foi pedido e passei a assistir a filmagem que as crianças começaram a fazer. Dentre o registro das várias brincadeiras que ocorreram naquele espaço, foi registrado um dos meninos narrando todos os procedimentos para a produção do chipá. Filmaram os trabalhos para a manutenção do fogo e a organização da fila para a partilha do chipá.

Destacamos, ao final da descrição desta brincadeira, alguns pontos deste momento riquíssimo que se mostrou este momento lúdico, frente às nossas primeiras apreensões com relação aos perigos desta brincadeira com fogo em um local cheio de materiais altamente combustíveis.

Surpreendeu a organização que as crianças conseguiram emplacar no desenvolvimento da brincadeira de fazer chipá. As crianças mostraram grande conhecimento dos processos envolvidos na preparação daquele alimento e é desta base que partiram para sua manipulação de maneira lúdica. Com isso, puderam passar por um longo tempo naquele ambiente, em um número grande de brincantes,

com diversas brincadeiras turbulentas ocorrendo próximas ao “fogão” e, mesmo assim, nenhum acidente ocorreu.

Ainda que todos – meninos e meninas – demonstrassem conhecer e saber desempenhar qualquer etapa dos processos da brincadeira, as crianças apresentaram um padrão de divisão sexual do trabalho que, de certa maneira, reproduzia o padrão geral da sociedade Guarani e suas próprias atividades cotidianas no apoio a suas famílias.

Meninos buscaram lenha, iniciavam o fogo, ajudavam quando necessário em sua manutenção e também, ainda que marginalmente, na produção da massa e na organização fila de distribuição. Meninas montaram o fogão, cuidavam dos utensílios, preparavam a massa, acompanhavam a fritura e cuidavam dos mais novos quando necessário. Sabiam fazer isso, “brincando de coisa séria” da mesma maneira que “faziam coisa séria brincando” (NUNES, 1999).

Em nenhum momento houve a insinuação de um risco de incêndio nas palhas (o que honestamente temíamos). Também nenhuma das crianças menores, que esporadicamente brincavam com as brasas, fez menção de alguma queixa de queimadura. Nem tampouco as meninas se queimaram com a manipulação do óleo e das frituras.

A distribuição da fila de recebimento pelos meninos lembrou a distribuição da merenda na escola da aldeia, que poderiam estar reproduzindo de maneira espontânea na brincadeira, mais uma vez apresentando a brincadeira não exatamente como uma atividade específica, mas como uma maneira de relacionamento com a própria atividade.

#### **7.2.6 Jogos de Regras**

Nesta categoria estão as brincadeiras *em que há ritualização de papéis e cenas pré-determinadas. Podem ser classificadas em: “jogos de campo” (ex. futebol); “jogos de*

*chão e mesa*” (ex. *bola de gude*); “*jogos icônicos*” (ex. *baralho*); e “*jogos de palavra*” (ex. *forca*) e *jogos de tabuleiro* (ex. *damas, xadrez...*) (GOSSO, 2003; 2004).

No cotidiano das crianças de Três Palmeiras estavam presentes jogos de regras variados, classificáveis nestas diversas categorias, mesclando jogos que podem ser encontrados em relatos ainda de tempos jesuítcos, como a peteca e mesmo a bolinha de gude, e jogos mais recentes como o futebol ou o jogo da velha. Eram as crianças maiores quem se envolviam mais diretamente nestas brincadeiras, sendo observadas pelas mais novas.

Talvez pela época do ano marcada por dias ensolarados, foram observados com maior recorrência os *jogos de campo* como o futebol, a peteca, o tiro al alvo com zarabatana e a amarelinha sendo praticados sob a proteção da cabana central ou em áreas de terra ao ar livre e *jogos de chão e mesa*, como o jogo de pedrinhas, dominó (menos) e a bola de gude.

*Jogos icônicos* como o jogo da velha e, de certa forma o jogo do pontinho também fazem parte do acervo lúdico destas crianças, que utilizavam seus materiais escolares (cadernos e canetas) para jogá-los após as aulas, ou nos momentos em que o sol estava muito forte, quando se abrigavam sob a cabana.

Bem menos recorrentes foram os *jogos de tabuleiro*. Os poucos que pudemos ver com as crianças foram jogos como o jogo de damas e o jogo de trilha. Ambos eram de posse e controle da escola, que restringia seu uso a momentos específicos, sendo que deviam ser guardados logo após o comando do(s) professor(es).

#### 7.2.6.1 Jogo de Peteca

A peteca é um dos poucos brinquedos presentes nas etnografias clássicas produzidas sobre o povo Guarani, produzidas nos anos 50. Desta forma, havia certa expectativa em presenciar alguma forma de brincadeira com peteca entre as crianças, durante o período de observação.

Durante as primeiras semanas nada de peteca. Procurei ficar atento nos objetos das meninas, em grupos de meninos que caminhavam distantes, mas nada. Nenhum sinal de que as crianças ao menos possuíssem uma peteca, muito menos de que gostassem de brincar com este objeto.

Até que em certa oportunidade, logo que cheguei à aldeia, encontrei dois meninos que brincavam juntos, entre a cabana e o prédio da escola. Estavam com uma luva cirúrgica de borracha, cheia de água no formato de uma bola. Jogavam-na no teto da cabana, deixando-a rolar e tentando pegá-la ainda no alto, assim que caía. Passaram um bom tempo nesta brincadeira, até que a “bola” improvisada caiu ao chão e estourou.

Pega a bola. Bate nela para cima com as duas mãos. Pega de novo. Bate com as duas mãos fechadas. Bate a bola no chão com as mãos espalmadas. Fala para menino se posicionar do outro lado e joga a bola por cima da coluna da cabana. Explica o jogo para criança ao seu lado. Olha o menino. Pega a bola. Bate a bola no chão com a mão espalmada, falando com o menino. Leva para terra. Volta. Para de jogar e vai falar com Aline, no canto da cabana. (A bola murchoou). Tenta encher a bola. As crianças estão rindo e ela vai pra cima delas, sorrindo. (Daniela, 10 anos).

Dando risadas e comentando o ocorrido entre si, os dois meninos pegaram os pedaços de borracha e fizeram duas bolinhas menores, também com água. Passaram a brincar novamente, porém de outra maneira.

Abraça o pilar da cabana. Olha para o colega. Diz em português: “oito a oito”, quando a bexiga cai. Olha para o colega batendo na bexiga, não deixando cair no chão. A bexiga cai e ele grita: “nove a oito – iahoooo!” Recebe a bexiga do colega. Bate nela com as mãos várias vezes seguidas. Deixa a bexiga cair (e o colega grita: “nove a nove!”). Gira o corpo (como pião) e sorri. Olha para a bexiga caindo enquanto o colega tenta pegá-la. Recebe a bexiga da rebatida do colega. Estica o corpo tentando bater a mão na bexiga. Cai no chão dando risada. (Jean, 13 anos).

Desta vez jogavam essa “bolinha” um para o outro, com tapas por baixo dela, até que não conseguisse devolvê-la, deixando-a cair. Neste momento o outro, dando risada gritava um placar: “1 x 0”, “2 x 0”, etc. A brincadeira rendeu bastante, com

placares extensos, novos recomeços e momentos bem alegres de interação entre as duas crianças, dois meninos com idade em torno de 13 anos.

No momento da observação, registrei o que acontecia buscando pensar em como nomear aquela brincadeira. Depois de algum tempo, na falta de uma associação melhor, terminei por batizá-la de “vôlei com bola de luva” (!). A associação entre o padrão de interação observado (com o objeto e entre os brincantes) com o jogo de peteca só viria bem mais tarde.

Já quase nos últimos dias de pesquisa de campo, eis que o desejado objeto surgiu. Algumas meninas (talvez oriundas de outra aldeia ou do grupo que migrara de São Paulo, já que pensei não tê-las visto ainda) vieram até a cabana carregando uma peteca industrializada, de borracha. Rapidamente iniciaram um jogo, incluindo alguns meninos que já se encontravam neste lugar.

Aproveitando a divisão da cabana formada por sua estrutura de sustentação, duas duplas se posicionaram, cada uma de um lado de uma viga de madeira que divide a cabana ao meio. Iniciaram o jogo, com uma das duplas lançando a peteca por cima desta viga, ao que a outra respondia, rebatendo a peteca com as mãos, seguindo o mesmo padrão de sobrepor a viga, sob pena de conferir um ponto ao adversário. Outras crianças que também estavam na cabana brincavam de outras coisas em outros grupos. Alguns adultos ou jovens mais velhos ficavam nos bancos em volta, aproveitando a sombra e assistindo a brincadeira.

Depois de um bom tempo nesta brincadeira as duplas se desfizeram. Mas um menino e uma menina continuaram a brincadeira no mesmo padrão, porém em uma disputa individual. Também se divertiram bastante, num jogo longo e bem movimentado. Alguns jovens se aproximaram para assistir, ficando de pé ou sentados nos bancos, comentando as jogadas entre si, falando com os jogadores e dando risadas de acordo com os lances.

