

Quanto mais, mais se pensa. Eu já  
estava pensando em me matando no  
chão com minha mão de aço, mas  
me lembro que, quando eu estava  
na infância e souvi da existência  
de uma criança, minha mãe  
respondeu: "Não me matou, não  
matou". E eu pensei: "Não, não  
matou, não. Eu não sou mais  
aquele". E eu não sou eu.

## Entre ORIANÇAS, PERSONAGENS E MONSTROS

Um roteiro de  
trabalhos de aula

### Galbano Piana

Quanto mais, mais se pensa. Como  
já dizia o velho, eu não sou eu, eu  
sou o que eu sou. Eu sou o que eu  
sou, eu sou o que eu sou. Eu sou o  
que eu sou, eu sou o que eu sou. Eu  
sou o que eu sou, eu sou o que eu sou.  
Eu sou o que eu sou, eu sou o que eu  
sou. Eu sou o que eu sou, eu sou o  
que eu sou. Eu sou o que eu sou, eu  
sou o que eu sou. Eu sou o que eu sou,  
eu sou o que eu sou. Eu sou o que eu  
sou, eu sou o que eu sou. Eu sou o  
que eu sou, eu sou o que eu sou. Eu  
sou o que eu sou, eu sou o que eu sou.  
Eu sou o que eu sou, eu sou o que eu  
sou. Eu sou o que eu sou, eu sou o  
que eu sou. Eu sou o que eu sou, eu  
sou o que eu sou. Eu sou o que eu sou,  
eu sou o que eu sou. Eu sou o que eu  
sou, eu sou o que eu sou. Eu sou o  
que eu sou, eu sou o que eu sou. Eu  
sou o que eu sou, eu sou o que eu sou.





**Entre crianças,  
personagens e monstros**  
Uma etnografia de  
brincadeiras infantis

Guilherme Fians

1ª edição



2015

COPYRIGHT © 2015 GUILHERME FIANS

COORDENAÇÃO EDITORIAL ALBERTO SCHPREJER  
PRODUÇÃO EDITORIAL PAULO CESAR VEIGA

CAPA LUCAS BEVILAQUA  
REVISÃO ARGEMIRO DE FIGUEIREDO  
PRODUÇÃO DE EBOOK S2 BOOKS

Este livro segue a grafia atualizada pelo novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 2009.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

F464e

Fians, Guilherme, 1990-

Entre crianças, personagens e monstros : uma etnografia de brincadeiras infantis / Guilherme Fians. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Ponteio, 2015.  
184 p. ; 21 cm.

ISBN 978-85-64116-86-3

1. Brincadeiras - Aspectos sociais - Rio de Janeiro (RJ). 2. Jogos infantis - Aspectos sociais - Rio de Janeiro (RJ). I. Título.

15-25414

CDD: 790.1922

CDU: 793.7-053.2

PONTEIO É UMA MARCA EDITORIAL DA  
DUMARÁ DISTRIBUIDORA DE PUBLICAÇÕES LTDA.

**TODOS OS DIREITOS DESTA EDIÇÃO RESERVADOS À  
DUMARÁ DISTRIBUIDORA DE PUBLICAÇÕES LTDA**

Rua Nova Jerusalém, 345

CEP 21042-235 – Rio de Janeiro – RJ

Tel.: (21)2249-6418

[ponteio@ponteioedicoes.com.br](mailto:ponteio@ponteioedicoes.com.br)

[www.ponteioedicoes.com.br](http://www.ponteioedicoes.com.br)

Os direitos desta edição estão protegidos pela Lei 9.610, de 19.2.1998.

É proibida a reprodução total ou parcial sem a expressa anuência da editora.

Para Arlete Beatriz Moreira, a Tinha,  
que sempre esteve ao meu lado, mesmo  
quando não pôde mais estar fisicamente  
presente.

E para Neuza Lisbôa Fians, a Neuzinha,  
ouvinte atenta de minhas dúvidas,  
certezas e histórias.

Apesar de, nas páginas anteriores, o meu nome constar como autor deste trabalho, eu certamente não estive sozinho durante essa jornada. Esta seção “agradecimentos” é uma oportunidade não só de comprovar isso, mas, principalmente, de fazer jus a alguns daqueles que estiveram ao meu lado, torceram por mim, e com quem troquei ideias. Afinal, este trabalho também contém um pouco de cada um daqueles que fizeram parte da minha história.

Em primeiro lugar, agradeço a Marcio Goldman, que esteve presente ao longo de todo este estudo, me apoiando em todos os momentos em que precisei. Suas sugestões e incentivos me encorajaram a me arriscar em uma pesquisa de campo que, em um primeiro momento, parecia completamente incerta e que, ao longo do processo, foi se revelando extremamente recompensadora.

Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa, que permitiu que eu me dedicasse integralmente a este trabalho, assim como ao IFCS-UFRJ e ao Museu Nacional, responsáveis pela minha formação em antropologia. Agradeço à minha turma de graduação do IFCS, à turma de mestrado no Museu e aos amigos do Núcleo de Antropologia Simétrica (NAnSi) e do Laboratório de Etnografias e Interfaces de Conhecimentos (LEIC), que vivenciaram comigo a mesma corrida por prazos, bolsas, bibliografias e trabalhos de campo.

Expresso aqui também meu profundo agradecimento a Christina Toren, que, quase como uma co-orientadora informal, inspirou meu interesse pelo tema e me ajudou em muitas das minhas dúvidas e angústias relacionadas ao início do projeto e do trabalho de campo. Flávia Pires também foi crucial nesse processo, por meio de conversas, sugestões e indicações de leituras. Agradeço também a Bruna Franchetto, que me deu um apoio essencial nos momentos em que mais precisei. Graças ainda a Carlos Fausto, meu interesse em brincadeiras infantis começou a tomar forma.

Sou grato também a alguns dos professores que, de diversas outras maneiras, me incentivaram e me ajudaram a trilhar esse caminho pela antropologia: Octavio Bonet, Daniela Manica, Valter Duarte e Julia Sauma. E aos amigos que me acompanharam nessa trajetória: Leonardo Soutelo, Thiago Machado, Marcelo Meirelles, André Luis Caruso, Letícia Ribeiro, Ana Paula Silva Alves, Luiz Fernando Galeno, Vlad Schüler, Vaneza de Azevedo, Gustavo Reis, Lívia Maria Macêdo, Lucas Rueda, Érico Daniel Deluca, Oto Melo e Vitor Britto.

À Lília Maria Macêdo, pela atenção, paciência, apoio, ajuda, carinho, companhia, sugestões, ideias, e por todos os momentos que passamos juntos, falando sobre questões acadêmicas, ou fugindo delas... Muito obrigado!

Meu mais sincero e profundo agradecimento a todos os Moreira e Fians; à minha família extensa, sem os quais eu não só não estaria estudando, como também nem teria existido. A meus pais, Regina e Pedro, que encaram com certo entusiasmo o fato de terem um filho antropólogo; meus tios, Suely e Wilson, por tudo que sempre me ensinaram; meus primos, Érica e Vinicius, que me acompanham nessa nova geração da família; e à minha avó, Neuza, que sempre abriu as portas de sua casa para me receber... este trabalho também é de vocês! Obrigado pelo apoio e pela convivência por todos esses anos. Ao Vinicius, agradeço também pela leitura da primeira parte deste texto e, principalmente, por ter me recebido em São Lourenço durante parte do processo de escrita. Agradeço também a meus avós, Arlete e Edson; à minha tia-avó, Celina; e a nossos não humanos, Nheé e Nhaá. Arlete e Edson sempre foram grandes entusiastas das conquistas de seus netos, e tenho certeza de que é graças a eles que hoje concluo mais essa etapa da minha formação!

Por último, mas não menos importante, agradeço à Escola Oga Mitá — especialmente a Aristeo Gonçalves Leite Filho — pela permissão e pelo apoio ao longo do trabalho de campo que possibilitou esta pesquisa. Gostaria de mencionar cada professora, estagiária e criança, pelo acolhimento, inspiração,

desenhos, brincadeiras e alegrias proporcionadas durante esta etnografia, mas como me propus a não identificar os atores do campo, não poderei citar nomes. No entanto, os envolvidos se reconhecerão nas linhas que se seguem, nas quais espero ter feito um trabalho à altura da oportunidade que me foi dada.

Estendo ainda este agradecimento a todos os professores, orientadores e educadores. Aprender pode não ser fácil, mas é sempre bom saber que não estamos sozinhos nesses voos. Permitam-me aqui agradecer especialmente àqueles que me alfabetizaram, pois, sem eles, este livro também não existiria.

— Olha só, sabia que isso daqui [a bruxa] existe?

— Ah, é? Isso existe? Não sabia...

— Existe, mas é só na historinha!

(Diálogo entre Carolina, de 4 anos, e eu, enquanto víamos a ilustração de uma bruxa na história *João e Maria*, de autoria dos irmãos Grimm).



[Capa](#)

[Folha de rosto](#)

[Créditos](#)

[Dedicatória](#)

[Agradecimentos](#)

[Prefácio](#)

[Introdução](#)

[Capítulo 1 Estudando ‘sociedades sem escrita’](#)

[1.1. Reduções e ampliações](#)

[1.2. Lugar de criança é na escola](#)

[1.3. O antropólogo entre a cruz e a espada](#)

[1.4. Um dia na escola](#)

[Capítulo 2 Entre a verdade e o faz de conta](#)

[2.1. É de mentirinha](#)

[2.2. Mentira e mentirinha](#)

[2.3. Eu não estou brincando!](#)

[Capítulo 3 Conexões e significados](#)

[3.1. Brinquedos: ao infinito, e além!](#)

[3.2. Negociações](#)

[Capítulo 4 Imanências, verdades e contingências](#)

[4.1. Humanidades, animalidades, super-humanidades](#)

## [4.2. E se a mamãe virar um monstro?](#)

[Fechando parênteses](#)

[Referências bibliográficas](#)

[Anexo I](#)

[Anexo II](#)

Em muitos de seus escritos, os antropólogos que viriam a ser posteriormente classificados como ‘antropólogos clássicos’, vitorianos ou evolucionistas, especularam de diversas maneiras em torno da equação entre crianças das sociedades ocidentais e adultos das sociedades chamadas de ‘primitivas’. Ressaltava-se o quanto as *nossas* crianças e os adultos *deles* eram inocentes em relação ao mundo e seus elementos, sendo todos guiados por uma mesma lógica, descolada, se assim podemos dizer, da realidade.

É a partir dessa questão, ao mesmo tempo aparentemente confinada em teorias ultrapassadas e viva no senso comum, que Guilherme Fians lança suas primeiras dúvidas: por que – e como – foi possível essa aproximação entre crianças civilizadas e adultos selvagens? Será que, em comparação com o que afirmavam aqueles autores, hoje encaramos as crianças de uma maneira completamente diferente? Será que podemos pensar crianças e adultos como compartilhando as mesmas capacidades ou potencialidades cognitivas? Em outras palavras: será que o que é dito e feito pelas crianças é de fato levado a sério? Estas são algumas das perguntas que impulsionaram o autor a mergulhar numa etnografia de brincadeiras infantis em uma escola na cidade do Rio de Janeiro, e a investigar algumas das principais controvérsias suscitadas em salas de aula.

É com grande satisfação que vejo agora publicada esta pesquisa, realizada com notável competência e criatividade por Guilherme Fians, testando desafios metodológicos ao mover-se em um campo na verdade nada familiar para o trabalho etnográfico corriqueiro. Desenvolvido inicialmente como uma dissertação de mestrado, o texto desta etnografia foi aprimorado em conteúdo e estilo, tornando-se uma contribuição de peso para todos aqueles que tenham algum interesse em temas como escola, educação, brincadeiras infantis, trabalho de campo e teoria antropológica, chegando a dialogar de algum modo com a pragmática cognitivista no que concerne à incessante construção e desconstrução social interacional do que apressadamente definimos de ‘verdade’ e ‘mentira’, ‘faz de conta’, ‘ficção’, ‘realidade’.

Conheci Guilherme, inicialmente, como aspirante a antropólogo, através da leitura de sua dissertação, tendo sido convidada para fazer parte da banca examinadora. Encarei a tarefa acadêmica que imaginava seria apenas mais uma na trajetória previsível de um docente de pós-graduação. Já nas primeiras páginas, minha atenção se aguçou e o prazer da leitura de um escrito e de uma escrita de excelência tomou as horas que seguiram. Minha admiração por um jovem, agora justamente ‘batizado’ com um mestrado em antropologia pelo PPGAS do Museu Nacional-UFRJ, se confirmou pouco tempo depois, em cursos e conversas.

Geralmente, exige-se que teses de doutorado sejam “originais”, mas uma dissertação de mestrado não precisa sê-lo. No entanto, Guilherme mostrou-se disposto a fazer um trabalho que fizesse alguma diferença na sua área de estudo. Dedicou tempo ao trabalho de campo, algo cada vez mais raro entre estudantes de mestrado por lastimáveis constrangimentos externos e internos. Com isso, adquiriu uma sólida base empírica, acrescentando a esta o fôlego de sua escrita. Sua imersão no campo nos faz sentir como se também fizéssemos parte de sua experiência, como se também estivéssemos ao lado daquelas crianças e professores, e nos traz de volta a nossos tempos de escola.

Ademais, a linguagem acessível e a transcrição das falas dos atores em forma de discurso direto permitiram que aflorasse um texto fluido, de ideias claras, que, apesar de carregado de argumentos nada simplórios, é também de leitura agradável, ao alcance tanto de antropólogos, já familiarizados com algumas das teorias e conceitos trabalhados, quanto de sociólogos, psicólogos, educadores, pais e de um público mais amplo com interesse no assunto. Afinal, é um trabalho que envereda pela teoria antropológica, pela psicologia do desenvolvimento, pela educação e socialização no tempo-espço escolar e que ainda permanece fiel às crianças e seus professores. Esta parece ser, enfim, a proposta central da antropologia simétrica de fato *levada a sério*: não sobredeterminar os atores nem submergi-los

em teorias e conceitos alheios ao trabalho de campo, o que acabaria por anular qualquer resultado empírico da pesquisa e por invalidar toda e qualquer tentativa de pesquisa antropológica.

Ao longo do livro, Guilherme buscou estudar as formas como são pensadas e tratadas as brincadeiras infantis nas salas de aula, vistas tanto pelo ponto de vista dos adultos quanto das crianças. Por meio desta análise, ele nos mostra que a distinção entre *verdade* e *mentirinha*, entre “o que é sério” e “o que é brincadeira” não são apenas jogos de palavras, e que o faz de conta não é simplesmente uma ficção lúdica. Esses elementos participam da constituição da brincadeira, e, seguindo a mesma chave, *verdades* e *mentirinhas* são igualmente momentos que compõem a *realidade*, já que ambas têm consequências reais na vida daqueles que participam dos encontros ocorridos no ambiente da escola.

Ressaltando as mensagens metacomunicativas que compõem a brincadeira, o autor explora ainda as maneiras como alguns elementos se articulam nesses momentos de faz de conta, como papéis sociais, personagens de desenhos animados, brinquedos, professores, outras crianças e outros atores no ambiente escolar – assim como também múltiplas lógicas e afetos. Geralmente pensados como objetos inertes, alguns desses seres podem ganhar vida e agir no faz de conta – mas só *de mentirinha*.

Assim, ao ver explorados os limites entre “o que é sério” e “o que é de mentirinha”, concluímos que esses jogos e essas brincadeiras coletivas de faz de conta são mais complexos do que tendemos a achar. E se por vezes os pais e professores participam desses momentos de diversão junto com as crianças, por outro lado, em outros momentos, criam uma ruptura entre o que eles pensam e fazem e entre o que as crianças estão pensando e fazendo, o que se revela por meio de frases como: “Ele não sabe o que está fazendo”, “Ele acha que o boneco está vivo”, ou ainda: “Deixa ela falar o que ela quiser, porque ela é só uma criança”. Se, no momento em que dizem essas frases, nem mesmo os pais e professores estão levando a sério seus próprios filhos e alunos, quem o fará? Mas se, afinal, pais e professores também já foram crianças um dia, como se operou essa transição entre a época em que eles levavam a brincadeira a sério e a hora em que passaram a considerá-la uma simples ficção lúdica?

Para lidar com as questões centrais neste livro, Guilherme trabalha o conceito de *amadurecimento* de modo a lidar com crianças e adultos não como seres ontologicamente distintos e radicalmente opostos, mas sim a partir de uma consideração que busca balancear rupturas e continuidades ao longo do dito *amadurecimento*.

Pensando no aspecto processual, poderíamos ainda relacionar a aprendizagem e o amadurecimento com a aquisição da linguagem. Nesta, o processo de aquisição é também um processo de perda, de eliminação de possibilidades. Algumas das possibilidades linguísticas inicialmente disponíveis, durante os primeiríssimos anos de vida, vão sendo apagadas, dando espaço à sedimentação dos elementos e das estruturas constitutivos da língua materna. Com o amadurecimento parece ocorrer algo similar: passar da infância para a fase adulta significa também perder algo da nossa capacidade de criar, imaginar, questionar e acreditar, de modo que, como cuidadosamente apresentado pelo autor, as crianças que *acham* vão progressivamente se metamorfoseando em adultos que *têm certezas*.

Ao fazer um trabalho focado em crianças e infância, mas sem se limitar a bibliografias, métodos e questões da “Antropologia da Criança e da Infância”, Guilherme Fians produz uma pesquisa inovadora que contribui de fato para a teoria antropológica em geral, fornecendo-nos – mas não apenas a nós antropólogos – discussões e indagações boas para serem pensadas. Ao “fechar os parênteses” no final de seu livro, busca ainda ampliar o diálogo, ao convidar-nos a participar de suas reflexões para além dos limites de ideias consensuais. É um trabalho, enfim, que nos proporciona reflexões saudáveis, que, nas palavras do personagem Buzz Lightyear (citado no livro), podem nos levar “ao infinito, e além!”, por caminhos a serem percorridos e para infintos questionamentos.

Professora Titular, Programa de Pós-Graduação  
em Antropologia Social, Museu Nacional,  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Quinta-feira, 26 de junho de 2014. Eu já havia terminado meu trabalho de campo na Escola Oga Mitá há pouco mais de um mês, mas me lembro que, quando me despedi das crianças e deixei de frequentar a escola, muitas delas perguntaram: “Você vai embora para sempre?”<sup>[1]</sup>. E eu respondi: “Não, para sempre não. Eu posso visitar vocês algum dia!”. E foi o que eu fiz. Como tinha prometido às crianças — e também a um dos pais, que falou que a filha poderia estranhar a minha ausência —, decidi visitá-las em uma quinta-feira, na última semana de aulas do primeiro semestre letivo daquele mesmo ano. Combinei por telefone com a professora no dia anterior, e marquei de passar na escola no dia seguinte.

Quando bati na porta da sala e entrei, a maioria das crianças da turma da educação infantil gritou “Guilherme!”, e vieram na minha direção para me abraçar. Sentei no chão, formando uma roda com algumas delas, enquanto umas sentavam no meu colo, outras brincavam entre si e outras ainda me enchiam de perguntas, como: “Você vai voltar?”, “Você vai ficar com a gente para sempre?”, “Você mudou de óculos?”. Fui respondendo às perguntas, conversando com algumas crianças, fazendo cócegas em outras, trocando ideias com a professora e com a estagiária, quando, passada cerca de meia hora da minha visita, achei melhor ir embora, para não atrapalhar as atividades que ainda seriam realizadas naquele dia.

Nesse momento, me levantei, e falei: “Gente, já estou indo embora!”. Leonardo, de 5 anos de idade, puxou o meu braço e disse: “Você não pode ir embora! Você chegou agora!”. Quando eu ia responder, Igor, também de 5 anos, que estava sentado desenhando, se virou para mim e disse: “Calma, Leo! Ele não vai embora não. Ele só está de brincadeira!”. Eu respondi: “Não, Igor, é sério, eu estou indo mesmo! Eu só vim visitar vocês, e agora eu vou embora para não atrapalhar o resto da aula”. E ele, ainda em dúvida sobre o que eu estava dizendo: “É sério? Você já está indo embora mesmo?”. E eu, encerrando a questão, e percebendo certo desapontamento dele, disse: “É, Igor, é sério sim...”.

O fragmento acima foi uma de minhas últimas anotações no caderno de campo, no qual registrei a etnografia em torno da qual este trabalho foi feito. A partir desse trabalho de campo, realizado em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental no Rio de Janeiro, minha intenção é seguir algumas das controvérsias apresentadas pelas crianças e professores, principalmente no que se refere a jogos e a brincadeiras de faz de conta. Se, por um lado, o comportamento das crianças parece ser explicado pela imaginação fértil e pela criatividade, supostamente inerentes a elas, por outro, é por meio das noções de “verdade” e “mentirinha” que elas descrevem suas experiências em meio ao mundo e seus elementos. Nesta pesquisa, busco lidar com essa distinção metacomunicativa entre “o que é sério” e “o que é de brincadeira”, além de considerar os demais atores e elementos usualmente incluídos nessas brincadeiras, como papéis sociais, personagens de desenhos animados, brinquedos, professores e outras crianças.

Frequentemente explicadas a partir de noções como as de *ingenuidade*, *inocência* e *criatividade*, os significados produzidos pelas crianças são muitas vezes reduzidos a confusões e crenças, como se a ‘mentalidade infantil’ as impossibilitasse de perceber com clareza o mundo e seus elementos. Tomando essas considerações como ponto de partida, busco levantar questões e propor discussões a partir de uma pesquisa etnográfica, de modo a levar a sério o fato de que crianças também habitam o mundo (Ingold, 2000: 4-5) e produzem significados para ele e seus elementos.

*Criança* é um assunto sobre o qual muitos têm algo a dizer — já que, de alguma maneira, todos temos ou tivemos alguma experiência com crianças ou como crianças. Frequentemente, a infância é retomada como passado, como nos discursos das pessoas de idade mais avançada, que falam sobre como foi sua

infância e como o mundo era antigamente — falas essas quase sempre tomadas por um sentimento nostálgico. “Quando eu era pequeno...” ou “Quando eu tinha a sua idade” é um tipo de frase que ouvimos constantemente. Também quando situadas no presente, crianças são comumente objeto de discursos, desde como são “fofas” e sempre nos surpreendem, até sobre como hoje a infância supostamente deixou de existir, por conta da influência da mídia e da vida em meio às sociedades de consumo. Desde que elas deixaram de ser pensadas — e representadas em obras de arte — como apenas “homens de tamanho reduzido” (Ariès, 1981: 29), e a infância passou a constituir um estágio distinto da vida adulta, crianças se tornaram temas de discussões próprias, sendo tidas ora como uma ruptura, ora como uma continuidade em relação à adolescência e à vida adulta.

Não é de hoje que as crianças ocupam um *grande* lugar, apesar de seu *reduzido* tamanho (C. Fernandes, 2011: 54), seja quando consideradas como passado ou como presente, em diversos tipos de discurso, passando pelas disciplinas acadêmicas, religiões, políticas públicas etc. Pensadas ora por meio de um resgate da memória, como já dito, ora pelas preocupações com as crianças e infâncias atuais (como é feito por formuladores de políticas públicas e por educadores), outras vezes como um sujeito epistemológico (como em muitas das teorias da psicologia, por exemplo), ou também com base na ideia de que elas seriam o futuro do país e do mundo, e ainda a partir da valorização de sua suposta inocência e ingenuidade — em suma, de diversas formas, as noções de *criança* e *infância* foram tematizadas, tornando-se um interesse, preocupação e um objeto privilegiado de estudo de muitos adultos — ou seja, não crianças.

A infância também foi problematizada por filósofos[2], historiadores e por aqueles que viriam a ser reconhecidos como alguns dos primeiros pensadores da antropologia. Alguns desses últimos relacionaram os povos selvagens e primitivos com a *infância da humanidade*, buscando mostrar uma suposta inferioridade da condição deles diante da civilização. Lucien Lévy-Bruhl recomenda que tomemos certas precauções ao considerarmos “as aparentes similaridades entre o primitivo e a criança” (1971: 16; tradução minha; ver também 1951: Capítulo 1, Parte 1). No entanto, ao tratar dos aspectos místicos e pré-lógicos da *mentalidade primitiva*, aproxima esta da *mentalidade infantil*, também com base na ideia de que ambas têm uma ideia muito vaga dos indivíduos enquanto sujeitos em relação com objetos.

De acordo com Lévy-Bruhl, o homem primitivo considera que há em tudo uma mesma realidade essencial, uma energia vital, o que o impede de fazer uma distinção entre seres vivos e não vivos. Pelo mesmo motivo, o homem primitivo tem dificuldade em se ver como um membro particular de seu grupo social. Lévy-Bruhl faz, então, uma analogia entre o primitivo e a criança: a representação de si mesma enquanto sujeito leva alguns anos para se desenvolver na criança, assim como as individualidades e as representações coletivas nas sociedades inferiores não são claramente estabelecidas (1971: 15-16).

Antropólogos vitorianos, como Edward B. Tylor, também relacionam a cultura primitiva com a infância. Em seu estudo sobre a *cultura primitiva* (1920), Tylor trata da progressão da cultura de seu estágio selvagem até o civilizado, comparando a condição moral e intelectual dos selvagens à das crianças (1920: 31). Propondo uma noção de *cultura* que consiste em um todo e que inclui elementos como conhecimentos, crenças e costumes, ele defende que as crianças podem ser relacionadas à infância da civilização humana, o que, de acordo com ele, pode ser percebido pela ideia de que “o que é feito entre os homens civilizados em tom de brincadeira, ou entre as crianças civilizadas no berçário, tende a encontrar seu análogo no esforço mental sério do selvagem, e, portanto, das tribos primitivas” (1920: 180; tradução minha).

Como ressaltado por Charlotte Hardman, em sua discussão sobre o que os evolucionistas do século XIX pensavam sobre crianças (2001: 502, 505-508), Herbert Spencer também relaciona crianças e selvagens, mas diz que, apesar de a criança atribuir personalidade aos bonecos e falar e brincar com eles *como se* eles estivessem vivos, ela não acredita *realmente* que eles sejam seres vivos, mas apenas se

utiliza de uma *ficção deliberada*.

Essa aproximação entre selvagens e crianças também é feita pelo historiador Johan Huizinga (2000: Capítulo 1). Ao estudar o jogo como uma função significativa e como um fato anterior à cultura, Huizinga diz que, nas religiões primitivas, assim como nas brincadeiras infantis, há certo elemento de *make-believe*, diante do qual tanto o selvagem quanto a criança são ao mesmo tempo conscientes e iludidos. Ele defende ainda que o mundo do jogo existe para além da vida cotidiana, e é “o mundo do selvagem, da criança e do poeta” (2000: 30).

É tentador ver na mentalidade primitiva uma imagem metafórica da infância da humanidade, fazendo uma analogia entre o progresso social da civilização e o desenvolvimento intelectual da criança. Jean Piaget também se aproxima disso, ao propor certo paralelismo entre a filogênese e a ontogênese (cf. Lévi-Strauss, 1982: 127). Lévi-Strauss vê sérias inconsistências nessas analogias, considerando-as como fruto de uma *ilusão arcaica*: os costumes tanto das crianças ditas civilizadas quanto dos adultos ditos primitivos são frequentemente vistos como pueris, na medida em que — por meio de uma interpretação errônea do antropólogo, quando este desconsidera a perspectiva nativa — não os entendemos e não vemos sentido neles. Não podemos sustentar a ilusão de que o pensamento infantil, por sua abertura, seja assemelhado ao pensamento primitivo, uma vez que o pensamento da criança difere daquele do adulto principalmente pela extensão. As diferenças entre adultos e crianças se devem principalmente à menor experiência organizada da criança com o mundo, e não a questões de grau ou estrutura. Assim,

Quando comparamos o pensamento primitivo com o pensamento infantil e vemos aparecerem tantas semelhanças entre ambos, somos portanto vítimas de uma ilusão subjetiva, que se reproduziria sem dúvida para os adultos de qualquer cultura que comparasse suas próprias crianças com adultos pertencentes a uma cultura diferente. [...] Compreendemos melhor as estruturas fundamentais das sociedades primitivas comparando-as com as atitudes sociais de nossas próprias crianças. Mas os primitivos não deixam de empregar o mesmo procedimento e de nos comparar com as crianças deles (Lévi-Strauss, 1982: 133-134).

Essa aproximação entre primitivos e crianças, suscitada e comentada por muitos antropólogos, foi um dos fatores que me gerou interesse nesse tema. Afinal, é relativamente comum encontrar pais e professores, entre tantos outros, que ouvem o que as crianças têm a dizer, mas as encaram como se elas não soubessem nada, e comumente se parecem surpresos quando essas mesmas crianças demonstram realmente saber alguma coisa. Portanto, minha ideia de levar adiante esse questionamento parte de uma necessidade de ir direto à fonte: considerar, por meio de uma pesquisa de caráter etnográfico, como crianças — como atores concretos de uma etnografia — percebem, inventam e significam o mundo, a vida e a si mesmos, de acordo com as próprias perspectivas, levando em conta ainda as relações que estabelecem com demais atores e elementos.

Na medida em que vemos crianças perguntarem muita coisa sobre tudo, elas são especialmente interessantes para ser ouvidas e tomadas como informantes. Como também ressaltado por Flávia Pires (2010: 16-17), elas questionam tudo por não tomarem o mundo como um dado — o que, eventualmente, chega inclusive a irritar seus pais e professores. Ao não lidar com o mundo como algo dado e frequentemente apresentarem interesses e curiosidade sobre tudo, as crianças nos remetem diretamente à perspectiva de Roy Wagner (2012: 98-106), segundo a qual, em vez de considerarmos que somos apenas nativos, somos todos também antropólogos, inventores de culturas. Nesse sentido, as crianças, em vez de nos dar respostas, contribuem para a produção de questionamentos — inclusive sendo as principais responsáveis por formularem as questões que norteiam essa pesquisa.

De volta ao tema da analogia entre pensamento primitivo e pensamento infantil, muitos aspectos dessas discussões são retomados contemporaneamente nos debates em torno das controvérsias que envolvem o que hoje chamaríamos de *seres vivos e não vivos* (Hardman, 2001: 505-508) e *humanos e não humanos*



(cf., por exemplo, Latour, 1994), e nas formas como crianças e povos primitivos supostamente lidam com o mundo segundo termos antropomorfos, em meio a diversos tipos de ‘confusões’ e ‘crenças’.

Recentemente, os povos *primitivos* e *selvagens* vêm sendo revisitados pela antropologia, sendo hoje reconceptualizados como portadores de conhecimentos e cosmologias cuja importância e validade são análogas às da ciência, às do conhecimento antes tido como “aquele produzido pela civilização”. No entanto, as crianças permanecem frequentemente relegadas a segundo plano. Enquanto os povos indígenas deixam de ser considerados em termos de uma suposta incapacidade cognitiva — que os impediria de lidar com o mundo e classificar seus elementos de forma clara —, as crianças continuam sendo, em muitos aspectos, *infantis*, no sentido pejorativo da palavra. A ‘mentalidade primitiva’ não é mais análoga à ‘infantil’, mas isso não significa que a mentalidade infantil tenha deixado de ser considerada ‘infantil’ e ‘primitiva’ a seu modo.

Etimologicamente, a palavra *infância* vem de *infante*, que significa “aquele que não fala”. A infância é comumente definida pelo não saber, não fazer e não pensar — ou seja, uma série de negações elaboradas a partir das capacidades dos adultos. Diante disso, podemos pensar em outras negativas recorrentes: criança não sabe se comportar, não sabe o que está fazendo, não sabe o que diz, não tem noção do perigo, entre outras impossibilidades.

Em um movimento muito lento, as crianças vão progressivamente deixando de ser tidas como *índices* — instrumento da agência dos adultos e das instituições, como meros resultados de um processo de socialização — e passam a ser encaradas como *agentes*, atores que produzem perspectivas sobre o mundo (Rapport e Overing, 2000: 29-32). No entanto, em grande medida, elas continuam sendo vistas como constituindo grupos “sob a marca da carência: sociedades sem Estado, sociedades sem escrita, sociedades sem história” (Clastres, 1979: 184), acusadas, por exemplo, de serem “sem história” pela falta de experiência organizada sobre o mundo — experiência essa que seria a constituidora de uma história. Por outro ângulo, talvez seja justamente esse período mais curto como *habitantes* do mundo (Ingold, 2000: 4-5) um dos principais motivos que as leve a fazer tantos questionamentos e a ser tão boas interlocutoras. E, se elas ainda não aprenderam a escrever, por outro lado, se expressam intensamente de diversas maneiras, inclusive escrevendo e lendo à maneira delas, como discuto adiante.

O que proponho aqui é uma espécie de experimento de simetrização com a antropologia, levando a sério as crianças e a forma como elas agem e estabelecem conexões. Esse experimento etnográfico inclui ainda abrir um espaço para que elas se apresentem como produtoras de definições, significados e sentidos para o mundo — capacidade que lhes é frequentemente reduzida, principalmente quando são encaradas a partir do ponto de vista de não crianças e de instituições. Busco ainda tomar como ponto de partida os próprios termos dos atores do campo, enfocando o resultado de meu encontro com as crianças, pais, professores e demais funcionários da escola na qual realizei a presente etnografia, a partir de algumas questões que me foram apresentadas: como as crianças podem ser pensadas, e como elas se pensam? Como elas encaram suas formas de estar no mundo, e como consideram e classificam o mundo e seus elementos? O que é a brincadeira, o jogo e o faz de conta, e de que maneiras esses espaços e momentos se relacionam com as demais atividades produzidas no ambiente escolar? E, afinal, quem, além das próprias crianças e professores, participa das conexões estabelecidas nas salas de aula?

Apesar de meu trabalho de campo ter sido em uma escola, e as crianças serem historicamente um objeto de estudo canônico de disciplinas como a psicologia e a pedagogia, a minha proposta é tomar não apenas as crianças, mas os encontros estabelecidos pelos atores e entre os atores no ambiente escolar, como ponto de partida desta pesquisa — o que inclui crianças, mas não se limita a elas. Desse modo, não busco me focar em discussões sobre desenvolvimento cognitivo, sistemas educacionais e pedagogias — a não ser quando tais questões forem trazidas à tona pelos próprios atores do campo, na medida em que tomo a escola mais como espaço da etnografia do que como foco desta.

Assim, pretendo me engajar em algumas discussões desenvolvidas pelas teorias antropológicas,

partindo da reconsideração dessa aproximação entre crianças e povos primitivos aqui exposta, e também desenvolvendo uma das temáticas centrais dos antropólogos vitorianos e dos psicólogos que estudam desenvolvimento infantil: a suposta *confusão* feita pela criança entre seres vivos e não vivos, humanos e não humanos e realidade e faz de conta.

A principal questão com a qual tento lidar aqui é: como crianças e adultos considerados nesta etnografia encaram as brincadeiras infantis, em termos de faz de conta, realidade e imaginação? Como as crianças estudadas estabelecem as brincadeiras e lidam com as possibilidades levantadas por elas, diante de ideias como as de verdade, realidade, mentira e ficção? Além disso, como seria possível considerar uma separação relativamente estável entre o faz de conta constitutivo da brincadeira e a realidade habitual cotidiana? Qual é o papel da metacomunicação nesse processo?

Enquanto muitos adultos — entre eles, muitos educadores — pensam as brincadeiras em termos de “frutos da imaginação fértil da criança”, de sua “capacidade de inventar”, de “dar asas à imaginação” — e, desse modo, basicamente como uma ficção lúdica —, as crianças também encaram suas brincadeiras, em muitos aspectos, como faz de conta — ou, em suas palavras, *mentirinhas* —, mas não apenas como algo lúdico. Chega-se muito perto de uma discussão em torno da questão da crença ao considerar a brincadeira como o resultado de uma imaginação que não produziria efeitos reais. Em um sentido contrário a esse, busco também considerar a forma como os seres e situações trazidos à tona na brincadeira tomam uma centralidade e ganham uma presença que produz implicações para além do momento do faz de conta. Em outras palavras, se dispensamos o grande divisor *conhecimento* e *crença*, o que acontece *de verdade* enquanto as crianças estão *fingindo*? Ou ainda, como falar a *verdade* quando estamos apenas *brincando*?

Frequentemente, sustenta-se a concepção de que as crianças *acham*, e os adultos *sabem*. As crianças afirmam, assustadas: “Tem um monstro no meu armário”. Para os adultos, a mesma experiência leva à frase: “Quando eu era pequeno, eu achava que tinha um monstro no meu armário”. Antes tarde do que nunca, é preciso uma antropologia das controvérsias, que se proponha a abordar essa questão e também essa distinção comumente pensada entre *adultos* e *crianças*. Neste estudo, busco me aproximar disso por meio de um enfoque em torno do faz de conta de muitas brincadeiras infantis — as quais os adultos frequentemente observam e, por vezes, também participam.

Na medida em que as brincadeiras infantis se dão dentro da realidade habitual cotidiana, inseridas nela de uma forma própria, essas brincadeiras não podem ser vistas apenas como ficções lúdicas: elas também se constituem a partir de relações intersubjetivas, lidam com elementos da realidade habitual e informam as possibilidades dessa realidade — mas, nesse caso, também expandindo suas possibilidades. O ambiente escolar se apresenta como um local interessante para a realização deste estudo, tendo em vista que, na escola, são ensinadas às crianças formas de se considerar e classificar os seres e elementos que compõem o mundo — e essas classificações constantemente produzem controvérsias, uma vez que se deparam com outras possibilidades de se pensar o mundo trazidas pelo faz de conta.

Para isso, é importante também salientar que não me refiro aqui a *adultos* e a *crianças* como categorias estanques, como um *grande divisor*, mas sim a partir das formulações desses conceitos e classificações com base nas informações etnográficas obtidas ao longo do trabalho de campo. Portanto, as crianças a que me refiro não são sujeitos epistemológicos ou substantivos, mas sim os atores com os quais convivi na escola. De modo análogo, os adultos em questão são principalmente professores, estagiários, demais funcionários da escola e pais, que foram os adultos com quem tive mais contato durante o trabalho de campo — entendendo estes últimos como pais e responsáveis em geral, incluindo cuidadores, avós, tios, entre outros.

Frequentemente, vemos as crianças sendo pensadas a partir de noções explicativas que as caracterizariam, como *criatividade*, *imaginação*, *pureza*, *inocência* e *ingenuidade* — noções essas que

se furtam a dialogar com os próprios sujeitos desse discurso. Ao considerar as crianças em seus próprios termos, a partir de seu engajamento no mundo, podemos nos aventurar em uma tentativa de nos desvencilhar desses marcos seguros, *brincando* com esses pressupostos, em direção oposta à concepção de que as brincadeiras infantis se reduzem a ficções, e que as produções de significados pelas crianças se aproximam do erro.

É nesse sentido que, ao longo deste trabalho, busco primeiramente apontar as formas como as crianças são pensadas e discutidas, e como, no trabalho de campo, minha presença foi também pensada em meio a elas e por elas e pelos demais atores no espaço escolar. Mais adiante, considero os marcadores metacomunicativos que estabelecem as brincadeiras, e as formas como adultos e crianças as distinguem — por vezes, de forma conflituosa — em relação ao que é *de verdade*. Posteriormente, proponho ainda uma discussão sobre as relações com brinquedos, personagens e com o desconhecido, relações as quais não se limitam necessariamente às brincadeiras, podendo sempre extrapolá-las. A *invenção* dessa pesquisa consiste justamente nessa tentativa de ir além, seguindo os atores e suas expressões por meio do meu encontro com eles ao longo do período em que voltei a frequentar uma escola — como estudante, mais uma vez, mas de outra maneira.

# Estudando ‘sociedades sem escrita’

Ao escrever sobre a noção fijiana de *self*, Brison (2007) usa *cultura*, *comunidade*, *modernidade*, *sociocentrismo* e *identidade* como categorias analíticas. Eu, ao contrário, afirmo aqui e em outros lugares que as próprias categorias fijianas oferecem provavelmente o caminho mais válido para a análise etnográfica (Toren, 2010: 41, Nota 21).

Pensar crianças e infâncias nos leva a atentar para o que se tem a dizer sobre elas, por elas e por outros. Ao discutir como se dão os deslocamentos das crianças de sujeitos a objetos de estudo, passamos por formas de situá-las a partir de outros olhares. Enquanto muitos destes estimulam uma ampliação das nossas formas de pensar as relações possíveis, outros nos encarceram a pressupostos que funcionam como atalhos explicativos, levando-nos a caminhos sem saída, nos quais terminamos em uma explicação estritamente social ou psicológica ou biológica ou histórica, que nos limita a uma divisão disciplinar e impede o *mapeamento de associações* (Latour, 2012: 17-34; 99-101), fixando os estudos de crianças a concepções estáveis. É em meio a uma bibliografia sobre as formas como crianças e infâncias são constituídas que nos enveredamos aqui em um primeiro momento, evitando nos limitar — a mim e aos eventuais leitores — às fronteiras disciplinares dos diversos discursos que envolvem crianças.

Com a intenção de me aproximar do cotidiano “não como um mundo de fatos e valores dados, mas como um mundo vivido” (Gomes, 2013: 452), busquei seguir as controvérsias em torno das relações entre faz de conta e realidade na ‘mentalidade infantil’ — e em seu complemento, que poderíamos ironicamente chamar de ‘mentalidade adulta’, caso insistíssemos nessa distinção radical entre adultos e crianças. Assim, por meio de uma etnografia em uma escola, busco considerar as perspectivas dos atores presentes, enfatizando as conexões produzidas por eles e manifestadas no ambiente escolar.

Embora haja muitas formas de abordar etnograficamente questões relacionadas a crianças, escolho aqui focar principalmente as questões que me foram apresentadas pelos próprios atores, relativas a brincadeiras infantis. Desse modo, aspectos como religião, questões raciais, situação financeira das famílias, entre outros, não foram tão abordados, mas isso se deu pelo fato de eles também não terem sido trazidos à tona frequentemente ao longo da pesquisa de campo.

## 1.1. REDUÇÕES E AMPLIAÇÕES

Acredito que uma proposta de simetria passe pela ideia de considerarmos etnógrafos, teóricos e nativos igualmente como interlocutores. Portanto, começo com um breve levantamento de algumas ideias sobre as formas como crianças e infâncias foram pensadas e constituídas, em seus diversos aspectos, enquanto seres e conceitos, a partir de uma apresentação e discussão não sistemática de alguns dos deslocamentos por meio dos quais as crianças passam de sujeitos a objetos de discussões acadêmicas — ou, nas palavras de Deleuze, por “uma redistribuição de impasses e aberturas” (1997: 75).

Assim, busco dar espaço a algumas das pesquisas que influenciaram as teorias e etnografias produzidas por sociólogos e antropólogos. Cabe-nos considerar esses movimentos, tendo em vista também a possibilidade de pensar as crianças a partir de suas próprias experiências ao elaborarem o seu estar no mundo. Além disso, enfoco e descrevo mais detalhadamente aquelas pesquisas que dizem respeito diretamente às controvérsias com as quais tento lidar aqui: as brincadeiras infantis e os encontros entre atores e elementos que delas participam.

