

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC  
UNA HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DAIANE NAGEL ACORDI**

**A ESCOLA COMO GUARDIÃ DAS CULTURAS POPULARES  
INFANTIS: EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA JORGE SCHÜTZ (TURVO - SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Marli de Oliveira Costa

**CRICIÚMA  
2014**

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

A185e Acordi, Daiane Nagel.

A escola como guardiã das culturas populares infantis : experiências da Escola de Educação Básica Jorge Schütz (Turvo-SC) / Daiane Nagel Acordi ; orientadora : Marli de Oliveira Costa. – Criciúma, SC : Ed. do Autor, 2014.

163 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2014.

1. Brincadeiras infantis. 2. Brinquedos. 3. Cultura popular. 4. Educação de crianças. 5. Brincadeiras no espaço escolar. I. Título.

CDD. 22. ed. 372.21

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla – CRB 14/1101  
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**DAIANE NAGEL ACORDI**

**A ESCOLA COMO GUARDIÃ DAS CULTURAS POPULARES  
INFANTIS: EXPERIÊNCIAS DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA JORGE SCHÜTZ  
(TURVO - SC)**

Esta Dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup> Marli de Oliveira Costa – Doutora – UNESC

---

Prof. Gladir da Silva Cabral – Doutor – UNESC

---

Prof. Reonaldo Manoel Gonçalves – Doutor – UFSC

---

Daiane Nagel Acordi - Mestranda



Aos meus grandes amores:  
Elisa e Vítor, minhas crianças  
que, brincando, inventam-se,  
reinventam-se  
e me encantam a cada dia.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos(as) que estiveram ao meu lado e de alguma forma contribuíram para que este trabalho se tornasse possível.

Às crianças e aos seus pais e mães que participaram desta pesquisa.

À gestora da Escola de Educação Básica Jorge Schütz, Prof<sup>ª</sup> Sissi José Mondardo, por acatar o meu pedido para a realização do trabalho de pesquisa no espaço escolar.

À Ilaine Olivo Machado, professora de Educação Física, pela permissão para observar suas aulas e pela colaboração.

Às professoras pedagogas Catarina Cláudia, Sônia Regina, Sylvania e Jacira, que também participaram da pesquisa.

Aos meus filhos, Elisa e Vítor, que por muitas vezes aceitaram que eu deixasse de brincar, estudar, passear com eles, mesmo sem terem compreendido.

Um agradecimento mais que especial ao meu marido, Márcio Casagrande Zilli, pela paciência e ajuda nas atividades diárias.

Ao grupo de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, especialmente àqueles com quem tive maior contato por meio das disciplinas ministradas durante o curso, professores(as) doutores(as) Giani Rabelo, Gladir da Silva Cabral, Alex Sander da Silva, Antônio Serafim Pereira, Angela Cristina Di Palma Back, Carlos Renato Carola e em especial à minha orientadora, Marli de Oliveira Costa, que, com sua delicadeza e imensa gentileza, me acolheu nessa caminhada.

Às colegas e grandes amigas cujos caminhos cruzamos, dividindo alegrias e tristezas, risos e choros por inesquecíveis dezoito meses, discutindo e construindo conhecimentos.

Aos(às) colegas do IFC que muitas vezes aliviaram o meu trabalho.

A todos(as), MUITO OBRIGADA!!





“Quem não pode lembrar o passado,  
não pode sonhar o futuro e, portanto,  
não pode julgar o presente.”

Walter Benjamin



## RESUMO

Este estudo apresenta e problematiza as culturas populares presentes nos brinquedos e brincadeiras infantis realizadas em alguns espaços escolares, especificamente na Escola de Educação Básica Jorge Schütz, no município de Turvo (SC), identificando a importância da preservação das culturas populares infantis como patrimônio cultural material e imaterial. O objetivo deste estudo é compreender as diversas maneiras pelas quais a escola se constitui como guardiã da memória e socializadora das culturas populares infantis. Para tanto, a investigação utilizou-se da metodologia do tipo etnográfico, tendo como instrumentos a observação participante e questionários direcionados aos pais e mães dos(as) alunos(as), gestora escolar e professoras, e também documentos escolares, como fotografias, PPP e plano de ensino das disciplinas. Para perceber as culturas populares presentes nos jogos, brinquedos e brincadeiras no espaço escolar investigado, fez-se necessário observar as crianças no momento anterior às aulas, no recreio e nas aulas de Educação Física. Assim, para discutir a permanência e a transformação de várias brincadeiras e brinquedos presentes no universo da escola, foi necessário revisitar algumas categorias de análise, como: criança, infância, gênero, cultura e cultura popular, memória, escola e educação, entre outras. Percebeu-se pela pesquisa que o espaço investigado busca, em seu programa curricular, garantir algumas atividades que trabalham com a memória dos brinquedos e brincadeiras das gerações passadas. Percebeu-se também que as crianças reinventam muitas brincadeiras, atualizando-as de acordo com a realidade que vivem. Dessa forma, as culturas populares repassadas por gerações se apresentam no espaço escolar investigado, evidenciando as atualizações da memória e das próprias culturas populares mediadas nas diferentes infâncias de acordo com os pares etários e gênero e na relação intergeracional.

**Palavras-chave:** Escola. Culturas Populares Infantis. Patrimônio Cultural. Memória. Educação Patrimonial.



## **ABSTRACT**

This study presents and discusses popular culture in toys and children's play performed in some school areas, specifically in the Basic School Jorge Schütz, in Turvo (SC), identifying the importance of the preservation of popular children's cultures as material and immaterial cultural heritage. The goal of this study is to understand various ways in which the school is as guardian of memory and socialization of children's popular culture. Therefore, the ethnographic method research was employed, with the instruments and participant observations, questionnaires to parents of students, school management and teachers and also school documents such as photographs, pedagogical political project and syllabus of the subjects. In order to understand the popular culture in games, toys and games at school investigated, it was needed to observe the children in the previous classes currently in recess and in Physical Education lessons. Thus, in order to discuss the permanence and transformation of various games and toys present in the school world, it was necessary to revisit some categories of analysis, such as: child, childhood, gender, popular culture, memory, school and education, among others. It was perceived that the school in its curriculum tries to ensure some activities that work with the memory of toys and games from past generations. It was also perceived that children reinvent many games, updating them according to the current reality. Thus, popular culture is passed on for generations at school, updating memory and popular culture according to age and gender and intergenerational relationship.

**Keywords:** School. Children's Popular Culture. Cultural Heritage. Memory. Heritage Education.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização de Turvo no Estado de Santa Catarina.....	16
Figura 2 – Obra de Arte intitulada “Jogos Infantis”, 1559-1560.....	47
Figura 3 – Fotografia da fachada da EEB Jorge Schütz .....	62
Figura 4 – Fotografia da primeira escola de Turvo, 1916 .....	67
Figura 5 – Fotografia da Escola Reunida Professor Jorge Schütz, 1949.....	67
Gráfico 1 – Percentual de meninos e meninas na sala do 1º Ano .....	81
Gráfico 2 – Percentual de meninos e meninas na sala do 2º. Ano .....	81
Gráfico 3 – Percentual de meninos e meninas na sala do 3º. Ano .....	82
Gráfico 4 – Percentual de meninos e meninas na sala do 4º. Ano .....	82
Gráfico 5 – Percentual de meninos e meninas na sala do 5º. Ano .....	83
Quadro 1 – Instalações gerais da EEB Jorge Schütz .....	62
Quadro 2 – Cultura Popular no entendimento das professoras .....	113
Quadro 3 – A realização de atividades das culturas populares .....	114
Quadro 4 – Periodicidade atividades envolvendo as culturas populares .....	114
Quadro 5 – Receptividade das atividades pelos(as) alunos(as) .....	116
Quadro 6 – Valorização das culturas populares pelo docente .....	117





## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Quantidade de documentos escolares analisados .....	32
Tabela 2 - Preferências das crianças em relação aos brinquedos.....	99



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EEBJS	Escola de Educação Básica Jorge Schütz
IFC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense
GRUPEHME	Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PPP	Projeto Político Pedagógico



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. CULTURAS INFANTIS: TEMPOS E LUGARES DO BRINCAR</b> .....	43
1.1 O LUGAR DO BRINCAR NA SOCIEDADE MEDIEVAL .....	45
1.2 O LUGAR DO BRINCAR NA SOCIEDADE MODERNA .....	49
1.3 O LUGAR DO BRINCAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA .....	54
1.4 A EEB JORGE SCHÜTZ COMO UM ESPAÇO DO BRINCAR .....	60
<b>2. A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JORGE SCHÜTZ COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS DAS CULTURAS POPULARES INFANTIS</b> .....	66
2.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EEB JORGE SCHÜTZ ....	72
2.2 BUSCANDO OS SIGNIFICADOS DE CULTURA, CULTURAS POPULARES, FOLCLORE, CULTURA DE MASSA E INDÚSTRIA CULTURAL .....	69
2.3 A OBSERVAÇÃO: PRIMEIROS CONTATOS .....	80
2.4 AS CULTURAS POPULARES PRESENTES NOS BRINQUEDOS E NAS BRINCADEIRAS INFANTIS DOS ALUNOS E ALUNAS DA ESCOLA PESQUISADA .....	85
2.5 JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA .....	92
2.6 A REPRODUÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS DO MASCULINO E FEMININO NO ESPAÇO ESCOLAR .....	96
<b>3. A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL: OS BRINQUEDOS E AS BRINCADEIRAS DAS CULTURAS POPULARES INFANTIS</b> .	101
3.1 POR QUE PRESERVAR OS JOGOS, OS BRINQUEDOS E AS BRINCADEIRAS DAS CULTURAS POPULARES INFANTIS? ....	101
3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA EEB JORGE SCHÜTZ NA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL MATERIAL IMATERIAL DO UNIVERSO INFANTIL .....	106
3.3 RODA DE CONVERSA: AS CRIANÇAS FALAM DOS BRINQUEDOS DAS CULTURAS POPULARES .....	118
3.4 MEMÓRIA: UM ELO ENTRE PASSADO E O PRESENTE.....	127



<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	137
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	142
<b>ANEXOS</b> .....	151
ANEXO A - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PAIS E ÀS MÃES .....	152
ANEXO B - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO ÀS PROFESSORAS .....	154
ANEXO C - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO À GESTORA ESCOLAR .....	155
ANEXO D - TERMO DE ACEITE DE PESQUISA REMETIDO PELA ESCOLA .....	156
ANEXO E - AUTORIZAÇÃO DO USO DO PPP E PLANOS DE ENSINO .....	157
ANEXO F - AUTORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E GESTORA QUANTO AO USO DOS NOMES .....	158
ANEXO G - AUTORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E GESTORA QUANTO AO USO DOS NOMES .....	159
ANEXO H - AUTORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E GESTORA QUANTO AO USO DOS NOMES .....	160
ANEXO I - AUTORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E GESTORA QUANTO AO USO DOS NOMES .....	161
ANEXO J - AUTORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E GESTORA QUANTO AO USO DOS NOMES .....	162
ANEXO K – AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO NOME DAS PROFESSORAS .....	163





## INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo as culturas populares presentes nos brinquedos e nas brincadeiras infantis que permanecem com algumas transformações, em alguns espaços escolares, evidenciando a importância da preservação das culturas infantis como um patrimônio cultural material e imaterial.<sup>1</sup>

O tema da pesquisa foi sendo delineado a partir de minha experiência como educadora. Atualmente sou professora da disciplina de Artes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC), Campus Sombrio. Leciono para as 1ª e 2ª séries dos cursos Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio e Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio, além de realizar atividades de extensão.

Desde o início de minha prática docente, em 2005, busco utilizar como recurso didático os brinquedos e as brincadeiras das culturas populares. No momento, não leciono para crianças, mas mantenho proximidade com essa categoria geracional por meio da coordenação do projeto de extensão “Minha Escola é 10”.<sup>2</sup>

O interesse por pesquisar essa temática se deve a uma atividade desenvolvida em agosto de 2011 com as turmas do curso de Agropecuária para quem ministrei aulas. Na ocasião, orientei os(as) estudantes a formarem grupos que receberiam uma temática referente ao folclore brasileiro, a saber: as parlendas, as brincadeiras, os trava-línguas, os provérbios, entre outros. O objetivo dessa atividade pedagógica era que os(as) estudantes identificassem o que é o folclore e, também, percebessem o quanto ele faz parte do nosso cotidiano.

Essa atividade pedagógica me oportunizou perceber o quanto esses adolescentes, que eu pensava que se interessavam apenas pelas novas tecnologias, foram atraídos pelas brincadeiras tradicionais propostas pelos grupos. Também pude perceber que essa geração conhecia as mesmas brincadeiras que eu vivenciei durante minha

---

<sup>1</sup> Entende-se como patrimônio cultural material os brinquedos e, como patrimônio cultural imaterial, as brincadeiras.

<sup>2</sup> Trata-se de um projeto vinculado ao setor de extensão do IFC Campus Sombrio, tendo como parceira a Prefeitura Municipal de Santa Rosa do Sul. Este visa à complementação educacional por meio de oficinas e projetos temáticos a crianças entre 6 e 12 anos incompletos que moram nos arredores da sede do Campus.

infância, entre a década de 1980 e o início de 1990, embora com algumas diferenças, bem como percebi a socialização entre eles; de um lado a disponibilidade de ensinar aqueles(as) que não conheciam alguma brincadeira e, por outro lado, o interesse em aprender o desconhecido, como andar de perna de pau quando a proposta foi o circuito.<sup>3</sup>

Assim, deparei-me com o problema da investigação apresentado nesta pesquisa: vivemos em tempo de transformações aceleradas, mediadas principalmente pela tecnologia. Essas transformações alcançam também “o mundo das crianças”<sup>4</sup>. O “mundo de vida”<sup>5</sup> das crianças, por sua vez, é marcado pela forma como interagem em torno dos brinquedos e das brincadeiras. Os brinquedos e brincadeiras se transformaram igualmente com o passar do tempo diante dos processos que envolveram a modernidade e a contemporaneidade. Assim, questiona-se então: A escola pode cumprir o papel de guardiã e socializadora da memória das culturas populares presentes nos brinquedos e brincadeiras infantis? De que forma a Escola de Educação Básica Jorge Schütz apresenta-se como espaço de guarda e socialização do patrimônio cultural constituído por brinquedos e brincadeiras das culturas populares infantis?

Nesse sentido, inspirada em Sarmiento (2002), que discute a cultura construída pelas crianças chamando-as culturas infantis, adoto para esse estudo as formas como as crianças constroem, elaboram e reelaboram as culturas populares de maneira diferente dos adultos, adequando-as e atualizando-as conforme suas necessidades, assim, denominando-as culturas populares infantis.

Diante dessas questões, o objetivo deste estudo é compreender as diversas maneiras pelas quais a Escola de Educação Básica Jorge Schütz se constitui em guardiã da memória e socializadora das culturas populares infantis manifestadas nas práticas de brincadeiras e uso de brinquedos tradicionais pelas crianças como uma forma de preservação de um patrimônio cultural do universo infantil.

---

<sup>3</sup> Entende-se circuito como uma sequência de atividades a serem cumpridas individual ou coletivamente.

<sup>4</sup> Para Benjamin (1984, p. 77), as crianças, reaproveitando aquilo que resta do mundo dos adultos, “formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num mundo maior”.

<sup>5</sup> Trata-se de uma expressão utilizada por Sarmiento e Pinto (1997, p. 21) nos estudos sobre as crianças e as infâncias. Para eles “mundo de vida” das crianças se caracteriza pela heterogeneidade “as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, crenças e de representações sociais das crianças”.

O que motivou a escolha pela EEBJS como o espaço a ser investigado foi o fato de eu ter estudado nela desde a primeira até a sexta série do ginásio. Assim, essa escola fez parte da minha história de vida, pois foi palco de vivências significativas durante minha infância e, no momento presente, constitui-se como um espaço evocador de lembranças.

Recordações de uma época em que a escola realizava gincanas com brincadeiras pertencentes às culturas populares, como a corrida do saco, a corrida do ovo, entre outras. Também realizava apresentações como a do boi de mamão, bem como festas juninas com apresentações tradicionais, como o casamento de Jeca, a quadrilha, e brincadeiras, como o correio elegante, a cadeia, a pescaria, etc. No horário do recreio algumas meninas e eu brincávamos de passa anel, de piponeta e de tantas outras brincadeiras, enquanto os meninos brincavam de bolinha de gude próximos à horta.

Atualmente, a escola se localiza na Avenida Municipal, no centro do município de Turvo, e pertence à rede estadual de educação. O município de Turvo possui aproximadamente doze mil habitantes. Sobre a composição da população desse município, sabe-se que, conforme João Colodel (1987), o lugar foi colonizado inicialmente por várias famílias italianas que migraram de Criciúma e Urussanga.

Entretanto, por meio de depoimentos do Sr. Ideonso Acordi,<sup>6</sup> sabe-se que famílias de outras origens, como alemães e poloneses, também colonizaram o município e que, inclusive, a comunidade de Itoupava II, situada na área rural, era habitada quase totalmente por alemães. Porém, ao longo dos anos, Turvo recebeu pessoas de diferentes origens e culturas.

No cenário catarinense, Turvo se caracteriza pela economia agrícola, principalmente pela produção de arroz. É “conhecida como a capital catarinense do arroz irrigado e da mecanização agrícola”<sup>7</sup>, conforme informações do site oficial do município. Essa cidade é formada por trabalhadores principalmente da área rural e de pequenas

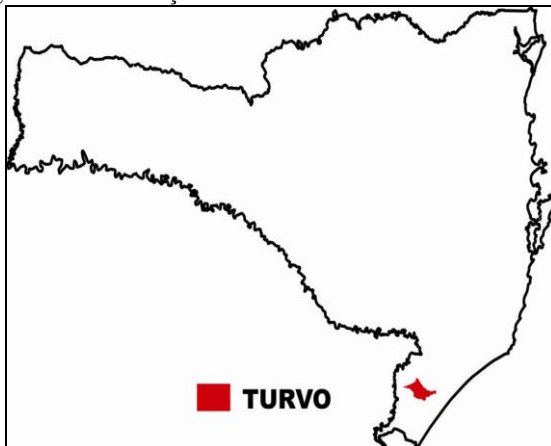
---

<sup>6</sup> Ideonso Acordi. Nascido em: 1949. Depoimento concedido à Daiane Nagel Acordi, Turvo, dezembro de 2012. Em dezembro de 2012, eu e meu pai, o Sr. Ideonso, estávamos vendo algumas ruínas de casas de alemães localizadas na Itoupava II quando ele contou-me algumas de suas memórias relacionadas aos antigos moradores desse local. Por considerá-la uma informação importante, anotei-a num caderno.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.turvo.sc.gov.br/municipio/index/codMapaItem/16689#.UvAH4D1dVL8>>. Acesso em fev. 2014.

indústrias e se localiza no extremo sul de Santa Catarina, conforme mostra o mapa abaixo.

Figura 1 – Localização de Turvo no Estado de Santa Catarina



Fonte: Elaborado por Designer Gráfico Ideal Comunicação Visual

O estado de Santa Catarina possui diversidade cultural, identificando-se também as atividades integrantes das culturas populares, representadas pela variedade de artesanato, culinária, danças, folguedos, etc. Este estudo busca mostrar a infância no interior dessas culturas, somando-se aos estudos acerca da cultura catarinense, oferecendo visibilidade às experiências da infância, ou seja, como e de que forma as crianças reinventam a cultura herdada das gerações que as antecederam, e quais dessas heranças permanecem como antigamente. Conforme Eliane M. T. Lopes e Ana Maria de O. Galvão, “o estudo da história proporciona uma abertura semelhante àquela obtida nas viagens. Nos dois casos, deparamo-nos com ‘o outro’, no tempo e no espaço” (2001, p. 15).

A metodologia do trabalho de pesquisa foi desenhada a partir de algumas discussões acerca do lugar da pesquisa nas ciências humanas e sociais e na história da educação, área de concentração do presente estudo. Conforme Maria Cecília de S. Minayo (2000), a ciência não é a única forma de explicar a realidade. Além da ciência, a religião, a arte e a filosofia se apresentam como forma de compreensão do mundo. No entanto, segundo a autora, a sociedade ocidental atribui grande importância à ciência, devido à sua utilização, em pesquisas, de uma

linguagem fundamentada em conceitos, métodos e técnicas. Pedro Demo distingue a ciência dos demais saberes:

É preciso lembrar que a distinção entre ciência e outros saberes está no método, sobretudo. Enquanto estes são taxados de senso comum, postura acrítica, credulidade, etc., por vezes sem razão, ciência é assumida como conhecimento metódico, cuidadoso, testado, e se possível verdadeiro. Assim, é a metodologia que coloca mais propriamente a pretensão científica e seu domínio define na prática quem é ou não cientista. (DEMO, 1990, p. 24).

É possível constatar que a ciência nasce a partir da percepção de problemas e, portanto, de necessidades sociais, e é nesse contexto que surgem e se expandem as ciências sociais. A pesquisa em ciências sociais, em grande medida, “veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas” (MINAYO, 2000, p. 14), baseadas em crenças, valores, hábitos, significados e representações resultantes da trajetória de vida dos sujeitos estudados. Conforme Minayo, “o objeto das Ciências Sociais é *histórico*” (2000, p. 13). A autora ressalta ainda que:

O objeto das Ciências Sociais é *essencialmente qualitativo*. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações. (MINAYO, 2000, p. 15).

Assim, a abordagem qualitativa, nas ciências sociais, se destina a compreender e explicar de forma descritiva e problematizada a dinâmica das relações sociais, para isso considera as vivências cotidianas, além de compreender as estruturas e as instituições geradas pela ação humana. De acordo com Augusto N. S. Triviños (1987, p. 120), “informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo”. Nesse sentido, o(a) pesquisador(a) em uma pesquisa qualitativa participa de forma ativa da investigação, e sua presença pode interferir ou mesmo mudar as situações do fenômeno observado.

Ao tratar-se da investigação da realidade social, Minayo orienta para o uso da pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, **ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes**, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2000, p. 21-22, grifo meu).

A autora complementa essa ideia defendendo que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2000, p. 22). Entende-se que a pesquisa quantitativa busca os dados objetivos, as variáveis, ao passo que a qualitativa busca compreender e analisar a realidade por meio das significações presentes no cotidiano do grupo investigado, podendo ou não se utilizar de quantificações.

Partindo desses pressupostos, no estudo *A Escola como Guardiã das Culturas Populares Infantis: Experiências da Escola de Educação Básica Jorge Schütz (Turvo-SC)* apresenta-se a abordagem qualitativa. A descrição densa das informações obtidas pela investigação empírica possibilita compreender e analisar a dinâmica do cotidiano das crianças no que se refere às suas práticas lúdicas no interior da escola.

Em relação à pesquisa delineada, é preciso mostrar o seu lugar na história. No Brasil, as pesquisas vinculadas à história da educação vêm recebendo volume nas últimas décadas. José Luís Sanfelice (2009) constata que há um imenso crescimento na produção científica e

acadêmica voltada para a História da Educação Brasileira desde os anos 1980. No que se refere à metodologia, opto pelo método etnográfico como o caminho utilizado para a construção do *corpus* desta pesquisa e descrevo os passos dados na construção do *corpus* documental.

Sobre a história, Pierre Nora afirma que “é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (1993, p. 9). Dessa forma, o passado torna-se um fragmento e jamais poderá ser revelado na sua completude. Todavia, a função do(a) pesquisador(a) em história da educação não é apenas registrar o passado, mas ir além, refletindo sobre ele no tempo presente, analisando-o, criticando-o, problematizando-o, atualizando-o.

A maioria das pessoas, em suas atividades cotidianas, é protagonista na construção de sua própria história. As pessoas, pelo fato de viverem em sociedade, juntas constroem memórias e nelas são construídas. Mas, o que acontece quando um povo não preserva seu passado? Octávio Paz, escritor mexicano e Prêmio Nobel de Literatura de 1990, afirma que “[a] destruição da memória afeta não apenas o passado como também o futuro. Para mim, a memória é a forma mais alta da imaginação humana, não é apenas a capacidade automática de recordar. Se a memória se dissolve o homem se dissolve” (apud FERNANDES, 1993, p. 276). Assim, a preservação da memória por meio da historiografia tem sido foco nos trabalhos de pesquisadores que buscam reconstruir, problematizar e preservar memórias e histórias de pessoas, especialmente num tempo em que as sociedades vivem o imediatismo do presente com poucas referências do passado.

A concepção positivista da história que se ocupa de narrar ações e atitudes políticas, fatos históricos e verdades absolutas, legitimando autoridades e heróis, tendo como fonte os documentos oficiais, aos poucos foi sendo contestada. Dessa maneira, surgem novas concepções de história. Lopes e Galvão afirmam que a História, “há quase um século, tem deixado, paulatinamente, de julgar o passado e tentar dele extrair lições para o presente e para o futuro” (2001, p. 16).

No século XX, principalmente entre 1929 e 1969, a ciência apresenta outra forma de interpretar a história com a criação de uma revista, um grupo e uma linha de trabalho, os *Annales*, que teve como organizadores Marc Bloch e Lucien Febvre. Algumas das contribuições dos *Annales* (França) para a cientificidade da história ocorrem na passagem da História-narração para a História-problema, contato e abertura do debate com outras ciências sociais, ampliação da noção de fonte para além da escrita (vestígios arqueológicos, tradição oral, etc.) e construção de temporalidades múltiplas (LOPES, 2002).

“O debate aberto pelos historiadores dos *Annales* a respeito de novos problemas, novas abordagens e novos objetos, indicou para uma abrangência de formulações e uma polifonia alargada nas formas de pensar e fazer história” (VEIGA, 2003, p. 14). A Nova História Cultural é resultado dessa ampliação, ocupa-se de reconstruir o passado considerando diferentes espaços, tempos, sujeitos, temáticas em distintas abordagens. Para Hunt (1992), a chamada Nova História Cultural “não é uma especialização da história e nem propõe um novo conjunto de temas para investigação, mas se apresenta como uma formulação teórico-metodológica” (apud Veiga, 2003, p. 15). Roger Chartier enfoca a principal finalidade da História Cultural: “a história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (1990, p. 16).

A História Cultural e a história da educação não são opostas e nem delimitam fronteiras, como mostra Thais Nívia de Lima e Fonseca ao explicar a relação entre elas. Nas suas palavras:

**A história da educação**, como especialização da história, ou, dito de forma mais consistente, como campo temático de investigação, **não tem fronteiras a definir com a história cultural**. Antes, utiliza seus procedimentos metodológicos, conceitos e referenciais teóricos, bem como muitos objetos de investigação. Reforço esse argumento lembrando que, em suas origens, a História da Educação alimentou-se da tradição historiográfica positivista e da História das Ideias, passando posteriormente por um momento de afinidade com o marxismo, estando hoje cada vez mais próxima da Nova História. A História Cultural, hoje hegemônica academicamente, não deixaria de exercer sua força sobre a investigação em História da Educação. (FONSECA, 2003, p. 59, grifo meu).

Dessa forma, compreende-se que a História Cultural é uma concepção de história que, por meio de diferentes abordagens, considera “outros” sujeitos, suas vozes e seus modos de vida, enquanto a História da Educação se constitui em um campo de investigação. Isso significa dizer que as pesquisas no campo da História da Educação podem se



utilizar do referencial teórico-metodológico compreendido na concepção da História Cultural.

A disciplina História da Educação nasce no final do século XIX como um campo de ensino que se desenvolve nas Escolas Normais e nos cursos de formação de professores. No Brasil, a partir dos anos de 1950 e 1960, começa a se configurar como um campo de pesquisa com a realização de levantamento de documentos e tem como principais objetos as mudanças ocorridas nos sistemas de ensino e o pensamento pedagógico, recorrendo, assim, apenas às fontes oficiais escritas. A partir de meados de 1980, no País, a História da Educação passa por um processo de renovação influenciada, sobretudo, por outras áreas do conhecimento, resultando no alargamento, na diversificação de seus objetos e de suas fontes (LOPES; GALVÃO, 2001). Ainda segundo Lopes e Galvão, esse movimento se dá não apenas com mudanças qualitativas, mas também quantitativas, fazendo surgir diversos espaços para a discussão da produção realizada nesse campo por meio de associações científicas, eventos e periódicos especializados.

Desde então, esse campo de pesquisa passou, aos poucos, a se preocupar em problematizar questões como: de que maneira diferentes pessoas se educaram, o que estudaram. Também o(a) professor(a) e sua formação passaram a ser objetos de pesquisa, entre tantas outras questões. Segundo Sanfelice, “nem sempre o foco do pesquisador ilumina a Instituição como um todo, mas restringe-se a um dos seus segmentos e/ou componentes” (2009, p. 194).

Fala-se em alargamento dos objetos e das fontes de pesquisa no campo da História da Educação, porém é necessário compreender o porquê dessa mudança de enfoque. Então quais eram os principais objetos e fontes das pesquisas em História da Educação? E como se configuram os novos objetos e as novas fontes?

Lopes e Galvão elucidam sobre os objetos e as fontes antes do referido alargamento.

[...] a História da Educação, que tinha como principais objetos as mudanças ocorridas sucessivamente nos sistemas de ensino na perspectiva da ação do Estado, de um lado, e o pensamento pedagógico, de outro (baseando-se para isso em fontes como legislação e obras de grandes pensadores), trata(va) de um passado educacional que expressa(va) um desejo mas não uma realidade ou um aspecto dela. Falamos em aspecto porque não acreditamos na ilusão

positivista, expressa na famosa frase de Leopold Ranke, de que cabia à História narrar os fatos tal como eles realmente aconteceram. Sabemos que o passado, em sua totalidade, nunca é completamente apreensível. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 30).

As pesquisas na História da Educação com objetos limitados às mudanças ocorridas nos sistemas de ensino e ao pensamento pedagógico pouco se aproximavam da realidade escolar, pois o universo escolar é muito amplo e complexo, com inúmeros aspectos a serem investigados além do que possa possibilitar a legislação e as obras dos pensadores.

Além disso, é possível perceber uma restrição nos objetos, mas principalmente nas fontes, ou seja, as fontes consideradas relevantes para a história, na concepção positivista, eram apenas as escritas, provavelmente as ditas “oficiais”. Lopes e Galvão, comentando sobre essas fontes, apontam para o pensamento de Febvre, que atenta para as novas possibilidades no uso de diferentes fontes. Segundo as autoras,

É Lucien Febvre o autor mais citado quando se quer buscar um argumento contundente para dizer que se pode fazer a história com tudo o que, sendo do homem, depende do homem, serve para o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Acrescentemos e da mulher, para fugirmos do genérico sexista e porque os documentos produzidos pela sociedade para um e outro sexo e por cada um é diferente – como já se sabe. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 79-80).

De acordo com a perspectiva de Febvre, a História da Educação, que antes utilizava de fontes como legislação e atos do poder executivo, atas, discussões parlamentares, relatórios escritos por autoridades, regulamentos, programas de ensino e estatísticas, obras escritas por pensadores, agora, em suma, passa também a se utilizar de boletins escolares, livros de ocorrências, livros negros, livros de honra, cadernos de professores(as) e de alunos(as), livros didáticos, diários de classe, atas de diversos segmentos escolares como o grêmio estudantil, provas, mas também de outros tipos de fontes, a saber: fotografias, carteiras, uniformes, quadros-negros, ou seja, tudo aquilo que poderá dar sentido ao problema exposto pelo(a) pesquisador(a).

Contudo, não somente as fontes e os objetos vêm sendo discutidos, como também a própria História da Educação. Segundo Cynthia Greive Veiga (2003), não há entre os autores um consentimento em relação à História da Educação, compreendida por vezes como “outro fragmento a mais desta história parcelada”, “especialização da História”, ou ainda “subcampo da História”. No entanto, Veiga (2003) explana sobre os novos objetos da História da Educação.

Situo, portanto, a educação como objeto da História, abandonando definitivamente a possibilidade de uma história da educação como “especialização” da História, mesmo porque este tipo de classificação já foi renunciado pelos historiadores na medida em que rompeu-se com a ideia de um método único para a História. Por outro lado, a história da educação não se constitui enquanto abordagem por não possuir referências teórico-conceituais próprias, se tomarmos o sentido da abordagem presente na obra de Le Goff e Nora (1976). A história da educação está sendo entendida aqui enquanto um campo de investigações em que se torna cada vez mais necessário dar visibilidade aos seus diferentes objetos: a escola, o professor, os alunos, materiais escolares; processos e formas de aprendizagem, entre tantos outros. (VEIGA, 2003, p. 19).

Estudar História, qualquer que seja, “poderia auxiliar a nossa compreensão do presente através do encontro com o ‘outro’, que nos causa surpresa, espanto e ajuda a desnaturalizar nossos gestos e palavras” (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 26). Assim, a História da Educação tem auxiliado pesquisadores e leitores a compreenderem o presente, bem como os contextos históricos e sociais no tempo e no espaço, sobretudo gerando conhecimento, evitando anacronismos, que consistem em julgar as atitudes e ações realizadas no passado sob a ótica do presente.

Alguns(as) educadores(as) têm necessidade de buscar respostas às curiosidades e dificuldades atravessadas no cotidiano escolar que, insistentemente, os(as) inquietam. Assim, encontram no campo da História da Educação um espaço para discutir os mais diversos problemas que se transformam em questões a serem investigadas, e a

partir disso podem refletir, compreender e talvez modificar a própria atuação docente, se julgarem necessário.

O objeto desta pesquisa, “as culturas populares presentes nos brinquedos e nas brincadeiras infantis”, como já apresentado, a exemplo do que foi discutido anteriormente, trata-se de um objeto que visa a compreender os “mundos de vida” das crianças, principalmente em relação ao seu brincar como uma produção histórica e social. Além disso, por meio dessa produção tem sido possível problematizar a educação, sobretudo numa instituição escolar específica em diferentes tempos históricos, e, neste caso, o papel da escola na preservação de um patrimônio cultural material e imaterial presente nas práticas das crianças. Dessa forma, considero que uma pesquisa que dê visibilidade às permanências e às transformações das culturas populares infantis vivenciadas entre diferentes gerações no espaço da Escola de Educação Básica Jorge Schütz apresenta-se como contribuição para a História da Educação.

Para a realização da pesquisa, necessitou-se de uma metodologia capaz de promover o encontro da pesquisadora com seu objeto de estudo, a fim de posteriormente analisá-lo. Assim, a escolha pela metodologia etnográfica se deu em razão de suas técnicas e instrumentos.

A investigação utilizando as observações etnográficas não é recente. Antes mesmo da construção das ciências humanas, apresentou-se como uma forma de registrar e conhecer as culturas dos povos colonizados pelos europeus. Nicolle Pfaff cita Ginsburg para afirmar o que segue:

Vidich e Lyman (2006) destacam em sua visão geral da história da pesquisa qualitativa que a Sociologia e a Antropologia deram início à tentativa de compreender o “outro”, inaugurando, portanto, o trabalho de campo etnográfico de observação. Contudo, a Etnografia como um estilo de investigação remonta a uma época em que a Antropologia, a Sociologia ou a Educação ainda não se haviam estabelecido como disciplinas científicas. O trabalho de campo etnográfico começou já nos tempos do início da colonização, quando as culturas recém-descobertas em outros lugares do mundo demonstraram que as culturas conhecidas não representavam a única forma de

vida social existente. (GINSBURG, 1991 apud PFAFF, 2010, p. 254).

Com o passar do tempo, esse estilo de observação foi se configurando como uma metodologia de pesquisa científica. Na Europa, os primeiros estudos etnográficos foram realizados no campo educacional a partir do século XIX. Já no início do século XX o método etnográfico passa a ser utilizado em outras áreas do conhecimento, tais como a psicologia escolar e, cada vez mais, foi se estendendo ao campo da sociologia. Contudo, em meados do século XX, tanto o método etnográfico quanto outros métodos qualitativos perderam sua influência na área das ciências sociais, enquanto os métodos relacionados às abordagens quantitativas ganharam popularidade (PFAFF, 2010).

Segundo Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, a etnografia ficou muito evidente na área educacional no final dos anos 1970 e tinha como centro de preocupação o estudo da sala de aula e a avaliação curricular. A autora explica que na década de 1980 a abordagem etnográfica ganhou popularidade na educação, com docentes que se voltavam para a descrição das atividades e relações cotidianas e para o estudo das representações dos atores escolares, mas foi a partir da década de 1990 que a abordagem etnográfica cresceu em volume, surgindo a diversificação de seus objetos, objetivos e procedimentos (ANDRÉ, 1995).

Pfaff esclarece o uso do termo “etnografia”, além de explicitar as especificidades da etnografia enquanto metodologia de pesquisa:

No sentido literal, a palavra grega “etnografia” denota a descrição (*graphein*) de um povo ou cultura (*ethnos*) estranha, uma vez que faz parte da antiga antropologia colonial. Atualmente, em várias publicações o termo também denota um estilo específico de pesquisa, caracterizado pela observação em viés de fenômenos sociais e por um conjunto específico de procedimentos de coleta de dados, incluindo métodos tão diversos como a observação participante, entrevistas ou filmagens. (PFAFF, 2010, p. 254).

