



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO**

PAPAGAIO, PIRA, PETECA E COISAS DOS GÊNEROS

LÚCIA ISABEL DA CONCEIÇÃO SILVA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de doutora.

Orientador: Professor Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes.

BELÉM / PARÁ

Junho / 2006

S586p Silva, Lúcia Isabel da Conceição.

Papagaio, pira, peteca e coisas dos gêneros / Lúcia Isabel da
Conceição Silva. – Belém: UFPA, 2006.

288p. : il.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, 2006.

1. Interação social - Grupos. 2. Brincadeiras
- Comportamento humano. I. Lúcia Isabel da
Conceição Silva. II. Título.



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEORIA E PESQUISA DO COMPORTAMENTO**

TESE DE DOUTORADO

PAPAGAIO, PIRA, PETECA E COISAS DOS GÊNEROS.

LÚCIA ISABEL DA CONCEIÇÃO SILVA

DATA DA DEFESA: 26 DE JUNHO DE 2006

RESULTADO: APROVADA

Banca Examinadora

Prof^o Dr^o Fernando Augusto Ramos Pontes (UFPA – Orientador)

Prof^ª Dr^ª Júlia Bucher-Maluschke (UNIFOR – Membro)

Prof^ª Dr^ª Maria Lúcia Seidl de Moura (UERJ – Membro)

Prof^ª Dr^ª Celina Colino Magalhães (UFPA – Membro)

Prof^ª Dr^ª Marilice Garotti (UFPA – Membro)

Brincava a criança, com um carro de bois.
Sentiu-se brincado e disse, eu sou dois!
Há um brincar, e há outro a saber.
Um vê-me a brincar e outro vê - me a ver.
Estou atrás de mim, mas se volto a cabeça
Não era o que eu qu'ria. A volta só é essa...
Outro menino não tem pés nem mãos
Nem é pequenino, não tem mãe ou irmãos.
E havia comigo por trás de onde eu estou,
Mas se volto a cabeça já não sei o que sou.
E o tal que eu cá tenho e sente comigo,
Nem pai, nem padrinho, nem corpo ou amigo,
Tem alma cá dentro 'stá a ver-me sem ver,
E o carro de bois
Começa a parecer.

Fernando Pessoa (Brincava a criança. Poesias Inéditas).

Para Eduardo, Lia e Isabela,
por tudo que partilhamos.

Agradecimentos

Esta página não é somente para cumprir uma formalidade no corpo desta tese. Pretendo com e através dela expressar meu mais primoroso, mais profundo e mais carinhoso reconhecimento a todos e todas que de muitas e diferentes formas estiveram presentes durante a realização deste trabalho. É com quem também quero dividir toda a alegria que sinto por mais essa etapa vencida.

Ao Professor Dr. Fernando Augusto Ramos Pontes, orientador e amigo, de quem além da competente participação em todo o percurso do doutorado, a compreensão, o incentivo e a confiança foram imprescindíveis. “Muito Obrigada Professor”!

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento da UFPa com um carinho especial à Professora Dr^a. Celina Magalhães, presença sensível, competente e amiga e ao Professor Dr^o Olavo Galvão, grande incentivador desde os tempos da graduação.

Aos Professores participantes da banca de qualificação: Prof^a Dr^a Júlia Bucher, Prof^a Dr^a Nilda Bentes, Prof^a Dr^a Regina Brito, Prof^a Dr^a Marilice Garotti pela leitura atenta e criteriosa do trabalho e pelas importantes contribuições à finalização do mesmo.

À Secretaria Municipal de Educação, pela liberação das minhas atividades profissionais permitindo com isso, o tempo necessário à condução do curso;

Aos bolsistas de iniciação científica que foram responsáveis por parte da coleta dos dados e aos integrantes do GIBI, pela possibilidade de vivenciar momentos de estudos e trocas de idéias.

À amiga Sarah Danielle (Dani), grande parceira em vários trabalhos, amiga sincera, presente. Que me manteve sempre informada de tudo.

À Liliane e Lair, os cicerones na rua, companhia e acolhida amável e dedicada.

Aos meus familiares, amigos e amigas, presentes das mais diversas formas, fonte de confiança, força e apoio. Às minhas amigas “de sempre”: Selma, Jô e Mari aquelas com quem “sempre conto” nos momentos difíceis e nos muitos de prazer e felicidade. Meu eterno amor e respeito.

À memória da Dona Ivana, minha mãe e do Seu Fernando meu pai, presenças constantes, indeléveis.

À Lia, sinônimo de companheirismo, conforto e quietude. Grande presença de todas as horas. Aos meus filhos Eduardo e Isabela, minhas crianças amadas, por darem um sentido sempre novo à minha vida, a tudo que faço e sou.

E finalmente, às famílias e às crianças das Passagens Samaumeira, Angelim e Amazônia, presentes em todas as páginas deste trabalho, por permitirem partilhar de seus momentos de brincadeiras na rua, com um forte desejo de que continuem a fazer deste, um espaço de crescimento, em todos os sentidos que esta palavra possa significar.

ÍNDICE

LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE TABELAS	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
1 INTRODUÇÃO	02
1.1 Interação social e desenvolvimento humano: contextos e modelos explicativos	06
1.1.1 O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner	07
1.1.2 A Perspectiva da Rede de Significações	10
1.1.3 Robert Hinde e os Diferentes Níveis de Complexidade Social	14
1.1.4 Pensando Possibilidades de Interação dos Modelos	22
1.2 A Cultura de Pares: o Grupo de Brincadeiras na Rua Como Contexto Social.	27
1.3 Brincar é preciso! O significado do brincar	32
1.4 A construção da cultura de gênero	41
1.4.1. O papel dos companheiros de grupo na construção da cultura de gênero.	53
1.4.2 Os gêneros nas brincadeiras infantis.	56
1.4.3 Diferenciação e segregação sexual no contexto da cultura de pares.	61
1.4.4 Categorização e identidade de gênero: diferenças de estilos, estereótipo e segregação sexual.	66
2 OBJETIVOS	79
2.1 Objetivo geral	
2.2 Objetivos específicos	
3 MÉTODO	80
3.1 Sujeitos	81
3.2 Ambiente	81
3.3 Material	81
3.4 Procedimentos de coleta	82
3.4.1 Etapa 1: caracterização do contexto cultural	82
3.4.2 Etapa 2: identificação das peculiaridades dos grupos: elementos da segregação sexual, tipificação das brincadeiras, índice de preferência sexual e caracterização das preferências de gênero.	83
3.4.3 Etapa 3: Descrição do conteúdo e qualidade das interações das crianças e adolescentes na rua	84
3.5 Tratamento e Análise dos dados	86
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	93
4.1 Caracterização do local / contexto cultural	93
4.2 Dados quantitativos: análises dos dados de participação na rua	100
4.2.1 Diferenças de sexo/gênero na participação na rua	100
4.2.2 Diferenças na participação por composição dos grupos: discutindo a segregação sexual e a interação <i>cross-sex</i> .	104
4.2.3 A variedade e preferência por brincadeiras: o que brincam crianças e	

adolescentes na rua.	113
4.2.4 Gênero e preferência: tipificação das brincadeiras	117
4.2.5 Situando individualmente as preferências	123
4.3 Dados qualitativos: discutindo conteúdo e qualidade das interações na rua	128
4.3.1 Conteúdo e qualidade das interações em grupos de mesmo sexo: comparando e discutindo estilos e padrões de interação	131
4.3.2 Explorando conteúdo e qualidade das interações nos diferentes tipos de grupos mistos	142
4.3.3 Brincadeiras e relações de gênero: identificando outros elementos no confronto intersubjetivo	150
5 RETOMANDO AS PERGUNTAS: considerações finais	170
5.1 Hipótese de aproximação unilateral entre os grupos de sexo/gênero: como as meninas ocupam seu espaço na rua.	176
5.2 Limites e incompletudes	181
Referências bibliográficas	184
Anexos	
Anexo 1: Formulário de Cadastro dos Moradores da Área	190
Anexo 2: Folha de Registro <i>Scans</i>	191
Anexo 3: Frequência de Todos os Sujeitos Encontrados na Rua	192
Anexo 4: Total de Brincadeiras por Sexo	199
Anexo 5: Descrição das Brincadeiras Tradicionais Infantis	205
Anexo 6: Transcrição Completa dos Episódios	258

LISTA DE FIGURAS

Figura n°	Página
1. Diagrama da área de pesquisa	81
2. Comparação entre o número de moradores e de registros de brincadeiras por grupo de sexo/gênero.	101
3. Participação das meninas por grupos	107
4. Participação dos meninos por grupos	107
5. Relação entre faixas etárias e composição dos grupos nas meninas	108
6. Relação entre as faixas etárias e composição dos grupos nos meninos	109
7. Brincadeiras de maior registro na área	114
8. Preferência das brincadeiras por faixas de idade	116
9. Critérios de tipificação sexual das brincadeiras em função do IPS	119
10. Índice de preferência sexual das brincadeiras	121
11. Comparação das brincadeiras tipificadas por composição etária	125

LISTA DE TABELAS

Tabela n °	Página
1. Distribuição dos sujeitos por idade e sexo	80
2. Composição da amostra cadastrada por idade e sexo	94
3. Caracterização das residências	95
4. Escolaridade dos moradores da área	96
5. Ocupação dos moradores acima de 20 anos	98
6. Renda familiar da população cadastrada	98
7. Religiões da população cadastrada	99
8. Distribuição dos sujeitos e frequência na rua por faixa etária e sexo	102
9. Registros das meninas por composição dos grupos e função na brincadeira	105
10. Registros dos meninos por composição dos grupos e função na brincadeira	106
11. Percentual de segregação: meninas	111
12. Percentual de segregação: meninos	112
13. Classificação das brincadeiras segundo Índice de Preferência Sexual	120
14. Índice de preferência individual por sexo	124
15. Quadro síntese: episódios selecionados para análises com respectivas especificações.	128

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. Papagaio, pira, peteca e coisas dos gêneros. Belém, Pará.

2006. 288 p. Tese (doutorado). Programa de pós-graduação em Teoria e Pesquisa do

Comportamento. Universidade Federal do Pará.

RESUMO

Este estudo investigou o significado dos grupos de brincadeiras na rua como um contexto da cultura de pares, percebendo-os não apenas como espaços de expressão e reprodução da cultura de gênero, mas principalmente como contexto de reconstrução e co-construção destes aspectos: papéis sexuais, identidade de gênero e ideologia de papéis sexuais. O estudo incluiu 689 sujeitos entre 0 e 18 anos (440 meninos – 249 meninas), que brincavam juntos, sendo moradores ou visitantes de três ruas num bairro da periferia de Belém- Pará, durante um ano. Os dados foram coletados através de três procedimentos: descrição dos aspectos sócio-demográficos da área através de um formulário; identificação quantitativa das atividades dos grupos de brincadeira utilizando a técnica de varredura (scan sampling) e a descrição qualitativa das atividades através da filmagem de episódios. Os resultados revelam diferenças de gênero quanto à participação na rua e à variedade da subcultura lúdica. Observou-se predominância dos meninos na rua, segregação e tipificação sexual nas brincadeiras e estratégias diferenciadas de interação entre os dois grupos de gênero. Houve maior aproximação das meninas naquilo a que se denominou subcultura masculina, configurando estratégias de subversão das ideologias e papéis de gênero. A partir de três modelos explicativos do desenvolvimento humano (Hinde, 1979, 1987 e 1997; Bronfenbrenner, 1977, 1994 e 1999 e Rossetti-Ferreira, Amorin, Silva & Carvalho, 2003), busca-se discutir a relação entre macro e microdeterminações na construção da cultura dos gêneros dentro dos grupos de brincadeiras. Os dados sobre composição dos grupos, segregação, tipificação e preferência por brincadeiras e conteúdo e qualidade das interações entre os grupos de sexo/gênero confirmam o caráter relacional da construção do gênero e levam à proposição de um padrão de aproximação unilateral entre estes grupos, sendo que este padrão é protagonizado pelas meninas.

Palavras-chave: brincadeiras; crianças; gênero; diferenças de gênero.

SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. Kite, Marble, Playchasing, and things of the genders.

Belém, Pará. 2006. 288 p. (Doctorate Thesis). Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. Universidade Federal do Pará.

ABSTRACT

This study investigated the meaning of play's groups at street like a peer culture context, noticing them not only as forms of expression and reproduction of this culture but, principally as reconstruction and co-construction context of: sex roles, gender identity and sex role ideology. The study has included 689 people among 0 and 18 years old (440 boys – 249 girls), who played together and they were resident or visitant of three streets around there in a district of Belém/Pará, during one year. The data were collected through three procedures: description from the social and demographic aspects from the area through a formulate; the number of the groups activities of play using scan sampling and the quality of these activities done through the recording of episodes. The results reveal gender differences between the participation in the street and the variety of the play subculture. It was observed a predominance of boys in the street, segregation in plays and different strategies of interaction between two groups of gender. There were major approach girls to the male subculture, doing subversion strategies of ideologies and gender roles. As of three explicative models of human being development (Hinde, 1979, 1987 e 1997; Bronfenbrenner, 1977, 1994 e 1999 e Rossetti-Ferreira, Amorin, Silva & Carvalho, 2003), trying to discuss about the relation between macro and micro determination in the culture formation of gender in play groups. The data about groups composition, segregation, preferences, content and quality of sharing the gender groups sex/ gender, confirm the relation of gender formation and take to a proposition of a unilateral approach among these groups which the girls are the first.

Key – words: Play, children, gender, gender differences.

Este trabalho pretende identificar, dentro do espaço interativo do grupo de brincadeiras elementos para descrever e analisar os papéis sexuais, identidade de gênero, ideologia de papéis e estereótipos sexuais expressos neste contexto, analisando em que medida as interações nesses grupos podem atuar na apreensão e reprodução ou na co-construção e reconstrução destes aspectos. Buscam-se, portanto, dados sobre os processos e significados do fenômeno da diferenciação sexual e da cultura de gênero compreendendo-o como uma interação, recorrendo à perspectiva etológica para a compreensão do conceito, entre uma biologia e um contexto particular no qual estas noções são construídas ou reconstruídas, neste caso, num jogo de forças em que se constitui o grupo de brincadeiras na rua.

Trata-se assim da busca de uma interface entre importantes categorias analíticas no campo da ciência do desenvolvimento humano: a infância e adolescência, como etapas iniciais do desenvolvimento, o fenômeno da brincadeira e os processos das construções do gênero nestas etapas da vida.

As novas formas de percepção do processo de desenvolvimento humano apontam para a sua multidimensionalidade, o que implica necessariamente na consideração do papel ativo dos diferentes sujeitos em interação entre si e com o contexto sociocultural do qual fazem parte (Bronfenbrenner, 1977, 1994 e 1999; Corsaro, 1985; Hinde 1979 e 1997; Rosseti-Ferreira, Amorim, Silva & Carvalho, 2004). Uma implicação dessa premissa passa a ser, portanto, a necessidade de apreensão dos múltiplos aspectos envolvidos nos fenômenos da socialização e do desenvolvimento humano compreendendo as formas como se articulam e circunscrevem possibilidades de construção e co-construção de conhecimentos, habilidades, valores etc.

A pertinência e necessidade de empreender esta investigação decorrem de vários aspectos do contexto no qual este trabalho é gestado e desenvolvido.

Como motivação inicial destaca-se o envolvimento da autora com os temas da infância e adolescência, decorrente de aproximadamente duas décadas de trabalho como professora das séries iniciais da educação básica e na coordenação de atividades de formação de professores. Nesta experiência chamam à atenção as lacunas reveladas, principalmente do ponto de vista do entendimento por parte de educadores, sobre os sujeitos do processo de aprendizagem (crianças e adolescentes), das suas práticas e formas peculiares de organização, de apreensão e construção da cultura de seu grupo e das possibilidades de interação entre eles na escola ou nos demais ambientes nos quais estão inseridos. Esta compreensão “limitada” acaba por influenciar e limitar também as formas de organização do trabalho na escola (práticas, rotinas, currículo) que em geral, apresentam dificuldades em considerar a chamada “realidade” dos sujeitos envolvidos no, ou aos quais o trabalho da escola é destinado.

Contribuir com a compreensão e aprofundamento dos estudos sobre os processos de desenvolvimento humano aparece como o ponto de partida desta tese e aí se situa então, uma segunda motivação para a sua realização, uma vez que as lacunas acima referidas, não são exclusivas da escola, mas de toda a “ciência contemporânea do desenvolvimento que busca novas formas de capturar a realidade do desenvolvimento”¹.

Pensar desenvolvimento como um processo eminentemente relacional, onde estão em jogo aspectos do contexto sociocultural, significados e valores socialmente construídos, implica considerar as diferentes identidades aí envolvidas e com isso, a necessidade de aprofundar o conhecimento das práticas culturais (comportamentos de grupos) desses sujeitos. Essa é uma questão que se coloca com ênfase para a pesquisa na área: a necessidade de um conhecimento mais aprofundado sobre a infância e adolescência (como etapas significativas do desenvolvimento) suas formas de inserção e organização social, a maneira como

¹ Valsiner. J. no prefácio do livro Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano (Rossetti-Ferreira, Amorin, Silva & carvalho. 2004).

Para uma visão geral sobre algumas das principais abordagens sobre desenvolvimento humano ver também Friendship and Peer Culture in the Early Years. Corsaro. 1985.

constroem relações, experimentam e entendem o mundo, compreendem e assimilam ou reconstróem as práticas culturais de seus grupos etc.

Outro elemento norteador da formulação dos objetivos do trabalho é a adoção de uma perspectiva psicoetológica como contribuição importante para os estudos dos fenômenos da interação social e da sociabilidade humanas. Trata-se, portanto, de considerar uma natureza sociocultural humana (Carvalho, 1989b e 1992; Hinde, 1987) admitindo que “embora a história humana tenha criado uma forma de vida social e de sociedade com características emergentes em relação à vida social animal e, cuja compreensão requer, por isso, o recurso a outros níveis de análise, os fenômenos básicos da sociabilidade humana, tanto quanto os de qualquer outra espécie, foram moldados pela seleção natural” (Carvalho, 1992. p. 2).

Esta perspectiva retoma e recoloca a discussão da relação biologia e cultura em novas bases, já que considera os diferentes processos constitutivos do desenvolvimento (filo ou ontogenéticos) e aponta para o espaço interacional, como foco privilegiado de compreensão dos fenômenos psicológicos, visto que a interação social é a um só tempo, um dos processos mais básicos de adaptação da espécie humana e de construção das experiências de vida extremamente diferenciadas das de outras espécies, incluindo a produção da cultura como sua marca distintiva.

Apesar de aparentemente antiga, a questão da polarização entre natureza e cultura continua a permear os debates científicos em diversas áreas de estudo do fenômeno comportamental e, na discussão do conceito de gênero e da construção dos processos das diferenciações de gênero ela parece encontrar um dos terrenos mais férteis, considerando que os estudos, pesquisas e debates na área têm sido marcados pela dicotomia entre as determinações biológicas e culturais no comportamento humano (Stolcke, 1991; Rosaldo, 1995).

Assim, na zona de interseção em que se constitui este objeto de pesquisa, se interpõem, a todo momento, fatores de natureza propriamente biológica e de contexto (ecológicos). Pensa-se na importância das relações sociais para a evolução humana e, portanto, numa biologia formada pelas adaptações naturais para a interação social, para a vinculação, com formas de compartilhamento básicas. Os espaços de interação das crianças com seus pares configuram, dessa forma, um contexto natural de construção de processos de identidade cultural, de imersão no grupo, numa estrutura sociocultural; essa linha de raciocínio nos conduz diretamente ao espaço da brincadeira, *locus* privilegiado da interação entre pares. Este comportamento é de tal modo relevante na espécie humana, que pressupõe sua função adaptativa e, ao mesmo tempo, o torna um grande expoente da expressão dos elementos da cultura de pares, já que grande parte das relações construídas na infância e adolescência, tende a ser mediada por situações de brincadeira. Nestas situações, o gênero se constitui em variável fundamental e, em relação a essa variável, as interações são, em grande medida, reguladas superestruturalmente.

Nesse ponto de interseção a dicotomia perde totalmente o sentido. Ainda que se pense que os comportamentos podem se originar de diferentes processos constitutivos a interação e regulação entre estes se apresenta de tal forma imbricada que não é mais possível a distinção entre aspectos biológicos e culturais. Por tratar-se de uma espécie biologicamente simbólica, cultural, há a emergência de representações que passam, por sua vez, a regular as interações, aí, o ciclo se fecha.

O modo como as noções da diferenciação são concebidas, manifestas e construídas desde cedo nas interações entre as crianças, é dentre outras questões, aquela da qual deriva o principal objetivo deste trabalho: investigar as características dos grupos de brincadeiras na rua como um contexto da cultura de pares, identificando os processos de apreensão e confirmação ou co-construção e reconstrução dos aspectos da diferenciação sexual e da

cultura de gênero, ressaltando-se que se entende por cultura “a manifestação de um processo socialmente ativo de construção de atividades e significados partilhados” (Morais (2004, p. 24).

1.1 Interação social e desenvolvimento humano: contextos e modelos explicativos.

Carvalho (1989c, 1992)² resalta como especificidade humana uma “organização biológica” para as interações sociais e para os vínculos, entendendo-se estes como regulados pela individualidade. A compreensão desta especificidade é, portanto, fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano e dos processos pelos quais os indivíduos constroem os grupos e relações e são por elas construídos.

Vale ressaltar, mais uma vez, que esta compreensão não é possível sem a consideração de que o desenvolvimento é contextualmente situado e, por isso, não pode ser estudado de forma isolada. Isso coloca, portanto, a necessidade de buscar formas de olhar o fenômeno reconhecendo-o em sua complexidade, na interação dos elementos de ordem pessoal, relacional e contextual.

Sem desconsiderar outras possibilidades, essa busca conduziu a três modelos teórico-metodológicos de compreensão e análise do comportamento social e do desenvolvimento humano que permitem apreendê-lo e analisá-lo em suas múltiplas dimensões, de forma integrada. Tais modelos serão aqui brevemente discutidos: o Modelo Bioecológico de Bronfenrenner; a perspectiva de Rede de Significações e o modelo de Robert Hinde. Ressalte-se de antemão que não há a pretensão de esgotá-los em suas proposições, mas

² Ao tematizar sobre a especificidade do conceito de social e sociabilidade humana, Carvalho (1992) aponta para o fenômeno da individualidade que segundo ela “cria novas formas de regulação: cria lugar para o vínculo, para o amor e para o ódio, com seus custos e benefícios”; Esta nova forma de regulação, chama à atenção a autora “apesar da enorme complexificação e das diferenças que introduz” não retira os humanos do “âmbito dos fenômenos da seleção natural” (p. 2).

discutí-las do ponto de vista das possibilidades de suas contribuições ao estudo e compreensão das questões que constituem o objeto de exame do presente trabalho.

1.1.1 O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1977; 1994; 1999) aparece como o melhor representante de uma visão ecológica e sistêmica do desenvolvimento humano, com grande ênfase na discussão do papel do meio nos processos desenvolvimentais humanos. Seu modelo teórico e operacional de investigação defende que a compreensão do desenvolvimento requer o “exame de sistemas multipessoais de interações” (Bronfenbrenner, 1977, p.514), isto é, um complexo de relações entre o sujeito e o meio formado por uma diversidade de fatores: tempo, lugar, pessoas, características físicas, atividades, papéis, instituições. Segundo o autor, um dos propósitos da investigação na área seria perceber as acomodações mútuas e progressivas entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente, identificando propriedades e processos dos sistemas que afetam e são afetados pelo comportamento e desenvolvimento dos seres humanos.

Apontando a necessidade de considerar o “sistema ecológico inteiro”, Bronfenbrenner (1977; 1994) concebe topologicamente os contextos de desenvolvimento como um sistema de estruturas aninhadas e interdependentes, onde cada uma contém a seguinte. Estas estruturas constituem um conjunto de cinco subsistemas organizados: o **microsistema**, que abrange as interações e relações face-a-face, as experiências mais próximas da pessoa em seu ambiente mais imediato (família, escola, grupos) e onde a pessoa experiencia atividades e papéis definidos. É onde os processos proximais operam produzindo desenvolvimento; o **mesosistema**, compreendendo as interrelações entre os diferentes ambientes de cada pessoa em particular, quer dizer, entre a família, a escola, o grupo de pares de uma determinada criança, por exemplo. É “um sistema de microsistemas” (Bronfenbrenner, 1977, p.3); como

extensão deste, aparece o **exosistema** que engloba as estruturas sociais amplas, mas que operam num nível concreto, tais como o mundo do trabalho, da vizinhança, os serviços e redes sociais. Também envolve relação entre contextos, sendo que pelo menos um deles não necessariamente inclui a pessoa em desenvolvimento; e finalmente o **macrosistema**, formado pelos padrões institucionais de uma dada cultura (sistema de crenças, valores, economia, corpo de conhecimentos). Não se trata de contextos específicos, mas de superdeterminações gerais existentes na cultura e que padronizam e regulam a vida das pessoas. Os três subsistemas anteriores encontram-se manifestados ou concretizados no macrosistema.

Em *Ecological Models of Human Development* (1994), o autor acrescenta na sua formulação de subsistemas o **cronosistema**, numa forma de chamar a atenção para uma terceira dimensão do ambiente: o tempo. Esta dimensão aparece como uma propriedade que pode compreender tanto mudanças no curso da vida quanto mudanças históricas mais amplas ocorridas no contexto e que influenciam em maior ou menor grau as primeiras.

Para Bronfenbrenner, os subsistemas servem de base e direcionam o curso do desenvolvimento, o que significa dizer que uma premissa básica do modelo ecológico é que o desenvolvimento é resultante de determinações de vários contextos e das relações entre eles.

Esses subsistemas constituem uma estrutura dinâmica e complexa, conformando o Modelo Bioecológico (Bronfenbrenner, 1999), que aponta para uma dimensão interativa e entre ambiente e pessoa no desenvolvimento. Importante, neste trabalho, é a ênfase dada pelo autor na distinção entre os conceitos de ambiente e de processos, aludindo não apenas à existência de elementos do ambiente imediato, mas às atividades contínuas e progressivamente complexas que se dão entre estes e o organismo em desenvolvimento.

Vê-se, portanto, que a noção de processo é fundamental na concepção do autor, que fala o define em termos da relação funcional entre os diversos elementos. Para melhor

caracterizar essa concepção, Bronfenbrenner (1999) define como propriedades do modelo, que de acordo com a proposição 1, entende que o desenvolvimento toma lugar através de um de interações recíprocas, regulares e progressivamente complexas entre um organismo ativo e elementos do meio. Estes são, segundo o autor, os processos proximais, como formas duradouras de interações que ocorrem no ambiente imediato e cujos padrões podem ser encontrados nas interações entre pais e filhos, criança – criança ou nos grupos de brincadeira, de estudos, etc.

Entretanto, quais seriam as dimensões presentes nos processos proximais? Numa proposição complementar, define as propriedades que identificariam a fonte dessas forças dinâmicas atuantes nos processos proximais: forma, força, conteúdo e direção. Estas dimensões variam em relação às características do ambiente (imediato ou mais amplo), à natureza dos resultados do próprio desenvolvimento ou em relação às mudanças ou continuidades sociais ao longo da vida do sujeito.

Segundo o autor as duas proposições são teoricamente interdependentes e sujeitas ao teste empírico. Como forma de operacionalizar essa interdependência de elementos no desenvolvimento Bronfenbrenner (1999) propõe o modelo Processo – Pessoa – Contexto – Tempo (PPCT). Este modelo permitiria pensar um desenho empírico de investigação, configurando o ciclo de interrelações a ser compreendido no estudo do fenômeno desenvolvimental.

Uma questão interessante é definir melhor a natureza da interrelação entre processos proximais e ambiente. De início, aparece a noção do engajamento na atividade, como indispensável para a ocorrência de desenvolvimento, entretanto, não se está falando de qualquer atividade, mas de uma atividade regular e contínua, ou seja, duradoura o bastante, de forma a permitir tornar-se progressivamente mais complexa, só assim, tal atividade pode ser reputada como promotora de desenvolvimento. Aqui, à semelhança do conceito de relação

de Hinde, parece subjacente a noção de continuidade como requisito para a reciprocidade e para a vinculação e destas, para ocorrência do desenvolvimento.

Vale ressaltar ainda, que a noção de processos proximais não está limitada a interações interpessoais, mas interações com uma série de elementos do meio, da cultura (objetos, símbolos, valores), desde que passíveis de exploração e interação.

Na discussão das questões consideradas neste trabalho, estas concepções ajudam a compreender nos processos proximais que ocorrem nos grupos de brincadeiras, toda uma diversidade de elementos que medeiam tais processos (interações criança-criança): características pessoais, objetos, representações trazidas do ambiente mais imediato ou mais remoto. Vistos dessa forma, tais grupos constituem-se numa complexa rede de interinfluências que precisam ser acessados através de uma metodologia adequada de análise, para a qual a teoria de Bronfenbrenner contribui sobremaneira.

1.1.2 A perspectiva da Rede de Significações

Uma contribuição complementar e bastante semelhante a essa forma mais global de olhar para os fenômenos da socialização e do desenvolvimento é oferecida ainda, pela perspectiva da Rede de Significações (Redsig). Como uma “idéia nova e cuidadosamente formulada por seu coletivo de autores com base nas melhores tradições do pensamento sobre desenvolvimento ao longo do século XX – Lev Vygotsky, H. Wallon, M. Bakhtin e J. Bowlby”³, a perspectiva da Redsig propõe para o estudo do desenvolvimento, uma ampliação de foco do indivíduo, para as pessoas em interação, devido ao “reconhecimento de uma

³ J. Valsiner. Prefácio do livro Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Rossetti-Ferreira, Amorin, Silva & Carvalho. 2004.

interdependência e reciprocidade” entre as diferentes pessoas envolvidas no processo (Rossetti-Ferreira, Amorin & Silva. 2004).

Há uma concepção de desenvolvimento humano como rede que se constrói a partir das múltiplas articulações em que as pessoas encontram-se imersas, configurando-se como um universo semiótico formado por uma multiplicidade de sentidos e significados que as pessoas podem construir com base em suas perspectivas pessoais, nos papéis que são atribuídos tanto por si mesmos quanto pelos outros com os quais interagem e pela forma como articula e coordena estes papéis, percepções e sentidos.

Cada configuração da rede disponibiliza um conjunto de significados que vão mediar as possibilidades de ação / interação das pessoas, canalizar algumas emoções/ações/concepções e não outras, daí que segundo essa perspectiva, o desenvolvimento vai ser sempre um processo coletivo envolvendo cada um e todos os que participam da rede de interações.

Por trás dessa perspectiva está, além da necessidade de explorar os vários fatores envolvidos no desenvolvimento, a investigação das formas como estes se articulam a partir de processos de SIGNIFICAÇÕES diversas. Os “atos de significação” constituem-se elementos centrais no desenvolvimento, visto que “como os parceiros de interação são vários, assim como são variados os papéis ou as posições que atribuem ou assumem um em relação ao outro, múltiplas são as interpretações da pessoa para o mundo e do mundo para a pessoa. Isso possibilita a construção de sentidos diversos e até mesmo contraditórios a respeito de um mesmo fenômeno ou de uma mesma situação” (Rossetti-Ferreira, Amorin & Silva. 2004).

A partir da redsig pode-se pensar um sujeito⁴, que constitui ativamente essa rede, atua circunscrevendo seu próprio percurso de desenvolvimento, os diversos percursos de

⁴ Vale ressaltar, entretanto, que na definição dos conceitos básicos da redsig os autores optam pelo termo PESSOA como forma de “garantir, na sua utilização, a referência aos indissociáveis processos de co-construção

desenvolvimento daqueles com os quais se relaciona e, as situações e os contextos dos quais participa.

As crianças nascem em um mundo repleto, prenhe de significações. E começam a viver e a fazer sentido das práticas de cada dia... Vivem os cuidados, os carinhos, os afetos, as distâncias, as ausências, as contingências, as contradições que vão se impondo. Vão sentindo e sofrendo, de diversas formas, as múltiplas relações com os outros e com o mundo. E vão sendo afetadas por essas relações. Em maior ou menor grau, experienciam, hoje, a intensidade a premência, a rapidez, a abundância, a simultaneidade das mais variadas informações, mensagens, apelos e linguagens. Acolhem, reagem ou resistem, de maneiras diferenciadas, às demandas e aos impactos dessas mensagens e linguagens. Imersas que estão na trama dessas relações, participam, inescapavelmente, das significações que se produzem (Smolka, 2004. p. 35)

A atenção aos processos simbólicos aparece como uma das grandes contribuições desta elaboração, que tem sua origem fundamentalmente centrada na natureza discursiva e semiótica da construção humana, logo, nos processos de construção ou atribuição de sentidos, significados co-construídos ao longo do desenvolvimento.

peessoa-meio” (Rossetti-Ferreira, Amarin, Silva & Carvalho. p.25). Entretanto, a idéia aqui compartilhada com Fernando González Rey no artigo Sobre a Rede de Significações, o Sentido e a Pessoa: uma reflexão para o debate (comentário à parte 1 do livro Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano) de que o termo sujeito designa “uma pessoa ativa, não domesticada (...). Este termo significa a pessoa que luta por um espaço próprio e que sempre assume posições em função de seus objetivos. O sujeito é um momento importante nos processos sociais de subjetivação (...) um momento permanente dos processos de produção de sentidos nos diferentes espaços sociais em que vive” (p. 62).

Uma questão que surge é a impossibilidade de pensar desenvolvimento sem considerá-lo como mediado e ao mesmo tempo produzido por atos ou processos de significação que não se constroem de forma independente, mas por dentro das relações entre os sujeitos, nas práticas sociais, nas experiências de compartilhamento. Entretanto, para expressar a complexidade do conceito em questão e conforme os principais expoentes desta perspectiva (Rossetti-Ferreira, Amarin, Silva & Carvalho. 2004), a compreensão da significação, reveste-se de pelo menos três nuances conceituais, sendo atributo da condição humana, produto das relações (um emergente), produtora da condição humana e nesse sentido, é também um processo.

Fica evidente a proposição de uma natureza humana sócio-histórica com uma dimensão de social que significa tanto a noção de trocas sociais ou interrelação quanto a noção de *locus* semiótico, no qual as relações e práticas sociais são seus recursos por excelência. Nesse sentido, dois outros conceitos aparecem como fundamentais para a análise do desenvolvimento humano: o conceito de circunscritores e o de matriz sócio-histórica.

Falar do desenvolvimento como um processo “circunscrito” implica além de considerar a relação entre sujeito e o meio, pensar na possibilidade da existência de “fatores que simultaneamente compelem ao e limitam o desenvolvimento humano” (Silva, Rossetti-Ferreira & Carvalho, 2004. p. 81). Entretanto, a noção de circunscritores assume relevância na medida em que recupera a relação dinâmica entre determinação e indeterminação nos processos desenvolvimentais. Trata-se de elementos da rede de significações, por exemplo, as condições econômicas e sociais de uma pessoa, a dinâmica familiar, o acesso a bens e serviços, as diversas experiências vivenciadas ao longo da vida e ainda, as formas como cada pessoa se relaciona com estes ou os significa. Estes atuam organizando e direcionando o curso do desenvolvimento, sendo que esta direção nunca pode ser exata, pois inclui sempre possibilidades de negociação, rompimento e reconstrução.

Nesse sentido, é possível falar das diferentes possibilidades de ação ou transformação de circunscritores, num processo dinâmico em que alguns podem ser potencializados ou impulsionados ao mesmo tempo em outros não sendo interditados.

Na sequência das discussões sobre a relação sujeito – meio, surge o conceito de matriz sócio-histórica. Este conceito, algumas vezes identificado como um correlato de cultura, presume a interrelação das dimensões pessoal e coletiva, presentificando-se nas ações concretas que incluem elementos pessoais, os campos interativos e os contextos. Dessa forma, a matriz sócio-histórica revela-se “na organização de espaços, das rotinas, das práticas e dos discursos circunscritos a um determinado grupo de pessoas e contexto, e, através do próprio corpo, possibilitando e delimitando os campos interativos, favorecendo certas organizações sociais, certos significados e sentidos” (Rossetti-Ferreira, Amorin & Silva. 2004. p. 27).

A dificuldade de definição do conceito é assumida pelos autores da perspectiva (Amorin & Rossetti-Ferreira, 2004), que, contudo, ressaltam seu caráter não apenas de um “lugar externo”, mas como impregnando ou transversalizando todos os elementos da rede. Pode-se pensar numa estrutura formada por elementos sociais, políticos, econômicos e culturais em suas relações dinâmicas e simbólicas. Didaticamente, esta estrutura é concebida pelas autoras como composta: “pelas condições socioeconômicas e políticas e pelas práticas discursivas”, onde as primeiras representam as condições concretas de vida de uma pessoa ou grupo e as segundas, o domínio das representações.

1.1.3 Robert Hinde e os diferentes níveis de complexidade social

Hinde (1979) oferece uma significativa contribuição ao estudo do comportamento social e à compreensão das relações humanas.

Para a maioria de nós, relações com outras pessoas são as mais importantes partes de nossas vidas. Como indivíduos nós sabemos, embora não necessariamente no nível consciente, muito a respeito de como as relações funcionam. Aprendemos sobre relações entre pessoas desde que nascemos. Na verdade alguns argumentam que, em virtude de nossa história evolucionária, estamos predispostos a aprender sobre relações bem rapidamente e a usar este conhecimento com habilidade (1979, p. 3).

Do ponto vista da proposição de um modelo de análise de dados de desenvolvimento, Hinde aparece como o autor que contribui na compreensão dos processos proximais de Bronfenbrenner, formulando e defendendo uma forma de descrição e análise das interações a partir de dimensões. Essa percepção justifica a maior ênfase dada aqui a este modelo.

O autor considera, entretanto, que a despeito dessa evidência, não tem sido possível ainda a conformação de uma ciência integrada das relações humanas, uma vez que, historicamente o conhecimento acerca destas tem se caracterizado por investigações isoladas dentro de áreas de interesse de cada uma das ciências.

Em Hinde (1979) encontra-se ainda uma ampla argumentação sobre a importância das relações na determinação das personalidades humanas.

Temos a impressão que a maioria das relações nas quais nos envolvemos simplesmente aconteceram, e que sua natureza é mais ou menos consequência inevitável do tipo de pessoas que somos e do tipo de pessoas com as quais interagimos. Mas é igualmente claro que o que nós somos é determinado, ao menos em parte, pelas relações que temos (p. 4)

No mesmo texto o autor argumenta que vida de cada indivíduo deve ser percebida como uma continuidade dialética entre características e percepções individuais e as relações que cada um desses indivíduos forma ao longo da vida. Em trabalho posterior (Hinde, 1987) chega a propor uma nova abordagem de compreensão da natureza do comportamento social humano, com a superação da dicotomia entre o lado biológico e lado social da natureza humana, determinada impropriamente, segundo ele, pela divisão entre as ciências biológicas e sociais. A proposta é considerar a dupla via de influências e a aproximação das abordagens, apresentando como chave para essa aproximação o reconhecimento de diferentes e sucessivos níveis de complexidade social: indivíduos, interações, relações, grupo e estrutura sociocultural.

O reconhecimento da diferença entre esses níveis e sua percepção como processo em relação dinâmica, contribui para o entendimento de como os indivíduos influenciam e ao mesmo tempo são influenciados pelo grupo em que vivem ou, em outras palavras, como os sujeitos se constroem ou se tornam o que são.

Hinde (1987) acredita que muitos aspectos do comportamento de um indivíduo só podem ser entendidos mais amplamente se este for olhado como um participante de grupo, “como membro de uma rede de relações, da qual depende diretamente sua forma de comportar-se” (p. 23). Desse modo, todo comportamento humano é social na medida em que todos eles dependem das relações anteriores dos indivíduos com os outros. No dizer de Hinde, as relações afetam as relações ou “a forma como cada indivíduo se comporta depende em parte de com quem ele está” (1987. p. 23).

Um pressuposto para a proposição dos diferentes níveis de complexidade é a afirmação de que o comportamento dos indivíduos é fortemente influenciado pelos companheiros de grupo e que as relações dentro de um grupo diferem entre cada um dos integrantes desse grupo ao mesmo tempo em que afetam cada um deles, influenciando ao

mesmo tempo em que é influenciado, pelo ambiente físico e social onde está inserido. Fala-se, portanto, de um processo mútuo, contínuo e recíproco de influências, uma vez que:

A natureza de uma interação ou relação depende de ambos os participantes. Ao mesmo tempo, o comportamento dos participantes em cada interação depende da natureza da relação. O que um indivíduo faz em cada ocasião depende da sua avaliação e expectativas sobre a interação na qual está envolvido, ou das relações nas quais toma parte. Na verdade, em última análise, o comportamento que um indivíduo pode mostrar é afetado pelas relações que experienciou no passado. A visão dos participantes sobre a relação afeta a natureza das interações que a constituem e a natureza da relação é determinada por suas interações constituintes. Em nível de grupo a relação entre A e B é afetada pela relação de A com C e com isso pela rede de relações nas quais está envolvido, mas inversamente as propriedades do grupo são determinadas por todo o conjunto de suas interações diádicas constituintes. Além disso, o como os indivíduos se comportam em algum contexto interacional é influenciado pelas normas sociais correntes no grupo e pelos direitos e deveres apropriados às pessoas no papel que eles atualmente ocupam. Estes papéis e as instituições das quais fazem parte, junto com crenças, costumes e capacidades partilhadas pelos membros do grupo e as interrelações entre eles, são referidas aqui como a estrutura sociocultural (Hinde,1987. p.25).

Essa concepção passa então a demandar uma mudança de foco no estudo do comportamento social humano. Passa-se da necessidade de analisar como o indivíduo se

comporta de maneira geral, para a análise da natureza das suas interações e relações e, como estas contribuem na formação da estrutura do grupo.

As *interações*, o primeiro dos níveis, caracterizam-se, para Hinde (1987; 1997), como eventos discretos no tempo. São eventos de trocas entre dois indivíduos em período limitado e podem envolver uma série de intercâmbios. A compreensão da interação pressupõe a organização de uma consistente base descritiva e, para isso é necessário descrever primeiro o que A fez para B, e no segundo momento, especificar como eles estão fazendo isto. Nesse sentido, as interações podem ser descritas a partir de dois aspectos: descrever o que os dois indivíduos fazem juntos, se eles falam, batem, beijam, por exemplo, significa descrever o conteúdo de uma interação e; descrever a forma como fazem isso, se gritando, sussurrando, num tom afetivo, agressivo etc, significa descrever a qualidade dessa interação.

O curso de uma interação vai depender de cada um dos integrantes da díade, uma vez que para a interação cada um deles traz percepções e expectativas de comportamento e de adequação de comportamentos, o que implica que a natureza dos efeitos de uma interação sobre uma subsequente dependerá não somente do que atualmente está acontecendo, mas também das percepções de cada parceiro sobre a experiência.

Ainda na trilha de Hinde (1997): embora uma interação geralmente pareça estar sob controle de um dos parceiros, em sua essência depende de ambos. Alguns estudos de relação mãe-criança, por exemplo, supõem inapropriadamente medir indicadores ou do comportamento materno ou do comportamento infantil, antes que indicadores que especificam “a relação” dos dois (Carvalho, 1994).

No caso de haver uma série de interações no tempo entre dois indivíduos que se conhecem e onde o curso de cada uma é influenciado pela interação precedente, isso configura uma *relação*. O próprio Hinde (1997) alerta para a ausência de diferenças absolutas

entre os dois níveis, sendo possível tomar propriedades da relação para, por exemplo, compreender uma interação prolongada.

Uma relação implica primeiro que algumas das interações intermitentes entre duas pessoas envolvem trocas durante um longo período de tempo. As trocas têm algum grau de mutualidade, no sentido de que o comportamento de um parceiro leva em conta o comportamento do outro, acrescenta algo ao comportamento do outro. Contudo esta mutualidade não implica em cooperação em seu sentido coloquial: relações existem tanto entre amigos quanto entre inimigos, entre aqueles que são forçados à companhia do outro ou entre aqueles que a procuram” (Hinde, 1979, p. 15).

Desse modo, o conceito de relação implica em algum grau de continuidade entre interações sucessivas, cada interação é afetada pelas interações no passado e pode afetar interações no futuro. Entretanto a relação não se refere estritamente à seqüência atual de interações, mas ao potencial para padrões de interação.

Uma relação pode ser compreendida a partir do conteúdo, qualidade e padronização das interações que a constituem. É importante afirmar que, tanto no caso das interações quanto das relações, o comportamento não deve ser tomado como o único aspecto a ser percebido. Atitudes, expectativas, emoções, ou ainda a consciência que cada indivíduo tem das atitudes, expectativas ou emoções do outro, também estão em jogo. Isso supõe uma “existência subjetiva”, interna da relação ou interação. Tal “existência” é que permite que uma relação possa existir mesmo na ausência de proximidade ou de interações.

Além disso, cada interação ou relação é sempre embutida numa extensa rede de outras relações (família, escola, trabalho, vizinhança, bairro etc), que conforma o *grupo social*. Esse

nível funciona de forma sobreposta ou distinta, partilhando seus membros, uns com os outros, papéis ou relações, e compondo uma rede de influências recíprocas. A estrutura superficial de um grupo pode também ser descrita em termos de conteúdo, qualidade e padrões e arranjos de relações constituintes. Para uma descrição coerente da estrutura de um grupo é importante perceber que é um processo dinâmico, mesmo se tomado um determinado período de tempo.

Um ou mais desses grupos, enquanto espaços onde os indivíduos percebem-se uns aos outros como similares e onde partilham valores, padrões e instituições conformam um todo, o nível da sociedade.

Hinde (1987) identifica duas importantes questões para o estudo do desenvolvimento do comportamento social. Em primeiro lugar, qualquer aspecto ou característica de comportamento social identificado demanda ser vista como medida característica das relações e não como características individuais. Isso sugere cautela em relação a algumas tentativas de rotulação e/ou caracterização de indivíduos. Em segundo, a importância de uma boa base descritiva para a compreensão das interações e relações.

Por acreditar que a descrição e a classificação são processos iniciais para o estudo científico das relações, Hinde (1987; 1997) sugere algumas categorias de dimensões nas relações humanas. Segundo ele, cada nível exige uma estrutura descritiva para sistematizar e organizar a compreensão obtida sobre as relações.

A possibilidade de descrever interações, relações e grupos, categorizando cada um desses níveis em suas propriedades constituintes, permite ampliar a compreensão e o conhecimento acerca dos mesmos.

Hinde (1997) apresenta um modelo de oito dimensões que englobam a descrição inicial sobre o que dois indivíduos fazem juntos, as propriedades das interações individuais e as propriedades globais envolvendo aspectos subjetivos das relações como um todo. São elas:

conteúdo, diversidade, qualidade, reciprocidade *versus* complementaridade, intimidade, percepção interpessoal, compromisso.

Falar de interação significa necessariamente falar de movimento, de processo. O que um interagente faz para o outro e como faz. Implica ao mesmo tempo perceber as reações de ambos nesse processo, entendendo que tais interações se dão numa rede, na qual um sempre acrescenta e provoca reações ao outro, em padrões dinâmicos de comportamentos. Envolve a noção de recursividade.

Para os propósitos deste trabalho cujo foco é a interação entre pares, considera-se útil uma explicação mais detalhada das duas categorias, que podem, segundo o próprio autor, render uma boa base descritiva deste nível de complexidade.

- **CONTEÚDO:** refere-se ao que os dois fazem juntos e isso fornece a base inicial para identificar diferenças entre as interações e relações. Essa dimensão é importante tanto para compreender diferenças entre categorias de relações (mãe-criança / professor-aluno / menino-menina) quanto para compreender diferenças dentro de uma mesma categoria de relações (diferenças de comportamento de diferentes díades mãe-criança). Uma questão importante é saber como as interações se arranjam dentro de uma relação.

- **QUALIDADE:** para Hinde, a qualidade das interações é importante para todos os tipos de relações. É uma das propriedades mais cruciais dentro de uma relação e uma das mais difíceis de avaliar. O que está em jogo em relação à qualidade é mais do que o que os dois fazem juntos, mas como o fazem: o contato é sensível? Frio? Agressivo? Parecem gostar de estar juntos? Há demonstração de resistências? De quem parte cada uma dessas sensações? Da qualidade de uma interação vai depender o curso que a relação pode ou não tomar.

Parece útil também chamar atenção para o fato de que a qualidade de uma relação não é diretamente determinada pela qualidade das interações que a constituem e depende também da frequência relativa e dos padrões de interação. Isso sugere dois fatos importantes: o

primeiro, é que a similaridade de qualidade em interações de diferentes tipos pode favorecer a aplicação de classificações mais globais para a relação, o que pode ser feito tanto pelos participantes da díade, cuja avaliação influencia o curso da relação, como por qualquer avaliador de fora da relação; o segundo ponto tem a ver com a frequência relativa da interação, pois a dificuldade no estudo das relações não é apenas a frequência com que um comportamento de determinado tipo é emitido por um parceiro em direção a outro (comportamento de cuidado, por exemplo), mas a frequência com que isso acontece em relação à necessidade do parceiro (o quanto o parceiro necessita do cuidado) ou ainda a frequência de um determinado tipo de interação em relação à frequência de outros tipos associados, contrapostos ou incompatíveis.

Hinde também chama atenção para a emergência de qualidades em uma relação. Para ele, há qualidades que não estão presentes nas interações em separado, mas que emergem das relações entre elas.

1.1.4 Pensando uma possibilidade de interação entre os modelos

Obviamente, em um exame aprofundado seria possível se falar compatibilidades e incompatibilidades entre os modelos anteriormente apresentados, entretanto, sem prescindir destas últimas, pensa-se na viabilidade de se propor uma reflexão sobre a interação entre eles, o que poderia ser útil no tratamento do fenômeno aqui proposto.

Assim, ressalvadas as diferenças entre essas abordagens, pensa-se que elas representam formas de percepção integrada de micro e macrodimensões. Em comum encontra-se a possibilidade de olhar para os grupos de brincadeiras e, dentro destes, para as construções dos gêneros, como um campo situado contextualmente, circunscrito. Implica saber, por outro lado, que tais processos envolvem elementos tanto de ordem material quanto

simbólica, que interagem dinamicamente. Implica por fim, compreender, as formas pelas quais as experiências, interações e relações são **significadas**, entendendo que esta significação se faz no espaço interacional, num processo de partilha e negociação intersubjetiva.

Em comum entre os níveis de Hinde e os subsistemas propostos por Bronfenbrenner está a noção de desenvolvimento como rede de relações que toma lugar através de processos de interações recíprocas e progressivamente mais complexas do sujeito com os outros e com objetos, símbolos, normas e padrões culturais. Em comum também, há a noção de interinfluências entre os diversos níveis ou os diversos subsistemas.

A noção de recursividade é relevante. Hinde aponta claramente a visão de cada interagente como membro de uma rede, da qual as interações são parcialmente dependentes ao mesmo tempo em que a constroem, processo que encontra-se subjacente á construção da rede de significações; Note-se, ainda que esta é a visão presente no modelo Pessoa – Processo – Contexto – Tempo (Bronfenbrenner, 1999), no qual o sujeito encontra-se em dois pontos do processo, deixando clara a não linearidade do desenvolvimento: o sujeito aparece como um dos componentes dos processos proximais e como resultado destes. Trata-se, assim, de um sujeito dinâmico, a um só tempo produto e produtor de desenvolvimento.

A regulação ou as interinfluências entre sujeitos (indivíduos) e contextos, tomadas como definidoras do comportamento social humano, seja a partir de “atos de significações”, que se processam na e são atravessados por uma matriz sócio-histórica (Rossetti-Ferreira, Amorin, Silva & Carvalho, 2004), seja através das interrelações entre subsistemas (Bronfenbrenner, 1977; 1994) ou dos diferentes “níveis de complexidade social” (Hinde 1997) apontam para a necessidade de uma categoria teórica e descritiva (Carvalho, 1989c) de análise dos processos que ocorrem entre os sujeitos e contextos. Como o primeiro dos níveis

de complexidade propostos por Hinde, a categoria interação social aparece como uma categoria de síntese entre essas abordagens e por isso, adequada a tais descrições.

As concepções aqui apresentadas revelam-se aplicáveis às questões de pesquisa aqui colocadas por suportarem o direcionamento do foco do estudo do comportamento social das crianças nos grupos de brincadeira na análise não de como cada indivíduo se comporta de maneira geral, mas na compreensão da natureza das interações presentes nos grupos e como estas contribuem na formação da cultura de gênero.

Tomando-se estas concepções por base pensa-se que o processo interativo dentro dos grupos de brincadeira não é tão somente “revelador” de características ou percepções em termos de identidade de gênero, diferenciação sexual ou cultura de gênero, sendo também construtor de tais características, quer dizer, dentro do grupo as crianças e adolescentes não apenas expressam, percepções, hábitos ou valores, mas constroem (ou co-constroem) esses valores e percepções, em interação com os pares. Esse conjunto de categorias interdependentes permite coletar e construir um arquivo de dados adequado à organização e descrição das interações presentes neste contexto.

Uma contribuição sobre o uso desta categoria para o comportamento social pode ser encontrada em Carvalho (1989c). A autora inicia suas reflexões reportando-se à importância desta no contexto da inclusão da “dimensão social” nas abordagens em Psicologia do Desenvolvimento. Com esta afirmação a autora, aponta para uma impossibilidade de discutir o social (ou o comportamento social) sem aludir a tal categoria.

As interações entre indivíduos parecem funcionar como o espaço de confronto das diferentes experiências e influências, podendo por isso, ser tomada como uma categoria de análise do comportamento social (Hinde 1987; 1992).

Afirmando a utilidade de um uso mais preciso e teórico da categoria, a autora ressalta o caráter de reciprocidade presente no conceito, observando a tendência de alguns trabalhos

na área que ao focalizar comportamentos de indivíduos numa situação social o fazem como se focalizando “interação social”.

Continuando suas reflexões Carvalho (1989c) postula que:

A interação é o que ocorre (ou se pressupõe ocorrer) entre indivíduos. A essência do conceito de interação é o de influência ou regulação recíproca, ou seja: cada um, ou a ação de cada um, é diferente, pelo fato de se dar com o outro, do que seria isoladamente (e / ou com um terceiro); não se explica pelo que cada um é (ou faz), mas por seus efeitos recíprocos (p. 512).

Com base nesse conceito, continua a autora, a interação não é um processo observável, mas inferido a partir do comportamento dos participantes da interação. Importante também é percebê-la como “evento que ocorre entre indivíduos, e não nos indivíduos” (p. 514).

Vale ressaltar ainda que esse processo de regulação pode não ocorrer de maneira imediata (Carvalho, 1989c; Dessen, 1995). Portanto, a noção de regulação recíproca aqui adotada não está unicamente baseada na verificação de efeitos mútuos ou resposta instantânea do comportamento do outro, mas considera o potencial regulador de diferentes variáveis: identidade, características individuais (no caso específico do objeto de pesquisa aqui considerado, a competência ou domínio de habilidades na brincadeira) e até a presença ou ausência de um parceiro (um menino no grupo de meninas, ou vice-versa, uma dupla de mesmo sexo ou não).

Considera-se ainda que num grupo cada comportamento de um participante pode ser dirigido de forma indiferenciada a todos os integrantes do grupo, ou a apenas um ou dois deles, mas que de alguma forma pode influenciar a todos. O olhar para os grupos de

brincadeira deve considerar todas essas possibilidades, trazendo, portanto, a noção de que em um grupo não existe comportamento independente do comportamento do outro.

Pensa-se que o curso de uma interação depende de cada um dos integrantes, uma vez que para a interação cada um deles traz percepções e expectativas de comportamento e de adequação de comportamentos, o que implica que a natureza dos efeitos de uma interação sobre uma subsequente dependerá não somente do que atualmente está acontecendo dentro do grupo, mas também das percepções de cada parceiro sobre a experiência, aspecto que pode ser bastante percebido nas interações nos grupos de brincadeira em relação às expectativas de papéis e adequação de papéis sexuais.

Dessa forma, os comportamentos dos participantes, seus processos interativos e os aspectos da diferenciação sexual aí identificados podem, além de serem (estar sendo) regulados por percepções e experiências anteriores (valores, ideologias e hábitos construídos na família, escola etc), também ser regulados por características de cada um dos participantes e do próprio grupo de brincadeira, assim como da forma ou formas como eles interagem com a estrutura de cada brincadeira.

Com base nas construções teóricas sobre o conceito de interação social descritos pode-se então indagar: como é possível descrever as interações entre as crianças no contexto específico dos grupos de pares brincando na rua? É possível inferir uma natureza geral das interações entre as crianças nos grupos na rua? E em caso de existência, quais suas características e o que as regularia? Ou ao contrário, há padrões de comportamentos e estilos diferenciados por grupos de sexo/gênero?

Estas questões originam a necessidade de um olhar mais direcionado para o grupo de pares e para as formas como as interações se dão especificamente nesse contexto, como elas podem ou não conformar ou construir uma cultura de pares e como considerar os grupos de brincadeira como um contexto de cultural.

1.2 A Cultura de pares: o grupo de brincadeiras na rua como um contexto social

Uma questão recorrente desde o início deste trabalho tem sido a necessidade de compreender a criança dentro de um contexto específico de socialização e as formas pelas quais ela constrói este espaço de sociabilidade, entendendo-o como um elemento da cultura infantil.

Diversos estudos têm enfatizado e defendido a importância e o significado da interação entre pares no seu processo de desenvolvimento de crianças e adolescentes (Beal, 1994; Camaione (1980); Carvalho, 1989a; Chen, He, Chan & Liu, 2005; Eibl-Eibesfeldt, 1989; Lordelo, 1995; Martin & Fabes, 2001; Pedrosa e Carvalho 1995; Pontes & Magalhães, 2003; Van Lier, Vitaro, Wanner, Vuijk, & Crijnen, 2005).

A idéia de grupo aqui compreende a regulação mútua entre indivíduos, consistindo na possibilidade de criação e recriação de fenômenos (objetos, valores, significados) que são compartilhados por todos, concordando com Carvalho (1992) que o que define, dentre outros aspectos, um grupo social é seu sistema ou rede de vínculos por ser condição otimizada para o compartilhamento, que está por sua vez, na raiz do conceito de cultura.

Chen e col. (2005), estudam a força do grupo de pares como fator de socialização na cultura chinesa, num estudo longitudinal com crianças com média de idade de 11 anos. Ao investigar a relação entre esses grupos e as práticas de socialização dos pais (*Parenting*), os autores defendem que nos grupos de pares crianças e adolescentes “aprendem uma variedade de habilidades sociais e desenvolvem sistema de crenças e valores específicos através de constantes e mútuas avaliações e reações entre os membros baseadas nas normas do grupo” (p. 417).

Para os autores, as atividades partilhadas nos grupos se constituem oportunidades de aprender com os outros. As sucessivas avaliações, confrontos e reações regulam e dirigem

comportamentos valorizados e dessa forma, podem agir sobre as práticas de socialização dos pais. Aqui aparece a força do grupo de pares como aprovação e suporte tanto para comportamentos valorizados no contexto como aqueles não valorizados, a depender do tipo de grupo do qual a criança faz parte. Os autores deste estudo afirmam não concordar inteiramente com concepções que rejeitam a importância dos pais no desenvolvimento das crianças (Harris, 1999), entretanto admitem que a contribuição dos pais pode estar parcialmente determinada pela natureza dos grupos aos quais possam pertencer. Evidencia-se, assim, o poder socializador dos grupos de pares.

Os estudos na cultura chinesa também mostram que os grupos são mais importantes para os meninos que para as meninas. Este fato pode, segundo os autores, estar relacionado com uma das funções dos grupos que é fornecer suporte para o desenvolvimento da autonomia em relação aos pais. Como, a pressão social para a independência é maior para os meninos (Chen & col. 2005) maior também pode ser a demanda de apoio nos grupos entre os meninos. Outra correlação levantada diz respeito ainda, às diferenças nas práticas de socialização entre meninas e meninos na sociedade chinesa. Nesta, as meninas são envolvidas nas atividades e interações familiares, o que as torna mais responsivas às influências parentais, enquanto que os meninos são mais encorajados às interações e formação de redes de relações fora da família, porque neles são depositadas a maior expectativa com a reprodução do *status* familiar.

Resultados também condizentes com a força dos grupos de pares no comportamento são encontrados por Van Lier e col. (2005), no estudo de comportamentos anti-sociais entre crianças holandesas e franco-canadenses. Estes autores encontram diferenças de gênero na associação entre comportamento anti-social, amigos desviantes e rejeição por pares. Os resultados, além de sugerirem caminhos diferentes para meninos e meninas, demonstram que

a maior influência no comportamento de meninas com trajetórias desviantes não é de seus pares também desviantes, mas das poucas relações com meninas adaptadas ou normativas.

Pode-se dizer, concordando com Corsaro (1985), que a saída das crianças para fora do ambiente familiar significa a descoberta de uma gama de opções de parceiros de interação. Interações essas que favorecem uma variada possibilidade de aprendizagens que incluem, por exemplo, a descoberta de critérios de regulação dos vínculos e estratégias de manutenção das interações. Dentre estas, pode-se afirmar, estão estratégias de acesso às interações ou de serem aceitas, estratégias de convencimento dos pares de seus méritos e habilidades e até aceitação da exclusão.

Segundo o autor “as crianças constroem e partilham uma *peer culture* que inclui um ambiente comum de atividades e rotinas, artefatos, valores, interesses e atitudes (...) na qual se mesclam informações oriundas de uma variedade de fontes” (p.171).

Corsaro defende o ponto de vista de que as crianças têm consciência de que são diferentes dos adultos e “nos anos pré-escolares a vida e o desenvolvimento social são dramaticamente afetados pela entrada na *peer culture*” (p. 51).

Reafirmando a importância da *peer culture* para as teorias sobre processos de socialização, o autor (1985) apresenta uma sintética, porém elucidativa revisão de algumas das principais abordagens sobre o desenvolvimento humano.

Sugerindo um percurso de produções teóricas o autor apresenta uma perspectiva de socialização vista como “internalização de habilidades e conhecimentos”, subjacentes às abordagens mais comportamentais; uma segunda perspectiva baseada no “papel ativo” da criança cuja crença partilhada é “que a criança interpreta, organiza e usa as informações do meio e neste processo adquire ou constrói conhecimentos ou habilidades adultas”. Isso se dá seja em interação com outros (interacionismo) seja construindo ativamente seu meio social (construtivismo). Composto tal abordagem, com pontos de vista diferenciados, o autor

discute as teorias de Piaget, Vygotsky e enquanto uma abordagem interacionista simbólica, as concepções de G. H. Mead e as contribuições teóricas de A. Cicourel. O autor apresenta então, uma visão que segundo ele, amplia as concepções construtivistas, sendo “essencialmente interpretativa, na qual a criança é vista como o descobridor de um mundo dotado de significados” (p. 73): uma abordagem interpretativa.

Apesar de tratar-se de teorias já amplamente discutidas, para fins de reafirmar a importância destas para a compreensão da interação e da cultura de pares, torna-se adequado a retomada de alguns dos aspectos centrais das duas principais abordagens do desenvolvimento, baseado em Corsaro (1985). O autor destaca o aspecto piagetiano da “progressão qualitativa” de níveis no desenvolvimento intelectual da criança, o qual não é, portanto, “uma acumulação quantitativa” mas uma forma qualitativamente de organizar o mundo.

Corsaro (1985) recorre aos trabalhos mais recentes de Youniss que ampliam a teoria piagetiana demonstrando que a busca de interações com os outros é também uma resposta ao desequilíbrio, este um conceito central em Piaget. Para Youniss, afirma Corsaro, “as construções e conceptualizações sobre o mundo social não são um evento privado (...), mas um evento social que envolve intercâmbio de ações” (p. 56).

Corsaro enfatiza ainda a idéia de Youniss de que as relações de pares são melhor caracterizadas como envolvendo o uso cooperativo de reciprocidade direta, quer dizer, no contexto dos grupos de pares os comportamentos não são previamente determinados como certos ou errados, melhores ou piores, mas são constantemente testados e submetidos a definições mútuas, podendo ser redefinidos através do que denomina “método da reciprocidade” (p.56).

Corsaro chama atenção, entretanto, para o caráter redefinidor de concepções, crenças ou atividades, do grupo de pares, o que não significa, que a *peer culture* seja separada do

mundo adulto, ao contrário, ele argumenta que ainda que existam elementos criados e transmitidos entre pares, “a maioria dos elementos da *peer culture* originam-se das percepções e reações das crianças do mundo adulto”. (p.172).

Em relação às contribuições de Vygotsky, uma concepção relevante para o propósito de compreensão da cultura de pares é o caráter social das “funções psicológicas superiores” (Vygotsky, 1984), as quais, segundo ele, constituem-se inicialmente em processos interpsicológicos (entre indivíduos) para só depois se constituírem como intrapsicológicos, enfatizando dessa forma, o contexto desenvolvimental e a história no processo de desenvolvimento.

Vygotsky (1984) coloca ênfase nos processos e nas mudanças que ocorrem no desenvolvimento sendo que um ponto principal neste processo são os conflitos e a resolução de problemas. Os indivíduos em interação criam, constroem estratégias para responder às demandas do meio, daí sua preocupação com os eventos sociais que levam à construção das funções mentais superiores. Aqui o há que se destacar o papel da linguagem cuja aquisição está na base da capacidade da criança para a interação com os outros e para a internalização dos elementos culturais.

Como forma de ampliar as teorias referidas e a própria compreensão da *peer culture*, Corsaro apresenta uma abordagem interpretativa sobre o desenvolvimento humano. As atividades das crianças, argumenta o autor, “são sempre embutidas num contexto social e envolvem o uso pelas crianças de linguagem e habilidades interpretativas” (p.72). A idéia defendida é de que a criança encontra-se desde cedo mergulhada num mundo dotado de significados e a linguagem e discurso aparecem como os instrumentos para a participação na reorganização / construção deste mundo social.

As atividades das crianças não são simplesmente imitação dos modelos adultos e desta forma “a natureza desta reorganização de conhecimento muda de acordo com o

desenvolvimento cognitivo e habilidades de linguagem e com as mudanças na *peer culture*, conformando a mundo das crianças. Neste sentido, a socialização pode ser vista como a participação das crianças na produção de uma série de *peer cultures* nas quais conhecimentos e práticas são gradualmente transformados em conhecimentos e habilidades necessários para a participação na vida adulta” (p. 74 e 75), concepção que se adequa aos objetivos aqui propostos.

É possível afirmar que essa cultura de pares pode ser claramente identificada nas situações de brincadeiras nas quais elementos significativos da vida do grupo e do contexto ecológico podem ser presenciados.

1.3 Brincar, é preciso: o significado do brincar.

Este título, tomado de empréstimo de Rossetti-Ferreira (2003)⁵ é sugestivo da concepção de brincadeira que se pretende enfatizar neste trabalho. Compreender brincadeira significa deixar brincar.

Sendo a brincadeira uma das categorias na interseção em que se constitui este objeto de pesquisa, sua focalização torna-se necessária no sentido de compreendê-la do ponto de vista do seu significado e formas de influência nos processos de desenvolvimento aqui considerados.

O comportamento de brincar em humanos e não humanos tem sido objeto de variados estudos e pesquisas nas áreas da Psicologia, Etologia, Antropologia etc.

Mesmo assim, como assinala Burghart (1984), apesar de um número significativo de estudos, este parece ainda ser um conceito de difícil compreensão e muitas das questões de descrição e até mesmo de classificação do jogo estão ainda por serem resolvidas, conforme

⁵ Prefácio do livro *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. Vol. 1. O Brasil que brinca. Carvalho, A; Magalhães, C; Pontes, F & Bichara, I. Casa do Psicólogo. São Paulo. 2003.

assinala o autor “*play is definitely not a homogeneous category of behavior*”. Neste trabalho considera-se como Fagen (1984) que o comportamento de brincar envolve “performances comportamentais que enfatizam habilidades para interagir com o meio físico e social e que ocorrem sob circunstâncias nas quais a **função**⁶ da habilidade exercida não pode ser de maneira nenhuma identificada” (p.168). Esta concepção aponta forçosamente, para a necessidade de retomada das quatro questões clássicas da etologia⁷ e mais do que isso mostra que, para a compreensão da brincadeira a integração destas questões é indispensável (Burghardt, 1998).

Em termos funcionais a brincadeira pode ser pensada como um meio de aprendizagem em situações de risco baixo ou oportunidade de experimentar comportamentos funcionais em outros contextos. Estudos do comportamento de brincar em gatos domésticos demonstram seqüências de habilidades usadas, por exemplo, em outros contextos da vida destes animais como luta e predação, por exemplo. (Bateson, 1956, apud Fagen, 1984).

Ao discutir sobre os aspectos funcionais e evolucionários da brincadeira nos animais e no homem, Smith (1982), ressalta que, apesar de pouca evidência empírica, sua importância no desenvolvimento tem permeado nossa herança cultural. O autor discute também a explicação da brincadeira em termos de valor de sobrevivência e sucesso reprodutivo da espécie humana, embora hoje, a partir das mudanças operadas pela evolução cultural no ambiente seletivo original, o caráter funcional do comportamento lúdico possa não ser facilmente identificado.

⁶ Sem grifo no original. Refere-se ao valor de sobrevivência para a espécie.

⁷ Ainda que sem a intenção de aprofundá-los, parece útil uma referência aos quatro porquês da etologia. De acordo com esta perspectiva, a pergunta sobre por que um determinado comportamento ocorre, engloba não apenas uma, mas quatro questões importantes: pode questionar sobre o que determina tal comportamento no indivíduo em uma dada situação – porquê causal; pode também questionar sobre a história ou origem do comportamento no processo de desenvolvimento daquele indivíduo – porquê ontogenético; pode ainda ser uma pergunta sobre a importância ou a consequência daquele comportamento para a sobrevivência da espécie – porquê funcional e finalmente interrogar-se a respeito do modo como este comportamento ou os mecanismos por ele responsáveis foram criados durante o processo de evolução da espécie (Carvalho, texto mimeo s/d).

Pode-se pensar em diversas funções da atividade lúdica para a espécie humana. Suprimento de práticas indiretas de habilidades físicas (treino físico, habilidades competitivas), aprendizagem de vínculos, postos ou sinais sociais, habilidades cognitivas e manipulação de instrumentos e desenvolvimento da criatividade e inovação, são algumas das possíveis funções da brincadeira.

O conceito de adaptação dentro do quadro de referência da etologia aparece aqui como um conceito importante. O comportamento de brincar, como as demais categorias de comportamentos, precisa ser considerado como um aspecto da biologia de cada espécie estudada. Significa, portanto, pensá-lo como produto das pressões seletivas do ambiente para o qual cada espécie é **adaptada**. A ênfase no valor de sobrevivência do comportamento para a espécie é um aspecto central deste conceito, assim, a função adaptativa ou as consequências do comportamento, embora operadas pelos ou através dos indivíduos, são sentidas ou identificadas no grupo. Adaptação é, portanto, processo de grupo, não individual.

Refletir sobre a funcionalidade da brincadeira humana implica também considerar as modificações sofridas pela espécie e pelo ambiente ao longo de sua história evolutiva e que certamente acarretaram alterações na sua natureza adaptativa.

Se em alguns grupos de animais ou nas sociedades primitivas a brincadeira física (bater, rolar, perseguir) pode ser mais funcional para a subsistência, nas sociedades urbanas industrializadas a brincadeira manipulativa envolvendo criação e uso de instrumentos, aumenta de importância, constituindo-se inclusive em motivador para a educação e a aprendizagem.

Ao fazer referência aos benefícios da brincadeira Fagen (1984) afirma que este comportamento apresenta “custos imediatos e benefícios retardados” (p. 160). Quer dizer, os animais jovens quando envolvidos em situação de brincadeira podem estar expostos a riscos enquanto que os benefícios (treino e aprendizagem) só aparecerão bem mais tarde.

Os jogos sociais podem também ter uma influência importante na evolução e na estabilidade da cooperação pela possibilidade de interações repetidas entre os parceiros e a conciliação de interesses (Fagen, 1984).

Outro aspecto significativo é a natureza não restrita e a flexibilidade do comportamento de brincar, que resulta, além da prática ou reprodução de comportamentos exibidos pelos co-específicos adultos, na criatividade, exploração e produção de novos comportamentos. Isto explica, por exemplo, o aparecimento de comportamentos proto-culturais em chimpanzés ou a acentuação das habilidades de resolver problemas em crianças (Smith e Simon, 1984).

Smith (1982) chama atenção ainda, para o “benefício residual (retardado) da brincadeira”, nesse caso, a formação de habilidades generalizadas e inovadoras relacionadas com as exigências do mundo contemporâneo que faz com que, ainda que determinada brincadeira não tenha sido selecionada com essa função durante o processo evolutivo da espécie (seleção natural), demonstre potencial para seleção cultural, quer dizer, o grupo ou a cultura exerce o poder de transmissão e manutenção de determinadas práticas.

Essa afirmação aponta para a força seletiva da cultura, cuja ação é responsável pelas diferentes concepções, níveis de estímulo ou tolerância à brincadeira infantil em diferentes contextos e sociedades, que estão por sua vez, relacionadas com o lugar que o grupo ou sociedade “reservam” à criança.

Na sociedade primitiva, o espaço da criança é o mesmo espaço do adulto e neste, as brincadeiras são compartilhadas igualmente entre eles. O início da sociedade moderna marca também uma outra forma de tratamento destinado à criança, conforme afirma Áries (1973/1988), surge um “moderno sentimento de infância”, que enfatiza a socialização (leia-se disciplinarização), a preparação para a vida adulta e com isso pouco (ou nenhum) lugar para a brincadeira.

A sociedade industrializada e uma nova forma de organização da família parecem provocar uma mudança de atitude em relação à atividade de brincar na criança, com dedicação de mais tempo ao lazer, à brincadeira por diversão e o encorajamento à criatividade. Pode ter significado também um estímulo à indústria do brinquedo (objeto, instrumento, suporte para a brincadeira).