Já ao final da tarde, com o sol um pouco mais ameno, um grupo de crianças menores se arriscaram a jogar peteca fora da área da cabana. Eram meninos de

idade inferior às crianças que brincavam de peteca anteriormente, na faixa dos 7 a 12 anos.

Como era ao ar livre, o jogo não contava com qualquer aparato que pudesse servir como algo a ser superado no arremesso, o jogo era apenas o exercício do arremesso da peteca diretamente entre os dois jogadores, que não podiam deixá-la cair. Contavam os pontos normalmente, sendo observados por um colega que assistia a brincadeira, sentado em um tijolo.

Nos dois casos descritos, não havia uma pontuação máxima que determinava a duração do jogo, mas seu desfecho se dava assim que um dos participantes decidisse o término da brincadeira, quando era substituído, ou simplesmente o jogo era encerrado.

Também nos dois casos a brincadeira de peteca pareceu uma atividade lúdica rica e bem divertida. Compreendia coordenação motora, interação entre parceiros, noção de espaço e posicionamento, além da competição e tudo que ela traz. A alegria e o prazer que este jogo proporcionava ficavam patentes nos sorrisos e risadas, na interação entre os participantes e na atenção que despertava naqueles que estavam próximos.

#### 7.2.6.2 Futebol

O futebol apresentou-se praticado de diversas maneiras, sempre entre os meninos. Curiosamente, não observamos em qualquer de nossas visitas jogos de futebol no formato de times em disputa em uma partida, mesmo que houvesse espaço disponível (área de terra espaçosa e plana), um campo de futebol, e número de jogadores suficientes e adequados para esta brincadeira.

Segundo as informações que obtivemos durante nossa pesquisa de campo, o futebol como esporte coletivo é praticado mais pelos jovens mais velhos e adultos, que no fim de semana se reúnem para jogos na própria aldeia ou fora dela. Também é uma das modalidades esportivas de disputa nas festividades da semana dos

povos indígenas, com times organizados nas aldeias que se enfrentam em um campeonato. Já no dia-a-dia da aldeia, foram duas as formas de jogo de futebol mais comuns em nossas observações.

Na primeira delas, dois meninos de idades próximas se encontram, em geral descalços e com uma bola simples de borracha, para se enfrentarem em disputa de gols, dentro da cabana central. As colunas externas de cada lado da cabana formam as metas. Cada criança deve, então, carregar a bola e tentar driblar seu adversário ou chutar de longe, tentando fazer a bola ultrapassar aquela meta para fazer seu gol.

Vem até o bebê. Grita sorrindo. Corre até o parceiro que chuta a bola. Vai buscá-la. Chuta para o lado e grita “gol!”. Vem correndo até o bebê e grita gol, sorrindo. Corre. Vai buscar a bola que seu colega chutou. Volta e chuta a bola. Dá risada. Vai pra cima do colega. Tira a bola dele, com os pés. Chuta e grita “gol!”. Deita no banco, descansando. Levanta dizendo “opa!”. Vai engatinhando até o bebê. Corre atrás da bola na terra. Traz a bola de volta, chutando. Vem para a cabana. Dribla o colega e grita “uhh!”. Passa perto do poste e chuta. Corre e vai buscar a bola que seu colega chutou. Volta chutando a bola. Briga com seu amigo que bate no banco. Corre até ele gritando. Pega a bola. Grita quando perde a bola e toma gol. Vai buscar. Dribla o colega, grita e chuta a bola para o gol. Pula o banco e vai até o bebê. Levanta-se. Toma a bola e grita “golaço!” (Sidnei, 13 anos).

Esta brincadeira é muito agitada, envolvendo grande demanda motora (correr, controlar a bola com os pés...) e enorme interação entre a dupla que brinca. Eles se esbarram, caem ou se jogam no chão, correm um atrás do outro, comentam as jogadas e os dribles, gritam, comemoram os gols contando alto o placar e dão muitas risadas.

Ao contrário do que esperávamos, não houve menção a jogadores de futebol profissional, muito comum nas brincadeiras deste tipo entre as crianças nas cidades, quando “incorporam” os jogadores de futebol como personagens da brincadeira.

A segunda forma encontrada da brincadeira de futebol era desempenhada também por meninos, porém em grupo. Um dos participantes coloca-se em de frente a uma

parede, na posição de goleiro, enquanto os demais, colocados de frente para ele, se revezam em chutes na tentativa de acertar a parede e marcar um gol.

Sorri. Vai pegar a bola. Olha na direção do goleiro. Traz a bola para trás. Põe no chão. Caminha de costas, tomando distância. Corre e chuta. Protege o rosto do sol. Olha para o goleiro defendendo a bola e dá risada. Chuta a bola. Poe a mão no boné. Olha os outros chutando a bola. Pega a bola, arruma-a no chão e chuta. Corre atrás da bola que bateu na parede. Grita e chuta a bola. Corre atrás da bola e novamente grita e chuta. Olha os outros chutando. Dá risada. Encosta na parede da outra sala de aula. Boceja. Desencosta. Sorri e recebe a bola. Chuta para o alto. Olha para os amigos e sorri. Fica observando (Tiago, 07 anos)

Nesta modalidade a interação física entre os participantes da brincadeira é menor, dado que há pouca possibilidade de dribles, encontrões ou contato físico, na medida em que as crianças brincam juntas, porém quase de maneira independente uns dos outros. O único participante que interage com todos é a criança no papel de goleiro, já que defende os chutes do restante dos meninos.

Chuta a bola. Observa a bola que vai longe. Volta para seu lugar. Põe as mãos na cintura. Pega com a mão a bola chutada. Abaixa o corpo, curvando o tronco para frente e abre os braços (preparando-se para receber o chute). Olha a bola que passa à sua esquerda. Vai buscá-la. Chuta para os amigos. Defende o chute com os pés. Pega a bola e chuta de volta. Sorri. Agarra com as mãos outro chute. Sorri. Devolve a bola para os parceiros. Agarra outro chute. Segura a bola no peito. Devolve para os parceiros. Pega outro chute com os pés. Devolve a bola. Tenta pegar outro chute com os pés, mas deixa a bola passar no meio das pernas. Dá risada. Devolve a bola. Estica o corpo, pula e grita para pegar bola alta, que bate na parede. Devolve a bola. Observa um chute alto. Pega a bola devolve. Observa chute à sua esquerda (a bola vai longe). Olha para o menino que foi pegá-la. Pega a bola. Fica de frente para a parede e dá as costas ao grupo de amigos. Bate a bola na parede com as mãos. Devolve ao grupo. Defende um chute com as mãos (Érique, 13 anos).

Nas duas formas observadas de brincar de futebol, o grupo de brincadeira era formado por meninos e sempre na faixa dos 12 ou 13 anos acima. Ou seja, não observamos as crianças menores jogando futebol, nem mesmo acompanhando as mais velhas.

De fato, esta pareceu ser a brincadeira favorita dos meninos nesta faixa de idade. Se a participação destes nas diversas brincadeiras observadas foi muito pequena quando comparada com as demais crianças, quase sempre que vimos estas crianças em seus horários de intervalo da escola, elas estavam jogando futebol.

Chuta a bola. Arruma o cabelo. Fala algo. Recebe a bola do companheiro. Olha o carro da FUNASA. Chuta a bola. Vai buscá-la no pátio. Chuta para seu amigo. Abraça outro garoto que chega. Recebe a bola novamente. Chuta a bola. Sorri. Corre atrás da bola que passou por ele. Chuta para seu colega. Tira a bola de um garoto que se juntou a eles. Chuta para seu colega. Olha para garoto que recebe a bola do outro. Fica com as mãos na cintura. Recebe a bola, quica e chuta. Levanta a bola e dá de cabeça. Observa seu colega. Recebe a bola, dá dois quiques e chuta. Põe a mão na cintura. Recebe a bola, dá dois quiques e cabeceia. Põe a mão na cintura (Leomar, 14 anos).

#### 7.2.6.3 Jogo de Pedrinhas

Uma das brincadeiras que mais recorrentes foi o jogo de pedrinhas. Nos intervalos de aulas, na espera da van de transporte escolar ou durante as tardes, as crianças, no espaço da cabana central, sentavam-se no chão cimentado e jogavam em grupos esta brincadeira.

A brincadeira de pedrinhas é um jogo em que cinco pedras de brita são utilizadas para testar a habilidade do jogador. Inicialmente, as pedras são soltas no chão. Na seqüência, o jogador deve lançar uma delas ao alto e, antes que ela caia, deve pegar uma das pedras do chão e pegar aquela lançada ainda no alto. Pegando as quatro pedras, o jogador passa para a próxima fase, devendo então pegar duas pedras por lançamento, e assim por diante. Cada uma destas fases é denominada pelo número de pedras a ser pego: um, dois, três, quatro.

