

ANA M. A. CARVALHO
CELINA M. C. MAGALHÃES
FERNANDO A. R. PONTES
ILKA D. BICHARA
(ORGANIZADORES)

BRINCADEIRA E CULTURA:
VIAJANDO PELO BRASIL QUE BRINCA

VOLUME I
O Brasil que brinca



Casa do Psicólogo

CAPÍTULO I

BRINCADEIRA É CULTURA

Ana M. A. Carvalho
Fernando A. R. Pontes

*Ao anoitecer brincamos as cinco pedrinhas
no degrau da porta de casa,
graves como convém a um deus e a um poeta,
como se cada pedra
fosse todo o universo
e fosse por isso um grande perigo para ela
deixá-lo cair no chão.*

Fernando Pessoa

Brincar de pira, pique-pega, salva, barata, manja, pegador. Jogar peteca, bolinha de gude, búlica, búrica, papão. Pular amarelinha, maçaca, riscadinha, academia. Cinco pedrinhas, bole-bole, bugalha, cinco-marias, saquinhos, almofadinha. Pular sela, canguru, estrela-novo-toco. Chicote-queimado, peia-quente, cipozinho queimado, esconde-vareta, quente-frio, rato-na-toca. Empinar pipa, papagaio, ar-raia, pandorga¹.

O que se esconde sob esses nomes diversificados é, ao mesmo tempo, a universalidade e a especificidade da brincadeira enquanto prática cultural. Brincadeiras são como rituais que se transmitem, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos. Via de

1. Folha de São Paulo, 2000 - *Brasil 500 - Brincadeiras*. Caderno Especial da Edição de 16/04/2000.

regra, essa transmissão se dá no próprio grupo de brinquedo, sem interferência adulta, das crianças mais velhas para as menores (que, nas brincadeiras mais perigosas ou difíceis, são "café-com-leite" ou "anjinho", "do bem", "nenen", submetidas a regras mais flexíveis) ou entre pares de idade. O grupo de brinquedo é uma microsociedade em que se constituem redes de relações, em que papéis são atribuídos dinamicamente no desenrolar das interações, em que conhecimentos, regras e procedimentos são continuamente trocados, reformulados, criados, repassados. Desses, alguns permanecem no tempo, outros se perdem ou vão se modificando. A permanência tende a correlacionar-se com o grau de ritualização e estereotipia das brincadeiras: por exemplo, rimas que acompanham brincadeiras de roda ou procedimentos de sorteio em brincadeiras de pegador, esconde-esconde e outras tendem a ser muito estereotipadas e permanentes. Por outro lado, a dinâmica da brincadeira e mesmo suas regras podem ser ajustadas às condições concretas em que ela ocorre: "não vale" se esconder fora de determinado território; o "pique" é um poste, uma parede, uma garrafa colocada no meio da rua; o herói é o índio ou é o branco; quem cozinha na brincadeira de casinha é a mãe, mas, quem sabe, um dia pode vir a ser o pai...

É essa dinâmica entre universalidade e diversidade que focalizamos aqui, em primeiro lugar. As brincadeiras que citamos acima têm um grau extraordinário de universalidade, tanto temporal quanto espacial. Repetem-se, com especificidades regionais, em inúmeros ambientes socioculturais diversos ao longo da história humana. Por outro lado, são, sem sombra de dúvida, tradições culturalmente transmitidas de geração em geração. Constatar essa aparente contradição entre universalidade e especificidade cultural é um passo na direção de superá-la e de compreender a natureza dialética e dinâmica dos fenômenos humanos e de integrá-los em uma visão bio-psico-social do ser humano (Morin, 1979; Carvalho, 1989).