Huizinga (1971), como um historiador cultural de grande influência para as modernas teorias do jogo, apresenta elementos bastante abrangentes para a compreensão do elemento lúdico quando afirma a sua não intenção em definir o lugar do jogo dentre as manifestações culturais, mas principalmente discutir o caráter lúdico da própria cultura. Há aqui uma inversão de pensamento: perceber o jogo como um elemento sobre o qual (também) a cultura se produz percebendo-o em sua dimensão não material, a partir de elementos de semelhança com os outros animais uma vez que “se os animais são capazes de brincar é porque são mais do que simples seres mecânicos. Se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que seres racionais, pois o jogo é irracional” (Huizinga, 1971. p. 52).

Huizinga (1971) critica as hipóteses de explicação que buscam finalidades no ato de brincar sem atentarem para aquela que seria, segundo ele, sua característica fundamental: o divertimento. Isto implica considerar o jogo do ponto de vista do jogador, daquilo que o absorve e o atrai para a ação em sua significação.

O autor relaciona as características presentes na brincadeira infantil com aquelas presentes nos rituais dos povos em diferentes épocas da civilização: as festas de iniciação das sociedades primitivas ou nos nossos dias, o clima “em suspenso” da rotina da vida durante o carnaval ou a copa do mundo de futebol (a exemplo da suspensão da guerra na época dos jogos sagrados), argumentando a ação do jogo na criação de um mundo paralelo estando presente na origem das grandes manifestações da sociedade humana, como os mitos, a linguagem, a arte, a ciência. Huizinga busca evidências para afirmar que “a cultura surge sob

a forma de jogo (...) é jogada” (1971. p. 53). É nítida aqui a busca de compreender o jogo em sua dimensão causal e da percepção não como uma atividade específica, mas presente em (quase) todos os domínios da vida humana, manifestando-se de diferentes formas.

A perspectiva do autor é de pensar o jogo como totalidade, numa perspectiva ampla sendo anterior à cultura (dada sua presença entre os animais), mas ao mesmo tempo, parte dela. Traz a contribuição de pensar o jogo a partir também de características presentes em outros domínios da vida (adulta inclusive). Entretanto, cabem algumas questões neste ponto de vista: exatamente por pensar na dimensão cultural do jogo, é útil talvez, pensar que as características que este autor evidencia também podem ser relativas do ponto de vista cultural.

Outro ponto a ressaltar é um certo idealismo na visão de Huizinga: o caráter voluntário, de afeto positivo e de prazer, são dimensões que podem estar presentes em determinadas circunstâncias, mas o oposto também pode ser verdade. Em outras circunstâncias, o jogo pode ser mediado pela obrigatoriedade, afetos negativos e inclusive bastante desprazer (Vygotsky, 1984). A partir disso, parece coerente indagar se não haveria outros determinantes para o comportamento lúdico que não o puro prazer ou divertimento.

Essa visão do jogo ou brincadeira como divertimento vista a partir de uma perspectiva etológica parece limitada a uma explicação da causa imediata (isso em algumas circunstâncias e contextos), que deixa de fora a compreensão de outros elementos envolvidos, por exemplo, a questão da universalidade/diversidade do comportamento lúdico e junto com isso, a compreensão das suas características especificamente humanas.

Do ponto de vista da ontogênese, duas importantes contribuições para a compreensão do papel do jogo no desenvolvimento podem ser encontradas nas clássicas abordagens interacionistas de desenvolvimento humano de Piaget e Vygotsky. Com concepções marcadamente diferentes, estes autores concordam com uma visão de desenvolvimento

humano como resultado da atividade ou interação com o meio. O desenvolvimento do jogo (ou brinquedo) é visto dentro dessa premissa.

Piaget vai analisar o jogo do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, relacionando-o a habilidades de pensamento e linguagem. Segundo Piaget, o jogo está presente desde muito cedo na vida da criança na forma de “jogo de exercício”⁸, a única presente no nível sensório-motor.

Segundo Piaget e Inhelder (1990), por volta dos dois anos surgem nas crianças “um conjunto de condutas que supõem a evocação representativa de um objeto ou acontecimento ausente e envolve, por conseguinte, a construção ou o emprego de significantes diferenciados, visto que devem poder referir-se não só a elementos não atualmente perceptíveis, mas também aos que se acham presentes” (p. 47). A este conjunto de condutas (imitação, jogo simbólico, desenho, imagem mental, linguagem), com diferentes níveis de complexidade, Piaget vai denominar função semiótica (ou simbólica), a função geradora da representação. É esta atividade representativa que vai permitir que qualquer objeto possa ser transformado em qualquer objeto – característica do jogo simbólico, que redimensiona o mundo da criança, transforma sua inteligência porque amplia seu campo de atuação. O jogo é, portanto, uma possibilidade de transformação do real.

Em vez do pensamento objetivo, que procura submeter-se às exigências da realidade exterior, o jogo (brincadeira) da imaginação constitui, com efeito, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras, nem limitações. Logo é assimilação quase pura” (Piaget, 1945/1978. p. 116).

⁸ Piaget & Inhelder, (1990) vão considerá-la como a forma mais primitiva de jogo, sendo também uma forma que se conserva com o tempo. Esta forma não é simbólica e tem finalidade adaptativa – repetição de ações ou gestos por prazer funcional.

O jogo se constitui então, na construção de uma outra realidade ou a “assimilação da realidade ao eu” (Piaget, 1945/1978. p. 203), sendo possível pensá-lo como cumprindo várias finalidades: preparar, compreender, relacionar, interpretar o mundo e as relações. Após o jogo simbólico, surgem segundo Piaget os jogos de regras que são por natureza sociais ou interindividuais, sendo então regidos por códigos culturais transmitidos de geração em geração. Após estes, surgem ainda os “jogos de construção” como verdadeiras adaptações ou soluções de problemas.

Vygotsky (1984) analisa o brincar do ponto de vista da satisfação de necessidades. Segundo ele, no brincar a criança resolve tensões ou desejos que não são possíveis de realização no “mundo real”, ou pelo menos, não imediatamente.

Assim o brincar é a criação de uma situação imaginária, chama à atenção Vygotsky (1984), esta é sua característica definidora. É, portanto, na situação imaginária que se originam as regras de comportamento na situação de brincar. Seguir regras na situação de brincar significa a capacidade de separar o pensamento do objeto, “a ação surge das idéias e não das coisas” (p. 111). Passa-se a operar no campo do significado, conquista autonomia das restrições situacionais.

Segundo Vygotsky (1984) o brincar funciona com um provocador de contradições no desenvolvimento, por isso é fonte de desenvolvimento. “Essa subordinação estrita às regras, é quase impossível na vida real; no entanto torna-se possível no brincar. Assim o brincar cria uma Zona de Desenvolvimento Proximal da criança. No brincar, a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brincar é como se ela fosse maior do que é na realidade” (p.117). Visto dessa forma, o brincar é atividade imprescindível na aquisição ou construção de conhecimentos e habilidades de interação, sendo ao mesmo tempo uma característica partilhada da cultura de pares e um contexto significativo para compreendê-la.

Oliveira (2000) também discute a brincadeira do ponto de vista da inserção da criança na cultura, da criação dos vínculos ou de “aprender a tecer os fios que os ligam uns aos outros” (pág. 97). De acordo com sua visão, é através da brincadeira que a criança se introduz “de forma viva e significativa no mundo das regras sociais e morais” e no sentido da necessidade do respeito a elas.

A autora considera o brincar como instrumento de ligação do indivíduo com o social, funcionando como o tempo-espaço de sustentação, de apoio necessário para a exploração de outros lugares e situações. Sugere que a criança revive individualmente o processo semelhante de demarcação de território vivido pela humanidade, que criou condições necessárias para formas de vida especificamente humanas (agricultura, organização social, vínculos, arte). Trata-se de uma discussão do ponto de vista pedagógico. Embora fuja de uma visão escolar limitada, a autora salienta a importância do grupo nas conquistas individuais da criança. Como ela constrói aprendizagens, autonomia, independência, do controle da agressividade enfim, os benefícios da utilização do jogo.

Em comum está a percepção do brincar como uma representação da realidade, de criar a capacidade de deslocar papéis, ocupar outros lugares, sendo, portanto, necessário para compreensão e inserção nos sistemas simbólicos que permitem a inserção do indivíduo na história e na cultura. A ênfase é nos processos interativos de construção de estruturas de pensamento ou de habilidades sociais e de conhecimento.

Brincadeira e cultura, brincadeira é cultura (Carvalho & Pontes, 2003). Nestes autores encontra-se de forma acentuada esta relação, a partir da discussão do caráter da “universalidade e especificidade da brincadeira enquanto prática cultural” (p. 15). Para eles, “Brincadeiras são como rituais que se transmitem, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos” (p.15). Os autores enfatizam, assim, a percepção do grupo de brincadeira como espaço ao mesmo tempo, produzido pela e produtor de cultura.

Os autores apresentam uma outra forma de olhar a brincadeira não apenas como elemento da cultura, mas, considerá-la do ponto de vista dos universais culturais, com “patrimônio cultural humano” (p.18) e, principalmente, da reflexão “sobre seu significado em termos do papel da criança como agente de criação e transmissão de cultura. Vista deste modo, afirmam os autores: “brincadeira é cultura” (p.17).

Ainda que se negue o consenso nas diferentes perspectivas quanto à discussão da brincadeira e do comportamento de brincar na espécie humana, é inegável tratar-se de uma espécie altamente motivada para tal prática. É inegável também sua associação à fase infantil (embora não apenas, é preciso que se diga). Dada essa íntima relação, pode-se pensar que, para o objetivo de entender a criança e seu processo de inserção e interação social a brincadeira aparece como um dos aspectos mais importantes. Útil ainda considerar o tempo que é despendido nessa atividade. Essa perspectiva se dá também em função de ser a atividade lúdica um componente fundamental da espécie humana, constituindo-se como produto cultural, pela possibilidade de vivência, compreensão e reconstrução de padrões, valores e normas do grupo. Entender brincadeira como cultura e que os indivíduos constroem cultura enquanto brincam é, portanto, concepção partilhada neste trabalho e que abre a possibilidade de compreender de forma mais aprofundada esse processo de partilha e construção.

1.4 A construção da cultura de gênero.

Toda a digressão até aqui realizada em torno das abordagens sobre interação social, cultura de pares e o comportamento de brincar constitui-se parte da tentativa empreendida de compreender se e como se constroem, no contexto das interações entre pares em situação de brincadeira, os aspectos das identificações de gênero e da cultura de gênero. Significa

questionar, portanto, como meninos e meninas aprendem a ser cada vez mais meninos e meninas e as formas pelas quais as interações nos grupos de brincadeira influenciam nessa construção e na percepção dessa identificação.

O gênero parece constituir-se em um dos primeiros e mais significativos elementos da categorização e socialização humanas. As diferenças relacionadas aos gêneros estão presentes em praticamente todas as sociedades, nas quais é sempre possível perceber exemplos de como os sexos/gêneros diferem nas características físicas, no comportamento, nos aspectos relacionados a poder e status dentro dos grupos, papéis e divisão de tarefas e expectativas de comportamento para cada sexo. Também é possível perceber a existência de alguma forma de relação entre essas diferenças e as práticas de socialização em cada sociedade ou cultura. (Afonso 1995; Archer, 1992; Harris 1999; Maccoby 1988; Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1990).

Como bem constata Simone de Beauvoir (1949/1980), “basta passear de olhos abertos para comprovar que a humanidade se reparte em duas categorias de indivíduos, cujas roupas, rostos, corpos, sorrisos, atitudes, interesses, ocupações são manifestamente diferentes; talvez essas diferenças sejam superficiais, talvez se destinem a desaparecer. O certo é que por enquanto elas existem com uma evidência total” (p. 8 e 9).

O conceito gênero tem origem no contexto do movimento feminista (a partir da década de 70) como forma de aludir ao caráter eminentemente social (sociocultural) da diferenciação sexual ou da relação entre os sexos. Tradicionalmente o uso do termo está, portanto, relacionado à necessidade de marcar a rejeição ou a contraposição ao “fantasma da naturalização” usado como argumento para explicar as diferenças entre os sexos. Gênero é, portanto, uma forma “de se referir à organização social entre os sexos” (Scott, 1990. p. 5).

Do ponto de vista político a uso do termo representa a ampliação do debate sobre as diferenças para incluir as questões e a condição da mulher, já do ponto de vista metodológico,

o recorte de gênero, provoca uma redefinição nos paradigmas tradicionais de pesquisa, ao tomar a “experiência pessoal e subjetiva das mulheres” (Scott, 1990) como categoria de análise. Trata-se, portanto, de um conceito crítico que se coloca com o intuito de questionar os padrões ou os pressupostos da dominação masculina.

Diversos estudos na área (Scott, 1990; Stolcke, 1991; Rosaldo, 1995) demonstram ou apontam que, de alguma forma, as discussões sobre gênero têm girado em torno da polaridade cultura / natureza nas determinações das diferenças entre os sexos.

Scott (1990) refere-se ao gênero como “uma categoria sem unanimidade” e Rosaldo (1995) critica a tendência de pesquisadores que ao constatarem o caráter praticamente universal da assimetria sexual, estabelecem teorias sobre papéis sexuais que dêem conta dela. Para a autora, estas visões reforçam dicotomias, já que fortalecem concepções de que as diferenças são explicadas pelos fatos aparentemente primordiais e imutáveis da fisiologia sexual.

Rosaldo considera limitadas as análises em termos de “universais”, que podem apontar para “diferenças biológicas que opõem mulheres e homens, em vez de considerá-las como o produto de relações sociais em sociedades concretas (e mutáveis)”. A autora, ao contrário, defende que os papéis das mulheres e homens são produtos da ação humana em sociedades históricas e concretas, além disso, destaca a importância do gênero para a organização de todas as formas sociais e de forma recíproca, todos os fatos sociais atuam para a compreensão do gênero.

Uma afirmação interessante, entretanto, encontrada em Rosaldo (1995) é a de que “o que é mais claro na literatura revisada é a necessidade de investigações adicionais (...) devido ao impressionante número de questões pesquisáveis que a literatura produziu” (p. 12). Para a autora, o que pudermos compreender sobre as formas pelas quais o gênero atravessa a vida social vai depender do “tipo de pergunta que aprendermos a fazer” (p. 13).

Talvez uma pergunta bem simples seja um bom começo, como sugere Paulson (2002): “por que o mundo é como é?” (p. 23). Nesse caso, significa perguntar que aspectos podem ser utilizados para explicar as formas pelas quais, em nossa espécie, são vivenciadas as diferenças sexuais?

Segall e col. (1990), recorrendo a estudos antropológicos e transculturais, apontam como fator significativo a divisão de trabalho por sexo. Alimentação e prática de cuidado com as crianças aparecem em quase todas as culturas como “típicas” das mulheres. Estudos com chimpanzés, uma espécie muito próxima a nossa mostram que esta espécie apresenta organização semelhante.

Os autores afirmam ser possível encontrar formas de compartilhamento da atividade, mas nenhuma sociedade onde estas sejam exclusivas dos homens. Para eles, esta pode ter sido uma solução encontrada pelos grupos para resolver problemas práticos de subsistência. Uma vez sedimentada a divisão, entra o papel das práticas de socialização atuando sobre as crianças no sentido de prepará-las para as atividades adultas.

O estudo de Segall e col. faz ainda, referência às sociedades caçadoras-coletoras, nas quais, segundo eles, há maior liberdade, mais valorização das mulheres e menor grau de diferenciação de papéis entre homem e mulher; grupos sedentários se caracterizam por maior especialização de tarefas com maior preocupação das mulheres com tarefas de cuidado da casa e das crianças.

As diferenças também se dão em termos de comportamento, valores e atitudes. Archer (1992) e Segall e col. (1990) encontram que em praticamente todas as culturas que têm sido objeto de estudo, os machos se mostram mais agressivos e mais dominadores que as fêmeas, que são mais obedientes e conformadas.

A diferença na contribuição masculina ou feminina para a subsistência acaba tendo também conseqüências na definição de outros papéis como a maior ou menor valorização do

trabalho de um ou outro sexo, influências na relação conjugal e sexual (exogamia, normas para a gravidez, práticas de cuidado com as crianças, tabus). Nas sociedades em que as mulheres têm maior participação na subsistência do grupo elas, além de serem mais valorizadas, gozam de maior liberdade e são menos percebidas como objeto sexual e de reprodução.

Uma explicação possível é que esta pode ter sido uma resposta funcional das espécies para resolver problemas práticos de subsistência e, as práticas diferenciadas de socialização uma forma de preparação para os papéis adultos (Segall & col. 1990). Assim, os diferentes papéis econômicos para machos e fêmeas se constituem em **adaptações** biológicas importantes para a sobrevivência da espécie.

Durante o processo evolutivo homens e mulheres vivenciaram necessidades diferenciadas responsáveis por estruturas e características comportamentais também diferenciadas. Aqui se faz útil retomar o conceito etológico de adaptação, reafirmando se tratar dos processos que vão além do indivíduo, portanto, de um grupo de indivíduos que como grupo, vai expressar comportamentos característicos da espécie. Daí que, como reconhece Rosaldo (1995), “todos os apelos a uma natureza universal” para explicar o lugar ou papéis sociais da mulher e do homem não estão simplesmente errados (p.16).

Sem a intenção de retomar esta polêmica natureza *versus* cultura, nem a defesa daquilo que comumente se denomina nos estudos sobre o tema de “determinismo biológico”, parece importante argumentar que qualquer análise que exclua a variável biológica parece tão problemática quanto aquela que a tome como única referência. Vale dizer ainda que a biologia não moldou apenas uma morfologia e fisiologia humanas, mas também modos de vida e estratégias de organização social, da qual a própria cultura, que conferiu enorme plasticidade e variabilidade à espécie humana, é também resultante. Neste ponto, repetindo o que já foi dito no início deste trabalho, a polêmica perde sentido.

A ênfase deve se dar a partir de uma visão interacionista. A interação não se dá apenas entre elementos sociais, mas uma biologia que faz parte dessa interação. As práticas e as relações sociais, entre elas as relações de gênero, obviamente, só podem ser compreendidas como se constituindo na inter-relação da cultura e da biologia, isso tanto em termos de filogênese quanto de ontogênese.

Além disso, ainda que correndo o risco de buscar explicações demasiado simplistas, está se falando de arranjos funcionais que foram **adequados num determinado espaço – tempo**: o contexto evolucionário da espécie *homo sapiens*, que permitiram inclusive, essa forma de organização humana qualitativamente nova, num ambiente **sociocultural**.

A pressuposição aqui defendida concorda com Carvalho (1989b), que apoiada em outros autores, concebe a natureza humana como “biologicamente social”, a qual, mais do que um simples reconhecimento das suas características de vida em grupo, implica, segundo a autora, no reconhecimento de ser o humano dotado de características e mecanismos específicos de adaptação, de uma:

Organização biológica, fruto de um processo de evolução do qual a cultura é parte inseparável, define de modos muito específicos a nossa psicologia: uma psicologia que envolve, por exemplo, uma organização cerebral própria para a aquisição da linguagem verbal, que será especificada, concretizada, através de experiências para as quais também somos biologicamente organizados; que envolve uma organização para as relações sócio-afetivas de certos tipos, cujos alvos e conteúdos são especificados pelas experiências especificamente humanas; a psicologia de uma espécie cuja adaptação envolve o pertencer a um meio sociocultural, em decorrência das características

próprias de seu processo de evolução, do qual esse meio é produto e instrumento (p.89).

De acordo com essa perspectiva, pode-se pensar que existem diferenças significativas entre os dois grupos de sexo, e existem porque homens e mulheres tiveram necessidades evolutivas diferenciadas, tais diferenças (que não são estritamente anatômicas), podem continuar se manifestando na relação entre os sexos. Isso não significa, entretanto, pensá-las como imutáveis, nem tampouco compartilhar da crença numa “essência” seja ela masculina ou feminina, ao contrário, entender que as características se constroem na relação entre os indivíduos e com o contexto, abre também a possibilidade de percebê-las como não sendo únicas ou necessárias, uma vez que os contextos também são variados e dinâmicos.

Uma visão semelhante, embora originária de outra área de pesquisa, é apresentada pela antropóloga americana Michelle Rosaldo (1995) quando afirma que:

“Em toda sociedade, a assimetria sexual seria vista como correspondendo a uma divisão institucional grosseira entre as esferas de atividade doméstica e pública – uma construída ao redor da reprodução, laços afetivos e familiares e particularmente conferida à mulher, e a outra alimentando a coletividade, a ordem jurídica e a cooperação social organizadas prioritariamente por homens. A divisão público/doméstico, tal como aparecia em uma determinada sociedade não era um produto **necessário**⁹, mas um produto ‘inteligível’ da acomodação mútua da história humana e da biologia humana; apesar das sociedades humanas diferirem, todas refletiam na sua organização, uma acomodação característica ao fato de que as mulheres têm crianças

⁹ Sem grifo no original. Nota da autora: sentido filosófico: aquilo que não pode ser de outro jeito, ou só pode ser tal como é. Novo Dicionário Aurélio século XXI. Versão eletrônica. 3.0

e produzem leite e por causa disso se encontram designadas como ‘mães’, aquelas que nutrem e cuidam dos mais jovens” (p.19).

Com uma reserva importante à expressão “divisão institucional grosseira”, contrargumentando com a hipótese de uma estratégia comportamental adequada a, ou a solução encontrada pelo grupo num determinado momento da evolução, as afirmações da autora expressam tanto uma visão mais integrativa de análise das questões de gênero quanto incluem a possibilidade de que tais “arranjos” possam ser reconstruídos, “minados”, uma vez que não são necessários. Dessa forma, perde validade a concepção de que as mulheres tornam-se submissas ou assumem as tarefas da casa, da procriação e do cuidado “pela própria natureza”.

Entretanto, é preciso admitir, se as explicações em termos funcionais são importantes para situar e compreender algumas das diferenças manifestas, elas sozinhas não dão conta ou não servem a um intuito de pensar as relações e construções de gênero na atualidade e ainda, discutir os processos de mudança e reconstrução dessas relações.

Assentindo com Rosaldo (1995) que os arranjos de gênero são ao mesmo tempo similares o bastante para serem explicados em termos de universais, mas variados demais para que esta explicação seja adotada sem questionamento, surge a necessidade de que outros aspectos possam ser incluídos na discussão.

Diante do aparente paradoxo entre a similaridade / variabilidade de arranjos entre os sexos em diferentes culturas, aspectos que intrinsecam explicações em termos de universais, questionando sua validade explicativa para as diferenças e assimetrias, Rosaldo (1995), propõe que sejam estudadas as relações concretas entre homens e mulheres, as suas formas de organização em grupos, como o gênero se faz presente e as formas como os indivíduos dão sentido e significam suas relações em contextos específicos.

A autora também alude ao fato de que as diferenças são antes criadas nas e pelas relações. Dessa forma:

As significações que as mulheres atribuem para as atividades de suas vidas são coisas que nós somente podemos compreender através de uma análise das relações que as mulheres forjam, dos contextos sociais que elas, junto com os homens, criam e dentro das quais elas são definidas” (p.22).

A ênfase nessa construção relacional parece indispensável para deslocar as assimetrias do campo da mera derivação biológica para situar a discussão da construção das feminilidades e masculinidades no campo das construções históricas e culturais que são ao mesmo tempo determinadas e determinantes da forma com a sociedade trata e legitima as diferenças, legitimando também a inferioridade feminina.

Nessa perspectiva se incluem as formas pelas quais as estratégias de organização entre homens e mulheres são dotadas de conteúdo de hierarquia e valor, conferindo à metade masculina o poder e o domínio sobre o outro sexo e sendo responsáveis pelas características de violência e desigualdades que historicamente têm marcado as relações entre os dois grupos de sexo. Quais os processos sociais que dotam manifestações de desigualdade ou da superioridade masculina *versus* a submissão feminina de sentido? Como tais associações se tornam hegemônicas? Para Scott (1990) isso não pode ser explicado “sem uma certa atenção aos sistemas simbólicos, quer dizer, aos modos como as sociedades representam os gêneros, servem-se dele para articular as regras de relações sociais ou para construir o sentido da experiência. Sem o sentido não há experiência” (p. 11).

Diferença, desigualdades e assimetrias são, portanto, questões que se impõem à categoria gênero (Silva, 1998), estando estas relacionadas às práticas e construções socioculturais e às relações de poder fundamentadas nos valores e significados culturais atribuídos diferencialmente aos homens e às mulheres. Conforme afirma Scott (1990) “o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (p.14). Ao lado disso, é

preciso pensar também em outras instâncias coexistentes, tais como raça e classe, por exemplo, que também atravessam as relações de poder e são constituintes das subjetividades.

Pode-se dizer que o poder analítico da categoria gênero está em permitir compreender estas relações de poder que se apóiam em significados culturais desigualmente atribuídos aos dois sexos, tratando as noções de masculino e feminino no campo das assimetrias com consequências políticas e sociais, no reconhecimento de direitos, no acesso a direitos, na organização do poder.

Trata-se, portanto, de pensar o gênero como instrumento de análise para compreender desigualdades e superar injustiças, posto que questiona os pressupostos androcêntricos, entendendo-os como passíveis de redefinições e atualizações em processos dinâmicos dentro de contextos históricos culturais concretos.

Torna-se assim, mister que se inclua nas discussões a percepção de como a lógica dos papéis de gênero, das expectativas e ideologias engendram subjetividades de homens e mulheres, meninas e meninos, sem perder de vista o fato de que estas subjetividades são produzidas num confronto intersubjetivo, ou no dizer de Silva (1998), são “incessantemente negociadas” (p. 118). Por negociação, vale ressaltar, entende-se muito mais do que internalização de valores ou padrões, mas também reconstrução, reinterpretação e re-criação (Silva, 1998).

Duas categorias assumem um peso importante aqui: a subjetividade, como predisposições, consciência e intencionalidade individuais e o processo de sintonia, de reciprocidade, de ajustar-se a uma outra subjetividade. A isto se pode chamar de intersubjetividade ou, o espaço necessário para o compartilhamento (Pontes & Izar, 2005).

Adicionalmente, a perspectiva relacional, com ênfase numa percepção mais dinâmica das diferenças, também coloca em questão outros estereótipos de normatização sociais em outras dimensões ligadas ao gênero, como a vivência da sexualidade, a heterossexualidade,

que pressupõem a existência de arranjos “normais”, excluindo a possibilidade de quaisquer outros que fujam a esses padrões.

Reitera-se, portanto, que a questão importante que se coloca para os estudos do gênero é não a polarização, mas a integração nos modelos de estudo (tal como proposto por Hinde, 1987). Ao que parece isso não será possível via negação das diferenças (as diferenças biológicas são inegáveis), mas compreendendo a extensão delas e suas interrelações, reconstruindo seus postulados já que se entende como De Lauretis (1994) que o “que explica o conteúdo das diferenças de gênero são significados diferenciados quanto ao gênero e as posições diferenciadas colocadas à disposição de homens e mulheres no discurso” (p. 224) e nas práticas cotidianas.

Assumir isso significa assumir também que as diferenças de comportamentos entre os sexos, o desenvolvimento dos papéis de gênero e as formas de relações entre eles não pode ser estudada sem a consideração das variáveis culturais relacionadas, já que as construções que se processam em torno do gênero são, em essência, simbólicas, sociais. O que justifica situar a discussão sobre a construção do gênero dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e relacional, pensando o contexto sociocultural como determinado e determinante. Diante do necessário e incontestável reconhecimento da integração de fatores na construção do comportamento é que os termos sexo e gênero serão aqui usados intercambiavelmente (Maccoby, 1988).

De acordo ainda com Segall et al. (1990), falar de gênero ou de características humanas sexualmente tipificadas, implica falar de três elementos interrelacionados: a) papéis de gênero como prescrições culturalmente definidas ou expectativas de comportamento para machos e fêmeas; b) identidade de gênero, como auto-percepção de papéis e sentido de pertencimento, a forma como cada indivíduo se enquadra no grupo (auto-categorização); e c) ideologia de papéis sexuais que são os estereótipos ou atitudes que regulam as relações entre

os sexos – valores, status, lugar, espaço e domínio de cada sexo no contexto. A estes elementos os autores denominam “inatos culturais” e podem ser diferentes em cada cultura. Cada cultura tem uma elaboração diferencial sobre status e poder entre os sexos, expectativas de comportamento e divisão de tarefas. Comportamento, identidade e ideologia são inter-relacionados. O conjunto de normas, papéis e expectativas de comportamentos que cada sociedade constrói para os grupos de sexo é determinado e, ao mesmo tempo, determinante do comportamento desses grupos.

Trata-se de um processo de construção que se descentra do indivíduo para colocar-se num plano coletivo, numa ampla rede de relações entre sujeitos socialmente construídos, que se interinfluenciam reciprocamente, podendo este interjogo ser responsável por significações absolutamente singulares e ecologicamente inseridas (Hinde, 1997; Rossetti-Ferreira & col. 2004).

Uma forma de compreender tal processo pode ser investigar as práticas iniciais de socialização, das quais os grupos de brincadeira se constituem em espaço importante. Pensa-se que estes grupos não se fazem com crianças absolutamente independentes, mas sempre tomados em relação com os outros (Hinde 1987), envolvidos em processos complexos de negociações intersubjetivas.

Buscando inspiração nas reflexões de Whitaker (2002) pode-se também procurar pelos “germens da mudança”, uma vez que, a despeito “do esforço da socialização para produzir mulheres submissas” (...) ou de “prepará-las para a desvantagem” (p. 08), pode-se também pensar que estes padrões sofrem pressões, sendo os grupos na rua um contexto no qual meninas e meninos podem reconstruir suas experiências concretas e seus atos de significação.

1.4.1 O papel dos companheiros de grupo na construção da cultura de gênero

Algumas mudanças em termos de papéis e ideologia de gênero podem ser testemunhadas no contexto atual. Por diversas questões de ordem financeira, de reconstrução nos padrões de família ou de conquistas no campo dos direitos das mulheres, os homens que se dedicam às tarefas de casa e cuidado das crianças não são mais tão raros, assim como as mulheres estão cada vez mais ocupando cargos e funções antes “reservados” aos homens. São mudanças no macrosistema ou na estrutura sociocultural que provocam mudanças nos demais níveis ou subsistemas.

Entretanto, as pesquisas na área ainda revelam o desenvolvimento e manutenção pelas crianças, de características e posturas sexualmente estereotipadas (Alexander & Hines 1994; Beraldo 1993; Harris 1999; Johnson, Christie & Yawkey 1999; Maccoby 1988; Martin & Fabes 2001; Fabes, Martin & Hanish, 2003; Weiraub & col. 1984; entre outros). O que estes estudos parecem indicar é que meninas e meninos nascem diferentes e tornam-se ainda mais diferentes no decorrer dos anos pré-escolares e escolares. Se a cultura adulta está mais igualitária por que a segregação sexual continua sendo uma marca forte da infância?

A explicação de Harris (1999) apresenta-se como provocativa: parece que a cultura adulta no decorrer dos tempos se modificou (ou se modifica) mais rapidamente que a das crianças. “Os adultos reviram suas idéias, mas as crianças não” (pág. 278). A autora se utiliza dessa evidência para “inocentar” os pais (e outros adultos) pelos repasses de valores e estereótipos sexuais e afirma que o maior peso na formação destes e de outros valores são dos pares e de seus grupos. Idéia semelhante é defendida por Carvalho e Pedrosa (2002) ao referirem-se ao grupo de crianças brincando como uma micro-sociedade, tendo a criança como agente de criação, partilha e transmissão de cultura.

Aqui a ênfase se volta para o ambiente físico e social do qual as crianças fazem parte e nisso se incluem os grupos de pares com quem partilham experiências ao longo da infância. A ideia é a percepção do grupo de brincadeira como um contexto de desenvolvimento, um micro meio-ambiente, mediador do processo de abstração das regras sociais e cognitivas, incluindo aí, o foco de interesse deste trabalho: as noções de diferenciação e papéis de gênero.

A criança se constrói nessa troca, não individualmente. O grupo é essa possibilidade de confronto, de negociação, de geração daquilo a que Carvalho (1992) denomina um processo supraindividual, referindo-se àquilo que transcende o individual, que se coloca na relação. Como ressalta Maccoby (1988), a segregação e tipificação sexual “não é um reflexo de preferências individuais, mas um fenômeno de grupo”.

As crianças se socializam umas às outras, esta socialização, entendida grosso modo, como a aprendizagem ou incorporação de valores, regras e comportamentos adequados dentro da sociedade, tem como base um processo de construção de identidade, ou de autocategorização (Camaione, 1980; Harris, 1999). Uma vez que as formas de comportar-se não são homogêneas, mas categorizadas, e na maioria das vezes, de forma oposta, (homens e mulheres; adultos e crianças etc.) as crianças precisam então descobrir ou decidir quem são, onde se encaixam, a qual grupo pertencem para a partir daí, trabalhar esta inserção. A criança se compara aos pares e assim, as meninas se tornam mais parecidas com as outras meninas e os meninos com os outros meninos. A maior preocupação de meninos e meninas é ser como, pertencer, não estar em dissonância seja no jeito de vestir, de falar, de comportar-se etc (Archer, 1992; Harris, 1999).

Vale dizer que essa identificação não implica necessariamente em fazer parte, brincar junto ou mesmo ser aceita. Uma criança pode sentir-se “pertencente”, ainda que seja rejeitada e não tenha nenhuma oportunidade de estar com o grupo. A criança observa e se identifica

com o seu “grupo psicológico” e a partir dessa identificação, salienta a autora, a socialização não ocorre como crianças (categoria geral), mas como meninas ou meninos (Harris 1999).

Camaione (1980) critica a ênfase dada ao papel sexual do adulto no processo de construção da identidade sexual, considerado modelo ou modelador de comportamentos. A autora vê a identidade sexual como um processo primário, que ocorre inicialmente como um processo de autocategorização (onde a própria criança se auto-inclui em cada grupo de sexo) e que depois se estabiliza juntamente com outros processos do desenvolvimento cognitivo (conservação de quantidades, classificação, etc.).

Se pensarmos na importância dos pares no processo de socialização da criança e se pensarmos em um espaço de grandes e significativas possibilidades de interação com pares disponível à criança, certamente chegaremos ao processo de interação em situação de brincadeira na rua como um contexto disponibilizador de informações sobre o processo de desenvolvimento das noções de diferenciação na criança.

Dependendo do contexto onde vive, a criança começa a participar de grupos de pares tão logo começa a andar. Nas ruas de periferia das grandes cidades e nas cidades do interior este é um fenômeno freqüente, onde a criança é atraída pelos pares antes mesmo de possuir habilidades que lhe permita uma participação de fato: às vezes observa, oferece ou pega algo, dá um sorriso etc.

Nos grupos de rua, as crianças se organizam a partir de seus critérios, sem as restrições impostas pelos adultos (como acontece na escola, por exemplo, onde a organização se dá em função de faixa etária ou até do sexo) sendo a rua, por isso, um espaço mais propício ao estabelecimento de relações mais simétricas, menos hierárquicas. Eibl-Eibesfeldt (1989), por exemplo, sugere que nos grupos de brincadeira as relações são mais uniformes, caracterizadas por reciprocidade e harmonia, uma vez que nestes não há as diferenças de força e poder que caracterizam as relações adulto-criança. Talvez seja ainda prematuro falar

da existência ou não desta simetria de relações, por ora vale dizer que as referências de estudo na área fornecem bases suficientes para pensar o grupo de rua como “um fenômeno paradigmático” das formas próprias de organização social da criança (Pontes & Magalhães, 2003). Considera-se que dentro do grupo a criança aprende as regras não apenas da brincadeira, mas principalmente de comportamentos, aprende os papéis e, também os limites e as sanções para os comportamentos não apropriados.

A ênfase aqui é no grupo tomado como unidade de análise, na descrição do papel dos pares como socializadores. É também pensado em sua dimensão física e social, isto é, nas relações e vínculos que se estabelecem com pessoas, lugares e características físicas (as ruas, as casas, os quintais, as cercas, os lugares de livre acesso e os interditos). É destes dois pontos de vista que se pode discutir o sentido e a importância do pertencer.

Se o gênero é uma categoria psicológica tão importante da infância e que governa várias características fundamentais da vida como recreacionais, acadêmicas, relacionais (Egan & Perry 2001; Harris 1999), como esta categoria se faz presente nos grupos de brincadeiras na rua e quais diferenciações em termos de gênero são possíveis encontrar neste contexto?

1. 4. 2 Os Gêneros nas Brincadeiras Infantis.

Pressupondo que a socialização se dá não a partir da categoria geral de crianças, mas por categorias específicas de sexo/gênero, é possível indagar então sobre a possibilidade de comportamento diferenciado de meninos e meninas nos grupos de brincadeira.

A importância das questões de gênero nas brincadeiras infantis é introduzida por Johnson, Christie e Yawkey (1999) que afirmam ser o gênero a categoria que responde pelas informações necessárias para a compreensão sobre padrões e estilos, formas de inserção na

brincadeira e preferências, ao lado da idade que funciona como preditor do nível de desenvolvimento. Saber o sexo das crianças envolvidas num episódio de jogo ou brincadeira em grupo já é um determinante das expectativas de comportamentos para esse grupo.

O sexo/gênero é a principal categoria a que as crianças respondem na formação de grupos de brincadeiras já a partir dos três anos de idade. Se há a possibilidade de escolha, aos cinco - seis anos os grupos de brincadeiras seriam quase que exclusivamente de crianças de mesmo sexo (Maccoby, 1990; Beal 1994).

Esta questão tem merecido atenção de vários pesquisadores que têm investigado a construção da diferenciação sexual e comportamentos masculino e feminino no contexto de brincadeiras e jogos infantis sob aspectos distintos, tais como: diferenças de estilos e preferências, diferenças nas atitudes e comportamentos, percepções, preferências por parceiros, tamanho de grupos, construção de estereótipos, justificativa para exclusão com base nestes estereótipos etc. (Archer, 1992; Beraldo, 1993; Maccoby, 1988, 1990 e 1991). É praticamente consensual entre os pesquisadores a percepção de que os meninos preferem outros meninos e meninas preferem outras meninas como parceiros/as de brincadeira e que esta preferência começa a ser demonstrada bem cedo e se mantém (com tendência a aumentar) durante a infância.

Em revisão de diversos estudos com crianças de um a seis anos, Beal (1994) evidencia que esta segregação é iniciada pelas meninas, que fazem a maioria de suas “aberturas” sociais para outras meninas por volta dos dois anos de idade, enquanto que os meninos não demonstram claramente esta preferência antes dos três anos. Já aos cinco-seis anos a grande maioria das abordagens das crianças são feitas para pares do mesmo sexo. É também demonstrado que as crianças sorriem mais para outra de mesmo sexo e são as de mesmo sexo que são classificadas como mais simpáticas.

Beal (1994) citando um estudo de Schoefield, com crianças americanas e africanas mostra que o gênero supera outros atributos (como etnia) na definição de um potencial parceiro de brincadeira. Mesmo em grupos mistos o comportamento de cada sexo é bastante diferente. O gênero parece ser o principal atributo no comportamento de aproximação ou afastamento de outra criança, entretanto, pode ter essa relevância diminuída se parceiros de mesmo sexo não estão disponíveis ou estão em número reduzido, ou ainda quando a interação é mediada pelo adulto. Isto pode se constituir num indicador de que a segregação não é resultante da influência dos adultos.

Archer (1992) concordando com esta perspectiva, expõe quatro situações em que pode ocorrer menos segregação: em tarefas que encorajam cooperação; quando não há envolvimento de equipes, onde adultos organizam equipes mistas e onde os agrupamentos são feitos sob outros critérios.

Zamberlan (1986) também encontrou graus maiores de tipificação sexual entre meninos, assim como maior ocorrência de saciação motivada pela pouca atratividade de brinquedos tidos como inapropriados ao sexo masculino. A autora relaciona isso com o efeito das expectativas dos adultos em relação à tipificação sexual mais forte em relação aos meninos.

As noções de masculinidade são estruturadas de forma mais estereotipada do que as noções de feminilidade tanto entre homens quanto entre mulheres (Hort, Fagot & Leinbach, 1990).

Os padrões de interação de meninas e meninos são muito distintos. Os meninos brincam em grupos maiores e são mais preocupados com status e reputação dentro dos grupos, enquanto as meninas são mais intimistas nas interações, mais cooperativas, fazem mais trocas de confidências, são mais flexíveis que os meninos que são mais rígidos com seus papéis de gênero e mais preocupados em rejeitar a feminilidade. As diferenças também se apresentam

em relação ao uso do espaço com os meninos ocupando espaços maiores e públicos (Archer, 1992; Beal, 1994; Maccoby, 1988 e 1990).

Os grupos dos meninos são mais direcionados para a hierarquia e eles usam o discurso como forma de manter ou legitimar status, as meninas parecem chegar mais facilmente a consensos e usam a interação verbal como forma de persuasão, características ou padrões interativos não privilegiados pelos meninos. Nestes as interações verbais tendem a ser mais imperativas, o que pode, conseqüentemente, contribuir para o afastamento dos dois grupos (Archer, 1992; Beal, 1994; Maccoby, 1988).

Beraldo (1993) revê alguns estudos que mostram uma diminuição nas diferenças entre meninos e meninas em áreas como sociabilidade, dependência – independência, aprendizagem associativa, auto-estima e comportamento verbal.

Beraldo (1993) investigou hábitos de brincadeiras e a percepção das crianças quanto às diferenças de gênero avaliando sua adequação quanto ao sexo e os motivos apontados pelas crianças para justificar a preferência. A autora comparou estereótipos de gênero de cinco brincadeiras populares identificando a percepção de 180 crianças de diferentes faixas etárias (cinco, oito e 10 anos) de dois níveis sócio-econômicos (baixo e médio alto), na cidade de São Paulo. Esta pesquisa foi, na verdade, uma replicação de estudo visando comparações interculturais (Carvalho & col. Apud Beraldo, 1993). A autora encontra que as meninas de classe baixa apresentam menor freqüência e variedade de brincadeiras, provavelmente por se ocuparem desde cedo com as tarefas da casa; os meninos preferem mais brincadeiras com os pais, indicando que os meninos recebem mais atenção que meninas. Apresenta também o hábito das crianças de brincar em grupos mistos.

Na discussão sobre três brincadeiras escolhidas pela autora como índices de estereotipia (lutinha, futebol e pega-pega), os resultados demonstraram que nenhuma delas apresenta perfil homogêneo de sexo, sendo que o futebol apresentou um perfil mais

masculino entre os meninos de classe baixa, mas uma nítida inserção das meninas da classe alta o que evidencia que a disponibilização de condições (escola, por exemplo) pode mobilizar as meninas para a brincadeira. Com os dados do estudo, Beraldo conclui ainda que as diferenças sexuais e estereótipias guardam nítida relação com o contexto. Aos 10 anos as meninas da classe alta demonstram menor estereotipia que as meninas de classe baixa, sugerindo que a classe baixa é mais fixada nos papéis tradicionais, indicando talvez que neste contexto prevalecem as barreiras entre os sexos e a masculinidade é mais valorizada; aos 10 anos as meninas de classe alta apresentam menor estereotipia que os meninos da mesma classe.

Os estereótipos também aparecem quando da justificativa da preferência por brincadeiras. As justificativas dos meninos relacionam-se mais à competência – “porque sabem”; enquanto que a das meninas é mais motivacional – “porque gostam”.

Na comparação intercultural, os dados revelaram maior estereotipia para futebol e lulinha entre as crianças brasileiras que as europeias e os resultados das crianças de classe alta na percepção do futebol como “para ambos igualmente” foram os mais próximos das crianças inglesas.

Uma observação importante merece ser feita em relação ao estudo de Beraldo (1993), de forma a destacar, aspecto já mencionado, de que as diferenças de gênero aparecem transversalizadas por outras dimensões definidoras de poder (Silva, 1998). As categorias classe e gênero se inter cruzam condicionando a menor quantidade e variedade de brincadeiras entre as meninas mais pobres, o mesmo provavelmente acontecendo com a questão da menor estereotipia entre as classes mais altas.

Por outro lado, é mister que não apenas se constate, mas se questione a visão da competência masculina *versus* emotividade feminina presente como argumento para as

preferências, uma vez que simplesmente afirmá-las pode supor também uma essência masculina ou feminina.

Uma replicação desse estudo também foi realizada por Silveira (2003) com o mesmo número e mesma idade de crianças de nível sócio-econômico baixo na periferia de Belém – Pará (mesma área de pesquisa desta tese). Silveira, embora encontre resultados semelhantes em termos de estereotipia de brincadeiras, refere, ao contrário de Beraldo (1993), maior flexibilidade de comportamentos entre as meninas mais velhas que apresentam maior envolvimento nas brincadeiras tipicamente masculinas.

Embora apresentem dados que se encerram no próprio episódio da brincadeira, sem aprofundar sobre seus condicionantes, os diversos estudos citados são interessantes do ponto de vista de expor algumas das formas de manifestação do gênero nos grupos de brincadeiras (e essa era a intenção). Sem entrar no mérito da discussão dos estudos, o propósito aqui é ilustrar a conspicuidade e diversidade das diferenças de gênero e das suas manifestações nesses espaços, de forma a proceder a uma discussão das possibilidades de relações e determinações.

1.4.3 Diferenciação e Segregação Sexual no Contexto da cultura de pares

Às evidências da segregação e tipificação nas brincadeiras segue a necessidade de discutir os fatores que podem estar relacionados ao fenômeno. Como e porque ela acontece?

Já foi demonstrado anteriormente que a presença / supervisão do adulto pode funcionar como elemento “amenizador” das consequências sociais que a criança teria na aproximação com o sexo oposto. Por outro lado, parece que as expectativas dos adultos cumprem um papel central na construção dos estereótipos e papéis sexuais (Archer, 1992; Zamberlan, 1986; Segall & col. 1990).

Como se dá esta relação? Que aspectos podem ser levantados na determinação da construção da identidade de gênero e da relação masculino/feminino entre as crianças?

Duas abordagens serão aqui apresentadas. Uma que situa a questão de um ponto de vista mais geral que explica como uma determinada sociedade ou grupo constrói seus padrões e papéis de gênero a partir de sua própria organização, estrutura e aspectos físicos e ambientais e outra de cunho mais específico que discute e tenta explicar os mecanismos causais (causas imediatas) que regulam o comportamento de segregação entre as crianças, ou seja, por quê as crianças preferem outras de mesmo sexo como parceiros de brincadeira e tendem a evitar aquelas do outro sexo.

Dentro da primeira forma de abordagem estão as idéias resumidas por Archer (1992). Este autor recorre às variáveis culturais para falar de dois contextos diferenciados, dois mundos ou duas subculturas uma masculina e outra feminina. Fala da existência de regras, padrões de socialização, conteúdos e práticas diferenciadas que agem conformando um limite entre os mundos sociais de meninos e meninas e apresenta três tipos de explicações empregadas na discussão destas diferenças: a) Explicação biológica relacionada ao controle de comportamentos diferenciados a partir de processos maturacionais, herança genética e história evolucionária da espécie; b) Explicação cultural ou de socialização, explicando a aprendizagem social dos papéis pelas gerações mais novas pela internalização durante o curso do desenvolvimento; c) Explicação estrutural que aponta para a discussão e consideração das características da organização social mais ampla e as práticas do grupo/contexto na determinação das diferenças. Mais especificamente, os papéis de gênero são vistos como diretamente determinados pelo status desigual de homens e mulheres dentro da sociedade. Ao que parece, as duas últimas explicações seriam complementares, uma vez que, que via práticas de socialização é que as determinações estruturais ou institucionais são transmitidas e internalizadas.

O segundo grupo de explicações inclui as questões mais específicas sobre quais os mecanismos causais que regulam o comportamento segregado por sexo entre as crianças. A questão que subjaz aqui é porque as crianças preferem interagir com crianças de mesmo sexo. Em outras palavras, o que, na situação específica (aqui e agora), regula o comportamento de atração pelo mesmo sexo e evitação do sexo diferente? Seriam diferenças no estilo de comportar-se? Se forem, então o que determinam essas diferenças? Como a criança aprende a comportar-se diferentemente? Existe uma identidade de gênero, como ela se constrói?

Uma explicação seria a incompatibilidade de estilos argumentando que a criança busca interação com o mesmo sexo em função da similaridade de interesses e padrões de interações. A maior preocupação com a dominação e agressividade dos meninos e a maior cooperatividade entre as meninas poderia funcionar como uma barreira na aproximação entre os dois grupos. As meninas, ao descobrirem as características não cooperativas dos meninos e a pouca eficácia de seus padrões interativos com eles, começam a evitá-los uma vez que os interesses não combinam. Uma expressão disso seria, por exemplo, a brincadeira turbulenta, nitidamente preferida pelos meninos já aos três anos e claramente rechaçada pelas meninas (Maccoby e Jacklin, 1987, citado por Beal 1994).

Maccoby (1988) defende a importância (necessidade) de se examinar o grau no qual ocorre a interação social nos grupos segregados por sexo, afirmando também o papel dos estilos de interação diferenciados como causa desta segregação. Num estudo com crianças de 33 meses, a autora descreve que bem cedo os dois sexos têm alguma diferença nos estilos de brincar e que também cada um dos grupos de sexos já percebe essa diferença entre eles. A criança considera seu próprio sexo mais compatível que o sexo do outro. As diferenças de estilos tende a acentuar-se com o aumento da idade.

Além de buscar por estilos compatíveis de brincar, a segregação também se dá em função das diferenças na possibilidade de influência sobre o comportamento do outro.

Maccoby recorre a outros autores para apoiar a idéia de que com o aumento da idade aumentam também as tentativas da criança em influenciar o comportamento do outro e os dois grupos de sexos desenvolvem estilos diferenciados de estratégias para exercer essa influencia. Os meninos tendem a organizar-se em grupos maiores e com uma estrutura hierárquica baseada no poder dos membros. Para estabelecer e manter esta hierarquia os meninos utilizam ameaças ou desafios e usam demandas diretas (autoritárias). As relações no grupo são permeadas pela preocupação em manter o papel de líder e pela ameaça a este papel. Por causa disso, seus episódios interativos têm tendências à restrição e à interrupção.

As meninas por outro lado, são mais inclinadas às amizades mais íntimas, evitam o confronto direto porque primam pela manutenção da relação. Em episódios de discordância ou insatisfação, as meninas tendem a propor saídas conciliatórias com sugestões mais educadas e tentativas de persuadir ao invés de usar força ou poder. Estes padrões são pouco efetivos com os meninos.

Estas diferenças dão origem a duas diferentes culturas de grupo: a cultura dos meninos mais orientados para a dominância, a organização baseada na hierarquia, ameaças e autoridade e a das meninas com interações mais pautadas na persuasão, na busca da concordância e no respeito à opinião das outras.

Maccoby (1988) afirma que, se cada grupo de sexo desenvolve estilos que são pouco eficientes (ou ineficientes) com o outro grupo, isto se torna uma razão para evitar a interação. A autora questiona, então, porque meninas e meninos desenvolvem tais diferenças e que outros fatores, além do estilo de interação e brincadeira, podem ter lugar na segregação de gênero. Ela busca respostas a estas questões na contribuição de três fatores envolvidos no desenvolvimento das relações sociais diferenciadas sexualmente, a saber: pressões da socialização, predisposições biológicas e caracterizações cognitivas.

No que se refere às pressões da socialização, entende a autora que a tipificação sexual é resultante da modelagem de cada nova geração, a partir de adultos ou crianças mais velhas, através de reforço, punição ou exemplos de comportamentos ou atitudes apropriadas ou inapropriadas a cada grupo de sexo. A socialização, assim, dota meninas e meninos de características diferentes, que se constituem nos elementos para atração / evitação.

Investigando conflitos em brincadeiras, Morais (2004) afirma encontrar em seus achados tanto elementos que confirmam, quanto elementos que negam os padrões de diferenças de gênero descritos na literatura. Uma das principais diferenças encontradas é em relação ao tipo de brincadeira preferida, no que concorda com Maccoby (1988). Morais, encontra também variações entre os dois grupos culturais¹⁰ e entre os gêneros estudados em relação ao tipo de brincadeira que pode facilitar a integração dos dois sexos. Ao encontrar brincadeiras turbulentas prevalecendo em grupos de mesmo sexo e as de faz-de-conta em grupos de ambos os sexos, a autora avança a possibilidade de os tipos de interação embutidos em cada brincadeira ou provocados pela estrutura da brincadeira, atuarem facilitando ou dificultando a integração entre os sexos.

Questionando se a divisão de seres humanos em machos e fêmeas e suas distintivas características afetariam as segregações de gênero, Maccoby (1988) discute a relação destes fatores biológicos com a organização ou sensibilidade diferencial entre machos e fêmeas para apelos sociais e também respostas diferenciadas a comportamentos sociais. A organização pré-natal teria influência sobre os padrões e estilos de brincar discutidos anteriormente. A biologia teria assim, o papel de estabelecer uma certa prontidão para a distinção entre os dois grupos e para a percepção desta distinção por parte das crianças.

Finalmente, de acordo com Maccoby crianças pequenas são capazes de aplicar rótulos de gênero para outros e para ela própria, assim como respondem diferentemente aos gêneros

¹⁰ A autora estudou um grupo de crianças na capital de São Paulo e outro na cidade de Ubatuba no litoral paulista.

antes de serem capazes de aplicar rótulos verbais. Para ela, esta diferenciação não se baseia apenas na percepção de diferenças físicas, mas principalmente nas suas investidas de interpretar e compreender as relações que se estabelecem a sua volta. É neste processo de categorizações cognitivas que ocorre a categorização de gênero, passando a se constituir num poderoso organizador do funcionamento social, em torno do qual se aglutinam novas informações (por exemplo, as diferenças entre machos e fêmeas, masculino e feminino).

Este processo de categorização estaria, então, na base da formação da identidade de gênero. Esta identidade diz respeito à forma como cada pessoa ou grupo de sexo percebe a si mesmo em relação à outra pessoa ou situações.

Gênero é um elemento quintessencial da identidade humana, afirmam Egan e Perry (2001). Se é assim, argumentam os autores, parece plausível supor que as pessoas se questionem sobre seu ajustamento em sua categoria sexual, sendo estas respostas os componentes da identidade de gênero.

1.4.4 Categorização e Identidade de gênero: diferenças de estilos, estereótipos e segregação sexual.

A identidade inclui um conhecimento do sujeito de seu pertencimento a uma categoria de gênero; a autopercepção de compatibilidade e satisfação com esta categoria; a forma como sente as pressões para a conformidade com dada categoria e suas atitudes rumo aos grupos de gênero. Essa construção pressupõe, então o já referido do fenômeno da autocategorização de gênero.

Esse processo de pertencimento a um grupo masculino ou feminino se constrói de forma paulatina, estando, de forma inicial, presente na criança pequena (mais ou menos aos

dois anos), quando ela é capaz de se definir como menina ou menino, sendo que só mais tarde, esta vai atingir a percepção da constância de gênero, assim como da variabilidade que pode ocorrer dentro de cada grupo de gênero (Egan & Perry, 2001).

Uma vez adquirida a idéia de pertencimento, a criança é impelida a aderir ao grupo, o que significa “agir como”, “ser como”. Essa idéia de afiliação explicaria o fato de as crianças serem mais responsivas e amigáveis com outra do mesmo sexo, mesmo que seja desconhecida ou que apresente interesses atípicos de gênero.

Martin, Ruble e Szkrbalo (2004), concebem a identidade de gênero e capacidade de atribuir rótulos como organizadoras do desenvolvimento de gênero. Os autores reafirmam o papel da aprendizagem observacional para o desenvolvimento da identidade de gênero e desta na aprendizagem de comportamentos apropriados por sexo.

Respondendo críticas a seus argumentos e concepções, os autores questionam: “Se o conhecimento da criança de seu gênero não explica a modelagem mesmo sexo, então que mecanismo explicaria? São mecanismos biológicos envolvidos, tais que as crianças são atraídas para ações ou atributos de outras crianças e adultos de mesmo sexo? São mecanismos de socialização envolvidos, tais que as crianças são encorajadas por cuidadores ou pais a juntar-se em grupos de mesmo sexo? Identidade de gênero parece-nos uma explicação mais parcimoniosa e convincente. Quando as crianças sabem de que sexo elas são, outros do mesmo sexo tornam-se mais interessantes” (p. 703).

Martin, Ruble e Szkrbalo (2004) expõem um percurso das crianças na construção da identidade de gênero: “primeiro, as crianças devem reconhecer que há dois grupos de pessoas: masculinos e femininos; segundo, elas reconhecem que pertencem a um desses grupos; terceiro elas têm a capacidade de codificar respostas como sendo masculina ou femininamente apropriadas” (p.703). Para eles, ainda categorização e identidade de gênero

não são equivalentes, sugerindo que a categorização ocorre antes de um ano de vida, enquanto que a identidade emerge, algumas vezes, entre 18 e 30 meses.

Estereótipos de gênero podem ser vistos como aquelas “crenças consensuais”, culturalmente construídas sobre características femininas e masculinas (Berry, Poortinga, Segall & Dassen, 1992). Acabam, portanto, por constituírem-se em esquemas para fazer julgamentos sobre o outro (indivíduos ou categorias) e estes são usados pelas crianças na perspectiva de homogeneizar cada grupo de gênero.

Alexander e Hines (1994) avaliaram a relação entre rótulos de gênero e estilos de brincadeiras na seleção de parceiros, em entrevistas com 60 crianças a partir da apresentação de cartões com figuras de crianças retratando diferentes de estilos de brincadeiras. Os resultados demonstraram diferenças de sexo nas preferências por brinquedos, nível de atividade e brincadeira turbulenta. Seus estudos parecem contestar o forte papel da afiliação ao grupo como determinante da segregação, pelo menos em algumas crianças, uma vez que, na seleção de parceiros com base em rótulos de gênero *versus* estilos de brincar como variáveis contraditórias, as crianças se organizam com base nos estilos. As meninas mostraram forte preferência por estilos de brincar quando estes não competem com rótulos de gênero, mas os rótulos têm papel principal na avaliação pelas crianças mais novas.

Com a idade, as crianças podem começar a desenvolver sub-tipos (categorizações) dentro dos grupos de gênero – meninas masculinas e meninos femininos, sugerindo que processos cognitivos individuais (esquemas cognitivos) e situacionais ou contextuais podem começar a influenciar crenças sobre afiliação ao grupo. Por exemplo, meninas podem identificar que há meninos que preferem estilos de brincar femininos e estes podem passar a ser identificados como pertencentes ao grupo feminino. Nesse caso, a escolha parece se basear em processos de identificação de gênero e na avaliação positiva dos membros de seu próprio sexo.

Entre os meninos, o estilo de brincar exerce papel preponderante nas diferentes idades, achado consistente com a maior estereotipia presente entre os meninos. Alexander e Hines (1994) sugerem que estes dados podem estar relacionados tanto com a maior pressão social para comportamentos apropriados sobre os meninos quanto com fatores biológicos. Elas reconhecem a insuficiência de estudos na área e sugerem a necessidade de organização de um modelo teórico que incorpore aspectos das diversas teorias para explicar as mudanças evolutivas de meninos e meninas.

Os estereótipos sexuais devem ser vistos como um aspecto de desenvolvimento do pensamento social-convencional. Berry e col. (1992) afirmam que estes são crenças consensuais construídas com base nas crenças normativas (institucionais) que são as ideologias, como deve ser ou o que deve fazer cada grupo de gênero.

A criança organiza informações sobre apropriação / inapropriação de comportamentos a partir da percepção das similaridades e limites entre os papéis sexuais e outras formas de convenção social. Também começa a abstrair regras de interação e comportamento social, desenvolvendo também a noção de que há papéis que são dados biologicamente, como, por exemplo, o “dar à luz” como um papel exclusivamente feminino. A criança aprende a diferenciar convenção social e lei natural, e com a idade, aumenta a flexibilidade na percepção dos papéis.

Martin (1989) considera gênero uma categoria bastante relevante em nossa cultura, na qual desde muito cedo a criança aprende sobre categorias sociais de gênero: como meninos e meninas devem parecer, agir, o que preferem fazer etc. Por isso não deve ser surpreendente que gênero seja usado como base para fazer julgamentos sociais. A autora sugere que a criança pode usar três tipos de informações relacionadas ao gênero em seus julgamentos: 1) rótulo físico de sexo da pessoa (expectativas quanto ao que é e como é uma menina ou menino); 2) as informações mais específicas e individualizadas sobre tipificação de interesses,

comportamentos ou aparência (sua expectativa sobre, por exemplo, uma menina que tenha interesse masculino); 3) Informações de contra-estereótipo, por exemplo, meninos “afeminados” (bicha, marica, florzinha, veado, fresco etc, ou em inglês, “*sissy*”) ou meninas masculinas (Maria homem, Maria macho, sapatão, ou em inglês, “*tomboy*”).

Martin (1989) questionou se a criança entenderia as implicações destes rótulos e os usaria para fazer julgamentos sobre outras pessoas. Seu estudo envolveu apresentação de crianças – alvo (figuras) e histórias sobre pessoas fictícias envolvidas em algumas atividades (estereotipadas e contra estereotipadas). Neste estudo, as crianças eram solicitadas a fazer três tipos de avaliações: sobre o quanto elas gostariam das crianças, o quanto as meninas gostariam das crianças e o quanto os meninos gostariam das crianças.

Os resultados mostraram que, diante de uma única informação (sexo de alguém), as inferências são consistentes com a forma como elas gostariam do outro e de seus interesses (tipos de parceiros e brinquedos). Diante de múltiplas informações, os julgamentos tornam-se mais complexos e dependem da idade das crianças, das informações e do tipo de julgamento que lhes é solicitado. As crianças revelaram não gostar de “*tomboys*” ou “*sissies*” e demonstraram entendimento pejorativo destes rótulos. Há também diferenças entre o tipo de informações que as crianças são capazes de usar e aquelas que elas efetivamente usam. As crianças mais jovens, apesar de não usarem rótulos, usaram contra-estereótipos apenas quando elas julgam o quanto elas próprias gostariam ou não de alguém. As crianças mais velhas, mesmo tendo habilidade, confiam completamente no sexo da criança da figura, demonstrando claramente a utilização de estereótipos.

Um outro estudo sobre a construção e utilização de estereótipos de gênero pelas crianças é apresentado por Theimer (2001). A partir do ponto de vista da presença de estereótipos sobre atividades e comportamentos de meninos e meninas, o autor procura estudar a extensão na qual as crianças os utilizam para justificar a exclusão de outras crianças

de atividades (brincadeira de boneca ou de caminhão) e papéis adultos tipificados por sexo (profissões de professor ou bombeiro).

Seus resultados mostraram que os estereótipos foram sempre usados pelas crianças como base para justificar a exclusão, enquanto que a inclusão foi mais justificada com base em princípios de igualdade e justiça.

Por outro lado, os estudos também mostraram que situações contrastantes podem atuar como forma de prevenir o uso de estereótipos (principalmente entre as meninas), uma vez que esta situação estimula a consideração de outras variáveis na tomada de decisão, por exemplo, as crianças escolhem uma criança com menos experiência, mesmo que a atividade seja “inconsistente” com o rótulo de gênero, sob a justificativa de dar oportunidade ou fazer justiça.

Os meninos também se mostraram mais dispostos a excluir com base nos estereótipos das atividades de brincar (boneca ou caminhão) do que dos papéis adultos (ser bombeiro ou professor). Houve também o favoritismo para as crianças de mesmo sexo quando comparadas com as crianças do outro sexo. As crianças (principalmente as meninas), julgaram mais errado excluir crianças de seu grupo de sexo do que do outro, sendo que também as meninas foram mais frequentemente excluídas das atividades de meninos do que o contrário. Estes dados podem estar relacionados tanto com uma maior sensibilidade das meninas com a exclusão de outras de atividades masculinas (que são mais frequentes) quanto porque, as crianças em geral tendem a considerar comportamentos inapropriados de meninos como mais errado do que comportamentos inapropriados de meninas.

A construção dos estereótipos sexuais está relacionada à identidade de gênero e é um conjunto de idéias generalizadas, compartilhadas socialmente, sobre uma pessoa, categoria ou grupo. Estas idéias não necessariamente são negativas e como afirma Beraldo (1993), têm

uma função de adaptação cognitiva e comportamental ao atuar como forma de simplificação e sistematização das informações do ambiente social. Ainda em relação à função social dos estereótipos Beraldo complementa que eles: 1) “Contribuem para a criação e manutenção de ideologias de grupo, explicando ou justificando uma variedade de ações sociais; e 2) Preservam ou criam diferenciações positivamente avaliadas de um grupo em relação a outros grupos” (pág. 19).

As pesquisas acima relatadas apontam para um conhecimento pelas crianças dos estereótipos adultos e a utilização destes como mediadores das relações e comportamentos das crianças.

A própria definição e as funções dos estereótipos citadas, deixam evidente a dimensão de confronto e oposição que o conceito engendra. Ainda que se pense em estereótipos como produtos de práticas cotidianas de categorização, elaboradas da mesma forma que outros processos cognitivos, na prática a diferenciação de uma pessoa ou grupo se faz sempre em contraposição a outro grupo ou pessoa (meninos são assim enquanto que meninas são assim, os negros são assim enquanto que os brancos etc...). Se por um lado, isso torna evidente que os grupos de gênero são sempre definidos em relação um ao outro, por outro, pode acabar, na prática, por se constituir num processo de diferenciação voltado para a justificação e legitimação de desigualdades.

Albert e Porter (1983), revelam como as crianças de quatro anos não associam estereótipos positivos de gênero com o sexo oposto ao mesmo tempo em que relutam em associar estereótipos negativos com o seu próprio sexo. Meninos e meninas associam mais facilmente estereótipos de papéis sexuais altamente valorizados ao seu próprio sexo. As crianças certamente estão reproduzindo as características de diferenciação partilhadas pelo seu grupo e suas ações podem ser interpretadas como um esforço em manter “orgulho” de seu próprio grupo sexual, clara evidência do confronto. Esta necessidade de estabelecimento da

identidade, do pertencimento a um grupo estaria na raiz da segregação sexual nos grupos de brincadeira.

Os grupos passam então a funcionar como o espaço socializador das regras e comportamento apropriados por sexo, a partir do processo de aprovação / desaprovação dos comportamentos conforme sua adequação ou não ao gênero. Daí que crianças com comportamentos “atípicos” – meninos que não gostam de brincadeira turbulenta (*rough-and-tumble*) ou meninas que gostem, por exemplo, podem tornar-se impopulares ou preteridos.

Os dois aspectos (compatibilidade de estilos e identidade) atuam complementarmente, sendo difícil dizer se a busca por estilos acabaria construindo o grupo e daí a identidade, ou se a necessidade de pertencimento acabaria selecionando os estilos.

Os estudos deixam evidente a intensificação da segregação a partir de média infância, dando origem (em alguns casos) a códigos de comportamentos de evitação do sexo oposto. Este processo culmina com a delimitação de uma fronteira – (*border work*) que funcionaria como um “ensaio” para futuras atividades românticas e rituais de namoro.

Uma direção mais recente de pesquisas tem centralizado a relação entre as experiências em grupos segregados e seus impactos no desenvolvimento.

Uma instigante questão sobre isso é levantada por Martin e Fabes (2001). Os autores discutem as conseqüências das preferências por parceiros de brincadeira de mesmo sexo para o desenvolvimento, buscando analisar essas conseqüências a partir da consideração das qualidades das brincadeiras em meninos e meninas. Segundo eles, a segregação sexual seria um fenômeno temporariamente estável, tendo assim, implicações para entender as origens e as correlações existentes em brincadeiras segregadas.

Os grupos segregados representam forte elementos socializadores, influenciando tanto interações tipificadas e estilos de brincar, quanto o próprio fenômeno da segregação, uma vez

que teriam um papel reforçador ou monitorador de comportamentos. Afirmam os autores: “um padrão recíproco é iniciado no qual brincadeiras com o mesmo sexo promovem padrões interacionais e estilos que se tornam crescentemente consistentes com os estilos necessários para interagir com influência bem sucedida com pares de mesmo sexo” (p. 441), assim meninas e meninos tornam-se cada vez mais improváveis de interagir com outro sexo ou compelidos a interagir com o mesmo sexo.

Partindo deste princípio, os autores examinam dois tipos de padrão de diferenciação sexual: um primeiro padrão denominado **polarização dual**, no qual os comportamentos dos dois grupos de sexo se distanciariam a partir de um ponto inicial em direções opostas, o que “sugere que as interações e atividades entre membros de um sexo estão ativamente estimulando um comportamento enquanto as interações entre membros de outro sexo estão inibindo ou desencorajando o mesmo comportamento” (p. 335), daí a afastamento dual. Um segundo padrão, denominado de **polarização singular**, de acordo com o qual o comportamento de apenas um dos sexos mudaria através do tempo, enquanto o outro permaneceria relativamente estável, assim, a mudança é relacionada ao movimento de apenas um grupo.

Ambos padrões têm como consequência o aumento da diferenciação entre os sexos, a diferença é em que proporção cada um o faz. Em nível de grupo foi identificado o padrão singular de polarização para mudanças no nível de atividades e brincadeira tipificada entre os meninos e brincadeira próxima aos adultos para as meninas. Os autores sugerem que o padrão de polarização dual seria mais comum em análises ao nível individual.

Ainda voltado para a compreensão da segregação sexual, outro trabalho de Fabes, Martin e Hanish (2003) investiga as formas como as qualidades das brincadeiras variam em função do sexo do parceiro. Como recorte inovador, os autores focalizam as mudanças em função do sexo do parceiro de jogo e não simplesmente sobre a composição do grupo como

um todo. O estudo investigou três padrões de qualidade de brincadeiras: brincadeiras de movimento, força e contato físico (*active-forceful-play*), brincadeiras próximas a adultos e escolha de brincadeiras estereotipadas.

Dentre outros resultados, os autores observam que a brincadeira em grupos de outro sexo tem efeito sobre o comportamento tanto de meninas quanto de meninos, por exemplo, uma menina em grupo de meninos mostra maiores níveis de brincadeiras de movimento, força e contato físico, sugerindo que nestes grupos, elas são lançadas para interações mais características dos meninos e seus comportamentos se aproximam mais destas qualidades. Em contraste, os meninos em grupos de meninas demonstram maior inclinação para comportamentos cooperativos e menos para movimento, força e contato físico. Os autores observam ainda, que tais padrões não acontecem em díades, o que os leva a sugerir que um único membro de outro sexo não é suficiente para provocar mudanças nas tendências de qualidade, um grupo de outro sexo parece ser a variável significativa. Estas afirmações parecem, assim, consistentes com a afirmação da força do grupo e não de um membro nas determinações das interações, aspecto que vem sendo reiterado nos propósitos deste trabalho.

Toda a exposição realizada até aqui teve por objetivo possibilitar uma compreensão ampla do fenômeno da diferenciação sexual, das diversidades de formas e aspectos que esta diferenciação assume durante a infância e adolescência bem como sobre os principais modelos explicativos desses comportamentos, enfim todos os elementos envolvidos na conformação das identidades e subjetividades masculina e feminina. Dentro desta trajetória buscou-se tornar evidente a força seletiva da cultura nesse processo.

Apesar do consenso (conforme Beraldo,1993) quanto às diferenças sociais observadas nas interações entre as crianças, como, por exemplo, nas situações de brincadeiras em grupos, as diversas posições existentes parecem indicar que a literatura ainda expressa contradições

quanto ao limite das diferenças. Isso aponta a necessidade de novos estudos que possam cada vez mais contribuir na compreensão do fenômeno.

Desse ponto de vista, uma área importante de trabalho é exatamente o contexto de grupos de brincadeiras de rua, pelas características já relatadas no início deste trabalho, de relativa autonomia e espontaneidade com que tais grupos se organizam.

As brincadeiras aparecem como fonte importante de informações sobre interação entre crianças, desenvolvimento de valores e aprendizagem cultural. Este é o contexto que o presente trabalho pretende explorar, tentando descobrir nos episódios interativos das crianças na brincadeira, elementos para descrever o desenvolvimento da cultura de gênero.

Aprofundar este entendimento pode passar pela análise de como se dão as interações entre meninas e meninos nas brincadeiras de rua como um espaço onde há possibilidades de interagirem crianças dos dois sexos, de grupos etários diversificados e a rigor, um espaço de troca e de organização mais livre ou mais determinado por eles mesmos, sem a interferência direta de adultos ou normas institucionais (como a escola ou a família, por exemplo). Este contexto abre, em tese, oportunas possibilidades de interação e transmissão da cultura (ou subculturas estereotipadas ou uma contra-cultura) e dentro disso, é um espaço adequado para perceber / identificar a manifestação dos papéis e estereótipos de gênero. Existem características inibidoras ou facilitadoras da segregação ou da explicitação de estereótipos? Quais são eles e de que forma se manifestam? Há diferenciação de estilos, papéis, espaços? Que disputas se estabelecem? Como se expressa o fenômeno de identificação (pertencimento)?

A idéia aqui exposta é da investigação dos estereótipos e papéis sexuais como fenômeno de grupo, intimamente ligado à idéia de regulação mútua (entre os membros), consistindo na possibilidade de criação de (objetos, valores, significados) que são compartilhados por todos.

Esta concepção compartilha com Carvalho (1992) que o que define, dentre outros aspectos, um grupo social é seu sistema ou rede de vínculos como base para o processo de compartilhamento. A transmissão cultural se faz por processos ontogenéticos, logo, as crianças podem compartilhar enredos dos quais não tiveram nenhum papel na criação – isto porque o grupo “não é apenas social no sentido de regulação mútua entre seus membros; é também grupo social no sentido de pertencer a uma sociedade que tem uma estrutura sociocultural” (Carvalho, 1992. p. 91).

A análise parte da percepção destes (grupos) tanto enquanto espaços, “depositários” das influências e determinações do contexto físico-sócio-cultural, quanto como espaços privilegiados para o desenvolvimento de estratégias de compreensão, apreensão, recriação e reconstrução de práticas e padrões culturais – neste caso, especificamente relacionados à construção do gênero pelas crianças.

Todos os estudos citados parecem confirmar a diferenciação de gênero como uma dimensão significativa na interação social e apontam para os múltiplos aspectos do fenômeno presentes no contexto dos grupos de brincadeiras. Evidencia-se o desenvolvimento de comportamentos, expectativas e valores como construções coletivas resultantes de um confronto intersubjetivo, onde entram em jogo características dos indivíduos, suas interações, determinações sociais e políticas mais amplas e aspectos do contexto no qual estas se dão.