Por muitos anos, as crianças foram consideradas como objeto de estudo privilegiado de psicólogos e educadores. Inicialmente tida como uma fase de preparação e socialização que precede a vida adulta, a

infância foi tematizada e amplamente discutida por psicólogos como Jean Piaget, um dos nomes mais influentes nesses estudos — e no qual me detenho mais longamente, por conta de sua abordagem de brincadeiras infantis, formulada a partir de *estágios de desenvolvimento*.

Piaget se debruça principalmente sobre crianças e adolescentes para sugerir um modelo, que se pretende universal, sobre os estágios do desenvolvimento intelectual humano (1975: 340-343). Segundo ele, as estruturas de pensamento se desenvolvem e se modificam nos seres humanos ao longo de toda a vida, mas é nos primeiros anos que esse processo se dá de forma mais significativa. Piaget apresenta a ordem de sucessão das aquisições como algo constante, presente em todos os sujeitos, embora reconheça que a cronologia dessas mudanças pode variar de acordo com fatores como a experiência anterior dos indivíduos e o meio social. É importante notar que os sujeitos em questão aqui não consistem em indivíduos concretos, específicos: “trata-se de um sujeito epistemológico, isto é, dos mecanismos comuns a todos os sujeitos individuais de mesmo nível, ou ainda, do sujeito ‘qualquer’” (1979: 37)[3].

Entre os diversos elementos e estágios que compõem sua teoria do desenvolvimento, chamo a atenção aqui para o *estágio pré-operatório*, que compreende a faixa etária aproximada de 2 a 7 anos — e que, por conta de questões apresentadas ao longo do meu trabalho de campo, é a idade que mais nos interessa aqui. Nesse estágio, segundo Piaget (1975: 132-156, 361-369), depois que a criança se concebe como um sujeito em relação com objetos, ela passa progressivamente a apresentar uma pré-lógica, que não chega a constituir uma estrutura cognitiva, mas que já possibilita a realização de algumas operações. Essa faixa etária seria caracterizada ainda por uma *tendência animista*, por meio da qual a criança, ao buscar explicações causais para os acontecimentos e para o mundo e seus elementos ao longo de sua fase dos “por quê?”, tenderia a ver as coisas como vivas e dotadas de intenção[4].

Sua teoria considera quatro estágios, os quais estão divididos em períodos[5]. De acordo com esses estágios, Piaget apresenta ainda três estruturas que caracterizariam o jogo infantil ao longo do desenvolvimento (1999: 28-29): o *jogo de exercício sensório-motor*, o *jogo simbólico* e o *jogo de regras*. O segundo, também chamado *jogo de imaginação e de transformação*, se apresenta principalmente nas crianças que estão no estágio sensório-motor, e seria caracterizado pela imitação e pela dramatização, em brincadeiras como as de boneca e as de brincar de comidinha (1999: 28).

Ao colocar a questão epistemológica (psicogênese) também em termos biológicos (biogênese), Piaget define ainda a infância como a fase na qual se constituem as estruturas lógicas fundamentais[6].

Pensando a infância a partir de sua constituição histórica, e não em termos biopsicológicos, o historiador Philippe Ariès, por sua vez, foi um dos principais responsáveis por levar os estudos de crianças e infâncias para além de disciplinas como a psicologia e a pedagogia, além de ter sido uma das maiores influências dos antropólogos e sociólogos que se dedicam a essas questões. Por meio de sua historiografia da criança, da infância e da família (1981), Ariès analisa principalmente a forma como os sentimentos de família e de infância se desenvolveram nos meios aristocráticos e burgueses da Europa do século XVIII. Ele mostra ainda como a distinção entre adultos e crianças se deu por meio de uma correspondência entre etapa biológica e funções sociais: os mais novos, por conta de sua idade, se dedicariam a funções diferenciadas, e não ao mesmo trabalho que os adultos. Ainda de acordo com ele, a família e a escola foram as principais responsáveis por retirar as crianças do meio adulto, submetendo-as a um regime disciplinar e a atividades diferenciadas.

Piaget e Ariès estão entre os autores que mais influenciaram os estudos com e sobre crianças realizados nas ciências sociais: o primeiro, sendo a base das ideias de antropólogos como Christina Toren, e o segundo, estando presente em todo e qualquer levantamento bibliográfico sobre obras dessa área e estimulando etnografias que incluíssem crianças.

A inserção de crianças nos estudos antropológicos e sociológicos se deu tanto com a centralidade

delas — em pesquisas que pretendem criar uma área de *antropologia da criança e da infância* — quanto as tomando também como interlocutoras em etnografias que pretendem levar em consideração uma população, sociedade ou cultura de forma mais ampla. Diversas revisões bibliográficas já foram feitas, buscando dar conta das pesquisas em sociologia da criança e da infância e antropologia da criança e da infância, das quais me limito a mencionar algumas, já que não é meu objetivo fazer mais uma arqueologia detalhada dessa bibliografia.

Cada uma dessas revisões se utiliza de diferentes critérios para classificar e estabelecer as segmentações desses estudos. Cléopâtre Montandon (2001), por exemplo, apresenta uma classificação de pesquisas de sociologia da infância em língua inglesa. Régine Sirota (2001) considera a sociologia da infância a partir dos trabalhos em língua francesa. Clarice Cohn (2005), por sua vez, estabelece principalmente uma distinção entre os estudos de *antropologia da criança* e os de *antropologia da infância*, remontando também às primeiras inclusões de crianças nessa disciplina. Flavia Pires (2008) faz um levantamento de abordagens teóricas na antropologia, enfocando principalmente a interseção dessa literatura com os estudos sobre religião. Allison James, Chris Jenks e Alan Prout (1998: 3-34) sugerem uma distinção entre os modelos teóricos de criança *pré-sociológica* — na qual se incluem cinco categorias de crianças — e *pós-sociológica* — que se dividem em mais quatro categorias. Além disso, *children* é um dos conceitos debatidos em uma enciclopédia de palavras-chave da antropologia organizada por Nigel Rapport e Joanna Overing (2000: 29-32).

Com a finalidade de estabelecer esse sobrevoo seletivo dos estudos com e/ou sobre crianças e infâncias nas ciências sociais, parto de uma elaboração pessoal feita principalmente a partir de elementos e ideias das formulações de Rapport e Overing (2000: 29-32) e de Montandon (2001)[7].

Na sociologia e na antropologia, o reconhecimento e estudo de crianças foi muito impulsionado pela abordagem durkheimiana, que lida com a criança como um ser que é um contínuo tornar-se: o adulto em formação. Análises etnográficas que incluíssem essas faixas etárias, tanto crianças quanto adolescentes, foram ainda estimuladas pelas pesquisas de Margaret Mead (1928, 1935), hoje criticadas por muitos autores, os quais dizem que Mead sobrevalorizou a noção de *socialização*, restringendo a capacidade de ação desses atores.

Mais recentemente, os estudos com crianças têm tomado estas cada vez mais como um *ser*, e não como um *tornar-se*, à medida que a própria infância — e não mais o processo de socialização — passa a ser o foco das pesquisas (James, Jenks e Prout, 1998: 22-24). Podemos pensar a inclusão desses atores nas ciências sociais, principalmente nas pesquisas realizadas a partir dos anos 1980, considerando alguns enfoques temáticos.

Um desses movimentos a ser considerado é o que trata das relações entre gerações. Por meio de trabalhos como os de Manuel Sarmiento (2005), busca-se apresentar o conceito de *geração* como um fator de estratificação social, a ser pensado ao lado de conceitos como *classe* e *gênero*. Partir das relações intra e intergeracionais nos permite considerar o que separa e o que une adultos, adolescentes e crianças de diferentes idades, além de acompanhar as variações dinâmicas nessas relações. Também discutindo essa noção, Jens Qvortrup (2010) aborda a infância como uma *categoria estrutural permanente*: as crianças são os atores sociais concretos que integram essa categoria geracional a cada momento. Cada criança cresce e se torna adulto, deixando a infância, mas a infância como categoria continua existindo, sendo continuamente renovada por novos atores e pensada a partir de diferentes durações.

Outras pesquisas se concentram principalmente nas relações das crianças com o Estado e diversas instituições, como as leis, a escola, a polícia, o sistema de saúde e as políticas públicas. Podemos situar aqui trabalhos como os de Adriana Vianna, que discutem a construção do menor como um personagem social no Rio de Janeiro a partir da ação da polícia (1999), e ainda questões morais e jurídicas em torno da guarda de crianças (Vianna, 2005). Claudia Fonseca (2010) também se dedica a temas sobre paternidade e questões tutelares, enquanto Maria Filomena Gregori (2000), por sua vez, acompanhou

meninos de rua e agentes institucionais na cidade de São Paulo.

Há também estudos que se preocupam fundamentalmente com as assim chamadas *culturas infantis*. A partir das relações entre pares, amizades, conflitos e brincadeiras infantis nas escolas, nas ruas e em áreas de lazer, autores como William Corsaro (2002, 2003, 2012) e Florestan Fernandes (1961) atentam para os elementos que constituiriam as especificidades das experiências das crianças diante das dos adultos, promovendo essa cisão entre o que seriam duas *culturas*, estando uma em contato constante com a outra, mas sendo formuladas de maneiras próprias. Florestan Fernandes sugere o conceito de *culturas dos grupos infantis* ao etnografar brincadeiras realizadas por meninos e meninas nas ruas de alguns bairros de São Paulo no ano de 1941. Por sua vez, com base em trabalhos de campo extensivos em escolas nos EUA e na Itália, estudando sobre socialização da criança, processos de aprendizagem, brincadeiras infantis e passagem da educação infantil para o ensino fundamental, Corsaro desenvolve o conceito de *culturas infantis de pares* (*children's peer cultures*), distinguindo estas das *culturas adultas*.

Analisando mais a fundo o trabalho de Corsaro, percebe-se que suas etnografias demonstram sua intensa inserção em meio aos estudantes. Isso é conseguido por meio da ideia de que o pesquisador em contato com as crianças deve evitar ser associado à figura do professor, na medida em que o poder e a centralidade do educador na sala de aula restringem a relação com as crianças, que deixam de fazer e falar muitas coisas vistas como “proibidas” ou “erradas” diante do professor. Apesar dessa inserção proveitosa para o trabalho de campo, Corsaro baseia suas ideias em uma oposição e distinção radicais entre as *culturas infantis* e as *culturas adultas*, fazendo desta mais um *grande divisor* (Goldman e Lima, 1999). Se apostamos nessa segmentação radical entre adultos e crianças, reduzimos a importância da experiência compartilhada entre as pessoas de todas as idades que habitam determinado tempo e espaço, tornando essas ‘culturas’ quase incomunicáveis.

Outras pesquisas, por fim, buscam lidar com a relação entre diferentes faixas etárias vendo-as não a partir de uma oposição, mas como uma tensão entre rupturas e continuidades, uma vez que enfocam o devir; o processo por meio do qual nos tornamos quem somos. Para isso, podem tomar ou não as crianças como foco de seus estudos, mas as inserem como interlocutoras em suas etnografias, buscando estudar as formas pelas quais um fijiano se torna um fijiano (Toren, 1990, 2006a) ou um catingueirense se torna um catingueirense (Pires, 2007). Os trabalhos de Christina Toren e de Flavia Pires dão centralidade ao processo micro-histórico[8], por meio do qual nos constituímos e produzimos significados — processo o qual inclui sem opor as noções de natureza e cultura, e que considera cada ser humano como produto e produtor de história.

Podemos lembrar aqui ainda de alguns trabalhos que abordam principalmente os aspectos da constituição físico-corporal que compõem esse processo. Os estudos de Clarice Cohn entre os Xikrin (2000), por exemplo, tratam da forma como as crianças nascem constituídas por *corpo (in)* e *karon* e, enquanto recém-nascidas, correm mais risco de perder seu *karon* e, com ele, a vida[9]. Alma Gottlieb (2004) também se engaja nessas discussões sobre a forma como a criança deve continuar se constituindo e se estabilizando enquanto ser vivo também a partir de seu nascimento[10]. Seu trabalho de campo entre os Beng da Costa do Marfim, no entanto, propõe uma apressada comparação dos modelos de criação de filhos entre os Beng e entre as famílias das classes médias norte-americanas — o que a leva a concluir que ambos os sistemas resultam de *construção cultural* (2004: XVII-XVIII).

Se, como já sugerido, devemos incluir etnógrafos, teóricos e nativos igualmente como interlocutores, é preciso também que as ideias e termos trazidos pelas etnografias guardem sempre relações com as observações de campo. Desse modo, vale ressaltar a necessidade de que sejam abertos espaços para que essas perspectivas fluam, e não que elas sejam restringidas a conceitos e a teorias que as distanciem dessa possibilidade de diálogo.

Em relação a discussões sobre o conceito de infância, por exemplo, James, Jenks e Prout (1998: 37) definem a infância como o status daqueles que foram banidos de diversos espaços e eventos sociais. Nesse sentido, a criança está *no lugar errado* quando está no trabalho ou na rua, enquanto o que se espera é que o lugar dela seja o berçário ou a escola.

Outras definições sobre infância são aquelas dadas por instrumentos legais. A Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989 e ratificada pelo Brasil, estabelece, em seu artigo 1º, a criança como sendo todo ser humano menor de 18 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei federal brasileira de 1990, considera, em seu artigo 2º, *criança* a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e *adolescente*, entre 12 e 18 anos de idade — devendo ambos ser prioridade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público.

Apesar dessas definições estanques, infância é uma noção muito mais fluida. Assim como gênero e classe, por exemplo, os cortes etários se estabelecem de múltiplas maneiras como uma forma de experiência: as formulações sobre o que constitui a infância e a criança são produzidas por pessoas — de todas as idades — que são ao mesmo tempo produtores e produtos de noções historicamente constituídas do que significa ser criança. Ao longo do meu trabalho de campo também apareceram outras definições do que é *ser criança*, e é crucial que essas acepções etnográficas não se deixem reduzir a conceitos substantivos, os quais interromperiam o mapeamento das associações e significações.

Walter Benjamin, em seu livro *Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação*, intitula um de seus subcapítulos de “Ampliações” (2002: 104), no qual descreve de forma pormenorizada o comportamento de uma criança em situações específicas. De maneira similar, proponho aqui que nos dediquemos a *ampliações*, que nos mantenhamos próximos desses atores — de diversas idades — e de suas vidas, evitando as abordagens que se fecham muito em torno de alguns aspectos, e acabam por se reduzir a conceitos como *diferenças culturais*[11], *infância*, *culturas infantis de pares*, *estágio pré-operatório* — ou seja, a noções que dizem respeito a outras experiências, e se afastam da vida dos interlocutores do campo. Na medida em que essas noções são frequentemente tomadas como explicações — em uma reificação de “*causas*” *ficcionais* (Bateson, 1972: XIX-XX) —, e não como elementos a ser explicados, interrompe-se o diálogo estabelecido com os atores nas etnografias: o material etnográfico e os interlocutores são parcialmente negados ao se justificar os resultados da pesquisa com um conceito estranho a toda a análise, e as conexões e referências suscitadas no trabalho de campo perdem protagonismo diante desses atalhos explicativos.

Trazer essa questão para um diálogo com a antropologia permite que consideremos a criança para além de sua forma canonicamente apresentada pela psicologia, pela educação e pela história, como sendo a da configuração ocidental moderna de infância, tal como exposta por Ariès (1981). Tratar as culturas como *invenções*, no sentido de construções criativas, como o faz Roy Wagner (2012), permite que levemos em conta outras maneiras de se pensar a criança, a infância, o crescimento e o desenvolvimento infantil. Além disso, permite que tomemos a psicologia, a educação e a história — assim como a antropologia — como *autoinvenções* formuladoras de definições.

Nesse sentido, a importância dos estudos de Christina Toren (2002: 110-113; 2007: 106-108; 2013: 166) se deve ao fato de eles veicularem a seguinte pergunta: como nós nos tornamos quem somos? Desse modo, é possível considerar adultos e crianças de uma maneira que escapa do grande divisor que os distinguiria radicalmente — evitando, assim, a ideia de uma continuidade necessária, assim como de uma ruptura necessária entre ambos, a ser supostamente promovida por um processo de *socialização*, e considerando os significados produzidos a partir de nosso engajamento em um mundo povoado.

Apresentadas algumas formas de situar as crianças e suas relações pelo olhar de pesquisadores adultos, cabe-nos agora considerá-las a partir de suas experiências de estar no mundo, assim como daquelas dos atores suscitados por essas relações. Busco levar em conta também suas formas de lidar



com a realidade e com as possibilidades trazidas por ela, dando rendimento analítico às categorias presentes no trabalho de campo — e, no caso da referência a termos e ideias para além dessa pesquisa de campo, tomá-las apenas para fins de compilação e diálogo, e não como explicações externas aos atores.

Além disso, já que estou propondo uma etnografia, não nos cabe nos limitarmos ao sujeito epistemológico “qualquer”: busco interlocutores, professores, famílias, crianças, antropólogos acadêmicos etc. — sujeitos bem palpáveis, sempre presentes e com algo a dizer. É dessa forma que pretendo acompanhar as maneiras pelas quais se dá — ou não — a passagem da realidade ao faz de conta, e de volta — e, ainda, além! Como uma série de encontros, envolvendo professores, crianças, seres outros e eu, o antropólogo, torna disponíveis estratégias que permitem, facilitam ou dificultam essa passagem entre o que é *de verdade* e o que é brincadeira?

## 1.2. LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA

Para levar adiante minha questão de pesquisa, eu precisava estar onde as crianças estivessem. Qual seria o melhor lugar para isso? Talvez não haja um *melhor lugar*, mas sim lugares possíveis. Um orfanato, onde eu teria um contato constante com as mesmas crianças; uma casa de festas infantis ou um parquinho, apesar da frequência inconstante nesses dois espaços; um grupo de pequenos escoteiros ou uma colônia de férias, o que faria com que meu trabalho acabasse restrito a um contato por um curto período de tempo... Uma escola. Este último foi o espaço escolhido por mim.

Fazer uma etnografia em uma escola significaria me sujeitar às especificidades e limitações que me seriam impostas por esse ambiente. No entanto, de algum modo, todos os espaços impõem particularidades e restrições às etnografias. Afinal, as crianças com quem convivi não são apenas estudantes, mas também filhos, netos, irmãos, espectadores, amigos, vizinhos etc. De modo análogo, as professoras são também membros de uma família, amigas, consumidoras, interessadas por uma religião ou filosofia etc. De todo modo, não seria possível acompanhar todas as associações feitas pelos atores do campo[12].

Para evitar uma instituição com uma pedagogia dita *tradicional*, como uma escola militar ou religiosa, escolhi uma que se propõe a seguir uma pedagogia mais próxima daquela conhecida como *construtivista*. Esta, de acordo com seu projeto político-pedagógico, tende a dar mais espaço à expressão dos estudantes, a valorizar as individualidades e a fazer com que a sala de aula se apresente como um ambiente de construção e troca de conhecimentos, no qual tanto o professor quanto os estudantes aprendem. Não me proponho aqui a entrar nos méritos ou dificuldades, projeções ou realidades, desse modelo pedagógico. O que busquei ao máximo evitar foi fazer a pesquisa em uma escola que limitasse meu contato com as crianças, e, nesse sentido, essa escolha parece ter possibilitado uma maior liberdade nas minhas interações.

Outra questão que também me levou a considerar a escola como um espaço interessante para desenvolver este trabalho foi o fato de que lá as crianças entram diariamente em contato com concepções que identificam, categorizam e classificam os acontecimentos e os seres que povoam o mundo. As conexões entre concepções previamente consideradas pelas crianças e essas apresentadas nas aulas podem gerar controvérsias produtivas para se tratar dessa questão de uma forma mais direta.

A etnografia na qual esta pesquisa se baseia foi feita na Escola Oga Mitá, uma instituição de ensino privada localizada no bairro Vila Isabel, na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro — uma escola cujos estudantes são, em geral, de famílias das classes médias, residentes majoritariamente nos bairros de Vila Isabel, Tijuca, Maracanã, Andaraí e Grajaú. A escola tem duas unidades: uma — na qual realizei esta pesquisa — contempla turmas da educação infantil até o primeiro segmento do ensino fundamental, e a outra, no bairro Tijuca, acolhe turmas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio. Não tive nenhum contato prévio como estudante nessa escola, mas, além de sua proposta pedagógica ter me parecido profícua para este estudo, soube que eles já haviam lidado com pesquisadores em suas

dependências e, por conta disso, julguei que haveria uma maior possibilidade de ser aceito ali.

A unidade em que fiz esta pesquisa é composta basicamente por dois pequenos prédios; antigas casas cujas construções foram adaptadas para comportar as salas de aula e demais instalações da escola. No primeiro prédio, de dois andares, de cujas janelas frontais se vê a rua, ficam as salas de aula do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental, a sala do Horário Integral do ensino fundamental I, a secretaria, a coordenação e a cozinha. Atrás desse prédio, há uma área livre, usada como quadra nos horários de pátio e demais atividades externas das turmas. Essa quadra separa o prédio da frente das salas da educação infantil, que ficam em outra construção, de um andar, no final do terreno da escola. Nessa construção, além das salas das três turmas e da do Horário Integral de educação infantil, há ainda as salas de informática, da direção e dos setores financeiros e de pessoal. Entre as salas da educação infantil e a quadra, há ainda o chamado “pátio azul” — que tem esse nome por conta da cor do piso —, que é a área comumente reservada para as atividades externas das turmas da educação infantil.

As salas de aula, por sua vez, são organizadas em “cantos”, nos quais ocorre mais de uma atividade simultaneamente. As mesas e cadeiras, adequadas ao tamanho das crianças, são dispostas de modo que elas se sentem em grupos de quatro a seis estudantes por mesa. Há ainda um espaço para que professores, estagiários e crianças se sentem em roda no chão, além de prateleiras com jogos e material para desenho à disposição dos estudantes. Nas salas do ensino fundamental, há ainda quadro-negro nas paredes, embora não sejam usados diariamente.

Para a realização desta etnografia, fui aceito nessa escola sob a classificação inicial de estagiário voluntário (sem remuneração), acompanhando as turmas durante parte do primeiro semestre letivo de 2014. Entrei em contato com os diretores e as coordenadoras da escola, tratando da possibilidade de realizar esta pesquisa, e recebendo deles a aceitação e o apoio para o meu projeto. Conforme acordado com eles, entrar na condição de estagiário voluntário seria uma forma de eu ser inicialmente classificado e apresentado aos demais profissionais da escola, embora, na primeira reunião com os profissionais, todos tivessem sido informados de que o real motivo da minha presença era a realização de uma etnografia para uma pesquisa em Antropologia Social.

Todos os responsáveis pelas crianças envolvidas foram formalmente informados por mim sobre a minha presença enquanto pesquisador na reunião de pais e professores. O diretor assinou um termo de anuência, para a autorização da pesquisa (Anexo I), e os pais de todas as crianças envolvidas assinaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II), formalizando essa permissão para a realização da pesquisa, e me autorizando a identificar a escola nos trabalhos e publicações decorrentes da mesma. Nos termos de consentimento, também informo aos pais e responsáveis que utilizo nomes fictícios para as crianças, familiares, professores e demais profissionais da escola, e que não faço uso de imagens, de modo a preservar a identidade dos envolvidos. Além disso, durante a primeira semana de aulas, ao ser apresentado às crianças, também as informei que eu estava ali “para fazer um trabalho de pesquisa para a minha faculdade”. Afinal, já que a proposta é levar os atores a sério, é preciso também considerá-las ao tratar da finalidade da minha presença entre elas.

Durante três meses e meio — do início do primeiro semestre letivo, em fevereiro, a meados de maio —, acompanhei o cotidiano de algumas turmas, indo diariamente à escola, de segunda a quinta-feira (as sextas foram os dias reservados por mim para as reuniões de orientação de pesquisa e leitura de bibliografia). Acompanhei três turmas ao longo do trabalho de campo. Pela manhã, estive durante esse tempo com uma turma multisseriada de educação infantil, composta por 18 crianças com idades entre 3 e 5 anos[13], além da professora e uma estagiária. À tarde, passei o primeiro mês acompanhando uma turma de segundo ano do ensino fundamental I, com 12 crianças com idades entre 6 e 7 anos, além de uma professora e uma estagiária. Do segundo mês em diante, à tarde, fiquei em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental I, com 6 crianças com 6 anos de idade, além de uma professora. Se me proponho a dizer a idade das crianças, talvez seja também relevante dizer que as professoras e estagiárias das turmas

pesquisadas tinham em média idades entre 19 e 40 anos.

Cada turma tem aproximadamente a mesma proporção de meninos e meninas — à exceção da turma de segundo ano, que conta com oito meninos e quatro meninas. A maioria das pessoas que trabalham na escola, por sua vez, são mulheres: professoras, estagiárias, cozinheiras, secretárias e coordenadoras.

A possibilidade de ser inicialmente apresentado como estagiário voluntário foi o que me permitiu interagir diretamente com as crianças durante as aulas, brincadeiras e lanches, assim como ter acesso a fichas e informações sobre as crianças e a conversas com professores, funcionários e estagiários, no dia a dia, e também na participação de reuniões de professores e de responsáveis e professores. No entanto, como trato adiante, a minha atuação prática como estagiário foi limitada, de modo a evitar que eu fosse apresentado às crianças como uma figura de autoridade, o que prejudicaria minha inserção no campo.

Escolhi a Escola Oga Mitá por conta de sua proposta de levar as crianças a sério, o que, a princípio, permite que elas se expressem de forma mais livre do que em uma instituição de pedagogia *tradicional*. Além disso, a proposta dessa escola situa os professores e estagiários em uma posição na qual eles devem direcionar as crianças ao aprendizado dos conteúdos, mas sem impô-los a elas de uma maneira mais direta.

Ademais, se minha proposta inicial foi parcialmente pensada a partir da minha tomada de conhecimento sobre a analogia entre crianças e povos primitivos, suscitada pelos primeiros pensadores da antropologia, essa escola também me pareceu especialmente atrativa, na medida em que ela busca, em alguns aspectos, uma aproximação entre alguns elementos da educação escolar formal com a educação indígena. O nome da escola, Oga Mitá, significa *Casa da Criança*, em uma adaptação do Tupi-Guarani, e as turmas, em vez de ter nomenclaturas numéricas — como turma 101, 102, 201 etc. —, têm nomes de grupos indígenas. Nesse ano em que fiz a pesquisa, alguns dos nomes das turmas presentes eram: Fulni-ô, Ashaninka, Mynky e Kaimbé. De um ano para o outro, o nome da turma a acompanha, até que os alunos daquela turma se formem, e sejam permanentemente reconhecidos pelos alunos e ex-alunos da escola como “Ashaninkas”, “Kaimbés”<sup>[14]</sup>, entre outros.

Essa analogia entre educação indígena e educação escolar formal deriva da proposta político-pedagógica da escola de recorrer às “nossas raízes indígenas” e aproximar sua pedagogia daquelas que eles reconhecem como as praticadas pelos índios nas aldeias na orientação de seus filhos e descendentes. De acordo com essa proposta institucional,

A escola foi criada em 1978, com crianças da Educação Infantil, numa época em que a maioria das escolas tinha nomes estrangeiros, ou os famosos Tia Fulana e nomes no diminutivo. Como nosso projeto era valorizar a história do nosso país, o respeito às diferenças étnicas, de gênero, de valores e socioculturais, optamos por um nome que traduzisse a brasilidade e nossas raízes indígenas: Oga Mitá, uma adaptação do tupi-guarani que significa “casa da criança”<sup>[15]</sup>.

Embora a escola não abandone os preceitos e exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), ela busca promover algumas pequenas alterações que a aproxime daquilo a que eles se referem como “cultura indígena”, como, por exemplo, organizar um ritual de passagem de turma entre professores de um ano ao outro, realizar um evento anual de trocas de conhecimentos entre turmas chamado Moitará (alusão a um ritual de trocas entre grupos indígenas do Alto Xingu), além de promover projetos que estimulem os estudantes a pesquisar questões como: quem são os índios da etnia da sua turma? O que significa ser dessa etnia? De modo análogo, o que significa ser dessa turma, e parte desse grupo? E o que significa ser criança nessa etnia e nessa turma?

Eventualmente, a escola recebe também a visita de indígenas, que, em uma espécie de *antropologia de varanda*, passam nas salas de aula falando sobre seu “povo”, sua “cultura”, seus “valores”, e sendo envolvidos por diversos questionamentos das crianças e dos professores.

### 1.3. O ANTROPÓLOGO ENTRE A CRUZ E A ESPADA

Minha entrada na escola foi permitida graças a conversas com os diretores e com as coordenadoras, para os quais expliquei minhas intenções de pesquisa e meu interesse em realizá-la especificamente naquele local. Meu projeto foi prontamente acolhido, sendo solicitada, como já citada, a possibilidade de eu ser inicialmente apresentado como um estagiário voluntário, o que me permitiria ser mais facilmente classificado no ambiente escolar em um primeiro momento, para então eu apresentar a pesquisa como o motivo real da minha presença.

Essa minha classificação inicial como estagiário voluntário não pareceu ter sido prejudicial ao trabalho de campo, na medida em que, enquanto estudante de antropologia — e não pedagogo, ou estudante de pedagogia —, eu não estava sujeito às exigências que eram feitas aos demais profissionais da escola, remunerados pelas atividades ali exercidas como estagiários em pedagogia. Além disso, como já mencionado, logo nas primeiras semanas, todos os pais, responsáveis, crianças, funcionários, coordenadoras, professoras e estagiárias foram informados sobre a pesquisa e sobre esse motivo da minha presença entre eles. Esse meu relativo afastamento da necessidade de intervir nas turmas permitiu que eu mantivesse meu esforço de distanciamento, e fez com que muitos dos adultos em questão rapidamente passassem a me considerar como “o estudante de antropologia”, ou “o menino que está fazendo o mestrado dele sobre as crianças daqui”.

Antes de começar o trabalho de campo, uma das minhas primeiras preocupações foi com o fato de que, em muitas escolas, há certa inquietação em relação à presença de homens na educação infantil. A atuação de homens nesse segmento e no ensino fundamental I — justamente os espaços em que eu estava — é muito baixa diante do percentual de mulheres que atuam nesses segmentos da educação escolar, como professoras e estagiárias. Como mostra Benedito Medrado (1998: 155-156), ao analisar discursos na mídia sobre a presença masculina no cuidado de crianças, a esses homens são frequentemente associados os estigmas do homossexualismo e do abuso, e, diante disso, eu temia que a minha presença suscitasse algum tipo de resistência entre os pais e responsáveis pelas crianças[16]. No entanto, não tive esse problema, e fui rapidamente acolhido pelas famílias da turma. A escola também viu com bons olhos a minha presença, o que foi expresso de forma mais clara por uma fala da coordenadora Aparecida, que, ao conversar comigo, narrou um evento ocorrido entre ela e um menino da educação infantil na primeira semana de aulas: “Eu estava entrando na escola, e o Caio [de 5 anos de idade] me viu, correu na minha direção, me abraçou e disse que estava muito feliz porque tinha um adulto homem na turma dele!”.

Explicar a minha presença para as crianças, ao me apresentar a elas como “um estudante que estava fazendo uma pesquisa para a faculdade”, também foi algo que me rendeu diálogos interessantes. Quando falei sobre isso para a turma da educação infantil, Igor, de 5 anos, me perguntou: “Mas então você vai estudar aqui com a gente?”. Outra das situações mais notáveis nesse sentido foi um diálogo com Larissa [7 anos], que, algumas semanas após o início da nossa convivência, me perguntou:

— Qual é a sua profissão mesmo?

— Eu sou antropólogo! — respondi.

— É, isso! O meu pai... o meu pai falou que você tinha essa profissão, e que você é professor daqui da gente porque você está fazendo uma pesquisa sobre como a gente é e sobre como são as crianças indígenas. E ele falou também que você está aqui com a gente porque você também está pesquisando sobre crianças! — continuou Larissa.

— É, é quase isso! E o que você achou da minha profissão?

— Eu gostei! Porque, quando eu crescer, eu quero ser duas profissões: eu quero ser fotógrafa, e quero ser isso que você é!

— Ah, você quer ser antropóloga também?

— É!

A minha pesquisa não inclui crianças indígenas, mas, fora isso, ela e o pai pareciam estar interessados pelo que eu estava fazendo.

Fazer uma etnografia em uma escola é uma observação participante que, frequentemente e de diversas maneiras, impõe a participação de uma forma mais efetiva. Por um lado, embora cientes de minha presença enquanto observador participante, havia um constante convite, por parte de algumas professoras, à minha atuação como estagiário. Insisti no fato de que eu não poderia ser classificado pelas crianças como alguém que apresentasse limites a elas, mas, por diversas vezes, me pediram que eu acompanhasse algumas crianças ao banheiro enquanto elas escovavam os dentes após o lanche[17], que eu participasse na organização de algumas atividades de leitura de livros na roda e que colaborasse com uma das professoras na elaboração dos relatórios sobre os alunos, a serem entregues aos pais e responsáveis no final de cada trimestre letivo.

Não parto da posição ingênua de que a presença do antropólogo não causa efeitos no grupo estudado. Particpei de algumas dessas atividades, mas sempre evitando ocupar um papel mais interventor, na medida em que uma completa aceitação dessas tarefas me colocaria em uma situação na qual eu poderia vir a ser considerado pelas crianças ora como o portador de um conhecimento superior a ser transmitido a elas (a *cruz*; em uma espécie de catequese epistemológica), ora como um disciplinador (a *espada*; a superioridade pela força).

Por outro lado, minha participação também era demandada pelas crianças. Muitas delas chegavam animadas para a aula na segunda-feira, querendo contar várias histórias sobre o que fizeram no final de semana. Como eu sempre escutava atentamente, demonstrava interesse, e ainda lhes fazia perguntas, fui rapidamente escolhido por algumas delas como o principal interlocutor dessas narrativas — as quais também me beneficiaram com muitas informações interessantes.

Eu também era frequentemente chamado pelas crianças para sentar ao lado delas nas atividades de roda, e também para participar de algumas de suas brincadeiras, por meio de convites como “Vamos brincar de mãe e filho?” e “A gente vai brincar de *Frozen*![18] Você quer ser o Olaf?”. Certamente, algumas crianças acabaram se aproximando mais de mim, e outras nem tanto, assim como outras ainda nem sequer deram uma abertura frequente para o contato. Também fui convocado várias vezes para ser o primeiro pegador nas brincadeiras de pique-pega e de pique-parede, e, quando um dos meninos descobriu que eu sabia fazer cócegas, toda a turma foi informada disso, e muitos passaram a vir até mim, dizendo: “Eu não sinto cosquinha! Quer ver? Faz em mim?”. E, quando eu fazia, a criança sentia e começava a rir. As cócegas e a escuta das narrativas e histórias foram alguns dos elementos que mais rapidamente me aproximaram dos estudantes.

Além disso, muitas crianças também aproveitavam a minha situação como *adulto atípico* (Corsaro, 2003: 14-15) para me pedir pequenos auxílios, como amarrar os cadarços dos tênis, abrir as embalagens de biscoitos e bolinhos no lanche e pegar água para beber na garrafa disponível na sala. Algumas vezes também me chamavam para resolver conflitos, como nos casos em que uma criança vinha até mim me pedindo que eu reclamasse com a outra, que havia pegado um brinquedo da primeira. No entanto, como eu não dispunha de muita autoridade para resolver esses tipos de conflito, elas acabaram percebendo que essa demanda era resolvida de modo mais efetivo pela professora ou pela estagiária do que por mim.

Diante dos adultos, fui classificado principalmente — mas não de uma forma estável — como estagiário ou como estudante de antropologia. Entre as crianças, eu era visto de maneira diferente a cada momento, de acordo com a situação. Em alguns casos, algumas delas se referiam a mim como um estagiário. Outras, em outras situações, pareciam me considerar uma criança, ao me inserirem amplamente em suas atividades e brincadeiras. Em uma das primeiras semanas na escola, a mãe de Gustavo [4 anos] foi levá-lo até a porta da sala no início da aula e, ao chegarem, ele apontou para mim e disse: “Olha, mãe! Esse é o Guilherme, viu?”. A mãe sorriu, veio na minha direção e disse: “Ele não para de falar lá em casa que brincou com o Guilherme na escola! Agora ele vive dizendo que vai te chamar para ir lá em casa brincar com ele!”. Pelo que percebi ao longo do trabalho de campo, as crianças convidam apenas seus amigos para irem brincar em sua casa e, nesse caso, o amigo sendo convidado era

eu.

Alguns dias depois, enquanto a professora lia uma história para as crianças sentadas em roda no chão, eu também estava na roda, ao lado de Davi [5 anos], quando este se virou para mim e disse: “Você é um aluno novo, que entrou na escola esse ano”. E eu, interessado, perguntei: “Ah, é, Davi? Eu sou um aluno novo?”. Ele respondeu: “É, você é um aluno novo adulto!”. Já nas últimas semanas do trabalho de campo, uma das professoras foi substituída, e Elisa, a professora nova, nos momentos iniciais de sua aula, disse: “Oi, gente! E aí, como é que vocês estão? Eu já conversei um pouco com o Guilherme, e ele me contou um pouquinho do que vocês fizeram nessas semanas em que eu não estive aqui, mas agora eu queria que cada um de vocês me falasse um pouco sobre vocês e a turma. Quem começa?”. Sofia, de 6 anos, apontou para mim, indicando que eu deveria começar. E a professora respondeu:

— Não, Sofia, com o Guilherme eu já conversei. Agora são só as crianças.

— Não, mas o Guilherme é criança também! — interveio Priscila, falando seriamente.

— Não é não, o Guilherme é adulto! — respondeu Rafael.

— Não é nada, ele é criança! — Priscila retomou a palavra.

Algo similar aconteceu alguns dias depois, na mesma turma — na qual todas as crianças têm 6 anos de idade — em um momento em que a professora falou: “Vamos para o banheiro lavar as mãos para o lanche! Primeiro os meninos!”. Os quatro meninos da turma foram correndo em direção à porta, quando então Carlos Eduardo parou, se virou para mim e disse: “Vem, Guilherme, você também é menino!”. Nesse momento, independente de eu ser criança ou adulto, outro aspecto parecia me aproximar de Carlos Eduardo: assim como ele, eu também era menino. Se, em algumas ocasiões, eu parecia estar entre a cruz e a espada, em outras, eu estava relativamente incluído entre as crianças, sendo pensado a partir do que eu e elas tínhamos em comum, independente da idade.

Essas negociações sobre o meu status, no entanto, não chegaram a um consenso, assim como as visões que as crianças tinham de mim me surpreenderam até os meus últimos dias no campo.

Diferentemente do que talvez fosse o mais provável de acontecer (como ocorreu, por exemplo, no trabalho de campo de Marcos Vinicius Moraes, 2012: 65-68), eu não fui chamado de “tio”. Isso se deu por uma espécie de proibição da escola, que, sob influência das ideias pedagógicas de Paulo Freire, busca desestimular as crianças a se referirem aos professores como “tios”. Em seu livro *Professora sim, tia não* (1994), Freire argumenta que chamar de “tio” reduz a postura transformadora do educador, ao “amaciar sua capacidade de luta” (1994: 25): enquanto ser professora implica assumir uma profissão, “ser tia é viver uma relação de parentesco” (1994: 11). Diante disso, em relação a nomenclaturas, a palavra que as crianças mais usavam para me chamar e para se referir a mim era o meu próprio nome.

Se William Corsaro (2003: 5-6, 14-15) apresenta a inserção daqueles que pesquisam crianças na escola como uma situação de um *adulto atípico*, creio que, nesse meu caso, eu fui tido como atípico, mas não necessariamente como um adulto, passando de “estudante de antropologia” e “estagiário” à “criança grande” e “aluno novo adulto”. Além de me revezar entre essas categorias e classificações, nos momentos de brincadeira, também fui chamado pelas crianças de “pai”, “filho”, “cachorro”, “Olaf” (personagem da animação *Frozen*), “robô”, “monstro horrível”, “Capim” (personagem da série *D.P.A.: Detetives do Prédio Azul*)<sup>[19]</sup>, “vampiro”, entre tantos outros.

Para além das formas como fui classificado, outra questão presente é a maneira como me aproximei e busquei acompanhar as associações feitas pelas crianças e suscitadas no ambiente escolar. Como já dito, minha aproximação inicial se deu principalmente a partir da escuta das narrativas delas, das brincadeiras envolvendo cócegas, que eu fazia a pedido das crianças, e dos convites delas para participar de suas brincadeiras. Além disso, o fato de eu ter intervindo pouco como estagiário parece ter feito com que elas não me vissem como um disciplinador.

O fato de a professora pedir para eu acompanhar as crianças ao banheiro na hora de escovar os dentes também me gerou uma grande oportunidade de comunicação, na medida em que quase toda escovação era

interrompida por uma criança que dava as costas para a pia, olhava para mim e dizia coisas como: “Sabia que jovem é quem é muito pequeno? Jovem é menor do que criança! Eu [Leonardo, de 5 anos] sou criança, mas... Você conhece a minha irmãzinha? O nome dela é Cíntia! A minha irmã [de 2 anos] é jovem, sabia?”.

Além de me deixar conduzir pelas falas e atividades promovidas pelas crianças, também fiz uma espécie de experimento de etnometodologia (Garfinkel, 1967: Capítulos 1 e 2), buscando conhecer os mecanismos utilizados pelas crianças para atribuir sentido às suas ações cotidianas, ao desafiá-las a me responderem a algumas questões sobre suas ações e práticas — levando ainda às últimas consequências, por meio de muitas perguntas, as controvérsias apresentadas por elas e propondo algumas brincadeiras.

Uma das atividades preferidas de muitas das meninas da turma da educação infantil era “brincar de *Frozen*”, e todas queriam ser uma das duas personagens principais, sempre mais disputadas entre elas. Em um desses momentos, quando estavam começando a discutir quem seria quem na brincadeira, eu as interrompi e disse: “Eu sou a Elsa” (a protagonista), causando polêmica e suscitando uma série de discussões e falas interessantes das meninas. Melissa respondeu: “Ei! Você não pode ser a Elsa! Eu já sou a Elsa”. Milena complementou: “É! E você é menino, e a Elsa é menina... Mas você pode ser o Olaf! O Olaf é legal! Ele é um boneco de neve, e ele faz assim, ó” — disse ela, girando e fazendo movimentos com os braços. Diante da minha participação inesperada nas negociações sobre a brincadeira, as meninas se viram obrigadas a evidenciar alguns dos mecanismos — no caso, a precedência da escolha e a questão de gênero — pelos quais elas atribuem sentido à definição dos personagens nessas brincadeiras.

Uma das minhas maiores dificuldades iniciais se deu pelo fato de eu desconhecer muitas das referências trazidas pelas crianças sobre personagens, jogos e brincadeiras. Essa minha deficiência foi parcialmente suprida por algumas horas assistindo filmes e desenhos animados e jogando aplicativos de tablet e jogos de videogame e de computador, além de por algumas visitas a lojas de brinquedos.