Como são sempre quatro pedras disponíveis para serem pegas, a partir do cinco a tarefa passa a ser diferenciada, não mais definida pela quantidade de pedras a ser pega. Existe, assim, certa divergência entre as crianças com relação à regra do jogo, a partir do cinco, sendo necessária a definição, entre os jogadores, da seqüência de ações a ser desempenhada.

Geralmente enquanto um grupo se forma para competir na brincadeira, outros subgrupos vão jogando ao lado com outros conjuntos de pedrinhas. Crianças menores também estão sempre ao redor, observando as jogadas e treinando com seu próprio conjunto de pedrinhas.

As meninas são as grandes jogadoras de pedrinhas, sendo sempre as formadoras dos grupos de jogos. As maiores, de idade até 12, 13 anos são as líderes destes grupos, junto das quais as outras de idades menores se agregam e seguem o ritmo do jogo.

Porém os meninos também sabem jogar, alguns inclusive jogam bem! Sentam-se juntos das meninas, observam as jogadas aguardando sua vez, comentam o desempenho dando risada ou reclamando de que alguém do grupo atrapalhava as jogadas. E também, é claro, jogavam as pedrinhas tentando avançar no jogo.

Mexe no cabelo da menina bebê (Camila) (tirando piolho). Fala com a menina maior. Solta Camila. Mexe na perna descascando um machucado. Olha para os meninos jogando bola. Passa a jogar pedrinha. Fala com a menina. Coça a cabeça, conversando com a menina. Olha para frente. Levanta e sai andando. Se Junta a outro grupo de meninas no extremo oposto da cabana. Senta. Pega as pedrinhas, jogando-as para cima, brincando só. Olha para as meninas. Senta com as pernas abertas para jogar pedrinha. Continua o jogo. Pega pedrinha do bebê que está com ela. (Jéssica, 12 anos).

O jogo de pedrinhas favorecia a formação de grupos de certa forma estáveis durante o desenrolar do jogo, com meninos e meninas, de idades diversas, interagindo durante bom tempo. O fato de ser uma brincadeira fixa em um ponto do espaço, cujo suporte material estava facilmente disponível, também contribuía para esta estabilidade do grupo e para a constância da brincadeira.

Destacamos estes pontos devido ao fato de que esta brincadeira sempre esteve presente em todos os dias de observação. Pensamos que, devido às características arroladas acima, a brincadeira de pedrinha proporciona um espaço agradável e interessante, configurando-se como um bom passatempo em momentos de transição ou repouso.

Assim, nos intervalos das aulas ou na espera do transporte escolar para a volta a outras aldeias; momentos de cuidado de irmãos menores durante a tarde; aguardando os ensaios do coral de crianças; abrigando-se do sol numa tarde quente; todos estes eram momentos em que as crianças – e principalmente as meninas – buscavam o entretenimento com a brincadeira de pedrinhas, uma brincadeira, portanto, do cotidiano.

Pendura o corpo entre as mesas com os braços. Pega pedras no chão da cabana. Põe em cima da mesa onde Lucas está sentado. Sobe na mesa e pula para outra parte entre os vãos das mesas. Senta-se na mesa e olha para Lucas que está jogando pedrinha. Fala com ele. Deita na mesa e fica olhando o jogo de pedrinha. Desce da mesa e pega as pedrinhas que Lucas deixou cair no chão. Vai até a outra mesa, pula em cima e joga as pedrinhas. Deita na mesa, engatinha, larga a pedrinha e engatinha sobre a mesa, olhando para os lados. Arrasta as pedrinhas sobre a mesa e olha para Lucas que está em pé ao seu lado pegando pedrinhas. Desce da mesa fica em pé ao lado com os braços em cima. Caminha para o vão entre as mesas. Deita de bruços e observa Lucas pegar pedrinhas. Recebe as pedrinhas de Lucas e joga para o alto. (Ronaldo, 08 anos).

Estas pedras de brita também eram utilizadas para uma outra brincadeira que aproveitaremos para citar aqui, ainda que não seja exatamente um “jogo de regra”. Era desempenhada por meninos e visava testar o magnetismo resultante da fricção entre duas pedrinhas de brita.

#### 7.2.6.4 Jogo da Velha

Ao desenhar com giz no chão da cabana central, ou quando de posse de caneta ou lápis e papel, as crianças muitas vezes iniciavam um jogo da velha, desenhando o esquema do jogo e revezando-se com o adversário na marcação de “X” e “0”, visando formar a trinca. Tanto meninas como meninos jogavam, dentro da faixa etária entre 06 e 13 anos, aproximadamente.

Apesar de ser um jogo de duplas, muitas “partidas” eram acompanhadas por várias crianças que assistiam atentamente o desenrolar dos lances. Algumas crianças,

inclusive, davam dicas para algum dos jogadores, sem que isso necessariamente gerasse alguma crítica ou reprovação do adversário.

Muitas vezes fui chamado para brincar com alguma criança, já que sempre estava com canetas e folhas de papel, anotando alguma coisa para a pesquisa. Nestas ocasiões, geralmente alguma criança se aproximava e dizia “vamos jogar?”, ao que eu respondia oferecendo a caneta e uma folha. Algumas também não se arriscavam a jogar contra mim, ao considerar que eu era muito bom naquele jogo.

A criança que se arriscava a me enfrentar desenhava o jogo e iniciava a seqüência de jogadas. Rapidamente outras se juntavam a nós, assistindo atentamente a peleja, interagindo ainda mais com as dicas ao seu colega. Iniciavam às vezes um diálogo relativamente longo, discutindo qual a melhor jogada, tentando mostrar qual a perspectiva de minha jogada futura, etc.

Também podiam intervir mais fortemente, inclusive questionando uma jogada já realizada, ou prestes a ser efetivada. Um berro sinalizando a reprovação, ou mesmo um tapa na mão ou na cabeça, alertava para a jogada tida como ruim. Caso estivessem jogando com giz, às vezes até o apagar da marcação era realizado.

#### 7.2.6.5 Pontinho

A preparação do jogo consiste em desenhar um conjunto de pontos enfileirados e distanciados entre si cerca de 1 cm, sendo feitas várias linhas, uma abaixo da outra. O jogo se desenvolve com cada jogador, na sua vez, unindo dois pontos com um traço. O objetivo é fechar um quadrado, que então é marcado com uma letra que identifica o jogador. Ao final, contam-se os quadrados e, quem tiver um número maior ganha.

A brincadeira de pontinho, por ser um jogo gráfico, também seguia um padrão parecido com o observado no Jogo da Velha. Apesar de poder ser jogada por vários jogadores ao mesmo tempo, as crianças sempre brincavam de pontinho em duplas, enquanto outras do grupo ficavam observando.

Aqui também ocorria a interação entre jogadores e “observadores”, similar ao jogo da velha. As crianças prestavam bastante atenção nas jogadas, buscando identificar melhores opções e as indicavam aos jogadores, quando solicitadas pelo próprio ou mesmo sem esta demanda.

Quando uma jogada errada era identificada, a intervenção poderia surgir também na forma de um tapa, um chamado, etc. Às vezes o jogador acatava a “sugestão”; em outras ele iniciava uma discussão, quando o “assistente” indicava com o dedo o que pensava sobre as futuras jogadas.

Diferente do jogo da velha, a brincadeira de pontinho sempre foi executada com utilização de papel e caneta, nunca com giz sendo riscado no chão. Tal fato talvez se deva a maior complexidade da preparação do jogo e mesmo de sua mecânica, que exige maior detalhamento, espaço maior e maior consumo do material utilizado para a marcação.

Similarmente ao observado no jogo da velha, meninos e meninas podiam participar do jogo de pontinho. Também seguindo o mesmo padrão, as idades giravam em torno dos 06 aos 13 anos, sendo que os mais novos apenas assistiam. Os mais velhos assistiam um pouco mais distantes, em alguns momentos interagindo e indicando jogadas.

#### 7.2.6.6 Bolinhas de Gude

A bola de gude, chamada pelas crianças de “bolinha”, é mais um dos brinquedos encontrados na aldeia pesquisada. Atividade exclusiva dos meninos, brincar com bolinha de gude é disputar no grupo de crianças algum jogo de competição, que envolve habilidade na manipulação das bolinhas, estratégia e pontaria.

Observei três jogos com bolinhas de gude. O mais simples deles, conhecido entre as crianças capixabas como “mata”, consiste em dois ou mais meninos que lançavam

suas bolinhas e, em seguida, revezavam-se na tentativa de acertar a bolinha de outro colega, que então saía do jogo. O último a restar era o vencedor.

