

## OS SIGNIFICADOS DAS VIVÊNCIAS CORPORAIS DE CRIANÇAS EM ESPAÇOS DE LAZER EM PORTO ALEGRE E CURITIBA

Marco Paulo Stigger

Ileana Wenez

Luis Eduardo Cunha Thomassim

### RESUMO

Este artigo compreende a apresentação da iniciativa de dois grupos de estudos que se propõem a trabalhar juntos em diferentes universidades e cidades com um objetivo em comum, realizar conjuntamente um projeto de pesquisa de três anos de duração que vincule os temas, conteúdos e metodologias a ser articuladas entre os dois grupos. Com esse fim o projeto (em etapa inicial) se propõe problematizar os significados e vivências nas práticas corporais de crianças tanto na cidade de Porto Alegre quanto em Curitiba através da metodologia etnográfica focalizando dois lugares empíricos diferentes (a escola e a rua).

Palavras-chaves: Infância. Etnografia. Práticas Corporais.

### ABSTRACT

This article covers the presentation of the initiative of two groups of studies that propose to work together in different universities and cities with one goal in common, jointly undertake a research project of three years that links the themes, content and methodologies to be articulated between the two groups. To achieve this, the project (in initial stage) is proposed to discuss the meanings and experiences of children in their physical practices in the city of Porto Alegre and in Curitiba through ethnographic methodology, by focusing on two different empirical places (the school and the street).

Keywords : Childhood. Ethnography. Physical Practices.

### RESUMEN

Este artículo comprende la presentación de la iniciativa de dos grupos de estudios que se proponen a trabajar juntos en diferentes universidades y ciudades con un objetivo en común, realizar conjuntamente un proyecto de investigación de tres años de duración que vincule temas, contenidos y metodologías a ser articuladas entre dos grupos. Con ese fin el proyecto (en etapa inicial) se propone problematizar los significados y vivencias en las prácticas corporales de niños tanto en la ciudad de Porto Alegre como en Curitiba a través de la metodología etnográfica focalizando dos lugares empíricos diferentes (la escuela y la calle).

Palabras claves: Infancia. Etnografía. Prácticas Corporales.

## 1. Considerações Iniciais

Neste estudo pretende-se investigar as práticas culturais desenvolvidas por grupos de crianças que freqüentam espaços *informais*<sup>1</sup> e *quase formais*<sup>2</sup> da cidade. Busca-se compreender como acontece a diversidade de relações sociais que se estabelecem entre as crianças, no entorno de atividades lúdicas e dos espaços por elas apropriados. A pesquisa procura problematizar, investigando diferentes espaços de convivência das crianças, a produção de sentidos atribuídos por elas à suas experiências e as possíveis tensões com a dinâmica de socialização estabelecida pelo mundo adulto. Tendo foco nas práticas lúdicas, através da perspectiva etnográfica de investigação, a pesquisa é desenvolvida com crianças na faixa etária correspondente ao ensino fundamental, nos espaços urbanos das cidades de Porto Alegre e Curitiba.

O trabalho encontra-se em fase inicial de andamento e compreende a parceria de dois grupos de estudos o GESEF<sup>3</sup> e o GEPLEC<sup>4</sup> e envolve um investimento, ainda, no intuito de superar as dificuldades de realizar pesquisas entre grupos de estudos de diferentes cidades e universidades, contando para tal empreendimento com o financiamento do CPNQ<sup>5</sup>.

## 2. Infância e lazer

Existe uma ampla difusão e repercussão social da idéia de que as atividades de lazer vivenciadas por crianças e jovens possam ser importantes e, mais do que isso, até decisivas para contraporem-se e prevenir problemas sociais complexos, como a violência, o consumo e o tráfico de drogas, o abandono escolar, o trabalho precoce, a gravidez na adolescência, entre outros. Isso nos permite identificar que, se por um lado, muito tem se falado sobre o lazer *para as crianças*, pouco tem se falado do lazer *das crianças*, ou seja, de como as crianças vivenciam e significam suas experiências quando não estão em atividades formais, e/ou controladas pelos adultos.

