

Infância, experiência e etnografia na Educação Infantil

Anelise Monteiro Nascimento

Professora Adjunta do Departamento de Educação e Sociedade da UFRRJ, na área de Educação Infantil. Professora do PPGEduc. Coordenadora do Curso de Especialização “Docência na Educação Infantil”; MEC/UFRRJ.

Silvia Neli Falcão Barbosa

Professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, atuando no curso de Especialização em Educação Infantil e no curso de extensão “A creche e o trabalho cotidiano com crianças de 0 a 3 anos”.

Maria Nazareth Salutto de Mattos

Doutora em Educação (Puc-Rio). Professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF/SSE).

Resumo

Este artigo faz parte dos resultados de uma pesquisa realizada no campo da educação que teve como objetivo investigar a experiência da infância de crianças matriculadas em instituições educacionais. O campo empírico foi construído a partir do banco de dados referente à observação em vinte e uma instituições de Educação Infantil de um grande centro urbano. O referencial teórico teve como base os estudos da sociologia e da antropologia da infância, campos que se dedicam ao conhecimento das crianças e suas culturas. Assim, ao eleger as crianças como sujeitos de investigação, este artigo pretende dar visibilidade ao que elas produzem em interação quando optamos pela etnografia como estratégia metodológica.

Palavras chave: pesquisas com crianças – etnografia – educação infantil

Abstract

Childhood, experience and ethnography in child education

This article is part research results carried out in the field of education that aimed to investigate the childhood experience of children enrolled in educational institutions. The empirical field was constructed of a database from the observation in twenty-one educational institutions of a large urban center. The theoretical framework was based on studies of sociology and the anthropology of childhood, fields that are dedicated to knowledge of children and their cultures. Thus, by electing children as research subjects, this article aims to give visibility to what they produce in interaction when we chose ethnography as a methodological strategy.

Key words: research with kids - ethnography - child education

Infancia, experiencia y etnografía en la educación infantil

Este artículo es parte de los resultados de una encuesta realizada en el campo de la educación que tuvo como objetivo investigar la experiencia de la infancia de niños matriculadas en instituciones educativas. El campo empírico fue construido a partir de de la base de datos referente a la observación en veinte y una instituciones de educación infantil de un gran centro urbano. El referencial teórico tuvo como base los estudios de la sociología y de la antropología de la infancia, campos que se dedican al conocimiento de los niños y sus culturas. Así, al elegir a los niños como sujetos de investigación, este artículo pretende dar visibilidad a lo que ellas producen en interacción cuando optamos por la etnografía como estrategia metodológica.

Palabras claves: encuesta con niños - etnografía - educación infantil

Este artigo traz os resultados parciais de uma pesquisa realizada no campo da educação que teve como objetivo investigar a “experiência da infância” de crianças matriculadas em instituições educacionais. O campo empírico que deu origem à pesquisa deste texto foi construído a partir do banco de dados de outra pesquisa que estudou 21 instituições de Educação Infantil de um grande centro urbano¹. Esse banco de dados foi uma construção coletiva de 29 pesquisadores que participaram dessa pesquisa macro, de caráter interinstitucional. O reexame desse amplo banco de dados evidenciou a riqueza dos registros, que, embora na ocasião tivessem como foco, na pesquisa macro, as relações de autoridade, identidade e diversidade, traziam elementos para outras análises. Como tratar esse material para nele encontrar a experiência de infância das crianças das escolas investigadas? O procedimento metodológico compreendeu um duplo movimento. O primeiro foi a análise panorâmica dos registros, evidenciando que, independente do formato de institucionalização das crianças (creches, pré-escolas ou turmas de pré-escola em escolas de Ensino Fundamental), a experiência de infância se dá no encontro entre os processos individuais e coletivos resultantes das relações das crianças com: seus pares, adultos, objetos, cultura/história, sociedade e natureza. O segundo movimento teve nova orientação, na qual a perspectiva de leitura teve como objetivo o enquadramento das situações que envolviam crianças e adultos em uma modalidade de atendimento educacional específica: o das Pré-escolas exclusivas². Esse recorte levou em conta dois fatores: primeiro, a idade das crianças que frequentam essa etapa da Educação Infantil e os diálogos que estabelecem com seus pares e

1 Essas instituições atendiam em diferentes modalidades: somente creche, creche e pré-escola, somente pré-escola e turmas de pré-escola inseridas em escolas de Ensino Fundamental.

2 Na pesquisa macro, as instituições que atendiam somente a pré-escolas foram denominadas de Pré-escolas exclusivas.

com os adultos sobre o ser criança nesse cotidiano; segundo, o fato de que, de acordo com ampla pesquisa já realizada, as pré-escolas exclusivas tendem a ter “melhores medidas de qualidade” (CAMPOS et al, 2011, p. 42). Foi nesse contexto, o das Pré-escolas exclusivas, que ocorreu o evento que trazemos para o debate nesse artigo.