Este era o esquema básico também presente em outro jogo com bolinhas, conhecido pelas crianças capixabas como “barca”. Grosso modo, o jogo consiste em um triângulo que é desenhado na terra, onde se coloca um conjunto de bolinhas. Alguns metros adiante, as crianças traçam um risco que serve como limite de início do jogo. Colocados nesta linha, cada jogador deve lançar sua bolinha na tentativa de retirar algumas das bolinhas do interior do triângulo. Assim que consegue, ele passa a perseguir os outros jogadores para acertar suas bolinhas e tirá-los do jogo.

A terceira forma de brincar de bolinha era um jogo mais simples que não envolvia a tentativa de acertar a bolinha do adversário. Um retângulo era desenhado na terra, com quatro subdivisões internas, preenchidas com números em ordem aleatória. Colocados em uma risca distante alguns metros, as crianças lançavam suas bolinhas na tentativa de fazê-las parar no interior destes quadrados, de preferência naquele com o número maior. Contam-se os pontos e o vencedor toma posse das bolinhas dos outros jogadores. O jogo continua até que não haja mais bolinhas de posse dos outros jogadores ou assim que o grupo desista.

Também vi meninos brincando com as bolinhas aproveitando as paredes da escola como parte da brincadeira. O grupo de meninos colocava-se à frente da parede, em uma distância de aproximadamente dois ou três metros. Em seguida, um a um jogavam suas bolinhas em direção à parede, fazendo uma “bate e volta” com ela. Não identifiquei exatamente se este era um jogo em si e quais seriam suas regras, mas sua configuração lembra bastante um jogo de bolinhas conhecido como “paredão”, cujo objetivo seria alcançar a bolinha do adversário após o toque na parede.

Apesar de a questão da vitória sobre o oponente estar presente na prática dos jogos de regra descritos até aqui, as crianças se relacionavam com esta realidade de maneira diferenciada, sobretudo com relação a três aspectos:

- *permitiam uma grande interação entre os que assistiam e os que jogavam: a “torcida” mais do que assistir ou incentivar os jogadores, chegava a indicar jogadas melhores, impedir jogadas consideradas ruins e, em alguns momentos, quando possível pela natureza do jogo, fazia voltar movimentos que considerava estrategicamente errados, o que, em geral, era aceito por ambos os competidores.*

- *não se negavam a jogar com jogadores contra os quais consideravam não haver perspectiva de ganhar: as crianças conheciam os melhores jogadores em determinados jogos. Também era possível identificar aquele que se destacava durante uma seqüência de partidas. Raramente, porém, assisti crianças se negarem a jogar contra aqueles que pensavam serem melhores naquele jogo.*

- *não havia um sistema de memória das disputas no sentido de marcar os feitos de uma criança que se destacasse em vitórias: apesar de saberem quem eram as crianças que obtinham melhores desempenhos em determinados jogos, não presenciemos nenhum tipo de controle que anotasse alguma espécie de “série histórica de confrontos” entre jogadores, ou coisa do tipo, que marcasse o registro de alguma superioridade ou marca a ser batida.*

Há momentos de disputa mais evidente como jogos de peteca ou de futebol com acompanhamento interessado do placar. Nas lutas corporais, por exemplo, espécie de atividade esportiva local, há uma interação entre os participantes voltada diretamente para a identificação de um vencedor. Na brincadeira com a zarabatana, utilizam mesmo um alvo de isopor, pintado com pontuações (semelhante ao utilizado no jogo de dardos), computando os pontos com cuidado para identificar o vitorioso.

Ainda que não tenha sido acompanhado sistematicamente como parte desta pesquisa, cabe destacar a realização anual de uma espécie de festival esportivo, durante a semana dos povos indígenas, na Área Indígena Tupiniquim e Guarani. Este sim marcado por competições mais demarcadas. São diversas modalidades, entre elas futebol, peteca, zarabatana, luta corporal entre outras. Neste caso, porém, a participação se dá a partir dos pré-adolescentes, não envolvendo crianças tão pequenas.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste trabalho pensamos ter chegado a diversos pontos que merecem serem comentados a título de considerações finais. De maneira alguma são reflexões de caráter conclusivo sendo, antes disso, pontos significativos que se evidenciaram ao final do processo de convivência com essas crianças e da relação desta experiência com vivências de outros pesquisadores e com o quadro teórico apresentado.

Também não foi nosso intuito abraçar embates teóricos que radicalizassem posicionamentos quanto à universalidade de certas estruturas ou padrões no brincar ou que, ao contrário, apontassem para o extremo oposto, relativizando toda atividade lúdica como uma elaboração local específica, sem levar em conta as características básicas de unidade do humano.

Pensamos, enfim, que nossos resultados retratam justamente a diversidade possível de ser encontrada dentro dos limites e padrões que definem a universalidade do humano. Nas palavras de Cohn (2002), “como homens de diferentes contextos dão sentido ao mundo que vivenciam e à sua experiência de humanidade”; em nosso caso, como aquelas crianças realizam esta tarefa através do brincar.

A execução da pesquisa de campo mostrou-se um momento extremamente rico de convívio com as crianças, justamente pelo fato de estarmos acompanhando-as em sua atividade principal – o brincar – nos espaços contextuais com as quais as próprias crianças interagem configurando seu ambiente lúdico. Foi da interação entre as propostas e projetos iniciais da pesquisa e o ritmo de vida cotidiano, a cultura lúdica local e os próprios interesses e teorias das crianças acerca da pesquisa e do pesquisador que se produziu o material aqui exposto.

Evidentemente este processo nem sempre foi tranqüilo. Questões de diversas ordens surgiam, impondo atrasos, adiamentos e mesmo impedimentos. Destacam-se aqui tanto aspectos naturais como a sazonalidade ligada ao clima da região, como questões sociais relacionadas ao momento político de disputa territorial pelo

qual passa o povo Guarani no Espírito Santo. São itens que, olhando do momento atual, incrivelmente não prevíamos que teriam tamanho impacto.

Outras dificuldades, porém, acabaram por trazer enriquecimentos que nem sequer eram imaginados no momento de elaboração do projeto. A dificuldade de sistematizar uma metodologia de observação das brincadeiras, que pudesse marcar uma pretensa “objetividade” da pesquisa, mostrava-se a cada tentativa mais inviável. Evidentemente a presença de um estranho observando e anotando não poderia passar como algo cotidiano, ainda que a aldeia seja constantemente visitada por estudantes e pesquisadores.

Mais uma vez, o caminho para superação destas dificuldades foi a própria interação com as crianças. Passando a adotar o pesquisador ora como brinquedo, ora como parceiro em suas próprias brincadeiras, as crianças possibilitaram um espaço de interação e convivência que permitiu a socialização em sua cultura lúdica de maneira única e especial.

Este caminho, incorporado à metodologia do trabalho, mostrou-se especialmente desafiador e fecundo, já que praticamente colocava o pesquisador e o próprio processo de pesquisa “em aberto”, na dependência da dinâmica imposta pelas próprias crianças. Isto ampliou consideravelmente a relevância da experiência de pesquisa, cujo processo em si se tornou fonte de dados e reflexões importantes para a consecução dos objetivos do trabalho.

Mesmo próximos de centros urbanos locais e relativamente a poucos quilômetros da capital do estado, Vitória, encontramos na aldeia Guarani de Três Palmeiras situações e possibilidades que configuravam uma cultura lúdica diferenciada com relação aos padrões encontrados entre as crianças vizinhas, da chamada “sociedade nacional envolvente”. Também com relação à realidade de outras etnias encontramos aproximações e distanciamentos importantes a serem considerados.

A diferenciação dos padrões de brincadeira por gênero é um destes aspectos. Não podemos deixar de destacar que a formação dos grupos de brinquedo, de maneira geral, apresentava mistura entre meninos e meninas, formando, assim, grupos

mistos com relação a gênero. Isto poderia ser observado principalmente nos momentos em que as crianças exploravam seu ambiente na busca por frutas, correndo atrás de folhas, caminhando pelas estradas entre as aldeias e pela matinha da área indígena.

Diferem assim da realidade descrita para os Xocó de Sergipe que, na pesquisa realizada por Bichara (2002) apresentaram grande segregação por gênero, presente em 82% dos episódios de brincadeiras observados. Também entre os Parakanã a diferenciação na formação dos grupos foi observada e ressaltada por Gosso (2004), que considera que suas crianças costumam preferencialmente brincar com companheiros do mesmo sexo e grupo etário. Nos casos Xikrin (Cohn, 2002) e A'uwe Xavante (Nunes, 1999) há relatos tanto de brincadeiras conjuntas, como segregadas por gênero.

Entre as crianças que acompanhamos, grupos de brincadeira radicalmente segregados por gênero só foram observados praticamente em duas situações: na brincadeira de casinha, na qual só as meninas se envolviam, e na brincadeira de futebol, na qual só os meninos brincavam. Mesmo naquelas outras brincadeiras em que havia algum tipo de interdição por gênero, em geral o outro grupo estava ao menos próximo, participando indiretamente da mesma, seja assistindo o desempenho dos brincantes, seja interagindo com eles, ou seja, brincando indiretamente.