Ao destacarmos, neste livro, modos de brincar semelhantes em diferentes ambientes socioculturais brasileiros, oferecemos uma documentação sobre especificidades regionais que, ao mesmo tem-

po, lança luz sobre as estruturas básicas que organizam a ludicidade humana – propiciando simultaneamente diversidade e universalidade. Não menos importante, essa documentação apresenta a criança como agente ativo de transmissão, elaboração e recriação de cultura desde os primeiros anos de vida – uma concepção consensual no discurso contemporâneo sobre a criança e o desenvolvimento, que enfatiza a criança ativa e agente de seu fazer no mundo, mas que raramente está refletida nas práticas pedagógicas que pretendem incorporar esse discurso. Ao observar crianças brincando em seus momentos de autonomia, de escolha, de interação com pares, o verdadeiro sentido dessa concepção se impõe ao observador: para acreditar que a criança é efetivamente ativa e agente de seu fazer, é preciso abrir os olhos para enxergar esse fazer. Esse é o segundo tema que este livro pretende ilustrar e colocar em evidência.

Um terceiro é o desafio de refletir sobre a brincadeira enquanto fenômeno cultural.

BRINCADEIRA É CULTURA?

Uma definição precisa ou uma discussão mais aprofundada sobre o conceito de "cultura" extrapolam o âmbito deste trabalho. Para fins de nosso argumento, designamos aqui, por cultura, o conjunto de ações e frutos de ações humanas que, transmitidos de geração em geração, constituem a identidade de um grupo humano e, ao mesmo tempo, o meio em que e pelo qual se constitui a identidade de seus membros (Carvalho, 1989). Caberá, nesse sentido, considerar a brincadeira como prática e como produto cultural? Sustentamos que sim. Por um lado, a brincadeira é um dos "universais culturais" identificados pelos antropólogos – tais como regras de casamento, rituais de saudação, rituais funerários, receitas culinárias, tabus alimentares, etc. (Sperber, 1978). Por outro, apresenta a tensão entre idiosincrasia e universalidade que caracteriza outros universais culturais.

*crianças - agente ativo
fazer infantil*

Mencionia " de cada um"

Ainda que muitas vezes revestidas de uma roupagem idiossincrática, peculiar a uma determinada cultura, certas formas de brincar são reconhecidamente universais. A existência de brincadeiras universais já é fascinante quando a universalidade se refere à estrutura psicológica básica do jogo, como no caso do esconde-esconde – presente no repertório de bebês desde os primeiros meses de vida (Bruner & Sherwood, 1976) ou do faz-de-conta. Ainda mais fascinante é o caso de jogos complexos, que envolvem construção e uso de objetos e regras elaboradas de execução, como a maioria das brincadeiras “de rua” tradicionais: a pipa, o pião, a bola de gude, as cinco pedrinhas, a amarelinha, o taco e outros jogos de bola. Pode-se considerar estes jogos, sob este aspecto, como parte do patrimônio cultural humano, da mesma forma que certos ritos ou certas estruturas básicas de organização social.

Encontramos, em literatura das mais diversas origens, referências à antiguidade e universalidade de várias dessas brincadeiras. O jogo da bola de gude, segundo descobertas antropológicas e registros pictóricos, remonta à era neolítica. No Egito era praticado com bolinhas de mármore, alabastro ou cerâmica; os gregos e romanos conheciam as bolinhas de vidro – *pila vitrea* – e o jogo, denominado *esbatyín*. Pieter Brughel (1525-1569) representa na tela “Jogos Infantis” uma variedade do jogo de bolinhas, praticado em 3 ou 4 buracos feitos no chão de terra. No Brasil, sob os nomes de Búlica, Búrica, Papão, Peteca, o jogo é praticado em inúmeras modalidades que variam de região para região, usando bolinhas de vidro, de barro – ou até castanhas de caju, em Cariri, Ceará (Lhôte, 1976; Abril, 1978; Câmara Cascudo, 1988; Soffiati, 1977).

Referências ao pião são abundantes na literatura histórica e antropológica. Schielieman menciona piões de argila datados da pré-história – idade mecenáica ou pilógica. Calímaco, cinco séculos antes de Cristo, refere-se ao pião como brinquedo infantil popular na época, referência confirmada por escritores latinos como Virgílio, Horácio e Plínio. Na Idade Média, o pião estava ligado a festividades cristãs. Ariès (1978) alista o pião entre os brinquedos habituais de

Luís XIII na primeira infância. Há registros, ainda, de presença do pião em rituais religiosos dos habitantes da Nova Guiné e de Bornéu. Os japoneses possuem uma variedade de piões, sendo um dos mais curiosos aquele que, ao girar, solta de seu interior vários piões menores (Lhôte, 1976; Abril, 1978; Ariès, 1978).