Para o encontro das crianças com suas experiências de infância, recorreremos aos estudos da sociologia (CORSAO, 2009, 2011; FREITAS, 2001; MOLLO-BOUVIER, 2006; MONTANDON, 2001, 2006; PINTO; SARMENTO, 1997; SARMENTO, 2005, 2008; SIROTA, 2005, 2006) e da antropologia da infância (DANIC, DELALANDE, RAYOU, 2006; DELALANDE, 2001, 2010), campos que se dedicam ao conhecimento das crianças e suas culturas. Assim, ao eleger as crianças como sujeitos de investigação, este artigo pretende dar visibilidade ao que elas produzem em interação quando optamos pela etnografia como estratégia metodológica.

O texto está dividido em três seções. A primeira apresenta o campo e a metodologia da pesquisa; a segunda traz eventos que privilegiam as crianças, suas interações e sua produção de sentidos para o mundo que as cerca; por fim, apresentamos as conclusões.

1 Etnografia com crianças: contextos educacionais, infância e realidade social

A pesquisa que se debruçou sobre o banco de dados já estruturado pela pesquisa macro, e que deu origem a este artigo, tem origem no campo da Sociologia e da Antropologia da infância no Brasil, especialmente no diálogo com a produção francesa desses dois campos. Na França, a infância como objeto de pesquisa surge na interseção de certo número de disciplinas, o que concorreu para uma recomposição disciplinar dentro das Ciências Sociais. A revisão crítica da Sociologia da Educação foi fundamental nesse processo ao romper com o conceito de socialização proposto pelo projeto de escola republicana de Durkheim e buscar a compreensão dos modos de socialização como um todo e não apenas circunscritos ao processo de escolarização. Tal esforço exigiu a articulação com outros campos da Sociologia, além de outras disciplinas das Ciências Sociais. É na interdisciplinaridade que cerca a construção da infância como objeto de pesquisa dentro das Ciências Sociais que Danic, Delalande e Rayou (2006) propõem a realização de pesquisas do tipo sócio-etnográficas, nas quais os pesquisadores que adotam a infância como objeto de análise nesse campo se opõem: (1) à visão restritiva da socialização como um processo unilateral em que as crianças

se adaptariam aos dispositivos das instituições e dos agentes sociais; (2) à visão de criança como receptáculo vazio a ser preenchido; (3) à concepção de criança como *ser futuro, vir-a-ser*, negativo da adultez; (4) ao processo de constituição do sujeito como um percurso linear, sendo a infância a primeira etapa da progressão da irracionalidade para a racionalidade, da imaturidade para a maturidade. Por outro lado, em relação às proposições, consideram que: (1) a criança é uma construção social; (2) os modos de construção da infância são variáveis, tanto diacronicamente quanto sincronicamente; (3) a infância é um componente da cultura e da sociedade; é uma forma estrutural que não desaparece; (4) as crianças são atores sociais, sendo ao mesmo tempo produtoras e produtos dos processos sociais; (5) a infância é uma variável de análise sociológica que deve ser considerada em sentido pleno, articulando-se a outras variáveis clássicas como classe social, gênero e etnia.

Mas como estudar a infância como realidade social? Danic, Delalande e Rayou (2006) destacam que é necessário adaptar, rever e questionar métodos antigos de pesquisa utilizados por sociólogos e antropólogos com outros grupos sociais, além de criar estratégias que considerem o ponto de vista das crianças, uma vez que tal objeto sociológico apresenta dificuldades epistemológicas particulares. Nesse sentido, esses autores destacam que a etnografia é um recurso precioso, por possibilitar voltar aos dados que foram coletados em um determinado contexto, encontrar neles novas possibilidades de análises, recorrências e respostas para situações vividas pelas crianças, que são reflexo de experiências partilhadas pelo grupo. Para os autores, a etnografia é caracterizada como um trabalho de imersão de longa duração, que apresenta como objetivo estudar todos os aspectos do grupo, de modo que se consiga uma compreensão global do espaço e do ponto de vista de seus ocupantes (DANIC, DELALANDE, RAYOU, 2006, p. 122). Para os autores, a observação participante e o registro no caderno de campo, que são técnicas utilizadas nas etnografias com outros grupos sociais, se forem adaptadas, trazem contribuições para a pesquisa com crianças. Assim, a observação participante deve considerar a assimetria existente entre o pesquisador e a criança, pois não é possível que um adulto aja como uma criança para supostamente “fazer parte do grupo”. O pesquisador será sempre um outro, marcado pela diferença de idade, diferença social e cultural; o que implica no exercício de compreender a criança como um outro a partir de suas representações e não a partir dos valores, das crenças e da cultura do pesquisador. Apoiados no trabalho proposto por Malinowski, Danic, Delalande e Rayou (2006) definem a observação participante “como uma técnica elaborada pelos antropólogos

que se baseia na presença do pesquisador que, ao invés de permanecer impassível diante do que observa, se envolve e entra em relação com a população estudada³ (p. 115). No caso dos grupos infantis, são necessárias adaptações na tentativa de evitar que o pesquisador assuma o papel de mediador do grupo, se envolvendo nas disputas, nas soluções e nos impasses entre as crianças. A ele cabe a aproximação, a escuta, o testemunho das ações que, por vezes, demandam algum questionamento que é possível de ser feito às crianças; é uma atitude “intermediária entre o estrangeiro e o familiar, com uma postura nova para as crianças, relacionando-se com elas sem tomar posições” (DANIC, DELALANDE, RAYOU, 2006, p. 117).