Tanto a *sociologia da infância* como a *antropologia da criança*, no entanto, já ofereceram achados importantes no sentido de compreender que as crianças não são indivíduos passivos, mas que *reproduzem* de forma *interpretativa* as relações e comportamentos sociais (CORSARO, 2005), sendo atuantes e produtoras de cultura (COHN, 2005). Tomar as crianças como sujeitos ativos das dinâmicas sociais tem sido, assim, um pressuposto de diversas investigações voltadas aos espaços educacionais formais, como instituições de educação infantil e escolas fundamentais. Os desdobramentos dessas abordagens são mobilizados para tentar compreender, por exemplo, “como e por que a escola brasileira ‘falha’ na transmissão cultural que, em linhas gerais, seria a sua função explícita”. Levanta-se como hipótese “que, em muitos

---

<sup>1</sup> Como as ruas dos bairros e os parques urbanos.

<sup>2</sup> “Quase formais”, por serem espaços institucionalizados, como o recreio escolar as atividades lúdicas de projetos sociais.

<sup>3</sup> Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física, Coordenado pelo Prof. Marco Paulo Stigger da Escola de Educação Física (ESEF) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>4</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa em Lazer, Espaço e Cidade, coordenado pela Profa. Simone Rechia da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Paraná.

<sup>5</sup> O Projeto de Pesquisa está sob a coordenação do Prof. Dr. Marco Paulo Stigger. Além dos professores já mencionados participam do projeto como bolsistas Lorena Müller Haack e Bruna Caroline Oliveira Pedro (EsEF-UFRGS) e a mestranda Aline Tschöke (UFPR).

casos, as culturas e as lógicas escolares de socialização são distintas e até opostas às culturas e às lógicas de socialização das famílias e das culturas infantis” (BARBOSA, 2007, 1062).

Nesta perspectiva, entendemos ser importante ampliar o escopo destas reflexões para além da escola e dos espaços formais de socialização. É necessário colocar em questão que, se as vivências situadas no âmbito do lazer das crianças são, sem dúvidas, espaços de aprendizagem, onde a educação acontece permanentemente, essas experiências socializadoras não se resumem aos conteúdos atribuídos pelo mundo adulto.

Além da sociologia da Infância e da Antropologia da Criança, é possível também amparar esta intenção de análise do lazer na abordagem sobre o fenômeno esportivo que resultou da pesquisa de Stigger. Em estudos de doutoramento realizado na Universidade do Porto/Portugal (STIGGER, 2002), o autor desenvolveu uma análise cultural do esporte, a partir de práticas esportivas realizadas nos espaços públicos urbanos da cidade do Porto. Reconhecendo o esporte como fenômeno cultural com significações hegemonicamente difundidas na sua versão oficializada, o autor procurou conhecê-lo em expressões particulares, quando realizado no lazer. Partindo de um debate entre diferentes abordagens e interpretações, questionou se o esporte se manifesta de forma homogênea (reprodução da realidade mais ampla), ou se é uma prática heterogênea, apropriada a partir dos sentidos atribuídos pelos praticantes, que o inserem nos seus estilos de vida.

O debate acadêmico na área da educação física já colocou em discussão se faria sentido interpretar nesta perspectiva heterogênea as práticas esportivas realizadas por crianças. Neste sentido, antes de qualquer transposição mecânica dos resultados de uma pesquisa com adultos para os universos infantis, entendemos que os achados de Stigger devem ser utilizados como suporte tanto para colocar hipóteses na investigação com crianças, como para enriquecer a análise dos dados coletados. Além disso, é justamente a abertura metodológica possibilitada pela abordagem etnográfica usado pelo autor, que permite que a explicação dos significados destas práticas não sejam presumidas *a priori*.

Dois estudos já desenvolvidos em nosso grupo de pesquisa permitem fundamentar esta perspectiva. Na dissertação de mestrado de Wenez (2005), foi possível identificar que as brincadeiras e convivências realizadas pelas crianças no recreio escolar não podem ser interpretadas como uma interrupção ou um intervalo dos processos de educação que experimentam na escola e na família. Ao contrário, neste espaço/tempo do recreio escolar, os valores, as normas e as condutas aprendidas através das instituições educacionais formais e que predominantes nas relações sociais, são intensamente acionadas para estabelecer lugares e papéis específicos para meninas e meninos nas brincadeiras. As aceitações e reprovações das crianças quanto à participação destas em brincadeiras *de meninos* ou *de meninas*, revelam que elas não apenas reproduzem, mas produzem generificações das suas atividades. Por outro lado, se esse processo disciplina comportamentos masculinos e femininos, por outro lado, nele também existem conflitos e reações. Ou seja, os universos infantis não dramatizam passivamente as relações sociais na qual se socializam.