Isto não quer dizer que não exista tal diferenciação. Meninos e meninas possuíam brincadeiras diferentes, um padrão universal também encontrado entre as crianças Guarani. Brincavam com brinquedos diferentes, sendo que alguns objetos lúdicos como piões e bolinhas de gude eram praticamente interditados para as meninas. Em algumas ocasiões em que brincavam com os mesmos materiais, o padrão de utilização poderia ser diferente nas brincadeiras de cada um dos sexos, como acontecia com os tijolos ou com galhos de árvores, por exemplo.

Como já salientamos anteriormente, e de maneira parecida com todos os casos comparativos, durante o dia é possível verificar grupos exclusivamente de meninos e de meninas buscando interações diversas. Também é diferenciada a dinâmica da

vivência diária destas crianças, dado que as meninas parecem ajudar mais suas mães nos afazeres domésticos, na comparação com os meninos.

Com relação aos grupos de idade, houve dificuldades em precisar as idades de cada criança participante da pesquisa. Pudemos apenas inferir grupos de idade através da junção das informações que dispúnhamos e a faixa de idade que formava os dois grupos separados de alunos da escola diferenciada.

Dentro destas limitações pudemos apenas especular que há certa congruência entre o que esperávamos encontrar pela teoria a este respeito. Assim, por exemplo, os pré-adolescentes foram vistos em brincadeiras motoras em número bem menor se comparado com as mais novas. E mesmo quando isso acontecia, a tendência seria vê-los em atividades mais relacionadas a um esporte, como a luta corporal.

O padrão de utilização de objetos como suporte para brincadeiras mostrou-se também uma realidade muito interessante para pensar a cultura lúdica estudada. Apesar da presença de brinquedos, industrializados ou produzidos localmente, grande parte das brincadeiras desenvolvidas na aldeia Três Palmeiras possuía como suporte objetos, materiais ou espaços disponíveis no próprio ambiente, sejam eles artificiais como tijolos, brita, construções ou naturais como árvores, pedras, galhos, folhas, água, etc.

A exploração do ambiente da aldeia por grupos de crianças de diferentes idades favorece a constituição de um espaço amplo e variado para o desenvolvimento de diversas brincadeiras e interações lúdicas com o local. Tal processo era apoiado pelas concepções acerca da criança e de sua formação, que proporcionam relativa liberdade para as crianças em tal exploração das potencialidades do ambiente e de si mesmas.

Os grupos de brincadeira favoreciam a convivência de crianças de maneira a superar divisões como menino / menina, mais velhos / mais novos, mais fortes / mais fracos, parentes / não parentes. Isto permite a estas crianças desenvolverem amplamente pessoal e socialmente. Tais padrões podem estar associados ao

caráter do individualismo da sociedade Guarani, e da abertura a ação do sujeito que ele permite, conforme descrito em diversas monografias sobre esta etnia.

Ainda que nem todo suporte material seja adequado a qualquer brincadeira, como bem salientou Leontiev (1992), a variedade e a amplitude ambiental claramente junto a esta “liberdade de atuação”, favorecem o desenvolvimento de modalidades diversas do brincar, dando suporte para grande variedade de atividades lúdicas como as brincadeiras motoras, brincadeiras simbólicas, jogos de regras, atividades turbulentas, explorações, como as descritas neste trabalho.

Ao contrário de posições teóricas que apresentavam as brincadeiras de crianças pobres como deficientes no uso de imaginação, caracterizadas como simplistas, não imaginativas, dependentes de objetos e concretas (Bichara, 2002), encontramos uma cultura lúdica plural e dinâmica.

O mesmo acontece com relação a Elkonin, para quem, segundo Rocha (2000), não seria esperado encontrar atividades lúdicas mais desenvolvidas (como faz-de-conta) entre sociedades tribais. Nestas sociedades não haveria um afastamento maior das crianças do mundo adulto e, assim, motivo pelo qual não teriam desenvolvido a confecção de objetos e atividades específicas para o desenvolvimento infantil, possuindo uma cultura lúdica menos elaborada.

De maneira diametralmente oposta, nos deparamos com uma realidade na qual as crianças recebem, mantêm e desenvolvem uma cultura lúdica extremamente viva, rica e variada, uma parte fundamental de seu desenvolvimento físico, cognitivo e social como integrantes do grupo em que se inserem. Ainda que tal riqueza lúdica não esteja necessariamente apoiada em objetos propriamente considerados brinquedos (no sentido de serem produzidos especificamente para a atividade lúdica). Antes, e aí se mostra mais uma vez a riqueza desta cultura, está apoiada justamente na experimentação e na fantasia que permite utilizar os diversos materiais nas brincadeiras.

Acreditamos, inclusive, que estas possibilidades de vivenciar experiências lúdicas diversificadas tanto na forma como no conteúdo sejam mesmo maiores no caso das

crianças de Três Palmeiras do que as encontradas pelas crianças que crescem em ambientes urbanos. Estas últimas têm seu cotidiano marcado pelo controle e acompanhamento, constantes mesmo nas brincadeiras, a falta de espaços amplos e abertos, pouco contato com ambientes naturais e a insegurança dos ambientes públicos que poderiam proporcionar algum espaço de interação lúdica, como ruas e praças.

A relação com a *competição* surge também como um item interessante de reflexão. Durante as brincadeiras que acompanhamos, sobretudo nos jogos de regras, mas também nas brincadeiras motoras e outras, pudemos observar interações diferenciadas com relação a esta questão. Não se trata aqui de dizer que não há competição, buscando mais uma vez reforçar a visão estereotipada que apresenta povos indígenas como “seres puros”, ou “comunitários por natureza”, mais cooperativos do que competitivos. Mas apenas salientar este aspecto, que pode fomentar, inclusive, novas pesquisas mais específicas.

Brincadeiras como o estilingue, o pião e mesmo o futebol poderiam suscitar disputas entre os participantes. Porém, nos casos acompanhados, verificamos que as crianças preferiam brincar juntas ao invés de brincar contra umas às outras. No jogo da velha e do pontinho, os jogadores toleravam a participação das crianças ao redor e não negavam-se a jogar contra adversários mais fortes dentre eles.

Isto não impediu presenciarmos momentos de disputa mais evidente como jogos de peteca ou de futebol com acompanhamento interessado do placar. Nas lutas corporais e na brincadeira de bolinha de gude, há uma interação entre os participantes voltada diretamente para a identificação de um vencedor. Na brincadeira com a zarabatana, utilizam mesmo um alvo de isopor, pintado com pontuações (semelhante ao utilizado no jogo de dardos), computando os pontos com cuidado para identificar o vitorioso.

Os temas das brincadeiras de faz-de-conta permitiram a percepção da relação da atividade lúdica com o cotidiano das crianças tanto no que se refere às vivências da realidade mais diretamente interna, como na relação interétnica com sua vizinhança

e a dinâmica de interação da aldeia com seu entorno em suas diversas amplitudes (local, estadual, nacional...).

Demonstravam, uma vez mais, que estavam atentas a acontecimentos complexos que interferiam em suas vidas, como a dependência dos núcleos urbanos próximos, as idas ao hospital, a necessidade de valorização e manutenção da língua guarani, ainda que sua reflexão sobre tais conflitos ocorresse à sua maneira e capacidade, ligadas à fase de seu desenvolvimento cognitivo e pessoal.

Assim, suas brincadeiras falam do seu conhecimento sobre o ambiente com sua flora e fauna, seja pegando frutas ou armando armadilhas para pequenos animais. Mostram a sua compreensão de fatores relacionados à construção da etnicidade diferenciada de seu grupo social, como a valorização da língua Guarani, a reprodução de padrões de seu dia-a-dia e mesmo a possibilidade de atuar segundo a caricatura de “índio”, com a sonorização de costume: “uh-uh-uh”!

Elementos próprios da interação com o entorno estavam presentes como carros, tratores, professores e escolas e computadores. Também em suas fantasias, figuras como os últimos “hits” da televisão, como os personagens dos desenhos japoneses e heróis americanos tinham seu papel.

Mesmo com o intenso contato com seu entorno, uma realidade há muito tempo enfrentada pelo seu povo, as crianças de Três Palmeiras preservam um vasto repertório de brincadeiras, entre as quais destacamos as de cunho simbólico e de fantasia, que incorporam elementos externos, brasileiros ou mesmo estrangeiros dentro da lógica interna ao seu próprio contexto.

Suas brincadeiras são mais do que atividades utilitárias, cuja performance estaria apenas treinando ou preparando estas crianças para algo em seu futuro como adultos. Nesta verdadeira grande zona de desenvolvimento proximal, ao mesmo tempo em que vivenciam e desenvolvem sua cultura lúdica, as crianças se constituem como atores no seu próprio processo de socialização.