Outra estratégia adaptada da etnografia clássica é o registro no caderno de campo. Na etnografia com crianças, a escrita das observações é considerada um momento chave. O caderno de campo pode trazer tanto a descrição de pessoas, dos espaços, das situações, ações e conversas, e da relação entre crianças e pesquisador, quanto fotografias que são úteis para ajudar a memória, uma vez que é impossível anotar tudo (DANIC, DELALANDE, RAYOU, 2006). Ao utilizar essas estratégias, a etnografia possibilita reconhecer recorrências que indicam elementos da cultura infantil. No caso deste artigo, a cultura infantil se manifesta na recorrência e nas variáveis que cercam as brincadeiras de “ser adulto e ser criança” nos espaços institucionais de Educação Infantil. Mas, antes de apresentarmos como o tema surge nas interações entre as crianças, trazemos a pesquisa e seus desafios.

2 Nos meandros da pesquisa: os ajustes necessários

Como já apresentado, o objetivo desta pesquisa foi identificar manifestações da experiência da infância que acontecem em contextos educativos, tomando como campo empírico os registros produzidos por 29 pesquisadores de um estudo que envolveu quatro universidades distintas. Esses pesquisadores foram a campo a fim de compreender as ações, as interações, as práticas, os valores, as tensões, os conceitos e os pré-conceitos que acontecem em creches, pré-escolas e turmas de pré-escolas que funcionam em escolas de Ensino Fundamental, orientados pelo reconhecimento das crianças como categoria social com base nos termos propostos pela Sociologia da Infância, tendo como estratégias de pesquisa aportes de inspiração etnográfica. O desafio desta foi olhar para esse amplo banco de dados e se debruçar sobre um campo

3 Tradução livre das autoras.

denso e extenso que originalmente tinha as categorias autoridade, diversidade e identidade como referência. Como tratar esse campo empírico? Como encontrar novos sentidos nos registros dos colegas pesquisadores? O que apontam suas escritas para além do que foi possível perceber em uma primeira análise? Que recorrências marcam a experiência de infância das crianças observadas? Assim, no que diz respeito à metodologia da pesquisa, assumimos o olhar cuidadoso da etnografia como orientação e um campo empírico composto pela observação e pelos registros de vários pesquisadores, implicando o exercício ético de transformar esses registros em acontecimentos únicos que, recortados como eventos, podem ser generalizados, colocando-os em uma nova coleção (BENJAMIN, 2000).

Metodologicamente, iniciamos com a leitura geral do material, ou seja, dos cadernos de campo originais produzidos por esses 29 pesquisadores. A partir desse exercício inicial, sentimos necessidade de desconsiderar as categorias pré-estabelecidas por esses pesquisadores. Isto porque, para essa nova coleção, que tinha a experiência de infância como referência, era preciso dar unidade ao todo, principalmente no que se refere à descrição das situações observadas e à escrita dos diálogos. Assim, para esse novo campo, que apresenta as recorrências da experiência de infância como objeto de pesquisa, primeiro retiramos as frases soltas, ou situações que não viraram interações; depois, retiramos as descrições centradas nos fazeres dos professores, quando estes não se tornaram objeto de interação com as crianças. Em outra etapa, excluimos as descrições de situações que não diziam respeito às crianças das pré-escolas exclusivas, e também as impressões do pesquisador, quando estas descreviam suas experiências pessoais e o contexto observado.

As interações selecionadas como eventos levam em conta a construção mútua de sentidos (CORSARO, 1987), dirigindo o recorte para aqueles que privilegiam a partilha de significados. Esse extenso exercício se constituiu em uma incursão minuciosa, proporcionando a construção desse novo campo e mostrando a força das narrativas para acolher outros olhares. Isso aponta para a validade de se revisitar os campos das pesquisas, que na maioria das vezes ficam esquecidos após servirem aos propósitos de um único estudo empírico.

A recorrência dos eventos do campo construído para esta pesquisa aponta que a experiência de infância do grupo observado se manifesta: (1) na construção da identidade de ser criança; (2) no desafio do pertencimento a um grupo; e (3) no contato com o conhecimento e com a cultura, elementos que são impactados diretamente pelas

práticas escolares nas quais as crianças estão inseridas. Estas foram as categorias encontradas. É sobre a primeira, *a construção da identidade de ser criança*, o recorte deste artigo. Vamos a ela.

3 Escavando e recordando: a experiência da infância recontada pelas crianças

Na análise dos dados, a construção da identidade do *ser criança* se configura como experiência, entre outros fatores, com/na alteridade com o ser adulto, compreendendo a experiência como encontro entre sujeitos, histórias e narrativa (BENJAMIN, 1994). Neste sentido, *ser criança e ser adulto* é entendido como questão de inserção social diferenciada. Isto é evidenciado pelas crianças quando, em seus discursos e brincadeiras, reconhecem que adultos e crianças ocupam lugares sociais distintos.

São muitos os eventos nos quais as crianças brincam de pai, mãe, professor, cozinheiro, motorista. Nessas dramatizações, estão mais ocupadas em saciar um desejo do presente do que em se preparar para o futuro. O que produzem é fruto de um refinado processo no qual experiência coletiva, experiência individual e cultura se entrecruzam. As crianças trazem os papéis ocupados na sociedade pelos adultos para o jogo e iniciam uma delicada trama, tecida a partir das suas percepções sobre esses sujeitos e suas atuações sociais.