Etnografar um coletivo que inclui crianças exige também algumas especificidades em termos de método. Uma das primeiras observações a ser feita é que dificilmente se consegue retomar algo discutido anteriormente com uma criança — o que também foi notado por Vitor Richter (2009: 29-31). Se ela te conta algo que parece interessante, é preciso levar aquele assunto adiante naquele momento; caso contrário, corre-se o risco de ela não querer voltar ao assunto ou à história posteriormente. É preciso ainda se conformar às respostas. Quando lhes fazemos uma pergunta, é possível que elas deem uma resposta longamente elaborada e detalhada; em outros casos, podem começar a falar sobre a avó delas e terminar falando sobre dragões. É também necessário se acostumar com longos silêncios entre uma pergunta nossa e uma explicação delas, além de, muitas vezes, recebermos de volta apenas um olhar, ou um “Porque sim”.

Em pesquisas com crianças, é comum o recurso a redações, elaborações de pequenos textos e desenhos (Cf. Toren, 1999: 90-96 e 2010: 22-39; Pires, 2007: 46-54; Corsaro, 2003: 18-21; Morelli: 2015). Como as crianças que acompanhei ainda não tinham escrita fluente (as mais velhas, de 7 anos, estavam começando a escrever com alguma agilidade, mas ainda sem condições de lhes pedir mais do que algumas frases), o meu principal recurso nesse sentido foram os desenhos. Raramente eu ou as professoras pedíamos que as crianças desenhassem algo específico, mas, nos desenhos livres, eu me sentava ao lado delas e perguntava o que estavam desenhando, o que geralmente rendia alguns minutos de histórias sobre a menina que estava no jardim florido com a mãe, sobre o monstro que, sem asas, sobrevoava a casa de praia da família, ou ainda sobre uma casa pegando fogo.

Em busca de uma fala mais espontânea, e considerando a dificuldade de se proceder de outra maneira, tomei as conversas informais como substitutas das entrevistas. Como nem sempre pude estar com o caderno de campo em mãos, anotando imediatamente as falas e acontecimentos, muitas das transcrições aqui são registradas a partir da memória e de algumas anotações pontuais e apressadas feitas no momento da observação, no trabalho de campo. Ao chegar em casa é que eu buscava reconstituir, a partir das

minhas anotações e da memória, a maioria dos diálogos, questões e acontecimentos observados.

## 1.4. UM DIA NA ESCOLA

Cheguei na escola praticamente no mesmo momento em que Helena, a professora da turma que acompanho na educação infantil, estava chegando[20]. Logo depois, chegou Raquel, a estagiária. Às 7h30, o portão foi aberto, e as crianças dessa turma[21], com idades entre 3 e 5 anos, também começaram a chegar. Algumas delas iam do portão da escola até a sala de aula sozinhas, enquanto outras iam com seus pais. Chegando na sala, muitas queriam logo contar as aventuras do final de semana e falar sobre os brinquedos novos que tinham ganhado. Outras chegavam e andavam um pouco pela sala, procurando algum brinquedo ou pensando em alguma coisa para fazer — mas só depois de terem tirado a caderneta[22] da mochila e a colocado em uma caixa, em cima da mesa da professora.

Quando a maior parte da turma já havia chegado, a professora chamou todos para sentarmos em uma roda no chão, e então falou sobre as atividades planejadas para o dia. Em um primeiro momento, as crianças se dividiriam em pequenos grupos pelas mesas, no que eles chamam de “trabalhos nos cantos”: em cada mesa da sala há uma atividade sendo realizada (jogo da memória, desenho livre, brincadeiras com massinha e blocos de Lego[23]), e as crianças vão se revezando entre as mesas, até que tenham participado do maior número de atividades possível.

Logo depois, chegou a hora de todos irmos para o “pátio azul”. Algumas crianças corriam, brincavam de *Ben10*, brincavam de briga, e outras ainda empurraram um pequeno escorrega de plástico para o canto do pátio, usando-o como um castelo. Nessa hora, Caio e Igor me chamaram, porque eles queriam que eu brincasse de “fruteiro” com eles. A primeira vez que ouvi falar sobre essa brincadeira foi nessa turma, na semana anterior, quando a professora e algumas crianças me ensinaram seu funcionamento. Nessa brincadeira, duas ou mais crianças começam encostadas em uma parede (estas serão os pegadores), com várias outras fora da parede, de frente para as primeiras. Quem está na parede deve escolher uma fruta, sem que os outros saibam qual é, e falar as características dessa fruta, para que os demais tentem descobrir qual foi a escolhida. Quando eles adivinham, os pegadores devem correr atrás das outras crianças e “pegá-los”, de modo que, na próxima rodada, os que forem pegos primeiro terão que escolher as frutas.

Quando fui chamado para participar, eu e Theo fomos escolhidos para “sermos o fruteiro”. Estávamos encostados na parede, e Theo, que adora kiwi, escolheu essa fruta e sussurrou “Kiwi” no meu ouvido. Então, começamos a brincadeira, dizendo:

— Ô de casa!

— Quem é? — continuaram as outras crianças, em coro.

— É o fruteiro!

— Que fruta você tem?

— É uma fruta que é verde por dentro e marrom por fora! — disse Theo.

Depois de alguns palpites, vendo que ninguém tinha descoberto a fruta, Theo tentou dar mais uma característica:

— Ele tem uns carocinhos dentro!

Mais uma vez, ninguém acertou, e eu também tentei ajudar:

— Ele tem um negócio que parece pelo na casca!

— É um urso! — gritou Gustavo, achando que poderia ter acertado, e se preparando para correr, antes de ser pego.

— Não, Gustavo! Urso é animal! O que a gente está dizendo é fruta! — respondeu Theo, contrariado.

— Kiwi! — gritou Caio.

— É, kiwi! Vai! — disse Theo, e eu e ele começamos a correr atrás dos demais.

Depois de pegarmos aqueles que estavam correndo da gente, Davi se aproximou de mim e de Caio,



dizendo:

— Eu também estou brincando!

— Não está não, Davi! — exclamou Caio.

— Tô sim!

— Não está, Davi!

Nesse momento, a professora chamou a turma para voltar para a sala: estava na hora do lanche. As crianças pegaram suas lancheiras no canto da sala, forraram as mesas com as toalhinhas que carregam na lancheira e começaram a comer. Eu estava com uma garrafinha de iogurte de morango que levei para tomar durante o lanche, e logo Gustavo me chamou para que eu me sentasse ao lado dele. Ele, então, me viu com o iogurte, e falou: “Você não vai comer não? Toma aqui, ó! É para você!”, e me ofereceu um Polenguinho. Vendo isso, Davi, que tinha se sentado na mesma mesa, falou: “Guilherme, é para você!”, e me ofereceu alguns pedaços de uma maçã verde que havia sido cortada.

Carolina, muito curiosa, estava sentada na outra mesa, e nessa hora se levantou e veio para o meu lado, perguntando:

— O que que é isso que você está comendo?

— É um pedaço de maçã verde que o Davi me deu — respondi.

— E por que que o Davi está sentado do lado do Gustavo?

— Não sei, Carol, só perguntando pra ele...

— Davi, por que que você está sentado aí?

Davi não respondeu, e continuou comendo. Depois do lanche, a professora pediu que eu acompanhasse as crianças até a pia do banheiro, onde elas escovariam os dentes. Enquanto eu estava lá, ouvi a discussão de Isabella e Giovanna, que conversavam sobre quais personagens queriam ser na próxima brincadeira.

Quando voltamos para a sala, Davi e Carolina pediram para eu ler para eles um livro chamado *Os Dinossauros* (Rolland, 2003), que era um dos volumes da coleção “Criança Curiosa”, que constitui uma espécie de enciclopédia infantil. As crianças já haviam me pedido algumas vezes para ler esse livro, mas, dessa vez, além de Davi e Carolina, Leonardo também veio escutar a história. Uma das páginas mostrava um dinossauro comendo uma folha, e o texto que eu li falava sobre os herbívoros, enquanto, na página seguinte, sobre os dinossauros carnívoros, aparecia a ilustração de um dinossauro com um peixe na boca. Antes que eu começasse a ler essa parte, Leonardo apontou para a imagem e disse:

— Ele é peixívoro, ó!

— Peixívoro? — perguntei.

— É, que come peixe.

— Mas quem come peixe não é carnívoro, Leo? — perguntei a ele de novo.

— Não, é peixívoro! Carnívoro é quem come carne!

— Mas peixe não é carne também?

— Não, é peixe!

No final da aula, antes de irmos embora, tentei retomar esse assunto com ele, e perguntei: “Mas e você, Leo? Você come peixe ou carne?”. Ele respondeu: “Eu como peixe e carne. Eu sou carnívoro e peixívoro!”. Leonardo sempre parecia muito empolgado ao falar sobre qualquer coisa, e ainda passou algum tempo comentando comigo sobre o dinossauro do livro. Pouco depois disso, o horário da aula já se aproximava do fim, e os pais, responsáveis, cuidadoras e empregadas domésticas começaram a chegar para buscar a maioria das crianças. Dos 18 alunos dessa turma, apenas 5 continuariam na escola à tarde, indo para a sala do Horário Integral, onde ficariam com outra professora.

Deixei a sala e fui esquentar minha comida no refeitório da escola, junto com os demais funcionários, professoras e estagiárias, antes de ir para a turma da tarde. Quando passei pela cozinha em direção ao refeitório, todos estavam conversando sobre criação de filhos. Uma das professoras disse: “Criança

perdoa fácil, né? Elas fazem uma besteira, você reclama, chama a atenção dela, e alguns minutos depois ela já te abraça de novo”. E uma estagiária respondeu: “É! Mas o adulto já demora mais, né... Já custa um pouco a esquecer o que a criança fez, e aí a criança vem te abraçar e você nem esqueceu o que ela aprontou ainda”. A professora balançou a cabeça, concordando.

Cheguei na sala um pouco antes de a professora Tatiane chegar, prestes a acompanhar a aula da turma de segundo ano do ensino fundamental. No dia anterior, a professora tinha passado uma atividade na qual as crianças dessa turma haviam ido até a sala de informática para pesquisar a origem de seus sobrenomes. Algumas delas ficaram surpresas ao saber que seus sobrenomes têm origem religiosa, outros, que têm origem portuguesa, e outros ainda descobriram que há cidades no Brasil nomeadas com seus sobrenomes.

Na aula de hoje, a professora continuou a discutir um conteúdo relativo a identidades, fazendo perguntas para a turma: “Os objetos têm sobrenome? Caderno tem sobrenome? Por que caderno não tem sobrenome? Um caderno considera o outro como se fosse irmão?”. Depois, ainda perguntou:

— Por que flor não tem sobrenome?

— Porque ela é flor! — respondeu Letícia.

— Mas por quê — voltou a perguntar a professora.

— Porque ela não tem família — respondeu novamente Letícia.

A professora sorriu, satisfeita, ao perceber que algumas crianças haviam reconhecido uma ligação entre o sobrenome e a questão do parentesco, e começou a explicar sobre a possibilidade de uma pessoa mudar de sobrenome quando se casa. Ela tentou mostrar isso usando a si própria como exemplo, falando que, ao casar, ela optou por tirar seu primeiro sobrenome, mantendo seu último sobrenome, e colocando o do marido no final. Ao ouvir isso, Matheus Gomes perguntou para Luiz Felipe Oliveira: “Vamos trocar? Eu te passo o Gomes, e você me passa o Oliveira!”. E a professora, ouvindo isso, olhou para mim, riu, e disse para eles: “Mas não pode ser quando quer, é só quando se casa!”. Matheus parecia contrariado, mas ainda se virou para Luiz Felipe, perguntando: “Vamos fingir que a gente é irmão?”. Mas Luiz Felipe já estava conversando com Daniel, e não deu muita atenção a esse convite.

Ao final do horário da aula, os pais foram chegando para buscar as crianças na escola. Excepcionalmente, hoje também teve atividade à noite, pois seria a reunião de pais e professores da turma que acompanho à tarde. Na reunião, ao apresentar aos pais o quadro de conteúdos e temas a ser tratados ao longo do ano, a professora Tatiane ressaltou que um dos temas previstos no planejamento era abordar a questão da identidade, a fim de que as crianças se percebessem, lidassem com suas identidades, certidões de nascimento, fotos, autorretratos, nomes e sobrenomes. Depois, seriam mostradas ainda às crianças as relações entre as identidades pessoais e a identidade coletiva da turma — e, como a turma tem nome de uma etnia indígena, as relações entre a turma e a etnia.

Para fazer o contraponto entre as crianças indígenas e as crianças da escola, Tatiane e a coordenadora Manuela conversaram com os pais sobre a possibilidade de chamarem dois ex-moradores da Aldeia Maracanã para falarem sobre seus costumes para a turma. Um desses militantes da causa indígena, amigo de uma professora de uma turma da manhã, é um jornalista carioca que adotou um nome indígena e passou a viver entre os índios. A meu ver, essa ideia de trazer um índio seria fazer uma espécie de *antropologia de varanda*, tirando-o de seu grupo e trazendo-o para a sala de aula, para falar sobre sua cultura e seus costumes. O que também seria interessante nele, e que foi ressaltado pela professora e pela coordenadora, é o fato de ele ser um branco, “não índio”, que se tornou índio. Ao tratar disso, a coordenadora disse: “Antes ele não era índio, era como... gente [falou, apontando para o próprio corpo] que se transformou em índio”.

Nesse momento, Alberto, pai de Paulo, disse:

Foi interessante falar nisso porque hoje de manhã o Paulo foi comigo no posto de saúde para a gente vacinar a irmãzinha dele, e lá tinha um cartaz com uma imagem de várias crianças que iam ser

vacinadas, e uma delas era um índio! Aí ele me perguntou: “Pai, mas índio também precisa tomar vacina?”, e eu respondi: “É, filho, antigamente eles não precisavam, mas depois teve o contato com os brancos, aí começaram a aparecer várias doenças, e aí eles tiveram que começar a tomar”.

Minha intenção ao acompanhar a reunião, além de entrar em contato com os pais e responsáveis e tê-los como interlocutores, era de também me apresentar e informar a eles sobre o meu propósito de fazer a pesquisa entre eles e seus filhos. Como disse certa vez Manuela, a coordenadora, “quando um professor pega uma turma, ele fica com duas turmas, a das crianças e a dos pais”; e, se com o professor é assim, com o antropólogo não haveria de ser diferente! Quando começaram a tratar da possível visita dos indígenas, a professora, sabendo que eu estava esperando uma oportunidade para me apresentar, sorriu na minha direção e disse: “Falando nisso, o Guilherme é antropólogo! Vou até pedir pra ele falar um pouquinho sobre isso para vocês!”. Quando ela falou isso, alguns pais disseram frases como: “Um antropólogo na turma! Está no lugar certo!” e “Deve estar sendo bem interessante acompanhar as crianças aqui!”.

Aproveitei a oportunidade para me apresentar e falar um pouco sobre a pesquisa. A professora, então, voltou a falar: “E ele está aqui na nossa turma de tarde, e em outra turma de manhã, na educação infantil!”. Os pais me olharam com uma cara que mesclava surpresa e admiração, e a mãe de Letícia me disse: “Puxa, você vê tanta criança que, de noite, quando você vai dormir, em vez de contar carneirinhos, você conta crianças!”. Uma mãe disse que ficava muito feliz por ter um homem na turma, e outra comentou: “Eu também sou antropóloga! Então, agora eu vou te passar a missão de explicar para a minha filha o que um antropólogo faz, porque até agora eu não consegui fazer com que ela entendesse isso!”. Todos rimos e, algumas semanas depois, me dei conta de que explicar isso realmente não seria fácil!

## Entre a verdade e o faz de conta

[Eles] adoravam receber a visita de uma bruxa. Diziam saber que era a professora imitando uma personagem, mas entregavam-se à brincadeira do *faz de conta*.

(Relatório da professora Bianca, com grifo no original, escrito em 2012, se referindo às crianças que hoje estão no segundo ano do ensino fundamental, mas, na época, tinham entre 3 e 5 anos de idade).

Etnografar as relações em uma sala de aula passa pela necessidade de se considerar que nem tudo o que as crianças dizem ou fazem é *sério*. Afirmar isso não significa negar os atores ou sobrepor minha perspectiva às deles, mas tomar como ponto de partida um dos questionamentos que acompanhei com mais frequência, principalmente entre as crianças da educação infantil, ao se referirem ao que outras estavam falando ou fazendo: “É sério ou é de brincadeira?”.

A *verdade* e a *brincadeira*, como discuto ao longo deste capítulo, se apresentam como formas possíveis de redefinir as possibilidades do mundo e, assim, de transitar pela vida. No entanto, ambas não constituem uma simples oposição binária: não basta definir *o que é sério* e *o que é de mentirinha*, pois a brincadeira infantil envolve ainda negociações, equívocos, amizades e conflitos, elementos a partir dos quais ela se estabelece e redefine as relações cotidianas entre os atores.

Além disso, brincadeiras e jogos não se limitam, nem se referem unicamente, a crianças. Pelo contrário, na escola, os professores, estagiários e demais funcionários estão diretamente envolvidos com o *faz de conta* e com as demais relações que se desenrolam a partir dele. O que começa como uma *mentirinha* muitas vezes acaba se tornando sério. Afinal, a *mentirinha* da fantasia guarda relações próximas com a moralidade da mentira, e a brincadeira infantil vai muito além das crianças envolvidas.

### 2.1. É DE MENTIRINHA

Em um dia ainda na primeira semana de aulas, Davi [5 anos] entrou na sala, deixou sua mochila, e veio imediatamente na minha direção, puxando meu braço e me chamando: “Guilherme! Ô Guilherme! Eu posso ser uma cobra?”. Eu, ainda sem saber muito bem o que fazer, recém-chegado na escola, respondi: “Pode, Davi”. Ele se deitou e começou a se arrastar pelo chão da sala, sorrindo e com a língua para fora. Poucos minutos depois, me perguntou de novo: “Agora eu posso ser um pangolim?”. Eu não tinha ideia do que era um pangolim, mas, esperando que não fosse algo que pudesse gerar um acidente na sala de aula, respondi novamente: “Pode!”. E ele engatinhou pelo chão rapidamente, indo em direção às outras crianças, enquanto parecia latir. Depois, descobri que pangolim é um animal parecido com uma mistura de tatu com tamanduá — perdoem-me a completa imprecisão taxonômica —; e o mais importante: ele não late.

Pouco tempo depois, Davi voltou, perguntando: “Eu posso ser um carrapato?”. Ao que respondi: “Acho que pode!”. Ele sentou no chão, abraçou a minha perna, sorriu na minha direção, e disse: “Carrapato!”.

A maioria das brincadeiras que acompanhei começa a partir de um convite ou solicitação para que aquilo se realize. O “Eu posso ser...?”, assim como o “Vamos brincar de...?” são algumas das frases mais recorrentes no estabelecimento do *frame* que distingue parcialmente o que acontece ali do que aconteceria se aquilo não se tratasse de um *faz de conta*. É por meio dessas *mensagens metacomunicativas* (Bateson, 1972: 177-193)<sup>[24]</sup> que as possibilidades ali trazidas deixam de se restringir ao que poderia acontecer *normalmente*, na medida em que se estabelece uma nova relação criativa com a realidade (Winnicott, 2008: Capítulo 22).

Enquanto Davi imitava[25] um carrapato, Gustavo entrou na sala e imediatamente correu para a *casinha* — a parte da sala onde ficam os brinquedos da turma da educação infantil — para buscar um fantoche de meia com a imagem de um cavalo, com o qual ele costumava brincar. Ele pegou o fantoche e foi na direção de Davi, que ainda estava abraçado na minha perna, e falou: “Olha, Davi! Eu sou o cavalo, e eu vou te morder!”. Carolina se aproximou de Davi, dizendo: “Cuidado, carrapato, ele vai te morder!”. Ele se levantou e saiu correndo pela sala, exclamando: “Ah! Carol, me ajuda! O cavalo está vindo, e ele vai me morder! Me ajuda!”. Davi correu tanto que Gustavo, sem conseguir alcançá-lo, e parecendo estranhar a fuga, sorriu e olhou para ele, dizendo: “Mas é mordida *de brincadeira*!”. Que alívio! Os dois se aproximaram, um puxou o fantoche da mão do outro, e voltaram a brincar pela sala.

Como acompanhei diversas vezes ao longo do trabalho de campo, as brincadeiras são constantemente negociadas pelas crianças, e são dependentes de atos ritualizados, comuns e necessários que as estabelecem e as mantêm (Goffman, 2011: 26). Por meio de mensagens como “Vamos brincar?”, “Posso brincar?” e “Quer brincar comigo?”, inicia-se o faz de conta. No entanto, apenas isso não é suficiente: é preciso ainda negociar os personagens a serem assumidos. Além disso, ao longo da brincadeira, é frequente observar as tentativas de se fazer lembrar que aquilo é uma brincadeira, como no caso mostrado anteriormente: se não fosse por Gustavo lembrando que aquilo era uma mordida *de brincadeira*, Davi continuaria levando a brincadeira  *muito a sério* — o que é considerado como o “não saber brincar”. Para brincar, as crianças exigem que as outras conheçam as regras, possuam ou apresentem alguns dos elementos, características ou brinquedos que fazem parte daquela brincadeira, saibam escolher os personagens que comporão a performance a se realizar e reconheçam que aquilo que ocorre ali é de mentirinha.

Portanto, um aspecto importante que caracteriza o início e garante a continuidade do faz de conta é uma negociação sobre a própria brincadeira e suas regras. Uma dessas regras consiste na importância atribuída pelas crianças à distinção que está sendo feita entre o que é brincadeira e o que não é. Daí a centralidade dos atos metacomunicativos, que enquadram todos os outros sinais que o compõem, e os classificam como pertencentes à brincadeira (Schechner, 2012: 109). Assim, como sugere Gregory Bateson (1972: 177-193), a metacomunicação consiste justamente no discurso cujo sujeito é a própria interação entre os falantes — o que, no caso, corresponde ao estabelecimento e à manutenção do *frame*[26] da brincadeira por meio de um constante diálogo, mais ou menos explícito, sobre ela própria.

Os materiais que compõem o faz de conta derivam dos mais diversos vínculos, referências e experiências trazidos pelas crianças. Contatos com outras pessoas, eventos cotidianos, livros, desenhos animados, jogos de videogame, de computador e de tablet, viagens, visitas ao local de trabalho dos pais, entre tantos outros estímulos, produzem ideias, valores, personagens e situações que são colocados à disposição para que sejam reformulados de modo autopoietico[27]. A literatura infantil também tem grande relevância nesse sentido, na medida em que apresenta, por exemplo, um João que sobe por um pé de feijão enorme e se depara com um gigante, ou ainda um Soldadinho de Chumbo que se apaixona por uma bailarina, sendo que tanto o soldado quanto a bailarina são brinquedos, e não pessoas. Como ressaltado por Claudia Pimentel (2012: 67-69)[28], a relação entre leitor e narrativa tem algo em comum com a relação entre criança e brincadeira, uma vez que ambas demandam a aceitação das regras de um faz de conta. Além de literatura e brincadeira se aproximarem, a primeira gera ainda referências e estímulos que são usados no faz de conta da segunda.

Se, para as crianças, as possibilidades do mundo parecem ser mais vastas, o faz de conta possibilita que estas sejam ainda mais amplas, abrindo oportunidades para o estabelecimento de novas relações entre humanos e não humanos, pessoas e personagens, até então não consideradas — e até consideradas inválidas para além da brincadeira.

A metacomunicação que estabelece a brincadeira a caracteriza, em certos aspectos, como uma ação ritualizada, constituída por elementos relacionados à performance, cujas fronteiras promovem uma

distinção parcial e instável entre o que é sério — o mundo *as is, como é* — e o que é *de mentirinha* — os possíveis *as if, como se fossem*, baseados em uma ordem subjuntiva cuja vigência é localizada no tempo e no espaço, limitada ao momento da brincadeira. A relação entre ambas se dá por meio de uma realidade *de verdade*, que é então parcialmente rejeitada e transposta pelas possibilidades apresentadas pelo faz de conta, e posteriormente restaurada, mas de outra maneira — com novas referências, novas conexões e relações (Seligman, Weller, Puett e Simon, 2008: 112). Portanto, a distinção entre o que é e o que não é brincadeira está diretamente relacionada com as possibilidades e relações que podem ou não vir a ser tomadas como válidas para além do faz de conta, como ilustra uma situação que acompanhei no campo e que narro a seguir.

Na turma do segundo ano do ensino fundamental, em uma aula sobre corpos celestes, a professora Tatiane explicou o que eram galáxias, planetas, cometas e estrelas, e então disse:

— Gente, agora queria pedir para vocês desenharem um astro. Pode ser qualquer um desses que a gente falou aqui.

— É para desenhar o Pelé? — perguntou Luiz Felipe.

— Ahn? — perguntou Matheus, sem entender.

— É, o Pelé é um astro! Eu vou desenhar o Pelé! — continuou Luiz Felipe.

— É sério? — perguntou Matheus, sorrindo.

Luiz Felipe sorriu, e não respondeu. Ouvindo a conversa, Fernando, que estava em outra mesa, disse:

— Não, Luiz, astro são aquelas coisas que ficam no universo, como os planetas, as estrelas...

— Então! O Pelé é uma estrela! É a maior estrela de todas! Ele fica no universo! — respondeu Luiz Felipe.

— Mas Luiz, ele não é essa estrela que a gente está falando em desenhar... — replicou Fernando, já impaciente.

Nesse momento, Tatiane passou por perto, ouviu parte da conversa, e interrompeu:

— Não, Fernando, ele está brincando! Ele entendeu o que é para fazer!

Luiz Felipe e Matheus se entreolharam e riram, e Luiz Felipe acabou desenhando o Sol. Ele estava apenas *de brincadeira*, enquanto Fernando achou que ele estivesse *falando sério*. Matheus rapidamente entendeu que se tratava de uma brincadeira, mas Fernando não, e foi incluído nela sem saber. É interessante ainda notar que, após o fim dessa atividade, a professora deu à turma um momento de desenho livre, o qual Luiz Felipe aproveitou para desenhar o Pelé.

Como apresentado no caso acima, essa demarcação entre o que é sério e o que é de mentirinha, além de ser constantemente questionada e discutida pelas crianças, gera frequentes controvérsias. Outra situação em que a fluidez dessa distinção foi explicitada foi no caso de uma brincadeira entre três meninas da educação infantil: em um momento em que a turma brincava no pátio, Bárbara e Giovanna se abrigaram atrás de um escorrega de plástico e começaram a brincar de *Milly e Molly*[29]. Bárbara era Milly, e Giovanna era Molly, quando então Carolina se aproximou delas, observando a brincadeira. Giovanna percebeu a presença dela, e disse: “Vem, Carol, eu sou a Molly, a Bárbara é a Milly, e você vai ser a mãe”. Nesse momento, Giovanna também me chamou: “Guilherme, vem brincar com a gente! Você vai ser o pai!”. Pelo que vim a descobrir posteriormente, há apenas essas duas personagens no desenho animado — Milly e Molly —, e a inclusão dos personagens *pai* e *mãe*, que não constam no desenho, foi uma forma de as meninas incluírem a mim e a Carolina na brincadeira.

Enquanto estávamos atrás do escorrega do pátio, Bárbara e Giovanna desciam e subiam, falando: “Molly, vamos andar de bicicleta!”. “Não, Milly, a gente tem que ficar escondida!”. Depois de alguns minutos, Carolina, a mãe[30], perguntou para Giovanna: “Posso brincar?”. Giovanna olhou para ela com uma expressão de não ter entendido a pergunta, levantou os dois braços e disse, com alguma impaciência: “Carol, você já tá brincando!”. Carolina, que só então teve a certeza de já estar incluída na brincadeira, sorriu e continuou próxima às duas meninas, sem saber o que uma mãe faria entre as duas que, enquanto

personagens de desenho animado, não contavam com a presença de uma mãe.

A escolha de brincadeiras e jogos, assim como suas regras, são tão negociadas quanto a presença daqueles que delas participarão. Em geral, quem entra primeiro na brincadeira têm mais espaço para escolher do que vai brincar e quais serão os personagens imitados, assim como para definir suas regras. Os que entram depois, por sua vez, têm mais dificuldades para abrir esse espaço, como na situação apresentada no primeiro capítulo, em que Davi, querendo participar da brincadeira de fruteiro, se aproximou de Caio, afirmando: “Eu também estou brincando!”, e recebendo daquele a resposta negativa: “Não está não, Davi!”, desencadeando um conflito em torno de sua aceitação. Nesses casos, existe uma espécie de monopólio, no qual aqueles que já estão envolvidos na brincadeira detêm maiores poderes sobre o direito de participação do que os outros que estão de fora, e também sobre as regras — os que não estão incluídos na brincadeira têm que se adaptar à ordem já em vigor, e não dispõem de muita liberdade para alterá-la a fim de poderem participar.

É possível considerar as brincadeiras, como faz Florestan Fernandes (1961: 162-167), em termos de um recorte de gênero: ao estudar as *trocinhas* do Bom Retiro (grupos de crianças formados nas ruas, que se baseiam em relações de brincadeiras e/ou de amizade), ele propõe uma distinção entre grupos infantis masculinos e femininos, enfatizando as diferentes formas como cada um deles se organiza, e as brincadeiras mais comuns em cada grupo. Michele Escoura (2012: 109-115) também dá centralidade a essa questão de gênero, falando tanto em termos de um marcador geracional — que estabelece as brincadeiras *de criança* como um tipo particular, diferente de outras — quanto fazendo uma diferenciação entre *brincadeiras de menina* e *brincadeiras de menino*. Ao longo da pesquisa de campo, acompanhei as meninas brincando com mais frequência de família, mãe e filho[31], *Frozen* e *Milly e Molly*, enquanto as brincadeiras mais frequentes entre os meninos eram as de *Ben10*[32], robô, pique-pega, futebol, massinha e *Plantas vs. Zumbis*[33]. É preciso levar em consideração a existência de algumas brincadeiras mais comuns entre meninos, e outras, mais frequentes entre meninas. No entanto, no espaço em que baseio essa etnografia, muitas das brincadeiras — como as de cachorro, de namorado e namorada e de fruteiro — envolviam ambos os gêneros, e era relativamente recorrente ver alguns meninos participando das brincadeiras de mãe e filho (principalmente na condição de filho ou avô) ou algumas meninas brincando com massinha. Isso não significa que a questão de gênero não tenha uma importância aqui, mas sim que ela não ocupou um lugar central na questão que exponho neste estudo.

Considero mais adiante, no terceiro capítulo, as negociações — e frequentes conflitos — em torno das decisões sobre quem cada um é/vai ser, e o que é e o que *não é* dentro do enquadramento psicológico — e ontológico (Velho, 2007: 125) — nas relações de duplo vínculo que constituem o faz de conta. No entanto, ainda debatendo a questão sobre como *o que é sério* se relaciona com *o que é de mentirinha*, é interessante notar que, além de as crianças atribuírem importância a essa demarcação, elas também distinguem frequentemente umas brincadeiras de outras.

Um grupo formado por três meninas e dois meninos da educação infantil estava brincando de ladrão, e as crianças envolvidas eram policiais, enquanto uma das meninas, Rafaela, a mais nova do grupo, era a “bebê polícia”, e um dos meninos era o ladrão, que estava sendo preso, segurado pelos demais. Nesse momento, Caio chegou e disse para Milena, uma das policiais: “Eu também quero brincar! Eu sou o filho!”, ao que ela respondeu com certa irritação: “Mas a gente não está brincando de mãe e filho! A gente está brincando de ladrão!”. Quem entra depois não tem tanta liberdade e poder para escolher seu personagem na brincadeira e, ainda mais importante, precisa saber distinguir qual brincadeira está ocorrendo. Nesse caso, como ressaltado por Milena, não pode haver um filho em uma brincadeira que gira em torno de policiais e ladrões.

A importância da demarcação entre uma brincadeira e outra também é demonstrada pela fala de Theo diante de outra situação. Logo após o lanche em uma manhã de segunda-feira, quando “a casinha estava

liberada”[34] e as crianças estavam brincando livremente, Theo pegou em sua mochila seus quatro bonecos de personagens de Pokémon, que ele havia trazido de casa. Logo outras crianças se aproximaram, e ele começou a brincar também com Igor e Danilo. Nesse momento, Davi se aproximou, com um aviãozinho de papel na mão, e disse: “Eu quero brincar também!”. Eu, que tinha sido chamado por Theo para também participar da brincadeira com os Pokémon, estava com um dos bonecos na mão, quando Davi empurrou o aviãozinho de papel na direção do meu boneco, e disse, sorrindo: “Matei!”. Ao ouvir isso, Theo, inconformado, disse: “Não, Davi! Avião não é dessa brincadeira!”. Davi continuou sorrindo e não respondeu, e Theo voltou a dizer: “A gente está brincando é de Pokémon!”.

De acordo com ele, o aviãozinho e o Pokémon não são elementos que façam parte de uma mesma brincadeira, e essa fronteira precisa ser reconhecida para que as regras do faz de conta sejam mantidas. Uma brincadeira é diferenciada da outra pela frequente negação da mistura de seus elementos, assim como uma mentirinha é diferenciada do que é sério pela ainda mais constante negação da mistura entre os personagens e aqueles que os imitam.

Essa demarcação foi ressaltada em diferentes momentos por Igor e Caio: enquanto ambos questionavam a brincadeira de mãe e filho, Carolina, a mãe, buscava garantir a continuidade das regras para que a brincadeira prosseguisse. Ela frequentemente me chamava para brincarmos de mãe e filho, pedindo para eu ser o filho. Quando eu aceitava o convite para a brincadeira, ela passava a manhã toda me chamando de “filho”. Em um momento em que estávamos no pátio, a professora Helena, anunciando o encerramento do horário do pátio, chamou a turma para voltar para a sala. Quando voltávamos, Carolina, que estava usando apenas um dos pés de sua sandália, deixou o outro no pátio. Ao perceber isso, falei: “Carol, bota a sandália!”, ao que ela me respondeu, com indignação: “Ei! *Eu* sou a mãe, você é o filho!”. Ao dizer para ela fazer algo, eu estava desobedecendo à hierarquia entre mãe e filho na brincadeira, na qual ela deveria me dizer o que fazer, e não o contrário. No entanto, mesmo aparentemente contrariada, ela voltou para o pátio para buscar e calçar o pé da sandália. Logo depois, quando eu a chamei de Carol, ela respondeu: “Eu não sou Carol, eu sou mãe!”. No entanto, ela me ouviu e prestou atenção no que eu disse. Apesar de, naquele momento, ela ser a mãe, e não apenas a Carolina, ela continuava atendendo pelo seu nome próprio ao ser chamada, ainda que negasse que aquele nome se referisse a ela naquele instante — o que nos leva de volta à ideia de que ela é a Carol, ao mesmo tempo que *não é a Carol*.

Essa fronteira entre identidades de verdade e de mentirinha está presente, e o mais interessante de se notar aqui é que Carolina não foi absorvida pelo seu papel. Nas palavras de Bateson (1972: 177-193; 2006: 256-283), ela estabeleceu uma relação de *duplo vínculo* com o papel, no qual manifestou ao mesmo tempo aspectos de Carolina e de mãe. No entanto, ela não se *confunde* ao circular por esses diferentes tipos lógicos, como se percebe no momento em que atende quando seu nome *de verdade* é chamado. Afinal, ainda de acordo com Bateson, esses tipos lógicos não estão completamente separados, mas não há confusão entre ambos — o que só ocorreria se se tomasse o metafórico como absoluto, como ocorre no caso da esquizofrenia (2006: Capítulo 12).

Quando Caio a ouviu me chamando de “filho” pela primeira vez, ele me olhou espantado, perguntando: “Você é filho dela?”. Devolvi a pergunta: “Eu pareço filho dela?”. E ele respondeu que não, sorrindo. Depois, perguntei para Carolina: “E se você é minha mãe, quem é meu pai?”. E ela respondeu: “A Tainá!” [a irmã dela, aluna de outra turma]. Em outro momento, Caio me disse que eu não poderia ser filho dela, “porque ela é pequena”. Se, de acordo com ele, uma mãe parece ter que ser maior que seu filho, então a minha filiação não poderia ser materialmente confirmada, o que caracterizaria essa relação como “uma mentirinha”.

Para além dos personagens (Pokémon, Milly e Molly, entre outros) e dos papéis sociais e elementos que habitam materialmente o mundo (como o avião, o ladrão, a mãe e o filho), as brincadeiras lidam ainda com reconfigurações do ambiente. Esse aspecto me foi apresentado de forma mais direta por



Thiago, enquanto a turma do segundo ano do ensino fundamental brincava de queimado no pátio. Em uma partida de queimado, a turma é dividida em duas equipes, ficando cada uma em um dos lados da quadra. Arremessando uma bola com a mão, os jogadores de uma equipe tentam acertar os da outra, “queimando” eles. Os jogadores queimados vão para o fundo do lado oposto da quadra, em um lugar chamado *poço*, e devem queimar alguém da outra equipe para que possam voltar a participar do jogo ao lado de sua equipe.

Em uma dessas partidas, Thiago foi queimado e, ao ir para o *poço*, perdeu o interesse em continuar participando do jogo[35], resolvendo se dedicar a “uma brincadeira dentro da outra”. Ele abandonou o jogo de queimado, e subiu em um pequeno muro, de cerca de meio metro de altura, que era a base do muro da escola. Em pé em cima dessa base e com a mão apoiada na parede, ele permaneceu ali por alguns minutos, olhando para o chão. Quando percebi que ele já estava há algum tempo nessa posição, me aproximei dele e perguntei: “O que você está fazendo aí, Thiago? Desistiu de brincar de queimado?”. Ele respondeu: “Eu estou fingindo que aqui está cheio de lava e que ali é normal, aí eu estou pensando em como eu vou para lá sem cair na lava”. Algum tempo depois de dizer isso, quando eu já não estava mais por perto, ele andou um pouco em cima da base de cimento e pulou na parte do chão supostamente normal, voltando então a participar da partida de queimado. Ao apontar para as partes do chão que eram “normais” e para as que estavam “cheias de lava”, Thiago tomava como referência as linhas que marcavam a área do gol na quadra da escola; e, além disso, definia a base do muro como sendo a plataforma que o mantinha a salvo da lava.

Ademais, não são apenas as frases metacomunicativas que são usadas pelas crianças no estabelecimento de suas brincadeiras. Diversos tipos de sons e imagens também servem a esse propósito. Quando Enzo e Carolina brincavam no pátio, a menina sugeriu: “Ei, Enzo, vamos brincar de morrer?”, ao que ele perguntou: “Ahn? De quê?”. Carolina respondeu, usando um som e uma imagem com a mão para explicar a brincadeira: “De pow-pow [fez a imagem de uma arma com os dedos de uma mão, apontando o polegar para cima, o indicador para a frente, e fechando os outros três dedos em direção à palma da mão]. De morrer. Vamos?”. Enzo respondeu “Tá”, e Carolina continuou explicando a brincadeira: “Eu vou fazer isso, aí eu falo ‘pow-pow’, e você morre, tá?”. Assim que Enzo concordou, ela fez a arma com os dedos na direção dele, falou “pow-pow”, e ele se jogou para o lado, deitando no chão e ficando em silêncio, com os olhos fechados, fingindo ter morrido, enquanto ela se divertia com isso.

As mensagens que estabelecem a brincadeira apresentam informações que se opõem: se a frase “A gente só estava brincando!” é verdadeira, então tudo o que acontece depois dela será mentirinha. No sentido oposto, se essa frase é uma brincadeira, tudo a partir dela será de verdade. No entanto, esses atos metacomunicativos também podem nos enganar: às vezes, a própria afirmação de que algo “é de brincadeira” pode consistir em uma brincadeira. Em uma aula na educação infantil, quando toda a turma estava sentada em roda no chão, para ouvir uma história lida pela professora, Davi esticou o braço e o bateu levemente no meu pulso, enquanto sorriu e disse: “Cortei o seu braço! É sério!”. A mensagem que demarcaria isso como não sendo uma brincadeira é, ela própria, uma brincadeira.

Algo nesse sentido aconteceu também em um momento em que a turma do primeiro ano do ensino fundamental estava no pátio, e Priscila encontrou no chão uma nota de cinco reais de brinquedo, em tamanho menor do que o da original, e com os dizeres “Sem valor” impressos nela. Ela pegou a nota, mostrou para Rafael, e disse: “Olha o que eu achei! Dinheiro! Está escrito ‘sem valor’, mas é mentira!”. Ou seja, na brincadeira, o dinheiro de mentira *está mentindo*. Na verdade, ele é de verdade!

Assim, o que se separa não é a brincadeira da realidade, como inicialmente sugerido, mas sim, como atestam as crianças, a *verdade* e a *mentirinha*. Afinal, a brincadeira não se opõe à realidade: aquela é um momento inserido nesta, e tanto o que é *sério* quanto o que é *de brincadeira* são igualmente reais, na medida em que ambas compõem a experiência de engajamento da criança com o mundo. Nas palavras de

Eduardo Viveiros de Castro, “concepções imaginárias (mas todas o são) produzem efeitos reais (e todos o são)” (2013: 315-316).

As relações intersubjetivas que constituem o faz de conta, assim como as perturbações de premissas eventualmente causadas por esse rompimento de tipos lógicos, geram consequências que são tão reais quanto, por exemplo, o que a criança aprende formalmente durante uma aula na escola: em poucas palavras, *brincadeira é coisa séria!* Essa seriedade fica especialmente clara quando a fronteira entre esses dois momentos da realidade se torna ainda mais “provisória e fundamentalmente insegura” (Ingold, 2012: 24); quando as possibilidades e consequências trazidas pela brincadeira a *superam ligeiramente* (Latour, 2002: 45, 103), fazendo com que a mentirinha ganhe proporções de verdade.

No final de uma aula da turma do segundo ano do ensino fundamental, as crianças estavam brincando livremente com os jogos disponíveis na sala enquanto esperavam que seus pais chegassem para buscá-las. Nesse momento, Larissa e Mariana vieram até mim, me entregando muitos pedaços curtos de barbante, cortados por elas, e pedindo que eu os amarrasse um no outro. Mariana me disse:

— É que a gente quer fazer uma mega corda para o ladrão!

— Para o ladrão? — perguntei.

— É! É que o ladrão foi lá na minha casa, e aí ele deixou várias coisas de ladrão lá! — respondeu Mariana.

— Mas que ladrão é esse?

— É que a gente leu um livro que tinha um ladrão, e ele vai na casa das pessoas para roubar, e aí ele deixa várias coisas de ladrão. Lá em casa ele deixou uma arma de ladrão muito poderosa!

Depois de dizer isso e pedir para que eu amarrasse os pedaços de barbante para fazer a “mega corda”, as duas meninas continuaram falando sobre o ladrão como algo positivo, pois ele deixava “coisas de ladrão” nas casas onde entrava.

