

TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Diálogos com William Corsaro



Conselho Editorial de Educação:

José Cerchi Fusari

Marcos Antonio Lorieri

Marli André

Pedro Goergen

Terezinha Azerêdo Rios

Valdemar Sguissardi

Vitor Henrique Paro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro , SP, Brasil)

Teoria e prática na pesquisa com crianças : diálogos com William Corsaro / Fernanda Müller, Ana Maria Almeida Carvalho (orgs.). -- São Paulo : Cortez, 2009.

Vários autores.

ISBN 978-85-249-1514-7

1. Brincadeiras na educação 2. Corsaro, William 3. Crianças - Aspectos sociais 4. Educação - Finalidades e objetivos 5. Educação infantil 6. Infância 7. Psicologia do desenvolvimento 8. Sociologia educacional I. Müller, Fernanda. II. Carvalho, Ana Maria Almeida.

09-05506

CDD-306.432

Índices para catálogo sistemático:

1. Infância : Sociologia educacional 306.432

Fernanda Müller
Ana Maria Almeida Carvalho
(Orgs.)

TEORIA E PRÁTICA NA
PESQUISA COM CRIANÇAS

Diálogos com William Corsaro

1ª edição

1ª reimpressão

 **CORTEZ**
EDITORA

TEORIA E PRÁTICA NA PESQUISA COM CRIANÇAS: diálogos com William Corsaro
Fernanda Müller • Ana Maria Almeida Carvalho (Orgs.)

Capa: aeroestúdio sobre ilustração de Davi Carvalho

Preparação de originais: Ana Maria Barbosa

Ilustrações do miolo: Davi Carvalho

Revisão: Maria de Lourdes de Almeida

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores,
das organizadoras e do editor.

© 2009 by Organizadoras

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 — Perdizes

05014-001 — São Paulo - SP

Tel. (11) 3864 0111 Fax: (11) 3864 4290

e-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — março de 2018

Sumário

Sobre os Autores.....	11
Prefácio	
<i>Niina Rutanen</i>	15
Encontros e diálogos: notas introdutórias	
<i>Fernanda Müller e Ana Maria Almeida Carvalho</i>	21
PARTE I Refletindo sobre conceitos	29
CAPÍTULO 1 ♦ Reprodução interpretativa e cultura de pares <i>William A. Corsaro</i>	31
CAPÍTULO 2 ♦ Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro <i>Maria Isabel Pedrosa</i> <i>Maria de Fátima Santos</i>	51
CAPÍTULO 3 ♦ Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento <i>Maria Clotilde Rossetti-Ferreira</i> <i>Zilma de Moraes Ramos de Oliveira</i>	59
CAPÍTULO 4 ♦ Diálogo interdisciplinar: tensões e convergências <i>Tânia Mara Sperb</i>	71

PARTE II	Refletindo sobre método.....	81
CAPÍTULO 5	◆ Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças <i>William A. Corsaro.....</i>	83
CAPÍTULO 6	◆ Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação <i>Vera Silvia Raad Bussab</i> <i>Ana Karina Santos</i>	104
CAPÍTULO 7	◆ Crianças e suas culturas singulares <i>Marita Martins Redin</i>	115
CAPÍTULO 8	◆ Um adulto atípico na cultura das crianças <i>César Ades</i>	127
PARTE III	Refletindo sobre a educação na infância.....	137
CAPÍTULO 9	◆ Educação infantil na Itália e nos Estados Unidos: diferentes abordagens e oportunidades para as crianças <i>William A. Corsaro.....</i>	139
CAPÍTULO 10	◆ Por que tanta diferença? A educação infantil na Itália e nos Estados Unidos <i>Eulina da Rocha Lordelo.....</i>	163
CAPÍTULO 11	◆ Um estadunidense na Itália <i>Ana Lúcia Goulart de Faria.....</i>	171
CAPÍTULO 12	◆ Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? <i>Maria Carmen Silveira Barbosa</i>	177

CAPÍTULO 13 ♦ Sociologia da infância, Psicologia do Desenvolvimento e educação infantil: diálogos necessários <i>Ana Maria Almeida Carvalho</i> <i>Fernanda Müller</i> <i>Sonia Maria Rocha Sampaio</i>	189
--	-----

ANEXOS

Anexo 1	207
Anexo 2	208

Agradecimentos

A Niina Rutanen e Monika Riihelä (STAKES — *National Research and Development Centre for Welfare and Health*, Finlândia), que propiciaram o contato pessoal de Ana Carvalho com Bill Corsaro, em 2004.

A Bill Corsaro, que gentilmente acolheu Fernanda Müller em Bloomington no outono de 2005, e que oportunizou o contato com Ana. Em decorrência destes encontros e diálogos, sua visita ao Brasil se concretizou em maio de 2007.

A Ana Lúcia Goulart de Faria, pela revisão de tradução do capítulo 9.

A todos os(as) colegas e alunos(as) que colaboraram na recepção a Corsaro no Brasil. Destacamos o trabalho de Carmem Craidy, Maria Carmen Barbosa, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Tânia Sperb, que foram interlocutoras incansáveis durante o curso ministrado por Bill em Porto Alegre. A Ângela Borba, que viabilizou a palestra de Bill aos pesquisadores de diferentes instituições do Rio de Janeiro. Em São Paulo, agradecemos a Marcos Cezar de Freitas, Vera Bussab e Ivany Pino. Em Salvador, a Ana Cecília Bastos, Eulina Lordelo e Ilka Bichara; em Recife, a Maria Isabel Pedrosa e Fátima Santos.

Ao CNPq, que financiou parte das passagens aéreas mediante o *grant* de bolsa de produtividade de Ana Carvalho. À Capes, que financiou a pesquisa de Fernanda Müller.

Sobre os Autores

ANA KARINA SANTOS doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Experimental da Universidade de São Paulo.

ANA LÚCIA GOULART DE FARIA é professora da Faculdade de Educação da Unicamp e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil filiado ao Gepedisc.

ANA MARIA ALMEIDA CARVALHO é professora associada aposentada do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

CÉSAR ADES é professor titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Apoio CNPQ.

EULINA DA ROCHA LORDELO é professora-associada da Universidade Federal da Bahia. Apoio CNPQ.

FERNANDA MÜLLER é professora adjunta da Universidade Federal de São Paulo/Campus Guarulhos.

MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA é professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do Grupo de Estudos em Educação Infantil (GEIN).

MARIA CLOTILDE ROSSETTI-FERREIRA é professora-titular aposentada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto. Coordenadora do Centro de Investigações sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (Cindedi). Apoio da Fapesp e CNPq.

MARIA DE FÁTIMA SANTOS é professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Faz parte do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt). Apoio CNPq.

MARIA ISABEL PEDROSA é professora do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco. Faz parte do Laboratório de Interação Social Humana (LabInt). Apoio CNPq.

MARITA MARTINS REDIN é professora do curso de Pedagogia e Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

NIINA RUTANEN é pesquisadora especial junto ao Departamento de Ciências Educacionais da Universidade de Jyväskylä, Finlândia e coordenadora do Finnish Network for Childhood Studies, da mesma Universidade.

SONIA MARIA ROCHA SAMPAIO é professora-associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Bahia. Integrante do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da mesma Universidade.

TÂNIA MARA SPERB é professora-colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Centro de Estudos da Linguagem e da Interação Social (CELIS). Apoio do Cnpq.

VERA SILVIA RAAD BUSSAB é professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Apoio Cnpq.

WILLIAM A. CORSARO é professor titular da Faculdade de Sociologia da Universidade de Indiana, Bloomington, Estados Unidos.

ZILMA DE MORAES RAMOS DE OLIVEIRA é professora-associada aposentada junto ao Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, Campus de Ribeirão Preto e professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Prefácio

Niina Rutanen

O leitor deste livro é convidado para uma viagem de descobertas, alimentada por culturas e linguagens: italiano, português, inglês, as linguagens dos gestos e das expressões. Além das culturas e linguagens (amplamente compreendidas), este livro é uma demonstração de criatividade cooperativa: criatividade das crianças na reprodução interpretativa da cultura, criatividade do pesquisador no trabalho de campo, e criatividade na construção teórica e metodológica de conhecimento a respeito da criança e da infância. Inspirada por essa criatividade, comparo a construção deste livro a uma produção artística — a uma pintura.

Para começar, uma tela...