A despeito das evidências da força socializadora dos grupos de pares, parece ainda limitado o número de pesquisas que possam detalhar ou descrever estas relações no ambiente da rua. Esta pode ser talvez, uma questão decorrente da pouca evidência do fenômeno nas sociedades industrializadas que seja pela ênfase em outros aspectos (produção de conhecimento, ciência, tecnologia etc.), seja pelo acirramento de inúmeros problemas urbanos (violência principalmente) limita a ocorrência desta prática entre as crianças.

De qualquer forma, em algumas cidades (o caso de Belém, por exemplo) a brincadeira e a estreita convivência das crianças/adolescentes na rua é uma realidade, o que referencia este contexto, conforme dito anteriormente, como um importante contexto disponibilizador de evidências descritivas sobre a diferenciação de gênero, sua natureza e suas inter-relações.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

O principal objetivo que norteou a realização deste trabalho foi investigar o significado dos grupos de brincadeiras na rua como um contexto da cultura de pares, pela identificação dos processos, pelos quais, dentro desses grupos são expressos, produzidos e reconstruídos ou co-construídos os aspectos da diferenciação sexual e da cultura de gênero: papéis sexuais, identidade de gênero e ideologia de papéis sexuais.

2.2 Objetivos específicos

Visando identificar as peculiaridades dos grupos em termos de algumas de suas características constituidoras, procedeu-se análises em termos de:

- Tipificação e caracterização das brincadeiras em função da participação de gênero, identificando diferenças quanto ao gênero na participação;
- Desenvolver índice de participação sexual das brincadeiras e dos sujeitos nas brincadeiras tipificadas (IPS e IPI);
- Identificar a ocorrência da segregação sexual em grupos de brincadeiras na rua.
- Caracterizar as preferências das brincadeiras por gênero.
- Descrever conteúdo e qualidade (Hinde, 1987, 1997) das interações das crianças em grupos de brincadeiras, identificando elementos da cultura de gêneros; papéis nos grupos; padrões e estilos de interação; conflito e competição; escolha e preferências por parceiros; aceitação de regras; Identidade de gênero e noção de pertencimento.
- Descrever conteúdo e qualidade em termos da composição dos grupos:
 - 1) Conteúdo e qualidade das interações em grupos de mesmo sexo;
 - 2) Conteúdo e qualidade das interações nos diferentes tipos de grupos mistos:

3. MÉTODO

3.1 Sujeitos

689 crianças e adolescentes de 0 a 18¹¹ anos, (440 meninos e 249 meninas) que brincavam juntos na rua numa área de invasão na periferia da cidade de Belém – Pará, conforme descrita.

Tabela 1:

Distribuição dos sujeitos por idade e sexo.

Idade (anos)	F	M	Total
0	0	3	3
1	7	7	14
2	12	20	32
3	16	22	38
4	23	23	46
5	21	24	45
6	19	15	34
7	27	28	55
8	23	35	58
9	20	30	50
10	16	38	54
11	11	28	39
12	15	39	54
13	14	31	45
14	12	17	29
15	3	26	29
16	5	24	29
17	2	16	18
18	3	14	17
Total	249	440	689

¹¹ Considera crianças menores de um ano presentes nos grupos.

Torna-se útil uma consideração sobre as diferentes características de desenvolvimento dos sujeitos dentro de uma faixa de idade alargada, com esta, compreendendo que tal fato pode trazer prejuízos ou exigências diferenciadas no trato com os dados. Esta faixa, entretanto, deveu-se às características do contexto pesquisado – rua, no qual as faixas se misturam, embora a regra seja de grupos com idades aproximadas. Embora sujeitos da idade maiores sejam minoria, a idade até 18 anos foi incluída como forma de preservar os registros de grupos nos quais, algumas vezes foram encontrados sujeitos até esta idade.

3.2 Ambiente.

As observações foram realizadas em uma área de ocupação situada num bairro da periferia de Belém – bairro da Terra Firme. A área de pesquisa constou de três passagens interligadas: Passagem Samaumeira (a maior delas), Passagem Park Amazônia (que é uma bifurcação da primeira) e Passagem Angelim (uma passagem menor que liga as duas primeiras passagens), conforme mostra diagrama abaixo.



Figura 1: diagrama da área de pesquisa

3.3 Material.

Maquina fotográfica.

Filmadora VHS

Fitas virgens para filmadora.

Formulários de coleta (ver anexos 1 e 2)

3.4 Procedimentos de coleta¹².

Para fins didáticos, o procedimento de coleta foi agrupado em etapas, entretanto tal organização não implica necessariamente em uma ordem sequencial dos momentos de coleta.

Para a escolha da melhor rua para observação foi feito inicialmente um mapeamento de dois bairros periféricos à Universidade Federal do Pará, tomando-se como ponto norteador a avenida que circunda estes bairros. Três quarteirões para dentro, a partir desta avenida, foram investigados. Em horários diferentes, nos turnos matutino e vespertino foi descrito o fluxo de pessoas adultas e de crianças na rua, e de atividades de brincadeiras. Foi feito um mapeamento dos locais de modo a escolher as melhores ruas para observação da atividade de brincar, de acordo com os seguintes critérios: 1) Melhor distribuição dos sujeitos na faixa etária; 2) Grande fluxo de atividades infantis; 3) Facilidade de registro dessas atividades e 4) Existência de pontos de referência que poderiam funcionar como base do projeto (associações de moradores, escolas, creches etc.).

A partir dessa observação foram escolhidas as Passagens Samaumeira, Amazônia e uma parte da Passagem Angelim que fica entre as duas anteriores.

3.4.1 Etapa 1: caracterização do local.

Para descrever o local de realização da pesquisa foi necessário fazer a descrição de seus aspectos demográficos, econômicos e educacionais. Para tanto, foi visitada cada casa das três passagens dentro da área delimitada (Passagem Samaumeira até a casa 160; Passagem Amazônia até a casa 37 e Passagem Angelim casas 1A e 1B, perímetro de ligação entre as duas passagens anteriores), sendo feito um cadastro dos moradores.

¹² Devido este projeto de pesquisa inserir-se num projeto maior de pesquisa intitulado: Organização Social da Criança na rua e a Cultura da Brincadeira (Pontes, 2000), parte dos procedimentos de coleta e da análise, aqueles que se referem aos objetivos comuns, são os mesmos do referido projeto.

A visita foi feita por estudantes treinados, que em cada casa entrevistaram um morador (informante) que fornecia os dados sobre todos os moradores. Nestas visitas foi preenchido um formulário de cadastro dos moradores (Anexo 1).

3.4.2 Etapa 2: Identificação das peculiaridades dos grupos: elementos da segregação sexual, tipificação das brincadeiras, índice de participação sexual e caracterização das preferências de gênero.

Escolhida a área, foram feitos os registros das atividades durante o período de um ano (janeiro a dezembro de 2001) no horário matutino (10 às 12 h), período vespertino (16 às 18 h) e no período noturno (19 às 21 h).

As observações aconteceram em dias da semana alternados. Numa semana as coletas aconteciam às segundas, quartas, sextas e domingos e na outra às terças, quintas e sábados.

Para a descrição das atividades foi utilizada a técnica de varredura (scan sampling, Altmann 1974), que consiste no registro de instantâneos dos grupos de brincadeiras presentes na rua a um intervalo regular de tempo, neste caso a cada 30 minutos. Os observadores, a cada 30 minutos percorriam a área delimitada, em marcha normal (aproximadamente um passo / segundo) descrevendo os grupos de brincadeira existentes e registrando estas informações. A descrição consistia de: hora, clima, local, brincadeira, modalidade, nome do sujeito e função no grupo (ver folha de registro - anexo 2).

A cada 30 minutos, foram feitas varreduras da configuração dos grupos presentes, sendo que as posições desses grupos tiveram como referência a localização das residências. 30 minutos foi o tempo utilizado pelos observadores para percorrer toda a área delimitada registrando o fluxo de atividades e a composição dos grupos e retornar ao ponto inicial, de

onde partiam para a próxima varredura. Este procedimento totalizou dois scans por hora (4 *scans* nas duas horas diárias de observação).

Todos estes dados foram posteriormente organizados numa planilha do Programa Excel. Esta planilha foi completada com dados do cadastro dos moradores. Dessa forma foi possível acrescentar na planilha informações sobre a moradia e a idade dos participantes do grupo de brincadeira.

3.4.3 Etapa 3: Descrição de conteúdo e qualidade das interações das crianças em grupos de brincadeiras.

Uma questão levantada em relação à alta frequência de brincadeiras na rua e a diversificação na composição dos grupos foi a possibilidade de que os papéis e estilos assumidos possam se diferenciar dentro dos diferentes arranjos de grupos e por conseguinte influenciar as interações entre os gêneros na rua.

Deste modo, como já referido, para fins de complementação das análises somou-se ao conjunto de dados quantitativos outros dados referentes às interações presentes nos grupos de brincadeiras. Assim, episódios de brincadeiras foram filmados de forma a possibilitar a identificação de elementos para descrever e analisar a manifestação de papéis sexuais, identidade de gênero e ideologia de papéis sexuais presentes neste contexto, em outras palavras, dados sobre os processos e significados do fenômeno da diferenciação sexual e da cultura de gênero nas interações nos grupos de brincadeiras.

Foram feitas observações e filmagens das brincadeiras das crianças e adolescentes. Estas foram realizadas no horário da tarde (das 15 às 18 horas), horário de maior fluxo de atividades nas ruas. Foram feitas durante três dias por semana, nos meses de julho a dezembro de 2001.

O procedimento de filmagem não obedeceu a um roteiro rígido, mas alguns procedimentos orientadores.

1) a partir da entrada na rua escolhida, inicialmente foram identificados os grupos de crianças brincando. Levando-se em conta principalmente a facilidade de acesso e registro do grupo e a não interrupção da atividade em ação, escolhia-se então, um dos grupos para ser filmado na sessão.

2) escolhido o grupo, a atividade deste foi filmada continuamente durante um intervalo de duração entre 5 a 30 minutos. As filmagens foram feitas de forma a obter o registro exato dos comportamentos das crianças no grupo durante um determinado período de tempo. Essa duração não seguiu uma delimitação rígida. A delimitação do início ou fim do episódio também se deu a partir de uma “decisão” da pesquisadora, que procurou identificar um determinado ponto a partir do qual se desenrolasse uma sequência de interações. O término foi determinado com a percepção de mudança de foco de interesse, término das verbalizações ou interações, desvio da atenção para outro objeto (foco) ou término da brincadeira.

3) na medida do possível as tomadas foram feitas do grupo como um todo. No caso de grupos maiores as tomadas foram direcionadas para a parte que concentrava a maioria das participantes ou o foco principal da brincadeira (por exemplo, a posição da bola nas brincadeiras que utilizavam esse instrumento ou a prisão no caso da brincadeira polícia e ladrão).

4) a filmagem sempre procurou registrar integralmente as seqüências interativas claras em que estivessem envolvidas duas ou mais crianças, incluindo os comportamentos das crianças (verbalizações, gestos e posturas), procurando captar aspectos das interações, do espaço (contexto) em que elas acontecem, e da posição / imersão das crianças neste espaço. Dado o objetivo deste trabalho, esta escolha podia recair sobre uma seqüência interativa

envolvendo todo o grupo de brincadeira, parte dele ou ainda qualquer outra pessoa (criança ou adulto) em interação com uma ou mais crianças do grupo.

O objetivo principal deste registro foi o de obter recortes de episódios que pudessem ser utilizados para fins de análise do conteúdo e qualidade das interações sujeitos no grupo e da expressão de aspectos de diferenciação sexual e cultura de gêneros.

Em conjunto com o registro filmográfico era registrado em caderno de anotações também o tipo de brincadeira (nome), o nome e a idade de cada criança envolvida e ainda algumas observações sobre o contexto do episódio.

Nas atividades das três etapas o grupo de observadores contou com a contribuição de dois informantes jovens, moradores da área da pesquisa que “facilitaram a entrada” na área e acompanharam a realização do trabalho. Este procedimento combinou três objetivos: o primeiro foi contribuir com a aproximação e familiarização com os participantes, o segundo foi complementar as informações sobre os mesmos e, por último, uma espécie de “segurança” para os pesquisadores, em função dos constantes episódios de violência registrados na área de pesquisa.

3.5 Tratamento e análise dos dados

Etapa 1: caracterização do local.

Os dados foram sistematizados de forma a construir um perfil geral dos moradores da área, descrever alguns dos indicadores sócio-econômicos: faixa etária e sexo, tipos de habitações, escolaridade, ocupação e renda, religião e origem das famílias.

Etapa 2: Identificação das peculiaridades dos grupos: elementos da segregação sexual, tipificação das brincadeiras, índice de participação sexual e caracterização das preferências de gênero.

Os dados permitiram mapear a existência de brincadeiras na rua por grupos e por participação individual (frequência individual) de cada sujeito nesses grupos.

Foram feitas análises quantitativas da frequência de participação na rua considerando diferenças por sexo, por tipos de brincadeiras, por composição de grupos e por tamanho de grupos.

A partir de tais análises foram desenvolvidos índices de participação nas brincadeiras de modo a caracterizar com mais precisão a brincadeira como sendo mais masculina, mais feminina ou mista e índices de preferência dos sujeitos nas brincadeiras, permitindo também tipificar tais preferências.

Com base nessas caracterizações foi também analisada a tendência à segregação nos grupos e calculados percentuais de segregação por sujeitos.

Etapa 3: Descrição de conteúdo e qualidade das interações das crianças em grupos de brincadeiras.

Foi feita a transcrição dos “episódios”, procurando mostrar os detalhes da sequência interativa. Optou-se por apresentar uma descrição dos episódios, com as informações significativas do contexto de interações para a análise de possíveis aspectos da diferenciação sexual e das relações entre os subgrupos de gênero.

Recorte, seleção do material e referências para análise.

Diante do material coletado considerou-se necessário uma seleção de trechos dos episódios para transcrição e análise. Para essa seleção direcionou-se o foco do olhar para o grupo, uma vez que o fenômeno aqui considerado relevante foi a interação social e não o comportamento individual (Carvalho, 1988; Hinde, 1979). Como algumas vezes os procedimentos de filmagens apresentaram limitações no sentido do alcance dos sujeitos do grupo, motivados por movimentações e mudanças no centro de atenção, utilizou-se como material auxiliar e elemento importante os registros do “caderno de anotações”.

O processo de análise dos episódios desenvolveu-se considerando a concepção de reciprocidade já referida (Carvalho, 1988; Corsaro, 1985; Hinde 1987), pensando os eventos e interações como um processo de regulação intersubjetiva, logo de atos de significação (Rossetti-Ferreira, Amorin, Silva & Carvalho, 2004). Entende-se que os comportamentos dos participantes, seus processos interativos e os aspectos da cultura de gêneros poderiam, tanto ser regulados por suas percepções e experiências anteriores quanto por características de cada um dos participantes e do próprio grupo de brincadeira e pelas formas como os estes interagem com a estrutura de cada brincadeira.

Uma primeira questão orientadora do olhar os episódios foi saber quem está brincando, sendo que este quem, no nosso caso, não interroga especificamente a identidade civil (nome, por exemplo) do brincante, mas basicamente a composição do grupo em termos de gênero e idade, procurando dessa forma, perceber variações dependendo desta composição (só de meninas, só de meninos ou mistos e quais as faixas de idade). Dessa form foi possível relacionar os aspectos da composição do grupo em termos de gênero com outras categorias que poderiam também indicar pistas ou elementos sobre a natureza dos aspectos da diferenciação identificados. Dentre estas outras categorias incluiu-se além do tamanho do grupo (grupos maiores ou menores) as características da estrutura da brincadeira.

Ainda com base em Hinde (1997) as descrições dos episódios interativos são feitas em termos de conteúdo e qualidade, o que no caso, corresponde a descrever, por exemplo, primeiro o que as crianças fazem e então especificar como elas estão fazendo isto, indagando, neste caso, como as diferenças de gênero, contribuem na conformação deste conteúdo e qualidade.

Outra referência para a análise empreendida neste trabalho foi a possibilidade de direcionamento do olhar sobre os diversos elementos presentes em cada situação interativa, de forma a apreender os diferentes significados que mediavam as ações dos participantes e as formas pelas quais estes atos ou processos de significação (Rossetti-Ferreira, Amorin, Silva & Carvalho, 2004) ou as diferentes subjetividades apareciam e se confrontam no episódio interativo.

Procedimentos de transcrição e análise

As transcrições tentaram privilegiar as seqüências interacionais identificadas descrevendo os comportamentos (verbais e não verbais) dos participantes em cena (na medida do possível), procurando identificar e descrever os encadeamentos e desdobramentos das interações e os processos de regulação presentes (subjacentes).

O nível de detalhamento da transcrição está relacionado com a necessidade e possibilidade de elucidação do processo de regulação, neste sentido, gestos, posturas, movimentos corporais poderiam também aparecer como elementos importantes para a descrição, desde que avaliado como relevante para a configuração da interação.

Suposições da pesquisadora sobre processos ou fatores presentes na regulação do comportamento dos participantes dos episódios também foram incluídas na transcrição. Estas estarão indicadas por expressões do tipo: “parece”, “como se”. A inserção no método de tal

faceta aparece importante numa perspectiva fenomenológica presente na etologia clássica, justificando descrições tal como saltam aos olhos do pesquisador.

Uma vez que a filmagem no ambiente da rua ofereceu algumas limitações de alcance das verbalizações dos integrantes dos grupos, a transcrição das falas também foi feita de modo pouco rigoroso. Diante disso e, para evitar prejuízo da descrição objetiva da interação, por um lado e, para não desconsiderar aspectos relevantes, por outro, é que algumas verbalizações não aparecem transcritas literalmente, mas sintetizadas de acordo com o sentido ou a intenção com que se manifestaram, utilizando-se expressões do tipo: comentam algo, resmungam, discordam, discutem, protestam, concordam.

Em resumo, a lógica da análise é a perspectiva de apreender aspectos da configuração e movimento do grupo (verbalização, gestos, posturas) sugerindo-se relações entre estes aspectos e elementos da diferenciação / tipificação sexual – papéis, identidade, ideologia de papéis.

Em termos de procedimento, o processo de análise tem início com a transcrição dos episódios, num trabalho de ver e rever várias vezes cada um deles e recortá-los em momentos de forma a perceber detalhes dos comportamentos das crianças.

Algumas perguntas nortearam esses momentos (este olhar): Como este processo de interação ocorre? O que está subjacente no processo de interação? Os padrões ou estilos de interação? O arranjo da brincadeira? A composição do grupo? Uma regra específica ou o conjunto de regras da brincadeira? A quantidade de crianças de cada grupo de sexo faz alguma diferença? Uma expectativa ou estereótipo de comportamento do parceiro? Quais as relações de poder em jogo?

Neste caso as análises buscaram não apenas a percepção de confirmações das tendências indicadas pelos dados quantitativos, mas a busca de elementos para a ampliação

da base descritiva e, principalmente, para a compreensão da natureza dos aspectos e fenômenos apontados, sem ter, contudo, a pretensão de esgotar essa descrição.

Estas perguntas tanto orientaram o “olhar” para os episódios quanto as comparações ou recortes com outros episódios e até mesmo com os resultados da análise quantitativa.

As suposições, indícios, questões intrigantes foram sempre anotados e serviram de base para a discussão e cotejamento com os dados quantitativos, com os outros episódios e com as formulações teóricas que pudessem contribuir para o entendimento e descrição e ainda, reafirmar ou não a pertinência de seguir as pistas iniciadas.

Estas também orientaram a forma de apresentação do material (resultados) este também um processo que envolveu sucessivas experimentações e modificações.

A opção aqui foi buscar uma forma de apresentar o material que não tornasse a leitura extensa e pesada demais, nem extremamente restrita que não permitisse ao leitor a percepção da unidade e dinâmica de cada episódio. Optou-se por uma forma intermediária (Pedrosa, 1989):

- 1) Um quadro descritivo para fornecer ao leitor as informações necessárias das características gerais de cada episódio interativo (brincadeira, duração, participantes) e uma visão de conjunto dos mesmos;
- 2) No processo de análise de conteúdo e qualidade apresentam-se excertos seletivos dos episódios destacando os aspectos relevantes que se quer privilegiar na discussão destas dimensões. Assim momentos diferentes de um mesmo episódio podem aparecer na discussão em itens diferentes, sendo comparados ou cotejados com trechos seletivos de outros episódios ou com trechos diversos desse mesmo episódio.
- 3) A transcrição integral dos episódios de todos os 14 episódios selecionados é apresentada nos anexos, acompanhada de um quadro inicial com

informações de todos os sujeitos participantes (nome, idade, sexo) de cada um deles. Isso se acredita, fornece ao leitor interessado a possibilidade de recorrer a estes para buscar informações adicionais e ainda informá-lo sobre os procedimentos de transcrição adotados.

Aspectos da composição dos grupos foram tomados como base para as unidades de análise, de modo a observar: conteúdo e qualidade das interações em grupos de mesmo sexo e; conteúdo e qualidade das interações nos diferentes tipos de grupos mistos:

Nesta análise procedeu-se na verdade, interação com os dados, discutindo-os e construindo-os. Foi um processo de formular e/ou discutir algumas das hipóteses que apareceram anteriormente sobre a diferenciação sexual, apreendendo aspectos do significado do grupo como espaço socializador, como espaço de compartilhamento, de confronto e aquisição de valores e regras sociais ou, conforme foi assinalado na introdução deste trabalho, um espaço de influências recíprocas, com a possibilidade de percepção da forma como as crianças se socializam umas às outras e da natureza dos processos aí envolvidos.

A partir da suposição de que a brincadeira se constitui numa representação em termos da estrutura sociocultural das relações entre pares (Pontes & Magalhães, 2003), procurou-se identificar as formas como os comportamentos de uma criança regularam os comportamentos de outra criança, sugerindo desdobramentos ou mudanças tanto no de foco na brincadeira quanto no comportamento individual ou do grupo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Caracterização do local / Contexto sociocultural

Para fins das análises dos resultados acredita-se que os dados do cadastramento têm valor, não somente para caracterização dos sujeitos envolvidos na pesquisa, mas principalmente de contextualização do local o que, no caso da perspectiva que esta pesquisa se propõe, entende-se que não assume um lugar periférico à análise. Deste modo, a apresentação dos resultados iniciar-se-á com uma síntese dos dados do cadastramento que caracterizam a população total da área estudada.

Dentro da área delimitada para a pesquisa foram cadastradas 193 residências e 968 moradores com uma média de cinco pessoas por residência.

É uma área de população jovem, na qual 84 % dos moradores têm até 39 anos de idade, como é possível ver na distribuição etária (ver tabela 2).

Tabela 2:
Composição da amostra cadastrada por faixa etária e sexo¹³.

Faixa etária	Masculino	Feminino	Não informado	Total de moradores
0 – 3	50	36	-	86
4 – 7	51	47	-	98
8 – 11	60	37	-	97
12 – 15	63	44	-	107
16 – 18	36	36	-	72
19 – 29	98	97	2	197
30 – 39	75	83	1	159
40 – 49	33	46	-	79
50 – 59	21	20	-	41
60 – 69	04	06	-	10
70 – 79	02	05	-	07
Acima de 80	-	04	-	04
Não informado	05	03	03	11
Total	498	464	06	968

A composição etária da população pode sugerir um importante indicador de desenvolvimento humano da área, que é a baixa expectativa de vida da população. Apenas 2,16% dos moradores da área (21 moradores) com idade acima de 60 anos, o que sugere uma expectativa de vida situada bem abaixo da média nacional de 76 anos que coloca o Brasil no 63º lugar em Índice de Desenvolvimento Humano entre 164 países do mundo. Este aspecto está diretamente relacionado à qualidade de vida da população (Relatório de Desenvolvimento Humano / PNUD / ONU / 2005).

O serviço de infra-estrutura urbana da área consta basicamente de água encanada e energia elétrica. Não há serviço de esgoto. As ruas não têm pavimentação, sendo bastante alagadas, com grandes valas e poças de água, que dificultam a passagem tanto de carros, quanto de pedestres. Este é o espaço, ocupado pelas crianças para as brincadeiras.

¹³ Importante ressaltar a diferença entre os totais de sujeitos da pesquisa (Tabela 1) e a de moradores em cada faixa de idade. Tal diferença se dá em razão de que a amostra da pesquisa inclui sujeitos que apesar de residirem fora da área delimitada, logo não foram cadastrados, utilizam a área delimitada para a pesquisa como espaço de brincadeira.

As casas são próprias, uma vez que a área é de uma ocupação, num terreno cuja propriedade anterior era da Universidade Federal. A maioria das casas é de madeira e está em condições precárias. Há algumas de alvenaria e outras casas mistas (alvenaria e madeira), quase sempre em fase de acabamento. O número de cômodos varia de 1 a 8, com média de 5 moradores por residência (ver tabela 3).

Tabela 3:
Caracterização das residências

Tipo	Número de residências
Madeira	174
Alvenaria	09
Mistas	10

Situação	
Própria	181
Cedida	11
Alugada	01

Nº de cômodos	
1 – 2	75
3 – 4	88
5 ou mais	30

A estrutura familiar na grande maioria difere da estrutura “nuclear” (mãe, pai e filhos). A maior parte são famílias estendidas, ou seja, constituídas também por netos, sobrinhos/as, primos/as, amigos/as, cunhados/as etc. É comum também a presença nas casas de “agregados”, amigos ou parentes vindos de cidades do interior ou outras áreas da cidade e que passam uma temporada nas residências.

Chama atenção o desconhecimento por parte dos informantes sobre o nível de escolaridade dos moradores, sendo alto o percentual de não informações deste item (36,0%).

Sobre os que informaram é possível identificar que possuem escolaridade baixa, apesar do índice de analfabetos ser pequeno, a média de escolaridade dos moradores da área é de 3,87 anos /pessoa, sendo o ensino fundamental a escolaridade predominante. Apenas 58 crianças (46%) de 0 a 6 anos freqüentam a Educação Infantil; e apenas 3 pessoas cursam o

Ensino Superior (ver tabela 4). Das mulheres maiores de 20 anos, 74,1% não concluíram o ensino fundamental.

A partir desse perfil de escolaridade, pode-se pensar na limitação das oportunidades de acesso a conhecimento, lazer e outras experiências de inserção social para esses moradores, uma vez que estudos têm demonstrado que a escolarização tem relação direta com a ampliação ou restrição das experiências de sociabilidade (Novaes, R. & Vannuchi, 2004).

Tabela 4:
Escolaridade dos moradores da área

Faixa etária	Moradores	Escolaridade						
		E. Infantil	E. Fund.	E. Médio	E. Super.	Não Alfab.	Apenas alfab.	Nunca estudou
0 – 3	86	06	-	-	-	-	-	80
4 – 7	98	46	22	-	-	-	-	2
8 – 11	97	-	56	-	-	-	03	-
12 – 15	107	-	62	-	-	-	0	-
16 – 18	72	-	33	09	-	-	0	-
19 – 29	197	-	72	33	02	01	03	-
30 – 39	159	-	71	23	01	-	04	02
40 – 49	79	-	35	08	-	-	02	-
50 – 59	41	-	12	03	-	-	05	03
60 – 69	10	-	06	-	-	01	01	-
70 – 79	07	-	02	-	-	02	03	-
Acima de 80	04	-	-	-	-	-	01	-
Não infom.	11	-	-	-	-	-	-	-

Não há uma “vocação” profissional específica na área, sendo a população economicamente ativa formada por uma variedade de atividades e profissões.

Em função também da baixa escolaridade, a ocupação econômica da maioria das pessoas se constitui de atividades não-especializadas ou semi-especializadas, trabalho manual e informal, atividades autônomas, pequenos comerciantes e vendedores autônomos.

As ocupações mais qualificadas são ocupadas pelas pessoas que possuem o Ensino Médio completo que são, por exemplo, gerentes (02), almoxarife (01), professoras (03),

auxiliar administrativo (02), comerciante (02), microempresária (01), funcionários públicos (02).

Não houve registro de trabalho infantil na faixa de até 06 anos de idade; na faixa de 7 a 14 anos, 04 pessoas afirmam que trabalham, embora 68 não tenham informado sobre atividade ou não; dado o quantitativo de crianças e adolescentes até 18 anos, alvo da presente pesquisa e o indicativo de inserção no mercado de trabalho (apenas 04) é possível esperar uma maior disponibilidade de tempo das crianças para as brincadeiras de rua, com pelo menos um horário disponível. Entre 15 e 20 anos, os dados mostram 04 desempregados, 07 pessoas que trabalham como ajudantes, 01 autônomo e 03 pessoas que trabalham de babás, os demais estudam ou ficam em casa. A maioria (53,57%) das mulheres acima de 20 anos não tem atividade remunerada fora de casa (ver tabela 5).

Tabela 5:

Ocupação dos moradores acima de 20 anos.

Ocupação	Nº De Pessoas
Donas de casa / fica em casa / doméstica	126
Trabalhadores Braçais (carregadores, estivadores, empilhadores, fretes, pedreiros, serventes)	45
Trabalhadores autônomos (micro-empresária, camelôs, vendedores de lanche, peixe etc).	37
Pequenos comerciantes (donos/as de mercearias, bares e tabernas).	21
Técnicos, consertos (eletricistas, eletro-eletrônicos, oficinas etc.)	20
Trab. No comércio (balconistas, caixas, vendedores, entregadores, açougueiros, padeiros).	19
Trabalhadores Domésticos (empregadas domésticas, diaristas, cozinheiras, arrumadeiras)	17
Feirantes	16
Aposentados/as e pensionistas	14
Operários/as da fábrica de castanha	11
Marceneiro e carpinteiro	11
Segurança e Vigilância	08
Estética e Beleza (cabeleireiro/a, manicure).	07
Auxiliares Administrativos, tesouraria, almoxarife, secretários/as, gerentes	07
Motoristas.	06
Instituições de Educação (creche, escola)	04
Cambistas (jogo do bicho)	04
Bicos (ajudantes, lavadores de carro)	04
Funcionários Públicos	04
Auxiliar de Enfermagem	04
Professora	03
Artesãos	03
Atendentes	02
Não Informado	09

A renda familiar é também um outro indicador das condições precárias de vida da população cadastrada, cuja renda de 55% das famílias é de até dois salários mínimos. (ver tabela 6).

Tabela 6:

Renda familiar da população cadastrada:

Faixa de renda	<i>Nº de famílias</i>
Menos de 1 SM	19
01 S M	24
Acima de 01 até 02 SM	64
Acima de 02 até 03 SM	95
Acima de 03 até 04 SM	05
Acima de 04 até 05 SM	03
Acima de 05 até 06 SM	-
Acima de 09 até 10 SM	04
Não sabe informar	03
Sem renda	01

Em relação à religião a área é formada pela maioria de católicos (51 %), seguido de evangélicos (21 %) e um pequeno número de umbandistas, espíritas e budistas. Também há pessoas que declaram não ter religião e um grande número que não forneceu esta informação (ver tabela 7).

Tabela 7:

Religiões da população cadastrada.

Religião	Moradores	%
Católicos/as	501	51,0
Evangélicos (Adventistas, Assembléia de Deus, Quadrangular, Testemunha de Jeová, Universal)	211	21,0
Umbandistas	08	0,82
Espíritas	01	0,1
Budista	01	0,1
Não Têm	02	0,2
Não informaram	244	25,2

As famílias são constituídas de paraenses em sua maioria 906 pessoas (93,59%), mostrando que não se trata de uma área de migração de outros estados.

De forma geral pode-se observar alguns dos indicadores das condições de vida dos moradores da área de pesquisa, tais como moradia, acesso a saneamento, educação e renda que se refletem nas oportunidades de acesso e participação. São indicadores que certamente não atuam de forma isolada, mas criam em conjunto ciclos de desvantagens e desigualdades (fome, miséria, desemprego ou subemprego, falta de acesso a bens e serviços públicos de educação, lazer, saúde) e que de alguma forma podem refletir também desigualdades de gênero, uma vez que estas, como já foi referido anteriormente neste trabalho, são também transversalizadas pelas desigualdades de classe.

4.2 Análise dos dados de participação na rua

4.2.1. Diferenças de sexo/gênero na participação na rua

No período de coleta foram obtidos 17.379 registros¹⁴ de grupos de crianças/adolescentes em situação de brincadeira na rua. A alta frequência de atividade na rua reforça sua importância como espaço socializador de crianças e adolescentes. A rua parece funcionar como um grande “centro de convivência”, de participação, de encontro, de vida coletiva, sendo possível pensar a ampla possibilidade de construção de relações nesse ambiente (micro meio-ambiente).

Várias características desse contexto podem ser identificadas. As crianças ocupam a rua principalmente para brincar e essa ocupação não se dá da mesma forma para todas as crianças. Algumas brincam esporadicamente, outras passam grande parte de seu tempo envolvidas em brincadeiras na rua ou podem ser mais encontrados na rua. Em função disso, a quantidade de registros individuais varia de 01 (sujeitos registrado apenas uma vez nos *scans*) até 216 (sujeito mais registrado durante os *scans*).

Dos registros obtidos 13.680 são registros de meninos e 3.699 são de meninas, sendo este um primeiro dado relevante sobre a diferença nas presenças masculina e feminina na rua, revelando, uma ocupação sexualmente diferenciada da rua como um espaço de brincadeira.

A princípio esta seria uma diferença esperada já que o número de moradoras até 18 anos é menor (ver tabela 2). Entretanto, uma comparação mais detalhada dos dados mostra que a diferença tende a aumentar. Enquanto a diferença entre moradoras e moradores é de 11 pontos percentuais, esta diferença sobe para 58 pontos percentuais nos registros de brincadeiras. Mesmo tendo em mente o menor número de moradoras até 18 anos, pode-se

¹⁴ Refere-se ao número total de vezes que os 689 sujeitos da pesquisa foram vistos brincando na rua no período delimitado (frequência ou presença na rua). O número de registro por sujeito encontrar-se-á aqui referido como a frequência individual.

dizer que em geral, os meninos usam mais o espaço da rua para brincar do que as meninas (ver figura 2).

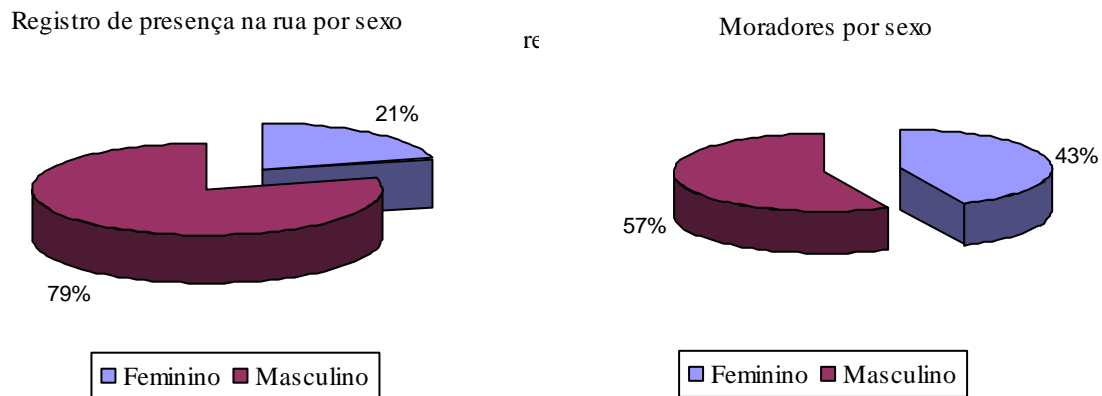


Figura 2: Comparação entre o número de moradores e de registros de brincadeiras por sexo

Outros dados dos registros corroboram a maior participação masculina na rua:

1) os meninos apresentam maior média de registros¹⁵ – (31,09) que as meninas (14,85);

2) os meninos apresentam a maior frequência individual de registro: maior registro individual do sexo masculino = 216 registros; maior registro individual do sexo feminino = 136 registros.

3) As 21 maiores frequências individuais também são de meninos (ver anexo 3: registros de todos os sujeitos encontrados na rua.

Os dados também mostraram que nos dois grupos de sexo/gênero há uma tendência à formação de um subgrupo que tem maior presença ou que é visto mais vezes na rua. Pode-se dizer que esta tendência é ligeiramente maior entre as meninas, já que se observa que 10% dos meninos (44 sujeitos) concentram 43,98% dos registros enquanto 10% das meninas (25 meninas) respondem por 50,22% dos registros de seu grupo de sexo. Em contrapartida, há um grande grupo de indivíduos, aproximadamente 88 a 90% dos participantes, com uma baixa

¹⁵ Número de sujeitos por sexo em relação ao total, também por sexo, de registros de presença na rua.

presença na rua, ou seja, são moradores da mesma faixa de idade que apesar de usar a rua como espaço de brincadeira, o fazem em baixa frequência.

A maior presença dos meninos também se evidencia nas diversas faixas de idade pesquisadas (ver tabela 8).

Tabela 8:

Distribuição de sujeitos da amostra e dos registros de presença na rua por faixa etária.

Faixa Etária	Sujeitos					Presença na rua				
	Total	Fem	%	Masc	%	Total	Fem	%	Masc	%
0 – 3	87	35	40%	52	60%	723	242	33%	481	67%
4 – 7	180	90	50%	90	50%	3570	1431	40%	2139	60%
8 – 11	201	70	35%	131	65%	6712	1330	20%	5382	80%
12 – 15	157	44	28%	113	72%	5562	667	12%	4895	88%
16 – 18	64	10	16%	54	84%	812	29	4%	783	96%

Mesmo na faixa etária em que há equivalência entre o número de sujeitos dos dois sexos (4 aos 7 anos), a frequência de registros dos meninos se apresenta maior que das meninas (60% e 40% respectivamente). É importante notar ainda que nas três últimas faixas de idade as diferenças se apresentam mais discrepantes e, em todas elas, maiores que a diferença entre o número de sujeitos dos dois sexos. Estes dados podem sugerir que as diferenças estão mais relacionadas a uma ocupação diferenciada por grupo de sexo/gênero do que à diferença absoluta entre o número de sujeitos dos dois sexos/gêneros.

Também se observaram diferenças quanto à faixa de idade em que cada grupo de sexo está mais presente na rua. Entre os meninos, a maior ocorrência de brincadeiras situa-se na faixa dos 8 aos 11 anos, seguida da faixa de 12 aos 15, enquanto que entre as meninas a maior ocorrência está na faixa dos 4 aos 7 anos, seguida da de 8 aos 11 anos. A partir dos 12 anos a presença das meninas diminui bastante na rua, chegando a percentuais bem baixos na faixa dos 16 aos 18 anos (4% contra 96% de registro dos meninos). Nesta faixa, inclusive, o número de adolescentes do sexo feminino brincando é menos que um terço do número de

moradoras. Vale lembrar que nesta faixa de idade o número de moradores é igual nos dois grupos de sexo/gênero (36 pessoas).

Com o aumento da idade a presença das meninas na rua, que é mais baixa que a dos meninos, torna-se ainda menor. Pode-se considerar uma série de hipóteses alternativas para explicar estes dados, como por exemplo, as meninas/mulheres preencherem o tempo com outras atividades dentro ou fora de casa, como tarefas domésticas, ver televisão, namorar, realizar atividades domésticas. Por outro lado, é possível considerar que isso não signifique necessariamente diminuição do tempo dedicado ao brincar, mas que esta atividade possa ser realizada em outros espaços, como os quintais, ou dentro das casas. Tais questões não foram, todavia, objeto de investigação deste trabalho.

Entretanto, ainda que fuja do alcance de investigação deste trabalho a identificação dos tipos de atividades das quais as crianças e adolescentes se ocupam quando não estão brincando na rua e, independente do tipo de atividades que elas possam estar realizando, o que parece ser possível afirmar é que, até os 11 anos as meninas parecem dispor de mais tempo livre para a rua, período em que as quantidades de registros se mostram maiores. A faixa dos 13 aos 15 anos começa a apresentar uma tendência ao “recolhimento” das meninas, característica esta, que se torna mais forte na faixa dos 16 e 18 anos. Os meninos ao contrário, parecem muito mais “senhores” da rua e do seu tempo, nas faixas de idade mais avançadas. Estes dados parecem concordar com outros estudos (Beal, 1994; Maccoby, 1988) sobre a maior ocupação de espaços públicos pelos meninos do que pelas meninas.

O que os dados da variável participação na rua sugerem, a princípio, é a expressão de um processo de grupo refletindo a ideologia de papéis sexuais da divisão das esferas de atividade pública e doméstica, com a mulher operando mais na esfera doméstica. Não se trata de justificar tal ideologia como natural, mas entender este como um “arranjo inteligível e não necessário” da organização humana (Rosaldo, 1995), que aparecem repetidos ou confirmados

nos grupos de brincadeiras. Vale lembrar, como afirmam Carvalho e Pedrosa (2002) que o espaço da brincadeira é também um espaço de recuperação da cultura do ambiente social mais amplo no qual o grupo se insere.

Entretanto, lembram as mesmas autoras, a brincadeira não é só espaço de reprodução, mas é também um espaço da possibilidade de explorar novos usos dos valores e significados sociais e ainda, de criar novas práticas e rituais que passam a fazer parte da microcultura do grupo. Assim, cabe-nos também perceber a existência ou não de dados que possam apontar para essa possibilidade de reconstrução ou reapropriação.

Alguns desses indícios podem ser identificados particularmente no grupo feminino a partir das “estratégias” pelas quais este grupo “trabalha” sua presença na rua, aspectos que são particularmente percebidos nos dados da segregação *versus* aproximação entre os sexos.

4.2.2 Diferenças na participação por composição dos grupos: discutindo a segregação sexual e interação *cross – sex*¹⁶.

Embora os números mostrem a princípio, a rua como “um espaço mais ocupado pelos meninos”, onde as meninas não brincam tanto quanto eles, a participação delas na rua não se constitui num dado a ser ignorado. Ao contrário, elas estão bastante presentes em grupos de brincadeiras, tanto brincando quanto observando a atividade em curso e, essa participação expressa idiosincrasias significativas quanto ao fenômeno da segregação sexual nos grupos de brincadeiras e quanto às relações entre os gêneros na rua.

Foram tomados 3.699 registros de participação feminina na rua, sendo que destes 82,40% são na categoria de brincantes e 17,14% dos registros são da categoria de

¹⁶ Termo tomado emprestado da literatura americana na área para designar a interação com sexo diferente.

observadoras¹⁷ (ver tabela 9). É interessante notar ainda, que praticamente metade das participações das meninas são em grupos mistos - Mf (50,1%), o que pode estar relacionado com a menor disponibilidade de parceiros de mesmo sexo, já que conforme exposto anteriormente, há menos meninas que meninos brincando na rua; também pode ser um indicativo da preferência por brincadeiras e companhia, ou seja, as meninas parecem sentir-se igualmente atraídas tanto por parceiros do mesmo quanto por parceiros de outro sexo e pelas mesmas brincadeiras que os meninos. A compatibilidade de estilos de brincadeira aparece como outro aspecto a ser mencionado, o que explicaria a frequência de brincadeiras das meninas dividir-se igualmente entre grupos mistos e de mesmo sexo.

Tabela 9:

Registros das meninas por composição dos grupos e função na brincadeira

Composição De grupos	Total	%	Funções no grupo					
			Ajudante		Brincante		Observador	
				%		%		%
Ff	1530	41,36	9	0,24	1412	38,17	109	2,95
Mf	1853	50,1	8	0,22	1636	44,23	209	5,65
Mm	316	8,54	-	-	-	-	316	8,54
Total	3699	100	17	0,46	3048	82,4	634	17,14

Nota: Ff – grupos de meninas; Mf – grupos mistos; Mm – grupos de meninos; essa composição é feita com base no total de brincantes apenas.

Percebe-se ainda, pelos dados da Tabela 9, que os grupos masculinos (Mm) são também os preferidos pelas meninas para a atividade de observação das brincadeiras, com 8,54% das suas preferências (49,44% do total de observadoras). Os dados da participação das meninas por composição de grupos apresentam-se congruentes com a afirmação de Beal

¹⁷ Nos registros das brincadeiras foram identificadas três categorias de crianças de acordo com sua participação no grupo: **brincantes** são denominadas as crianças ativamente envolvidas na seqüência da brincadeira, seguindo todos os passos ou etapas, sujeitas às regras, etc; no grupo estão presentes normalmente outras crianças (geralmente as mais novas) que não estão “brincando”, ou seja, não estão envolvidas na seqüência, passos ou regras da brincadeira, mas interagem com a brincadeira e com as crianças que estão brincando, dando palpites ou dicas de estratégias ou ainda ajudando a segurar os instrumentos utilizados na brincadeira (bola, peteca, enrolam a linha do papagaio etc) estas, aparecem com menor frequência e foram aqui denominadas **ajudantes**; e ainda uma terceira categoria de sujeitos que se agrupam em torno do grupo de brincantes, observando a brincadeira – **os observadores**. Por considerar-se que as três categorias de alguma forma interagem entre si e atuam na configuração do “grupo de brincadeira” todas elas foram aqui incluídas como participantes do grupo.

(1994) de que a redução ou ausência de parceiros de mesmo sexo são fatores responsáveis pela diminuição da segregação sexual nos grupos de brincadeiras.

Os dados dos meninos mostram tendências diferentes em termos da segregação (ver tabela 10). Os meninos além de brincar mais em grupos de mesmo sexo, também preferem observar brincadeiras de meninos, com 20,83 dos registros (84,74% do total de observadores). Apenas 0,77% dos registros de meninos é em grupos exclusivos de meninas (ou 3,14% do total de observadores).

Tabela 10:
Registros dos meninos por composição dos grupos e função nas brincadeiras

Composição	Total	%	Funções no grupo					
			Ajudante		Brincante		Observador	
				%		%		%
Ff	106	0,77	-	-	-	-	106	0,77
Mf	2310	16,89	11	0,08	1888	13,8	411	3
Mm	11264	82,34	102	0,74	8312	60,76	2850	20,83
Total	13680	100	113	0,82	10200	74,56	3367	24,6

Nota: Ff – grupos de meninas; Mf – grupos mistos; Mm – grupos de meninos; essa composição é feita com base no total de brincantes apenas.

Os meninos parecem ser mais atraídos por pares do mesmo sexo, tanto para brincar diretamente, quanto para observá-los em suas brincadeiras. Nota-se também que na categoria ajudante, uma categoria com poucos registros em função de que apenas algumas brincadeiras admitem tal categoria, nem meninas nem meninos atuam como ajudantes em grupos exclusivos do outro sexo, aparecendo somente em grupos mistos ou de mesmo sexo.

A segregação, uma característica comum nos grupos de brincadeira, é expressivamente maior entre os meninos, verificando-se que enquanto 47,82 do total de todos os registros foram em grupos exclusivos de meninos (grupos MM), os registros em grupos exclusivos de meninas (grupos FF) são de apenas 8,12% do total, como é possível comparar dados das tabelas 9 e 10.

Se concordarmos que as experiências em grupos segregados alimentam ou reforçam normas de comportamentos e estilos de interação, se constituindo por isso, num poderoso contexto de socialização de comportamentos tipificados por sexo/gênero (Maccoby, 1990 e 1988; Martin e Fabes, 2001), poderemos dizer então, que esta experiência acontece de forma diferenciada para meninos e meninas. Para as meninas, a grande participação em grupos mistos, além de sugerir que os pares de outro sexo, seus estilos e brincadeiras são atrativos, faz do grupo masculino um importante contexto de referência e aprendizagem para elas. As meninas têm nos grupos e experiências de outro sexo um forte potencial socializador, enquanto que para os meninos isto está representado pelos grupos de mesmo sexo. Teria esse fato algum impacto importante na construção da cultura feminina na rua ou das relações entre os gêneros na rua?

A grande participação das meninas em grupos mistos refuta estudos anteriores (Martin & Fabes, 2001), que afirmam que mais da metade das preferências das crianças são para brincadeiras com parceiros do mesmo sexo, menos que 10% são com parceiros do outro sexo e o restante para parceiros de ambos os sexos. Esse resultado parece não se repetir em nossos achados, uma vez que as preferências das meninas são altas tanto para grupos mistos (51%) quanto para grupos de mesmo sexo (41%), sendo maior a participação em grupos mistos. Este aspecto pode ser melhor visualizado nos gráficos demonstrativos dos percentuais totais de composição por grupos de gênero (ver figuras 3 e 4)

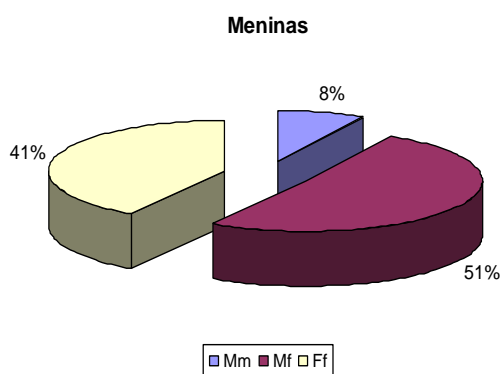


Figura 3: Participação das meninas por grupos

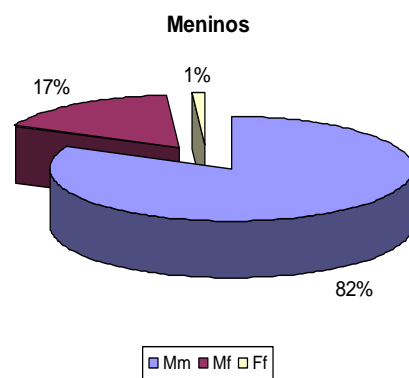


Figura 4: Participação dos meninos por grupos

As meninas integram-se mais com parceiros de outro sexo. Somando-se os percentuais de participação em grupos mistos com os de participação em grupos de outro sexo¹⁸ conforme expressos nas Figuras 2 e 3 pode-se obter um percentual de integração com o outro sexo de 59% (grupo de outro sexo mais grupos mistos) para as meninas e de apenas 18% para os meninos, o que significa maior tendência dos meninos ao agrupamento com parceiros de mesmo sexo.

Por se tratar de estudos de desenvolvimento as referências de idade constituem-se dados importantes. Neste sentido, procedeu-se uma análise por faixas de idade, na qual os resultados também indicam uma relação entre a segregação por grupos de sexo nas brincadeiras e a idade das crianças. Essa relação se dá, em sentido inverso nos três tipos de composição de grupos (ver figuras 5 e 6).

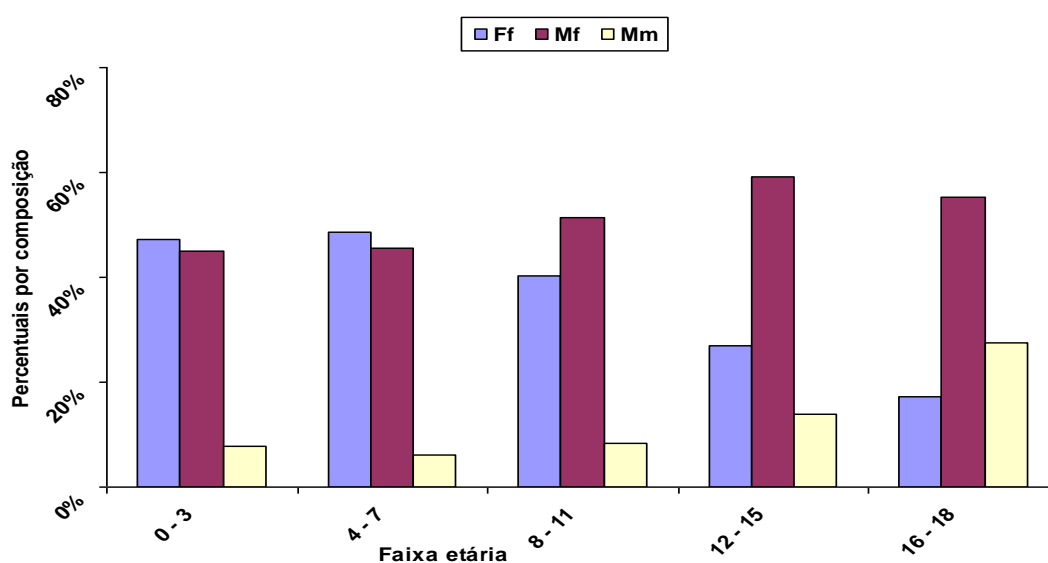


Figura 5: Relação entre faixas etárias e composição dos grupos nas meninas

¹⁸ Cabe lembrar que a participação em **grupos de outro sexo** só é possível na categoria observador, uma vez que os brincantes estarão sempre ou em grupos de mesmo sexo ou em grupos mistos.

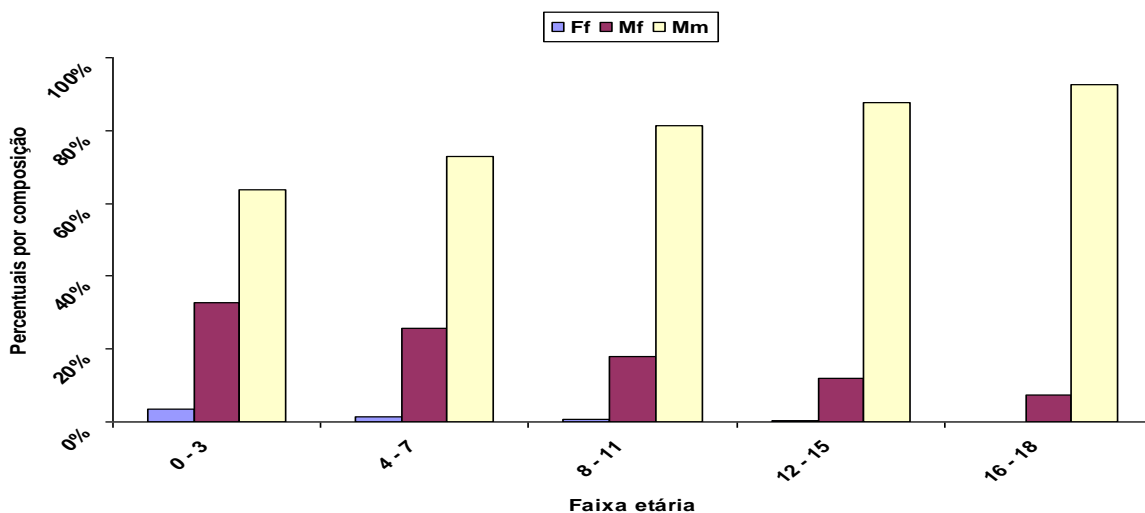


Figura 6: Relação entre faixas etárias e composição dos grupos nos meninos

As meninas tendem a manter as brincadeiras em grupos de mesmo sexo (Ff) e em grupos mistos (Mf) em níveis próximos, nas diversas faixas de idade, sendo que os grupos mistos passam a preponderar nas faixas mais avançadas¹⁹. Nas duas primeiras faixas de idade (0 – 3 e 4 – 7 anos) as meninas tendem a brincar igualmente em grupos mistos e de mesmo sexo. Este dado aparentemente não está relacionado ao número de crianças dos dois sexos na rua (40% e 60%, na faixa de 0 – 3 anos e exatamente o mesmo entre 4 – 7 anos). Nesta faixa, os grupos de mesmo sexo representam 93,5% do total de brincadeiras. A partir dessa idade, o número de meninas na rua começa a diminuir e a brincadeira em grupos mistos passa a predominar entre elas.

Entre os meninos, inversamente, a segregação é mais nítida e aumenta expressivamente com a idade (ver Figura 6). Uma relação possível é também a diminuição do número de meninas de faixas etárias mais elevadas na rua. A frequência nos grupos de mesmo sexo (Mm) chega a 81,%, 88% e 92% nas faixas de 8 a 11, 12 a 15 e 16 a 18 anos

¹⁹ Os dados da faixa 16 – 18 anos nas meninas, cujo gráfico não permite visualização por tratar-se de valores bem pequenos, são os seguintes: Ff – 5; Mf – 16; Mm – 8.

respectivamente, sendo em todas estas faixas maiores que a diferença entre o número de sujeitos dos sexos na rua, conforme já expresso anteriormente na Tabela 2.

Maccoby (1988) relata que a preferência por parceiros de mesmo sexo aumentaria com o aumento da idade. Segundo a autora, crianças pré-escolares gastam três vezes mais tempo brincando com parceiros do mesmo sexo, enquanto que a partir dos sete anos gastam onze vezes mais tempo do que o gasto com parceiros do outro sexo. Porém, esta mesma autora pondera que estas preferências podem variar a depender do ambiente social, da cultura do grupo, de um dia para o outro e de situação para situação. A comparação permite ver que acima e além das diferenças no número de moradores e na frequência de participação na rua, as meninas tendem a segregar menos, o que significa dizer que, as meninas mesmo brincando menos na rua, quando o fazem, fazem mais em grupos mistos que em grupos de mesmo sexo.

Evidentemente que estes dados guardam relação com os dados iniciais sobre o número de moradores e de participantes dos dois grupos de sexo, ainda que não esta relação não seja absoluta. Se o número de meninas é menor que o de meninos e, além disso, a frequência delas na rua também é menor, então a hipótese de que a menor segregação entre as meninas pode se dar em função da não disponibilidade de parceiros deve ser considerada. Por ser o potencial maior de parceiros masculinos é mais provável que seja destes grupos que as meninas se aproximem mais.

Beal (1994), sugere que um dos aspectos que podem atuar para diminuir a segregação é a ausência ou redução do número de parceiros de mesmo sexo, o que implica na não possibilidade de escolha. Por outro lado, os meninos podem segregar mais por terem essa maior possibilidade de escolha.

Sugere-se que, a brincadeira em grupos segregados por sexo significa possibilidade de contextos de aprendizagem e reforçamento de comportamentos tipificados, limitação a práticas e comportamentos “apropriados” para cada sexo e com isso, da

construção/manutenção de estereótipos de papéis sexuais. Uma vez que a segregação entre os meninos é maior, então maior seria também essa possibilidade de tipificação entre eles. Este seria um dos aspectos relacionados a maior rigidez de estereótipos entre os meninos.

Uma forma de identificar melhor essa tendência à segregação pode ser feita com a análise da frequência individual de alguns participantes. Para esse cálculo computou-se a frequência dos dez sujeitos de cada sexo com maior frequência na rua e para estes sujeitos foi calculado o que se chamou de **percentual de segregação**. Este percentual é a relação da frequência em grupos de mesmo sexo com a frequência individual geral (ver tabelas 11 e 12). Os dados de origem podem ser consultados no anexo 3: registros de todos os sujeitos encontrados na rua.

Tabela 11:
Percentual de segregação / meninas

Sujeitos	Idade (anos)	Frequencia individual	Registros por composição de grupos			Percentual de segregação*
			Ff	Mf	Mm	
Assu	12	136	44	84	08	32.35
Lili	12	134	22	87	25	16.41
Jani	8	117	57	57	03	48.71
Hele	6	109	53	54	02	48.62
Mari	9	108	30	67	11	27.77
Elza	10	105	48	50	07	45.71
Jéssi	4	100	55	40	05	55.0
Tais	7	88	44	33	11	50.0
Hecri	6	87	37	48	02	42.52
Josi	9	77	29	34	14	37.66

* Frequência em grupos de mesmo sexo pela frequência individual.

Tabela 12:
Percentual de segregação / meninos

Sujeitos	Idade (anos)	Frequencia individual	Registros por composição de grupos			Percentual de segregação*
			Ff	Mf	Mm	
Diel	9	216	-	40	176	81.48
Elit	9	209	-	28	181	86.60
Alex	8	206	02	52	152	73.78
Thia	12	205	-	18	187	91.21
Jode	12	183	01	24	158	86.34
Carl	13	165	-	20	145	87.88
Will	13	163	-	08	155	95.09
Fran	13	161	-	25	136	84.47
Rena	9	161	-	07	154	95.65
Luis	9	159	01	42	116	72.05

* Frequência em grupos de mesmo sexo pela frequência individual.

Embora não haja nenhum menino que brinque exclusivamente com o mesmo sexo, o percentual de participação em grupos mistos é muito baixo, indicando forte segregação masculina. Entre estes os percentuais de segregação situam-se entre 72.05% e 95.65%, chegando a quase 100% em alguns. Novamente, se os meninos gastam mais tempo em grupos de mesmo sexo, isto significa maior exposição à experiências de comportamentos tipificados e maior possibilidade de estereotipização entre os meninos. Entre as meninas o percentual de segregação é nitidamente mais baixo variando entre 16.41% a 55%. Essa variabilidade apresenta também uma relação com a idade das crianças, onde se vê que as meninas mais novas revelam maior segregação (representado pelos percentuais mais altos de Jessi e Tais – 4 e 7 anos), enquanto que nos meninos os maiores percentuais de segregação foram encontrados em meninos de 9 e 13 anos (Rena e Will).

Essa maior variação entre o maior e o menor percentual de segregação entre as meninas (23.6% de variação entre os meninos; 38,59% entre as meninas) pode significar também maior variação de comportamento entre elas do que os meninos. É como se as meninas “circulassem mais” por entre os grupos, as brincadeiras e as habilidades exigidas, supondo mais plasticidade de comportamentos. Também não se verifica nenhuma menina que

brinque exclusivamente com mesmo sexo, ao contrário, percebe-se em duas delas (Lili e Mari) pouca tendência à brincadeira com mesmo sexo revelado pelos dois mais baixos percentuais de segregação, sendo que a Lili é a que mostra o menor deles (16,41%).

Parece ser possível afirmar que as meninas segregam menos. Mesmo o mais alto percentual de segregação das meninas fica bem abaixo do menor percentual dos meninos (55% x 72,05%).

O fato de as meninas estarem bastante presentes em atividades com o outro sexo, pode significar menor possibilidade de exposição a experiências unicamente tipificadas para o seu próprio grupo de sexo/gênero, logo, menor rigidez de papéis e estereótipos de adequação/inadequação de comportamentos (Maccoby, 1988; Martin & Fabes, 2003). Por outro lado, há maior exposição (contato) com a rigidez de papéis e estereótipos masculinos o que pode ter diversos resultados sobre o comportamento feminino, contribuindo ou para o aumento da estereotipização pela reafirmação das expectativas de comportamento diferenciados pelos dois grupos ou pela aproximação de estilos e comportamentos como estratégia de manter e usufruir da convivência. Acredita-se que a análise dos episódios interativos pode fornecer elementos novos para aprofundar essa discussão.

4.2.3 A variedade e preferência por brincadeiras. Do quê brincam as crianças e adolescentes na rua?

No período de coleta foram registradas 275 brincadeiras de crianças na rua. Dentre estas, há brincadeiras pouco frequentes (com 1 ou 2 registros), até as campeãs de preferência como a peteca (bola de gude) com 2909 registros, a pipa (2613 registros) e o futebol (2284 registros). Para mais detalhes ver anexo 4: Total de brincadeiras por sexo.

Para uma melhor visualização da diversidade de brincadeiras encontradas na rua optou-se por uma forma de apresentação em gráfico das brincadeiras de maior preferência na rua (maiores registros) e aquelas incluídas na classificação de brincadeiras tradicionais infantis²⁰ (Kishimoto, 1993 e 2000). É importante frisar, no entanto, que a intenção aqui não é discutir as classificações de brincadeiras, mas tão somente traduzir a diversidade lúdica na área de pesquisa. (ver Figura 7).

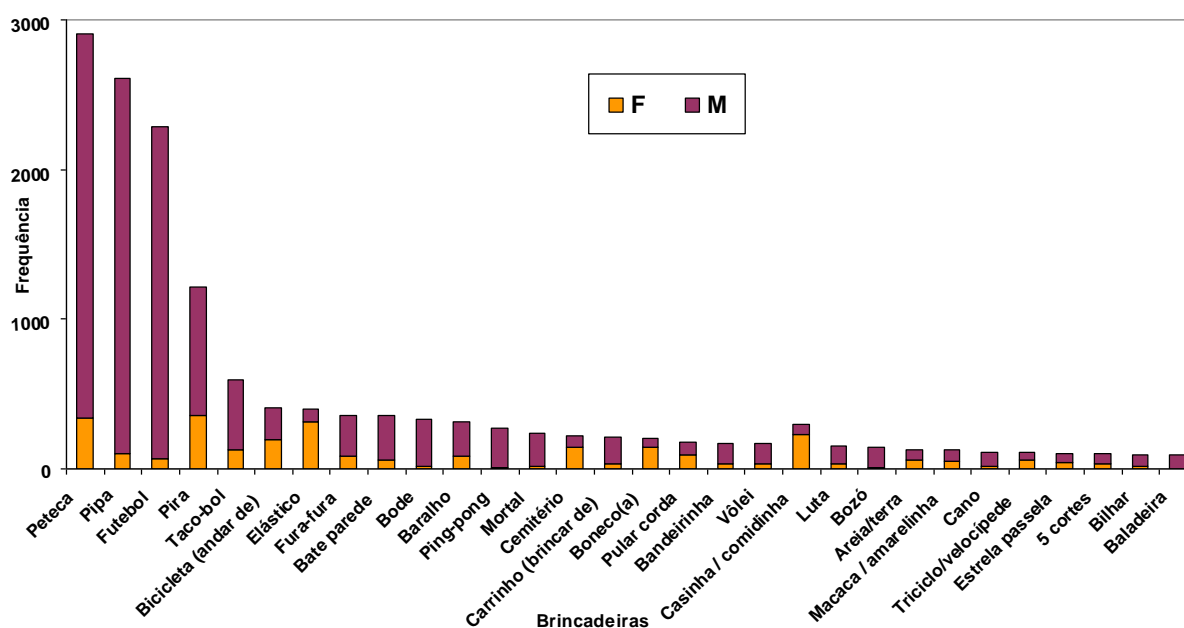


Figura 7: Brincadeiras de maior registro na área.

A figura permite perceber que embora as brincadeiras sejam bastante variadas, há um grupo de brincadeiras que se destaca no número de registros. A peteca (bola de gude) é claramente a brincadeira preferida com 2909 registros, o que corresponde a 16,7% do total de registros, um percentual elevado para uma única brincadeira, dentre as 275 encontradas.

A peteca possui algumas variações como borroca, triângulo, palmo, corre atrás e galinha gorda (ver anexo 5: descrição das brincadeiras tradicionais encontradas na área), sendo uma brincadeira sazonal que tem sua frequência maior nos meses de fevereiro e março

²⁰ Ver descrição das brincadeiras tradicionais infantis encontradas na área. Anexo 5.

(1184 e 1051 registros respectivamente). Nos meses seguintes a frequência da peteca cai expressivamente, embora não desapareça totalmente até maio ou junho.

A pipa (papagaio) aparece como a segunda brincadeira preferida com 2613 registros, correspondendo a 15.03% do total, é também uma brincadeira sazonal, com maior incidência nos meses de férias escolares e de sol ou vento forte (janeiro, junho e julho).

Dentre as outras brincadeiras bastante populares destacam-se ainda o futebol, o fura-fura e as piras em suas diversas modalidades: garrafa, esconde, alta e cola (ver anexo 5: descrição das brincadeiras tradicionais encontradas na área).

É importante ainda, registrar a ocorrência de uma variedade de brincadeiras que individualmente mostram menor frequência, mas que em conjunto aglutinam grande quantidade de crianças, e com isso contribuem na configuração da cultura lúdica na rua.

Estas brincadeiras referidas aqui como diversas e não específicas incluem brincadeiras que não se encaixam nas categorias acima ou aquelas sem uma significação aparente ou estrutura clara, tipo correr, agarrar, atropelar, desenhar, brincar na areia ou na vala, tomar banho de chuva, brincar com alguns objetos (carros, balão, animais, linha, prego, bombinhas etc), atirar pedras ou outros objetos, etc. (ver apêndice E: total das brincadeiras por sexo). Esta categoria apresenta-se significativa, por expressar um número alto de crianças, geralmente as menores (0 – 7 anos), que mesmo estando na rua, não se envolvem nos grupos de jogos e brincadeiras mais estruturadas, mas ao contrário, ocupam-se de algumas outras atividades menos estruturadas, nas valas, na areia, segurando e não raras vezes inventando brincadeiras com alguns objetos (pedras, pedaços de pau, linhas, latas etc).

Em relação à idade pode-se dizer que a maioria das brincadeiras são mais etariamente partilhadas, sendo brincadas por crianças de diferentes idades, havendo também brincadeiras mais seletivas, que envolvem uma faixa de idade mais limitada (ver Figura 8).

A figura 8 que apresenta a freqüência das 10 brincadeiras de maior preferência permite perceber um movimento similar em todas elas: baixa freqüência na faixa de 0 a 3 anos, tendendo a aumentar a partir dos 4 até os 11 anos, diminuindo a partir dos 12 anos e, de forma mais acentuada a partir dos 16 anos. Este movimento coincide com as faixas de maior e menor freqüência de sujeitos na rua. A pipa e o futebeol aparecem como exceção por apresentar movimento ascendente na faixa de 12 a 15 anos.

Algumas brincadeiras, entretanto, apresentam oscilação mais acentuada (peteca, pipa, futebol e pira) denotando um maior poder de atração destas brincadeiras.

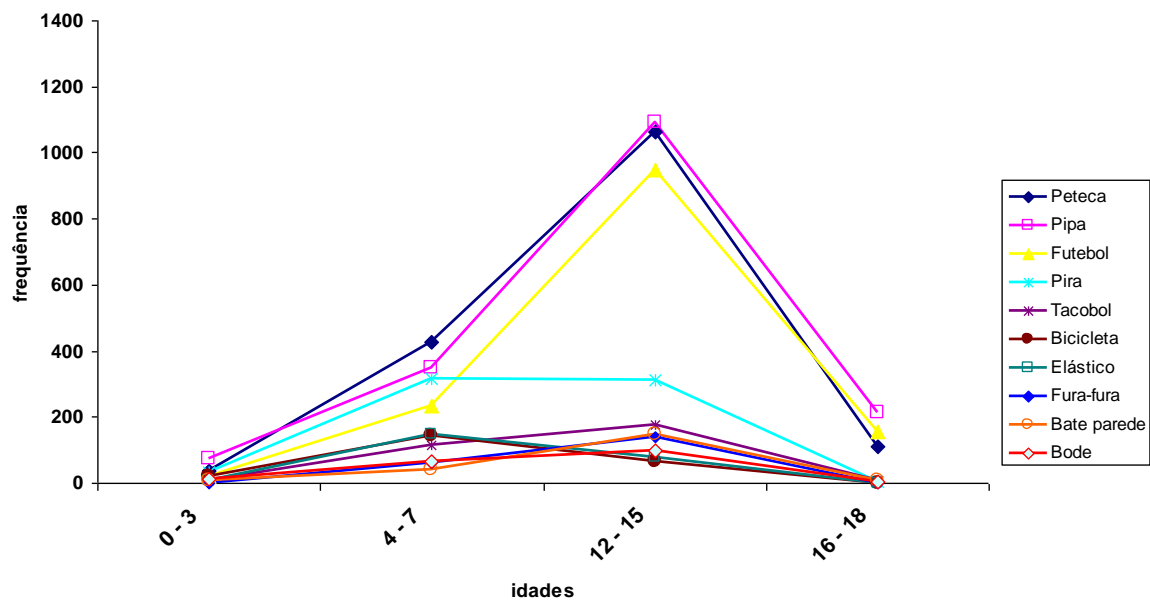


Figura 8: Preferência das brincadeiras por faixas de idade.

Algumas brincadeiras sazonais parecem exercer apelo tão poderoso que quando chega “o tempo” provoca uma queda brusca nas demais brincadeiras. Dentre estas o exemplo mais forte e fascinante é o do papagaio (pipa), que nos meses de junho e julho responde sozinha por 53,33% e 58,63% do total de brincadeiras na rua, enquanto no mês de agosto representa menos que 0,4% das brincadeiras e, incrivelmente desaparece nos meses seguintes.

Percebe-se também que a pipa é a brincadeira de maior frequência na faixa de idade mais avançada (16 – 18 anos), parecendo ser esta a que continua a seduzir os mais velhos²¹.

Outro aspecto interessante relacionado à idade é a existência de uma faixa típica para ocorrência de determinadas brincadeiras, possivelmente relacionada à exigência de habilidades ou pré-requisitos. Observa-se que a peteca e a pira apresentam pico de frequência na faixa de 8 a 11 anos, enquanto que o papagaio, apesar da alta frequência aos 8 – 11 anos, é na faixa subsequente (12 – 15 anos) que atinge o ápice.

A faixa etária de 4 a 7 anos parece representar uma faixa intermediária, provavelmente de aperfeiçoamento das competências. Sendo a segunda faixa de maior quantidade de sujeitos na rua é a terceira em termos de frequência em quase todas as brincadeiras, com exceção de andar de bicicleta e do elástico.

O elástico, uma das duas brincadeiras de maioria feminina (ver Figura 7) dentre as de maior preferência, apresenta um perfil também curioso. Esta praticamente não acontece entre as crianças mais novas (0-3 anos) e entre os adolescentes (12 a 18 anos), tendo, entretanto, alta frequência nas faixas intermediárias (4 a 7 e 8 a 11 anos).

A faixa de 8 a 11 anos parece ser a grande idade da brincadeira na rua, sendo a faixa com maior número de sujeitos e a de pico das brincadeiras de maior preferência (peteca, pira, tacobol, elástico, fura-fura, bate parede e bode). A pipa e o futebol têm seu ápice na faixa dos 12 a 15 anos, idade em que as outras brincadeiras já começam a diminuir.

4.2.4 Gênero e preferência: tipificação das brincadeiras

A tendência de partilha das brincadeiras tende a se repetir em relação ao perfil de gênero. O perfil tipicamente homogêneo de sexo não aparece entre as 30 brincadeiras de

²¹ Uma descrição detalhada da cultura do papagaio na área pode ser encontrada em Guerra no ar: tradição e cultura do papagaio em Belém. Pontes & col. (2003).

maior preferência na rua e entre as 5 primeiras há duas coincidentes. As preferidas das meninas são: pira (9,76%), peteca (9,11%), elástico (8,57%), casinha (6,2%) e andar de bicicleta (5,3%); já as brincadeiras preferidas dos meninos são: peteca (18,8%), pipa (18,3%), o futebol (16,1%), a pira (6,26%) e o tacobol (3,34%).