A brincadeira de cabra-cega era praticada pelos romanos no século III a.C., com o nome de *murinda*; na Espanha é chamada *galinha-cega*; na Alemanha, *vaca-cega*; nos Estados Unidos, *blindman's buff*; e na França, *colinmaillard* (Medeiros, 1990).

Conceber o jogo como elemento da cultura, bem como reconhecer suas inter-relações com ritos e cultos, não é novidade (Huizinga, 1939). O que pretendemos é refletir sobre seu significado em termos do papel da criança como agente de criação e de transmissão de cultura e sobre as implicações teóricas em termos da superação da contradição entre universalidade e especificidade cultural. Ensaíamos ainda uma sistematização dessas reflexões em termos dos “fios” ou “estruturas profundas” encobertas pela diversidade.

BRINCAR COMO ANTIGAMENTE

Crianças continuam a brincar como antigamente? À primeira vista, em nosso mundo moderno e tecnológico, transbordante de informação e estímulo, os brinquedos e as formas de brincar mudaram muito. Isso é parcialmente verdadeiro, especialmente quando se focalizam crianças urbanas de classe média e alta. Nesses segmentos, muitos jogos tradicionais deixaram de ser praticados. É raro um menino paulistano de classe média nascido a partir da década de 1970 que saiba empinar pipa e muito mais raro um que saiba construí-la; da mesma forma, é rara a menina do mesmo segmento social que tenha aprendido, por exemplo, alguma das diversas versões de rimas que acompanham o jogo de bola tradicional conhecido como “Ordem”, “Quietas” ou “Bola na parede”, no qual as ordens verbais são acompanhadas por movimentos cor-

respondentes da criança enquanto joga a bola contra uma parede, sem deixá-la cair no chão:

*Ordem/ seu lugar/ sem rir/ sem falar/ de um pé/ a outro/
de uma mão/ a outra/ bate palma/ pirueta/ mãos cruza-
das/ queda.*

Às nossas crianças pequenas, os pais e as creches ou escolinhas oferecem atualmente muitos brinquedos "educativos", jogos de armar e de construção, material para atividades artísticas, eventualmente espaços que propiciam atividades motoras amplas; para os acima da idade escolar, são estimuladas atividades esportivas como natação e prática de esportes em equipe, treinamento de habilidades como dança, lutas marciais, música, etc., quase sempre em ambientes estruturados e dirigidos por adultos. Esses ambientes são bastante diferentes do que se encontra, mesmo nos grandes centros urbanos, em áreas periféricas, de classe baixa, ou em cidades pequenas. Nestas, ainda se vêem crianças brincando na rua em grupos de idade heterogênea, construindo seus brinquedos com sucata e praticando jogos tradicionais, cuja perpetuação é possibilitada pela própria heterogeneidade etária do grupo: os mais velhos sabem, os mais novos aprendem, gradualmente, não tanto pela instrução como de observação e participação periférica – o que é mais difícil, embora não impossível, nos grupos de idade homogênea que caracterizam a maior parte dos ambientes infantis nos centros urbanos mais desenvolvidos.