A tela para este projeto cooperativo foi dada, evidentemente, pelo encontro entre o professor William Corsaro e pesquisadores brasileiros que trabalham com interações e brincadeiras de crianças. No entanto, a tela contém elementos mais complexos. Os fios que a tecem são permeados por diferentes concepções culturais sobre a criança e a infância, por disputas de poder nas políticas de pesquisa — quais estudos são, ou não,

financiados —, os ambientes culturalmente estruturados para a vida cotidiana das crianças e para oportunidades de brincar, e os compromissos morais e éticos em estudos sobre crianças e infância. A tela inclui as tensões conflitantes entre a proteção às crianças em políticas governamentais de bem-estar social e a crítica à normatização e “domesticação” das crianças em nome da prevenção da marginalidade e do controle institucional de suas vidas.

... as tachinhas que pregam a tela a uma moldura de madeira...

Este livro coloca em discussão as *culturas de pares* das crianças. Mouritsen (1998), filólogo do *Nordic Child Cultural Research Network* (Rede Nórdica de Pesquisa Cultural sobre a Criança) discute em uma direção semelhante a *cultura da brincadeira* das crianças: formas artísticas e outras formas simbólicas estéticas de expressão; as expressões da cultura que as crianças produzem em suas próprias redes. Tal como Mouritsen, este livro enfrentou o desafio de verbalizar uma cultura difícil de apreender em palavras estáticas; uma cultura que consiste de movimentos, ritmo, códigos, entonações e assim por diante.

A tela está fixada em sua moldura de madeira pelas frustrações provocadas por diagnósticos e avaliações míopes das competências das crianças em relação aos ideais, normas e metas dos esforços educacionais alinhados com o pensamento utilitário de educar crianças apenas para se tornarem futuros cidadãos e força de trabalho reconhecidos como tais. Além disso, a tela está fixada pelas diversas concepções de brincadeira, tanto o uso e a valorização instrumentais da brincadeira na educação infantil quanto a idealização da brincadeira, e por aí afora. Mais ainda, a observação cotidiana da ludicidade entre e em cada um de nós também mantém a tela em seu lugar na moldura, ainda que as ondas de novos paradigmas provoquem e questionem as diversas abordagens da pesquisa sobre crianças e sobre seu lugar na sociedade.

... preparando a tela e esboçando o desenho...

A superfície não é homogênea: não há uma imagem estática ou um modelo de infância. Ao debaterem, questionarem e contribuírem para o tema, vários participantes acrescentaram suas impressões digitais à paleta. A figura principal, no entanto, é desenhada por William Corsaro em suas palestras. Nas linhas esboçadas, como que a carvão, dessa figura, pode-se observar sua dedicação de várias décadas à pesquisa e sua sensibilidade na discussão do tema. De maneira muito clara e coloquial, e no entanto elaborada e bem argumentada, ele provê *insights* sobre os diferentes mundos das crianças em instituições de atendimento à infância nos Estados Unidos e na Itália.

Mais do que isso, não são apenas *insights* sobre o dia a dia da brincadeira e da cultura de pares das crianças e sobre o uso do método etnográfico em seu estudo que ele nos oferece, mas também uma demonstração sobre diferenças culturais entre tradições e valores das políticas e práticas a respeito da infância. Ele discute como as ações e as brincadeiras das crianças estão profundamente imersas na vida das sociedades em geral. Esses *insights* levam o leitor a refletir sobre questões mais amplas, como a posição das mulheres, mudanças na estrutura da família e mudanças políticas, econômicas, históricas e geográficas em um mundo em processo global de mudança.

... introduzindo novas nuances e sombras na superfície e nas cores...

A figura foi momentaneamente esboçada, mas ainda não é a contribuição final. Gostaria, neste momento, de congratular as tradutoras e organizadoras deste importante trabalho por tornarem os textos disponíveis para os leitores de língua portuguesa. Elas não se limitaram ao mínimo, isto é, à tradução, mas acrescentaram comentários extremamente valiosos para construir um quadro mais elaborado.

Aplicando a metáfora da pintura: antes da tradução e dos comentários o desenho já tinha forma e nuances. Com a tradução, algumas nuances e sombras tornaram-se mais fortes, algumas tintas mais brilhantes e vívidas. Os comentários acrescentaram ainda outras camadas ao resultado final: acrescentaram textura. Algumas áreas, como os elos com a etologia, foram enfatizados, e outros ficaram na sombra para dar apoio à imagem completa. Os comentários acrescentaram tanto substância quanto informação, e abriram caminho para futuras discussões ao oferecerem ao leitor um rápido panorama sobre as discussões multidisciplinares no Brasil. Estas pinceladas foram igualmente importantes para o livro na medida em que situaram as discussões originais no contexto da literatura local e internacional.

... emoldurando e sentindo...

Na discussão final sobre todos os capítulos, as autoras emolduram o quadro enfatizando alguns detalhes, apontando aspectos controvertidos e aspectos consensuais. *No entanto*, será somente com a moldura dada *pelo leitor* com suas próprias lentes, observações e comentários que o quadro estará finalizado. Dependendo dos pontos de vista de cada um, novos horizontes podem emergir. Especialmente nas seções onde é discutida a etnografia participante, mergulhamos em reflexões e pensamentos sobre o contraste entre ser ou não participante em situações e estruturas sociais específicas.

Este é um ponto importante, uma vez que nossas próprias experiências, sentimentos e reflexões estão na base da sensibilidade requerida para o trabalho etnográfico. Podemos nos imaginar entrando em campo e enfrentando os desafios tão ilustrativamente detalhados pela descrição de William Corsaro. A reflexão sobre o trabalho de campo é valiosa para aqueles que se interessam pelos mundos das crianças em quaisquer contextos. Como foi colocado nos comentários, muitas questões emergem, particularmente a respeito da posição do pesquisador. Será que somos sempre, em alguma medida, estrangeiros nos mundos das crianças, ten-

do apenas a *possibilidade* de fazer descobertas ricas e sensíveis? Será que estamos percebendo os mundos das crianças através de lentes não participantes, através de nossas próprias preconcepções sobre o que eventos significam para a criança?

Além disso, o livro abre espaço para a discussão de conceitos fundamentais como brincadeira e interação em relação aos mundos das crianças. Ele nos seduz no sentido de evitar os extremos, tais como a negação do conceito controverso de brincadeira. Ao contrário, nos oferece elementos para elaborar as discussões a partir de perspectivas interdisciplinares.

Como leitora, refleti também neste momento, sobre os textos que aplicam as lentes de *amizade*. Chambers (2006) descreve o mundo social atual: vínculos sociais estão mudando rapidamente, e a ordem social está se transformando, de comunidades estreitamente ligadas para laços sociais fragmentados. Um discurso sobre a amizade é proposto aqui para descrever e lidar com esse novo mundo. Seriam vínculos de amizade um conceito aplicável também às relações entre crianças pequenas, à discussão de relações próximas e voluntárias entre elas? Como discutem alguns capítulos (cf. Müller e Carvalho; Ades; Carvalho, Müller e Sampaio), poderia um novo conceito de amizade oferecer alguns novos *insights* sobre as relações entre adultos e crianças?

... em vez de ficar só admirando o quadro, pegue o pincel!

Uma das qualidades importantes deste livro é o fato de que não só a vida cotidiana das crianças é interpretada em uma investigação elaborada e sensível, como também são ouvidos e levados a sério outros participantes desse esforço conjunto: pesquisadores, professores, pais e alunos. Pontos de vista diversos são trazidos para a discussão dos interesses comuns. A discussão já começou na Itália, continuou nos Estados Unidos, e agora nesta série de palestras no Brasil.

Sinto-me muito grata pelo convite para escrever este prefácio, e muito feliz em recomendar este livro para todos aqueles que se interessam pelas culturas de pares e amizades das crianças e pelas discussões sobre

contextos institucionais na vida diária das crianças. Ele certamente atende ao principal objetivo de um trabalho criativo de boa qualidade: provoca o impulso de agarrarmos o pincel e começarmos a pintar mais projetos multi e interdisciplinares. Que as investigações e as discussões continuem!

10 de dezembro de 2007

Jyväskylä, Finlândia

Referências bibliográficas

CHAMBERS, D. *New social ties: contemporary connections in a fragmented society*. Nova York: Macmillan, 2006.

MOURITSEN, F. *Child culture: play culture*. The Department of Contemporary Cultural Studies, Odense University, Working papers 2. Disponível em: <www.hum.sdu.dk/center/kultur/arb_pap/>, 1998.