Corsaro (2002, p. 114) nomeia esse processo de reprodução interpretativa, definida como apropriação criativa da informação do mundo adulto para produzir sua própria cultura de pares “de forma a atender seus próprios interesses enquanto crianças” (CORSARO, 2009, p. 31). É um processo dinâmico, no qual as crianças criam sua própria cultura de pares, entendida como “um conjunto estável de atividade e rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128). Neste texto, esses dois conceitos, reprodução interpretativa e cultura de pares, apoiam a compreensão de como, na brincadeira de faz de conta, as crianças expressam suas experiências de infância ao brincarem de *ser adulto e ser criança*, elementos que em sua recorrência surgem como uma das bases da construção da identidade de ser criança.

Dentre os eventos que povoam o campo com as vozes das crianças, escolhemos selecionar apenas um, pensando na exigência do exercício etnográfico que se volta para a minúcia do olhar e para o mergulho que faz emergir os sentidos produzidos

pelos sujeitos que habitam esse cotidiano institucional. A procura foi, então, por um evento que registrasse sequências de ações das crianças abrangendo tanto a definição das regras do jogo interativo, indispensável ao seu início, como os acordos necessários à sua manutenção, privilegiando a construção mútua de sentidos. O resultado é o encontro com as crianças em seu próprio solo, produzindo sentidos que só se revelam ao escavar cuidadoso do olhar etnográfico.

Considerados os critérios de escolha e os aspectos que pretendemos abordar, optamos por dividi-los em três situações: *a viagem*, *o casamento* e *o parto*.

A Viagem

No “Cantinho da casinha”, duas meninas e um menino brincam de “papai, mamãe e filhinho”. O menino é o pai e as outras duas, mãe e filha. O nome da brincadeira foi definido pelo grupo. Ao mesmo tempo em que são os personagens dessa dramatização, também têm bonecos que desenvolvem os mesmos papéis.

A filha diz: “Mamãe, vamos viajar?”.

A mãe responde: “Sim, mas vai chamar o seu pai para dirigir!”.

O pai pega o carro da Barbie e chama as duas: “Vamos logo, pessoal!”.

A mãe orienta: “Filha, vai atrás, porque criança não senta na frente”.

E os três continuam a brincadeira empurrando o carro pela sala.

As crianças se dispersam, mas, em outro momento, retomam a brincadeira.

Fernanda tenta entrar no jogo: “Posso brincar com vocês?”.

A menina que faz o papel da mãe apresenta uma condição: “Só se você aceitar ser filha também!”.

Fernanda aceita e a brincadeira recomeça.

A mãe anuncia: “Agora eu tenho duas filhas!”.

Depois de alguns minutos, eles começam a brigar porque só o pai é que podia dirigir, na opinião do menino. A menina que faz o papel de mãe toma o carro da mão do pai e diz: “Mãe também pode dirigir”. O menino olha e não faz nada (Diário de Campo, 26/09/2005).

Embora três crianças comecem o jogo, é Maria quem assume o papel de líder da brincadeira. Apoiada em suas experiências e nos objetos da sala, define que função será atribuída a cada uma das personagens. Esse é um processo delicado, uma vez que

dele depende a existência do jogo. A criança pode não ter escolhido o papel que desempenhará, mas precisa se identificar com o mesmo; caso contrário, corre o risco de uma ruptura que pode representar o fim do jogo, antes mesmo do seu início. Maria parece dominar esse processo e, uma vez que o jogo está assegurado, imprime a Fernanda uma condição para a sua participação, o que não ocorreu com os outros membros. Fernanda aceita e, já dentro do jogo, mais tarde, negocia um papel de maior destaque, como poderemos ver adiante.

Situações de dramatização em que são representados diferentes papéis sociais também foram observadas e discutidas por Delalande (2001). A autora investigou o pátio do recreio, buscando identificar o que as crianças jogam, de onde vêm seus conhecimentos acerca dos jogos e como as relações se instauram entre os pares. Situada no campo da Antropologia Social, a pesquisa indica que o pátio é um local de socialização das crianças, numa relação de autonomia, uma vez que é nesse espaço que se constituem como grupo e criam laços de dependência por meio da distribuição dos papéis no jogo e do lugar que cada um ocupa nesse contexto. Por intermédio dos jogos, as crianças se apropriam de regras e valores dos adultos, sobre os quais fundam conceitos de justiça e solidariedade (DELALANDE, 2001, p. 19). No evento acima, quando a ‘mãe’ encaminha a ‘filha’ para o banco de trás, fica evidente a apropriação de valores do mundo adulto, tanto quanto de papéis designados dentro da estrutura familiar.

Analisando o início do jogo, que começa na casinha da boneca – papai, mamãe e filhinho –, podemos afirmar que a atribuição de papéis é tanto autodesignação, quanto aceitação por parte de quem está organizando o jogo. A função de um jogador decorre da posição que ele ocupa entre os pares. A observação dessa brincadeira e do seu desenrolar nos leva a afirmar que é na organização autônoma de suas brincadeiras que as crianças elegem seus líderes e/ou ocupam lugares no grupo.