Na identificação das divergências parece haver uma ligeira tendência à estereotipização das brincadeiras (Beraldo, 1993). No grupo dos meninos há uma maior preferência por brincadeiras que envolvem ou exigem mais deslocamento e confronto direto, teste de limite físico e competição: vôlei, mortal, tacobol, futebol, peteca, bate-parede; as meninas parecem ser mais ecléticas, com preferência tanto pelas brincadeiras mais movimentadas (tacobol, piras, cemitério, peteca), quanto aquelas com movimentos mais tranquilos e menor confronto direto, ou ainda por aquelas que envolvem conteúdo do cotidiano doméstico (casinha e boneca).

Foi possível perceber algum grau de tipificação por gênero nas brincadeiras tomadas individualmente. As brincadeiras puderam ser tipificadas e caracterizadas em função da participação de gênero através do desenvolvimento do **Índice de Preferência Sexual (IPS)** por brincadeira. Para esta caracterização tomou-se apenas a categoria brincantes.

Para o cálculo do IPS foi desenvolvida a seguinte fórmula:

$$\text{IPS}_x = \frac{\text{TPM} - \text{TPF}}{\text{TPM} + \text{TPF}}$$

Onde:

X = brincadeira;

TPM = Total de participação masculina;

TPF = Total de participação feminina;

Arbitrariamente estabeleceu-se como critério os seguintes limites de classificação do IPS. Os intervalos vão assim, expressar a relação entre a participação dos dois grupos de sexo/gênero, revelando se: há participação única de um grupo, há maior participação de um grupo que do outro ou se há equilíbrio dos dois grupos. (ver Figura 9).

IPS	Tipificação da brincadeira
= -1	Tipicamente feminina (TF)
De -0.99 a -0.5	Predominantemente feminina (PF)
De -0.49 a + 0.49	Mista (M)
De + 0.5 a + 0.99	Predominantemente masculina (PM)
= +1	Tipicamente masculina (TM)

Figura 9: Critérios de tipificação sexual das brincadeiras em função do resultado do IPS.

A partir desses critérios foram calculados os IPS, e com base nestes, classificadas as brincadeiras de maior frequência conforme mostrado na Tabela 13.

Tabela 13:
Classificação das brincadeiras segundo Índice de Preferência Sexual (IPS)

Brincadeira	TPF	TPM	IPS	Classificação
Ping-pong	8	265	0,941	PM
Futebol	71	2213	0,938	PM
Baladeira	3	89	0,935	PM
Pipa	105	2508	0,920	PM
Bode	16	314	0,903	PM
Bozó	9	132	0,872	PM
Mortal (salto)	17	217	0,855	PM
Peteca	337	2572	0,768	PM
Cano	15	99	0,737	PM
Bilhar	14	82	0,708	PM
Carrinho	31	178	0,703	PM
Bate parede	59	295	0,667	PM
Bandeirinha	31	143	0,644	PM
Taco-bol	129	464	0,565	PM
Vôlei	37	132	0,562	PM
Luta	33	117	0,560	PM
Fura-fura	88	273	0,512	PM
Baralho	85	228	0,457	M
Pira	361	856	0,407	M
5 cortes	35	67	0,314	M
Macaca	47	78	0,248	M
Estrela Passela	44	60	0,154	M
Areia/terra	62	69	0,053	M
Bicicleta	195	213	0,044	M
Pular corda	90	92	0,011	M
Cemitério	141	77	-0,029	M
Triciclo/velocípede	58	53	-0,045	M
Boneco(a)	146	60	-0,417	M
Casinha / comidinha	229	67	-0,547	PF
Elástico	317	80	-0,597	PF

Segundo essa classificação nenhuma das brincadeiras apresenta perfil de grupo tipicamente homogêneo de gênero o que sugere que, embora em proporções diferentes, meninos e meninas brincam das mesmas brincadeiras. Isto nos leva a inferir que a princípio, a estrutura ou estilo das brincadeiras, tomados isoladamente, são fatores de atração para ambos os sexos ou dito de outra forma, não são fatores de segregação sexual.

A maioria das brincadeiras (56,66%) foi classificada como predominantemente masculinas (PM), havendo inclusive um grupo de brincadeiras com alto grau de tipificação masculina (IPS acima de 0.75%). As brincadeiras de tipificação predominantemente

masculina são em geral, aquelas que envolvem alto grau de atividade e/ou confronto e desafio entre os participantes, podem ser também brincadeiras com características competitivas (perdedor e ganhador), tais como: baladeira, bozó, mortal, peteca, pipa, futebol.

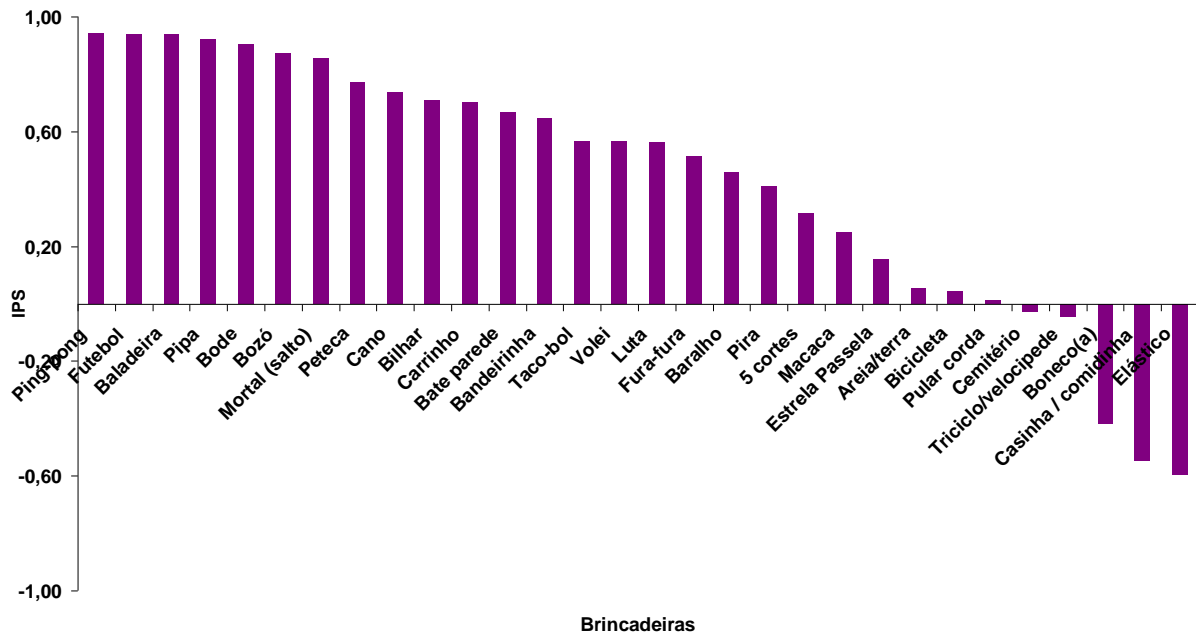


Figura 10: Índice de preferência sexual das brincadeiras

A Figura 9 possibilita uma boa comparação visual entre as duas subculturas na rua. São 25 brincadeiras no “pólo masculino” (0 a +1) e apenas cinco no “pólo feminino” (0 a -1).

Dois considerações são importantes aqui: primeiro a redução do número de meninas na rua, o que vai estar relacionada com a diferença na quantidade da cultura feminina na rua. E segundo, esta classificação não significa, exclusão de participação de um grupo de gênero nas brincadeiras do outro grupo, ao contrário, ela expressa penetração dos dois sexos em ambos os pólos, visto que não houve a classificação predominantemente homogênea.

Se há penetração na totalidade das brincadeiras e se o pólo masculino é maior e mais variado (maior número de brincadeiras), isso reforça as suposições anteriores sobre a maior penetração e envolvimento das meninas entre os meninos, concordando com a menor estereotipia de comportamentos referenciada por Silveira (2003). Verifica-se, contudo, que a

presença das meninas no “pólo masculino” é bem maior que a participação dos meninos no “pólo feminino”.

É com os meninos que as meninas estão mais na rua, o que é consistente com a menor tendência das meninas à segregação já referida anteriormente. A classificação da pira e do baralho como mistas e a menor tipificação em brincadeiras como tacobol, luta, fura-fura e bandeirinha (ainda que predominantemente masculinas), também reforçam esta afirmação. O IPS da brincadeira de luta (0,56), embora a classifique como tipicamente masculina, situa-se muito próximo ao perfil misto, parece um bom indicador da participação de meninas em brincadeiras tidas historicamente como essencialmente masculinas. Elas também lutam na rua, o que pode ser considerado uma mudança de estilo interessante.

A participação das meninas em brincadeiras predominantemente masculinas parece conviver bem com a preferência por brincadeiras mais tranqüilas e mais ligadas à fantasia como as rodas e as bonecas. Esses dados parecem indicar que as meninas estão sendo bem sucedidas na tarefa de ampliar espaços, isto é, mantêm e expressam aquelas características e preferências historicamente consideradas “femininas” ao mesmo tempo em que se aproximam dos comportamentos “mais típicos” dos meninos. Os meninos por sua vez, também apresentam uma penetração em brincadeiras mais “femininas”, já que existem meninos brincando de casinha e roda, por exemplo, mas isso se dá em menor quantidade. No pólo feminino as brincadeiras revelam IPS bem menores.

Talvez seja pertinente também supor que a subcultura feminina de brincadeira na rua apresenta uma menor variedade de possibilidades lúdicas, de certa forma compatível com as colocações de alguns autores (Archer 1992; Maccoby 1990) de que historicamente a ocupação da rua e de espaços mais públicos se faz mais pelos meninos, enquanto que as meninas brincam mais nos quintais, jardins ou dentro de casa.

Os cálculos dos IPS parecem indicar ambas possibilidades de análise. Tanto uma limitação da subcultura feminina na rua, quanto da maior penetração feminina nas brincadeiras masculinas. Aqui, entretanto, não há suficiência de dados para discutir as possíveis relações entre um aspecto e outro.

4.2.5 Situando individualmente as preferências.

Uma outra análise realizada foi a localização de alguns sujeitos (indivíduos com maior frequência de registros na rua em cada grupo de sexo) na preferência por brincadeiras. Partindo do pressuposto de que, se o IPS representa uma tendência de configuração típica do grupo-gênero de uma brincadeira, é possível por outro lado identificar um padrão de preferência individual por brincadeiras tipificadas.

Para tipificar as preferências dos sujeitos foi computada a média dos IPS das brincadeiras brincadas por cada um dos sujeitos com presença mais destacada na rua. Esse cálculo resultou no chamado **Índice de Preferência Individual (IPI)**, um índice a partir do qual foi possível classificar as preferências individuais de cada subgrupo de sexo. Essa classificação se deu com base no mesmo procedimento adotado para a parametrização dos IPS das brincadeiras, situando as preferências dos sujeitos em: Tipicamente Feminina (TF), Predominantemente Feminina (PF), Mista (M), Predominantemente Masculina (PM) ou Tipicamente Masculina (TM). Ver Figura 9 anteriormente apresentada.

Acredita-se que este tipo de análise possibilita a identificação de um perfil individual de preferências, respondendo a questões como: é possível identificar a proximidade de cada indivíduo com um grupo-gênero de brincadeiras? As preferências individuais de participação em grupos de brincadeiras sexualmente tipificadas repetem os padrões de tipificação encontrados para o grupo de brincadeiras? Esses padrões individuais são congruentes com as tendências encontradas para cada grupo de sexo? Os índices são mostrados na Tabela 14.

Tabela 14:

Índice de Preferência Individual por sexo.

Meninas			Meninos		
Sujeito	IPI	Preferência	Sujeito	IPI	Preferência
Assu (12 a)	0,40	M	Diel (9 a)	0,66	PM
Lili (12 a)	0,45	M	Elit (9 a)	0,72	PM
Jani (8 a)	0,22	M	Alex (8 a)	0,62	PM
Hele (6 a)	0,02	M	Thia (12 a)	0,76	PM
Mari (9 a)	0,12	M	Jode (12 a)	0,67	PM
Elza (10 a)	0,22	M	Carl (13 a)	0,75	PM
Jessi (4 a)	-0,12	PF	Will (13 a)	0,77	PM
Tais (7 a)	0,15	M	Fran (13 a)	0,67	PM
Hecr (6 a)	0,03	M	Rena (9 a)	0,75	PM
Josi (9 a)	0,15	M	Luis (9 a)	0,53	PM

Os resultados encontrados indicam preferências intermediárias por todos sujeitos em termos de grupo-gênero de brincadeiras, quer dizer, da mesma forma que não se identificou brincadeiras com perfil homogêneo de sexo, este padrão parece se repetir com as preferências individuais, onde nenhum dos sujeitos é classificado com preferência tipicamente masculina ou feminina.

Entre os dois grupos de sexo, há, entretanto, diferenças. Todos os meninos apresentaram preferências predominantemente masculinas (PM), confirmando a pouca inserção nas brincadeiras femininas. O IPI mais próximo ao polo feminino está representado pelo Luis (0,53), significando que este é o menino com maior aproximação das brincadeiras femininas. O índice, na verdade, não significa necessariamente que este garoto brinca das brincadeiras predominantemente femininas, podendo também indicar alta participação nas brincadeiras mistas (M), como fura-fura, pira etc. Pode-se dizer que Will (13a) é o sujeito mais afastado das brincadeiras femininas, tendo sido classificado com o IPI mais alto (0,77).

No caso das meninas, todas apresentaram IPI bem abaixo dos meninos, sendo a grande maioria das preferências classificadas como mistas (M), confirmando os padrões encontrados para o grupo feminino de trânsito entre os diferentes grupos-gêneros de

brincadeira. Há um índice predominantemente feminino (PF) representado pela Jessi, 4 a (-0,12), que ainda assim, a situa muito próxima ao pólo masculino.

Importante notar, novamente, relação entre as faixas de idade e a tipificação. Note-se que o índice de maior tipificação individual repete o padrão do grupo de sexo/gênero: 4 a 7 anos, faixa em que as meninas estão mais segregadas e 12 a 15 anos como a faixa na qual a brincadeira em grupos de mesmo sexo é maior entre os meninos.

Buscando-se ampliar a percepção da idade na tipificação sexual procedeu-se a comparação entre as brincadeiras de maior tipificação masculina (ping pong e futebol), feminina (elástico e casinha) e duas brincadeiras de perfil misto (baralho e pira). Esse procedimento permitiu perceber que, embora não se constitua regra para todas as brincadeiras, a tipificação sofre efeito da composição diferenciada por faixas de idade (ver Figura 10).

Comparando-se a composição total de cada grupo de sexo/gênero em cada brincadeira pode-se dizer que:

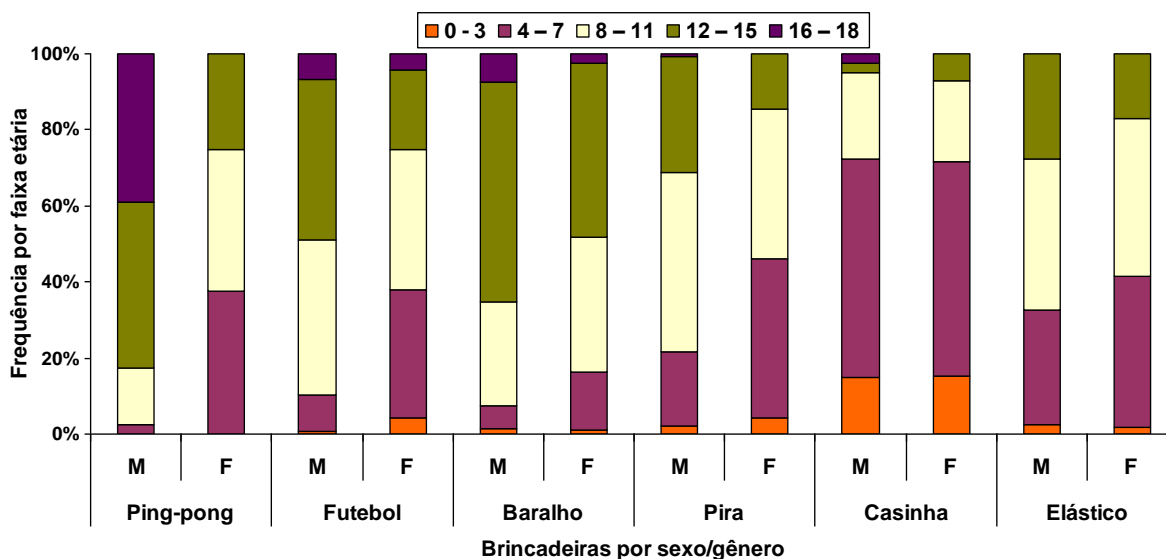


Figura 11: Comparação das brincadeiras tipificadas por composição etária

O ping-pong, como a brincadeira de maior tipificação masculina é também onde há maior participação dos meninos da maior faixa etária (mais de 80% entre 12 e 18 anos). O

futebol também apresenta perfil semelhante, ainda que com menor participação dos mais velhos (acima de 50% na mesma faixa).

Poder-se-ia a princípio, recorrer ao número de sujeitos para afirmar-se a relação, entretanto, pelo menos uma questão parece pertinente. Há de fato mais meninos que meninas na rua, mas esse fato isoladamente, responde pela diferença no perfil de composição das brincadeiras? Outros dados apóiam a pertinência da questão. O perfil misto concentra-se nas brincadeiras nas quais as faixas de idade intermediárias (4 – 7, 8 – 11 e 12 – 15 anos) se distribuem mais equilibradamente e o perfil predominantemente feminino nas brincadeiras que atraem, também de forma equilibrada, os sujeitos mais novos de ambos os sexos/gêneros. O baralho se destaca como uma brincadeira que aglutina de forma relativamente equilibrada, as cinco faixas de sujeitos pesquisadas. No futebol curiosamente, isso pode ser afirmado em relação às meninas.

Ao lado do argumento já considerado anteriormente da diferença no número de sujeitos dos dois sexos na rua, pode-se dizer também que por trás desse perfil de tipificação está o fato de que meninos e meninas mais novos não apenas brincam juntos, mas brincam de algumas brincadeiras específicas: de casinha, de fura-fura, de elástico, seja porque estas brincadeiras lhes são mais atrativas, mais interessantes ou mais acessíveis. De qualquer forma, o fato de brincarem juntos torna tais brincadeiras menos tipificadas. Por outro lado, esses mesmos meninos e meninas não brincam de ping-pong e futebol (ou brincam bem menos), seja por falta de habilidade, acesso ou interesse. Há aqui, portanto, um indicativo de que a tipificação é relação não apenas do número de sujeitos na rua e conseqüentemente das possibilidades de interação de mesmo ou entre os sexos/gêneros, como também das características de cada brincadeira e seu poder de atração diferenciado quanto às faixas de idade. Assim, quando associada à variável idade, a estrutura da brincadeira pode se constituir fator de segregação ou aproximação entre os gêneros.

Da mesma forma, os dados até aqui apresentados, indicaram que aspectos da brincadeira em grupos segregados ou em grupos de sexos diferentes sofrem, além da influência do número de diferenciado de moradores até 18 anos por sexo/gênero, da quantidade diferenciada com que cada grupo ocupa ou vai para a rua.

As meninas não apenas são o menor número de moradoras, mas também vão menos vezes para a rua e aproximam-se mais dos grupos dos meninos; os meninos, ao contrário, estão em maior quantidade na rua e mais vezes na rua e, mais em grupos de mesmo sexo. Isso está evidenciado pelas análises em termos de grupo (número total de registros, média de registros por sexo, registro por composição dos grupos, predominância da tipificação masculina das brincadeiras) e reiteradas pelas análises individuais (maiores frequências individuais, maiores percentuais de segregação individuais, e maiores índices de preferência individuais).

A idade aparece como variável importante. A segregação aumenta com a idade nos meninos enquanto que, embora seja maior entre as meninas mais novas, não se constitui uma tendência predominante neste grupo de sexo/gênero.

Alguns das questões iniciais podem ser respondidos pelos dados quantitativos: em especial, os diversos aspectos da organização das subculturas de sexo/gênero nos grupos de brincadeira.

Entretanto, diante das diferenças encontradas uma questão que permanece é que impactos teriam esses aspectos da participação diferenciada e da segregação masculina *versus* maior penetração feminina nos grupos masculinos, na configuração das interações de gênero na rua? Esta é uma questão que pretende ser aprofundada com as análises dos episódios interativos na rua e o cotejamento dos dois conjuntos de dados.

4. 3 Dados qualitativos: discutindo conteúdo e qualidade das interações na rua.

A base de registros de episódios interativos constou de: 14 episódios de interações videogravados; 99, 9 minutos. Conforme tabela 15.

Tabela 15:
Quadro síntese: episódios selecionados para análises com respectivas especificações.

Nº	Brincadeira	Duração	Crianças envolvidas	
			Faixa de idade	Composição do grupo por sexo/gênero
01	Polícia e ladrão	33' 18''	6 a 14 anos	M – 07 F – 09
02	Estrela passela	12' 40''	02 a 14 anos	M – 05 F – 06
03	Estrela passela	5' 49''	04 a 09 anos	F – 05
04	Elástico	7' 46''	06 a 14 anos	F – 05
05	Elástico	59''	05 a 07 anos	F – 03
06	Elástico	5' 31''	03 a 08 anos	M – 01 F – 04
07	Tacobol	3' 12''	03 a 15 anos	M – 07 F – 04
08	Tacobol	2' 10''	03 a 15 anos	M – 07 F – 04
09	Tacobol	3' 36''	09 a 18 anos	M – 01 F – 06
10	Chama	3' 34''	06 a 12 anos	M – 02 F – 05
11	Baralho	5' 02''	09 a 16 anos	M – 06 F – 01
12	Peteca	4' 59''	07 a 12 anos	M – 03
13	Bozó	12' 15''	04 a 12 anos	M – 08
14	Futebol individual	4' 03''	06 a 15 anos	M – 06 F – 01

Para a compreensão de conteúdo e qualidade, Hinde (1987) sugere que as interações que são percebidas no cotidiano podem render uma boa base descritiva do comportamento social. Para isso, é importante, por exemplo, além de descrever o quê duas pessoas fazem juntas, a descrição da forma como o fazem, incluindo, a percepção dos sentidos e significados dos interagentes nesse processo (as iniciativas de contato, o confronto, conflito, reações provocadas).

Tomando essas concepções como base, as análises dos episódios de interação aqui apresentados, referem-se basicamente à identificação sobre o que as crianças e adolescentes fazem juntas na rua, como elas interagem, e da forma como o fazem, ou em outras palavras, o que acontece nos grupos de brincadeira.

As duas dimensões (conteúdo e qualidade) podem ajudar a descrever como é o contato entre os dois grupos de gênero na rua e, portanto, a compreender a natureza das interações que se estabelecem e dos aspectos aí envolvidos.

Lembrando os dados da diferença de participação na rua e percebendo os aspectos diferenciados quanto à segregação sexual nos dois grupos de sexo/gênero, uma questão que surge, formulada com base em estudos anteriores (Martin e Fabes, 2001 e 2003; Maccoby, 1988; Harris, 1999) é se as experiências (em grupos segregados por sexo nos meninos e mais mista nas meninas) apontam ou revelam diferenças em conteúdo e qualidade de interações, diferenças estas que poderiam contribuir para a socialização, no sentido de contexto de reforçamento, ou aprendizagem de comportamentos tipificados por gênero e assim, para o aumento ou diminuição da diferenciação sexual e da própria segregação sexual.

Se concordarmos com Hinde que uma interação pode ser compreendida a partir do seu conteúdo e qualidade, os exemplos de episódios a seguir tanto são bastante sugestivos destas dimensões nas interações das crianças e adolescentes na rua em situação de brincadeira, quanto elucidativos da forma como estas variam em função dos gêneros permitindo identificar pistas sobre a sua natureza das interações e do papel dos grupos e dos companheiros neste contexto.

Neste sentido, duas possibilidades de análises puderam ser exploradas:

- 1) Uma análise das interações a partir da composição do grupo por sexo/gênero: grupos só meninos, grupos só meninas ou grupos mistos, uma forma bastante explorada em diversos estudos (Martin & Fabes, 2001; 2003; Maccoby, 1988).

2) Como forma de discutir a interação entre os gêneros e considerando os resultados quantitativos onde se verificou a brincadeira em grupos mistos como uma referência na área (23,9% do total de registros) principalmente entre as meninas já que são onde ocorrem 51% de suas participações na rua. Concordando com a assertiva de que o gênero se constrói nas relações que homens e mulheres constroem cotidianamente (Rosaldo, 1995; Scott, 1990), considerou-se importante uma exploração das características nas interações nos grupos mistos, concebendo-os como os espaços privilegiados das interações entre gêneros e investigando a possibilidade de conteúdo e qualidade das interações mudarem em função das diferentes possibilidades de composição desses grupos. Conteúdo e qualidade das interações mudam? Têm particularidades não observadas nos grupos de mesmo sexo? Apresentam características intermediárias? (Fabes, Martin & Hanish, 2003).

A investigação destas particularidades (ou não) pode contribuir muito com a compreensão do fenômeno aqui estudado que é o da (re)construção da cultura de gênero e da diferenciação sexual.

Considera-se que esta análise permite descrever o nível de mudanças no comportamento dependendo se há no grupo:

- a) Um equilíbrio no número de parceiros por sexo;
- b) Mais parceiros de um sexo;
- c) Um único parceiro de outro sexo.

Procedendo tais análises poder-se-ia identificar não apenas as mudanças de comportamento (caso existam), mas a interferência da variável gênero na determinação de como e em função de quê estas ocorrem.

As unidades de análise foram então descritas a partir das seguintes composições de grupo:

- 1) Conteúdo e qualidade das interações em grupos de mesmo sexo;
- 2) Explorando conteúdo e qualidade das interações nos diferentes tipos de grupos mistos:

4.3.1 Conteúdo e qualidade das interações em grupos de mesmo sexo: comparando e discutindo os estilos e padrões de interação.

O início deste trabalho apresentou várias considerações sobre o gênero como preditor de comportamentos em grupos de brincadeiras e sobre a preferência por estilos e padrões interativos dentro destes grupos. A partir destas considerações, várias questões foram sendo levantadas: é possível identificar diferenças de estilos e padrões de comportamento em função dos gêneros? É possível classificá-los por grupos de gênero, de forma a descrever um padrão de comportamentos para grupos de meninos e grupos de meninas? E ainda, que aspectos estão relacionados com as diferenças encontradas? Estas questões serão agora retomadas e discutidas a partir de episódios de grupos de mesmo sexo.

Uma discussão inicial sobre os estilos e padrões interativos dos dois grupos de sexo/gênero pode ser realizada a partir da comparação entre os quatro episódios seguintes, sendo dois de grupos só meninas e dois de grupos só meninos (ver Apêndice G: Transcrição completa dos episódios).

Identificando diferenças de estilos e padrões de comportamento

Nos episódios de interação o primeiro aspecto que chama atenção é o tom diferenciado da “brincadeira”. De forma geral, alguns conteúdos (o que as crianças fazem juntas) são basicamente os mesmos, podendo de identificar uma seqüência de interações que

parecem se repetir: alternam jogadas, instruem posições e seqüência de jogo, há pedidos para entrar ou sair da brincadeira, chamam a atenção para as regras, discordam de jogadas ou de comportamentos dos parceiros de jogo. Entretanto, a qualidade (a forma como o fazem) apresenta nuances diferenciadas, nas diversas brincadeiras.

Embora com conteúdos semelhantes (algumas diferenças) a forma como as interações se dão (qualidade) e as reações que desencadeiam fazem a grande diferença nos padrões interativos entre os dois grupos de gênero.

Pode-se dizer que em episódios de grupos **só de meninas** predominam padrões interativos mais calmos, embora não apareçam demonstrações expressas de afeto, carinho ou cooperação. É o que pode ser observado nos episódios a seguir:

Episódio 03

Brincadeira: estrela passela

Cinco participantes²²: Ci – F, 8a; Jojo – F, 8a; Mari – F, 9a; Ane – F, 5a; Tai – F, 4a.

Inicia-se a brincadeira com a Cin de cócoras, se posicionando de forma curvada bem baixa, próxima ao chão para deixar que as demais meninas pulem sobre ela.

Mari corrige a posição de Cin: “é assim, ó”. Pega Cin pelo tórax e a coloca na posição correta.

Três meninas fazem fila para pular na seguinte ordem: Jojo, Mari e Ane.

Tai chega junto ao grupo e diz: “Eu quero”. Pedindo para brincar.

Ao término do pulo de Mari, Cin se levanta um pouco.

Ane pede: “Eh, deixa eu pular”, então Cin se abaixa novamente.

Tai insiste: “Eu quero”.

Ane tenta pular duas vezes e não consegue. Chega próximo às costas de Cin e desiste.

Cin reclama: “sai pra lá”.

Ane pula de forma desajeitada.

Cin: “eh, mas não me bate!”. Ane se afasta para o lado.

Mari e Jojo pulam quatro vezes enquanto Tai e Ane só observam.

Ane ajuda a corrigir a posição de Cin, segurando-a pelo braço.

Tai pula e bate com a mão na cabeça de Cin.

Cin se levanta mais um pouco.

Mari pede: “abaixa mais”

Mari pula e bate em Cin que reclama: “Ai Mari”.

Ane prepara-se para pular e Mari ameaça: “A Ane não vai conseguir!”

Mari e Jojo pulam sem dar chance de Ane pular.

Pulam Jojo e Mari nas fases mais altas.

Ane e Tai ficam somente olhando as meninas pularem.

Ane observa: “A Mari sabe mais!”.

Jojo e Mari chegam na última fase e Jojo troca de lugar com Cin.

Cin reclama que estão doendo suas costas dizendo: “ai, Mari”.

As meninas continuam pulando.

Ane reclama: “Falta eu” Cin retruca: tu não vai conseguir. Ane não pula.

²² Nos excertos de episódios serão adotados os seguintes padrões para identificação dos participantes: F ou M para identificar sexo feminino ou masculino e um numeral seguido da letra a minúscula indicando a idade. Os números do episódio referem-se à ordem em que aparecem no quadro síntese.

Ane e Tai ficam só olhando e riem em alguns momentos.
Cin vai pular e pára diante de Jojo empurrando-a. Cin pula desequilibrada amassando as costas de Jojo.
Todas riem.
Ane fala: “deixa eu”: e assume o lugar da Jojo (curvada).

Episódio 04

Brincadeira: elástico

Cinco participantes: Tai – F, 14a; Lai – F, 12a; Josi – F, 9a; Tasa – F, 7a; Ari – F, 6a.

O episódio inicia com Lai pulando enquanto Tai e Josi seguram o elástico na “etapa” pezinho.
Lai pede: “ah, abaixa um pouquinho” (pedindo pausadamente). Josi ajeita melhor o elástico no tornozelo e Lai começa a pular.
Quando chega na etapa “coxinha” Lai se aproxima de Tai e c/ as mãos abre o elástico, arrumando-o. Tai mantém a posição em que Lai o colocou.
Lai continua pulando, depois erra e Tai inicia na etapa pezinho.
Na etapa “coxinha” Tai aproxima-se de Lai e faz uma abertura maior no elástico, Lai segura o elástico na posição deixada por Tai e esta continua pulando.
Quando Tai encerra o balão desta etapa Josi diz: “Errou mostrou o dente”; Tai discorda: “Ééé?” e Josi reafirma: “Foi sim”.
As meninas parecem relevar o erro e Tai continua pulando agora na etapa “Bumbum”.
Tai aproxima-se de Lai e faz novamente uma abertura maior no elástico. Lai segura o elástico na mesma posição.
Tai erra e Lai diz: “Eeee errou”; Josi tira o elástico do corpo entregando-o para Tai e cantarola: “Aleluia, aleluia” e diz em seguida: “Até que enfim chegou a minha vez”
Josi começa a pular.
Quando Josi vai pular na etapa “joelho” Lai pega o elástico com as mãos e o levanta, pulando junto. Josi reclama: “Não vale fazer isso, Lai”. Lai pára e Josi continua pulando.
Josi termina o pulo desta etapa e olha séria para Lai, encarando-a.
Quando chega na etapa da coxinha Josi abre o elástico e Tai segura-o, mantendo a abertura. (Isto se repete também nas etapas bumbum e cintura). Josi pula de forma desequilibrada e seu pé engata no elástico.
Tai reclama: “-É sim Josi tu já tá de novo com aquele negócio de pular e o teu pé ficar por cima”
Josi desdenha: “Ééé”.
Nesse momento um observador atravessa a área da brincadeira e pula sobre o elástico. As meninas parecem não se importar. E continuam discutindo.
Tai diz: “Tu pisa, ainda agora tu ficou assim e soltou assim, vem”. Mostrando com o elástico a posição que Josi teria feito.
Josi olha atentamente as meninas e sem falar nada, volta a pular.
Josi encerra a fase da cintura e fala para Tai, apontando o dedo: “vai falar o quê agora?”.

Entre as meninas a condução do jogo, a alternância de posições, as chamadas de atenção para as regras e até as discordâncias se fazem num tom mais ameno e tranquilo. Isto está particulrmente evidenciado no pedido que Lai faz para Josi abaixar, que é quase “uma súplica. Percebe-se ainda que estes padrões parecem não guardar relação com a idade, já que nos dois grupos as faixas são diferenciadas: 4 a 9 anos e 6 a 14 anos.

Nos episódios de grupos **só de meninos** o clima é mais de tensão e conflito, o que parece ser uma constante nesses grupos. É dentro desse clima que a brincadeira se desenvolve.

É o que aparece no trecho seguinte:

Episódio 12

Brincadeira: peteca

Participantes: Loli – M, 12a; Guto – M, 7 a; Nino – M, 8 a.

A filmagem começa com Guto jogando sua peteca para o alto. Depois joga na direção da peteca de Loli, mas não a acerta.
Guto joga e não acerta na peteca do Nino.
Guto joga uma outra peteca (que não é sua peteca de jogo) na direção onde está a sua peteca, testando a força para poder jogar.
Nino reclama com Guto: “pensa que eu não te vi muda de lugar?”.
Guto responde: “eu não me abicorei”.
Nino passa na frente de Loli que se prepara para jogar e diz: “bati o bolo”.
Loli reclama: “tá?”
Loli joga e acerta a peteca de Guto.
Nino diz: “selo”.
Guto responde: “é, mas o meu só mexeu um pouquinho”. Em seguida junta sua peteca do chão e reclama algo baixinho.
Loli fala parecendo aceitar a reclamação: “é descontou, descontou...”
Guto pega sua peteca e o jogo continua.
Passam algumas pessoas pela rua no meio da brincadeira e a peteca de Nino é chutada para a vala.
Nino procura a peteca irritado: “cadê a peteca? Tu vai pagá essa peteca! Tu vai me dá uma”. Ele se dirige a Guto.
Todos procuram a peteca no monte de lixo”.
Os meninos alternam jogadas até que a peteca de Loli cai dentro do mato.
Guto vai atrás também jogando sua peteca para o mato.
Nino joga na mesma direção e parece acertar as petecas. Ele diz: “toma, dou te tri,. Repete mais alto: “eu disse dou-te tri”.
Começa uma discussão pelo reconhecimento da peteca de cada um. Eles olham as petecas encontradas e devolvem a Loli.
Nino tenta tomar as petecas dos outros dois meninos. Ele grita em tom ríspido e com o dedo em riste: “eu disse dou-te tri! Eu tequei as duas”.
Loli acha uma peteca e Nino tenta tomar dele. Os três puxam a peteca ao mesmo tempo.
Loli fala “não, não...”
Depois Loli solta a peteca e Nino fica com ela.
Guto pega sua peteca de volta e diz: “descontado, descontado”.
Nino fala aborrecido: “eu ainda tenho uma”. Olha para Guto e diz, irritado: “descontado? não sabe brincá vocês, hein!?” “não qué paga, não qué pagá!?”
Nino aponta para Guto e diz: “foi até na tua gaiatinho!”.
Depois se afasta resmungando.
Loli fala baixinho: “só sei que não foi na minha”.
Os três continuam a brincadeira, mas Nino continua reclamando.

Episódio 13

Brincadeira: bozó

Participantes: Wal – M, 7 a; Kleb – M, 10 a; Luci – M, 11 a; Niel – M, 10 a; Ledro – M, 12 a; Jô – M, 8 a; Ta – M, 4 a; Leo – M, 4 a (os dois últimos são observadores).

Wal recoloca os dados no copo, sacode e emborca. Fica esperando as próximas apostas, segurando o copo emborcado.

Luci fala: “Umbora alisar esse bozoqueiro”.

Kleb fala em seguida: “é umbora alisar esse bozoqueiro”.

Niel repete provocando: “é umbora alisar essa bozoqueira”

Wal fala para Kleb: “E joga de muito aí, joga de 4”.

Kleb responde em tom agressivo: “Peraí, não suspende esse negócio aí” (referindo-se ao copo emborcado).

Kleb pergunta quanto tem de apostas no tabuleiro: “Quanto tem ai, tem 200” 300, 400”.

Wal fala: “Vai Niel”

Niel apontando para um dos times do tabuleiro: “Um aqui”.

Wal responde: “Peraí Niel”

Niel repete o gesto: “Um aqui”.

Kleb aponta para um dos times do tabuleiro e diz: “Não, um aqui prá mim”.

Kleb insiste: “400 aqui viu?”.

Wal tira o copo, mostrando os dados com os respectivos times (resultado da rodada)

Kleb grita e vibrando com os punhos cerrados: “Pega! um aqui prá mim lá”.

Luci também reclama o prêmio: “E um prá mim bonitinho”.

Wal recoloca rapidamente os dados no copo e fala: “Hummm tu nem deu”.

Luci insiste: “Ei eu dei um sim”.

Kleb pega o dinheiro (carteiras de cigarro), pega no braço do Wal e inicia a contagem: “100, 200, 300, 400”. Luci e Niel reclamam com Wal, pedindo pagamento também.

Luci levanta o corpo por cima do tabuleiro apontando: “E rapa (rapaz), eu dei sim lá, olha aqui, tinha dado o Payssandu”.

Luci pergunta para Kleb: “Não tinha dado Cleb, Payssandu lá?”.

Niel reclama apontando com a mão em cima de outro símbolo e diz: “deu bota”, levantando a mão com vigor e repete em tom mais alto: “deu Bota”.

Wal muda de posição, ficando frente a frente com Kleb e iniciando uma contagem de dinheiro para pagar ao Kleb que fica com a mão esticada esperando o dinheiro.

Luci e Niel continuam reclamando.

Luci fala novamente: “E rapá eu ganhei aqui no Payssandu, aqui, me dá” – grita e bate no tabuleiro.

Niel fala: “Deu Bota tá doido”. Luci repete em tom mais alto: “É mas deu aqui também, que eu vi”.

Wal continua contando: “1, 2, 3, 4” e paga o Kleb – Sem dar atenção para a reclamação dos dois.

Luci ameaça Wal, esticando o braço e apontando o dedo indicador: “Quando eu ganhar eu não vou te pagar, eu não vou te pagar”.

Niel insiste e tenta buscar aliados: “Wal, deu ou não deu aqui?”.

Kleb conta seu dinheiro: “100, 400, 500, 600”.

Niel continua reclamando: “Égua tô falando que deu, lá rapá” (rapaz).

Ledro fala no ouvido de Kleb: “me empresta uma aí, prá eu jogar”.

Kleb responde: “Peraí deixa eu ganhar mais” e continua contando o dinheiro: “400, 500, 600”.

Ledro pega uma das notas e Kleb puxa da mão dele meio irritado: “Não, mostra aqui!”

Os episódios mostram que entre os meninos o tom é sempre sério, de confronto e geralmente provocativo como que sugerindo sempre uma necessidade de marcar posição. Como se os meninos fossem ou precisassem mostrar que são sempre “bravos, durões”.

Há que se fazer uma ressalva que não há uma opção por enfatizar os conflitos, nem a crença de que estes são, ou devam ser, a marca das interações entre os sexos, ou entre as crianças de forma geral, mas, parece interessante discuti-los já que é uma categoria que

sobressai, talvez pela própria situação (jogo, disputa) e principalmente porque este assume facetas diferenciadas (possivelmente) relacionadas ao gênero.

Há uma diferença na forma como os pedidos são feitos. Se entre as meninas eles são de fato pedidos:

“Lai pede: “ah, abaixa um pouquinho” (pedindo pausadamente). Josi ajeita melhor o elástico no tornozelo e Lai começa a pular”.

Ao término do pulo de Mari, Cin se levanta um pouco.
Ane pede: “Eh, deixa eu pular”. Cin se abaixa novamente.

Tai insiste: “Eu quero”.

Os diversos “pedidos” e as reações a estes que aparecem nos episódios dos meninos são mais imperativos, geralmente feitos num tom de voz mais firme e algumas vezes, aos gritos.

Ledro fala no ouvido de Kleb: “me empresta uma aí, prá eu jogar”.

Kleb responde: “Peraí deixa eu ganhar mais” e continua contando o dinheiro: “ 400, 500, 600”.

Ledro pega uma das notas e Kleb puxa da mão dele meio irritado: “Não mostra aqui!”

Wal fala para Kleb: “E joga de muito aí, joga de quatro”.

Kleb responde em tom agressivo: “Peraí, não suspende esse negócio aí” (referindo-se ao copo emborcado).

Outra diferença interessante está na forma como meninas e meninos expressam discordâncias e no desdobramento que estas provocam nos grupos, como é possível perceber em dois momentos no jogo do elástico e da peteca. No primeiro, Josi (9 a) aponta um erro de Tai (14 a) “errou, mostrou o dente”, ao que Tai retruca imediatamente e provoca reação de Josi reiterando o erro e isso parece por fim à discordância e a brincadeira continua; na seqüência do episódio, há outra discordância, desta vez quando Josi pula de forma desequilibrada e engata o pé no elástico, o que caracteriza um erro, pelas regras da brincadeira (ver anexo 5: Descrição das Brincadeiras Tradicionais Infantis). O erro é assinalado por Tai por duas vezes, ao que Josi permanece aparentemente indiferente e continua a pular. Josi só vai manifestar sua reação ao final quando acerta e seqüência e lança a frase provocativa: “vai falar o quê agora?”.

As reclamações de Josi para Tai e depois de Tai para Josi, são sérias e firmes, mas não necessariamente agressivas, são na verdade, mais argumentativas. Não há ausência de conflitos, concordando com outros estudos de que os conflitos tendem a aparecer nos grupos, especialmente com maior número de participantes, (Maccoby, 1988; Beal, 1994), entretanto, ainda que os conflitos estejam presentes nas interações nos dois grupos de gênero, as meninas parecem usar a linguagem verbal como recurso de argumentação, para manifestar suas discordâncias umas com as outras. No primeiro exemplo, a seqüência inclui a reclamação de Josi, que reclama e ao mesmo tempo explica “o erro “Errou mostrou o dente”; em seguida há uma manifestação de discordância de Tai: Tai discorda: “Ééé?” ; e a reafirmação de Josi: “Foi sim”, numa demonstração de certeza quanto a sua reclamação. Uma certeza que, entretanto, não se constitui num elemento desencadeador de conflitos maiores, ou de interrupção da brincadeira. Elas parecem relevar o erro, talvez porque para elas a continuidade da brincadeira seja a prioridade naquele momento.

Situação semelhante parece ocorrer no segundo exemplo, no qual as duas reclamações de Tai são sempre seguidas de argumentos ou explicações. Josi aparentemente aceita as reclamações, expressa um certo descontentamento com o olhar, mas fica calada e continua pulando. Este silêncio, entretanto, não significa concordância tranqüila ou resignação por parte de Josi que parece esforçar-se para fazer tudo direito e assim conquistar o direito de enfrentar as duas, o que fica explícito na sua frase final.

Situações de conflitos parecem ser conduzidas de forma diferente entre os meninos, como ocorre nos dois trechos da brincadeira da peteca e do bozó, nos quais. De início, o uso da verbalização, num tom mais alto, mais firme e agressivo, por vezes, como forma de marcar posição ou se fazer ouvir (talvez de se fazer obedecer) e, a necessidade de repetição para reafirmar ao grupo a ordem ou a condição de vencedor.

“toma, dou te tri. Repete mais alto: “eu disse dou-te tri”

“Wal fala para Kleb: “E joga de muito aí, joga de 4”.

Kleb responde em tom agressivo: “Peraí, não suspende esse negócio aí” (referindo-se ao copo emborcado)”

E rapá eu ganhei aqui no Payssandu, aqui, me dá” – grita e bate no tabuleiro. Niel fala: “Deu Bota tá doido”.

Luci repete em tom mais alto: “É mas deu aqui também, que eu vi”.

Nos dois casos, o desencadeamento de um conflito explícito é imediato. Na peteca, logo tem início uma discussão como uma reação de discordância quanto a Nino ter ou não ganho, já que cada um pega sua peteca de volta. Nino insiste e tenta tomar as petecas, reafirmando sua posição:

“Nino grita em tom ríspido e com o dedo em riste: “eu disse dou-te tri! Eu tequei as duas”. Loli acha uma peteca e Nino tenta tomar dele. Os três puxam a peteca ao mesmo tempo. Loli fala “não, não...”

O conflito se estabelece uma vez que não há acordo entre os três meninos, embora isso não resulte na interrupção da brincadeira, ele acaba determinando o tom com que ela continua com Nino visivelmente aborrecido e agredindo verbalmente os outros dois. Note-se, entretanto, que não aparecem tentativas de argumentação, explicações ou mesmo busca de conciliação, ao contrário, as falas e gestos são mais provocativos e para marcar posição em tom claro de confronto.

No bozó a situação é semelhante e parece ter o mesmo elemento desencadeador. a discordância quanto ao resultado da jogada e, principalmente, a recusa no pagamento de prêmio, embora neste episódio o tom provocativo seja anterior à discordância pelo pagamento, este parece ser acirrado pela cobrança de Luci e Niel e a recusa de Wal (o dono da banca) em pagar o prêmio.

Os exemplos parecem demonstrar que os conflitos existem em ambos os grupos de sexo, mas que as estratégias de resolução são diferenciadas. As situações parecem afirmar estudos anteriores (Beal, 1994) de que a chegada a consensos entre as meninas é mais rápida do que entre os meninos e de que estas lançam sempre mão da interação verbal como forma de persuasão. Talvez a ausência destas características entre os meninos, explique em parte o

acirramento mais freqüente dos conflitos e o maior clima de tensão em que as brincadeiras ocorrem nesses grupos.

O fator “prêmio” (petecas ou carteiras de cigarro) nos grupos de meninos, talvez indique, a princípio, uma relação entre a luta por recursos e o acirramento dos conflitos (Morais, 2004). O fato de estas brincadeiras envolverem recursos escassos ou mais caros (peteca) ou difíceis de conseguir (carteiras de cigarro) acirraria os conflitos? Há alguma diferença entre ganhar uma rodada de peteca ou bozó e uma de elástico ou tacobol? Sem dúvida que esta é uma situação a ser considerada. Nestas brincadeiras, além do fator simbólico da vitória, há a acúmulo de recurso, (um saco cheio de petecas ou de carteiras de cigarro – dinheiro), significa a posse de “bens” e a valorização e *status* daí decorrentes. Entretanto, ainda que esta possa ser uma hipótese para estes episódios específicos, ela é limitada, uma vez que estas situações também aparecem em outras brincadeiras, nas quais o pagamento (explícito) não se faz presente.

Outra hipótese a ser considerada é que esta pode ser uma diferença estrutural básica no grupo de meninos, já que o prêmio pode ser significado por estes como *status* superior, mais do que pelas meninas.

Ao lado do aspecto do “prêmio”, em si, pode-se pensar na questão da preocupação com o resultado do jogo ou brincadeira, quem ganha e quem perde. Pode-se dizer que tanto meninas quanto meninos demonstram preocupação com o resultado, daí que é explícita a valorização da competência e da habilidade na constituição do grupo de brincadeira e de alguma forma na não demonstração de atitudes mais cooperativas. Vale notar, contudo, que as brincadeiras em questão são brincadeiras “individuais”, ficando a questão de que este aspecto pode ou não ser diferenciado no caso de brincadeiras por equipe.

Outros elementos na discussão das diferenças de estilos são identificados nas situações de entrada ou exclusão na brincadeira. Ane e Tai (Estrela Passela) pedem para

entrar na brincadeira. Embora o pedido não seja explicitamente negado, as duas acabam efetivamente não pulando.

Tai diz: “Eu quero”. Pedindo para brincar.
Ao término do pulo de Mari, Cin se levanta um pouco.
Ane pede: “Eh, deixa eu pular”, então Cin se abaixa novamente.
Tai insiste: “Eu quero”.
Ane tenta pular duas vezes e não consegue. Chega próximo às costas de Cin e desiste.
Cin reclama: “sai pra lá”.
Ane pula de forma desajeitada.
Cin: “eh, mas não me bate!”. Ane se afasta para o lado.
Mari e Jojo pulam quatro vezes enquanto Tai e Ane só observam.
Ane ajuda a corrigir a posição de Cin, segurando-a pelo braço.

(...) Ane prepara-se para pular e Mari ameaça: “A Ane não vai conseguir!”
Mari e Jojo pulam sem dar chance de Ane pular.
Pulam Jojo e Mari nas fases mais altas.
Ane e Tai ficam somente olhando as meninas pularem.
Ane observa: “A Mari sabe mais!”.

(...) As meninas continuam pulando.
Ane reclama: “Falta eu” Cin retruca: tu não vai conseguir. Ane não pula, só quem pula são Mari e Cin.
Ane e Tai ficam só olhando e riem em alguns momentos.
Cin vai pular e pára diante de Jojo empurrando-a. Cin pula desequilibrada amassando as costas de Jojo.
Todas riem.
Ane fala: “deixa eu”: e assume o lugar da Jojo (curvada).

No episódio do Bozó também há um pedido de entrada na brincadeira, desta feita é Ledro que insiste com Kleb para que este empreste uma carteira para que ele possa apostar.

“Ledro fala no ouvido de Kleb: “me empresta uma aí, prá eu jogar”.
Kleb responde: “Peraí deixa eu ganhar mais” e continua contando o dinheiro: “ 400, 500, 600”.
Ledro pega uma das notas e Kleb puxa da mão dele meio irritado: “Não mostra aqui!”.

As duas crianças estão fora da brincadeira por motivos diferentes. A exclusão de Ane e Tai se dá por características de habilidade (de certa forma relacionado com a idade, são as mais novas do grupo), aspecto que é de certa forma percebido por Ane “Ane observa: A Mari sabe mais!” e expresso por Mari: “Ane prepara-se para pular e Mari ameaça: A Ane não vai conseguir!” e por Cin: “Ane reclama: “Falta eu” Cin retruca: tu não vai conseguir. Ane não pula, só quem pula são Mari e Cin”. Isto demonstra que a competência para participar da brincadeira é um fator considerado pelas meninas, sendo algumas vezes, determinante para a entrada e permanência no grupo.

Ledro, por sua vez, está fora do jogo de bozó por falta de recursos, ele não dispõe de carteiras para apostar o que o coloca na posição de observador. Ledro, tal como Ane e Taí pedem para entrar e tentam cavar espaço no grupo. As meninas fazem pedidos insistentes e Ane, em especial, assume a posição para pular várias vezes, ainda que não pule. No final a menina literalmente cava seu espaço sem esperar o consentimento do grupo, ainda que seja para assumir posição de carniça. Já Ledro pede uma carteira emprestada e também reitera o pedido várias vezes durante a brincadeira.

Fato curioso, entretanto, são as reações aos pedidos nos dois grupos. Enquanto os pedidos de Ane e Taí são seguidamente ignorados, os de Ledro ao contrário, têm resposta em tom mais rude e agressivo, chegando até a uma reação bastante explosiva de Wal: Ledro pede para o Kleb: “Deixa eu colocar aqui prá ti” . Ledro fala: “Eu vou jogar prá ele”; Wal reclama com Ledro: “E rapaz pára de pedir, tu é doido”, resposta que, contudo, não consegue conter os pedidos que continuam a ser feitos até o final da filmagem.

Os padrões interativos entre os meninos parecem se aproximar da noção de brincadeira turbulenta (*rough and tumble play*), presente tanto em animais quanto humanos (Smith, 1988 e Fagen, 1981). Nestes episódios, embora não se encontrem envolvidas explicitamente luta, perseguição ou fuga, a demonstração de força é usada frequentemente, não como forma de ferir ou lesar o parceiro de jogo, mas para experimentar papéis ou testar limites. Os episódios são mesclados com elementos de hostilidade latente, provocações e reações a estas, o que confere uma certa ambigüidade à brincadeira. Em alguns momentos, as interações agonísticas entre as crianças apresentam similaridades com os padrões de agressão adultos.

As interações parecem mostrar que alguns padrões tradicionais associados á noção de masculinidade e feminilidade parecem “conservados” ou mantidos nas interações nos grupos

de mesmo sexo/gênero, fazendo supor, a princípio, que os grupos de brincadeiras na rua expressam padrões diferenciados de interação por gênero.

Uma questão contingente é, entretanto, se essa constatação inicial implica necessariamente na estabilidade dessas características em diferentes contextos e situações, supondo, portanto, uma implicação de generalidade. Esta questão direciona o olhar para as interações nos grupos mistos, pressupondo-os como um contexto diferenciado de interação.

4.3.2 Explorando conteúdo e qualidade das interações nos diferentes tipos de grupos mistos.

Conforme referido no início deste trabalho, um dos aspectos importantes na compreensão do gênero é sua dimensão relacional e esta inclui, dentre outras concepções e noção de que homem e mulher se constroem em relação, vivem juntos no mundo e isso redonda na impossibilidade de compreendê-los isoladamente. Diante desta noção e com apoio nos dados diferenciados de brincadeiras em grupos mistos para os dois gêneros, pensa-se que os espaços de interação entre os dois sexos podem constituir-se como contexto importante de compreensão das relações entre os gêneros na rua, razão pela qual se dedica uma seção especial sobre o conteúdo e qualidade das interações em grupos mistos.

Algumas questões orientadoras desta análise foram: os diferentes tipos de grupos mistos podem revelar padrões intermediários? Padrões de comportamento diferenciados para cada sexo? Há qualidades não observadas nos grupos de mesmo sexo? Em função de que estas diferenças podem ser discutidas?

Como forma de focar o olhar especificamente para a composição dos grupos, buscou-se por uma análise comparativa entre episódios de uma mesma brincadeira, considerando-se que dessa forma se atenuaria as determinações ou regulações que pudessem estar

relacionadas à estrutura da brincadeira. Nesse sentido, optou-se aqui por discutir alguns episódios da brincadeira Tacobol, protagonizados por grupos com diferentes composições em termos de gênero.

Comparando-se as diferentes composições foi possível perceber diferenças de conteúdo e qualidade entre elas. Há um episódio bem tranquilo cujo conteúdo é basicamente a sucessão de etapas e jogadas da brincadeira que se fazem sem agitações ou tensões. O conteúdo das interações nesse caso é, os arremessos, as tacadas e algumas verbalizações para combinar jogadas, acertar posições ou chamar atenção do parceiro para a jogada.

Em relação à qualidade das interações, pode-se dizer que estas se fazem de forma tranquila. Alguns momentos significativos do jogo como erros ou a vitória de uma dupla são assimilados tranquilamente pelo grupo, sem provocar nenhum tipo de alteração no ritmo do jogo ou nas interações entre os participantes.

Episódio 07

Brincadeira: tacobol.

Participantes: Rod (M, 13 a;), Har (M, 13 a); Uli (M, 15 a) e Ges (F, 10 a).

“Ges arremessa a bola com o taco acertando a lata de seu parceiro (Uli), um erro, portanto. Em seguida solta um grito “rouuuu”, e solta o taco no chão.
Har levanta a lata do seu lado e pega o taco do chão. Rod também levanta a lata do seu lado e pega o seu próprio taco que estava no chão próximo da área da brincadeira. Uli posiciona-se atrás da lata A
Alternam-se as posições: Har e rod no taco e Uli e Ges na bola.
Rod pega a bola arremessa para Har e fala: “vai”. Har não acerta o taco na bola. Rod fala algo para Har.
Ges pega a bola e arremessa. Rod rebate e joga a bola bem longe da área da brincadeira aproximadamente 5,5 m.
Ges corre para pegar a bola e gasta bastante tempo nisso.
Har e Rod correm para o meio do campo e começam a bater os tacos fazendo a contagem dos pontos. Uli fica acenando para Ges, pedindo para ela jogar a bola e diz: “aqui, aqui, aqui”.
Ges volta e dirige-se para o arremesso de perto na lata.
Rod começa a voltar para seu lugar junto da lata. Har fica na mesma posição olhando para a bola.
Rod arremessa e não acerta a lata. Ges corre para apanhá-la novamente.
Rod e Har retornam ao centro do campo e recomeçam a contagem dos pontos.
Ges se aproxima com a bola e Rod e Har correm para as respectivas latas.
Ges joga a bola para Uli, que a pega e arremessa na lata.
Har rebate novamente para longe. Rod e Har correm para o meio do campo. Rod e Har batem os tacos continuando a contagem.
Uli arremessa a bola em direção à lata, Rod tenta rebatê-la, mas não consegue.
Ges vai jogar a bola na lata B, mas Har chega antes dela na lata e fica batendo com o taco no chão.
Ges joga a bola, Rod tenta rebater, mas não acerta. A bola também não acerta a outra lata.
Ges não apanha a bola, que passa da lata, e ela tem que correr para apanhar.
Rod e Har correm ao meio e recomeçam a contagem: (25,26,27,28....)
Ges volta correndo c/ a bola e a arremessa p/ a Lata. Uli curva-se atrás da Lata e fica esperando a bola chegar na lata. A lata é derrubada e a dupla Rod e Har vencem a etapa. Alternam-se as posições de jogo”.

Há entretando, outro episódio com conteúdo e qualidade mais diversificados, incluindo, além dos arremessos, tacadas e chamadas de atenção, deboches, reclamações, ofensas verbais, gestos agressivos, confronto físico, zombaria e comemoração com gestos e atitudes exageradas. Pode-se dizer que este episódio é qualitativamente mais tenso. Conforme se pode conferir no trecho que segue:

Episódio 08

Brincadeira: tacobol

Participantes: Rod (M, 13 a); Har (M, 13 a); So (F, 13 a); Eli (F, 12 a).

A posição das duplas é a seguinte:

Lata A: Rod – Taco A: So

Lata B: Har – Taco B: Eli

Rod fala para Har: “- Olha a bola”

Har pega a bola e joga para Rod que arremessa a bola em direção a lata B, dando assim início a partida.

Eli rebate e enquanto Her vai pegar a bola. So diz: “Bora”

As duas meninas correm para o centro do campo para baterem os tacos. So faz a contagem. As duas ficam olhando para Har.

Har se aproxima da lata B e joga a bola para Rod.

As duas retornam correndo às suas posições.

Rod pega a bola e derruba acidentalmente a lata A (as posições só se alterariam se Rod tivesse derrubado a lata B).

As duas meninas riem em tom de gozação.

So olha para Eli e debocha: “ha, ha, ha.....”.

Rod se irrita e resmunga: “égua do fresco...”. Depois pega a bola do chão e chuta a lata A para So, que a levanta para recomear a brincadeira.

Rod arremessa a bola para a lata B.

Har pega a bola e arremessa também.

So rebate a bola a aproximadamente uns sete metros de distância da área da brincadeira.

Har corre para apanhar a bola. A filmagem foca em Har correndo atrás da bola.

As meninas derrubam as latas vencendo o jogo e comemorando zombando dos meninos.

Har retorna cabisbaixo e atira a bola sobre a lata derrubada.

As crianças se dirigem para a sombra de uma casa. Tem início um clima de tensão no grupo.

Har se dirige a So gritando e pedindo o taco: “me dá o taco, me dá o taco”.

Har continua reclamando e tenta tirar o taco da mão de So.

Rod que já estava de costas (parecendo mais conformado com a perda) também se dirige para So: “é, nós ganhamos aquela, é 1 a 2, é nossa vez”.

Os dois insistem: “me dá o taco, me dá o taco”. Avançando para So que se esquiva, escondendo o taco com o corpo.

Har tenta puxar o taco, bastante irritado.

So não dá o taco para os meninos e se afasta, dizendo: “não, não, é a gente”.

Har insiste: “a gente ganhou ali” (refere-se a uma partida anterior).

So insiste que não, reclamando e gesticulando e posiciona-se para reiniciar a brincadeira.

Har retorna reclamando: “quer me gurupir!” (enrolar, roubar).

Todos voltam para o campo com as meninas no taco.

So levanta a lata A

Har toca a lata, a derruba e fala: “derrubei a lata”. So responde: “não vale!”.

Har arremessa, So tenta rebater, mas erra B com o taco por aproximadamente 2 metros. Her pega a lata B do chão e a levanta.

Her arremessa a bola para a lata A. So tenta rebater mais erra. A bola passa a aproximadamente 2 m da lata. Rod apanha a bola e vai para o arremesso de perto. So e Rod vão para a disputa. So protege a lata entre os pés, mantendo-os bem juntos e põe o taco na frente desta em ângulo de 90° c/ o chão. Rod aponta p/ a posição em que So está e fica rindo. Har diz para So: “Abre a perna” Rod fala para um dos observadores da partida apontando para a posição de So: “Olha, olha aqui. Olha como ela ta fazendo”. O Observador fala algo. So fala para Rod: “O que é que tu quer? Não foi assim que ele fez da outra vez?” Em seguida fala com o observador: “E tu cala o teu bico aí”. Rod joga a bola conseguindo acertar a lata A. E provoca So: “uuu sai”. So protesta: “não vale, tu empurrou minha mão”. Em seguida sai reclamando do campo, joga o taco no chão com força e diz: “- Não quero brincar mais”. “não sabe nem brincar, égua....”. Rod tenta se explicar: “também ela não quer abrir a perna” So continua (bastante irritada): “mas também empurrar a mão, não vale isso!”. So encosta-se numa casa ao lado. Uli (observador) intervém: “tu não abre a perna”. Rod chama outra dupla, com ar de vencedor: “outro aí, outro!” So continua a reclamar: “rouba, prá caramba vocês. Só pra jogar”. Rod retruca em tom mais alto: “outro, outro”. E continua: “ganhamos a grade”. So retruca: “é doido”. Rod continua: “ganhamos, ganhamos”. Encerra-se a partida.

O que determina estas diferenças de conteúdo e qualidade? Sem desconsiderar a possibilidade das contribuições idiossincráticas de cada participante do episódio, a consideração, conforme já observado anteriormente, de que qualquer aspecto ou característica de comportamento social identificado deve ser vista como características das relações e do grupo e não como características simplesmente individuais, nos leva a pensar que pode estar no grupo e na sua composição a natureza destas diferenças.

Apesar de os dois grupos serem mistos, há uma diferença importante em termos de gênero, entre eles, que pode a princípio, influenciar na configuração dessa diferença de conteúdo: no primeiro exemplo, uma das duplas é mista logo, não há confronto de grupos de sexo/gênero. A formação das duplas parece ser feita de forma a compensar possíveis disparidades de tamanho e competência entre os brincantes, apesar de não ser explicitamente combinado: Ges é a menor e fica com o Uli o maior dos meninos, enquanto a outra dupla é formada pelos dois meninos da mesma idade e mais ou menos do mesmo tamanho. As duplas são: Uli (M – 15 a) e Ges (F – 10 a); Rod (M – 13 a) e Har (M – 13 a).

A formação mista das duplas parece funcionar como limitador do conflito ou das tensões, as quais aparecem de forma clara no segundo exemplo com as duplas formadas por sexo (Rod e Har; So e Eli). Um significado possível é que a presença de apenas uma menina (Ges) no exemplo um, parece de um lado, não motivar os meninos a nenhum tipo de confronto, ao mesmo tempo em que também não encoraja a própria Ges ao mesmo comportamento já que ela é minoria.

Há ainda um terceiro exemplo de configuração de grupo, no qual os padrões de interação também vão se revelar diferenciados:

Episódio 09

Brincadeira: tacobol

Participantes: Katri (F, 12 a); Nezi (F, 15 a); Jeff (M, 18 a); Josi (F, 9 a).

A bola bate em Katri e cai no chão. Katri pega a bola e ao invés de arremessar normalmente, derruba a lata A (que está próxima).

Katri aponta para a Nezi gritando: “Tu parou! Tu parou!” tem início um tumulto.

Nezi : “Ei, eu não parei, quando eu paro eu saio!” e continua batendo o taco B no chão.

Katri aponta para a Nezi, gritando “Tu parou!”.

Katri puxa o taco A da mão de Josi, mas não consegue tomá-lo.

Katri: “Eu não quero!” e sai da área de jogo, resmungando.

Josi fala algo para Nezi.

Jeff pega um outro taco e tenta ocupar a posição da Nezi.

Nezi empurra o menino e continua batendo o taco B no chão.

Katri junta outro taco do chão.

Katri aponta o taco em direção a Nezi e diz: “tu parou, tá!”.

Nezi: “Não parei!” e faz um gesto de negação com o taco A, aproximando-se de Josi e Nezi.

Josi pega a lata A e segura.

Nezi próxima a Josi e Katri fala em tom alto: “Eu não parei de bater”.

Josi ri e coloca a lata A no lugar.

Katri sai andando balançando o taco e aproxima-se de uma vala para procurar a bola.

Nezi volta para o seu lugar começa a bater o taco e fala: “Não eu não parei, quando eu paro eu saio”.

Jeff brinca com Nezi e a abraça por trás e não a solta.

Josi grita para Nezi não parar de bater.

Nezi começa a falar algo para Jeff, pedindo pra ele a soltar.

Katri continua a procurar a bola.

Katri: “Cadê a bola?”

Josi sai de sua posição e ajuda Katri a procurar a bola em direção à vala.

Nezi: “Cadê a bola?”

Katri responde algo para Nezi

Nezi: “Olha ali a bola, naquela lama ali, olha!”

Uma garota que está observando aponta em direção à bola.

Katri sai correndo para buscar a bola

Josi volta para seu lugar.

Katri pega a bola e balança para tirar a lama.

Katri volta para seu lugar.

Josi reclama com Nezi: “não pára de bater”.

Nezi responde: “eu não to parando”.

Katri joga o taco que tinha no chão, pede pra Josi se afastar.

Katri finge que joga a bola e depois a arremessa contra a lata B.
Nezi rebate a bola.
Josi corre em direção à Nezi.
Josi grita: “umbora”
Nezi responde: “umbora” e sai para bater o taco B com o taco A de Josi.
Katri corre para buscar a bola.
Nezi e Josi batem os tacos e Josi grita algo.
Katri pega a bola.
Josi e Nezi voltam correndo para seus lugares.
Katri Josiga a bola contra a lata adversária
Nezi tenta rebater, mas não acerta a bola que bate em Jeff
Jeff vai buscar a bola.
Nezi fala: “já foi cem”
Jeff ao invés de arremessar derruba com a bola a lata B e aponta para Josi.
Katri grita: “é agora, que ela não tava?”.
Josi reclama: “ela tava batendo”.
Katri diz: “Nem vem, nem vem que ela não tava!”
Josi fala apontando para um dos observadores: “Diz que eu tava batendo”
Um dos observadores fala: “ela não tava batendo não!”
Josi grita, com o dedo em riste, contestando a fala dos observadores: “ela tava batendo com o taco”. Em seguida joga o taco no chão com raiva e vai para a posição de arremessadora.

Neste exemplo, também há uma dupla mista só que jogando contra uma dupla feminina. Este episódio também tem tensões e conflitos, só que entre as meninas e Jeff (único menino) não toma parte nas discussões, ao contrário ele assume um papel apaziguador brincando ao abraçar Nezi. A idade também pode ser um fator interveniente, já que Jeff é o mais velho do grupo (18 anos).

Uma suposição é que a formação das duplas por sexo parece se constituir num elemento encorajador / estimulador das tensões. Aqui, a questão é ter parceiro com quem confrontar ou ao mesmo tempo, ter aliado para buscar apoio. Veja como estas situações aparecem em alguns momentos do segundo exemplo.

“Rod pega a bola e derruba acidentalmente a lata A (as posições só se alterariam se Rod tivesse derrubado a lata B).
As duas meninas riem em tom de gozação.
So olha para Eli e debocha: “ha, ha, ha.....”.

Embora Eli apareça pouco no jogo, ela parece assumir papel importante na cumplicidade e aliança com So. A troca de olhares parece indicativa dessa busca de cumplicidade, o que deixa Rod irritado. Outro momento explícito da aliança é a comemoração da vitória.

“As meninas derrubam as latas vencendo o jogo e comemoram zombando dos meninos”.

No trecho seguinte é Rod que se encoraja com a reclamação de Har para também confrontar com So e disputar o taco.

“As meninas derrubam as latas vencendo o jogo, e comemoram zombando dos meninos.

Har retorna cabisbaixo e atira a bola sobre a lata derrubada.

As crianças se dirigem para a sombra de uma casa. Tem início um clima de tensão no grupo.

Har se dirige a So gritando e pedindo o taco: “me dá o taco, me dá o taco”.

Har continua reclamando e tenta tirar o taco da mão de So.

Rod que já estava de costas (parecendo mais conformado com a perda) também se dirige para So: “é, nós ganhamos aquela, é 1 a 2 é nossa vez”.

Os dois insistem: “me dá o taco, me dá o taco”. Avançando para So que se esquiva, escondendo o taco com o corpo”.

Har tenta puxar o taco, bastante irritado.

So não dá o taco para os meninos e se afasta, dizendo: “não, não, é a gente”.

Har insiste: “a gente ganhou ali” (refere-se a uma partida anterior).

So insiste que não, reclamando e gesticulando e posiciona-se para reiniciar a brincadeira.

Har retorna reclamando: “quer me gurupir!” (enrolar, roubar).

Uma discussão aqui considerada é que numa interação o comportamento não deve ser tomado como o único aspecto a ser percebido (Hinde, 1987). Outros aspectos que estão em jogo nessa compreensão são, por exemplo, atitudes, expectativas, emoções e significados ou ainda a percepção que cada indivíduo tem das atitudes, expectativas ou emoções do outro, em outras palavras, como cada um “significa” as interações. É isso que supõe uma “existência subjetiva”, interna da relação ou interação (Hinde, 1987; Rossetti-Ferreira & col. 2004). Uma emoção e um significado implícitos na seqüência deste trecho do episódio é a insatisfação tanto de Rod quanto de Har com o resultado (a vitória das meninas). Har retorna e derruba a lata, um primeiro gesto agressivo e de contestação e, em seguida, começa a pedir o taco de So, como uma forma de demonstrar ainda algum poder sobre as meninas, ou até quem sabe, uma forma de recomeçar o jogo e apressar a revanche. Har inicia sozinho o pedido que provoca um clima de tensão no grupo. Apesar de não solicitar ajuda, Har com isso, encoraja Rod que passa a acompanhá-lo na investida contra a menina.

Há nesse caso, um confronto intersubjetivo resultante de interpretações e significações que se negociam entre sujeitos com perspectivas diferentes (Hinde, 1987; Rosseti-Ferreira & col. 2004; Silva 1998).

O que está em jogo não é apenas o resultado da partida de tacobol, mas também a manutenção do *status* masculino (vencedor), que parece ameaçado com a perda da partida e mais ainda, pelo comportamento sarcástico das meninas, que provoca irritação em Rod e depois em Har incitando-os contra elas. Nesse intrincado confronto intersubjetivo, Rod tenta ampliar sua rede de apoio no observador (do mesmo sexo/gênero), fato que é rebatido por So, como mostra o trecho seguinte:

Rod fala para um dos observadores da partida apontando para a posição de So: “Olha, olha aqui. Olha como ela ta fazendo”.

O observador fala algo.

So fala para Rod: “O que é que tu quer? Não foi assim que ele fez da outra vez?” Em seguida fala com o observador: “E tu cala o teu bico aí”.

A referência ao observador mostra que esse misto de hostilidade e brincadeira presente nas interações está relacionado não apenas ao seu alvo direto (parceiro de jogo), mas também àqueles que observam (Morais, 2004), aos quais os comportamentos são exibidos, e que, ainda que aparentemente fora da interação, regulam o comportamento dos brincantes. Presentifica-se aqui, a necessidade já assinalada, de mudança de foco na compreensão do comportamento social, da análise de como os indivíduos se comportam de maneira geral, para a natureza das interações e relações e das formas como estas contribuem na formação da estrutura de grupo.

Nas três situações acima apresentadas, por tratar-se de episódios de grupos de brincadeira, via de regra, a primeira resposta à pergunta o que as crianças fazem juntas seria: brincam. Entretanto, uma descrição mais detalhada nos permite perceber que não é bem assim e que o conteúdo e qualidade das interações vai variar em função principalmente da

composição dos grupos, fazendo supor de início, que essas dimensões, nesse caso, sejam função do gênero dos integrantes dos grupos.

Um aspecto importante destes dados é que uma classificação de conteúdo e qualidade de interações por grupos de sexo é no mínimo, precipitada, quer dizer, não parece ser possível caracterizar ou relacionar um conjunto de características definidoras dos comportamentos das meninas e outra dos meninos, ao contrário, parece ser possível dizer que conteúdo e qualidade das interações vai variar dependendo do grupo que está brincando e da forma como os dois grupos de gênero se organizam para brincar. Os comportamentos são função dos contextos e das situações e não de uma “essência” dos gêneros.

Se as relações são sempre situadas e contextualizadas, então cada criança ou adolescente se constitui e se redefine nas interações (Hinde, 1987; Rossetti & col. 2004) e só dentro destas ou em relação a estas que características pessoais tomam sentido. “O outro se constitui e se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que me constituo e me defino com e pelo outro. É nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda a vida da pessoa” (Rosetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004. p.25). A assertiva assumida aqui é que as diferentes composições por sexo/gênero atuam modificando estratégias interacionais e redefinindo subjetividades, o que explica o comportamento diferencial de meninas e meninos dependendo de com quem brincam.

4.3.3 Brincadeira e relações de gênero: identificando outros elementos no confronto intersubjetivo.

Obviamente, ao lado da composição dos grupos por sexo/gênero e por vezes, influenciando essa composição, outros aspectos entram em cena compondo os contornos das relações de gênero nos grupos de brincadeira na rua: nos episódios coletados neste estudo, ganham relevância os aspectos da estrutura da brincadeira (incluindo procedimentos, regras e

papéis) e das habilidades e competências dos brincantes, conforme salientados por Pontes & Magalhães (2003).