Encontros e diálogos: notas introdutórias

Fernanda Müller
Ana Maria Almeida Carvalho

Como anunciamos no título, dialogamos neste livro com William Corsaro, pesquisador americano com formação em sociologia, que se dedica à área hoje conhecida como sociologia da infância — cuja definição, a nosso ver, se deve em grande parte a seu trabalho (Corsaro, 1997, 2003; Corsaro e Molinari, 2005). Os textos desse autor selecionados para este volume representam a contribuição de Corsaro em sua visita no ano de 2007 a vários centros de pesquisa no Brasil e ilustram diversos aspectos de seu trabalho: um texto teórico, onde apresenta o conceito de reprodução interpretativa para analisar os processos de construção de cultura e dinâmica social no grupo de brinquedo; explicitação e ilustração do método etnográfico tal como ele o adaptou para o estudo das crianças pequenas; um estudo comparativo entre as pré-escolas na Itália e nos Estados Unidos.

A emergência da sociologia da infância no hemisfério norte relaciona-se à crítica de que a sociologia esteve mais preocupada com a adolescência e a juventude, tendo sido as crianças incorporadas aos estudos da sociologia da família e da sociologia da educação. Segundo Montandon (1997), a sociologia da família não centrou seus estudos diretamente na

criança, uma vez que a entendeu como um objeto das práticas educativas dos pais. Já a sociologia da educação estudou a escolarização das crianças, tendo como foco as influências da estrutura familiar sobre a criança. A criança não era considerada foco de pesquisa, mas sim a sua trajetória escolar e os processos de socialização.

Sirota (2001) e Montandon (2001) apresentaram inventários sobre as produções do campo da sociologia da infância. Ambas as autoras procuraram dar visibilidade a algumas categorias-chave que essas produções contemplaram, tais como: estudos de gerações, relações entre crianças, crianças vistas como um grupo de idade e dispositivos institucionais. Embora as autoras apresentem muitas dúvidas sobre os direcionamentos do campo, inclusive sobre se é uma disciplina ou subdisciplina, fica claro que a sociologia da infância conquistou, principalmente a partir dos anos 1990, na Europa e nos Estados Unidos, seu espaço acadêmico.

De fato a sociologia tradicional não ignorou as crianças, mas as silenciou, e a sociologia da infância tem como mérito ter rompido com o modo limitado com que a infância era estudada. Muito do pensamento da sociologia sobre as crianças deriva do trabalho teórico tradicional sobre a socialização, que as concebia a partir das instituições e não a partir delas próprias.

Alguns trabalhos da sociologia da infância (Prout e James, 1997; Corsaro, 1997) criticam a Psicologia do Desenvolvimento por ter reduzido o papel social da criança ao de um ser imaturo, um *vir-a-ser*. No entanto, é necessário reconhecer que a psicologia não pode ser tratada como uma unidade. Por exemplo, do ponto de vista da etologia, que tem influenciado significativamente a Psicologia do Desenvolvimento desde os anos 1970, a criança é um ser adaptado e competente a cada momento de sua vida, inclusive no útero.

Os paradigmas da infância apresentados por Prout e James (1997) nos anos 1990 refletem certas dicotomias, criadas a partir da negação das ciências naturais e de *uma* psicologia única. Todavia, há de se considerar que todos os seres humanos, sejam eles bebês, crianças, adultos ou velhos, são biológica e socialmente incompletos; assim, não faz mais sentido pensar nos campos sociais e biológicos separadamente, ou em oposição. As

desigualdades criadas na modernidade entre a infância e a idade adulta, endereçando a última a um patamar superior, cada vez ficam mais enfraquecidas quando se assume que todos são seres humanos em formação. Com isso, as próprias teorias da socialização precisam ser repensadas, pois já se acreditou que a criança passava a ser completa quando já não era mais criança, ao alcançar a maturidade e completude supostamente particulares à idade adulta.

Assim como os velhos, as crianças são, via de regra, consideradas meros fardos sociais, e a sociologia tradicional fortaleceu esta ideia com o reconhecimento das teorias da socialização que concebiam a infância como um período de dependência e separada do mundo social mais amplo. Não seria uma ideia contraditória pensar que as crianças são dependentes antes de alcançar determinada idade, uma vez que algumas delas se deparam cotidianamente com o trabalho doméstico, na rua, em negócios da família ou mesmo escolares? O entendimento das crianças como totalmente dependentes dos adultos só atrapalha a compreensão das relações entre os membros da família e, logo, sobre os processos geracionais. Morrow (1996) afirma que a construção social da dependência da infância, baseada nas concepções de crianças como objetos em desenvolvimento e, logo, irresponsáveis, mascara a extensão do quanto as crianças são capazes, competentes e têm agência nas suas vidas.

Em pelo menos dois sentidos Corsaro se distancia significativamente da sociologia tradicional, especialmente da americana: pelo enfoque metodológico qualitativo e pela escolha de um objeto de estudo que a sociologia raramente privilegiou — a criança, particularmente os primeiros anos da infância. Rompendo com o pensamento linear, Corsaro não só sugere a existência de diversas formas de socialização, observadas nas relações sociais e na história dos grupos e dos pares, como a necessidade de avançarmos de uma visão de socialização como resultado da ação das instituições para entendê-la como um processo grupal, mais do que individual, de construção. O conceito de reprodução interpretativa é apresentado como alternativo ao pensamento tradicional, mostrando que as crianças produzem culturas e que este processo não é somente uma imitação do mundo adulto, mas uma apreensão criativa.

O olhar de Corsaro se diferencia também do de muitos estudos da Psicologia do Desenvolvimento, com os quais compartilha seu objeto. Em primeiro lugar, seu recorte não é o indivíduo e seu desenvolvimento prospectivo, e sim o grupo social de pares de idade na infância como fenômeno desse estágio da vida. O que lhe interessa são as relações entre as crianças (Corsaro, 1985), a construção coletiva daquilo que ele denomina cultura de pares (*peer culture*), um conceito que consideramos extremamente heurístico e que temos utilizado em nosso trabalho para integrar e dar um passo adiante em nossas próprias concepções a respeito da vida social da criança no grupo de brincar (cf. por exemplo, Carvalho, 2004; Carvalho e Rubiano, 2004; Carvalho e Pedrosa, 2002; Pedrosa e Carvalho, 2006).

Um outro aspecto que interessa apontar é que, ao desenvolver uma metodologia de estudo etnográfico que lhe desse acesso ao mundo da criança, Corsaro *pratica* a concepção da criança agente e co-constutora de seu desenvolvimento, uma concepção corrente no discurso contemporâneo da Psicologia do Desenvolvimento, mas que raras vezes se expressa na prática da pesquisa e muito menos na prática pedagógica: em ambos os casos prevalece uma visão do adulto como dominante e responsável pela situação interacional e por seus desenlaces, como guia ou mentor, e não como *parceiro* da criança em sua construção do mundo. Essa posição de parceria é exatamente o que Corsaro consegue a partir de seus procedimentos de inserção no grupo de crianças e da construção resultante de suas relações com elas.

Embora seu foco principal seja a compreensão dos processos sociais no grupo de brincar, Corsaro não se exime de refletir a respeito de suas implicações sobre a educação das crianças, a partir de suas experiências em contextos que concebem a infância e a educação de forma muito diferenciada (Itália e Estados Unidos). Ele é crítico do sistema educacional e das práticas pedagógicas da educação infantil norte-americana. Junto com colaboradores italianos, vem realizando uma etnografia longitudinal, onde analisa os processos de transição de um grupo de crianças ao longo de suas vidas na escola. Vários conceitos emergem a partir deste estudo, tais como os de rotina e de amizade, mostrando que a transição é um processo

coletivo que ocorre em contextos sociais ou institucionais, sendo sempre produzido e compartilhado com outros (Corsaro e Molinari, 2005).

Nosso contato com o trabalho de Corsaro se deu por caminhos diferentes, que vale a pena explicitar na medida do possível. No caso de Ana Carvalho e seu grupo de pesquisa, a aproximação foi inicialmente temática — as noções de amizade e de cultura no grupo de brinquedo, que já vinham perseguindo em seu trabalho. A surpresa foi encontrar uma convergência tão significativa entre o olhar do sociólogo e o desse grupo, inspirado em um enfoque psicoetológico, aparentemente tão divergente e até incompatível com aquele. Essa convergência se dá tanto em termos de método de observação quanto de procedimentos de análise — na forma de recortar e analisar episódios (cf. por exemplo, Pedrosa, 1989; Pedrosa e Carvalho, 2005); no tipo de pergunta formulada, que ultrapassa o recorte no indivíduo e procura o fenômeno humano expresso na brincadeira e nas interações das crianças; no percurso na direção de uma compreensão da criança como agente e co-construtor cultural desde a infância (Carvalho e Pedrosa, 2002; Carvalho, 2004; Carvalho e Pedrosa, 2004; Lordelo e Carvalho, 2003; Pedrosa e Carvalho, 2006). Por outro lado, embora não seja o foco principal do trabalho de Corsaro, o fenômeno do brincar emerge tão claramente nele que interessou e também convergiu, significativamente, com outros estudos em que o recorte principal era a própria brincadeira (Carvalho *et al.*, 2003).