Pontes *et al.* (neste livro) comentam que, em entrevistas informais com crianças e com adultos a respeito das formas de transmissão de brincadeiras (quem ensinou?), um número significativo de respondentes indicou um adulto, familiar ou não, como instrutor; no entanto, em suas observações diretas de brincadeiras essa percepção não se confirma. O mesmo ocorre, em sentido ligeiramente diferente, com nossas próprias observações, ao longo de mais de 20 anos, de crianças pré-escolares brincando em diversos contextos: por exemplo, pais com-

ativadas ou
geradas, jogam

pram pipas para ensinar os filhos a empiná-las; escolinhas oferecem oficinas de construção de pipas e outros brinquedos, mas essa transmissão vertical parece bem pouco efetiva para sustentar a motivação para a brincadeira e para mantê-la como parte dos hábitos lúdicos dessas crianças. Um argumento semelhante é apresentado por Harris (1999) a respeito, não só de brincadeiras, como de aspectos atitudinais e culturais mais amplos. Segundo esse argumento, a transmissão cultural é mais efetiva entre parceiros de idades mais próximas do que entre adultos e crianças. Curiosamente, essa afirmação é endossada pela observação de transmissão de hábitos alimentares e outros hábitos "culturais" entre macacos e chimpanzés (Matsuzawa, 2000).

Essas colocações sugerem várias reflexões. Por um lado, uma preocupação antropológica e histórica com o possível desaparecimento de práticas culturais como as brincadeiras, transmitidas oralmente e por observação, da mesma forma que outras práticas culturais pré-letradas, como artesanatos, arte popular, contos e rimas tradicionais, etc. Por outro lado, será que "brincar diferente" implica diferenças importantes em termos de desenvolvimento para as crianças desses diferentes ambientes socioculturais? E ainda, será que, em última instância, as diferenças são tão grandes quanto aparentam ser à primeira vista?

Câmara Cascudo (1986) afirma, a respeito de contos tradicionais: "Os motivos dos contos tradicionais são cinco, oito, dez mil, para todo o mundo. As centenas de milhares que conhecemos e sabemos existir são combinações indefinidas desses motivos essenciais, ambientes, pormenores típicos, situações psicológicas. Os contos variam indefinidamente, mas os fios são os mesmos... E são incontáveis e com a ilusão da originalidade. O conto mais tradicional, conhecido e querido numa região é mais universal nos seus elementos constitutivos. Um tema restritamente local não se divulga nem interessa" (p.23).

Propomos que a mesma descrição aplica-se à brincadeira tradicional – uma proposta plausível, já que contos e brincadeiras tradicionais são fenômenos de natureza muito próxima, ambos essencialmente lúdicos.

a brincadeira
acontece na transmissão

ALGUNS EXEMPLOS DE UNIVERSALIDADE E SUGESTÕES DE INTERPRETAÇÃO

Ao longo deste livro, o leitor encontrará diversos exemplos da dinâmica entre universalidade e diversidade em relação a brincadeiras. Salientamos aqui apenas alguns, a título de reflexão inicial e sugestões de interpretação: as brincadeiras de pipa, de construção de casinha, e brincadeiras agonísticas e competitivas.

É na literatura e nas artes plásticas que encontramos as evidências mais sensíveis sobre o apelo universal da brincadeira de empinar pipa. A pipa tem uma história milenar na qual aparece frequentemente associada a rituais sagrados, bem como à guerra². É também, ao longo dos tempos, um motivo favorito de artistas: Goya retrata o papagaio em uma tela com o nome de "El cometa", pelo qual esse brinquedo é até hoje chamado na Espanha. No Brasil, Portinari, Guignard, Di Cavalcanti, Volpi usaram o tema do papagaio em suas obras. E a poesia não é menos pródiga em relação a essa brincadeira:

- *O bom da pipa não é mostrar aos outros, é sentir individualmente a pipa, dando ao céu o recado da gente.*
- *Que recado? Explique isso direito!
João olhou-me com delicado desprezo.*
- *Pensei que não precisasse. Você solta o bichinho e solta-se a si mesmo.
Ele é sua liberdade, o seu eu,
girando por aí, dispensado de todas as limitações.*

Carlos Drummond de Andrade

*Para o menino empinar
um par de papel de seda
um bom carretel de linha
para o menino esticar
Pandorga, papagaio, pipa*

2. Ver capítulo *Guerra no ar*, neste livro.

*para o menino empinar
Com as fibras de meu peito
uma linha vou tecer
Com as cores de meu sonho
Minha pipa vou erguer*

Armando Cavalcanti

Voar e fazer voar são aspirações recorrentes na história humana, como ilustra a bem conhecida lenda de Ícaro. Pode-se apelar para conceitos como arquétipos para compreender essa recorrência, mas é possível também tentar entendê-la a partir de mecanismos motivacionais básicos que a abordagem etológica ou evolucionária traz à luz no caso do ser humano e que já se expressam na infância, como as motivações exploratória e de exercício de competências, a vocação para a fantasia e para seu compartilhamento com outros seres humanos, a competição (Pellegrini & Smith, 1998).