O método etnográfico, de acordo com Gregorio Rodríguez Gómez, Javier Gil Flores e Eduardo García Jiménez (1996), trata seus objetos de investigação a partir de questões descritivas/interpretativas: valores, ideias e práticas dos grupos culturais,

tendo como fonte a antropologia e utilizando como técnicas/instrumentos a entrevista não estruturada, a observação participante, gravações em áudio ou vídeo e diários de campo. O método pode, ainda, se utilizar de outros instrumentos, tais como documentos, registros, fotografias, mapas, genealogias e diagramas de redes sociais.

Pelo fato de a etnografia considerar uma variedade de procedimentos e instrumentos, assume, assim, uma diversidade de características. Em alguns momentos se define como descritiva, em outros momentos como narrativas orais e ainda pode ser biográfica. Também como característica da etnografia há o estabelecimento de um foco a ser observado, bem como a determinação de um tempo suficiente, gerando volume de dados registrados, quantificações e contextualizações.

Por meio da etnografia os(as) pesquisadores(as) fazem a descrição ou reconstrução analítica de caráter interpretativo da cultura, forma de vida e estrutura social do objeto de estudo, o grupo que está sendo investigado. Para Pfaff, “[a] pesquisa etnográfica atual apenas descreve a partir da perspectiva dos sujeitos e, na medida do possível, utiliza as próprias palavras dos sujeitos investigados, ao passo que a análise representa o ponto de vista do pesquisador” (PFAFF, 2010, p. 256). Por isso, ela é entendida como um método de investigação pelo qual se apreende o modo de vida de uma unidade social concreta, como nos mostram Gómez, Flores e Jiménez:

Desde nuestra perspectiva, cuando nos referimos a la *etnografía* la entendemos como el *método* de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. A través de la etnografía se persigue la descripción o reconstrucción analítica de carácter interpretativo de la cultura, formas de vida y estructura social del grupo investigado. Pero también, bajo el concepto etnografía, nos referimos al producto del proceso de investigación: un escrito etnográfico o retrato del modo de vida de una unidad social. Una familia, una escuela, una clase, un claustro de profesores, son algunos ejemplos de unidades sociales educativas que pueden describirse etnográficamente. (GÓMES; FLORES; JIMÉNEZ, 1996, p. 44).

Segundo Gómez, Flores e Jiménez (1996), a preocupação fundamental do etnógrafo é o estudo da cultura em si mesma, é delimitar uma unidade social particular, quais são seus componentes culturais e suas inter-relações de modo que seja possível explicitá-las.

Conforme André,

Outra importante contribuição da etnografia para a pesquisa das situações escolares decorre da atitude aberta e flexível que deve manter o pesquisador durante a coleta e a análise dos dados, o que lhe permite detectar ângulos novos do problema estudado. (ANDRÉ, 1995, p. 103).

Também Pfaff (2010) assevera que o etnógrafo precisa distanciar-se das esferas familiares da vida, questionar e duvidar de seu próprio conhecimento em relação ao campo investigado, e ainda compreender e ressaltar a diferença entre sua perspectiva sobre os fenômenos sociais e as perspectivas dos membros do grupo ou do meio social investigado.

Como pesquisadora que utilizou a etnografia, na condição de principiante, exercer uma postura de dúvida e de questionamento em relação aos próprios conhecimentos construídos ao longo de todo um processo não se constitui um exercício fácil, porém questionar as próprias “pronunciadas” certezas produz abertura na busca de um conhecimento novo e crítico, que supera o conhecimento imediato.

No entanto, as pesquisas etnográficas têm avançado e se expandido à medida que consideram as vozes dos sujeitos estudados. Segundo André,

A consideração dos múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações e interações, princípio fundamental da etnografia, levou os pesquisadores da área da educação a buscar as representações e opiniões dos atores escolares, tomando-as como importantes elementos na investigação da prática escolar. (ANDRÉ, 1995, p. 103).

De fato, considerar as vozes, sempre que possível, dos sujeitos estudados, é essencial numa pesquisa com seres humanos, que podem expressar suas opiniões, ideias, sentimentos, crenças, ou seja, tudo aquilo que lhes é significativo para, a partir disso e de outras evidências alcançadas, analisar uma realidade mais concreta.

A pesquisa etnográfica tem-se disseminado nas últimas décadas, por isso atualmente é possível tecer críticas, ao mesmo tempo em que se recomendam determinados cuidados em relação ao uso desse método. André (1995) apresenta, baseado nas discussões de Erickson (1989), que há diferença entre a descrição pormenorizada e o estudo etnográfico. A etnografia, para esses estudiosos, deve se “centrar na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados”. Assim, extrapola as descrições de “situações, ambientes, pessoas ou mera reprodução das suas falas e de seus depoimentos” (1989, p. 104).

Diante disso, assumi uma postura de busca, de compreensão, na tentativa de interpretação dos significados culturais existentes nas entrelinhas das falas e/ou depoimentos das pessoas estudadas. Nesse sentido, Heraldo Marelim Vianna elucida o fato de a interpretação se constituir na individualidade do ser humano. Nas suas palavras:

**Cabe lembrar que há sempre uma atividade interpretativa associada ao ver, ao ouvir e aos demais sentidos.** É importante estabelecer que os significados se encontram na mente humana são construídos nas relações sociais, e não naquilo que está sendo objeto da observação. Desse modo, diversas pessoas, a partir de suas experiências individuais, podem “ver” o mesmo objeto de formas diferentes. O objeto não muda, é sempre o mesmo, o que se altera é a organização mental de quem observa. (VIANA, 2007, p. 90, grifo meu).

A proposição principal do etnógrafo é o estudo de determinada cultura ou povo, no entanto faz-se necessário que se mantenha certo distanciamento de seus próprios valores e julgamentos, pois estes se configuram enquanto construções socioculturais, assim não podem prevalecer sobre outras formas culturais. Nesse sentido, André chama a atenção:

O grupo social é estudado com base em seus próprios pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do “outro”, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de pensar e entender o mundo. Nesse sentido, a observação participante e as entrevistas aprofundadas seriam os meios mais



eficazes para levar o pesquisador a se aproximar dos sistemas de representação, classificação e organização do universo investigado. (ANDRÉ, 1995, p. 104).

Do mesmo modo que a metodologia etnográfica exige cuidados, também demanda “a preparação para lidar com as questões organizacionais, e, por outro lado, o enfrentamento de problemas éticos” (PFAFF, 2010, p. 257). Entende-se que, antes de tudo, deve-se buscar formalizar a autorização para o desenvolvimento da pesquisa, também há de se considerar que numa investigação que envolve pessoas é imprescindível que se proteja a identidade delas quando assim desejarem, bem como que seja autorizado o uso de suas falas/depoimentos e imagens.

A seguir, descrevo as escolhas quanto aos caminhos investigativos da pesquisa de campo. Para investigar acerca da permanência das culturas populares presentes nos brinquedos e nas brincadeiras infantis, optei pelas experiências de pessoas que vivem/viveram suas infâncias no território municipal de Turvo e que estudam/estudaram na EEB Jorge Schütz. O grupo de pessoas investigadas compõe três categorias, a saber: os(as) alunos(as) das turmas dos anos iniciais do período vespertino do Ensino Fundamental, suas professoras e a gestora escolar, bem como os pais e as mães desses(as) alunos(as).

Fez-se necessário, ainda, realizar o cruzamento do *corpus*, constituído por diferentes documentos, pois as observações transformaram-se em documentos pelo registro no Diário de Campo, bem como o questionário e a consulta a alguns registros da escola. Os documentos podem trazer versões diferentes, indicando pistas sobre o objeto de estudo, mas é preciso que o(a) pesquisador(a) faça as perguntas corretas, problematize, mesmo que nem sempre encontre as respostas. O cruzamento do *corpus* ajuda a compreender as subjetividades, propiciando, assim, uma análise aprofundada.

Realizei uma análise documental tendo como documentos todas as fotografias pertencentes à EEBJS, os planos de ensino das professoras, assim como o Projeto Político Pedagógico<sup>8</sup> (PPP) da

---

<sup>8</sup> O PPP é um documento escolar construído de maneira coletiva pelos profissionais da educação de cada escola, tendo entre outras a finalidade de projetar, planejar ações futuras.

referida escola (ESCOLA, 2013). Além disso, apliquei um questionário<sup>9</sup> direcionado às professoras (ANEXO B) e outro à gestora (ANEXO C). Esta investigação objetivou perceber qual é o espaço, ou seja, a importância que os brinquedos e as brincadeiras das culturas populares têm no currículo escolar, podendo trazer algumas evidências se a EEB Jorge Schütz apresenta-se como guardiã dos brinquedos e das brincadeiras das culturas populares por meio das práticas pedagógicas. Do mesmo modo, apliquei um questionário semiaberto aos pais e mães dos(as) alunos(as) (ANEXO A), com o objetivo de inventariar quais brinquedos e brincadeiras se fizeram presentes nas práticas infantis dessas pessoas nas décadas de 70, 80 e 90 do século XX, e também em que espaços se fizeram presentes.

Ademais, realizei a observação participante com um grupo geracional formado por crianças com idade entre 6 a 12 anos incompletos – sendo adolescente apenas um aluno com 14 anos completos – e estudantes de 1º ao 5º ano durante três semanas, no período de 11 de março a 2 de abril de 2013. Quanto ao tempo de observação, Gómez, Flores e Jiménez explicam que:

El etnógrafo debe pasar el *tiempo suficiente en el escenario*, aunque no existe una norma rígida que nos indique el tiempo de permanencia en el escenario. Lo importante aquí es la validez de la observación etnográfica, que se consigue permaneciendo durante el tiempo que permita al etnógrafo ver lo que sucede en repetidas ocasiones. Descubrimientos significativos se pueden conseguir tras dos semanas de observación, pero debemos permanecer en el campo mientras sigamos aprendiendo; en el momento en que la ocurrencia sucesiva no nos aporte nada nuevo, podemos alejarnos. (GÓMES; FLORES; GIMENEZ, 1996, p. 45).

A finalidade era perceber as atividades realizadas pelas crianças no tempo em que estão presentes no espaço escolar, tanto no momento

---

<sup>9</sup> A informação obtida por meio de um questionário restringe-se a respostas escritas e a questões pré-elaboradas. Na pesquisa folclórica, o questionário é aconselhado quando se deseja recolher uma grande massa de informações. O próprio informante é quem preenche o questionário, sem a assistência ou a orientação direta do investigador (SANTOS; GARCIA, 1983, p. 34).

anterior ao início das aulas quanto no recreio e nas aulas de Educação Física, entendendo esta como uma disciplina que oferece uma possibilidade maior para a criança explorar os ambientes escolares e a cultura do movimento.

O ponto de partida era a premissa de que nesses momentos as crianças realizam brincadeiras, porém a observação participante me permitiu perceber como brincam e quais os grupos que formam, mistos ou de único sexo, como se relacionam entre si, bem como identificar com o que brincam, se com brinquedos industrializados ou inventados por meio do improvisado, e ainda quais as brincadeiras que elegem, como e quem as elege.

Todas as situações observadas foram registradas por meio de um Diário de Campo (ACORDI, 2013). As análises dessas situações buscam descrever os significados das ações e interações das crianças em seu espaço escolar, cotejando-os com teorias específicas, assim focando nos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados.

Alguns cuidados foram necessários acerca das questões éticas e legais à realização da pesquisa. Obtive a autorização da gestora, Sissi José Mondardo, para desenvolver a pesquisa no espaço escolar (ANEXO D), e da professora Ilaine Olivo Machado, para observar as suas aulas. A identidade das crianças foi preservada de acordo com uma técnica que possibilita à própria criança escolher outro nome para substituir o seu, conforme sua preferência e de maneira que ninguém além da pesquisadora o saiba. Também solicitei aos pais a autorização para fotografar suas crianças e utilizar as imagens para fins acadêmicos; como a maioria não autorizou, optei por não utilizar nenhuma imagem. As professoras e a gestora, após responderem ao questionário, autorizaram o uso de seus nomes no presente estudo (ANEXO F-J).

Como precaução, informei somente o que julguei necessário à direção da escola e aos sujeitos envolvidos na pesquisa, ou seja, que consistia em observar os jogos, brinquedos e brincadeiras realizados pelas crianças no espaço escolar, a fim de que o conhecimento em relação à pesquisa não influenciasse muito nos comportamentos dos mesmos durante o período de investigação, o que comprometeria os resultados.

O quadro abaixo mostra a quantidade de documentos abordados para a presente pesquisa. Além desses documentos, foram feitas observações durante 17 dias.

Tabela 1: Quantidade de documentos escolares analisados

Documento	Quantidade
PPP	01
Planos de ensino	14
Questionário direcionado às professoras e à gestora	05
Questionário direcionado aos pais	28
Fotografias (aproximadamente)	50

Fonte: Elaborada pela autora a partir da pesquisa na escola

A partir das informações alcançadas, tanto por meio dos questionários direcionados aos pais e mães quanto pela observação participante, pude fazer a análise com o suporte teórico, buscando perceber a relação de permanência e transformação dos brinquedos e das brincadeiras que se fizeram presentes nas práticas infantis de pessoas que vivenciaram a infância em tempos diferentes, ou seja, com quais brinquedos e brincadeiras as diferentes gerações brincaram, bem como quais desses se perderam com o passar do tempo, pelo menos nas práticas desse público específico ou, então, quais foram recriados pelo imaginário infantil, além de buscar compreender que transformações sociais implicaram nas mudanças das culturas infantis.

Com o avanço da modernidade, percebe-se que os brinquedos tradicionais, os brinquedos criados a partir da sucata e a interação das crianças com o meio ambiente têm sido substituídos cada vez mais por brinquedos eletrônicos e outros

brinquedos da indústria cultural.<sup>10</sup> Nesse contexto, a mídia tem intensa participação, pois age persuadindo à compra excessiva, visando a aumentar o capital econômico de quem o produz. Assim, a criança participa da economia tanto pelo *marketing* na publicidade quanto pelo outro lado, o do consumo, como afirma Sarmento (2002).

Ao longo do século XX ocorreram muitas mudanças nos papéis sexuais, que conseqüentemente atingiram a vida das crianças, refletindo nos seus cotidianos. Uma dessas modificações foi a entrada progressiva das mulheres no mercado de trabalho. No entanto, para possibilitar que as mães pudessem trabalhar, foi necessária a criação de creches e a ampliação dos horários escolares. Dessa forma, a escola passou a ocupar um tempo maior na vida das crianças.

<sup>10</sup> Segundo Santos (1986), indústria cultural é um setor específico de atividade que se utiliza principalmente do rádio, da televisão, da imprensa e do cinema para propor a homogeneização da vida e da visão de mundo das diversificadas populações que formam as sociedades, ultrapassando barreiras de classe social, fazendo-as produzir, consumir e se conformar com seus destinos e sonhos.

Muitas crianças da atualidade pertencem a uma geração que desde muito cedo tem contato com aparelhos tecnológicos, como o videogame, o computador, os mais diversos e sofisticados aparelhos de celulares, entre outros. Essas crianças assimilam intensamente as novas tecnologias, desenvolvendo o gosto por determinados mecanismos, bem como pelas possibilidades oferecidas por meio da *Internet*.

As novas tecnologias estão presentes nos mais diversos contextos e lugares, propiciando facilidades e informações, o que tem gerenciado diversos discursos, bem como práticas em relação à inclusão digital. De fato, aprender a utilizar toda essa gama de ferramentas e aparelhos tecnológicos tornou-se uma necessidade para muitas pessoas.

No entanto, é preciso refletir que as tecnologias não podem impedir as crianças da atualidade de participarem, como cidadãos, do direito à memória social, ou seja, de conhecerem e recriarem as mais diversas brincadeiras vivenciadas pelas gerações que as antecederam. O que se percebe de modo geral é que as ruas e a vizinhança deixaram de ser o espaço usado por grande parte das crianças, confinadas em seus quartos diante das telas eletrônicas. Percebe-se também que em algumas escolas existe um esforço em oportunizar o contato da nova geração com algumas atividades lúdicas experimentadas em outros tempos.

A escola, em sua trajetória histórica, tem propiciado o encontro entre diferentes gerações. Philippe Ariès (1981) relata que na Idade Média a escola não possuía acomodações amplas, o mestre instalava-se no claustro, dentro ou na porta da igreja. São Tomás se utilizava de uma esquina de rua; outros, algumas vezes, alugavam uma sala, uma *schola*. Quanto aos escolares, não havia separação entre crianças, adolescentes e adultos, que dividiam o mesmo espaço. Conforme Ariès, “[...] não nos surpreendemos em ver na escola medieval todas as idades confundidas no mesmo auditório” (1981, p. 166). O autor ainda assevera, “assim que ingressava na escola, a criança entrava imediatamente no mundo dos adultos” (1981, p. 168).

No entanto, a modernidade inaugura uma mudança do sentimento das idades e da infância, iniciando um processo de separação das crianças do mundo adulto, especialmente na escola, a fim de proteger sua moralidade. “Graças a esse modo de vida, a juventude escolar foi separada do resto da sociedade, que continuava fiel à mistura das idades, dos sexos e das condições sociais. Esta era a situação ao longo do século XIV” (ARIÈS, 1981, p. 170). Também é Ariès que corrobora acerca da separação por classes escolares em meados do século XIX: “as classes e seus professores foram isolados em salas especiais – e essa iniciativa flamenga e parisiense gerou a estrutura moderna de classe escolar”

(1981, p. 172). Entretanto, o autor complementa: “na realidade, prestava-se sempre mais atenção ao grau do que à idade” (ARIÈS, 1981, p. 173).

Mesmo com a separação dos estudantes em classes, diferentes grupos geracionais continuam se encontrando no espaço escolar, crianças e adultos, seja pelo ensino, seja por outros trabalhos que cumprem nesse local. Nesse contexto, pode-se perceber o conflito entre gerações, mas também as interações, as socializações, ou seja, as trocas de experiências que acontecem de forma intergeracional e intrageracional. Esses encontros envolvem pessoas de diferentes faixas etárias, mas que também pertencem a diversas realidades sociais, tanto no aspecto econômico quanto cultural.

Dessa forma, a escola pode ser vista como um espaço socializador das múltiplas culturas, das culturas tradicionais que são passadas de geração a geração, e que muitas vezes são reconstruídas pelos novos atores. Nesse sentido, averiguar quais brincadeiras provenientes dessa população geracional ainda resistem ao tempo e permanecem sendo praticadas no espaço escolar é compreender a instituição escola como guardiã da memória dos brinquedos e das brincadeiras das culturas populares, como uma forma de preservação de um patrimônio histórico do universo infantil. Além disso, investigar o cotidiano escolar das crianças possibilitará perceber como elas socializam as culturas infantis, assim compreendendo a escola como um espaço propiciador dessa socialização.

Entendem-se os brinquedos e as brincadeiras das culturas populares presentes nas práticas das crianças como integrantes do patrimônio cultural de uma dada sociedade, neste caso a brasileira. Logo, faz-se necessário compreender o que é patrimônio cultural. Segundo Maria de Lourdes Parreiras Horta,

Uma definição mais restrita para a palavra Patrimônio, e que nos concerne mais diretamente, é a que se refere às evidências materiais da cultura, das manifestações e dos processos culturais que expressam a forma e o conteúdo dessa herança. Teremos assim uma definição de Patrimônio Cultural como o produto desta “inteligência histórica”, cristalizada nos bens e nos comportamentos culturais. O Patrimônio assim referido, como objeto de nosso conhecimento, é a manifestação, sob múltiplas formas, da cultura de uma sociedade. Cultura

como sistema de valores, de crenças, hábitos e comportamentos, conceitos e ideias que caracterizam uma sociedade e suas produções, e que as distinguem das demais. (HORTA, 1991, p. 8, grifos da autora).

No entanto, será possível preservar por meio da instituição escolar os brinquedos e as brincadeiras das culturas populares infantis?

A partir da minha inserção no mestrado, agreguei novos aprendizados a conhecimentos já adquiridos, resultando num olhar mais crítico sobre a realidade, sobretudo no que se refere ao espaço escolar em relação à infância. Por meio de estudos sobre as categorias infância e criança, pude compreender que o ato de brincar não está condicionado ao biológico, mas resulta de uma construção social, histórica e cultural, localizada num determinado tempo e espaço. Nessa perspectiva, a brincadeira e o brinquedo representam aspectos importantes presentes nas culturas infantis. Entretanto, a criança também expressa sua cultura por meio das brincadeiras e de seus brinquedos ao mesmo tempo em que constrói sua identidade cultural ao incorporar representações nas suas práticas cotidianas.

Sendo assim, as categorias utilizadas nesse estudo são: criança e infância, brinquedos e brincadeiras, gênero, cultura e cultura popular, memória, escola e educação. Para isso, conto com as contribuições teóricas de diferentes autores(as).

Numa pesquisa que tem como aspecto investigativo a escola como espaço de guarda da memória, fez-se necessário buscar as contribuições dos autores Brandão (1995, 2008) e Freire (2001, 2004) nas discussões sobre educação. Em relação à memória, utilizei os estudos de Nora (1993), Santos (1993), Fernandes (1993), Brandão (2008) e Benjamin (1995). No que se refere à educação, Carlos Rodrigues Brandão afirma que “ninguém escapa da educação” (1995, p. 7). A educação, como prática social, acontece em vários espaços, formais e informais. “Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante” (BRANDÃO, 1995, p. 9). No entanto, a função da escola é proporcionar a educação aos cidadãos, mas como isso acontece e o que é ensinado? Este estudo busca, em parte, responder esta questão.

Quanto ao conceito de memória, a compreensão do que a define neste estudo é uma tarefa imprescindível, pois, embora memória e

história tenham vários aspectos opostos, muitas vezes são confundidas. Nora diferencia memória e história em seu texto “Entre memória e história: a problemática dos lugares”. Para ele, a memória se define em relação à lembrança e/ou ao esquecimento de um passado vivido:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. [...] A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é efetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. [...] A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. [...] A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo. (NORA, 1993, p. 9).

A memória contribui para a construção de identidades e relações de pertencimento, sejam grupos étnicos e/ou grupos minoritários socialmente excluídos. Nesse sentido, podemos citar os grupos de crianças que herdaram e recriaram as brincadeiras das crianças das gerações passadas. Pois, como afirma Brandão, “não há grupo humano estável que além de ter a sua vida social, a sua *sociedade*, não tenha também a sua *memória*, a sua *história*, a sua *cultura*” (2008, p. 34).

A memória tem sido o meio pelo qual muitos grupos sociais têm conseguido preservar os seus diversos aspectos culturais. Dessa maneira, a memória tem representado um importante instrumento no que se refere à preservação, bem como à reconstrução do patrimônio



cultural material e imaterial de povos ou categorias geracionais que buscam sua afirmação na sociedade.

Na tentativa de compreender as questões relacionadas à criança e à infância, busquei fundamentação teórica principalmente em Ariès (1981), Flandrin (1988), Heywood (2004), Kuhlmann e Fernandes (2004), Kramer (2003), Sandin (1999), Pinto (1999), Costa (2009), Sarmiento e Pinto (1997) e Sarmiento (2000, 2002, 2005).

Ao aproximar-me das discussões de estudiosos(as) que tratam a infância a partir da história e da sociologia, trouxe respostas a algumas indagações. Uma delas consiste em estabelecer a diferenciação entre criança e infância. Como explica Colin Heywood, “a infância é, obviamente, uma abstração que se refere a determinada etapa da vida, diferentemente do grupo de pessoas sugerido pela palavra *crianças*” (2004, p. 22). A infância é uma construção social moderna. Sobre isso, Manuel Jacinto Sarmiento e Manuel Pinto afirmam:

Com efeito, crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a **Infância como construção social** – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos de socialização e de controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 11, grifo dos autores).

Olhar a criança a partir da sociologia da infância me permitiu vê-la como construtora de cultura. Segundo Sarmiento (2005), a criança integra um grupo social próprio e forma uma categoria geracional que vai além de um grupo etário, o qual constrói cultura e, na sua singularidade, interpreta o mundo.

Para as discussões sobre gênero, utilizei as contribuições de Louro (1999). Esse campo vem ganhando espaço nas análises e pesquisas educacionais, como mostra o dossiê<sup>11</sup> organizado pelas pesquisadoras Guacira Lopes Louro e Dagmar Estermann Meyer (2001). Sobre as questões de gênero, Louro afirma que “inúmeras teorias e explicações têm sido elaboradas para ‘provar’ distinções entre homens e mulheres” (1999, p. 85). Segundo a autora,

---

<sup>11</sup> Louro, G. L.; Meyer, D. E. Gênero e Educação (2001).

O espectro dessas distinções atravessa as mais variadas dimensões: características físicas, psicológicas, comportamentais, habilidades e aptidões, talentos e capacidades são acionados e nomeados para justificar os lugares sociais, os destinos e as possibilidades ‘próprios’ de cada gênero. (LOURO, 1999, p. 85).

Por outro lado, há outros estudos que buscam ampliar o debate, considerando as representações sociais e os discursos gerados em torno dos sexos, contribuindo, assim, para a desconstrução das distinções entre homens e mulheres. Nesse sentido, Louro afirma que:

[...] estudiosas feministas vêm buscando acentuar o caráter fundamentalmente social de tais distinções; vêm procurando demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas sim tudo o que se diz ou pensa sobre elas, tudo o que se representa, valoriza ou desvaloriza em relação aos sexos que, efetivamente, constitui o masculino e o feminino numa dada sociedade e num dado momento histórico. (LOURO, 1999, p. 85).

Ainda em relação aos estudos feministas, Louro afirma que eles ampliam o debate sobre a diferença. “O raciocínio polarizado, que percebe o par homem/mulher como um arranjo mais ou menos estável e fixo, também vem sendo problematizado e implodido” (LOURO, 1999, p. 86). Para Louro, essa concepção polarizada apresenta fragilidades ao contemplar a pluralidade presente nesses polos:

Homens e mulheres não se constituem, apenas, por suas identidades de gênero, mas também por suas identidades de classe, de raça, de etnia, de sexualidade, nacionalidade, idade... Homens e mulheres são ao mesmo tempo muitas “coisas”. As várias identidades podem construir solidariedades, cumplicidades e oposições que atravessam os gêneros; conseqüentemente, a concepção de *uma* condição masculina dominante e de *uma* condição feminina dominada só pode ser compreendida como uma simplificação. (LOURO, 1999, p. 86, grifo do autor).

Os papéis masculinos e femininos não se originam no biológico, mas são resultados de uma construção social, histórica e cultural circunscrita a determinado tempo e espaço. A escola também contribui com as desigualdades de gênero ao reproduzir certos discursos sociais. Por isso, identificar os discursos em relação aos gêneros que cercam as crianças, sobretudo na escola, bem como seus próprios discursos e representações nos momentos de brincadeiras permite a reflexão sobre essas questões.

Sobre os brinquedos e as brincadeiras, busquei referências nos(as) autores(as) Fantin (2000), Benjamin (1984), Brougère (2004) e Kishimoto (1993, 2003).

Gilles Brougère observa que “associar brinquedo e cultura não é, ainda, uma atitude frequente entre os poucos pesquisadores que se interessam pelo brinquedo” (2004, p. 7). Ele atenta, também, ao fato de que:

Normalmente, os psicólogos se debruçam sobre o estudo do brinquedo, orientando seus trabalhos, sobretudo, sobre os efeitos do uso do objeto sobre a criança. Nestes casos, o brinquedo é um suporte entre tantos outros possíveis: o verdadeiro sujeito da pesquisa o desenvolvimento infantil. (BROUGÈRE, 2004, p. 7).

No entanto, a presente pesquisa considera o brinquedo importante em si mesmo, como representação simbólica, pois além de possuir funções sociais, o brinquedo também mostra características da cultura à qual pertence. Como assevera Brougère (2004, p. 7), “o que propomos [...] é considerar o brinquedo como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos”.

A brincadeira é o meio pelo qual a criança reproduz a realidade em que está inserida, criando situações cotidianas, recriando a partir daquilo que imagina, inventando situações – o faz de conta – e brinquedos a partir da sua criatividade e da necessidade que tem de representar e compreender o mundo à sua volta. Dessa maneira, a criança incorpora ao mesmo tempo em que expressa traços da cultura na qual se insere.

Por tudo isso, observar as crianças pertencentes a diferentes culturas e contextos sociais na escola – como sendo o espaço destinado a elas – no momento em que elaboram ou fazem uso de seus brinquedos

nas situações que realizam suas brincadeiras, permite compreender e analisar aspectos dos seus “mundos de vida”.

Sarmento e Pinto (1997) discutem a ideia da heterogeneidade de infâncias, tendo como principais fatores a classe social, a etnia, o gênero e a cultura. Assim, esses fatores também se constituem determinantes na construção ou não das atividades lúdicas de cada criança.

As discussões voltadas para a cultura e cultura popular apoiaram-se em autores(as) como Bosi (1986), Brandão (2008), Burke (1989a, 1989b), García-Canclíni (2000), Santos (1986), Revel, Certeau, Julia (1989) e Arantes (1988).

Ecléa Bosi reflete que “a definição de cultura popular não é tarefa simples; depende da escolha de um ponto de vista e, em geral, implica tomada de posição” (1986, p. 63). Nesse sentido, este estudo adota a concepção de cultura popular expressada por José Luiz dos Santos. Santos afirma que o termo cultura popular está relacionado à classe social:

As preocupações com cultura popular são tentativas de classificar as formas de pensamento e ação das populações mais pobres de uma sociedade, buscando o que há de específico nelas, procurando entender a sua lógica interna, sua dinâmica e, principalmente, as implicações políticas que possam ter. [...] a cultura popular é pensada sempre em relação à cultura erudita, à alta cultura, a qual é de perto associada tanto no passado como no presente às classes dominantes. [...] **Entende-se então por cultura popular as manifestações culturais dessas classes, manifestações diferentes da cultura dominante, que estão fora de suas instituições, que existem independentemente delas, mesmo sendo suas contemporâneas.** (SANTOS, 1986, p. 54, grifo meu).

José Luiz dos Santos (1986) complementa ressaltando que é a própria elite cultural que desenvolve a concepção de cultura popular. E nesse sentido, é a mesma elite que busca conhecer e revelar o que acontece e como acontece no interior das sociedades populares. Santos afirma que “as culturas humanas são dinâmicas. De fato, a principal vantagem de estudá-las é por contribuírem para o entendimento dos processos de transformação por que passam as sociedades

contemporâneas” (1986, p. 26). E é nessa perspectiva que este estudo busca compreender as transformações, bem como as resistências ocorridas nas culturas populares infantis dentro de um espaço institucional: a escola.

A fim de abarcar todos os propósitos deste estudo, este trabalho foi organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, chamado *Culturas infantis: tempos e lugares do brincar*, apresentam-se os jogos, os brinquedos e as brincadeiras como construções historicamente sociais, mostrando como esses passaram a integrar especificamente o “mundo das crianças”, bem como quais os espaços onde as crianças desenvolvem as culturas infantis. Além disso, mostram-se as mudanças sociais que implicaram, ao longo do tempo, nos diferentes modos de ver as crianças.

O segundo capítulo, intitulado *A Escola de Educação Básica Jorge Schütz como espaço de construção e socialização dos brinquedos e das brincadeiras das culturas populares infantis*, apresenta, inicialmente, o histórico da escola investigada, traz os conceitos de cultura, cultura popular, folclore, cultura de massa, indústria cultural, bem como jogo, brinquedo, e brincadeira. Este capítulo visa a mostrar as diferentes formas que as crianças, na condição de alunos e alunas, têm de exercer o papel de construtoras e socializadoras das culturas populares infantis no espaço escolar investigado, além de como elas reproduzem os papéis sociais do masculino e feminino.

O terceiro capítulo, denominado *A Educação Patrimonial e a preservação do Patrimônio Cultural: brinquedos e brincadeiras das culturas populares infantis* evidencia a importância da preservação, por meio da Educação Patrimonial, das práticas das culturas populares, sobretudo dos brinquedos e das brincadeiras, como patrimônio cultural material e imaterial do universo infantil. Também expõe as diferentes formas com que a escola investigada tem colaborado na preservação desse patrimônio, bem como mostra a receptividade e o pensamento das crianças em relação aos brinquedos das culturas populares, além de trazer à cena os conceitos de educação patrimonial, patrimônio cultural e de memória.

A escola é, também, um lugar de encontro de diferentes identidades culturais e, portanto, propicia a socialização de práticas culturais de maneira intencionada pela ação pedagógica ou pela própria ação das crianças. O fato é que as crianças interagem umas com as outras, seja nas salas de aula ou nos corredores, assim comunicando seus valores, suas crenças, seus costumes e suas experiências. Este estudo

busca, da mesma forma, observar as interações das crianças nesses momentos, assim contribuindo para os estudos sobre a infância e sua produção cultural, tendo como foco o universo escolar, proporcionando maior visibilidade para essas questões.

## 1 CULTURAS INFANTIS: TEMPOS E LUGARES DO BRINCAR

Ah, a rua! Só falam de tirar as crianças da rua.  
Para sempre? Eu sonho com as ruas cheias delas [...] um dia devolver a rua às crianças ou  
devolver a criança às ruas;  
ficariam, ambas, muito mais alegres.

João Batista Freire (1989)

Neste capítulo apresentam-se os conceitos de criança e infância, relacionando-os ao tempo histórico e mostrando os lugares destinados para os brinquedos e brincadeiras. No sentido de identificar os lugares do brincar caracteriza-se como é atualmente a EEB Jorge Schütz, espaço investigado nesta dissertação. Para compreender a permanência das brincadeiras tradicionais infantis nesse local, faz-se necessário discutir sobre as culturas infantis e como as crianças foram percebidas ao longo da história.

Para iniciar o debate em relação às culturas infantis, é essencial que se compreenda a definição de criança e de infância, pois, embora tenham determinada ligação, não podem ser entendidas como sinônimos. Conforme Moisés Jr. Kuhlmann e Rogério Fernandes, “podemos compreender a *infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida” (2004, p. 15).

David Archard sugere que todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o *conceito* de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas *concepções* de infância, as quais especificam essas formas de distinção. Portanto, elas terão ideias contrastantes sobre questões fundamentais relacionadas à duração da infância, às qualidades que diferenciam os adultos das crianças e à importância vinculada às suas diferenças. (HEYWOOD, 2004, p. 22, grifo do autor).

Ao longo do tempo, existiram diferentes concepções de infância nas diversas sociedades. Na sequência será apresentado um esboço de algumas dessas concepções.

Da criança que na Idade Média era compreendida e representada como “adulto em miniatura”, *homunculus*, que trabalhava, comia, brincava e dormia junto com os adultos (ARIÈS, 1981), à criança considerada como uma “folha em branco”<sup>12</sup>, até a ideia de criança-anjo, ingênua, visão romântica idealizada por Jean Jacques Rousseau (1712-1778), para quem “a criança é um ser que nasce bom e puro [...] e como diz em *A Nova Heloísa*<sup>13</sup>, merecedor de piedade, de proteção e de amor” (PINTO, 1999), à criança que, na contemporaneidade, é entendida como cidadã. Mas, possivelmente, algumas dessas ideias em relação à infância ainda permanecem nos dias atuais. A maneira de viver e de ver essa fase da vida depende da família, da sociedade e da cultura na qual a criança se insere.

No cotidiano são recorrentes comentários afirmando que as crianças exercem atividades de brincar e estudar durante suas infâncias, o que gera uma falsa aparência de algo “natural”, ou seja, considera-se a prática dessas atividades como naturais a todas as crianças, mas nem sempre foi assim e, para muitas crianças, ainda não é.

Muitas crianças ainda não estão livres do trabalho infantil, tampouco estão dissociadas de situações como o infanticídio, o abandono, os abusos sexuais, os maus-tratos, a fome e a miséria, etc. Contudo, tanto a prática do brincar quanto a execução do “ofício de aluno” constitui-se como construções historicamente sociais e culturais, suscetíveis às mudanças de acordo com a época, o lugar e a cultura, contrariando a ideia de serem atividades naturais ao mundo infantil. Segundo Sarmiento (2000), o termo “ofício de aluno” contém a ideia de que as crianças desempenham um papel social único e determinado: esse é o seu “ofício”, prejudicando a criança e excluindo-a da participação de outras esferas sociais. O autor afirma que a consolidação dessa exclusão e o confinamento a um estatuto exclusivo é próprio da modernidade. Orienta ainda para a necessidade da pluralização e do reconhecimento das atividades sociais da infância, assim adotando o termo “os ofícios da criança”.

---

<sup>12</sup> Trata-se da teoria da *tábula rasa*, de John Locke (1632-1704), segundo a qual o ser humano recém-nascido seria como uma espécie de cera maleável onde os adultos poderiam escrever aquilo que julgavam necessário ao seu desenvolvimento (PINTO, 1999).

<sup>13</sup> *A Nova Heloísa*, obra escrita em 1757, aborda temas como a conexão entre amor carnal e espiritual, a simplicidade, a pureza, a meiguice, o verdadeiro sentimento de amizade. Esse romance traduz as concepções filosóficas de Rousseau, esboçadas em cartas trocadas entre os amantes Júlia e Saint-Preux.