Os estudos de Delalande (2001) ajudam a entender o papel do jogo na vida das crianças e os desafios que cercam a sua elaboração. A autodesignação não é suficiente para o início do jogo, pois é preciso a aceitação do papel proposto pelos outros participantes. Dessa forma, a criança que inicia o jogo lança a primeira investida no estabelecimento de elos de solidariedade necessários para que, uma vez tendo a brincadeira como objetivo comum, as crianças possam, no coletivo, saciar suas necessidades individuais. Os elos de solidariedades encontrados pela autora em sua pesquisa podem explicar o que leva uma criança a aceitar um papel de menor destaque no jogo, como é

o caso da Fernanda, que aceita determinado papel, mas, ao longo do desenvolvimento da trama, procura outra inserção.

Ainda sobre o papel de Fernanda no evento que orienta o debate, interessa-nos a forma como as crianças buscam inserção quando o jogo está em andamento. Este também é o interesse de Borba (2006, p. 1), que buscou “compreender como as crianças, nas relações que estabelecem entre si e nas formas de ação social que constroem nos espaços-tempos do brincar, constituem suas culturas da infância e são também por elas constituídas”. A autora demonstra como se dão o acesso das crianças às brincadeiras, suas estratégias de entrada e a resistência. Os resultados apontam que uma primeira estratégia de entrada no jogo é a simples aproximação física de uma brincadeira em curso. Essa seria uma forma de entender a dinâmica do jogo e de buscar uma maneira mais direta de se incluir. Partindo dessa primeira observação, uma estratégia utilizada é desenvolver alguma ação ajustada à brincadeira. Neste caso, “a criança se coloca na área da brincadeira e faz o que as outras estão fazendo, manifestando assim o seu desejo de brincar junto e mostrando que sabe brincar como elas” (BORBA, 2006, p. 10). Outra estratégia é “contribuir com algum objeto/brinquedo, oferecendo-o ou propondo uma troca com um dos participantes” (idem). Em algumas situações observadas pela pesquisadora, as crianças buscaram se associar aos outros por meio de uma forma específica de inserção, apresentando um plano de ação ou um papel a ser representado. De acordo com a autora, o sucesso dessa investida “exige certo conhecimento da brincadeira e dos participantes do grupo, o que é alcançado não apenas por experiências partilhadas anteriormente, como também pela observação e interpretação das interações e significados presentes” (BORBA, 2006, p. 12). Muito próxima dessa estratégia está a abordagem na qual a criança busca se inserir “encenando alguma ação enquadrada na brincadeira em curso” (idem). A diferença entre esta e a abordagem anterior é que “ela surpreende e ‘invade’ o grupo, pois a criança já age como parte da brincadeira, não considerando o poder de decisão de seus membros sobre a permissão ou não de sua entrada” (idem). Por fim, a autora destaca como uma possibilidade de inserção no jogo a que vimos no nosso evento, quando a criança solicita ou declara diretamente a participação: “Posso brincar com vocês?”. No grupo observado pela autora, essa estratégia, por vezes, gerou uma condição à participação no jogo, assim como, no nosso evento, a condição de Maria é: “Só se você aceitar ser filha também!”. Ser parte do grupo de pares, inserir-se na brincadeira, é para a criança aquilo que mais ocupa o seu tempo no processo de socialização. Ou seja, antes de ser conhecimento para se

inserir no mundo adulto, o que a criança sabe são estratégias para compartilhar brincadeiras e produzir sua própria cultura de pares (CORSARO, RIZZO, 1988).

Sobre os papéis representados na dramatização, o desenho presente no evento que estamos discutindo - em que o pai é o motorista, a filha se senta no banco de trás e a mãe ocupa o banco do carona - reproduz o estereótipo dos papéis sociais de homens, mulheres e crianças. Mas ele não atende à necessidade do grupo e, por isso, Maria busca um reordenamento ao desafiar o papel masculino do motorista: “mãe também pode dirigir”. No trabalho de Delalande (2001), a autora dá destaque para a análise das situações em que as crianças brincam de pai e mãe. Nessa prática, estão os modelos de relações familiares vividas ou observadas pelas crianças. Para ela, as crianças brincam de mãe e pai pelo prazer de se incluir em uma situação que as coloca como membros de uma cultura e as autoriza a se identificarem com um dos adultos ou dos bebês. Nessas dramatizações, as crianças recriam a estrutura familiar que está ao seu alcance e se servem de situações conhecidas para apoiar seus jogos. Mesmo quando a família é de país diferente ou se os pais são divorciados e um deles abandona a casa, a dramatização que envolve esse enredo ainda se inspira em um modelo ideal, fundado no modelo de família ocidental e alimentado pelos livros didáticos, pela publicidade e pelos filmes. Por meio desses saberes e do desenvolvimento desse jogo, as crianças fazem aprendizagens simbólicas dos papéis familiares, tentando compreender e se apropriar do mundo dos adultos (DELALANDE, 2001, p. 53). Se, por um lado, essa prática estereotipada parece contribuir pouco para o desenvolvimento das crianças, por outro, o jogo imitativo lhes permite estruturar suas relações sociais do presente, orientando para um modelo comum que serve de referência para organizar suas relações infantis. Nessa dramatização, encontramos relações de força, de autoridade, de cumplicidade e de conflito.