No dia seguinte, na caderneta de Mariana, havia um bilhete escrito por sua mãe e uma carta do jogo *Super Trunfo*[36] presa na página por um clipe. No bilhete, a mãe dizia que estava mandando de volta a carta, pois esta pertencia a um jogo da escola, e a filha a tinha levado para casa no dia anterior porque estava “brincando de ladrão”. Para Mariana, a brincadeira de ladrão continuava, chegando ao ponto de ela pegar um brinquedo da escola, tentando imitar o ladrão. No entanto, para sua mãe, levar objetos pertencentes à escola para casa parece ser o limite do faz de conta.

Outro caso em que a brincadeira se apresentou como uma coisa séria foi em um dia em que Fernando e Daniel, também do segundo ano do ensino fundamental, estavam brincando de *Plantas vs. Zumbis* com uma planta de pelúcia que Daniel havia levado para a escola. No início da aula, Daniel chamou Fernando e lhe explicou que eles deveriam “plantá-la” debaixo da prateleira que ficava no canto da sala, e deveriam ainda envolvê-la com duas almofadas, para ela “ficar plantada e crescer”. Os meninos a colocaram onde pretendiam, pensando em deixá-la lá até o final da aula. Algum tempo depois, Alexandre chegou na sala de aula, viu a planta de pelúcia e correu até lá para pegá-la e brincar com ela. Ao vê-lo se aproximar, Daniel correu em sua direção, dizendo: “Não tira ela! Ela está plantada aí!”. Alexandre já tinha tirado a planta do canto da prateleira, e Daniel começou a gritar, chorando: “Você não podia ter tirado ela! Ela estava plantada!”. Alexandre, parecendo não entender muito a reação dele, respondeu: “Mas é que eu fui brincar com ela! Eu também adoro jogar *Plantas vs. Zumbis!*”. Nesse momento, Daniel deu um soco em Alexandre, começando um conflito mais sério. A professora Tatiane, que já estava se aproximando, separou os dois, perguntando:

— Mas o que é isso? Por que vocês estão brigando, que eu ainda não entendi?

— É que o Alexandre arrancou a planta de onde ela estava plantada! — respondeu Daniel, ainda chorando.

— Mas eu só peguei o boneco da planta para brincar, e ele me bateu! — defendeu-se Alexandre.

— E precisava bater nele por causa disso, Daniel? — perguntou Tatiane.

— Mas é que era para a planta ficar ali até o final da aula!

Nesse momento, Fernando, que estava inicialmente brincando de plantar com Daniel, entrou na discussão:

— Mas Daniel, a gente só estava brincando! Não tem problema! Depois a gente bota a planta lá de novo!

Para Fernando, eles ainda estavam *só brincando*: aquilo continuava consistindo em uma mentirinha. Para Daniel, por sua vez, o problema não foi Alexandre ter puxado a planta dele para brincar, mas sim tê-la tirado de onde ela estava plantada. Não era só uma questão de brincar ou não, mas quase uma questão de vida ou morte da planta.

Se, como diz Bateson (1972: 177-193), a fantasia e o jogo são distinguidos dos demais momentos da vida cotidiana por um enquadramento psicológico, a manutenção desse *frame* exige que seja constantemente lembrado aos participantes que aquilo “é uma brincadeira”. Na situação descrita, a planta de pelúcia havia sido colocada debaixo da prateleira para que os meninos fingissem que ela estava plantada. Portanto, como eles estavam fingindo, tratava-se, a princípio, de uma brincadeira. No entanto, quando esse faz de conta foi interrompido por Alexandre, a brincadeira tomou ares de seriedade, gerando o conflito. Dessa maneira, o faz de conta não consiste simplesmente em uma irrealdade, na medida em que ele é capaz de produzir transformações muito reais.

Outra situação em que o faz de conta se mostrou capaz de produzir transformações muito reais ocorreu em uma das brincadeiras iniciadas por Flávio, da turma do segundo ano. Flávio era conhecido por “levar as brincadeiras muito a sério”, e essa característica atribuída a ele se evidenciou em uma tarde na escola. Após o horário do lanche, algumas crianças se dirigiam às suas mochilas, para pegar suas escovas e pastas, para então escovarem os dentes. A professora estava chamando Flávio constantemente para que ele fosse escovar os dentes, mas ele se recusava, até que, contrariado, começou a pular e a chutar algumas das mochilas que estavam no canto da sala. Ao ver isso, a estagiária Vanessa disse: “Flávio, para com isso! Por que você está fazendo isso? Está chutando uma mochila que nem é sua!”. Nesse momento, ele se virou para Luiz Felipe e Matheus (que já tinham voltado da escovação) e falou: “Vamos brincar de manifestação? Manifestação! Manifestação!”. Ele continuou chutando as mochilas e, apesar de seus amigos não o acompanharem no ato de chutar as mochilas, eles começaram a invocar a manifestação junto com ele. Pouco tempo depois, todas as crianças na sala estavam socando a mesa de forma ritmada e gritando “Ma-ni-fes-ta-ção! Ma-ni-fes-ta-ção!”. Vanessa olhava para a turma, expressando completa reprovação e tentando impedir aquilo tudo, enquanto eu, silenciosamente, apenas observava aquela reivindicação das crianças.

Ao abrir espaço para as perspectivas das crianças fluírem — ao permitir, por exemplo, que Davi fosse um pangolim, ou ao ouvir Priscila dizer que a nota de cinco reais “sem valor” caída no chão do pátio é *de verdade* —, entramos em contato com os elementos e possibilidades que elas trazem à tona por meio do faz de conta. Para isso, devemos considerar, nos termos das próprias crianças enquanto atores, as referências trazidas por elas, o que nos leva a pensar igualmente as histórias de fábulas e livros infantis, as personagens do filme *Frozen* e do desenho animado *Milly e Molly*, as relações familiares entre mães, filhos e cachorros, os animais exóticos e os noticiários e informações sobre questões políticas, econômicas e sociais (como no caso da brincadeira de manifestação). Nesse sentido, podemos afirmar com Deleuze que, ao menos em alguns casos, “não parece que o real e o imaginário formem uma distinção pertinente” (1997: 74); ambos são partes de uma mesma trajetória que se justapõem e se sobrepõem. Não é pertinente na medida em que podemos e devemos levar igualmente em conta a chamada *fantasia* e a chamada *realidade* ao pensar as conexões intersubjetivas estabelecidas pelas crianças na formulação das brincadeiras. No entanto, como também mostrado, é pertinente para as crianças que sejam esclarecidos alguns aspectos dessa demarcação quando elas analisam o que faz parte

da brincadeira e o que a ultrapassa, uma vez que elas frequentemente se questionam se determinada situação “é séria” ou “de mentirinha”.

Em muitas das situações aqui narradas, as crianças demonstraram reconhecer a brincadeira como tal, tanto ao buscar participação nela por meio de pedidos como “Vocês estão brincando de quê? Posso brincar?” quanto ao se referir ao que acontece naquele momento como sendo “de mentirinha”, “de brincadeira”. Em alguns casos, os elementos trazidos pelo faz de conta o superam ligeiramente, e, ao se tornarem *sérios*, o que acontece ali é frequentemente interrompido com a intervenção da professora, ou com falas das crianças, como “É sério isso?”, ou “Mas eu só estava brincando”. Assim, apesar de alguns aspectos da brincadeira poderem eventualmente ultrapassá-la, não se coloca a questão sobre se as crianças *confundem* o que é brincadeira e o que não é, na medida em que o estabelecimento e a manutenção dessa distinção estão constantemente em jogo.

É interessante notar que muitos psicólogos debatem até que ponto as crianças tomam a *fantasia* e a *realidade* como dimensões de classificação. Como dito no capítulo anterior, Piaget (1975), por exemplo, sustenta que as crianças pequenas confundem fantasia, sonho e realidade. Estudos mais recentes seguem uma direção contrária, questionando a ideia de que essas dimensões sejam confundidas. Por meio de experimentos que se pretendem quantitativos e representativos, com crianças de diferentes idades da educação infantil de escolas nos EUA, Patricia Morison e Howard Gardner (1978) apresentaram às crianças figuras de seres “reais” (como índios e dinossauros) e de seres “fantásticos” (entre os quais foram incluídos fadas, bruxas e o Pato Donald), pedindo que as crianças os classificassem como pertencentes à *realidade* ou à *fantasia*. Os resultados da pesquisa se propuseram a afirmar que as crianças pensam essa classificação, mas nem sempre da mesma forma que os adultos, e com um espaço maior para incertezas.

Em uma direção similar, mas buscando ampliar os critérios de pesquisa usados por esse estudo anterior, Tanya Sharon e Jacqueline Woolley (2004) apresentaram figuras de seres “reais” e “não reais” a crianças de 3, 4 e 5 anos, também em escolas norte-americanas, pedindo não só que elas os classificassem, como também que indicassem as propriedades e características da entidade em questão — se ela voa, sente fome, pode se machucar etc. A partir disso, concluíram que as crianças podem não ter certeza sobre como diferenciar os seres de acordo com os termos *real* e *fantástico* dos adultos, mas reconhecem diferenças entre as propriedades que os caracterizam.

Curiosamente, como notei no tempo em que permaneci na escola, e como narrei em algumas situações acima, foram justamente as crianças da educação infantil — as mais novas, com idades entre 3 e 5 anos — que perguntavam com mais frequência se o que estava acontecendo em suas interações era *de verdade* ou *de mentirinha*. Justamente as crianças a cujas idades foi frequentemente atribuída a incapacidade cognitiva de pensar essa distinção. Quando não o fazem, não parece ser por uma incapacidade. Embora esses estudos mais recentes de psicologia corroborem, em certos aspectos, essa capacidade de distinção, é preciso uma ressalva: como já dito, as dimensões de classificação em questão são a *verdade* e a *mentirinha*, e não a *realidade* e a *fantasia* — já que ambas, se assim podemos dizer, são igualmente *reais*.

Desse modo, o fato de que o que acontece nas brincadeiras é considerado pelas crianças como *mentirinha* não as invalida como sendo apenas ficções, pois, como mostrado, brincadeira é coisa séria! As conexões estabelecidas pelos atores com outros seres e elementos que produzem o faz de conta os leva a constituir com eles relações de duplo vínculo: o que era de mentirinha pode tomar ares de seriedade — o que mostra como a separação entre eles é tênue e fluida. Uma brincadeira nunca é *apenas* uma brincadeira (como também afirmado por Corsaro, 2003: 125), mas ela se configura de diferentes maneiras, dependendo da forma como vai sendo considerada pelos envolvidos, enquanto *mentirinha* ou *verdade*.

Além de poder tomar proporções mais sérias para além da mentirinha, o faz de conta também permite

atualizações e reconfigurações de significados, como mostra essa releitura das manifestações — ocorridas nos anos de 2013 e 2014 nas ruas da cidade do Rio de Janeiro e em diversos outros lugares do país — por meio de uma brincadeira que superou ligeiramente a mentirinha por ela inicialmente veiculada, aproximando-se de um protesto que desafiava o pedido da estagiária para que as crianças fossem escovar os dentes[37].

A distinção, portanto, não é entre *fantasia* e *realidade*. Não se trata, como diz Huizinga, de uma “supressão temporária do mundo habitual” (2000: 15) — afinal, como as crianças atestam, a brincadeira se opõe ao que é sério, e não ao que é real, e tanto o que é de mentirinha quanto o que é sério estão inseridos na realidade. Ambos são igualmente reais, e são espaços nos quais significados são inventados e descobertos, e premissas, questionadas. Desse modo, o brincar se apresenta como uma área de experiência (Winnicott, 1975: 28-29), na qual algumas controvérsias — como o questionamento da veracidade das relações estabelecidas nas brincadeiras — não só são aceitas, como também são geradas criativamente (Seligman et alii., 2008: 12).

O que produz alguma distinção entre ambas é o fato de que, na perspectiva das crianças em questão, o que é *sério* é constituído pelos elementos e possibilidades concernentes ao mundo e materialmente confirmáveis, enquanto o que é *de mentirinha* tem seu status de verdade continuamente questionado. Assim, algumas perguntas são consideradas como possíveis de serem feitas, enquanto outras não se aplicam. Referindo-se a Carolina, a menina de 4 anos de idade que brincava de mãe e filho comigo, algumas crianças me perguntavam: “É sério que ela é sua mãe?”. Como exposto por Caio, essa pergunta é válida porque Carolina é menor do que eu, e o tamanho dela gera dúvidas em relação à possibilidade de ela ser minha mãe *de verdade*. No entanto, em nenhum momento as crianças se referiam à professora para perguntar: “é sério que a Helena é a nossa professora?”. Se a professora tinha mais idade que as crianças, usava uma roupa diferente do uniforme escolar e organizava as atividades na sala de aula, não se coloca a pergunta se ela era professora *de verdade* ou *de mentirinha*. A necessidade de se afirmar a veracidade da existência de algo tem um aspecto ambíguo, apresentando tanto a certeza quanto levantando uma dúvida (Pouillon, 1979).

Portanto, no que se refere ao que é sério, questões sobre o que é, pode ser ou pode vir a ser não se põem com tanta frequência e de forma tão imperativa quanto em relação ao que é mentirinha. A pergunta “É sério?” traz tanto a possibilidade de aquilo ser sério quanto de ser brincadeira. Desse modo, o que está em questão não é distinguir *realidade* e *fantasia*, mas sim pensar a forma como *verdade* e *mentirinha* se articulam. O que é *sério* e o que é *de brincadeira* não se opõem como dois polos, mas se constituem como um espaço no qual fluem experiências que também produzem significados para o mundo (Toren, 2007: 107-108). Assim, verdade e mentirinha estão igualmente incluídas na realidade, e produzem consequências que as ultrapassam.

## 2.2. MENTIRA E MENTIRINHA

Se a *verdade* e a *mentirinha*, o que é *sério* e o que é *de brincadeira*, aparecem constantemente como os marcadores das relações estabelecidas nas brincadeiras e para além delas, isso não significa que não exista também uma noção de *mentira* vigente em determinadas situações. A mentirinha não é apenas a mentira no diminutivo, mas também outro tipo de relação estabelecida entre aqueles que estão em interação na sala de aula.

Em uma das frequentes brincadeiras de namorada e namorado que observei entre algumas crianças da turma do segundo ano, Letícia se virou para Luiz Felipe e disse:

— Ei, Luiz! A Mariana é sua namorada!

— É nada! — respondeu ele.

— Mas é só de mentirinha!

Luiz Felipe, que até então não estava participando dessa brincadeira, julgou que Letícia estivesse

sugerindo que ele tivesse uma relação amorosa com Mariana. Diante dessa *mentira*, ele respondeu rápido, negando, e demonstrando estar contrariado. No entanto, Letícia não estava mentindo: aquilo era só de *mentirinha*. Era um convite para que ele participasse da brincadeira na condição de namorado de Mariana.

Alguns dias depois, algumas crianças estavam conversando na sala, enquanto esperavam seus pais e responsáveis chegarem para buscá-las. Nesse momento em que a aula já tinha acabado, Alexandre, Mariana e Letícia começaram a conversar sobre quais deles tinham e quais não tinham namorado ou namorada. Mariana disse imediatamente que tinha um namorado e, ao dizer isso, abriu a mochila, pegou seu celular e comentou:

— Aí, viu? Ele já está me ligando! Ele não para de encher o saco!

— Eu também tenho namorada, sabia? — disse Alexandre.

Mariana não deu atenção ao que ele disse, pegou o celular novamente e começou a simular uma ligação:

— Oi, amor! O quê? Você vai se atrasar? Mas a gente vai se ver sim, tá?

Ao dizer isso, ela guardou o celular e falou:

— Era o meu namorado. Ele disse que a gente só vai se encontrar mais tarde. Acho que ele deve estar mentindo, porque sabia que ele disse que os quatro pneus do carro dele furaram?

Letícia se aproximou, cochichou alguma coisa no ouvido dela, e depois Mariana perguntou a Alexandre:

— Você tem namorada?

— Tenho! — respondeu ele.

— Qual é o nome dela?

— O nome dela é Letícia! Não, Letícia é ela [apontou para a amiga, que estava ao seu lado]. O nome dela é Ana Clara! Não, Ana Clara é o nome da minha dinda! Na verdade, o nome dela é só Ana. Eu esqueço porque na verdade eu só chamo ela de “estrelinha do céu”.

— Aham! Sei... — respondeu Mariana, enquanto ria e trocava olhares desconfiados com Letícia.

— Mas é! — respondeu Alexandre.

As duas meninas não pareciam estar mais interessadas na conversa, e uma começou a mexer no cabelo da outra. Alexandre também não pareceu fazer questão de insistir no que estava dizendo e rapidamente se levantou e foi brincar com Bruno.

Nessa situação, a conversa mantida pelas crianças se baseava na narração de *mentirinhas*: todos os envolvidos lidavam com aquilo como uma inverdade constitutiva do faz de conta. A brincadeira, no caso, funcionava a partir da produção de verdades provisórias: dentro daquele enquadramento, era verdade que aquelas crianças tinham namorados e namoradas. No entanto, no momento em que Alexandre mostrou não lembrar o nome da suposta namorada, as regras do faz de conta foram desrespeitadas: a *mentirinha* foi longe demais, fazendo com que as meninas se desinteressassem por continuar fingindo ter namorados. No entanto, ao simular falar no celular, Mariana sugeriu que o namorado com quem ela supostamente conversava estaria mentindo, ao dizer que os quatro pneus do carro estavam furados. Esse *mentir*, contudo, já traz uma conotação negativa: não era uma *mentirinha* constitutiva das relações na brincadeira, mas sim uma tentativa de enganá-la, o que já dá margem para que essa inverdade esteja sujeita a uma espécie de condenação moral.

Também acompanhei essa relação entre mentira e *mentirinha* sendo evidenciada de forma ainda mais recorrente entre as crianças da educação infantil. Em uma dessas brincadeiras, o uso desses conceitos aparece de forma ainda mais evidente:

Logo no início de uma terça-feira, ao chegar na sala de aula, Carolina veio na minha direção, como ela fazia com frequência, me chamando para brincarmos de mãe, filho e cachorro. Nesse momento, Davi se aproximou de nós dois, ao que apontei para ele e disse:

— Aí, Carol, ele é o cachorro!

— Sou nada! — respondeu ele, sorrindo.

— É, você é o cachorro! — disse Carolina, olhando para Davi e sorrindo.

Davi, que até então estava olhando para mim, se virou para ela e reclamou, meio indignado:

— Sou nada! Você está mentindo!

— A gente está brincando de cachorro! Você é o cachorro de mentirinha! — respondeu Carolina.

Ao ouvir isso, Davi se abaixou e começou a engatinhar pelo chão, com a língua para fora, aderindo ao personagem que lhe fora designado na brincadeira.

Em um primeiro momento, ao se recusar a ser o cachorro, ele diz que Carolina está “mentindo”, o que constitui uma acusação de que ela está falando algo que não é verdadeiro, e que, no caso, é considerado por ele como ofensivo. Ao perceber que ele não gostou disso, Carolina corrige o que havia dito, enfatizando que não se tratava de uma *mentira*, mas sim de uma *mentirinha*: ela não o estava acusando de algo, ela estava querendo brincar com ele.

Em alguns conflitos e desentendimentos entre as crianças, umas buscavam ofender as outras por meio de xingamentos, e *mentira* era a categoria mais usada nas tentativas de neutralizar a ofensa sofrida. Em um momento em que Igor estava provocando Davi enquanto todos da turma estavam sentados em roda, esperando a professora começar a ler um livro de histórias, Igor falava insistentemente:

— Davi, você é um chato! Você é muito chato! Você é chato! — dizia, começando a dar ritmo a essas frases e alongando a última sílaba da palavra “chato”.

A professora tentava acalmar os dois, para pôr um fim ao conflito, mas Igor continuava suas provocações. Davi aparentava estar cada vez mais irritado com aquilo, e dizia: “Para! Para, Igor! Eu não sou chato!”. Ao perceber que seus esforços não estavam fazendo Igor parar, Davi se levantou e, recorrendo à professora e à acusação de mentira, disse:

— Igor, eu não sou chato nada! Helena, o Igor está mentindo!

Dessa forma, lidamos com o fato de que há dois conceitos vigentes de inverdade: a *mentira* — um falso enunciado tido como errado e moralmente condenável — e a *mentirinha* — elemento constitutivo da demarcação espaço-temporal do faz de conta. Em ambos os casos, o que se opõe a essas formas de inverdade é a *verdade*. Enquanto a *mentira* poderia ser considerada um valor moral, a *mentirinha* está mais próxima de um valor epistêmico[38].

Assim, no que se refere às brincadeiras, podemos falar, parafraseando Nietzsche (1984), em termos de uma *verdade e mentirinha no sentido extramoral*. Falar algo de *mentirinha* não é uma acusação, mas sim o estabelecimento de um espaço de possibilidades no qual a brincadeira terá lugar. Já a *mentira*, por sua vez, é uma negação inadequada e não compartilhada da verdade.

A moralidade contida na noção de mentira foi ressaltada por Thiago, ao organizar sua festa de aniversário de 7 anos. Ele estava planejando fazer uma *festa do pijama*[39] na sua casa em uma quinta-feira, na noite de seu aniversário. Em um intervalo da aula, ele veio me contar sobre isso: “Sabia... que na minha festa de aniversário só vai menino? E a minha festa vai ser sobre o Ben10!”. No momento em que ele me falava isso, Cauã, um aluno novo na turma, que havia entrado na escola poucos dias antes, estava sentado do nosso lado. Ele se virou para mim e perguntou:

— Quem é você?

— Eu sou o Guilherme. E você?

— Eu sou o Daniel!

— Ué, você não é o Cauã? — perguntei.

— Não, eu sou o Daniel!

Ouvindo isso, Thiago se virou para mim e disse:

— Sabia que o Cauã é meio mentiroso às vezes?

— É? Por quê? — perguntei, buscando extrair o máximo do que ele havia dito.

— Por que ele disse que vai na minha festa do pijama, mas ele não vai, porque eu nem convidei ele. E ele nem sabe onde é a minha casa!

“Meio mentiroso” aparece aqui como uma categoria acusatória: diante dessa inverdade, Cauã aparece, segundo a perspectiva de Thiago, como alguém em quem não se pode confiar.

A questão da mentira foi discutida — de uma forma controversa, como mostro adiante — por um grupo de psicólogas, por meio de um estudo empírico sobre a maneira como crianças com idades entre 3 e 6 anos reconhecem *mentiras implausíveis* (Lee, Cameron, Doucette e Talwar, 2002).

No experimento que embasa a pesquisa delas, uma criança, uma psicóloga e uma terceira pessoa ficam isoladas em uma sala, sentadas em volta de uma mesa, enquanto a psicóloga lê para a criança uma história infantil na qual um dos personagens é um fantasma. Ao terminar a história, a psicóloga chama a criança para ir para outra sala, para beberem um suco e, ao voltarem, o copo que antes estava em cima da mesa estava caído e quebrado. A psicóloga então pergunta à terceira pessoa, que havia permanecido na sala, o que havia acontecido, e a pessoa responde que o fantasma havia saído do livro e quebrado o copo. Essa pessoa então sai da sala, e a psicóloga pergunta para a criança quem ela acha que quebrou o copo, esperando que a criança diga que foi a terceira pessoa, o fantasma ou outra pessoa qualquer. Esse experimento foi formulado, reformulado e conduzido de cinco maneiras diferentes, buscando demonstrar até que ponto — e levando ainda em conta a faixa etária das crianças pesquisadas — as crianças consideravam na fala da terceira pessoa uma *possibilidade real* ou uma *mentira implausível*.

De acordo com os critérios das autoras, a pesquisa sobre o desenvolvimento das concepções de mentira envolvia as seguintes áreas: os conceitos de mentira pensados pelas crianças, os julgamentos morais sobre a mentira e os desenvolvimentos da produção e da detecção da mentira (Lee et alii., 2002: 1688).

No entanto, ao se fechar a essa definição estável de *mentira*, as autoras a tomam como algo necessariamente moral: a terceira pessoa do experimento poderia estar mentindo para enganar a criança. Assim, elas não consideram a existência de uma diferença entre o *enganar* e o *fazer uma brincadeira* nesse caso (*lying* x *joking/kidding*). Ao ser perguntada por que ela achava que a terceira pessoa estava mentindo ao responsabilizar o fantasma pelo copo quebrado, uma das crianças, de 6 anos de idade, respondeu que “ele/ela estava brincando”[40], enquanto outra, de 5 anos, respondeu: “É uma brincadeira, porque gente grande não mente”[41].

Desse modo, as autoras atribuem à mentira uma conotação necessariamente moral, sem dar a devida importância ao fato de que algumas das crianças envolvidas com o experimento não estavam considerando que a terceira pessoa as estivesse enganando. Além disso, como sugerido pelo último caso relatado, da criança de 5 anos de idade, é possível que muitas crianças estivessem concordando em atribuir a culpa do copo quebrado ao fantasma não necessariamente por acharem que ele era o verdadeiro responsável pelo ocorrido, mas sim porque o adulto — que não mente — havia dito isso.

Levando essas distinções em consideração, podemos perceber que, assim como a verdade e a mentirinha estabelecem a fronteira instável e o lugar ocupado pela brincadeira na vida das crianças, elas são também aspectos uma da outra, partes de uma mesma unidade, na qual, parafraseando mais uma passagem de Nietzsche (1984: 103), *a mentirinha reconhece a verdade como seu fundamento, sendo ambas pensadas em um sentido extramoral*. A *mentirinha* na brincadeira infantil é algo que não é verdade, mas que também não é *mentira*[42]. Por outro lado, se voltarmos às considerações morais, encontramos a mentira ocupando um espaço central nas trocas de acusações, estando no cerne de muitos dos conflitos ocorridos na sala de aula.

É importante também notar as frequentes diferenças no uso desses diminutivos entre professores e crianças na escola. Como mostrado, é comum as crianças fazerem uso dos termos *mentirinha* e



*brincadeira*, no diminutivo, como uma forma de distingui-los da *verdade*. Os professores, por sua vez, costumam falar em termos de *brincadeira*, sem diminutivo: os professores raramente se utilizam dos termos *mentirinha* e *brincadeira*. Um dos poucos casos em que um desses termos foi falado por um adulto foi durante uma aula do primeiro ano, no Dia da Mentira (primeiro de abril), quando Érica, explicando para a turma o que costuma acontecer no Dia da Mentira, disse:

— Você sabem que dia é hoje?

— Eu sei! Hoje é dia da mentira! — respondeu Carlos Eduardo.

— Isso aí, Eduardo! Então, hoje vocês podem dizer uma *mentirinha* ou outra, tá? Mas é só hoje, hein!

— disse Érica.

Nessa situação, a professora tentava explicar que, nesse dia, algumas mentiras não teriam a mesma conotação acusatória e moralmente condenável que costumam ter. No entanto, o que Érica chamou de *mentirinha* corresponde ao que as crianças costumam chamar de *mentira*.

Como mostrado nessa situação relatada, os professores raramente mencionam os termos *mentirinha* e *brincadeira*, mas quando o fazem, geralmente é com um propósito infantilizador, marcando o que está sendo dito como um discurso voltado para crianças. Para as crianças, por outro lado, os termos *mentirinha* e *brincadeira* são marcadores temporais do que é e do que não é *brincadeira* — e o diminutivo, no caso, é usado para diferenciar o significado das palavras, já que *mentira* e *mentirinha* significam coisas diferentes para as crianças e se inserem de maneiras distintas nos diálogos e relações entre elas.

### 2.3. EU NÃO ESTOU BRINCANDO!

Tendo em vista a seriedade também constitutiva da *brincadeira*, assim como é considerado importante *saber brincar* — entender o que está em jogo, assumir o personagem, levar algumas regras em consideração —, é preciso também saber a *hora de brincar*. Do mesmo modo que a participação no faz de conta é negociada, o momento em que uma *brincadeira* acaba, ou o fim da participação de um dos envolvidos na *brincadeira*, também deve respeitar algumas expectativas, de modo que a interrupção do fluxo de faz de conta não seja abrupta e não gere conflitos entre os participantes. Ou seja, como ouvi várias vezes as professoras e estagiárias falando ao longo do trabalho de campo, “você precisa saber que *brincadeira* tem limite!”.

Voltando a pensar a questão da metacomunicação, parte da *brincadeira* consiste justamente em discutir seus termos, expectativas, regras e limites. Quanto a isso, há também muitas decisões unilaterais, tomadas por participantes das *brincadeiras*, que, ao não comunicá-las aos outros, geram certo conflito ou rompimento do faz de conta. Dei-me conta desse aspecto em um dia quando, após a hora de pátio da turma do segundo ano, subindo as escadas rumo à sala de aula, localizada no segundo andar, Letícia subiu correndo atrás de Paulo, gritando: “Pai, pai!”. Como Paulo não respondeu, ela perguntou: “Você ainda é o pai? A gente ainda está brincando?”. Ele respondeu “Não, né!”, recebendo de Letícia um “Ah, tá!” como resposta. O final do horário de pátio parece ter sido o marcador para o fim da *brincadeira*, e, dentre todos os que estavam envolvidos, apenas Letícia parecia ter dado continuidade ao faz de conta.

Como as crianças não estão sozinhas no ambiente escolar — nem nesta etnografia —, devemos considerar também que, muitas vezes, são os professores, estagiários e até o interfone (que anuncia a chegada dos pais) que estabelecem o fim das *brincadeiras*. Em um desses momentos, no final de um dia de aulas na turma do segundo ano, Bruno havia deixado sua lancheira na sala e descido para esperar seu pai, que ia buscá-lo. Como eu e a professora Tatiane fomos os últimos a sair da sala, ela viu a lancheira e me disse: “Ih, o Bruno esqueceu a lancheira dele aqui de novo!”. Quando descemos, ele ainda estava no pátio, e, ao vê-lo, Tatiane disse: “Bruno, você deixou sua lancheira lá em cima! Vai lá pegar!”. E ele respondeu, sorrindo: “Mas eu é que quis deixar ela lá! É que eu quero esquecer a minha lancheira hoje!”. Bruno e Tatiane riram, mas, mesmo assim, ele voltou à sala para buscar a lancheira. Ao “esquecê-la”, ele

estava brincando, mas a professora encarou isso como um esquecimento *de verdade*, interrompendo a brincadeira dele.

Essas interrupções unilaterais nas brincadeiras e jogos também podem ocorrer de uma forma um pouco mais conflituosa, como nos casos em que um dos envolvidos abandona a brincadeira de forma repentina. É o que acontece com muita frequência principalmente no pique-pega ou no pique-esconde[43]: muitas das crianças que estão prestes a ser pegadas pelas outras pedem “Licença!” na hora em que o pegador se aproxima. Com isso, ela quer dizer que está temporariamente fora da brincadeira, e que, portanto, não pode ser pega. Se o pegador ainda insiste e diz “Te peguei!”, a criança que se declarou de licença afirma algo como “Não, mas você não pode me pegar! Eu estou de licença!”. Sentindo-se enganado, o pegador frequentemente reclama:

— Assim não vale! Você está roubando!

— Tô nada! Eu estou de licença!

— Não, não vale ficar de licença! Eu não estou mais brincando!

Acompanhei muitos pedidos de licença não aceitos entre os alunos da educação infantil — principalmente entre Davi e Caio —, nos quais o “Eu não estou mais brincando!” e o “Assim eu não quero mais brincar!” marcavam uma interrupção tumultuada do jogo. Da mesma forma, se uma criança burla as regras, recebe da outra como resposta um “Ei, assim não vale!”, o que leva a uma renegociação das regras ou ao fim da brincadeira.

A saída de um dos participantes, quando este abandona a brincadeira de modo inesperado, nem sempre gera desentendimentos. No entanto, certa ruptura e até mesmo algum desapontamento nos demais participantes são quase inevitáveis. E aqui me coloco uma questão similar àquela sugerida por Schechner: “‘Eu quero parar de jogar’ significa o mesmo que ‘Eu terminei de jogar’?” (2012: 98). No primeiro caso, a saída de um dos participantes da brincadeira se dá antes do término desta, enquanto no segundo, o término da brincadeira se dá de uma forma um pouco mais consensual.

Outra causa recorrente para os conflitos entre as crianças é a questão da imitação. A noção de *imitação*, tal como usada pelos atores na escola, pode se referir tanto à imitação dos personagens e papéis nas brincadeiras (da qual falo mais adiante, no quarto capítulo) quanto à imitação de uma criança pela outra. Essa imitação de uma pela outra pode tanto se dar por afinidade — quando uma busca fazer o que a outra faz por serem muito próximas e amigas —, quanto pode se tratar de uma imitação irônica, com a intenção de provocar a outra criança, o que, invariavelmente, nas situações que acompanhei, produz desentendimentos. Presenciei muitas situações dessas na educação infantil, como no momento em que Davi conversava e brincava com Leonardo, e foi imitado por Caio:

— O Wolverine é mais forte que o Homem Aranha! — disse Davi, para Leonardo.

— O Wolverine é mais forte que o Homem Aranha! — repetiu Caio, tentando simular a entonação e a voz de Davi.

— É! — respondeu Davi, achando que Caio estava concordando com o que ele havia dito.

— É! — repetiu Caio!

— Você está me imitando! — disse Davi, percebendo que Caio estava querendo provocá-lo.

— Tô nada!

— Tá sim! Para de me imitar!

— Para de me imitar! — repetiu Caio.

— Para! — diz Davi, tentando empurrá-lo.

— Para! — repetiu Caio.

— Helena, o Caio está me imitando! — Davi chama a professora.

— Tô nada, Helena! Ele está mentindo!

— Eu não tô mentindo! Eu tô falando a verdade!

— Caio, eu já não falei para você não ficar imitando os outros? Você não vê que ele não está

gostando? — intervém a professora.

— Tá bom, tá bom... — diz Caio, parando de irritar Davi e admitindo discretamente sua imitação.

Alguns conflitos nesse sentido levam a rompimentos temporários da amizade. Isso se verifica com frequência entre as crianças da educação infantil, mas também presenciei alguns desses desentendimentos entre as de 6 e 7 anos de idade. Depois de uma pequena discussão, ou da disputa por um brinquedo, uma criança diz para a outra “Eu não sou mais seu amigo”. A outra criança, na maioria das vezes, chora, chama a professora ou busca se isolar em algum canto da sala, até que, algum tempo depois, ambas vão voltando a se falar. Em muitos casos, esse restabelecimento das relações é marcado pela frase “Você é meu amigo?”.

Essa suspensão temporária das relações de amizade entre duas ou mais crianças[44] — sendo, em geral, o “Eu não sou mais seu amigo” a forma extrema do “Eu não estou mais brincando” — costuma se estender por um curto período de tempo, durando de poucos minutos até, no máximo, o dia seguinte (caso o conflito ocorra no final de um dia de aulas). Situações desse tipo pareceram ser relativamente frequentes entre Milena e Caio, em momentos em que este queria participar como pai nas brincadeiras de mãe e filho, mas aquela não aceitava a presença dele. Em uma dessas ocasiões, depois de Caio insistir, Milena disse:

— Não, Caio, a gente não está brincando contigo!

— Mas eu quero ser o pai! — disse ele, insistindo.

— Sai, Caio! Eu não sou mais sua amiga! — respondeu finalmente Milena, empurrando-o.

Diante dessa reação de Milena, Caio foi até a professora, chorando e dizendo:

— Helena, a Milena disse que não é mais minha amiga!

— Ah, Milena! Que besteira! Aqui todo mundo é amigo de todo mundo! Brinca com o Caio também!

Qual é o problema?

Milena olhou insatisfeita, e, contra sua vontade, aceitou. Caio, no entanto, ainda estava chateado, e se sentou em uma cadeira, apoiando o rosto na mesa, entre os braços, ainda chorando, e só reatando as relações com Milena cerca de 20 minutos depois.

Depois de me dar conta da relativa efemeridade desses rompimentos de relações, tentei dialogar sobre a questão com Bruno, da turma do segundo ano, em uma hora em que percebi que ele e Daniel haviam acabado de discutir. No momento em que todos da turma desceram para o pátio, correndo e brincando pelo espaço da quadra, Bruno desceu com um livro com imagens de animais e ficou deitado embaixo da mesa de totó[45], que ficava na lateral do pátio. Enquanto ele folheava as páginas do livro e observava as imagens, me aproximei e tentei conversar com ele:

— O que foi, Bruno?

— Foi o Daniel... Ele disse que não é mais meu amigo...

Como eu já tinha percebido que esses fins de amizade duravam relativamente pouco tempo, disse:

— Ah, relaxa, Bruno! Daqui a pouco ele volta a ser seu amigo, e tudo volta ao normal!

— É, mas às vezes demora. Acho que ele só vai voltar a falar comigo amanhã...

Ele também demonstrou reconhecer a efemeridade do conflito, mas, mesmo assim, ficou incomodado por passar algum tempo sem a amizade de Daniel. No entanto, ele se enganou em relação à duração desse rompimento: no final do horário do pátio, cerca de 25 minutos depois, eles já estavam brincando juntos novamente. Até o momento que precedeu esse conflito, Bruno frequentemente dizia que Daniel era seu melhor amigo — e voltou a dizer, logo após eles terem reatado a amizade. No entanto, como percebemos por esses casos, essas relações entre ser amigo / não ser mais amigo / ser o melhor amigo se restabelecem e se redefinem constantemente, culminando, ao menos na maioria absoluta dos casos, na retomada de uma relação amistosa, mas nunca completamente estável — e quais o são? —, com a diferença de que, talvez, essas sejam mais dinâmicas.

William Corsaro, em um de seus livros, *We're friends, right?: Inside kid's culture* (2003) — cujo

título já faz referência à frase que marca muitas das confirmações ou retomadas das relações de amizade —, dedica algumas páginas (principalmente nos Capítulos 2 e 3) a tratar das trocas, participação social e amizades nas *culturas infantis*. De acordo com ele, em muitos dos casos em que uma criança diz não ser amiga de outra, ou quando recusa a entrada da outra na brincadeira, ela o faz não a fim de impedir a participação da outra na troca, mas sim como uma forma de proteger o espaço de interação que ela já estava estabelecendo com outros naquele momento. Vejamos isso, por exemplo, a partir da narração de um acontecimento no pátio da educação infantil.

Algumas meninas da turma haviam levado suas bonecas para o pátio, a maioria bonecas de princesas de filmes da Disney. Cada uma das meninas envolvidas assumiu o papel de uma princesa nessa brincadeira — papel relativo à boneca que estava segurando. Pouco tempo depois, Giovanna, que também estava entre essas meninas, saiu de perto delas e se sentou em um canto do pátio, chorando. Raquel, a estagiária da turma, foi perguntar por que ela estava chorando, e ela disse: “É porque eu sempre sou um animal, e eu queria ser uma boneca. Todas as meninas são bonecas, e eu sou um animal! Eu não queria ser sempre um animal!”. Raquel, então, foi falar com as outras: “Meninas, vocês precisam deixar a Giovanna ser uma boneca também! Por que ela sempre vai ser um animal, e vocês sempre vão ser bonecas? Tem que variar de vez em quando!”. Ainda meio desolada, Giovanna acabou voltando para a brincadeira, sob os protestos de Melissa, que disse que “já tinha boneca demais” na brincadeira.

Talvez elas tenham dado a Giovanna a chance de entrar na brincadeira apenas com o papel de um animal, e não de uma das bonecas, como uma forma de preservar a brincadeira que já estava em curso, sem a necessidade de uma alteração radical nos papéis assumidos pelas outras meninas.

Isso põe em questão a *hora de brincar* e os momentos de brincadeiras e atividades conjuntas, que consistem não só nos momentos da programação das aulas em que as brincadeiras são permitidas de forma menos restrita, como também nas situações em que cada criança é aceita para participar das brincadeiras, em que algumas crianças querem brincar de uma coisa, e não de outra, ou ainda quando cada criança é convidada para ir a eventos para além das atividades escolares, como em aniversários dos colegas de turma. Como já dito, muitas dessas atividades são interrompidas por desentendimentos, pequenas brigas e rupturas temporárias de amizades. É interessante notar que, ao tratar disso em um dos capítulos de seu livro (2003: Capítulo 7), Corsaro se refere a *conflito na cultura infantil*. No entanto, como observado tanto por Corsaro quanto por mim — embora ele não desenvolva a questão dessa maneira —, esses desentendimentos vão muito além da ‘cultura infantil’: embora, em muitos casos, crianças comecem e terminem conflitos entre si, é nesses momentos que a presença de professores é mais demandada pelos alunos. Professores e estagiários são frequentemente chamados para fazer com que uma criança pare de imitar a outra, ou para que uma devolva um brinquedo para outra — além das intervenções mais diretas nos casos em que os conflitos culminam em tentativas de agressão física. Além disso, se não busco focar apenas as crianças, mas abranger todos os atores em questão no ambiente da sala de aula, é preciso considerar também a presença central dos professores no estabelecimento das atividades e das relações na escola — entre elas, nas tentativas de organização da *hora de brincar*.

A *hora de brincar* e a *hora de parar* nunca são um consenso entre os envolvidos. Embora seja comum que alguns professores tentem intercalar um desses momentos com o outro, na prática, a fronteira entre ambos não pode ser estabilizada. Em uma das aulas da turma do primeiro ano, a professora permitiu que as crianças brincassem livremente pela sala por alguns minutos, antes de começar a aula, de modo que elas “liberassem suas energias e falassem umas com as outras tudo o que tinham que falar sobre o final de semana, para depois ficarem calmas durante a aula”. Logo depois desse momento inicial de brincadeiras, ela tentou atrair a atenção das crianças para dar início à aula, mas não conseguiu o silêncio delas, e disse, em um tom de voz um pouco mais alto do que o normal: “Assim eu não vou mais brincar com a turma! Sabe por quê? Porque vocês não têm limites, vocês não sabem a hora de parar!”. Algumas

crianças se sentaram quietas depois disso, mas bastou uma brincadeira de uma delas para que parte das agitações iniciais voltasse a ocorrer. *Parar*: essa é a grande questão das brincadeiras para os professores, frequentemente tida como um entrave para o planejamento da rotina de atividades da aula.

Levar em consideração a temporalidade é essencial para pensar muitas dessas relações entre os atores[46]. Em geral, os professores marcam diversas atividades e etapas nos seus planejamentos e nas rotinas que estabelecem no ambiente escolar. Assim, há a hora de sentar em roda, a hora de brincar, a hora de ir para o pátio, a hora de escovar os dentes, entre outras. Em meio a essa marcação do tempo, a *hora de parar*, portanto, seria o momento em que as brincadeiras deveriam ceder espaço para outras atividades. No entanto, as crianças, por sua vez, costumam criar desvios e linhas de fuga a partir dessas segmentaridades impostas/propostas pelos professores, fazendo com que a *hora de brincar*, por exemplo, se sobreponha e se dê simultaneamente a outras dessas atividades — o que em muitos casos entra em conflito com as expectativas dos professores e estagiários.

O uso do tempo para as aulas — e, conseqüentemente, o período dedicado a outras atividades para além do conteúdo a ser formalmente transmitido — é uma questão central principalmente para os professores das aulas complementares, como Educação Física, Música e Artes[47], que dispõem de apenas 45 minutos semanais de aula em cada turma para cumprir seus planejamentos. Assim, estabelecer limites e negociar o uso do tempo está entre as principais preocupações desses professores.