Nesse contexto, surge a necessidade de compreender como os jogos, os brinquedos e as brincadeiras passaram a integrar o mundo das crianças, incluindo as transformações que esses sofreram com o passar dos tempos. Nesse sentido, este capítulo visa a apresentar, por meio da história e da sociologia, como se deu esse processo, bem como quais os espaços onde as crianças desenvolveram/desenvolvem as culturas infantis. Para tanto, é indispensável revisitar, nas literaturas, as discussões que evidenciam a infância na sociedade ocidental em diferentes épocas.

### 1.1 O LUGAR DO BRINCAR NA SOCIEDADE MEDIEVAL

O historiador Ariès inaugurou o campo de estudos sobre a infância, em uma abordagem de perspectiva histórica. Nesse sentido, Jean-Louis Flandrin reconhece a importância do trabalho de Ariès, assim referindo-se ao livro intitulado “História social da criança e da família”:

Numerosos estudos, pois, e de um incontestável interesse, mas aos quais falta geralmente toda perspectiva histórica: pedagogos, psicólogos, psicanalistas, mesmos sociólogos, por seus métodos, se encontram imersos numa atualidade sem espessura, e mal chega a marcar as grandes linhas de transformações sucessivas de uma infância, da qual ninguém ainda tinha escrito a história. (FLANDRIN, 1988, p. 165).

Segundo Ariès, até o século XIV houve uma variação nas divisões das “idades da vida”; inicialmente eram doze, depois sete, depois cinco e quatro. Contudo, é no século XIV que se encontra a relação entre a fase da vida e a brincadeira, denominando-a “idade dos brinquedos”, e que se revela a “idade da escola”, especificamente aos meninos. Nas palavras de Ariès:

Mas foi sobretudo no século XIV que esta iconografia fixou seus traços essenciais, que permaneceram quase inalterados até o século XVIII; reconhecemo-los tanto nos capitéis do palácio dos Doges como num afresco dos Eremitani de Pádua. Primeiro a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo

de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprendem a fiar. [...] As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais. (ARIÈS, 1981, p. 39).

A partir do estudo dessas iconografias, torna-se possível perceber que na passagem da Idade Média para a Idade Moderna já havia a consciência da existência de diferentes idades da vida humana. Ariès também assinala que as “idades da vida” eram demonstradas por meio da arte como etapas bem delimitadas, relacionadas às funções sociais específicas que cada uma das idades exercia.

Esses atributos da arte do século XIV seriam encontrados, quase idênticos, em gravuras de natureza mais popular, mais familiar, que subsistiram do século XVI até o início do século XIX, com pouquíssimas mudanças. Essas gravuras eram chamadas *Degraus das idades*, pois retratavam pessoas que representavam as idades justapostas do nascimento até a morte, muitas vezes de pé, sobre degraus que subiam à esquerda e desciam à direita. [...] A repetição dessas imagens, pregadas nas paredes ao lado dos calendários, entre os objetos familiares, alimentava a ideia de uma vida dividida em etapas bem delimitadas, correspondendo a modos de atividade, a tipos físicos, a funções, e a modas no vestir. A periodização da vida tinha a mesma fixidez que o ciclo da natureza ou a organização da sociedade. (ARIÈS, 1981, p. 40).

Flandrin (1988) nos auxilia na compreensão de que, na Europa medieval, “as idades da vida” não estavam tão delimitadas a atividades específicas, como se tentou representar por meio dos “degraus das idades”.

Na vida cotidiana, as crianças vivem com os adultos uma vida de adultos: mesmos jogos, até o século XVII pelo menos; mesma vida profissional, pois que de alto a baixo da escala

social, as crianças se formam por aprendizagem. A escola, aprendizagem para os clérigos, não distingue classe de idade: os escolares de dez anos são misturados aos adultos. Sem segredos sexuais, enfim, dos quais são afastadas as crianças: até o século XVII, elas participam de todas as conversações, de todas as brincadeiras, mesmo de todos os espetáculos. (FLANDRIN, 1988, p. 167).

Naquele momento da história, tanto os jogos como as brincadeiras faziam parte do cotidiano de todos, independentemente de idade, ou seja, essas atividades não eram praticadas exclusivamente pelas crianças. A obra renascentista<sup>14</sup> “Jogos infantis”, do artista flamenco Pieter Bruegel (1525-1569), de certa forma auxilia na confirmação dessa ideia, pois trata-se de uma pintura narrativa, documentando os costumes da época. Apesar de o título centralizar a criança como agente dessas práticas, a imagem nos apresenta crianças e adultos brincando num mesmo ambiente. Além disso, é possível perceber que as vestes, entre todos, não se diferenciam, o que evidencia a pouca distinção entre as crianças e o mundo adulto.

Figura 2 – Obra de Arte intitulada “Jogos Infantis” 1559-1560



Fonte: Brueghel, 1560. Figura acessível no sítio “Aula de Arte”.  
Disponível em: <auladearte.com.br>

---

<sup>14</sup> Chamou-se Renascimento o movimento cultural desenvolvido na Europa entre 1300 e 1650. Com o tempo, as ideias dos artistas italianos que valorizavam a cultura greco-romana começaram a se expandir. Artistas como Dürer, na Alemanha, e Holbein, Bosch e Bruegel, nos Países Baixos, renovaram a pintura em seus países inspirados pela pintura italiana renascentista (PROENÇA, 2008).

Heywood (2004) concorda com a afirmação de Ariès (1981) sobre as crianças estarem inseridas no “mundo dos adultos”. Quanto à expressão “mundo dos adultos”, utilizada por Ariès, esta se refere aos modos de vida dos adultos, suas práticas e suas coisas, um “mundo maior”, como disse Walter Benjamin (1984), que todavia “na realidade é um mundo em que existem pessoas de diferentes idades” (Kuhlmann; Fernandes, 2004, p. 22). Será que havia algumas distinções entre aquilo que poderia ou não ser praticado pelas crianças? Por meio do relato de Heywood, compreende-se que a sociedade medieval usava de cuidados em relação às crianças, ou seja, havia uma reserva daquilo que os pequeninos não poderiam brincar.

Ariès certamente estava correto ao apresentar as crianças medievais inseridas gradualmente no mundo dos adultos a partir de uma idade precoce [...]. Ele não foi, de forma alguma, o primeiro estudioso a observar que a distancia entre os comportamentos de crianças e adultos era menos evidente no passado do que hoje. [...] Elas também tinham seus jogos, ao invés de participar das competições adultas. (HEYWOOD, 2004, p. 30).

A “separação” da criança do “mundo dos adultos” acontece a partir da transformação na sociedade. Conforme Flandrin, “a muito lenta evolução para o internato [...] também a disciplina escolar que aparece desde o fim da Idade Média, separam as crianças escolares do mundo dos adultos e as isolam num mundo inferior, mais ou menos concentrador” (1988, p. 168). Para Kuhlmann e Fernandes,

A defesa da instituição escolar como o lugar da criança revestiu-se da ilusão de que a escola seria um meio para afastá-la da sociedade, foco da degeneração moral, de modo que, sob a condução de educadores incorruptíveis, ela fosse educada para uma vida social regida por valores opostos aos vigentes. Mas seria impossível isolar em uma redoma as crianças e os seus mestres: **a escola revelou-se um lugar de reprodução dos processos sociais e culturais.** (KUHLMANN; FERNANDES, 2004, p. 23, grifo meu).

Contudo, o acesso à escola acontece de forma paulatina, e ainda hoje muitas crianças permanecem fora do espaço escolar.

Na Idade Média, a Igreja Católica, devido ao seu domínio, influenciou diretamente na maneira como a escola conduzia a educação, sobretudo na questão dos jogos. Mônica Fantin relata que a Igreja “impõe-se uma educação altamente disciplinadora em que o jogo era visto como algo pecaminoso, sendo praticamente banido da educação ao longo da Idade Média” (2000, p. 33).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a escola como instituição social a princípio não nasce para todos, fazendo distinção entre classes sociais, gêneros, etnias, ou seja, somente a elite tinha acesso à escola. Também há de se considerar que a escola, ao longo dos séculos, alcança lentamente as crianças de um modo geral, iniciando seu circuito pelas famílias abastadas da área urbana, chegando depois à classe média e mais tarde às classes populares, sendo a área rural a última a ser atingida. Desse modo, também as transformações sobre as concepções de infância nas diversas sociedades acompanham esse movimento.

## 1.2 O LUGAR DO BRINCAR NA SOCIEDADE MODERNA

Na sociedade moderna era comum a prática de jogos e de brincadeiras em todas as classes de idades, tanto entre crianças como entre crianças e adultos. Brincar era uma atividade social que não fazia parte da vida apenas das crianças, pois, como mostra Ariès, “os adultos e os jovens que já haviam deixado a infância não abandonavam inteiramente esses jogos” (1981, p. 115).

Embora crianças e adultos fizessem uso dos mesmos jogos, Ariès afirma que “no início do século XVII, essa polivalência não se estendia mais às crianças muito pequeninas” (1981, p. 88), ou seja, aos poucos a sociedade foi reservando a essas crianças brinquedos específicos que passariam a integrar o mundo infantil, como descreve o autor:

Alguns deles nasceram do espírito de emulação das crianças, que as leva a imitar as atitudes dos adultos, reduzindo-as à sua escala: foi o caso do cavalo de pau, numa época em que o cavalo era o principal meio de transporte e de tração. Da mesma forma, as pás que giravam na ponta de uma vareta só podiam ser a imitação feita pelas crianças de uma técnica que, contrariamente à do

cavalo, não era antiga: a técnica dos moinhos de vento, introduzida na Idade Média. [...] Mas, enquanto os moinhos de vento há muito desapareceram de nossos campos, os cataventos continuam a ser vendidos nas lojas de brinquedos, nos quiosques dos jardins públicos ou nas feiras. **As crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras.** (ARIÈS, 1981, p. 88, grifo meu).

As crianças conservam esses brinquedos por meio dos usos que dão a eles: brincam e não se cansam de brincar, e quando acaba a brincadeira começa tudo de novo, e a cada dia reinventam o seu brincar. As crianças mais velhas passam seus encantamentos pelos brinquedos e suas possibilidades do brincar para as mais novas; isso explica o fato de crianças ainda hoje brincarem com cata-ventos e cavalos de pau, porque de fato esses brinquedos são para “brincantes” e não para “olhantes”, como bem afirmou Fantin (2000) em relação a alguns brinquedos industrializados que têm o poder de brincar sozinhos enquanto as crianças apenas os olham.

No entanto, as brincadeiras reservadas especialmente às crianças na primeira infância, tendo um caráter de imitação do “mundo dos adultos”, foram somadas a outras, pois sempre que os adultos abandonavam jogos e brincadeiras, estes eram acolhidos pelas culturas infantis.

Existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que compunha seu ritual essencial. Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas. (ARIÈS, 1981, p. 89).

Assim, aos poucos a sociedade moderna vai deixando às crianças o seu legado cultural, sobretudo o dos brinquedos e brincadeiras. Ariès assevera que em torno dos anos de 1600 “a especialização infantil dos brinquedos já estava então consumada, [...] infância tornava-se o

repositório dos costumes abandonados pelos adultos” (1981, p. 91-92). O mesmo aconteceu em relação às danças coletivas, segundo Ariès:

Quase não há diferença entre as danças das crianças e a dos adultos. Mais tarde, porém, a dança dos adultos se transformaria e, com a valsa, se limitaria definitivamente ao par individual. Abandonadas pela cidade e pela corte, pela burguesia e pela nobreza, as antigas danças coletivas ainda subsistiriam no campo, onde os folcloristas modernos as descobririam, e nas rodas infantis do século XIX: ambas as formas, aliás, estão atualmente em via de desaparecimento. (ARIÈS, 1981, p. 103).

Mas, será que as crianças não continuam a praticar as danças de roda, como viúvinha, ciranda, atirei o pau no gato? Ou será que os lugares dessas práticas é que mudaram, sendo realizadas como, por exemplo, nas creches e nas escolas?

Os jogos eram práticas sociais, classificados em esportivos, sendo os mais comuns os com bola e os jogos de cavalaria, os jogos de azar, como as cartas, os dados, a péla, o xadrez, o gamão e os jogos de salão. Os jogos de azar e os de salão eram praticados tanto pela corte e nobreza quanto pelos populares. Nas escolas os jogos nem sempre eram admitidos, pois havia reprovação moral. Às vezes, proibiam-se todos os jogos e outras os permitiam com alguma ressalva.

No colégio de Seez, em 1477, encontramos: “Ordenamos que ninguém pratique o jogo de dados, nem outros jogos desonestos ou proibidos, e nem mesmo os jogos admitidos, como a péla, sobretudo nos lugares comuns (ou seja, o claustro, a sala comum que servia de refeitório), e se alguém os praticar em outros lugares, que seja com pouca frequência (*non nimis continue*)”. (ARIÈS, 1981, p. 110).

Todavia, essa atitude de reprovação absoluta das escolas de cunho religioso em relação aos jogos foi modificada ainda no século XVII. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, estabeleceu-se uma nova atitude em relação aos jogos. Segundo Ariès, trata-se de

Um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação, antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe então os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos então classificados como bons. (ARIÈS, 1981, p. 104).

Foram sobretudo os jesuítas que perceberam as possibilidades educativas dos jogos e influenciaram para uma nova visão:

Os padres [...] propuseram-se a assimilá-los e a introduzi-los oficialmente em seus programas e regulamentos, com a condição de que pudessem escolhê-los, regulamentá-los e controlá-los. Assim disciplinados, os divertimentos reconhecidos como bons foram admitidos e recomendados, e considerados a partir de então como meios de educação tão estimáveis quanto os estudos. (ARIÈS, 1981, p. 112).

A iniciativa dos jesuítas de introduzir os jogos no currículo educacional se prolongou até os dias de hoje. As escolas utilizam-se de muitos jogos como instrumento capaz de melhorar a concentração, a atenção e o raciocínio dos estudantes, a exemplo disso tem-se o jogo de xadrez, a dama, a trilha, entre outros.

As crianças sempre viveram inseridas no “mundo dos adultos”, porém a modernidade, progressivamente, instituiu outro mundo para as crianças, criando espaços específicos em instituições a elas destinados. Marli de Oliveira Costa (2009, p. 52) se apoia nos estudos de Walter Omar Kohan para afirmar que na modernidade “as crianças não participam da vida da sociedade, pois devem ser protegidas do ‘mundo adulto’”, assim elas passam a viver num mundo infantil. No entanto, a tentativa de separação das crianças do mundo dos adultos indica como a sociedade moderna passa a ver e tratar suas crianças de forma diferente, percebendo suas especificidades, principalmente a partir do século XVIII. Vale ressaltar que esse projeto da modernidade em relação à infância não alcançou todas as crianças.

Heywood relata a contribuição do período moderno à infância, que se caracteriza pelas sucessivas reflexões das diferentes sociedades. O autor menciona o historiador C. John Sommerville, que por sua vez sustenta que “um interesse permanente pelas crianças da Inglaterra



começou com os puritanos, que foram os primeiros a se questionar sobre sua natureza e seu lugar na sociedade” (2004, p. 36). O autor relata também que “nos Estados Unidos, em torno de 1750, os retratos de família passaram a se preocupar menos com apresentar as crianças como adultos em formação, aceitando, em vez disso, sua atitude lúdica e sua imaturidade” (HEYWOOD, 2004, p. 41). Essas ideias, juntamente com tantas outras, desempenharam grande importância naquele período, auxiliando a compreensão no que se refere a ser criança e ao seu espaço na sociedade.

Não somente esse novo sentimento acerca da infância, mas também a institucionalização da infância contribuíram para as transformações ocorridas nas vidas das crianças. Conforme Sarmiento (2002), a criação de instâncias públicas de socialização, a exemplo da institucionalização da escola pública e de massas, tenta libertar as crianças do trabalho produtivo, sendo favorecidos, inicialmente, os meninos da classe média urbana e, depois, progressivamente, toda a geração a partir da escolaridade obrigatória. Outro aspecto importante, nesse sentido, constitui-se no estabelecimento da família nuclear, onde a criança passa a ser cuidada e protegida, tornando-se central nas relações afetivas. Ainda outro fator contribuiu para a institucionalização da infância, um conjunto de saberes sobre as crianças no campo da pediatria, da pedagogia e da psicologia do desenvolvimento. Finalmente, a modernidade operou a elaboração de procedimentos de administração simbólica da infância, baseada no controle do tipo de alimentação, dos espaços a serem frequentados ou não pelas crianças, na participação ou na recusa da vida coletiva.

Sendo assim, os novos valores e conhecimentos acerca da infância construídos ao longo dos tempos vão, a partir do século XVIII, implicar um modo diferente de compreender a criança e de relacionar-se com ela. No entanto, se por um lado a criança passa a ser mais desejada e cuidada no seio familiar, por outro ela continua a viver numa condição de miséria, de exploração de trabalho infantil, de violência, etc., o que significa dizer que as populações infantis vivem com a marca da desigualdade e da injustiça social.

A modernidade idealizou uma infância onde a criança poderia desfrutar do brincar, do estudar ao invés de trabalhar, desfrutar do ócio e do lazer, porém, ainda hoje, essa condição está longe de atingir todas as crianças. Mesmo assim, a sociedade contemporânea conquistou muitos avanços em relação às crianças e suas infâncias.

### 1.3 O LUGAR DO BRINCAR NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

No início do século XIX, persistiram nas sociedades algumas diferenças entre a classe alta e a menos favorecida, a chamada classe baixa, tanto na maneira de criar as crianças quanto na forma como elas eram vistas. As famílias das classes altas, envolvidas pelo sentimento romântico acerca da infância, acreditando na ingenuidade de suas crianças, conduziam-nas de maneira a aprenderem comportamentos e atitudes almejados conforme sua futura posição social, assim elas assumiam tardiamente suas responsabilidades. “As crianças dos cidadãos prósperos vivenciavam uma infância mais estrita, controlada pelas exigências e expectativas do mundo adulto” (SANDIN, 1999, p. 18), enquanto as famílias pobres precocemente inseriram suas crianças no mundo do trabalho, incutindo-lhes responsabilidades nas esferas econômica e doméstica, desse modo promovendo o encurtamento de suas infâncias. Contudo, esta classe social era criticada na sua postura em relação à educação de seus filhos. Como assinala Bengt Sandin, “as classes altas censuravam os operários e os camponeses pela forma livre e pouco controlada de criar seus filhos, assim como pelo fato das crianças trabalharem ou perambularem pelas ruas” (1999, p. 18). Dessa forma, torna-se possível perceber que as crianças possuem diferentes infâncias, e ainda há as que não possuem infância nenhuma.

A partir da segunda metade do século XIX a escola pública na Suécia, por exemplo, abrange diferentes classes sociais, configurando-se como “uma única escola para todas as crianças, mas ela abriga mundos infantis e culturas diferenciadas” (SANDIN, 1999, p. 27), enquanto no Brasil somente “a partir da década de 1930 a escola elementar se tornou direito de todos” (KRAMER, 2003, p. 97).

A escola sueca, na segunda metade do século XIX, amplia suas funções sociais, passando a desempenhar um novo papel na vida dos alunos. Essa atitude se deve não somente à compreensão em relação à realidade das famílias trabalhadoras da classe mais baixa da sociedade, que necessitavam sujeitar-se a longas jornadas de trabalho para garantir a sobrevivência familiar, como também ao propósito de amenizar a problemática situação das crianças perambulando nas ruas, uma reclamação das famílias abastadas. Segundo Sandin, foi implementado nas escolas um grande número de programas sociais para crianças carentes. Um deles foi direcionado

Para aqueles cujos pais ficavam fora de casa o dia todo, foram organizadas brincadeiras após o horário escolar. Nas férias de verão havia, para preencher o tempo livre, os campos de férias e as aulas extras, que objetivavam reduzir o número de crianças nas ruas. (SANDIN, 1999, p. 22).

A instituição educacional, além de ser um dispositivo de apoio às famílias, também passa a exercer a função de controle infantil e, sobretudo historicamente, o ambiente escolar passou a se configurar um espaço que proporciona a prática das brincadeiras infantis, do mesmo modo que se apresenta como um espaço de socialização das culturas infantis.

Segundo Sarmento, os fatores anteriormente citados correspondentes às mudanças ocorridas na modernidade se mantiveram na Idade Contemporânea e, além disso, se reconstruíram, intensificando-se.

Esses fatores [...] radicalizaram-se no final do século XX, a ponto de potenciarem criticamente todos os seus efeitos. Assim, a escola expandiu-se e universalizou-se, as famílias reordenaram os seus dispositivos de apoio e controle infantil, os saberes disciplinares sobre a criança adquiriram autonomia e desenvolvem-se exponencialmente, e a administração simbólica adquiriu novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos da Criança e com normas de agências internacionais (como a UNICEF<sup>15</sup>, a OIT<sup>16</sup>, a OMS<sup>17</sup>) configuradoras de uma infância global, no plano normativo. (SARMENTO, 2002, p. 5-6).

---

<sup>15</sup> O Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF – foi criado em 1946, por decisão unânime da Assembleia Geral das Nações Unidas. Em 1953, tornou-se órgão permanente do sistema das Nações Unidas e teve seu mandato ampliado para atender as crianças de todo o mundo em desenvolvimento. O UNICEF tem sua sede central em Nova Iorque, realizando suas tarefas por meio de oito escritórios regionais e outros 126 escritórios espalhados pelo mundo, atendendo a 191 países (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2010a).

<sup>16</sup> A Organização Internacional do Trabalho – OIT – foi criada em 1919 como parte do Tratado de Versalhes, que pôs fim à Primeira Guerra Mundial. Fundou-se sobre a convicção primordial de que a paz universal e permanente somente pode estar baseada na justiça social. A OIT é responsável pela formulação e aplicação das

A ideia de infância global se disseminou também por meio da mídia, principalmente pela televisão, que parece desconsiderar a existência da pluralidade cultural infantil e cujo acesso tem-se intensificado nas diversas classes econômicas, bem como nos povos de diferentes etnias e culturas. Assim, a atraente televisão, um meio de comunicação de massa, leva às casas desenhos animados, programas e produtos em geral para todas as faixas etárias, sendo um instrumento de publicidade pelo qual crianças recebem os discursos de moda, de alimentação, entre outros, o que influencia seus gostos, seus modos de pensar e de viver.

A televisão veicula propagandas referentes à extensa diversidade de produtos criados exclusivamente ao público infantil, visto como um potencial consumidor. Essas propagandas são sempre persuasivas, tendo a intenção de envolver a criança na prática do consumismo; assim, quanto maior a venda, maior será o lucro das empresas.

A criança não é alheia à esfera econômica, ao contrário, ela exerce intensa participação na economia. Sarmiento evidencia dois aspectos que envolvem a criança nessa esfera:

As crianças participam na economia pelo lado da produção, especialmente com o incremento do trabalho infantil nos países periféricos e semiperiféricos [...]. Mas também entraram pelo lado do *marketing*, com a utilização das crianças na promoção de produtos da moda ou na publicidade e ainda pelo lado do consumo, como segmento específico, extenso e incrementalmente importante de um mercado de produtos para a criança. As crianças ‘contam’ na economia e esse é um lado paradoxal do processo de reinstitucionalização, dado que, como vimos, a modernidade caracterizou-se progressivamente

---

normas internacionais do trabalho (convenções e recomendações) (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2010b).

<sup>17</sup> OMS é a sigla para Organização Mundial da Saúde, que é uma agência especializada em saúde, fundada no ano de 1948 e é subordinada à Organização das Nações Unidas. A sede da OMS é em Genebra, na Suíça. A OMS foi criada logo após o fim das guerras do século XIX, como a do México e da Crimeia. A OMS foi criada com o objetivo de desenvolver ao máximo possível o nível de saúde de todos os povos, ou seja, melhorar o estado de completo bem-estar físico, mental e social dos cidadãos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2011).

pela exclusão das crianças do espaço estrutural da produção. (SARMENTO, 2002, p. 7).

Tal situação paradoxal é proveniente do sistema capitalista, que vê a criança como um alvo fácil a ser atingido, conseguindo estrategicamente inculcar nela o desejo de possuir objetos, bens materiais, estimulando ao consumo exagerado. Por outro lado a família, fragilizada pela consciente ausência no espaço do lar e, por isso, impedida em virtude do trabalho de proporcionar à criança a companhia que ela tanto necessita, passa a atender aos pedidos das crianças numa tentativa de amenizar as carências afetivas.

Todavia, crianças de múltiplas culturas estão inseridas num mesmo mercado de produtos culturais, de tal modo a assistirem aos mesmos filmes e desenhos animados, desejando as mesmas coisas, comprando os mesmos produtos, comendo as mesmas guloseimas, jogando os mesmos videogames, recebendo os mesmos brinquedos normalmente estampados com imagens de personagens dos desenhos animados ou do cinema, adorando os mesmos personagens e heróis do cinema e da literatura infantil, dos desenhos animados e/ou das histórias em quadrinhos. “Este facto contribui poderosamente para a globalização da infância. Dir-se-ia mesmo que, aparentemente, há uma só infância no espaço mundial, com todas as crianças partilhando os mesmos gostos” (SARMENTO, 2002, p. 9). Entretanto, essas crianças que crescem sob a aparência de uma infância generalizada continuam vivendo realidades muito diferentes, sobretudo quanto às desigualdades sociais.

Desse modo, cabe uma reflexão acerca da infância: é possível respeitar a criança nas suas diferenças de acordo com esse mundo capitalista que homogeneiza a infância? E, além disso, quais as implicações dessa tentativa de globalizar a infância? Para Sarmento,

[...] este esforço normalizador e homogeneizador, se tem efectivas consequências na criação de uma família global, não anula – antes potencia – desigualdades inerentes à condição social, ao gênero, à etnia, o local de nascimento e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence. **Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea.** (SARMENTO, 2002, p. 6, grifo meu).

As crianças precisam ser respeitadas de acordo com suas individualidades e as diferentes culturas nas quais estão inseridas. Dar voz às crianças implica que os adultos exerçam o movimento de ouvi-las, numa tentativa de compreender seus sentimentos, pensamentos e suas visões de mundo. As crianças necessitam, acima de tudo, ser entendidas como atores sociais de pleno direito, o que:

[...] implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Com efeito, o estatuto de actor social reconhece-se aos seres humanos, desde Weber, na sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas acções. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

As culturas infantis testemunham a maneira como as crianças vêm construindo os seus “mundos de vidas”, ou seja, como constroem conhecimento e alcançam um mundo específico delas e alternativo ao mundo dos adultos.

As crianças, quando crescem, deixam o seu legado, sob a forma de brincadeiras que praticam, com os mais novos ou que estes observam e reproduzem. As crianças partilham conhecimento, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte. Isso explica esse dado surpreendente das crianças continuarem a jogar ao pião ou à macaca em plena era dos jogos eletrónicos. É, pois, deste modo que se compreende que se continuem a recorrer a muitos jogos, estratégias de encarar o real e visões face a determinadas questões já usadas há várias gerações atrás. Esses comportamentos nascem das culturas infantis, já que não são comunicados diretamente pelos adultos. (SARMENTO, 2002, p. 14-15).

No passado essas interações intrageracionais aconteciam no interior das famílias e nas ruas, quando essas se configuravam o espaço onde as crianças permaneciam. Todavia, com o estabelecimento da obrigatoriedade da frequência escolar como um direito da criança ao mesmo tempo em que se torna um dever da família e do Estado, crianças

de diferentes contextos culturais, étnicos e econômicos passam a ocupar o mesmo espaço, assim a escola proporciona momentos de trocas entre os seus pares. Segundo Kramer,

Escolas, pré-escolas e creches são espaços de circulação das culturas, no plural: das tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos, suas trajetórias, experiências, seu saber; dos conhecimentos culturais disponíveis na história de determinada sociedade, povo, país. (KRAMER, 2003, p. 98).

Contudo, faz-se indispensável entender a brincadeira como uma produção cultural que não é própria da criança; ao contrário do que se pensa, ela também faz parte da vida do adulto. Conforme assevera Sarmiento (2002, p. 15),

Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

O lugar do brincar na sociedade ocidental sempre esteve relacionado aos adultos e às crianças, mas ao longo dos anos essa atividade foi sendo destinada especificamente à criança, enquanto o adulto foi assumindo outras funções sociais. A criança que antes participava, muitas vezes, das mesmas atividades dos adultos, aos poucos foi recebendo e recriando um mundo próprio, sendo a escola um espaço direcionado especialmente a elas.

Atualmente, há uma concepção que percebe a criança como cidadã, reconhecendo os seus direitos e deveres e que, além disso, dá voz a elas. Mas como garantir os direitos de cidadania das crianças? Como garantir que todas as crianças tenham acesso à escola e/ou ao brincar, por exemplo? Recentemente, no Brasil, algumas conquistas foram alcançadas, sobretudo por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em vigor de acordo com a Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), que delibera seus direitos e deveres.

Ao longo do tempo as sociedades tiveram, e algumas ainda têm, diferentes concepções de criança, mas atualmente muitas pessoas

passaram a compreender a criança como cidadã a ser respeitada e com plenos direitos. Sobre a concepção de criança como cidadã, Sônia Kramer assim se posiciona:

Defendo uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as **crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas**, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas. (KRAMER, 2003, p. 9, grifo meu).

Kramer defende uma concepção de criança como cidadã, no entanto, se há a necessidade de uma defesa, então entende-se que essa concepção não é predominante na sociedade humana. As diversas sociedades necessitam direcionar seus olhares às crianças, a vê-las como realmente são, a escutá-las e compreendê-las. Isso porque ainda hoje muitas crianças não conseguiram acessar os seus direitos básicos de saúde, de escola, de registro civil, entre outros, quanto mais o direito a brincar e a opinar, ou seja, as crianças precisam ser ouvidas para que tenham uma melhor qualidade de vida.

Esta pesquisa adota a concepção de criança como cidadã, ouvindo suas vozes e compreendendo a criança como construtora de culturas. Mas quais os lugares oferecidos para as nossas crianças desenvolverem suas brincadeiras, manifestarem suas ideias, suas culturas? A escola dá voz às crianças, vale dizer, as escuta considerando suas ideias, seus sentimentos e opiniões?

#### 1.4 A EEB JORGE SCHÜTZ COMO UM ESPAÇO DO BRINCAR

As brincadeiras, as cantigas de roda e os jogos e brinquedos se configuram como construções sociais historicamente suscetíveis a transformações, pois são transmitidas de geração em geração, assim inovando-se. Isso posto, alguns questionamentos são pertinentes neste momento histórico em que a sociedade vive de maneira acelerada: Quais são as brincadeiras e os jogos que as crianças brincam atualmente? E qual a importância da brincadeira na vida das crianças contemporâneas?



Que brinquedos e espaços de brincar são oferecidos às crianças? Seria função da escola guardar os brinquedos e as brincadeiras tradicionais que acompanharam as crianças durante séculos?

Como afirma Ariès (1981, p. 88), “as crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras”, por isso ainda nos dias de hoje podemos observar crianças brincando de roda, de peteca, de amarelinha, de pipa, de bolinha de gude, de ioiô, de cabra-cega e de tantas outras brincadeiras e jogos que acompanharam-nas durante inúmeras gerações. Todavia, a sociedade contemporânea tem apresentado transformações que modificam esse brincar por meio da indústria do brinquedo e das mídias, que tentam manipular as crianças, tornando-as excessivamente consumistas.

Assim, percebe-se que nos últimos anos uma gama de novos brinquedos foram incorporados ao “mundo das crianças”, principalmente os brinquedos eletrônicos. Além disso, os brinquedos estão rapidamente substituindo as brincadeiras e os jogos de rua, pois a rua já não se configura mais como o lugar de brincar de outrora, ou seja, de socialização das culturas infantis. No entanto, as culturas infantis fragilmente resistem a essas mudanças. Mas até quando? Será que as crianças, por meio das culturas infantis, conseguirão por si mesmas preservar essas brincadeiras tradicionais? E a quem interessa preservá-las?

A criança, tendo perdido a rua como “um lugar do brincar”, encontrou na escola um espaço possível para essa prática, ou seja, a escola tem-se tornado o espaço utilizado pelas crianças para o desenvolvimento de suas brincadeiras. Além da socialização das culturas infantis por meio das práticas das crianças, também a ação docente de alguns educadores tem contribuído para que a escola desempenhe o papel de guardião da memória das culturas populares. A exemplo disso, cito a experiência da EEB Jorge Schütz, principalmente por meio do exercício docente da professora Ilaine Olivo Machado, que introduziu no currículo da disciplina de Educação Física, nos anos iniciais do ensino fundamental, o ensino de brincadeiras e de brinquedos das culturas populares.

Atualmente, a escola oferece o ensino fundamental a 480 estudantes, contando, para isso, com 30 profissionais da educação e quatro funcionários(as) com atividades de serviços gerais. A estrutura física da escola dispõe de vários espaços, os quais quantifico no quadro abaixo.

Quadro 1 - Instalações gerais da EEB Jorge Schütz

12 salas de aula	01 sala de professores	01 quadra esportiva
01 biblioteca	01 auditório	01 ginásio de esportes
01 sala informatizada	01 cozinha	01 sala de artes
01 secretaria	01 almoxarifado	04 sanitários
01 sala de orientação	01 depósito	
01 depósito de alimentos	01 recreio coberto	

Fonte: Projeto Político Pedagógico (ESCOLA, 2013)

É na configuração desse espaço escolar que se fez a investigação desta dissertação.

Figura 3 – Fotografia da fachada da EEB Jorge Schütz



Fonte: Arquivo da EEB Jorge Schutz

A escolha do grupo etário investigado deu-se a partir da delimitação da idade biológica em que se considera que uma pessoa é criança. De acordo com Sarmiento e Pinto (1997), a definição dos limites etários impostos à infância varia de forma arbitrária. Para algumas comunidades, etnias e culturas, a entrada na puberdade é considerada como o fim da infância e o início da adultez. Entretanto, os estudos psicológicos, depois de Piaget, tendem a centrar esse limite no indivíduo, ser ou não criança é vivido por cada um de modo distinto. A Convenção dos Direitos da Criança, no seu artigo 1º, considera criança todo ser humano até 18 anos, salvo se, nos termos da lei, atingir a maioridade mais cedo (BRASIL, 1990a). No entanto, para Bob Fraklin a infância não pode ser delimitada de forma generalizada:

A infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem como as histórias individuais, **constroem diferentes mundos da infância**. (FRANKLIN, 1995 apud SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17, grifo meu).

Desse modo, “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, no interior da fratria de uma mesma família, ou de acordo com a estratificação social (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 16). Por esse motivo, adotei como referência a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o ECA, estabelecendo em seu artigo 2º: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (BRASIL, 1990b). Assim, observei as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, a saber, do 1º ao 5º ano do período vespertino, que abrangem crianças em idade de seis a doze anos incompletos, embora incluía um adolescente.

As crianças dessa escola têm aprendido a brincar como as gerações passadas. Brincadeiras como mímica, morto-vivo, ovo-choco, coelhinho sai da toca, mata-soldado, forca, dominó, trilha, xadrez, fecha-casinha, cantigas de roda e muitas outras atividades são propostas tanto pela professora quanto pelos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física (ACORDI, 2013).

A professora Ilaine utiliza algumas metodologias que proporcionam às crianças escolherem as brincadeiras e/ou jogos que serão desenvolvidos por toda a turma. A criança aniversariante da semana, como presente, escolhe a brincadeira. A criança que vence o jogo ganha o direito de escolher o próximo jogo ou brincadeira. Algumas vezes, a brincadeira foi escolhida por meio de votação e, em outras vezes, a professora escolheu alguém. Também existiram situações em que as crianças, por iniciativa própria, pediram alguma brincadeira e foram atendidas, e outras em que não foram, mas a professora sempre explicava os motivos que impediam a realização de determinada brincadeira, normalmente por causa do tempo chuvoso ou da terra que ainda estava molhada (ACORDI, 2013). Os(as) alunos(as) interagem nas aulas porque a professora lhes dá voz, considerando seus pedidos, e procura atendê-los(as) sempre que possível, ao mesmo tempo em que busca ser justa com todos(as).

Alguns dos jogos escolhidos pelas crianças foram: barra-manteiga, futebol, queimada, morto-vivo – que foi recebido pelas demais com risos e muita comemoração (êêêê...) –, e o jogo do mosquitinho<sup>18</sup>. Quando o método de escolha foi por votação, as crianças propuseram brincadeiras como desenho, quatro cantos, e o jogo da forca, sendo eleita a forca. Como se vê, as brincadeiras das culturas populares fazem parte do repertório de escolha dessas crianças.

