
O brincar em narrativas autobiográficas: um estudo intergeracional

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

RESUMO

Este trabalho de pesquisa pretendeu, a partir de narrativas autobiográficas de jovens em processo de formação para a docência, fazer um levantamento comparativo das condições em que se desenvolveram as práticas lúdicas de três gerações de brincantes: estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Ceará, seus pais e avós. A pesquisa assenta-se sobre duas ordens de inquietações: a interrogação acerca do papel das práticas lúdicas na constituição da infância e, por consequência, nas práticas educativas; e o papel do discurso autobiográfico na formação docente. As referências teóricas da socioantropologia do jogo; da sociologia da infância da abordagem historiográfica do brincar e da pesquisa autobiográfica, fazendo dialogar objeto e método, apontam para a indissociável relação entre pesquisa e formação. O procedimento metodológico prevê o resgate das experiências lúdicas do passado, por uma turma de alunos da disciplina de Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação da Criança, do curso de Pedagogia da UFC, através da elaboração escrita de narrativas autobiográficas sobre suas memórias de infância, de seus pais e de seus avós. Os resultados sinalizam para um intenso envolvimento dos sujeitos no processo de construção das narrativas que não apenas deu visibilidade à relatividade histórica das formas de brincar, mas também possibilitou uma reconfiguração do passado em relação a si mesmo e, sobretudo, uma leitura objetiva dos vínculos sociais que o engendram, possibilitando um percurso formativo autorreferenciado.

PALAVRAS-CHAVE

Práticas lúdicas; Narrativas autobiográficas; Intergeracional

Playing in the autobiographical narratives:
an intergenerational study

ABSTRACT

This research sought from autobiographical narratives of young people in training for teachers making a comparative survey of conditions in which has been developed the ludic practices of three generations; students of pedagogy of Federal University of Ceará, his parents and grandparents. The research is based on two sets of concerns: the question about the role of ludic practices in the constitution of childhood and consequently in educational practices and the role of autobiographical discourse in teacher education. The theoretical references of the socio-anthropology of the game and the sociology of childhood; the historiographical approach of the toy and the autobiographical search, making dialogue object and method points to the inseparable relationship between research and training. The methodological procedure provides for the redemption of ludic experiences of the past, by a group of students of Playful Practices, Cultural Identity and Child Education of the Pedagogy course of UFC, through the preparation of written autobiographical narratives about their childhood memories, their parents and grandparents. The results point to an intense involvement of the subjects in the construction of narratives that, while it gave visibility to historical relativity of forms of play, allowed a reconfiguration of the past for itself and above all an objective reading of social bonds engender the enabling a formation course self-referenced

KEYWORDS

Ludic practices; Autobiographical narratives; Intergenerational

RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS: ENTRE A PESQUISA E A FORMAÇÃO

O ponto de partida desta pesquisa é uma experiência de formação docente desenvolvida pela autora com alunos da disciplina de Práticas Lúdicas, Identidade Cultural e Educação da Criança do curso de Pedagogia e Psicologia da Universidade Federal do Ceará desde 2003¹. A experiência em questão consiste na elaboração, pelos alunos, de narrativas autobiográficas acerca das suas experiências lúdicas infantis. Pretendia-se construir uma cartografia das práticas lúdicas que permitisse entrever as transformações sócio-históricas, tal como significadas por aqueles que as experienciaram, possibilitando, com isso, o engajamento dos sujeitos num trabalho de auto-formação (NÓVOA; FINGER, 1988).

Em 2007, teve início o trabalho de pesquisa, desta feita numa perspectiva intergeracional. O interesse pelas práticas lúdicas já desenvolvidas em diferentes trabalhos de pesquisa (COSTA, 2004; COSTA, 2007) na formação para a docência assenta na compreensão de que estas são expressões culturais das formas do infantil e, como tais, dizem respeito ao campo educativo. A constituição do *corpus* é também a construção de um registro histórico da cultura lúdica local a partir do olhar daqueles que a vivenciaram ao longo do último século².