É interessante complementar essas sugestões de interpretação com outra modalidade de brincar também universal e recorrente em diversos ambientes: a construção de casinhas ou abrigos. Em nossos dados, a brincadeira de casinha aparece com uma característica sazonal que também já foi identificada em relação a outros jogos, inclusive a pipa. Pereira e Nunes (1986), em estudo realizado na cidade de Carapicuíba, SP, encontraram a maior incidência de brincadeiras de pipa nos meses mais ventosos de julho a setembro, enquanto outras brincadeiras, como o jogo de bolinha de gude e o pião, prevalecem em outros períodos. No caso da construção ou uso de casinhas/ abrigos, é menos clara a relação com fatores ambientais e mais aparente um efeito de "contaminação": uma vez iniciada, a brincadeira espalha-se pelo grupo, com eventuais disputas de território e clara delimitação de compartilhamento por meio de redes de relações interpessoais existentes no grupo³.

Pode-se pensar que tanto voar (implicando desafiar limites) quanto abrigar-se são motivações ou disposições humanas básicas,

3. Ver capítulo *Teto, ninho, território: brincadeiras de casinha*, neste livro.

selecionadas ao longo da evolução, e com expressão precoce através da ludicidade. Por outro lado, a sazonalidade de certas brincadeiras, ainda pouco documentada e ainda menos compreendida, sugere a sensibilidade da criança para os ritmos e ciclos da natureza e do ambiente social.

"Agora é o tempo das Pipas. Não tem dia marcado. Dá na gente aquela vontade de brincar... Quando a gente sente isso, começa logo a procurar o bambu pra fazer as varetas. E o outro menino já pensou também, e todo mundo começa, aí é o tempo da Pipa".

Menino de Carapicuíba, SP⁴.

Há outros aspectos universais presentes em muitas brincadeiras e jogos: frequentemente parecem envolver motivações de ataque e medo e contingenciais (Parker, 1986). Motivação de controle contingente é revelada na alternância ritualizada da vez de jogar entre times e indivíduos. A motivação de ataque é evidenciada, por exemplo, na propulsão de mísseis em jogos de campo e de chão, na disputa entre jogadores e entre espectadores em jogos de campo. A motivação de medo é caracterizada na manutenção de segredos em relação a estranhos, na exibição da "cara de pôquer" no blefe, na emoção de observar a parada de uma volta da roleta. Tanto a motivação quanto os objetivos competitivos de jogos com regras são semelhantes às brincadeiras de exercício agonístico e em alguns casos os padrões motores são semelhantes.

A título ilustrativo, na brincadeira de "cemitério" em Belém, conhecida em boa parte do Brasil como queimada, um misto de pega-pega⁵ e jogo de bola, percebe-se a presença desses elementos motivacionais. Dois times, com o mesmo número de componentes, dispõem-se de lados distintos de uma quadra. Os componentes de cada equipe revezam-se no atirar uma bola com o objetivo de "ma-

4. Testemunho recolhido por M. Amélia Pereira e Ângela Nunes.

5. Ver capítulo *Piras no Riacho Doce*, neste livro.

tar" (acertar-a-bola em) algum dos componentes do time oposto, que por sua vez procuram esquivar-se para não sair do campo.