Fernanda Müller teve seu primeiro contato com a obra de Corsaro em uma visita a Braga, ao colega e amigo Manuel Sarmiento, em abril de 2002. Naquele momento, o interesse principal era estudar as crianças a partir do ponto de vista delas. Logo, o estudo de *Sociology of childhood* (1997) foi motivador para a aproximação às discussões teóricas e metodológicas sobre a infância realizadas por Corsaro e outros autores europeus, tais como Jens Qvortrup, Alan Prout, Allison James, Priscilla Alderson, Ginny Morrow, entre outros. Corsaro motivou uma profunda discussão sobre metodologias de pesquisa com crianças, ao negar, em seus trinta anos de pesquisa, visões equivocadas sobre as crianças e a infância: a tendência de infantilização e o reforço da imaturidade das crianças; a produção de evidências de incompetência; o entendimento de que o consentimento

dos pais e professoras é suficiente para a realização de pesquisas com as crianças.

Corsaro foi também o responsável pelo primeiro contato entre Ana e Fernanda, que o conheceram em momentos diferentes. A partir de trajetórias de pesquisa distintas, ambas encontraram referenciais teóricos e metodológicos em comum e iniciaram um diálogo, que incorporou outros pesquisadores e se reflete neste livro. Não só na Europa e nos Estados Unidos, mas também no Brasil, diferentes áreas e disciplinas investigam a infância e as crianças, o que pode ser observado em maior escala na educação e psicologia; em menor escala, na história, geografia, antropologia, sociologia, ciência política (Rocha, 1999). Mais importante do que inaugurar a emergente sociologia da infância no Brasil seria reunir e reorganizar o que já se tem produzido em torno de múltiplos eixos, de forma a fortalecermos um campo de estudos da infância. Desenvolver frentes de estudos da infância não implicaria a negação das contribuições dos sociólogos da infância. Pelo contrário, a consideração de suas ideias, assim como das críticas que alguns conceitos vêm sofrendo, é imprescindível para ancorar novos paradigmas.

O livro conta com a contribuição de estudiosos da infância, pertencentes aos campos da psicologia e educação, que dialogam com Corsaro a partir de suas perspectivas teóricas, metodológicas e práticas. Quatro psicólogas e uma educadora comentam o capítulo sobre reprodução interpretativa. Três pesquisadores de psicologia com orientação etológica e uma educadora comentam o de metodologia. Uma psicóloga e duas educadoras comentam o capítulo relativo à educação das crianças na Itália e nos Estados Unidos. Essas contribuições serão integradas no capítulo final.

Referências bibliográficas

CARVALHO, A. M. A. Brazilian children at play: Interactional dynamics as a locus for the construction of culture. *Members Publications The Storycrafting Method*,

Helsinki, Finlândia. Disponível em: <www.stakes.fi/palvelut/palvelujen_laatu/lapset/In_English/Children_culture.htm, 2004>. Data de acesso: nov. 2007.

_____. (Orgs.). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 2 v.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. *Estudos de Psicologia*, Natal, v. 7, p. 181-188, 2002.

_____. Territoriality and social construction of space in children's play. *Revista de Etologia*, São Paulo, v. 6, p. 63-69, 2004.

CARVALHO, A. M. A.; RUBIANO, M. R. B. Vínculo e compartilhamento na brincadeira de crianças. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 171-187.

CORSARO, W. A. *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood: Ablex, 1985.

_____. *The sociology of childhood*. California: Pine Forge Press, 1997.

_____. *We're friends, right?: inside kids' cultures*. Washington DC: Joseph Henry Press, 2003.

_____; MOLINARI, L. *I compagni: understanding children's transition from preschool to elementary school*. New York: Teacher College Press, 2005.

LORDELO, E. R.; CARVALHO, A. M. A. Educação infantil e psicologia: para que brincar? *Psicologia, Ciência e Profissão*. Brasília, v. 23, p. 14-21, 2003.

MONTANDON, C. *L'éducation du point de vue des enfants: un peu blessés au fond du coeur*. Paris: Editions L'Harmattan, 1997.

_____. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

MORROW, V. Rethinking childhood dependency: children's contributions to the domestic economy. *The Sociological Review*, v. 44, n. 1, p. 58-77, 1996.

PEDROSA, M. I. *Interação criança-criança como espaço de construção do sujeito*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, n. 18, p. 431-442, 2005.

_____. Construction of communication during young children's play. *Revista de Etologia*. São Paulo, v. 8, p. 1-11, 2006.

PROUT, A.; JAMES, A.; A new paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. *Constructing and reconstructing childhood*. London: Palmer Press, 1997, p. 7-33.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Campinas: Unicamp, 1999. 262 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

PARTE I

Refletindo sobre conceitos



CAPÍTULO 1

Reprodução interpretativa e cultura de pares*

William A. Corsaro

Apresento uma abordagem à socialização na infância que denomino reprodução interpretativa (Corsaro, 2005). O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Verifiquei em meus estudos que a produção da cultura de pares pelas crianças não é uma questão de simples imitação. As crianças apreendem criativamente informações do mundo adulto para produzir suas culturas

* O sentido da palavra “pares” não é o de duplas, e sim de parceiros, de iguais — como em “pares do reino”. Em nosso próprio trabalho, preferimos a expressão “Cultura do grupo de brinquedo”. (N.T.)

próprias e singulares. Defino cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares.

Neste texto tratarei de dois exemplos de rotinas da cultura de crianças pequenas e examinarei alguns exemplos dessas rotinas para refletir sobre sua importância na vida cotidiana das crianças. Na conclusão, considerarei a possibilidade de que essas rotinas sejam aspectos universais das culturas de pares das crianças, dada sua produção em diferentes espaços e tempos.

Brincadeira de aproximação-evitação

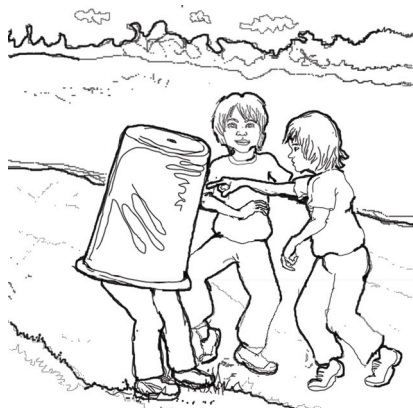
A estrutura básica de aproximação-evitação aparece em exemplos formais ou ritualizados de brincadeiras com regras, como *La Strega* (A Bruxa), na Itália, e muitas outras. A brincadeira de aproximação-evitação tipicamente envolve quatro fases, ilustradas nas Figuras 1-4 com a brincadeira do *Balde que anda*: identificação, aproximação, evitação e retorno à base segura.

Na fase de identificação (Figura 1), as crianças descobrem ou criam um agente ameaçador (no caso, uma quarta criança, que colocou um balde sobre a cabeça e o tronco). Nesse momento, as três crianças que descobrem o agente ameaçador estão abrigadas em um cercadinho, que mais adiante vai funcionar como “pique” ou base segura. Na fase de aproximação (Figura 2), as crianças parecem provocar o agente ameaçador, aproximando-se cautelosamente dele e então exibindo gestos e vocalizações. Neste momento, o agente ameaçador é neutralizado (não enxerga ou finge que não enxerga as outras crianças). Na fase de evitação (Figura 3), o agente ameaçador é “empoderado”, isto é, lhe é atribuído poder pelo grupo de crianças, e as outras crianças fogem, fingindo estar com medo. O agente ameaçador persegue as crianças, que se dirigem à base segura. Na quarta fase (Figura 4), a base segura é alcançada, e nela os “perseguidos” estão a salvo do agente ameaçador.

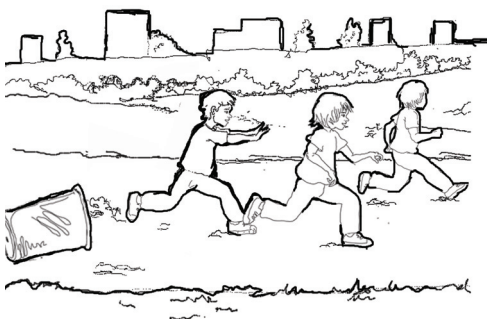
(1)



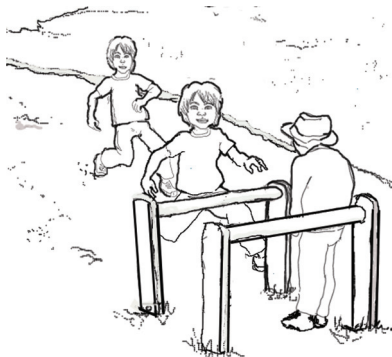
(2)



(3)



(4)



Qual a importância da aproximação-avoidância na cultura de pares? A aproximação e a provocação ao agente ameaçador podem ser entendidas como uma proposta de brincadeira, na qual ocorre a constituição daquela criança como detentora de um papel no enredo. O agente ameaçador é enfim controlado pelas crianças ameaçadas; estas são capazes de iniciar, reciclar, aperfeiçoar e finalizar a rotina. A estrutura da rotina envolve acumulação e liberação de tensão.