Trata-se, portanto, de pensar o brincar não como recurso pedagógico, mas antes como prática cultural na qual está implicada a relação da criança com seus pares, relação intragrupal, e a relação com os adultos, relação intergrupala, do que resulta a infância como categoria geracional (SARMENTO, 2004). A cultura lúdica, por sua vez, é uma produção dos adultos endereçada às crianças, a partir das representações do imaginário social sobre elas, bem como das iniciativas das crianças e de suas reações ao que lhes é destinado (BROUGÈRE, 1995; 2004). Porque cultural, o brincar está submetido a transformações históricas tributárias das diferentes condições que o possibilitam (MANSON, 2002). Tendo

¹ A disciplina, proposta pela autora, integra o currículo do curso de pedagogia da UFC e vem sendo ofertada desde 1994 para alunos do curso de Psicologia e Pedagogia.

² É necessário ter em mente que o estudo tem alcance limitado a um grupo de sujeitos com recortes socioculturais determinados (alunos de um curso de Pedagogia). Portanto, em qualquer das gerações aqui referidas é de esperar que se possa encontrar realidades bem diferentes, conforme o grupo social estudado.



em conta que as práticas lúdicas têm um lugar próprio no campo da cultura, indicadoras de diferentes níveis de mediações societárias, o conhecimento dessas práticas nas diversas temporalidades pode fornecer um quadro das mudanças sócio-históricas que definem e justificam as práticas educativas voltadas para a infância.

A especificidade deste estudo, entretanto, reside no aporte metodológico autobiográfico, uma vez que a escrita de si, como exercício de dar forma a um conteúdo, impõe que o sujeito tome distância de si, que se auto-estranhe, ou seja, ocupe uma posição exotópica em relação a si mesmo (NÓVOA; FINGER, 1988; AMORIM, 2001). O que aqui se considera a experiência formadora é menos a lembrança do passado e mais a elaboração do significado dessas vivências no momento presente, posto que:

[...] quanto mais o paradigma do singular – plural tornar-se evidente, mediante uma leitura de meu próprio itinerário, confrontado com saberes construídos a partir de relatos escritos de formação, mais a invenção de si, individual e coletiva impõe-se como um dos benefícios potenciais de um trabalho hermenêutico criativo (JOSSO, 2008, p. 47)

Para a autora, na análise da experiência, importa distinguir a “experiência fundadora”, o vivido, da “experiência formadora”, o narrado, na qual os sujeitos reconfiguram a sua história.

A abordagem metodológica proposta é qualitativa de tipo colaborativo, na medida em que pactua as intencionalidades da pesquisa e da formação e reposiciona o próprio pesquisador, conforme assinala Amorim:

Ultrapassa-se a posição de suposta transparência do objeto e da palavra do *outro*, na medida em que *lhe* é atribuída à condição de enunciação. Seu sentido é algo a construir na medida em que é um *dizer* e um *gesto*. E é muitas vezes ao próprio pesquisador que esse gesto se dirige (AMORIM, 1998, p. 63)

Assim, o procedimento metodológico foi organizado em dois momentos principais: no início do semestre, foi solicitada a elaboração de um relato autobiográfico escrito, memorial do brincar, que contemplasse as memórias dos alunos, de seus pais e seus avós. Na medida em que coloca as vivências do sujeito sobre um crivo analítico, requerido

pelo trabalho com o texto e filtrado pela seletividade da memória, a escrita de si é também um trabalho de autoconhecimento.

Tendo em conta que o relato em co-presença mobiliza no narrador novas forças, provocadas pela influência dos ouvintes, ao final do semestre, cada memorial foi apresentado para a turma sob as mais diferentes formas de escolha do narrador, com ênfase nas suas memórias de infância. As modalidades utilizadas variaram desde relatos orais, apresentação ilustrada no formato de Power Point, portfólios, *blogs*, diários, álbuns comentados, maquetes, até instalações ou demonstrações que incluíam músicas, cheiros e sabor. Em quase todos os trabalhos figura a constelação familiar e, em muitos deles, a cópia do registro de nascimento. O apuro estético foi a demonstração mais exuberante do valor que a experiência adquiriu para os sujeitos. A foto abaixo é representativa desse processo.



FIGURA 1 – Maquete da cidade de Massapé- CE, onde a aluna Maria de Fátima da Silva viveu sua infância. Em detalhe, trecho suspenso da via férrea.