Além das brincadeiras e jogos propostos nas aulas, as crianças formavam grupos de brincadeiras no horário anterior às aulas e no horário do recreio. Pude constatar o futebol e o pega-pega como os jogos mais recorrentes nesses momentos. Mas também pude perceber algumas crianças brincando de faz de conta numa goiabeira localizada no espaço escolar, utilizando a imaginação e a criatividade, interagindo com o meio ambiente. Na goiabeira, as brincadeiras variavam, às vezes faziam de conta que eram macacos ou que estavam numa academia fazendo exercícios, outras vezes a árvore ganhava a conotação de sede do clube, “Clube dos Cuecas”, onde as meninas eram proibidas de adentrar (ACORDI, 2013). Na brincadeira do clubinho, percebe-se a influência da televisão que, nessa época, veiculava a novela “Carrossel” um produto especificamente destinado às crianças. Na novela, as personagens, compostas por meninos, criaram o Clube dos Cuecas e manifestavam recusa em relação à presença das meninas nos seus encontros. Os alunos reais, por sua vez, incorporaram e reproduziram esse discurso na brincadeira do clubinho.

A escola tem-se caracterizado como um espaço privilegiado para trocas de experiências vivenciadas pelas crianças pelo fato de se configurar um espaço de encontro e convivência dessa categoria geracional. Contudo, nem sempre esses momentos de interação das crianças são compreendidos por todos os profissionais da educação como atividades importantes na preservação das culturas infantis, além de atividades propiciadoras do bom desenvolvimento psíquico-social da criança como um ser social que se relaciona, se expressa e que interage com o seu meio. Dessa maneira, alguns profissionais que atuam no espaço escolar agem de forma a coibir tais práticas, como afirma a professora Ilaine: “Algumas pessoas não querem que eles brinquem no recreio, tudo acha que machuca, não quer pingue-pongue, nem bola”

---

<sup>18</sup> Trata-se de um jogo de atenção, observação e imaginação, em que um(a) estudante faz de conta que é um mosquitinho e imagina que se escondeu em determinado ponto da sala de aula; as demais crianças, uma a uma, têm a vez de acertar onde o mosquito está escondido, ganha quem acertar.

(ACORDI, 2013). Assim, a escola abriga, de um lado, profissionais que buscam estimular a preservação de um patrimônio cultural e, de outro, profissionais que inibem a ação de socialização das práticas infantis; no entanto, de forma intencionada ou não, a EEB Jorge Schütz tem servido para preservar e socializar as culturas infantis.

O próximo capítulo apresenta as diferentes maneiras como as crianças constroem e socializam suas culturas, enfatizando as culturas populares.

## **2 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA JORGE SCHÜTZ COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DOS BRINQUEDOS E DAS BRINCADEIRAS DAS CULTURAS POPULARES INFANTIS**

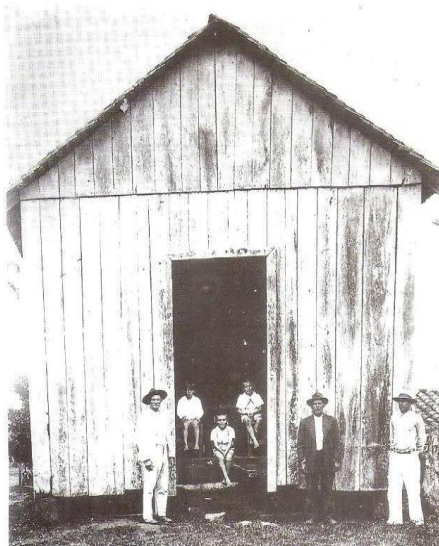
No capítulo anterior buscou-se discutir como os jogos, os brinquedos e as brincadeiras passaram a integrar o “mundo das crianças” e as transformações que estes sofreram com o passar dos tempos, bem como quais os espaços onde as crianças desenvolvem as culturas infantis, para que se pudessem visualizar as modificações com relação à percepção das infâncias no decorrer da história. O presente capítulo visa a mostrar as diferentes formas pelas quais as crianças exercem o papel de construtoras e socializadoras do que convencionou-se denominar culturas populares infantis. Para tanto, no primeiro momento apresenta-se o histórico da EEB Jorge Schütz e, em seguida, discute-se sobre as crianças na condição de alunos e alunas construtoras de cultura. Além disso, por meio das interações inter e intrageracionais no espaço escolar investigado, foi possível verificar os papéis sexuais quanto aos lugares do masculino e do feminino. Este capítulo também abarca os conceitos de cultura, cultura popular, folclore, cultura de massa e indústria cultural, brinquedo, brincadeira, jogo e gênero.

### **2.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EEB JORGE SCHÜTZ**

As informações sobre a EEB Jorge Schütz são provenientes de uma pesquisa documental no acervo do Centro Municipal de Cultura Antônio Bez Batti, localizado no município de Turvo, e no Projeto Político Pedagógico da escola (ESCOLA, 2013).

A escola escolhida para a pesquisa que resultou neste trabalho tem quase cem anos de história, entre mudanças de edifícios e de nomenclatura. Tem recebido centenas de crianças e adolescentes, moradores urbanos e rurais de Turvo. A história da escola se inicia em 1916, quando foi construída, pela população pertencente à etnia italiana, uma pequena igreja de madeira, a qual cedeu espaço para que nos dias de semana também funcionasse a escola, oferecendo o ensino de 1º, 2º e 3º ano. Naquela época a escola era mantida pelo consulado italiano e, provavelmente, se configurou como uma escola étnica italiana. Foi registrada oficialmente pelo Estado de Santa Catarina em 1925, sendo chamada Escola Mista Estadual de Turvo.

Figura 4 – Fotografia da primeira escola de Turvo, 1916.



Fonte: Centro Municipal de Cultura Antônio Bez Batti.

Com o passar do tempo, a pequena estrutura não comportava mais a quantidade de estudantes. Então, em 1933, a comunidade construiu um edifício de alvenaria próprio para a escola, contendo duas amplas salas de aula. Outras mudanças ocorreram em 1949: o nome da escola passou a se chamar Escola Reunida Professor Jorge Schütz, e a oferta pela primeira vez do ensino de 4º ano.

Figura 5 – Fotografia da Escola Reunida Professor Jorge Schütz, 1949.



Fonte: Centro Municipal de Cultura Antônio Bez Batti.

É preciso lembrar que, na história da educação, a partir de 1910, Santa Catarina adota o modelo do grupo escolar como aquele que deveria ordenar o ensino primário, modelo de educação iniciado em 1893 no Estado de São Paulo e idealizado pelos primeiros republicanos (BENCOSTTA, 2005). Em 1952, a Escola Reunida foi transformada em Grupo Escolar Regional Jorge Schütz e foi criado o Curso Normal Regional Erico Ennes Torres, recebendo um novo e amplo edifício localizado na Avenida Municipal, contendo instalações sanitárias, biblioteca, mobiliário novo, materiais didáticos, cozinha, sala de professores, pátio coberto – que era utilizado como refeitório –, além de algumas salas de aula amplas e bem arejadas onde eram dispostas as turmas graduadas. Em 1965, o Curso Normal Regional Erico Ennes Torres, por meio do Decreto S/N 2.492, de 31/1/65, recebeu o nome de Ginásio Normal Érico Ennes Torres.

Os grupos escolares foram substituídos por uma modalidade de educação que oferecia, além do ensino primário, as séries que compreendiam o chamado “ginásio”. Conforme Marcus Levy Albino Bencostta, “sua extinção ocorreu nos primeiros anos da década de 1970 por sua substituição paulatina pelo sistema de ensino de 1º Grau determinada pela Lei n. 5.692/71” (2005, p. 76).

Dessa maneira, a extinção do Grupo Escolar Regional Jorge Schütz se deu pelo Decreto nº 10.458/71, de 17 de fevereiro de 1971 (Brasil, 1971), dando origem a uma escola de 1º grau intitulada Escola Básica Jorge Schütz. Em 1997 o Conselho Estadual de Educação estabeleceu, através do Parecer nº 96/97, o curso de Ensino Médio, passando a denominar-se Colégio Estadual Jorge Schütz. No ano de 2000, através da Portaria nº. 0017 de 28/3/2000, houve alteração da identificação do colégio, passando a denominar-se Escola de Educação Básica Jorge Schütz.

Tudo o que os documentos informam representa um fragmento histórico da escola escolhida para a pesquisa delineada. Contudo, essa escola, desde o início de sua formação até os dias de hoje, tem sido palco de encontro de muitas crianças. As crianças encontram na escola um lugar adequado para brincar, uma vez que nela “arranjam” o tempo e formam seus pares. As práticas das crianças no espaço da EEB Jorge Schütz possibilitaram verificar a permanência e as transformações das brincadeiras, dos brinquedos e dos jogos das culturas populares. Nesse sentido, faz-se necessário compreender alguns termos que, de alguma forma, aludem à cultura.



## 2.2 BUSCANDO OS SIGNIFICADOS DE CULTURA, CULTURAS POPULARES, FOLCLORE, CULTURA DE MASSA E INDÚSTRIA CULTURAL

O termo cultura pode estar relacionado a diferentes concepções, o que decorre do fato de a palavra não traduzir um conceito que tenha aceitação unânime. Santos explica os significados a que a palavra cultura inicialmente aludia:

Cultura é palavra de origem latina e em seu significado original está ligada às atividades agrícolas. Vem do verbo latino *colere*, que quer dizer cultivar. Pensadores romanos antigos ampliaram esse significado e a usaram para se referir ao refinamento pessoal, e isso está presente na expressão cultura da alma. Como sinônimo de refinamento, sofisticação pessoal, educação elaborada de uma pessoa, cultura foi usada constantemente desde então e o é até hoje. (SANTOS, 1986, p. 27).

Com o passar do tempo, a noção de cultura se ampliou e o termo cultura passou a englobar os aspectos da vida cotidiana. Peter Burke relata a mudança referente a essa noção:

Na era da chamada “descoberta” do povo, o termo “cultura” tendia a referir-se a arte, literatura e música, e não seria incorreto descrever os folcloristas do século XIX como buscando equivalentes populares da música clássica, da arte acadêmica e assim por diante. Hoje, contudo, seguindo o exemplo dos antropólogos, os historiadores e outros usam o termo “cultura” muito mais amplamente, para referir-se a quase tudo que pode ser aprendido em uma dada sociedade – como comer, beber, andar, falar, silenciar e assim por diante. Em outras palavras, a história da cultura inclui agora a história das ações ou noções subjacentes à vida cotidiana. (BURKE, 1989a, p. 25).

Mesmo diante dessa compreensão, é comum ouvirmos algumas expressões que reduzem o conceito de cultura ao acesso que algumas

pessoas possuem a museus, literatura, universidades, etc. Dessa maneira, as práticas populares são desvalorizadas. Brandão (2008) considera errado utilizar as expressões “esse homem não tem cultura nenhuma” e “essa é uma gente sem cultura”. Ele afirma ainda que “não são raras hoje em dia, como no passado, ações sociais derivadas de ideias que centram em um *modo de ser* ou em uma *cultura* toda a excelência, e desqualifiquem as outras” (BRANDÃO, 2008, p. 33). Trata-se do etnocentrismo.

O termo cultura, definido de forma ampla, se refere à vida cotidiana de qualquer sociedade, ou seja, todos os grupos sociais possuem cultura. No entanto, cada povo, etnia, grupo social constrói e reconstrói em seus cotidianos os seus próprios elementos culturais ou os copiam de outros grupos sociais. Roque de Barros Laraia (2001) comenta sobre a difusão da cultura, assim denominada pela antropologia, onde um grupo social toma emprestados sistemas culturais de outros grupos. Brandão afirma: “se a *natureza humana* é uma só, as *culturas humanas* foram e seguem sendo múltiplas e diferentes. E somos na verdade humanos porque somos tão iguais e tão diferentes” (2008, p. 31). E é neste sentido que trato cultura na presente pesquisa, ou seja, todas as maneiras de manifestação da existência humana.

Nesse contexto, surgem termos que demarcam a presença de uma época, como “cultura arcaica” e “cultura moderna”, e ainda termos que designam a cultura de um grupo específico relacionado à nacionalidade e/ou à etnia como, por exemplo, “cultura brasileira”, “cultura afro-brasileira”, “cultura indígena”, mas também há termos que estão impregnados pelos estratos das classes social e econômica, como “cultura erudita”, “cultura popular”, “indústria cultural” e “cultura de massas”.

O conhecimento erudito é expresso pela filosofia, pela ciência e pelo saber produzido pelas universidades e academias, permeia as famílias abastadas e da classe média, e é nesse contexto que emerge a cultura chamada “erudita”, como uma marca dessas camadas dominantes, pois “o saber permanece ligado a um poder que autoriza” (REVEL; CERTEAU; JULIA, 1989). Segundo Antônio Augusto Arantes (1988), as vozes autorizadas, ou seja, aqueles que detêm o poder por meio do conhecimento, colocam que o que é “popular” está associado ao “fazer” desprovido do “saber”, desassociando teoria e prática. As culturas populares ficaram relegadas a uma espécie de inferioridade cultural, sendo caracterizadas como costumes, crenças e sonhos, como se essas criações fossem menos importantes que as

produzidas pela ciência. Em relação às culturas do povo, Bosi traz o pensamento de Gramsci:

Antônio Gramsci formula a questão em termos de estruturas ideológicas da sociedade: ao lado da chamada cultura erudita, transmitida na escola e sancionada pelas instituições, existe a cultura criada pelo *povo*, que articula uma concepção do mundo e da vida em contraposição aos esquemas oficiais. Há nessa última, é verdade, estratos fossilizados, conservadores, e até mesmo retrógrados, que refletem condições de vida passadas, mas também há outras formas criadoras, progressistas, que contradizem a moral dos estratos dirigentes. Gramsci dá como exemplo alguns cantos populares. Note-se o sentido dialético dessa abordagem que levanta, em face do mesmo objeto, o seu duplo caráter, passadista e inovador. (BOSI, 1986, p. 63-64, grifo do autor).

No entanto, as culturas populares não são estáticas, ao contrário, são dinâmicas, como afirma Bosi, “uma outra característica da cultura popular, constatada por Xidieh, é a sua *reelaboração* constante. Os temas se refazem, nem tudo é herdado” (1986, p. 64, grifo do autor). Para Arantes, “pensar a ‘cultura popular’ como sinônimo de ‘tradição’ é reafirmar constantemente a ideia de que a sua Idade de Ouro deu-se no passado” (1988, p. 17). Isso não indica que as culturas populares não preservam estratos de gerações passadas, mas o fazem com a dinamicidade do tempo presente, como afirma Arantes:

É possível preservar os objetos, os gestos, as palavras, os movimentos, as características plásticas exteriores, mas não se consegue evitar a mudança de significado que ocorre no momento em que se altera o contexto em que os eventos culturais são produzidos. Para que se entenda isso, é preciso que se pense a **cultura no plural e no presente** e que se parta de uma concepção não normativa e dinâmica. (ARANTES, 1988, p. 21-22, grifo meu).

Na mesma linha de pensamento, este estudo, ao fazer referência aos jogos, brinquedos e brincadeiras tradicionais, entende-os como bens

culturais passados de geração a geração, não como construções cristalizadas, estáticas, mas portadores da dinamicidade humana. Também a ideia de cultura no plural, evidenciada por Arantes, contribui a este estudo, que adota o termo culturas populares, ao invés de “cultura popular”, entendendo a pluralidade das culturas existentes nas sociedades. Aliás, fala-se em culturas populares, mas quem é o “povo”? Néstor García-Canclíni esclarece sobre a associação que se faz ao homem do povo:

O popular é nessa história o excluído: aqueles que não têm patrimônio ou não conseguem que ele seja reconhecido e conservado; os artesãos que não chegam a ser artistas, a individualizar-se, nem a participar do mercado dos bens simbólicos “legítimos”; os espectadores dos meios massivos que ficam de fora das universidades e dos museus, “incapazes” de ler e olhar a alta cultura porque desconhecem a história dos saberes e estilos. (GARCÍA-CANCLÍNI, 2000, p. 205).

O povo desprivilegiado do poder econômico e do saber erudito vive, muitas vezes, à margem da sociedade, pois, como afirma Santos (1986), o povo é formado pelas populações mais pobres. “Vida, que recusa identificar-se com as imagens fixas que o espelho ‘culto’ permite refletir e que a grande maioria dos museus cultua” (ARANTES, 1988, p. 20). Suas vivências não são menos importantes, são repletas de significados, com resistências, imitações, lutas, sonhos e festas. Ainda que, muitas vezes, não seja “visto” nem “reconhecido” enquanto construtor de culturas, o povo continua a celebrar e a produzir suas artes, artesanatos, festas, crenças, etc.

Não são raras a associações ao povo como lugar do inculto. Se o povo é considerado inculto, outra questão se faz pertinente: quem o considera, ou seja, quem decide quem é o “povo”? García-Canclíni nos oferece algumas pistas:

No final das contas, os românticos se tornam cúmplices dos ilustrados. Ao decidir que a especificidade da cultura popular reside em sua fidelidade ao passado rural, tornando-se cegos às mudanças que a redefiniam nas sociedades industriais e urbanas. Ao atribuir-lhe uma autonomia imaginada, suprimem a possibilidade

de explicar o popular pelas interações que tem com a nova cultura hegemônica. O povo é “resgatado”, mas não conhecido (GARCÍA-CANCLÍNI, 2000, p. 210).

Desse modo, a burguesia define o povo para distinguir-se dele. Como afirma García-Canclíni, “o povo interessa como legitimador da hegemonia burguesa, mas incomoda como lugar do inculto por tudo aquilo que lhe falta” (2000, p. 208). Contudo, a burguesia desconsidera o conhecimento construído pelo povo e alicerçado nas suas experiências cotidianas, seus saberes, sua medicina, suas lendas, isto é, o seu folclore, e esse é um dos problemas das relações dadas nas classes sociais, o não reconhecimento do patrimônio cultural do outro. O folclore foi uma invenção da elite num movimento para legitimar as identidades nacionais europeias, como nos mostra Burke:

A descoberta da cultura popular foi, em larga medida, uma série de movimentos “nativistas”, no sentido de tentativas organizadas de sociedades sob domínio estrangeiro para reviver sua cultura tradicional. As canções folclóricas podiam evocar um sentimento de solidariedade numa população dispersa, privada de instituições nacionais tradicionais. Como colocou Arnim, elas “uniam um povo dividido” (er sammelte sein zerstreutes Volk). De maneira bastante irônica, a idéia de uma “nação” veio dos intelectuais e foi imposta ao “povo” com quem eles queriam se identificar. (BURKE, 1989b, p. 40).

Embora para a maioria dos autores a categoria “povo” esteja associada a uma determinada classe social, relacionada àqueles(as) que estão à margem da cultura erudita, concordo com García-Canclíni (2000) que muitas vezes as culturas populares transcendem as classes sociais em relação aos usos e ao consumo, como, por exemplo, cantigas, artesanato, brincadeiras que são praticados e/ou adquiridos por pessoas de distintas classes sociais.

A palavra *folklore* foi cunhada em inglês no ano de 1846, mas também diversos países, como a Itália, Alemanha, Rússia, Hungria, Suécia, possuem termos com equivalente significado (BURKE, 1989b). Segundo Brandão (1994), “folk-lore”, termo formado da junção de duas palavras, surge pela primeira vez em carta para a revista *The Atheneum*,

escrita pelo inglês William John Thoms, significando “o saber tradicional do povo”.

Burke (1989b) comenta sobre o surgimento de um novo sentimento manifesto pelas várias iniciativas de buscar conhecer a cultura do povo: suas literaturas, canções, festas, contos e músicas. A explicação para esse interesse pelo povo é dada por razões estéticas, intelectuais e políticas. Nas palavras de Burke:

Esse movimento foi também uma reação contra o Iluminismo, tal como se caracterizava em Voltaire: contra o seu elitismo, contra o seu abandono na tradição, contra sua ênfase na razão. Os Grimm,<sup>19</sup> por exemplo, valorizavam a tradição acima da razão, o surgido naturalmente acima do planejado conscientemente, os instintos do povo acima dos argumentos dos intelectuais. A revolta contra a razão pode ser ilustrada pelo novo respeito à religião popular e pela atração dos contos populares relacionados ao sobrenatural. (BURKE, 1989b, p. 38-39).

Segundo Brandão (1994), ao longo do tempo o termo folclore tem produzido interpretações diferenciadas. Em meio a tantas interpretações, às vezes é entendido como sinônimo de cultura popular ou cultura, outras vezes apenas como uma pequena parte das tradições culturais. O autor afirma ainda que alguns estudiosos do assunto sugeriram que *folclore* (com minúscula) significasse modos de saber do povo, e *Folclore* (com maiúscula) o saber erudito que estuda aquele saber popular. Conforme Brandão,

Até hoje, tanto nos Estados Unidos quanto em alguns países da Europa, [...] predomina – não de forma absoluta – a ideia de que faz parte do folclore apenas o que pode ser incorporado à categoria de *literatura oral*, que, no sentido mais amplo, inclui as produções orais (“espirituais”, dirão alguns) do saber popular e exclui os

---

<sup>19</sup> “Vários volumes de contos populares foram publicados na Alemanha antes do aparecimento, em 1812, da famosa coletânea dos irmãos Grimm. Os Grimm não empregaram o termo “conto popular”, dando ao livro o nome de *Kinder-und Hausmärchen* (‘Contos infantis e domésticos’), mas acreditavam de fato que essas estórias exprimiam a natureza do ‘povo’” (BURKE, 1989b, p. 34).

processos de produção e os produtos deste saber, sob a forma de cultura material. (BRANDÃO, 1994, p. 29, grifo do autor).

Também no Brasil perpetuou-se a ideia de folclore limitado à literatura oral:

Arthur Ramos, um dos pioneiros do estudo sistemático do folclore brasileiro, compreendia-o como “uma divisão da Antropologia Cultural que estuda os aspectos da cultura de qualquer povo, que dizem respeito à literatura tradicional: mitos, contos, fábulas, adivinhas, música e poesia, provérbios, sabedoria tradicional e anônima”. (BRANDÃO, 1994, p. 30).

Mas, de forma paulatina, o conceito de folclore tem sido ampliado, estendendo-se a outras dimensões da vida cotidiana de determinado povo.

Brandão evoca a “Carta de Folclore Brasileiro”, elaborada em 1951 no I Congresso Brasileiro de Folclore, que teria estabelecido o que deve ser considerado folclore. Conforme a carta:

1. O I Congresso Brasileiro de Folclore reconhece o estudo do Folclore como integrante das ciências antropológicas e culturais, condena o preconceito de só considerar folclórico o fato espiritual e aconselha o estudo da vida popular em toda sua plenitude, quer no aspecto material, quer no aspecto espiritual.

2. Constituem o fato folclórico as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservadas pela tradição popular e pela imitação, e que não sejam diretamente influenciadas pelos círculos eruditos e instituições que se dedicam ou à renovação e conservação do patrimônio científico e artístico humano ou à fixação de uma orientação religiosa e filosófica.

3. São também reconhecidas como idôneas as observações levadas a efeito sobre a realidade folclórica, sem fundamento tradicional, bastando que sejam respeitadas as características de fato de aceitação coletiva, anônimo ou não, e

essencialmente popular. (BRANDÃO, 1994, p. 31).

As inúmeras necessidades humanas são solucionadas por diferentes criações, facilitando, assim, os modos de vida. A engenharia e a arte humana nem sempre foram anônimas, pois em algum dado momento alguém construiu algo, seja uma canção de ninar, uma rede de pesca ou uma brincadeira; em outras palavras, esse alguém é autor da sua criação, todavia essa criação é absorvida pela comunidade, então perde-se a referência, a autoria, e a criação cai no domínio público. Segundo Brandão: “mas justamente porque foram aceitas, coletivizadas, com o tempo a memória oral, que é o caminho por onde flui o saber do folclore, esqueceu autorias, modificou elementos de origens e retraduziu tudo como um conhecimento coletivo, *popular*” (BRANDÃO, 1994, p. 34).

O folclore não é estático, é antes de tudo mutável, porque a geração que o recebe e dele se apropria é outra, pertencente a um outro tempo histórico, portadora de um repertório próprio de pensar, sentir e agir. Nas palavras de Brandão,

Quando se dizia no passado, de modo mais restritivo, e quando se diz até hoje, de modo menos rigoroso, que o folclore tem a ver com as tradições populares, não raro se cai na armadilha de imaginá-lo como a pura sobrevivência intocada. [...] No entanto, tudo é movimento em qualquer tipo de cultura, exista ela no interior de uma classe ou no território ambíguo da passagem de uma à outra. [...] Enquanto resiste a desaparecer e, preservando uma mesma estrutura básica, a todo momento se modifica. O que significa que a todo momento se recria. (BRANDÃO, 1994, p. 37).

As modificações e transformações dadas aos elementos folclóricos resultam num repertório cultural ainda mais extenso. O povo se permite criar e recriar, assim manifesta a sua experiência de vida num dado momento histórico. Sobre a questão do folclore como algo mutável, Maria de Lourdes Borges Ribeiro citada por Brandão, discorre:



O povo, aceitando o fato, toma-o para si, considerando-o como seu, e o modifica e o transforma, dando origem a inúmeras variantes. Assim, uma estória é contada de várias maneiras, uma cantiga tem trechos diferentes na melodia, os acontecimentos são alterados e o próprio povo diz: ‘quem conta um conto, acrescenta um ponto’. A mesma coisa acontece com as danças, o teatro, as técnicas. Tudo pode ser modificado, porque o povo dança mas suas danças não têm regulamento, não são codificadas; tanto pode o conjunto de dançadores dar três voltas completas, como apenas uma, a indumentária tanto pode ser rica e colorida como simples e ingênua. Há, contudo, uma certa estrutura que determina aquela dança, aquela estória, aquela indumentária, aquela cerâmica, e as modificações não invalidam o modelo”. (RIBEIRO, 1980 apud BRANDÃO, 1994, p. 37).

Para Ecléa Bosi “a cultura de massas, diferentemente do folclore, não tem raízes na vivência cotidiana do homem da rua. Ela produz modas (*rock and roll, twist*)” (BOSI, 1986, p. 77). Muitas delas caem em desuso, não permanecendo como estratos de uma cultura, pois as modas são passageiras, são produções implantadas nas sociedades pelos agentes externos, ou seja, é um movimento dado de fora para dentro. A cultura de massa é resultado da indústria cultural, que tenta criar um padrão de igualdade cultural, homogeneizando os gostos; assim, muitas vezes, consegue atingir com o mesmo produto grupos sociais diferentes, visando a alcançar elevado capital econômico.

Além disso, a indústria cultural interfere nas identidades locais, nas suas formas de viver e conviver, numa tentativa de homogeneizar a pluralidade cultural, assim causando prejuízos ao patrimônio cultural. Santos comenta sobre a influência da indústria cultural dada pelos meios de comunicação:

Tais meios de comunicação não só transmitem informações, não só apregoam mensagens. Eles também difundem maneiras de se comportar, propõem estilos de vida, modos de organizar a vida cotidiana, de arrumar a casa, de se vestir, maneiras de falar e escrever, de sonhar, de sofrer,

de pensar, de lutar, de amar. (SANTOS, 1986, p. 69).

Bosi assevera, quanto à crítica formulada por intelectuais há mais de um século: “acusam essa cultura de massa de não ser cultura, mas indústria; de não ser orgânica e conatural aos leitores que atinge, mas exterior a eles e manipuladora da sua inteligência e da sua sensibilidade” (1986, p. 75).

Os meios de comunicação se configuram como o veículo pelo qual a indústria cultural tem persuadido as massas à compra, ao consumo que se caracteriza como acrítico. Assim, a indústria cultural age em direção à destruição da diversidade que compõe o gigantesco mosaico cultural. Entretanto, as culturas populares também têm resistido às iniciativas da indústria cultural. Conforme afirma Santos,

[...] a cultura popular é baseada no território, no trabalho e no cotidiano, ganha a força necessária para deformar, ali mesmo, o impacto da cultura de massas. Gente junta cria cultura e, paralelamente, uma cultura territorializada [...] Tal cultura realiza-se segundo níveis mais baixos de técnica, de capital e de organização, daí suas formas típicas de criação. Isto seria, aparentemente, uma fraqueza, mas na realidade é uma força, já que se realiza, uma integração orgânica com o território dos pobres e o seu conteúdo humano. Daí a expressividade dos seus símbolos, manifestos na fala, na música e na riqueza das formas de intercurso e solidariedade entre as pessoas. A cultura de massas produz símbolos. Mas estes, direta e indiretamente, são criados ao serviço do poder ou do mercado. Frente ao movimento social e no objetivo de não parecerem envelhecidos, são substituídos, mas por outra simbologia também fixa: o que vem do capitalismo dominante está sempre morrendo e pode, por antecipação, já ser visto como cadáver desde o seu nascimento. É essa a simbologia ideológica da cultura de massas. Já os símbolos da cultura popular, são portadores da verdade da existência e reveladores do próprio movimento da sociedade. (SANTOS, 2000 apud BOMTEMPO, 2002, p. 339).

No entanto, até quando as culturas populares conseguirão, sozinhas, resistir à imposição da cultura de massas? Como afirmam Revel, Certeau e Julia, “é no momento em que uma cultura já não tem meios para se defender que o etnólogo e o arqueólogo aparecem” (1989, p. 54-55). Entretanto, se os autores se referem à França, surge uma questão: tal afirmação pode ser generalizada a outros países? De certo que não, ou então o que explicaria a perda de tantos estratos culturais entre os povos indígenas brasileiros? Portanto, será também papel da instituição escolar trabalhar com seus educandos a preservação das culturas populares como um patrimônio cultural? Não seria essa uma questão de educação, de consciência, de identidade e de cidadania?

Como o educador brasileiro Paulo Freire, não acredito no discurso pretencioso de que a educação, sozinha, tem o poder de transformar a sociedade; no entanto acredito que, com o apoio dela, maiores avanços serão conseguidos. “Creio que a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa em face dos limites a que se submete é a seguinte: não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (FREIRE, 2001, p. 96). Inspirada ainda em Freire, acredito em uma prática educativa na qual professores(as), como sujeitos intelectuais e políticos que são (ou pelo menos deveriam ser), desempenham papel fundamental na educação, porque são eles(as) que estão a maior parte do tempo em contato com seus(as) alunos(as), ensinando-os e aprendendo com eles além de conteúdos: ouvindo suas realidades e ideias, dialogando com eles num compartilhamento mútuo de sonhos, ensinando-os a sonhar mais e os caminhos de como realizar esses sonhos ou, então, apenas incentivando-os.

Assim, uma educação que contribua para a preservação das culturas populares necessita de professores(as) que busquem ultrapassar os interesses daqueles(as) que tentam impor e privilegiar sua cultura, reafirmando os interesses dos populares. Para isso precisam sonhar, discutir, fazer escolhas, dispor-se ao confronto de ideias e sonhos, ser éticos e democráticos e, sobretudo, ter um compromisso político que ajude na emancipação humana. Freire, em sua longa experiência com a educação das classes empobrecidas, formulou em determinado momento de sua trajetória a proposta de uma “educação popular”.

Para Freire (2001), a educação popular é democrática, aproxima o ensino dos conteúdos ao desvelamento da realidade, buscando a superação das injustiças sociais a partir da participação das classes sociais populares; é a que busca aproximar os pais, a comunidade, os movimentos populares com quem aprende e ensina; é a que respeita os educandos seja qual for sua posição de classe, levando em consideração

os seus saberes de experiências; é a que, ao criticar e tentar ir além das tradições autoritárias *da escola*, critica também a natureza autoritária do capitalismo; é a que trabalha a boa qualidade do ensino, que capacita suas professoras cientificamente em torno da aquisição da linguagem, do ensino da escrita e da leitura; é a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo e defende a ideia de democracia.

A contribuição dada pela instituição escolar por meio da educação popular à preservação das práticas das culturas populares talvez seja insuficiente, mas é o que realmente a escola, nos seus limites, pode fazer. E como disse Freire, “em História se faz o que se pode e não o que se gostaria de fazer” (2001, p. 108).

Embora não tenha identificado no projeto político pedagógico da escola a teoria de educação popular cunhada por Freire, posso inferir que, se a escola apresenta uma proposta democrática e leva em conta as experiências dos(as) educandos(as), de alguma forma ela se aproxima de uma educação politicamente comprometida com as culturas populares. Contudo, compreendo que um trabalho pedagógico que define os objetivos que deseja atingir necessita realizar o que Freire chama de práxis pedagógica. Talvez o trabalho da escola ainda esteja apenas na prática, a reflexão acerca dessa prática parece não ser realidade na escola. A seguir mostro o que encontrei nos primeiros contatos com o cotidiano das crianças na escola.

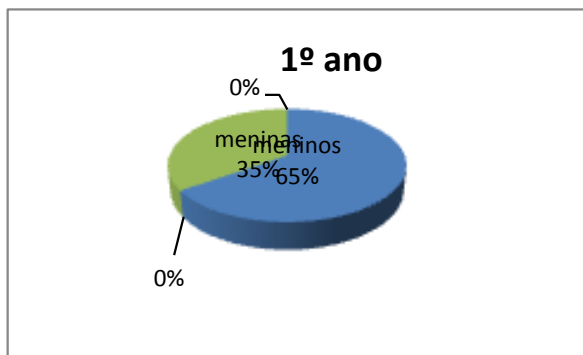
### 2.3 A OBSERVAÇÃO: PRIMEIROS CONTATOS

Por meio da metodologia do tipo etnográfico, utilizei a observação participante a fim de buscar uma aproximação com o objeto desta pesquisa. Quanto às turmas selecionadas para a observação, foram as que compreendiam os anos iniciais do ensino fundamental, portanto do 1º ao 5º ano do período vespertino, como mencionado anteriormente, seguindo o critério da delimitação da idade em que se é considerado criança, de acordo com o ECA. As observações foram realizadas no horário anterior à entrada das crianças nas salas de aula, no recreio e durante as aulas de Educação Física. Vale ressaltar que os(as) estudantes dos anos iniciais recreiam-se em horário diferenciado dos estudantes das turmas dos anos finais (6º ao 8º ano), o que facilitou o processo de observação, pois todas as crianças que estavam presentes naquele horário constituíam os sujeitos da presente pesquisa.

Para compreender a dinâmica de cada turma, apresento o número de estudantes, bem como o número de meninos e de meninas. Além disso, para uma melhor visualização, ilustram-se os dados relativos ao

sexo dos estudantes por meio de gráficos contendo a porcentagem que cada um representa em sua turma. A turma de 1º ano possui 23 crianças, sendo 8 meninas e 15 meninos.

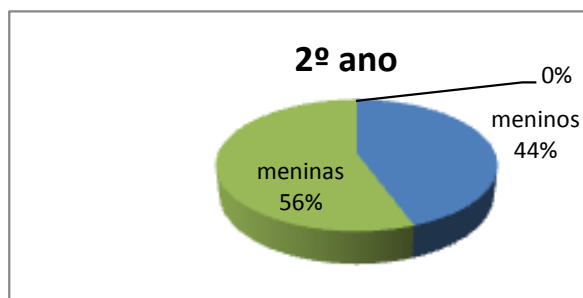
Gráfico 1 – Percentual de meninos e meninas na sala do 1º. Ano



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na escola

A turma de 2º ano possui 18 crianças, sendo 10 meninas e 8 meninos.

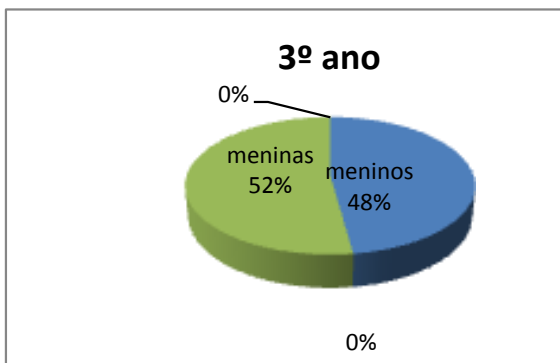
Gráfico 2 – Percentual de meninos e meninas na sala do 2º. Ano



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na escola

A turma de 3º ano possui 23 estudantes, sendo 12 meninas e 11 meninos.

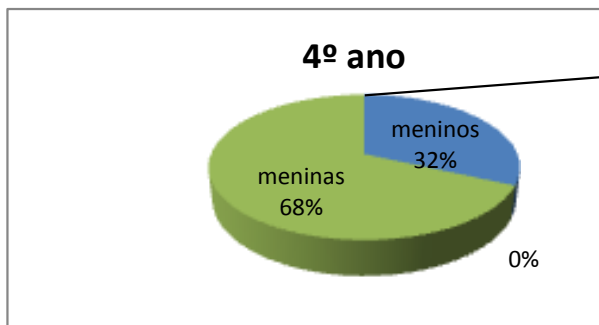
Gráfico 3 – Percentual de meninos e meninas na sala do 3º. Ano



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na escola

A turma de 4º ano possui 22 crianças, sendo 15 meninas e 7 meninos.

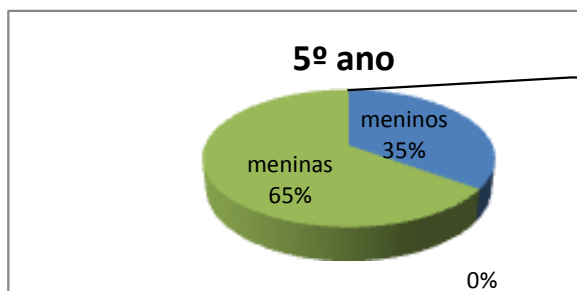
Gráfico 4 – Percentual de meninos e meninas na sala do 4º. Ano



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na escola

A turma de 5º ano possui 20 crianças, sendo 13 meninas e 7 meninos.