Com base no diálogo do evento anterior, no qual as crianças brincam de ser adulto e ser criança, bem como nos resultados da pesquisa de Delalande (2001), podemos concluir que as crianças recorrem aos papéis estereotipados: (i) pela possibilidade que tais papéis lhes oferecem de se exercitarem como membros de uma cultura, (ii) porque, ao serem construídos socialmente e reiterados por livros didáticos, publicidades e filmes, esses papéis já carregam em si a previsão de determinadas atitudes. Essas atitudes podem ser vistas como códigos que, partilhados entre as crianças, poderiam poupá-las de acordos e facilitariam o início da brincadeira. Acreditamos nisso porque, ao observar as crianças na dramatização, vemos que esta não é a reprodução fiel das

ações e das práticas dos adultos. Nossa hipótese para justificar a mudança ocorrida nos rumos das brincadeiras e o estabelecimento de novas condutas por parte das personagens, rompendo, dessa forma, com o estereótipo inicial, baseia-se no conceito de reprodução interpretativa de Corsaro (2011). Ao longo desse e de outros eventos do campo, o estereótipo dos papéis sociais foi questionado pelas próprias crianças quando estas desejavam mudar sua participação no jogo ou precisavam de novos laços de solidariedade que dessem suporte à continuidade do mesmo.

Passemos agora a outro momento do evento em análise.

O casamento

A mãe empurra o carro pela sala; depois de um tempo, ela determina: “Agora chegamos! Filha, sai do carro! Anda, anda! Porque hoje nós vamos casar”, e olha para o menino que faz o papel do pai.

Uma das filhas (Fernanda) diz: “Eu vou ser a dama, porque eu tenho roupa de dama!”.

A mãe solicita: “Filha, agora me ajude, preciso me vestir, o pai não pode me ver vestida de noiva”.

Nesse momento, a professora entra na brincadeira e pergunta: “Quem vai fazer o casamento?”.

A mãe responde: “Vai ser o padre lá na igreja.”

A professora continua: “Quem vai fazer o papel de padre?”.

As crianças se olham e uma das filhas sugere: “Vai faltar boneco! Alguém vai ter que ser!” (Na brincadeira, cada criança tem um boneco que representa o mesmo papel que ela).

Maria, que assume o papel de mãe, dirige-se à professora mostrando a sua boneca: “Tia, eu estou bonita?”

A professora responde: “Linda!”

Depois se dirige ao Eduardo, que estava desenhando: “Dudu, você vai ser o padre do meu casamento!”.

Dudu coloca a questão: “Mas, sem boneco?”

A menina diz: “Finge que você é um boneco!”. Ele reclama, mas aceita.

Chega a hora do casamento. O padre espera os noivos na igreja, que é montada em um canto da sala, mas a mãe e as filhas demoram tanto a chegar que Dudu cansa de esperar e diz: “Não quero mais ser o padre não!” E sai daquele espaço. O grupo reclama, mas Dudu não volta para a brincadeira.

Maria (a mãe) propõe: “Vamos casar sem padre mesmo. Vocês sabem o que se fala?”.

Bianca, que representa a filha, responde: “É só falar, você aceita essa aliança

para se casar com ela e o pai diz ‘sim’, depois repete a mesma pergunta para a mãe que também diz ‘sim’.”

A professora intervém: “Mas é só isso que se fala?”

E a “filha”, rindo, diz: “Não sei! Eu não vi minha mãe casando, eu vim depois [...]” (Diário de Campo, 26/09/2005).

Ao introduzir a ideia do casamento, alimentando o jogo com novas possibilidades, Maria segue na condução da trama, legitimando seu papel de líder. Mesmo não verbalizando que aceitam os novos rumos da brincadeira, ao se enquadrarem nas mudanças necessárias que o novo enredo demanda, pai e filhas partilham dos mesmos significados e concordam com os rumos propostos. Nesse reordenamento da brincadeira, todas as personagens são reconfiguradas, mas a distribuição dos papéis de adultos e crianças continua a mesma. A mãe passa a ser a noiva, o pai a ser o noivo, Fernanda tenta um papel de mais destaque (mas um papel infantil), e, para assumir o lugar do padre, outra criança é convocada. Ao escolherem como enredo o casamento, vemos que “utilizam uma série de conhecimentos adquiridos através da observação e da experiência interativa com o mundo dos adultos” (BORBA, 2009, p. 104). É neste sentido que emergem dois novos papéis: a dama de honra e o padre.

Fernanda, que entra na brincadeira com a condição de assumir o papel de filha, aproveita essa oportunidade para mudar sua inserção no jogo, sugerindo um redesenho de seu papel. No contexto social, a dama de honra tem papel de destaque. Ela usa uma roupa diferente da dos outros convidados, cujo modelo se aproxima do utilizado pela protagonista, a noiva, além de ganhar todos os olhares da plateia ao percorrer o tapete vermelho anunciando o início da cerimônia. Por sua vez, Dudu, ao ser convocado para ser o padre, reivindica para si uma regra clara do jogo que é ter um boneco. No entanto, na falta do boneco, Maria mais uma vez reordena o jogo e diz que vai ser sem boneco mesmo. Dudu reclama, mas não se nega a participar. Esse seu comportamento pode ser explicado pelo seu engajamento com esse grupo, nos termos apresentados por Delalande (2001). Para a antropóloga, as ações das crianças no jogo são um reflexo de relações mais amplas que começam em sala entre vizinhos de mesa (DELALANDE, 2001, p. 73). Ao aprofundarem essas relações, estabelecem laços de dependência interpessoais, que levam as crianças a se engajarem em determinadas brincadeiras e a justificarem essa participação pelo fato de serem conduzidas por seus amigos. Negar-se a participar colocaria o menino fora dessa relação, o que ele parece