Sendo a prática educativa alvo de constantes reformulações cujas motivações, na maioria das vezes, são alheias aos interesses dos professores, a formação corre o risco de seguir a mesma lógica, de modo que as funções inerentes à tarefa docente podem permanecer como imposições estranhadas.

Trabalhar com percursos de vida funciona, aqui, como condição para a produção de saber incorporado. A manifestação mais expressiva desse fenômeno é o intenso envolvimento dos sujeitos na tarefa, mesmo quando ela esbarra em nódulos afetivos situados no fio das lembranças. Pineau (2006) assim situa o que ele chama de movimento socioeducativo da pesquisa-ação-formação:

[...] sua aposta biopolítica é a da reapropriação, pelos sujeitos sociais, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida. Essa vida não é completamente pré-construída. E ela é muito complexa para ser construída unicamente pelos outros. Novas artes formadoras da existência são inventadas. Foucault as denomina de as artes da existência: por elas, é preciso entender práticas refletidas e voluntárias pelas quais os homens não somente se fixam regras de conduta, mas buscam transformar a si próprios, a se modificar em seu ser singular e a fazer de sua vida uma obra que traz certos valores estéticos e respondem a certos critérios de estilo. (2006, p. 12)

Qualquer que seja a política educacional adotada na formação de jovens educadores, necessário se faz ter em conta que as metas educacionais dificilmente se efetivarão sem que o processo formativo do professor se configure como uma prática autoral.

MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS DO BRINCAR NAS DIVERSAS TEMPORALIDADES

Das narrativas que dão conta do brincar nas diferentes gerações (a terceira, dos estudantes; a segunda, dos seus pais; e a primeira, dos seus avós), depreende-se que as permanências e as mudanças mais significativas nos modos de brincar são tributárias das condições de realização, no que se refere ao espaço físico e à natureza dos artefatos lúdicos utilizados, dos parceiros e da mediação tecnológica e midiática.

No que se refere ao primeiro aspecto, é importante lembrar que a geração dos avós é oriunda da zona rural e viveu sua infância num momento histórico do nosso desenvolvimento em que a economia do campo jogava um papel importante.

A maior parte dos sujeitos dessa geração afirma ter sido privada de brincar na infância, em particular os homens, que precocemente foram induzidos a trabalhar, à custa do que a geração seguinte pôde migrar para o meio urbano mais próximo ou para a capital do

estado. Neste caso, podemos afirmar que houve uma mobilidade social intergeracional, mais marcante entre a primeira e segunda gerações. Alguns dos estudantes relataram serem os primeiros da família a cursar uma universidade.

Na primeira geração, a dos avós, frequentemente o brincar aparece no discurso dos narradores como ausente (negado), devido a imposição do trabalho precoce, assim como os brinquedos. Cabe aqui fazer uma distinção conceitual, uma vez que brinquedo como objeto cultural refere-se aos artefatos lúdicos especialmente produzidos para as crianças. Sendo assim, na ausência de brinquedos, é possível refuncionalizar objetos para fazê-los cumprir o papel de suporte de brincadeiras.

No entanto, sendo a brincadeira um significado dado à conduta pelo brincante, figuram como brincadeiras atividades como tomar banho de rio, andar a cavalo, colher frutas, cuidar dos animais, ouvir estórias de trancoso, caçar passarinho, participar em folguedos populares etc. Em alguns casos, os artefatos lúdicos são produzidos pelas próprias crianças ou pelos pais, cuja presença nos espaços lúdicos lhes garante certa visibilidade em relação às atividades infantis.

As narrativas abaixo são recorrentes na maioria dos memoriais:

[...] Minha avó e minha mãe passaram a maior parte de suas infâncias em fazenda, com isso tiveram brinquedos fabricados por elas mesmas e brincavam com vizinhos e amigos. (estudante de Pedagogia – terceira geração).