A reprodução interpretativa é claramente ilustrada por essas brincadeiras. As crianças produzem coletivamente uma rotina na qual com-

partilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e a alegria da fuga. As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas.

A estrutura básica de aproximação-evitação parece ser a base de muitos tipos de brincadeiras de perseguição e fuga de crianças em todo o mundo. É interessante notar que esta rotina espontânea é observada em crianças muito pequenas, mesmo antes do surgimento de brincadeiras mais formais, que mais tarde são construídas sobre esta rotina.

Brincadeiras de dramatização de papéis

Pesquisadores que estudam crianças argumentam já há muito tempo a respeito da importância de brincadeiras de dramatização de papéis para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Tal como a maioria dos adultos, esses pesquisadores quase sempre veem os jogos de papéis como imitação direta de modelos adultos. No entanto, as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses.

A apropriação e o enriquecimento de modelos adultos pelas crianças se referem primariamente a *status*, poder e controle. Ao assumir papéis adultos, as crianças adquirem poder (são “empoderadas”). Elas utilizam a licença dramática da brincadeira imaginativa para projetar o futuro — a época em que terão poder e controle sobre si mesmas e sobre os outros.

Jogos de papéis também permitem que a criança faça experiências sobre como diferentes tipos de pessoas da sociedade agem e se relacionam entre si. Um aspecto de grande importância para as crianças é o gênero, as expectativas sobre comportamento de meninos e meninas e a forma como papéis são socialmente estereotipados por gênero. Mais uma vez veremos aqui que as crianças não aceitam esses estereótipos, mas os desafiam e refinam. Assim, expectativas de gênero não são simplesmente

inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si.

Jogo de papéis e poder social

As crianças começam a brincar de papéis já aos dois anos de idade, e a maior parte dos jogos de papéis entre dois e cinco anos é sobre expressão de poder. Em minha pesquisa inicial, eu estava interessado no uso da linguagem na brincadeira entre um irmão e uma irmã, Krister e Mia, e um segundo garoto, Buddy. Em uma das sessões de brincadeira, Mia (que tinha quatro anos e frequentava a pré-escola) e os dois meninos (ambos com cerca de dois anos e meio e sem experiência escolar) iniciaram uma sequência de jogo de papéis quando Mia sugeriu que brincassem de professor. Krister quis ser o professor, e trouxe uma cadeira para a frente de um grande quadro negro existente na sala.

Mia, Buddy e eu nos sentamos no chão, como alunos. Krister pegou o giz e disse: “Agora escrevam isto!”, e desenhou diversas linhas. “Isso não são letras, são só linhas”, provoquei. “Ele ainda não escreve bem”, respondeu Mia, meio aborrecida. “Faça de conta que são letras”. Mas Krister não permitiu que sua autoridade fosse desafiada. Gritou comigo: “Bill, você é um menino mau! Vá sentar no canto agora mesmo!”. Krister apontou para um canto da sala e eu peguei minha folha de papel e fui sentar lá. Buddy e Mia começaram a rir, mas Krister deu mais algumas ordens sobre o que devia ser escrito, e Mia, Buddy e eu o atendemos.

Com este exemplo, é possível perceber que uma criança pequena, que não possuía experiência de escola, tinha, no entanto, a informação de que professores são poderosos e dizem às crianças o que elas devem fazer. Além disso, garotos malcomportados têm que se sentar no canto. Será que Krister aprendeu isso com Mia? É possível, mas não a partir da experiência dela na pré-escola. O pai deles me garantiu que na escola de Mia não se mandava criança sentar no canto. Talvez a informação tenha vindo de algo na televisão, tal como um desenho animado ou uma brincadeira de adultos sobre crianças que não se comportam bem na escola terem que

sentar no canto. A fonte da informação de Krister importa menos do que seu desejo de expressar o poder que se tem em um papel adulto e hierarquicamente superior (isto é, um papel com o maior poder ou autoridade), uma situação em que as crianças raramente se encontram.

No jogo sociodramático as crianças desfrutam a assunção e a expressão de poder. É divertido fazer isso. Em um episódio complexo de jogo de papéis de meu trabalho em Berkeley, as crianças (todas em torno de quatro anos de idade) claramente expressavam poder e controle nos papéis hierarquicamente superiores, se comportavam mal e obedeciam nos papéis subordinados, cooperavam nos papéis de *status* equivalente, mas se confundiam a respeito do arranjo e das expectativas de gênero em outros papéis.

Brincadeira de jogo de papéis: Dois Maridos

No episódio descrito a seguir, um menino, Bill, e uma menina, Rita, entram no andar de cima da casa de bonecas levando bolsas e uma maleta. Antes de subir, já tinham combinado a respeito dos papéis de marido e mulher. Depois de deixarem as bolsas e a maleta no chão, eles olham para as crianças que brincam no piso inferior da sala. Veem dois meninos, Charles e Denny, engatinhando e miando como gatos.

Bill e Rita agora estão arrumando a casa. Pegam cobertores na cama e colocam as bolsas e a maleta no chão em frente à cama. Bill pega um berço e o coloca ao lado da cama, bloqueando a área em torno na cama e separando-a do resto da sala.

“Este é nosso quarto, certo?”, diz Bill.

“Certo”, responde Rita.

“É nosso quartinho onde dormimos, certo?”, acrescenta Bill. *“Nosso quartinho. Nosso...”*

“Nós somos a família de gatinhos”, diz Denny, interrompendo Bill enquanto ele e Charles sobem a escada e entram na casa de boneca. Os dois começam a engatinhar pela casa miando.

“Aqui, gatinho, aqui, gatinho”, diz Rita, inclinando-se para afagá-los. “É, eles são os nossos dois gatinhos”, anuncia para Bill.

“Gatinho, você não pode entrar neste quarto!”, ordena Bill severamente. Mas um dos gatinhos, Charles, desobedece imediatamente, entra no quarto e sobe na cama. Enquanto isso, o outro gatinho derruba no chão um prato que está sobre a mesa.

“Não! Não!”, grita Bill. Ele enxota os gatinhos de volta para a escada. “Saíam! Vão para o quintal!”

Rita vem em auxílio de Bill e grita: “Vão para o quintal, gatos! Desçam! Desçam!”.

Os gatinhos vão para a escada e Charles começa a descer. Mas Denny para no alto da escada e diz: “Não, eu sou o gatinho. Sou o gatinho”. Parece que ele quer ficar. Mas o marido e a mulher insistem para que ele se vá.

“Volte para o quintal!”, ordena Bill.

“Vão para o quintal. É! É!”, grita Rita, empurrando o gatinho restante com as mãos.

Denny desiste e desce a escada.

Bill olha para os dois gatinhos e diz: “Vão para o quintal, estamos ocupados!”.

“Eles nos deram trabalho”, diz Rita.

Depois que os gatinhos saem, marido e mulher decidem que a casa precisa de uma limpeza. Em harmonia com papéis estereotipados de gênero, Bill arrasta os móveis enquanto sua mulher, Rita, limpa o chão. Bill segura a mesa e fala: “Cuidado, vou arrastar nossa mesa”.

“Você é um homem prestativo, Bill. Um homem prestativo”, cantarola Rita.

“Agora”, diz Bill e empurra o fogão para perto da porta e depois arrasta a mesa.

“Bill? Bill?”, chama Rita.

“ O que é?”

“Você é um homem forte”, elogia Rita.

“Eu sei. Acabei de arrastar isto”, diz Bill, referindo-se à mesa.

Aqui as crianças trabalham juntas em harmonia com expectativas estereotipadas de papéis de gênero, que se expressam em ações e são reforçadas por avaliações verbais.

Enquanto Rita faz de conta que está enxugando o chão, os gatinhos voltam. Bill tenta impedi-los, mas eles escapam e entram no chão recém-limpo. Bill tenta enxotar os gatinhos de volta para a escada.

“Venham, gatinhos, fora! Saiam! Saiam! Saiam!”

Rita para a limpeza para ajudar o marido. *“Vamos, saiam, saiam!”*, ela grita.