Gráfico 5 – Percentual de meninos e meninas na sala do 5º. Ano



Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na escola

Esses dados são importantes para a compreensão das diferenças de gênero nas escolhas das brincadeiras e dos jogos que seguirão na análise deste capítulo, pois nem sempre meninos e meninas compartilham os mesmos brinquedos, jogos e brincadeiras. Existem indicações em relação ao que “pode” ser brincado por meninos e aquilo que pertence ao mundo das meninas, essas indicações são frutos de uma cultura. No recreio, as crianças dispõem de quinze minutos para satisfazer suas necessidades fisiológicas, além disso utilizam esse tempo para brincar, formando grupos de brincadeiras. Esses grupos se formam por crianças que estudam no mesmo ano e em anos diferentes, grupos de único sexo e de ambos os sexos. É importante esclarecer que utilizo o termo crianças por se tratar da condição de quase todas as pessoas, pois apenas uma tem idade superior a doze anos.

Em 11 de março de 2013, cheguei à escola para o primeiro dia de observação das crianças, ou melhor, das culturas praticadas por elas, mas percebi que enquanto eu as observava algumas delas também me observavam, estranhando minha presença naquele lugar (ACORDI, 2013).

Surpreendi-me com tanta correria, muitas crianças já saíam das salas de aula correndo e permaneciam correndo durante o tempo do recreio. Inicialmente foi difícil perceber os grupos que formavam. Resolvi abordar um dos meninos que corria para fazer-lhe algumas perguntas. Júlio, estudante do 2º ano que fazia parte de um pequeno grupo de meninos, ao ser questionado sobre se a brincadeira era pega-pega, respondeu-me prontamente com um gesto positivo. Depois perguntei se brincavam disso todos os dias, e novamente ele gesticulou que sim. Contudo, percebi que o garoto estranhou minha presença nas

dependências da escola, olhar arregalado, sem fala, apenas confirmando com a cabeça aquilo que era questionado. O sorriso só apareceu no rosto de Júlio quando eu disse “corram que agora é minha vez de pegar”, então imediatamente todos correram (ACORDI, 2013).

Algumas dificuldades foram sentidas durante as primeiras observações, especialmente aquelas realizadas no intervalo do recreio, pois visualizava vários grupos de crianças brincando e tentava acompanhar um pouco do que estava acontecendo no interior de cada um deles, mas obtinha apenas os fragmentos. Então percebi que a cada dia deveria escolher um ou outro grupo e acompanhá-lo até o final do recreio ou pelo menos até o final da brincadeira, assim poderia compreender melhor as práticas culturais daquele grupo, pois, como assevera Vianna (2007, p. 89), “[o]bservar tudo ao mesmo tempo é humanamente impossível”.

Após escolher o grupo, era feita a aproximação com ele, observando-o bem de perto para ouvir as falas das crianças e algumas vezes questioná-las, instigando-as a falar sobre o que brincavam. Com o passar do tempo, as crianças perceberam o que me interessava saber, então já não era preciso mais questioná-las, pois elas mesmas ofereciam um “relatório” da brincadeira.

Nas observações realizadas durante o momento anterior às aulas e o intervalo do recreio, pude constatar a recorrência de dois tipos de jogos populares: de um lado o jogo de futebol, praticado exclusivamente pelos meninos mais velhos com o uso da bola industrializada; do outro o pega-pega, praticado por grupos diversos formado pelas crianças menores, grupos de meninos, de meninas e de ambos os sexos. Esse dado mostra a permanência do pega-pega como um dos jogos tradicionais, especialmente numa época em que a sociedade infantil é induzida ao consumo desenfreado de brinquedos produzidos em série, agenciados pela indústria cultural e difundidos pelos meios de comunicação.

O pega-pega, caracterizado como um jogo praticado nas ruas com as crianças da vizinhança, ou seja, pertencente às culturas populares infantis, ao ser praticado no espaço escolar evidencia a criança trazendo à escola as suas experiências de casa. Isso demonstra que a EEB Jorge Schütz tem se constituído em um espaço democrático às práticas culturais.



## 2.4 AS CULTURAS POPULARES PRESENTES NOS BRINQUEDOS E NAS BRINCADEIRAS INFANTIS DOS ALUNOS E ALUNAS DA ESCOLA PESQUISADA

Ao trazer ao debate os brinquedos e as brincadeiras das culturas populares, várias questões surgem previamente. Quais crianças usufruem desses estratos das culturas populares? E quais fenômenos as levam a praticar esse tipo de brincadeira? Com quem aprenderam? As crianças estão reproduzindo ou recriando as brincadeiras infantis das culturas populares na escola investigada? Este texto se ocupa dessas discussões, compreendendo as crianças como atores sociais, pois, ao estarem inseridas numa sociedade, se constituem em construtoras de culturas próprias.

Florestan Fernandes, ao estudar a questão do folclore e da mudança social na cidade de São Paulo partindo da observação de grupos infantis que se reuniam para brincar, conclui que:

**Os grupos infantis criam uma cultura própria, viva, transmitida boca a boca** e que, embora muitas vezes busque seus elementos na outra mais genérica, organizada pelos adultos, ainda assim, é reelaborada, segundo suas necessidades, pelos grupos infantis que os transformam em algo próprio e diverso daquilo que lhes serviu de inspiração. (FERNANDES, 1979 apud PERROTTI, 1990, p. 22, grifo meu).

A análise evidencia a participação ativa das crianças na cultura, mesmo quando se tenta negar isso; “se há reconhecimento ou não, é um outro problema” (PERROTTI, 1990, p. 22). A infância tem se constituído, historicamente, da negatividade, assim excluindo a criança da vida social. De acordo com Sarmiento (2005, p. 368, grifo do autor), “*infância é a idade do não-falante, [...] o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para o outro*”, apolítica, improdutiva. No entanto,

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um *entre-lugar* (Bhabha, 1998)

o espaço intersticial entre dois modos – o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças – e entre dois tempos – o passado e o futuro. É um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela acção colectiva das crianças. Mas um lugar, um entre-lugar, *pre-disposto* nas suas possibilidades e constrangimentos pela História. É, por isso, um lugar na História. (SARMENTO, 2002, p. 2-3, grifo do autor).

Esse *entre-lugar*<sup>20</sup> ocupado pela infância mostra o quanto a criança desempenha um papel imprescindível na sociedade a qual pertence, pois é ela quem garantirá a continuação das suas formas culturais. E eis que se estabelece o elo entre passado e futuro.

Ao trazer à tona as observações dos grupos infantis na EEB Jorge Schütz, tomo a minha própria infância como referência, que em parte também foi vivenciada nesta escola. Uma brincadeira muito significativa foi presenciada enquanto as crianças do 4º ano caminhavam em direcção à quadra para a aula de Educação Física, quando Cristiane e Laide<sup>21</sup> cantavam a seguinte música: “Era meia-noite, noite-noite-noite, fui ao cemitério, tório-tório-tório, vi uma caveira, veira-veira-veira, era vagabunda, bunda-bunda-bunda, olha o respeito, peito-peito-peito, olha a mentira, tira-tira-tira”, e executavam uma coreografia rítmica que consistia em bater palma e bater nas mãos da colega. Sofia e Fabiana, ao verem as colegas brincarem, iniciaram uma brincadeira semelhante e também interagiram com a música numa coreografia específica. Segue a letra da música:

Fui à praia tomar um banho, encontrei um  
grotinho do meu tamanho. Pisquei pra ele, ele

---

<sup>20</sup> “A expressão *entre-lugares* é um termo cunhado por Homi Bhabha, um dos autores dedicados à constituição do Pensamento Pós-colonial. Em termos gerais, o pensamento pós-colonial presente na obra de Homi Bhabha se caracteriza pela atenção ao que esteve à margem de um conhecimento hegemônico acerca dos procedimentos civilizatórios colonizadores. Bhabha (1998), ao tematizar o processo civilizatório em suas múltiplas dimensões, refere-se largamente ao contato intensivo e permanente entre culturas, que derivavam em *territorialidades transitórias*, nexos comuns a grupos e/ou indivíduos diferentes” (MARTINS, 2011, p. 4).

<sup>21</sup> Todos os nomes dos alunos e alunas citados são nomes fictícios, que foram escolhidos pelos próprios sujeitos pesquisados.

nem ligou. Tirei o maiô, ele desmaiou. Contei pra mamãe, ela nem ligou. Contei pro papai, chicote pegou. Contei pra cozinheira, cozinheira me fritou. Contei pro jardineiro, jardineiro me plantou. Contei pra professora, ela me ensinou o a-b-c.

Então as meninas soletraram todo o alfabeto ao mesmo tempo em que repetiam um movimento de abrir e fechar as pernas (ACORDI, 2013).

Ambas as letras das canções apresentam um certo tom erótico. Algumas questões relacionadas ao prazer sexual ou as curiosidades sexuais, estão adequando o conceito de infância moderna que tentou separar o mundo dos adultos do mundo das crianças, no entanto, elas nunca estiveram tão expostas ao erotismo como nos dias atuais, principalmente por meio da mídia televisiva. Por esse motivo as letras das músicas passam despercebidas pelos adultos, porque o mundo adulto e o mundo infantil já se encontram novamente misturados, como mostra o filme *a Invenção da Infância*. Também no último verso evidencia como as crianças percebem os papéis da família e da escola no processo da educação sexual ou, melhor dizendo, da falta de educação sexual. Nessa canção, segundo a visão delas, o pai é representado como alguém que usa da agressividade e da repressão, a mãe é representada como passiva, ou seja, alguém que não discute o assunto como se esse fosse proibido, enquanto que o papel da escola seria somente alfabetizar. Nesse sentido, compreende-se que a criança assimilou a forma como os adultos organizam a sociedade e, além disso, pode-se inferir que a criança ao falar sobre determinados assuntos demonstra que possui necessidade de compreendê-los, cabendo à família e à escola discuti-los, assim educando-as.

Após ter presenciado as cenas anteriormente citadas, comentei com a professora: “Eu estava esperando alguém brincar disso. No meu tempo a gente brincava assim na escola”. Ela me respondeu: “As meninas do 4º ano brincam muito disso. Aparece mais no inverno, porque tem isso, a estação” (ACORDI, 2013). Nesse momento senti um grande alívio, porque há alguns dias eu estava presente no espaço escolar e ainda não tinha visto crianças brincando dessa maneira, até pensei que talvez não visse mais. Embora eu tenha percebido algumas alterações na letra, mas a coreografia simples se manteve da mesma maneira em que brincávamos há duas décadas. Foi um momento particularmente especial, pois essa brincadeira faz parte das minhas

memórias de infância e rever outras crianças, crianças contemporâneas, praticando-as implica um movimento de continuidade e, portanto, de preservação da memória coletiva.

Entretanto, ao mesmo tempo em que essas brincadeiras se constituem em memória individual, também se constituem em memória coletiva. Segundo José Ricardo Oria Fernandes,

A memória social ou coletiva, evidenciada através dos registros, vestígios e fragmentos do passado – **os chamados bens culturais de uma dada coletividade** – constitui-se em referencial de nossa identidade cultural e instrumento possibilitador do exercício da plena cidadania. (FERNANDES, 1993, p. 266, grifo meu).

No entanto, as brincadeiras das culturas populares realizadas pelas crianças no tempo presente não podem ser vistas como meras reproduções, pois as crianças as recriam a partir das suas experiências ao mesmo tempo em que conservam algumas características. Como explica Sarmento, “a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia” (2002, p. 14).

Uma outra situação ocorrida no momento do recreio revelou duas meninas do 5º ano praticando essa mesma brincadeira, mas com uma cantiga diferente: “Babalú. Babalú da Califórnia, Califórnia, Babalú. Prum lado, pro outro, assim é muito pouco. Pra frente, pra trás, assim já é demais. Soco, soco, *milkshake*. Soco, soco, coração. Soco, soco na bundinha. Soco, soco até o chão” (ACORDI, 2013). Imediatamente, reconheci a melodia, no entanto a letra e a coreografia foram modificadas, pois na minha infância, nessa mesma escola, eu e minhas amigas cantávamos da seguinte maneira: “Babalú. Babalú da Califórnia, Califórnia, Babalú. Estados Unidos, balance o seu vestido, pra frente, pra trás, 1, 2, 3”.

O espaço que separa a infância vivida por mim e a infância dessas meninas é de apenas duas décadas, porém é possível perceber as transformações na letra e na coreografia como uma consequência das mudanças ocorridas na sociedade. Isso significa dizer que as crianças de hoje têm acesso a novos produtos, a novos conhecimentos e, além disso, têm experiências diferentes. Se antes as crianças conheciam apenas o nome do país, os Estados Unidos, agora as vozes das crianças trazem por meio da “mesma” cantiga o *milkshake*, o que evidencia o

conhecimento da cultura do “outro” por meio do contato com um produto e que, além disso, é expressado sob a língua dessa sociedade.

Ademais, a coreografia revela a influência do *funk*, um estilo de música e de dança contemporânea que atingiu várias camadas populares. Isso tudo indica que as crianças de hoje vivem num momento histórico diferenciado, em que muitas delas possuem acesso às informações e às atualidades por meio das *medias*, e suas experiências e conhecimentos aparecem como vestígios nas suas práticas culturais, as culturas infantis.

Também a cantiga do jogo ovo-choco se mostrou diferente da forma que brinquei durante minha infância. Na aula de Educação Física, no dia 22 de março de 2013, com o 1º ano, a professora Ilaine organizou a turma de modo a permanecer sentada no chão formando um círculo, e utilizou uma bola de jornal como ovo para a brincadeira proposta. Quando a professora sugeriu a brincadeira, as crianças vibraram muito e cantaram bem alto: “Ovo-choco, tá fedendo. Onde que eu coloco? Na lata do lixo. Quando o lixeiro vem? Na semana que vem” (ACORDI, 2013). Durante a cantiga, a criança deixa o ovo atrás de alguém e este ganha a vez de colocá-lo, dando sequência à brincadeira. Aquele que recebe o ovo deve perceber e correr atrás de quem colocou o ovo na tentativa de pegá-lo. Se esse for pego, como punição vai para o centro da roda, permanecendo ali até que a brincadeira acabe; se não for pego, senta-se no lugar do colega a quem havia colocado o ovo.

A dinâmica da brincadeira é a mesma, mas a cantiga se diferencia da versão que eu conheci e, certamente, pessoas de outras gerações conheceram em suas infâncias, cantávamos repetindo várias vezes o mesmo verso: “A galinha qué pô. Não vale dizê pro vovô”. Também tive contato com outra letra quando lecionei na Escola de Educação Básica Pedro Simon, ao desenvolver um projeto com atividades pertencentes às culturas populares. Levei as crianças do 1º ano à quadra para brincarem, sendo uma das brincadeiras propostas o ovo-choco, elas cantaram repetindo várias vezes o verso: “Ovo-choco, tá fedendo”. Perceber a diferença na letra da cantiga em relação àquela que conhecia causou-me grande estranheza. Questionei-me como, em locais tão próximos (do lugar onde cresci para o lugar onde se localiza a escola), pode-se perceber tanta diferença numa mesma cantiga.

A explicação para a existência dessas diferentes versões nas letras das cantigas para uma “mesma” brincadeira está na sua característica oral. Neste caso, refiro-me à mesma brincadeira pelo fato de a melodia e a dinâmica da brincadeira serem a mesma. Como afirma Tizuko Morchida Kishimoto, “muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos

explica-se pelo poder da expressão oral” (1993, p. 15). É por meio da transmissão oral que muitos jogos, brincadeiras e cantigas têm sido passados de geração a geração e sobrevivido através dos tempos, muitas vezes com algumas transformações, mantendo viva a identidade cultural e a memória coletiva de uma dada sociedade.

As brincadeiras são socializadas pelas próprias crianças, ou seja, ao propor a brincadeira, uma criança ensina a outra, como assevera Sarmiento: “esses comportamentos nascem das culturas infantis, já que não são comunicados diretamente pelos adultos” (2002, p. 15). Sobre o estabelecimento das culturas de pares, Corsaro (1997) as define como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares.” (apud SARMENTO, 2002, p. 14). Sarmiento e Pinto explicam por que utilizam o termo “culturas infantis” no plural:

Posto que as culturas infantis assentam nos mundos de vida das crianças e estes se caracterizam pela heterogeneidade, a formulação da hipótese da existência de uma epistemologia infantil não pode pôr de lado, no mínimo, as diferentes realizações do processo de produção de sentido e a pluralidade dos sistemas de valores, de crenças e de representações sociais das crianças. Esta é a razão por que se afigura adequado recusar a hipótese de *uma* cultura da infância, sustentando-se, ao invés, o caráter plural dos sistemas simbólicos. (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 21-22, grifo dos autores).

Desse modo, a convivência das crianças na escola, por exemplo – admitindo-se aqui todas as características que as constituem diferentes, como socioeconômicas, culturais, sociais, de etnia e de gênero –, as faz ultrapassarem as diferenças e socializarem suas culturas, vale dizer, suas crenças, seus medos, seus “mundos de vida”, por meio da interação com seus pares, principalmente pelo brincar. É dessa maneira, também, que as culturas populares transitam por diferentes classes sociais, como afirma García-Canclíni: “um patrimônio que parece transcender as divisões entre classes e etnias” (2000, p. 217). Para Sarmiento,

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância.

O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas mais diversas fases da construção das suas relações sociais. (SARMENTO, 2002, p. 16).

No entanto, a sociabilidade das crianças é dada por meio de interações dinâmicas entre seus pares e com os adultos, numa comunicação intra e intergeracional por meio dos contatos que recriam, construindo suas culturas. Conforme Sarmiento e Pinto, “as culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado – pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável – nem lhes é alheia a reflexividade social global” (1997, p. 22).

As crianças tendem a criar, elas mesmas, seu próprio mundo das coisas, como afirma Benjamin:

Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. **Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido num mundo maior.** (BENJAMIN, 1984, p. 77, grifo meu).

Diante disso, entendo que o “mundo da criança” abriga aquilo que lhe é específico, as suas criações e recriações, as suas formas de pensar e de agir, táticas para lidar com as mais diversas situações, que se expressam também no seu brincar, ou seja, é um mundo que nós, adultos, não partilhamos mais. Mesmo quando brincamos, as brincadeiras não têm o mesmo significado de outrora, porque também não somos mais os mesmos. E o brincar é um passaporte para representar, imaginar, (re)significar, transformar, criar. É desse modo, principalmente, que a criança se relaciona com o mundo à sua volta numa tentativa de compreendê-lo e de encontrar o seu lugar nele. Contudo, a criança

constrói seu mundo dentro do mundo dos adultos (BENJAMIN, 1984), assim se apropria da cultura deles, modificando-a e construindo sua própria cultura, “o seu pequeno mundo” por meio das suas relações com a natureza, com os adultos e com as outras crianças.

Muito aludi à brincadeira neste estudo, no entanto torna-se necessário compreender as definições e os limites entre jogo, brinquedo e brincadeira.

## 2.5 JOGO, BRINQUEDO E BRINCADEIRA

Ao falar em brincadeira, muitas vezes entra em cena o brinquedo e também o jogo como suporte das atividades lúdicas. Este texto se ocupa em mostrar algumas especificidades dessas três modalidades da cultura lúdica compreendendo suas diferenças, o público a que se destinam e a função que exercem.

Jogo e brinquedo constantemente são confundidos entre si por apresentarem certa semelhança, porém as diferenças evidenciam exatamente o seu uso e quem os usa, como mostra Brougère:

O brinquedo, em contrapartida, não parece definido por uma função precisa: trata-se, antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado às regras ou a princípios de utilização de outra natureza. Podemos, igualmente, destacar uma outra diferença entre o jogo e o brinquedo. O brinquedo é um objeto infantil e falar em brinquedo para um adulto torna-se, sempre, um motivo de zombaria, de ligação com a infância. O jogo, ao contrário, pode ser destinado tanto à criança quanto ao adulto: ele não é restrito a uma faixa etária. Os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se, assim, pela sua função lúdica. (BROUGÈRE, 2004, p. 13).

Brougère (2004) analisa a função do jogo e do brinquedo. Para ele, o jogo pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo, trata-se da regra. “Mesmo que para esses objetos a imagem seja essencial, e ela o é cada vez mais, a função justifica o objeto na sua própria existência como suporte de um jogo potencial” (2004, p. 12). Quanto à função do brinquedo, Brougère descreve: “é um objeto distinto e específico, com



imagem projetada em três dimensões, cuja função parece vaga. Com certeza podemos dizer que a função do brinquedo é a brincadeira” (2004, p. 13).

Se o brinquedo está para a brincadeira, então pode-se dizer que ele é um objeto dedicado à criança, uma imagem manipulável. Em relação à manipulação da imagem, Brougère afirma: “deve ser adaptada à criança tanto no que diz respeito ao seu conteúdo quanto na sua forma, para ser verdadeiramente reconhecida como brinquedo” (2004, p. 14).

Segundo esse autor, outra função do brinquedo está no valor simbólico.

O brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação: pelo fato de representar um bebê, uma boneca-bebê desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternagem. Porém, não existe no brinquedo uma função na maternagem, há uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação (bebê) dada ao objeto num meio social de referência. (BROUGÈRE, 2004, p. 15-16).

Assim, diante do brinquedo a criança abre um leque de possibilidades para o brincar de acordo com seu repertório culturalmente construído. Conforme Benjamin, o brinquedo não condiciona a brincadeira, mas é a criança que determina a brincadeira conforme sua imaginação. Nas suas palavras: “Hoje talvez podemos esperar uma superação efetiva desse equívoco fundamental, o qual acreditava erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da criança, quando, na verdade, dá-se ao contrário” (BENJAMIN, 1984, p. 69).

A função do brinquedo é convidar a criança à brincadeira, mas cabe a ela decidir como brincar a partir da sua imaginação, assim dará uso ao brinquedo. Muitas vezes os usos que as crianças dão aos seus brinquedos nas suas brincadeiras são inesperados aos olhos dos adultos, mas tudo o que a criança faz tem a sua lógica. Todavia, a brincadeira escapa a qualquer função precisa, “o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre que não pode ser delimitada” (BROUGÈRE, 2004, p. 13). Essa afirmação justifica, por exemplo, o fato de a criança amassar folhas de papel, que no seu olhar, são espaçonaves – fruto da imaginação – e

brincar com elas durante horas. Entretanto, a brincadeira não é uma condição natural à criança, mas é, antes de tudo, o resultado de um processo histórico-cultural e social. Nesse sentido, Brougère assevera que:

A brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto de cultura. [...] A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar. A brincadeira não é inata, pelo menos nas formas que ela adquire junto ao homem. (BROUGÈRE, 2004, p. 97-98).

Benjamin evidencia tradicionalmente a Alemanha como o berço na produção dos mais belos brinquedos, desde aqueles manufaturados até os industrializados nos dias atuais. O autor descreve a história cultural do brinquedo:

Todavia, tais brinquedos não foram em seus primórdios invenções de fabricantes especializados; eles nasceram sobretudo nas oficinas de entalhadores em madeira, fundidores de estanho etc. Antes do século XIX a produção de brinquedos não era função de uma única indústria. O estilo e a beleza das peças mais antigas explicam-se pela circunstância de que o brinquedo representava antigamente um produto secundário das diversas indústrias manufatureiras, as quais, restringidas pelos estatutos corporativos, só podiam fabricar aquilo que competia a seu ramo. (BENJAMIN, 1984, p. 67).

Outro aspecto a considerar é que o brinquedo e os jogos tradicionais também foram – e em alguns grupos sociais continuam sendo – produzidos de maneira artesanal pelos adultos, carregando assim os conhecimentos e costumes de um determinado grupo social, como materiais, crenças, estética, técnicas, etc. Além disso, esses objetos artesanais construídos no espaço doméstico garantem a permanência de um *saber-fazer* que passa de uma geração à outra.

Contudo, os brinquedos e os jogos tradicionais praticados nas culturas populares não são cristalizados. Eles sofrem transformações pela dinamicidade das gerações que os recebem, como mostra Kishimoto:

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não oficial, desenvolvida sobretudo pela oralidade, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo. **Enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.** (KISHIMOTO, 2003, p. 15, grifo meu).

Se, por um lado, uma das funções dos jogos tradicionais é perpetuar as culturas infantis, por outro, são exatamente as culturas infantis que têm garantido a permanência desses jogos por meio da cultura de pares. Contudo, é importante compreender que todo jogo, pela sua ludicidade, propicia um brincar, mas nem toda brincadeira é um jogo.

Com o passar dos tempos, a indústria do brinquedo tem conseguido alcançar, cada vez mais, diferentes famílias, pois é sempre a pessoa adulta que proporciona o brinquedo à criança, contudo a indústria impôs seus brinquedos que revelam certo distanciamento das tradições sociais. Todavia, o que aconteceu com os jogos e os brinquedos tradicionais com o advento desses objetos industrializados? Sobre isso, Sarmento afirma que:

Com efeito, os brinquedos tradicionais vêm caindo em desuso, substituídos pelos brinquedos industriais produzidos em série que são quase sempre mais baratos, mais vistosos e estão mais na moda, constituindo-se como factor de distinção social. (SARMENTO, 2002, p. 15).

Embora a indústria do brinquedo tenha surgido especificamente para o mercado, substituindo os brinquedos tradicionais e desde então investindo incessantemente para essa efetivação, e mesmo que tenha conseguido disseminar seus produtos nas diversas classes sociais, ela “ainda” não conseguiu erradicar totalmente os brinquedos tradicionais. Portanto, afirmar que os brinquedos e os jogos tradicionais foram erradicados significa fechar os olhos para muitas crianças que se

utilizam deles, algumas vezes em paralelo ao uso de brinquedos e de jogos industrializados.

Nos jogos, brinquedos e nas brincadeiras das crianças, sejam eles tradicionais ou não, é possível perceber as suas representações sociais, pois aprendem desde muito cedo os discursos, as normas e os valores presentes na cultura e na sociedade à qual pertencem e, por isso mesmo, reproduzem nas suas práticas aquilo que foi por elas interiorizado. Desse modo, explano algumas situações observadas, nas quais se tornou possível perceber as relações entre meninos e meninas, suas diferenças, bem como as desigualdades sociais presentes nos seus discursos e práticas.

## 2.6 A REPRODUÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS DO MASCULINO E FEMININO NO ESPAÇO ESCOLAR

Nas observações na EEB Jorge Schütz, não visualizei nenhuma criança brincando sozinha, ao contrário, elas formavam grupos e, por meio desses grupos e em diversas situações, pude perceber a presença das questões de gênero, ou seja, os papéis considerados especificamente masculinos e femininos. As diferentes sociedades, historicamente, estabelecem aquilo que pertence ao feminino e ao masculino, condição que vai além do biológico. Este texto se ocupa, portanto, de mostrar como as crianças reproduzem esses discursos sociais nas suas práticas culturais.

Uma dessas situações que me fizeram refletir sobre a questão de gênero presente nos espaços escolares foi a do dia 12 de março de 2013, no momento do recreio, quando um grupo de dez meninos jogava futebol, a maioria do 4º e do 5º ano. De repente, surgiram no centro da quadra três meninas do 5º ano, Luara, Larissa e Manoela, comendo maçã e andando aos cochichos. Então, perguntei a elas: “Vocês estão jogando ou desfilando?”, e elas responderam em coro: “Atrapalhando”. Logo após uma delas acrescentou: “A quadra não é só deles, nós também temos direito”. Momentos depois, uma delas chutou a bola propositalmente para fora da quadra e, em seguida, foi xingada por um dos meninos (ACORDI, 2013).

A última fala é bastante significativa, pois confirma que os meninos não abrem mão da quadra para que as meninas a ocupem, tampouco aceitam as meninas em seu grupo, o que implica em um conflito que poderia ser resolvido democraticamente, por meio do diálogo onde os grupos definiriam um determinado tempo para cada um, ou pela mediação de educadores(as). Mas a situação também gera duas

hipóteses: as meninas desejavam jogar com os meninos, pois não possuíam bola para jogar sozinhas, ou, então, o que elas queriam de fato era disputar o espaço, medir forças com o sexo oposto, ou seja, um exemplo da manifestação das relações de poder presente nas questões de gênero e, sobretudo, na infância. Entretanto, isso implica um questionamento: Por que as meninas não foram aceitas no jogo dos meninos?

Depois de alguns dias (25 de março de 2013), obtive essa resposta ao observar uma aula de Educação Física do 5º ano. Nessa aula, a professora disse que jogariam futebol e dividiu a turma por sexo, os meninos na quadra de fora e as meninas na quadra do ginásio (ACORDI, 2013). Diante disso, percebe-se que na própria atividade pedagógica houve separação explícita em relação às meninas e aos meninos. Vale ressaltar que, mesmo quando a professora se utiliza de outros métodos na formação das equipes, é possível constatar a preferência por pessoas do mesmo sexo. Como numa situação presenciada com essa mesma turma no dia 22 de março de 2013, a professora chamou dois meninos maiores para escolherem as demais crianças a fim de formar suas equipes. As meninas só foram chamadas quando não restava mais nenhum menino (ACORDI, 2013).

Entende-se que é nas relações sociais que os sujeitos se constroem ao longo da vida. A produção de identidades se dá nas muitas instâncias e espaços sociais como a escola, por exemplo, que repete os discursos presentes na sociedade, assim produzindo e reproduzindo identidades, diferenças e desigualdades. Discursos como “isso não é o que se espera de uma menina”, “menina brinca com menina”, “menino não chora” e tantos outros são exemplos de mecanismos de vigilância, isto é, a escola faz uso de dispositivos e práticas que auxiliam na constituição das identidades dos sujeitos, afirmando o que cada um pode ou não ser:

A produção dessas identidades e de suas intrincadas relações dá-se, é claro, em muitas instâncias e espaços. São múltiplas as práticas sociais, as instituições e os discursos que cercam os sujeitos, produzindo e reproduzindo identidades, produzindo e reproduzindo diferenças, distinções e desigualdades. A escola é uma dessas importantes instituições. (LOURO, 1999, p. 87).

A escola é um espaço que reforça a desigualdade de gênero, no entanto deveria ser um espaço que proporcionasse essa discussão, ressaltando a questão de gênero como construção social, no sentido de desconstruir as desigualdades, contribuindo para a igualdade de gênero.

Outra situação do dia 12 de março de 2013 indicou que desde muito cedo as crianças veem o sexo como um fator de desigualdade. No intervalo do recreio, percebi crianças do 2º e 3º ano brincando de pega-pega, formando vários pequenos grupos, tanto de meninos quanto de meninas (ACORDI, 2013). Se o jogo praticado por todos os grupos era o mesmo, por que não formaram um único grupo composto por meninos e meninas?

Na aula de Educação Física do dia 15 de março, com o 2º ano, a professora colocou à disposição das crianças alguns brinquedos, a saber: quadro e giz, Fazendinha Feliz, tampas de garrafa pet, corda e jogos, tais como Lego, blocos de construção de madeira, O Pequeno Construtor, bola de Espiribol, e disse: “Talvez no final da aula eu dê uma bola para os meninos, e as meninas não podem usar água na casinha” (ACORDI, 2013). Ela estava se referindo à casinha montada no bar do ginásio com materiais de sucata. Nessa fala é possível perceber o lugar social que a professora estava atribuindo, senão aos meninos, pelo menos às meninas, ou seja, enfatizando a visão da mulher como a “dona do lar”.

Também nessa mesma aula do dia 15 de março de 2013, com o 2º ano, enquanto as meninas brincavam de casinha, expressavam as imagens incorporadas por meio dos discursos sociais. Na “casinha” formada por um espaço que continha uma vassoura, algumas bonecas e objetos de sucata, as crianças davam significação a esses objetos de cozinha como potes, panelinhas e garrafinhas de iogurte, que passaram a ser entendidos como mamadeiras, etc. As meninas que ali brincavam combinaram os personagens que representariam: “Eu sou a mãe”, disse a Sara; outras escolheram ser filhas, mas havia uma outra mãe (ACORDI, 2013). Na brincadeira, a escolha das meninas em ser mãe e dona de casa significa a incorporação de uma imagem dada historicamente pela sociedade à mulher.

As crianças reproduzem nas suas práticas aquilo que aprenderam nos discursos cotidianos. Dessa maneira, torna-se possível perceber as imagens e concepções adquiridas em relação às diferenças de gêneros postas pela sociedade por meio dos brinquedos que utilizam e das brincadeiras que realizam. Esse fenômeno é evidenciado pela preferência ou recusa das crianças em relação aos tipos e cores de brinquedos, aos tipos de brincadeiras ou mesmo de grupos sexuais.

A brincadeira quatro cantos desenvolvida na aula de Educação Física com o 2º ano, no dia 12 de março, a pedido da aluna Juju, e que também foi realizada com a turma de 1º ano, mostrou as preferências das crianças dessas turmas em relação aos brinquedos. A brincadeira aconteceu da seguinte forma: a professora chamava algumas crianças formando pares à frente da sala. Metade delas ficava dentro da sala e a outra metade fora da sala. As que ficavam dentro deveriam escolher um presente imaginário a ser oferecido para o seu par que ficou fora da sala. Em seguida as crianças que estavam fora voltavam, ao sinal da professora, e se posicionavam na frente daquelas que estavam dentro da sala. Então a brincadeira contava com a intervenção da professora, que dizia, a exemplo da pergunta feita a uma das alunas: “Sofia, o que você vai fazer com o presente que a Mina escondeu naquele canto da sala e vai te dar?” E Sofia respondeu: “brincar”. A professora orientou Mina a revelar o presente: “uma Barbie sereia” (ACORDI, 2013). Por meio dessa brincadeira percebeu-se que, entre as escolhas das crianças, na maioria das vezes, estavam brinquedos que se caracterizam como:

Tabela 2: Preferências das crianças em relação aos brinquedos

Quantidade de crianças	Brinquedos tradicionais	Brinquedos industrializados	Outras opções <sup>22</sup>
10 meninas	0	3	7
9 meninos	0	8	1

Fonte: Elaborado pela autora com dados obtidos na observação escolar

Os produtos da indústria cultural são, normalmente, direcionados para cada sexo. Notou-se que as escolhas dessas crianças têm a interferência dessa indústria: a boneca Barbie Sereia, um relógio da Barbie foram escolhas das meninas; o boneco *Max Steel* (escolhido duas vezes), um carrinho *Hot Wheels*, um carrinho Ferrari foram escolhas dos meninos. Discursos como esses delimitam com o que cada um, meninos e meninas, podem brincar e com o que não podem. Desse modo a infância é atingida pela indústria cultural, que contribui para a construção de desigualdades entre gêneros. Também em outros sentidos Sarmiento tece críticas em relação aos brinquedos industrializados:

<sup>22</sup> Também foram escolhas das crianças: torta de chocolate, animais de estimação e selvagens, tijolo, mochila escolar e sorvete.

Estes brinquedos que surgem no mercado, estereotipados e em massa, condicionam as brincadeiras que com eles se têm e uniformizam-nas: a imagem mais expressiva disso mesmo é dada pela mais americana cidadã do mundo, a boneca *Barbie* (cf. Rogers, 1999). A principal característica destes brinquedos é a sua “demasiada” estruturação, coarctora do imaginário infantil, como se o que fosse importante fosse o brinquedo e não a brincadeira em si. (SARMENTO, 2002, p.15).

Embora a indústria cultural interfira nas brincadeiras das crianças e nas suas condições sociais, a cultura, como vimos, é dinâmica, assim a prática dessas brincadeiras pode acontecer de múltiplas formas, como as meninas reivindicarem espaços antes ocupados apenas por meninos, como a prática do jogo de futebol, e vice-versa.

Por meio dessas observações foi possível perceber quais os brinquedos e brincadeiras preferidos das crianças e, portanto mais valorizados. No entanto, quando as professoras oportunizam outros contatos com brinquedos e brincadeiras, ajudam a ampliar o universo infantil e a levar seus alunos e alunas a pensar sobre as possibilidades do brincar. Uma escola que trabalha no viés freiriano teria o compromisso de ajudar os(as) alunos(as) a pensarem acerca da realidade que vivem, mesmo que essa realidade seja seu mundo de brinquedos e brincadeiras. Por isso, sob a perspectiva da escola como um espaço de guarda da memória dos brinquedos e das brincadeiras das culturas populares infantis, faz-se necessário discutir sobre a importância em se preservar esses elementos culturais.



### **3 A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL: BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS DAS CULTURAS POPULARES INFANTIS**

O capítulo anterior dedicou-se a mostrar as crianças como construtoras e socializadoras das culturas infantis, dando ênfase às culturas populares presentes nos seus jogos, brinquedos e nas suas brincadeiras. O presente capítulo visa a evidenciar a importância da preservação das práticas das crianças, sobretudo nos jogos, brinquedos e nas brincadeiras das culturas populares como um patrimônio cultural material e imaterial do universo infantil. Para isso, traz à tona os conceitos de educação patrimonial, patrimônio cultural e memória.