[...] À noite, as famílias ficavam nas calçadas de suas casas. E nós, crianças, brincávamos de cantiga de roda, passa anel, brincadeiras com bolas e etc... Depois de brincar, a mamãe me chamava para rezar o terço, em seguida iam dormir. (mãe – segunda geração)

Os pais dos jovens estudantes, a segunda geração, já puderam brincar um pouco mais que a geração precedente. Também construíam seus próprios brinquedos e reconhecem nisso um valor adicional ao brincar. Os brinquedos, quando estão presentes, são predominantemente artesanais e de variedade limitada em relação à geração seguinte. A relação com esses objetos é fetichizada e marcada por fortes cargas afetivas. As brincadeiras são, sobretudo, coletivas. O *locus* das suas brincadeiras é a rua ou os sítios, e em companhia de vizinhos e parentes (primos ou irmãos). Os adultos participam como parceiros, como



provedores de suporte para as práticas lúdicas das crianças ou como facilitadores do contato com outras crianças.

A escola não é lembrada como lugar de atividades lúdicas, e estas ocupam todo o tempo livre das crianças. Por outro lado, aparecem as delimitações de gênero e classe, mediando as interações dentro e fora do espaço lúdico.

A minha mãe nasceu em Jaguaribe³, e a infância dela foi muito agitada, porque ela pulava muro, andava de cavalo-de-pau, caçava ninho de capote⁴... A boneca que ela tinha era de sabugo de milho. Elas mesmo que fabricavam... Não podia brincar com meninos. (estudante de Pedagogia – terceira geração).

Os jovens estudantes do curso de Pedagogia, a terceira geração, apresentam um diferencial importante em relação às gerações anteriores. Além de conviverem no espaço urbano, de experimentarem as práticas lúdicas como parte do currículo pré-escolar, são testemunhas do surgimento da era midiática, dos programas televisivos infantis (programas de auditório para crianças, seriados, desenhos animados etc.). Nas suas memórias já aparecem restrições ao brincar no espaço público e férias no campo como momentos privilegiados de descontração e suspensão das restrições do ir e vir. Mesmo no ambiente doméstico, há controle do tempo e do espaço para as brincadeiras.

Os brinquedos e os jogos industrializados estão muito presentes nas suas lembranças, alguns são subprodutos de consumo da cultura televisiva e, submetidos a estratégias de *marketing* (álbuns, filmes, programas etc.), tornaram-se objetos de desejo. A cultura lúdica é amplamente socializada tanto entre meninos quanto entre meninas.

Comparativamente, podemos afirmar que essa geração faz a transição do brincar: do âmbito doméstico e de espaços públicos abertos para o âmbito escolar, das *lan houses* e dos *play centers*. Certamente o brincar sempre esteve presente na escola; no entanto, agora se trata da própria escola promovê-lo. Os adultos disciplinam o brincar, mas já não participam tanto como parceiros, sendo mais forte a preferência das crianças pelo grupo de pares.

³ Um dos municípios da região do semiárido cearense, situada na bacia hidrográfica do rio Jaguaribe.

⁴ Nome popular de um animal do cerrado.

O relato a seguir deixa entrever essa transição:

E outra coisa importante é que a minha infância foi marcada por duas épocas diferentes, porque quando eu tinha dois anos, eu fui morar em Mossoró. Na época, era uma cidade pequena em relação a como está hoje. Então, lá eu podia sair pra rua, ir pra casa da vizinha, então a gente tinha muito essa liberdade. Todo final de semana a gente saía, ia para o clube. Eu gostava muito de água, de nadar. E, quando a gente voltou pra cá, eu tinha sete anos e a gente sentiu o impacto, né? Cidade grande... de não poder sair de casa, de todas as brincadeiras terem que ser dentro de casa, porque a rua era uma rua movimentada e corria o risco de sofrer um acidente... Não ia pra vizinha porque não conhecia... (uma estudante de Pedagogia – terceira geração)

Pode-se afirmar que essa geração, em sua maioria, nasceu na capital, mas experimentou férias no campo e, assim, pode estabelecer pontos de contato com práticas lúdicas da geração precedente.