É evidente neste jogo a presença de elementos comuns em vários jogos e brincadeiras. Inicialmente percebe-se o revezamento de turnos e/ou papéis tanto intra como inter-time e a alternância na posse da bola. Para Parker (1986), o esquema de revezamento está presente em toda a interação humana a partir das primeiras semanas de vida. Aparentemente, é motivado e reforçado pelo prazer associado à capacidade de produzir respostas contingentes nos outros e de responder contingentemente aos outros. Embora o revezamento seja natural no ser humano, não é natural em outros primatas: entre os grandes símios, as mães e seus filhotes engajam-se numa forma simples de brincadeira de contingência social – em que a mãe faz cócegas e balança o bebê – mas não apresentam as brincadeiras face a face, de contingência mais elaborada e características das mães e bebês humanos. Os esquemas de revezamento dos primatas não-humanos parecem limitados à alternância de papéis nas brincadeiras de luta e de perseguição; brincadeiras de luta e perseguição são universais também entre seres humanos, mas muitas outras modalidades de brincadeiras humanas envolvem revezamentos elaborados de turnos.

Também em outro sentido percebem-se motivações de ataque e de medo, motivações agonísticas. O termo agonístico vem da palavra grega para luta *agōn*. Hinde (1970) salienta também que toda tendência para atacar é sempre associada a uma tendência para fugir, o que forma o complexo usualmente chamado de comportamento agonístico. Os etólogos têm usado este termo para incluir brincadeira de luta, de perseguição e de fuga. O ataque lúdico motiva e é reforçado por surpreender, perseguir ou atacar o parceiro. O medo lúdico é estimulado por cair, fugir e submeter-se ao ataque. Ambas as emoções são prazerosas em intensidade moderada, mas podem ser desagradáveis com o aumento da intensidade, transformando-se em ataque real e medo real (Parker, 1986).

É geralmente com os pais que têm início as brincadeiras agonísticas de exercício como cutucar, bater, rodopiar e fazer cócegas. À medida que adquirem mobilidade, as crianças começam a solicitar ativamente esses ataques lúdicos e a tomar a iniciativa. Elas também buscam ativamente excitação em balanços e outros equipamentos de *playground*.

Utilizando a tipologia dos jogos de Parker (1986), o "cemitério" seria categorizado como um jogo de campo. Jogos de campo, como basquete, futebol e vôlei, são caracterizados por movimentos dentro de uma arena aberta grande e retangular. Dois times disputam com a finalidade de carregar ou de atirar um míssil no gol da área do time oposto. Alternam-se estratégias ofensivas e defensivas no próprio campo (em casa) ou no território do oponente. Tais jogos envolvem uma série de regras: desde como a bola pode ser passada até o uniforme que deve ser usado. No mundo moderno tais jogos são altamente codificados e torneios olímpicos são promovidos para encontro de nações, revivendo a tradição grega de competição entre as cidades-estado. Ao mesmo tempo, as brincadeiras de rua, como no caso do cemitério citado acima, são transmitidas de criança para criança, de geração para geração, basicamente pela da oralidade. Nesses vários níveis, e independentemente da forma da transmissão e da cultura, a base motivacional parece universal.

Estas motivações em jogo na situação de brincadeira nos remetem também à riqueza das relações sociais envolvidas neste contexto. A frase "é de brincadeira..." apresenta um significado sugestivo da dinâmica das brincadeiras e das relações sociais envolvidas. Um dos sentidos que tal expressão pode ter é "de mentirinha" ou "não é de verdade"; a funcionalidade de tal expressão é amenizar os efeitos de determinado ato que possa ter causado injúria contra alguém e restaurar as relações no grupo. O mesmo efeito pode ser atribuído a comportamentos de reconciliação e afiliação que se seguem a interações agressivas (Frioli, 1997; Camargo, 2001).

Embora na situação de brincadeira não haja o confronto agonístico de fato, todos os seus elementos estão presentes de forma latente. Pode-se dizer que brincar é aprender em uma situação protegida (Bruner, 1976). Apesar dos confrontos serem ritualísticos, a brincadeira é uma forma de exploração social. Na brincadeira, obtêm-se informações a respeito das habilidades e debilidades dos companheiros com um risco minimizado.