Um episódio da brincadeira Polícia e Ladrão, o mais longo dentre os episódios coletados é bastante ilustrativo das formas como se mesclam elementos macrocontextuais da cultura de gênero com a estrutura das brincadeiras e a competência dos sujeitos para brincá-las.

A despeito de tratar-se de um episódio longo, o fato de possibilitar um conjunto de discussões justifica também sua reprodução na íntegra.

Episódio 1

Brincadeira: polícia e ladrão²³

Participantes: Tenil, M – 7 a; Har – M, 13 a; Net – M, 9 a; Erl – M, 14 a; Rode – M, 13 a; Brun – M, 13 a; Feli – M, 8 a; Bren – F, 12 a; Assu – F, 12 a; Tai – F, 8 a; Nail – F, 6 a; Elz – F, 12 a; Leti – F, 8 a; Lud – F, 12 a; Jani – F, 8 a; Lili – F, 12 a.

1º momento

Não se tem o registro do início da brincadeira. A tomada começa com um grupo de crianças (misto) dobrando a esquina trazendo um menino “preso”. Har vem preso por Assu, Erl e Lud que o seguram pelos braços.

Outras crianças cercam o grupo (6 meninas e 1 menino). Todos riem. Har vem reagindo, tentando se soltar, esperneando e dando chutes nas meninas a sua volta. Entre risos e gritos animados Har é colocado na prisão (calçada alta de uma casa). Har foge, mas volta em seguida, depois de alguns comentários do grupo de meninas. Tenil diz para Erl: _ “Hum ... não quer ser filmado, essa bichinha”. Começa uma discussão: Har diz para Thai: _ “vou te dar muito tapa vai ver só”; Assu responde: _ “a gente só tava reagindo”.

2º momento.

Assu assume a organização do grupo para reiniciar a brincadeira, dividindo os papéis: _ “Vai ficar eu e...”. Nesse momento Lud reclama: _ “Tu também tem que correr”.

Assu responde: _ “Há Lud, se tu não quiser tu não corre” e se defende buscando aliado nos meninos: _ “eu não tô me matando desde ali?”

Erl chama Assu para correr e ela responde: _ “eu vou ficar por causa que os meninos vão querer me pegar”. (por ser a mais “forte” do grupo das meninas, Assu era o primeiro alvo, a mais visada).

Nesse momento se aproxima Lili e diz: _ “posso brincar?” Assu responde: _ “na outra tu entra”.

O grupo das meninas corre (incluindo Erl que faz parte do grupo).

Assu, Tenil e Har ficam sentados (na prisão) e começam a discutir.

Assu diz: a gente fica porque vocês não querem correr.

Tenil retruca: “Ah Assu, tu também vem logo correndo ...”

Assu: “Hum, claro... eu não quis nem te pegar... eu te peguei e larguei”.

Tenil reconhece e diz: “eu vi”.

Assu: eu corri atrás desse daqui (aponta Har), eu ia mesmo era pegar o Net.

Os três se agitam com a aproximação de outras crianças que estão sendo perseguidas.

3º momento.

Tem início uma discussão entre Har, Tenil e Lili.

Har diz para Lili: _ “vou te dá-lhe um tapa”. Assu: “fui eu que mandei” (referindo-se a autorização para a entrada de Lili na brincadeira).

²³ Como este episódio está citado na íntegra no corpo do trabalho, o mesmo não mais será repetido no anexo 6: transcrição completa dos episódios.

Assu se afasta e Tenil começa a bater em Lili e Nail. Lili chama por Assu e apanha um pedaço de pau no chão para se defender. Tenil apanha um pau maior e parte para cima de Lili ameaçando e tentando tomar-lhe o pau.

A brincadeira continua com a perseguição aos meninos que se escondem entre as casas e ruas.

Assu persegue Rode que se aproxima da prisão. Rode corre e ela volta. Elz, Erl e Lili também perseguem Rode. Tem início uma nova discussão sobre o afastamento de Bren e Lud (em cuja frente da casa se realizava a brincadeira) que saíram para atender chamado de alguém dentro da casa. Os meninos dizem: _ "elas não tão não".

Bren fala de cima do telhado (estava recolhendo roupa do varal) diz _ "pera aí .."

Os meninos reclamam: _ "elas não tão mais..."

Assu deixa Lili entrar no lugar delas: "Tu entra ..".

Elz também reclama: "ah não... nós se mata e depois elas vão ah não..."

Assu pegando Lili pelo ombro: _ "Lili, faz um favor prá mim? Vai com o Erl que eu acho ele pegou o Rode e não dá conta de trazer ele sozinho".

Lili se afasta para atender a solicitação e Har grita: _ "se tu trazer tu vais pegar-lhe uns tapas"

Assu defende: "ela tá sim...". Tenil repele Assu: "tu falou na outra"

Assu tinha dito que Lili entraria na outra rodada. Assu responde: _ "não tem nada de na outra..."

Tem início uma nova discussão entre Elz, Bren e Lud (estas últimas de cima do telhado da casa). Bren diz: "Ei, ainda não vale.." (tentando garantir seu lugar na brincadeira quando voltasse). Elz diz: _ "ah não... quer dizer que a gente se mata e depois vocês entram?"

Tenil concorda com Elz _ "é tá certo, só na outra".

Assu observa Lili que está longe do grupo: _ "olha a Lili tá igual a uma besta olhando pros outros, parece aquelas macacas" (coça a cabeça imitando os gestos de Lili).

Assu persegue Brun e o prende. Prendem Rode também.

Novamente Har provoca Lili: _ "vou te dá um tapa".

O grupo pára um momento e discute o prosseguimento da brincadeira.

Bru para Elz: se reagir apanha, só que eu te aviso. Bru pede a confirmação do grupo: "né que se reagir apanha? Os demais fazem gestos afirmativos".

Har para Lili: ei molequinha, tu não tá brincando, não" e lamba Lili com um barbante.

Lili chama por Assu: " _ Assu ele me bateu". Assu diz para Har _ "deixa a menina". Har volta-se novamente para Lili: _ "eu tô querendo te bater.."

Assu intervém: _ "mas só se ela reagir, só se ela reagir".

Har e Bru continuam sentados comentando os episódios da brincadeira e "encrecando" com as meninas: "essa agoniada aí ...(referem-se à Elz). Har diz: quando vocês começarem a correr vou logo correr atrás de vocês (quer dizer: não vou dar tempo de distanciarem). Rod concorda: "pois é".

Tenil continua: _ "É essa Maria Macho aí, vou pegar pelo cabelo.."

Har diz: _ "aquelas que a Lili tá no lugar não vão mais entrar não..."

Tenil fala com o câmara: _ "Maria Cabaço, filma a Maria Cabaço (referindo-se a Lili).

Assu volta-se para Lili: _ "amarra teu cabelo Lili, amarra teu cabelo".

Assu se aproxima de Lili e começa a amarrar o cabelo da menina dizendo:

_ "é melhor tu amarrar, fica mais bonito".

Os meninos riem e continuam a debochar: _ "Maria cabaço", diz Tenil.

Rode comenta: _ " parece aquelas pivas quando tão apanhando dos machos delas".

4º momento.

Desviam a atenção para Erl que vem trazendo um preso, sendo depois ajudado por Assu que vai ao seu encontro.

Ouve-se a voz de um menino (a filmagem não mostra quem é): _ "A Maria cabaço, vou dar uns tapas nela de novo".

Erl se aproxima trazendo "Net" preso.

Brun provoca Erl: _ "Fresco, tu é homem viu, seu fresco! Tu quer te fazer de mulher, seu bicha.

Novamente fala Har: _ "vou dá-lhe um soco na Maria Cabaço".

5º momento.

Brun começa a listar os/as integrantes do grupo das meninas, contando nos dedos: _ "Erl, Elz, Jani, Assu";

Net se aproxima de Brun e diz-lhe algo no ouvido. Brun continua a listar: _ "Assu, Nail, Maria Cabaço.."

Rode complementa: _ "Jani e a Elz, 9 mulheres".

Net manifesta-se: _ "o Erl tem que entrar pro nosso time" (repete 2 vezes).

Rodela reafirma: _ “são 09 mulheres e nós somos só 05, porque ele tá com o pé ferido”.

Har intervém: _ “e o Feli que não sabe nem correr, essa bichona. Quando ele tiver dormindo vou pegar uma tesoura e cortar esse cabelo dele” (Feli usa os cabelos grandes)

Voltam a discutir com Bren e Lud (ainda em cima do telhado): _ ”vocês não vão mais brincar. A Assu falou que vocês não tão mais”. “Já entraram no teu lugar a Maria Cabaço”

Har volta a hostilizar Lili lambando-a com o barbante e perguntando-lhe algo que não dá para entender. Todos falam ao mesmo tempo discutindo quem está e não está na brincadeira.

Perguntam a Assu como fica a distribuição. Erl propõe passar Lili para o grupo dos meninos: _ ” eu fico com vocês (meninas) e daí a Lili sabe correr ela vai pro deles”.

Rode discorda: _ “eu não quero não”.

Brun também discorda: _ ”eu não quero mulher no nosso time... é homem contra mulher, é homem contra mulher..”.

Estabelece-se um impasse. Continua a discussão porque tem mais mulher que homem (quer dizer, mais no time das meninas). Har propõe a saída de Lili: _ “sai essa aqui ora” e ameaça bater na garota.

Bru diz: _ “chama a Bren, a palito”.

Erl novamente intervém: “então tira a Jani, a Nail, a Lili...” (as menores do grupo). Assu discorda de Erl: _ “a Lili tá sim, tu é besta é?. Har parece concordar nesse momento: “a Maria Cabaço corre...”

Bren fala algo lá de cima do telhado e Erl responde: _ ”vocês tão aí em cima, não tão brincando.

Bren replica: _ “se a tua mãe te chamar tu não vai?”

Continua uma discussão acalorada entre Assu, Erl, Rode, Brun e Har sobre a composição do grupo dos meninos.

6º momento.

Dão início a mais uma rodada da brincadeira com a perseguição ao grupo das meninas. Elas agora ocupam o papel de “ladrão” e os meninos o de polícia.

Thaí é feita prisioneira que foge em seguida. Ela apanha de Tenil e é defendida por Leti e Elz.

Os meninos perseguem Lili e a prendem. Har volta batendo nela. Eles comentam:

_ “falta pegar o Erl”. _ “vamos pegar todas, a Maria Macho vai virar mulher...”

Lili ri do comentário. Har, Tenil e Net ameaçam Lili empurrando e batendo para forçá-la a dizer onde estão Erl e Assu. _ “Fala, fala...”.

Elz tenta defender dizendo: ela não sabe, ela não sabe e tenta afastar os garotos de Lili. Har volta-se para Elz: _ “não te mete, não te mete...!”

Empurram Elz que cai da calçada trazendo Har consigo. Os meninos acam Lili no canto da parede. Se voltam para Thaí e Leti (também prisioneiras) e as ameaçam para obter delas a informação sobre o esconderijo de Assu e Erl. Outras meninas são presas, sempre empurradas e ameaçadas com chutes e puxões de cabelos.

É um momento de muito tumulto no grupo.

Erl também volta preso e apanha de Rode e Feli que discutem com ele. Erl fala em tom alto e Rode lhe diz: _ “cala a boca seu viado, cala a boca!”

Erl senta junto às meninas. Rode e Brun voltam a bater em Thaí com um pequeno galho de planta para que ela diga onde está Assu. Thaí reafirma que não sabe. O grupo das meninas continua a discutir (não é possível entender o que dizem). Rode e Har puxam o cabelo de Thaí e dizem _ “fala sua vagabunda”.

A menina repete que não sabe. Erl diz algo e Rode e Brun lhe dão uma pancada. Erl se esquiva.

Dois meninos voltam com Lud presa e vêm torcendo o braço da menina.

7º momento.

O grupo está meio apático, depois de aproximadamente 15 minutos, tendo prendido as meninas e faltando Assu ser apanhada.

Todos estão sentados (distráidos) quando Assu surge dos fundos de uma casa. A menina aproveita a distração dos meninos e liberta todo o grupo (na brincadeira, há a possibilidade de um jogador ainda livre, libertar os demais de seu grupo tocando-os em alguma parte do corpo). As meninas correm, deixando os meninos perplexos. Depois eles iniciam uma discussão, com os meninos contestando a vitória das meninas. A brincadeira se dispersa.

A brincadeira de Polícia e Ladrão é uma brincadeira que envolve confronto e competição. Trata-se de dois grupos de interesses antagônicos, independente de quem os compõem, logo o conflito faz parte de sua estrutura, com papéis bem delimitados. Polícia –

perseguidor; ladrão – perseguido. Nesta, os papéis gerais são exercidos em forma de subgrupos de modo que se configuram “times” de policiais e “times” de ladrões. Essa organização estrutural condiciona a competição intergrupar e a cooperação intragrupos.

Neste episódio em particular, esta estrutura determina a organização do grupo de crianças e é sobre esta que o grupo “cola” sua expressão do antagonismo entre os grupos de sexo, meninos *versus* meninas. Portanto, além do confronto dado pela estrutura da brincadeira (polícia *versus* ladrão), há papéis nos quais os grupos de meninas e meninos se revesam, identifica-se em diversos momentos o confronto de estereótipos, expectativas de papéis e ideologia de papéis sexuais.

Identidade de gênero e reações a atipias de gênero

Percebe-se que a identidade de sexo responde pela organização inicial (seleção inicial) das equipes: “é homem contra mulher”. Este primeiro critério de organização acaba por funcionar como o “pano de fundo” da segregação que se estabelece a partir daí.

No grupo, todavia, encontram-se duas crianças já identificadas na rua (pelas crianças e adultos) como possuindo características atípicas, ou cujos comportamentos não correspondem às expectativas de adequação de gênero do grupo. Erl (14 a) é visto como afeminado, sendo reiteradamente chamado de “fresco” pelas outras crianças e Lili (12 a) é constantemente chamada de “Maria macho”, porque vive na rua e brinca muito com meninos. Note-se que Lili é a segunda menina com maior registro de presença na rua e aquela cujo percentual de segregação é o mais baixo e o IPI mais alto, o que denota sua grande presença em brincadeiras com meninos. Já o Erl ao contrário, tem baixo registro de presença em brincadeiras na rua.

Erl parece se identificar mais com o grupo das meninas e opta por compor o grupo delas na brincadeira. Lili, ao contrário, não assume o estereótipo que lhe é conferido pelo grupo e “pertence” ao grupo das meninas. Aparece aqui uma exemplificação do conceito de grupo psicológico (Harris, 1999). Lili, entretanto, não reage aos meninos e até ri quando é chamada de Maria macho. Trata-se de processos individuais e situacionais que definem subtipos ou subcategorizações de gênero: “meninos femininos e meninas masculinas”. Os arranjos de grupos e a afiliação são redefinidos por estes processos.

Ainda que no geral, o grupo de brincadeira seja misto, todo o desenvolvimento da brincadeira é marcado pelo antagonismo entre os sexos/gêneros: “são nove mulheres e nós somos só cinco”; “eu não quero mulher no nosso time, é homem contra mulher”; “tu é homem, viu (...), tu quer te fazer de mulher?”; “falta pegar o Erl”. _ “vamos pegar todas, a Maria Macho vai virar mulher...”.

Dentro do grupo começam a funcionar, não apenas as regras e os papéis da brincadeira: perseguidor, perseguido com os comportamentos típicos de cada um. Entram as expectativas de adequação de comportamentos e papéis, com os limites e sanções para as “transgressões” e entram também as ideologias da dominação masculina *versus* submissão feminina.

Aqui a identificação – identidade de gênero e a expectativa de adequação de papéis presentes no grupo parecem claramente regular a aceitação / rejeição. Erl e Lili são uma clara expressão das reações das crianças às atipias de gênero. A expectativa de comportamentos ou de papéis presentes no grupo *versus* a não adequação de alguns integrantes são neste caso, os aspectos que medeiam as interações entre as crianças.

Erl se inclui, prefere (se identifica?) o grupo das meninas “eu fico com vocês e daí a Lili que corre, vai pro deles”; embora não seja rejeitado pelos meninos: “o Erl tem que entrar pro nosso” (Net). Ao mesmo tempo a sua não identificação com o grupo dos meninos parece provocar uma reação agressiva destes consigo, pelo menos em dois momentos: quando Erl prende Net e Brun o agride verbalmente: _ “Fresco, tu é homem, viu (...) tu quer te fazer de mulher”? E no momento em

que ele próprio é preso e discute com Rode. A irritação de Net e Brun parece mais uma reação a ser preso por uma criança que, em tese, deveria estar ao lado deles e não contra eles.

As crianças parecem identificar subcategorias. Identificam interesses e comportamentos “atípicos”, diferentes das expectativas de comportamentos para cada sexo (expressão da ideologia de gênero entre eles), mas “sabem” que o interesse atípico, não é o bastante para caracterizar a inclusão da criança em grupo de sexo. “fresco, tu é homem, viu...”? Ou “eu não quero mulher no nosso time, é homem contra mulher”. Pode-se estar diante de evidência de o corpo fala mais alto nesse processo de identificação, ou de outra forma, estariam evidenciadas as pressões e força dos processos de socialização por gêneros, preparando cada grupo para o assumir dos papéis prescritos socialmente?

Além da evidente “agressão” às duas crianças com comportamentos considerados atípicos pelo grupo (Lili e Erl), um exemplo mais sutil dessa pressão do grupo está no comportamento de Assu, ao amarrar o cabelo de Lili, dizendo: “é melhor tu amarrar, fica mais bonito”. Todo o episódio da brincadeira é permeado pelo “ataque” dos meninos à figura da Lili e isso tem um efeito no comportamento dela – mantém-se periférica ao grupo. Percebe-se que a única manifestação verbal da menina é quando recorre à Assu para reclamar de uma agressão. Mas os comportamentos dos meninos não afetam apenas o comportamento de Lili, tendo efeito em Assu, como mostra a seqüência do episódio: Tenil referindo-se a Lili e verbalizando para o observador diz: - “filma a Maria Cabaço”; Neste momento Assu volta-se para Lili: e diz “amarra teu cabelo, Lili, amarra teu cabelo” e tenta amarrar os cabelos de Lili.

Assu parece ceder à pressão dos meninos. Seria seu gesto de amarrar o cabelo da menina uma tentativa de deixá-la mais “feminina”? Ou de alertá-la para o perigo sempre iminente de agressão por parte dos meninos?

Este trabalho aponta, em diversos momentos, (e o faz apoiado em diversos autores) o gênero como um conceito que permite entender as relações de poder apoiadas nos valores

assimétricos culturalmente atribuídos a homens e mulheres e que têm sido continuamente legitimados na prática social.

O episódio de brincadeira em questão aparece claramente reproduzindo este antagonismo, sendo permeado por interações entre meninos, que acham que podem bater e agredir verbalmente as meninas que por sua vez parecem assumir que devem apanhar. Em alguns momentos a submissão parece aflorar na postura das meninas que apanham caladas, na de Assu que cede à pressão, na de Lili que não reage aos apelidos e mantém-se periférica ao grupo. O episódio não mostra, à primeira vista, nenhum indicativo mais efetivo de reação nas atitudes das meninas.

Uma possibilidade é que as meninas não reagem porque não percebem injustiças na situação, o que mostra que os processos de socialização das meninas para a submissão continua eficiente, assim como o é para os meninos, que mantêm-se firmes na posição de “machos dominadores e agressivos”.

Reações à submissão

Entretanto, este trabalho também tem defendido o pressuposto de que gênero é relação, logo é embate, passível de reconstrução no cotidiano desses mesmos meninos e meninas nos grupos de brincadeira. Defende-se também que as interações são recursivas, no sentido de que os sujeitos a produzem e são por elas produzidos. O que nos impele á busca dos processos de reconstrução e co-construção e não apenas os de reprodução.

Whitaker (2002), na discussão de aspectos semelhantes entre meninas da zona rural de São Paulo acena com uma questão que aqui parece extremamente pertinente: será que as meninas não percebem mesmo o quão injustas são as situações nas quais se inserem? É

também, o otimismo desta autora que instigando à possibilidade de “ocorrência simultânea de fenômenos contrários” (p. 15), leva a procurar os indícios de mudanças.

Esse olhar aguçado (demasiado otimista talvez) permite perceber que, se por um lado não há crítica ou reação explícitas, há por outro, posicionamentos de contraposição às situações ou posturas dos meninos.

Este foco de resistência está particularmente representado na postura de Assu, que diversas vezes contrapõe-se às falas e atitudes dos meninos: “a gente só tava reagindo”; “eu não quis nem te pegar”; “Fui eu que mandei”; “ela tá sim” (referindo-se à entrada de Lili na brincadeira).

Além disso, é ela quem assume a organização do grupo, tendo o poder de decidir quem entra ou sai da brincadeira. E a ela que Lili pede para entrar e a quem os meninos perguntam como fica a distribuição das equipes. Ela é também a única menina que participa das decisões no grupo: “Continua uma discussão acalorada entre Assu, Erl, Rode, Brun e Har sobre a composição do grupo dos meninos”. Em resumo, num grupo de 16 crianças e adolescentes, dos quais sete são meninos, a liderança é de uma menina que, conforme referenciado pelas crianças, é “a dona da brincadeira”. Essa liderança (ainda que por vezes com questionamento) é reconhecida pelo grupo, inclusive pelos meninos que não enfrentam Assu.

Esse reconhecimento aparece ligado à competência da menina, o que, se por um lado é problemático, já que remete às concepções de que as mulheres precisam “ser muito melhores” ou se superarem sempre para obter o respeito dos homens, por outro deixa clara a possibilidade de subversão da lógica da dominação masculina. De qualquer forma, permanece a questão de que os esforços não devem ser simplesmente pela inversão do controle do poder, mas por distribuí-lo igualmente, da construção de relações harmônicas entre os gêneros. Vale ressaltar ainda, a diferença de estratégia, que não configura submissão, mas ao contrário, ao invés das agressões e ataques usados pelos meninos, Assu reage com verbalizações impositivas e finalmente revela grande habilidade ao permanecer por

aproximadamente 15 minutos escondidas e esperar o momento da distração dos meninos para finalmente “vencer a partida”.

Liderança e centro de atenção na brincadeira

Um aspecto adicional que se evidencia ainda no episódio descrito é a existência de um foco de atenção no grupo. A brincadeira tem um centro, para o qual a atenção dos sujeitos se volta. Este foco pode ser um local físico (o espaço), uma pessoa ou uma situação específica. Este centro de atenção parece deslocar-se em função de alguns acontecimentos.

Um primeiro centro de atenção identificado é a “prisão” ou a perseguição a alguém. Quando uma criança vem sendo trazida presa, as atenções se voltam para a situação. Algumas vezes as crianças vão ajudar, outras vezes não, mas ainda assim acompanham os movimentos.

Na identificação do centro de atenção alguns aspectos do arranjo do grupo se evidenciam. Algumas crianças quando trazidas presas despertam maior atenção do restante do grupo, outras não. Este é o caso da prisão de Har, que mobiliza a atenção de grande parte do grupo e da perseguição de Rode, onde quatro crianças correm para ajudar.

Um dos aspectos aos quais se relaciona a constituição deste centro de atenção parece ser o reconhecimento pelo grupo das habilidades e competências das crianças. Neste caso aqueles que correm mais, são mais habilidosos para se esconder e se esquivar. Logo, as posições e o centro de atenção, são função da competência e do reconhecimento desta. Esse reconhecimento das habilidades parece ser também o motivo da mobilização do grupo dos meninos quando agredem as meninas para descobrir o esconderijo de Assu.

A movimentação e alternância de focos de atenção confere “altos e baixos” à brincadeira. Pode-se dizer então que a regulação social é também, mediada por aspectos da individualidade dos seus membros. Esses aspectos, entretanto, não são apenas

intraindividuais, já que são construídos na interação e presentificam-se no grupo, sendo afetados por dimensões deste ao mesmo tempo em que afetam o próprio grupo, o status é sempre relativo (Carvalho,1992).

Um destes componentes é a liderança. Assu é a “dona da brincadeira”, podendo decidir a entrada e/ou permanência de uma ou outra criança – Lili, Bren ou Lud. Esta liderança pode ser “dada” a partir da competência ou habilidade. Assu é uma menina num grupo onde a maioria é de meninos. Entretanto, ela é habilidosa para correr e esquivar-se e tem boas estratégias para se esconder. Não dispomos do início da brincadeira, um dado interessante para identificar de quem partiu o convite, quem organizou a brincadeira e perceber a existência ou não de relação com a liderança.

A questão da habilidade como determinante da posição de liderança também pode ser identificada em outros episódios interativos, como o descrito a seguir:

Episódio 02

Brincadeira: estrela passela

Participantes: Josi – F, 12 a; Deni – M, 9 a; Tai – F, 7 a; Careq – M, 7 a; Lai – F, 12 a; Jon – M, 10 a.

As crianças estão se organizando para brincar.

Jos está assumindo o papel de organizar o grupo, indicando a posição correta que Deni, o “carniça”, deve ficar dizendo: “tem que ficar aí” .

Em seguida, Josi diz para Tai: “vem prá cá”. Pega ainda Deni pelo tronco e o coloca na posição correta: “fica assim ó”.

Após isso se coloca no primeiro lugar da fila para começar a pular.

É a primeira etapa da brincadeira, denominada de Estrela Passela.

Josi pula e manda que Deni se abaixe mais um pouco para que Tai (que é bem pequena) possa pular: “abaixa prá Taíssa, abaixa”.

(...) Nesta etapa só os meninos escorregam nas costas de Deni (sentando nas costas com pressão).

Careq pergunta para Josi: - é pra escorregar? E então pula escorregando com bastante pressão.

(...) Diel prepara-se para pular e visa antes: “não tira” e pula amassando as costas de Careq.

Careq levanta e reclama.

Jon defende Diel (e as regras): “ele amassou, ele amassou”.

Josi intervém: ele pula assim e devia pular assim (indica a posição correta de pular).

De maneira semelhante, aqui a liderança de Josi parece estar relacionada à habilidade.

De mesma forma que Assu (episódio anterior) também Josi representa uma liderança feminina, num grupo misto com meninos e meninas mais velhos.

Que outros elementos regulam as interações das crianças nestes episódios? Voltando aos dados quantitativos percebe-se que Josi e Assu partilham ainda, uma característica comum, são duas das meninas com maior número de registros na rua, inclusive maior que de vários meninos, o que então relacionaria com maior oportunidade de aprendizagem e experiência de comportamentos, inclusive com os meninos (dada a tendência de brincadeira em grupos mistos entre as meninas). Isso aponta para as suposições anteriores da relação entre a experiência das meninas nos grupos com meninos e o aprendizado de habilidades e comportamentos para interagir com eles de forma a confrontá-los.

Outros aspectos também podem regular a liderança como mostra o exemplo seguinte:

Episódio 13

Brincadeira: bozó

Participantes: Wal – M, 7 a; Kleb – M, 10 a; Luci – M, 11 a; Niel – M, 10 a; Ledro – M, 12 a; Jô – M, 8 a; Ta – M, 4 a; Leo – M, 4 a (os dois últimos são observadores).

Os quatro jogadores estão em volta do tabuleiro. Wal está contando as carteiras de cigarro e paga o Kleb.

Wal recoloca os dados no copo, sacode e emborca. Fica esperando as próximas apostas, segurando o copo emborcado.

Luci fala: “Umbora alisar esse bozoqueiro”.

Kleb fala em seguida: “é umbora alisar esse bozoqueiro”.

Niel repete provocando: “é umbora alisar essa bozoqueira”

Neste exemplo, a liderança está determinada por um outro aspecto que não é a habilidade (competência), mas a posse de recursos. Neste caso, Wal é o “dono da banca” e por isso, é também de certa forma, o dono da brincadeira. Esta posição acaba determinando, não apenas o centro da atenção da brincadeira, mas um certo poder de mando, inclusive com trapaça a que os outros jogadores, embora reclamando, acabam se submetendo.

A posição de Wal, entretanto, não lhe confere isenção das zombarias e agressões por parte de grupo, “umbora alisar essa bozoqueira”. Esta parece ser a forma de criticar ou manifestar discordância quanto às atitudes do garoto, o que os outros fazem recorrendo também à identidade de gênero, por isso chamam-no de “bozoqueira” (identidade feminina). Uma

forma de debochar e ofender atribuindo a identidade do outro sexo, que no caso dos meninos, em função da maior rigidez, significa uma “ofensa” maior.

Liderança aparece assim, como uma dimensão supraindividual (Carvalho, 1992), a qual ainda que pareça ser domínio do indivíduo, se constrói na interação com os outros e destes com a estrutura da brincadeira, além disso, exige reconhecimento por parte do grupo. O reconhecimento exige, por sua vez, familiaridade com o grupo e interrelação de diferentes fatores, indo além dos aspectos da identificação ou pertencimento a um grupo de sexo.

Assim, as interações são influenciadas não apenas pelo que acontece no grupo naquele momento, mas pelas relações experienciadas anteriormente, fazendo com que cada criança não interaja da mesma forma com todos os participantes do grupo (Hinde, 1987; Silva & Pontes, 2005).

Percebe-se que aqui (como em outros momentos deste trabalho) se interpõem na discussão, as relações (como o segundo nível de complexidade de Hinde, 1987). O que se evidencia é que as interações aqui eferidas são reguladas pelo conhecimento de características que cada interagente tem do outro, o que é esperado já que estes convivem regularmente no espaço da rua, estabelecendo rotinas e práticas, que se constituem condições para os processos proximais e à construção de relações. Importante esclarecer, portanto, que esse fato não muda o foco do trabalho, mas impõe que as interações sejam olhadas como parte de um processo mais contínuo – parte de relações, não são, portanto, interações novas, mas que trazem as características das relações e as marcas que influenciam o curso das interações, definindo o conteúdo e qualidade aqui discutidos. São estas marcas que aparecem bem nítidas nas reações a atípicas de gênero que aparecem no episódio da brincadeira polícia e ladrão.

A competência também não responde sozinha pelo status no grupo. A competência de Lili é reconhecida – “A Maria Cabaço corre”, mas isso não lhe garante a aceitação do grupo (dos meninos em especial).

Escolha e preferências por parceiros de brincadeira

Diversos estudos têm demonstrado a marca do gênero na definição de um potencial parceiro de brincadeira, determinando escolhas e preferências (Beal, 1994; Maccoby, 1988; 1990; 1991; Archer, 1992, dentre outros). Entre as crianças mais novas, quando há disponibilidade os parceiros de brincadeira são sempre de mesmo sexo, determinando a segregação sexual como uma característica dos grupos de crianças brincando.

Neste estudo, conforme demonstrado nos dados quantitativos, essa tendência à segregação foi mais nítida entre os meninos, enquanto que as meninas apresentaram preferência dividida entre grupos mistos e de mesmo sexo.

Ainda que esta “preferência” possa ser condicionada por determinantes situacionais (menor disponibilidade de meninas nas ruas pesquisadas), a princípio, esses dados levam a supor que o gênero não responde sozinho pela preferência de parceiro de brincadeira, tornando pertinente perguntar que outros critérios as crianças utilizam / recorrem para escolher seus parceiros. Uma forma de responder pode ser encontrada nos trechos seguintes, sendo um do episódio polícia e ladrão já apresentado e que será aqui comparado com outro da brincadeira chama (ver anexo 5: Descrição das Brincadeiras Tradicionais Infantis).

Episódio 01

Brincadeira: polícia e ladrão

Participantes: Tenil, M – 7 a; Har – M, 13 a; Net – M, 9 a; Erl – M, 14 a; Rode – M, 13 a; Brun – M, 13 a; Feli – M, 8 a; Bren – F, 12 a; Assu – F, 12 a; Tai – F, 8 a; Nail – F, 6 a; Elz – F, 12 a; Leti – F, 8 a; Lud – F, 12 a; Jani – F, 8 a; Lili – F, 12 a.

5º momento

Brun começa a listar os/as integrantes do grupo das meninas, contando nos dedos: ”Erl, Elz, Jani, Assu”

Net se aproxima de Brun e diz-lhe algo no ouvido. Brun continua a listar: “Assu, Nail, Maria Cabaço”

Rode complementa: “Jani e a Elz, 9 mulheres”.

Net manifesta-se: “o Erl tem que entrar pro nosso time” (repete 2 vezes).

Rode reafirma: ”são 09 mulheres e nós somos só 05, porque ele tá com o pé ferido”.

Har intervém: “e o Feli que não sabe nem correr, essa bichona. Quando ele tiver dormindo vou pegar uma tesoura e cortar esse cabelo dele” (Feli usa os cabelos grandes).

(...) Perguntam a Assu como fica a distribuição. Erl propõe passar Lili para o grupo dos meninos: “eu fico com vocês (meninas) e daí a Lili sabe correr ela vai pro deles”.

Rode discorda: “eu não quero não”.

Brun também discorda: “eu não quero mulher no nosso time... é homem contra mulher, é homem contra mulher..”.

Episódio 10

Brincadeira: chama

Participantes: Nola – F, 9 a; Noel – M, 12 a; Fofó – M, 9 a; Joly – F, 8 a; Ciele – F, 6 a; Mara – F, 7 a; Nina – F, 7 a.

A tomada começa com as crianças dividindo-se em grupos para brincar. Noel observa a quantidade de crianças em volta e diz: “é quatro contra quatro”.

Nola (antecipa-se) escolhendo os membros do seu grupo: “Eu o Fofó e a ...” (olha para as meninas) e puxa a Nina.

Noel reclama: “perai, perai” e lamba com sua camisa as costas de Fofó.

As crianças se misturam, ainda não estão divididos em equipes.

Noel posiciona-se no centro e arruma as crianças mais ou menos em círculo pegando-as pelos ombros. Ele fala: “fica aí” e tenta assumir a divisão das equipes.

Joly auxilia: “é 4 contra 4”.

Nola insiste e puxa Fofó e Nina pelas mãos. Noel parece não gostar e grita mais alto: “perai, perai”. Faz um gesto enérgico de lambar com a camisa e afasta Nola pelo ombro.

Noel começa a dividir os grupos.

Joly intervém novamente: “Falta só 1, é 4 contra 4” e aponta para um menino da rua (a câmera não foca).

Noel fala para Mara, tocando nas costas dela: “Vai pra lá, vai pra lá” e coloca Mara para o lado de Nola.

Depois chama um menino que está próximo: “vem”.

Noel olha novamente as crianças disponíveis e aponta para Ciele: “é tu que vai...”.

Nola reclama da divisão: “Ah não, eu quero o Fofó” e puxa Fofó pelo braço para o seu lado.

Joly discorda: “E quem é que vai ficar aqui”.

Nola empurra Mara para o time de Joly.

Joly reclama de novo: “Ah não, essa aí não” e vira as costas para o grupo.

Noel tenta resolver o impasse e puxa Fofó pelo braço, colocando-o novamente no outro time: “Fica qui.”

Nina também vai para o lado de Joly.

Mara posiciona-se ao lado de Nola.

Joly tenta influenciar a divisão e fala para Noel: “Ei eles dois são fortes” (referindo-se a Nola e Fofó).

Nola puxa Nina para seu time e ela resiste.

Noel fala para Nina: “vai pra lá” (referindo-se ao time da Nola). Nina passa para o time de Nola.

Mara também vai para o time de Nola.

Fofó empurra Mara e Noel o lamba com a camisa falando: “ei seu burro, não é assim!”

Fofó pega um pau do chão e bate devagar em Noel. Noel ri e continua a organizar o grupo.

Conforme discutido no item anterior, na brincadeira polícia e ladrão aparece bastante nítida a identidade de gênero como determinante da organização do grupos, o que fica bastante claro em vários momentos do episódio.

Percebe-se que nenhum outro critério é sequer cogitado para a composição das equipes, mesmo com a tentativa de Erl de justificar a entrada de Lili pela sua competência, que é, inclusive reconhecida por Har: Erl novamente intervém: “então tira a Jani, a Nail, a Lili...” (as

menores do grupo). Assu discorda de Erl: _“a Lili tá sim, tu é besta é?. Har parece concordar nesse momento: “a Maria Cabaço corre...”.

Num outro momento, entretanto, a competência ou domínio das habilidades (ou a falta destas), parece entrar em cena na proposição de Erl, que diante da recusa dos meninos em aceitar a Lili, propõe então a saída de Jani, Nail e a Lili, o que igualaria as duas equipes sem que ele Erl, precisasse passar para o time dos meninos. Pode-se perceber assim, que e os critérios se mesclam em alguns momentos. Interessante que o grupo dos meninos reivindica a entrada de Erl, ainda que a preferência (identificação?) deste seja para o grupo das meninas.

Já na brincadeira Chama o critério do domínio de habilidades é o que ressalta. Nola antecipa-se a Noel e escolhe o Fofo (menino) e a Nina. Noel contesta a escolha, talvez numa expressão do reconhecimento de que Nola escolheu os dois mais “fortes” dentre os brincantes disponíveis. Joly também entra em cena reagindo à decisão e influencia na divisão, justificando a competência de Nola e Fofo e propondo colocar um em cada equipe.

O que fica evidente é que o movimento do grupo é de manter-se fiel aos critérios decididos e a partir dos quais este se organiza. Assim a decisão inicial de organizar homem contra mulher, na brincadeira polícia e ladrão é defendida pelos participantes, inclusive recorrendo aos estereótipos e expectativas de gênero presentes entre eles. Na brincadeira chama, entretanto, não teve critério nenhum para dividir as equipes, aí o reconhecimento da competência falou mais alto. A defesa dos critérios de organização, tal como as regras, parecem importantes para garantir a articulação do grupo e a não disrupção da brincadeira.

Regras na brincadeira e gênero: rigidez x flexibilidade

As regras são dimensões importantes na brincadeira uma vez que têm o papel de estruturá-la, razão pela qual os participantes parecem sempre muito atentos a elas. Entretanto,

nos episódios foi possível identificar diferentes formas pelas quais as crianças se relacionam com as regras das brincadeiras.

Entre as meninas, nos grupos de brincadeira se alternam momentos de extrema rigidez no cumprimento das regras e outros bem frouxos em que as regras são relevadas ou abrandadas, como que numa priorização da continuidade da brincadeira, como no exemplo seguinte:

Episódio 02

Brincadeira: estrela passela

Participantes: Josi – F, 12 a; Deni – M, 9 a; Tai – F, 7 a; Careq – M, 7 a; Lai – F, 12 a; Jon – M, 10 a; Diel – M, 10 a.

É a primeira etapa da brincadeira, denominada de Estrela Passela.

Josi pula e manda que Deni se abaixe mais um pouco para que Taíssa (que é bem pequena) possa pular: “abaixa prá Taíssa, abaixa”.

Diel, que estava sentado e não tinha participado da primeira rodada, pula em seguida e diz: “estrela passela” errando, portanto, o comando.

Jos denuncia o erro, mas os outros não dão atenção e continuam.

Tai antes de pular fala: “é eu”. Deni abaixa e Tai pula batendo com força nas costas dele (estalo forte). Todos os demais fazem o mesmo.

Aqui as crianças parecem reconhecer os limites de alguns brincantes (desde que sejam de idade ou tamanho, não de habilidades) do parceiro e abrandam as regras para que estes possam ser incorporados. Na seqüência o abrandamento das regras aparece, quando as crianças, simplesmente ignoram o erro de Diel (a fase era pastelão quente, enunciado que deve ser dito ao pular) e continuam a brincar. Nesse caso, o erro aparece como irrelevante.

Há também situações em que demonstram preocupação, ou relutância em seguir as regras, quando estas são “pesadas” ou podem machucar os parceiros.

Lai se aproxima para pular e Deni levanta-se da posição de carniça, reclama que sua costa está doendo, passando as mãos. Lai pede que ele volte e diz: “eu não vou bater”, o que de fato faz.

Depois pula Careq também batendo forte. Deni volta à posição sem reclamar.

As meninas parecem ser as mais preocupadas em não machucar, principalmente as outras meninas, entretanto, com os meninos, às vezes exageram nas agressões, geralmente

reagindo ao comportamento agressivo deles. Por outro lado, eles também parecem se submeter às regras, sem reclamar a despeito de que se machuquem.

Todas as crianças pulam apertando as unhas nas costas de Deni. As meninas, entretanto, enterram a unha com mais força.

Em alguns momentos as regras apóiam a demonstração de maior ou menor competição entre os brincantes, parece haver algo em jogo além da regras, uma vez que as crianças (neste caso as meninas) agem de maneira diferente com meninos e com meninas.

Algumas vezes fazem valer as regras incondicionalmente.

Episódio 06

Brincadeira: Elástico

Participantes: Tais – F, 4 a; Joe – F, 8 a; Cin – F, 8 a; Dane – F, 5 a; Deni – M, 3 a, observadora.

Dane pergunta para Cin: “Vale abrir?”

Cin: “Não vale abrir”

Tai e Joe estão encerrando os saltos da posição “joelho” e Cin fala: “Ei, não vale abrir, pode repetir”. Tu faz assim” (e abrindo a perna mostra a posição que Joe havia ficado).

Joe entra no elástico e puxa Tai dizendo: “Vem” (voltam a posição em que estavam para repetir).

Outras vezes contestam para, posteriormente fazer concessões:

(...) O elástico fica no joelho, e Joe erra ao tentar pular com as duas pernas para fora.

Joe reclama: “Ah meu Deus!”.

Tai contesta a regra: “Ah, eu não quero sai uma sai todas”.

Dane reafirma: “É sim”.

Cin parece voltar atrás e fala para Tai: “Vai tá bom”

As regras são usadas para limitar gestos ou comportamentos, para punir ou para beneficiar os brincantes e disso depende a maior ou menor rigidez. No geral as meninas são mais flexíveis entre elas, mas a rigidez aparece como elemento no confronto intergrupos de sexo/gênero.

Entre os menores (aprendizes) o abrandamento das regras parece se constituir em importante elemento para a aprendizagem das habilidades. Primeiro aprendem depois se preocupam com as regras, como no elástico entre aprendizes.

Episódio 5

Brincadeira: elástico

Participantes: Eda – F, 05^a; Vivi – F, 06^a; Dane – F, 07^a.

Vivi segura o elástico que está com a outra ponta presa no esteio da casa. Eda está dentro do elástico e Dane está fora.

Dane faz o convite para Eda: “Bora nós duas”

Eda aceita: “Bora”

Dane entra no elástico, pega deixo bastante aberto para o pulo. Em seguida dá para Vivi segurá-lo na posição. Vivi segura-o.

Dane pula e fica de cócoras, para que o elástico fique bem baixo e facilite o pulo de Eda.

Dane executa primeiro as ações, como se estivesse demonstrando. Em seguida, Eda repete da mesma forma. (isso acontece sem que combinem nada).

Dane pula o balão e abaixa o elástico com as mãos para Eda saltar para dentro do elástico, dizendo: “Bora”. Eda salta. Eda faz isso duas vezes.

Dane pula para fora do elástico e Vivi abaixa com o pé o elástico para Eda saltar.

Entretanto, um dos mais fortes referenciais das regras é o significado que estas assumem como elementos na luta por poder e posição dentro dos grupos. Neste sentido os dois grupos de gênero parecem recorrer a elas igualmente. Há uma defesa mais intransigente das regras quando isso implica mais diretamente em ganhar ou perder o jogo, que pode significar maior ou menor status. Este componente parece valorizado pelos grupos, embora se relacionem com ele de forma diferenciada. Conforme pode ser observado nos excertos seguintes:

Episódio 09

Brincadeira: tacobol

Participantes: Katri (F, 12 a); Nezi (F, 15 a); Jeff (M, 18 a); Josi (F, 9 a).

Katri aponta para a Nezi gritando: “Tu parou! Tu parou!” tem início um tumulto.

Nezi : “Ei, eu não parei, quando eu paro eu saio!” e continua batendo o taco B no chão.

Katri aponta para a Nezi, gritando “Tu parou!”.

Katri puxa o taco A da mão de Josi, mas não consegue tomá-lo.

Katri: “Eu não quero!” e sai da área de jogo, resmungando.

Josi fala algo para Nezi.

Jeff pega um outro taco e tenta ocupar a posição da Nezi.

Nezi empurra o menino e continua batendo o taco B no chão.

Katri junta outro taco do chão.

Katri aponta o taco em direção a Nezi e diz: “tu parou, tá!”.

Nezi: “Não parei!” e faz um gesto de negação com o taco A, aproximando-se de Josi e Nezi.

Josi pega a lata A e segura.

Nezi próxima a Josi e Katri fala em tom alto: “Eu não parei de bater”.

Josi ri e coloca a lata A no lugar.

Katri sai andando balançando o taco e aproxima-se de uma vala para procurar a bola.

Nezi volta para o seu lugar começa a bater o taco e fala: “Não eu não parei, quando eu paro eu saio”.

Episódio 11

Brincadeira: Baralho

Participantes: Ton – M, 11 a; Lhelhe, M, 9 a; Caci – M, 10 a; Tico – M, 12 a; Noel – M, 12 a; Mar – M, 16 a; Josi – F, 13 a, observadora.

Ton tenta olhar as cartas de Mar e este reclama: “haa tu já tá.”

Ton ri.

Ton: “Agora armei meu jogo.”

Ton compra uma carta e comemora: “ta beleza pura, essa carta quando eu jogar”.

Tom continua a falar sorrindo: “Égua já armei, quando eu jogar essa carta vai ser destruição prá todo mundo” e baixa uma carta na mesa (joga, portanto).

Caci vai jogar e Ton diz: “Peraí que eu ainda não joguei”.

Josi reclama: “jogou sim”

Ton argumenta e tenta buscar aliado: “Eu fiz assim” (e faz o movimento de baixar as cartas) e apontando para Mar: “Eu falei essa carta quando eu jogar, vai ser destruição pra todo mundo, não foi?”

Josi confirma: “Tu jogou sim, tu é muito pilantra”.

Ton tenta justificar: “Mas ele vai bater sempre, eu não tenho carta”.

Josi: “-Tu jogou, tu é muito pilantra, que tu é”.

No caso das meninas, Katri inicia um tumulto na brincadeira exatamente por cobrar o cumprimento de uma regra ao que Nezi reage com veemência, negando a quebra da regra, em outras palavras, afirmando sua “lealdade”. Neste sentido, a postura de Nezi (tacobol) é semelhante a de Josi (no baralho): a defesa do cumprimento das regras.

Entre os meninos, entretanto, houve mais trapaça e tentativas de burlar as regras (ou burla de fato) como forma de obter vantagens na brincadeira, como aparece no episódio de jogo de baralho, brincadeira que envolve prêmios. Ton expressa reações à acusação de Josi, tentando negá-las, para finalmente ceder reconhecendo a “trapaça”, mas justificando de que esta não o fará ganhar o jogo. Isso abrandaria a fraude? Novamente o fator prêmio parece acirrar a disputa, pressupondo uma relação com dominância e poder. Isso, embora não absolutize, reacende a suposição de diferenças estruturais básicas em grupos de meninos relacionando vitória e prêmio a *status* superior, aspecto anteriormente assinalado também no jogo de peteca e do bozó. Se há aspectos que são da composição e da possibilidade ou não do confronto intergrupos de sexo/gênero, pode-se igualmente pensar em padrões grupais diferenciados.

5. RETOMANDO AS PERGUNTAS: considerações finais

Um primeiro resultado significativo deste trabalho refere-se à demonstração do potencial socializador dos grupos de brincadeiras na rua, configurando-os como um elemento importante do contexto de desenvolvimento das crianças. Esta afirmação é apoiada pela frequência e pela variedade de atividades e brincadeiras desenvolvidas pelas crianças na rua, uma expressão da presença neste espaço assim como das possibilidades de amplas e variadas relações, interações, confrontos e aprendizagens.

Se os grupos de brincadeiras na rua se configuram como um espaço de partilha de uma grande quantidade e variedade de experiências, isso implica reconhecê-los como espaços de mediação na construção e abstração de regras, valores e padrões de comportamentos de grupo, estando aí incluídas as noções de diferenciação sexual.

Conforme foi possível perceber, as interações dos grupos de brincadeira constituem-se num fenômeno multidimensional, no qual o gênero responde por muitas das diferenças ao mesmo tempo em que se compõe como categoria transversalizada por outros fatores relacionados como a estrutura da brincadeira, a estruturação do grupo (arranjo e organização, disponibilidade de parceiros, características individuais, composição, interações presentes) e o espaço. É a interação desses fatores que age expressando ou determinando a posição de determinada criança na brincadeira ou no grupo. O foco central do grupo, presença / ausência de subgrupos, relação centro – periferia no posicionamento das crianças, permitindo perceber pistas sobre o que determina ou regula as interações.

Nos episódios não há simplesmente discurso sobre papéis e ideologias de gênero, são estes, ao contrário que se põem em interação, em ação. O espaço da brincadeira por sua vez, permite confrontar essas formas de ação, e nesse confronto, reconstruí-las.

Vale ressaltar que estes elementos não se constroem independentemente ou não vêm de qualquer lugar, mas são marcas do contexto mais amplo, revelam, portanto,

interinfluências dos contextos mais amplos nos mais imediatos nos quais ocorrem as interações com os pares (Bronfenbrenner, 1977; 1979; 1993) e presentificam nas interações entre os pares na rua.

Pode-se dizer que nos grupos de pares evidenciam-se aqueles “protótipos gerais que existem na cultura ou subcultura, os quais estabelecem o padrão para as estruturas e atividades que ocorrem no nível concreto” (Bronfenbrenner, 1977. p. 515). Estas concepções e ideologias, levadas pelas crianças e adolescentes para os grupos na rua, revelam suas marcas: na maior ou menor presença de um grupo, nos tipos de brincadeira que “escolhem”, já que as preferências são culturalmente construídas, nas trapaças, nos palavrões, na linguagem, nas situações presenciadas e reproduzidas, nas concepções de que mulheres têm que apanhar etc.

Assim a presença de Lili, Assu, Rode, Har etc, na rua expressa todos os dados ecológicos que determinam o que significa ser criança e adolescente, menino ou menina, homem ou mulher na Passagem Samaumeira em Belém do Pará. Trazem as marcas não só das desigualdades de gênero, mas de todas as outras de negação de direitos: baixa escolaridade, subemprego ou desemprego, famílias numerosas em casas muito pequenas e baixa renda que redundam na diminuição das possibilidades de acesso a conhecimentos, informações, lazer, enfim, que de certa forma as condicionam e confinam numa área violenta, (uma das mais violentas da cidade) com assaltos constantes, batidas da polícia. Uma área de invasão onde as interações adultas e mesmo as institucionais, são comumente violentas e facilmente se presencia confrontos e brigas. Os participantes desses grupos convivem com situações de violência, espancamento das mulheres, violência doméstica a exemplo do que de alguma forma reproduzem no episódio da brincadeira polícia e ladrão, por exemplo, ou nas demais brincadeiras.

Os episódios também mostram, que, se por um lado, as interações são permeadas de palavrões, ofensas e agressividade, revelando tanto as ideologias de gênero quanto a reprodução de práticas do contexto em que vivem, é possível, por outro lado, também perceber que dentro de um mesmo contexto há coexistência de múltiplas histórias e significações. Este mesmo contexto pode ser construtor de histórias diferenciadas, já que os papéis e lugares construídos não são apenas o produto das práticas ou das experiências concretas, mas também dos sentidos e significados que cada um pode ou é capaz de processar na interação.

Os sujeitos aqui apresentados movem-se por entre as teias dessa matriz sócio histórica (Rossetti-Ferreira & col.), dessa estrutura sociocultural (Hinde, 1987) ou do macrosistema (Bronfenbrenner, 1977, 1979), para falar dos três conceitos/autores referenciados que apontam para as formas pelas quais a cultura mais ampla determina ou influencia os comportamentos ou interações entre os indivíduos. O que fica em comum é a questão de que, se estas estruturas impõem limites aos sujeitos elas também abrem, ao mesmo tempo, possibilidades de criação de novos significados e com isso, de novos sujeitos.

A partir dessas macrodeterminações, o microambiente dos grupos revela características diversas. Dessa forma, várias propriedades do grupo cultural e dos padrões de comportamento de meninos e meninas puderam ser evidenciadas. Foram encontradas tanto diferenças na participação na rua quanto na diversidade das culturas lúdicas.

As diferenças na ocupação na rua estão em parte relacionadas ao número de sujeitos encontrados, o que pode ser, em última análise também uma expressão de desigualdades de gênero. Porque meninos vão mais pra rua que as meninas? E o que fazem as meninas, de que outras tarefas elas se ocupam?

Os resultados apontam para diferenças nas formas de ocupação deste espaço e com isso, nas relações que aí se estabelecem. A categoria gênero / sexo responde por grande parte dessas diferenças, o que nos permite afirmar que a rua é um espaço de interação entre os gêneros, mas é também um espaço de ocupação sexualmente diferenciado.

Os dados da quantidade de registros de meninas na rua confirmam estudos de Martin e Fabes, (2001) e Segall e colaboradores (1990) sobre a existência de uma maior pressão da socialização sobre as meninas e o fato de serem estas mais submetidas a regras e padrões de comportamentos ditados pelos adultos, enquanto que os meninos são mais livres desta pressão e para seguir regras construídas por eles mesmos. Isso está expresso na alternância entre a brincadeira e a tarefa de recolher roupa no varal nas meninas no episódio polícia e ladrão. Este padrão de socialização diferenciado talvez responda, em parte, pelas diferenças encontradas na rua, mas é apenas uma ponta solta para futuras investigações, já que os dados aqui não permitem aprofundar as discussões.

Foi possível também identificar a rua como um espaço de brincadeira ocupado pelas diferentes faixas de idade, sendo que a faixa de maior pico é de 8 a 11 anos. Os meninos permanecem na rua em idade mais avançada que as meninas, sugerindo também uma relação com os padrões de socialização e pressões diferenciadas sobre os dois grupos de gênero.

Esses resultados relativos a diferenças de participação por sexo vão ao encontro de estudos anteriores levando a perceber o fenômeno da ocupação da rua e das atividades que nela se desenvolvem como masculinamente dominado e que resulta numa menor variedade da subcultura lúdica feminina na rua (Maccoby 1990; Archer 1992; Beal 1994).

A brincadeira em grupos segregados foi evidenciada, sendo que os meninos revelaram maior tendência à segregação que as meninas. Entre as meninas, ao contrário, encontrou-se uma maior aproximação com o grupo do outro sexo, resultado demonstrado pela análise da composição dos grupos, pela diferença no percentual de segregação dos dois grupos, pela

tipificação das brincadeiras e ainda pelos índices de preferência individual. A maior concentração relativa por grupos segregados se faz em faixas etárias diferenciadas: nas meninas entre 4 a 7 anos enquanto que nos meninos se dá entre os 12 a 15 anos.

Foi percebida também uma tendência à tipificação sexual das brincadeiras, sendo que na área estudada a maior tendência é para a tipificação das brincadeiras como predominantemente masculinas, com 56,66% das brincadeiras.

As questões de pesquisa levantadas fazem referência à possibilidade ou não de descrever ou inferir uma natureza geral das interações entre as crianças nos grupos na rua e em caso de existência, quais suas características e o que as regularia? Ou ao contrário, há padrões de comportamentos e estilos diferenciados por grupos de sexo/gênero?

As respostas a estas questões revelam-se complexas e interessantes, indo além do que caberia num simples sim ou não. Diferenças e semelhanças se mesclam, como forma de lembrar de uma história filogenética marcada por necessidades funcionais diferenciadas para os dois grupos de sexo, mas que, as histórias particulares de interações seguem provocando e produzindo variações, transformações, aproximações ou diferenças de outras ordens.

De início pode-se dizer que há diferenças nos padrões e estilos de interação entre os dois grupos de gênero quando olhados em separado. Confirmando estudos anteriores (Beal, 1994; Segall & col. 1990; Maccoby, 1988; Martin & Fabes, 2001; Fabes, Martin & Hanish, 2003), meninas e meninos tenderam a ter comportamentos diferenciados: agressividade, comportamento impositivo e preocupação em manter posição e hierarquia nos grupos como características mais definidoras do comportamento masculino e maior tranquilidade, cooperação e recorrência à argumentação para resolver impasses como características mais definidoras do comportamento feminino.

Por outro lado, a análise dos diferentes tipos de grupos mistos os padrões de gênero revelam diferenças interessantes. Brincando com meninos, as meninas adotam estratégias de

comportamento próximas aos dos meninos, como forma de se impor e conquistar espaço no grupo de brincadeiras. Este confronto parece acirrar o conflito nos grupos mistos. Vale dizer que isto se dá, especialmente, em grupos nos quais há um certo equilíbrio no número de parceiros por gênero. Em caso de desequilíbrio no número de parceiros, as meninas pareciam tender a um comportamento mais passivo ou mais cordato. A existência de parceiro de mesmo sexo parece ter, para as meninas, efeito importante no sentido da cumplicidade, busca de apoio para o confronto com outro gênero. Já os padrões dos meninos são mais uniformes tanto com o mesmo sexo, quanto com o outro sexo. A maior segregação entre os meninos e a maior experiência em grupos de mesmo sexo, significa maior exposição a um contexto de aprendizagem e reforço de comportamentos deste sexo, o que explicaria a maior rigidez de comportamentos, neste grupo.

Parece não ser possível, contudo, afirmar diferenças absolutas de padrões de comportamento como definidoras de um ou outro grupo de sexo, já que no geral foram identificados, em situações diferentes, padrões semelhantes de comportamentos entre os dois grupos. Em diferentes proporções meninos e meninas demonstraram comportamentos agressivos e impositivos e também a possibilidade de construir as mesmas competências e habilidades, uma evidência da construção relacional de gênero. É na relação que os padrões se diferenciam.

Retomando Hinde (1987 e 1997) e Carvalho (1992), os fenômenos de grupo são supraindividuais, e o comportamento da cada integrante depende, em parte de com quem ele está. As estratégias para manter interações são diferenciadas. O grupo das meninas, especificamente, “precisa” se comportar de forma diferente dependendo de com quem brincam. Dessa forma, padrões de comportamento, apesar de não serem exclusivos dos grupos de gênero, são uma função do sexo/gênero. Se há diferenças, estas não são estritamente de padrões ou de “capacidade” de comportamentos, mas de percepção e

interpretação das situações presentes e da possibilidade de adequar-se a elas. São, portanto, estratégias diferenciadas. Isso redefine os padrões de diferenciação entre os grupos.

5.1 Hipótese de aproximação unilateral entre os grupos de sexo/gênero: como as meninas ocupam seu espaço na rua.

Além, e por trás da maior quantidade e diversidade da cultura lúdica masculina na rua, a pouca homogeneização das brincadeiras (apenas uma com perfil tipicamente homogêneo da cada grupo de sexo) pode ser considerada com um indicativo da significativa penetração das meninas nesse “universo” predominantemente masculino, o que significa que o grupo masculino torna-se uma importante referência de socialização para as meninas.

Pode-se supor entre as meninas um trânsito fácil no grupo com os meninos (em função da modificação de estratégias comportamentais), sendo esse um elemento significativo para a quebra da tendência à tipificação das brincadeiras., que pode ser inferida pelo grande número de brincadeiras com IPS acima de 0,7 o que é indicativo da presença feminina nessas brincadeiras. Por outro lado, o reduzido número de brincadeiras predominantemente femininas, a baixa participação nas mesmas e o IPS mais baixo podem ser analisados como indicativos da menor penetração dos meninos nas brincadeiras femininas.

A inserção das meninas no universo de brincadeiras dos meninos pode significar possibilidade ampliada de interação e aprendizagem (experiência, habilidades, valores). Nossa sugestão é de que a penetração das meninas no espaço masculino não se dá apenas pela pouca disponibilidade de parceiros (elas, mesmo em menor número poderiam isolar-se em grupos segregados), mas seria ao contrário, indicativo da resistência e pressão das meninas que a despeito da escassez de parceiros de mesmo sexo e das pressões relacionadas à ideologia de papéis sexuais invadem e se apropriam da cultura masculina, diminuindo dessa

forma, a distância entre os dois grupos de sexo. As meninas parecem usar as estratégias de aproximação para desenvolver habilidades e com isso, reunir capacidades de se posicionarem nas interações com os meninos e conquistar espaço em nível de igualdade.

Se a segregação tem influência na limitação de experiências e rigidez de comportamentos, o mesmo impacto pode ser esperado das experiências em grupos com outro sexo. A presença de Tai (7 a) no jogo com os meninos de futebol com meninos mais velhos que ela, pode ter que conseqüências em seu comportamento?

Episódio 14

Brincadeira: Futebol Individual²⁴

Participantes: Rod – M, 13 a; Her – M, 13 a; Uli – M, 15 a; Val – M, 7 a; Lito – M, 6 a; Tai – F, 7 a; Jef – M, 15 a.

No início da filmagem aparece Uli chutando a bola e sendo perseguido por Rod, Tai, Val e Har. Rod toma a bola e Tai aparece logo atrás correndo. Rod chuta e a bola é tomada por Uli que sai driblando. Rod e Har perseguem Uli.

Tai vai logo atrás, um pouco afastada tanto da bola quanto dos três meninos que se revezam na posse da bola.

(...) Uli, Rod, Val, Tai e Har vão atrás da bola. Eles formam um grupo bem fechado em torno da bola, todos tentando alcançá-la com os pés.

Rod consegue a bola e sai chutando. Os quatro correm atrás. Os meninos se revezam no controle da bola: Uli, depois Har, Val toma, dribla um pouco, Rod toma e sai driblando. Tai corre atrás sem conseguir pegar a bola. As crianças fazem um movimento em círculo na área da brincadeira. Os dribles são acompanhados de verbalizações: “sai, sai fora, deixa, é minha”. Uli toma a bola e sai driblando. Val toma a bola e Har tenta tomá-la e os dois disputam uma bola presa, com um embate de corpo. Uli, Rod e Tai observam de perto, sem interferir. Har toma a bola, sai chutando e Rod toma em seguida. Jef toma a bola e faz um lançamento longo para Uli. Ele sai driblando, os outros o perseguem. Tai vai para cima de Uli, ele a dribla e sai dominando a bola. Os quatro correm atrás. A bola cai na vala. Jef vai tirá-la e as crianças ficam esperando na área de jogo. Jef joga a bola, Val domina, sai chutando e chuta para o gol. Rod pega a bola com as mãos e lança por sobre a cabeça de Val e Tai. Uli pega a bola. Os outros correm atrás.

(...) Ocorre uma sucessão de dribles entre ULI, Val, Har Rod e Lito. Har faz mais um gol e Rod o empurra. Tai fica afastada e se encosta na parede de uma casa. Parece sair da brincadeira por alguns momentos.

Depois Tai retorna ao grupo e começa a correr novamente.

Neste episódio com muitos empurrões e palavrões Tai é a única menina e a menor em tamanho do grupo. Ao longo da partida os brincantes maiores são os que mais pegam na bola (Rod, Her1, Uli e Valter). Tai chuta a bola só uma vez durante toda a partida e por erro de outros jogadores, não por ter conseguido tomar a bola. A disponibilidade para aprender as habilidades parece ser uma boa justificativa para a inserção de Tai no grupo de brincadeira,

²⁴ Jogo de bola em sem equipes formadas. Cada um joga por si e contra todos. O objetivo é fazer gol e, cada gol vale um bombom (bala).

sem que efetivamente tome parte na mesma, chutando ou conseguindo dominar a bola. Aqui chama a atenção a tolerância dos meninos, um elemento para repensar a tendência segregacionista.

Retomando as proposições dos padrões unilateral ou dual de diferenciação entre os sexos (Martin & Fabes, 2001), o que os dados deste estudo parecem corroborar é a existência de um terceiro padrão de tipificação de comportamento dos dois grupos. O padrão inédito aqui sugerido, não seria de polarização, mas de **“aproximação unilateral”**, através do qual o comportamento de um dos sexos (nesse caso, o das meninas) muda mais rapidamente que o do outro, só que não em direção oposta, mas aproximando-se do outro grupo de sexo.

A suposição de aproximação unilateral parte do pressuposto que se as interações e atividades com o mesmo sexo têm nos meninos o efeito de reforçamento dos comportamentos masculinos e por oposição, inibir ou desencorajar alguns comportamentos “femininos” (como brincar de casinha ou ciranda, por exemplo), pode ter, nas meninas o efeito de reforçar, ensinar ou aprimorar a aprendizagem de comportamentos e habilidades “mais masculinos”, ou necessários para a interação e convivência com eles. Nesse caso, a segregação parece ser menos intensa em função de que as meninas estão “invadindo” mais o espaço dos meninos. Há uma aproximação das meninas do comportamento dos meninos, ainda que o comportamento dos meninos se altere menos.

Trata-se de um padrão de tipificação de comportamentos, através do qual, sob a influência de fatores ecológicos, dos quais, possivelmente a menor disponibilidade de parceiros é um deles, o comportamento de um grupo de sexo muda com tendência à aproximação do outro grupo de sexo.

Os dados da composição dos grupos de brincadeira por gênero, de segregação, tipificação e preferência por brincadeiras parecem apoiar essa asserção. A partir da inserção das meninas nos grupos dos meninos, seria possível pensar em algumas hipóteses sobre o

comportamento das meninas na configuração dos grupos: a) poderia contribuir para o aumento da estereotipização feminina (internalização de papéis) pelo efeito tanto do contraste com os comportamentos masculinos, como pela própria pressão que os meninos exercem para a diferenciação de posturas e comportamentos, quer dizer: brincando juntos, os meninos pressionam as meninas a terem comportamentos adequados “às meninas” e a diferenciarem-se deles; b) ou, o que é a nossa proposição, pode contribuir para a diminuição da estereotipização de papéis, tanto porque as meninas precisam tentar igualar-se aos meninos para conquistarem / usufruírem poder e status dentro dos grupos mistos (estratégias para serem aceitas no grupo) quanto porque brincando com meninos as meninas têm mais experiências deste grupo de sexo, mais oportunidade de vivenciar comportamentos e regras do sexo masculino, estão mais expostas à cultura dos meninos, aprendendo não apenas comportamentos dos meninos, mas também a conhecê-los melhor e essa experiência, contribuiria para uma menor diferenciação – esses são os argumentos para a hipótese original aqui sugerido de aproximação unilateral entre os grupos de gênero.

Os comportamentos, assim como as relações entre os gêneros não são universais, mas relacionais, se refazem no jogo das situações e dos contextos. Isso recupera a noção de desenvolvimento como rede e o grupo de brincadeiras como um universo semiótico, no qual tomam parte uma multiplicidade de significados, que são rearticulados e coordenados pelas crianças e adolescentes em interação.

Assim como aspectos da feminilidade e masculinidade aparecem tradicionalmente conservados ou confirmados, a princípio, estes acabam sendo confrontados nas análises mais minuciosas das interações nos grupos mistos.

As meninas parecem aceitar alguns dos cânones das ideologias e assimetrias de gênero, mas isso não significa submissão total, uma vez que constroem formas de subversão e eles. Na rua elas reconstróem sua experiência concreta e os processos de significação no jogo

intersubjetivo com outras meninas e meninos, o que evidentemente, não se faz sem conflitos. A simples presença na rua, num espaço historicamente negado, é um primeiro elemento dessa subversão.

Evidentemente, as meninas entram nas interações na rua em desvantagem: estão menor número, com o peso das práticas de submissão e exclusão, dividindo a experiência de lazer com as tarefas dentro de casa e, com uma menor habilidade e domínio cultural do espaço da rua. Elas, contudo, resistem a isso e ocupam o espaço negado. Essa ocupação se dá sim, a princípio, a partir do papel dado (submissão talvez), e, retomando a noção de papel como instrumento para a ação, é só a partir daí que é possível refazê-lo, reconstruí-lo. É uma noção de que o sujeito oprimido busca compreender a causa da opressão para superar tal condição, assim, quanto mais a menina se apropria desse papel maior a possibilidade de opor-se a ele, de construir elementos para posicionar-se nos grupos.

Pode-se falar de um rompimento e reconstrução de circunscritores, de uma nova de descrição ou redescricao das meninas, compartilhando com Silva & col. (2004), a noção de que:

Não é apenas na negociação que o indivíduo estabelece com o meio em cada situação de confronto das necessidades e significações, que ele forma sua conduta e sua identidade (...) é também na negociação que estabelece com a sua própria forma de descrever-se como pessoa e na articulação e jogo das diferentes identidades e posições ocupadas (p. 88).

Entra aqui a noção de posicionamento²⁵, como ação de determinada posição (Oliveira, Guanaes & Costa, 2004). Trata-se finalmnete, de uma nova posição das meninas, que inclusive, “prepara” as formas de contestação e da posição e do domínio masculino por

²⁵ No processo de discussão de Rede de Significações, as autoras, a partir da discussão de vários outros autores apresentam o conceito de posicionamento como “alternativa mais dinâmica ao conceito estático de papel”, (p.75) apontando assim, para a dimensão relacional e reflexiva do processo interativo.

dentro do grupo masculino, em outras palavras, da própria estrutura binária sob a qual o gênero se constrói.

O estudo evidencia a força dos grupos de brincadeira na rua como contexto de reconstrução da cultura dos gêneros, pela aproximação dos padrões dos dois grupos. Isso se faz pelo duplo caráter de contexto de aprendizagem de comportamentos e habilidades tanto específicas das brincadeiras quanto de formas de comportar-se em geral e ainda, pela possibilidade de confronto das ideologias, papéis e estereótipos de gênero entre as interações que cotidianamente se estabelecem na rua. Por ser um espaço possibilitador de rotinas de compartilhamento, de co-construção é que é possível falar de construção de cultura no grupo de brincadeira (Carvalho, 2002).

5.2 Limites e incompletudes

Torna-se útil ainda enfatizar que as diferenças encontradas neste estudo podem estar relacionadas às diferenças de contexto (grupos de rua) e principalmente às idades dos participantes (0 a 18 anos). Esta faixa de idade foi considerada em função da dificuldade de separação característica do espaço da rua, onde as brincadeiras acontecem em grupos bastante heterogêneos quanto à idade. Pode-se pensar que a utilização de faixas de idade mais estreitas possa produzir resultados diversos.

Estas características fundamentam a necessidade de que a questão da aproximação unilateral seja aprofundada em estudos posteriores, de forma a evitar o risco de generalizar resultados que são específicos de um determinado grupo e contexto.

Como possibilidades ainda no âmbito das análises aqui realizadas, coloca-se a necessidade de aprofundamento (refinamento) das mesmas, no sentido de uma melhor delimitação das categorias e correlação dos resultados quantitativos e qualitativos que possam

produzir melhor argumentação das conclusões aqui realizadas, em especial da hipótese de aproximação unilateral entre os sexos.

Ainda como um limite importante fica a questão da ampliação da discussão das relações com a cultura macro, dados que não foram aqui investigados sistematicamente não permitindo, portanto, uma recuperação, comparação ou confrontação.

Acredita-se que a aplicação de modelos ecológicos de desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1977; 1994; 1999) possa possibilitar uma perspectiva mais sistêmica dos fenômenos da construção e socialização dos gêneros na cultura da brincadeira em contexto de rua. A construção de gênero (macrosistema) relacionada aos processos proximais ou interações face-a-face (microsistemas), se aproxima do modelo das relações sociais (Hinde, 1979; 1987; 1997), contudo incorpora novos elementos a serem compreendidos, de modo que seja possível uma análise do fenômeno no conjunto dos sistemas dos quais as crianças e adolescentes participam.

As investigações foram aqui conduzidas tomando o grupo de brincadeiras como unidade de análise, a *peer culture*, sabendo de antemão que esta *peer culture*, não prescinde, nem é autônoma das determinações mais amplas da cultura adulta. Apesar desse pressuposto é necessário assumir aqui que os aspectos dessa interinfluência, não foram, seja por opções do desenho da pesquisa, seja por limitações das análises, devidamente explorados.

Vale afirmar que os estudos foram conduzidos dentro de um contexto e que, mesmo não sendo passíveis de generalizações para outros contextos são indicadores importantes das formas como se dão os processos interativos entre crianças e adolescentes neste contexto específico.

Vale ainda, afirmar que esses limites não permitem falar de conclusões, visto que há processos em curso e muitas perguntas sem resposta.

Vale por fim concluir com o desejo de que as meninas e mulheres não apenas da Samaumeira, mas todas nós mulheres, consigamos fortalecer nossas estratégias de resistência e rebeldia, tanto na rua, quanto em todos os espaços que ocupamos, transformando os processos de submissão e desvantagem. Com o desejo mais forte ainda, de que esta não seja uma tarefa só das meninas e mulheres, mas que os meninos e homens possam ser levados e entendê-la como uma tarefa necessariamente coletiva e é como tal que precisa ser enfrentada, junto com as outras dimensões igualmente opressoras e injustas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, Lúcia. (1995). Gênero e processo de socialização em creches comunitárias. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. 93, 12-21.
- Altmann, J. (1974). Observational study of behavior sampling methods. Behavior, 49 (3-4); 227-265.
- Alexander, G. & Hines, M. (1994). Gender labels and play styles: Their relative contribution to children's selection of playmates, Child Development. 65; 869 – 879.
- Albert, A. A. & Porter, J. R. (1983). Age patterns in the development of children's gender-role stereotypes. Sex Roles, 9 (1).
- Archer, J. (1992) Childhood gender roles: Social context and organization. Childhood social development. Contemporary perspectives. Mc Gurk. (Org.). Hillsdale. Lawrence Erlbaum. p. 31-61.
- Ariés, P. (1973 / 1988). A criança e a vida familiar no antigo regime. Editions du seuil. Relógio d'água.
- Beal, C. R. (1994) Boys and girls: The development of gender roles. USA. Mc Graw Hill. USA.
- Beauvoir, S. (1949 / 1980). O segundo sexo. 1. fatos e mitos. ed. Editions gallimard. Nova fronteira. R. de janeiro.
- Beraldo, K. E. (1993). Gênero de brincadeiras de crianças de 5 a 10 anos. Dissertação de Mestrado não publicada. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Berry, J; Poortinga, Y; Segall, M. & Dassen, P. (1992). Croos cultural psychology: research and applications. Cambridge University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. American Psychologist, 32: 513 – 530.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development. Cambridge: Harvard University.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husten L.T. N Rostle the Waite (Eds). International Encyclopedia of Education. 2nd ed. vol. 3. 1630 – 1647). N. York: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Enviroments in developmental perspective: theoretical and operational models. S. L. Friedman e T. D. Wachs (eds). Conceptualizon and Assesment of Enviroment Across the Lifespan. 3-28. Washington DC: American Psychologist Association.