E eu achava bonitinho, porque eu nunca via adultos brincar com crianças, e a minha mãe sempre brincava comigo, né? A minha mãe fazia roupinhas pras bonecas, fazia crochê, vestidinho, brincava de panelinha. Esse aqui é o meu avô (apontando a foto) e foi ele que ensinou a gente a montar o estilingue e a brincar. Teve uma vez que a gente inventou de fazer um restaurante. O meu avô e a minha avó sempre participavam das brincadeiras. Aí o avô comprou uma pizza. Como no restaurante ninguém apareceu, o nosso avô foi o nosso único cliente. Foi hilário. (uma estudante de Pedagogia – terceira geração)

Os sujeitos desse grupo fazem releituras do passado à luz das teorizações e da escuta do outro. A dimensão mais valorizada é a liberdade de ação, a aprendizagem da autonomia, via o brincar, e a partilha do universo lúdico construído pela mídia, conforme se pode depreender do relato que segue:

*A minha infância foi uma infância quebrada... aos quatro anos eu quebrei a perna, aos seis anos eu quebrei o braço, aos nove eu cortei o joelho que saiu a patela... E na foto dos doutores do ABC, me fizeram tirar a foto escondendo o gesso que estava no meu braço... Dos desenhos, o que eu gostava mais era o He-man, Scoobydo, A caverna do dragão... Adorava filmes... Karatê Kid, Robocop, O boneco assassino. Dos programas, Chacrinha, A porta da esperança... os brinquedos que eu brincava. Não que eu tivesse. Às vezes, um amigo tinha e a gente brincava com carrinho de rolimã, Pega-vareta, Pega-puga, a Operação da Estrela, Pula-Pirata, Vai e vem... Aos 8 anos eu tinha uma coleção dos comandos em ação que nenhuma outra criança tinha. E eu tinha uns vinte e cinco bonecos, fora os tanques... Um dia eu fui para a casa da minha tia e esqueci o pacote com os bonecos no táxi. Eu fazia coleções de revistinhas, carteira de cigarro, cartão telefônico, da Turma da Mônica. E hoje estou fazendo uma outra para a minha filha. O que eu ouvia... Balão mágico, O trem da alegria, Menudos, Mamonas assassinas, **Michael Jackson**... Brinquei muito de video game e o esporte era futebol (um estudante de Pedagogia – terceira geração).*

Para esses jovens, as atividades lúdicas perduraram até a adolescência e foi sob pressão dos adultos que se extinguiram (doação de brinquedos ou censura) ou foram substituídas pelo esporte. *Aí eu fui crescendo e os esportes foram ocupando o meu tempo. Aí eu fiz Karate... aí eu fui deixando de brincar aos pouquinhos.* (um estudante de pedagogia – terceira geração). Muitos, em especial meninos, resistem ao ocaso das práticas lúdicas, dando a entender que o significado da experiência lúdica é aplicável a outras atividades: *... a minha criança não morreu... eu deixo ela bem viva... Eu ainda brinco com os meus colegas, mas é brincar de tocar (instrumento musical).* (um estudante de Pedagogia – terceira geração).

Por fim, a geração dos irmãos mais novos ou filhos desses estudantes — a quarta geração — aparece nos relatos dos estudantes como privados de tempo para brincar, em função da escolarização precoce e do forte controle de tempo de suas atividades. Perdeu o espaço público como *locus* da atividade lúdica, pois a rua tornou-se muito perigosa, e os parques das praças foram substituídos por *Play Times*, nos quais o acesso é pago. A mediação tecnológica das práticas lúdicas, por seu turno, favoreceu o distanciamento do adulto da atividade da criança e do seu controle, possibilitando igualmente o jogo “solitário”.

O relato a seguir é representativo desse cenário:

A diferença que eu vejo da minha infância pra infância do meu irmão mais novo é que ele fica mais em casa. Quando ele sai, a minha mãe pede pra chamar ele de volta. Aí ele fica assistindo TV, direto. Os meus dois irmãos ficam brincando de luta... porque lá em casa tem um filme já antigo de Jaspion, aí o meu irmão de dois anos... Ele assiste muito Jaspion e, quando ele não assiste, ele brinca com meu irmão de luta... de brinquedo, ele brinca com os carrinhos, mas ele gosta mais de assistir TV. (uma estudante de Pedagogia – terceira geração)

O estudo da quarta geração é um novo projeto de pesquisa, ainda em curso, mas já permite afirmar que as transformações mais profundas nas práticas lúdicas acontecem na geração que vivencia o brincar nos dias de hoje. As condições sócio-históricas atuais ampliaram enormemente o universo das práticas lúdicas, sobretudo a partir das tecnologias digitais, que se, por um lado, favoreceram o domínio de competências cognitivas complexas e

o manejo de situações de tensão (como nas cenas de jogos de ação), por outro lado contribuíram para a exclusão dos adultos de tais práticas, pelo menos pais e professores, que não raras vezes sequer conhecem esses artefatos.