concluir ser uma perda maior do que participar nas condições definidas pela líder da brincadeira, visto que se submete a esse novo formato da trama. O convite para ser o padre coloca o menino num papel específico, mas na ausência do boneco ele pode ‘fingir’ ser um. Ele não vai fingir ser um padre, pois este é um papel a ser vivido no jogo. Um papel que implica falas e performances previamente definidas. E as crianças sabem disso.

Uma série de outras informações é compartilhada no evento: o pai não pode ver a mãe vestida de noiva; o casamento é feito por um padre em um espaço próprio, a igreja; uma série de frases precisa ser dita para que o casamento se realize. Essas informações são, ao mesmo tempo, um código que utilizam como balizas para a execução do jogo e um diálogo com o ser adulto, uma vez que a dramatização faz parte das práticas executadas por adultos em nossa sociedade.

Passemos agora ao último trecho do evento:

O parto

Logo após o casamento, a mãe anuncia que está grávida e todos passam a se ocupar do parto; uma das filhas se oferece para deixar de ser filha e passar a ser a médica. Nesse momento, o grupo começa a brigar, pois todos querem ser o médico.

Uma das crianças pede ajuda à professora, que retorna o problema para o grupo: “Vocês têm que resolver sozinhos quem vai ser o médico”.

O menino, “pai”, propõe um tipo de sorteio chamado por ele como “Duni-du-ni-tê”. O sorteio não deu certo, porque as crianças que perdiam não aceitavam.

Lucas surge com a proposta de que o aniversariante do mês escolhesse quem seria o médico.

[...]

O grupo do casamento continua fazendo o parto. A médica acabou sendo uma das crianças que fazia o papel de filha.

A médica diz: “Está na hora do neném nascer”.

A mãe pega uma boneca, tira a roupa e coloca em sua barriga. A médica intervém: “Está errado! Esqueceu que os nenéns ficam de cabeça para baixo!”. Com o nascimento do neném, a brincadeira termina (Caderno de Campo E18, 26/09/2005).

O exercício do convívio coletivo e suas soluções permeiam todo o jogo. No entanto, aqui nos interessa ressaltar o quanto a brincadeira de faz de conta proporciona a ampliação do conhecimento por via da troca entre pares. Além dos papéis sociais

desempenhados nessa dramatização, por meio de suas narrativas, as crianças trocaram experiência e conhecimentos do mundo físico e social.

A nova reconfiguração do jogo, com a inclusão de novas personagens, mostra que, independentemente do papel que assumem na trama, todos participam da elaboração de um mosaico de informações que sustenta o jogo que estão desenvolvendo. Embora experiências prévias sejam essenciais para conduzir o enredo da brincadeira, elas não determinam seu desenvolvimento. Uma vez que é necessário romper com um estereótipo inicial, as crianças não hesitam em ousar. Ainda que se inspirem nas práticas dos adultos, o jogo “de faz de conta” se mostra muito mais dinâmico do que a reprodução pura e simples daquilo que as crianças veem ou vivem.

Para Borba (2009, p. 104), “o que é encenado na brincadeira é reconfigurado e transformado pela interpretação das crianças e pelas formas como essas se apropriam dos conhecimentos sociais, nas e pelas interações com seus pares”. Sobre a encenação de papéis adultos, a autora destaca que as crianças estão mais à procura de um protagonismo na brincadeira do que querendo ser adulto ou se preparar para isso. Nesse sentido, podem escolher o papel de mães e pais, quando a dramatização tem como enredo o contexto familiar, ou o papel de filhas, quando estas são personagens da literatura, da mídia e da tradição oral que ocupam espaço central nas histórias. Ou talvez seja o incentivo para que Dudu assuma um papel em uma configuração diferente das outras crianças, e que também o leve à conclusão de que não vale a pena permanecer nesse lugar.

Assim como na pesquisa de Borba, com base nesta análise podemos concluir que as interações nos contextos educativos favorecem que as crianças adotem papéis de adultos quando lhes dão protagonismo em seus enredos.

Esse resultado também se aproxima do trabalho de Pereira (2009). A autora tem como objeto de pesquisa a relação entre as crianças e a telenovela. Como conclusão, destaca que, mesmo que as personagens infantis sejam o foco da investigação, não foram elas que mais chamaram a atenção das crianças envolvidas na pesquisa, visto que “de maneira geral, o grupo de crianças com que conversamos tinha um fascínio pelos protagonistas (personagens adultas)” (PEREIRA, 2009, p. 169). Um dado interessante surge do cruzamento dessa pesquisa com outro trabalho desenvolvido pela mesma autora. Em *A melhor novela da minha vida: as crianças e a telenovela ‘Rebeldes’*, Pereira e Oliveira (2008) investigam a relação entre as crianças e uma telenovela em que os

adultos não são os protagonistas. Nesse caso, a identificação das crianças mudou de sentido, já que seus discursos giraram em torno da intriga que envolvia as personagens, adolescentes de um colégio particular de classe média alta (PEREIRA; OLIVEIRA, 2008, p. 119). Com esse estudo, as autoras afirmam que, embora as crianças se identificassem com as personagens da telenovela, essa identificação não gerava uma subordinação entre o enredo da trama e as brincadeiras infantis.