- Burghardt, G. M. (1984) On Origins of Play. In Smith, P. K. ed. Play in Animals and Human. Oxford. Basil Blackwell.
- Burghardt, G. M. (1998) The Evolutionary Origins of Play Revisited: lessons from turtles. In Animal Play: evolutionary, comparative and ecological perspectives. Bekoff, M. e Byers, J. A. Cambridge University Press.
- Camaione, L. (1980). Interazione tra bambini. Roma. Armando Armando.
- Carvalho, A. M. A. (1989a). Brincar juntos: natureza e função da interação entre crianças. In Ades, César (Org.). Etologia de animais e de homens p. 199-210. Edicon/EDUSP.
- Carvalho, A. M. A. (1989b) O lugar do biológico na Psicologia: o ponto de vista da etologia. Biotemas 2 (2) 81-92.
- Carvalho, A. M. A. (1989c). Algumas reflexões sobre o uso da categoria “interação social”. Anais da XVIII Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto. SP. p. 511-515.
- Carvalho, A. M. A. (1992). Seletividade e vínculo na interação criança-criança. Tese de livre docência. Instituto de Psicologia USP. São Paulo.
- Carvalho, A. M. A. (1994) O que é ‘social’ para a Psicologia? *Temas em Psicologia*, 3, 1-17.
- Carvalho, A. M. A. (s/d). Etologia: caracterização geral. Texto mimeo.
- Carvalho, A. M. A. & Pedrosa, M. I. (2002). Cultura no grupo de brinquedo. Estudos de Psicologia (Natal). 7 (1).
- Carvalho, A. M. A., Magalhães, C. M. C., Pontes, F. A. R. & Bichara, I. D. (Eds.). 2003. Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M. A. & Pontes, F. A. R. (2003). Brincadeira é cultura. In. Carvalho, A. M. A., Magalhães, C. M. C., Pontes, F. A. R. & Bichara, I. D. (Eds.). Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, C. M. C. Magalhães, F. A. R. Pontes & I. D. Bichara (Eds.). 2003. Brincadeira e cultura: Viajando pelo Brasil que brinca (p. 15-32). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Carvalho, A. M. A. (S/D). A Abordagem Etológica: caracterização geral. Texto mimeo.
- Chen, X; He, Y; Chan, L. & Liu, H. (2005). The peer group as a context: Moderating effects on relations between maternal parenting and social and school adjustment in chinese children development. 76. (2.) p. 417-434.
- Corsaro, W. (1985). Friendship and peer culture in the early years. N. Y. Ablex
- De Laurentis, T. (1994). A tecnologia do gênero. In Holanda, H. B. de. (Org.). Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, p. 206-242.

- Dessen, M. A. (1995) Tecnologia de Vídeo: registro de interações sociais e cálculos de fidedgnidade em estudos observacionais. *Psicologia Teoria e Pesquisa*. 11. (3). p 223-227.
- Egan, S. e Perry, D. (2001). Gender identity: A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment, *Developmental Psychology*, 37 (4), 451-463.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). *Human Ethology*. New York: Aldine de Gruyter.
- Fabes, A. R; Martin, L. C. & Hanish, D. L. (2003). Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child development*. 74. n 3. p. 921-932.
- Fagen, R. (1984). Play and behavioural flexibility. In Smith, P. K. *Play in Animals and Human*. Oxford. Basil Blackwell.
- Fagen, R. (1981). *Animal play behavior*. Oxford: Oxford University Press.
- Harris, Judith. (1999). *Diga-me com quem anda...* Rio de Janeiro. Objetiva.
- Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press.
- Hinde, R. A. (1987). *Individuals, relationships and culture: Links between ethology and social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hinde, R. A. (1992). Human social development: an ethological /relationship perspective. In McGurk, Harry (Org.). *Childhood social development: Contemporary perspectives*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd. 13-29.
- Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A Dialectical Perspective*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Huizinga, J. (1971). *Homo Ludens. O Jogo como elemento da cultura*. São Paulo. Perspectiva.
- Hort, E; Fagot, B. & Leinbach, M. (1990). Are people's notions for maleness more stereotypically framed than their notions of femaneless? *Sex Roles*, 23, 197-211.
- Johnson, J; Christie, J & Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood development (2nd. Ed.)* USA A. W. Longmam.
- Kishimoto, Tizuko M. (1993). *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis. RJ Vozes.
- Kishimoto, Tizuko M. (2000). *Jogo, brincadeira e a educação*. São Paulo. Cortez.
- Lordelo, E. (1995). *Ambiente de desenvolvimento humano: uma análise a partir do contexto creche*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia, USP. São Paulo.
- Maccoby, E. (1988). Gender as a social category. *Developmental Psychology*, 24, 755-765.

- Maccoby, E. (1990). Gender and relationships: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Maccoby, E. (1991). Gender and relationships: a reprise. *American Psychologist*, 46, 538-539.
- Martin, C. L. (1989). Children's use of gender-related information in making social judgments. *Developmental Psychology*, 25, (01) 80-88.
- Martin, C & Fabes, R. (2001). The stability and consequences of young children's same-sex peer interactions. *Developmental Psychology* 37 (3), 431-446.
- Martin, Carol Lynn; Ruble, Diane N; Szkrybalo, Joel (2004). Recognizing the centrality of gender identity and stereotype knowledge in gender development and moving toward theoretical integration: reply to Bandura and Bussey. *Psychological Bulletin*. American Psychological Association vol. 130 (5). p 702-710.
- Morais, Maria de Lima Salum e. (2004). Conflitos e(m) brincadeiras infantis: Diferenças culturais e de gênero. São Paulo, 2004. 247 p. Tese (doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Novaes, R. & Vannuchi, P. (Orgs). (2004) Juventude e sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo.
- Oliveira, V. B de. (2000). O Brincar e a criança do Nascimento aos seis anos. Petrópolis. Vozes.
- Oliveira, Z. M. R de; Guanaes, C & Costa, N. R. A. (2004). Discutindo o conceito de "jogos de papéis": uma interface com a "teoria do posicionamento". In Rossetti-Ferreira, M. C; Amorim, K; Silva, A. P. Soares & Carvalho, A. M. A. Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre. São Paulo.
- Organização das nações unidas - ONU / Programa das nações unidas para o desenvolvimento – Pnud. (2005). Informe sobre desarrollo humano 2005. 1.ª cooperación internacional.
- Paulson, S. (2002). Sexo e Gênero através das culturas. Em Adelman , M. e Silvestrin, C. B. (org.) Coletânea Gênero Plural. Editora UFPR.. Curitiba
- Pedrosa, M. I. (1989). Interação criança-criança: Um lugar de construção de sujeito. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo.
- Pedrosa, M. I. & CARVALHO, A. M. A. (1995). A Interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de pesquisa*, 93, 60-65. Fundação Carlos Chagas.
- Piaget, J. (1978). A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3ª ed. Rio de Janeiro. Zahar. p.370.
- Piaget, J e Inhelder, B. A Psicologia da Criança. 1990. 11ª edição. Ed. Bertrand Brasil S. A. Rio de Janeiro.

- Pontes, F. A. R. & Izar, P. (2005). O estudo das relações sociais sob a perspectiva etológica. In Pontes, F. A. R.; Magalhães, C; Brito, R & Martin, L (orgs). Temas pertinentes à construção da Psicologia contemporânea. Editora UFPa. Belém, Pa.
- Pontes, F. A. R. & Magalhães, C. M. C. (2003). A Transmissão da cultura da brincadeira: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 16 (1), p. 117-124.
- Pontes, F. A. R.; Magalhães, C. M. C; Silva, L. I. C; Silva, S. D. B & Galvão, O de Faria. (2003). Guerra no ar: tradição e cultura do papagaio em Belém. In Carvalho, A. M; Magalhães, C; Pontes, F. A & Bichara (Org.) *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. Vol. II. Brincadeira de todos os tempos. Casa do Psicólogo. São Paulo.
- Rosaldo, Michelle (1995). O uso e o abuso da Antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento intercultural. *Horizontes Antropológicos*. Gênero. Prog. De pós-graduação em Antrop. Social da Universidade do Rio Grande do Sul. (p. 11-36).
- Rossetti-Ferreira, M. C; Amorim, K; Silva, A. P. Soares & Carvalho, A. M. A (2004). Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre. São Paulo.
- Rossetti-Ferreira, M. C; Amorim, K & Silva, A. P. Soares (2004). Rede de Significações: alguns conceitos básicos. In Rossetti-Ferreira, M. C; Amorim, K; Silva, A. P. Soares & Carvalho, A. M. A. Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre. São Paulo.
- Scott, Joan. (1990). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. 16 (2): 5-22. jul/dez.
- Segall, M; Dasen, P; Berry, J & Poortinga, Y. (1990). *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology*. New York. Pergamon Press.
- Silva, A. P. S; Rossetti-Ferreira, M. C. & Carvalho, A. M. A. (2004). Circunscritores: limites e possibilidades no desenvolvimento. In Rossetti-Ferreira, M. C; Amorim, K; Silva, A. P. Soares & Carvalho, A. M. A. Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano. Porto Alegre. São Paulo.
- Silva, Josenilda M. Maués. (1998). *Escolarização e Produção de Subjetividades: capturas e sedições*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Silva, Lúcia I. da C & Pontes, F. A. R. P. (2005). A Compreensão do Comportamento Social Humano: retomando as contribuições de Robert Hinde. In Pontes, F. A. R.; Magalhães, C; Brito, R & Martin, L (orgs). Temas pertinentes à construção da Psicologia contemporânea. Editora UFPa. Belém, Pa.
- Silveira, Andréa Ferreira.(2003). *Estereótipos de Gênero em Brincadeiras Infantis*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento. UFPa.
- Smith, P. K. (1982). Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences*, 5, 139-184.

- Smith, P. K. (1988). The role of rough and tumble play in the development of social competence: Theoretical perspectives and empirical evidence. In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel & R. P. Weisenboy (Eds.). *Social competence in developmental perspective* (p. 239-255). London: Khuver Acad. Pub.
- Smith, P. K. e Simon, T. (1984). Object Play, Problem-solving and Creativity in Children. In Smith, P. K. *Play in Animals and Human*. Oxford. Basil Blackwell.
- Smolka, Ana Luiza B. (2004). Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In Rossetti-Ferreira, M. C; Amorim, K; Silva, A. P. Soares & Carvalho, A. M. A. *Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre. São Paulo.
- Stolcke, Verena. (1991). Sexo está para gênero assim como raça para etnicidade? *Cadernos Cândido Mendes. Estudos Afro-asiáticos* 20. jun.
- Theimer, C. E. (2001). Young Children's Evaluations of Exclusion in Gender-Stereotypic Peer Contexts. *Developmental Psychologist*. 37, nº 1, 18-27.
- Weinraub, M; Clemens, L; Sockloff, A; Ethridge, E; Gracely, E. & Myers, B. (1984). The development of sex role stereotypes in third year: Relationship to gender labeling, gender identity, sex – typed toy preference and family characteristics. *Child Development*, 550, 1493-1503.
- Whitaker, Dulce C. A. Nas franjas do rural-urbano: meninas entre a tradição e a modernidade. *Cadernos CEDES* 56. Infância e Educação: as meninas. Campinas.Sao Paulo. 2002.
- Van Lier, Pol A. C; Vitaro, F; Wanner, B; Vuijk, P & Crijnen, A. (2005) Gender differences in Developmental Links Among Antisocial behavior friends' antisocial behavior, and peer rejection in childhood: results from two cultures. *Child Development* . vol 76. issue 4. Page 841.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Zamberlan, M. A. T. (1986). *Adoção de papéis sexuais em duas situações controladas de brinquedo*. Em *Bomtempo*, E. *Psicologia do brinquedo: Aspectos teóricos e metodológicos*. São Paulo. EDUSP.

ANEXOS

Anexo 1: Formulário de cadastro dos moradores da área.

End. Da residência	Tipo de residência	Forma de moradia	Dimensões	Nº Cômodos	Nome dos moradores	Sexo	Idade	Naturalidade	Parentesco (com informante)	Instrução	ocupação	Op. religiosa	Renda familiar

Anexo 2: Folha de registros Scans

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

FOLHA DE REGISTRO Scans

Dia: _____ Turno: _____ Observador(a): _____

Hora	Clima	Local	Brincadeira	Modalidade	Nome do sujeito	Função no grupo

Anexo 3: Frequência de todos os sujeitos encontrados na rua.

Nº	NOME	IDADE	SEXO	REG	Nº	NOME	IDADE	SEXO	REG
1	Diel	9	M	216	54	Joci	12	M	98
2	Elit	9	M	209	55	João	15	M	97
3	Alex	8	M	206	56	Luci	13	M	97
4	Jode	12	M	183	57	Andr	10	M	96
5	Thia	12	M	182	58	Jard	12	M	95
6	Carl	13	M	165	59	Wand	12	M	94
7	Fran	13	M	161	60	Cris	9	M	92
8	Rena	9	M	161	61	Patr	5	M	89
9	Luis	9	M	159	62	Tais	7	F	88
10	Brun	10	M	156	63	Hele	6	F	87
11	Oliv	11	M	154	64	Marc	13	M	87
12	Jona	9	M	152	65	Odin	11	M	87
13	Valt	7	M	151	66	Feli	7	M	80
14	Brun 1	13	M	147	67	José	7	M	80
15	Glei	11	M	147	68	Luci	10	M	80
16	Kleb	10	M	145	69	Éden	9	M	79
17	Fábi	7	M	144	70	Fláv	3	M	79
18	José 1	14	M	144	71	Leon	12	M	79
19	Elso	10	M	142	72	Josi	9	F	77
20	Tiag	15	M	138	73	Paul	4	M	76
21	Assu	12	F	136	74	Paul	10	M	75
22	Jair	12	M	135	75	Katr	10	F	74
23	Lili	12	F	134	76	Brun	5	M	73
24	Arte	11	M	133	77	Cleb	14	M	72
25	José 2	12	M	129	78	Dani	8	M	71
26	Carl	12	M	127	79	Sand	5	M	71
27	Fran	14	M	123	80	Laia	12	F	70
28	Mano	12	M	122	81	Vini	8	M	70
29	Dieg	10	M	120	82	Clei	15	M	69
30	Keds	13	M	119	83	Jose	6	M	69
31	Ever	5	M	118	84	Marc	3	M	69
32	Dani	13	M	117	85	Arla	12	M	67
33	Jani	8	F	117	86	Erme	15	M	65
34	Júli	13	M	117	87	Juci	16	M	64
35	Ande	10	M	114	88	Letí	8	F	64
36	Evan	7	M	114	89	Samu	15	M	64
37	Henr	9	M	110	90	Alex	5	M	63
38	Fern	12	M	109	91	Glei	11	M	63
39	Hele	6	F	109	92	Jeff	15	M	63
40	Luzi	12	M	109	93	Pedr	8	M	63
41	Mari	9	F	108	94	Davi	15	M	61
42	Elza	10	F	105	95	Dieg	13	M	59
43	Edin	7	M	104	96	Elin	16	M	59
44	Glau	12	M	104	97	Mano	9	F	58
45	Marc	14	M	104	98	Mari	4	F	58
46	Elto	11	M	103	99	Alex	15	M	57
47	Marc	9	M	103	100	Leon	7	M	57
48	Caio	11	M	101	101	Wuds	17	M	57
49	Lean	12	M	101	102	Alci	8	M	55
50	Carl	9	M	100	103	Zule	4	F	55
51	Jéss	4	F	100	104	Igor	4	M	54
52	Luis	8	M	100	105	Josi	10	M	54
53	Jona	8	M	99	106	Márc	9	M	54

Anexo 3: Frequência de todos os sujeitos encontrados na rua. (continuação)

Nº	NOME	IDADE	SEXO	REG	Nº	NOME	IDADE	SEXO	REG
107	Taia	14	F	54	160	Mari	8	M	34
108	Iago	8	M	53	161	Nils	8	M	34
109	Letí	9	F	51	162	Deni	3	M	33
110	Sand	12	M	51	163	Veni	4	M	33
111	Sidn	4	M	51	164	Wagn	10	M	33
112	Gabr	4	M	50	165	Alan	11	M	32
113	Isra	7	M	50	166	Ande	18	M	32
114	Jads	7	M	50	167	Géss	10	F	32
115	Joel	8	F	50	168	Hele	7	F	32
116	Luís	9	M	50	169	Antô	7	M	31
117	Mibe	14	M	50	170	Daia	5	F	31
118	Cind	8	F	49	171	José	16	M	31
119	Clei	13	M	49	172	Juci	9	F	31
120	Geib	8	M	49	173	Nilt	5	M	31
121	Gils	11	M	48	174	Rosi	16	M	31
122	Tain	4	F	48	175	Tiag	8	M	31
123	Ande	12	M	47	176	Alex	17	M	30
124	Andr	8	M	47	177	Edan	5	F	30
125	Jona	10	M	46	178	Robs	14	M	30
126	Katri	11	F	45	179	Ande	15	M	29
127	Lael	8	M	45	180	Vivi	6	F	29
128	Léli	15	M	45	181	Ande	9	M	28
129	Vito	5	M	45	182	Andr	5	F	28
130	Cris	10	M	44	183	Marc	8	M	28
131	Marc	11	M	44	184	Well	10	M	28
132	Maya	11	F	44	185	Céli	15	M	27
133	Mik	4	F	44	186	Jeff	9	M	27
134	Evan	14	M	43	187	Paul	16	M	27
135	Jefe	9	M	43	188	Ana	9	F	26
136	Márc	10	F	43	189	Tati	14	F	26
137	Maxn	16	M	43	190	Well	9	M	26
138	Dieg	9	M	42	191	Char	13	M	25
139	Edin	15	M	42	192	Fabr	16	M	25
140	Luci	11	M	42	193	Rona	7	M	25
141	Fabr	3	M	41	194	Tiag	3	M	25
142	Mirl	8	F	41	195	Andr	12	M	24
143	Nail	6	F	41	196	Dieg	14	M	24
144	Fábi	11	M	40	197	Erli	14	M	24
145	John	11	M	40	198	Haro	13	M	24
146	João	17	M	39	199	Jone	12	M	24
147	Luís	13	M	39	200	Suel	10	F	24
148	Gesl	4	F	38	201	Tais	6	F	24
149	Rena	6	F	38	202	Bren	12	F	23
150	Daia	5	F	37	203	Nail	4	F	23
151	Helt	13	M	37	204	Robs	16	M	23
152	Milk	6	M	37	205	Tais	7	F	23
153	Neil	6	M	36	206	Teli	12	F	23
154	Doug	8	M	35	207	Tiag	12	M	23
155	Mano	10	M	35	208	Ulis	15	M	23
156	Vane	5	F	35	209	Carl	6	M	22
157	Ales	15	M	34	210	Jacó	12	M	22
158	Elai	7	F	34	211	Rafa FA	10	M	22
159	Géss	8	F	34	212	Vane	9	F	22

Anexo 3: Frequência de todos os sujeitos encontrados na rua. (continuação)

Nº	NOME	IDADE	SEXO	REG	Nº	NOME	IDADE	SEXO	REG
213	Alan	16	M	21	267	Josi	13	F	14
214	Mart	13	F	21	268	Leon	4	M	14
215	Mika	1	M	21	269	Marc	16	M	14
216	Samu	8	M	21	270	Tami	7	F	14
217	Tiag	10	M	21	271	Walb	10	M	14
218	Fran	6	F	20	272	Davi	16	M	13
219	Sama	7	F	20	273	Enzo	2	M	13
220	Sand	2	M	20	274	Juli	3	F	13
221	Sola	13	F	20	275	Márc	16	M	13
222	Ana	4	F	19	276	Mayc	14	M	13
223	Brun	5	M	19	277	Naia	13	F	13
224	Diom	17	M	19	278	Patr	11	M	13
225	Juci	4	M	19	279	Robe	17	M	13
226	Juli	3	F	19	280	Thia	12	M	13
227	Keiz	6	F	19	281	Adri	7	M	12
228	Paol	3	F	19	282	Alex	9	F	12
229	Pris	7	F	19	283	Ária	2	F	12
230	Elai	8	F	18	284	Bren	11	M	12
231	Kell	5	F	18	285	Dani	3	F	12
232	Marc	11	M	18	286	Eric	13	F	12
233	Tayn	2	F	18	287	Job	13	M	12
234	Yuri	9	M	18	288	Josi	7	F	12
235	Ailt	17	M	17	289	Keyl	8	F	12
236	Bren	4	M	17	290	Luis	7	M	12
237	Erik	6	F	17	291	Mari	17	M	12
238	Izon	14	F	17	292	Wend	4	M	12
239	José	16	M	17	293	Adri	4	F	11
240	Letí	6	F	17	294	Alan	11	M	11
241	Márc	5	M	17	295	Edua	1	F	11
242	Sina	7	F	17	296	Hele	4	F	11
243	Ales	10	F	16	297	Hyua	7	F	11
244	Cris	14	F	16	298	Iuri	8	M	11
245	Dani	7	F	16	299	José	13	M	11
246	Joel	8	F	16	300	Lair	17	M	11
247	Jone	3	F	16	301	Robe	15	M	11
248	Márc	18	M	16	302	Robe	3	M	11
249	Rafa	12	M	16	303	Tiqu	8	M	11
250	Sila	10	M	16	304	Aman	3	F	10
251	Will	11	M	16	305	Bren	7	F	10
252	Beat	2	F	15	306	Brun	7	M	10
253	Clau	2	F	15	307	Dani	8	M	10
254	Clec	10	F	15	308	Erik	4	M	10
255	Edga FA	17	M	15	309	Fern	12	M	10
256	Edin	16	M	15	310	Jeni	8	F	10
257	Fran	12	M	15	311	Juci	2	F	10
258	Geni	17	M	15	312	Keis	7	F	10
259	Móis	2	M	15	313	Kell 44	13	F	10
260	Odin	3	M	15	314	Lean	5	M	10
261	Roni	8	M	15	315	Luca	3	M	10
262	Vald	17	M	15	316	Mike	9	M	10
263	Will	4	M	15	317	Paul	2	M	10
264	Wils	14	M	15	318	Pedr	13	M	10
265	Joma	12	M	14	319	Valt	7	M	10
266	Josi	5	F	14	320	Wilk	7	M	10

Anexo 3: Frequência de todos os sujeitos encontrados na rua (continuação)

Nº	NOME	IDADE	SEXO	REG	Nº	NOME	IDADE	SEXO	REG
321	Adal	2	M	9	373	Alin	1	F	6
322	Este	1	F	9	374	Caro	9	F	6
323	Evel	1	F	9	375	Clai	12	M	6
324	Hele	5	F	9	376	Jack	3	F	6
325	Lean	7	M	9	377	Kell	10	F	6
326	Luca	5	M	9	378	Luci	14	F	6
327	Magd	12	M	9	379	Móis	6	M	6
328	Márc	16	M	9	380	Nais	6	F	6
329	Toni	18	M	9	381	Palo	7	F	6
330	Valc	18	F	9	382	Patr	8	M	6
331	Adan	11	M	8	383	Rafa	6	M	6
332	Bren	3	M	8	384	Rafa	10	F	6
333	Cels	15	M	8	385	Suel	8	F	6
334	Cleb	14	M	8	386	Tifa	3	F	6
335	Dieg	7	M	8	387	Well	10	M	6
336	Dodô	9	F	8	388	Will	9	M	6
337	Ediv	17	M	8	389	Adri	9	F	5
338	Fran	11	F	8	390	Ande	10	M	5
339	Fran	18	M	8	391	Cand	15	M	5
340	Jail	5	M	8	392	Dieg S.130	4	M	5
341	Juci	17	F	8	393	Diog	4	M	5
342	Letí	6	F	8	394	Fabr	10	M	5
343	Mabs	15	M	8	395	Izae	3	M	5
344	Marc	12	M	8	396	José	3	M	5
345	Marc	9	M	8	397	Leon	4	M	5
346	Patr	3	M	8	398	Luan	12	F	5
347	Paul	4	F	8	399	Mari	13	F	5
348	Rafa16	16	M	8	400	Mate	5	M	5
349	Tain	4	F	8	401	Oliv	18	M	5
350	Adri	10	F	7	402	Raim	18	M	5
351	Alin	6	F	7	403	Rona AA.01	15	M	5
352	Caio	2	M	7	404	Suell	13	F	5
353	Carl	16	M	7	405	Tali	3	M	5
354	Dani	7	F	7	406	Well	18	M	5
355	Elen	7	F	7	407	Alex	5	M	4
356	Érik	3	M	7	408	Ane FA	2	F	4
357	Esth	7	F	7	409	Arol	10	M	4
358	Feli	2	M	7	410	Brun	5	M	4
359	Iren	16	F	7	411	Cris	8	F	4
360	Jeni	3	F	7	412	Dani	18	M	4
361	Jeni	2	M	7	413	Fern	12	F	4
362	Keys	14	F	7	414	Heit	12	M	4
363	Marc	13	M	7	415	Hilt	6	M	4
364	Marl	13	F	7	416	Ítal	3	M	4
365	Pâme	11	F	7	417	Juli	8	F	4
366	Paul	5	M	7	418	Kari	8	F	4
367	Pedr	15	M	7	419	Lean	12	M	4
368	Regi	17	M	7	420	Luci	16	M	4
369	Robs	12	M	7	421	Márc	16	M	4
370	Silv	8	F	7	422	Mate	2	M	4
371	Adem	8	M	6	423	Nilz	13	F	4
372	Alan	18	M	6	424	Paul	16	M	4

Anexo 3: Frequência de todos os sujeitos encontrados na rua (continuação)

Nº	NOME	IDADE	SEXO	REG	Nº	NOME	IDADE	SEXO	REG
425	Rafa	10	F	4	477	Ales	4	M	2
426	Robs	11	M	4	478	Alex	3	M	2
427	Tiag	10	M	4	479	Alin	4	F	2
428	Abig	5	F	3	480	Ana	2	F	2
429	Alin FA	5	F	3	481	Ande	9	M	2
430	Anag	1	F	3	482	Ane	5	F	2
431	Brun	14	F	3	483	Antô	5	M	2
432	Carl	8	F	3	484	Artu	9	M	2
433	Carl FA	6	F	3	485	Beco	13	M	2
434	Cass	5	F	3	486	Brun	1	M	2
435	Cris	5	M	3	487	Caro	10	F	2
436	Deiv	6	M	3	488	Caro	11	F	2
437	Dieg S.118	6	M	3	489	Cáss	1	M	2
438	Doug	3	M	3	490	Cláu	15	F	2
439	Fern	7	M	3	491	Clem	13	M	2
440	Gabr	9	M	3	492	Cris	11	F	2
441	Gilc	3	F	3	493	Daia	10	F	2
442	Giov	8	M	3	494	Dani JB	13	M	2
443	Glei	12	M	3	495	Dani	2	F	2
444	Greg	7	M	3	496	Dani	7	F	2
445	Hair	12	F	3	497	Dani	14	F	2
446	Helo	17	F	3	498	Darl	9	F	2
447	Helo	11	M	3	499	Deni	2	M	2
448	Igor	5	M	3	500	Dica	17	M	2
449	Ingr	11	F	3	501	Dieg S.156	6	M	2
450	Jair	16	M	3	502	Eliv	10	M	2
451	Jean	18	M	3	503	Emer	1	M	2
452	Joen	13	M	3	504	Fláv	0	M	2
453	JuliAA.07	6	F	3	505	Glei	15	F	2
454	Keis	7	F	3	506	Glei	7	M	2
455	Laia	14	F	3	507	Glei158	7	M	2
456	Mail	4	F	3	508	Hugo	7	M	2
457	Mano	8	F	3	509	Iran	12	F	2
458	Marc 1	7	M	3	510	Iuri	1	M	2
459	Mari	16	F	3	511	Jade	10	F	2
460	Mesi	16	M	3	512	Jaqu	12	F	2
461	Mich	15	M	3	513	Jefe	2	M	2
462	Natá1	3	F	3	514	Jess	11	F	2
463	Odin	2	M	3	515	João	4	M	2
464	Rafa	9	M	3	516	John	10	M	2
465	Raia	5	F	3	517	José	8	M	2
466	Robs	16	M	3	518	José	2	M	2
467	Robs	2	M	3	519	Josi	7	F	2
468	Rose	5	F	3	520	Juli	4	F	2
469	Tavi	10	M	3	521	Juli	5	F	2
470	Walq	5	F	3	522	Letí	12	F	2
471	Well	8	M	3	523	Leti	8	F	2
472	Abra	10	M	2	524	Lídi	4	F	2
473	Adri	13	M	2	525	Mari	7	F	2
474	Afon	9	M	2	526	Mile	3	F	2
475	Albe	12	M	2	527	Mine	18	F	2
476	Alde	13	F	2	528	Môni	9	F	2

Anexo 3: Frequência de todos os sujeitos encontrados na rua. (continuação)

Nº	NOME	IDADE	SEXO	REG	Nº	NOME	IDADE	SEXO	REG
529	Naia	8	F	2	583	Deni	3	M	1
530	Patr	13	M	2	584	Deni	11	M	1
531	Paul	3	M	2	585	Dilm	12	F	1
532	Raqu	5	F	2	586	Dióg	12	M	1
533	Rena	14	F	2	587	Edso 14	14	M	1
534	Robe	9	F	2	588	Elain	5	F	1
535	Rona S.150	12	M	2	589	Elde	9	M	1
536	Rosil	9	F	2	590	Eldo	9	M	1
537	Sarit	7	F	2	591	Eliet	4	F	1
538	Tais	13	F	2	592	Ende	13	M	1
539	Vald	13	M	2	593	Evan	15	M	1
540	Valn	16	F	2	594	Felip	8	M	1
541	Wag	3	M	2	595	Felip visi	8	M	1
542	Wen	18	M	2	596	Fran	12	M	1
543	Willi 4	4	M	2	597	Fran 2	7	F	1
544	Wile	11	M	2	598	Gabr	1	F	1
545	Adil	15	M	1	599	Héli	13	M	1
546	Alan	7	F	1	600	Henr	3	M	1
547	Ales	3	F	1	601	Ingri	6	F	1
548	Alex	7	M	1	602	Ivan S.119	2	F	1
549	Alin S.95	9	F	1	603	Ivan S.62	2	F	1
550	Alis	13	M	1	604	Jaci	11	F	1
551	Aman	5	F	1	605	Jack	6	M	1
552	Anac	4	F	1	606	Jaks	15	F	1
553	Anac	3	F	1	607	Jefe	18	M	1
554	Anaj	3	F	1	608	Jona FA	10	M	1
555	Anar	2	F	1	609	Jonh	10	M	1
556	Ande	9	M	1	610	José	10	M	1
557	Andr visi	4	F	1	611	Julia 4	4	F	1
558	Anec	1	F	1	612	Julia 7	7	F	1
559	Angé	12	F	1	613	Júni 14	14	M	1
560	Antô	6	M	1	614	Júni 8	8	M	1
561	Arie	5	M	1	615	Kari S.32	6	F	1
562	Beat	7	F	1	616	Kelly	4	F	1
563	Bolh	2	M	1	617	Kelvi	8	M	1
564	Brun S.87	5	M	1	618	Kiki	8	F	1
565	Cami	3	F	1	619	Kiko	2	M	1
566	Carl	12	F	1	620	Laris	4	F	1
567	Carl	8	F	1	621	Leco visi	4	M	1
568	Carl	10	M	1	622	Leid	13	F	1
569	Caro 2	2	F	1	623	Lidi	16	F	1
570	Chic	7	M	1	624	Luan	9	F	1
571	Clar	9	F	1	625	Luan 5	5	F	1
572	Clei	4	M	1	626	Luca S.158	3	M	1
573	Dan	4	M	1	627	Luci	8	F	1
574	Dan S.91	4	M	1	628	Lúci	6	M	1
575	Dan Silva	14	M	1	629	Maik	8	M	1
576	Dan visi	10	M	1	630	Mali	7	M	1
577	Dan visitante	15	M	1	631	Marc FA	6	F	1
578	Dara	6	F	1	632	Marc	13	M	1
579	Davi	17	M	1	633	Marc	18	F	1
580	Davi	18	M	1	634	Marc	5	M	1
581	Davi	1	M	1	635	Marc	6	M	1
582	DaviS.130	11	M	1	636	Marc S.164	10	M	1

Anexo 3: Frequência de todos os sujeitos encontrados na rua. (continuação)

Nº	NOME	IDADE	SEXO	REG
637	Marc visi	10	M	1
638	Mari	11	M	1
639	Marl	2	M	1
640	Mayr	10	F	1
641	Mess visi	2	M	1
642	Mile visitante	11	F	1
643	Nata vistante 2	8	F	1
644	Nata	4	M	1
645	Nega	15	M	1
646	Nilso Jr.	1	M	1
647	Pabl	8	M	1
648	Patr	0	M	1
649	Paul visi	5	F	1
650	Rafa visi	14	F	1
651	Raya	4	F	1
652	Rayl	14	F	1
653	Rena visi	5	M	1
654	Rian	6	M	1
655	Rive	15	M	1
656	Rodr	2	M	1
657	Roni	8	M	1
658	Rosi	16	F	1
659	Sabi	4	M	1
660	Sam visi	11	M	1
661	Sara	9	F	1
662	Shir	9	F	1
663	Tais	7	F	1
664	Tati	11	F	1
665	Tiag FA	8	M	1
666	Tiag	2	M	1
667	Tissi	10	F	1
668	Toma	12	M	1
669	Valt visi	18	M	1
670	Vand	11	M	1
671	Vand FA	16	M	1
672	Vivi	12	F	1
673	Wash	13	M	1
674	Welli	10	M	1
675	Welli Jr.	0	M	1
676	Well 32v1	8	M	1
677	Will 9	9	M	1
678	Brun 1	13	M	1
679	Brun 2	5	M	1
680	Brun 3	7	M	1
681	Brun 4	10	M	1
682	Marc	11	M	1
683	Pedr	10	M	1
684	Robs	14	M	1
685	Edin	17	M	1
686	Glau	14	M	1
687	Jona	12	M	1
688	Katr	13	F	1
689	Luis	10	M	1

Anexo 4: Total de brincadeiras por sexo.

N.º	Brincadeira	F	M	Total geral
1.	Peteca	337	2572	2909
2.	Pipa	105	2508	2613
3.	Futebol	71	2213	2284
4.	Pira	361	856	1217
5.	Taco-bol	129	464	593
6.	Bicicleta (andar de)	195	213	408
7.	Elástico	317	80	397
8.	Fura-fura	88	273	361
9.	Bate parede	59	295	354
10.	Bode	16	314	330
11.	Baralho	85	228	313
12.	Ping-pong	8	265	273
13.	Mortal	17	217	234
14.	Cemitério	141	77	218
15.	Carrinho (brincar de)	31	178	209
16.	Boneco(a)	146	60	206
17.	Pular corda	90	92	182
18.	Bandeirinha	31	143	174
19.	Vôlei	37	132	169
20.	Casinha / comidinha	229	67	296
21.	Luta	33	117	150
22.	Bozó	9	132	141
23.	Areia/terra	62	69	131
24.	Macaca / amarelinha	47	78	125
25.	Cano	15	99	114
26.	Triciclo/velocípede	58	53	111
27.	Estrela parcela	44	60	104
28.	5 cortes	35	67	102
29.	Bilhar	14	82	96
30.	Baladeira	3	89	92
31.	Bola	27	64	91
32.	Bate	64	19	83
33.	Roda	42	39	81
34.	Polícia e Ladrão	13	61	74
35.	Correr	11	44	55
36.	Garrafão	7	48	55
37.	Agarra	41	8	49
38.	Futebol de botão	6	43	49
39.	Rolimã	6	40	46
40.	Mata no meio	38	7	45
41.	Cantar/dançar	39	4	43
42.	Espada	13	28	41
43.	Revólver	7	34	41
44.	Esconde camisa	7	30	37
45.	Boca-de-forno	22	14	36
46.	Soltar bombinha	4	32	36
47.	Minigame	10	23	33
48.	Quadrado	3	29	32
49.	Bingo	18	13	31

Anexo 4: Total de brincadeiras por sexo. (continuação)

N.º	Brincadeira	F	M	Total geral
50.	Porrada	1	29	30
51.	Adedonha	3	26	29
52.	Desenhar	7	22	29
53.	Carrasco	5	22	27
54.	Escola	23	4	27
55.	Fazendo fogueira	4	23	27
56.	Xadrez	9	18	27
57.	Bolha de sabão	9	17	26
58.	Barco	6	19	25
59.	Esconde garrafa	6	19	25
60.	Chama	10	14	24
61.	Peru	7	17	24
62.	Atropelar	5	18	23
63.	Basquete	2	21	23
64.	Carro de mão		23	23
65.	brincando c/ arma de plástico	5	16	21
66.	Brincando de vender	14	7	21
67.	Balão	8	11	19
68.	Caçando gafanhoto	14	5	19
69.	chutar garrafa		18	18
70.	Karatê	3	15	18
71.	Pular no pneu	11	7	18
72.	Rebate	5	13	18
73.	brincando c/ cachorro	4	13	17
74.	brincando c/ o cachorro	3	14	17
75.	Siga o chefe	2	15	17
76.	Pirocóptero	4	12	16
77.	Pular	5	11	16
78.	brincando na vala	2	13	15
79.	guerra-de-mato	3	11	14
80.	Pegando peixe na vala	3	11	14
81.	Brincando c/ telefone público	3	10	13
82.	Brinquedos		13	13
83.	Assustar pessoas	3	9	12
84.	brincando com uma joaninha	12		12
85.	Médico	8	4	12
86.	Dama	2	10	12
87.	Dominó	8	4	12
88.	Quantos passos	2	10	12
89.	Escorregar	2	9	11
90.	Gangorra	7	4	11
91.	jogar pedra	4	7	11
92.	pendurados na grade	6	5	11
93.	pular por cima da tábua	4	7	11
94.	Pular-dançar	4	7	11
95.	Roda de fogo	7	4	11
96.	7 pecados	1	9	10
97.	Caça ao tesouro	3	7	10
98.	empurrando pneu	2	8	10
99.	lô-iô		10	10

Anexo 4: Total de brincadeiras por sexo. (continuação)

N.º	Brincadeira	F	M	Total geral
100.	pescando dinheiro	4	6	10
101.	Cobra		9	9
102.	marcha soldado	6	3	9
103.	Pegando girino na vala	1	8	9
104.	Raquete	3	6	9
105.	Telefone de brinquedo	7	2	9
106.	Banana-podre		8	8
107.	Esgrima	1	7	8
108.	Espingarda	1	7	8
109.	jogar castanha	2	6	8
110.	pega e amarra	2	6	8
111.	brincando c/ pau	2	5	7
112.	Esconde moeda, acha , fica	1	6	7
113.	Esposa-esposa		7	7
114.	Ficha	4	3	7
115.	Jogo da memória	5	2	7
116.	Melancia	4	3	7
117.	Tapioqueiro	6	1	7
118.	Vai-vai	1	6	7
119.	3 cortes	2	4	6
120.	Adivinhação	3	3	6
121.	Aquaplay	1	5	6
122.	Argola	1	5	6
123.	barco imaginário	5	1	6
124.	bater c/ o saco de cimento nas outras	3	3	6
125.	bicho de pelúcia	5	1	6
126.	Combina	2	4	6
127.	Estátua	6		6
128.	Fazendo banco de madeira	6		6
129.	Figurinha	2	4	6
130.	Morcegando		6	6
131.	Par ou ímpar		6	6
132.	Pata cega	4	2	6
133.	Porrinha		6	6
134.	Remando c/ pau na vala	3	3	6
135.	Salada mista	3	3	6
136.	sombrinha c/ isopor	4	2	6
137.	Tiro		6	6
138.	Boliche	1	4	5
139.	brincando c/ coelho	3	2	5
140.	brincando c/ o gato	3	2	5
141.	brincando de Dragon Boll	2	3	5
142.	brincando de fazer bolo	4	1	5
143.	brincando na serragem		5	5
144.	Choque	2	3	5
145.	Frescobol	2	3	5
146.	Limpando caroço de açaí para por na Baladeira	2	3	5
147.	parque de diversões	3	2	5
148.	Pé de lata	3	2	5

Anexo 4: Total de brincadeiras por sexo. (continuação)

N.º	Brincadeira	F	M	Total geral
149.	Pega-vareta		5	5
150.	Quebra-cabeça	2	3	5
151.	Trato	3	2	5
152.	arco e flexa	1	3	4
153.	Avião		4	4
154.	balão c/ água		4	4
155.	bater garrafa		4	4
156.	bolo de terra	4		4
157.	brinca de bola com uma garrafa	1	3	4
158.	brincando c/ casca de castanha	3	1	4
159.	brincando c/ gato		4	4
160.	brincando de dirigir carro		4	4
161.	brincando de índio	3	1	4
162.	brincando no barro	1	3	4
163.	brincando no monte de pedra	3	1	4
164.	brincando num carro		4	4
165.	Capoeira	4		4
166.	Clube no sofá	3	1	4
167.	encerando linha	1	3	4
168.	escrevendo no carro		4	4
169.	guerra de água	2	2	4
170.	Jogando no ar, c/ pedra dentro, p/ plainar	1	3	4
171.	Jogo da velha	1	3	4
172.	Juntando casca de castanha	1	3	4
173.	Matar	2	2	4
174.	Puxando linha	1	3	4
175.	Separação	3	1	4
176.	Andando em cima do pau	2	1	3
177.	Baseball		3	3
178.	brincando c/ espelho		3	3
179.	brincando c/ linha	2	1	3
180.	brincando de estudar	3		3
181.	brincando de fumar		3	3
182.	brincando de jogar terra p/ cima	2	1	3
183.	brincando de montar	3		3
184.	brincando de sereia	2	1	3
185.	carro (imaginário)	1	2	3
186.	Casinha de praia	3		3
187.	Catando castanha p/ comer		3	3
188.	consertando Bicicleta		3	3
189.	Correndo sobre um monte de castanhas	2	1	3
190.	dami-damiê	3		3
191.	Espirrar lama		3	3
192.	Eslocar balão		3	3
193.	Fazendo garagem		3	3
194.	joga moeda	1	2	3
195.	jogar água	1	2	3
196.	Médico	2	1	3
197.	Mexendo nas cinzas da fogueira	1	2	3
198.	montando uma Bola de plástico	2	1	3

Anexo 4: Total de brincadeiras por sexo. (continuação)

N.º	Brincadeira	F	M	Total geral
199.	passa a bola	3		3
200.	Pegando lagartixa	1	2	3
201.	Pegando louva-deus		3	3
202.	pular c/ cabo de vassoura		3	3
203.	ralando isopor e fazendo bolinha		3	3
204.	skate c/ pau		3	3
205.	Stop	1	2	3
206.	Tirar foto	1	2	3
207.	Trem	2	1	3
208.	balançando em um pedaço de fio	1	1	2
209.	Bambolê	2		2
210.	banho de chuva	1	1	2
211.	barco de pirata	1	1	2
212.	brincando c/ água	2		2
213.	brincando c/ fogo		2	2
214.	brincando c/ imã pegando moeda		2	2
215.	brincando c/ louva-deus		2	2
216.	brincando c/ madeira	1	1	2
217.	brincando c/ plantas		2	2
218.	brincando c/ serragem	2		2
219.	brincando com papel e saco	1	1	2
220.	brincando de plantar		2	2
221.	brincando no mato	1	1	2
222.	carregando carço de açai	1	1	2
223.	Carrinho de boneca	2		2
224.	Cercadinho	2		2
225.	chutar pedra	1	1	2
226.	correndo no pneu	2		2
227.	Dinheirinho		2	2
228.	escravo de jô	2		2
229.	fio elétrico/ choque	1	1	2
230.	Jogando um pedal de Bicicleta um p/ o outro		2	2
231.	jogar bolinha um no outro		2	2
232.	jogar brinquedo na árvore	1	1	2
233.	jogar figurinha para o alto tentar pegar	2		2
234.	Juntando carço	1	1	2
235.	Lanterna de lata		2	2
236.	mexendo na vala		2	2
237.	Número	1	1	2
238.	Palmo		2	2
239.	Pegando jacinta		2	2
240.	Pistolinha		2	2
241.	prego/martelo	1	1	2
242.	Pulando na mola	1	1	2
243.	pular da escada	1	1	2
244.	quebrando gelo	1	1	2
245.	rebatendo na parede	1	1	2
246.	rebater a bola com uma pau, na parede	1	1	2
247.	Serradinha	2		2

Anexo 4: Total de brincadeiras por sexo. (continuação)

N.º	Brincadeira	F	M	Total geral
248.	Tacando a garrafa	1	1	2
249.	Trampolim		2	2
250.	vendo uma revista		2	2
251.	Aranha	1		1
252.	arrastando um cachorrinho de brinquedo	1		1
253.	brincando c/ imã		1	1
254.	brincando c/ lama		1	1
255.	brincando com arame		1	1
256.	brincando com isopor		1	1
257.	construindo uma pista no chão		1	1
258.	Cornetinha		1	1
259.	desmontando um disquete		1	1
260.	empurrando a bola c/o taco		1	1
261.	Estudar	1		1
262.	Imã na ponta do fio		1	1
263.	Malabarismo	1		1
264.	organizando pedras	1		1
265.	radar (chamando chuva)		1	1
266.	rebater castanha c/ a raquete		1	1
267.	riscar o chão c/ prego		1	1
268.	subir no monte de castanha		1	1
269.	Taco com canudinho e bolinha	1		1
270.	Tocando flauta		1	1
271.	Total geral	3699	13680	17379

DESCRIÇÃO DAS BRINCADEIRAS TRADICIONAIS INFANTIS²⁶

1. BATE PAREDE:

a) Comentários iniciais:

Segundo os registros, esta brincadeira foi encontrada nos meses de janeiro, fevereiro, abril, maio e junho, os brincantes são de ambos os sexos, com faixa etária entre 6 a 17 anos.

b) Propósito da brincadeira:

Cada brincante deve fazer com que uma moeda ou ficha "palme" (cair a uma distância máxima de um palmo) com a moeda ou ficha do seu oponente.

c) Procedimento para ação/método da brincadeira:

O primeiro jogador arremessa a moeda ou ficha, horizontalmente, sob um ângulo de aproximadamente 45°, contra um anteparo (que pode ser um poste de energia elétrica ou parede de uma casa), esta então cai no solo.

O segundo jogador arremessa sua moeda com o intuito de aproximá-la o máximo possível da moeda do primeiro jogador, fazendo com que as moedas "palmem", os demais jogadores arremessam suas moedas com o mesmo propósito, caso as moedas não palmem a brincadeira segue em ordem de jogada.

Caso uma moeda arremessada caia a uma distância de um palmo (um acordo feito pelos brincantes no início da partida, determina de quem é a mão que servirá de medida do palmar), o brincante dono da moeda que encontrava-se no chão deverá pagar a premiação acertada antes do início da partida.

O ângulo de lançamento da moeda ou ficha pode variar de acordo com a distância da moeda que se queira fazer um palmo; um exemplo disto trata-se da jogada denominada de

²⁶ Descrição realizada originalmente pela bolsista de pesquisa Sarah Danielle Baia da Silva, como parte de seu Trabalho de Conclusão de Curso, sendo posteriormente adaptada e complementada para este trabalho. Silva, S. D. B. (2003). Transcrição da Cultura da Brincadeira. Trabalho de Conclusão de Curso. Departamento de Psicologia Experimental da UFPA.

Encontram-se descritas aqui as principais brincadeiras encontradas na área. Algumas outras não foram descritas por considerar-se que são de domínio comum, podendo ser facilmente identificadas pelo leitor a exemplo do futebol, vôlei, andar de bicicleta, etc. outras brincadeiras ainda se definem pela própria forma como foram denominadas neste trabalho, por exemplo brincar de carrinho, brincar com terra, lutar etc.

“isca”, e que em geral dá-se em partidas com jogadores menos experientes; o arremesso da moeda é feito próximo ao anteparo, o que aumenta a chance do próximo jogador palmar sua moeda com a do seu antecessor.

d) Regras:

O jogador que teve sua moeda palmada deve pagar o acertado anteriormente ao jogo. Antes do início da partida é acertado pelos brincantes se esta será “palmo de todos” ou “palmo de si”. Caso a partida seja “palmo de todos”, quando uma moeda cair próxima a outra e for reclamado por um dos jogadores o palmo, este só será validado pelos demais, se a distância entre uma moeda e outra for igual a medida dos palmos de todos os brincantes da rodada. O palmo apenas de um dos jogadores, no caso aquele que lançou a moeda que se aproximou da outra, é admitido em partidas cujo acerto foi “palmo de si”.

e) Número de participantes:

Os registros encontrados mostram que o bate parede pode ser brincado individualmente. Contudo na maior parte dos registros observa-se grupos com o número de componentes variando entre 2 e 6. em nível de competição o número mínimo de participantes é de dois.

f) Papéis dos participantes:

Todos os participantes têm um único papel dentro do jogo, que é o de jogadores.

g) Resultados:

No bate parede o palmar resulta em ganhar uma moeda de valor acertado anteriormente (em geral de R\$ 0,05 ou R\$ 0,10) ou fichas de tampa de garrafas amassadas, ou ainda outro objeto combinado pelos jogadores, encontrou-se partidas em que eram apostados “bolos” (tapas na mão).

h) Ambiente:

Espaço físico: Uma pequena área, contendo um anteparo, em geral poste de energia elétrica ou parede de uma casa.

Exigências ambientais: É desenvolvida em geral em terrenos planos, variando de úmido a seco.

i) Equipamento exigido:

Moedas ou tampas de refrigerantes (batidas em geral com martelo, até assumirem a forma de moeda).

2. BALADEIRA:

a) Comentários iniciais:

A baladeira é brincada mais por meninos, podendo ser desenvolvida individualmente ou em grupos.

Individualmente é praticada a habilidade da pontaria em alvos, tais como cachos de açaí, peixes de vala, latas etc... em grupos esta mesma atividade pode ser feita com propósitos de competição como no caso da guerra de baladeiras.

b) Propósito do jogo:

Acertar em um determinado alvo.

c) Procedimento para ação / método do jogo:

No intuito de alcançar o objetivo do jogo, o brincante segura com uma das mãos a baladeira e com a outra coloca a munição (pedras ou sementes) no espaço adequado (pedaço de couro). Posteriormente, segurando as duas extremidades (espaço da munição e a forquilha de madeira) , estica para trás a tira elástica ao mesmo tempo que mira no alvo, e assim que o enquadra, solta a tira elástica, arremessando a munição

d) Regras:

No caso da guerra de baladeira são feitas algumas regras como : “Só vale acertar do peito pra baixo”, “Só vale usar caroço de açaí”, essas regras são eventualmente quebradas.

e) Número de participantes exigido:

No mínimo um.

f) Resultados:

- Melhora da pontaria;
- Prestígio diante do grupo;
- Quantidade de alvos acertados.

g) Ambiente:

– Espaço físico: A baladeira pode ser brincada nas ruas, das varandas, janelas e quintais das casa, etc.

– Exigências ambientais: Que o alvo esteja visível, podendo ser móvel ou imóvel; Lugares descampados ou que tenham poucos obstáculos para a trajetória da munição.

h) Equipamento exigido:

O material necessário para o desenvolvimento desta brincadeira é a baladeira, um instrumento geralmente construído pelos próprios brincantes que consiste de:

– Uma forquilha: um objeto no formato de um Y, que pode ser de plástico, madeira ou ferro, sendo que a madeira é a mais comum, sendo, segundo eles, a melhor, aquela tirada da árvore da goiabeira. A menos preferida seria a forquilha de plástico, pois entortam com o tempo. A fabricação é feita pelas próprias crianças. Exceto no caso das forquilhas de plásticos, que são adquiridas em mercearias.

– A liga: Podem ser duas tiras de pneu (de aprox. 2 cm) ou duas ligas de garrote, que podem ser comprada em farmácia, tendo esta maior resistência e elasticidade.

– Um pedaço de couro na forma de um retângulo com dois furos nas laterais por onde são enfiadas e amarradas as ligas.

– O fio: Para amarrar a liga na forquilha e no couro este, de preferência, tem de ser de plástico, devido sua maior resistência. Para amarrar, passa – se cada liga em volta de um dos lados da forquilha, estica – se e amarra uma ponta no couro e outra na forquilha; faz-se o mesmo com a outra liga. O objetivo desta operação é não deixar a liga frouxa na forquilha ou no couro.

3. BODE:

a) Comentários Iniciais:

A brincadeira do Bode é praticada basicamente por meninos, na faixa etária de 2 a 16. Esta é uma brincadeira desenvolvida paralelamente a pipa, aproveitando, às vezes restos da linha dessa brincadeira. Os registros mostram que ela é brincada nos períodos matutinos, vespertinos e noturnos.

O bode também pode ser usado, tal qual a vara, como um instrumento para capturar uma pipa, ou mais comumente pedaços dela (linha, rabo).

b) Propósito do jogo:

Cortar a linha do bode pertencente ao seu adversário. Quando usado como “instrumento de captura”, em geral, tem-se a intenção de cortar a linha de empinar da pipa.

c) Procedimento para ação/ método do jogo:

Joga-se o bode em direção ao do adversário, de modo que as linhas dos dois bodes fiquem entrelaçadas, dando-se, então, puxões vigorosos e repentinos na linha do outro brincante.

Quando usado como “instrumento de captura”, o bode é jogado por cima da linha de empinar da pipa, entrelaçando-se com esta, momento a partir do qual o dono do bode dá puxões com força e rapidamente a fim de romper a linha usada para empinar a pipa.

O dar o laço no bode apresenta alguma semelhança com o dar o laço na pipa, o local específico em que se trança a linha, o puxão forte e enérgico, o descair da linha.

d) Regras:

A linha ou pedaço de linha cortada pelo brincante passa a ser dele.

e) Número de participantes:

Enquanto brincadeira propriamente dita o mínimo de dois participantes e o número máximo de que tem-se registro é 14

O bode usado enquanto “instrumento de captura” requer um participante apenas, sendo que dois brincantes com seus respectivos bodes, podem tentar “matar” uma única linha de pipa, disputando a mesma.

f) Papéis dos participantes:

Somente apresenta um papel, que é o jogador do bode.

g) Resultados:

No bode o resultado de cortar-se a linha do adversário é ganhar-se um pedaço ou até mesmo a linha toda do bode do outro brincante.

h) Ambiente:

– Espaço físico: Rua ou terreno com uma área de tamanho regular que permita o arremesso do bode.

– Exigências ambientais: Parece não haver maiores exigências para o desenvolvimento da brincadeira, tem-se registro da mesma em terrenos plano como em elevados, em cima de pontes, pátios de casas. Quando o bode assume a função de “instrumento de captura” pode ser arremessado de cima de telhados ou de alguns dos outros ambientes citados acima.

i) Equipamento exigido:

O bode é um brinquedo construído, essencialmente, pelos próprios brincantes, que consiste de um pedaço de pau ou de uma pedra amarrados na extremidade de uma linha, em

geral a mesma ou pedaços da linha utilizada para empinar pipas.

4. PIPA (PAPAGAIO):

a) Comentários Iniciais:

A pipa é um brinquedo confeccionado geralmente com talas de paneiro e plástico ou papel de seda, sendo amarrado por uma linha que contém cerol (uma substância preparada a partir de pó de vidro e cola, que deixa a linha mais resistente). A linha é enrolada em latas de óleo ou de leite. A pipa em geral é confeccionada pelos próprios brincantes.

b) Propósito do Jogo:

Colocar e manter a pipa no ar.

c) Procedimento/método de jogo:

Há duas formas de colocar a pipa no ar: a primeira onde o brincante solta um pedaço de linha, que de uma extremidade tem amarrada a pipa, de aproximadamente 1,5 metros e dá pequenas corridas impulsionando a pipa para cima afim de que o vento possa atingi-la e assim ela suba. A segunda maneira é contar com o auxílio de outro brincante, o qual segura a pipa enquanto o empinador (criança que empina a pipa) solta um tamanho de linha que varia entre 1,5 e 2 metros, correndo em seguida para que a pipa possa ir para o ar com o vento.

Com a pipa no ar os brincantes tentam tanto “dar laço” (traçado de uma pipa com a outra com o objetivo de cortar a linha da pipa adversária) ou se esquivar dele, empregando uma série de seqüências motoras que fazem a pipa movimentar-se no ar.

d) Regras:

Na pipa não existem regras explícitas, só implícitas como: Pipa que está no ar é pra dar laço; Pipa chinando (caindo do ar) não tem dono; Quem pegar a pipa fica.

e) Número de participantes:

Trata-se de uma brincadeira individual, na qual cada brincante empina sua própria pipa. Entretanto, eles podem se posicionar próximos, configurando um grupo. Há em geral, uma grande centralização de observadores que auxiliam no empinar, opinam, comentam casos de pipa (laços, histórias, etc.).

f) Papéis dos participantes:

Na pipa podemos identificar três principais papéis:

- Empinador: individuo que empina a pipa, ou seja, ele a manipula no ar.
- Ajudante: individuo que auxilia o empinador em tarefas como pôr no ar,

segurar o tubo de linha, passar cerol na linha.

– Observador: indivíduo que contempla a brincadeira em geral verbalizando “palpites” para o empinador ou somente a observa.

g) Resultado:

Manter a pipa mais tempo possível no ar ou mais alta e capturar pipas para si, o que em geral trás um reconhecimento do grupo para o empinador.

h) Ambiente:

– Espaço físico: áreas abertas, ao ar livre, que não apresentem obstáculos para a pipa ser posta no ar.

– Exigências Ambientais: a presença de vento é importante para que o papagaio seja posto no ar. Não pode também estar chovendo.

j) Equipamento exigido:

A própria pipa que também pode ter outras denominações dependendo do formato ou do material utilizado: papagaio e rabiola (três talas e de papel de seda), pipa (com duas talas e plástico) e curica (feita de jornal cortado com as mãos e rabo de papel) que é uma forma simplificada da brincadeira para as crianças mais novas (até 3 ou 4 anos).

5. MACACA (AMARELINHA)

a) Comentários iniciais:

A brincadeira de macaca é uma brincadeira onde meninos como meninas participam, entre 5 e 15 anos.

O tamanho do desenho da macaca é de aproximadamente 3m, contudo tal medida varia de grupo para grupo, devido a fatores como idade, experiência, tamanho dos brincantes.

b) Propósito do jogo:

Conseguir fazer a seqüência completa de pulos, obtendo o maior número de capotes (conquista de uma das casas da macaca como prêmio por completar a seqüência sem erros – esta casa passa a ser privativa do jogador na qual os outros não podem mais pular).

Procedimento para ação:

Os brincantes, com o auxílio de um objeto (em geral pedaços pequenos de pau, pedras, pedaços de tijolos) traçam o desenho da macaca no chão. O jogo inicia, com os jogadores, organizando suas respectivas ordens de jogadas, a qual é determinada anteriormente à partida, de acordo com a rapidez em que as crianças verbalizações os números de ordem: “pri”, “si”, “tri” e assim por diante, em seguida cada jogador coloca sua

pedra no local indicado e o primeiro jogador vai pulando com um e dois pés alternadamente, seguindo o desenho da macaca (ver anexo), até que tenha pulado todas as “casas” (espaços) do desenho, voltando, em seguida, também pulando, quando então pega sua pedra e sai da macaca; conseguindo isso joga sua pedra de fora da macaca, para a primeira “casa” e novamente pula repetindo o mesmo percurso, tendo agora o cuidado de não pisar na “casa” em que a pedra estiver, na volta o jogador deve pegar sua pedra, na casa onde ela se encontra e sair da macaca. A jogada se repete, sendo que a cada volta dada no desenho pelo jogador a pedra deste anda uma casa.

Quando o jogador tiver percorrido todas as casas da macaca, os demais participantes devem perguntar-lhe: “lua ou estrela” (desenhos localizados na “cabeça da macaca”) então o jogador deve escolher uma das opções, jogando sua pedra em direção ao desenho escolhido, caso acerte, repete a seqüência de pulos, se errar o jogador deve colocar sua pedra do lado de fora da cabeça da macaca, no final da fila de pedras dos outros jogadores e esperar sua próxima vez de pular.

Nessa etapa da jogada os desenhos da “cabeça” da macaca, passam a exigir uma nova seqüência de pulos, no desenho da lua pisa-se com os 2 pés, na estrela somente com um.

c) Regras:

Antes do início do jogo se decide se é do bem, do mal ou do mal geral. Quando a partida é do mal os brincantes podem escolher quais das regras seguintes serão usadas na partida: proibido aos jogadores falar, rir, parar, mexer no cabelo ou realizar qualquer outro movimento dentro da macaca que não seja o de pular; as pedras devem ser lançadas e não somente colocadas; os jogadores não poderão pular na casa onde todas as pedras são reunidas no início da partida, até que está fique desocupada. Foi encontrada uma variante da forma de jogar “do mal”, que é a forma “do mal geral”, onde todas as proibições têm que ser respeitadas pelos participantes.

Quando o jogador se encontrar fora da macaca as proibições não terão valor.

Se for do bem não há proibições.

O 1º jogador pula até que cometa um erro.

Constituem-se erros:

Linhar – jogar a pedra e esta cair em cima de uma das linhas ou quando um jogador pisa sobre as linhas.

A pedra cair fora do desenho ou fora da casa na qual é a vez de jogar.

Se for do mal a seqüência de jogada da pedra nas casas deve ser feita tal qual fora

executada pelo primeiro jogador (o pri).

O jogador não pode desobedecer às proibições quando é do mal.

O jogador que erra passa a vez.

O jogador deve pegar sua pedra de uma casa anterior àquela na qual a pedra se encontra.

A pedra deve ser jogada para a casa sempre de fora da macaca.

As casas que estiverem com pedras não podem ser pisadas.

As pedras lançadas para a cabeça da macaca, devem ser atiradas de costa, caso a partida seja do mal, ou de frente, se for do bem.

Após percorrer as duas casas da “cabeça da macaca” o jogador deve posicionar-se do lado de fora da “cabeça” da macaca atirando, de frente ou de costa (conforme a forma acertada, se do “bem” ou do “mal”), para uma das casas da macaca, caso acerte fará um desenho que dentro da casa e colocará a primeira letra do seu nome. Esse desenho é chamado de capote.

O jogador deve esperar novamente a sua vez e recomeçar da casa em que parou com sua pedra, por ocasião do erro.

O jogo termina quando ocorrer desistência ou quando todas as casas foram ocupadas por capotes. O vencedor é aquele que consegue o maior número deles.

d) Número de participantes exigidos:

Pode ser brincada individualmente, ou em grupos de 3 a 5 brincantes.

e) Papéis dos participantes:

No desenvolvimento da brincadeira os jogadores são identificados por seu número na ordem de jogada, “o(a) pri”, “o(a) si”, “o(a) tri”.

f) Resultados:

Conseguir uma boa colocação, tendo como referencia o 1º colocado.

g) Ambiente:

– Espaço físico: A área requerida varia com o tamanho da macaca, em geral tem um tamanho médio que permita o desenho de “casas”.

– Exigências ambientais: Terreno relativamente plano, sem entulhos (como pedras grandes). A área pode ser de terra batida, como também pisos cimentados, asfalto, bloquetes, contanto que permita que o desenho possa ser feito..

h) Equipamento exigido:

Instrumento para riscar o chão, que pode ser um pequeno pedaço de pau ou ferro (quando a brincadeira ocorre em terra batida); giz (quando a brincadeira ocorre em pisos cimentados, asfalto, bloquetes)

6. QUADRADINHO:

a) Propósito do jogo:

Conseguir completar uma seqüência de pulos

b) Procedimento/método de jogo:

Os brincantes, com o auxílio de um objeto (em geral pedaços pequenos de pau, pedras, pedaços de tijolos) traçam o desenho do quadradinho no chão. O jogo inicia, com os jogadores, sabendo suas respectivas ordens de jogadas, a qual é determinada antes do início da partida, de acordo com a rapidez em que as crianças verbalizam os números de ordem: “pri”, “si”, “tri” e assim por diante.

Assim o primeiro jogador dá início a seqüência de pulos que consta das seguintes variantes:

1º. Comum: O pulo é dado inicialmente nas duas “casas” laterais, um pé em cada uma, e em seguida na “casa” do meio com apenas um dos pés.

2º. Cruzado: Pular em cada “casa” com os dois pés, sendo que na “casa” do meio, deve-se pular cruzando as pernas.

3º. Saci: Pular em todas as casa só com um dos pés, suspendendo o outro, representando um “saci”.

4º. Pedrinha: Saltar como no primeiro caso, colocando-se dessa vez uma pedrinha em uma das “casas”, a qual não deverá ser pulada.

5º. Rasteirinha: pular “Comum” só que fazendo o movimento de arrastar o pé no chão.

6º. Cavalado: pular “Comum” dando pequenos saltos, onde um dos pés toca primeiro o chão.

7º. Olho fechado: um dos participantes fecha os olhos do brincante enquanto este deve percorrer o quadradinho sem pisar nas linhas limite deste.

c) Regras:

O brincante que pisar na linha perde a vez.

Caso o brincante pise na linha na fase “olho fechado”, a criança que está fechando seus olhos deve assumir o seu lugar completando o restante do caminho.

d) Número de participantes exigidos:

Pode ser brincada por um ou mais jogadores.

e) Papéis dos participantes:

Os jogadores são identificados com suas ordens de jogada, o “pri”, o “si” etc...

f) Resultado:

Conseguir ser o vencedor.

g) Ambiente:

– Espaço físico: Uma área cujo chão possa ser riscado com o traçado do quadradinho.

– Exigências ambientais: Terreno relativamente plano, sem entulhos (como pedras grandes). A área pode ser de terra batida, como também pisos cimentados, asfalto, bloquetes.

h) Equipamento exigido:

Instrumento para riscar o chão.

7. ELÁSTICO:

a) Comentários iniciais:

Os registros acerca desta brincadeira são dos meses de janeiro, abril, maio e junho, nos três períodos do dia, é desenvolvida essencialmente por meninas, tem-se contudo registro da participação de meninos em grupos mistos. Os brincantes têm entre 4 e 15 anos.

b) Propósito do jogo:

Conseguir executar todos os saltos sem errar.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

Dois dos brincantes ficam em pé, frente a frente, colocam o elástico em volta dos tornozelos, mantendo os pés juntos, formando um retângulo. Um terceiro brincante terá que realizar uma seqüência de saltos com dificuldades progressivas.

Usam-se basicamente os membros inferiores (pernas e pés) para pular dentro, sobre e para fora do elástico e ocasionalmente utiliza-se os membros superiores (braços e mão) com função de apoio.

Quando o terceiro jogador erra, passa a vez para o segundo jogador, a ordem de jogada é determinada pela rapidez com que os brincantes verbalizam os números de ordem:

“pri”, “si”, “tri” e assim por diante, se só houver três jogadores eles se revezam, de acordo com suas respectivas ordens de jogada, entre segurar o elástico e saltar.

O jogo é composto de nove etapas descritas abaixo:

- 1- Pezinho: elástico envolvendo os tornozelos.
- 2- Joelho: elástico envolvendo os joelhos.
- 3- Coxinha: elástico envolvendo parte inferior da região glútea.
- 4- Bumbum: elástico envolvendo as nádegas.
- 5- Cintura: elástico envolvendo a cintura.
- 6- Sovaco: elástico envolvendo as axilas.
- 7- Pescoço: elástico envolvendo o pescoço.
- 8- Orelhinha: elástico sobre as orelhas (região temporal e occipital) seguro pelos dedos.
- 9- Céuzinho: membros superiores esticados verticalmente para cima, mantendo o elástico suspenso seguro pelas mãos.

Durante as nove fases é seguida pelo jogador uma seqüência de movimentos, descritas a seguir em ordem cronológica: pular dentro do retângulo, com os pés juntos (se faz necessário que os dois pés caiam sempre juntos); pular sobre o elástico prendendo seus dois lados ao chão; pular soltando o elástico ficando o mesmo entre as pernas; mover uma das pernas arrastando o elástico para frente, fazendo um meio-giro com o corpo e sair do elástico; posicionar-se (frente ou lado) encostado do corpo no retângulo pulando, levando consigo um dos lados do retângulo (balão); os dois lados do retângulo se cruzam formando um X nas pontas e uma espécie de triângulo ao meio; pular descruzando e saindo do elástico.

No elástico existe a forma do participante brincar que é menos rigorosa e permite a opção de entrar em qualquer fase da brincadeira, chamada pelas crianças de “anjinho”. O anjinho não é obrigado a jogar todas as seqüências e mesmo que erre não sai do jogo, ele, entretanto, não opta pelas fases, deve apenas imitar o participante; são anjinhos geralmente as crianças aprendizes (entre 2 e 4 anos aproximadamente).

OBS: A etapa do ceuzinho é executada da mesma maneira e ocorre ao final de todas as fases. O jogador entra por baixo do retângulo e faz movimentos semi-giratórios, pulando e virando o corpo da direita para a esquerda, os braços fazem movimentos sincronizados de cima para baixo, similares aos executados no polichinelo. Os jogadores verbalizam a cada pulo as seqüências dos meses do ano, dias da semana ou vogais, ao término da seqüência batem palmas com os braços estendidos verticalmente para cima, inclinam-se trazendo as

mãos para junto do estômago e saem por baixo do retângulo.

d) Regras:

Do mau: não pode anjinho (a não ser que tenham acertado antes), não pode sorrir, conversar, mostrar os dentes, tal regra vale para quando a criança esteja dentro ou fora do elástico, não tem licença, nem pode pedir para sair e ir fazer uma coisa, pois perde-se a vez.

Quando o jogador erra, recomeça da posição em que tenha parado, quando é do mal recomeça-se do pezinho.

Do mal geral, tem todas as regras citadas acima.

Do mal pode ser acertado antes da partida se terá ou não algumas das, por exemplo, pode ser do mau e acertar-se que durante a partida poderá pedir licença.

e) Número de participantes:

Para o desenvolvimento desta brincadeira precisa-se geralmente de no mínimo três jogadores. Mas não há limite quanto ao número de brincantes, podendo ser jogada individualmente, quando então o participante coloca o elástico em volta de algum anteparo (como tocos de pai, cadeiras, bancos), ou em duplas, colocando-se uma das pontas do elástico em volta do anteparo e a outra fica com uma das crianças.

f) Papéis dos participantes:

Os brincantes em geral durante a partida são identificados por suas posições da ordem de jogada, “o(a) pri”, “o(a) si”... Há também em algumas partidas a presença da figura do anjinho, participante que pode entrar tanto no início como no meio do jogo, dependendo apenas da aceitação dos participantes. Se permitido por todos os participantes o anjinho joga o tempo inteiro, pois mesmo que erre, não sai do jogo. O anjinho deve apenas imitar o participante que se deixa acompanhar por ele. Assumem o papel de anjinho as crianças com menos habilidades.

g) Resultados:

Conseguir uma boa colocação, tendo como referencia o 1º colocado.

h) Ambiente:

– Espaço físico: Uma área de tamanho médio, que permita movimentos de saltar, tomar distância, rodopiar.

– Exigências ambientais: um terreno, que pode ser relativamente plano, bem como pátios ou compartimentos de casas.

i) Equipamento exigido:

Um elástico ou tira(s) de pano que contenham lycra, de aproximadamente 2 m, que deve ser unido nas pontas através de um nó.

8. BANDEIRINHA:

a) Comentários iniciais:

Os registros dessa brincadeira são dos meses de janeiro, março, abril, maio, junho, os participantes em geral tem entre 6 e 16 anos, sendo de ambos os sexos que permite identificá-la como um jogo de interação entre meninos e meninas,

Durante a divisão das equipes acontece muita disputa pelos jogadores mais habilidosos e também muito “choro”: o teu time tá forte, me dá fulano”.

b) Propósito do jogo:

Conseguir a bandeirinha da equipe adversária.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

No início da partida dois participantes começam a escolher os integrantes de sua equipe, tal escolha pode ser feita através do par ou ímpar, para cada participante, contudo tal forma é mais demorada, sendo mais comum os dois participantes que tomam a frente escolherem os elementos que querem para o seu time, sendo que pode haver negociação, troca de participantes de um time para outro.

Assim são formados dois grupos ou times, os quais possuem, em geral, o mesmo número de jogadores.

Uma linha é traçada dividindo os dois campos, e em cada campo (ao fundo) é posicionada a “bandeirinha”, sendo que ambas ficam a uma mesma distância da linha central.

A brincadeira inicia-se quando uns membros de cada grupo tocam-se com as mãos, começando dessa forma as tentativas de atravessar o campo do time oponente e trazer consigo a “bandeirinha” deste para o seu campo. O time que conseguir primeiro é o

vencedor.

d) Regras:

As crianças combinam em qual área o jogo se realizará e se poderá ou não “rodar” (dar a volta)

Antes da partida é acertado se durante a brincadeira a bandeirinha poderá ser passada (caso isso aconteça esta não poderá ser jogada ou arremessada e sim passada da mão de um participante para outro) a bandeirinha para o colega da mesma equipe, ou não se o participante que pega a bandeirinha tem que conseguir sozinho levá-la para o seu campo.

Durante o jogo a criança que for pega dentro do campo adversário será “colado”.

Se for pega com a “bandeirinha” na mão ficará “colada” no local onde a “bandeirinha” estava fixada.

Se a criança colada não estiver com a “bandeirinha” na mão, ficará colada no lugar onde for pega. No início do jogo se decide se é do “puxa” ou não. A forma do “puxa” permite aos participantes entrarem no campo adversário e arrastarem os jogadores para dentro do seu campo, colando-os.

A ordem de jogada do time é tirada no par ou impar.