Mas a mudança de maior impacto diz respeito à crescente mercantilização das práticas lúdicas. O apelo midiático, embora seja massificado e alcance todas as crianças, criando desejos, produz exclusão social, na medida em que não só brinquedos, mas também espaços lúdicos e outros subprodutos (tipo Mac lanche feliz) são vedados àquelas cujas condições socioeconômicas não permitem tal consumo. Observa-se, assim, um fenômeno que se chamaria de expropriação do capital lúdico imaginário ou colonização das culturas infantis. Se as primeiras gerações não precisaram de brinquedos, posto que as brincadeiras é que eram dominantes, a geração atual tende a depender mais e mais de produtos de consumo que alimentem o seu imaginário.

A globalização da economia e a introdução dos artefatos lúdicos na rede *transmidia* inauguram uma nova relação da criança com as culturas lúdicas e também novas formas de exclusão, na medida em que supõem um treinamento acessível apenas para aqueles que dominam certas habilidades possibilitadas pelo poder de consumo (SALGADO; SOUSA, 2007).

A complexidade das referências com as quais se pode pôr em foco a questão da infância requer que consideremos a pluralidade das condições em que vivem as crianças, de modo a limitar qualquer generalização.

Considerando a cidade de Fortaleza, poderemos encontrar a sobrevivência de práticas lúdicas do passado, convivendo com as do presente. Na rua Cel. Fabriciano, no bairro Rodolfo Teófilo, em uma área com significativo índice de criminalidade, um grupo de crianças, com a parceria dos pais, dos irmãos e dos vizinhos, perpetuam, no espaço da rua, a brincadeira de bila e arraia, ao mesmo tempo que também são consumidoras da programação televisiva infantil (LIMA, 2010). Logo, as condições que possibilitam as práticas lúdicas



estão desigualmente distribuídas no tecido urbano. Também encontramos, na periferia, o intenso envolvimento de crianças e jovens com jogos virtuais, cuja democratização do acesso é possibilitada pelas *lan houses*.

Paradoxalmente, à medida que a mediação direta do adulto nas práticas lúdicas das crianças vai se tornando mais rara, a criança vai tendo um acesso cada vez amplo ao universo adulto, possibilitado pelos meios tecnológicos.

As transformações sociais, aceleradas pela inserção das novas tecnologias, mediadoras dos processos de socialização, instabilizam a ideia de uma socialização vertical apoiada na transmissão e põem em questão a diversidade social oculta sob a diferenciação etária, inaugurando novas configurações, como o estatuto de “igual paradoxal” da infância da modernidade, conforme anuncia Sirota (2007, p. 23).

As contribuições dos sociólogos da infância para a educação têm cada vez mais nos levado a pensar na necessidade de ampliar o foco das pesquisas, no sentido de dar conta das *lógicas de ação* que movimentam o campo das práticas sociais destinadas à infância, em interação com as quais se constituem as culturas infantis. Dimensionar as múltiplas determinações implicadas na noção de geração é o que pretende Sarmento, ao afirmar:

[...] a "geração" é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrônico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrônico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é, o modo como são continuamente reinvestidas de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. [...] As culturas da infância são resultantes da convergência desigual de factores que se localizam, numa primeira instância, nas relações sociais globalmente consideradas e, numa segunda instância, nas relações inter e intrageracionais. Essa convergência ocorre na acção concreta de cada criança, nas condições sociais (estruturais e simbólicas) que produzem a possibilidade da sua constituição como sujeito e actor social. (SARMENTO, 2005, p.10)

A HETEROGENEIDADE DOS MODOS DE DIZER NO PERCURSO FORMATIVO

O processo de construção dos memoriais, em sua versão escrita e na apresentação oral, é o que aqui tomamos como experiência formadora, uma vez que confronta o sujeito consigo mesmo através do seu dizer.