Os documentos apresentados neste capítulo foram construídos da seguinte forma: observação participante – observações nas aulas de Educação Física e intervenção pedagógica realizada pela pesquisadora (ACORDI, 2013) –, informações colhidas por meio de questionários realizados com os pais das crianças, com a gestora escolar e com as professoras. Ainda compõem o *corpus*: as fotografias, o PPP e os planos de ensino das professoras.

O objetivo do capítulo é mostrar as diferentes formas com que a EEB Jorge Schütz tem colaborado na preservação do patrimônio associado aos brinquedos e brincadeiras das culturas populares infantis, bem como mostrar a receptividade e o pensamento das crianças em relação a essa cultura. O capítulo mostra a relação visível nas permanências e transformações no modo como se apresentam os jogos, os brinquedos e as brincadeiras nas práticas infantis de pessoas que vivenciaram suas infâncias em tempos diferentes – os pais, entre as décadas de 1970, 1980 e 1990, e os filhos no tempo presente. Busca-se descobrir também quais dessas práticas se mantiveram com o passar do tempo, pelo menos no cotidiano dos seus(as) próprios(as) filhos(as) e quais foram recriadas pelo imaginário infantil, atualizadas de acordo com as exigências do tempo presente.

#### **3.1 POR QUE PRESERVAR OS JOGOS, OS BRINQUEDOS E AS BRINCADEIRAS DAS CULTURAS POPULARES INFANTIS?**

Em uma ocasião, durante uma aula em que acadêmicos(as) do curso de Mestrado em Educação socializavam e discutiam as intenções de pesquisa, após ter exposto sobre a minha investigação, uma colega questionou: “Mas por que é importante preservar os brinquedos e as

brincadeiras da cultura popular?” Acredito que esta seja a indagação de muitas pessoas, que provavelmente se perguntam: Para que e por que preservar as práticas das culturas populares num momento em que a sociedade capitalista é atingida por um bombardeio de novas tecnologias, em que novos e modernos produtos são comercializados e caem no gosto das populações que os consomem?

Para esclarecer a importância de preservar as práticas dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras das culturas populares como Patrimônio Cultural, inicialmente recorro às palavras de Maria de Lourdes P. Horta, que apresentou, em 1991, uma comunicação na Conferência Latino-Americana sobre a preservação do Patrimônio Cultural. Segundo a autora, “a Educação Patrimonial é um conceito já inserido no dicionário dos que se dedicam à preservação e ao trabalho sobre Patrimônio Cultural” (1991, p. 1). Horta também afirma que a expressão “Educação Patrimonial” surgiu em 1983 durante um seminário realizado em Petrópolis. Desde então, o tema vem sendo debatido, tem despertado interesse e, assim, se tornado objeto de pesquisas acadêmicas.

Primeiramente, faz-se necessário compreender o que é Patrimônio Cultural e que importância tem sua preservação na sociedade. Para isso, busco em Carlos A. C. Lemos os conceitos e discussões acerca do assunto. Em seu livro intitulado *O que é patrimônio Histórico*, o autor define Patrimônio Cultural como o acervo maior de uma nação ou de um povo, e aponta o professor francês e assessor internacional da UNESCO, Hugues de Varine-Boham, como o intelectual que ampliou o entendimento de Patrimônio Cultural, dividindo-o em três categorias. Entre essas categorias, a primeira abrange os elementos pertencentes à natureza, ao meio ambiente, são os recursos naturais que tornam o sítio habitável, como os rios, as árvores, as montanhas, os desertos, os animais, o ar, etc. A segunda categoria refere-se ao conhecimento, às técnicas, ao saber e ao saber fazer, são os elementos intangíveis, que vão desde a capacidade de sobrevivência do ser humano no seu meio ambiente, como a caça, as técnicas de construção, de culinária, as danças, os folguedos, o artesanato, até os conhecimentos matemáticos, geométricos, etc. A última categoria é a dos elementos tangíveis, considerada por Lemos a mais importante, pois segundo ele reúne os chamados bens culturais que englobam toda a sorte de coisas, objetos, artefatos e construções obtidas a partir do meio ambiente e do saber fazer (LEMOS, 2000).

Voltando à indagação inicial, “por que preservar”, Lemos justifica:

Devemos, então, de qualquer maneira, garantir a compreensão de nossa memória social preservando o que for significativo dentro de nosso vasto repertório de elementos componentes do Patrimônio Cultural. Essa a justificativa do “por que preservar”. (LEMOS, 2000, p. 29).

Assim, a preocupação em preservar está em garantir que elementos considerados muito importantes a um grupo social não se percam, mesmo considerando as possíveis alterações que este tenha sofrido, já que a sua transformação ao longo dos tempos é inevitável, pois se trata de culturas humanas, e estas são dinâmicas. Portanto, preservar as práticas das crianças na esfera das culturas populares é garantir o direito à compreensão da memória social, à identidade cultural e à cidadania.

Contudo, devemos nos questionar: “o que preservar?” O que se faz necessário preservar para que o direito à memória social esteja garantido? É comum percebermos a preocupação, mesmo que ainda frágil e ínfima, por parte do poder público ou da iniciativa privada, em preservar construções arquitetônicas antigas, dando preferência a objetos de pessoas ilustres, objetos de gerações passadas e à criação de museus contendo títulos referenciando determinadas identidades étnicas, sobretudo as dominantes ou aquelas consideradas “exóticas”.

Pode-se notar certa hierarquia na escolha pelos bens tangíveis como sendo os principais a serem salvaguardados. Sobre isso, Horta (1991, p. 10) cita a avaliação do antropólogo americano James Deetz: “os objetos são a articulação entre os conceitos e ideias e o mundo real – a ponte entre pensamento e a matéria, que nos ajudam a compreender e comunicar conceitos intangíveis através das coisas tangíveis”.

Diante do exposto, algumas pessoas podem indagar qual a importância da preservação das brincadeiras infantis presentes nas culturas populares e de que forma essa preservação seria possível. Quanto à primeira indagação, salienta-se que muitas experiências do passado constituem-se fatores de identidade, e sua continuidade se apresenta como instrumento de humanização. De onde viemos? O que fomos? O que somos? O que poderemos ser? Quanto à segunda indagação, Lemos nos diz que:

Assim, preservar não é só guardar uma coisa, um objeto, uma construção, um miolo histórico, de uma grande cidade velha. Preservar também é gravar depoimentos, sons, músicas populares e eruditas. **Preservar é manter vivos, mesmo que**

**alterados, usos e costumes populares.** É fazer, também, levantamentos, levantamentos de qualquer natureza, de sítios variados, de cidades, de bairros, de quarteirões significativos dentro de um contexto urbano. (LEMOS, 2000, p. 29, grifo meu).

A ideia de preservar alcança, também, usos e costumes populares, entre eles as brincadeiras e, nesse sentido, a tecnologia se apresenta como um recurso eficaz para auxiliar a salvaguardar os bens culturais, registrando-os, servindo de acervo a todos(as) aqueles(as) que buscam compreender os modos de vida das gerações passadas e as transformações pelas quais a sociedade passou. Contudo, é importante ressaltar que registrar os bens culturais, quaisquer que sejam, por meio da tecnologia, não é a única e nem a melhor forma de preservação, melhor seria que sua preservação se desse nas práticas cotidianas das pessoas.

Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras são construções humanas. São construções históricas e culturais capazes de propiciar reflexões sobre as populações às quais pertencem ou pertenceram, desde que sejam feitas as indagações corretas, mesmo que não se obtenham as respostas desejadas. Como assevera Horta em relação ao estudo dos artefatos e objetos dos museus que podem e devem ser estudados dentro de uma perspectiva mais ampla, “Mais do que sua forma e matéria concreta, importa-nos conhecer a sua função e o seu significado para a sociedade que os criou e os utilizou” (HORTA, 1991, p. 10, grifo da autora).

Como se vê, é possível identificar os elementos culturais à categoria à qual pertencem. O brinquedo se insere no grupo dos elementos tangíveis (material) e as brincadeiras no grupo dos elementos intangíveis (imaterial) do Patrimônio Cultural. Os brinquedos e as brincadeiras das culturas populares são elementos culturais que chegaram até nossos dias passando de geração a geração, ou seja, trata-se de uma herança cultural. Sendo assim, tanto o saber fazer brinquedos quanto a prática de brincadeiras são importantes elementos culturais a serem preservados, especialmente numa época em que a indústria cultural ameaça essas práticas ao desuso e, portanto, ao esquecimento.

No momento atual vivemos um fenômeno chamado globalização, em que há tentativas de massificação, e os veículos utilizados para esse fim são principalmente os meios de comunicação. Essas tentativas visam especificamente ao consumo, estimulando a cultura do descarte,

ou seja, se todos gostam das mesmas coisas, haverá um consumo em massa impulsionando a economia.

No entanto, o que se percebe é que há resistências, grupos sociais que se sobressaem e que mantêm viva sua cultura, seu patrimônio. É o que ocorre com as culturas infantis, por exemplo. Mesmo neste momento em que diferentes crianças consomem os mesmos produtos, brinquedos, roupas, alimentos, ainda assim é possível perceber crianças se divertindo com as brincadeiras tradicionais, ou seja, também algumas crianças resistem à indústria cultural.

O conhecimento dessa herança que recebemos e sobre a qual construímos o nosso presente e o nosso futuro, do Patrimônio visto como o fundo contra o qual podemos traçar o perfil da nossa identidade, individual e coletiva, é o objetivo do que chamamos de Educação Patrimonial. (HORTA, 1991, p. 7).

Horta (1991) explica, sobre a abordagem da Educação Patrimonial, que coincide com a dos estudiosos da cultura material, baseada numa visão mais humanística dos bens culturais:

A abordagem puramente científica e técnica não é suficiente para a preservação do patrimônio cultural e natural. Os rios continuarão a secar, as florestas a desaparecer, as igrejas e os casarões continuarão caindo e as cidades a se descaracterizar, e já não se farão mais pães e cestos como antigamente, se acreditarmos que o simples fato de colocarmos estas informações em sofisticados programas de computadores garantirá sua permanência. A memória não está nos discos rígidos dos equipamentos eletrônicos, mas na mente flexível e mutável dos seres humanos. (HORTA, 1991, p. 9).

A Educação Patrimonial se apresenta como uma metodologia que, por meio de um procedimento educacional, busca mostrar a importância da preservação do patrimônio cultural para a identidade de uma comunidade, país e até mesmo a espécie humana.

Na busca pela preservação do patrimônio cultural, a tecnologia se apresenta como uma importante ferramenta, pois possibilita filmar, gravar, fotografar, além de escanear e reproduzir fotografias e documentos, assim esses registros podem ser armazenados nas memórias dos computadores e ainda tornar-se acessíveis ao conhecimento humano em diferentes tempos e lugares por meio da *Internet*.

Diante do exposto, fica evidente a preocupação por uma abordagem humana que consiste na preservação dos bens culturais não apenas nos lugares de memória. Nora elucida sobre essa questão:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. (NORA, 1993, p. 13).

Assim, a preservação dos bens culturais deve ser uma prática social inserida no cotidiano das pessoas. Nesse sentido, a Educação Patrimonial tem como objetivo a tentativa de ajudar na construção de uma consciência que priorize a permanência dos bens culturais nas práticas e vivências das pessoas a fim de que essas continuem imbricadas de significações.

### 3.2 A CONTRIBUIÇÃO DA EEB JORGE SCHÜTZ NA PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL MATERIAL E IMATERIAL DO UNIVERSO INFANTIL

Com o intuito de perceber qual a visão da escola investigada acerca das culturas populares presentes nos jogos, brinquedos e brincadeiras infantis, busquei averiguar a proposta pedagógica da escola. Para isso contei com o seu PPP, as fotografias e os planos de ensino das professoras que lecionam para os anos iniciais, bem como procurei conhecer as práticas dessas professoras e da gestora escolar por meio de questionários. Além disso, utilizei o Diário de Campo (ACORDI, 2013), que contém as anotações descrevendo as práticas desenvolvidas nos momentos extra-aula e nas aulas de Educação Física. Entretanto, procurei levantar apenas o que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa, a saber, as culturas populares presentes nos jogos, brinquedos e nas brincadeiras infantis. Para compreender o compromisso da EEB

Jorge Schütz com a sociedade na qual está inserida, exponho a sua missão descrita no PPP: “Nossa escola tem por missão assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e permanência dos alunos, formando cidadãos críticos e participantes, capazes de agir na transformação da sociedade” (ESCOLA, 2013, p. 5).

O termo “formar cidadãos críticos” é utilizado como missão nas mais diversas escolas, mas será que ao longo do ano as práticas escolares vão ao encontro de tudo aquilo que a escola se propôs por meio do PPP, ou apenas consta no documento? Será que a própria escola oferece espaço aos seus alunos e alunas serem críticos(as), participando das discussões escolares, sendo respeitadas as suas escolhas e decisões ou isso acontece de forma alheia às suas vontades e expectativas? Também o termo “formar” é problemático, pois, de acordo com a perspectiva de Freire (2004), somos seres inacabados e em construção permanente. Assim nunca estamos formados, mas estamos num movimento constante de aprender e aprender a desaprender. Uma escola engajada em contribuir para a construção de cidadãos críticos precisa oferecer uma educação baseada na criticidade e na democracia, não podendo deixar de se envolver no processo de educação patrimonial na construção de conhecimentos de seus alunos e alunas. Contudo, compreende-se que o grupo de professoras assimilou um discurso pronto que circula “naturalizado” nos espaços de educação. Sabe-se que, muitas vezes, o PPP é construído muito mais pela exigência das secretarias de educação do que pelo entendimento dos(as) professores(as) sobre a importância deste como norteador do processo pedagógico. Importa, então, perceber no cotidiano se a escola assume o papel de “formadora” ou de “educadora”.

Analisei os planos de ensino e os questionários a fim de perceber se a escola, em seu currículo, destina algum espaço para a educação patrimonial e, mais especificamente, se a escola busca levar seus alunos e alunas a compreenderem a importância de preservar os jogos, brinquedos e as brincadeiras das culturas populares. E até mesmo se a escola conhece o conceito de educação patrimonial, se o explicita em seus registros, ou se as atividades realizadas são desvinculadas de um conhecimento teórico específico. Desse modo, torna-se possível perceber se a escola pesquisada se configura como guardiã da memória das culturas populares presentes nos jogos, nos brinquedos e nas brincadeiras como uma forma de preservação de um patrimônio cultural. A seguir explico as análises desenvolvidas a partir do material coletado nessa pesquisa.

Entendendo o papel da gestora como de suma importância para o desenvolvimento da função política e social da escola e, ademais, como incentivadora e motivadora ao desenvolvimento de um ensino de qualidade, questionei-a sobre a importância da utilização dos vários campos das culturas populares no exercício docente. A gestora Sissi José Mondardo respondeu:

É importante e significativo todos os saberes da cultura popular no exercício docente, pois podemos compreender e entender melhor a história vivida pelos nossos antepassados, e muitos desses aprendizados ainda estão presentes no nosso dia a dia. A preservação desses saberes manifesta o quanto somos gratos aos ensinamentos dos nossos avós e bisavós, não deixando morrer o conhecimento empírico relatado por eles.<sup>23</sup>

O depoimento da gestora leva a inferir que ela possui compreensão sobre a importância da preservação das culturas populares, no sentido de que essa preservação faz o elo entre as gerações passadas e a nova geração. Tal discurso é materializado em algumas atividades<sup>24</sup> que a própria diretora incentiva, como: viagens a museus e à capital do Estado, festivais de talentos, festas juninas, projeto Criança Feliz, entre outras.

A escola, por meio de seu PPP, refere-se ao conhecimento cultural como um direito que deve ser acessado por seus(as) estudantes, sendo oferecido pela instituição:

Este projeto pode propiciar a vivência democrática na escola como aprendizado pelo exercício da democracia na sociedade, já que é a escola a primeira instituição que a criança vai depois da família. Por isso, a nossa responsabilidade em construir uma escola de qualidade, garantindo a permanência e o direito de aprendizagem dos conhecimentos científicos,

---

<sup>23</sup> Sissi José Mondardo. Entrevista concedida a Daiane Nagel Acordi. Turvo, 17 mar. 2013.

<sup>24</sup> Na condição de ex-professora da escola e agora como mãe de aluna, tenho conhecimento de algumas atividades realizadas pela escola.



culturais e éticos a todos os alunos. (ESCOLA, 2013, p. 11).

A escola apresenta, por meio do PPP, várias metas e ações previstas para ocorrerem durante o ano letivo de 2013, no entanto somente uma delas vai ao encontro dos conhecimentos científicos e culturais que o documento cita. Trata-se de um “quadro de ênfase dos conceitos científicos essenciais do 1º ao 7º ano/8ª série do ensino fundamental” que apresenta termos distribuídos por disciplinas segundo a área de conhecimento. Assim, ficou estabelecido que à História compete ensinar os conceitos dos termos cultura, memória e identidade, entre outros. Esse recorte do conteúdo do quadro citado traz os elementos que mais se aproximaram do objeto de estudo a que me propus investigar também nesse documento. É importante ressaltar, no entanto, que esse jeito de organizar o currículo é uma orientação da Proposta Curricular de Santa Catarina desde 2005. Mas, após a análise dos planos de ensino da disciplina de História do 1º, 2º, 4º e 5º ano (ARCARO, 2013a; MANFREDINI, 2013a; TONETTO, 2013; MAFIOLETTI, 2013), verificou-se que os conceitos de cultura, memória e identidade como conteúdos a serem ensinados, destacados no quadro de metas e ações, não se mostraram de forma evidente.

Isso implica a compreensão de que existem alguns distanciamentos entre a prática pedagógica dada no cotidiano e os documentos escolares, planos de ensino e PPP, ou seja, nem sempre o que está nos documentos escolares é contemplado na prática, como também a prática pedagógica não pode ficar limitada aos planos de ensino, por exemplo, permitindo ir além do que eles preveem, podendo, no decorrer do ano, conforme as necessidades dos(as) alunos(as) percebidas pelo(a) professor(a), redirecionar conteúdos e objetivos. Muitas vezes também há distância entre o documento escrito e a aula dada, pois muitos(as) professores(as) usam seus planos apenas como referência, mas a forma como encaminham as atividades é que dá sentido ao conteúdo. Por essa razão a importância da observação das crianças, para poder perceber se nessa escola os brinquedos e as brincadeiras não foram esquecidos. Se a memória faz parte do currículo escolar.

Também analisei os planos de ensino das outras disciplinas que compõem a matriz curricular dos anos iniciais, a fim de perceber se os jogos, brinquedos e brincadeiras das culturas populares configuram conteúdos a serem ensinados a essas turmas. Todavia, somente em alguns pontos dos planos de ensino das disciplinas de Artes e de

Educação Física encontrei de forma explícita os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, mas relacionadas ao folclore. No plano de ensino de Artes do 3º ano, construído pela professora Ester, consta que “folclore também faz parte do conteúdo” (MARCELLO, 2013b). “Apresentado dentro da leitura de imagem dos temas propostos acima [...] Pesquisar brinquedos e brincadeiras folclóricas a fim de resgatar tradições esquecidas”. No plano de ensino de Educação Física do 1º ano da professora Ilaine constam como conteúdos: “danças folclóricas, cantigas de roda, brinquedos cantados, brincadeiras de chão, brinquedos de sucata, brincadeiras antigas e modernas, bambolês, cabo de guerra, jogo da velha” (MACHADO, 2013a).

Também o plano de curso da professora titular do 1º ano, Sônia, contempla o folclore (ARCARO, 2013b). Nesse documento constam, na parte referente aos conteúdos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa, os seguintes conteúdos: “cantigas de roda, cantigas folclóricas, cantos populares”. Evidencia-se a prática de brincadeiras, principalmente a cantiga de roda, conhecida também como ciranda, ou seja, trata-se da brincadeira de roda.

Os planos de ensino – Artes do 3º ano, Educação Física do 1º ano e Língua Portuguesa do 1º ano – evidenciam que, por meio do currículo, há um espaço destinado ao ensino e à aprendizagem de brinquedos e brincadeiras tradicionais (MARCELLO, 2013b; MACHADO, 2013a; ARCARO, 2013b). Para executar os brinquedos e as brincadeiras relatadas nos seus planos de ensino, Ester e Ilaine, algumas vezes, trabalham juntas, como relatou a professora Ilaine: “no ano passado eu e a Ester fizemos pião com prego e tampinha de garrafa pro Prêmio Recriar. Eles brincavam, tudo vira uma febre, tu vai ver” (ACORDI, 2013).

Além disso, alguns objetivos e conteúdos podem contemplar o ensino dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras das culturas populares devido à sua amplitude, como mostro na sequência. O plano anual de ensino da professora do 2º ano, Catarina Cláudia, traz como conteúdos de História “diferenças culturais, festas, folclore entre outros”, e como objetivo geral:

Compreender a organização das sociedades nos diferentes tempos e espaços, situando-se como agente construtor da história, numa sociedade em constante transformação, relacionando presente-passado-presente. Assim, valorizando a herança histórico-cultural percebendo suas interferências

no mundo contemporâneo. (MANFREDINI, 2013a).

O plano de ensino da professora do 4º ano, Liliana, tem como objetivo específico do ensino de História: “identificar aspectos da cultura catarinense presentes em suas festas e artesanatos”. Como conteúdo, “a contribuição dos diferentes povos à formação da cultura catarinense” (TONETTO, 2013). O plano de ensino da professora do 2º ano, Catarina Cláudia, da disciplina de Língua Portuguesa, traz “folclores, parlenda” como temáticas para redação (MANFREDINI, 2013b).

Também em alguns pontos dos planos de ensino das disciplinas de Artes e de Educação Física não fica claro se os brinquedos, jogos e as brincadeiras citados pertencem às culturas populares. Além disso, muitas vezes aparece o folclore como unidade didática, mas não é relatado o que exatamente será estudado, pois o folclore é um conjunto de várias manifestações populares.

A partir disso, primeiramente exponho os textos referentes ao plano de ensino da disciplina de Artes. O plano referente ao 4º ano apresenta como unidade didática a “arte dramática”, trazendo como conteúdos “a brincadeira e o teatro; e lendas”. Apresenta ainda o folclore como unidade didática, tendo como objetivo específico “valorizar nossas raízes culturais, nossos costumes, através da divulgação plástica do nosso folclore” (MARCELLO, 2013c). O plano de ensino do 1º ano traz como unidade didática o folclore, tendo como conteúdo “principais manifestações artísticas e cultural de nosso Estado” e como objetivo específico “valorizar as raízes culturais, nossos costumes, nossas crenças, nosso folclore” (MARCELLO, 2013a).

Nos planos de ensino da professora de Educação Física Ilaine referentes ao 2º ano, 4º ano e 5º ano, constam como conteúdos:

Explicação e demonstração de brincadeiras aprendidas em contexto extracurricular, criação e participação de outros jogos/brincadeiras, com suas regras específicas; jogo da velha [sendo que este último não aparece no plano do 5º ano]. Nas habilidades a serem desenvolvidas aparece participar e criar jogos/brincadeiras; discutir e/ou debater regras para jogos/brincadeiras. (MACHADO, 2013b, 2013d, 2013e).

Da mesma maneira, o plano do 3º ano de Educação Física traz como habilidades a serem desenvolvidas “participar, organizar, discutir e/ou

debater regras para jogos/brincadeiras” (MACHADO, 2013c) e o do 5º ano traz “conhecer, valorizar, apreciar e desfrutar de algumas das diferentes manifestações da cultura popular, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, culturais e sexuais” (MACHADO, 2013e).

Desse modo, mesmo que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras das culturas populares não tenham aparecido de forma clara nos planos de ensino de História (2º e 4º anos) (MANFREDINI, 2013a; TONETTO, 2013), de Artes (1º e 4º anos) (MARCELLO, 2013a, 2013c), de Educação Física (2º, 3º, 4º e 5º anos) (MACHADO, 2013b, 2013c, 2013d, 2013e) e de Língua Portuguesa (2º ano) (MANFREDINI, 2013b), ainda assim existe a possibilidade de que esses conteúdos estejam presentes nas suas entrelinhas, de acordo com a afirmação da diretora da escola: “Cada professor, na sua área específica, trabalha temas relacionados à cultura popular, inclusive contemplando momentos de socialização dos trabalhos propostos com as turmas de alunos” (ANEXO C).

Entretanto, perguntei à diretora: Você, enquanto gestora, incentiva a realização de atividades pedagógicas que contemplam as culturas populares?, ela respondeu:

Sou adepta da realização de atividades que contemplem a cultura popular; participando da elaboração de projetos, motivando professores, alunos e pais para a realização das atividades pedagógicas, dando suporte técnico e financeiro quando da necessidade para alguns eventos envolvendo a comunidade escolar. (ANEXO C).

Diante das exposições e discussões acerca dos planos de ensino e das afirmações da gestora, torna-se imprescindível, também, analisar as falas das professoras. O questionário utilizado contém seis questões (ver Anexo B) e foi entregue a seis professoras, das quais quatro devolveram respondido. Do total de questões, utilizo neste momento apenas quatro, cujas respostas mais significativas foram selecionadas e organizadas em quadros que são explanados e discutidos a seguir. Vale ressaltar que os quadros abaixo permitem uma ideia de como as professoras pensam o tema, embora o foco principal desse estudo seja perceber como as crianças lidam com as culturas populares. Pergunta 1 - O que você entende por cultura popular?

Quadro 2 – Cultura popular no entendimento das professoras

Professoras	Respostas
Catarina	São os costumes e as tradições de um povo, e são transmitidos de geração em geração e que muitas vezes influencia e modifica a vida das pessoas.
Jacira	É todo conhecimento adquirido pelos povos, passando de geração em geração através da vivência, construindo conceitos no cotidiano e cultivando suas tradições.
Silvania	É aquela que vem do povo, veio de lá e a gente vai assimilando e ficando.
Sônia	É a cultura do povo, ou seja, manifestações culturais onde o povo participa ativamente e produz. São costumes que passam de geração à geração, principalmente oralmente.

Fonte: Questão 1 do questionário aplicado às professoras.

Em todas as respostas, a cultura popular está relacionada ao povo e à transmissão geracional, contudo a fala da professora Sônia mostra um conhecimento mais amplo. Ela possui conhecimento quanto aos aspectos de tradição, da forma de transmissão e, sobretudo, quanto à participação do povo na produção da cultura, ou seja, mesmo sabendo que a cultura popular representa um conjunto de manifestações culturais passadas de geração a geração, elas não são apenas reproduzidas, mas também são produzidas.

Pergunta 3 - Você realiza atividades pedagógicas que contemplam a cultura popular? Sobre esta questão percebeu-se que todas as professoras responderam que realizam, entretanto destaco apenas os relatos que evidenciam as práticas envolvendo os brinquedos e as brincadeiras:

Quadro 3 – A realização de atividades das culturas populares

Professoras	Respostas
Catarina	Sim. A cultura popular faz parte do nosso currículo, já está também inserido em muitos livros didáticos e além disso a cultura popular faz parte do nosso cotidiano. Trabalho com textos literários, parlendas, muita cantiga, receitas, músicas, visita ao museu (para comparar os costumes atuais e os antigos, as roupas, os sapatos e utensílios) e usamos muito também as brincadeiras.
Jacira	Sim. Brincadeiras de roda, escravos de Jó, danças, teatros, leituras de lendas, parlendas, adivinhações, ditos populares, receitas desenvolvidas em sala de aula, teatro de vara, amarelinha, cabra cega, palestra sobre ervas medicinais/plantio na horta”.
Silvania	Sim. Através de textos, como os contos e as parlendas, também na festa junina com as danças, cantigas de rodas que os livros didáticos trazem, quando se trabalha o folclore trabalha as brincadeiras. Eu gosto de dividir em grupos e dar um tema para cada um, assim trabalhando os diversos saberes e socializando os conhecimentos. Eles podem construir a peteca, para se realizar a brincadeira com a turma, eles ensinam como brincar.

Fonte: Questão 3 do questionário aplicado às professoras.

Pergunta 4 - Essas atividades ocorrem no cotidiano ou existe uma data especial para que estas aconteçam?

Quadro 4 – Periodicidade das atividades envolvendo as culturas populares

Professoras	Respostas
Catarina	Ocorrem no cotidiano, durante todo o ano letivo, estão inseridos nos conteúdos.
Jacira	Na maioria das vezes, no Projeto Folclore, em agosto ou em datas comemorativas. No cotidiano eu trabalho mais em Português e Matemática.
Silvania	A do folclore é no mês do folclore, em agosto. As outras no cotidiano, os livros trazem e outras eu escolho para que eles se interessem, aproximando com coisas que eles se interessem, não adianta trabalhar fora da realidade deles.
Sônia	Às vezes, em datas especiais, mas procuro usar no cotidiano. Ex: Dependendo do que vou ensinar para o 1º ano, procuro associar a um brinquedo ou brincadeira. Mostro o que é o brinquedo e como se brinca. Depois, converso com a professora de Ed. Física, e a mesma aplica o que aprenderam em sala de aula.

Fonte: Questão 4 do questionário aplicado às professoras.

Diante da exposição de Sônia, percebe-se a interdisciplinaridade como uma alternativa na proposta para o ensino e a aprendizagem dos

brinquedos e das brincadeiras das culturas populares. A professora Sylvania, por sua vez, justifica seu exercício docente a partir de atividades contextualizadas. As respostas variam, no entanto aproximam-se no que diz respeito à prática dada no cotidiano e a algumas referências ao mês do folclore como data comemorativa.

Brandão tece sua crítica sobre o fato de o currículo escolar reservar um ínfimo espaço ao folclore, apenas o mês de agosto.

Em uma outra direção, a escola deixou de lado, ou colocou como assunto de “hora do recreio” ou “do mês de agosto”, a experiência tão rica no Brasil de criação de *artes, saberes, valores e saberes populares*. Uma atenção um pouco mais generosa para com a criação popular nos ajudaria a ver e a compreender que tal como sucede nos domínios das ciências e artes eruditas, entre nossos pescadores artesanais, entre nossos camponeses, seringueiros e tantos outros sujeitos de vida e de trabalho cultural, existem e se transformam verdadeiros sistemas complexos de conhecimento. Complexos saberes técnicos, científicos, sociais e artísticos, com que tanto se cura uma doença quanto se recorda a memória da história de um povo. (BRANDÃO, 2008, p. 37).

Pergunta 6 – Na sua percepção, como as crianças recebem as atividades relacionadas à cultura popular?

Quadro 5 – Receptividade das atividades pelos(as) alunos(as)

Professoras	Respostas
Catarina	Com muito mais prazer, ficam entusiasmadas, sentem menos vergonha, são mais expressivas. Claro que as aulas ficam mais tumultuadas, dá mais trabalho, mas o resultado é sempre muito bom.
Jacira	Adoram quando é novidade, até porque amam as aulas dinâmicas das quais aprendem brincando enquanto desenvolvem coordenação motora ampla e fina, áreas psicomotoras (percepção, sensibilidade, raciocínio lógico, direção, entre outros...).
Silvania	No início tem um pouco de resistência, depois que elas conhecem a brincadeira elas gostam e comentam: – Brinquei com uma coisa diferente que a minha avó brincava.
Sônia	Elas adoram, mas muitas não conhecem antigas brincadeiras usadas pelos pais ou avós e que ficaram esquecidas. Foram tomadas pelo computador jogos na internet, celulares... Muitas crianças não possuem nem coordenação. Nunca amassaram uma argila, nunca brincaram com uma boneca de espiga de milho, um balanço de folha de coqueiro, bolinha de gude, não sabem o que é peteca, como pode ser feita. É uma pena.

Fonte: Questão 6 do questionário aplicado às professoras.

Percebe-se que a resposta da professora Jacira dá ênfase ao desenvolvimento infantil por meio de brincadeiras e jogos das culturas populares, pois estes também se configuram um meio de educação popular. Mas, de forma geral, pode-se constatar, por meio das percepções das professoras, que as crianças possuem abertura para aprender a brincar com brincadeiras tradicionais.

Pergunta 2 – Você considera importante a utilização dos vários campos (saberes, fazeres, artes, brincadeiras, brinquedos, cantigas, etc.) da cultura popular no exercício docente? Por quê?

Os depoimentos de todas as professoras indicam que os saberes, fazeres, artes, brincadeiras, brinquedos, cantigas das culturas populares fazem parte de suas práticas pedagógicas, no entanto exponho aqui as consideradas mais significativas.



Quadro 6 – Valorização das culturas populares pelo docente

Professoras	Respostas
Jacira	Com certeza, temos que resgatar as tradições culturais do nosso povo, de forma prática, na vivência de nossos alunos porque essa nova geração demonstra desconhecimento e dá pouca importância devido aos avanços tecnológicos, a mídia e a industrialização.
Sônia	A diversidade cultural sempre foi importante. É muito importante porque oferece informações sobre as diversas culturas. Não é só o saber escrito. É a cultura falada e não pode ser rejeitada e a escola é um ambiente propício para a aprendizagem do respeito pelas culturas populares, pelas próprias raízes.

Fonte: Questão 2 do questionário aplicado às professoras.

A professora Jacira reconhece o papel do adulto, sobretudo do professor(a), na condição de transmissor das tradições culturais e espera nas crianças a sua continuidade.

Novamente a professora Sônia revela um conhecimento amplo sobre cultura, dando-lhe tratamento no plural “culturas populares”, como indicam Arantes (1988) e García-Canclíni (2000). Embora ela não use o termo Educação Patrimonial na justificativa do seu exercício docente talvez por desconhecimento, ao que indica sua resposta, ela se dedica à preservação de um Patrimônio Cultural imaterial.

O depoimento da professora Sônia, ao responder à pergunta 6, por um lado se aproxima e por outro se distancia do depoimento acima citado da professora Jacira. Aproxima-se em função de algumas influências. Jacira demonstra preocupação em não permitir a perda das tradições populares, justificando a falta de conhecimento e de valor dado pelas crianças em virtude das novas tecnologias, das mídias e da industrialização, enquanto a professora Sônia alega que as crianças adoram, mas atesta a falta de conhecimento a esse respeito, justificando a influência das novas tecnologias. Contudo, a distância observada na comparação das respostas das professoras Sônia e Jacira quanto à importância que as crianças atribuem às atividades relacionadas às culturas populares pode ser explicada pela faixa etária à qual as crianças pertencem. A professora Sônia leciona para o 1º ano, seus alunos e alunas têm idade entre 6 a 8 anos, ao passo que a professora Jacira leciona para o 5º ano, tendo alunos e alunas com idade entre 10 a 14 anos, conforme documento de matrícula expedido pela secretaria da escola. A faixa etária em que a criança se encontra pode evidenciar os

seus interesses, ou seja, as crianças com menos idade provavelmente demonstram mais interesse em relação às atividades lúdicas.

A constatação de que a maioria dos alunos e alunas do 5º ano não demonstra interesse pelas atividades lúdicas das culturas populares também foi feita nesta investigação por meio de uma intervenção pedagógica exposta a seguir.

### 3.3 RODA DE CONVERSA: AS CRIANÇAS FALAM DOS BRINQUEDOS DAS CULTURAS POPULARES

A iniciativa de intervir com uma atividade pedagógica surgiu da necessidade de colocar à disposição das crianças alguns brinquedos tradicionais, uma vez que estes ocupam um ínfimo espaço nas suas práticas. O objetivo dessa intervenção foi oportunizar às crianças o conhecimento desses brinquedos, bem como a experiência da brincadeira, ao mesmo tempo em que se buscava perceber se essas crianças já tiveram algum contato com os mesmos e/ou se, possuindo algum conhecimento, os reconheceriam e interessar-se-iam em brincar. Outro propósito era ouvir suas vozes em relação a eles.

Essa intervenção se fez necessária porque durante a efetivação da observação participante na escola, tanto no pátio escolar quanto nas aulas de Educação Física, praticamente não se percebeu a presença de brinquedos tradicionais, apenas um bilboquê feito a partir de sucata, de garrafa pet, que estava numa caixa de brinquedos que foram dispostos ao interesse das crianças nas aulas de Educação Física.

A intervenção pedagógica foi realizada com a permissão e a participação da professora Ilaine, no ginásio da escola, durante as aulas de Educação Física, envolvendo todas as turmas dos anos iniciais, mas cada uma em seu horário de aula, sendo que no dia 27 de março de 2013 ela foi realizada com as turmas de 2º, 3º e 4º anos e no dia 2 de abril de 2013 com as turmas de 1º e 5º anos.

A intervenção consistiu, no primeiro momento, chamado de “momento de brincadeira”, na disposição, no chão da quadra do ginásio, de alguns brinquedos tradicionais das culturas populares, a saber: dois bilboquês, vinte bolinhas de gude, quatro piões e quatro petecas, todos feitos de maneira artesanal, com exceção das bolinhas de gude, de modo que cada aluno(a) poderia escolher com o que e como brincar, mas a princípio não foi dada nenhuma informação de como cada brinquedo poderia ser utilizado. Assim, as crianças tentariam descobrir ou reinventar uma forma de brincar a partir do brinquedo escolhido. No segundo momento, foi formada uma “roda de conversa” no chão da

quadra a fim de discutirmos, pesquisadora, professora e alunos(as) sobre assuntos relacionados aos brinquedos e às brincadeiras das culturas populares, em que cada criança tinha a oportunidade de indagar, socializar seus conhecimentos e experiências sobre o assunto em questão.