Encontramos a brincadeira como forma de vivência, compreensão, experimentação e construção de uma realidade sócio-cultural por parte das crianças Guarani da aldeia Três Palmeiras. Uma atividade dotada de *significação social* (BROUGÈRE, 1998), desempenhada por sujeitos psicossociais (DUVEEN, 2000) que, brincando incorporam as estruturas de pensamento de seu grupo social, ao mesmo tempo em que re-elaboram sua própria herança cultural frente aos novos desafios e realidades com quais seu povo se depara.

Defendemos a viabilidade e a relevância de mais pesquisas acerca do brincar entre crianças de sociedades não-ocidentais e, em especial, em sociedades indígenas brasileiras. Tais pesquisa abrem possibilidades de maior diálogo entre as experiências propostas pelas etnografias de sociedades não ocidentais e as teorias psicológicas, com ganhos para ambas as áreas do conhecimento e para os próprios grupos estudados.

Questões propostas por Lopes da Silva (2002) como a ação social da criança, seu cotidiano, experiências e relações; imitação e recriação do mundo social; formas diferenciadas de aprendizagem; corporalidade e construção da pessoa; concepções diferenciadas sobre a infância e o desenvolvimento humano; infância como componente cultural, dentre outros, são “pontos de encontro” que podem ser desenvolvidos.

Ficou cada vez mais claro, também, no decorrer desta pesquisa, o papel primordial da definição de uma área territorial de uso exclusivo indígena para o processo de desenvolvimento integral destas crianças de etnicamente diferenciadas.

É a existência de uma área indígena demarcada que permite a manutenção das bases materiais e ambientais mínimas que permitem ao grupo Guarani localizado no Espírito Santo, incluindo evidentemente suas crianças, a construção de um espaço no qual possam, ainda que com extremo esforço e dificuldades, colocar-se de maneira mais autônoma e fortalecida diante das pressões advindas dos diversos interesses e atores com os quais inevitavelmente se relacionam.

Neste sentido, lembramos aqui da luta pelo reconhecimento do legítimo direito a posse do território tradicionalmente ocupado, empreendida atualmente pelas comunidades Guarani e Tupiniquim de Aracruz – ES, inclusive no sentido da ampliação desta área dentro dos parâmetros legalmente e tecnicamente já reconhecidos.

A esta luta mais visível atualmente, somam-se as constantes e menos divulgadas batalhas em busca da efetivação dos direitos básicos de atenção à saúde e à educação diferenciadas, que passam necessariamente pela melhor compreensão acerca das crianças e da dinâmica da infância Guarani por parte dos diversos agentes de políticas públicas que com eles interagem.

Acreditamos que essas são condições imprescindíveis para que este grupo social possa continuar proporcionando às suas crianças um processo de desenvolvimento etnicamente diferenciado, socialmente viável e culturalmente adequado, segundo suas concepções das necessidades na formação de um ser humano dentro dos ideais de pessoa Guarani.

E, enfim, a nossa grande esperança é que este trabalho venha ser mais uma peça a contribuir com este processo.

## 9 REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZANHA, Maria da G. **Construtivismo: de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1993.

BARTH, Fredrik. **Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference**. Boston: Little, Brown and Company, 1969.

BATESON, Patrick. The role of play in the evolution of great apes and humans. In: PELLEGRINI, A. D.; SMITH, Peter K. **The nature of play – great apes and humans**. Nova York: The Guilford Press, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. Rio de Janeiro, 1977.

BICHARA, Ilka D. Crescer como índio às margens do Velho Chico: um desafio para as crianças Xocó. In: KOLLER, S.; LORDELO, E; CARVALHO, A. M. A. **Infância brasileira e contextos de desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo / Salvador: UFBA, 2002.

BICHARA, Ilka D. Nas águas do Velho Chico. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C.M.C.; PONTES, F.A.R.; BICHARA, I.D. (Org). **Brincadeira e**

**cultura:** viajando pelo Brasil que brinca – volume I: o Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

BORGES, Paulo Humberto Porto. Sonhos e nomes: as crianças guarani. **Cadernos Cedex**, ano XXII, no. 56, 53 – 62, 2002.

BRONFRENBERGER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano:** experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação USP**, 24 (2), 103 – 116, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BUSSAB, Vera S. R; RIBEIRO, Fernando L. Biologicamente cultural. In: SOUZA, L; RODRIGUES, M.M.P. e FREITAS, M.F.Q. **Psicologia - reflexões (im) pertinentes** (pp. 195-224). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

CARVALHO, Ana Maria A. Brincar juntos – natureza e função da interação entre crianças. In: ADES, C. (Org). **Etologia:** de animais e de homens. São Paulo: EDUSP, 1989.

CARVALHO, Ana Maria A.; PONTES, Fernando A.R. Brincar é cultura. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C.M.C.; PONTES, F.A.R.; BICHARA, I.D. (Org). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca**. Vol I, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

CARVALHO, Ana Maria A; PEDROSA, Maria I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudo de Psicologia**, 7 (1), 181-188, 2002.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

CLASTRES, Helene. A terra sem mal. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. A sociedade contra o Estado: pesquisa de antropologia política. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

COHN, Clarice. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, v. 15 (2), 36-42, 2001.

COHN, Clarice. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, A. L. da; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, Â. (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002a.

COHN, Clarice. A experiência da infância e o aprendizado entre os Xikrin. In: SILVA, A. L. da; NUNES, Â.; MACEDO, A. V. L. S. (Orgs.) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002b.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

COHN, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. **Revista de Antropologia – USP**, v. 43 (2) 125 - 222, 2000.

CONTI, Luciani; SPERB, Tânia M. O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 17 (1), 59-67, 2001.

CORREIA, Monica F. B. A constituição social da mente: (re) descobrindo Jerome Bruner e construção de significados. **Estudos de Psicologia**, 8 (3), 505 – 513, 2003.

DANNA, Marilda Fernandes; MATTOS, Maria Amélia. **Ensinando observação: uma introdução**. São Paulo: Edicon, 1996.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

DUVEEN, Gerard. Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P e JOVCHELOVITCH, S. (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

FAGUNDES, Antonio Jayro da Fonseca Motta. **Descrição, definição e registro de comportamento**. São Paulo: Edicon, 1982.

FAUSTO, Carlos. Fragmentos de história e cultura tupinambá: da etnologia como instrumento crítico de conhecimento etno-histórico. In: CUNHA, M. C. (Org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras / FAPESP / SMC-SP, 1992.

FAUSTO, Carlos. Verbete: Parakanã. In: **Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil**. Instituto Sócio-Ambiental (ISA), São Paulo, 2004. Disponível em: <http://www.socioambiental.org> Acesso em 17/11/2006.

FERNANDES, Florestan. Aspectos da educação na sociedade Tupinambá. In: SCHADEN, E. **Leituras de etnologia brasileira**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

FERREIRA, Mariana K. F. Divina abundância: fome, miséria e a Terra-Sem-Mal das crianças Guarani. In: LOPES DA SILVA, A.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, Â. (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

FREUD, Sigmund; FREUD, Anna. **Além do princípio de prazer; psicologia de grupo e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FIOROT, Meire A. **Como aprendem os que ensinam e como ensinam os que aprendem?: um estudo com professores no contexto do jogo traverse**. Tese de Doutorado - PPGP / UFES, Vitória, 2006.

FRIEDMANN, Adriana. **A arte de brincar: brincadeiras e jogos tradicionais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRY, Douglas P. Rough-and-tumble – social play in humans. In: PELLEGRINI, A. D.; SMITH, Peter K. **The nature of play – great apes and humans**. Nova York: The Guilford Press, 2005.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GOLBERG, Luciane G.; YUNES, Maria A. M.; FREITAS, José Vicente de. O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, 10 (1), 97 – 106, 2005.

GOSSO, Yumi. **Pexe oxemorai: brincadeiras infantis entre os índios Parakanã**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GOSSO, Yumi; OTTA, Emma. Em uma aldeia Parakanã. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C.M.C.; PONTES, F.A.R.; BICHARA, I.D. (Org). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca: o Brasil que brinca**. Vol I, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GRAUE, Maria Elizabeth. **Investigação etnográfica com crianças: teoria métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003

GRUBITS, Sonia; DARRAULT-HARRIS, Ivan. **Psicossemiótica na construção da identidade infantil: um estudo da produção artística de crianças Guarani / Kaiowá**. São Paulo: Casa do Psicólogo; Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2000.

GRUBITS, Sônia. Ambiente, identidade e cultura: reflexões sobre comunidades guarani/ kaiowá e kadiweu de Mato Grosso do Sul. **Psicologia e sociedade**, 15 (1): 182-200, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko. **Jogos Tradicionais Infantis: O jogo, a criança e a educação**. Petrópolis, Vozes: 1995.

KISHIMOTO, Tizuko M. Froebel e a concepção de jogo infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org) **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998a.