O relato em copresença, ainda que, na maioria das vezes, comportasse uma tensão que para uns intimidava, para outros era um momento de alegre expectativa. Porém, uma vez realizado, dava à tensão uma nova direção, ou porque operasse uma catarse ou porque, sendo um novo relato produzido, outros posicionamentos se adotavam em relação às lembranças. Esse processo construiu um ambiente de solidariedade cúmplice entre os membros do grupo e, não raras vezes, uma redefinição (mais positiva) da imagem que um fazia do outro, quando dele só tinha uma leitura dada pelas condições institucionais, ou seja, a faceta de estudante.

O tema em si tem um efeito muito mobilizador do interesse dos sujeitos. A atividade é anunciada no início do semestre e apresentada só no final. Em alguns casos, conta com entusiasmado envolvimento dos familiares no resgate de peças documentais ou na expressão de reações emocionais acionadas pelo relato e, até, na elaboração de material para apresentação em sala de aula. Em geral, são lembranças festivas, mas elas também arrastam consigo lembranças dolorosas que se interpõem na cronologia dos acontecimentos e produzem reações de evitação, sobretudo na exposição oral. É sobre os meandros desses processos que De Certeau nos lembra que:

a memória prática é regulada pelo jogo múltiplo da *alteração*, não só por se constituir apenas pelo fato de ser marcada pelos encontros externos e colecionar esses brasões sucessivos e tatuagens do outro, mas também porque essas escrituras invisíveis só são claramente “lembradas” por novas circunstâncias, como o piano “produz” sons ao toque das mãos. (DE CERTEAU, 1994, p. 163)

Ao confrontar as experiências das diversas gerações na construção do seu texto, o narrador é conduzido a refletir sobre as condições que possibilitaram as formas históricas do brincar e, por consequência, tem ampliada a visão crítica de sua própria experiência, conforme aparece na fala de alguns sujeitos da terceira geração:

Eu pensava que não tinha brincado, mas vejo agora o quanto foi rica minha infância.

[...]

*Eu não tenho memória do meu pai. O meu pai pra mim foi o meu avô, tanto pra mim, quanto para as minhas irmãs. E assim, eu tinha muita raiva do meu pai. Mas, fazendo essa disciplina, **eu pude rever a minha forma de pensar...** eu não conseguia nem falar sobre ele. (grifo nosso)*

[...]

*Então é isso. **Eu chorei muito fazendo, mas eu gostei.***

[...]

*Eu gostaria de iniciar falando da minha satisfação por ter feito este trabalho. **Eu gostei muito de retomar...** até pela convivência do dia a dia, de ir atrás da minha avó, da minha mãe. Ocupamos tardes inteiras para ficar relembrando. Isso pra mim já valeu muito a pena.*

Não é incomum, entre os estudantes de Pedagogia, uma apreciação negativa da condição infantil contemporânea, comparativamente a sua própria, vista como mais livre, mais rica em diversidade e mais saudável.

É importante destacar que as apresentações orais não foram nunca, mesmo quando pretenderam, reproduções do texto escrito. A reação interessada do grupo produz um efeito de responsividade no orador que acentua o colorido afetivo da narrativa, fazendo surgir novas lembranças, detalhes ou apreciações, à medida que ela se realiza e revela os laços entre os dois registros, conforme assinala a autora da citação seguinte:

No caso da pesquisa autobiográfica, essa relação [entre o oral e escrito] se torna ainda mais estreita, haja vista que a enunciação oral se apóia sobre uma escrita prévia e retorna a ela para enriquecê-la de todas as modalidades de trocas feitas com um ou outro ouvinte durante o processo de fala-escuta. (MAIA, 2008, p. 243)

Tomando por foco a relação adulto/criança, os resultados da comparação intergeracional permitem entrever o quanto as transformações e as permanências dos modos de brincar são tributárias das condições sócio-históricas nas diversas temporalidades.

O recurso à narratividade é também revelador do diálogo entre os valores implicados nas representações das diferentes gerações. “O relato é um território simbólico a ser percorrido freqüentemente a fim de se descobrir nele recantos não percebidos até então e ampliar o outro território, que é o de nossa liberdade e o de nossa evolutividade criadora.” (JOSSO, 2008, p.47).