Na pesquisa de Thomassim (2007), por sua vez, as crianças de um bairro pobre que freqüentavam um projeto de lazer aos finais de semana demonstraram uma recusa a praticarem futebol na sua versão pedagogizada. Mais do que isso, se recusavam, diante das tentativas de estagiários de educação física, a utilizar suas tardes de sábado jogando como jogavam nas aulas de educação física da semana, ou em treinar como se estivessem numa escolinha de futebol; da mesma forma, não tinham interesse jogar

como se jogassem partidas de um campeonato (sérias). Tinham preferência por preservar aquele espaço/tempo para jogar com uma lógica própria, na qual as equipes eram menores, as partidas eram curtas e o sistema de revezamento e de escolhas das equipes era diversificado. Estas *formas de jogar* sugerem uma apropriação singular de códigos e categorias que, embora amplamente difundidos no universo esportivo (como a competição, o resultado, o rendimento), eram ordenados situacionalmente, configurando-se particularmente naquele contexto. Embora conhecessem outras versões e lógicas de jogar (a aula, o treino e o campeonato, como manifestaram as crianças), exerciam, através de diferentes “táticas” (DE CERTEAU, 1994), uma autonomia para definir o que faziam em seu tempo livre, ignorando a lógica institucional que pretendia ser implementada pelo projeto social que freqüentavam.

Baseado inicialmente em exemplos como estes, esta pesquisa pretende privilegiar informações obtidas a partir das crianças, normalmente vistas apenas como objetos das práticas educacionais e políticas a elas destinadas. Diferente de buscar fazer uma avaliação da efetividade e dos resultados de determinadas pedagogias desenvolvidas em espaços formais de educação – situação em que perguntaríamos o em que lugar estas pedagogias situam as crianças -, aqui objetivo é investigar qual o lugar que esses espaços e as práticas de lazer neles realizadas, ocupam na vida das crianças que os freqüentam.

Para orientar a investigação nesta perspectiva, perguntamos: como acontecem aprendizagens e produções de novas práticas corporais das crianças em diferentes espaços de seu cotidiano e como são atribuídos sentidos por elas a estas experiências?

### 3. Infância e diferenciações de classe

Como desdobramentos teóricos da questão formulada acima, entendemos ser necessário levar em conta diferenciações sociais as quais organizam a vida social das crianças, mas, também, sobre as quais as crianças tornam-se alvo de discursos e práticas de lazer. Consideramos assim as dimensões de classe e de gênero como aquelas privilegiadas, pois nelas se revelam noções socialmente difundidas que, por exemplo, procuram dizer *como deve ser, para quem deve servir, quando e quais* práticas de lazer são esperadas e adequadas para as crianças *pobres* e as *não-pobres* ou, ainda, para meninos e meninas.

Variações de classe, ainda que não exclusivamente, constituem e conformam relações e universos simbólicos dos grupos sociais. Neste sentido, ao nos perguntamos quais são as variações de práticas de lazer entre crianças de diferentes classes sociais, consideramos que obrigações e lazer podem estar ocupando o mesmo espaço e tempo na infância. Entretanto, as experiências típicas das crianças de classe média diferenciam-se das experiências das crianças pobres: as primeiras têm a infância marcada pelo sentido utilitário do tempo em relação ao investimento no futuro e na ampliação de sua socialização/formação; as segundas vivem o mesmo momento marcado pela imediatividade das responsabilidades e pela sua repercussão na vida e na organização familiar.

Thomassim (2007), chamou atenção para o *desencontro* entre as representações de tempo e de espaço que os agentes dos projetos vinculados ao campo da Educação Física (estagiários, professores, pesquisadores) carregavam quando atuavam e pesquisavam numa vila de Porto Alegre. As representações dos agentes dos projetos, com freqüência partem da experiência anterior com a criança *típica* de classe média.

Estas crianças estabelecem uma relação (de)limitada, monitorada e casual com o *espaço da rua*, sendo sempre levadas pelos pais ou responsáveis aos compromissos de seu dia; elas deslocam-se basicamente de carro ou de transporte escolar, tratando-se, nesse caso, de uma infância cada vez mais agenciada.