Essa não subordinação está evidente nos três momentos do evento recortado para esta análise. Para continuar a brincadeira, estabelecer novos rumos e negociações, papéis vão e vêm, muito mais relacionados a esse enredo do que ao lugar que ocupam no mundo adulto. O que nos leva a concordar com Corsaro (2011), quando o autor propõe a expressão *reprodução interpretativa*, justificando que o que cerca o faz de conta infantil é algo muito mais complexo do que a simples reprodução de práticas e papéis historicamente construídos.

Para terminar

A clareza desse universo produzido na e pelas interações das crianças só nos foi possível porque tanto na pesquisa macro quanto nesta pesquisa os pesquisadores se apropriaram dos aportes da etnografia. Ao reconhecer as crianças nos seus próprios termos e assumir que elas são atores sociais, sendo ao mesmo tempo produtoras e produtos dos processos sociais, o pesquisador tem como estratégia os registros das observações e o mergulho denso, que dão visibilidade às culturas infantis e suas formas de diálogo entre os pares e o mundo. Respeitar a assimetria existente entre o pesquisador e a criança implica compreender a criança como um outro a partir de suas representações e não a partir dos valores, das crenças e da cultura do pesquisador.

A compreensão dessa metodologia possibilitou tanto o exercício de nos debruçarmos sobre os registros do amplo banco de dados produzido pela pesquisa macro, quanto a criação de um novo campo e recorte do evento para esta análise. A análise minuciosa desse evento mostra que brincar de ser adulto é exercitar um papel no presente, algo que acontece aqui e agora. Também, fazer de conta que se é o pai, a mãe, a tia, a professora ou a personagem de uma novela, é experimentar determinadas situações que, sendo trazidas para o contexto escolar e alimentadas pelos diferentes membros do grupo, pelos objetos e organização dos espaços, inserem a criança em uma prática que desafia suas concepções, instaura dúvidas e cria não só novas possibi-

lidades e percepções acerca do mundo que as cerca, mas também possibilidades e percepções acerca das ações sobre o mundo. Acima de tudo, as crianças, nesse processo de apropriação das culturas dos adultos, usam seus conhecimentos para criar estratégias para se inserir ou defender seu espaço interativo e para aprender a ser criança e viver intensamente a experiência da infância.

Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

_____. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo, SP: Brasiliense, 2000.

BORBA, A. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://29reuniaio.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2012.

_____. Quando as crianças brincam de ser adultos: vir-a-ser ou experiência de infância. In: LOPES, J.; MELLO, M. (Orgs.). *“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”*: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro, RJ: Rovelte, 2009, p. 97-118.

CAMPOS M. M. et al. A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais Brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, v. 41, n. 142, p. 20-54, 2011. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000100003>

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 17, p. 113-34, 2002.

_____. Friendship and peer culture in the early years. *Contemporary Sociology*, v. 16, n. 4, p. 488-504, 1987. <https://doi.org/10.2307/2069960>

_____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças*. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 31-50.

_____. *Sociologia da infância*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

CORSARO, W. A.; RIZZO, T. A. Discussion and friendship: socialization processes in the peer culture of italian nursery school children. *American Sociological Review*, v.

53, n. 6, p. 879-94, 1988.

DANIC, I.; DELALANDE, J.; RAYOU, P. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes: objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes: PUR, 2006.

DELALANDE, J. *Cultures enfantines*. Rennes: PUR, 2010.

_____. *La cour de la récréation: pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: PUR, 2001.

FREITAS, M. C. *História social da infância no Brasil*. São Paulo, SP: Cortez, 2001.

MOLLO-BOUVIER, S. La sociologie de l'enfance: dès premiers pas à La crise croissante. In: SIROTA, R. (Org.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: PUR, 2006. p. 37-40.

MONTANDON, C. De l'étude de La socialisation dès enfants à la sociologie de l'enfance : nécessité ou illusion épistémologique ? In : SIROTA, R. (Org.). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: PUR, 2006. p. 41-9.

_____. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, p. 33-60, 2001. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000100002>

PEREIRA, R. Crianças de novela, crianças espectadoras de novela. In: LOPES, J.; MELLO, M. (Orgs.). *"O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas": dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro, RJ: Rovel, 2009. p. 149 -71.

PEREIRA, R.; OLIVEIRA, N. A melhor novela da minha vida: as crianças e a telenovela "Rebeldes". In: OSWALD, M.; PEREIRA, R. (Orgs.). *Infância de juventude: narrativas contemporâneas*. Petrópolis, SP: DP et Alii, 2008. p. 107-37.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. As crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-29.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 91, p. 361-78, 2005. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200003>

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ:

Vozes, 2008. p. 17-39.

SITORA, R. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: PUR, 2006.

_____. *Sociologie de l'enfance: dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris: Natan, 2005.

Submetido em: 11-12-2017

Aceito em: 06-03-2018