Nessa oportunidade, pude constatar que a turma do 5º ano foi a que demonstrou menos interesse em utilizar os brinquedos, tanto que pouco tempo depois do início da atividade muitas crianças desistiram do brinquedo e algumas delas bagunçaram a brincadeira, chutando as penas que caíram da peteca ou atrapalhando os pequenos grupos de brincadeiras que se formaram. No entanto, alguns alunos e alunas demonstraram interesse no assunto ao formarem um grupo de brincadeira onde relataram suas experiências. A menina Thaise disse: “Eu brinco de pião. Eu tenho um, na verdade. O meu pai ganhou do tataravô dele” (ACORDI, 2013).

Na fala de Thaise, é possível constatar o pião como herança, um brinquedo que passou de geração a geração até chegar às mãos da menina. De fato, o pião é um jogo muito antigo, sua presença como jogo infantil está localizada, pelo menos, na primeira metade do século XVII. Também naquela época estavam presentes “o hóquei, as escadas, a bola, o jogo de peteca com raquetes e ‘as brincadeiras de pegar, seja com os olhos abertos ou vendados’” (ARIÈS, 1981, p. 115).

A fala do adolescente Marcos<sup>25</sup> (5º ano) confirma que o pião continua a fazer parte da infância de algumas crianças. Nas suas palavras: “Quando eu era pequenininho, sabia fazer”. E mostrou que ainda sabe, pois de fato ele foi a única pessoa entre as participantes do momento de brincadeira que conseguiu fazer o pião rodar usando o cordão (ACORDI, 2013).

Na roda de conversa com as turmas, no segundo momento da intervenção, muitas vivências e informações foram trocadas entre adultos e crianças, evidenciando que muitas crianças da atualidade possuem, de alguma forma, conhecimentos em relação aos brinquedos das culturas populares, como o menino Lucas (5º ano), que declarou já ter ouvido falar sobre a peteca e o bilboquê, mas que nunca tinha brincado antes. Ele também afirmou ter gostado de brincar com esses brinquedos (ACORDI, 2013).

Outras narrativas também revelaram que muitas crianças da atualidade (re)conhecem como eram os brinquedos das crianças das

---

<sup>25</sup> O aluno Marcos tem quatorze anos de idade.

gerações passadas, conforme mostro a seguir: Sofia e Ana (2º ano) relataram que suas mães, quando eram pequenas, faziam bonecas de pano para brincar. Iara (3º ano) contou: “A minha avó pedia boneca no Natal, mas não ganhava porque tinha muito pouco dinheiro, então ela tinha que fazer, costurar” (ACORDI, 2013).

Os relatos indicam que a aquisição do brinquedo pela criança acontece de duas maneiras; por meio do adulto que o compra e/ou produz, e da própria criança que o cria. Contudo, a boneca nem sempre foi usada como um brinquedo, e quando foi não se constituía um brinquedo específico às meninas. Tais transformações indicam também as mudanças pelas quais esse brinquedo passou na sociedade.

A boneca era utilizada em cultos e rituais como objeto de representação do adulto, mas com a transformação da estrutura familiar e a passagem das brincadeiras e dos brinquedos para o universo exclusivo da criança, transformou-se a partir da imaginação da criança em brinquedo, e passou a ser utilizada no ato de brincar (SETÚBAL; GARCIA; FERRARI, 1989). Entretanto, no início do século XVII “a boneca não se destinava apenas às meninas. Os meninos também brincavam com elas. Dentro dos limites da primeira infância, a discriminação moderna entre meninas e meninos era menos nítida” (ARIËS, 1981, p. 91-92).

Conforme Brougère, “a boneca e sua evolução de uma representação de adulto para a de um bebê no final do século passado e o recente relançamento da representação adulta sob uma forma nova e original” (2004, p. 47) revelam que a história da boneca também registra sua transformação. Neste caso, pode-se citar a boneca Barbie, que mostra os novos sentimentos da sociedade contemporânea em relação às crianças pequenas e aos ideais de beleza. Brougère afirma, sobre a entrada da boneca-bebê, que ela traduziu “o interesse crescente da sociedade pela criança pequena e pela maternidade. O brinquedo simbolizava, aos olhos das crianças e, também, dos adultos, a imagem que valorizava a criança, nova construção cultural” (2004, p. 47).

Também as narrativas seguintes mostram que essas crianças (re)conhecem como eram os brinquedos de crianças pertencentes a tempos passados: “Minha mãe me ensinou a fazer a peteca: pega o sabugo, quebra no meio e no miolinho coloca as penas”; “a minha mãe e a vizinha brincavam de fazer cadeirinha com o cabinho da folha de aipim. E a minha vizinha me ensinou a fazer”, disse Vitória (ACORDI, 2013). Nos relatos dessas crianças, do 5º ano e 3º ano, respectivamente, é possível perceber a preservação de saberes, o saber fazer brinquedos das culturas populares por meio da comunicação intergeracional. As

falas também atestam que essas crianças conhecem, pelo menos em parte, como as crianças de gerações passadas brincavam.

“Meu primo tem uma coleção de bilboquê e de pião”, disse um menino (5º ano) (ACORDI, 2013). Igualmente, essa afirmativa mostra o contato, mesmo que visual, com esses brinquedos tradicionais. E, além disso, ainda que o menino não tenha revelado a idade em que o primo construiu essa coleção, o fato de ele ter guardado essa memória revela o quanto a criança se sente atraída, deslumbrada pelas coleções. Como tão bem descreveu Benjamin:

Mas meu propósito não era conservar o novo e sim renovar o velho. Renovar o velho de modo que eu, neófito, me tornasse seu dono – eis a função das coleções amontoadas em minhas gavetas. Cada pedra que eu achava, cada flor colhida, cada borboleta capturada, já era pra mim começo de uma coleção, e tudo que, em geral, eu possuía formava para mim uma única coleção. (BENJAMIN, 1995, p. 124).

Na roda de conversa com o 2º ano perguntei se já conheciam aqueles brinquedos e se brincavam com eles, então a maioria das crianças disse que conhecia, mas que não brincava. Contudo, sete crianças falaram que conheciam apenas a bolinha de gude. O momento da brincadeira mostrou que as crianças se interessaram principalmente pelo bilboquê, pião e peteca, brinquedos desconhecidos por muitos (ACORDI, 2013).

O fato de a maioria das crianças conhecerem e nos seus cotidianos não brincarem com esses brinquedos evidencia que existe algum determinante nas suas “escolhas” lúdicas. Para Brougère (2004, p. 50), “a televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica”.

Na roda de conversa com a turma do 3º ano, fiz o mesmo questionamento. Nove crianças disseram que conheciam todos aqueles brinquedos, mas três delas alegaram que os conheciam apenas por meio dos livros. Oito crianças disseram que conheciam a peteca, sete o pião, quatorze a bolinha de gude e nove disseram que conheciam o bilboquê de garrafa, feito na escola a partir de pet. Depois perguntei se gostaram

de brincar com aqueles brinquedos, e apenas quatro crianças disseram que não gostaram (ACORDI, 2013).

O bilboquê feito a partir da garrafa pet evidencia a provável construção desse brinquedo pelas crianças numa atividade educativa. A produção de brinquedos também se constitui um momento lúdico para a criança, que nesse processo busca compreender a sua estrutura ao promover algumas ações: cortar, colar, pregar, costurar, encaixar, montar, etc. Ela também faz uso da estética, ao decorá-lo utiliza a imaginação e a criatividade, brincando, assim, com os materiais. O processo de construir artesanalmente um brinquedo, do qual muitas vezes a criança participava, era comum antes do surgimento da indústria do brinquedo, como afirmam Setúbal, Garcia e Ferrari:

Em seus primórdios, eram feitos dentro da própria família e por artesãos, de acordo com a matéria-prima que trabalhavam. Existia, portanto, uma relação do indivíduo que criava e fabricava com sua criação; e também da criança e seus pais com os brinquedos que eram fabricados na própria família. (SETÚBAL; GARCIA; FERRARI, 1989, p. 25).

Na atualidade, pode-se dizer que o processo de criação e produção de brinquedos é quase totalmente industrial. Mas não se pode desconsiderar algumas iniciativas no interior das escolas que buscam nesse processo momentos de aprendizagem a seus alunos e alunas e, certamente, também há crianças que se aventuram a criar seus próprios brinquedos.

Na roda de conversa com a turma do 4º ano, 17 crianças afirmaram que conheciam esses brinquedos e que já brincaram com algum(s) deles. Oito deles disseram que têm em casa algum desses brinquedos: duas crianças têm bilboquê, três têm peteca feita de garrafa, três meninos têm “bulica” (bolinha de gude). Quando foi lhes perguntado se gostaram de brincar com esses brinquedos, as crianças responderam que sim, e aos poucos cada um falou da sua preferência. Apenas o Renan disse que não gostou de nenhum deles (ACORDI, 2013).

No momento da roda de conversa com os alunos e alunas do 1º ano, percebi que a peteca se mostrou o brinquedo mais conhecido entre a maioria dessas crianças. Numa turma de 23 crianças, 17 delas afirmaram que já brincaram com a peteca. Muitas dessas crianças

relataram que já haviam brincado com a peteca de sabugo porque a professora do pré-escolar Peixinho Dourado a fizera. Também Anderson, João e Vinícius contaram que a professora do ano passado fez uma peteca com jornal e penas (ACORDI, 2013). Nesses relatos, novamente se revela a ação educativa por meio da instituição escolar, que busca proporcionar diferentes momentos de aprendizagem; além da brincadeira, o momento da produção do brinquedo.

Em relação ao bilboquê, sete crianças do 1º ano disseram que não conheciam o brinquedo, enquanto outras afirmaram que o conheciam por meio do programa do **Chaves**. Também algumas crianças do 3º ano, a saber, Vitória, Fernanda, Raiana e Aline declararam que conheciam o bilboquê pela televisão, pelo programa do **Chaves** (ACORDI, 2013). E, nesse aspecto, a valorização dos elementos culturais é uma contribuição da televisão para a difusão cultural, como mostra García-Canclíni:

Por discutíveis que pareçam certos usos comerciais de bens folclóricos, é inegável que grande parte do crescimento e da difusão das culturas tradicionais se deve à promoção das indústrias fonográficas, aos festivais de dança, às feiras que incluem artesanato e, é claro, à sua divulgação pelos meios massivos. A comunicação radiofônica e televisiva ampliou, em escala nacional e internacional, músicas de repercussão local, como ocorre com o *valse criollo* e a *chicha* peruanos, o *chamamé* e os *cuarlelos* na Argentina, a música nordestina e as canções gaúchas no Brasil, os *corridos* revolucionários mexicanos, incluídos no repertório dos que divulgam a nova música nos meios eletrônicos. (GARCÍA-CANCLÍNI, 2000, p. 217).

Assim, alguns estratos das culturas pertencentes a diferentes grupos sociais são divulgados por diferentes meios, como a televisão, o rádio, os museus, tornando-se conhecidos por diferentes pessoas em diferentes tempos e nos mais diversos lugares no mundo. As mídias ao apresentar aspectos positivos e negativos dos modos de vida, podem ser reguladas pelas pessoas adultas, principalmente às crianças, levando em consideração o que contribui ao seu desenvolvimento cultural de maneira saudável.

Entretanto, algumas crianças demonstraram não conhecer esses brinquedos tradicionais, como Milena (3º ano), que não conhecia o pião,

nunca o tinha visto em livros, revistas nem por meio da televisão. Ela pegou o pião na mão e perguntou: “O que é isso, professora?” Então apenas respondi: “Um pião”, deixando-a descobrir as possibilidades de como brincar com ele. O Danilo (4º ano) foi outro que demonstrou não conhecer nem o bilboquê nem o pião ao tentar brincar com o bilboquê ao contrário e pediu ajuda para brincar com o pião (ACORDI, 2013). Mas, por que Milena e Danilo não conheciam esses brinquedos? Será por que não se interessam por brinquedos tradicionais ou por que estes não lhes foram oportunizados? Certamente, faltou alguém para lhes contar as lembranças de como as crianças brincavam no passado, porque ninguém socializou com eles brincadeiras que utilizam o pião e o bilboquê e também porque, talvez, nunca foram presenteados com algum desses brinquedos.

Na atividade com o 2º ano, cada criança escolheu o seu brinquedo, mas ninguém, a princípio, escolheu a bolinha de gude. As crianças demonstraram dificuldade em jogar o pião e o bilboquê, por isso um grupo de meninas foi brincar com as bolinhas de gude. Porém Paulo estava empolgado com o bilboquê, “eu quase consegui, assim ó!”, demonstrou o menino (ACORDI, 2013).

Diante da dificuldade de brincar com aqueles brinquedos que exigiam habilidades específicas, algumas crianças, ao invés de desistirem dos brinquedos, usaram-nos como suporte para diferentes brincadeiras. Foi o caso de Letícia (5º ano), que, ao perceber que não conseguia jogar o bilboquê, como ela mesma afirmou: “Não sei brincar com esses brinquedos” (ACORDI, 2013), atribuiu um novo uso ao brinquedo, brincando como se ele fosse um instrumento musical. Helena e Ricardo (2º ano) brincaram de mata-mata com a bolinha de gude. Lala e Ana (2º ano) brincaram de telefone sem fio com o bilboquê. Também Henrique (3º ano) tentou brincar com o pião de outro jeito, sem o cordão, usando apenas as mãos impulsionando o pião a girar. Laide (4º ano) perguntou se podiam brincar de bobinho com a peteca, e dessa forma brincaram. Nesse sentido, Brougère fala da relação entre brinquedo e brincadeira:

Contudo, ele é só o ponto de partida da brincadeira, um de seus elementos. A brincadeira pressupõe muitas outras coisas, outras fontes. A criança se apodera da brincadeira de acordo com a educação que recebeu, com as referências que possui, com os desejos que exprime. A brincadeira está além do brinquedo, modificando,



muitas vezes seu sentido. (BROUGÈRE, 2004, p. 86).

Também o desinteresse pelos brinquedos foi manifestado: “Eu quero jogar vôlei, não quero jogar coisa antiga reservada para nós, quero jogar a modernidade”, disse Elisa (5º ano). Na turma do 3º ano, apenas uma criança não demonstrou interesse pelos brinquedos, Caroline que pediu um joguinho de montar. A fala da menina Elisa demonstra a noção dos conceitos de antigo e moderno, mas no seu discurso o antigo aparece como algo menos interessante que o moderno. A sociedade capitalista veicula exatamente a ideia de que o antigo é ultrapassado e o moderno é o ideal, assim as crianças incorporam esse discurso. Por isso mesmo, veem-se algumas crianças acumularem várias versões de um mesmo produto, exemplares cada vez mais sofisticados, como o aparelho de celular.

Entretanto, muitas narrativas mostram que os brinquedos tradicionais fazem parte da infância de algumas crianças. Diante disso, não é possível generalizar que as crianças de hoje não brincam mais com os brinquedos com os quais as antigas gerações brincavam. Deve-se sempre levar em consideração a geografia, os aspectos socioeconômicos e culturais. Josué (3º ano) disse: “A minha avó faz peteca para mim brincar e a minha mãe brincava com peteca de sabugo e boneca de sabugo”. Caroline (3º ano) relatou: “Na cidade onde eu morava [Bom Jesus], eles fazem peteca com sabugo de milho”. “Eu e meu irmão fazíamos peteca com camiseta, amarrava assim, e ele pegava as galinhas e arrancava as penas e aí brincava”, disse a Aline (4º ano). Fabiana (4º ano) brincava com o bilboquê quando contou: “A minha mãe não conseguia nem tentar”, orgulhosa, demonstrando habilidade com o brinquedo.

A indústria cultural rapidamente interferiu no cotidiano das pessoas, modificando suas maneiras de se vestir, de se alimentar, de brincar, de pensar, etc., mas também usa dos brinquedos tradicionais para vender seus produtos, como nos mostra a narrativa de Marcela (1º ano): “Uma vez eu ganhei um ovo de páscoa que tinha uma peteca dentro”. Nesse caso, a peteca foi usada como isca, atraindo a criança para comprar o ovo de chocolate. Jonas disse que tem uma peteca inflável. Esses relatos são importantes, pois trazem esse dado, ou seja, mostram a indústria fazendo referência ao brinquedo tradicional. Igualmente, a indústria do brinquedo usa dos brinquedos tradicionais para vender os novos, como no caso do *beyblade*, uma versão moderna do pião.

“Os brinquedos antigos vão fazer uma guerra com os nossos brinquedos, porque eles não gostam deles”, disse o Paulo (2º ano). A fala nos permite perceber o imaginário da criança, que vê os brinquedos “novos” como inimigos dos antigos, como se todos os brinquedos – tradicionais, modernos, eletrônicos, de sucata, entre outros. – não pudessem conviver numa mesma caixa à disposição de uma criança. Todavia o debate presente neste estudo não pretende separar brinquedos modernos de um lado e tradicionais de outro, mas perceber o espaço que os brinquedos tradicionais ocupam na vida das crianças da atualidade.

No momento da roda de conversa, a turma do 5º ano reconheceu que esses brinquedos eram mais presentes na época de seus avós e de seus pais. Falei a eles que esses brinquedos são muito antigos e que são passados de geração a geração. Em seguida perguntei por que no nosso tempo eles não são mais tão presentes. Lucas respondeu: “Porque agora existem outros brinquedos, televisão, computador, videogame”. E Elisa complementou: “Os eletrônicos”. Lucas concluiu “se não existissem esses novos brinquedos a gente brincaria com esses ainda”.

Diante dessas reflexões, surgem algumas questões. Os brinquedos tradicionais geralmente passam de uma geração a outra, mas qual é o tempo útil desses “novos brinquedos”? Se a sociedade sofre a ação demolidora do tempo, então o que as futuras gerações herdarão desta sociedade capitalista? A escola pode educar a criança para recusar a ideia de consumismo dada com os produtos da indústria cultural, valorizando as produções das culturas populares?

Por meio da roda de conversa verifiquei, em resumo, que algumas crianças brincam com os brinquedos tradicionais, algumas têm conhecimento sobre eles mas não brincam, e outras nem sequer os conheciam. No entanto, a grande maioria das crianças investigadas demonstrou interesse em conhecer e brincar com esses brinquedos. Também percebeu-se que, entre as crianças que aferem conhecimento em relação aos brinquedos tradicionais, a instituição escolar e os pais têm intensa participação na transmissão desse saber, ensinando-os a construí-lo e/ou a brincar, ou mesmo relatando suas experiências infantis. Entretanto, a escola pode, além de contribuir na transmissão de saberes, proporcionar às crianças a construção de conhecimentos históricos, sociais e culturais. Isso por meio da mediação de discussões diversas que cercam as crianças e suas distintas infâncias em relação ao seu brincar em diferentes tempos e lugares, relacionando-as com as questões de identidade, memória social e cidadania para, assim, alcançar as questões que envolvem a preservação do patrimônio cultural material e imaterial.

Considerando o que foi descrito, faz-se necessário buscar um entendimento sobre a importância da memória coletiva como referencial das identidades e da construção da cidadania.

### 3.4 MEMÓRIA: UM ELO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Lembro-me dos anos em que estudei na Jorge Schütz. Corpo miúdo, escola grande. Portas altas, muitas crianças e também os “grandes”. Cartaz sobre o trânsito com as personagens da Turma da Mônica no alto da parede, retrato do presidente da república, os desfiles de sete de setembro e o frio daqueles dias, o uniforme, as festas juninas, a gincana, o pastel da cantina, o campeonato de handebol e a medalha, a apresentação de boi-de-mamão, o globo terrestre, carteiras enfileiradas, a lapiseira branca do Paulo Afonso, o silêncio na sala de aula, a história “O Tigre de Bengala”. Lembro-me também de cada professora e de muitos(as) colegas. E da hora do recreio.

As lembranças dessa época ainda hoje permanecem. São memórias do vivido, daquilo que foi visto, sentido, experimentado. Tantas lembranças de dias felizes. Dias de brincadeiras. Recordo-me das brincadeiras na hora do recreio: eu e minhas amigas brincando de passa anel, e do nosso grupo de dança, dos meninos jogando bulica perto da horta, do pião rodando no chão. E daquelas realizadas nas aulas de Educação Física: amarelinha, força, mímica, mata-soldado, ovo-choco, coelhinho sai da toca, o mestre mandou. E agora, a cada vez que volto à escola, olho e me vejo no passado. A arquitetura da escola quase não mudou, mas muitas dessas memórias que até então estavam soterradas no mundo do esquecimento, por meio de evocadores, vieram à tona. Agora tudo parece tão próximo.

De acordo com Benjamim, quando nos aproximamos ou exploramos o passado, por meio da memória, é preciso levar em consideração o meio onde se deu a vivência, porque o passado é muito complexo e, por isso, é preciso que se remexam as camadas na tentativa de reconstruí-lo.

A língua tem indicado inequivocamente que a memória não é um instrumento para exploração do passado; é antes, o meio. É o meio onde se deu a vivência, assim como o solo é o meio no qual as antigas cidades estão soterradas. Quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado deve agir como um homem que escava. Antes de tudo,

não deve temer voltar sempre ao mesmo fato, espalhá-lo como se espalha a terra, revolvê-lo como se revolve os solos. Pois “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação. (BENJAMIN, 1995, p. 239).

As memórias do brincar trazem à tona um passado repleto de significados. Lembrar o passado situado na própria infância é atribuir sentido ao tempo presente. Compartilhei algumas das minhas memórias, mas quais são as memórias de outras pessoas que viveram suas infâncias na mesma cidade, na mesma época? Para responder a essa pergunta, apliquei um questionário aos pais e mães de crianças estudantes nos anos iniciais da EEB Jorge Schütz.

Esse instrumento objetivou obter informações de como e com o que as gerações passadas brincavam. Das 30 pessoas que responderam ao questionário (ANEXO A), somente 15 viveram suas infâncias entre as décadas de 1970, 1980 e 1990 nos limites do município de Turvo, e nove estudaram na EEB Jorge Schütz. São esses documentos e as informações presentes no diário de campo que foram utilizados para analisar a permanência e a transformação dos jogos, brinquedos e brincadeiras das culturas populares. Assim, ao longo deste texto, vou tecendo uma relação entre as práticas lúdicas de infâncias passadas, ou seja, dos pais e mães, e de seus filhos e filhas, alunos e alunas da EEB Jorge Schütz no tempo presente.

Quanto ao perfil dessas pessoas, das nove, somente duas pertencem ao sexo masculino e cinco moravam na zona urbana, sendo o nível de escolaridade bastante oscilante, variando do primário incompleto ao superior. A maioria tem formação no 2º grau ou no ensino superior.

As respostas mostraram que, nas suas infâncias, a grande maioria das brincadeiras e dos jogos mais praticados foram os das culturas populares, e muitas vezes o brinquedo era fabricado pelas próprias crianças. Os relatos apontam que os meninos construíram carrinho, funda, carretilha, cata-vento, bola e peteca; as meninas, por sua vez, carrinho, boneca de pano, peteca, pé de lata, cata-vento, bola, funda. Entre os relatos, apenas uma respondeu que não construiu seus brinquedos. Essa questão também mostrou que meninos não construíram bonecas, porém as meninas construíram carrinhos. É sabido que, culturalmente, a sociedade destina brinquedos especificamente aos meninos e às meninas, os mais emblemáticos são o carrinho para os

meninos e a boneca para as meninas. No entanto, as meninas parecem transgredir mais essas regras. Uma sociedade com características machistas, como a que vivemos, determina, principalmente, com o que os meninos não podem brincar, sendo a boneca a principal proibição. Menino que brinca de boneca, na maioria das vezes, vira motivo de gozação, zombaria, é chamado de “mulherzinha”. Sobre identidade, Ulpiano Bezerra de Meneses afirma:

A identidade, quer pessoal, quer social, é sempre socialmente atribuída, mantida e transformada. Nenhum indivíduo existe por representação própria; o processo de identificação é um processo de construção de imagem, onde o suporte fundamental é a memória, através da qual se obtêm informações, conhecimentos, experiência e, por isso mesmo, a possibilidade de dar lógica, sentido e integridade aos vários aspectos da realidade. (MENESES, 1987, p. 183, apud SETÚBAL; GARCIA; FERRARI, 1989, p. 14).

O instrumento também revelou que as brincadeiras envolvendo a natureza, como subir em árvores e a amarelinha, jogo desenhado na terra, foram praticadas por todas as pessoas, e tomar banho no rio teve exceção de apenas uma delas. Do mesmo modo, algumas crianças da atualidade também escolhem as árvores para se divertir, interagindo no mundo ao qual pertencem, como mostrou a escolha pela goiabeira para ser a sede do clubinho (ANEXO A).

Quanto aos jogos de competição, o instrumento mostrou que o pião foi praticado pelos dois meninos e por uma menina, ou seja, entre nove crianças três brincaram com o pião, o que corresponde a 33%. Contudo constatou-se, por meio da roda de conversa, que esse brinquedo ocupa um ínfimo espaço nas atividades lúdicas das crianças (sujeitos dessa pesquisa), onde apenas duas entre 106 afirmaram já ter brincado com o pião, o que corresponde a 1,88%. No entanto, se o pião não é um brinquedo popular a essas crianças, a peteca se mostrou o brinquedo mais popular entre aqueles apresentados à intervenção (ANEXO A).

Outros jogos bastante praticados entre os pais e mães foram: cabra-cega, mata-soldado, pega-pega, jogos com a bolinha de gude, esconde-esconde, iô-iô e corrida, inclusive cinco pessoas afirmaram ter praticado todos esses jogos. E o jogo de sorte, passa anel, foi praticado por todas as pessoas investigadas. Desses jogos, visualizei dois sendo

praticados por seus filhos e filhas no espaço escolar: mata-soldado (conhecido também como queimada), nas aulas de Educação Física, e pega-pega, jogo escolhido pelas crianças nos seus momentos livres (ANEXO A).

Entre os jogos rítmicos, a dança da cadeira foi praticada por oito dos entrevistados. Também o ovo-choco se mostrou uma prática muito comum, sete dessas pessoas se divertiram com esse jogo durante suas infâncias. Já o jogo adoletá<sup>26</sup> não fez parte da vida de nenhum dos meninos, mas fez parte da vida de quatro meninas. Também o ovo-choco tem sido praticado por seus filhos e filhas nas aulas de Educação Física (ANEXO A).

As cantigas de roda fizeram parte da infância dos adultos entrevistados. Os depoimentos confirmaram que todos os meninos brincaram de pau no gato, ciranda-cirandinha e de viuvinha. Entre as entrevistadas, seis brincaram com todas essas cantigas de roda e uma afirma não ter brincado com nenhuma das cantigas. As brincadeiras como trava-línguas, adivinhas, parlendas também se mostraram presentes na vida das pessoas entrevistadas. Em relação às cantigas de roda, não visualizei as crianças brincando com nenhuma delas, mas outra cantiga que foi ensinada pela professora de Educação Física à turma do 1º ano, a saber: “A carrocinha pegou três cachorrinhos de uma vez (bis). Tralalá. Que gente é essa? Tralalá. Que gente má!” (ANEXO A).

As formas de seleção ou escolha para iniciar um jogo ou brincadeira também se mostraram uma prática muito comum nas infâncias dos entrevistados. Quatro delas afirmaram ter utilizado todas as formas, quais sejam: par ou ímpar, dois ou um, discordar, cara ou coroa, une-dune-tê, e minha mãe mandou [...], e as demais afirmaram ter utilizado algumas delas. Uma dessas formas, talvez a mais tradicional, “minha mãe mandô eu escolher esse daqui, mas como eu sou teimosa eu escolho esse daqui” também foi utilizada por Nina durante a aula de Educação Física quando ela precisava escolher alguém para compor

---

<sup>26</sup> Adoletá é um jogo ritmado com a participação de crianças em que a mão de um fica sobre a mão do outro, assim formando um círculo. A brincadeira é acompanhada pela cantiga: “A-do-le-ta. Adoleta, lepeti, lepeti, le café com chocolá, a-do-le-ta. Puxa o rabo do tatu quem saiu foi tu”. Enquanto as crianças cantam, batem as mãos uma da outra num movimento circular. Quando a cantiga termina, se a criança não tirou a mão no momento da batida, sai fora do jogo.

dupla no jogo barra-manteiga. Isso mostra a permanência dessa forma nas práticas, pelo menos, desta criança (ANEXO A).

A investigação também evidenciou que muitas brincadeiras praticadas nas ruas e dentro de casa igualmente eram praticadas na escola. A escola, para os entrevistados, se constituía um espaço de brincar de bola, boneca, pé de lata, pega-pega, pique-esconde, esconde-esconde, amarelinha, boneca de pano, peteca, cata-vento, cabra-cega, mata soldado, bolinha de gude, pião, corrida, adoletá, roda cutia, ovo choco, dança da cadeira, corda, bambolê, pata-cega, polícia e ladrão, adivinhas, forca, ciranda, vôlei, cabo de guerra, mímica, estátua, passa anel, brincadeiras de roda, futebol, espiribol, salto em altura, alerta e handebol. Nesse sentido, o que se percebe é que na escola, nessa época, as brincadeiras e jogos que prevaleceram eram os das culturas populares.

Diante disso, infere-se que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras tradicionais fazem parte de uma memória coletiva e a escola também é o meio onde aconteceram e acontecem essas vivências. O brincar é uma das práticas socioculturais das crianças que se compõe como uma maneira de a criança atribuir significados às coisas e situações, exorcizar seus medos, assim compreendendo o mundo que a cerca para a sua educação. Por isso, o brincar é um direito da criança, como estabelece a Declaração Universal dos Direitos da Criança, no seu 7º princípio:

A criança tem direito à educação, para desenvolver as suas aptidões, sua capacidade para emitir juízo, seus sentimentos, e seu senso de responsabilidade moral e social. Os melhores interesses da criança serão a matriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para **brincar e divertir-se**, visando os propósitos mesmos da educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959, grifo meu).

Se as crianças têm direito ao brincar, à diversão, cabendo à sociedade a promoção do gozo desse direito, então isso implica uma obrigação da escola, pois, de modo geral, esta é uma das primeiras instituições sociais a que a criança é destinada e trata dos propósitos

mesmos da educação. A escola precisa garantir o direito às brincadeiras, especialmente da cultura à qual a criança pertence para a formação da sua identidade cultural.

Nas palavras de Setúbal, Garcia e Ferrari:

No grupo de brincadeira a criança entra em contato com experiências passadas através das brincadeiras tradicionais que fazem parte da história da humanidade, trazendo elementos do passado para seu presente e, a partir da vivência deste passado relacionado aos conteúdos do seu presente, encontra-se em condições de projetar seu futuro. (SETÚBAL; GARCIA; FERRARI, 1989, p. 14).

As autoras também contribuem na compreensão da identificação da memória no brincar que, segundo elas, acontece em dois momentos: “primeiro, nas brincadeiras tradicionais, momento em que a criança se insere na memória coletiva; segundo, na história de vida da própria criança, que recorre às suas expectativas no momento de brincar” (1989, p. 14).

Popularmente, a memória tem sido entendida como a capacidade de lembrar o passado, porém Myrian Sepúlveda dos Santos considera esta definição simplória e atribui à memória outras competências, relacionando-a, também, a aspectos socioculturais.

Por “memória” entendemos nossa capacidade de recitar um poema de cor, beber um copo d’água, seguir um trajeto diário sem tropeços, ou ainda recordar fatos vivenciados no passado e aprender através deles. Esses aspectos da memória, que durante muito tempo foram estudados pela psicologia e pela filosofia a partir da capacidade individual de lembrar, são associados atualmente a aspectos socioculturais. Até mesmo os trabalhos estritamente biológicos sobre a memória que procuram localizar no cérebro espaços responsáveis pelo nosso lembrar, têm passado a considerar o fato de que não somos indivíduos isolados e que percebemos e compreendemos nosso mundo ao nos comunicarmos uns com os outros através de sinais e símbolos, dos quais a



linguagem parece ser o exemplo mais eficaz. (SANTOS, 1993, p. 3).

Nesse sentido, quando os aspectos sociais são considerados, os conceitos de memória se diversificam e representam diferentes abordagens: “memória social”, “atos coletivos de lembrar e esquecer”, “tradição”, “traços da memória” (SANTOS, 1993). Em outras palavras, além de possuímos uma memória individual, também compartilhamos de uma memória social ou coletiva. No entanto, essas memórias coletivas correm riscos devido ao discurso pretensioso do progresso.

Mesmo estando a caminho do terceiro milênio, o homem ainda não foi capaz de conciliar a onda avassaladora do progresso com a preservação do passado, prenhe de realizações e significados culturais para as futuras gerações. Em meio a um discurso pretensamente moderno, destrói-se um passado que poderia servir de referencial para a construção do presente e do futuro. (FERNANDES, 1993, p. 266).

Esse passado vem sendo destruído da mesma forma pela qual a própria memória coletiva é destruída. Uma destruição em massa de casas e casarões antigos em decorrência da especulação imobiliária, dos jardins das praças que vêm sendo trocados por cimento, dos brinquedos tradicionais que cada vez mais vêm sendo substituídos por brinquedos industrializados e de tantas outras manifestações culturais que aos poucos as sociedades estão deixando de praticar. Conseqüentemente, as memórias vão perdendo seus lugares, certamente caindo no esquecimento.

A memória, onde cresce a História, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens. (LE GOFF apud FERNANDES, 1993, p. 267).

É possível perceber, por meio da história, que os jogos, os brinquedos e as brincadeiras das culturas populares se fizeram presentes na vida de diferentes gerações, constituindo-se como memórias

coletivas. A preservação dessas memórias pela continuidade dada pelas gerações presentes evidencia a preservação de um patrimônio cultural constituído nos “mundos de vida”.

Desse modo, a EEB Jorge Schütz, através dos anos, tem buscado cumprir esse compromisso no que se refere à preservação de um patrimônio material e imaterial, conforme a afirmação da atual gestora escolar, que exerce essa função há mais de uma década:

Durante a minha gestão aqui na escola, várias ações foram desenvolvidas dentro da cultura popular: festas juninas ou julinas, gastronomia, resgate das cantigas de ninar, montagem de um mini museu, resgatando roupas antigas, acessórios, objetos de arte, comidas típicas, festas religiosas. Entrevistas envolvendo avós e bisavós para responderem às curiosidades dos alunos dentro da própria sala de aula. Exposição de fotografias antigas também foi trabalhada. (SISSI J. MONDARDO, 2013)<sup>27</sup>.

Muitas dessas atividades estão registradas por meio de fotografias, embora nenhuma delas evidencie atividades relacionadas aos brinquedos, aos jogos e às brincadeiras. Quanto a esse fato, a gestora Sissi J. Mondardo<sup>28</sup> afirma que “a escola não dispõe de fotografias antigas, acredito que podem ter sido descartadas”.

Diante da impossibilidade de guardar todas as coisas e até mesmo da tentativa de ocultar outras, a seleção é uma prática comum no que se refere à cultura material composta por objetos e documentos. Essa seleção define o que será descartado e o que será preservado, como nos mostram Lopes e Galvão:

A seleção já foi feita tanto por aqueles que produziram o material, pelos que o conservaram ou que deixaram os rastros de uma destruição - intencional ou não -, por aqueles que o organizaram em acervos e pelo próprio tempo. Nesse sentido é que a história será sempre um “conhecimento mutilado”, pois só conta aquilo que foi possível saber a respeito do que se quer saber. O passado, nunca é demais repetir, é uma

---

<sup>27</sup> Sissi José Mondardo. Entrevista citada.

<sup>28</sup> Sissi José Mondardo. Entrevista citada.

realidade inapreensível. (LOPES; GALVÃO, 2001, p. 79).

No momento atual, em que muitas sociedades praticam a cultura do consumismo e do descarte, quando se busca cada vez mais o novo, desprezando, assim, o antigo, o passado, faz-se necessário salvaguardar tudo aquilo que tem a capacidade de preservar e manter viva a memória coletiva.

Nesse sentido, a escola, tendo a missão de educar pessoas, pode contribuir para a preservação do patrimônio cultural ao propiciar a discussão da temática com seus(as) educandos(as), embora a escola continue não sendo e, vale lembrar, nunca será o único meio de educação a abrigar todas as formas de saberes. Também as culturas populares possuem seu repertório de saberes de seus modos de vida e formas próprias de repassar esse patrimônio de uma geração a outra, assim promovendo a educação popular. Considerando todas essas questões, o fato é que a instituição escolar está para a educação, e esta é a sua principal função, e, além de tudo, tem o dever de ofertar educação de qualidade.

A Educação Patrimonial inserida no currículo escolar proporciona uma educação mais humana, baseada na qualidade de vida e menos utilitária. Brandão (2008) comenta sobre o currículo escolar e sobre a necessária revisão para uma educação de qualidade:

Um outro passo estaria na redescoberta do valor humano e artístico das criações populares. Mas seria então necessário trazê-las para a escola e para a educação, não como fragmentos do que é pitoresco e curioso, ou como um momento de aprendizado de hora de recreio. Ao contrário, o que importa é reaprender com a arte, com o imaginário e com a sabedoria do povo – dos vários povos do povo – outras sábias e criativas maneiras de viver, e de sentir e pensar a vida com a sabedoria e a sensibilidade das artes e das culturas do povo. (BRANDÃO, 2008, p. 37).