Foi o que aconteceu em uma tarde, também na turma de primeiro ano. Na mesma hora em que a professora começou a falar, Carlos Eduardo começou a se balançar na cadeira, fazendo barulhos com o pé da cadeira no chão e “fazendo gracinha”, atraindo a atenção das demais crianças. Diante disso, a professora se virou para ele, dizendo: “A gente tem que saber a hora de brincar, Eduardo! Assim não dá!”. Em outras palavras: brincar, só na hora certa. Afinal, com brincadeira não se brinca!

Algo similar aconteceu algumas semanas depois, envolvendo os mesmos atores — a mesma professora e o mesmo Carlos Eduardo. Em uma brincadeira de roda na sala de aula, todos da turma ouviam uma música e, de mãos dadas, giravam em roda e cantavam, quando Carlos Eduardo começou a fazer movimentos propositalmente errados, fazendo toda a turma rir. A professora, insatisfeita, por considerar que ele estava atrapalhando a participação do restante da turma na atividade proposta, disse: “Eduardo, assim não dá! Sabe por quê? Porque você está brincando de outra coisa no meio da brincadeira [de roda]. Assim a brincadeira não acontece!”.

A brincadeira não acontece da forma como foi proposta pela professora. No entanto, para as crianças — principalmente para Carlos Eduardo —, a brincadeira já está em curso. É nesse sentido que os professores, por meio dessas intervenções, buscam frequentemente fazer com que o seu significado do que sejam as atividades propostas seja compartilhado com as demais pessoas presentes na sala de aula. Se o professor tem uma concepção de brincadeira e de aula diferente daquelas dos demais, essas diversas perspectivas acabam por produzir frequentes equívocos e conflitos[48].

É curioso notar que, em alguns desses conflitos em torno da obediência — quando o professor fala para a criança fazer uma coisa, e ela faz algo diferente —, o que mais se sobressai é o fato de que a criança *sabe* o que o professor falou e o que ele está pedindo, mas faz algo diferente por livre escolha. Tatiane, a professora da turma do segundo ano, repreendeu Alexandre em um momento em que ele saiu da sala para beber água sem tê-la comunicado, dizendo a ele:

— Alexandre, como é que você sai da sala sem me avisar?

— É que eu queria beber água!

— Você entendeu o que eu falei? Não pode sair de sala sem me avisar! Acho que você não entendeu quando eu te falei isso, né?

— Eu entendi, mas é que eu estava com muita sede!

Alexandre entendeu o que Tatiane queria que ele fizesse, mas escolheu fazer diferente. O equívoco aqui se dá em torno de uma compreensão diferenciada da noção de *entendimento*: para Tatiane, se ele

entendeu, ele teria que fazer o que ela havia pedido. Para Alexandre, o fato de ele ter entendido o pedido não significa necessariamente que ele vai obedecê-la, mas sim que ele vai ressignificar esse pedido a partir de suas próprias prioridades.

Alguns desses equívocos nas relações entre estudantes e professores se dão em torno das definições do que venha a ser a brincadeira. Essa questão me foi apresentada durante uma aula da turma do primeiro ano. Em uma das aulas de Érica, cada vez que ela começava a anunciar o planejamento proposto para aquele dia de aulas, alguma das crianças da turma começava a falar alguma coisa, ou a cantarolar, formando uma letra de música improvisada a partir das palavras da professora. Diante disso, Érica se calou, olhou para a turma com um semblante sério e disse: “Posso começar [a aula]?”. Todos responderam em uníssono: “Não!”, alongando o som das vogais do “não”, e rindo logo em seguida.

Durante a aula, Érica passou uma atividade para as crianças e, enquanto estas a faziam, ela se sentou do meu lado e, conversando comigo, disse:

É engraçado, né? Porque essa turma é pequena, e é por isso que é mais fácil lidar com eles e conseguir a concentração deles nas atividades. Mas eles nem sempre parecem interessados, não se envolvem tanto... Sempre fazem algum comentário que parece um deboche, mas a gente sabe que é brincadeira.

Em situações como essa, que ilustra as palavras de Érica, o que para as crianças parece ser uma brincadeira, para a professora frequentemente se passa como uma ironia ou deboche. A professora tende a não reconhecer essa relação como uma brincadeira, na medida em que esse ato guarda relações com o que, para ela, é uma demonstração de desinteresse.

As relações entre professores e estudantes[49] — que se dão em meio a negociações de significados, equívocos, conflitos e convencimentos, entre outros — também se configuram como um espaço privilegiado para diversas redefinições de concepções sobre a *infância*. Essas redefinições se dão com base nas relações e na experiência, e não em conceitos estáveis elaborados a partir de estatutos, leis ou teorias. Muitas das definições sobre infância são associadas à noção de *imaginação*, como no caso a seguir.

Márcia, mãe de Douglas, havia pedido à Helena, professora da turma da educação infantil, se podia levar algumas antiguidades para mostrar às crianças, como um aparelho de telefone antigo e uma máquina de escrever. No dia em que Márcia mostrou esses objetos para a turma, muitas crianças ficaram maravilhadas com a máquina de escrever, querendo apertar as teclas, mas sem saber exatamente como ela funcionava, já que estava sem papel. Márcia, então, perguntou à turma:

— Quem sabe o que é isso?

— É um fazedor de papel! — respondeu Davi.

— É uma máquina que come papel! — arriscou Theo.

— É uma máquina de papel robô com cara de Homem Aranha! — disse Gustavo.

Ao ouvirem isso, Helena olhou para Márcia, sorrindo, e disse:

— A imaginação dessas crianças não tem limites mesmo!

Embora a caracterização do que seja a infância seja constantemente marcada pelos professores e pais a partir das noções de *criatividade* e *imaginação sem limites*, não é só de imaginação que se faz o grande divisor que estabelece a infância. Da mesma forma, a infância não é tida necessariamente como algo positivo, nem pelos professores nem pelos estudantes, e as fronteiras entre o “ser criança” e o “ser adulto” se põem constantemente à prova nas relações cotidianas na escola. Se “ser criança” é frequentemente associado à imaginação, o é também, em muitos casos, a uma definição negativa da infância, trazida à tona em frases como “Deixa de ser criança!”.

Paulo, da turma do segundo ano, havia acabado de ganhar uma irmã. Nos primeiros dias após o

nascimento dela, ele mostrava fotos para a turma nas quais aparecia abraçado com ela, e falava a todo o momento sobre como ela era bonita e “engraçadinha”. Pouco tempo depois, Paulo começou a se sentir abandonado pelos pais, dizendo que eles não davam mais atenção a ele e que só pensavam na recém-nascida. Ele, então, começou a falar sobre isso para todos na escola (porteiros, professoras, secretárias, diretor e colegas de turma), usando essa situação como justificativa para tentar sair da sala de aula quando quisesse e para não ter que participar de todas as atividades propostas pela professora. Ele não conseguiu alcançar a maioria dos seus objetivos, de ficar livre de tarefas, mas passou alguns dias tentando argumentar a partir dessa narrativa de abandono. Na mesma semana em que começou a relatar essa história, ele passou toda uma tarde tentando ficar do lado de fora da sala, sem precisar assistir às aulas — e isso mobilizou muitos profissionais da escola para que ele voltasse para a sala.

No dia seguinte a esse ocorrido, eu estava conversando com a coordenadora Aparecida, no refeitório da escola, e ela me falou sobre como Paulo é uma criança “muito adultizada, com um poder de convencimento enorme, que conseguiu mobilizar a escola inteira com essa história da irmãzinha”. A partir dessa situação, é curioso notar que ser “adultizado”, nesse sentido, significa ter um discurso articulado e ser capaz de convencer as pessoas. Em sentido oposto à “criança adultizada”, está a “criança infantil”, que, em muitos casos, é aquela que descumpre as regras, que não entende e que não sabe se comportar. Esta é o personagem central dos casos em que ouvi frases como “Por que você está fazendo isso? Que brincadeira boba! Você não é mais criança da educação infantil para ficar fazendo isso!”.

Em outra ocasião, em um caso em que duas crianças do segundo ano brigaram e uma mordeu o braço da outra, Tatiane, ao separar as duas, comparou-as às crianças ainda mais novas que elas: “Por que você mordeu ele? Você é da educação infantil, por acaso? Só os bebês da educação infantil que ainda fazem isso!”. Ou, ainda, quando Vera não conseguia a atenção da turma para propor uma atividade na aula, e comparou os dois primeiros anos do primeiro segmento do ensino fundamental: “Eu fiz essa mesma atividade na turma do primeiro ano, e não tive problemas! Eles fizeram tudo direitinho! Não sei por que vocês, do segundo ano, ficam se comportando como crianças! Assim a gente não consegue fazer nada com vocês!”.

Essas redefinições da infância a partir das relações cotidianas foi esboçada também em um momento em que Helena tentou separar um conflito entre duas crianças de 5 anos de idade. Após encerrar a agressão física, Igor, um dos meninos, continuou tentando xingar o outro, gritando: “O Leo é um chiclete! Você é um bobão!”, enquanto Leonardo, o outro envolvido, chorava. Nesse momento, Helena segurou Igor, falando “Igor, me obedece!”, e recebendo dele a resposta: “Me solta!”. A professora, vendo que estava sendo desafiada por ele, esbravejou: “Igor, você não é mais criança! Você tem que me respeitar! Parece até que é do maternal[50]!”.

Dizer “você não é mais criança” é uma forma de a professora afirmar que esse não é o comportamento esperado para alguém da idade dele, e implica outra expectativa em relação a esse comportamento. Ao mesmo tempo, ao falar “Parece até que é do maternal”, faz-se uma analogia entre o que Igor está fazendo e o que as crianças mais novas que ele costumam fazer — ou, pelo menos, à conduta que se costuma associar a elas. Para falar que alguma criança está se comportando de forma inadequada, refere-se àquelas ainda mais novas, mostrando que não é esperada essa conduta das crianças mais velhas, pois seria um comportamento caracteristicamente “imaturo”. Esse aspecto fica ainda mais aparente quando, no mesmo dia, Helena disse: “Igor, você é uma criança!” — ou seja: não desafie o adulto! Você precisa me respeitar!

Desse modo, professoras e estagiárias parecem se revezar entre múltiplas concepções de infância. Por um lado, valorizam e se encantam com a “inocência” da infância e com os demais elementos que supostamente a caracterizam, como a criatividade e a imaginação fértil. Por outro, parecem tratar a infância como uma série de “criancices” e atos “imatuross” — características que também seriam intrínsecas aos primeiros anos de vida —, vendo a infância, desse modo, de uma perspectiva negativa,

como uma espécie de categoria acusatória ou depreciativa[51]. Essas frequentes referências às crianças ainda mais novas, ou ainda aos bebês, se dão principalmente nesses momentos de choques e conflitos.

Lançando hipóteses para debater esses elementos tidos como constitutivos dessa noção de infância amplamente vigente nesse ambiente escolar, talvez possamos sugerir uma relação entre a *infância* e a *experiência*[52]. Os poucos anos vividos talvez remetam a uma falta de experiência, que tenha sido insuficiente para prover à criança os meios de lidar suficientemente com o mundo e seus elementos — o que as leva a usar a tão celebrada ‘imaginação fértil’ como uma forma criativa de lidar com as possibilidades do mundo que lhes são apresentadas. Ao mesmo tempo que essa falta de experiência lhes abre espaço para a criatividade, também produz situações nas quais suas reações são tidas como “imaturas” — já que elas não têm experiência e, supostamente, não sabem lidar com o mundo, elas nem sempre reagem da forma esperada ou tida como correta.

No entanto, não cabe aos adultos um monopólio sobre a conceptualização da infância. As crianças também constroem, negociam e redefinem seus status enquanto crianças a partir de suas relações, como foi relatado por Daniela, mãe de Rafael, em uma reunião de pais e professores da turma do primeiro ano. A mãe de Priscila e os pais de Rafael falavam sobre como os filhos, em alguns casos, “querem se mostrar mais velhos do que são”, e se recusam a afirmar publicamente que gostam de alguns “desenhos de criança”. Daniela, então, narrou uma situação ocorrida entre seu filho e o melhor amigo dele na semana anterior, quando ambos estavam na casa de Rafael:

O Rafael sempre quer ver o tal do desenho da Peppa Pig[53]. Mas aí o Breno foi lá em casa, e ele ainda estava lá na hora que começou a passar a Peppa. Aí eu vi que o Rafael queria ver, mas ele não queria que o Breno soubesse que ele gostava, e nem falou nada. Mas eu cheguei para ele e falei: ‘Ih, filho, está chegando a hora da Peppa! Eu adoro esse desenho! Vocês não querem ver comigo não?’. O Rafael levantou o ombro e disse ‘Tá’, e eles sentaram para assistir comigo. Aí, quando eu vi, eles estavam falando: ‘Eu sei que esse desenho é de criança, mas a minha mãe gosta, aí eu fico vendo com ela’. ‘É, eu também vejo às vezes. É de criança, mas eu nem acho muito chato!’. ‘É, não é muito chato não...’. E os dois ficaram assistindo! Quer dizer, os dois gostavam, mas um não podia saber que o outro gostava porque é de criança, para eles não passarem vergonha.

Voltando à sala da educação infantil, já no final de uma manhã de aulas, a estagiária Raquel estava em um canto da sala, perto de onde ficam guardadas as lancheiras e mochilas, ajudando algumas crianças a trocarem o uniforme da escola por maiôs e sungas — já que aquelas que ficam no horário integral têm aulas de natação duas vezes por semana, em uma academia localizada próxima à escola. Raquel ajudou Isabella a tirar o uniforme e, quando ela foi colocar o maiô, Milena chamou Isabella para brincar no outro lado da sala, e ela saiu correndo, sem roupa. Diante dessa situação, Raquel gritou:

— Isabella, vem cá! Para de correr! Você hoje, hein! Você não é mais criança para ficar fazendo isso, Isabella!

Insatisfeita por Raquel querer tirar Isabella da brincadeira, Milena saiu em defesa da amiga:

— Ela é criança sim!

— Mas ela não é igual às crianças pequeninhas da outra turma! Aquelas crianças podem até fazer isso, mas vocês já estão grandinhos demais para se comportarem assim!

Afinal, até que ponto Isabella, entre tantas outras, é ou não criança? Além disso, como esperar um consenso sobre essas classificações? Elas são consideradas muito novas para fazer algumas coisas, mas não são crianças quando apresentam comportamentos que desobedecem a regras e expectativas. Desse modo, os processos de envelhecimento e amadurecimento, assim como as expectativas que se tem sobre eles, destituem as crianças de alguns direitos, entre os quais o de “se comportar como criança”.

Além disso, como mostrado, em alguns casos, elas também se consideram *velhas demais* para



determinados desenhos animados e brincadeiras. Essas redefinições vão se dando a todos os momentos, em meio a diversos equívocos, e essa questão parece ficar ainda mais evidente e ganhar centralidade nos conflitos que envolvem professores. O “Eu não estou brincando!” é frequentemente suscitado tanto pelos alunos quanto pelos professores, denotando uma situação em que se espera um comportamento mais “maduro” das crianças, ou ainda um momento em que uma criança quer se retirar da brincadeira de modo a não incorrer em conflitos, sem que seja acusada de “estar roubando”, ou de fazer algo que, de acordo com a brincadeira, “não vale”.

Assim, retomando o debate de Corsaro sobre o *conflito na cultura infantil*, é importante observar que o conflito é uma das situações em que menos podemos limitar as relações na sala de aula às crianças, sem considerar os professores e estagiários também como atores, na medida em que estes estão sempre presentes, dentre outros momentos, separando brigas e sendo convocados pelas crianças para pôr fim a algum desentendimento.

Outro aspecto a ser ressaltado é que, assim como a brincadeira tem início e é frequentemente mantida por mensagens metacomunicativas, ela também é encerrada de forma similar, seja por uma convocação para que as crianças deixem o pátio e voltem para a sala de aula, pela saída de um dos participantes da brincadeira, ou ainda pelos constantes desentendimentos, brigas e equívocos — os quais constituem ainda momentos privilegiados para a observação das redefinições da infância.

Diante do envolvimento de diversos atores nessas negociações, pode parecer perigoso reduzir as relações em sala de aula a uma oposição entre adultos e crianças, *culturas infantis* e *culturas adultas*, na medida em que os atores concretos — não crianças e adultos tidos de forma substantiva, mas estudantes de diversas idades, professores, estagiários e, eventualmente, um antropólogo — estão sempre em relação, vivendo conjuntamente essas experiências a partir de múltiplas perspectivas, e não a partir de ideias restritas a uma ou outra ‘cultura’. E os momentos de conflitos são especialmente ilustrativos do fato de que esses desentendimentos não se limitam a uma ‘cultura infantil’, mas envolvem professores e estagiários, que tanto sugerem atividades, participam, se envolvem e brincam com a turma, quanto interrompem brincadeiras — sendo vistos pelas crianças, em alguns desses casos, como temporariamente opostos às suas vontades.

## Conexões e significados

Eu sou onça, e ele é... sei lá!

(Rafael, de 6 anos, se referindo a seu amigo Breno, enquanto me explicava quem era quem na brincadeira deles).

Não são apenas crianças, professores, pais e diretores que constituem as relações em uma escola. Todo o ambiente — assim como seus diversos aspectos e elementos — também está envolvido nessas configurações e arranjos. Livros, salas de aula, brinquedos e as referências trazidas pelos atores — como, por exemplo, os personagens de desenhos animados, frequentemente citados pelas crianças, ou o ciclo da vida e os astros do universo, mencionados constantemente pelos professores — também compõem esse espaço, juntamente com os humanos, produzindo relações, expressões, sentimentos e ideias.

As *verdades* e *mentirinhas* também se desenvolvem nas relações de força entre esses seres e elementos, possibilitando que estes participem tanto do conteúdo transmitido de uma maneira mais formal pelos professores quanto das produções de significados que operam nas brincadeiras. Por meio de concepções expandidas do que sejam brinquedos, e de negociações sobre o que são dragões *de verdade* e cachorros *de mentirinha*, diversas discussões ganham protagonismo, definindo noções de ser, não ser e fingir ser nas brincadeiras — e, para além delas, naquilo que é *sério*.

### 3.1. BRINQUEDOS: AO INFINITO, E ALÉM!

Os participantes das brincadeiras frequentemente põem em jogo mais seres e possibilidades do que os não participantes costumam estar dispostos a aceitar. Isso fica especialmente evidente quando nos referimos aos brinquedos — ou a todos aqueles não humanos materialmente envolvidos na produção e na manutenção do faz de conta. Enquanto alguns desses objetos ganham espaço e são adicionados às brincadeiras, outros ganham protagonismo e se tornam o foco delas, fazendo com que elas se estabeleçam a partir e em torno deles.

Nas salas de aula das turmas da educação infantil e do primeiro e segundo anos do ensino fundamental na escola onde realizei meu trabalho de campo, há um canto no qual se encontram prateleiras com jogos e brinquedos — os quais consistem em bonecos, bonecas, miniaturas de fogões, geladeiras e pias (que constituem o que chamam de “casinha”), além de fantoches, ursos de pelúcia, pedaços de pano, jogos de tabuleiro, roupas e fantasias, entre outros. Na sala do primeiro ano, além destes, havia ainda uma máquina fotográfica e um telefone antigos, que não funcionavam mais, e foram colocados lá de modo a ser reclassificados pelas crianças como brinquedos.

No final de uma das tardes na turma do primeiro ano, quando a aula já havia acabado e as crianças estavam na sala apenas esperando a chegada de seus pais e daqueles que as levariam para suas casas, Priscila me chamou para brincar. O restante da turma brincava de imitar cachorros e panteras, quando então Priscila disse: “Gente, o Guilherme é o ladrão! Vamos pegar ele!”. Todos vieram na minha direção, se aglomerando à minha volta e segurando a barra da minha camisa, quando então Priscila pegou a máquina fotográfica velha que ficava no canto dos brinquedos, apontou-a na minha direção e disse: “Eu sou a diretora da escola! Vou filmar tudo que está acontecendo aqui!”. Apesar de a câmera não funcionar mais e de Priscila não ter filmado nada, ela me mostrou a câmera e disse: “Olha só o que eu filmei aqui!”. Nós dois ficamos algum tempo olhando para o visor da máquina digital, sem ver nada além de uma tela preta inerte, mas, ao me chamar para ver a gravação, ela falou com tanta convicção que parecia que era *de verdade*.

Alguns dias depois, duas crianças da mesma turma, também no final da aula, esperavam a chegada de seus pais, e voltaram a brincar com a velha máquina fotográfica. Breno sentou em uma das cadeiras da sala, quieto, quando então Priscila lhe entregou a câmera, dizendo: “Breno, me filma aí!”. Priscila passou alguns minutos cantando e dançando uma música infantil, abraçada com dois bonecos de pelúcia. Ao terminar a música, ela pegou a máquina fotográfica da mão dele, dizendo: “Deixa eu ver como ficou!”. Após um tempo olhando o visor escuro da câmera, disse: “Ficou bom! [...] Vai, agora é você!”. Ela se sentou onde Breno estava, enquanto este começou a cantar a mesma música que ela havia dançado anteriormente. Pouco depois, Priscila abaixou a câmera, dizendo: “Ah, não, Breno, está muito ruim! Parei de gravar!”, ao mesmo tempo que o menino a olhava cabisbaixo, demonstrando certa frustração por ela ter desaprovado a performance dele.

É curioso notar que, apesar de a câmera não funcionar, as duas crianças olhavam para seu visor fixamente, tanto quando pareciam gravar o que estava acontecendo quanto quando viam o vídeo que teria sido gravado. Nesses casos, foi em torno da câmera que se estabeleceu a brincadeira: quando Priscila desistiu de filmar a dança de Breno, a brincadeira acabou. Além disso, como também sugerido por Camila Fernandes (2011: 40), é notável a forma como alguns objetos — a câmera, por exemplo — operam uma *relação de cuidado*: a aula já havia acabado, a professora estava sentada no outro lado da sala, anotando conteúdos no diário de classe, os pais que buscariam as crianças ainda não haviam chegado, e, enquanto isso, era a câmera que servia de estímulo para que as crianças se dedicassem a uma brincadeira *sem riscos* — sem que tentassem pular próximo à janela, para ver se seus pais haviam chegado, e sem correrem pela sala.

Além da máquina fotográfica, outros objetos também participavam de brincadeiras. Aquelas envolvendo panelas e comidinhas também eram frequentes, principalmente entre as crianças da educação infantil, em cujo espaço de brinquedos também havia panelas antigas. Em um desses momentos, enquanto eu acompanhava algumas crianças desenhando, Leonardo e Danilo vieram na minha direção. Leonardo segurava uma das panelas que ficavam no canto dos brinquedos, e dentro dela havia vários pedaços de pano. Danilo apontou para a panela, sorrindo, e me perguntou:

— Quer comer? Foi a gente que fez!

— Ah, é? E o que é isso aí que vocês fizeram? — perguntei.

— É ensopado de mentirinha! Quer comer? — respondeu Danilo.

— É! Quer? — disse Leonardo, reforçando o convite.

— Tá bom, vou provar — respondi, puxando um dos pedaços de pano que estavam na panela.

Ao verem que eu havia aceitado provar, os dois voltaram correndo para a mesa onde estavam, colocando mais panos dentro da panela e continuando o faz de conta.

Os enredos e personagens de histórias infantis também são presenças frequentes nas brincadeiras. Até mesmo os livros podem servir como brinquedos, como ocorreu na educação infantil. A professora Helena espalhou alguns livros paradidáticos pelo chão da sala de aula, pedindo para que cada criança pegasse um deles para olhar ou ler naquele momento. Como a maior parte da turma ainda não lê, a maioria pegava os livros para olhar as imagens, ou, ainda, pediam à professora para que lessem para eles. Nesse momento, Carolina escolheu um dos livros, sentou ao meu lado e o colocou no meu colo. Como eu estava rouco nesse dia, disse a ela: “Ih, Carol, hoje eu não vou poder ler para você, porque eu estou rouco...”, ao que ela respondeu: “Tá, eu leio para você!”. Mesmo tendo três anos de idade, e apesar de ainda não ter sido alfabetizada, Carolina começou a passar as páginas, balbuciando alguma coisa, e por mais que eu dissesse “O que, Carol?”, não consegui ouvir a maior parte do que ela falava ao longo de sua leitura, por conta do volume das conversas das outras crianças na sala. Ao final do livro — que narrava a história de *João e o Pé de Feijão* —, ela olhou para mim, sorrindo, e disse: “E foram felizes para sempre!”. Ao terminar o primeiro livro, ela pegou outro, sobre a *lenda de Iara* [54], e também o leu, começando a história com “Era uma vez...”, apresentando as imagens do livro, marcando a passagem de uma página

para a outra por um “Aí, ela foi...” e terminando novamente com “E foram felizes para sempre!”. Depois, Carolina pegou ainda um terceiro livro para ler — que não consistia em uma história, mas sim em um manual para fazer alguns brinquedos e formas de animais com papel crepom. Ainda assim, ela elaborou uma história a partir das imagens de tesouras, animais e papel crepom no livro, terminando também essa narração com um “E foram felizes para sempre!”, enquanto sorria e parecia se divertir com suas próprias histórias.

As histórias dos livros também abrem espaço para outras histórias. Foi o que ocorreu algumas vezes quando, na mesma turma, alguns alunos me pediam para ler o livro minieniclopédico *Os Dinossauros* (Rolland, 2003), da coleção “Criança Curiosa”. Enquanto eu lia alguns trechos e passava as páginas, Davi [5 anos], que sabe muito sobre animais, rapidamente apontava para as imagens no livro, identificando os dinossauros: “Esse é o ictiossauro! [...] Olha, é o estegossauro!”. Enquanto isso, Enzo [3 anos] parecia fascinado, apontando para as ilustrações de dinossauros e dizendo, espantado: “Caraca, olha o tamanho dele! [...] Olha a boca daquele ali! Ele é muito grande! [...] Olha, aquele ali está comendo um peixe!”. Aproveitei o envolvimento das crianças com o livro e perguntei: “Vocês têm medo de dinossauro?”. Carolina, que também estava ouvindo a leitura, respondeu contando uma *historinha*:

— Sabia que eu já vi um dinossauro uma vez?

— Ah, é? Aonde? — perguntei.

— Foi no zoológico! Ele veio correndo atrás de mim, aí eu corri. Aí, eu fugi dele, aí ele pegou um carro achando que fosse eu! — narrou Carolina, rindo.

Enzo também resolveu contar sua história com dinossauros. Ele se levantou e começou a correr pelos espaços da sala, subindo e descendo de uma cadeira, encostando e se afastando da parede, buscando representar espacialmente, com o corpo, os movimentos que narrava:

— Teve uma vez... que apareceu um dinossauro lá em casa! Aí ele correu atrás de mim, e amassou o carro do meu pai! [Rindo] Aí ele me engoliu, mas aí ele vomitou depois. Aí eu corri, peguei uma arma, aí eu matei ele assim, ó [mostrou, como se estivesse golpeando o dinossauro com uma espada].

Além de muitas *historinhas* serem inventadas a partir da leitura dos livros, há também a possibilidade de a história do livro se misturar com situações que possam vir a ser *de verdade*. Em uma das aulas dessa mesma turma da educação infantil, Helena fez uma roda com as crianças, com todos sentados no chão para ouvirem a história que ela estava prestes a ler. O livro, *Que buraco é esse?* (Marques, s/d), apresentava, com muitas ilustrações e poucas partes textuais, uma história sobre um buraco no chão de uma floresta. O buraco era tão fundo e escuro que nenhum animal da floresta tinha coragem de entrar lá para ver onde ele terminava. Nessa parte da história, Gustavo, Theo e Danilo começaram a se manifestar: “Eu ia entrar no buraco para ver o que tinha lá dentro!”; “É, eu também não ia ter medo não!”; “É, eu queria entrar no buraco para ver!”. Nesse momento, Igor se virou para Danilo e perguntou: “Mas como é que você vai entrar dentro da história para ver o que que tem no buraco?”. Helena riu, olhando na minha direção, e Danilo respondeu: “Não, eu vou entrar num buraco de verdade!”. Helena também respondeu à pergunta de Igor: “Igor, a gente está falando o que faria se visse um buraco grande assim no nosso passeio [na visita que a turma fazia ao Parque Dois Irmãos na semana seguinte], não no buraco da história!”.

Além de câmeras fotográficas, livros e histórias, muitos dos objetos usados nas brincadeiras não são necessariamente *brinquedos* — no sentido de não terem sido fabricados com essa finalidade. Evitando formulações estáticas e tautológicas do tipo “brinquedo é tudo aquilo que é considerado como tal”, devemos considerar que a classificação de um elemento como brinquedo ou não varia de acordo com a forma como esse objeto é inserido — ou não — nas brincadeiras. Meu relógio digital de pulso e meus óculos, por exemplo, tidos por mim como instrumentos ou acessórios, eram frequentemente reclassificados pelas crianças como elementos participantes do faz de conta.

Enquanto algumas crianças da educação infantil estavam sentadas desenhando, Theo largou seu

desenho, apoiou sua cabeça no meu braço e começou a olhar meu relógio, tentando apertar alguns dos botões que ajustavam a hora. Percebendo seu interesse, mostrei que, se ele apertasse um dos botões, a luz do visor acendia, o que atraiu ainda mais a sua atenção. Em seguida, ele me perguntou: “E se eu apertar os outros botões? Ele explode?”, ao que respondi: “Não sei, quer tentar?”. Ele se levantou rapidamente e chamou Leonardo, dizendo: “Leo, o relógio do Guilherme vai explodir! Vamos tirar o relógio dele!”. Leonardo veio em nossa direção, dizendo: “Esse é o relógio do Ben10!”. Os dois passaram algum tempo tentando tirar meu relógio, sem conseguir, e depois saíram correndo, antes que realmente explodisse — ou, o que talvez fosse mais provável, quebrasse.

Objetos que, a princípio, foram produzidos tendo outros usos em vista são frequentemente reclassificados e tornados brinquedos ao serem inseridos nas brincadeiras. Um fabricante de relógios de pulso certamente não pensa em fazer com que seu produto dê a impressão de ser algo que possa explodir a qualquer momento. No entanto, esse relógio foi pensado dessa maneira ao se tornar um explosivo em potencial nas mãos de Theo e Leonardo. É nesse sentido que Walter Benjamin afirma que, ao estabelecer relações com elementos voltados para um público adulto, as crianças estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que em firmar uma nova relação com elas (2002: 58). Em muitos aspectos, essa afirmação pode soar essencialista, reforçando uma demarcação entre adultos e crianças. Embora Benjamin não entre nessa discussão, a possibilidade de estabelecer novos vínculos com os elementos do mundo certamente não se restringe a crianças, mas foi uma questão que acompanhei com frequência ao longo do trabalho de campo.

A pera asiática, do lanche de Theo, também foi tomada como parte de uma brincadeira. Como Theo não conseguia abrir sua lancheira, pediu que eu o ajudasse e, enquanto eu abria, ele me disse: “Sabia que o meu lanche de hoje é asiático?”. Tentando entender aquilo, perguntei: “É? Mas como assim, Theo?”. Ele continuou: “Esse suco é asiático, esse pão é asiático, a minha lancheira é asiática... Tudo [no lanche] é asiático!”. Perguntei de novo: “Mas como assim, asiático?”, e ele respondeu: “É, porque é de choque! Isso aqui é suco de choque! Porque foi o Pikachu[55] que fez! Aí é asiático!”. Eu, então, disse: “Ah, tá! Agora entendi! Mas se o suco é de choque, você não leva choque quando toma?”, ao que ele respondeu: “Não, porque foi o Pikachu que fez”.

Pelo que depois fui entender, ao voltar a falar com ele sobre esse assunto ao final do lanche, a família de Theo havia mandado uma pera asiática[56] para ele comer no lanche. Até então, a principal referência que ele tinha de *asiático* era o personagem Pikachu, do desenho animado *Pokémon*, o qual é produzido no Japão. Por isso, ao saber que estava prestes a comer uma pera asiática, ele rapidamente fez uma associação entre o caráter *asiático* da pera e do desenho animado, estabelecendo uma conexão com o poder de choque do Pikachu, e dizendo que esse seu atributo se distribuiu por todos os elementos do lanche.

Frases eventualmente repetidas por pais e professores, como “Com comida não se brinca”, tendem a sugerir limites para os elementos que virão a ser inseridos em brincadeiras. O mesmo pode acontecer, no caso da escola, diante de tentativas de se brincar com materiais a ser usados nas aulas.

Em uma aula de matemática na turma do segundo ano, a professora Tatiane anunciou aos alunos que mostraria a eles como o uso do material dourado[57] facilita o aprendizado dos primeiros cálculos de somas e subtrações. Enquanto ela apresentava à turma o “cubinho”, a “barra”, a “placa” e o “cubão”, algumas crianças usavam seus próprios materiais dourados para brincar, empilhando os cubos, tentando fazer figuras e formas com as peças. Ao perceber isso, ela chamou a atenção da turma, dizendo: “Gente, não é para brincar com isso! Material dourado não é brinquedo!”. Letícia se defendeu: “Mas a gente brincava com isso no ano passado!”. Tatiane continuou: “Mas isso não é para brincar, é para a gente fazer exercício de matemática! Para de brincar com isso agora!”. As crianças, então, largaram suas peças e voltaram a prestar atenção na explicação.

Nos casos que acompanhei, os professores frequentemente consideravam como brinquedos os

carrinhos, bonecas, jogos, pedaços de pano, massinha, blocos de Lego e o material para fazer desenhos, entre outros. Esses eram os elementos comumente expostos na prateleira de brinquedos no canto das salas. As crianças das turmas, por sua vez, além de brincarem com esses elementos de diversas maneiras, ainda viam a potencialidade de outros objetos se tornarem brinquedos, como o material dourado, os meus óculos, o lanche, os próprios desenhos feitos por elas, assim como também acessórios de moda, como óculos escuros, mochilas estampadas com a imagem de personagens de desenhos animados, prendedores de cabelos e DVDs de filmes.

Essa concepção expandida sobre o que é e o que pode vir a ser brinquedo, como já sugerido ao longo deste capítulo, faz com que todo elemento incluído em uma brincadeira possa vir a se tornar — ao menos momentaneamente — um brinquedo. Assim, quando Melissa chegava na sala da educação infantil com um arco novo no cabelo, isso já era motivo suficiente para que as outras meninas ficassem em volta dela, também querendo usar o arco, e pedindo “Deixa eu ver, Melissa!”[58]. O mesmo entusiasmo foi provocado em muitas crianças no dia em que Milena levou para a escola seu DVD do filme *Enrolados*[59]: apesar de o filme não ter sido exibido durante a aula, apenas a presença do DVD já era suficiente para divertir e atrair os olhares da turma. De modo similar, Danilo chamou a atenção de muitos meninos ao mostrar sua mochila nova: “Aqui, ó, a minha mochila é do *Transformers*[60]!”.

É nesse sentido que, ao tratar da presença da imagem de princesas Disney entre crianças de escolas de São Paulo, Michele Escoura (2012: 43) discute sobre como personagens de desenhos animados e filmes infantis são usados comercialmente como temas de decoração de festas infantis e para estampar roupas, acessórios de moda, mochilas, materiais escolares — e, podemos acrescentar, até mesmo embalagens de pastas de dente e de lenços de papel. Com a imagem desses personagens ilustrando esses objetos, estes se tornam ainda mais interessantes para as crianças, que os apresentam aos seus amigos da escola e os tornam, em certa medida, objetos lúdicos, por meio da transformação, por exemplo, de uma mochila em um brinquedo.

É importante também notar que essa exibição de imagens dos personagens marca um dos momentos em que uma distinção de gênero é mais relevante entre as crianças. Ao mesmo tempo que o arco novo no cabelo de Melissa parecia não chamar muito a atenção dos meninos, a mochila dos *Transformers* de Danilo também não pareceu apelar às meninas da turma, já que *Transformers* “é coisa de menino”, e as meninas da turma pareciam não se interessar tanto por esse filme e seus personagens.

Assim, percebemos que uma concepção expandida de brinquedo faz com que objetos que não são inicialmente pensados como tendo uma função em brincadeiras infantis se tornem parte delas e passem a divertir as crianças. Desse modo, como já sugerido neste capítulo, *brinquedo* não é só aquilo que o adulto fabrica tendo em vista a diversão da criança, mas também aquilo que a criança inclui em suas brincadeiras — e apenas enquanto está incluído. É pensando nesse tipo de concepção ampliada que Walter Benjamin, ao comentar sobre uma exposição de brinquedos em um museu berlinense, ocorrida em 1928, diz que, além de “brinquedos no sentido estrito do termo”, essa exposição reuniu também “muita coisa que estaria no limiar desse campo”: blocos de construção, pirâmides natalinas, câmaras ópticas, livros, material ilustrado, lâminas para a aula visual etc. (2002: 81).

Embora na língua portuguesa só tenhamos uma palavra para se referir a esses objetos usados em brincadeiras — *brinquedo* —, na língua inglesa dispomos de pelo menos duas, e essa distinção é interessante para lidarmos com a presente questão. Enquanto *toys* são aqueles objetos fabricados tendo a diversão como finalidade e a criança como principal público-alvo, *playthings*[61] é tudo aquilo que é inserido e participa de uma brincadeira — incluindo aqueles elementos no limiar da definição comercial de *toy*; elementos que não são fabricados e vendidos como brinquedos, mas que podem ser usados em brincadeiras.

Essa expansão da concepção do que venha a ser o brinquedo também pode ser promovida pelos próprios professores, como ocorre quando Helena disponibiliza aos seus alunos da educação infantil

sucatas — como rolhas, barbantes, carretéis e tampas de garrafas de diversos tipos e formatos — e pedaços de panos amarrados em formas de bonecos, feitos pela própria professora — chamados por ela de *tesouro humano* —, para que as crianças “usem a imaginação e a criatividade para construir o que quiserem com eles, ao mesmo tempo que brincam e se divertem”.

Acompanhei muitas interações dos alunos dessa turma com esses materiais. No caso das sucatas, muitas crianças empilhavam as tampas de garrafa, buscando fazer construções altas. Ao perguntar o que Gustavo estava fazendo com essas tampas, ele me disse que estava construindo “uma torre”. Davi, por sua vez, colocava várias tampas e barbantes emaranhados no chão, tentando usá-los para desenhar a figura de uma baleia. O *tesouro humano*, por sua vez, gerou alguns debates em torno das formas que os panos amarrados sugeriam. Preparados pela professora com a finalidade de se parecerem com figuras humanas, como bonecos e bonecas, esses emaranhados de tecidos chamaram a atenção de Alan, que disse: “Olha, isso parece um boneco!”. Danilo respondeu: “Não, isso é uma cobra!”. Repensando sua resposta, Danilo complementou: “Não, é um saci-pererê!”. Apesar de buscarem um consenso sobre o que era aquilo, ambos pareciam estar dispostos a concordar que aqueles pedaços de pano poderiam ser diversas coisas, formas e elementos, mas, acima de tudo, estavam ali para serem inseridos nas brincadeiras da turma.

Tendo em comum as possibilidades de serem combinados de diferentes maneiras e tomarem diversos formatos, os blocos lógicos[62], blocos de Lego e a massinha de modelar também ficavam à disposição dos alunos da educação infantil. No entanto, diferentemente das sucatas e pedaços de pano, esses blocos e a massinha são fabricados já tendo em vista a proposta de desenvolver a criatividade da criança[63]. As múltiplas possibilidades de formas que esses brinquedos podem tomar parecem ser o fator que mais atrai a atenção tanto das crianças da turma quanto dos professores, que sugerem atividades envolvendo blocos e massinha como uma maneira de desenvolver capacidades cognitivas nos alunos.

Em uma das manhãs em que a turma da educação infantil brincava com a massinha, me sentei em uma mesa na qual Diego, Davi e Carolina produziam, individualmente, suas formas. Ao perceber minha presença, Diego pediu que eu o ajudasse a fazer um boneco de neve com a massinha. Depois que o ajudei, ele brincou um pouco com o boneco, destruindo-o logo em seguida e fazendo uma bola. Ele me chamou, apontando para a massinha e dizendo: “Olha, uma bola!”. Em seguida, amassou a bola, fazendo uma cobra, um caramujo (que ele disse ser o Gary, do desenho animado *Bob Esponja*[64]), o papai e, ao final da brincadeira, um super-herói. Depois de explorar toda essa multiplicidade da massinha, Diego tentou ajudar Carolina.

— Carol, o que você está fazendo?

— Um bolo! — disse ela, ainda concentrada.

— Esse bolo aí é de quê, Carol? — perguntei.

— Espera aí, já estou terminando!

Querendo participar da brincadeira com ela, Diego colocou uma bolinha de massinha em cima daquela que ela estava amassando contra a mesa para fazer o bolo e disse: “O olho!”. Carolina olhou sorrindo para mim e para Diego, dizendo: “Olho, Diego? Olho?”. Ela se virou para mim, perguntando: “Bolo de mentirinha tem olho?”. Busquei devolver a pergunta a ela, dizendo: “Não sei, Carol... O que você acha?”. Ela riu mais ainda, e tirou a bolinha colocada por Diego, dizendo: “Acho que não! Toma, Diego!”.

Davi, que estava ao nosso lado, continuava entretido com o grande pedaço de massinha que ele tentava moldar, rolando contra a mesa. Ao ver que Carolina e Diego já estavam encerrando suas brincadeiras com a massinha, Davi me pediu ajuda para fazer a dele: “Guilherme, a gente pode fazer uma cobra-rei?”. Perguntei: “Mas o que é uma cobra-rei?”, e ele respondeu: “É um tipo de naja, bem grande!”. Enquanto eu continuava meio desorientado em relação ao conhecimento dele sobre animais, ele complementou: “Eu vi na televisão lá de casa!”.

Até onde acompanhei, a maioria das brincadeiras com massinhas e blocos parecia ser individual, com

cada criança buscando produzir suas próprias formas, e nem sempre com a intenção de promover uma semelhança física entre a forma e o elemento que elas criavam com a massinha.

Enfocando outro aspecto dessas brincadeiras, Bateson (1972: 17), por sua vez, ao comparar as brincadeiras envolvendo blocos com as trocas de ideias, comenta que aquelas são comumente jogos, nas quais uma criança busca construir uma pilha de blocos — ou uma torre — mais alta do que a das outras crianças, caracterizando uma brincadeira em comum, em forma de uma espécie de competição ou de cooperação. No entanto, não vi muitas situações em que mais de uma criança se envolvia na elaboração de uma forma em comum, como foi o caso em que Carolina repeliu o olho que Diego queria adicionar em seu bolo *de mentirinha*, assim como em uma situação que acompanhei na turma do primeiro ano: Priscila estava montando “um castelo” com peças de Lego, quando então Carlos Eduardo se aproximou e perguntou: “Priscila, posso brincar?”. Ela ergueu os ombros e torceu a boca, como que demonstrando certa indiferença, e respondeu: “Pode! Não é meu...”, provocando risadas da professora Érica. Para ela, como o brinquedo pertence à escola, qualquer um está autorizado a brincar, o que não significa que Carlos Eduardo poderá participar da construção do mesmo castelo que ela já estava fazendo.