Charles engatinha de volta para a escada, mas Denny fica, se levanta e anuncia: *“Não sou mais — não sou mais um gatinho”*.

“Você é um marido?”, pergunta Bill.

“Sou”, concorda Denny.

“Ótimo. Precisamos de dois maridos”, diz Bill.

Agora Bill chama Rita, que parece não ter escutado esse diálogo.

“Olha, dois maridos.”

Rita não gosta dessa proposta e oferece uma alternativa: *“Não posso ter dois maridos, porque tenho uma avó”*.

“Bem, eu — então eu sou o marido”, diz Denny.

“É, maridos! Maridos!”, cantarolam Denny e Bill dançando ao redor da sala.

“Para, Bill”, diz Rita. *“Eu não posso ter dois maridos.”*

Rita mostra dois dedos e sacode a cabeça. *“Dois não, dois não”*. A seguir, desce a escada. Enquanto isso, Bill e Denny dançam e cantam: *“Dois maridos! Dois maridos!”*.

Rita anda em volta da casa de boneca do piso inferior balançando a cabeça. Para perto da escada ao mesmo tempo em que Bill e Denny estão descendo, e diz: *“Não posso casar com dois maridos. Não posso casar com dois maridos porque amo eles”*. Bill diz para Rita: *“É, nós amamos”*. Volta-se para Denny e diz: *“Vamos casar, certo?”*. *“Certo”*, responde Denny.

Os meninos voltam para o piso superior e continuam cantarolando: *“Maridos!”*. Dançam e pulam sobre a cama, mas não há atividade coorde-

nada. Não fica claro para eles e nem para mim o que é que dois maridos fazem, especialmente sem uma esposa. Mais tarde Rita sobe a escada e diz que é um gatinho. Os dois maridos a advertem quanto a arranhá-los e se comportar mal, e a enxotam escada abaixo. Pouco depois o jogo de papéis é interrompido pelo aviso da professora de que *“está na hora de arrumar tudo”*.

Vemos nesta sequência que o marido e a mulher expressam claramente sua autoridade sobre os gatinhos por meio do uso de imperativos emitidos com entonações fortes e acompanhados por gestos de controle. Mas vemos também que os gatinhos provocam essas manifestações fortes através de mau comportamento e resistência. De fato, em muitos episódios de jogo de papéis os subordinados (crianças, ou animais de estimação) frequentemente se comportam mal, fazendo exatamente o que lhes é dito para não fazerem! Nesse processo emergem enredos de disciplina com uma estrutura de linguagem semelhante à que vimos acima, na qual o poder é claramente exibido e imposto. É como se as crianças quisessem que isso acontecesse. Elas querem criar e compartilhar emocionalmente o poder e controle que os adultos têm sobre elas.

Depois que os gatinhos foram embora, marido e mulher decidiram que a casa precisava de uma limpeza. Em harmonia com papéis estereotipados de gênero, Bill arrastou os móveis enquanto sua esposa, Rita, limpava o chão. Aqui as crianças trabalham juntas de acordo com expectativas estereotipadas de gênero que se expressam em ações (isto é, maridos são fortes e ajudam arrastando os móveis, enquanto as mulheres fazem a limpeza) e são reforçadas por avaliações verbais (por exemplo, Rita nota que Bill é um homem forte e prestativo). Enquanto Rita está fazendo de conta que enxuga o chão, os gatinhos voltam. Bill tenta impedir que eles entrem, mas eles correm para dentro no chão recém-limpo. Bill tenta enxotá-los de volta para a escada.

Nesta sequência o jogo de papéis encontra um obstáculo, pelo menos para Rita, quando Denny decide que não quer mais ser um gato. Talvez ele estivesse ficando cansado de ser enxotado pela escada. De qualquer forma, Bill sugere que Denny também seja marido, e quando Denny aceita, ele diz: *“Tá bom, precisamos de dois maridos”*. Não fica claro por que Bill

faz essa proposta. Provavelmente, como Denny é um menino, e homens são maridos, Bill acha que Denny deve ser um marido, como ele próprio. Rita, no entanto, pensa de outra forma, e vê um problema que vai além dos estereótipos de gênero: uma mulher e dois maridos.

Enquanto os meninos dançam e comemoram os papéis de dois maridos, Rita argumenta sem sucesso que ela não pode conquistar, ter, casar com, ou amar dois maridos. Ela sabe que há alguma coisa errada nessa relação (pelo menos entre os adultos de sua cultura). O que há de errado tem a ver com sua compreensão emergente de que os papéis de marido e mulher não são apenas específicos dos gêneros, mas também se relacionam entre si de maneiras particulares. Maridos e mulheres se amam e se casam. Está até pressuposto que isso ocorre em sua relação de faz de conta com Bill. Mas o que é que ela vai fazer com Denny?

Ela parece oferecer a Denny o papel de avó: “Não posso ter dois maridos porque tenho uma avó”. Mas sua frase é confusa e avó está no gênero errado — se fosse avô poderia ter funcionado. É interessante o contraste entre o entusiasmo dos meninos por serem dois maridos — Bill chega a sugerir que eles se casem, mas a cerimônia não ocorre — e o desconforto de Rita com essa proposta. No final, ela resolve o problema tornando-se um gatinho, e a brincadeira continua com um retorno ao mau comportamento e disciplina.

No entanto, Rita teve uma percepção sobre a complexidade das relações de papéis. Nos termos de Piaget (1968), ela teve um desequilíbrio em seu sentido do mundo social e tentou compensá-lo. Vemos, portanto, que o jogo de papéis é diversão e improvisação, é imprevisível e rico de oportunidades para reflexão e aprendizagem.

***Non C'e Zuppa Inglese*:¹ ampliando o contexto no jogo de papéis**

O jogo de papéis envolve mais do que a aprendizagem de conhecimentos sociais específicos; envolve também aprender a relação entre

1. Mantivemos a expressão original em italiano, por não haver um correspondente exato em português. A expressão significa aproximadamente “creme inglês”, um sabor de sorvete. (N.T.)

contexto e comportamento. Como argumenta o antropólogo Gregory Bateson (1956), ao brincar de papéis a criança não aprende apenas algo a respeito da posição social específica daquele papel, mas “aprende também que existem papéis”. Segundo Bateson (1956), a criança “adquire um novo modo de ver, parcialmente flexível e parcialmente rígido”, e aprende “o fato de a flexibilidade estilística e o fato de que a escolha de estilo ou de papel está relacionada à ‘moldura’ ou contexto do comportamento”.

O reconhecimento, pela criança, do “poder transformador” da brincadeira é um elemento importante da cultura de pares. É ao uso que ela faz desse poder transformador no jogo de papéis que vou me referir como “ampliação do contexto”, em acordo com Bateson e com o sociólogo Irving Goffman (1974). Um exemplo é o episódio descrito a seguir.

Em Bolonha, Emília, uma menina, criou uma loja de sorvete com duas de suas amigas. Ela se aproximou de onde eu estava brincando com três meninos, Alberto, Alessio e Stefano. Estou com o microfone na mão porque estamos videogravando a brincadeira (Corsaro, 2003).

“Bill, quer vir ver a nossa loja?”, ela pergunta.

“Agora não posso porque ... ahn.. estou com isto ...”. Hesito com minha resposta porque não estou certo de como dizê-la em italiano.

“Microfone”, ela completa.

“É. Não posso... ahn...”, digo, mostrando que o cabo do microfone não é suficientemente longo para que eu vá até sua loja. *“Você pode trazer o sorvete pra mim?”*, tento dizer, mas minha gramática está errada e ela não me entende.

“O quê?”

“Pega o sor...”, eu digo, confundindo “trazer” e “pegar”. Mas logo me recupero: *“Traz o sorvete pra mim”*.

“Está bem, mas ainda temos que...”, ela começa.

“Chocolate e ... ahn ... chocolate e ba ... baunilha”, eu digo. Eu já tinha notado que Emília e suas amigas estavam usando lixo como chocolate de mentira, e areia como “crema”, ou baunilha.

“Tá bem”, ela diz, *“mas precisamos terminar a loja, ainda temos de fazer ... a baunilha.”*

“Tudo bem.”

“Depois que eu trouxer pra você, tem também morango. Tem ... vou dizer pra você todos os sabores.”

“Tá”, digo.

Emília gesticula contando os sabores com o polegar e depois com os outros dedos. “É, *chocolate, morango, baunilha...*”

“Limão?”, pergunta Stefano.

“Não, não tem”, diz Emília

Digo: “Eu gosto de... *ahn... baunilha e morango*”.

“Ok.”

“Para Stefano”, eu digo, “*para Stefano, baunilha.*”

Mas Stefano quer fazer seu próprio pedido. “*Pra mim, morango e banana.*”

Emília fica frustrada com esse pedido, já que acabou de listar os sabores. “*Banana não tem!*”, ela insiste.