Assim, também para Vianna a escola desempenha um importante papel na formação do exercício da cidadania de seus (suas) educandos(as).

As crianças e os jovens vêm à escola para adquirir os conhecimentos que integram o patrimônio da cultura social, desenvolver valores e habilidades que os levem a atuar no exercício da cidadania. A escola tem como um de seus objetivos magnos o desenvolvimento de atitudes, face aos grandes problemas do mundo moderno e aos seus paradoxos. Essa criança ou jovem, na escola atual, assume as funções iguais à de alguém que busca e se vê face à formulação e análise de hipóteses, à pesquisa de novos conhecimentos e à procura de solução para situações-problema e a realização de aspirações situadas nos vários momentos da estrutura curricular. (VIANA, 2007, p. 75).

Diante de tudo que foi analisado e apresentado até aqui, é possível afirmar que a EEB Jorge Schütz tem contribuído para salvaguardar as culturas populares infantis presentes nos jogos, brinquedos e brincadeiras, por meio da cultura de pares, já que propicia o encontro de crianças, mas principalmente pela ação docente, sobretudo pela atuação da professora Ilaine. Embora a escola não chame o seu trabalho de Educação Patrimonial, ao que tudo indica, pela análise exposta, a escola tem realizado este trabalho. Apesar de não seguir o rigor da metodologia da Educação Patrimonial sugerida pelo Guia Básico de Educação Patrimonial (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999), que consiste em passos como a observação, registro, exploração e apropriação, trata-se de um trabalho sistematizado, organizado e contínuo cujos resultados são percebidos nas práticas de brincadeiras incorporadas pelas crianças em horários livres.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou mostrar o espaço da Escola de Educação Básica Jorge Schütz como local de preservação e vivência das culturas populares infantis repassadas entre gerações. Para tanto, foi necessário compreender as culturas populares e as culturas infantis como dinâmicas, ou seja, construindo-se e reconstruindo-se no cotidiano.

Os modos como as sociedades tratam suas crianças são diferentes e dependem de muitos fatores econômicos, sociais e culturais. A história da infância mostra que, de acordo com as mudanças da sociedade, a infância foi inventada e a vida das crianças modificada. Um dos fatores que implicou diretamente os espaços de brincar das crianças foi a entrada cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho. A ocupação diária das mulheres em espaços fora da casa levou a escola a assumir cada vez mais o tempo das crianças. Outro fator, que diz respeito principalmente aos grandes centros urbanos, foi o modo de morar: as famílias que vivem em apartamentos em edifícios verticais vêm perdendo gradativamente os quintais e as ruas. Assim, conviver ao ar livre está restrito, para muitos, aos finais de semana, quando passeiam em parques, praias ou outros espaços. Outra condição foi a produção dos brinquedos eletrônicos e a *internet*, o que vem provocando nova relação com o corpo, visto que as crianças que possuem acesso a esses meios passam boa parte de seu tempo livre envolvidos com esse tipo de tecnologia. Embora essa realidade não alcance pessoas de todas as classes sociais, percebe-se que a escola, por intermédio principalmente das aulas de Educação Física, ainda proporciona alguns momentos de práticas corporais, por meio de jogos e brincadeiras.

O espaço escolar reúne diversas crianças, muitas vezes pertencentes a diferentes culturas, que interagem entre si e com os adultos, o que proporciona as trocas dos seus estratos culturais. Crianças juntas fazem o que mais sabem fazer: brincar, assim promovendo a escola como um espaço do brincar.

A observação no espaço da EEB Jorge Schütz permitiu confirmar a atividade lúdica como uma das atividades mais desejadas pelas crianças, de modo que, mesmo quando estas dispõem de pouco tempo, buscam aproveitá-lo com jogos e brincadeiras. As crianças, em meio a tantas possibilidades do brincar, também escolhem brincadeiras e jogos provenientes das culturas populares, ainda que vivam num momento de manipulação exercido pela indústria cultural. Mas também percebeu-se que as crianças de hoje estão, cada vez mais, substituindo os brinquedos tradicionais por aqueles produzidos pela indústria, ao passo que as

brincadeiras das culturas populares apareceram com maior frequência nas atividades escolhidas pelas crianças. Isso não significa que as crianças não façam uso desses brinquedos em outros ambientes, posto que muitas delas afirmaram tê-los no espaço doméstico, bem como que aprenderam a construí-los e a brincar nas relações parentais. Contudo, os brinquedos tradicionais, por meio das relações intra e intergeracionais, resistem ao desaparecimento, ou talvez estejam presentes em algum lugar não muito evidente?

A comunicação entre crianças, chamada “cultura de pares”, de seus repertórios, proporciona a manutenção das culturas infantis. Assim, as brincadeiras são socializadas, mas estão suscetíveis, através dos tempos, a adaptações e transformações, pois somente se pode alterar aquilo que existe; do mesmo modo, não se pode resgatar aquilo que não existe mais, no máximo consegue-se recuperar algo que estava em via de desaparecimento. Dessa maneira, as “culturas de pares”, ao socializarem jogos e brincadeiras das culturas populares, e a ação de alguns adultos em ensinar as crianças o saber fazer brinquedos tradicionais, implicam práticas que contribuem à preservação da memória de um patrimônio cultural material e imaterial. Entretanto, pode-se indagar: a maioria dos adultos na condição de pais ou mães, avôs e avós, tios e tias estão repassando as experiências de suas infâncias para as novas gerações, ou simplesmente deixando a esfera lúdica de suas crianças sob a responsabilidade das próprias crianças e da indústria cultural?

Ao longo do tempo, as maneiras e os objetos do brincar foram se modificando devido a fatores como: a permanência das crianças no espaço escolar, o novo papel da mulher na sociedade, a influência da indústria cultural e da tecnologia, principalmente da televisão e da *Internet*. No entanto, é possível ver crianças brincando como as gerações do passado brincaram e, se esses brinquedos e brincadeiras ainda estão presentes nas práticas infantis, é porque são ricos de significados e, por isso mesmo, foram passados de uma geração a outra como herança cultural.

Além da família, também outras instituições e espaços de educação podem contribuir com a preservação desse patrimônio, a saber: a escola, museus, centros de cultura, universidades, comunidades, o poder público, etc. Mas, a quem interessa preservar o patrimônio cultural composto pelos brinquedos e brincadeiras? A todas aquelas pessoas que acreditam no valor educativo das formas de brincar das culturas populares. Formas carregadas de pensar, observar, comunicar, dialogar, agir, experimentar, imaginar, criar, que auxiliam no

desenvolvimento psicossocial e cultural do ser humano. Formas essas repletas de significados, afetividades, desafios, confrontos e frustrações que aproximam a criança efetivamente da experiência de viver. Também interessa àquelas pessoas que desejam preservar a memória coletiva por meio da continuidade do passado e do presente. Preservar as experiências de vida das crianças, as práticas infantis que não são ocas, mas recheadas de significados, são bens culturais, heranças que um dia recebemos e as quais devemos passar para as próximas gerações, pois “o tempo da memória coletiva é o da permanência e o da continuação” (DE DECCA, 1992, p. 130). Preservar para lembrar, preservar para continuar. “Lembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória” (LOWENTHAL, 1998, p. 83).

As experiências de viver das crianças, sobretudo as destacadas neste estudo, se apresentam como patrimônio das culturas infantis, compreendendo o conceito de patrimônio cultural como as diferentes manifestações materiais e imateriais que possuem significado especial para determinada comunidade ou sociedade. Assim, as manifestações de diferentes jogos, brincadeiras e brinquedos realizados especialmente pelas crianças são considerados como patrimônio cultural dessa fase da vida.

A preservação do Patrimônio Cultural pode acontecer de forma espontânea ou por meio de uma educação específica no interior da sociedade. Mas, para que se possa preservar um patrimônio, é necessário, antes de tudo, que se compreenda a importância que este desempenha na sociedade.

A escola, por meio da ação docente, para realizar um trabalho de Educação Patrimonial objetivado na preservação dos bens das culturas populares, necessita de algumas ações, tais como a reflexão, a tomada de posição e, no limite, a definição de suas escolhas. Para isso, precisa buscar os conhecimentos e teorias específicos a esse processo educacional que por trás da aparência simples é complexo e está repleto de implicações. Como afirma Freire (2001, p. 37), “não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica”. O(a) educador(a) lida com questões muito complexas, como decidir a quem servir: os(as) educandos(as) e à(s) sua(s) cultura(s) ou ao sistema político dominante e seus interesses.

O currículo, ao abordar nas suas estruturas apenas os aspectos da cultura erudita como a arte, a história, a medicina, a linguagem, etc., deixa de valorizar os saberes e práticas das culturas populares, e aos

poucos afasta algumas pessoas do processo de educação formal, pois suas experiências de vida não são contempladas, ou seja, não encontram sentido naquilo que estudam. Dessa maneira, o currículo escolar seleciona o que fica dentro e o que fica fora da escola, ao mesmo tempo em que seleciona quem fica dentro e quem fica fora dela. Mas quem poderia construir um currículo escolar? Quem está dentro da escola, imerso na realidade local, ou quem está fora dela? Como afirma Brandão (1995, p. 70), “é falso imaginar uma educação que não parte da vida real: da vida tal como existe e do homem tal como ele é”.

A pesquisa realizada no espaço da EEB Jorge Schütz mostrou que os brinquedos, os jogos e as brincadeiras das culturas populares estão presentes em seu currículo, pela ação das educadoras e pelas escolhas das crianças. No entanto, a metodologia adotada não conseguiu alcançar se a escola discute e reflete com propriedade sobre esse assunto. Também a observação participante se deu por 17 dias efetivamente, um tempo ínfimo, quando se buscam analisar as culturas infantis, ainda que se tenha lançado mão de outros documentos para obter e cruzar outras informações.

A escola, por ser um espaço destinado à criança, tem por obrigação propiciar que seu desenvolvimento lúdico seja garantido. Fantin (2000) afirma que o professor é o mediador fundamental na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social da infância, pois a escola muitas vezes age negativamente ao impedir que as possibilidades para o desenvolvimento lúdico aconteçam. Nesse sentido, a atuação da educadora que ministra a disciplina de Educação Física é de grande valia, pois, ao mesmo tempo em que abre possibilidades para o brincar na escola, educa seus(as) alunos(as) fisicamente, intelectualmente e moralmente por meio dos jogos e brincadeiras das culturas populares, assim contribuindo para a preservação desse patrimônio do universo infantil.

As crianças que aprenderam os jogos, os brinquedos e as brincadeiras no espaço escolar, certamente socializarão com outras crianças nos mais diversos lugares por onde passarem, e estas passarão a outras mais, deste modo mantendo em movimento a cultura lúdica infantil.

A análise das formas como a geração de pais e mães brincou e como brinca a geração de seus filhos revelou que os pais e mães dispuseram de um repertório vasto de jogos, brinquedos e brincadeiras das culturas populares, enquanto seus filhos demonstraram, durante a intervenção pedagógica, dispor de um repertório menor. O repertório cultural dessas crianças é o resultado, de um lado, daquilo que os



adultos oferecem a elas, por meio da (ou a falta de) comunicação, daquilo que é permitido ou não, do tempo destinado à televisão – bem como os programas escolhidos – e à *Internet*, das formas de educação e do currículo escolar (muitas vezes sob a forma de transferência de saberes); de outro lado, da construção e partilha dos elementos culturais na interação com seus pares.

Enfim, na busca de compreender uma dada realidade surgem outras possibilidades de investigação acerca da temática em questão. Neste caso, para dar continuidade ao estudo daquilo que se oferece às nossas crianças, esta pesquisa sugere a investigar quanto tempo as crianças dispõem para os jogos eletrônicos e para as brincadeiras coletivas e quais as implicações que a prática do jogo eletrônico exerce nas suas vidas. Também pode-se pensar em pesquisar como as culturas populares se reinventam na adolescência, admitindo-se a interferência das novas tecnologias.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995. p. 99-110.
- ARANTES, A. A. *O Que é Cultura Popular*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Primeiros Passos, 36).
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BENCOSTTA, M. L. A. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 68-76.
- BENJAMIN, W. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- \_\_\_\_\_. *A infância em Berlim por volta de 1900*. 5. ed. In: *Obras escolhidas II: Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BOMTEMPO, C. Geografia e cultura. *Formação*, Presidente Prudente, v. 1, n. 9, p. 333-34, 2002.
- BOSI, E. Cultura de massa, cultura popular, cultura operária. In: \_\_\_\_\_. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 63-93.
- BRANDÃO, C. R. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: SALTO PARA O FUTURO. *Cultura popular e educação*. Brasília: TV ESCOLA/SEED/MEC, 2008. p. 25-38.
- \_\_\_\_\_. *O que é educação*. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Primeiros Passos, 20).
- \_\_\_\_\_. *O que é folclore*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Primeiros Passos, 60).

BRASIL. Casa Civil. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990a. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D99710.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm)>. Acesso em: 10 set. 2013.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990b. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em 10 set. 2013.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 5.962, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acesso em: 10 set. 2013.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. Adaptação: Gisela Wajskop. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da nossa época, 43).

BRUEGHEL, P. Jogos Infantis. *Bruegel.jpg*. 1560. Altura 500 pixels. Largura: 362 pixels. 84,7 Kb. Formato JPG. Disponível em: <[http://www.auladearte.com.br/historia\\_da\\_arte/brueghel.htm#axzz2xFxYG04j](http://www.auladearte.com.br/historia_da_arte/brueghel.htm#axzz2xFxYG04j)>. Acesso em 12 dez. 2013.

BURKE, P. A noção de cultura. In: \_\_\_\_\_. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989a. p. 25-27.

\_\_\_\_\_. A descoberta do povo. In: \_\_\_\_\_. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989b. p. 31-49.

CHARTIER, R. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

COLODEL, J. *Turvo, terra e gente*. Florianópolis: FCC/Turvo; Prefeitura Municipal de Turvo, 1987.

COSTA, M. O. *Infância e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)*, 2009. 293 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

DE DECCA, E. S. Memória e Cidadania. In: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. *O Direito à Memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: SMC/DPH, 1992. p. 129-136.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez, 1990.

FANTIN, M. *No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERNANDES, J. R. O. Educação Patrimonial e Cidadania: Uma proposta alternativa para o ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 265-276, 1993.

FLANDRIN, J. *O sexo e o ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

FONSECA, T. N. L. História da educação e História Cultural. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 49-75.

FREIRE, J. B. Pelo Corpo também se aprende a ler. *Jornal do professor de 1º grau*. Brasília, n. 13, p. 3, mar. 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época, 23).

GARCÍA-CANCLÍNI, N. A encenação do popular. In: \_\_\_\_\_. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2000. p. 205-239.

GÓMEZ, G. R.; FLORES, J. G.; JIMÉNEZ, E. G. Métodos de investigação qualitativa. In: *Metodología de La investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe, 1996. p. 39-59.

HEYWOOD, C. As transformações nas concepções da infância. In: \_\_\_\_\_. *Uma história da infância: da Idade Média à época*

contemporânea no Ocidente. Tradução de Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 21-48.

HORTA, M. L. P. Educação Patrimonial. In: Conferência Latino-Americana sobre a preservação do Patrimônio Cultural. *Anais...* [S.l.:s.n.], 1991. Mimeografado.

HORTA, M. L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. Guia Básico de Educação Patrimonial. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial. 1999.

KISHIMOTO, T. M. *O jogo, a criança e a educação*. 11. ed. São Paulo: Pioneira, 2003.

\_\_\_\_\_. *O jogo, a criança e a educação*. São Paulo: Pioneira, 1993.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: CAVALIERI, B. L.; KRAMER, S. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 83-106.

KUHLMANN, M. J.; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). *A infância e a sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 15-33.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEMOS, C. A. C. *O Que é Patrimônio Histórico*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Primeiros Passos, 51).

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M.O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (O que você precisa saber sobre...).

LOPES, E. M. T. *Perspectivas históricas da educação*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LOURO, G. L. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 85-92.

LOURO, G. L.; MEYER, D. E. Gênero e Educação. *Rev. Est. Fem. [online]*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 513-514, 2. sem. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 3 fev. 2012.

LOWENTHAL, D. Como Conhecemos o Passado. *Proj. História*, São Paulo, n. 17, p. 63-201, Nov. 1998. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/projetohistoria/series/volumes.html>>. Acesso em: 3 fev. 2012.

MARTINS, D. M. B. A tessitura intersubjetiva dos entre-lugares: o que pode um grupo? *Realis*, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.nucleodecidadania.org/revista/index.php/realis/article/view/6>>. Acesso em 23 out. 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, n. 10, 1993. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/projetohistoria/downloads/revista/PHistoria10.pdf>>. Acesso em 23 out. 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Sítio da UNICEF Brasil, 2010a. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/overview\\_9400.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9400.htm)>. Acesso em: 10 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Organização Internacional do Trabalho - OIT. Sítio da OIT Brasil, 2010b. Disponível em: <<http://www.oit.org.br/content/hist%C3%B3ria>>. Acesso em 10 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. Resolução da Assembléia Geral 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o\\_universal\\_dos\\_direitos\\_da\\_crian%C3%A7a](https://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_universal_dos_direitos_da_crian%C3%A7a)>. Acesso em: 23 out 2013.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. In: SIGNIFICADOS, conceitos e definições. Porto: 7 Graus, 2011. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/oms/>>. Acesso em: 10 maio 2014.

PERROTTI, E. A Criança e a Produção Cultural: apontamentos sobre o lugar da criança na cultura. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *A Produção Cultural para a Criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990. p. 9-27.

PFUFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, V.; PFUFF, N. (Orgs.). *Metodologia da pesquisa quantitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 254-270.

PINTO, M. A Infância como Construção Social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Bezerra Editora, 1999. p. 31-63.

PROENÇA, G. Descobrimo a História da Arte. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008.

REVEL, J.; DE CERTEAU, M.; JULIA, D. A beleza do morto: o conceito de cultura popular. In: REVEL, J. *invenção da sociedade*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1989. p. 49-75.

SANDIN, B. Imagens em conflito: infâncias em mudança e o estado de bem-estar social na Suécia. Reflexões sobre o século da criança. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 37, p. 15-34, 1999.

SANFELICE, J. L. História e historiografia de instituições escolares. *Revista HISTEDBR [On-line]*, Campinas, n. 35, p. 192-200, set. 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art13\\_35.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/35/art13_35.pdf) >. Acesso em 23 out. 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos*. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTOS, M. O pesadelo da amnésia coletiva: um estudo sobre os conceitos de memória, tradição e traços do passado. *Rev. Bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 8, n. 23, p. 1-14, out. 1993. Disponível em:

<[http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=214:rbc-23&catid=69:rbc&Itemid=399](http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=214:rbc-23&catid=69:rbc&Itemid=399)>. Acesso em: 16 ago. 2011.

SANTOS, J. L. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Passos, 110).

SANTOS, I. A.; GARCIA, R. M. R. *Preparo básico para pesquisa folclórica*. Porto Alegre: UFRGS, 1983.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em: 13 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In:

*Centro de Informação e documentação sobre a criança*, p. 1-22, 2002. Base de Dados desenvolvida pelo Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Portugal. Disponível em: <[http://cedic.iec.uminho.pt/textos\\_de\\_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf](http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Os ofícios de criança. In: CONGRESSO INTERNACIONAL “OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA”, 2000, Braga. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 125-145.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: \_\_\_\_\_. *As crianças: contextos e identidades*. Braga, 1997. p. 9-26.

SETÚBAL, M. A. S.; GARCIA, M. A. L.; FERRARI, S. C. M. *Memórias e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: Cortez, 1989.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.



VEIGA, C. G. História política e história da educação. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-47.

VIANNA, H. M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Liber Livro, 2007. (Série Pesquisa em Educação, 5)

## DOCUMENTOS ESCOLARES

ACORDI, Daiane N. *Diário de Campo: anotações das observações realizadas na escola EEB Jorge Schütz (11 mar. 2013-2 abr. 2013)*. Turvo: manuscrito, não paginado, 2013.

ARCARO, Sonia R. P. *Plano de Ensino de História 1º Ano*. Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, não paginado, 2013a. Mimeografado, não paginado.

ARCARO, Sonia R. P. *Plano de Ensino de Língua Portuguesa 1º Ano*. Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, 2013b. Mimeografado, não paginado.

ESCOLA de Educação Básica Jorge Schütz. *Projeto Político Pedagógico*. Turvo, 2013. Mimeografado, não paginado.

MACHADO, Ilaine O. *Plano de Ensino de Ed. Física 1º Ano*. Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, 2013a. Mimeografado, não paginado.

MACHADO, Ilaine O. *Plano de Ensino de Ed. Física 2º Ano*. Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, 2013b. Mimeografado, não paginado.

MACHADO, Ilaine O. *Plano de Ensino de Ed. Física 3º Ano*. Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, 2013c. Mimeografado, não paginado.

MACHADO, Ilaine O. *Plano de Ensino de Ed. Física 4º Ano*. Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, 2013d. Mimeografado, não paginado.

MACHADO, Ilaine O. *Plano de Ensino de Ed. Física 5º. Ano.* Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, 2013e. Digitado.

MAFFIOLETTI, Jacira P. *Plano de Ensino de História 5º. Ano.* Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, 2013. Mimeografado, não paginado.

MANFREDINI, Catarina C. *Plano de Ensino de História 2º. Ano.* Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, 2013a. Mimeografado, não paginado.

MANFREDINI, Catarina C. *Plano de Ensino de Língua Portuguesa 2º. Ano.* Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, 2013b. Mimeografado, não paginado.

MARCELLO, Ester M. *Plano de Ensino de Artes 1º. Ano.* Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, 2013a. Mimeografado, não paginado.

MARCELLO, Ester M. *Plano de Ensino de Artes 3º. Ano.* Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, 2013b. Mimeografado, não paginado.

MARCELLO, Ester M. *Plano de Ensino de Artes 4º. Ano.* Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, 2013c. Mimeografado, não paginado.

TONETTO, Lilliana M. *Plano ensino de História 4º. Ano.* Turvo: Escola de Educação Básica Jorge Schütz, 2013. Mimeografado, não paginado.

## **FONTES ORAIS**

Ideonso Acordi. Nascido em: 02 ago. 1949. Depoimento concedido a Daiane Nagel Acordi. Turvo, dez. 2013.

Sissi José Mondardo. Entrevista concedida a Daiane Nagel Acordi. Turvo, 17 mar. 2013.

## **ANEXOS**

## ANEXO A - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PAIS E ÀS MÃES



Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC  
 Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) – PPGÉ  
 Professora orientadora: Dra. Marli de Oliveira Costa  
 Acadêmica: Daiane Nagel Acordi

Nome: ..... Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

Data de nascimento: ..... Local de nascimento: .....

Local onde você viveu sua infância: ( ) zona rural ( ) zona urbana

Escolaridade:

( ) primário incompleto ( ) primário completo ( ) ensino fundamental incompleto  
 ( ) ensino fundamental completo ( ) 2º grau incompleto ( ) 2º grau completo ( ) curso superior

Atividade profissional: .....

Filiação: .....

Escolaridade dos pais: .....

Atividade profissional dos pais: .....

Em que escola você cursou o ensino primário? .....

Com quantos anos você foi para a escola? .....

Com quantos anos você saiu da escola? .....

Escreva as brincadeiras e jogos que você brincava na rua:

.....

.....

Escreva as brincadeiras e jogos que você brincava dentro de casa:

.....

.....

Escreva as brincadeiras e jogos que você brincava na escola:

.....

.....

Assinale as brincadeiras que você brincou durante sua infância.

Brincadeiras do dizer:

( ) trava-línguas ( ) adivinhas ( ) parlendas ( ) versos e rimas

Fabricação de brinquedos com sucatas e outros materiais:

( ) carrinho ( ) funda ( ) boneca de pano ( ) carretilha ( ) pé de lata

catavento    peteca    bola

Brincadeiras no meio ambiente:

tomar banho no rio    subir nas árvores

Jogos de competição:

cabra-cega    pega-pega    esconde-esconde    corrida  
 mata soldado    bolinha de gude    iô- iô    pião

Jogos gráficos:

amarelinha    caracol    onça    tiro ao alvo

Jogos de sorte:

passa-anel    o mestre mandou

Cantigas de roda:

viuvinha    pau no gato    ciranda-cirandinha

Brincadeiras rítmicas:

dança da cadeira    ovo-choco    adoleta

Fórmulas de escolha ou seleção:

par ou ímpar

“minha mãe mandou eu escolher esse daqui, mas como sou teimoso eu escolho esse daqui!”

“dois ou um” ou “discordar”

cara ou coroa

“une, dune, tê, salomê, mingüê, um sorvete colorê, o escolhido foi você!”

**ANEXO B - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO ÀS PROFESSORAS**

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) –  
PPGE

Professora orientadora: Dra. Marli de Oliveira Costa  
Acadêmica: Daiane Nagel Acordi

**QUESTIONÁRIO ÀS PROFESSORAS**

Nome: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

Turma e disciplina que leciona: \_\_\_\_\_

- 1- O que você entende por cultura popular?
- 2- Você considera importante a utilização dos vários campos (saberes, fazeres, artes, brincadeiras, brinquedos, cantigas, etc.) da cultura popular no exercício docente? Por quê?
- 3- Você realiza atividades pedagógicas que contemplam a cultura popular? Quais?
- 4- Essas atividades ocorrem no cotidiano ou existe uma data especial para que estas aconteçam?
- 5- Em relação às atividades pedagógicas de modo geral, existe algum direcionamento diferenciando as atividades a serem realizadas pelas meninas e as atividades a serem realizadas pelos meninos?
- 6- Na sua percepção, como as crianças recebem as atividades relacionadas à cultura popular?

## ANEXO C - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO À GESTORA ESCOLAR



Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC  
Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) –  
PPGE

Professora orientadora: Dra. Marli de Oliveira Costa  
Acadêmica: Daiane Nagel Acordi

### QUESTIONÁRIO À GESTORA ESCOLAR

Nome: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de magistério: \_\_\_\_\_

Tempo como gestora escolar: \_\_\_\_\_

- 1- O que você entende por cultura popular?
- 2- Você considera importante a utilização dos vários campos (saberes, fazeres, artes, brincadeiras, brinquedos, cantigas, etc.) da cultura popular no exercício docente? Por quê?
- 3- Existe preocupação da E. E. B. Jorge Schütz em preservar a cultura popular como um patrimônio material e imaterial da humanidade? E que ações são realizadas com esta finalidade?
- 4- Você, enquanto gestora, incentiva a realização de atividades pedagógicas que contemplam a cultura popular? De que maneira?
- 5- Essas ações/atividades ocorrem no cotidiano ou existe uma data especial para que estas aconteçam?
- 6- A escola dispõe de materiais (brinquedos, livros, dvd's, etc.) ou espaços que favoreçam o desenvolvimento de atividades relacionadas à cultura popular?
- 7- Na sua percepção, como as crianças recebem as atividades relacionadas à cultura popular?

# ANEXO D - TERMO DE ACEITE DE PESQUISA REMETIDO PELA ESCOLA



**ESTADO DE SANTA CATARINA**  
**SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL**  
**22ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO**  
**E. E. B. JORGE SCHÜTZ - CÓDIGO 764000778600**  
**AVENIDA MUNICIPAL - 1129 - TURVO - S/C**  
**FONE / FAX: (48) 3525 0535**  
**E-mail: escolajorgeschütz@hotmail.com**

Ofício nº 001/2013  
Turvo, 12 de março de 2013.

Ilma Sra.  
Dra. Marli de Oliveira Costa  
Professora Orientadora  
UNESC

A Direção desta Unidade Escolar aceita e permite que DAIANE NAGEL ACORDI, desenvolva sua pesquisa de Mestrado em Educação nesta Instituição de Ensino durante o ano letivo de 2013. A pesquisa será realizada com os ( as ) alunos ( as ) das séries iniciais do Ensino Fundamental durante o recreio e antes de bater o sinal da 1ª aula do dia. A professora Ilaine Olivo Machado da disciplina de educação física também permitiu as observações das atividades desenvolvidas durante suas aulas. A Direção e equipe pedagógica agradecem pela escolha da escola para ser desenvolvida a pesquisa.

Atenciosamente,

  
Sissi José Mondardo  
Diretora  
Sissi José Mondardo  
FONE/FAX  
149 223-401-PMARSED

  
Ilaine Olivo Machado  
Professora de Educação Física



## ANEXO E - AUTORIZAÇÃO DO USO DO PPP E PLANOS DE ENSINO



ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DO DESENVOLVIMENTO REGIONAL  
22ª GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
E. E. B. JORGE SCHÜTZ – CÓDIGO 764000778600  
AVENIDA MUNICIPAL – 1129 – TURVO – S/C  
FONE / FAX: (48) 3525 0535  
E-mail: [escolajorgeschutz@hotmail.com](mailto:escolajorgeschutz@hotmail.com)

### AUTORIZAÇÃO


A Escola de Educação Básica Jorge Schutz, autoriza a aluna Daiane Nagel Acordi, CI 4107593, aluna do Mestrado em Educação da UNESC, o uso do PPP e dos planos de ensino dos anos iniciais para desenvolver sua pesquisa.

Atenciosamente,

*Marva Lene da Luz Pitta*  
277959-5-03

Secretaria de Estado de Educação  
22ª GERÊNCIA Regional de Educação  
764000778600 E.E.B. Jorge Schütz  
Av. Municipal, 1129 Turvo - SC  
Educação de Base - Ensino Fundamental  
Vinculada ao Sistema Estadual de Ensino  
Decreto de Criação nº 2492 de 31.01.65  
Decreto de Transformação/Por E/162/RED de 26.04.97  
Número E/017 REDE - 28-03-2000

## ANEXO F - AUTORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E GESTORA QUANTO AO USO DOS NOMES

	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) Acadêmica: Daiane Nagel Acordi Professora orientadora: Dra. Marli de Oliveira Costa
---	---

Turvo, 24 de fevereiro de 2014.

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO


Eu, Daiane Nagel Acordi, CI 4.107.593, aluna do Mestrado em Educação da UNESC, solicito autorização para que no trabalho desenvolvido A Escola como Guardiã das Culturas Populares Infantis: Experiências da Escola de Educação Básica Jorge Schütz (Turvo-SC) possa utilizar os nomes das professoras que lecionaram nos anos iniciais durante o ano de 2013, a saber, Catarina Claudia, Jacira, Sylvania, Sônia, Ilaíne e Ester, bem como o nome da gestora naquele momento a Sra. Sissi. No entanto, se não autorizar o uso de seu nome poderá escolher um nome fictício para que sua identidade seja preservada.

Para autorizar o uso do nome deve-se preencher o espaço abaixo com o nome completo e ao lado assinar, para a escolha de um nome fictício deve-se preencher com o nome completo e ao lado escolher um nome que deverá substituí-lo.

Ilaíne Olive Machado      Ilaíne Olive Machado

Agradeço pela colaboração e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

## ANEXO G - AUTORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E GESTORA QUANTO AO USO DOS NOMES

	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) Acadêmica: Daiane Nagel Acordi Professora orientadora: Dra. Marli de Oliveira Costa
---	---

Turvo, 24 de fevereiro de 2014

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO


Eu, Daiane Nagel Acordi, CI 4.107.593, aluna do Mestrado em Educação da UNESC, solicito autorização para que no trabalho desenvolvido A Escola como Guardiã das Culturas Populares Infantis: Experiências da Escola de Educação Básica Jorge Schütz (Turvo-SC) possa utilizar os nomes das professoras que lecionaram nos anos iniciais durante o ano de 2013, a saber, Catarina Claudia, Jacira, Silvania, Sônia, Ilaine e Ester, bem como o nome da gestora naquele momento a Sra. Sissi. No entanto, se não autorizar o uso de seu nome poderá escolher um nome fictício para que sua identidade seja preservada.

Para autorizar o uso do nome deve-se preencher o espaço abaixo com o nome completo e ao lado assinar, para a escolha de um nome fictício deve-se preencher com o nome completo e ao lado escolher um nome que deverá substituí-lo.

Ester Milavez Marcello \_\_\_\_\_ En - 11.

Agradeço pela colaboração e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

## ANEXO H - AUTORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E GESTORA QUANTO AO USO DOS NOMES

	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) Acadêmica: Daiane Nagel Acordi Professora orientadora: Dra. Marli de Oliveira Costa
---	---

Turvo, 24 de fevereiro de 2014

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO


Eu, Daiane Nagel Acordi, CI 4.107.593, aluna do Mestrado em Educação da UNESC, solicito autorização para que no trabalho desenvolvido A Escola como Guardiã das Culturas Populares Infantis: Experiências da Escola de Educação Básica Jorge Schütz (Turvo-SC) possa utilizar os nomes das professoras que lecionaram nos anos iniciais durante o ano de 2013, a saber, Catarina Cláudia, Jacira, Sylvania, Sônia, Ilaine e Ester, bem como o nome da gestora naquele momento a Sra. Sissi. No entanto, se não autorizar o uso de seu nome poderá escolher um nome fictício para que sua identidade seja preservada.

Para autorizar o uso do nome deve-se preencher o espaço abaixo com o nome completo e ao lado assinar, para a escolha de um nome fictício deve-se preencher com o nome completo e ao lado escolher um nome que deverá substituí-lo.

Luciana Picador Maffioletti \_\_\_\_\_ Daiane Nagel Acordi

Agradeço pela colaboração e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

## ANEXO I - AUTORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E GESTORA QUANTO AO USO DOS NOMES

	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) Acadêmica: Daiane Nagel Acordi Professora orientadora: Dra. Marli de Oliveira Costa
---	---

Turvo, 24 de fevereiro de 2014

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO


Eu, Daiane Nagel Acordi, CI 4.107.593, aluna do Mestrado em Educação da UNESCO, solicito autorização para que no trabalho desenvolvido A Escola como Guardiã das Culturas Populares Infantis: Experiências da Escola de Educação Básica Jorge Schütz (Turvo-SC) possa utilizar os nomes das professoras que lecionaram nos anos iniciais durante o ano de 2013, a saber, Catarina Claudia, Jacira, Sílvia, Sônia, Ilaine e Ester, bem como o nome da gestora naquele momento a Sra. Sissi. No entanto, se não autorizar o uso de seu nome poderá escolher um nome fictício para que sua identidade seja preservada.

Para autorizar o uso do nome deve-se preencher o espaço abaixo com o nome completo e ao lado assinar, para a escolha de um nome fictício deve-se preencher com o nome completo e ao lado escolher um nome que deverá substituí-lo.

Catarina Claudia Acordi      Daiane Nagel Acordi

Agradeço pela colaboração e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

## ANEXO J - AUTORIZAÇÃO DAS PROFESSORAS E GESTORA QUANTO AO USO DOS NOMES

	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) Acadêmica: Daiane Nagel Acordi Professora orientadora: Dra. Marli de Oliveira Costa
---	---

Turvo, 24 de fevereiro de 2014

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO


Eu, Daiane Nagel Acordi, CI 4.107.593, aluna do Mestrado em Educação da UNESCO, solicito autorização para que no trabalho desenvolvido A Escola como Guardiã das Culturas Populares Infantis: Experiências da Escola de Educação Básica Jorge Schütz (Turvo-SC) possa utilizar os nomes das professoras que lecionaram nos anos iniciais durante o ano de 2013, a saber, Catarina Claudia, Jacira, Silvania, Sônia, Ilaine e Ester, bem como o nome da gestora naquele momento a Sra. Sissi. No entanto, se não autorizar o uso de seu nome poderá escolher um nome fictício para que sua identidade seja preservada.

Para autorizar o uso do nome deve-se preencher o espaço abaixo com o nome completo e ao lado assinar, para a escolha de um nome fictício deve-se preencher com o nome completo e ao lado escolher um nome que deverá substituí-lo.

Daiane Nagel Acordi                      [Assinatura]

Agradeço pela colaboração e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

## ANEXO K – AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO NOME DAS PROFESSORAS

	Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) Acadêmica: Daiane Nagel Acordi Professora orientadora: Dra. Marli de Oliveira Costa
---	---

Turvo, 24 de fevereiro de 2014

### PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, Daiane Nagel Acordi, CI 4.107.593, aluna do Mestrado em Educação da UNESC, solicito autorização para que no trabalho desenvolvido A Escola como Guardiã das Culturas Populares Infantis: Experiências da Escola de Educação Básica Jorge Schütz (Turvo-SC) possa utilizar os nomes das professoras que lecionaram nos anos iniciais durante o ano de 2013, a saber, Catarina Cláudia, Jacira, Silvania, Sônia, Ilaine e Ester, bem como o nome da gestora naquele momento a Sra. Sissi. No entanto, se não autorizar o uso de seu nome poderá escolher um nome fictício para que sua identidade seja preservada.

Para autorizar o uso do nome deve-se preencher o espaço abaixo com o nome completo e ao lado assinar, para a escolha de um nome fictício deve-se preencher com o nome completo e ao lado escolher um nome que deverá substituí-lo.

  
\_\_\_\_\_

Agradeço pela colaboração e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.