A criança pode ser “descolada” por outro jogador do seu time que por acaso chegue ao campo adversário.

e) Número de participantes:

O número de participantes registrados varia de 4 a 13.

f) Papéis dos participantes:

Verifica-se, através das observações que os papéis em tal brincadeira são distribuídos, para marcar os adversários, prestar atenção na bandeirinha ou invadir o campo adversário, ocorre entre os participantes um revezamento em tais funções, de acordo com as estratégias desenvolvidas pelo grupo para capturar a “bandeirinha”.

g) Resultados:

Na brincadeira da bandeirinha, o ganhar está relacionado ao reconhecimento enquanto o grupo/time vencedor.

h) Ambiente:

– Espaço físico: Partindo das observações, em geral tal brincadeira desenvolve-se em uma área de aproximadamente 20 a 25 m.

- Exigências ambientais: Em geral um terreno seco, ou em alguns casos úmido.

i) Equipamento exigido:

Objeto para riscar as delimitações do campo, que pode ser um pedaço pequeno de pau ou ferro, e a “bandeirinha”, a qual trata-se de um pedaço de madeira com aproximadamente 40 cm de comprimento.

9. POLÍCIA E LADRÃO

a) Comentários iniciais:

Trata-se de uma brincadeira que ocorre em diversas épocas do ano, os registros que foram colhidos são de janeiro, março, abril, junho, os participantes em geral têm entre 5 e 12 anos, sendo de ambos os sexos o que permite identificá-la como um jogo de interação entre meninos e meninas

b) Propósito do jogo:

Para os policiais trata-se de conseguir capturar todos os ladrões, para estes últimos, escapar de ser preso pelos policiais.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

É definido pelos participantes o local onde será a “cadeia/prisão/delegacia”, delimitando-se o espaço para jogar e dividindo-se o grupo de participantes em policiais ou ladrões, nem sempre os grupos apresentam o mesmo número de participantes; é também acertado antes da partida: até quanto os policiais devem contar, sendo acertado por vezes um determinado ponto para onde os ladrões devem correr e somente quando o atingirem e que os policiais saíam do lugar em que estão, dando início à perseguição, também é combinado se valerá esconder-se ou apenas correr.

A partida é sempre ganha pelos policiais, quando estes conseguem capturar todos os ladrões. Em geral após o término de uma partida, outra se inicia, ocorrendo troca nos papéis dos participantes, assim, quem foi ladrão passa a ser policial e quem foi policial passa a ser ladrão.

O jogo também pode terminar a qualquer momento quando não houver mais interesse por parte dos jogadores.

d) Regras:

O ladrão que for capturado por um policial tem que esperar ser liberto por outro ladrão que esteja livre. Após o início da partida os jogadores não podem trocar de papéis, até que esta termine. É contratado se os ladrões quando forem pegos podem ou não fugir, e se os policiais podem ou não bater.

e) Número de participantes:

Os registros mostram grupos de 4 a 13 brincantes.

f) Papéis dos participantes:

As crianças se dividem entre os papéis de policiais e ladrões.

g) Resultados:

Ser parte da equipe dos vencedores, a dos policiais.

h) Ambiente:

– Espaço físico: Área aberta, como rua, com um campo de atuação da brincadeira de aproximadamente 25 m, que possua também lugares que possibilitem aos ladrões se esconderem dos policiais.

– Exigências ambientais: Dá-se em geral em terrenos secos.

i) Equipamento exigido:

Nenhum equipamento parece ser necessário para o desenvolvimento da brincadeira.

10. BATE

a) Comentários iniciais:

O bate se caracteriza como uma brincadeira do tipo não competitiva e é desenvolvido em qualquer período do ano, em geral no horário noturno e praticada, em geral, pelo sexo feminino.

O bate consiste basicamente em uma atividade motora e auditiva onde a música é integrada com o movimento a ser desenvolvido em cada parte da música.

b) Propósito do jogo:

Completar a seqüência rítmica de acordo com a letra da música cantada.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

Os participantes escolhem a música que será cantada recitando ritmicamente o texto da canção, realizando gestos e frases conforme partes da melodia.

d) Regras:

Não errar a seqüência de movimentos correlacionados com a música.

e) Número de participantes:

O número de participantes varia de acordo com a música escolhida para ser cantada, em geral tal brincadeira é praticada em díades com uma ou duas crianças observando e ao mesmo tempo esperando o erro de uma das praticantes, para que possa ter vez.

f) Papéis dos participantes:

Os brincantes, crianças que praticam os movimentos ritmados e em algumas partidas encontra-se os observadores.

g) Resultados:

Completar a seqüência sem erros.

h) Ambiente:

– Espaço físico: Pode ser realizada em espaços pequenos, foi encontrada sendo brincada em pátios e frentes de casas, sob pontes, na rua.

– Exigências ambientais: parece não haver uma rigorosidade quanto ao local para realizar tal brincadeira.

i) Equipamento exigido:

Somente a música específica para cada seqüência de movimentos. Abaixo descreve-se 3 das mais citadas pelas crianças:

Tim – tim Castelo:

*Tim – tim castelo
mal assombrado
xixi de rato / pra todo lado.
A coitadinha a princesinha
Não agüentou ...desmaiou.
Manchete, manchete, manchete ...*

Aberto, fechado, aberto, fechado, sentado.

Adoleta:

*An – do – le – ta, le – pe – ti pe – ti pe – tá
é café com chocolate,
que sabor você quer?
Mo – ran – go .*

Barra, berra, birra, borra, burra.

*An – do – le – ta, le – pe – ti pe – ti pe – tá
é café com chocolate,
que sabor você quer?
Mo – ran – go .*

Barra, berra, birra, borra, burra.

Fui ao clip's:

*Fui ao “ clip's ” / Saber o que era o “ clip's ”
todos eram “ clip's ” / ligue, ligue “ clip's ”*

Fui ao “ haulê-lê ” / saber o que era o “ haulê-lê ”

*Todos eram “ haulê-lê ” / ligue, ligue “ haulê-lê ”
Fui a “ China-na ” / saber o que era “ China-na ”
Todos ream “ China-na ” / ligue, ligue “ China-na ”
Fui a “ Dança-ça ” / saber o que era “ Dança-ça ”
Todos ream “ Dança-ça ” / ligue, ligue “ Dança-ça ”
Fui a “ China-na ” / saber o que era “ China-na ”*

k) Comentários Gerais:

Existe uma sincronia entre os movimentos e música, desenvolvida no bate, pretende-se filmar, para que então tal brincadeira possa ser descrita mais precisamente.

11. PIRA

a) Comentários Iniciais:

Tal brincadeira é desenvolvida em diversos meses do ano, o maior número de registros encontra-se no horário da tarde e noite, com participantes na faixa etária entre 2 a 16

anos, sendo de ambos os sexos que permite identificá-la como um jogo de interação entre meninos e meninas.

Existem várias modalidades de Piras, porém todas têm em comum a existência da mãe, que dita as regras do jogo, e um grupo de crianças que vai ser perseguida. O jogo inicia com a escolha da mãe, que pode ser feita através de “fórmulas de escolha”, ou por espontânea vontade da criança ou a criança que se oferecer para brincar, depois do grupo formado.

Exemplos de “fórmulas de escolha”: zerinho ou um, par ou impar, pedra, papel e tesoura.

A seguir apresentamos as descrições das modalidades registradas:

11.1 - PIRA MAROMBA

a) Propósito do jogo:

A “mãe” deve tentar atingir com uma bola um outro brincante, o qual deve esquivar-se, para não ocupar o papel de “mãe”.

b) Procedimento para ação/método do jogo:

Através de uma “fórmula de escolha”, a “mãe” é determinada. Após esse momento a “mãe” delimita a área na qual será realizada a brincadeira, ficando parada em um ponto desta, fazendo uma contagem crescente que varia de 10 a 15, durante essa contagem as demais crianças dispersam-se pelo local, jogando a bola em um local de difícil acesso (geralmente na vala, entre as folhas de uma árvore, embaixo de uma casa, etc.). Quando a “mãe” terminar de contar, pega a bolinha e sai em perseguição aos outros brincantes.

Durante a perseguição a “mãe” arremessa a bola em direção a um dos participantes, caso ela acerte, esta pessoa passará a ser a mãe, dando-se início a uma nova rodada de brincadeira.

O jogo termina conforme o interesse das crianças.

c) Regras:

Se a mãe não acertar ninguém, tem que voltar a jogar a bola até acertar.
Se alguma criança apagar a bola, não implica em ser mãe.

A mãe depois de escolhida deve contar até o número a que se propôs, o qual é informado às demais crianças.

d) Número de participantes:

Grupos que variam entre 2 a 14 participantes.

e) Papéis dos participantes:

A mãe e demais brincantes.

f) Resultados:

Deixar de ser a “mãe” o que implica em deixar de ser o perseguidor.

g) Ambiente:

– Espaço físico: Todos os registros da brincadeira foram encontrados com esta realizando-se na rua, em uma área de aproximadamente 25 m.

– Exigências ambientais: Parece não haver uma exigência condicionante para o desenvolvimento da brincadeira, visto que esta pode realiza-se até mesmo durante a chuva.

h) Equipamento exigido:

Uma bola, preferencialmente pequena para facilitar o arremesso.

11.2 - PIRA GARRAFA

a) Propósito do jogo:

Para a “mãe” seria conseguir “bater” (identificar) todos os brincantes, para os demais participantes, não ocupar o papel de mãe.

b) Procedimento para ação/método do jogo:

A brincadeira inicia-se com a escolha da “mãe”, através de uma “fórmula de escolha”, que neste caso dá-se por meio de uma garrafa. Assim alguma criança pega a garrafa e gira, enquanto as outras fazem um círculo em torno do objeto, observando-o até parar; quando esse pára a sua boca aponta para algum dos participantes que está em redor. isto é, um possível indicativo de que ele será a mãe, se isso vier a se repetir por mais duas vezes.

Após a escolha da “mãe”, esta irá definir as delimitações da área onde se desenvolverá a brincadeira, comunicando aos outros participantes. Uma vez definido o lugar, a mãe pega a garrafa, coloca um pouco de terra, água ou pedra para que esta não caia com a ação do vento, e a põe de pé em algum ponto da área; em seguida alguma criança vem e chuta o mais longe que puder a garrafa, desta forma a mãe trata de correr atrás do objeto, ao passo que os outros brincantes procuram se esconder. A "mãe" deve voltar ao lugar em que colocou a garrafa de costas e iniciar uma contagem crescente (a numeração é acertada antes do início

da partida, pelos participantes), quando terminar de contar sai em busca das crianças escondidas.

Durante a busca caso encontre alguém, volta correndo ao local onde está a garrafa, pegando-a e batendo-a três vezes no chão, ao mesmo tempo em que verbaliza o nome da criança que encontrou, assim ela bateu (identificou o indivíduo) a criança.

Caso um determinado participante, durante a partida, arremesse a garrafa, a mãe deverá repetir todo o procedimento de buscar a garrafa, voltar de costas e iniciar uma contagem, isso caracteriza uma nova rodada, possibilitando aos que foram pegos a oportunidade de se esconder de novo.

A brincadeira termina segundo o interesse dos participantes.

c) Regras:

A “mãe” quando retornar com a garrafa que foi chutada não pode olhar para trás, por isso voltar de costas;

Os brincantes em qualquer momento da partida, podem chutar a garrafa para um ponto distante, o que acarretará a repetição do procedimento de buscar a garrafa, voltar de costas e reiniciar uma nova contagem, isso caracteriza uma nova rodada, possibilitando aos que foram pegos a oportunidade de se esconder de novo.

Os participantes não podem ultrapassar as delimitações da área da brincadeira pois correm o risco de tornarem-se a “mãe”.

As crianças escondidas não podem ser delatadas.

Caso uma criança queria entrar na brincadeira, após esta ter iniciado, ela terá que aceitar o papel de “mãe”.

d) Número de participantes:

Grupos que variam entre 3 e 7 participantes.

e) Papéis dos participantes:

A mãe e demais brincantes.

f) Resultados:

Deixar de ser a “mãe” o que implica em deixar de ser o perseguidor.

g) Ambiente:

– Espaço físico: Todos os registros da brincadeira foram encontrados com esta realizando-se na rua, em uma área de aproximadamente 25 a 30 m

– Exigências ambientais: Parece não haver uma exigência condicionante para o desenvolvimento da brincadeira, visto que esta pode realiza-se até mesmo durante a chuva.

h) Equipamento exigido:

Uma garrafa de plástico (comumente são usadas as de refrigerante) ou uma lata comprida (em geral as de óleo de cozinha).

i) Comentários Gerais:

É uma brincadeira que tem uma longa duração, já que é comum alguém conseguir chutar a garrafa.

Aceitasse a entrada de brincantes mais novos, que são tidos como inexperientes. Estes são conhecidos por “café-com-leite”. Tal brincadeira nos parece ser uma derivada da “Pira Esconde”.

11.3 - PIRA ALTA

a) Propósito do jogo:

Esquivar-se o quanto possa da mãe, já para “mãe” o objetivo é “pegar” o maior número de jogadores.

b) Procedimento para ação/método do jogo:

Como nas demais piras é realizada a escolha da “mãe”, por meio de alguma “fórmula de escolha”, definindo-se também o local da “mãe”, que em geral é um poste de energia elétrica, a parede de uma casa, uma árvore etc. Então é iniciada pela “mãe” uma contagem crescente que varia de 10 a 15; tempo que possibilita às outras crianças a escolha de algum lugar que as distanciem do chão e para não serem pegos pela “mãe”, que quando terminar de contar, vai atrás dos participantes para tentar pegá-los, o simples toque os faz virarem “mãe”.

As crianças constantemente saem dos “lugares altos” (degraus de escadas, bancos, monte de pedras, etc.) para ocupar os lugares de outros brincantes. Esta troca de lugares possibilita a “mãe” a chance de pegá-los, uma vez que estão no chão. Se alguma criança vier a ser pega pela “mãe”, assume o papel desta e assim inicia uma nova rodada.

A pira alta também termina conforme o interesse dos participantes.

c) Regras:

As crianças não podem ser pegas enquanto estiverem distanciadas do chão, isto é, em seus “lugares altos”;

Não é permitido aos participantes permanecer por muito tempo no mesmo lugar. A mãe não pode puxar os participantes dos seus lugares para o chão.

d) Número de participantes:

Grupos que variam entre 3 e 7 participantes.

e) Papéis dos participantes:

A mãe e demais brincantes.

f) Resultados:

Deixar de ser a “mãe” o que implica em deixar de ser o perseguidor.

g) Ambiente:

– Espaço físico: Todos os registros da brincadeira foram encontrados com esta realizando-se na rua, em uma área de aproximadamente 25 a 30 m, que possuía lugares ou objetos em que as crianças pudessem subir.

– Exigências ambientais: Parece não haver uma exigência condicionante para o desenvolvimento da brincadeira.

h) Equipamento exigido:

Lugares ou objetos distribuídos na área da brincadeira que permita aos participantes subirem.

11.4 - PIRA COCA

a) Propósito do jogo:

Para a “mãe” seria conseguir pegar todos os brincantes que não estão de cócoras, para os demais participantes, esquivar-se o quanto possível para não ocupar o papel de mãe.

b) Procedimento para ação/método do jogo:

Como as demais piras, esta brincadeira inicia-se com a escolha da “mãe”, através de uma “fórmula de escolha”, e do local onde se irá brincar, sendo que este será delimitado pela “mãe”. Após a “mãe” ser tirada, esta inicia uma contagem crescente que se estende de 10 a 15. Ao longo da contagem as demais crianças começam a correr pela área, às vezes verbalizando sonoramente provocações à “mãe”, como:

“- Tu não me pega, tu não me pega”.

“- Vem me pegar”.

Também faz gestos de provocação, como mostrar a língua, fazer caretas, afim de que a “mãe” vá atrás.

Quando a “mãe” terminar de contar, sai em perseguição das outras crianças, que estão dispersas pela área. Durante a perseguição as crianças correm fazendo dribles ou colocam alguma coisa entre elas e a “mãe”, mas quando a “mãe” está prestes a alcançar um dos brincantes, a criança ameaçada trata de se colocar em posição de cócoras, dessa forma a “mãe” não poderá pegá-la, tendo que partir em busca de outra criança. Com o afastamento da “mãe”, a criança que ficou de cócoras tem a chance de se levantar e recomeçar a provocação da “mãe”.

c) Regras:

Se uma criança for pega pela mãe, deverá passar a ocupar o lugar desta.

As crianças quando estiverem acoradas não podem ser pegas pela mãe; contudo não podem permanecer acoradas por muito tempo;

A criança que ultrapassar as delimitações da área da brincadeira corre o risco de virar a “mãe”.

d) Número de participantes:

Grupos que variam entre 3 e 10 participantes.

e) Papéis dos participantes:

A mãe e demais brincantes.

f) Resultados:

Ao conseguir alcançar um dos participantes, a “mãe” deixa ocupar o papel do perseguidor, passando tal função para um outro participante.

g) Ambiente:

– Espaço físico: Todos os registros da brincadeira foram encontrados com esta realizando-se na rua, em uma área de aproximadamente 25 a 30 m, que possuía lugares ou objetos em que as crianças pudessem subir.

– Exigências ambientais: Parece não haver uma exigência condicionante para o desenvolvimento da brincadeira.

h) Equipamento exigido:

Não há necessidade de nenhum equipamento para o desenvolvimento da brincadeira.

12. GARRAFÃO

a) Comentários iniciais:

Tal brincadeira foi registrada nos meses de janeiro e abril, essencialmente no horário da tarde, os registros mostram que ela é brincada tanto por meninos como por

meninas.

b) Propósito do jogo:

Para a “mãe” seria conseguir pegar um dos brincantes, para os demais participantes, esquivar-se o quanto possível para não ocupar o papel de mãe.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

Faz-se no chão o desenho de um garrafão retangular, de aproximadamente 4m a 5m de comprimento por 3 m de largura, escolhe-se a mãe através de uma “fórmula de escolha”, ou por livre e espontânea vontade de algum participante. Então está deverá fazer uma contagem crescente que vai de 1 a 20 ou correr até um determinado ponto indicado pelos brincantes, para que a brincadeira inicie.

Os participantes, então se posicionam dentro do garrafão e a mãe tentará pegar um deles, quando isso acontecer o participante pego deverá correr e passar de um determinado ponto, distante do garrafão em aproximadamente 50 m, o qual denominaremos aqui para fins de descrição de “ponto de passagem”, tal local é estabelecido por todos os brincantes antes do início da partida. Enquanto o participante pego corre para o “ponto de passagem”, os demais jogadores, bem como a mãe, correm atrás dele dando tapas, “samba” (tapas na cabeça), socos, chutes e outras formas de atingi-lo. Ao passar do “ponto de passagem” o participante pego assume o papel de mãe e todos os demais brincantes retornam para dentro do garrafão, quando então uma nova partida recomeça.

d) Regras:

Os participantes denominam o não cumprimento das regras como: “quebrar”. Para não “quebrar”: a mãe deve pisar dentro do garrafão com um pé e fora com dois, os outros participantes pisam dentro do garrafão com dois pés e fora com um; a mãe só pode sair do garrafão pela boca, os outros jogadores por qualquer lugar; nenhum dos brincantes pode pisar na linha.

O participante que “quebrar” deverá correr para o “ponto de passagem”, tentando livrar-se das batidas dadas pelos demais participantes, passando assim a assumir o papel de mãe.

O “Pulo de gato” trata-se de uma estratégia utilizada pela mãe para alcançar os participantes seja fora ou dentro do garrafão, ela tem direito de dar 1 ou 2 pulos em direção ao participante que quer alcançar, devendo respeitar as posições dos pés quando estiver dentro do garrafão. Em geral a mãe procura ter certeza de que usando tal estratégia pegará o participante, pois caso contrário isso se constituirá em uma “quebra”. Quando usar o “pulo do

gato” a mãe pode atravessar o garrafão por qualquer ponto.

Todos os brincantes no momento em que se dá a corrida para o “ponto de passagem” podem fazê-la com os dois pés.

Nem os participantes, nem a mãe, podem agarrar o brincante que foi pego pela mãe ou “quebrou”, impedindo-o de correr até o ponto de passagem.

e) Número de participantes:

Grupos que variam entre 4 e 9 participantes.

f) Papéis dos participantes:

A mãe e demais brincantes.

g) Resultados:

Ao conseguir alcançar um dos participantes, a “mãe” deixar ocupar o papel do perseguidor, passando tal função para um outro participante.

h) Ambiente:

Espaço físico: Todos os registros da brincadeira foram encontrados com esta realizando-se na rua, em uma área de aproximadamente 50m.

Exigências ambientais: Terrenos de secos a úmidos, contendo poucas pedras, principalmente no local em que o garrafão é desenhado.

h) Equipamento exigido:

Instrumento para riscar o chão, que pode ser um pequeno pedaço de pau ou ferro ou mesmo água a qual é jogada fazendo o contorno do garrafão.

13. MATA NO MEIO

a) Comentários iniciais:

Foi registrada nos meses de janeiro, março e maio, sendo brincada por crianças de ambos os sexos.

Brincadeira com bola, como o cemitério. Parece ser uma variante desta, brincada quando não há número suficiente de jogadores para formar os dois times do cemitério.

b) Propósito do jogo:

Conseguir atingir o participante que estiver no meio do campo

c) Procedimento para ação/método do jogo:

Os participantes posicionam-se, um de frente para outro, a uma distância de aproximadamente 10m, um (uns) deles por vontade própria, dispõem-se a ficar no meio do campo (caso seja brincado por 3 pessoas, 1 fica no meio, se for brincado por mais de 3, deve-se deixar dois de fora para ficarem no arremesso da bola e o restante no meio).

Os demais participantes arremessam a bola, uns para os outros, na tentativa de tentar atingir o brincante que está no meio do campo, caso isso aconteça, o brincante que arremessou a bola deverá ir para o meio do campo e o que estava no meio deverá ocupar a posição deste.

Caso o brincante que estiver no meio do campo, consiga segurar a bola que foi lançada em sua direção, deve arremessá-la para o outro brincante que esteja mais distante dele, dando-lhe tempo de correr em direção oposta, para não ser atingido.

d) Regras:

O brincante que foi atingido deve trocar de lugar com o participante que arremessou a bola. Se um jogador aparar a bola após ter batido no colega este não morre, pois foi salvo por aquele que aparou a bola.

O jogador não morre se a bola bater antes no chão.

e) Número de participantes:

Grupos que em geral variam de 3 a 5 participantes.

f) Papéis dos participantes:

Arremessadores e perseguidor.

g) Resultados:

Passar a ocupar a posição do meio do campo.

h) Ambiente:

– Espaço físico: A brincadeira pode ser desenvolvida, em uma área de aproximadamente 10m.

– Exigências ambientais: A brincadeira pode ocorrer em terrenos secos ou úmidos, bem como em cima de pontes, em armações de casas de madeira.

i) Equipamento exigido:

Uma bola de tamanho médio, em geral é utilizada bolas de futebol.

14. CANO

a) Comentários iniciais:

Foi registrada nos meses de janeiro, fevereiro, março e maio, é essencialmente brincada por meninos. Foram observados sujeitos entre 7 e 5 anos de idade.

As características da baladeira e do canudinho são semelhantes.

b) Propósito do jogo:

Conseguir com que o papelote atinja o alvo desejado.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

De posse do material a brincadeira consiste em pegar a tira de papel, enrolá-la de maneira a fazer um cone (deve ser bem apertado), que depois de feito é introduzido no cano adaptando a sua base, de modo que fique ajustado ao diâmetro do cano que em seguida é assoprado.

As tiras são geralmente carregadas do lado do *short*; na cintura do jogador.

Em geral o alvo dos papelotes são pessoas, animais ou um determinado local. Quando desenvolvida em grupos, por vezes os brincantes apostam quem atira mais longe o papelote.

d) Regras:

Não foram identificadas regras explícitas nesta brincadeira.

e) Número de participantes:

Em geral o cano é praticado individualmente. também como encontrou-se grupos de 2 e 3 praticantes.

f) Papéis dos participantes:

Os brincantes.

g) Resultados:

As observações mostram que não há ganhos ao conseguir-se atingir o alvo desejado.

h) Ambiente:

– Espaço físico: área pequena, que pode ser na rua, de janelas de casas, pátios, que permita o arremesso dos papelotes.

– Exigências ambientais: De acordo com os registros tal brincadeira não é praticada em locais abertos como a rua, em dias de chuva.

j) Equipamento exigido:

Cano plástico com média de 35 cm de comprimento.

Tira de papel medindo em média 22 cm de comprimento com 8,5 cm de largura.

15. CEMITÉRIO:

a) Comentários iniciais:

Foi registrada nos meses de janeiro, abril e junho, praticada por ambos os sexos, a idade dos brincantes encontrados variam entre 6 a 31 anos.

b) Propósito do jogo:

“Matar” todos os integrantes do time adversário.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

Após decidir qual será área do jogo, faz-se o traçado de um campo dividindo-o em 4 partes (ver anexo III), dois participantes, através do par ou ímpar, começam a escolher os integrantes de seu time, ambos em geral tem o mesmo número de componentes.

O jogo inicia com um morto em cada cemitério, o qual não pode queimar ninguém, só devolver a bola aos integrantes de seu time, tal jogada é uma estratégia denominada de “combina”, em geral o primeiro “morto” é escolhido entre os que jogam melhor.

Em geral a forma de decidir quem iniciará a partida é usando “uma fórmula de escolha”.

Quando de posse da bola, os integrantes dos times, um por vez, tentam atingir com ela, “matar” os participantes do time adversário. Quem for atingido, vai para o cemitério do seu time e libera para ação o primeiro “morto”, que pode a partir desse momento começar a “matar”. Os “mortos” seguintes não poderão mais sair do cemitério. Todos os mortos têm a possibilidade de queimar o adversário ou devolver a bola para o seu time e vice-versa. Ganha o time que conseguir “matar” todos os integrantes do time adversário primeiro.

d) Regras:

Nenhum dos participantes, nem “mortos”, nem “vivos” podem pisar nas linhas de delimitações dos campos.

Quando um participante segurar a bola que foi arremessada pelo time adversário, o seu time ganha a vez de jogar a bola.

Quando a bola cai em um dos campos, a posse desta passa a ser do time em cuja área a bola caiu.

e) Número de participantes:

Grupos que variam de 4 a 10 participantes.

f) Papéis dos participantes:

No desenrolar da brincadeira, os participantes são identificados como “mortos” ou “vivos”. Encontramos também um participante para o qual as regras da brincadeira não se aplicam em sua íntegra, que é o brincante “café-com-leite”, ele participa da brincadeira, mas não está sujeito às conseqüências das regras da mesma.

g) Resultados:

Na brincadeira de cemitério, o ganhar está relacionado ao reconhecimento enquanto o grupo/time vencedor.

g) Ambiente:

– Espaço físico: Partindo das observações, em geral tal brincadeira desenvolve-se em uma área de aproximadamente 20 a 25 m.

– Exigências ambientais: Em geral um terreno seco, ou em alguns casos úmido, sem muitas pedras, visto que os participantes brincam descalços.

h) Equipamento exigido:

Objeto para riscar as delimitações do campo, que pode ser um pedaço pequeno de pau ou ferro, e uma bola de tamanho médio.

i) Terminologia:

“Matar” – arremessar a bola em direção ao participante do time adversário, fazendo com que esta bata no seu corpo e em seguida caia no chão.

“Morto” – participante que foi morto.

“Combinar” – arremesso da bola do campo de um time para o seu respectivo cemitério.

j) Comentários Gerais:

Os participantes menos experientes, pouco fazem jogadas de “matar” e/ou “combinar”, quando têm oportunidade de pegar a bola, a passam para o(s) jogadores mais experientes.

16. FURA – FURA

a) Comentários iniciais:

Esta brincadeira é desenvolvida, principalmente, durante os meses de março e abril concomitante com a prática da peteca, período que coincide na região amazônica com a estação das chuvas, sendo essa de grande importância para a prática do fura - fura, pois após a chuva incidir na terra, esta se encontra úmida, facilitando a penetração do fura - fura no chão.

Quanto ao horário em que se desenvolve a brincadeira, obteve-se registros pelo período matutino, vespertino e noturno, sendo este em menor frequência.

Os registros mostram que os participantes têm entre 3 a 22 anos de idade, sendo que o maior número de brincantes é do sexo masculino.

O fura - fura pode ser brincado de duas formas: a forma do bem e a forma do mal. Na primeira as regras não são tão rígidas, já que é permitido ao brincante lançar mão do “caminho de rato” e do “pulo de gato”, enquanto que na segunda forma tais estratégias são vetadas. Salienta-se que além da prática tradicional do fura - fura, há também a modalidade

do M da morte, que será explanado a seguir.

b) Propósito do jogo:

O objetivo do jogo está em conseguir envolver a casa do adversário e não dar oportunidade para que ele saia de sua casa.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

O início da brincadeira se dá com o desenho na terra de uma reta vertical (semelhante ao algarismo romano I), que mede aproximadamente 40 cm. Posteriormente os pretendentes à brincadeira vão disputar a ordem das jogadas, para isso atiram na terra os seus fura - furas um de cada vez. Aquele que acertar a linha ou mais se aproximar dela é o primeiro a iniciar a partida. Entretanto no caso de empate, o procedimento é o mesmo.

Estabelecida a ordem dos jogadores, cada um trata de desenhar para si uma "casa" (pequeno círculo de aproximadamente 7 a 10 cm de diâmetro). A partir de então o primeiro jogador atira o seu fura - fura com o objetivo de enterrá-lo; se acertar, puxa uma linha reta desse ponto até a sua casa e continua a jogar enquanto acertar o fura - fura, puxando uma reta até o ponto anterior. O adversário só começa a jogar se o primeiro errar, ou seja, não conseguir enfiar o fura - fura no chão com um ângulo acima do que é chamada pelos meninos de "dois dedos" (que corresponde aproximadamente a um ângulo de 45°), ou se acertar em local de onde não possa traçar a reta até seu último ponto.

d) Regras:

Cada jogada não pode ultrapassar três pés de distância da anterior;

Não é permitido passar um risco sobre o outro, nem fazer curva com risco.

Todavia na forma do bem é permitido passar um risco sobre o outro - "caminho de rato", como também "pulo de gato", isto é, quando o jogador joga o seu fura - fura e este quica antes no chão, para depois fincar, sendo que neste movimento o objeto atravessa algumas linhas já desenhadas no chão.

Para que todas as jogada sejam validadas, o fura - fura deve ser enterrado na vertical ou no mínimo com dois dedos de inclinação em relação ao solo.

e) Número de participantes:

No mínimo 2 e máximo registrado é de 11 jogadores

f) Papéis dos participantes:

Os brincantes desempenham o mesmo papel.

g) Resultados:

Completar a seqüência vencendo o jogo.

h) Ambiente:

– Espaço físico: Partindo das observações, em geral tal brincadeira desenvolve-se em uma área de aproximadamente 4 m².

– Exigências ambientais: É interessante que a brincadeira se desenvolva em uma área plana, sem pedregulhos e que a terra esteja de preferência úmida. Ressalta-se que as crianças não brincam durante as chuvas, mas sim após.

i) Equipamento exigido:

Para participar do jogo é necessário que o brincante tenha em posse um fura - fura. Este instrumento é confeccionado a partir de um pequeno pedaço de madeira, que tem em média 5 cm de comprimento, sendo retirado do cabo de vassouras. Em seguida a criança trata de introduzir na madeira um prego, que tem a sua ponta amolada, para melhor perfurar o solo.

Durante as observações, registrou-se grupo de crianças brincando com chave de fenda e com metade de uma tesoura.

17. PETECA

a) Comentários iniciais:

Tal brincadeira teve um maior número de registro entre os meses de fevereiro e abril, sendo brincada preferencialmente por meninos, contudo tem-se registro da participação de meninas sexo em grupos femininos, como em mistos.

As observações e entrevistas assistemáticas com os participantes da brincadeira permitiram perceber que o jogo de peteca possui muitas variações, cada qual com uma maneira própria de iniciar e com diferentes estratégias de atingir a peteca do adversário.

Abaixo descrevemos alguns aspectos comuns das modalidades da peteca:

Quando está jogando sem apostar petecas, fala-se que este é um tipo de jogo “Brinca”, em geral neste jogo se dá com a presença de crianças mais novas (2 a 4 ou 5 anos), poucos experientes e o pagamento se dá em forma de “bolos” (tapas na mão)

Algumas modalidades apresentam regras de jogo específicas, contudo algumas regras são comuns a todas as modalidades da peteca, nesta descrição as chamaremos de

Regras Gerais da Peteca, são elas:

- A regra básica é jogar a peteca contra a peteca do adversário de modo a encostar e produzindo conseqüentemente um barulho chamado de “teco”, e assim ganhando;
- Linha: serve para definir a ordem de saída;
- Dou mão: dá permissão para esticar o corpo e a mão (enunciada para si próprio);

- Não dou mão: neutraliza “dou mão”;
- Tudo pra meu jogo: dá permissão para jogar da maneira que quiser. Usada quando a peteca se encontra em local de difícil jogo;
- Nada pra teu jogo: neutraliza “tudo pro meu jogo”;
- Palmar: duas petecas próximas uma da outra a uma distância menor que um palmo impede e invalida o jogo de uma na outra;
- Bate fica: regra que diz que se a peteca bater em algum obstáculo lá ficará;
- Escapole deixa: se a peteca escapulir da mão deve ficar onde cair;

O uso ou não dessas regras depende do acordo estabelecido antes do início da partida pelos jogadores.

As modalidades de peteca registradas foram: Borroca, Corre-atrás, Galinha gorda, Quantos tels e Triângulo. Abaixo apresentamos as descrições de tais modalidades.

17.1 - BORROCA

a) Comentários iniciais:

Segundo os registros dessa modalidade os brincantes têm entre 4 e 18 anos, são de ambos os sexos, com maior ocorrência de grupos masculinos.

As regras do jogo são determinadas pelo último jogador da ordem de jogada, contudo os demais participantes podem contestá-las, caso não concordem com elas, o que pode ou não ser aceito pelo jogador que determina a regra.

b) Propósito do jogo:

Completar uma seqüência de três jogadas denominadas de 7, 14 e 21.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

Os jogadores fazem um acordo acerca de quais serão as regras do jogo e quantas petecas serão apostadas; em seguida posicionam-se atrás do buraco (“borroca”) e jogam as petecas em direção à linha. Inicia a jogada com o jogador cuja peteca mais se aproximou da linha, continuando a ordem de jogada a ser determinada pela proximidade peteca-linha. Se houver empate há nova disputa.

A seqüência de jogada a ser completa é a “7, 14 (também conhecida como Castro) e 21”, que pode ser feita contando a seqüência com tels feitos na peteca do adversário fora do buraco e acertos com sua peteca dentro deste. A cada acerto os jogadores vão verbalizando a fase da seqüência que concluem (7, 14, 21) Contudo não é permitido que tal seqüência seja concluída usando exclusivamente, uma das formas citadas a cima, ou seja, tecar 3 vezes consecutivas na peteca do adversário, nem colocar a peteca 3 vezes no buraco; por exemplo:

O jogador A teca na peteca de B, e verbaliza: “- 7”.

Jogador A teca novamente na peteca de B, e verbaliza: “-14”.

Jogador A joga sua peteca em direção a borroca, acertando dentro desta, e verbaliza: “- 21”.

Tais formas de completar a seqüência podem alternar-se.

d) Regras:

O último jogador da ordem de jogada dita as regras do jogo.

Para completar a seqüência do jogo, 7, 14, 21, não é permitido usar exclusivamente uma única jogada, tels na peteca do oponente fora da “borroca”, e peteca dentro do buraco.

Na borroca são utilizadas regras que também estão presentes nas demais modalidades (ver regras gerais da peteca), contudo algumas são específicas como: Espocar: tecar duas vezes seguidas ou colocar no buraco duas vezes sucessivamente.

Espocou paga pra todos: como indica a expressão, o jogador que espocar tem que pagar o combinado (em geral uma ou duas petecas para cada jogador).

e) Número de participantes:

Varia de 1 a 8.

f) Papéis dos participantes:

O último jogador da ordem de jogada, que dita as regras, e os demais praticantes.

g) Resultados:

Quando completar a seqüência de jogo, 7, 14, 21 o jogador ganha o número de petecas que fora acertado por todos antes do inicio da partida.

g) Ambiente:

– Espaço físico: Chão de terra, sem muitos pedregulhos ou inclinações. Este fato é identificado facilmente pela cuidado e preferência que os jogadores têm em escolher o local de jogo.

– Exigências ambientais: a brincadeira é desenvolvida em geral em terrenos secos ou úmidos.

h) Equipamento exigido:

A borroca, um buraco feito chão de aproximadamente 6 cm de profundidade;

As petecas (uma bola de vidro de tamanho variado)

17.2 - CORRE ATRÁS

a) Comentários iniciais:

Segundo os registros dessa modalidade os brincantes têm entre 3 e 22 anos, são de ambos os sexos, com maior ocorrência de grupos masculinos.

b) Propósito do jogo:

“Tear” a peteca de seu adversário e assim, obter o prêmio definido.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

O jogo tem início com cada um dos participantes jogando sua peteca em algum lugar (os jogadores se “abicomam”, jogam a peteca em algum lugar), a ordem de jogada se dá em função do jogador que primeiro arremessou sua peteca ao chão, geralmente isso é seguido de uma verbalização do tipo:

“- Pri aqui” (primeiro aqui)

“- Si aqui” (segundo aqui)

O jogo desenrola-se com os jogadores tentando acertar na peteca de seus adversários “correndo atrás” destas. Quando isso ocorre, deve ser pago ao jogador que tecou o número de petecas que fora acertado pelos jogadores antes da partida

O jogo continua com o jogador que perdeu a peteca, arremessando-a novamente ao chão (“se abicomando”); o outro jogador deve deixar sua peteca no mesmo lugar de antes, sendo o primeiro a jogar quando a rodada reinicia.

d) Regras:

Segue principalmente a descrição feita em regras gerais da peteca.

e) Número de participantes:

Os registros mostram o mínimo de 1 (que brinca sozinho com duas petecas) e o máximo de 11 jogadores

f) Papéis dos participantes:

Na partida os jogadores costumam ser identificados por sua ordem de jogada “pri”, “si”.

g) Resultados:

Quando tecarem nas petecas de seus oponentes, os jogadores recebem o número de petecas correspondente ao que foi acertado antes da partida (p.ex: se acertarem que o pagamento será com duas petecas, paga-se duas petecas).

Não raro o pagamento pode ser feito com outro objeto que não a peteca, como por exemplo, tampas amassadas de garrafas de refrigerante, carteiras de cigarro vazias, dinheiro ou até mesmo “bolos” (tapas na mão).

h) Ambiente:

– Espaço físico: Chão de terra, sem muitos pedregulhos ou inclinações. Este fato é identificado facilmente pelo cuidado e preferência que os jogadores têm em escolher o local de jogo.

– Exigências ambientais: a brincadeira é desenvolvida em geral em terrenos secos ou úmidos.

i) Equipamento exigido:

As petecas, uma bola de vidro de tamanho variado; foram registrados nessa modalidade jogadores que no lugar das petecas utilizavam outros objetos para jogar, como caroços de açaí ou tucumã (fruta regional cuja semente possui aproximadamente 3 cm de diâmetro), castanhas, pedras e tampinhas de refrigerante.

17.3 - QUANTOS TELS.

a) Comentários iniciais:

Segundo os registros dessa modalidade os brincantes têm entre 5 e 18 anos, são de ambos os sexos, com maior ocorrência de grupos masculinos.

Caracteriza-se como uma variação da modalidade corre atrás, mantendo as mesmas características dessa modalidade.

b) Propósito do jogo:

“Tecar” a peteca de seu adversário

c) Procedimento para ação/método do jogo:

O jogo tem início com cada um dos participantes jogando sua peteca em algum lugar (os jogadores se “abicomam”), a ordem de jogada se dá em função do jogador que primeiro arremessou sua peteca ao chão, geralmente isso é seguido de uma verbalização do tipo:

“- Pri aqui” (primeiro aqui).

“- Si aqui” (segundo aqui).

Os brincantes jogam suas petecas em direção a de seu oponente, tentando tecar o maior número de vezes possível, até errar. A quantidade de petecas pagas, varia de acordo com o número de vezes em que o jogador adversário tecou na peteca de seu oponente (p.ex: 1 tel = 1 peteca, 2 tels = 2 petecas, 3 tels = 3 petecas).

O jogo continua com o jogador que perdeu a peteca, arremessando-a novamente ao chão (“se abicomando”); o outro jogador deve deixar sua peteca no mesmo lugar de antes,

sendo o primeiro a jogar quando a rodada reinicia.

d) Regras:

Segue principalmente a descrição feita em regras gerais da peteca.

e) Número de participantes:

Os registros mostram o mínimo de 2 e o máximo de 8 jogadores

f) Papéis dos participantes:

Na partida os jogadores costumam ser identificados por sua ordem de jogada “pri”, “si”.

g) Resultados:

Os jogadores recebem o número de petecas correspondente ao número de tels dados na peteca adversária

Não raro o pagamento pode ser feito com outro objeto que não a peteca, como por exemplo, tampas amassadas de garrafas de refrigerante, carteiras de cigarro vazias, dinheiro ou “bolos” (tapas na mão)

h) Ambiente:

– Espaço físico: Chão de terra, sem muitos pedregulhos ou inclinações. Este fato é identificado facilmente pelo cuidado e preferência que os jogadores têm em escolher o local de jogo.

– Exigências ambientais: a brincadeira é desenvolvida em geral em terrenos secos ou úmidos.

i) Equipamento exigido:

As petecas, uma bola de vidro de tamanho variado; foram registrados nessa modalidade jogadores que no lugar das petecas utilizavam outros objetos para jogar, como caroços de açaí, castanhas, pedras e tampinhas de refrigerante.

17.4 - TRIÂNGULO

a) Comentários iniciais:

De acordo com os registros dessa modalidade os brincantes têm entre 4 e 15 anos, são de ambos os sexos, com maior ocorrência de grupos masculinos.

b) Propósito do jogo:

Retirar as petecas do centro do triângulo.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

Antes do início da partida os jogadores desenham um triângulo no chão. Em seguida acertam o número de petecas, que cada um apostará, “casando-as” (colocando-as juntas) dentro do triângulo. Todos apostam a mesma quantidade de petecas.

A ordem de jogada é determinada tal qual na modalidade Borroca; sendo que o último jogador é o responsável pelo “Contrato” (as regras do jogo).

O jogo inicia com o jogador arremessando com força sua peteca em direção ao triângulo, tentando bater nas petecas de dentro do triângulo, tirando-a deste, e ganhando o número de petecas que fora acertado antes do jogo.

Caso a peteca do jogador pare dentro do triângulo, diz-se que esta estourou, devendo o jogador pagar peteca para os demais participantes ou ir para a linha, essa variação é em função do contrato que foi estabelecido antes do jogo.

d) Regras:

São escolhidas no início da partida algumas das *regras gerais da peteca*, que serão utilizadas durante ao jogo, bem como regras específicas da modalidade, como:

- Fedeu: deixar a peteca de jogo parar dentro do triângulo.
- Fedeu saiu: se feder o jogador sai do jogo perdendo suas petecas apostadas.
- Fedeu ganha quem está na vez: neste caso, se algum jogador feder, o seguinte ganha a partida e conseqüentemente todas as petecas da aposta.
- Matar: tocar na peteca de jogo com outra (apenas na modalidade de triângulo).
- Mata tira tudo: neste caso qualquer jogador que teca ganha a partida.
- Mata elimina: quem for tecido sai da partida.
- Trilhou: tecar na peteca de jogo e em uma de apostada em uma mesma jogada.
- Trilhou se abicora: se trilhar coloca a peteca em qualquer local.
- Cata: o objetivo de tirar o máximo de petecas do triângulo.

e) Número de participantes:

Varia de 2 a 5.

f) Papéis dos participantes:

O último jogador da ordem de jogada, que dita as regras, e os demais praticantes.

g) Resultados:

Ganha-se o número de petecas acertado antes do início da partida

g) Ambiente:

- Espaço físico: Chão de terra, sem muitos pedregulhos ou inclinações. Este fato é identificado facilmente pelo cuidado e preferência que os jogadores têm em escolher o local

de jogo.

– Exigências ambientais: a brincadeira é desenvolvida em geral em terrenos secos ou úmidos.

i) Equipamento exigido:

As petecas, uma bola de vidro de tamanho variado:

17.5 - GALINHA GORDA

a) Comentários iniciais:

Segundo os registros dessa modalidade os brincantes têm entre 2 e 7 anos, são de ambos os sexos, com maior ocorrência de grupos masculinos.

b) Propósito do jogo:

Tecar uma peteca diferenciada que se encontra na área do jogo e que recebe o nome de “Galinha”.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

O jogo inicia, com um dos jogadores fornecendo uma peteca para ser a “galinha gorda” ou “casa”. Então é feita uma linha distante, aproximadamente, 2 a 3 metros da “galinha gorda”, onde os jogadores se posicionam, estes arremessam sua peteca em direção a “galinha gorda”, tentando tecá-la.

Se esta não for tecada as petecas vão se acumulando no local. Cada participante por sua vez continua jogando, e assim sucessivamente. Quem conseguir tecar na “galinha gorda” leva todas as petecas acumuladas, com exceção da “galinha gorda”, a qual é devolvida ao dono.

d) Regras:

As regras mais costumeiramente usadas são as regras específicas desta modalidade:

– Só na galinha: o ganho de petecas só ocorre se a “Galinha” for tecada.
– Teca em todas: ganha-se as petecas quando qualquer uma das petecas que ficam aglomeradas junto a “Galinha” for tecada.

– Com as sucessivas tentativas dos jogadores em acertarem a “Galinha”, as petecas vão se acumulando no local de jogada, então durante o jogo um dos jogadores poderá ficar sem peteca, sendo permitido a este pegar quantas petecas quiser das que estão dispostas na partida, continuando-se normalmente a partida, contudo quando o objetivo for alcançado

(acertar na “galinha gorda”), todas as petecas que foram emprestadas devem ser entregues para o ganhador.

e) Número de participantes:

Foi encontrada em geral sendo brincada por dois participantes.

f) Papéis dos participantes:

Os jogadores.

g) Resultados:

O ganho de todas as petecas dispostas no local de jogada.

h) Ambiente:

– Espaço físico: Chão de terra, sem muitos pedregulhos ou inclinações, que contenha um anteparo, que funcione como uma parede, onde ficará encostada a “galinha gorda”.

– Exigências ambientais: a brincadeira é desenvolvida em geral em terrenos secos ou úmidos.

i) Equipamento exigido:

Um anteparo, em geral a parede de uma casa, um pedaço de madeira, um tijolo, etc, uma peteca diferente das demais para ser utilizada como a “Galinha”, e demais petecas.

18. CARRASCO

a) Comentários iniciais:

Os registros desta brincadeira são de fevereiro e abril, os brincantes têm entre 11 e 22 anos.

b) Propósito do jogo:

Fazer com que todas as funções da brincadeira sejam exercidas na rodada.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

Os participantes arrumam-se em forma de círculo, jogando para o alto, um por vez, um par de sandália ou sapato. De acordo com a posição em que esta cair será determinada função que estes assumirão dentro da brincadeira: Função de Rei, os dois lados da sandália caem “pra cima” (lados em que se calça); Função Carrasco, os dois lados da sandália caem “pra baixo” (solado da sandália); Função Banana, um lado cai “pra cima” e o outro “pra baixo”.

d) Regras:

Os participantes têm que aceitar as funções que tiraram, no momento da sua vez de jogada.

e) Número de participantes:

No mínimo três, se na partida houver mais de três jogadores, as funções permanecem as mesmas, sendo que haverá mais de um participante com a mesma função.

f) Papéis dos participantes:

A brincadeira do “Carrasco”, estrutura-se a partir de uma hierarquia de funções, onde o “Rei” determina o que o “Carrasco” deve fazer com o “Banana”.

Por exemplo: O “rei” manda o “carrasco” dar 10 bolos (tapas na mão) do banana.

O carrasco pergunta: “ – Forte, médio ou fraco”

“Rei” responde: “- 9 médios e 1 forte”.

g) Resultados:

Disputar a função de rei ou carrasco; livrar-se da função de banana.

h) Ambiente:

– Espaço físico: Uma área de tamanho regular, podendo a brincadeira ser desenvolvida em espaços abertos como a rua, como dentro de casas, pátios.

– Exigências ambientais: Lugares secos.

i) Equipamento exigido:

Sandália ou sapato

19. TACO BOL

a) Comentários iniciais:

Segundo os registros essa brincadeira foi encontrada em todos os meses de coleta, com participantes entre 4 e 17 anos, sendo de ambos os sexos.

b) Propósito do jogo:

Conseguir o número de pontos com a batida dos tacos.

c) Procedimento para ação/método do jogo:

As crianças formam seus times e a ordem de jogada é determinada por quem primeiro disser: “pri no taco”, tal equipe iniciará o jogo de posse dos tacos, a outra equipe fica com a bola. Duas latas são posicionadas distantes uma da outra, em aproximadamente 6 a 8 m; os jogadores que ficaram com a bola, posicionam-se atrás das latas e os que ficam com os tacos na frente delas.

Os jogadores com a bola a arremessam um para o outro, tentando derrubar as latas, para que então possam trocar de lugar com os brincantes que estão com os tacos, tornando-se assim rebatedores; por sua vez, os jogadores com os tacos tentam “defender” as latas, rebatendo o mais longe possível a bola. É no momento em que as bolas estão longe ou um dos brincantes da equipe de posse da bola, que os rebatedores batem os tacos no centro da área, fazendo dessa forma uma contagem de pontos, que pode ser realizada contando-se através de unidades (1,2,3,4...) com número máximo de 60, ou contagem de dezenas (10, 20, 30, 40...), onde o máximo é precisado em 100.

Quando os jogadores com a bola conseguirem derrubar uma das latas, trocam de posição com os brincantes dos tacos.

Ganha a brincadeira a equipe que atingir o máximo de pontos e em seguida cruzar os tacos e derrubar com seus respectivos tacos as latinhas.

d) Regras:

Caso os jogadores com os tacos rebatem a bola e esta caia na área compreendida entre as duas latas, um dos brincantes da outra equipe deve pegá-la no lugar onde parou e tentar derrubar uma das 2 latas.

Pode ser estabelecido um contrato de que a brincadeira seja do “mal”, quando então os jogadores com os tacos, devem ficar batendo-os continuamente no solo, mesmo quando a bola não estiver por perto.

e) Número de participantes:

Quatro é o número de jogadores por partida.

f) Papéis dos participantes:

Os jogadores das equipes se revezam entre as funções de rebatedores e arremessadores da bola.

g) Resultados:

Integrar a equipe vencedora, podendo ser escolhido um maior número de vezes para fazer duplas de jogo.

h) Ambiente:

- Espaço físico: Uma área aberta de 10 a 15 m aproximadamente.
- Exigências ambientais: Parece não haver uma exigência condicionante para o desenvolvimento da brincadeira, visto que esta pode realiza-se até mesmo durante a chuva.

i) Equipamento exigido:

Uma (1) bola de tamanho médio (de 10 a 15 cm de diâmetro); 2 tacos, que podem ser pedaços de madeira, ripa, cabos de vassoura, que em geral tem 1m (aproximadamente) e 2

latas (costumeiramente são usadas latas de óleo vazias).

20. SETE PECADOS (PAREDÃO)

a) Propósito do jogo:

Permanecer na brincadeira sem ir para o “paredão”.

b) Procedimento/método de jogo:

Um espaço para o desenrolar da brincadeira é delimitado pelos brincantes, em geral por marcos como postes, paredes de casas, carros etc, os quais em geral compreendem uma área de aproximadamente 25 metros. A ordem de jogada é determinada pela rapidez com que as crianças verbalizam as expressões: “pri”, “si”, “tri” e assim por diante.

Os brincantes fazem para si um pequeno buraco no chão, posicionando-se em seguida a uma distância que varia entre 1 e 1,5 metros de onde arremessam uma pequena bola tentando acertar no buraco dos demais jogadores.

Caso a bola caia em um dos buracos, o jogador representado por este, deve imediatamente pegá-la e arremessar em direção aos demais brincantes, que por sua vez correm dentro do espaço da brincadeira tentando esquivar-se da bola. Se ao arremessar o jogador não acertar nenhuma criança o erro se constituirá como um pecado para este, quando atinja o número de sete pecados a criança deve ir para o “paredão”.

c) Regras:

Os jogadores não podem ultrapassar a área restrita a brincadeira.

Atingindo o número de total de pecados os jogadores devem ir para o paredão.

Não acertar o participante que se encontra no paredão demanda ir para o paredão no lugar daquele.

d) Número de Participantes Exigidos:

No mínimo dois participantes. Foram registrados grupos com número máximo de sete brincantes.

e) Papéis dos participantes:

O papel desempenhado pelos brincantes dentro da brincadeira é o de jogadores.

f) Resultado:

Colocar a bola no buraco representativo dos demais brincantes, bem como acertar algum deles caso tenha o seu seja atingido implica em não ganhar “pecados” e, portanto, permanecer por mais tempo na brincadeira.

g) Ambiente:

– Espaço físico: A brincadeira desenrola-se em uma área de aproximadamente 25 metros, contendo algum anteparo, como poste de energia elétrica ou parede de casa, que possa ser utilizado como o “paredão”.

– Exigências ambientais: A brincadeira requer terrenos secos, onde se possa cavar para fazer um buraco e sem grandes obstáculos para permitir o deslocamento rápido dos participantes.

i) Equipamento exigido:

Uma bola pequena ou média (diâmetro variando entre 10 e 15 cm) e algum objeto que permita cavar o chão, como por exemplo, pequenos pedaços de madeira.

21. CERCADINHO:

a) Propósito do jogo:

Conseguir sair da roda formada pelos demais jogadores.

b) Procedimento/método do jogo:

Um grupo de brincantes faz uma roda e fica de mãos dadas, um outro jogador permanece no interior da roda tentando escapar de dentro dela, ou seja, tenta “furar a roda”.

c) Regras:

O jogador que soltar permitir que o brincante de dentro da roda escape, deverá ocupar o lugar deste.

d) Número de participantes exigidos:

No mínimo três jogadores.

e) Papéis dos participantes:

O de prisioneiro e os outros brincantes.

f) Resultado:

Não permanecer dentro da roda.

g) Ambiente:

- Espaço físico: Pode ocorrer em uma área pequena, até mesmo dentro de casa.
- Exigências ambientais: não há

h) Equipamento exigido:

Não há.

22. FICHA

a) Propósito do jogo:

Conseguir fazer todo o percurso com a ficha, antes que os demais jogadores.

b) Procedimento/método de jogo:

Os brincantes constroem um caminho o qual pode ter alguns obstáculos como pequenos buracos, cercadinhos (feitos com palito de picolé), rampa (feita com um montinho de terra), marcando o ponto de saída e de chegada do percurso. Em seguida posicionam suas fichas no início do caminho e tiram a ordem de jogada, a qual em geral é decidida pela rapidez com que os indivíduos verbalizam as sílabas “pri”, “si”, “tri”.

Cada jogador então, através de leves toques com os dedos (polegar com o indicador) empurra sua ficha ao longo do caminho. O brincante que primeiro conseguir fazer o percurso com sua ficha, ganha a partida.

c) Regras:

O jogador cuja ficha saia dos limites do caminho deve retornar ao início deste.

Antes do início do jogo pode ser acertado entre os jogadores se na partida terá “pode cortar”, o que significa que quando a ficha estiver em uma esquina do caminho, será permitido passar por fora deste.

d) Número de participantes exigidos:

Pode ser brincada individualmente, nos registros foram encontrados brincando tanto duplas como trios.

e) Papéis dos participantes:

Brincantes.

f) Resultado:

Reconhecimento enquanto vencedor.

g) Ambiente:

- Espaço físico: área cujo chão possa ser riscado, sem grandes obstáculos.

Exigências ambientais: não há.

h) Equipamento exigido:

Objeto para riscar o chão e as fichas. As fichas são feitas a partir de tampas metálicas de garrafas de refrigerante ou cerveja amassadas.

23. SALADA MISTA

a) Propósito do jogo:

Conseguir escolher a melhor opção para ser feita no participante que lhe foi

apresentado.

b) Procedimento/método de jogo:

Um dos brincantes do grupo tem seus olhos vendados. Um segundo participante guia-o até a frente de um terceiro, procura-se não deixar que o participante de olhos vendados saiba quem esta na sua frente.

Em seguida o participante que orienta a criança de olhos vendados pergunta a este qual das opções ele escolhe: Pêra, uva, maçã ou salada mista, as quais correspondem respectivamente a um abraço, um beijo no rosto, um aperto de mão e um beijo na boca. Após o brincante escolher uma das alternativas é tirada a venda e este terá então que dar na criança que está a sua frente, a ação correspondente à fruta que escolheu.

O procedimento reinicia-se com uma outra criança sendo vendada

c) Regras:

O participante de olhos vendados deve escolher entre uma das opções, pêra, uva, maçã ou salada mista, e executá-la posteriormente.

d) Número de participantes exigidos:

Foi encontrado grupo de 5 participantes

e) Papéis dos participantes:

É possível perceber o desempenho de três papéis diferentes pelos brincantes:

O de *condutor*, a criança que guia o *brincante* que se encontra de olhos vendados, o *brincante* que terá que fazer a escolha e os demais participantes.

f) Resultado:

Diversão

g) Ambiente:

- Espaço físico: qualquer um
- Exigências ambientais: não há

h) Equipamento exigido:

Quando há disponível um pedaço de pano para vender os olhos do participante, contudo, geralmente os olhos dos brincantes podem ser vendados com o auxílio de outra criança que põe suas mãos sobre os olhos.

24. TRATO

a) Propósito do jogo:

Cumprir o que foi acordado entre os brincantes.

b) Procedimento/método de jogo:

Os tratos são acordos feitos entre as crianças nos quais, dependendo do acordo firmado, o indivíduo tem que fazer o combinado, senão, ficará sujeito a conseqüências advindas. As crianças acordam antes do início da brincadeira qual trato elas irão “passar”.

O início da brincadeira é caracterizado por um trançar de dedos entre as crianças brincantes.

Foram encontrados 6 tipos de tratos:

BNB (Beijo Na Boca): Se um dos brincantes deste trato falar ao outro BNB, o interpelado terá que mostrar a inscrição BNB ao solicitante, em geral as siglas são escritas em alguma parte do corpo do brincante como braço, perna, mão etc.

A criança que não tiver escrita em seu corpo a sigla, terá então que dar um beijo rápido na boca de alguém escolhido pelo seu interpelador.

BNR (Beijo No Rosto): Mesmo procedimento que o BNB, só que no BNR o é dado no rosto.

BNBC (Beijo Na Boca Chupado): Mesmo procedimento que o BNB e o BNR sendo que será dados terá que ser “na boca e chupado”.

USP (Uma semana de Paquera): Quando acordado esse tipo de trato os brincantes devem manter a sigla USP escrita em alguma parte do corpo, pois caso seja interpelado por um outro participante que a verbalize, aquele deverá mostrar-lhe a inscrição.

Não possuindo escrita a sigla USP o brincante interpelador escolherá alguém com o qual o interpelador deverá ficar durante uma semana paquerando.

TTT (Te amo, Te quero, Te adoro): O brincante procede da mesma forma como os demais tratos descritos acima, sendo que a inscrição que deve ser mantida escrita é TTT e em caso de não a possuir quando interpelado, deverá dizer, a alguma pessoa escolhida pela criança que a interpelou, as expressões: te amo, te quero e te adoro.

PUM (Pague uma menta): Quando acordado este trato, os brincantes devem manter escrita uma parte de seus corpos a sigla PUM, caso não apresentem terão então que pagar a quem lhes perguntou um bombom estilo menta ou qualquer outra coisa no valor de 0,05.

O tempo de duração dos tratos varia, podendo ser de algumas horas a vários dias, estes podem ser desfeitos a qualquer hora através do informe a quem foi feito o acordo, novamente os brincantes cruzam os dedos, como no início só que agora encerrando o acertado.

c) Regras:

As inscrições características de cada trato devem ser mantidas por seus brincantes. O interpelado deverá fazer a ação prevista pelo trato que foi acertado entre as partes.

d) Número de participantes exigidos:

No mínimo dois.

e) Papéis dos participantes:

Brincantes, que se alternam entre interpeladores e interpelados.

f) Resultado:

Esquivar-se de não cumprir a conseqüência prevista pelo trato.

g) Ambiente:

- Espaço físico: qualquer um
- Exigências ambientais: não há

h) Equipamento exigido:

Em geral caneta para escrever no corpo as siglas.

25. ESTRELA-PASSELA

a) Propósito do jogo:

Conseguir completar a seqüência de pulos.

b) Procedimento/método de jogo:

No início da brincadeira, escolhe-se quem será a criança que iniciará agachada (carniça), ou através de uma fórmula de escolha (par ou ímpar, em geral “zerinho ou um”) ou pela disponibilização de algum dos participantes em iniciar agachado.

Após escolhido o participante que ficará agachado, com as mãos no joelho e o corpo inclinado para frente, é formada uma fila indiana, distando deste em aproximadamente 1 metro. Um por vez, os brincantes iniciam a seqüência de pulos que é a seguinte:

1º. Estrela passela: pular sobre o outro apoiando as mãos em sua costa.

2º. Pastelão quente: pular apoiando-se com intensidade sobre a costa do agachado.

3º. Unha de gavião: quando pular, pegar na costa do agachado imitando um movimento com as mãos que representa as garras de um gavião.

4º. Amassa tomate: no momento do pulo, sentar-se rapidamente na costa do participante agachado.

5º. Escorrega no gelo: pular encostando rapidamente as nádegas na costa do participante agachado.

6º. Cartinha de amor: pular sobre o participante, fazendo de conta que irá se

escrever algo na costa do participante, que está agachado, mas na verdade será dada uma palmada nas nádegas.

7°. Pelezinho: imediatamente em seguida ao pulo sobre a costa do participante agachado, deve-se cair com um pé só no chão e depois dar três chutes nas nádegas da criança agachada.

8°. Pão duro: após o pulo, retornar ao chão com o corpo ereto.

9°. Chopp: pular sobre o corpo do participante agachado, apoiando o antebraço sobre a costa do mesmo.

10°. Machado: Pular e ao mesmo tempo dar um chute em quem está agachado.

11°. Saca: tira-se uma ordem de jogada pela rapidez das verbalizações “pri”, “si”, “tri” e assim por diante, então todos os participantes ficam agachados em fila indiana com um espaço de mais ou menos meio metro entre um e outro. O participante “pri” inicia pulando sobre todos, quando chegar no final da fila deve ficar agachado, iniciando o próximo brincante da ordem a dar os pulos sobre os demais jogadores.

c) Regras:

O participante que errar um dos pulos deve ocupar o lugar da criança agachada.

d) Número de participantes:

No mínimo dois.

e) Papéis dos participantes:

Brincantes.

f) Resultado:

Reconhecimento como ganhador.

g) Ambiente:

- Espaço físico: um espaço que permita movimentos de saltar.
- Exigências ambientais: como em geral é brincada ao ar livre não foi encontrada

em dias chuvosos.

h) Equipamento exigido: Nenhum.

26. BOCA DE FORNO

a) Propósito do jogo:

Conseguir executar as tarefas pedidas

b) Procedimento/método de jogo:

No início da brincadeira, escolhe-se uma criança que é quem pedirá as tarefas às

outras. A partida é iniciada com o seguinte diálogo entre as crianças:

- Boca de forno
- Forno
- Tirando o bolo
- Bolo
- Jacarandá
- Dá
- Onde eu mandar
- Vou
- E se não for
- Apanha um bolo
- Se chorar, apanha mais um (Essa expressão foi encontrada em algumas brincadeiras).
- Remoinho, remoinho

Em seguida a criança dita as tarefas que as demais terão que cumprir, que pode ser qualquer coisa como, por exemplo: trazer uma pedra, uma folha de árvore, um saco plástico, dizer ou fazer algo para alguém próximo. Todas as demais crianças saem à procura do objeto pedido e quando o acham levam-no para a criança que pediu. Se alguma das crianças não trouxer o que fora pedido ganha um bolo (um tapa na mão).

As crianças alternam-se aleatoriamente entre mandar e cumprir as tarefas.

O jogo dura enquanto durar o interesse das crianças.

c) Regras:

A criança que não trouxer o objeto pedido receberá um bolo.

d) Número de participantes:

No mínimo dois.

e) Papéis dos participantes:

O brincante que dita as tarefas e os demais, que cumprem as mesmas.

f) Resultado:

Cumprir as tarefas.

g) Ambiente:

Espaço físico: que permita deslocamento rápido das crianças

- Exigências ambientais: não há.

h) Equipamento exigido:

Em geral pequenas como pedras, papéis, folha de árvores que possam ser pedidas.

27. BOZÓ

a) Comentários iniciais:

Segundo os registros essa brincadeira foi encontrada nos meses de agosto a novembro, em todos os turnos, com participantes entre 3 e 33 anos, sendo predominantemente do sexo masculino. Trata-se de um jogo bastante barulhento, em geral com brigas e trapaças.

b) Propósito do jogo:

Vencer as apostas conquistando os prêmios (dinheiro ou careiras de cigarro).

c) Procedimento para ação/método do jogo:

O jogo se desenvolve em torno de um tabuleiro que contém escudos de times de futebol desenhados. O tabuleiro, em geral pertence a um dos participantes (o Bozoqueiro). Os jogadores apostam nos times depositando o valor da aposta (dinheiro ou carteiras de cigarro). Cada jogador pode decidir a quantidade (o valor) a apostar, assim, as apostas podem diferentes. Apesar de estarem juntos, as apostas são individuais.

Feitas as apostas, o bozoqueiro sacode os dados num copo (os dados contêm desenhados os mesmos escudos dos times do tabuleiro), e em seguida, o emborca sobre a banca. Os jogadores que acertarem os times (aqueles cujos escudos ficaram voltados para cima nos dados) vencem a aposta conquistando o direito de receber em dobro o valor apostado, ou seja, o vencedor retira seu próprio valor apostado e o mesmo valor deve ser pago e ele pelo bozoqueiro. As apostas dos jogadores que não acertaram os times são recolhidas pelo bozoqueiro (ficam para este). Se ninguém acertar a aposta todo o valor apostado será do bozoqueiro. A cada jogada a banca é limpa (todas as apostas retiradas) e novas apostas são feitas.

d) Regras:

As postas devem ser feitas antes que os dados sejam jogados.

Os apostados pelos jogadores que não acertarem os times são do bozoqueiro.

e) Número de participantes:

Foram encontrados grupos de 2 a 8 participantes

f) Papéis dos participantes:

O dono da banca e os apostadores.

g) Resultados:

Conquistar a maior quantidade de valores (apostas).

h) Ambiente:

– Espaço físico: Qualquer área onde os participantes possam sentar-se em círculo em torno do tabuleiro: calçada, pátio de casa, pontes, área de quintal.

– Exigências ambientais: Parece não haver uma exigência condicionante para o desenvolvimento da brincadeira, dependendo do lugar onde esteja sendo realizada.

i) Equipamento exigido:

Um tabuleiro de aproximadamente 50 cm x 50 cm, de papelão com escudos de clubes de futebol desenhados e pintados com lápis de cor.

Um copo ou vasilha plástica para sacudir os dados.

Dois cubos de papel ou madeira também contendo escudos desenhados nos seus lados.

Dinheiro ou carteiras de cigarro que devem ser de posse tanto dos apostadores quanto do bozoqueiro.

Anexo 6: Transcrição Completa dos Episódios

Episódio 01

Brincadeira: Policia e ladrão

Local: Passagem Samaumeira, 122

Duração: 18' 18'' (+ 15 parados)

Crianças envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Tenil	7	M	Brincante
Har	13	M	Brincante
Net	9	M	Brincante
Erl	14	M	Brincante
Rode	13	M	Brincante
Brun	13	M	Brincante
Feli	8	M	Brincante
Bren	12	F	Brincante
Assu	12	F	Brincante
Thaí	8	F	Brincante
Nail	6	F	Brincante
Elz	12	F	Brincante
Leti	8	F	Brincante
Lud	12	F	Brincante
Jani	8	F	Brincante
Lili	12	F	Brincante

Obs: Este episódio encontra-se transcrito no corpo do trabalho.

Episódio 02

Brincadeira: Estrela Passela

Local: P. Samaumeira, 30

Duração: 12' e 40''

Crianças Envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Josi	9	F	Brincante
Tai	7	F	Brincante
Lai	12	F	Brincante
Tane	14	F	Observador
Ari	2	F	Observador
Carl	11	F	Observador
Oli	11	M	Brincante
Deni	9	M	Brincante
Jeff	9	M	Brincante
Diel	10	M	Brincante
Jon	10	M	Brincante
Careq	7	M	Brincante

Descrição:

1º Momento

As crianças estão se organizando para brincar. Jos está assumindo o papel de organizar o grupo, indicando a posição correta que Deni, o “carriça”, deve ficar dizendo: “tem que ficar aí”. Em seguida diz para Tai: “vem prá cá”. Pega ainda Deni pelo tronco e o coloca na posição correta: “fica assim ó”. Após isso se coloca no primeiro lugar da fila para começar a pular.

É a primeira etapa da brincadeira, denominada de Estrela Passela.

Josi pula e manda que Deni se abaixe mais um pouco para que Taíssa (que é bem pequena) possa pular: “abaixa prá Taíssa, abaixa”.

Como Deni não obedece a ordem, Tane (observadora) também repete a ordem: “abaixa pra Taíssa. É surdo”.

Deni abaixa e Taíssa pula falando o comando: “estrela passela”. Depois Deni eleva um pouco mais o tronco para as outras crianças pularem.

Todos pulam e falam: “estrela passela”, se reorganizando na fila.

2º Momento

Inicia-se a segunda etapa, chamada de PASTELÃO QUENTE.

Jos pula batendo com bastante força as mãos nas costas de Deni .

Diel, que estava sentado e não tinha participado da primeira rodada, pula em seguida e diz: “estrela passela” errando portanto, o comando.

Jos denuncia o erro, mas os outros não dão atenção e continuam.

Taíssa antes de pular fala: “é eu”. Deni abaixa e Taíssa pula batendo com força nas costas dele (estalo forte). Todos os demais fazem o mesmo.

Lai se aproxima para pular e Deni levanta-se da posição de carniça, reclama que sua costa está doendo, passando as mãos. Lai pede que ele volte e diz: “eu não vou bater”, o que de fato faz.

Depois pula Careq também batendo forte. Deni volta à posição sem reclamar.

3º Momento

Inicia-se a terceira etapa: UNHA DE GAVIÃO.

Todas as crianças pulam apertando as unhas nas costas de Deni. As meninas, entretanto, enterram a unha com mais força

Quarta etapa: ESCORREGA NO GELO.

Nesta etapa só os meninos escorregam nas costas de Deni (sentando nas costas com pressão).

Carequinha pergunta para Josi: - é pra escorregar? E então pula escorregando com bastante pressão.

Inicia-se a Quinta rodada: AMASSA TOMATE.

O comando pede que na hora de pular, o brincante sente-se rapidamente sobre as costas da carniça. Josi pula primeiro e amassa com agressividade as costas de Deni, verbalizando pausadamente e com ironia: “amassa tomate” e derrubando o menino ao chão. Deni retorna à posição sem reclamar. Taí pula sem amassar e Lai avisa antes de pular: “eu não vou amassar”. Outros meninos pulam amassando de leve.

4º Momento

Jon entra na brincadeira e passa a ser o carniça, recomeçando a seqüência inicial de pulos. Inicia-se nova rodada. Taí continua avisando antes de pular: “é eu”.

Diel pula e logo após dá uma pancada nas costas de Jon dizendo: “não te alevanta quando eu pular”. Jon sorri e a brincadeira continua.

As crianças continuam pulando, quando novamente chega a vez de Taí pular esta erra o salto e passa a ser a carniça.

A brincadeira prossegue e Jon logo erra o salto, voltando a ser o carniça.

Diel pula e depois diz batendo na cabeça de Jon: “tu te alevanta quando eu pulo, né?”.

Nova rodada com Oli de carniça: Diel prepara-se para pular, esfregando as mãos, sorrindo e diz:

“pastelão quente”, pula batendo com bastante força nas costas de Oli

Jos pula em seguida também batendo forte. Taí também bate forte a faz com que o menino dê um grito.

Pulam Lai e Jon sem bater.

5º Momento

Na rodada “unha de gavião” apenas Diel pressiona as unhas nas costas de Oli

Na etapa escorrega no gelo, as crianças vão dizendo antes de pular: “eu não vou escorregar, não vou escorregar”.

Amassa tomates: Josi pula a senta nas costas de Oli amassando-o contra o chão. Diel também faz o mesmo.

Care entra na brincadeira, passando a ser a carniça. Jad e Jeff pulam dando soco com as mãos fechadas nas costas de Care.

Os demais avisam que não vão fazer isso.
 Diel pula, bate e Careq reclama: “ai” e passa as mãos nas costas.
 Oli pula e reclama: “a tu tira é?”
 Tai avisa: “é eu”. E pula.
 Diel avisa: “não vou amassar” e pula caindo no chão. Depois levanta reclamando: “tu tirou”. Jon intervém chutando Care, que corre.
 Care, Diel, Jon e Oli discutem entre si.
 Diel prepara-se para pular e visa antes: “não tira” e pula amassando as costas de Care.
 Care levanta e reclama.
 Jon defende Diel: “ele amassou, ele amassou”.
 Josi intervém: ele pula assim e devia pular assim (indica a posição correta de pular).
 Jon replica: é a mesma coisa, pode amassar de qualquer jeito.
 Os outros defendem: é sim.
 Oli pula e Care levanta as costas de novo.
 Diel reclama: “olha como lê se alevanta”
 Jon se aproxima e baixa com força a cabeça de Care. Os dois discutem.
 Inicia-se nova rodada com Lai de carniça.
 Todos pulam pressionando bastante as costas da menina.
 Uma pipa vai caindo e os meninos dispersam indo atrás. As meninas permanecem e começam a organizar outra brincadeira.

Episódio 03

Brincadeira: Estrela Passela

Local: Samaumeira, 111

Duração: 5’ e 49’’

Crianças envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Ci	8	F	Brincante
Jojo	8	F	Brincante
Mari	9	F	Brincante
Ane	5	F	Brincante
Tai	4	F	Brincante

Descrição:

Inicia-se a brincadeira com a Cin de cócoras, se posicionando de forma curvada bem baixa, próxima ao chão para deixar que as demais meninas pulem sobre ela.