Se o brinquedo também atua como um *mediador* [65] que facilita ou dificulta a participação de outras crianças nas brincadeiras, é preciso também considerar essa sua presença como responsável por operar relações. Theo, da educação infantil, leva quase diariamente para a escola de três a cinco bonecos de personagens do desenho *Pokémon*. Ao mostrar os bonecos para o restante da turma, ele atrai a atenção das demais crianças, ao mesmo tempo que garante sua participação nas relações daí provenientes, na medida em que qualquer brincadeira que envolva seus bonecos necessariamente o incluirá. Essa questão de trazer brinquedos de casa como forma de garantir a inclusão das crianças nas brincadeiras foi também discutida em reunião com as famílias dos alunos. A professora Helena sugeriu que os pais desestimulassem seus filhos a levarem objetos de casa para a escola, de modo que a presença das crianças em sala de aula fosse percebida por quem elas eram, e não pelos seus brinquedos.

Diante dessa inserção facilitada nas brincadeiras por conta da posse de brinquedos, há ainda que se considerar que brinquedos diferentes são reconhecidos e recebidos de maneiras igualmente diversas pela turma. Em um dos dias em que cheguei na sala da educação infantil, Caio, que também havia acabado de chegar, correu na minha direção, me abraçou e me mostrou um boneco que estava em sua mão, dizendo: “Aqui, ó!”. Buscando interagir com ele, perguntei: “Ih, é! Legal! Quem é esse aí?”, ao que ele respondeu: “É o boneco!”.

Quando passei por situações desse tipo anteriormente, as respostas sempre se referiam a um personagem: “Esse é o [boneco do] Ben10!”, ou “Essa é a Elsa!”. Dessa vez, no entanto, tratava-se apenas de um objeto *genérico*, que não tinha nenhuma relação com nenhum dos personagens mais comuns de filmes e desenhos animados. Apesar de ser ‘apenas’ um boneco, ser ‘só’ um boneco não é pouca coisa; pelo contrário! Em geral, os bonecos e bonecas que se baseiam em personagens são os mais disputados e os que mais atraem a atenção — e, desse modo, os mais frequentemente envolvidos em brincadeiras. Por isso, o fato de um boneco *genérico* — que não tem nenhuma relação com os personagens mais disputados — ser valorizado e ter garantido um espaço entre as crianças é algo a ser rapidamente discutido aqui.

Ao comentar as relações das crianças com os brinquedos, Walter Benjamin diz que “É natural que ela [a criança] compreenda muito melhor um objeto produzido por técnicas primitivas do que outro que origina de um método industrial complicado” (2002: 127). Essa ideia guarda relações com a visão marxista de Benjamin em relação às crianças, ligada ainda à sua concepção de que os brinquedos mais simples aos quais ele se refere — que são fabricados pelos artesãos e pelas classes trabalhadoras — constituem “um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo” (2002: 94).

Ao longo de meu trabalho de campo, me deparei frequentemente com a situação diametralmente



oposta: entre o boneco do Ben10 e um boneco *genérico*[66], a maioria das crianças parecia se interessar mais por aquele do personagem, na medida em que o boneco do Ben10 *já é o Ben10* — já vem pronto —, enquanto, para que o outro boneco fosse incluído na brincadeira, foi preciso que Caio sugerisse que as crianças fizessem de conta que ele era outro: “Finge que esse aqui é o robô do *Transformers!*”.

A importância dos brinquedos de personagens é amplamente ilustrada principalmente por muitas das brincadeiras das meninas que envolviam as bonecas de Anna e Elsa, personagens de *Frozen*. Isabella e Milena sempre levavam suas bonecas de casa. Isabella tinha uma boneca da Elsa, e Milena, da Anna. Por conta da posse das bonecas, as duas meninas tinham garantidas as posses das personagens nessas brincadeiras: Isabella sempre era a Elsa, e Milena, a Anna. As demais meninas que participavam da brincadeira — Melissa, Rafaela, Giovanna e Bárbara — se revezavam sendo os personagens secundários: Olaf, Kristof, “o príncipe” e “o pai”[67].

Nas brincadeiras, assumir as personagens principais era uma questão que envolvia tanto as meninas quanto as bonecas. Ao *ser a Elsa*, Isabella animava sua boneca, tomando-a como um fantoche, executando seus movimentos e falando de forma a dar a entender que quem falava era a boneca. Desse modo, Isabella é a Elsa, da mesma forma que a boneca também é. Essas relações se dão ainda como consequência uma da outra: Isabella é a Elsa na brincadeira na medida em que ela possui a boneca da Elsa em suas mãos. Nesses momentos, a menina e a boneca se apresentam como uma mesma personagem, e estão conectadas parcialmente uma à outra.

Ao comentar a relação entre crianças e não humanos nas brincadeiras infantis, William Corsaro afirma:

Na fantasia espontânea, podem haver mães ou pais, bombeiros, soldados e pilotos de carros de corrida (papéis que existem na sociedade), mas as crianças animam objetos que representam essas figuras mais do que as encorporam (2003: 91; tradução minha).

Pelos casos que observei na escola, parece-me que uma possibilidade não exclui a outra: Isabella e Milena animam suas bonecas, as quais *representam* — se assim podemos dizer — as personagens. No entanto, isso não exclui o fato de que elas mesmas também encorporam (no sentido de *to embody*)[68] as personagens das bonecas em questão.

Sendo assim, a associação menina + boneca[69] constitui uma entidade compósita, na qual, no caso das bonecas de *Frozen*, Isabella é a Elsa, a boneca é a Elsa, e a associação formada pelas duas também é a Elsa. O que se dá é uma espécie de relação metonímica, na qual as partes, tomadas individualmente, também constituem um todo, tendo em vista que todas são, *em alguma medida*, a personagem. Digo “em alguma medida” porque não há uma fusão completa: o que se estabelecem são *conexões parciais* (Strathern, 1991), a partir das quais a personagem, a boneca e a criança firmam uma relação, mas sem *realmente* se tornarem a Elsa, já que o *ser a Elsa* em questão equivale a um  *fingir ser*[70]. Afinal, elas são a Elsa *de mentirinha*, pois a Elsa *de verdade* é a personagem do filme, cuja existência se limita às telas da televisão e do cinema.

Na formulação de sua *teoria da abdução da agência*, Alfred Gell cita a relação da criança com a boneca como um exemplo de suas ideias (1998: 129), se referindo a uma situação na qual a criança a toma como uma companheira de brincadeiras — diferente, portanto, da relação entre Isabella e a boneca da Elsa, a qual retorno em breve. Em geral, a boneca é tida como um objeto, um ser inanimado. Na brincadeira, por sua vez, ela é dotada de certa subjetividade e intencionalidade aos olhos da criança: de acordo com Gell, esta projeta a sua agência na boneca, o que torna possível que a criança lhe dirija a palavra e interaja com ela no faz de conta. A boneca se torna um *índice* da agência da criança e, por isso mesmo, é a companheira perfeita, na medida em que ela apenas é e faz aquilo que a criança a leva a fazer. Para além da brincadeira, a boneca deixa de ser considerada como dotada de subjetividade, já que isso

deitaria da abdução[71] da agência da criança, e esta só existe enquanto as duas estão em relação. É por isso que uma criança pode passar um dia todo oferecendo chá à boneca, dando banho nela, levando-a para passear, e, no dia seguinte, pode deixá-la guardada no armário, sem se sentir culpada e sem achar que a boneca foi abandonada ou que está passando fome.

Ainda tratando da teoria da abdução da agência, Alfred Gell propõe também a noção de *pessoa distribuída* (1998: 96-106). Na feitiçaria que envolve uso de imagens de cera, por exemplo, a semelhança entre o *índice* e o *protótipo* pode fazer com que a representação adquira as propriedades da pessoa enfeitiçada. A agência da pessoa representada é impressa no *índice*; a pessoa se difunde no *artefato* e, por meio dessa abdução de agência, considera-se que tudo aquilo que ocorre com o *índice* se reflete também no *protótipo*.

De forma similar, a relação entre a boneca e a personagem do filme ou desenho animado é tal que aquela abduz a agência desta: a boneca é um *índice* da intencionalidade e da subjetividade da personagem (a qual, por sua vez, é, na terminologia do autor, o *protótipo*, a entidade representada pela boneca). Ao mesmo tempo, a relação entre a criança e a boneca é similar e inversa. Os elementos — derivados da personagem — que caracterizam a boneca como sendo a personagem Elsa passam também, em alguma medida, a caracterizar Isabella, de modo que não só a boneca, como também Isabella, passam a ser a Elsa. As características da personagem contidas na boneca se difundem para além dela, e se distribuem para a criança que a possui no momento da brincadeira.

Nesse caso da criança e da boneca, não é a agência humana que se projeta em um objeto. Pelo contrário, é uma agência atribuída ao *protótipo* (a personagem da boneca) que se distribui para a boneca — a qual age aqui como uma espécie de mediadora — e, então, para a criança que estabelece conexões parciais com a boneca ao brincar com ela. Portanto, em vez de falarmos de uma *pessoa distribuída*, trata-se de um *personagem distribuído*, cuja agência torna a criança, em alguma medida, uma espécie de *índice* nessa relação com a personagem e com a boneca.

Uma associação similar se deu também com Carolina e Alan, da educação infantil, quando ambos brincavam com um trenzinho no chão da sala de aula. Ao empurrarem a locomotiva e seus vagões pela sala, ambos imitavam o som do trem, falando: “Piuí! Chic-chic-chic-chic... Piuí!”. Ao fazerem isso, o trem considerado na brincadeira era composto pela conexão estabelecida entre a criança e o trem de brinquedo, sendo que algumas das propriedades do trem *de verdade* — no caso, o som que ele produz ao se locomover e apitar — se distribuem pelos trens de brinquedo e pelas crianças que brincam com eles. A ação, dessa maneira, não se limita às crianças: afinal, os personagens, entidades e brinquedos também *fazem fazer*, de forma que, em vez de se tratar aqui de uma *pessoa distribuída*, podemos pensar o inverso; em termos de *personagens, trens e brinquedos distribuídos*.

Desse modo, a ação se distribui entre as entidades — humanas e não humanas — que compõem uma relação. Os brinquedos — nos casos mencionados acima, bonecas, bonecos e trens — estabelecem, agem e modificam as conexões em uma brincadeira, assim como os humanos ali envolvidos. Para além dos momentos de faz de conta, no entanto, a presença dos brinquedos se dá de outras maneiras — em muitos casos, esquecidos em uma prateleira da sala de aula ou do quarto da criança.

O filme *Toy Story* traz uma narrativa interessante para essa discussão. Produzido conjuntamente pelos estúdios Disney e Pixar em 1995, o filme apresenta a história de Andy (um menino norte-americano) e seus brinquedos. No entanto, o personagem principal não é Andy, mas sim alguns de seus bonecos: Woody (um caubói), Buzz Lightyear (um astronauta), Slinky (um cachorro com uma mola no meio do corpo) e Sr. Cabeça de Batata (um boneco desmontável em forma de batata) —, os quais possuem vida própria e se movimentam quando não há nenhum humano por perto. Quando Andy compra Buzz, Woody fica com ciúmes da atenção recebida pelo novo boneco e resolve fugir, fazendo com que os demais brinquedos decidam procurá-lo, em uma aventura pela cidade. Apesar do sucesso alcançado por esse

filme tanto na época de seu lançamento quanto ainda hoje[72], as crianças que o assistem não costumam pensar essa intencionalidade dos brinquedos como um elemento do cotidiano, tal como apresentado no filme: pode até ser que bonecos e bonecas tenham vida, mas em geral não se nutre essa expectativa em relação a eles[73]. Assim, quando Diego levanta seu boneco do Buzz Lightyear na sala de aula e diz: “Ao infinito, e além!”[74], ele está atribuindo a frase do personagem ao brinquedo, e não o imaginando como tendo dito isso por vontade própria.

Não há controvérsias em relação ao fato de que as crianças encaram as bonecas e bonecos de formas diferentes, dependendo se estes fazem ou não parte da brincadeira. Afinal, não se trata de dar vida a eles, no sentido *biológico* (Gell, 1998: 121-122), durante a brincadeira, mas sim de fingir que eles estão vivos, tratá-los como se eles o estivessem, como no caso mencionado das personagens Anna e Elsa nas bonecas de Isabella e Milena, ou ainda da boneca como companheira nas brincadeiras — segundo a ilustração apresentada por Alfred Gell. Como sugere Émile Durkheim:

Para poder brincar conscienciosamente com seu polichinelo, a criança o imagina como uma pessoa viva [...]. Mas ela não se ilude com sua própria ficção e seria a primeira a se espantar se, de repente, esta virasse realidade e seu fantoche a mordesse (1996: 56).

Em seu ensaio sobre o cavalinho de pau, Ernst Gombrich (1999: 1-11) também faz uma afirmação similar: ao se referir a um cabo de vassoura como sendo um cavalo, a criança não o imagina como um cavalo *de verdade*, assim como não vê relações necessárias de semelhança entre o cabo de vassoura enquanto cavalo e o cavalo enquanto animal. O que se estabelece ali, segundo o autor, é uma relação substitutiva: na ausência de um animal, a vassoura é utilizada como cavalo na brincadeira. Gombrich certamente concordaria com a afirmação de Walter Benjamin de que é um equívoco pensar que “a brincadeira da criança [é] determinada pelo conteúdo imaginário do brinquedo”. Pelo contrário, “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se pedreiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (Benjamin, 2002: 93).

No entanto, se essa semelhança física entre o brinquedo e um personagem, ou entre o brinquedo e o ser ou entidade que ele assume na brincadeira, não é uma relação necessária, frequentemente é uma relação desejada. Ainda seguindo com o exemplo das meninas e as bonecas de *Frozen*: assim como Milena e Isabella podem ser as personagens Anna e Elsa ao tirarem suas bonecas da mochila, Giovanna e Melissa também o poderiam, usando outras bonecas, ou ainda sem nenhum brinquedo nas mãos. Contudo, nos casos que acompanhei e que descrevi acima, a posse das bonecas especificamente relacionadas às personagens não só é desejada pelas meninas da turma, como ainda participa da definição daquelas que ocuparão os papéis das personagens principais na brincadeira. Desse modo, caso haja um brinquedo especificamente relacionado com o faz de conta em vigência, ele provavelmente será preferido, se comparado com outro, que teria de ser adaptado ou reclassificado para ser incluído na brincadeira.

As diversas maneiras possíveis de se lidar com objetos, seja nas brincadeiras ou fora delas, passam por nossa capacidade autopoietica — por meio da qual crianças ou pessoas de quaisquer idades lidam de uma maneira própria com as coisas, independente da forma como se espera que elas lidem. No caso dos brinquedos, nem sempre as crianças que acompanhei os utilizavam da forma como seus fabricantes planejavam — afinal, os brinquedos são também criações *das* crianças, e não apenas *para* crianças.

Além disso, em muitos casos, o que é pensado como brinquedo (*plaything*) vai muito além do que é produzido como brinquedo (*toy*). É nesse sentido que a brincadeira produz conexões que vão *ao infinito, e muito além* daqueles objetos que são fabricados tendo em vista o ‘mundo da criança’. Alimentos, acessórios de moda, DVDs e óculos — e até mesmo uma árvore do pátio, com cujos galhos Bruno brincava de esfregar rapidamente, em sua tentativa de “fazer fogo” — são alguns dos muitos itens reclassificados como brinquedos. Afinal, na brincadeira, tudo é brinquedo, inclusive o que não o é.

É interessante observar que, ao borrarmos as fronteiras entre o que é e o que não é brinquedo com a noção de *plaything*, colocamos em xeque também a distinção entre os elementos que caracterizariam o ‘mundo do adulto’ e o ‘mundo da criança’. Nesse sentido, é curiosa a forma como William Corsaro parece querer reforçar essa demarcação, ao narrar um momento em que crianças de uma pré-escola da Itália jogavam restos de uma grama recém-cortada umas nas outras, fazendo disso uma espécie de brincadeira:

Nesse episódio, as crianças da turma 5b, que eu estava estudando, se apropriam de objetos (a grama recém-cortada) do mundo adulto, e os utilizam para criar uma rotina de brincadeira de faz de conta (Corsaro, 2003: 193; tradução minha).

Afinal, o que faz da grama um objeto do ‘mundo adulto’ a ser eventualmente apropriado pelas crianças? A grama, assim como os demais elementos, está no mundo, disposta à experiência de adultos e crianças, assim como de quaisquer outros atores que façam uso dela. Portanto, não há como definir de antemão elementos de um ‘mundo adulto’ e de um ‘mundo da criança’ a partir do uso que lhes é esperado, uma vez que isso depende da forma como eles são incluídos ou não na experiência de vida de cada um — sem restrições ou preferências etárias quanto a isso.

Apesar dessa concepção expandida de brinquedo, algumas brincadeiras clamam por participações específicas: a caracterização de Anna e Elsa nas brincadeiras de *Frozen* são frequentemente definidas pela posse das bonecas e, de forma similar, o menino que desempenhará o papel de Ben10 na brincadeira deve ser aquele que tem mais itens ligados ao personagem: relógio, sandália, boneco, mochila, entre outros. Aspectos da intencionalidade e da subjetividade do personagem, distribuídos pelos objetos ligados a ele, são transferidos, em alguma medida, às crianças portadoras desses objetos, de modo que Leonardo, que é quem tem mais objetos de Ben10 na educação infantil, está mais próximo de sê-lo do que os demais meninos de sua turma — mas, pelo menos a princípio, trata-se de um Ben10 *de brincadeira*.

### 3.2. NEGOCIAÇÕES

Não perdendo de vista o fato de que essa etnografia foi realizada em uma escola, é preciso também que atentemos para aquele que é considerado o ponto central da educação escolar: os *processos de aprendizagem*. Assim como as brincadeiras produzem conhecimentos e experiências no e sobre o mundo, há ainda outras formas de produção de saberes, como as aulas, tomadas de uma maneira mais formal, e também as discussões promovidas entre os alunos.

Se muitas dessas discussões se dão a partir da distinção entre *verdade* e *mentirinha*, outras ainda giram em torno de negociações sobre o significado das coisas e da definição de conceitos. Algumas das questões trazidas ao longo da minha convivência com os atores na escola se referiam a dúvidas *de verdade*, sobre o ser e não ser dos elementos em questão, não se restringindo, portanto, a perguntas *de brincadeira*.

Foi o que ocorreu, por exemplo, em uma aula de artes com a turma do primeiro ano, durante uma busca por definições para a palavra “invisível”. Ao falar sobre as propriedades das cores, a professora Vera explicava sobre como elas se propagavam e se tornavam visíveis, de modo a serem percebidas pelos nossos olhos, quando então perguntou à turma: “Vocês sabem o que significa ‘invisível’?”. Priscila rapidamente respondeu: “É uma coisa que não aparece!”, enquanto Rafael, também querendo participar da aula, disse: “É o camaleão!”. Carlos Eduardo se manifestou diante dessa resposta: “Ué! Mas camaleão não é invisível!”. A professora, então, retomou a palavra, dizendo: “Não, Rafael, invisível não quer dizer camaleão, mas o camaleão se esconde, e pode ficar invisível, não é isso?”. Ele concordou: “É!”.

Em outra atividade com a mesma turma, a professora Érica leu para as crianças um livro chamado

*Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (Fox e Vivas, 2003), sobre uma idosa que tinha poucas lembranças de seu passado e que, com a ajuda de um menino, ia relembando parte de sua história. Após essa leitura, Érica passou um exercício para as crianças, pedindo para que elas definissem “O que é memória?”. Algumas das respostas foram: “Memória é os Legos se mexerem!”; “É jogo da memória” e “É quando eu lembro da minha bisã”, além ainda da resposta em forma de indagação de Breno: “É o cérebro?”, e da sugestão semiescolástica de Sofia: “Virando para trás, de frente!”.

Essas definições, como mostrado por esse exemplo da memória, nem sempre são consensuais. Em alguns casos, podem até causar pequenos conflitos, como ocorreu enquanto estávamos em uma van, indo para um passeio da turma da educação infantil ao Parque Dois Irmãos, na Gávea. Ao longo do trajeto, quando passávamos pela Lagoa Rodrigo de Freitas, a estagiária Raquel apontou e mostrou para as crianças: “Olha lá, gente, é a Lagoa!”. Algumas crianças olharam com curiosidade, mas Caio discordou: “Não, isso não é Lagoa, é a praia!”. Raquel respondeu: “Não, Caio, é a Lagoa. A praia é mais para lá”. Ele, inconformado, continuou argumentando: “Não é! É a praia! Eu estou vendo uma areinha ali, ó!”. E Raquel, já desistindo de convencê-lo, disse: “Ah, tá bom, Caio, então tá!”.

Alguns minutos depois, no canteiro central de uma das ruas no caminho do parque, havia dois caminhões-reboque estacionados, o que suscitou uma conversa entre Davi e Danilo, ambos de 5 anos de idade. Danilo disse: “Olha ali, ó! É um caminhão de inseto! Ele pega vários insetos mortos, e leva pra saber que inseto é aquele!”. Davi discordou: “Não, Danilo, não é! É um caminhão de carro amassado!”. O outro menino, contrariado, disse: “É nada!”, recebendo como resposta um “É sim!”. Ao final do debate, Danilo buscou uma conciliação: “Faz uma coisa: é um caminhão de carro amassado, e que também é de inseto! Né?”. Davi sorriu, e concordou: “É!”.

Pelo que acompanhei, os resultados dessas negociações nem sempre se pretendem como algo muito duradouro: o reboque, que começou como um caminhão de insetos, logo se tornou responsável por carros amassados, para então acumular ambas as funções, por meio de uma discussão na qual se colocou em questão o motivo da existência daquele caminhão. Por sua vez, na descrição que faço aqui, eu o apresento inicialmente como um reboque ou caminhão-guincho, definições que não foram diretamente suscitadas na discussão das crianças, mas que me parecem mais adequadas para firmar um diálogo com os possíveis leitores deste texto. Desse modo, o debate das crianças — assim como a própria escrita desta pesquisa — se baseia no estabelecimento de definições sobre ontologias que possam vir a ser, em alguma medida, compartilhadas.

Muitos desses debates eram trazidos à tona ao longo das aulas, por meio de questionamentos sobre os conteúdos transmitidos, principalmente quando se tratava de animais. Com o auxílio da professora Elisa, a turma do primeiro ano encontrou uma lagarta em um dos canteiros de plantas do pátio e a colocou em uma caixa parcialmente furada, com folhas, próximo à janela da sala de aula. Nos dias seguintes, a maioria das crianças chegava na sala e já corria em direção à caixa, para ver como a lagarta estava. Em um dia em que ela estava muito quieta em um dos cantos de seu novo *habitat*, Carlos Eduardo perguntou a Elisa se ela tinha morrido. A professora, também temendo que a lagarta estivesse morta, respondeu: “Não, ela está quietinha, deve estar dormindo”. Ela pegou a caixa, e todas as crianças se sentaram em roda em torno dela, quando então Carlos Eduardo disse: “Lagarta vira borboleta depois!”. Breno tentou complementar: “É! Ou mariposa!”, e Carlos Eduardo discordou rapidamente: “Não, mariposa não!”. Breno, que também não tinha certeza se ela poderia mesmo virar mariposa ou não, preferiu não continuar argumentando.

No entanto, alguns dias depois, no final de uma aula, Breno buscou sustentar sua opinião ao conversar com Rafael sobre avestruzes. Depois de olharem um painel com imagens de animais, Breno apontou para a imagem de um avestruz, dizendo: “Avestruz é um bicho maneiro, né?”. Rafael, que estava ao seu lado, concordou, dizendo: “É, é maneiro!”. Carlos Eduardo, então, entrando na conversa, explicou: “Sabia que avestruz não voa?”. Breno discordou: “Voa sim!”, começando uma pequena discussão com Rafael: “Voa

nada!"; "Voá sim!"; "Voá nada!". Resolveu, então, partir para outro argumento: "Eu já vi um avestruz voando!", ao que Rafael respondeu de forma veemente, pondo fim à discussão: "Avestruz não voa! Ele tem uma asa pequena, mas [seu corpo] é gigante!".

É por meio dessas *negociações ontológicas* que vão sendo estabelecidas as definições e distinções — não necessariamente definitivas, mas, em muitos casos, provisórias — entre o que é e o que não é alguma coisa, e o que algo ou alguém pode fazer ou no que é capaz de se transformar. Se *ontologia* diz respeito principalmente à realidade e à possibilidade de existência dos seres, é por meio de discussões em torno da classificação e demarcação de seres vivos e não vivos, animados e inanimados, que muitas perguntas são formuladas no ambiente escolar, abrindo espaço para frequentes discussões na busca de definições a ser compartilhadas sobre a natureza das coisas.

É nesse sentido que, ao comentar com a turma de primeiro ano sobre elementos da história do carnaval no Brasil, Maurício, o professor de música, explicou que existem diversas formas de se comemorar o carnaval em diferentes lugares do mundo. Priscila, então, levantou a mão, dizendo: "Mas o carnaval daqui do Brasil veio de Portugal!". Maurício, satisfeito pela eficácia de sua explicação, falou: "Muito bem, Priscila! Isso mesmo! Mas por que você está dizendo que ele veio de Portugal?", ao que ela respondeu: "Ué, os portugueses não inventaram o Brasil?". Ele riu e respondeu: "Mais ou menos, eles trouxeram várias coisas para cá, mas quando eles chegaram o Brasil já existia!". Parecendo ligeiramente frustrada, Priscila olhou para o chão e disse: "Ah, tá...". Apesar de *saber*<sup>[75]</sup> sobre a vinda dos portugueses e de suas influências para o Brasil, Priscila estava disposta a negociar alguns aspectos desse conhecimento, parecendo aceitar o que Maurício disse em seguida. De forma similar, Breno também parecia aberto a considerar que, apesar de ele dizer que a lagarta poderia virar mariposa, talvez ela não pudesse — mas só talvez!

Algumas das *negociações ontológicas* mais recorrentes que acompanhei se deram na turma do primeiro ano, entre Rafael, Breno e a professora Érica, em torno das possibilidades de existência e de classificação do que é ou pode vir a ser considerado um "monstro".

Entre as atividades sugeridas por Érica ao longo das tardes de aula, o desenho livre — ou com temática definida, dependendo do dia — era recorrente, como uma tentativa de conciliar os conteúdos transmitidos com os momentos de recreação das crianças. No entanto, nos momentos de desenho livre, os amigos Rafael e Breno sempre queriam desenhar o mesmo tema: um monstro. Ao longo do desenho, iam comentando entre si sobre como seus monstros tinham rabos, um chifre na cabeça e eram assustadores. No entanto, eles buscavam desenhá-los sempre de forma parecida, de modo que uma pasta com os desenhos da turma acumulava mais de dez imagens de monstro similares.

Para estimular os dois meninos a fazerem desenhos diferentes, Érica falava, ao liberar as crianças para o desenho: "Agora é desenho livre, só não vale desenhar monstro!". Em um dos momentos em que ela não colocou essa restrição, Rafael perguntou: "Pode desenhar monstro?", ao que ela respondeu: "Ah não, Rafael! Monstro de novo? Desenha alguma coisa diferente! Eu nem sei o que você sabe desenhar, porque você só desenha monstro!". Ele, então, começou a pensar em alternativas: "Tá... E pode desenhar dragão?", recebendo um "não" como resposta.

— E dinossauro? — tentou ele, mais uma vez.

— Dinossauro pode! Não é monstro — disse Érica.

— Mas dinossauro é um tipo de monstro, porque ele também não existe... Não existe mais... — respondeu Rafael, aparentemente tentando convencer a professora de que, apesar de *não desenhar* monstro, ele *estava desenhando* monstro.

— Dinossauro é monstro ou não, Rafael? — perguntei, curioso.

— Dinossauro já existiu, mas não existe mais. O único dinossauro que ainda existe é o jacaré — respondeu.

No dia seguinte, Breno queria fazer o mesmo desenho novamente, e anunciou: “Vou desenhar um monstro!”. Ao ouvir isso, Érica disse: “Não, Breno, monstro não está valendo hoje! Desenha outra coisa diferente!”. Rafael sugeriu: “Desenha um dragão, Breno!”, e este concordou com a sugestão. Nesse momento, Érica, ainda tentando impedir o mesmo desenho, argumentou: “Ah, Breno, mas dragão também é monstro!”, sendo questionada por Rafael: “Não, dragão não é monstro, é diferente”. Ainda que desenhassem dragões ou dinossauros, em vez de monstros, os desenhos continuavam seguindo o mesmo modelo dos anteriores, ilustrando a mesma criatura com rabo, um chifre na cabeça e aspecto assustador, como eles definiram anteriormente.

Em um desses debates em torno da permissão para desenhar, Rafael decidiu perguntar para mim, talvez esperando que eu fosse mais flexível com o tema do desenho:

— Vale dragão de Komodo?

— Dragão de Komodo é monstro? — perguntei, tentando devolver a questão a ele.

— Não — respondeu Rafael.

— E ele é dragão? — perguntei novamente.

— Não, ele é um bicho, ele existe. Ele não voa, não solta fogo, não é assustador... não faz nada que um dragão faz!

Breno concordou com ele, dizendo “É!”, e os dois se sentaram, desenhando o que seria o dragão de Komodo — o qual não parecia se diferenciar muito das demais criaturas feitas por eles.

Dessa maneira, o monstro, conforme a definição sugerida por Rafael e Breno, é aquele *que não existe*. Portanto, na tentativa de contornar a proibição de desenhá-los, os dois meninos precisaram negociar a existência dos seres que eles pretendiam ilustrar. Diante disso, o dragão seria monstro ou não? E o que pensar do dinossauro? Para Érica, dinossauro não é monstro, mas, para Rafael, ele é monstro, porque não existe mais. Assim, existir ou não parece ser o ponto de partida para definir o estatuto ontológico das criaturas em questão nessa situação.

O dragão de Komodo, por sua vez, parece ser uma espécie de operador conciliatório entre as crianças e a professora. Afinal, como ressaltou Rafael, ele é um bicho que não voa, não solta fogo e não é assustador. Essas características o tornam radicalmente diferente dos dragões e monstros, funcionando como argumentos que definem sua existência. Como sugerido por Ingold (2012: 25), criaturas como dragões não estão submetidas a classificações taxonômicas, mas o fato de não serem cientificamente categorizados não impede que, de alguma maneira, eles existam. O fato de que a existência deles está mais restrita ao imaginário (não só infantil) do que a de outros seres não os torna menos reais: apesar de eles não poderem ser classificados, não significa que crianças e adultos não sejam capazes de descrever um dragão, ou reconhecerem um dragão quando o veem em um desenho.

Portanto, a escolha do desenho a ser feito por Rafael e Breno dependia dessa negociação ontológica: ser capaz de argumentar com Érica sobre as propriedades que caracterizam monstros, dragões, dinossauros[76] e dragões de Komodo foi o que possibilitou que os meninos voltassem a desenhar o que queriam. Ao mesmo tempo, talvez sem se dar conta disso, eles estavam ainda aprendendo sobre o projeto científico de classificações taxonômicas — ironicamente, aprendendo isso a partir do interesse por um ser inclassificável e jamais aceito pelas ciências.

Mas não são apenas dinossauros e monstros que mobilizam crianças nessas discussões. Enquanto algumas negociações se referem diretamente a questões *sérias*, outras estão mais envolvidas com elementos das brincadeiras, como foi o caso de Davi e Leonardo, da educação infantil. Enquanto brincavam com bonecos de super-heróis, os dois discutiam qual deles ganharia uma luta: Homem Aranha ou Wolverine?[77] Leonardo acabou sendo convencido por Davi de que “o Wolverine é mais forte”.

Muitos debates sobre elementos do faz de conta se dão também em torno da negociação dos personagens nas brincadeiras, a partir da definição de “quem vai ser quem”. Como mencionado no

segundo capítulo, mas não muito discutido, a definição das crianças e personagens participantes das brincadeiras constitui um dos elementos *metacomunicativos* (Bateson, 1972: 177-193) mais recorrentes no estabelecimento e na manutenção do faz de conta. É nesse sentido que, por exemplo, ao descerem da sala de aula para o pátio, Alexandre, da turma do segundo ano, perguntou para Bruno: “Quer ser o meu Pokémon?”. Quando Bruno respondeu “Quero!”, ele não estava apenas aceitando fazer parte da brincadeira, mas também assumindo o personagem que lhe fora designado: enquanto Alexandre seria um treinador, Bruno seria um Pokémon.

Como eu era convidado para participar de algumas das brincadeiras, eu frequentemente também estava envolvido nessas definições de personagens, e, na minha tentativa de ser aceito pelas crianças, buscava me inserir e não recusar esses convites. Em um desses momentos, enquanto estava sentado com a turma da educação infantil, Carolina se virou para mim e perguntou: “Vamos brincar de martelo e prego? Eu sou o martelo!”, ao que respondi: “Tá, tudo bem!”. Ela, então, começou a socar levemente, de forma contínua, o meu joelho, enquanto me olhava, sorrindo. Quando fui fazer o mesmo com ela, ela ficou séria, e falou: “Não, eu que sou o martelo! Você é o prego!”. Depois, sorriu de novo. Ou seja: uma vez que eu aceitei ser o prego, teria que me comportar como tal, e não querer agir como martelo. Quando assumimos um personagem, é esperado que ajamos da forma combinada.

Em alguns casos, quando se trata de personagens menos conhecidos, a negociação dos papéis é acompanhada de uma explicação sobre as expectativas que se tem sobre ele. Nesse sentido, Danilo, da educação infantil, convidou Gustavo para participar de uma brincadeira que ele havia acabado de inventar:

— Quer brincar de robô? Eu sou um robô que faz assim, ó: Oim! Oim! Oim! [batendo os pés no chão de forma ritmada e balançando os braços esticados, simulando movimentos mecânicos]. Se você quiser, você pode ser um robô que faz assim [pulando para a frente e para trás], ou um robô que faz assim, ó [fazendo uma careta com a língua para fora]!

— Ah, então eu quero ser esse robô que faz assim [balançando a cabeça para os lados, com a língua para fora] — respondeu Gustavo, depois de toda a demonstração feita por Danilo.

— Tá, então vamos brincar! — disse finalmente Danilo, concordando com o personagem escolhido por Gustavo e marcando o início da imitação de robôs.

Ao longo da brincadeira, a fidelidade aos personagens é também demandada pelos demais participantes, que, ao verem que alguém está burlando as regras ou fazendo errado, dizem: “Ei, assim não vale!”, ou ainda “Não, não é assim! É assim, ó [enquanto mostram outra forma de assumir o papel]”. Nos termos de Goffman (2011: 17), quando alguém assume uma imagem do eu atrelada a uma fachada, os demais envolvidos na interação — no caso, na brincadeira — terão a expectativa de que a pessoa atue de acordo com essa fachada.

Por isso, quando Carolina ou Tainá me chamavam para ser o filho delas nas brincadeiras de mãe e filho, era esperado não só que eu reconhecesse essa relação de parentesco *de mentirinha*, como também agisse como filho. Assim, em um momento em que eu estava lendo um livro para algumas crianças da educação infantil, interrompi a leitura para amarrar um cadarço do meu tênis, quando então Carolina me olhou e disse:

— Deixa que eu amarro para você!

— Não, Carol, pode deixar — respondi, vendo que ela não sabia amarrar cadarços.

— Não, filho, deixa que eu amarro! — insistiu Carolina.

— Tá bom, então pode amarrar!

Já que a brincadeira de mãe e filho havia sido restabelecida, deixei que ela fizesse isso por mim; mas, passado algum tempo, ela estava contorcendo o cadarço sem muito sucesso. Então, puxei levemente o pé, fazendo menção de voltar à amarração que havia começado. Ao perceber esse meu movimento, ela puxou meu pé de volta com alguma força, me olhando e dizendo, impaciente: “Filho, eu já falei três vezes que



não é para você pegar!”. Ao ver que a mentirinha estava ficando séria, acabei rindo, o que a fez rir também — e, finalmente, ela me deixou amarrar. Ao não agir como filho, ela me repreendeu, mas quando percebeu que não estava conseguindo ser a mãe — o que, nesse caso, parecia significar amarrar o meu tênis —, Carolina desistiu momentaneamente do faz de conta.

Na continuação dessas brincadeiras, Carolina e Tainá, que se alternavam como minhas mães, frequentemente me davam conselhos e me diziam o que fazer. Além disso, quando eu as chamava pelo nome, uma delas respondia: “Eu não sou Tainá, eu sou mãe”. Essa sua identificação provisória de mãe de mentirinha exige de nós uma negociação, baseada na expectativa de que eu seja o filho, ela seja a mãe, e ambos ajamos como é esperado que esses papéis ajam.

Entretanto, como acompanhei em muitos casos, esses papéis e personagens não são assumidos de uma forma tão fixa — o que exige que as negociações sejam refeitas constantemente ao longo de todo o processo metacomunicativo de estabelecimento e manutenção do faz de conta. Nesse sentido, a seguinte situação é especialmente interessante para apresentar essa questão.

Davi, também da educação infantil, se vira para Carolina no pátio e pergunta:

— Eu ainda sou seu filho?

— Não, você é cachorro — respondeu ela.

Pouco tempo depois, no entanto, ela voltou a chamá-lo de “filho”.

— Ué, eu sou seu filho de novo? — perguntou Davi, sem entender.

— Não, você é cachorro!

— Mas você não está me chamando de filho?

— Mas cachorro também é filho! — disse ela, pondo fim à negociação.

— Ah, tá... — disse Davi, olhando para o chão, tentando dar sentido a essa nova informação.

Imitações de animais também eram bem recorrentes, principalmente entre as crianças da educação infantil, e algumas delas se dedicavam a um longo didatismo sobre como ser, não ser e fingir ser os animais em questão. Em algumas dessas situações, Carolina, Davi e Enzo constantemente cobravam uns dos outros algumas condutas relativas aos papéis desempenhados: “Davi, você é o cachorro! Você tem que se abaixar!”, ou ainda, pondo fim à brincadeira: “Você não pode mais ser o cachorro! O cachorro tem que ficar abaixado, e ele morde!”.

Algumas negociações que não são bem-sucedidas levam a desentendimentos e a equívocos em relação à definição dos personagens. Mais uma vez, a imitação de animais proporcionou interessantes observações a partir das quais podemos acessar essa questão. Em um dia de aulas na educação infantil, depois de algum tempo de imitações de cachorro feitas por Davi e Caio, este chamou a atenção daquele, dizendo que ele não era mais cachorro na brincadeira. Davi, insatisfeito por seu desempenho ter sido questionado, veio na minha direção, pedindo ajuda: “Guilherme! Ele disse que eu não sou cachorro! Mas eu sou cachorro!”. Sem saber muito o que dizer, respondi: “Tudo bem, Davi, você é cachorro! Vai lá brincar com a Carol [que também costuma fazer brincadeiras de animais]!”. Ele sorriu e foi procurá-la, sendo então aceito por ela como cachorro em uma nova brincadeira. Pouco tempo depois, quando passei próximo aos dois, Carolina apontou para Davi, dizendo: “Ele é o meu cachorro!”. Davi, que parecia já ter mudado seu papel, respondeu: “Eu não sou cachorro... Agora eu sou cobra!”.

Davi também protagonizou outras dessas brincadeiras, mas, dessa vez, não na condição de cachorro. Enquanto algumas crianças corriam pelo pátio, ele veio na minha direção e perguntou: “Guilherme; Guilhermê! Posso ser um velociraptor fêmea?”. Como nunca tinha visto ninguém escolher ser um velociraptor, ainda mais determinando o gênero, respondi: “É uma escolha meio incomum, né, Davi? Mas pode ser sim!”. Após essa confirmação, ele saiu correndo, com as mãos encostadas na barriga e movimentando os cotovelos, gritando com uma voz grave.

Davi, assim como algumas outras crianças, costumava me perguntar se *podia ser* antes de *ser* algo ou

alguém nas brincadeiras. Afinal, para que ele *seja*, é preciso que os demais envolvidos saibam quem ele é: sem ter com quem compartilhar seu papel, ele estará sozinho, no sentido de que sua imitação não terá o mesmo efeito e não será reconhecida pelos outros. O “posso ser”, nesses casos, parecia se referir tanto à possibilidade de brincar quanto à permissão para que ele imitasse o animal escolhido[78].

Desse modo, Davi parecia me considerar frequentemente como uma espécie de cúmplice de suas brincadeiras: posso até não estar diretamente envolvido no que ele está fazendo, mas sou capaz de confirmar que, naquele momento, ele é um velociraptor fêmea *de mentirinha*. De maneira similar, Carolina e Tainá me lembravam a todo momento que “não eram Carol nem Tainá, mas sim mãe”, de modo a confirmar e manter o papel selecionado.

Há ainda muitos casos em que os envolvidos na brincadeira não aceitam os personagens que lhes são designados. Essas negociações malsucedidas podem gerar tanto o desinteresse quanto o fim, ou o não início, da brincadeira. Foi o que ocorreu com Melissa, da educação infantil, quando ela, Igor e Isabella escolhiam os personagens a ser assumidos por cada um. Isabella sugeriu: “Vamos brincar de Pac-Man[79]? Quem vai ser o Pac-Man?”. Igor imediatamente levantou a mão, afirmando: “Eu!”. Logo depois, Melissa se viu deslocada: “E eu?”. Isabella, então, respondeu: “Você é o fantasma!”. Melissa discordou, dizendo: “Ah, não!”, enquanto Isabella justificou: “Mas só tem o fantasma, que sobrou”. Melissa aceitou brincar mesmo assim, mas estava desestimulada por seu personagem, e a brincadeira não durou muito tempo.

Carlos Eduardo, do primeiro ano, também passou por algo similar, ao se ver fora da brincadeira por seu papel ter sido recusado. No final da aula, ao ver que Priscila estava brincando com Sofia, também quis participar. Para isso, se aproximou de Priscila e disse: “Finge que agora eu virei cachorro, tá?”, ao que ela respondeu: “Ah, não!”, impedindo sua entrada na brincadeira. Em uma última tentativa, o menino, parecendo contrariado, ainda disse: “Ah, sim..”, mas não a convenceu.

Uma situação ainda mais curiosa, referente a uma tentativa de designação de personagens, se deu na turma do segundo ano. Próximo ao final da aula, enquanto as crianças estavam esperando o interfone da sala tocar, anunciando a chegada de seus pais, Letícia e Luiz Felipe desenhavam em uma folha de papel, a qual estava apoiada em uma estante. Pouco tempo depois, Daniel se aproximou, tentando convencê-los a brincar de algo, quando finalmente disse: “Já sei! Você é o Federer [apontando para Luiz Felipe], eu sou o Nadal, e você [depois de uma pequena pausa, apontando para Letícia] é a Dora!”. Letícia, parecendo não saber quem era seu personagem, perguntou: “Quem é Dora?”, ao que Daniel respondeu: “É a minha irmãzinha mais nova!”. Letícia então o olhou, não tendo entendido a escolha de Dora como um dos personagens da brincadeira, e voltou a fazer seu desenho.