Assim, as memórias relatadas, como experiência formadora, configuraram-se como momentos de valorização de experiências a que não se deu o mesmo peso quando vividas, ou foram percebidas sob um olhar crítico a partir dos estudos da disciplina; ou, ainda, pela forma do relato em copresença, instituíram uma possibilidade responsiva do sujeito a aspectos silenciados do vivido.

Embora pensado, inicialmente, como método de pesquisa, o relato autobiográfico mostrou potencialidades formadoras que ultrapassam aquelas ligadas ao tema da pesquisa. Ao *tomar a palavra*, o sujeito imprime uma direção própria ao seu relato. Nesse sentido, é um momento de reapropriação responsiva das vozes que operam na enunciação (BAKHTIN, 1981), posto que todo dizer implica uma negociação com uma multiplicidade de vozes, e a própria materialidade discursiva já é um espaço praticado, ou seja, habitado.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. O texto de pesquisa como objeto cultural e polifônico. In: **Arquivos brasileiros de psicologia** — Instituto Superior de Estudos e Pesquisas Psicossociais, Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getulio Vargas, 1998. 09 p.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo, SP: MUSA, 2001. 302 p.

BAKHTIN, M. (Voloshinov) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo, SP: HUCITEC, 1981.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo, SP: Cortez, 1995. (Coleção Questões de Nossa Época). 110 p.

_____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo, SP: Cortez, 2004. 335 p.

COSTA, M. F. V. Diversidade Étnico-Racial Nas Artes De Brincar In: COSTA, M. F. V.; COLAÇO, V.; COSTA, N. B. (Org.) **Modos de brincar, lembrar e dizer: discursividade e subjetivação**. Fortaleza: Edições UFC, 2007. 18 p.

_____. Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico. In: CRUZ, S.H. V.; HOLLANDA, M. P. (Orgs.). **Linguagem e educação da criança**. Fortaleza: Edições UFC, 2004, 14 p. (Coleção Diálogos Intempestivos. v.19).

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. 351 p. (v.1).

JOSSO, M. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGI, M. C. **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDURN; Paulus, 2008. 27 p.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 176 p.

LIMA, F. J. I. **A criança e os artefatos lúdicos**: um estudo etnográfico da cultura lúdica da rua. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – PPGEB-UFC, Fortaleza, 2010.

MAIA, S. Fazer-se autor em situação traumática na construção de um depoimento de si a partir do olhar do outro. In: PASSEGI, M. C. **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDURN; Paulus, 2008. 13 p.

MANSON, M. **História do brinquedo e dos jogos**: brincar através dos tempos. Lisboa/Portugal: Teorema, 2002. 429 p.

NÓVOA, A.; FINGER, M. **O método(auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRTS/CFAP, 1988. 14 p.

PINEAU, G. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação-existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, 14 p., 2006.

SALGADO, R.; SOUSA, S. J. As crianças na rede da cultura lúdica contemporânea. In: COSTA, M. F. V.; COLAÇO, V.; COSTA, N. B. (Org.) **Modos de brincar, lembrar e dizer**: discursividade e subjetivação. Fortaleza: Edições UFC, 2007. 18 p.

SARMENTO M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade** — CEDES, Campinas, v. 26, n. 91, 17 p., 2005.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.) **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004. 256 p. (Coleção em foco).

SIROTA, R. A indeterminação das fronteiras das idades. In: **Perspectivas**, v. 25 n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007. 15 p.

Agradecimentos

Ao CNPq pelo financiamento de duas bolsas de Iniciação Científica Integram a equipe de pesquisa as graduandas de Pedagogia da UFC: Ana Paula Maciel da Silva e Poliana Oliveira, como bolsistas de iniciação científica, e Denise Bezerra, como voluntária e Ana Paula Maciel da Silva.

Maria de Fátima Vasconcelos da Costa

Universidade Federal do Ceará
Doutora em Educação
Professora Associada I
Coordenadora do grupo de pesquisa
LUDICE (www.ludice.ufc.br)
(085) 8701 – 1269
E-mail: phatyma@netbandalarga.com.br

Recebido em: 30/06/2010

Publicado em: 30/09/2010