No entanto, para muitas crianças da vila, o interstício entre a casa e a escola é um lugar privilegiado de experiências sociais (THOMASSIM, 2007). O deslocamento entre a casa e o comércio local, a jornada entre uma “puxada do carrinho” com papel ou latinhas até o depósito, o caminho da escola, o percurso até um determinado destino (que às vezes correspondente a alguns metros), são lugares de construção de relações sociais intensas e, portanto, ricos em significados. Este deslocamento, se para algumas crianças é algo rotineiro e cotidiano, para crianças de outras classes pode inexistir. Ou seja, na vila, a rua torna-se para esta criança um universo mais rico e familiar do que o anonimato que Da Matta (1997) descrevia e, ao mesmo tempo, mais cotidiano, impreciso e disperso que a noção de *pedaço* oferecida por Magnani (2000). Assim, a rua é, para alguns, parte da própria experiência de ser criança.

Tal análise não deve levar ao romantismo que resume a rua à sua ludicidade, mas ao reconhecimento do tempo em que ela é lugar de convívio. Nem se podem desconsiderar os determinantes que levam as infâncias a passarem “por um processo de expropriação do dia-a-dia tipicamente infantil quando têm de ‘crescer depressa’” (FREITAS, 2006, p. 9). Feito esse alerta, esta sondagem remete à idéia de que a precariedade de espaço e tempo na vida das crianças não se traduz em uma *precariedade de significados* em suas atividades de lazer. Além disso, é possível afirmar que tanto o discurso que *demoniza a rua* – como lugar de risco e de violência – como o outro que – ao querer substituir o primeiro – entende a rua como espaço do lúdico e do prazer, pouca coisa dizem sobre a experiência dessas crianças com a rua.

#### 4. A rua, a escola e o brincar *generificado*

A escola, espaço privilegiado no quais as crianças vão para receber uma “boa educação”, onde elas se encontram, estudam, aprendem e brincam. A rua é parte de nossa cidade e do bairro, mas ela também constitui parte de nosso dia-a-dia, de nossos trajetos, das rotinas e da vizinhança de nosso bairro. A rua e escola são partes do cotidiano, elas se misturam no caminho ao trabalho, na escola, no caminho para nosso lazer, na ida ao mercado, na visita ao amigo, na praça da esquina, no momento da sociabilidade.

A rua como diz Damo (2007, p.51) “pode ser tanto um espaço social quanto uma categoria de pensamento”; ela traz lembranças de infância e momentos fúteis, de transição. Também é espaço do público, da violência e, segundo o contexto, pode se “aprender o lado ruim da vida”. A escola, no entanto, espaço “glorificado”, do cuidado e a pesar de ser um espaço público as crianças estão no resguardo, na segurança dos adultos responsáveis.

Dentro dessas ambigüidades, “saberes ou sentidos” não oficiais se aprendem tanto na rua quanto na escola. Também aprendemos em outros espaços, como na praça do bairro, com o grupo de amigos, no clube ou escola de esportes, na aula de natação ou de dança que realizamos nos momentos de lazer ( e que pais e professores de educação física consideram indispensáveis para a formação integral das crianças).

Mas que saberes são esses? Será que aprendemos as mesmas brincadeiras e práticas corporais nesses diferentes espaços? Se a escola, como todos nós sabemos, não faz nada sozinha e precisa da família e da sociedade para a formação das crianças,

também podemos afirmar que a família não faz nada isolada do espaço social e cultural no qual a criança se encontra inserida.

Mas como esses saberes “circulam” de um espaço a outro? Como foi observado na pesquisa de Wenetz (2005), a escola é também uma instituição cultural e as paredes da escola não isolam esse aluno fora da sociedade na qual está inserida. Mas como então podemos observar esses atravessamentos, e, principalmente que sentido são atribuídos a eles? Na pesquisa referida a autora busca entender como são atribuídos significados de gênero que atravessam ou instituem modos diferenciados de ser menino e menina no recreio escolar. Tentando compreender como se aprendia a ser feminina e masculino nesse universo cultural, procurou pensar como o corpo torna-se alvo de determinados discursos e como as práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam/resistem nos corpos, generificando-os.