KISHIMOTO, Tizuko M. Bruner e a brincadeira. In: In: KISHIMOTO, T. M. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998b.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª. Ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LA TAILLE, Yves de; DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta K. de. Três perguntas a Vygotskianos, Wallonianos e Piagetianos. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.;

LADEIRA, Maria Inês. **Espaço geográfico Guarani-Mbya**: significado, constituição e uso. Tese de Doutorado, FFLCH-USP. São Paulo, 2001.

LADEIRA, Maria Inês. Verbetes: Guarani Mbya. In: **Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil**. Instituto Sócio-Ambiental (ISA), São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.socioambiental.org> Acesso em 17/11/2006.

LADEIRA, Maria Inês. **Os índios Guarani / Mbya e o complexo lagunar estuário de Iguape – Paranaguá**. São Paulo: CTI, 1994. Disponível em [www.trabalhoindigenista.org.br](http://www.trabalhoindigenista.org.br) Acesso em 17/11/2006.

LADEIRA, Maria Inês. **Terra Guarani no litoral**: ka'agüi oreramói kuéry ojou rive uae kue y = as matas que foram reveladas aos nossos antigos avós. São Paulo: CTI, 2004.

LARAIA, Roque. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

LECHTE, John. **Cinquenta pensadores contemporâneos essenciais**: do estruturalismo à pós-modernidade. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

LEONTIEV, Aléxis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vygotsky, L. S.; LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1992.

LEVI-STRAUSS, Claude. **História de Lince**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LEVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Papirus, 1997.

LEWIS, Kerrie P. Social play in the great apes. In: PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. **The nature of play – great apes and humans**. Nova York: The Guilford Press, 2005.

LIMA, Antônio, C. S. O governo dos índios sob a gestão do SPI. In: CUNHA, M. C. (Org). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras / FAPESP / SMC-SP, 1992.

LOPES DA SILVA, Aracy. Contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança in SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, Â. (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy. Verbetes: Xavante. In: **Enciclopédia Povos Indígenas no Brasil**. Instituto Sócio-Ambiental (ISA), São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.socioambiental.org> Acesso em 17/11/2006.

LORENZ, Konrad. **Os fundamentos da etologia**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995.

LOUREIRO, Klitia. **O processo de modernização autoritária da agricultura do Espírito Santo: os índios Tupiniquim e Guarani Mbya e a empresa Aracruz Celulose S/A (1967 – 1983)**. Dissertação de Mestrado, CCHN – UFES, 2006.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo, E.P.U. / EDUSP, 1974.

MEAD, Margareth. **Coming Age of Samoa**: a psychological study of primitive youth for Western civilization. New York: The New York American Library, 1949.

MELLO, Luiz G. de. **Antropologia Cultural**: iniciação teorias e temas. Petrópolis: Vozes, 1987.

MEIRA, Ana Marta. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. **Psicologia & Sociedade**, 15 (2): 74-87, 2003.

MELIA, Bartolomeu. **La lengua guarani del Paraguay**. Madrid: Mapfre, 1992.

MELIA, Bartolomeu. A Terra Sem Mal dos Guarani. In: Revista de Antropologia – FFLCH / USP, v. 33, 33 – 46, 1990.

METRAUX, Alfred. The Guarani. In: STEWARD, Julian H. (Org). **The Handbook of South American Indians – vol III**: the tropical forest indians. Nova York: Cooper Square Publishers, 1963.

MONSERRAT, Ruth Maria F. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. In: GRUPIONI, Luís D. B. (Org). **Índios no Brasil**. 3ª. Ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC, 1998.

MONTEIRO, John Manuel. Os Guarani e a história do Brasil meridional: séculos XVI -XVII. In: CUNHA, M. C. (Org.). **História dos Índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras / FAPESP. SMC-SP, 1992.

MORAES, Maria de Lima S.; CARVALHO, Ana Maria A. Brincar: uma revisão de algumas concepções clássicas. **Boletim de Psicologia**, 37 (86): 1- 23, 1987.

MORIN, Edgar. **O enigma do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

MOSCOVICI, Serge. **Sociedade contra natureza**. Petrópolis: Vozes, 1975.

MOSCOVICI, Serge. Que unidade: com ou contra a natureza? In: CENTRO ROYAUMONT. **A unidade do Homem: para uma antropologia fundamental**. São Paulo: Cultrix: EDUSP, 1978.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O Papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MRECH, Leny Magalhães. Além do sentido e do significado: a concepção psicanalítica da criança e do brincar. In: KISHIMOTO, T. M. (Org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

NIMUENDAJU, Curt. **As lendas de criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani**. São Paulo: HUCITEC / EDUSP, 1987.

NUNES, Ângela. **A sociedade das crianças A'wue-Xavante: por uma antropologia da criança**. Lisboa: Ministério da Educação / Instituto de Inovação Educacional, 1999.

NUNES, Ângela. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, Â. (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002a.

NUNES, Ângela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: SILVA, A. L.; MACEDO, A. V. L. S.; NUNES, Â. (Orgs.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002b.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997

OLIVEIRA, Roberto C. de. **O índio e o mundo dos brancos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1972.

PACHECO, R.; NEVES, L. G. S. **Índice do folclore capixaba**. Edição do autor: Vitória, 1994.

PELLEGRINI, Anthony D.; SMITH, Peter K. Play in great apes and humans. In: PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. **The nature of play – great apes and humans**. Nova York: The Guilford Press, 2005.

PEREIRA, Maria A. P.; Carvalho, Ana M. A. Brincar, é preciso. In: CARVALHO, A. M. A.; MAGALHÃES, C.M.C.; PONTES, F.A.R.; BICHARA, I.D. (Org). **Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca: brincadeiras de todos os tempos**. Vol II, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

POLETTI, Raquel Conte. A ludicidade da criança e a relação com seu contexto familiar. **Psicologia em estudo**, 10 (1), 67-75, 2005.

PONTES, Fernando A. R.; MAGALHÃES, Celina M. C. A estrutura das brincadeiras e a regulação das relações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 18 (2), 213-219, 2002.

PYLRO, Simone C. **Atividades lúdicas entre adultos jovens: um estudo com universitários capixabas**. Dissertação de Mestrado. PPGP – UFES, Vitória, 2004.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de M. L. **Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

ROSSETTI, Claudia B. **Preferência lúdica e jogos de regras: um estudo com crianças e adolescentes.** Tese de Doutorado. IP-USP: São Paulo, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** Rio de Janeiro: Hemus, 1979.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTA ROZA, Eliza. **Quando o brincar é dizer – a experiência psicanalítica na infância.** Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

SCHADEN, Egon. **Aculturação indígena: ensaio sobre fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contacto com o mundo dos brancos.** São Paulo: Pioneira; EDUSP, 1968.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani.** São Paulo: EPU, EDUSP, 1962.

SCHADEN, Egon. **Mitologia Heróica de tribos indígenas do Brasil.** São Paulo: EDUSP, 1989.

STONEQUIST, Everett V. **The Marginal Man: a study in personality and culture conflict.** New York: Charles Scribner's Sons, 1938.

TOREN, Christina. **Making sense of hierarchy: cognition as social process in Fiji.** Londres: Athlone Press, 1990.

URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. In: CUNHA, M. C. (Org.) **História dos Índios no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras / FAPESP. SMC-SP, 1992.

VIEGAS, Susana de Matos. Eating with your favorite mother: time and sociality in a Brazilian amerindian community. **Journal of Royal Anthropological Institute**, 9, 21-37, 2003.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

VILLAR, Diego. Uma abordagem crítica do conceito de “etnicidade” na obra de Fredrik Barth. **Mana**, 10 (1), 165 – 192, 2004.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac & Naif, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. **Araweté, os deuses canibais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. Bibliografia Etnológica básica Tupi-Guarani. In: **Revista de Antropologia**, 27/28, 7 – 23, 1984/1985.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. Introdução: Nimuendaju e os Guarani. In: NIMUENDAJU, C. **As lendas de criação e destruição do mundo como fundamentos da religião dos Apapocuva-Guarani**. São Paulo: HUCITEC / EDUSP, 1987.

WINNICOTT, Donald W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZATZ, Sílvia; ZATZ, André; HALABAN, Sergio. **Brinca comigo!:** tudo sobre o brincar e os brinquedos. São Paulo: Marco Zero, 2006.

## ANEXOS

### ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

#### I – Dados sobre a Pesquisa Científica:

*Título da Pesquisa:*

Brincando na Aldeia: brincadeiras de crianças guarani na aldeia Três Palmeiras em Aracruz – ES.

*Pesquisador Responsável:*

Kleber de Oliveira

*Instituição:* Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP) – nível Mestrado.

*Orientador:*

Professor Doutor Paulo Rogério Meira Menandro

*Objetivo geral da pesquisa:*

Compreender o processo de participação ativa de crianças guaranis na construção da vida social e cultural de seu grupo através da análise de seus jogos e brincadeiras (cultura lúdica) em uma aldeia no município de Aracruz – ES.