“Limão”, diz Stefano, sabendo muito bem que não tem.

“Não tem!”, responde Emília.

“Não tem limão”, lembro a Stefano.

“Chocolate”, Stefano concorda finalmente.

“Chocolate”, repete Emília, e se afasta na direção de sua loja para buscar o sorvete.

No entanto, Alberto faz um pedido: “*Ei, pra mim, zuppa inglese — chantilly e pistache*”.

“Zuppa inglese”, dizemos eu e Stefano, rindo.

“Elas não têm”, digo a Alberto.

Emília volta e se inclina sobre nós: “*Non c’è zuppa inglese, non ce pistacchio!*”.

(*Não tem zuppa inglese, não tem pistache.*)

“O.k. então quero banana”, diz Alberto.

Agora todos rolam de rir.

“Não tem!”, diz Emília com um grande sorriso.

“Então quero qualquer coisa que tenha chocolate”, concorda finalmente Alberto.

“Tem chocolate. Tem baunilha, chocolate, morango, pode ser que tenha pistache.”

“E refrigerante de laranja?”, pergunta Alberto.

“Bom, vou ver”, diz Emília, e volta para a loja.

Neste exemplo, Emília quer inicialmente permanecer no contexto delimitado do fazer de conta que tem uma pequena loja de sorvete, com sabores que podem ser representados por objetos existentes no pátio: lixo, folhas etc. Embora eu tenha dificuldades para fazer meu pedido, por causa do meu italiano ainda precário, permaneço no contexto e aceito ou, antes, proponho “chocolate”, um sabor que sei que ela tem. Mas Stefano, e depois Alberto, sugerem mais ou menos: “Qual é a graça disso?!”. Eles ampliam o contexto pedindo de propósito os sabores que sabem que Emília não tem, ou faz de conta que não tem. Assim, todo o jogo de papéis passa a ser sobre “brincar com a brincadeira”.

Essa reviravolta nos eventos fica mais clara quando Alberto chama Emília quando ela está se afastando, e pede *zuppa inglese* (um sabor raro² de sorvete, associado a uma sobremesa inglesa.³) Nessa altura, até eu entendo o que está acontecendo, e me associo às risadas dos outros meninos diante do pedido de Alberto. Emília, fingindo-se aborrecida, está claramente se divertindo em lidar com Alberto. Ela desfruta a oportunidade de recusar o pedido, respondendo “Non c’è zuppa inglese!”. A resposta de Alberto a isso é pedir banana! Mais tarde, no entanto, Emília dá um pouco o braço a torcer e diz que pode ser que tenha pistache e que vai verificar se tem refrigerante de laranja.

2. Em todas as minhas estadias na Itália, só me deparei uma vez com esse sabor de sorvete, que não é servido em sorveterias comuns.

3. *Trifle*: um bolo tipo pão de ló, umedecido com vinho, coberto com geleia, molho de creme e *chantilly*. (N.T.)

Brincadeira e cultura de pares hoje e em outras épocas e lugares

Seriam as brincadeiras de aproximação-evitação e o jogo de papéis aspectos universais da cultura de pares em crianças?

A aproximação-evitação é um tipo de brincadeira que tem sido documentado em diferentes épocas e diferentes culturas. Relaciona-se claramente com diversas brincadeiras de perseguição e fuga em que uma criança assume o papel de agente ameaçador. As crianças italianas que estudei, tal como suas coetâneas americanas, envolviam-se em rotinas espontâneas de aproximação-evitação. No entanto, as crianças italianas produziram também um jogo formal, que chamavam *La Strega* (A Bruxa), cuja estrutura de participação é muito semelhante à da rotina de aproximação-evitação (Corsaro, 2005). A fascinação das crianças italianas pelas bruxas sem dúvida está relacionada à personagem mítica *La Befana*. *La Befana* é uma bruxa que voa em uma vassoura e traz presentes para as crianças em 6 de janeiro, dia de Reis ou Epifania. Segundo a lenda, os três reis magos pararam para pedir orientação a *La Befana* sobre o caminho para Belém. Também a convidaram a juntar-se a eles, mas ela disse que estava muito ocupada varrendo, e mandou-os embora. Logo a seguir se arrependeu e partiu atrás dos magos. Mas não conseguiu encontrá-los, e desde então sobrevoa a Itália procurando Jesus recém-nascido e deixa presentes na casa de todas as crianças, para o caso de uma delas ser o Salvador. A lenda foi alterada nos tempos modernos: os pais dizem às crianças que *La Befana* não deixa presentes para crianças malcomportadas. Diz-se que ela desce pelas chaminés em sua vassoura e deixa presentes e doces para as crianças boazinhas, e apenas pedaços de pau e de carvão para as malcomportadas.

La Strega

O primeiro passo para brincar de *La Strega* é conseguir que um dos parceiros aceite o papel de bruxa.

Cristina, Luísa e Rosa (todas com cerca de quatro anos) estão brincando no pátio externo da pré-escola de Bolonha. Rosa aponta para Cristina e diz: “Ela é a bruxa!”. Cristina não responde, mas parece estar relutando.

“Você topa ser a bruxa?”, pergunta Luísa.

“Está bem”, concorda Cristina.

Cristina se afasta das outras meninas e tapa os olhos com as mãos. Luísa e Rosa aproximam-se lentamente de Cristina, quase chegando a tocá-la. Ao chegarem perto, Cristina diz repetidamente: “*Colore! Colore! Colore!*” (Cor, cor, cor). Luísa e Rosa se aproximam mais a cada repetição. Quando estão muito próximas, Cristina grita: “*Viola!*” (Violeta).

Luísa e Rosa fogem gritando, e Cristina as persegue. Luísa e Rosa agora correm em direções diferentes, e Cristina persegue Rosa. Quando Cristina está quase alcançando-a, Rosa toca um objeto de cor violeta (um brinquedo que está no chão, e que serve como base segura, ou pique). Cristina se volta para procurar Luísa e vê que ela também encontrou um objeto de cor violeta (o vestido de outra menina).

Cristina fecha os olhos novamente e repete: “*Colore! Colore! Colore!*”. As outras meninas iniciam uma segunda aproximação e a rotina é repetida, dessa vez sendo o “cinza” a cor anunciada. Mais uma vez Rosa e Luísa encontram e tocam corretamente objetos coloridos imediatamente antes de Cristina alcançá-las.

Cristina sugere então que Rosa seja a bruxa, e ela concorda. A rotina é repetida mais três vezes com cores diferentes. A cada dez, *La Strega* persegue mas não captura as crianças em fuga.

Vemos aqui que as crianças italianas formalizaram as características principais da rotina de aproximação-evitação (um agente ameaçador do qual se chega perto quando está impotente e que se evita quando adquire poder, medo fingido por parte das crianças ameaçadas, a segurança de uma base ou pique, a acumulação e liberação de tensão, e as possibilidades de repetição e de enriquecimento da brincadeira) em um jogo em que podem se engajar a qualquer hora. De fato, em meu segundo ano

na pré-escola de Bolonha descobri que as crianças tinham criado uma interessante variação de *La Strega*.

Eu queria filmar uma sequência da brincadeira e pedi às crianças que brincassem de *La Strega* para mim. Uma menina, Martina, perguntou: “Você quer ‘*La Strega colore comando*’ ou ‘*La Strega bibita*’?”. Compreendi imediatamente que a versão de *La Strega* que eu tinha presenciado e documentado em minhas notas de campo no ano anterior era “*colore comando*”, e fiquei curioso para descobrir mais a respeito de “*La Strega bibita*”. Eu sabia que “*bibita*” significa refrigerante, mas não estava claro para mim de que forma um refrigerante entraria na estrutura da aproximação-evitação. Pedi então: “Me mostrem *La Strega bibita*”.

As crianças concordaram, e Martina se ofereceu para ser a bruxa. Maria reuniu os parceiros em um grupo, e cada criança cochichou algo em seu ouvido. Cheguei mais perto e consegui ouvir que estavam dizendo a ela diferentes sabores de refrigerante (laranja, morango, limão etc.). Quando uma criança dizia um sabor que já era de outra, Maria lhe dizia para escolher outro sabor. Finalmente todas as crianças tinham o seu próprio sabor de refrigerante. Então se ajoelharam no chão alinhadas, olhando para o lado oposto ao de Martina. Martina se aproximou e andou para baixo e para cima da fila de crianças várias vezes. Finalmente parou atrás de uma menina, Elena, e bateu em suas costas. “Quem é?”, perguntou Elena. “*La Strega*”, respondeu Martina. “O que você quer?”, disse Elena. “Um refrigerante”, replicou Martina.