Como Daniel já tinha dito o nome de todos os tenistas que ele conhecia, só lhe restou adicionar personagens advindos de outros contextos. No caso, ele escolheu sua própria irmã como um papel a ser desempenhado. No entanto, para Letícia, essa escolha não lhe surtiu nenhum efeito, uma vez que ela não conhecia Dora e não saberia o que fazer caso aceitasse ser a Dora *de mentirinha*. Além disso, o que faria de Dora um personagem interessante em uma brincadeira? Em geral, os personagens escolhidos apelam às crianças por serem animais, super-heróis — ou, nesse caso, grandes tenistas —, mas quais são as características ou habilidades especiais que fariam com que Dora fosse uma personagem relevante? Na falta de respostas a essas perguntas, talvez, a brincadeira não aconteceu, e Luiz Felipe e Letícia voltaram a fazer seus desenhos.

Embora as negociações ontológicas nas brincadeiras se deem principalmente em torno da definição de quem vai ser quem — ou melhor, quem vai fingir ser quem —, elas não se limitam a essa escolha de personagens e papéis. A própria *morte de mentirinha* precisa ser negociada, como ocorreu entre dois meninos da educação infantil. Enzo e Danilo encaixaram algumas peças de Lego e fizeram uma arma. Logo depois, passaram alguns minutos se escondendo atrás das mesas da sala, apontando as peças um para o outro, brincando de tiro e falando: “Pow! Pow! Pow!”, imitando o som de armas. Em dado

momento, Enzo levantou os braços e começou a reclamar com Danilo. Aproximei-me dele e perguntei:

— O que foi, Enzo?

— Eu matei ele, mas ele não morreu! — respondeu, insatisfeito com a brincadeira.

— Como assim? — insisti.

— Ah, é que eu estou atirando, atirando, e era para ele morrer, mas ele não morre!

O “Eu matei, mas ele não morreu” quer dizer algo como “Ei, Danilo! Nós estamos brincando de tiro! Se eu te acertei, era para você ter morrido”. Como Danilo não entendeu ou não aceitou essa condição sobre o fim de sua vida *de mentirinha*, esse equívoco acabou levando ao fim da brincadeira, na medida em que, de acordo com Enzo, o outro não estava sabendo brincar, ao não aceitar sua morte — a qual também é alvo de negociações nessas circunstâncias.

A aprendizagem — a qual inclui negociações, questionamentos, equívocos e conflitos — não é algo passivo, mas sim um processo a partir do qual reunimos os elementos necessários para que busquemos nossas próprias conclusões e definições. Estas, por sua vez, raramente são de fato conclusivas e definitivas. Como mostrado ao longo do capítulo, apesar de algumas das crianças que acompanhei parecerem sustentar certezas sobre alguns dos assuntos sobre os quais falavam, elas estavam frequentemente abertas a renegociações — o que não significa que isso se dê apenas com crianças.

Desse modo, as discussões levantadas ao se fazer um desenho de um monstro ou de um dragão de Komodo produzem um espaço de estímulo à reflexão, sobre se o que está em questão ali é um animal, cientificamente classificável, ou, nas palavras de Rafael, um ser “que não existe”. De modo similar, a brincadeira que termina com Enzo dizendo “Eu matei, mas ele não morreu!” leva seus participantes a, em alguma medida, pensarem o que significa morrer, e o que é suficiente e necessário para que isso ocorra. Ou, ainda, quando Priscila e Breno fingem tirar fotos com a máquina fotográfica antiga e que não funciona mais, eles estão brincando, ao mesmo tempo que aprendem *de verdade* sobre os modos de usar uma câmera.

Além disso, como nos lembra William Corsaro (2003: 118; 2012: 499), ao citar Bateson, quando a criança desempenha um papel em uma brincadeira, ela está aprendendo não só sobre as condições e características específicas do papel ou personagem em questão, como também sobre o que é um papel e o que significa desempenhá-lo. Desse modo, ao negociarem se uma lagarta vira borboleta ou mariposa, está em questão a própria ideia de negociação, assim como a discussão sobre elementos e propriedades dos seres da natureza e dos personagens assumidos no faz de conta.

## Imanências, verdades e contingências

Os romancistas não dizem também que são “levados por seus personagens”? [...] Em cada uma de nossas atividades, aquilo que fabricamos nos supera (Latour, 2002: 46-47).

No segundo capítulo, mostrei como as crianças no ambiente escolar iniciam, mantêm e concluem suas brincadeiras, e algumas formas pelas quais os professores, estagiários — e até mesmo um antropólogo — são incluídos nessas brincadeiras. No terceiro capítulo, tratei da inserção de brinquedos e de objetos que comumente não são reconhecidos como brinquedos, assim como das negociações que trazem papéis e personagens para os momentos de faz de conta.

No entanto, como são estabelecidas essas relações com papéis e personagens? Quais são as emoções, expressões, percepções e sentimentos proporcionados por brincadeiras, aulas e leituras de livros? E afinal, quem sou eu quando eu *finjo ser* um personagem? Diversos seres, como brinquedos, monstros e personagens, ganham espaço no ambiente escolar, reorganizando relações, abalando premissas e produzindo conexões entre momentos de diversão e de medo, marcados ainda por possibilidades até então não imaginadas.

### 4.1. HUMANIDADES, ANIMALIDADES, SUPER-HUMANIDADES

No final de uma tarde com a turma do primeiro ano, quando a aula já havia acabado e todos esperavam a chegada de seus pais, cinco crianças começaram uma *brincadeira de cachorro*: elas engatinhavam pelo chão da sala, enquanto faziam sons com a boca, fingindo estar latindo. Nesse momento, Priscila veio rosnando na minha direção, colocando suas mãos-patas na minha perna e dizendo: “Eu vou te morder!”. Os demais a viram fazendo isso, e também vieram rosnando e latindo para perto de mim. Passado algum tempo, Priscila se levantou e me perguntou: “E agora, a gente vai imitar o quê?”. Sem saber o que sugerir, comecei a citar alguns animais, enquanto as crianças os imitavam: gato, cobra, avestruz, cavalo,...

Depois de toda essa imitação de animais, Priscila me sugeriu outra forma de continuar essa brincadeira: “Agora só vale imitar gente!”. Em sequência, ela e as outras crianças foram imitando Érica, a professora da turma; Sandro, o professor de Educação Física; Vera, a professora de Artes; eu; e, finalmente, uns aos outros, até que todos da turma fossem para suas casas. Em cada uma dessas imitações, as crianças buscavam fazer um tom de voz similar, falar algumas frases comumente ditas pelas pessoas imitadas e simular os modos de andar e de gesticular, mas, em geral, com um tom irônico.

*Imitação* é um significante dotado de diversos significados, e frequentemente trazido à tona por pais, professores e crianças. Alguns pais demonstravam preocupação com o filho que “se anulava”, à medida que sempre “imitava” seu melhor amigo, buscando fazer tudo o que o outro fazia. Por outras vias, a imitação também estava no centro de conflitos e discussões entre crianças, e às vezes envolvendo professores, nos momentos em que uma criança imitava a outra, buscando provocá-la, e levando-a a exclamar: “Para de me imitar!”. Outra de suas manifestações mais frequentes era a imitação de personagens nas brincadeiras — a qual consistia em uma imitação no sentido de uma *metaforização*, um agenciamento entre uma criança e o ser imitado sem a presença de um termo comparativo explícito.

A imitação de papéis e personagens, no entanto, não consiste em uma tentativa de fazer igual, ou *ser igual* àquele que é imitado, mas sim em um *fingir ser*. Por meio de expressões corporais e da simulação de sons e de comportamentos, crianças se tornam mães, cachorros, cobras, robôs e super-heróis — mas *de mentirinha*. Elas não buscam assumir os personagens em todos os seus aspectos, mas apenas estabelecer uma relação com algumas de suas características.

Ao tratar do que ele chama *jogo simbólico*, Jean Piaget destaca a centralidade do corpo e de

expressões corporais, ao se referir à imitação como uma “espécie de representação pelo gesto” (1975: 379). Tal como enfatizado por Flávia Pires (2007: 138, Nota 132), Gabriel Tarde também discute o conceito de *imitação*, mas ressaltando seu caráter como um processo criativo. Michael Taussig, por sua vez, fortemente influenciado pelo pensamento de Walter Benjamin, discute imitação, semelhança e diferença a partir de outro conceito no mesmo campo semântico: o de *mimesis* (1993).

Segundo as ideias de Taussig, a *mimesis* não consiste em um ator *se tornar o outro*, mas sim em uma relação tensa na qual uma pessoa se comporta *como a outra* — sendo a habilidade de mimetizar, portanto, “a capacidade para o Outro” (1993: 19; tradução minha). Dessa forma, a *mimesis* permitiria uma reapropriação criativa dos elementos do Outro: ela contempla elementos de imitação e de cópia, mas atrelados a uma concepção palpável e sensorial — corporal — entre aquele que imita e aquele que é imitado (1993: 21), incluindo, portanto, a alteridade.

Se considerarmos as brincadeiras enquanto atos miméticos, seremos levados a pensar que as crianças se reapropriam de elementos e seres — como os papéis sociais e personagens de desenhos animados —, e os recriam, por meio de suas próprias configurações, nas interações. Pensando nesses termos, a produção de semelhanças, constitutiva da brincadeira de faz de conta, também produz diferenças, na medida em que a criança não se transforma em um personagem, mas finge sê-lo.

Desse modo, por exemplo, Leonardo, da educação infantil, é o Ben10 *de mentirinha*, o que significa que ele é um super-herói *sem ser* um super-herói. Portanto, marca-se uma distância ontológica e mantém-se a alteridade entre quem ele é e quem ele imita, revelando a criatividade desse processo e fazendo com que aquele que imita nunca seja — nem se pretenda ser — igual ao ser imitado. Assim, embora o  *fingir ser* se dê por meio de uma relação estética, na qual se apela aos sentidos por meio de gestos, falas e ações, ele não demanda uma reprodução do sujeito imitado — pelo contrário, deixa muito espaço para reapropriações.

No entanto, outra questão se coloca: se Leonardo imita o Ben10 sem pretender ser igual ao personagem, então o Ben10 de Leonardo não é *exatamente* o Ben10 do desenho animado. Para dar conta da noção de imitação, a teoria mimética mantém as identidades daquele que imita e daquele que é imitado, discutindo a relação entre ambos. Mas e se os próprios seres que imitam e os que são imitados se modificam, eles próprios, ao longo desse processo de  *fingir ser*? Nesse sentido, pode ser interessante pensar em um diálogo entre o  *fingir ser* e a  *imitação* feitos pelas crianças com as noções de *dever* e *agenciamento*, propostas por Deleuze e Guattari (1997: Capítulo 10).

Pensemos essa questão a partir de mais algumas das brincadeiras de imitação[80] de cachorros e filhos. Durante uma brincadeira com massinha de modelar, na educação infantil, Carolina repentinamente perguntou para Enzo:

— Você é meu cachorro?

— Eu sou seu cachorro — respondeu Enzo, sorrindo.

— Ele é meu cachorro! Eu sou mãe dele! — disse-me Carolina, me informando sobre o faz de conta que estava começando.

— E ele morde? — perguntei, tentando dar continuidade à definição de personagens.

— Cachorro, você morde? — perguntou Carolina a Enzo.

Enzo balançou a cabeça, negando.

— Você lambe? — perguntei, e novamente ele negou com o movimento da cabeça.

— Você late, cachorro? — perguntei mais uma vez, recebendo a mesma resposta.

— Ué, Carol, que cachorro é esse que não late, nem morde, nem lambe? Os cachorros não fazem isso? — perguntei, levando a imitação de cachorro ao que parecia ser seu limite.

— Mas ele é meu cachorro, né, cachorro? — Carolina perguntou a Enzo, buscando confirmar seu personagem.

O menino, já engatinhando com suas quatro mãos-patas no chão, confirmou com um movimento da

cabeça. Logo depois, pegou uma peça de brinquedo, colocou-a na boca, afirmando que aquilo era sua “chupeta”, e foi engatinhando em direção a Carolina, dizendo: “Mamãe, eu quero colo, mamãe!”. Ela respondeu: “Vem aqui, cachorro!”, colocou-o no colo, e em seguida perguntou: “Tá com fome, cachorro?”. Ele balançou a cabeça positivamente, e ela disse: “Vou pegar comida para você, tá?”.

Nessa brincadeira, Enzo — que *era o cachorro* — não mordida, não lambia e não latia. Ao mesmo tempo, ele falava, chamava Carolina de “mamãe”, pedia para ficar no colo dela e usava chupeta. Se formos pensar em termos de imitação em um sentido estrito, ou ainda de uma analogia ou identificação entre Enzo e um cachorro *de verdade*, seremos levados a considerar que esse cachorro *de mentirinha* está mais próximo de ser um filho do que um cachorro. No entanto, na medida em que Enzo e Carolina ainda se reconhecem como participantes de uma brincadeira de mãe e cachorro, devemos considerar em quais termos se dá essa imitação.

Ao fingir ser um cachorro sem se preocupar tanto em se assimilar com cachorros *de verdade*, podemos pensar essa relação como uma espécie de devir-cachorro (Deleuze e Guattari, 1997: Capítulo 10), durante o qual tanto Enzo quanto o cachorro imitado se modificam. Assim, nesse bloco de devir que se estabelece no faz de conta, as identidades se manifestam enquanto agenciamentos: Enzo deixa de se fixar à identidade de uma criança específica, e o cachorro imitado deixa de ser um cachorro, com todos os afectos[81] que o compõem: a criança se torna um cachorro, mas sem se tornar “realmente” um cachorro; torna-se, portanto, um *cachorro molecular* — ou, em outras palavras, um cachorro *de mentirinha* —, compondo com os afectos que constituem a imagem de um cachorro.

Na turma do primeiro ano, onde as imitações de animais também eram frequentes, Priscila e Breno fingiam ser cachorros, engatinhando pela sala, latindo e rosnando. Nesse momento, Priscila se levantou, pegou a velha câmera fotográfica usada como brinquedo pelas crianças e a apontou na direção de Breno, dizendo: “Faz capoeira, cachorro! Faz capoeira!”. Ao ouvir esse convite, o menino também se levantou, latindo, pulando para os lados e levantando uma das pernas. Aproximei-me deles e perguntei a Priscila: “Ué, um cachorro fazendo capoeira?”, e ela respondeu, sorrindo: “É, eu estou filmando o cachorro fazendo capoeira!”.

Ou seja, não há problemas em um cachorro *de mentirinha* usar chupeta e falar, nem mesmo em fazer capoeira. *Imitar um cachorro* na brincadeira significa aceitar *fingir ser um cachorro*, mas essa imitação se aproxima mais de um devir-cachorro do que de uma *mimesis*, na medida em que ela não se dá primordialmente nem por semelhança nem por analogia; pelo contrário, ambos os envolvidos se transformam durante essa relação: “não posso tornar-me um cachorro sem que o cachorro se torne ele próprio outra coisa” (Deleuze e Guattari, 1997: 44).

Para ser reconhecido em um papel ou personagem em uma brincadeira, não é esperado que os atores em questão — sejam crianças, professores ou estagiários — se identifiquem com o personagem, mas sim que eles componham a si próprios estabelecendo relações com alguns dos afectos do ser imitado. Assim, como dito por Seligman, Weller, Puett e Simon, ao criticarem a noção de *representação* no Catolicismo e nas brincadeiras infantis:

No mundo do jogo (*game*), crianças simplesmente são super-heróis e cachorrinhos, assim como uma hóstia é o Corpo de Cristo. As crianças não precisam ser capazes de voar ou de abanar seus rabos, assim como a hóstia não precisa ter pele e cabelos (2008: 73; tradução minha).

Além disso, ao se tratar de papéis sociais, o *fingir ser* marca uma relação estabelecida com a *ideia* do que seja um cachorro ou uma mãe, e não com cachorros e mães específicos (Bateson, 1972: 34-35). Ou, nas palavras de Florestan Fernandes, “ao brincar de papai e mamãe, polícia e ladrão etc., as crianças adotam esses papéis se referindo mais a funções sociais e a entes gerais do que a pessoas ou atos concretos” (1961: 172-173).

Durante uma aula na turma de segundo ano, Bruno estava fazendo um exercício no livro de Língua

Portuguesa, no qual ele deveria relacionar e ligar com um traço os elementos de duas colunas: na primeira, estavam as palavras “aula”, “macarrão”, “quarto” e “banho”. Na segunda, as expressões: “de piscina”, “de dormir”, “de espanhol” e “com salsicha”. Em vez de ligar “aula” e “de espanhol”, “macarrão” e “com salsicha” — expressões que, a meu ver, fazem sentido —, Bruno criou as seguintes expressões: “aula de piscina”, “macarrão de dormir”, “quarto de espanhol” e “banho com salsicha”. Quando passei ao seu lado, ele olhou para mim, olhou para o livro e sorriu. Quando vi o que ele estava escrevendo, disse a ele, em tom de brincadeira: “Ih, Bruno, está tudo errado, hein!”. Ele sorriu novamente e disse: “Não, eu sei, é que eu estou fazendo do meu jeito”.

“Fazer do meu jeito”: essa parece ser a expressão que melhor define a maneira pela qual as brincadeiras infantis são feitas. Não é que Bruno estivesse fazendo o exercício errado: ele estava fazendo “do jeito dele”. De forma similar, no faz de conta, não se busca reproduzir ou representar os seres, animais, super-heróis e robôs que as crianças — assim como os demais envolvidos — se propõem a imitar, mas sim torná-los imanentes “do jeito das crianças”, trazendo-os para o mundo de uma forma que lhes cabe e lhes interessa naquele momento.

Dessa maneira, ao *ser* determinado papel ou personagem, as crianças *desterritorializam* alguns dos afectos dos seres ou modelos que elas fingem ser, de modo a então os *reterritorializar* em si mesmas ou em outros participantes da brincadeira. Por se tratar mais de um movimento de *desterritorialização* e *reterritorialização* (Deleuze e Guattari, 2010: 343-344) do que de uma mera cópia ou reprodução, há espaço para que os papéis e personagens em questão sejam reapropriados e ressignificados pelas crianças, de modo que tanto aquele que imita quanto aquele que é imitado se tornam outra coisa nesse agenciamento.

Mas se essas imitações não consistem em cópia e reprodução, e não há tanta preocupação em estabelecer uma semelhança entre aquele que imita e aquele que é imitado, então o que faz com que Enzo *seja* um cachorro e Leonardo *seja* o Ben10 nas brincadeiras? Nesse segundo caso, o que foi então *desterritorializado* e *reterritorializado* nessa relação entre Ben10 e a criança que finge sê-lo? O que se encorpora dos personagens e papéis nessas situações de modo a torná-los imanentes durante o faz de conta?

Em um momento em que a turma da educação infantil estava sentada no chão, em roda, ouvindo uma história contada pela professora, Carolina, que estava ao meu lado, se virou para mim e disse: “Daqui a pouco eu vou virar sabe o quê? Um cachorrão!”. Logo após dizer isso, ela tentou lambe o meu braço, e deu uma leve mordida no meu cotovelo. Algum tempo depois, quando as crianças estavam em um momento de brincadeiras livres pela sala, Danilo foi correndo na direção da professora, chorando, e disse:

— Ele me machucou!

— Quem?

— Ele! — disse, apontando para Enzo.

— O que que ele fez? — perguntou a professora.

— Ele me mordeu! — respondeu Danilo.

Como eu estava próximo à professora, ela pediu que eu fosse até onde Enzo estava para ver o que, afinal, havia acontecido. Quando me aproximei, Enzo estava debaixo de uma mesa, e me abaixei para falar com ele. Quando o vi, ele estava olhando na minha direção, com a língua para fora. Perguntei: “Você mordeu o Danilo, Enzo?”. Ele respondeu, sorrindo: “É, é porque eu sou cachorro!”.

Pelo que depois conversei com os dois meninos, Enzo e Carolina estavam brincando de cachorro. Danilo, que não estava participando da brincadeira, passou por perto de onde Enzo — o cachorro — estava, e este acabou também por mordê-lo. A brincadeira parecia ter extrapolado o *frame* — pelo menos na perspectiva de Danilo, já que este havia sofrido os efeitos dela mesmo sem estar envolvido.

Enzo, por sua vez, não viu nenhum problema nisso, na medida em que ele “era o cachorro”, e é assim que se espera que os cachorros ajam.

O que mais nos interessa aqui, no entanto, é a forma como Enzo imitou o cachorro. Para brincar com Carolina, ele incorporou e manifestou alguns dos afectos que compõem os cachorros de verdade — ficar com quatro membros apoiados no chão (no caso, ainda, embaixo de uma das mesas da sala), com a língua para fora, e podendo morder — e, principalmente, uma relação: a possibilidade de morder as pessoas que passam correndo por perto de cachorros *de verdade*. O envolvimento de Danilo também traz outra questão: como sugerido por Ingold (2012: 17-19), e também longamente discutido neste livro (ver Capítulo 2), o que as crianças estão fazendo pode ser um faz de conta, mas as emoções e consequências em jogo são bem reais, e se manifestam enquanto fenômenos da experiência. O cachorro pode ser *de mentirinha*, mas as relações estabelecidas entre as crianças, assim como a mordida decorrente delas, são *de verdade*.

Essa incorporação das relações é presente de uma forma ainda mais clara nas imitações que Leonardo fazia do herói Ben10. Quase diariamente, Leonardo, da turma da educação infantil, convidava Alan, seu “melhor amigo” — como definido por ele — para essa brincadeira, na qual Leonardo era o Ben10[82], e Alan era o “inimigo do Ben10”[83]. Os dois começavam correndo pela sala ou pelo pátio, simulando sons de luta e de explosões e fazendo movimentos relacionados aos golpes dos personagens. Muitas dessas brincadeiras, no entanto, terminavam com uma briga entre os dois, com Leonardo batendo em Alan, e este, sem conseguir se defender, chamando a professora em busca de ajuda.

Uma dessas brigas ocorreu no pátio. Helena estava dando atenção a um grupo de crianças de outro lado do pátio, enquanto a estagiária Raquel estava organizando os brinquedos na sala de aula. Nesse momento, Leonardo começou a bater em Alan, enquanto este, com os braços estendidos tentando se defender, pediu ajuda. Como eu estava próximo, fui tentar separar a briga, e, ao fazer isso, Leonardo não só continuou brigando com Alan, como também tentou bater em mim. Ao ver o que estava acontecendo, Helena se aproximou, e ele também tentou atingi-la. Depois de pôr fim ao conflito, a professora concluiu que Leonardo “leva tão a sério essa brincadeira de Ben10 que acaba batendo no Alan”, por considerá-lo seu inimigo.

Quando se leva *a sério demais* o personagem em questão, a brincadeira assume a forma de outras interações (Seligman et alii, 2008: 98) — vindo a ser tida como *de verdade*, e podendo causar conflitos, por exemplo. No entanto, para que isso aconteça, é preciso que o personagem ultrapasse ligeiramente a criança — ou seja, que aquilo que fabricamos nos supere (Latour, 2002: 47). Quando Leonardo assume alguns dos afectos do super-herói, Alan também o faz em relação a seu inimigo. No entanto, se as fronteiras entre o que é *de verdade* e o que é *de mentirinha* são ainda mais borradas e a brincadeira toma a forma de outras relações, Leonardo se reconhece em Ben10 de tal forma que, de acordo com ele, Alan se torna seu inimigo *de verdade* — devendo, portanto, ser derrotado em uma luta. Pelo mesmo motivo, se eu e Helena tentamos separar a briga, nós nos tornamos também opositores dele, na medida em que estamos tentando defender seu inimigo. Os equívocos entre os dois meninos se dão justamente pelo fato de que os afectos que compõem o inimigo de Ben10 e o melhor amigo de Leonardo se manifestam simultaneamente na mesma pessoa.

Na semana seguinte, em um episódio ocorrido na sala de aula, Leonardo e Alan voltaram a brincar de Ben10, quando, poucos minutos depois, a briga recomeçou. Aproximei-me para separá-los e, quando Alan se levantou e se afastou de Leonardo, Alan o empurrou levemente e disse: “Eu não vou ser mais seu amigo, porque você me bateu!”. Leonardo, parecendo surpreso, respondeu: “Mas você é o meu inimigo! [Pequena pausa]. Eu sou o Ben10!”. Ou seja: se ele era o Ben10 e Alan era o inimigo do Ben10, então era justificável que um batesse no outro. Afinal, como Leonardo pareceu demonstrar com sua expressão de surpresa, o conflito ali era entre Ben10 e seu inimigo, e não entre Leonardo e Alan. Se, para um, o rompimento da relação — expresso pelo “Eu não vou ser mais seu amigo” — soava como uma ameaça,



para outro, isso era óbvio, já que, na brincadeira, eles eram inimigos.

Para fingir ser Ben10, há um equilíbrio de mensagens antinômicas: Leonardo sabe que não é Ben10, ao mesmo tempo que sabe que o é *de mentirinha*. No entanto, se em algum momento ele *assume os afectos* e as relações de Ben10 com seu inimigo — em vez de *compor com esses afectos* —, essa antinomia se desequilibra: Leonardo passa realmente a se reconhecer como Ben10, se identificando com o personagem, e fazendo o devir desandar.

Desse modo, *ser* o Ben10 é muito mais do que apenas se dedicar a uma atividade lúdica: ao assumir o personagem, Leonardo o está tornando imanente, ao entrar em uma relação com o ponto de vista do personagem (Viveiros de Castro, 2013: 290-294) — assim como ao assumir alguns de seus afectos —, fazendo com que muitas das interações estabelecidas pelo super-herói no desenho animado se realizem por meio da criança que finge sê-lo na brincadeira. Assim, ao se conectar parcialmente com o ponto de vista do personagem, Leonardo passa a ver Alan não mais *apenas* como seu melhor amigo, mas *também* — e principalmente — como seu arqui-inimigo. Portanto, não há motivos para acreditarmos que Leonardo queira realmente agredir Alan: pelo que foi demonstrado por ele, sua intenção é basicamente dar vida ao personagem e manter a coerência interna do faz de conta.

Dessa maneira, ao *se tornar* Ben10, Leonardo o *traz ao mundo*, possibilitando, em alguma medida, sua existência enquanto fenômeno da experiência (Ingold, 2012: 17-19). Na medida em que, no caso apresentado, a brincadeira se converte em outro tipo de interação, a criança é levemente ultrapassada pelo personagem que assumiu, tornando imanente também seu inimigo — embora este não se reconheça de fato como tal. Em suma, ao atualizar sua relação com o personagem, a criança beira a transformação — e a abolição parcial — de sua própria identidade.

Assim, portanto, a imanência do personagem se realiza por meio da composição entre afectos e relações da criança (como aspectos de sua personalidade e suas relações com as demais pessoas de sua turma na escola, por exemplo) e afectos e relações do personagem (como seus superpoderes, possibilidades e relações com seus inimigos e companheiros no desenho animado). No entanto, quando a criança finge ser o personagem “do jeito dela” (nos seus próprios termos), ela e o personagem se tornam outra coisa, já que, durante o faz de conta, aquilo no que a criança se torna muda tanto quanto ela própria.

O duplo vínculo estabelecido entre o personagem e a criança durante o faz de conta faz com que esta *finja ser* o personagem, ao mesmo tempo que *finge não ser* ela própria (Bateson, 1972: 37). Pensando nesses termos, podemos considerar a controversa e duradoura relação mantida por Thiago, da turma de segundo ano, com o personagem Harry Potter[84]. Sua relação com o personagem é tão intensa e constante que ele adotou um corte de cabelo parecido com aquele usado pelo bruxo. Em um dos dias em que Thiago chegou na escola, perguntei: “Cortou o cabelo, Thiago?”, ao que ele respondeu: “É, eu cortei assim, para ficar com o cabelo igual... sabe de quem? Igual ao do Harry Potter!”.

Na véspera do Carnaval, a escola organizou um pequeno baile de fantasias para os alunos. Enquanto alguns foram vestidos de jogadores de futebol, palhaços, princesas e Capitão América, Thiago escolheu se fantasiar de Harry Potter. No entanto, sua fantasia não consistia no uniforme de Hogwarts nem no chapéu de bruxo[85], mas sim na capa da invisibilidade e em uma varinha. Na falta de uma capa da invisibilidade *de verdade*, ele usou um lençol verde para tal propósito. Ao chegar no baile, Thiago teve que explicar diversas vezes do que se tratava a sua fantasia, já que o lençol verde não cumpriu seu propósito de deixá-lo invisível. Ao final do dia, ele estava extremamente irritado, porque, nas palavras da estagiária Vanessa, “as outras crianças não levaram a fantasia dele a sério”.

Seu esforço de devir-Harry Potter não se limitou à fantasia e ao corte de cabelo. Em um momento em que eu estava comentando sobre a minha pesquisa com a professora Elisa, ela disse: “O Thiago também deve ser interessante para você, né? Porque ele é o Thiago Potter! Ele incorpora totalmente o personagem!”. Eu concordei, e ela continuou:

Ele até assinou o contrato[86] dele outro dia como “Thiago Potter”. Eu falei com ele: “Thiago,

contrato é documento! Não pode colocar apelido, não pode colocar nome de personagem... Tem que colocar o seu nome, as suas informações”. Aí ele pegou uma borracha e apagou.

Em uma viagem feita aos parques da Disney com a família no início do ano, ele também comprou a varinha do bruxo e veio até onde eu e a estagiária Vanessa estávamos para me contar sobre isso:

— Você sabia que eu tenho a varinha do Harry Potter? Ela é igualzinha à varinha do Harry Potter! Eu comprei quando eu fui para Hogwarts, sabia?

— Ah, é? — perguntei — E onde foi que você comprou?

— No Beco Diagonal[87]! Eu usei pó de flu para chegar lá! A gente joga o pó assim, ó [fez o gesto, levantando o braço e fingindo jogar algo sobre a cabeça], em cima da gente, e depois a gente diz “Beco Diagonal”, e aparece lá!

— Em Londres? — perguntou Vanessa, achando graça nas palavras dele.

Thiago sorriu, mas não respondeu à pergunta de Vanessa. Depois, se virou para mim novamente e recomeçou a falar:

— Eu ia trazer a minha varinha, mas eu deixei lá na casa da minha avó!

Tentando dar continuidade à fala de Thiago, comentei:

— Ih, Thiago, que perigo! A sua avó é bruxa? E se o Ministério da Magia descobrir que você deixou a varinha com uma não bruxa?

— Lá em casa, todo mundo é trouxa[88]! Menos eu e minha mãe. A gente é bruxo, mas o resto é todo mundo trouxa, até o meu pai!

— Mas onde é que vende varinha do Harry Potter aqui no Brasil? — perguntei.

— Não, no Brasil não vende. Eu comprei nos Estados Unidos!

— Ué, mas o único lugar que vende varinhas não é na loja do Olivaras, no Beco Diagonal? — perguntei.

— Mas eu comprei no Universal, na Disney, lá nos Estados Unidos, que é lá que filmam os filmes do Harry Potter!

Pelo que Thiago nos apresentou, ao mesmo tempo que o único lugar em que a varinha é vendida é na loja do Olivaras, no Beco Diagonal, ela também pode ser comprada na Disney, onde o filme foi produzido — afinal, Harry Potter é um filme, e não uma história *de verdade*, e a varinha, seguindo a mesma lógica, é um brinquedo, e não uma varinha *de verdade*.

Da mesma maneira, Thiago é o Harry Potter enquanto brinca, mas ele não é o Harry Potter *de verdade*. Apesar de usar uma capa de invisibilidade, ter uma varinha e sua mãe *ser* bruxa, ele não nega a dimensão de faz de conta envolvida em sua imitação. Sendo assim, o máximo que ele pode fazer para *ser* o bruxo em questão é *fingir ser* Harry Potter, ao mesmo tempo que finge não ser Thiago (Bateson, 1972: 33-37). E, ainda sob a influência de Bateson, podemos considerar que “o fingir ser, o fingir não ser e o real, de alguma maneira, se fundem em um único significado” (1972: 37; tradução minha).

Portanto, na imitação de papéis e personagens — de animais a super-heróis —, o que está em jogo é uma espécie de composição entre os afectos dos que imitam e dos que são imitados. Em outras palavras, um processo de desterritorialização e reterritorialização produz uma criança que torna imanentes alguns dos afectos do personagem, mas sem que, para isso, ela *realmente* se torne o personagem — o que só corre o risco de acontecer em casos como o de Leonardo e Ben10, no qual o devir desanda e a criança se vê temporariamente como o próprio personagem.

Ainda nesse caso, se o eu *de verdade* e o eu *de mentirinha* da criança parecem entrar em colapso, isso se dá pela relação de uma criança com a outra (a relação de Leonardo como melhor amigo de Alan) e de um personagem imitado com o outro (o inimigo do Ben10 como arqui-inimigo do super-herói). Ocorre um processo similar nas brincadeiras de Harry Potter: a super-humanidade opera como uma condição na qual a instável demarcação entre a verdade e a mentirinha está potencialmente mais próxima de ser

ligeiramente ultrapassada, o que borra ainda mais a distinção entre o que é e o que não é brincadeira. Mas, afinal, por que nos preocupamos se algumas criações superam ligeiramente seus criadores? Afinal, a partir do momento em que algo é criado, ele passa a existir — mesmo que seja só na *brincadeirainha*.

## 4.2. E SE A MAMÃE VIRAR UM MONSTRO?

Para além de diversão, imitações e eventuais conflitos, as brincadeiras que envolvem faz de conta proporcionam ainda outras emoções e relações, as quais se expressam de diversas maneiras. Na medida em que se compõem não só por lógicas e afectos, mas também por afetos, as brincadeiras divertem, provocando risadas, sorrisos, pulos, sustos e gritos. Ao mesmo tempo, os já citados conflitos podem ocasionar raiva, descontentamento e tristeza, os quais são expressos corporalmente, em especial pelo choro, por um afastamento temporário entre os envolvidos no conflito e ainda por eventuais empurrões.

Entre esses afetos e suas expressões, um deles foi também constantemente trazido à tona ao longo dos meses em que estive na escola: o medo.

Ao escrever sobre a história do medo no Ocidente, Jean Delumeau (2009: 12) sugere que o medo é algo que buscamos manter afastado de nós. No entanto, não é só de fugas e afastamentos que o medo é composto: ele também pode ser deliberadamente inserido em uma brincadeira, como algo que contém traços lúdicos. Foi nesse sentido que Leonardo e Danilo, da turma da educação infantil, me chamaram para “brincar de monstro”, dizendo: “Você quer ser o monstro? Aquele ali é o seu esconderijo [apontando para um canto entre o armário e a parede da sala de aula], e a gente tem que correr para lá [apontando para o lado oposto da sala]!”. Eu, então, perguntei: “Mas o que eu tenho que fazer?”, ao que Danilo respondeu: “Você tem que me assustar!”.

De modo similar, alguns dias depois, no pátio, o mesmo Danilo que queria brincar de monstro comigo estava próximo a um canteiro com plantas, quando então se virou para Theo, apontando para algumas formigas no chão, e disse: “Vamos brincar de ter medo das formigas?”. Theo concordou, e logo os dois estavam correndo em torno do canteiro, gritando e sorrindo.

Dessa maneira, ter medo também pode ser divertido, e assustar pode ser uma das atividades que compõem uma brincadeira. Esse aspecto também é explorado por muitas histórias para crianças. Em um momento em que as crianças da educação infantil estavam sentadas em roda, Helena se preparava para contar para elas uma “história muito assustadora”. Ela, então, começou a falar sobre um monstro que assombrava uma casa, mas, antes de chegar ao final da história, fez um suspense, interrompendo a narração e dizendo: “Ih, gente, acho que é melhor eu não contar o final para vocês não! Essa história é muito assustadora. Vocês vão acabar ficando com medo!”. Diante do protesto de algumas crianças, que exclamavam: “Ah, conta! A gente não vai ficar com medo não!”, a professora então disse: “Tem certeza que vocês querem que eu conte o final?”. Danilo, então, perguntou: “Você está com medo que a gente fique com medo do monstro?”. Helena riu, mas, como o horário da aula havia chegado ao fim, ela acabou não terminando a narração da história.

O medo também foi tematizado como algo lúdico em outro momento em que a turma estava sentada em roda no chão da sala. Em uma segunda-feira, Helena chamou todas as crianças para falar, no início da aula, sobre o que haviam feito no final de semana. Na primeira oportunidade, Rafaela começou a contar sobre as aventuras que viveu com seu pai em sua viagem ao sítio da família, em Jaconé, uma região no interior do estado do Rio de Janeiro:

— E sabe o que eu vi lá? Eu vi três peles de cobra! E aí a gente viu uma cobra, e eu e meu pai fomos andando devagarzinho atrás dela, e ela foi dando a volta na casa, e a gente foi seguindo ela.

— Nossa, Rafa, eu não sabia que você era tão corajosa! Eu tenho muito medo de cobra, sabia? — comentou Helena.

— Mas aí, depois, eu também vi um sapo! E uma cascavel! — continuou Rafaela, sorrindo.

— Sapo também, Rafa? Ih, mas eu também tenho medo de sapo! Você não tem não? — voltou a

comentar a professora.

— Eu não! Lá também tem jacaré. Eu já vi jacaré também!

— Eu não podia ir para um lugar desses não! Eu tenho muito medo desses bichos! — disse Helena, rindo.

Ao longo da história, outras crianças também intervieram, falando sobre os animais que já haviam visto e comentando se tinham ou não medo de cada um deles. Nesse momento, encerrando sua narração, Rafaela falou:

— Mas sabia... ô Helena, sabia que lá no sítio também tem piscina?

— Ah, é? Que legal, Rafa! Mas piscina pode ser perigoso, né? É bom a gente tomar muito cuidado quando vai na piscina! Eu tenho um pouco de medo de piscina, sabia?

Caio, interrompendo a fala, perguntou:

— Mas por que medo de piscina? Piscina não faz nada!

Todos rimos desse comentário. De acordo com a fala de Caio, é compreensível que tenhamos medo dos animais que podem nos atacar; mas, nesse caso, como seria possível que uma piscina nos colocasse em risco, se ela “não faz nada”?

Essa que, a princípio, parece ser apenas uma história divertida, também nos coloca uma pergunta: o que algo ou alguém precisa ter ou fazer para nos provocar medo? Na situação narrada, por exemplo, Helena diz que devemos ter cuidado ao entrar na água, enquanto Caio, por outro lado, não vê motivos para tal preocupação, diante da inércia da piscina.

Esse questionamento sobre o que é necessário para que algo nos leve a sentir medo nos conduz a outra pergunta: algo que nunca vimos pode nos causar medo? Essa questão foi trazida pela turma da educação infantil em diversos momentos, principalmente a partir da leitura do conto infantil *Beleléu* (Dugnani, 2012). O livro narra a história de Beleléu, uma espécie de monstro verde de cabelo laranja que, ao ver uma criança deixar roupas ou brinquedos espalhados pela casa, pega sorratamente o que está fora do lugar e desaparece com o objeto, de forma que a criança nunca mais volte a vê-lo. Funcionando como um incentivo para que as crianças deixem seus quartos arrumados, o livro foi lido tanto pela professora quanto pela dinamizadora da biblioteca[89], e era uma das histórias preferidas da turma da educação infantil. Em uma reunião de pais e professores, a mãe de Leonardo confirmou o apreço do filho pelo Beleléu, dizendo que ele sempre falava sobre esse personagem, e a mãe de Danilo complementou, dizendo que, graças ao Beleléu, o filho passou a manter o quarto arrumado, para que o monstro verde não levasse seus brinquedos que estavam fora do lugar.

Na primeira leitura, feita pela professora, à medida que ela ia lendo e mostrando as imagens do livro, muitas das crianças começaram a dizer que já haviam visto o Beleléu e que ele já tinha ido na casa delas. Rafaela disse ainda que a avó dela tentou segurar o rabo dele quando ele passou correndo pela sala, ao que foi questionada por Leonardo: “Não, mas ele não tem rabo!”.

Ainda durante essa leitura, iniciou-se uma discussão sobre a existência — ou não — de Beleléu. Giovanna começou dizendo: “O Beleléu não existe!”, enquanto Igor e Caio rebateram: “Existe sim! Eu já vi ele! Ele foi lá em casa um dia!”. O debate continuou, com Giovanna repetindo, indignada: “Não, ele não existe!”, e os dois meninos afirmando: “Existe sim!”. Pouco tempo depois, ainda durante a leitura, a menina começou a chorar, e a estagiária Raquel perguntou, preocupada:

— Giovanna, por que você está chorando?

— Porque o Beleléu não existe, e eles estão dizendo que ele existe!

— Ah, Giovanna! E precisa chorar por causa disso? — perguntou Raquel.

— Mas é que ele não existe!

— Mas Giovanna, o que importa é o que você acredita. Se eles acham que existe, deixa eles acharem!  
— interveio Helena, tentando encerrar a discussão.

Esse aparente conflito foi retomado na semana seguinte, quando Nathália, a dinamizadora da biblioteca, propôs uma atividade para a turma envolvendo a história de Beleléu. Sua sugestão era de que as crianças fizessem, com panos, meias e espumas para enchimento, um boneco do personagem. Antes disso, no entanto, ela pediu que as crianças explicassem a Joana, a estagiária da biblioteca, quem era o personagem. Nesse momento, Igor e Caio, acompanhados por Rafaela, Isabella e Danilo, se apressaram a falar sobre como o Beleléu é verde e tem cabelo vermelho e amarelo, sobre como ele pega as coisas que estão espalhadas, se esconde nas sombras e ri quando pega os brinquedos das crianças. Nesse momento, Theo disse: “Eu tenho medo do Beleléu!”. Igor, que provavelmente era quem estava mais entusiasmado enumerando as características do personagem, falou: “Mas o Beleléu nem existe!”. Outras crianças, como Rafaela, o apoiaram: “É, ele não existe”. Leonardo olhou insatisfeito, rebatendo: “Existe sim!”, retomando a discussão com Igor, que repetia: “Existe nada!”. Para evitar o aumento do conflito, Nathália resolveu suspender as explicações sobre Beleléu e já começar a confecção do boneco.

Pelos debates em torno da existência de monstros em geral — e do Beleléu em particular —, as crianças parecem se divertir e se preocupar em saber quem é o Beleléu e em enumerar suas características. No entanto, é interessante notar que muitas dessas crianças, apesar de fazer uma imagem do personagem, e até de ter medo dele, consideram que ele não existe. Ao que parece, independente de Beleléu existir ou não, ele gera curiosidade, entusiasmo e medo.

Depois de confeccionado o boneco, esse medo foi diretamente expresso por Diego. Na sala de aula, Caio empunhou o boneco de Beleléu em sua direção, dizendo: “Aqui, Diego! Olha o Beleléu!”. Incomodado, Diego começou a empurrar o boneco para longe dele, quando então, diante da insistência de Caio, começou a chorar, levantando e indo em direção à professora, dizendo “Ele está me assustando com o Beleléu!”. Algo similar aconteceu quando Melissa empunhou o mesmo boneco na direção de Carolina. Em um primeiro momento, esta não reagiu, mas Melissa começou a fazer “Uuuhh”, imitando uma espécie de uivo com a boca, e Carolina então passou a empurrar o boneco, dizendo: “Para! Para!”, até finalmente declarar: “Para! Está me assustando!”.