Mari corrige a posição de Cin: “é assim, ó”. Pega Cin pelo tórax e a coloca na posição correta.

As meninas fazem fila para pular na seguinte ordem: Jojo, Mari e Ane.

Tai diz: “Eu quero”. Pedindo para brincar.

Ao término do pulo de Mari, Cin se levanta um pouco.

Ane pede: “Eh, deixa eu pular”, então Cin se abaixa novamente.

Tai insiste: “Eu quero”.

Ane tenta pular duas vezes e não consegue. Chega próximo às costas de Cin e desiste.

Cin reclama: “sai prá lá”.

Ane pula de forma desajeitada.

Cin: “eh, mas não me bate!”. Ane se afasta para o lado.

Mari e Jojo pulam 4 vezes enquanto Tai e Ane só observam.

Ane ajuda a corrigir a posição de Cin, segurando-a pelo braço.

Tai pula e bate com a mão na cabeça de Cin.

Cin se levanta mais um pouco.

Mari pede: “abaixa mais”

Mari pula e Cin reclama: “Ai Mari”

Ane prepara-se para pular e Mari ameaça: “A Ane não vai conseguir!”

Mari e Jojo pulam sem dar chance de Ane pular.

Pulam Jojo e Mari nas fases mais altas.
Ane e Tai ficam somente olhando as meninas pularem.
Ane observa: “A Mari sabe mais!”.
Jojo e Mari chegam na última fase e Jojo troca de lugar com
Cin reclama que estão doendo suas costas dizendo: “ai, Cin”.
As meninas continuam pulando.
Ane reclama: “Falta eu” Cin retruca: tu não vai conseguir. Ane não pula, só quem pula são Mari e Cin.
Ane e Tai ficam só olhando e riem em alguns momentos.
Cin vai pular e pára diante de Jojo empurrando-a. Cin pula desequilibrada amassando as costas de Jojo.
Todas riem.
Ane fala: “deixa eu”: e assume o lugar da Jojo (curvada).

2º momento

começam uma fase inicial (mais baixa), Tai não pula mais, fica só olhando. As três seguem pulando.
Mari fala: “a Ane não vai agüentar”. Jojo tenta tirá-la, mas desiste.
Ane permanece desajeitada na posição de carniça provocando desequilíbrio no pulo das meninas.
Jojo arruma a Ane para uma fase mais alta.
A última a pular nessa fase é a Mari que ao terminar fala para Ane: “Deixa eu”, empurrando-a da
posição de carniça e assumindo a posição.
Na primeira fase (mais baixa) pulam Cin e Jojo.
Mari levanta um pouco quanto Ane se preparava para pular.
Jojo tira Ane da fila, dizendo: “sai, sai”.
Ane reclama: “Ah”. Depois fica observando e dando pulinhos.
Jojo fala para Ane: “Tu é lesa” e toma seu lugar na hora de pular. Depois a deixa pular, dizendo: “vai,
vai”. Ane pula.
Jojo pula 2 vezes seguidas.
Mari reclama para Jojo: “Tu encostou”.
Jojo assume o lugar de Mari (a carniça)
Mari pula já numa fase alta.
Mari reclama da posição de Jojo: “abaixa...” e arruma com agressividade o corpo de Jojo.
Cin pula na fase mais baixa.
Ane e Tai correm para a fila quando notam que a fase é baixa.
Ane pula e Tai sai da fila. (desiste).
Quando Mari vai pular Jojo levanta ficando mais alta.
Mari pula na fase alta e fica pulando sozinha várias vezes nessa fase.
Mari reclama com Jojo: “Tu fica toda torta”.
Mari fica no lugar da Jojo (carniça)
Ane se arruma de novo na fila pra pular.
Cin pula.
Tai corre para a fila (a brincadeira está na fase mais baixa).
Quando Ane se prepara para pular é empurrada por Jojo que diz: “sai, sai, tu não tá”
Ane sai e retruca: “eu tô sim” e pula.
Mari interfere: “Deixa a Tai pular”
Jojo atende: “vai”
Cin motiva Tai: “vai Tai tira a sandália”
Tai sai para tirar a sandália.
Numa fase mais alta pulam Cin e Jojo.
Tai volta descalça e fica esperando sua vez, mas não pula.
A fase é mais alta e só pula a Jojo.
Jojo erra e fica no lugar da Mari (carniça)
Jojo se curva de forma que não fica no nível mais baixo.
Pulam: Mari, Cin e Ane.
Mari insiste: “Deixa a Tai pular, umbora Tai”
Tai assume a posição de carniça.
Pulam na 1º fase todas as meninas.
A filmagem se encerra.

Episódio 04:

Brincadeira:Elástico
Local:Samaumeira, 30
Duração: 7', 46"
Crianças envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Tai	14	F	Brincante
Lai	12	F	Brincante
Josi	9	F	Brincante
Tasa	7	F	Observador
Ari	6	F	Observador

Considerações Preliminares: A brincadeira desenrola-se na frente da casa de Tai e Lai, ao redor encontram-se crianças que observam a partida. A modalidade da brincadeira é “do mau”), logo as meninas estão todas de rosto sério (fisionomia fechada).

Descrição:

O episódio inicia com Lai pulando enquanto Tai e Josi seguram o elástico na “etapa” pezinho.

Lai pede: “ah, abaixa um pouquinho” (pedindo pausadamente). Josi ajeita melhor o elástico no tornozelo e Lai começa a pular.

Quando chega na etapa “coxinha” Lai se aproxima de Tai e c/ as mãos abre o elástico, arrumando-o. Tai mantém a posição em que Lai o colocou.

Lai continua pulando, depois erra e Tai inicia na etapa pezinho.

Na etapa “coxinha” Tai aproxima-se de Lai e faz uma abertura maior no elástico, Lai segura o elástico na posição deixada por Tai e esta continua pulando.

Quando Tai encerra o balão desta etapa Josi diz: “Errou mostrou o dente”; Tai discorda: “Ééé?” e Josi reafirma: “Foi sim”.

As meninas parecem relevar o erro e Tai continua pulando agora na etapa “Bumbum”.

Tai aproxima-se de Lai e faz novamente uma abertura maior no elástico. Lai segura o elástico na mesma posição.

Tai erra e Lai diz: “Eeee errou”; Josi tira o elástico do corpo entregando-o para Tai e cantarola: “Aleluia, aleluia” e diz em seguida: “Até que enfim chegou a minha vez”

Josi começa a pular.

Quando Josi vai pular na etapa “joelho” Lai pega o elástico com as mãos e o levanta, pulando junto. Josi reclama: “Não vale fazer isso, Lai”. Lai pára e Josi continua pulando.

Josi termina o pulo desta etapa e olha séria para Lai, encarando-a.

Quando chega na etapa da coxinha Josi abre o elástico e Tai segura-o, mantendo a abertura. (Isto se repete também nas etapas bumbum e cintura). Josi pula de forma desequilibrada e seu pé engata no elástico.

Tai reclama: “-É sim Josi tu já tá de novo com aquele negócio de pular e o teu pé ficar por cima”

Josi desdenha: “Ééé”.

Nesse momento um observador atravessa a área da brincadeira e pula sobre o elástico. As meninas parecem não se importar. E continuam discutindo.

Tai diz: “Tu pisa, ainda agora tu ficou assim e soltou assim, vem”. Mostrando com o elástico a posição que Josi teria feito.

Josi olha atentamente as meninas e sem falar nada, volta a pular.

Josi encerra a fase da cintura e fala para Tai, apontando o dedo: “vai falar o que agora?”.

2º momento

Tai começa a pular na etapa da “coxinha”. (etapa em que havia parado anteriormente)

Tai aproxima-se de Lai e abre o elástico, Lai o mantém na posição. Tai pula, erra e tenta continuar, mas Josi reclama: “Eeee Tai”. Tai sorri e assume a posição de carniça.

Lai vai recomeçar a pular e diz: “Bunda” (indicando a posição da brincadeira em que havia parado)

Josi repete: “Bunda”

Tai retruca: “Coxinha”

Lai falando um pouco mais alto: “Bunda”

Tai coloca o elástico na posição do bumbum. Lai recomeça a pular.

Lai aproxima-se de Josi, abre o elástico, Josi mantém.

Tai pula, acerta e Josi provoca: “Aleluia” (referindo-se ao acerto e ao fato de Tai conseguir ultrapassar uma etapa). Tai continua pulando e passa para a etapa “cintura”.

Josi arruma o elástico na cintura e diz: “Bora”. Depois grita “Lai” (esta fala se dá em virtude de Lai não ter colocado o elástico na posição cintura).

Tai faz o gesto do “cotoco”, pega no elástico balançando-o e soltando, andando em direção a Lai.

Lai diz: “Tá aqui ó” e repete o gesto. As duas riem.

Tai pula e Lai ri dizendo: “Ela mostrou o dente”.

Tai diz: “Pára Lai não vale” e dá um tapa no braço de Lai. As duas riem, mas fazem cumprir a regra com Tai assumindo a posição de Josi, segurando o elástico.

Lai diz: “É depois dessa é a minha” e coloca o elástico na posição do “pezinho”.

Josi discorda: “Uummm ta”.

Lai ri, coloca o elástico na posição bumbum e diz pra Tai: “vai mais pra lá Tai” (para que o elástico fique esticado).

Tai afasta-se e Lai repete o pedido: “Só mais um pouquinho”. Tai afasta-se novamente.

Josi abre o elástico e Lai segura-o nesta posição.

Josi continua pulando, quando vai fazer o balão da etapa cintura quase erra e Lai começa a ri. Josi continua pulando.

Lai diz: “Eu não vou conseguir ir até a orelhinha não”.

Josi com os lábios fechados expressando: “hum, hum” em um sentido afirmativo para que a partida fosse até a etapa orelhinha.

Lai: “-Eu não vou”, “Só vou até o suvaco, tá”?.

Tem início um novo conflito.

Josi dá o salto que encerra o balão da cintura, seu pé encosta no elástico e Lai e Tai dizem aborrecidas: “ Olha aí”.

Lai reclama do salto: “Não, não”.

Josi se defende: “Nem pegou, nem pegou”

Lai continua: “É né?”

Lai e Tai ajeitam o elástico na próxima posição e Josi continua pulando

Josi aproxima-se de Tai, abre o elástico e Josi mantém.

Josi continua pulando e Lai: “Olha engatou, tu disse que engate era erro”

Josi resmungua e balança o indicador em sinal negativo: “hum, hum”

Tai reafirma: “Foi sim”

Josi continua pulando.

Na fase “Suvaco”, Josi pula e com os lábios entreabertos, resmungua: “Licença”, quando põe o elástico entre os pés. (nas fases em que o elástico fica muito alto, como a partir do “suvaco”, para pisar sobre o elástico, é preciso verbalizar antes a palavra “Licença”).

Lai diz: “Agora é a vez do balão, espera aí”
 Tai responde descrente: “Bora vê”.
 Josi pula e acerta e Tai provoca: “Parabéns”
 Tai fala para Lai: “Ela não vai errar que ela não tá”
 Lai responde: “Não, mas balão é direto”.
 Josi pula e acerta, passando para a próxima fase (Pescoço).
 Josi faz um pulo perfeito, sem nem tocar no elástico.
 Lai exclama surpresa: “ebe não”
 Josi se prepara para pular novamente e questiona Lai: “o pescoço tá na direção da boca?”
 Lai responde em tom meio agressivo: “Claro, tá aqui ó”; “tu acha que eu ainda tava abrindo pra ti?”
 Josi toma distância pula mais uma vez, não toca no elástico, acertando o pulo.
 Lai reclama: “Não era balão?”
 Josi resmunga: “Hum, hum” (dizendo que não)
 Lai não se conforma e dirige-se a Tai: “ Não era balão Tai?”
 Josi com os lábios fechados resmunga: “Licença” e põe um dos pés sobre o elástico, quando vai colocar o outro, erra a direção, tenta se equilibrar para não bater no chão, mas não consegue.
 Lai manifesta-se imediatamente: “é eu”.
 Josi fala algo que não dá para entender e assume a posição de Lai.
 Lai afirma zangada: “É coxinha” e começa a pular.
 Josi diz perceber um erro de Tai: “Tu mostrou o dente Lai, não vem” e sai da sua posição dirigindo-se Tai.
 Lai mexe o indicador e resmunga com a mão fechada dizendo que não
 Josi afirma aborrecida: “Foi sim” e empurra Lai indicando que agora era a vez dela.
 Tai concorda com Josi: “É ela errou”.
 Josi começa a pular.
 Encerra-se a filmagem.

Episódio 05

Brincadeira: Elástico
 Local: Samaumeira, 57
 Duração: 59’’
 Crianças envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Eda	5	F	Brincante
Vivi	6	F	Brincante
Dani	7	F	Brincante

Obs: este parece ser um episódio de aprendizes da brincadeira. Participam crianças bem pequenas, que não dominam as regras e nem as habilidades necessárias. O local também é diferente, pois elas brincam no pátio de uma casa.

Descrição:

Vivi segura o elástico que está com a outra ponta presa no esteio da casa. Eda está dentro do elástico e Dani está fora.

Dani faz o convite para Eda: “Bora nós duas”

Eda aceita: “Bora”

Dani entra no elástico, pega deixa bastante aberto para o pulo. Em seguida dá para Vivi segurá-lo na posição. Vivi segura-o.

Dani pula e fica de cócoras, para que o elástico fique bem baixo e facilite o pulo de Eda.

Dani executa primeiro as ações, como se estivesse demonstrando. Em seguida, Eda repete da mesma forma.

Dani pula o balão e abaixa o elástico com as mãos para Eda saltar para dentro do elástico, dizendo: “Bora”. Eda salta. Eda faz isso duas vezes.

Dani pula para fora do elástico e Vivi abaixa com o pé o elástico para Eda saltar.

Episódio 06

Brincadeira: Elástico

Local: Pass. Angelim.

Duração: 5' e 31''

Crianças envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Tai	4	F	Brincante
Joe	8	F	Brincante
Cin	8	F	Brincante
Dane	5	F	Brincante
Deni	3	M	Observador

Descrição:

1º Momento:

A filmagem inicia com Tai e Joe pulando enquanto Dane e Cin seguram o elástico.

Cin diz: “Se erra um sai todos”

Joe antes de sair do balão da posição “pezinho” pergunta para Cin: “É de lado?”, referindo-se a forma que deveria sair do balão (se com o corpo virado de lado ou de frente)

Cin balança a cabeça em sinal positivo.

Uma menina que passa na rua no momento da brincadeira pergunta para Cin: “é do mal Cin?”

Cin responde: “não”.

Tai e 2 passam para a posição “Joelho”

Tai erra e as posições das duplas são trocadas.

2º Momento:

Dane diz para Cin antes de pular: “sai da frente”

Cin pula prá dentro do elástico, mas Dane erra.

Cin: “Égua burra”

Tai para Dane: “uhhh...”.

Tai e Joe passam para a posição “joelho”.

Dane provoca a dupla adversária: “Não adianta a Tai também vai errar”

Joe pula prá dentro do elástico e o estica-o para o lado, dando uma abertura maior (facilitando para Tai)

Joe fala para Tai: “Vem rápido”

Tai entra no elástico.

Dane pergunta para Cin: “Vale abrir?”

Cin: “Não vale abrir”

Tai e Joe estão encerrando os saltos da posição “joelho” e Cin fala: “Ei, não vale abrir, pode repetir”. Tu faz assim” (e abrindo a perna mostra a posição que Joe havia ficado).

Joe entra no elástico e puxa Tai dizendo: “Vem” (voltam a posição em que estavam para repetir).

Filmagem interrompida.

3º momento:

Cin pula primeiro e Dane o acompanha.

Quando encerram essa jogada, Dane provoca saindo do elástico: “Uhh, eu sei pezinho!”

No joelho Tai levanta o elástico antes de Dane e Cin fazerem o balão.

Cin põe a mão sobre o elástico, mantendo-o ainda na posição “joelho” para o balão.

Joe interroga Cin: “Tu já fez balão?”

Cin responde: “já”

Joe levanta o elástico para a “coxinha”, mas abaixa porque Cin, retifica: “inda não”

Antes de fazer o balão Cin fala para Joe: “manda a Tai abrir a perna!”

Tai abre e fecha as pernas unindo o joelho.

Joe reclama: “Ah Tai, égua”. E continua: “ por isso que eu não gosto de brincar com a Tai”.

Tai abre bem as pernas e na hora que Cin pula balança o elástico.

Cin ameaça: “Olha que se ela fizer, eu errar eu não vou sair!”.

Tai fica na posição pedida pelas meninas, mas reclama: “ O elástico não é teu.”
 Na posição “coxinha” Cin entra e Dane acompanha
 Dane grita: “haaa”, “quase que eu caía”.
 Elas passam para o bumbum.
 Dane continua falando enquanto pula: “quase eu caí de cara no chão”.
 Dane comemora: “Oba eu sei pular até o pescoço”.
 Dane reclama com Cin: “vai logo, tu demora para pular”.
 Cin pula dentro e deni pula em seguida.
 Dane pede para Cin: “ Dá prá abri só um pouquinho?”
 Cin nega: “não pode” e apontando para o lado do elástico que está mais aberto, fala: “pula desse lado”
 Deni pula e acerta.
 Cin faz o balão e na hora que Dane vai pular diz: “só pode entrar de lado”.
 Joe pede para Tai: “Cintura Tainá”
 Tai põe na posição “cintura”

4º Momento:

A partir de uma posição do elástico, aqui no caso cintura, é permitido “abrir o elástico” para o parceiro, que é o que acontece a partir da seqüência que se segue.

Posição cintura - Cin pula .
 Dane se prepara para pular e diz: “Ai, ainda bem que pode abrir”.
 Dane pula para dentro do elástico e diz para Cin: “Abre Cin”
 Dane pula e erra.
 Tai fala: “Errou”
 Dane fala: “Dessa vez ainda tão no joelho”.
 Joe discorda: “Em coxa”
 Dane afirma em voz mais alta: “joelho, joelho”.
 O elástico fica no joelho, e Joe erra ao tentar pular com as duas pernas para fora.
 Joe reclama: “Ah meu Deus!”
 Tai contesta a regra: “Ah, eu não quero sai uma sai todas”
 Dane reafirma: “É sim”.
 Cin parece voltar atrás e fala para Tai: “Vai tá bom”
 Uma nova etapa começa, agora individual.
 Tai pula sozinha na posição “joelho”
 Dane comenta com Cin: “quando a Tai ir e errar, pri?”
 Quando Tai vai sair do balão da posição “joelho”, ela pergunta: “de lado”.
 Cin responde: “ De lado, reto...”
 Tai salta de lado para fora do elástico.
 Tai passa para a “coxinha”.
 Dane a empurra porque ela demora para pular e diz: “ vai logo”.
 Filmagem interrompida.

Obs: Na brincadeira do tacobol as descrições das posições dos jogadores foram padronizadas de acordo com o esquema:



Episódio 7:

Brincadeira: Tacobol

Local: Samaumeira, 146

Duração: 3' e 12''

Crianças Envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Rod	13	M	Brincante
Her	13	M	Brincante
Uli	15	M	Brincante
Ges	10	F	Brincante
Val	7	M	Observador
Joli	6	M	Observador
Tai	7	F	Observador
Eli	12	F	Observador
So	13	F	Observador
Fla	3	M	Observador
Bio	7	M	Observador

Descrição:

1º Momento:

Começa a filmagem e os pares nas seguintes disposições:

Lata A: Rod – Taco A: Uli

Lata B: Har – Taco B: Ges

Ges arremessa a bola com o taco acertando a lata de seu parceiro (Uli), errando portando. Em seguida solta um grito “rouuuu”, e joga o taco no chão.

Har levanta a lata do seu lado e pega o taco do chão. Rod também levanta a lata do seu lado e pega o seu próprio taco que estava no chão próximo da área da brincadeira. Uli posiciona-se atrás da lata A

Alternam-se as posições: Har e rod no taco e Uli e Ges na bola.

Rod pega a bola arremessa para Har e fala: “vai”. Har não acerta o taco na bola. Rod fala algo para Har.

Ges pega a bola e arremessa. Rod rebate e joga a bola bem longe da área da brincadeira aproximadamente 5,5 m.

Ges corre para pegar a bola e gasta bastante tempo nisso.

Har e Rod correm para o meio do campo e começam a bater os tacos fazendo a contagem dos pontos. Uli fica acenando para Ges, pedindo para ela jogar a bola e diz: “aqui, aqui, aqui”.

Ges volta e dirige-se para o arremesso de perto.

Rod começa a voltar para seu lugar junto da lata. Har fica na mesma posição olhando para a bola.

Rod arremessa e não acerta a lata. Ges corre para apanhá-la novamente.

Rod e Har retornam ao centro do campo e recomeçam a contagem dos pontos.

Ges se aproxima com a bola e Rod e Har correm para as respectivas latas.

Ges joga a bola para Uli, que a pega e arremessa na lata.

Har rebate novamente para longe. Rod e Har correm para o meio do campo. Rod e Har batem os tacos continuando a contagem.

Uli arremessa a bola em direção à lata, Rod tenta rebatê-la, mas não consegue.

Ges vai jogar a bola na lata B, mas Har chega antes dela na lata e fica batendo com o taco no chão.

Ges joga a bola, Rod tenta rebater, mas não acerta. A bola também não acerta a outra lata.

Ges não apanha a bola, que passa da lata, e ela tem que correr para apanhar.

Rod e Har correm ao meio e recomeçam a contagem.(25,26,27,28....)

Ges volta correndo c/ a bola e a arremessa p/ a Lata. Uli curva-se atrás da Lata e fica esperando a bola chegar na lata. A lata é derrubada e a dupla Rod e Har vencem a etapa. Alternam-se as posições de jogo”.

2º Momento:

Lata A: Rod - Taco A: Uli

Lata B: Har – Taco B: Ges

Uli levanta a lata e pega o seu taco do chão. Ges também pega um outro taco que está no chão.

Rod arremessa a bola para a lata B, Ges tenta rebater mas não acerta.

Har pega a bola e arremessa para a lata A, Uli acerta a bola com o taco arremessando-a aproximadamente uns 4 metros de distância do campo.

Filmagem foca no Har que corre para apanhar a bola e arremessa do lugar de onde a pegou p/ a lata B.

A bola não acerta a lata e Rod a pega jogando para Har.

Har pega a bola e arremessa para a lata A

Uli tenta rebater, mas erra.

Rod pega a bola e joga para a lata B. Ges rebate.

A bola pára bem próximo da lata B e Har pega-a.

Ges vira-se na direção do Har (que segura a bola) e põe o taco bem na frente da lata (formando com o chão um ângulo de 90°)

Har arremessa a bola na lata B, mas erra.

Rod corre para apanhar a bola

Ges vira-se para a direção de Rod e posiciona o taco novamente na frente da lata (formando com o chão um ângulo de 90°).

Rod joga a bola, mas não acerta.

Filmagem Interrompida.

3º Momento:

Quando a filmagem recomeça os brincantes estão na seguinte configuração:

Lata A: Uli – Taco A: Har

Lata B: Ges – Taco B: Rod

Ges arremessa a bola para a lata A e Har rebate com o taco jogando-a distante do campo aproximadamente 5 m.

Ges corre para pegar a bola. Rod e Har correm para o centro do campo e batem os tacos fazendo a contagem.

Ges pega a bola e arremessa-a do lugar onde esta parou para a lata B

4º Momento:

Lata A: Har – Taco A: Uli

Lata B: Rod – Taco B: Ges

Har arremessa a bola para a lata B , Ges tenta rebater a bola mas erra.

Rod que está logo atrás de Ges pega rapidamente a bola.

Ges vira-se na direção de Rod, colocando o taco bem na frente da lata. Rod está bem próximo da lata B (80 cm de distância, aproximadamente).

Com o corpo curvado, fica consecutivas vezes (14 vezes) ameaçando jogar a bola na lata, fazendo com que Ges (também com o corpo curvado) mova o taco em várias posições (sem tirá-lo do chão), protegendo a lata.

Rod pega a bola entre as mãos e fica assoprando-a. Ges também fica com o corpo reto e olha para Rod.

Rod curva-se novamente, joga a bola para o alto, aparando-a e volta a ameaçar jogar a bola na lata B (9 vezes).

Ges (também com o corpo curvado) fica movendo o taco em várias posições (sem tirá-lo do chão) protegendo a lata.

Segurando a bola, Rod posiciona a mão em um espaço que o taco não está e joga a bola derrubando a lata.

Rod pega a bola e fica jogando para cima e aparando com a mão. Ges solta o taco e tenta pegar a bola. Rod depois de jogar a bola 4 vezes para o alto, solta no chão. Ges então a pega.

Rod levanta a lata B e pega o taco do chão. (o mesmo taco usado pela Ges), batendo-o no chão na frente da lata.

Ges arremessa a bola p/ a lata A.

Har tenta rebater mais erra.

Uli pega a bola e arremessa-a em direção a lata B

Rod rebate a bola, lançando a aproximadamente 6 metros do campo.

Har e Rod caminham apressadamente até o centro do campo.

Har levanta o taco p/ Rod q vai começar a bater com o seu taco, fazendo a contagem.

Har fala algo para Rod.

Os 2 parados ficam observando Uli

Uli pega a bola e arremessa-a, do lugar onde ela havia parado, para a lata B

Rod, que está no centro do campo, rebate a bola com o taco aproximadamente 3 m longe.

Har olhando para Uli estende o seu taco na direção de Rod, que começa a bater fazendo a contagem, também observando Uli.

Uli pega a bola e volta-se para o campo.

Rod e Har correm para para suas posições.

Uli joga a bola para a lata B.

Rod tenta rebater mais erra.

Ges corre para pegar a bola.

Rod aproveita e corre em direção ao Har e bate o taco mais uma vez.

Ges joga a bola na direção de Uli

Rod e Har tentam rebater-la mais erram.

Uli pega a bola e arremessa p/ lata B

Rod rebate a bola longe 2 metros do campo.

Uli vai pegar a bola. Rod e Har ficam parados em suas posições.

Uli volta com a bola para sua posição e arremessa bola para a lata B

Rod tenta rebater mas erra.

Ges pega a bola e arremessa para lata A

Har também erra a batida.

Uli pega a bola e joga-a para a lata B

Ges pega a bola e arremessa-a para a lata A

Uli arremessa a bola para lata B
 Rod rebate e a bola cai atrás de um poste de energia elétrica.
 Rod fala algo e derruba a lata B, em seguida Har derruba a lata A.
 A partida termina. Rod e Har são os vencedores.
 Ges e Uli saem do campo.
 Rod e Har com o taco na mão levantam cada um uma das latas.

Episódio 08

Brincadeira: Tacobol
 Local: Samaumeira, 146
 Duração: 2' 10''
 Crianças envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Rod	13	M	Brincante
Har	13	M	Brincante
Eli	12	F	Brincante
So	13	F	Brincante
Tai	7	F	Observador
Val	7	M	Observador
Joli	6	M	Observador
Ges	10	F	Observador
Fla	3	M	Observador
Uli	15	M	Observador
Bio	7	M	Observador

Neste episódio Rod e Her (participantes do episódio anterior) continuam jogando, agora com uma nova dupla.

Descrição:

1º Momento:

A posição das duplas é a seguinte:

Lata A: Rod – Taco A: So

Lata B: Har – Taco B: Eli

Rod fala para Har: “- Olha a bola”

Har pega a bola e joga para Rod que arremessa a bola em direção a lata B, dando assim inicio a partida

Eli rebate e enquanto Her vai pegar a bola. So diz: “Bora”

As 2 meninas correm para o centro do campo para baterem os tacos. So faz a contagem. As duas ficam olhando para Har.

Har se aproxima da lata B e joga a bola para Rod.

As 2 retornam correndo às suas posições.

Rod pega a bola e derruba acidentalmente a lata A (as posições só se alterariam se Rod tivesse derrubado a lata B)

As duas meninas riem em tom de gozação.

So olha para Eli e debocha: “ha, ha, ha....”.

Rod se irrita e resmunga: “égua do fresco...”. Depois pega a bola do chão e chuta a lata A para So, que a levanta para recomeçar a brincadeira.

Rod arremessa a bola para a lata B.

Har pega a bola e arremessa também.

So rebate a bola a aproximadamente uns 7 metros de distância da área da brincadeira.

Har corre p/ apanhar a bola. A filmagem foca em Har correndo atrás da bola.

As meninas derrubam as latas vencendo o jogo e comemorando zombando dos meninos.

Har retorna cabisbaixo e atira a bola sobre a lata derrubada

As crianças se dirigem para a sombra de uma casa. Tem início um clima de tensão no grupo.

Har se dirige a So gritando e pedindo o taco: “me dá o taco, me dá o taco”.

Har continua reclamando e tenta tirar o taco da mão de So.

Rod que já estava de costas (parecendo mais conformado com a perda) também se dirige para So: “é, nós ganhamos aquela, é 1 a 2 é nossa vez”.

Os dois insistem: “me dá o taco, me dá o taco”. Avançando para So que se esquivava, escondendo o taco com o corpo.

Har tenta puxar o taco, bastante irritado.

So não dá o taco p/ os meninos e se afasta, dizendo: “não, não, é a gente”.

Har insiste: “a gente ganhou ali” (refere-se a uma partida anterior).

So insiste que não, reclamando e gesticulando e posiciona-se para reiniciar a brincadeira.

Har retorna reclamando: “quer me gurupir!” (enrolar, roubar).

2º momento

Todos voltam para o campo com as meninas no taco.

So levanta a lata A

Har toca a lata, a derruba e fala: “derrubei a lata”. So responde: “não vale!”.

Har arremessa, So tenta rebater, mas erra B com o taco por aproximadamente 2 metros. Her pega a lata B do chão e a levanta.

Her arremessa a bola para a lata A. So tenta rebater mais erra. A bola passa a aproximadamente 2 m da lata.

Rod apanha a bola e vai para o arremesso de perto. So e Rod vão para a disputa.

So protege a lata entre os pés, mantendo-os bem juntos e põe o taco na frente desta em ângulo de 90° c/ o chão.

Rod aponta p/ a posição em que So está e fica rindo

Har diz para So: “Abre a perna”

Rod fala para um dos observadores da partida apontando para a posição de So: “Olha, olha aqui. Olha como ela ta fazendo”.

O Observador fala algo.

So fala para Rod: “O que é que tu quer? Não foi assim que ele fez da outra vez?” Em seguida fala com o observador: “E tu cala o teu bico aí”.

Rod joga a bola conseguindo acertar a lata A. E provoca So: “uuu sai”.

So protesta: “não vale, tu empurrou minha mão”. Em seguida sai reclamando do campo, joga o taco no

chão com força e diz: “- Não quero brincar mais”. “não sabe nem brincar, égua....”.

Rod tenta se explicar: “também ela não quer abrir a perna”

So continua (bastante irritada): “mas também empurrar a mão, não vale isso!”. So encosta-se numa casa ao lado.

Uli (observador) intervém: “tu não abre a perna”.

Rod chama outra dupla, com ar de vencedor: “outro aí, outro!”

So continua a reclamar: “rouba, pra caramba vocês. Só pra jogar”.

Rod retruca em tom mais alto: “outro, outro”. E continua: “ganhamos a grade”.

So retruca: “é doido”.

Rod continua: “ganhamos, ganhamos”

Encerra-se a partida.

Episódio 09:

Brincadeira: Tacobol

Local: Samaumeira, 50

Duração: 3’ e 36’’

Crianças envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Josi	9	F	Brincante
Katri	12	F	Brincante
Nezi	15	F	Brincante
Jeff	18	M	Brincante
Kate	11	F	Observador
Ma	11	F	Observador
Ele	14	F	Observador

Descrição:

1º Momento:

Inicia-se a filmagem com Josi e Katri próximas, ambas com um taco na mão. Josi segura um taco (Taco A) e ajeita a lata (lata A) para iniciar a brincadeira.

Os pares estão dispostos da seguinte forma:

Lata A: Katri – Taco A: Josi

Lata B: Jeff – Taco B: Nezi

Josi começa a bater o taco no chão, em frente à lata.

Katri que ocupa a posição de arremessadora contra a lata B. Ela arremessa a bola.

Jeff é arremessa contra a lata A e Josi tenta rebatê-la, mas não foi bem sucedida, pois a bola bateu em sua perna.

Josi fala: “é o Jeff, que é ele que ta com a bola” ; e Katri repete: “é o Jeff, que é ele que ta com a bola”

Jeff fala que a bola tocou no taco.

Josi fala “tocou nada, tocou aqui” e aponta para a sua perna.

Nezi: “tocou nada”.

Katri pega a bola.

Nezi e Josi tentam tirar a bola da Katri. As 3 gritam e se atacam disputando a bola. A bola cai no chão.

Josi e a Nezi voltam para suas posições.

Katri pega a bola e arremessa em direção à lata B.

Nezi rebatê a bola.

Katri corre para pegar, enquanto Josi e Nezi correm para o centro do campo e batem os tacos uma vez.

Josi grita “dez, dez”.

Josi e Nezi correm novamente para o centro.

Josi bate seu taco com o da Nezi um e ambas contam “vinte”.

A Nezi segura o taco de Josi e continua batendo, fazendo a contagem “vinte, trinta, quarenta, cinquenta, sessenta, setenta, oitenta”.

Josi e Nezi ocupam suas posições.

Katri fala pra Nezi: “Ei, ajeita a tua lata que ta torta, tá?!”

Katri finge que joga a bola.

Katri joga a bola, mas não acerta a lata adversária.

Nezi rebate, mas não acerta a bola.
Jeff vai buscar a bola e arremessa.
Josi rebate com seu taco, mas não acerta a bola.
A bola bate em Katri e cai no chão. Katri pega a bola e ao invés de arremessar normalmente, derruba a lata A (que está próxima).
Katri aponta para a Nezi gritando: “Tu parou! Tu parou!” tem início um tumulto.
Nezi : “Ei, eu não parei, quando eu apro eu saio!” e continua batendo o taco B no chão.
Katri aponta para a Nezi, gritando “Tu parou!”.
Katri puxa o taco A da mão de Josi, mas não consegue tomá-lo.
Katri: “Eu não quero!” e sai da área de jogo, resmungando.
Josi fala algo para Nezi.
Jeff pega um outro taco e tenta ocupar a posição da Nezi.
Nezi empurra o menino e continua batendo o taco B no chão.
Katri junta outro taco do chão.
Katri aponta o taco em direção a Nezi e diz: “tu parou, tá!”.
Nezi: “Não parei!” e faz um gesto de negação com o taco A, aproximando-se de Josi e Nezi.
Josi pega a lata A e segura.
Nezi próxima a Josi e Katri fala em tom alto: “Eu não parei de bater”.
Josi ri e coloca a lata A no lugar.
Katri sai andando balançando o taco e aproxima-se de uma vala para procurar a bola.
Nezi volta para o seu lugar começa a bater o taco e fala: “Não eu não parei, quando eu paro eu saio”.
Jeff brinca com Nezi e a abraça por trás e não a solta.
Josi grita para Nezi não parar de bater.
Nezi começa a falar algo para Jeff, pedindo pra ele a soltar.
Katri continua a procurar a bola.
Katri: “Cadê a bola?”
Josi sai de sua posição e ajuda Katri a procurar a bola em direção à vala.
Nezi: “Cadê a bola?”
Katri responde algo para Nezi

Nezi: “Olha ali a bola, naquela lama ali, olha!”
Uma garota que está observando aponta em direção à bola.
Katri sai correndo para buscar a bola
Josi volta para seu lugar.
Katri pega a bola e balança para tirar a lama.
Katri volta para seu lugar.
Josi reclama com Nezi: “não pára de bater”.
Nezi responde: “eu não to parando”.
Katri joga o taco que tinha no chão, pede pra Josi se afastar.
Katri finge que joga a bola e depois a arremessa contra a lata B.
Nezi rebate a bola.
Josi corre em direção à Nezi.
Josi grita: “umbora”
Nezi responde: “umbora” e sai para bater o taco B com o taco A de Josi.
Katri corre para buscar a bola.
Nezi e Josi batem os tacos e Josi grita algo.
Katri pega a bola.
Josi e Nezi voltam correndo para seus lugares.
Katri Josiga a bola contra a lata adversária
Nezi tenta rebater mas não acerta a bola.
A bola não acerta a lata e bate no Jeff.
Jeff vai buscar a bola.
Nezi fala: “já foi cem”
Jeff ao invés de arremessar derruba com a bola a lata B e aponta para Josi.
Katri grita: “é agora, que ela não tava?”
Josi reclama: “ela tava batendo”.
Katri diz: “Nem vem, nem vem que ela não tava!”
Josi fala apontando para um dos observadores: “Diz que eu tava batendo”
Um dos observadores fala: “ela não tava batendo não!”
Josi grita , com o dedo em riste, contestando a fala dos observadores: “ela tava batendo com o taco”. Em seguida joga o taco no chão com raiva e vai para a posição de arremessadora.

Agora os pares estão dispostos da seguinte forma

2º Momento:

Lata A: Nezi – Taco A: Katri

Lata B: Josi – Taco B: Jeff

Nezi arremessa a bola contra a lata B.

Jeff tenta rebater mas erra.

A bola não acerta a lata.

A bola bate em Josi.

Josi pega a bola e arremessa contra a lata A

Katri rebate a bola e corre para a contagem

Jeff corre em direção à Katri.

No centro do campo eles contam batendo os tacos (10,20,30,40,50,60,70,80,90,100).

Nezi fala algo.

Depois o Jeff e Katri em direção às latas, derrubando-as.

Katri faz um “Cotoco” para a Nezi.

Jeff e Katri derrubam as respectivas latas com o taco, correm para o centro do campo e batem os tacos.

Katri sai pulando levantando o taco na mão: “eehhhh, ganhei!!” e sai gritando.

Nezi sai falando algo e sorrindo.

Episódio 10:

Brincadeira: Chama

Local: Samaumeira

Duração: 3’ e 34’’

Crianças envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Nola	9	F	Brincante
Noel	12	M	Brincante
Fofó	9	M	Brincante
Joly	8	F	Brincante
Ciele	6	F	Brincante
Mara	7	F	Brincante
Nina	7	F	Brincante

Descrição:

1º Momento:

A tomada começa com as crianças dividindo-se em grupos para brincar. Noel observa a quantidade de crianças em volta e diz: “é quatro contra quatro”.

Nola (antecipa-se) escolhendo os membros do seu grupo: “Eu o Fofó e a ...” (olha para as meninas) e puxa a Nina.

Noel reclama: “peraí, peraí” e lamba com sua camisa as costas de Fofó.

As crianças se misturam, ainda não estão divididos em equipes.

Noel posiciona-se no centro e arruma as crianças mais ou menos em círculo pegando-as pelos ombros. Ele fala: “fica aí” e tenta assumir a divisão das equipes.

Joly auxilia: “é 4 contra 4”.

Nola insiste e puxa Fofó e Nina pelas mãos. Noel parece não gostar e grita mais alto: “peraí, peraí”. Faz um gesto enérgico de lambar com a camisa e afasta Nola pelo ombro.

Noel começa a dividir os grupos.

Joly intervém novamente: “Falta só 1, é 4 contra 4” e aponta para um menino da rua (a câmera não foca).

Noel fala para Mara, tocando nas costas dela: “Vai pra lá, vai pra lá” e coloca Mara para o lado de Nola. Depois chama um menino que está próximo: “vem”.

Noel olha novamente as crianças disponíveis e aponta para Ciele: “é tu que vai...”.
Nola reclama da divisão: “Ah não, eu quero o Fofó” e puxa Fofó pelo braço para o seu lado.
Joly discorda: “E quem é que vai ficar aqui”.
Nola empurra Mara para o time de Joly.
Joly reclama de novo: “Ah não, essa aí não” e vira as costas para o grupo.
Noel tenta resolver o impasse e puxa Fofó pelo braço, colocando-o novamente no outro time: “Fica aqui.”
Nina também vai para o lado de Joly.
Mara posiciona-se ao lado de Nola.
Joly tenta influenciar a divisão e fala para Noel: “Ei eles dois são fortes” (referindo-se a Nola e Fofó).
Nola puxa Nina para seu time e ela resiste.
Noel fala para Nina: “vai prá lá” (referindo-se ao time da Nola). Nina passa para o time de Nola.
Mara também vai para o time de Nola.
Fofó empurra Mara e Noel o lamba com a camisa falando: “ei seu burro, não é assim!”
Fofó pega um pau do chão e bate devagar em Noel. Noel ri e continua a organizar o grupo.

2º Momento:

As equipes ficam assim:
Equipe A: Joly, Fofó e Ciele.
Equipe B: Nola, Nina e Mara.
Noel distribui a numeração dos brincantes: tu é três e tu é três (referindo-se a Ciele e Mara).
Fofó se distrai e Noel grita e lamba com a camisa: Fofó tu é 4 caramba” (mesmo número de Nina).
Noel explica as instruções do jogo e fala: “presta atenção: tu é quatro e ela é quatro (Fofó e Nina) . se eu falar quatro tu tem que pegar e correr, se ela pegar ela corre”.
E inicia a partida dizendo: “Lá vai, lá vai”. Afasta as crianças em fileiras de frente uma pra outra.
Noel estica o braço, segurando a camisa e grita: “5”.
Correm Joly, Nola e Mara. Mara erra, pois seu número é 3.
Noel repreende Mara: “Não era tu, sua burra”.
Nola reclama: “Não valeu, não valeu”.
Noel fala para Mara: “Tu é o 3”.
Nola: “Chama outro, chama outro”.
Noel chama novamente: “3”.
Mara corre, mas Ciele (que possui a numeração correspondente) não corre. Mara pega a camisa.
Noel chama Ciele: “Vem sua burra”.
Joly incentiva Mara: “vai .Mara, corre. (Mara não é de equipe de Joly).
Nola cantarola: “É um a zero, é um a zero” e bate palmas.
Noel vai atrás de Mara e pega a camisa dizendo: “não valeu, não valeu”.
Joly fala apontando para Ciele: “essa aqui não sabe”.
Noel chama um menino que está do outro lado da rua: “ Vamo brincá Roni, vamo brincá aqui, vamo brinca, vem rápido”.

Joly aponta alguém que passa na rua e diz: “chama o” (não dá pra entender quem).

Noel: “Vem aqui Roni, vamo brincá”.

Noel fala para Ciele: sai, sai, sai que tu é muita burra”.

Ciele não aparece mais na filmagem.

Noel grita para outra pessoa que vê na rua: “Fulano, qué brinca”.

As crianças ficam paradas esperando, mas a outra crinça não entra no grupo.

Noel explica as regras da brincadeira novamente.

Noel faz nova chamada e Fofó corre, errando. Noel repreende Fofó: “quem manda tu correr seu burro”.
Noel lamba fofó com a camisa.

A brincadeira acaba não prosseguindo, porque os brincantes atrapalham-se muito com a numeração.

Filmagem interrompida.

Episódio 11:

Brincadeira: Baralho

Local: Samaumeira, 79 B

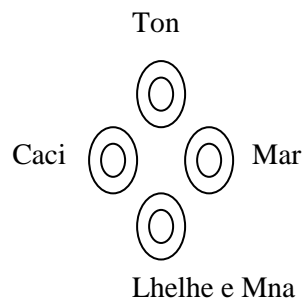
Duração: 5' e 02''

Crianças envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Ton	11	M	Brincante
Lhelhe	9	M	Brincante
Caci	10	M	Brincante
Tico	12	M	Observador
Noel	12	M	Observador
Mar	16	M	Brincante
Josi	13	F	Observador

Descrição:

Posição dos Jogadores:



(Josi é única menina e não brinca, só auxilia Lhelhe – talvez não tem dinheiro ou não é aceita.)

1º Momento:

Inicia a filmagem com os brincantes reclamando coma presença da câmara e ameaçam varais vezes, dizendo que não pode filmar: “não pode filmar baralho a dinheiro”.

Jogam apostando dinheiro, mas próximo deles encontra-se também algumas carteiras de cigarro. Conversas acerca do dinheiro: Josi pergunta: “Quanto é a partida”? alguém responde: “é 10 centavos”.

Caci intervém: “que 10, olha aqui” e aponta para um monte onde os dinheiros estão juntos (nota de um real e algumas moedas). Os demais continuam Jogando

É a vez de Ton jogar, este fica olhando para as cartas e Josi fala: “Bora logo, não tá nem armado”.

Ton diz: “-Vai vê na hora em que eu arriá”.

Durante a partida podem ser percebidas algumas tentativas de burlar as regras, trapaça, principalmente oriundas de Ton.

Ton tenta olhar as cartas de Mar e este reclama: “haa tu já tá.”

Ton ri.

Ton: “Agora armei meu jogo.”

Noel e Tico observam a partida as vezes fazendo dando palpites, como é o caso do Noel, que aponta para acarta de Lhelhe e diz qual carta seria a melhor para ser jogada.

Ao longo da partida os meninos implicam com Noel que dá muitos palpites.

Uma criança que não aparece na filmagem diz: “ vamo brinca de bandeirinha”.

Tico faz gozação: “Vai lá Noel, brincá de bandeirinha”. Ele sorri com desdém. (elástico, bandeirinha, brincadeiras de meninas – diferentes do baralho a dinheiro – brincadeira de homem)

Caci também fala: “É mesmo Noel, vai, vai, vai”.

Tico: “Ele disse que ele qué brincá elástico”.

Ton: “Ele falou que ele sabe o que é elástico”. (dando a impressao de alguma associação pejorativa com a brincadeira).

Caci ainda faz mais um comentário: “ele falou que ele sabe fazer mais”.

Noel não responde, nem faz expressão de desagrado, quando a câmara o foca.

Noel faz um comentário sobre a jogada e Caci reclama, alegando que ele dá azar: “Vira essa tua boca pra lá que tu é muito azarento”.

Ton comenta: “Caci tá armado desde cedo, não bate moleque”.

Caci retruca aborrecido: “Também com o Noel do meu lado aqui, quem é que vai bater...”.

Ton para Caci: “Tu é muito enjoado, isso que tu é”.

Josi interpela: “Cala a boca”.

Josi assessora Lhelhe no jogo, durante toda a partida, indicando as cartas:

Josi fala: “vai Lhelhe, tu vai armar nessa”.

Ton dá um soco com a mão fechada sobre o monte de cartas: “Só se for em trás” (supostamente uma jogada alternativa).

Mar concorda: “É só se for em Trás”.

Ton soca novamente o monte de cartas e diz: “só se for em cinco pares”.

Ton olha para Caci e fala: “Aí agora cara, joga tua carta”.

Ton compra uma carta e observa Caci e Mar. Soca novamente o monte de cartas e diz: “ás de novo”

Josi remexe rapidamente o monte de cartas descartadas.

Mar pergunta para Josi: “Tá armado esse jogo?” e mostra seu jogo para ela.

Josi responde: “É tá armado também”.

Ton compra uma carta e comemora: “ta beleza pura, essa carta quando eu jogar”.

Tom continua a falar sorrindo: “Égua já arrei, quando eu jogar essa carta vai ser destruição prá todo mundo” e abaixa uma carta.

Caci vai jogar e Ton diz: “Peraí que eu ainda não joguei”.

Josi reclama: “jogou sim”

Ton argumenta e tenta buscar aliado: “Eu fiz assim” (e faz o movimento de baixar as cartas) e apontando para Mar: “Eu falei essa carta quando eu jogar, vai ser destruição pra todo mundo, não foi”

Josi confirma: “Tu jogou sim, tu é muito pilantra”.

Ton tenta justificar: “Mas ele vai bater sempre, eu não tenho carta”.

Josi: “-Tu jogou, tu é muito pilantra, que tu é”

Mar mexe nas cartas e reclamando da jogada de Ton: “olha como ficam essas cartas”.

Caci abaixa suas cartas.

Ton retruca: “Taí eu não falei que ele ia ganhar”.

Caci recolhe o dinheiro e diz para Lhelhe: “Pega o teu troco”, dando uma moeda para ele.

Lhelhe recolhe as cartas da mesa. Ton tenta esconder algumas no short. Josi puxa as cartas. Ton discute com lhelhe e joga as cartas no chão.

Episódio 12:

Brincadeira: Peteca (modalidade corre atrás)

Local: Samaumeira, 73

Duração: 4’ e 59’’

Crianças envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Loli	12	M	Brincante
Guto	7	M	Brincante
Nino	8	M	Brincante

Descrição:

1º Momento:

A filmagem começa com Guto jogando sua peteca para o alto. Depois joga na direção da peteca de Loli, mas não a acerta.

Loli joga e não acerta na peteca do Nino.

Guto Joga uma outra peteca (que não é sua peteca de jogo) na direção onde está a sua peteca, testando a força para poder jogar.

Nino reclama com Guto: “pensa que eu não te vi muda de lugá?”.

Guto responde: “eu não me abicorei”.

Nino passa na frente de Loli que se prepara para jogar e diz: “bati o bolo”.

Loli reclama: “tá?”

Loli joga e acerta a peteca de Guto.

Nino diz: “selo”.

Guto responde: “é, mas o meu só mexeu um pouquinho”. Em seguida junta sua peteca do chão e reclama algo baixinho.

Loli fala parecendo aceitar a reclamação: “é descontou, descontou...”

Guto pega sua peteca e o jogo continua.

Passam algumas pessoas pela rua no meio da brincadeira e a peteca de Nino é chutada para a vala.

Nino procura a peteca irritado: “cadê a peteca? Tu vai pagar essa peteca! Tu vai me dá uma”. Ele se dirige a Guto.

Todos procuram a peteca no monte de lixo.

2º Momento:

Os meninos acham a peteca no lixo.

Nino corre para o meio da rua, coloca sua peteca no chão e diz: “o meu tá aqui !” Loli joga e acerta a peteca do Nino.

Guto zomba: “pega, peida macaxeira”.

Nino paga uma peteca para Loli e continua jogando.

Guto joga e erra.

Nino faz gesto tipo de treino antes de jogar.

Guto também repete o gesto de Nino.

Nino joga e Loli observa dançando com as mãos na nuca.

Os meninos alternam jogadas, até que a peteca de Loli cai dentro do mató.

Guto vai atrás também jogando sua peteca para o mató.

Nino joga na mesma direção e parece acertar as petecas e diz: “toma, dou te tri, eu disse dou-te tri”.

Começa uma discussão pelo reconhecimento da peteca de cada um. Eles olham as petecas encontradas e devolvem ao outro.

Nino tenta pegar as petecas dos outros dois meninos.

Nino fala em tom ríspido e com o dedo em riste: “eu disse dou-te tri! Eu tequei as duas”.

Loli acha uma peteca e Nino tenta tomar dele. Os três puxam a peteca ao mesmo tempo.

Loli fala “não, não...”

Depois Loli solta a peteca e Nino fica com ela.

Guto pega sua peteca de volta e diz: “descontado, descontado”.

Nino fala aborrecido: “eu ainda tenho uma”. Olha para Guto e diz: “descontado, não sabe brincá vocês, hein!?” “não qué paga, não qué pagá!?”

Nino aponta para Guto e diz: “foi até na tua gaiatinho!”.

Depois se afasta resmungando.

Loli fala baixinho: “só sei que não foi na minha”.

Os três continuam a brincadeira, mas Nino continua reclamando.

Episódio 13

Brincadeira: Bozo

Local: Samaumeira, 111

Duração: 12’ e 15’’

Crianças envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Wal	7	M	Brincante
Kleb	10	M	Brincante
Luci	11	M	Brincante
Niel	10	M	Brincante
Ledro	12	M	Observador
Jô	8	M	Observador
Tai	4	M	Observador
Leo	4	M	Observador

Descrição:

1º Momento:

Os quatro jogadores estão em volta do tabuleiro. Wal está contando as carteiras de cigarro e paga o Kleb.

Wal recoloca os dados no copo, sacode e emborca. Fica esperando as próximas apostas, segurando o copo emborcado.

Luci fala: “Umbora alisar esse bozoqueiro”.

Kleb fala em seguida: “é umbora alisar esse bozoqueiro”.

Niel repete provocando: “é umbora alisar essa bozoqueira”

Wal fala para Kleb: “E joga de muito aí, joga de 4”.

Kleb responde em tom agressivo: “Peraí, não suspende esse negócio aí” (referindo-se ao copo emborcado).

Kleb pergunta quanto tem de apostas no tabuleiro: “Quanto tem aí, tem 200” 300, 400”.

Wal fala: “Vai Niel”

Niel apontando para um dos times do tabuleiro: “Um aqui”.

Wal responde: “Peraí Niel”

Niel repete o gesto: “Um aqui”.

Kleb aponta para um dos times do tabuleiro e diz: “Não, um aqui prá mim”.

Kleb insiste: “400 aqui viu”.

Wal tira o copo, mostrando os dados com os respectivos times (resultado da rodada)

Kleb grita e vibrando com os punhos cerrados: “Pega! um aqui prá mim lá”.

Luci também reclama o prêmio: “E um prá mim bonitinho”.

Wal recoloca rapidamente os dados no copo e fala: “Hummm tu nem deu”.

Luci insiste: “Ei eu dei um sim”.

Kleb pega o dinheiro (carteiras de cigarro), pega no braço do Wal e inicia a contagem: “100, 200, 300, 400”. Luci e Niel reclamam com Wal, pedindo pagamento também.

Luci levanta o corpo por cima do tabuleiro apontando: “E rapa (rapaz), eu dei sim lá, olha aqui, tinha dado o Payssandu”.

Luci pergunta para Kleb: “Não tinha dado Cleb, Payssandu lá?”.

Niel reclama apontando com a mão em cima de outro símbolo e diz: “deu bota”, levantando a mão com vigor e repete em tom mais alto: “deu Bota”.

Wal muda de posição, ficando frente a frente com Kleb e iniciando uma contagem de dinheiro para pagar ao Kleb que fica com a mão esticada esperando o dinheiro.

Luci e Niel continuam reclamando.

Luci fala novamente: “E rapá eu ganhei aqui no Payssandu, aqui, me dá” – grita e bate no tabuleiro.

Niel fala: “Deu Bota tá doido”. Luci repete em tom mais alto: “É mas deu aqui também, que eu vi”.

Wal continua contando: “1, 2, 3, 4” e paga o Kleb – Sem dar atenção para a reclamação dos dois.

Luci ameaça Wal, esticando o braço e apontando o dedo indicador: “Quando eu ganhar eu não vou te pagar, eu não vou te pagar”.

Niel insiste: “Wal, deu ou não deu aqui”.

Kleb conta seu dinheiro: “100, 400, 500, 600”.

Niel continua reclamando: “Égua tô falando que deu, lá rapá” (rapaz).

Ledro fala no ouvido de Kleb: “me empresta uma aí, pra eu jogar”.

Kleb responde: “Peraí deixa eu ganhar mais” e continua contando o dinheiro: “400, 500, 600”.

Ledro pega uma das notas e o Kleb puxa da mão dele meio irritado: “Não mostra aqui”.

2º momento

Wal guarda o seu dinheiro no saco pequeno, começa a sacudir o copo com os dados e emborca (Iniciando uma nova rodada) e fica esperando as apostas.

Kleb conclui a sua contagem e diz: “Égua tem 1000”.

Luci põe uma nota (bacana) em um símbolo do tabuleiro.

Niel não aposta

Kleb aposta 1000

Wal mexe no dinheiro do Luci e diz: “Deixa só ele jogar” (referindo-se ao Kleb)

Luci reclama: “Eeee não, porque já”.

Wal insiste: “Só ele”

Luci tira a nota.

Ledro sai a favor do Luci: “tá apostando só uma lá, deixa o cara jogá.”

Wal tira o copo, mostrando o resultado.

Kleb vibra gritando: “Pega caramba me dá 1000, essa merda”. Recolhe a sua aposta do tabuleiro (1000).

3º Momento

Wal tira o seu dinheiro do saco e começa a contagem para fazer o pagamento do Kleb.

Luci: “agora eu vou Jogar, vou jogar” e reclama novamente com o Wal: “ Pode me dá essa ai daquela hora que deu lá”

Wal: “Ulha tu rasgô a carteira”

Luci: “Que rasguei que já tava assim esse caramba, tu vai me pagar”.

Niel: “Num tava assim”.

Luci: “Já tava, tava rasgado”.

Wal fica contando: “100”.

Kleb: “Me dá de 10, de 20”.

Wal (que só tem carteiras de valor baixo) olha as carteiras e diz p/ o Kleb: “Depois eu te dou”.

Kleb: “Caramba, tu tá me devendo 900”.

Wal interroga: “900???”

Kleb: “Ora me deu só 100”.

Luci referindo-se ao Wal: “égua tu é muito chorão”.

Ledro diz p/ o Kleb: “ Raspa logo ele (Wal)”.

Luci rasga toda a carteira que anteriormente tinha tido um pedaço rasgado e Joga em cima de Wal.

Ledro diz p/ o Kleb: “Me deixa jogar essa” (referindo-se a próxima partida).

Kleb: “Me dá tudo isso ai, que ainda vai ficar faltando, tu não tem mas nem carteira”

Luci diz: “Tem sim, olha ai”.

Niel: “Tem sim, paga logo então o cara”.

Wal: “Eu num me esqueci, vou pagar o cara”.

Luci: “Ele num queria me pagar, num queria me pagar ele”

Niel: “Tu deve 900 pra ele”.

Wal: “Eu sei”.

4º Momento

Wal sacode o copo com os dados, iniciando nova rodada. Emborca e fica segurando o copo.

Niel Joga uma carteira (aposta) sobre o símbolo e bate em cima desta.

Luci coloca sua carteira sobre um símbolo diferente.

Ledro pede para Kleb: “Deixa eu jogar uma ai”.

Kleb não liga.

Wal fica levantando o copo e abaixando em movimentos bem rápidos, não é possível ver o resultado, mas ele fica “ensaiando” tirar o copo.

Luci: “Coisa logo ai” (pedindo p/ ver logo o resultado da rodada).

Kleb: “Me dá só 10 carteiras ai” (cobrando ainda pelos 900).

Wal: “Como se eu não tenho”.

Kleb: “Mas me dá”.

Wal tira o copo, mostrando o resultado e rapidamente recolhe os dados p/ o copo novamente, voltando a sacudi-los.

Niel: “Ai o Flamengo”.

Luci grita: “Cabaré do Flamengo”

Todos gritam (com exceção do Wal): “Cabaré, é cabaré”.

Luci: “Cabaré do Flamengo”.

Wal sacode e vira rapidamente o copo, mostrando outro resultado.

Wal sorri: “Que cabaré, olha aqui. Humm tá”(tentando ludibriar os outros do resultado anterior)

Luci: “Deixa, deixa ele”.

Ledro: “Tá robando o bozoqueiro”.

Kleb: “Me dá 10 carteiras dessa daí”.(tentando garantir o pagamento da dívida anterior)

Wal: “Qual dessa” (apontando para uma carteira de Calton que o Kleb tem na mão)

Kleb: “Não dessas todas aí” (apontando p/ o saco de carteira), “me dá 10 dessa, dessa mesmo, tu não tem para me pagar”.

Wal começa então a dar as carteiras para o Kleb.

Wal conta as 10 carteiras e fala: “Égua eu tô azarento mesmo”.

Wal tenta retirar o tabuleiro de Bozó e diz: “Bora lá fora”

Os outros não deixam dizendo: “Bora aqui”.

Kleb: “Bora aqui rapa”.

Ledro pede para o Kleb: “Deixa eu colocar aqui pra ti” .

Ledro fala: “Eu vou jogar pra ele”

Wal reclama com Ledro: “E rapaz para de pedir, tu é doido”.

5º Momento:

Wal sacode o copo e emborca mostrando o resultado, ninguém ganha e ele imediatamente recolhe as carteiras do tabuleiro.

Wal volta a sacudir o copo, emborca e mostra o resultado.

Ledro pergunta a Kleb: quanto é que tem aí?”

Ledro responde: “Ai tem 5, 6, 7, 8,9”. Ledro ajuda o Kleb a contar suas carteiras para poder fazer uma aposta certa.

As crianças apostam em símbolos diferentes.

Wal tira o copo e em dois dos 3 dados aparecem o Flamengo que havia sido a aposta do Luci.

Luci grita: “Pega Flamengo lá bonitinho, 2”

Wal pega imediatamente as 10 carteiras apostadas pelo Kleb.

Niel que não havia apostado no Flamengo, tenta colocar uma carteira, no símbolo para então também ganhar.

Wal grita, esticando o braço e apontando o dedo: “E humm humm, tá” e joga fora a carteira do tabuleiro.

Niel reclama: “E caramba por que tu joga minha carteira”.

Ledro pega uma das carteiras de Wal este tenta pegar o dinheiro da sua mão, mas Ledro atira a carteira na direção do Luci. Wal pega a carteira.

Niel: “Ainda Joga minha carteira o malandro” (referindo-se ao Wal)

Luci fica cobrando o pagamento: “dois Flamengo”.

Luci insiste: “dois Flamengo”.

Wal paga só um.

Luci continua: “Olha lá dois Flamengo”.

Niel também concorda: “dois Flamengo”.

Wal fica mexendo nas carteiras.

Luci cobra: “Me dá uma dessa logo aí”.

Wal paga

Kleb não aposta na rodada que vai começar, fica contando suas carteiras.

Niel Joga uma carteira em um símbolo.

Luci coloca sua aposta em um símbolo.

Wal segura a carteira do Niel em cima do símbolo e diz: “Tá aqui a tua” (assegurando que ele não irá mudar depois)

Niel sacode a carteira em cima do espaço correspondente ao seu símbolo apostado, como que provocando Wal.

Wal sacode o copo, emborca e aparece o resultado.

Luci exclama: “Égua payssandu”.

Quem tinha apostado no payssandu era o Niel que aponta sua carteira em cima do símbolo para Wal que então lhe paga.

Nova rodada se inicia, com Wal colocando os 3 dados dentro do copo, mas na hora de virar um dos dados cai em baixo da perna de Wal e este mesmo vendo emborca o copo com os 2 dados.

Niel e Luci fazem as apostas.

Luci segurando uma de suas carteira, pergunta para Wal: “Quanto é que vale essa”.

Wal: “Vale 20”

Luci tenta apostar com sua nota de 20, em 2 símbolos, 10 em cada um: “ Então 10 aqui e 10 aqui”.

Wal: “Haaa tu é doido, mas assim...”

Wal tira o copo de cima dos dados e o Niel e Luci vêem que só há dois dados embaixo do copo e enxergam o terceiro dado embaixo da perna do Wal: “ Eee olha o dado ali”

Wal sorri e recoloca os dados dentro do copo, sacode e emborca o copo novamente.

Niel e Luci colocam suas apostas

Kleb aposta 100 em um mesmo time que o Niel havia também apostado.

Niel: “20 aqui”

Luci diz para Kleb: “Vai naquela ali” (referindo-se a outro símbolo).

Wal mostra o resultado e nenhum dos símbolos apostado aparece nos dados, então Wal ganha todo o dinheiro do tabuleiro.

Ledro diz para Kleb: O “Xexé (Luci) ainda disse para tu ir naquele ali”.

Wal recoloca os dados, balança o copo e vira.

Wal fala para Kleb: “Bota logo isso tudo pra ti” (referindo-se ao dinheiro na mão de Kleb).

Kleb: “Eu boto mesmo”.

Niel fala alguma coisa.

Wal retruca: “Eu falei pra ti?”.

Niel e Luci apostam.

Wal tira o copo.

Niel e Luci gritam: “Eeeee, olha ai”.

Luci: “Eu ganhei”.

Wal não paga e diz: “humm tá”. Recoloca os dados no copo e emborca novamente.

Ledro pede para Kleb: “Deixa eu jogar um bacana ai”

Niel: “Perdi, perdi”

Os três jogadores fazem apostam

Ledro fala p/ Kleb: “Não joga”

Wal retruca: “Deixa o cara jogar”.

Os três definem suas apostas.

Wal abre o resultado.

Luci grita e aponta: “Pega caramba, dois lá Botafogo, da logo 2 de Free que é”

Ledro fala: “Me dá ai, deixa eu Jogar uma de bacana”.

Luci referindo-se a Wal: “Égua da vaca, não quer dá 2 carteiras”.

Wal paga p/ Luci

Niel p/ Wal: “Olha, olha vou jogar tudo, joga tudo, vem”.

Wal: “joga eu, choro”.

Niel e Luci apostam. Niel não aposta tudo como havia dito.

Kleb: “eu não vou nessa”.

Wal tira o copo

Luci vibra: “pega caramba, mais uma”.

Wal pega recolhe a carteira de Niel (que havia perdido) e paga Luci, mexe os dados dentro do copo, emborcando-º

Luci comemora: “Só tô ganhando, só to roubando a cartela”.

Luci e Kleb apostam.

Kleb na hora da aposta, fala jogando as cartelas sobre o tabuleiro: “400 aqui”.

Ninguém ganha na rodada e Wal pega todas as aposta do tabuleiro falando: “Pega, caramba”.

Ledro e Wal comentam alguma coisa referente a perda da quantidade de dinheiro do Kleb e Wal sorri, arrumando os dados p/ nova rodada.

Ledro fala para Kleb: “Vai deixa eu jogar uma ai”.

Kleb responde irritado e levantando a voz para Ledro: “Eeee rapaz não me aperreia aqui, eu perdi nessa merda”.

Wal fica rindo dos dois (Kleb e Ledro).

Luci aposta.

Wal vira e tira o copo com os dados. Ninguém ganha então Wal recolhe as carteiras.

6º Momento:

Niel fala para Wal: “Eee eu botei aqui no meio, tu é doido, eu nem joguei, devolve é que é”.

Wal devolve a carteira jogando-a em direção de Niel, dizendo: “Taí”. Ledro ri.

Emborca o copo novamente e ninguém ganha.

Luci fala: “Égua nenhum”.

Wal pega as carteiras e as coloca no saco.

Nova rodada se inicia. Niel e Luci apostam, Wal emborca o copo.

Luci grita: “Pega Botafogo, das logo aí 10 pra mim”. “Da logo uma de free”

Niel: “Pra mim”.

Wal: “espera que eu tenho uma”.

Wal sacode e emborca o copo.

Luci e Kleb apostam. Kleb está se arrumando para apostar quando Luci fala: “aposta logo isso tudinho, tem mais aquilo lá”

Ledro: “E ainda agora tava gritando”

Kleb aposta em dois times.

Wal tira o copo.

Kleb e Niel ganham e Luci tira uma das carteiras do tabuleiro, Wal reclama: “EEEEe, me dá logo, me dá logo” e tenta puxar a carteira da mão de Luci.

Luci grita: “Descontar daquela hora, daquela hora que tu não pagou aquele bacana, do payssandu”. Wal desiste.

Kleb para Wal: “Me dá mais 100”. Wal paga.

Niel para Wal: “Eu ganhei aqui, eu ganhei aqui. Paga, quero só 200”.

Wal: “que 200 que tu quer”.

Wal não paga 100 para o Niel.

Luci começa a apostar: “Dois aqui, hein”.

Wal mexe os dados no copo e emborca.

Mostra o resultado, ao mesmo tempo em que Niel Joga as cartelas da aposta em cima de um time e Wal imediatamente pega o dinheiro do Luci.

Luci: “Ele é muito agoniado”.

Niel fala para Wal apontando para a carteira (que estava sobre o símbolo) dele: “Eee olha aqui”

Wal para Niel: “Não olha, olha”.

Ledro: “Ele Josigou, ele jogou”.

Niel para Wal: “Porquê tu puxa logo”.

Wal não paga para o Niel.

Kleb faz um comentário, ininteligível.

7º Momento:

Wal recoloca os dados no copo, sacode e emborca.

As crianças contam suas carteiras.

Kleb: “Égua tô perdendo uma”.

Luci: “Me empresta uma aí, quem me empresta uma aí”.

Kleb: “Vou dá é um soco na tua cara”

Luci p/ Niel: “Me empresta uma aí Niel”.

Niel empresta uma carteira de bacana p/ Luci.

Kleb aposta e Niel também, este fala: “100 aqui”.

Wal agita os dados dentro do copo e emborca.

Wal recolhe a aposta de valor maior do tabuleiro (Free).

Luci: “Pega Botafogo lá”.

Luci devolve a carteira de bacana que havia emprestado do Niel e pega seu pagamento de Wal (outra carteira de bacana).

Wal sacode os dados e emborca

Niel: “50 aqui”.

Luci e Kleb também apostam

Dá um resultado e todos os Jogadores gritam: “eee inclinou” e recolhem suas apostas do tabuleiro.

Wal: “inclinou”.

Wal sacode e emborca os dados e os meninos repetem a aposta.

Mostra o resultado e Luci diz: “Pega lá, Botafogo”.

Niel tira sua carteira da aposta e guarda.

Wal tira a carteira do Luci de cima da aposta.

Luci toma a carteira da mão do Wal e Joga-a no tabuleiro de novo: “A minha aqui, eu ganhei do botafogo”

Kleb apontando p/ a carteira e cobra o pagamento dele: “Eu ganhei”

Wal para Niel: “E Niel, e”.

Luci grita: “ëgua me dá logo uma lá do Botafogo”.

Niel p/ Wal: “E tu é doido, eu nem joguei”.

Niel Joga a carteira em cima e diz: “taí paguei o chorão”.

Ledro (referindo-se ao episódio entre Niel e Vlateral): “É se colar”

Wal sacode os dados e emborca o copo.

Luci e Niel apostam.

Luci comenta com Wal: “Cheiro de cabelo queimado, né”.

Wal ri.

Luci apelida Wal: “E cabelo de pipoca queimada”.

Todos riem.

Kleb põem a aposta no mesmo time que o Niel, este fala: “E o meu ta aqui, 100, 50 quer dizer”

Wal mostra o resultado e diz: “arrasto todas”

Niel tira a carteira dele. Wal para Niel: “Ê Niel, bora manda logo aí”

Niel Joga a carteira em cima de Wal.

Episódio 14

Brincadeira: Futebol individual (um gol, um bombom)

Local: Samaumeira, 146

Duração: 4' e 03''

Crianças envolvidas:

Nome	Idade	Sexo	Função
Rod	13	M	Brincante
Her	13	M	Brincante
Uli	15	M	Brincante
Val	7	M	Brincante
Lito	6	M	Brincante
Tai	7	F	Brincante
Jef	15	M	Brincante (goleiro)

Descrição:

O convite para essa brincadeira surge com o declínio de uma partida de tacobol. O critério para a participação foi: quem quer?

Não há parceiros na partida, cada um joga buscando fazer gols e aumentar sua pontuação individual.

No início da filmagem aparece Uli chutando a bola e sendo perseguido por Rod, Tai, Val e Har. Rod toma a bola e Tai aparece logo atrás correndo. Rod chuta e a bola é tomada por Uli que sai driblando. Rod e Har perseguem Uli.

Tai vai logo atrás, um pouco afastada tanto da bola quanto dos três meninos que se revezam na posse da bola.

Uli chuta a bola, que bate por acaso, no pé direito de Tai. Tai chuta a bola meio desajeitada na direção do pé de Val. Val sai chutando e os quatro o perseguem. Val faz um gol. Jef lança a bola em direção da área.

Tai toma a bola e chuta para baixo de uma casa. Har vai procurar a bola. Tai e Rod observam de perto. Har encontra bola e joga com as mãos para Rod. Rod bate de cabeça para Jef. Jef rebate e sai driblando. Val, Rod e Uli o perseguem. Tai também persegue Jef, só que mais atrás.

Jef toca a bola para Har que faz um gol. Rod reclama: “não valeu, não valeu”.

Uli retruca: “agora?”

Jef pega a bola e toca para Rod que faz outro gol e comemora pulando e gritando: “eh, eh, eh”. Rod chuta a bola com força para longe.

Uli, Rod, Val, Tai e Har vão atrás da bola. Eles formam um grupo bem fechado em torno da bola, todos tentando alcançá-la com os pés.

Rod consegue a bola e sai chutando. Os quatro correm atrás. Os meninos se revezam no controle da bola: Uli, depois Har, Val toma, dribla um pouco, Rod toma e sai driblando. Tai corre atrás sem conseguir pegar a bola. As crianças fazem um movimento em círculo na área da brincadeira. Os dribles são acompanhados de verbalizações: “sai, sai fora, deixa, é minha”. Uli toma a bola e sai driblando. Val toma a bola e Har tenta tomá-la e os dois disputam uma bola presa, com um embate de corpo. Uli, Rod e Tai observam de perto, sem interferir. Har toma a bola, sai chutando e Rod toma em seguida. Jef toma a bola e faz um lançamento longo para Uli. Ele sai driblando, os outros o perseguem. Tai vai para cima de Uli, ele a dribla e sai dominando a bola. Os quatro correm atrás. A bola cai na vala. Jef vai tira-la e as crianças ficam esperando na área de jogo. Jef joga a bola, Val domina, sai chutando e chuta para o gol. Rod pega a bola com as mãos e lança por sobre a cabeça de Val e Tai. Uli pega a bola. Os outros correm atrás.

Entre mais uma criança na brincadeira: Lito.

Uli, Har e Rod cutam a bola entre si. Tai corre bastante atrás do grupo, mas sem pegar na bola novamente.

Rod faz mais um gol e comemora gritando e agarrando Lito (que é seu irmão). Lito reclama e o empurra. Jef vai buscar a bola embaixo de uma casa. Jef lança e Har é quem domina e Uli o persegue. Rod, Val e Tai vão mais atrás.

Uli toma a bola e todos correm em sua direção. Lito toma a bola, faz um gol e comemora: “égua, golaço!”

Os outros reclamam, mas Rod defende o irmão: “não adianta, foi gol”.

Uli toma a bola e verbaliza: “deixa, é minha, já deu”.

Uli mantém-se sozinho no controle da bola por cerca de um minuto, driblando todos. Rod conta os pontos: “eu tenho dois; o Har tem três; o Uli tem um, o Lito tem um e o Valter tem um. (Nem sempre fica demarcado na

filmagem o momento do gol).

Ocorre uma sucessão de dribles entre ULI, Val, Har Rod e Lito. Har faz mais um gol e Rod o empurra. Tai fica afastada e se encosta na parede de uma casa. Parece sair da brincadeira por alguns momentos.

Depois Tai retorna ao grupo e começa a correr novamente.

Interrompe-se a filmagem.