Martina então recuou, e todas as crianças se levantaram e se aproximaram dela caminhando lado a lado. Depois que deram alguns passos, Martina lhes ordenou que mantivessem o alinhamento correto. Finalmente, quando estavam bem perto de Martina, ela gritou um sabor: “Laranja!”. Rita tinha escolhido laranja, e começou a correr, mas tropeçou e Martina a agarrou e capturou facilmente. As outras crianças se aborreceram com esse desenlace e criticaram Rita por seu desajeitamento. Martina disse que elas deviam recuar e se aproximar de novo, e ela escolheria um novo sabor. Assim foi feito, e ela gritou “Limão!”. Luca saiu correndo, com Martina atrás dele. Ela perseguiu Luca por todo o pátio, enquanto as outras crianças gritavam: “Luca! Luca! Luca!”. Luca correu mais depressa do que Martina,

deu a volta ao pátio e chegou ao grupo antes que a bruxa conseguisse pegá-lo. Foi recebido pelas outras crianças com vivas e tapinhas nas costas. Martina se aborreceu e se queixou de que Luca tinha feito jogo sujo ao escolher aquele percurso. Mas as outras crianças ignoraram sua queixa, e Martina aceitou de boa vontade que Luca tinha escapado, e sugeriu que uma nova bruxa fosse escolhida para continuar a brincadeira.

O que impressiona na brincadeira de aproximação-evitação das crianças italianas é que elas formalizaram um jogo com regras gerais (*La Strega*) e ao longo de um ano inventaram uma variante do jogo original. O novo jogo (*La Strega bibita*) tem uma série de aspectos interessantes que ilustram a natureza inovadora da cultura de pares. Em primeiro lugar, em vez de as crianças identificarem a bruxa e se aproximarem dela, é ela quem se aproxima inicialmente de um grupo de crianças e escolhe uma para iniciar a rotina. Essa fase inicial envolve a colaboração entre as crianças ameaçadas para escolher um sabor de refrigerante (algo de que as crianças em geral gostam), e uma acumulação de tensão à medida que a bruxa se aproxima do grupo e anda para cima e para baixo até escolher uma criança para quem vai pedir um refrigerante. A criança que desempenha o papel de bruxa tem bastante liberdade de decidir quando começar a brincadeira enquanto percorre o alinhamento de crianças várias vezes antes de fazer sua escolha. Quando a bruxa pede um refrigerante, as crianças se aproximam lentamente, uma ao lado da outra, e chegam muito perto do agente ameaçador. A bruxa então grita o sabor escolhido, e uma das crianças é removida do grupo e tenta escapar da bruxa. Embora esteja sozinha, essa criança é apoiada e encorajada pela torcida dos parceiros para que escape da bruxa. Nessa variante, o próprio grupo de crianças ameaçadas se torna a base segura (pique), e a criança perseguida vence a bruxa quando se reúne ao grupo.

Esse tipo de brincadeira também foi documentado entre as crianças !Kung na Namíbia, Sudoeste da África, pela antropóloga Lorna Marshall em 1950-60. As crianças brincavam de um jogo chamado Sapos, um inverso do Mamãe, eu posso? A brincadeira começa com a escolha de uma criança para ser “mãe de todos”, enquanto as demais crianças sentam-se em círculo. Quando a mãe toca uma criança com uma vareta, a criança

finge que está dormindo. Quando todas as crianças estão dormindo, a mãe arranca cabelos de sua cabeça e os coloca em um caldeirão imaginário para cozinhar. Os cabelos são “sapos” que foram caçados para serem comidos. Quando os sapos estão cozidos, a mãe acorda os filhos um por um e pede a cada um que vá buscar o pilão e a mão do pilão para que ela termine de preparar os sapos. Mas as crianças se recusam; então a mãe, zangada, vai ela mesma buscar o pilão e a mão de pilão. Enquanto ela está longe, as crianças roubam os sapos e fogem para se esconder. Quando a mãe volta, ela finge estar muito zangada e persegue as crianças. Quando encontra uma criança, bate nela com o dedo. Essa ação “quebra a cabeça” de forma que os “miolos da criança escorrem para fora”, e a mãe então finge beber os “miolos”. A parte final da brincadeira frequentemente resulta em caos, quando as crianças tentam escapar da mãe. Em seguida as crianças passam a perseguir umas às outras, rindo e batendo nas cabeças umas das outras (Marshall, 1976, citada em Schwartzman, 1978, p. 126). É óbvia a correspondência com a sequência de aproximação-avoidance, embora a brincadeira seja mais elaborada e complexa.

Em seu livro *Growing up in Medieval London* (1993), a historiadora Barbara Hanawalt relata que as crianças da Londres medieval envolviam-se em dramatização de papéis tais como reproduzir a celebração de cerimônias religiosas e casamentos.

Com base em entrevistas com ex-escravos, Lester Alston (1992) e David Wiggins (1985) relatam que crianças escravas da época anterior à Guerra Civil nos Estados Unidos envolviam-se em uma diversidade de tipos de jogo de papéis, que novamente incluíam cerimônias religiosas, como batismos, e especialmente “leilões de escravos”. Claramente isto ajudava as crianças a lidar com as fortes emoções provocadas pela possibilidade de serem separadas de suas famílias nas comunidades escravas. Cindi Katz, em seu trabalho etnográfico sobre brincadeira e trabalho entre crianças sudanesas de áreas rurais na década de 1980, documentou jogos de papéis elaborados e claramente associados a atividades adultas. Os meninos reproduziam diversas atividades relacionadas com a agricultura e o comércio e os ganhos decorrentes daquelas atividades. Um aspecto central da brincadeira era um trator de brinquedo feito por um dos me-

ningos, com a ajuda de um irmão mais velho, a partir de diversos objetos descartados (sucata). Os meninos fizeram um arado para o trator e reproduziam cooperativamente e trabalhosamente todos os diversos elementos do trabalho agrícola, desde revolver o solo com o arado, plantar e regar a plantação, tirar mato e, finalmente, colher e levar o produto da colheita a um armazém de faz de conta. Também reproduziam o processo de vender a colheita usando dinheiro de mentira. Por fim, usavam os lucros de faz de conta para brincar de loja, onde compravam uma variedade de produtos representados por objetos, como pedaços de metal e vidro e restos de baterias (Katz, 2004).

A brincadeira das meninas também era elaborada. Faziam bonecas de palha, nomeavam as bonecas, que representavam homens e mulheres de todas as idades, e brincavam com as bonecas em casas “que criavam com divisórias feitas de sapatos, pilões, tijolos e pedaços de lata” (Katz, 2004, p. 17). As meninas usavam esses suportes materiais para encenar uma variedade de atividades domésticas como cozinhar, comer, buscar água no poço e fazer visitas. Essas atividades, embora próximas do modelo adulto, eram altamente inovadoras em comparação com os brinquedos de crianças ocidentais pela forma inventiva de uso pelas crianças de uma variedade de materiais naturais ou sucata.

Em suma, há evidências significativas em apoio à proposição de que rotinas de aproximação-avoidance e brincadeiras de dramatização de papéis são elementos universais das culturas de pares em crianças. No entanto, são necessários mais estudos sobre a brincadeira de crianças em muitos outros grupos culturais para sustentar inteiramente essa proposição e apreender a diversidade de estilos e de natureza dessas importantes rotinas lúdicas na vida cotidiana das crianças.

Referências bibliográficas

ALSTON, L. Children as chattel. In: WEST, E.; PETRICK, P. (Eds.). *Small worlds*. Lawrence, KS: University Press of Kansas, 1992.

BATESON, G. "This is play". In: BERTRAM SCHAFFNER, M. D. (Ed.). *Group processes: transactions of the second conference*. New York: Joseph Macey, Jr. Foundation, 1956.

CORSARO, W. *We're friends, right?: Inside kids' culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 2003.

_____. *The Sociology of Childhood*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press, 2005.

GOFFMAN, E. *Frame analysis*. New York: Harper & Row, 1974.

HANAWALT, B. *Growing up in medieval London*. New York: Oxford University Press, 1993.

KATZ, C. *Growing up global*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 2004.

MARSHALL, L. *The !Kung of Nyae Nyae*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1976.

PIAGET, J. *Six psychological studies*. New York: Vintage, 1968.

SCHWARTZMAN, H. *Transformations: the anthropology of children's play*. New York: Plenum, 1978.

WIGGINS, D. The play of slave children in the plantation communities of the old South, 1820-60. In: HINER, N.; HAWES, J. (Eds.). *Growing up in America: children in historical perspective*. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1985, p. 173-192.