A autora argumenta que acontece uma aprendizagem não-oficial e não-intencional, através das quais as crianças aprendiam a ser meninos e meninas. Existia também uma ocupação dos espaços segundo o gênero, o que incluía maneiras de ocupação, imposição, negociação ou recriação dos próprios espaços e das brincadeiras. Assim, a autora concluiu que as brincadeiras são diferenciadas por gênero, idade, interesse e pelo próprio espaço da prática.

Naquele estudo foi possível perceber que as brincadeiras observadas atravessavam as fronteiras da escola (da sala de aula e do pátio escolar) e, às vezes, aparecem de forma diferenciada no bairro: há meninas que brincam de futebol no bairro, mas não na escola, e meninos que dançam ou brincam com bonecas no contexto da sua vizinhança, mas não no universo escolar. Observando que essas atividades lúdicas estavam imbricadas com significados de gênero e que, para as crianças entrevistadas (tanto meninas, quanto meninos) parecia estar muito óbvia e “natural” essa distinção entre as brincadeiras e os espaços em que podiam ser realizadas.

Nesse sentido, nos interessa interrogar: como se dão as relações entre uso de espaços, práticas de lazer e representações de gênero? Como essas representações circulam, são construídas/reproduzidas ou ressignificadas nos espaços geográficos e simbólicos em que as crianças se inserem? Ainda, o objetivo geral desta pesquisa entende que considerando que as práticas de lazer – enquanto integrantes dos processos de socialização das crianças - têm uma dimensão educativa, e partindo dos significados que as crianças atribuem ao espaços e práticas de sociabilidades lúdico-esportivas de que participam, busca-se compreender os sentidos que estas práticas de lazer têm nas suas vidas.

## 5. Considerações finais

Compreender a experiência cultural das crianças requer considerar - relacionalmente - suas experiências nos diversos círculos de relações sociais que freqüentam, como: suas famílias, a escola, outro projeto de que apenas eventualmente participa, e ainda, de outros círculos culturais, quer sejam grupos de interesse ou grupos de idade (BRANDÃO, 2002).

No que se refere aos locais onde será desenvolvido o estudo, pretendemos desenvolver a investigação em dois *tipos* de espaços. Os primeiros serão os espaços de lazer com caráter institucional, particularmente o recreio escolar e os projetos sociais esportivos; os segundos serão espaços não institucionais, em especial os espaços/tempos vinculados à vida familiar e às relações de vizinhança, nos bairros. Assim, são as

crianças e suas relações no contexto destes lugares - e não isoladas deles - que interessam ao objetivo deste estudo.

Com esta perspectiva apresentada acima, pretendemos explorar o potencial privilegiado da etnografia para observar e descrever significados compartilhados e práticas significantes destacadas por um *olhar* através das *lentes* da cultura. Neste caso, as potencialidades da pesquisa etnográfica parecem ser bastante indicadas para apreender estas experiências no contexto material e simbólico de suas vidas.

## 6. Referências

- BARBOSA, M. C. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol.28, n. 100 Especial, p. 1059-1083, out. 2007.
- BRANDÃO, C. R. Educação como Cultura. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- CEARTEAU, M. de. A invenção do Cotidiano: artes de fazer. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COHN, C. Antropologia da Criança. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 2005.
- CORSARO, W. A entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. In: Educação e Sociedade, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005.
- DA MATTA, R. A casa & a rua. 5 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DAMO, A. A rua e o futebol. In: O Esporte na Cidade. Estudos etnográficos sobre sociabilidades esportivas em espaços urbanos. STIGGER, M.P.; Jaime Gomez, F; Silveira da, R. (org)2007.
- FREITAS, Marcos C. Introdução: observatório da infância e da juventude. In: FREITAS, Marcos C. (Org) Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: CORTEZ EDITORA, 2006.
- MAGNANI, J. G. C. Festa no pedaço - Cultura Popular e Lazer na Cidade. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- STIGGER, Marco Paulo. Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- THOMASSIM, L. E. C. Os sentidos da exclusão social na bibliografia da Educação Física brasileira. In: Movimento. ESEF/UFRGS. Porto Alegre. v. 10, n. 2, p. 105-122, jan/abr de 2007a.
- WENETZ, I. Gênero e sexualidade nas Brincadeiras do recreio. Dissertação PPGCMH. ESEF.UFRGS.2005.

Marco Paulo Stigger. Felizardo 750. Jardim Botânico. Porto Alegre. 90690-200.  
e-mail: stigger@adufgrs.ufrgs.br