A segregação típica de grupos de brincadeira, tanto em termos de idade como de sexo e habilidade, é sugestiva de uma equilibrção dos potenciais de confronto, prestando-se assim para manter uma relativa igualdade de habilidade dentro do grupo. Em conjunto com os meus semelhantes, torna-se viável um teste continuado de habilidade entre os opositores. No entanto, em determinados casos, quando o grau de habilidade exigida para o desempenho de uma determinada brincadeira é extremamente alto, a estrutura da brincadeira pode ser adaptada para permitir a prática de indivíduos menos experientes, como exemplificam diversos capítulos deste livro.

O ângulo de análise proposto neste livro permite compreender aspectos recorrentes das manifestações culturais humanas – das quais a brincadeira é apenas um dos exemplos – por meio dos processos motivacionais, perceptuais e cognitivos que caracterizam o ser humano enquanto espécie. A universalidade não se opõe aos fatores culturais ou à diversidade, mas os integra e os constitui. Observar crianças brincando nos ensina mais do que Psicologia do Desenvolvimento: ensina sobre a natureza do humano e sobre a profunda imbricação entre evolução biológica e evolução cultural que o caracteriza.

A CULTURA BRASILEIRA DA BRINCADEIRA E SUA TEMPORALIDADE

Ao lado dessa temática desdobrada em três aspectos principais – a brincadeira como cultura, a criança como agente cultural e a dinâmica

entre universalidade e diversidade – que têm implicações teóricas relevantes para as ciências sociais, o material reunido neste livro constitui também um documento descritivo, etnográfico, sobre a cultura brasileira da brincadeira. Todos os capítulos baseiam-se em estudos empíricos, por meio de diversas metodologias, e em diferentes regiões geográficas e ambientes socioculturais do Brasil. Essa diversidade espacial é a tônica da primeira parte do livro – O Brasil que brinca –, que viaja pelo litoral e pelo interior litorâneo brasileiros, do Pará ao Rio Grande do Sul, em sete capítulos de enfoque e estilo diversificados. Yumi Gosso e Emma Otta descrevem e analisam as brincadeiras de crianças em uma aldeia indígena no Pará. Celina Magalhães, Adelaide Souza e Ana Carvalho detalham a riqueza regional das brincadeiras de pira (pega-pega) na periferia de Belém, Pará. Ilka Bichara focaliza as brincadeiras de duas pequenas comunidades à beira do Rio São Francisco, em Sergipe. José Eduardo Santos relembra sua própria experiência lúdica como criança da favela de Novos Alagados, em Salvador, Bahia, e relata observações atuais em seu novo papel de educador na mesma favela. Maria Moraes e Emma Otta descrevem as brincadeiras de crianças caiçaras que freqüentam uma escola rural na região de Ubatuba, litoral norte de São Paulo. Katharina Beraldo e Ana Carvalho contam o que dizem crianças urbanas de classe média alta e de classe baixa na metrópole paulistana a respeito de seus hábitos e preferências lúdicas. Elder Santos e Silvia Koller refletem sobre a brincadeira de crianças cujo espaço de viver, morar, trabalhar e brincar são as ruas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Na segunda parte do livro, a tônica é a temporalidade do brincar, suas transformações e suas permanências, retomando a questão da universalidade e da diversidade sob a ótica do tempo. Elaine Rabinovich evoca lembranças de hábitos e preferências lúdicas de gerações que viveram em diferentes contextos históricos e sociais ao longo do século XX. Ana Carvalho e Isabel Pedrosa evocam uma reflexão sobre motivações humanas básicas a partir da descrição de episódios de construção e ocupação de “casinhas”; a seguir, refletem sobre a representação da figura humana sob a forma de bonecos,

sobre suas origens históricas e a diversidade de suas formas de utilização, especialmente em contextos lúdicos e estéticos. Celina Magalhães, Ilka Bichara e Fernando Pontes documentam a riqueza da produção artesanal de brinquedos em duas regiões do país, enfatizando suas relações temáticas e de significado com o cotidiano regional. Fernando Pontes, Celina Magalhães, Lucia Silva, Sarah Silva e Olavo Galvão apresentam um panorama histórico sobre a brincadeira de pipa, e uma descrição minuciosa sobre a tradição e cultura dessa brincadeira em Belém, Pará; esse detalhamento, limitado pelo espaço disponível neste livro e ainda insuficiente para dar conta da complexidade e riqueza do material coletado, evidencia uma de nossas teses centrais: o domínio da criança sobre técnicas, conhecimentos e normas culturalmente enraizadas e seu papel na transmissão e transformação desses fatos culturais.