*Objetivos específicos da pesquisa:*

- 6 Identificar a concepção nativa de infância como base referencial para o entendimento da atividade lúdica das crianças deste grupo sócio-cultural;
- 7 Mapear e classificar os jogos e brincadeiras presentes no cotidiano das crianças guaranis da aldeia pesquisada segundo categorias pré-definidas;
- 8 Descrever variações da cultura lúdica das crianças guaranis, em relação a gênero e idade;
- 9 Comparar o acervo de brincadeiras encontrado com a realidade descrita em outras etnias estudadas na literatura, considerando a diversidade de situações de contato;
- 10 Analisar o conteúdo das brincadeiras com relação ao seu contexto sócio-cultural, sobretudo no que se refere às brincadeiras de faz-de-conta;

*Metodologia de Pesquisa:*

Esta pesquisa de campo será realizada pela **equipe de pesquisa** formada por 01 (um) **pesquisador** e 02 (dois) assistentes. Através de visitas regulares à aldeia Três Palmeiras em Aracruz – ES, sempre em fins-de-semana (sextas feiras, sábados e domingos), visando acompanhar as atividades das crianças em dias com maior tempo livre. Nestas ocasiões, **as observações serão registradas** para viabilizar a análise posterior além da própria etnografia, com utilização dos seguintes instrumentos:

**- caderno de campo**

- gravador de bolso
- câmera fotográfica
- câmara filmadora

*Duração da pesquisa:*

04 (quatro) meses de pesquisa de campo e 08 (oito) meses no total.

*Publicação da pesquisa:*

As informações coletadas e os materiais produzidos ao longo da pesquisa poderão ser publicados, sendo preservados os dados de identificação dos participantes.

## **II – Esclarecimentos dados pelo pesquisador:**

Desde já comprometemo-nos em:

- 1 Não utilizar os registros oriundos de fotografia e / ou filmagem para outros fins que não o da pesquisa ora autorizada, com exceção de usos de interesse da comunidade, definidos e expressos por autorização desta por meio de seus representantes.
- 2 Resguardar o material oriundo de registros fotográficos ou de filmagens para que não se realize uso indevido deste material por parte de qualquer pessoa ou instituição;
- 3 Disponibilizar, de maneira concomitante à pesquisa de campo, conhecimentos e dados levantados que possam subsidiar ações ou produção de materiais em parceria com a própria comunidade e / ou instituições parceiras benefício da comunidade estudada. Esta ação do interesse dependerá do interesse e da expressa autorização da comunidade por meio de seus representantes.
- 4 Reconhecer o direito de preservação da intimidade da comunidade, de acordo com seus padrões culturais, buscando resguardá-la durante a execução da pesquisa e na formatação final do trabalho;
- 5 Oferecer informações objetivas sobre as qualificações profissionais do pesquisador e a de seus colaboradores sempre que for necessário ou solicitado;
- 6 Realizar o trabalho dentro dos cânones de objetividade e rigor inerentes à prática científica;
- 7 Encaminhar cópia desta autorização a instituições parceiras da comunidade, bem como ao Posto local da FUNAI, visando informação destes sobre as atividades desenvolvidas na área das aldeias;
- 8 Garantir a efetivação do direito da comunidade estudada em ter acesso aos resultados da investigação, na forma da apresentação e disponibilização do produto final da pesquisa (dissertação).

**III – Dados do pesquisador:**

*Nome:*

Kleber de Oliveira

*Documentos:*

RG: 26.519.012-5

CPF: 255.957998-70

Matrícula UFES: 20051300091

*Domicílio:*

Avenida Conceição da Barra, S/N – Ed. Moro

Bairro Araçá

Linhares – ES

CEP: 29920-000

*Contatos:*

Tel: (27) 3371-0854

Cel: (27) 9849-0239

e-mail: klebero@uol.com.br

**IV – Consentimento Pós-esclarecido:**

Os caciques responsáveis pelas aldeias guaranis de Três Palmeiras, Boa Esperança e Piraquê-Açu, localizadas no município de Aracruz – ES, declaram que, após terem sido convenientemente esclarecidos pelo pesquisador e terem entendido o que foi explicado, consentem, em nome da comunidade, com a realização da presente pesquisa nos termos acima expostos.

---

Pedro da Silva

Cacique – Aldeia Piraque - Açu

---

Antônio Carvalho

Cacique – Aldeia Boa Esperança

---

Marcelo Oliveira da Silva

Cacique – Aldeia Três Palmeiras

---

Kleber de Oliveira

Pesquisador

Aracruz, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2006.

## ANEXO B - FICHA DE REGISTRO OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

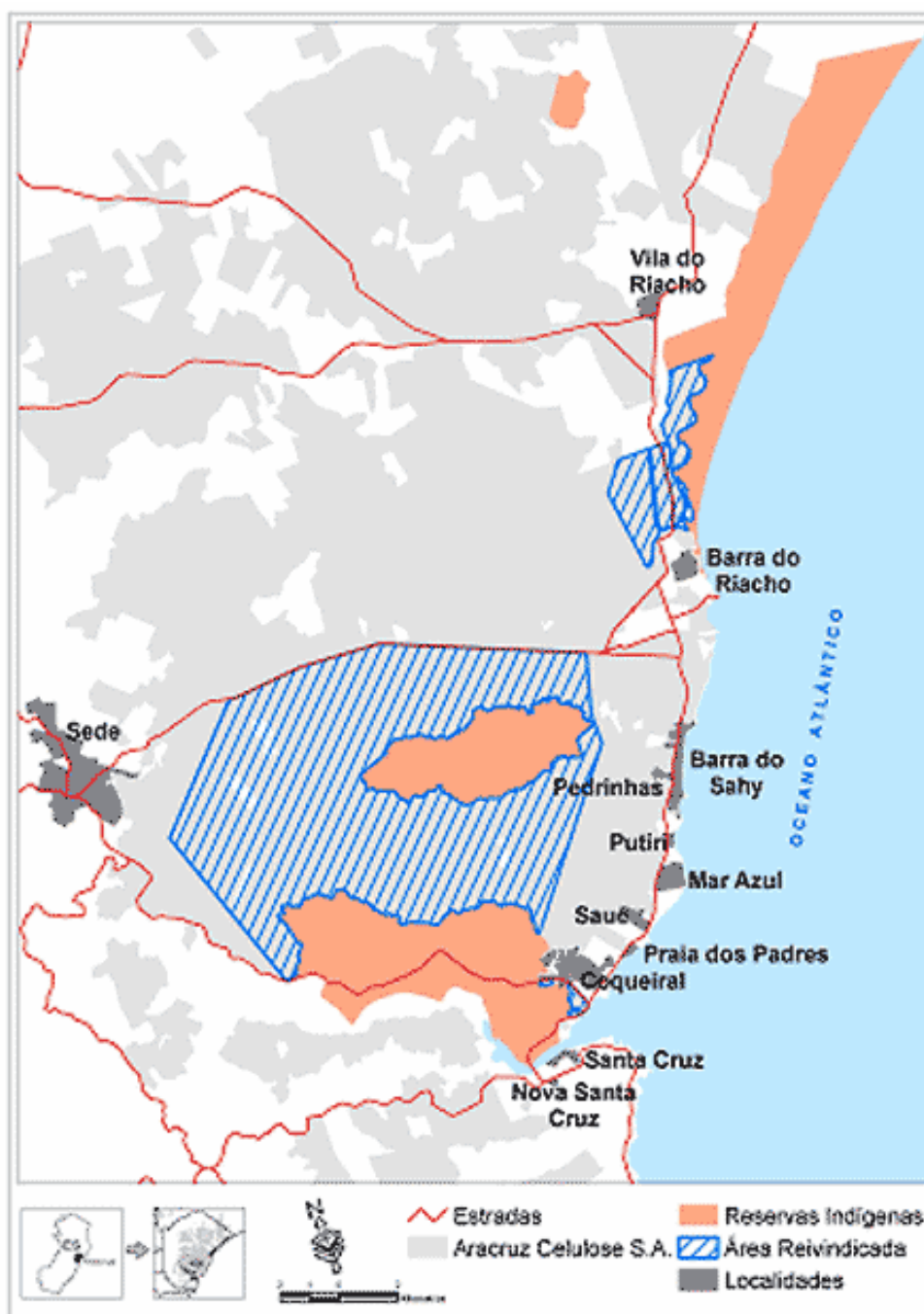
Nome \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_ Hora: \_\_\_\_\_ Nº parti.: \_\_\_\_\_

Tempo	00 – 30 segundos.	30 – 60 segundos.
1º min		
2º min		
3º min		
4º min		
5º min		



ANEXO D – MAPA DE LOCALIZAÇÃO DAS RESERVAS INDÍGENAS EM  
ARACRUZ - ES



Disponível em: <http://www.aracruz.com.br/indios/>