À guisa de conclusão, Maria Amélia Pereira e Ana Carvalho sintetizam alguns dos principais aspectos apontados pelos vários estudos apresentados e refletem sobre as implicações educacionais da concepção e dos dados sobre o brincar aqui evidenciados. A conclusão é forte, coerente com a concepção da criança como agente de sua própria experiência, e ainda sujeita à polêmica, embora fundamentada por todo o conteúdo anterior: à criança, é preciso deixar brincar, e não fazer brincar.

REFERÊNCIAS

- ABRIL, Ed. (1978) *Os melhores jogos do mundo*. S.P.: Abril
- ARIÈS, P. (1978) *História social da criança e da família*. S.P.: Zahar
- BRUNER, J.S. (1976) Nature and uses of immaturity. Em J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds) *Play: its role in development and evolution*. N.Y.: Penguin.
- BRUNER, J.S. & SHERWOOD, V. (1976) Peekaboo and the learning of rules. Em J.S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds) *Play: its role in development and evolution*. N.Y.: Penguin.

- CÂMARA CASCUDO, L. (1986) *Contos Tradicionais do Brasil*. BH: Itatiaia/ SP: Edusp
- CÂMARA CASCUDO, L. (1988). *Dicionário do folclore brasileiro*. B. H.: Itatiaia.
- CAMARGO, J. S. (2001) *Crianças de dois a quatro anos de idade: Conflitos e sua resolução*. Dissertação de Mestrado não publicada, Goiás, PUCG.
- CARVALHO, A.M.A. (1989) O lugar do biológico na Psicologia: o ponto de vista da Etologia. *Biotemas*, 2(2), 81-92.
- FRIOLI, P.M.A. (1997) *Conflito e reconciliação entre crianças pré-escolares*. Tese de Doutorado não publicada, São Paulo, IPUSP.
- HARRIS, J. R. (1999) *Diga-me com que anda...* R.J.: Objetiva.
- HINDE, R.A. (1970). *Animal Behavior: A synthesis of ethology and comparative psychology*. N.Y.: McGraw-Hill.
- HUIZINGA, J. (1939) *Homo ludens*. S.P.: Perspectiva, 1980.
- LHÔTE, J.M. (1976) *Le symbolisme des jeux*. Paris: Berg-Bélibaste.
- MATSUZAWA, T. (2000) Tool use and culture in wild chimpanzees. *International Journal of Psychology*, 35 (3/4 - Abstracts), p. 105
- MEDEIROS, E.B. (1990) Brincadeiras e brinquedos como manifestação cultural. *Cadernos do EDM: Comunicações e Debates*, 2 (2), 132-140).
- MORIN, E. (1979) *O enigma do homem: para uma nova antropologia*. S.P.: Zahar.
- PARKER, S. T. (1984). Playing for keeps: An evolutionary perspective on human games. In P. K. Smith (ed.), *Play in animals and humans*, pp. 271-293. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- PELLEGRINI, A.D.; SMITH, P.K. (1998) The development of play during childhood: Forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3 (2), 51-57.
- PEREIRA, M. A.; NUNES, A. (1986) *Calendário*. SP: Escola Vera Cruz.
- SPERBER, D. (1978) Contra certos *a priori* antropológicos. Em E.Morin & M.Piatelli-Palmarini (Eds.) *A unidade do homem*, vol. 3. S.P.: Cultrix/ Edusp.

PARTE 2

O BRASIL QUE BRINCA