Apesar de essas mesmas crianças terem dito anteriormente que Beleléu não existia, no momento em que são confrontadas com a possibilidade de sua existência por meio do boneco, elas expressam medo. Assim, a capacidade de Beleléu de assustar e causar medo parece não depender do fato de ele existir ou não. Afinal, seguindo a argumentação de Ingold (2012: 17-19), Beleléu pode não existir como um elemento constitutivo do mundo natural, mas certamente existe como fenômeno da experiência — e é nesse sentido que ele inspira tanto diversão quanto medo.

Falando sobre crianças e adolescentes que ora afirmam, ora põem em dúvida a existência dos mal-assombros no interior do Nordeste brasileiro, Flavia Pires se coloca a seguinte questão: “Como algo que não existe pode ser caracterizado com tantos detalhes?” (2007: 122). Parece que é a própria narração de histórias envolvendo o ser em questão que traz à tona a possibilidade de sua existência e manifestação no mundo, e é essa possibilidade que torna relevante a discussão sobre essa entidade e seus atributos — como ocorreu no caso das crianças descrevendo o personagem Beleléu.

Ainda em torno de questões sobre a existência — mas, dessa vez, envolvendo outras criaturas —, Helena propôs que, em um momento em que toda a turma estava sentada em roda, cada um falasse sobre aquilo de que tem mais medo<sup>[90]</sup>. Em meio a crianças que anunciavam seus medos de lagartos, cobras, do escuro e de barata, Caio disse: “Eu tenho medo de zumbi. E de Transformers”. Diante disso, Giovanna comentou: “Mas zumbi e Transformers não existe!”, ao que Caio respondeu: “Eu sei, mas eu tenho medo”.

Retomando a etnografia de Flavia Pires sobre medo de mal-assombros, a autora busca discutir a possibilidade de existência e a autonomia de tais seres a partir de uma distinção entre *agência relativa* e *agência absoluta* (2007: 118-123). Segundo ela, o mal-assombro criado por crianças tende a desfrutar de agência relativa, na medida em que as crianças teriam poder sobre a criação e a destruição desses

seres, “pelo bem da brincadeira e da diversão” (2007: 118). Para o adulto, o mal-assombro teria agência absoluta, já que o adulto não se considera como tendo nenhuma ingerência sobre as capacidades de aparição e de assombramento das quais esses seres são dotados.

Ainda em relação à criação e à existência de seres não humanos, as psicólogas Tanya Sharon e Jacqueline Woolley (2004: 306) mencionam ainda o fato de que, em algumas escolas, as crianças aprendem que os dinossauros existiram há milhares de anos, ao mesmo tempo que são estimuladas, pelos mesmos professores, a escrever cartas para Papai Noel. Portanto, de acordo com essa discussão, os próprios adultos encorajam as crianças pequenas a considerarem determinadas entidades *fantásticas* como *reais*[91]. Ou, em diálogo com os termos propostos por Flavia Pires (2007: 118-123), essas crianças são incentivadas a pensar tanto os dinossauros como Papai Noel como seres que, independente da vontade das crianças, habitam o mundo.

Diante dessas observações, retomando nossa pergunta — o que algo ou alguém precisa ter ou fazer para nos provocar medo? — e levando em consideração o medo provocado por Beleléu, zumbis e Transformers, podemos afirmar que a confirmação material da existência não é um dos critérios para que esses seres sejam temidos. Nesse caso, voltando à questão colocada por Shakespeare, de uma forma com a qual ele certamente não concordaria, *ser ou não ser pode não ser a questão*.

O medo do escuro, por exemplo, relatado por algumas crianças, e também comentado por pais dos alunos da educação infantil, se refere justamente à incerteza quanto a outras presenças no ambiente sem iluminação. Se uma criança está em uma sala iluminada, ela é capaz de ver o que tem e o que não tem na sala naquele momento. Por outro lado, pensemos no caso que me foi narrado por Theo — que tem medo “de lobisomem e de monstro”: ele está deitado em sua cama, sozinho no quarto escuro, prestes a dormir, quando então ouve um barulho vindo da cozinha.

Se imaginarmos um adulto nessa situação, em um apartamento no Rio de Janeiro, as primeiras impressões que passarão pela sua cabeça provavelmente serão o barulho do vento na janela, o cachorro andando, ou alguma pessoa na casa se levantando da cama. No entanto, no caso de Theo, o ambiente escuro consiste em um espaço de possibilidades: há uma ampla gama de coisas que podem vir a aparecer ou a acontecer na escuridão, como a aparição de animais, personagens de televisão, pessoas conhecidas ou desconhecidas, monstros... O medo dele se devia justamente à possibilidade de que houvesse mais sujeitos plausíveis em questão[92]. Ele pode, por exemplo, nunca ter visto um monstro ou lobisomem saindo de seu armário ou andando pela cozinha, mas nada impede que isso venha a acontecer naquela noite. Nas palavras dele: “Eu ouvi um barulho de lobisomem na cozinha, aí eu achei que era um lobisomem. Aí eu chamei o meu pai e ele foi lá ver, mas não era lobisomem não”.

O que parece estar no cerne do medo — seja ele manifestado na brincadeira ou em um momento *sério* — é a possibilidade de confrontação com o desconhecido. É não saber se há algo ou alguém por perto, não ter certeza se determinada criatura existe ou não — e, no caso de existir, desconhecer suas características e atributos.

O filósofo Quentin Meillassoux, em sua crítica ao correlacionismo mantido pela filosofia pós-kantiana, propõe a noção de *necessidade da contingência*. Segundo Meillassoux, Kant introduziu o correlacionismo na filosofia, segundo o qual o mundo só pode ser pensado a partir de uma relação entre o sujeito de conhecimento (o ser pensante) e o objeto a ser conhecido (o mundo e seus elementos). De acordo com essa ideia, o conhecimento só é possível a partir da experiência — ou seja, a partir dessa relação entre o sujeito e o objeto. Portanto, conhecer o mundo passa pela análise empírica das leis da natureza — as quais, para os kantianos e pós-kantianos, são *necessárias* (Meillassoux, 2008: Capítulo 1).

Perguntando-se sobre como pensar o mundo tal como ele era antes da existência dos seres humanos — ou seja, em um cenário no qual o correlacionismo não seria possível —, Meillassoux sugere que a matemática — a qual se propõe a descrever as leis da natureza — é um materialismo especulativo,

aproximando-a, assim, das metafísicas. Desse modo, a entidade à qual a matemática se dedica a descrever passa a ser considerada essencialmente contingente, e capaz de existir no mundo independente da humanidade (2008: 126-127). Desse modo, as leis da natureza não são necessárias, mas sim contingentes, e apenas o princípio da não contradição é mantido. Portanto, as afirmações matemáticas, assim como as metafísicas, são possíveis, mas não necessariamente verdadeiras.

De volta à sala de aula da educação infantil, o que mais nos interessa aqui é a ideia de que a *necessidade das leis da natureza* seja suplantada pela *necessidade da contingência*. Assim, retomando a discussão sobre o medo, entidades como Beleléu, monstros, lobisomens, zumbis e Transformers não existem, mas nada as impede de vir a existir — e é essa possibilidade que parece causar tanto medo. Como Theo não conhece as propriedades físicas e as habilidades dos lobisomens, um deles pode perfeitamente aparecer na cozinha de sua casa em uma noite de segunda-feira. Seguindo o mesmo argumento, Beleléu pode ser apenas um personagem de livro, mas, caso um brinquedo abandonado no chão do quarto tenha sumido, é possível que Beleléu tenha sido o responsável — passando, portanto, a existir e a se manifestar — e tenha aparecido no quarto de Danilo para pegar seu brinquedo fora do lugar. E se Beleléu apareceu uma vez, ele pode aparecer outras vezes, e fazer muito mais do que apenas pegar um objeto caído no chão.

Se, como sugerido ao longo deste capítulo, o ser e o não ser podem não ser a questão, a possibilidade de vir a ser é justamente o elemento central responsável por causar o medo: se as propriedades da entidade em questão são desconhecidas — não se sabe se ela voa ou se sai do armário, se ela aparece de dia ou se esconde na escuridão etc. —, nada impede que essa entidade venha a se tornar imanente e a se manifestar a qualquer momento. O *medo do monstro*, portanto, se manifesta como um *medo do desconhecido*. Os referidos monstros e seres ‘fantásticos’, a princípio restritos à ‘ficção’ dos livros ou da televisão, de alguma maneira existem enquanto *virtuais-reais* — noção de Deleuze e Guattari, citada por Marcio Goldman (1999: Capítulo 6) — e, dessa maneira, são potências latentes: apesar de essas entidades não estarem manifestamente atualizadas, elas continuam a existir e a funcionar de alguma maneira, sendo, portanto, passíveis de entrar em jogo novamente.

Reconhecer essas possibilidades fortuitas de manifestação é justamente uma das saídas trazidas pelos argumentos de Meillassoux (2008: Capítulo 5). Nesse sentido, pensar a natureza em termos de uma *necessidade da contingência* — ou, melhor ainda, de uma *contingência da necessidade*, na qual a necessidade se torna prescindível — produz alguma legitimidade para a especulação feita por não cientistas, não matemáticos — *grosso modo*, não adultos. Portanto, é legítimo que filmes, programas de televisão e livros infantis proponham formas outras de manifestação e existência — as quais, “podem não ser necessariamente verdadeiras, mas [são] absolutamente possíveis” (Meillassoux, 2008: 126; tradução minha). Assim, apesar de esses seres não estarem submetidos à existência brutal da substância, eles existem enquanto contingência — podendo vir a se manifestar materialmente — e enquanto experiência — se expressando por meio do medo, da curiosidade e do entusiasmo que despertam em algumas dessas crianças.

No entanto, para além do medo *de verdade*, devemos considerar ainda outra de suas manifestações: o medo *de brincadeira*. Como descrito no início deste capítulo, Danilo e Theo “brincavam de ter medo de formiga” e, de forma análoga, Danilo e Leonardo me chamaram para “brincar de monstro” com eles, de modo que eu deveria assustá-los para que a brincadeira acontecesse. No entanto, como defendido por Bateson, em suas discussões sobre o duplo vínculo (1972: 177-193; 2006: 256-283), a brincadeira de se assustar pode se converter em um medo *de verdade*, na medida em que o medo se inclui em uma brincadeira, mas sem se limitar a ela.

É o que parece acontecer quando ele se manifesta a partir das leituras de livros infantis. O caso que narrei sobre a leitura de *Beleléu* ilustra esse aspecto, mas a forma como Theo e Igor brincavam com o

perigo ao ouvir a narração de histórias parece ser ainda mais ilustrativo dessa questão.

Em uma das atividades ocorridas na biblioteca, Nathália leu um livro e fez perguntas sobre a história para as crianças. Logo em seguida, ela sugeriu que cada um pegasse um livro qualquer em uma das prateleiras da biblioteca, para folhear, ler ou ver as imagens. Nesse momento, Igor e Theo vieram na minha direção, pedindo para que eu lesse para eles o livro *Mitos e Lendas do Folclore do Brasil* (Bag, 2013). Era um livro composto por trechos em forma de poesia, acompanhados por muitas ilustrações, e que contava a história de personagens e lendas de diversos lugares do país.

Li uma página sobre o curupira, depois outra sobre a mula sem cabeça, e então perguntei: “Qual vocês querem que eu leia agora?”. Igor, que já conhecia bem o livro, folheava as páginas, quando então disse: “Esse aqui! Ah, não, esse aqui não, ele não é assustador”, ao que Theo complementou: “É, eu quero um bem assustador! [...] Mas teve uma vez que eu li um de lobisomem que me assustou, e eu fiquei com medo na hora de dormir”. Mesmo sendo “assustador” e sabendo que poderiam ficar com medo depois, os dois meninos queriam que eu lesse aquelas histórias para eles.

Na vez seguinte que voltamos à biblioteca, o pedido dos meninos se repetiu. Nathália havia sugerido que cada criança escolhesse um livro da biblioteca que nunca tivessem lido antes. Essa ideia parece não ter surtido tanto efeito com Igor e Theo, pois os dois voltaram a me pedir para ler o mesmo livro. Depois de ler sobre o boto-cor-de-rosa, a dama de branco e, novamente, sobre a mula sem cabeça, os dois voltaram a folhear as páginas em busca de outros seres igualmente “assustadores”.

Apesar de acharem essas criaturas “assustadoras” — ou melhor, justamente por as acharem assustadoras —, Igor e Theo queriam que eu lesse para eles exatamente as histórias que lhes causavam mais medo. Longe de ser definido como aquilo do que queremos nos afastar, como sugerido por Delumeau (2009), o medo pode ser até mesmo divertido e, em certa medida, desejável. No entanto, há sempre a possibilidade e o risco de que o medo enquanto algo lúdico supere ligeiramente a criança que o criou em sua brincadeira, como foi o caso de Theo: ele se divertiu ouvindo a história assustadora do lobisomem na escola, mas, em casa, ouviu um barulho, e temeu que o lobisomem tivesse entrado na sua casa.

Esse medo de Theo voltou a ultrapassá-lo quando lemos, junto com Igor, o livro *Quando mamãe virou um monstro* (Harrison, 1996). Repleto de ilustrações, o livro trata da história de uma mãe que, à medida que via que os filhos estavam desobedecendo a ela, deixando de estudar e largando todos os brinquedos espalhados pela casa, ia ficando furiosa e, por isso, “se tornando um monstro”: ficando com o corpo verde, com um rabo e orelhas enormes, garras no lugar das mãos e pés, entre outras características. No final da história, a mãe se acalma, os filhos começam a arrumar a casa e ela volta à sua forma humana anterior.

Terminei de ler a história para eles, e os dois meninos ficaram comentando sobre como tinham gostado do livro, e de como a mãe da história também era “assustadora”. No dia seguinte, Theo se aproximou de mim e disse, sorrindo:

— Sabe aquele livro que você leu para a gente lá na biblioteca ontem?

— O da mãe que virava monstro? — perguntei.

— É!

— O que tem aquele livro?

— Ontem de noite eu fiquei com medo dele! Aí eu não consegui dormir...

— Ah, é? E o que você fez para conseguir dormir?

— Aí eu fui para o quarto da minha mãe, para dormir com ela!

Ainda que soubesse que o livro se tratava de um conto *de mentirinha*, sem relações necessárias com a *verdade*, ele ficou com medo da história assustadora. O *quando*, expressando tempo em *Quando mamãe virou monstro*, é substituído por um condicional *se*: *E se a mamãe virar um monstro?* Nesse sentido, é interessante notar que, curiosamente, Theo foi tentar escapar de seu medo indo dormir com a mãe —



embora o livro tratasse justamente da possibilidade de a mãe se transformar em um monstro quando fica irritada!

No entanto, essa contradição aparente talvez não seja contraditória. Ao se reaproximar da mãe e perceber que sua forma continuava humana, a possibilidade de que ela estivesse se transformando é temporariamente suspensa. A proximidade com a mãe — que confirma que ela continua sendo sua mãe — significa também um afastamento do medo — entendido aqui como a possibilidade de que ela estivesse virando um monstro. Portanto, ir dormir com a mãe produz a garantia de que ela não se transformará; mas, caso isso aconteça, Theo será o primeiro a saber — e a fugir.

Desse modo, retomando as agências absolutas e relativas sugeridas por Flavia Pires (2007: 118-123), nem sempre o medo suscitado *de brincadeira* se limita ao faz de conta — não sendo, portanto, uma questão de agência relativa, uma vez que o monstro ou entidade criado pela leitura ou pela brincadeira frequentemente as ultrapassam. Por meio dessa relação duplo-vinculante, o medo *de mentirinha* se converte em um medo *sério*, deixando de estar sob o controle da criança, tornando-se independente de sua vontade e se expressando como uma possibilidade de manifestação da entidade assustadora no mundo.

Assim, o medo *de mentirinha* não deixa de ser, em alguma medida, *verdadeiro*. Como discutido por Jean-Marie Schaeffer (2010: 168), um espectador que assiste a um filme dramático ou trágico no cinema não derrama “lágrimas ficcionais”, mas sim “lágrimas reais”, de tristeza real, similares às que ele derramaria ao acompanhar um funeral. Da mesma maneira, a criança que ouve uma história de fantasmas ou ladrões pode reagir com um medo de verdade, que pode vir a continuar a existir mesmo após o fim da leitura do conto.

É interessante notar que pais, mães, professores e professoras, ao tentar acalmar uma criança assustada, frequentemente dizem que o monstro “já foi embora”, ou então que ele “não existe” — e, nesse último caso, tendem ainda a dar uma volta com a criança pelo ambiente aonde estão, para mostrar que não há monstro ali. Essa é também a proposta apresentada pelo livro *Vai embora, grande monstro verde!* (Emberley, 2009). Ao longo de suas páginas, o texto vai sugerindo as características do rosto de um monstro — uma boca enorme, dentes pontiagudos, nariz verde etc. — e, à medida que as páginas vão sendo passadas, o rosto do monstro vai sendo constituído. Quando sua fisionomia está totalmente formada e se apresenta como “muito assustadora”, o autor convoca seus leitores a expulsarem o monstro, para que ele deixe de causar medo, por meio da frase: “Vai embora, grande monstro verde!”.

A partir dessa página, durante a leitura na biblioteca, Nathália ia incentivando a turma para que todos gritassem “Vai embora, grande monstro verde!” a cada página que era passada. Ao longo do restante do livro, cada parte do rosto do monstro vai desaparecendo, até que ele some definitivamente. Sua existência é dissipada ao longo das páginas, e espera-se que, junto com ele, o medo que as crianças têm do monstro também se dissipe. Se a manifestação da entidade assustadora deixa de ser possível, o medo que ela inspira também se torna insustentável.

Ao fim da leitura, Nathália comentou sobre isso com Helena: “Esse livro é legal, né? Porque vai mostrando como as crianças criam os monstros, e como elas mesmas são capazes de fazer eles desaparecerem... Porque aí elas ganham um controle maior sobre as coisas que elas próprias criam. Os medos, os monstros, né?”. Helena concordou, reconhecendo ainda que, apesar de ser importante que as crianças “controlem seus medos”, isso nem sempre é possível.

Ao discutir — e sugerir — a noção de *fe(i)tiche*, ou *fetich*, Latour (2002: 54-56) se refere a “seres deslocados” (2002: 55), que passam da construção à autonomia sem terem se fixado em nenhum desses dois polos. Portanto, se uma criança cria um monstro e considera sua manifestação no mundo como algo possível, essa entidade é dotada de certa autonomia, podendo vir a existir e a assustar a criança, estando,

assim, para além do controle dela. O mesmo acontece em relação à sensação de medo: o medo *de brincadeira*, expresso por Igor e Theo quando eles se referem de forma lúdica aos seres e personagens de “histórias assustadoras”, pode se converter em um medo *de verdade*, na medida em que as criaturas que eles temem se tornam passíveis de existência e de manifestação.

Assim, é a possibilidade de que determinada criatura venha a existir que parece ser o principal motivo causador de medo. Em um primeiro momento, Beleléu, por exemplo, não existe — ou, como me foi dito mais de uma vez por Carolina, ao me mostrar a imagem de um gigante no clássico livro infantil *João e o Pé de Feijão*, “Existe, mas é só na historinha”. No entanto, nada impede que eles venham a se manifestar no mundo, e, por isso, o fato de a existência desses seres, monstros e personagens ser constantemente posta em dúvida é o que faz com que eles assustem e causem medo. Afinal, se a existência deles for materialmente confirmada, e se seus atributos e habilidades forem conhecidos, eles deixam de ser criaturas assustadoras e monstruosas, e se tornam parte da vida cotidiana: o medo do desconhecido se converte na familiaridade com uma entidade que passaria, então, a ser conhecida. Nas palavras de Paul Veyne, que também tem medo de fantasmas:

Em *Das Heilige*, Rudolf Otto analisa de passagem o medo dos fantasmas. Precisamente: se pensássemos nos fantasmas com o mesmo espírito que nos faz pensar nos fatos físicos, não teríamos medo, ou, pelo menos, não da mesma maneira; teríamos medo como temos de um revólver ou de um cão bravo, enquanto que o medo de fantasmas é medo diante da intrusão de um outro mundo. De minha parte, considero os fantasmas como simples ficções, mas não deixo de comprovar sua verdade: tenho deles um temor quase neurótico e os meses que passei fazendo triagem de papéis de um amigo morto foram um longo pesadelo; no momento mesmo em que datilografo estas frases, uma crista de terror começa a se elevar sobre minha nuca. Nada me tranquilizaria mais que aprender que os fantasmas existem “realmente”: eles seriam então um fenômeno como os outros, que se estudaria com os instrumentos adequados, câmara ou registrador Geiger (1984: 102-103).

Enquanto a possibilidade de manifestação é mantida como uma dúvida, esses seres se manifestam, não como monstros, não como seres do mundo material, sujeitos a classificações taxonômicas (Ingold, 2012: 17-19), mas como fenômenos da experiência, na medida em que se expressam por meio da diversão, da curiosidade, do susto e do medo que, em diversas situações, provocam. São, de fato, potências latentes, passíveis de manifestação e atualização — e, por isso, assustadoras.

Na minha última semana de trabalho de campo, eu e Helena conversamos sobre como comunicaríamos às crianças o motivo da minha saída da escola. Em um momento em que todos estávamos sentados em roda no chão da sala da educação infantil, expliquei a elas que eu não poderia continuar frequentando a escola porque “teria que continuar estudando em casa, para escrever o meu trabalho da faculdade”. Na primeira oportunidade, Igor se sentou do meu lado e me perguntou: “Mas você vai sair? Por quê?”. Eu, então, repeti as explicações e, logo em seguida, Alan perguntou: “Mas por que você vai embora? Você vai morrer?”. Eu, Helena e Raquel rimos, e eu respondi: “Não, acho que não vou morrer não... Só vou ter que estudar muita coisa para a faculdade!”.

Minha intenção com este “estudo feito para a faculdade” não foi trazer conclusões fechadas, mas levantar possibilidades e ampliar perspectivas sobre a forma como jogos e brincadeiras infantis se desenvolvem no ambiente escolar. Portanto, não me proponho a concluir este trabalho; ofereço apenas algumas considerações finais, como uma tentativa de fechar os parênteses abertos ao longo desta pesquisa.

Como discutido ao longo do livro, a verdade e a mentirinha não são separadas de forma clara e estabelecida — mas nem se pretendem dessa maneira. Talvez o que as torne tão divertidas e interessantes seja justamente essa possibilidade de passar de uma à outra rapidamente, e de volta à anterior, de modo que a própria demarcação entre o que é *sério* e o que é *brincadeira* se torne motivo para brincadeiras. Dessa forma, quando Alan me pergunta se eu estou indo embora porque vou morrer, não podemos ter certeza se ele está *brincando* ou *falando sério* — mas a clareza dessa distinção não importa, porque esse é justamente o jogo metacomunicativo em questão.

*Falar sério e brincar* são atos metacomunicativos na medida em que a própria comunicação — a relação entre os falantes — é posta como sujeito do discurso (Bateson, 1972: 177-178). O que se debate em uma situação dessas é em que medida o que está em questão se trata de uma *verdade* ou de uma *mentirinha*, e o início da comunicação tende a estabelecer o *frame* a partir do qual todos os diálogos e situações seguintes terão um status de verdade oposto ao primeiro. Assim, quando Milena convida Caio, dizendo: “Vamos brincar de ladrão?”, ela está enunciando uma frase *verdadeira*, ao mesmo tempo que sugere que tudo o que se realizará em seguida é de *mentirinha*.

Por isso, é equivocado pensar a *verdade* e a *mentirinha* a partir da ideia de um ‘mundo do adulto’ separado, em alguma medida, do ‘mundo da criança’. Esses termos nos levam a considerar que a criança vive em um *mundo da fantasia*, em um *mundo da imaginação* — e, nesse sentido, a noção de *verdade*, comumente associada exclusivamente aos adultos, é usada para reforçar as distinções entre adultos e crianças.

O que de fato acontece é que a criança se utiliza sim da *mentirinha*, principalmente em brincadeiras de faz de conta, mas ela também é perfeitamente capaz de lidar com a *verdade*, assim como o adulto. Portanto, o mundo é o mesmo; o que difere são os registros nos quais se dá a realidade. A *verdade* e a *mentirinha* são registros nos quais a realidade se manifesta na vida cotidiana dos atores que acompanhei, não apenas das crianças em questão.

É interessante ainda considerar que os termos e expressões *verdade* e *mentirinha*, *o que é sério* e *o que é brincadeira*, não são os únicos marcadores metacomunicativos em questão. Muitas vezes, as mensagens que estabelecem as brincadeiras não são explícitas, e, em outras, essa passagem entre registros é marcada ainda por expressões, como: “fingir ser”, “imitar”, “brincar de”, “fazer de conta que”, entre outras. Embora o início de uma brincadeira quase sempre dependa de alguma comunicação verbal que opere a transição e atue como mediador entre verdades e mentirinhas, é muito comum que o

fim delas não seja tão marcado, o que leva a muitos dos conflitos mostrados principalmente no segundo capítulo.

A partir do estabelecimento do faz de conta, as relações passam a se realizar principalmente enquanto metáforas. Sem a enunciação de termos comparativos — sem um “como se” explícito, na maioria dos casos observados —, Leonardo é Ben10, Thiago *faz que nem* o Harry Potter, e Caio *finge que* seu boneco genérico é o robô de *Transformers*. Do jeito das crianças, os personagens se tornam imanentes, por meio de um fingir ser que os faz ser ao modo deles: o *fingir ser* traz os personagens e papéis ao mundo, abrindo um espaço para que eles se manifestem no mundo durante as brincadeiras — mas, como ressaltado principalmente por Bruno, permitindo que esses personagens se manifestem “do meu jeito”, a partir de uma apropriação que as crianças fazem dos afectos daqueles. E é assim que, tanto nas imitações de personagens e papéis sociais quanto nas relações das crianças com personagens distribuídos em bonecos, bonecas e demais brinquedos, estabelece-se uma conexão parcial entre os pontos de vista de personagens e crianças, abrindo espaço para essa composição de afectos.

No entanto, há sempre o risco de a apropriação de afectos ir para além do *frame*, fazendo com que a mentirinha se torne algo mais sério do que inicialmente pretendido. Se o devir-personagem desanda, a relação de agenciamento se fixa nos afectos do personagem, de modo que frequentemente uma das crianças passa a levar a brincadeira a sério, enquanto as demais envolvidas se mantêm no faz de conta.

Isso se dá não apenas nas relações com personagens e papéis, mas também — e principalmente — quando a discussão sobre a possibilidade de *imanência* de outros seres entra em jogo. Como discutido ao longo do quarto capítulo, as experimentações com a *verdade* e a *mentirinha* também abrem espaço para experimentações com as emoções e percepções envolvidas, como diversão, raiva, tristeza, entusiasmo, curiosidade e medo. Alguns dos personagens sugeridos por desenhos animados, filmes e livros infantis, por exemplo, despertam o fascínio de algumas das crianças que acompanhei, ao mesmo tempo que as assustam. No entanto, o que faz com que seres como Beleléu, lobisomem e curupira causem medo? Afinal, como dizem a maioria dos pais e professores — e algumas das crianças —, “eles não existem”.

Parece que é justamente essa *necessidade da contingência* que é responsável por tornar esses seres assustadores. Se eles realmente não existissem — ou se existissem só *na brincadeira* —, não seria preciso temê-los. Se existissem, eles provavelmente seriam apropriados como seres comuns, presentes na realidade cotidiana, assim como o são cachorros e seres humanos, por exemplo. No entanto, a existência desses seres é sempre posta como uma dúvida: pode ser que eles existam. E se existirem, como eles são? Do que são capazes? A impossibilidade de afirmar sua existência, assim como a falta de elementos que nos possibilite formular uma lista de afectos desses seres, faz com que eles sejam “monstros”, seres “assustadores”. Como não são classificáveis e definíveis, não podemos afirmar se eles podem ou não vir a aparecer em nosso quarto durante a noite, ou se eles podem ou não nos fazer mal. Se existissem ou não, eles não nos ofereceriam perigos; mas é justamente a *contingência*, a possibilidade de que eles existam ou venham a existir, que assusta.

Assim, mais do que proporcionar momentos de diversão, as brincadeiras também envolvem diversas emoções, percepções, relações, negociações, encontros e desencontros. Nelas, desenvolvem-se também diversos significados e formas de se pensar o mundo e seus elementos, e de *brincar* com essas formulações a partir das experimentações com a *verdade* e a *mentirinha*. Por meio das negociações que compõem o faz de conta, por exemplo, são produzidos diversos significados sobre o que é um faz de conta, sobre como se pensa e o que se espera do comportamento de mães *de mentirinha* — e *de verdade* —, e, ainda, sobre o estatuto ontológico de seres como dragões e dinossauros. As metaforizações que compõem os diversos registros envolvendo significados, verdades e mentirinhas podem também ser pensadas a partir de outra metáfora: a brincadeira de *telefone sem fio*.

Na turma do primeiro ano do ensino fundamental, Érica apresentou para as crianças o livro *Telefone sem fio* (Brennan e Moriconi, 2010), um dos livros extraclasse sugeridos para o primeiro trimestre letivo. O livro continha apenas imagens: na primeira página, havia um bobo da corte, que sussurrava alguma coisa no ouvido de um rei. Na página seguinte, o rei sussurrava algo no ouvido de um pirata, e, ao longo do livro, vários personagens cochichavam no ouvido de vários outros, até que, nas últimas páginas, sussurravam algo no ouvido de um cachorro, e este, ao passar a mensagem adiante, lambeu a bochecha do bobo da corte, encerrando a história.

Quando Érica mostrou o livro para a turma, antes de começar a lê-lo, Priscila, que já o havia folheado em casa, apontou para ele e disse: “Esse livro é mudo! Ele não tem história!”. Érica, tentando responder, disse: “O livro é mudo só porque ele não tem palavras? Mas ele tem história sim! Só que ele é um livro só de imagens, sem nada escrito”. A intenção do livro é que as próprias crianças pensassem no que poderia estar sendo dito ao longo da troca de mensagens retratada nas páginas[93].

O nome do livro, *Telefone sem fio*, é também o nome de uma brincadeira, na qual o primeiro participante cochicha uma frase no ouvido do participante seguinte, e este deve retransmitir a mensagem para quem está ao seu lado na brincadeira. Depois de a mensagem passar por todos os envolvidos, ela é transmitida de volta àquele que iniciou a brincadeira, e este avalia se a mensagem foi alterada ou mantida ao longo de sua transmissão. Em geral, o significado da frase é bastante alterado, já que, em muitos casos, uma pessoa não entende alguma parte da frase, ou ainda ouve uma frase diferente da anterior, de modo que a mensagem final costuma ser muito diferente da inicial.

Nesse sentido, podemos considerar a brincadeira de telefone sem fio como uma espécie de metaforização da produção intersubjetiva de significados. Segundo Christina Toren (2002; 2007), nós, seres humanos, produzimos significados de maneira autopoiética a partir dos significados que nos são transmitidos de forma intersubjetiva. Dessa forma, nós reformulamos algo desses significados quando os recebemos — e é justamente nisso que consiste a brincadeira do telefone sem fio. Uma mensagem vai sendo passada de pessoa a pessoa — de forma intersubjetiva, portanto — e vai se modificando ao longo do caminho, à medida que é recebida e retransmitida por cada um dos envolvidos na brincadeira. O objetivo do *telefone sem fio* é que a frase dita pela primeira pessoa chegue ao final do circuito o mais próximo possível da frase original, mas frequentemente a mensagem vai se alterando, até que por vezes se torne algo radicalmente diferente do inicial.

Nas brincadeiras e nas demais relações cotidianas, assim como no *telefone sem fio*, os significados e formas de se conceber o mundo e seus elementos vão sendo simultaneamente mantidos e transformados ao longo das redes de relações. Até mesmo as metáforas são repensadas e reclassificadas durante esse processo e, dessa maneira, o estabelecimento do *frame* das brincadeiras também vai sendo modificado ao longo das próprias brincadeiras, à medida que seus participantes — crianças, professores, coordenadores, funcionários da escola em geral, familiares, personagens, brinquedos, monstros, entre outros — negociam, trocam ideias, brincam, falam sério e atribuem significados às relações ali estabelecidas, classificando-as e reclassificando-as como *verdades* ou *mentirinhas* — ou, ainda, *mentiras*, nos casos em que o faz de conta desanda, levando a acusações de falsidade e a conflitos.

Assim como os significados e mensagens vão sendo intersubjetivamente modificados ao longo de um dia, o mesmo se dá ao longo da vida. Essas transformações inclusive estão compreendidas nas expectativas de pais e professores, que as encaram como parte constitutiva do chamado “processo de amadurecimento”.

Em uma conversa com as professoras Érica e Vera, a primeira disse: “Se você nunca pulou corda, então é porque você nunca teve infância!”. Por meio dessas ideias, a *infância* vai sendo definida a partir de algumas experiências específicas, que parecem caracterizá-la. A *vida adulta*, por outro lado, é frequentemente definida a partir do distanciamento de algumas dessas experiências, e da transformação

delas em memória. Assim, é esperado que algumas delas deixem de apelar e gerar interesses ao longo da história de cada pessoa, e isso é tido como um dos elementos constitutivos do *amadurecimento*.

Esse processo é também — e principalmente — caracterizado pela expectativa de que as ideias, concepções, emoções e significados sustentados pelas crianças venham a se aproximar progressivamente daqueles que caracterizariam, *grosso modo*, os adultos — no caso, referindo-se principalmente aos pais e professores. De acordo com esses adultos, um dos principais elementos constituintes da maturidade cronológica consiste na “aquisição de uma compreensão segura [e estável] do que seja o significado da vida” (Bettelheim, 2007: 9).

Pode-se afirmar que, de acordo com a faixa etária, os mais velhos saibam mais conteúdos, ou saibam de uma forma diferente dos mais novos, mas não que o conhecimento de adultos, adolescentes e crianças mais velhas seja superior, ou mais correto, que o das crianças mais novas. Devido ao fato de que as formas de se apreender o mundo diferem de acordo com as experiências e histórias individuais, cada um de nós sustenta perspectivas e significados próprios, de modo que eles certamente diferirão dos significados esperados por outras pessoas — ou daqueles, por exemplo, que os professores esperam que seus alunos aprendam.

Comparando as crianças de diferentes faixas etárias nas três turmas que acompanhei, percebi algumas questões em relação à forma como elas são pensadas como sendo ou não capazes de entender o que lhes é dito. É comum ouvir frases como “a criança não entende o que o adulto fala”, ou “determinada criança não sabe o que está dizendo”. Sustenta-se ainda a ideia de que, quanto mais velha uma criança é, mais ela se torna capaz de entender. No entanto, não é que ela não entenda e depois passe a entender. O que se passa é que, ao longo do amadurecimento, do processo por meio do qual “nos tornamos quem nós somos” (Toren, 2002: 110-113; 2007: 106-108; 2013: 166), as crianças mais velhas vão adquirindo mais experiências no mundo e, a partir disso, produzindo significados mais próximos daqueles tomados como certos por seus pais e professores. Isso faz com que os adultos as julguem capazes de entender mais e melhor — mas esse “maior entendimento” se deve ao fato de que, à medida que a criança cresce e mantém o convívio com seus pais e professores, eles comumente passam a se comunicar e a se entender com mais facilidade, pois a criança passa a demonstrar pontos de vista mais parecidos com os dos adultos.

Progressivamente, as crianças produtoras de conhecimento vão amadurecendo, e uma das consequências esperadas desse processo é justamente a de que a demarcação provisória e fundamentalmente insegura entre *verdade* e *mentirinha* vá cedendo lugar a uma distinção mais fixa e rígida, que leve em consideração e separe claramente outros dois termos: a *realidade* e a *fantasia*. Da mesma maneira, a *fantasia*, assim como a imaginação fértil, vai sendo excluída da *realidade*, e progressivamente considerada irreal, ilusória e, na maioria das vezes, até indesejável.

É nesse sentido que me baseio em uma experimentação simétrica ao longo desse livro. Em vez de afirmar que existem diversas culturas diferentes, e que só a “nossa” é capaz de definir o que é a *natureza* e a *realidade*, parto do princípio de que essas definições podem ser pensadas por todos os atores em questão e podem, inclusive, variar, de acordo com o momento considerado e com os elementos e seres em jogo. Portanto, busco não afirmar se a *mentirinha* está ou não incluída na realidade; se a *fantasia* é real ou irreal: o que faço aqui é dar visibilidade às perspectivas em questão e apresentar alguns equívocos provenientes dos encontros e negociações dos atores acerca dessas definições.

Se reduzirmos apressadamente as formas de habitar o mundo e os conhecimentos das crianças a crenças — afirmando que pais e professores *sabem*, e as crianças *acham* —, deixaremos de considerá-las como produtoras de perspectivas e acabaremos não as levando a sério. Proceder dessa maneira — adotando outros pontos de vista que não os dos atores em questão — nos levaria ainda a associar a *mentirinha* e o faz de conta à noção de *confusão*, sendo essa associação um dos principais sustentáculos da ideia de que a brincadeira infantil consiste em uma irrealidade; uma fantasia, deslocada do que venha

a ser o mundo real. Ao considerar a perspectiva dos atores, no entanto, busco apresentá-las não como a única, mas sim como uma das perspectivas em jogo. E é importante ainda explicitar que não se trata de uma perspectiva *das crianças*, porque colocar a questão dessa maneira nos levaria de volta a uma oposição entre crianças e adultos e à afirmação de que há apenas um ponto de vista comum a todas as pessoas de determinada faixa etária.

Pensar em termos de uma distinção entre *culturas adultas* e *culturas infantis* não impediria, mas dificultaria minha tentativa de considerar uma relação mais fluida entre diversos atores, na medida em que esse *grande divisor etário*, se assim podemos chamá-lo, tende ainda a opor radicalmente as experiências e relações estabelecidas de acordo com a faixa etária dos atores. Além disso, a noção de *cultura* aqui desviaria nosso foco dos atores concretos do campo para as categorias *criança* e *adulto* tornadas substantivas. Para evitar isso, busquei me referir a uma demarcação etária — frequentemente expressa a partir dos termos *crianças*, *professores* e *pais* — apenas a partir da forma como me foi apresentada ao longo do trabalho de campo, e da forma como ela pareceu relevante para os atores em questão.

Focar no trabalho de campo, como busquei fazer nesta pesquisa, permite que não consideremos os *demais participantes* das brincadeiras como *participantes demais*, mas sim como mais atores possíveis; passíveis de serem considerados em sua totalidade. Se eles já foram levados a sério por aqueles que estavam no campo, resta aos antropólogos também lhes considerar como parte das conexões produzidas no ambiente escolar. E aqui se coloca, portanto, minha intenção não de fazer uma etnografia sobre uma escola, mas sim uma etnografia de brincadeiras infantis e de seus desdobramentos, ocorridos no ambiente escolar, mas envolvendo ideias, emoções e seres que, por vezes, o ultrapassam.

- Ariès, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- Bag, Mario. *Mitos e Lendas do Folclore do Brasil*. São Paulo: Paulinas, 2013. Coleção Mito e Magia.
- Bateson, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind: Collected essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. New York: Ballantine Books, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Una unidad sagrada: Pasos ulteriores hasta una ecología de la mente*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2006.
- Benjamin, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002.
- Brasil. Lei Ordinária (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Diário oficial da União. Brasília, DF, 27 de setembro de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em agosto de 2014.
- \_\_\_\_\_. Lei Ordinária (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em agosto de 2014.
- Brenman, Ilan; Moriconi, Renato. *Telefone sem fio*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.
- Bueno, Michele Escoura. *Girando entre Princesas: Performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças*. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — PPGAS-USP. São Paulo.
- Clastres, Pierre. *A Sociedade contra o Estado: Investigações de antropologia política*. Porto: Edições Afrontamento, 1979.
- Cohn, Clarice. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*. USP, vol. 43, n. 2, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- Corsaro, William. A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, 2002.
- \_\_\_\_\_. “We’re friends, right?”: *Inside kid’s culture*. Washington, D.C.: Joseph Henry Press, 2003.
- \_\_\_\_\_. Interpretive Reproduction in Children’s Play. *American Journal of Play*, vol. 4, n. 4, 2012.
- Deleuze, Gilles. O que as crianças dizem. In: *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34, 1997.
- Deleuze, Gilles; Guattari, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Volume 4. São Paulo: Editora 34, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O anti-Édipo: Capitalismo e Esquizofrenia 1*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- Delumeau, Jean. *História do medo no Ocidente, 1300-1800: Uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- Dugnani, Patricio. *Beleléu*. São Paulo: Paulinas, 2012.
- Durkheim, Émile. *As Formas Elementares da Vida Religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Emberley, Ed. *Vai embora, grande monstro verde!* São Paulo: Brinque Book, 2009.
- Fernandes, Camila. *Ficar com: Parentesco, Criança e Gênero no Cotidiano*. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — PPGA-UFF. Niterói.
- Fernandes, Florestan. “As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro. Contribuição do estudo folclórico e sociológico da cultura dos grupos infantis”. In: Fernandes, Florestan. *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora Anhambi S.A., 1961.
- Fonseca, Claudia. Quando tecnologia, lei e família convergem: questões de gênero e geração em conexão com testes de paternidade. *Antropolítica*, UFF, vol. 26, 2010.
- Fox, Mem; Vivas, Julie. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. São Paulo: Editora Brinque-Book, 2003.



- Garfinkel, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1967.
- Gell, Alfred. *Art and Agency: An Anthropological Theory*. Oxford: Clarendon Press, 1998.
- Goffman, Erving. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Ritual de interação: Ensaio sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Goldman, Marcio. *Alguma Antropologia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.
- Goldman, Marcio; Lima, Tania Stolze. Como se faz um grande divisor? In: Goldman, Marcio. *Alguma Antropologia*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1999.
- Gombrich, Ernst. *Meditações sobre um cavaleiro de pau — e outros ensaios sobre a teoria da arte*. São Paulo: Edusp, 1999.
- Gomes, Paulo. A criança e a ontologia pré-reflexiva: diálogo com Freud e Merleau-Ponty. In: Carvalho, Marcelo; Figueiredo, Vinicius (Orgs.). *Filosofia Contemporânea: Fenomenologia*. São Paulo: ANPOF, 2013.
- Gottlieb, Alma. *The afterlife is where we come from: The culture of infancy in West Africa*. Chicago: The University of Chicago Press, 2004.
- Gregori, Maria Filomena. *Viração: Experiências de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- Hardman, Charlotte. Can there be an Anthropology of Children? *Childhood*, vol. 8, n. 4, 2001.
- Harrison, Joanna. *Quando mamãe virou um monstro*. São Paulo: Brinque Book, 1996.
- Hobbes, Thomas. *Leviatã — ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. Coleção Os Pensadores — vol. XIV.
- Huizinga, Johan. *Homo Ludens. O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
- Ingold, Tim. *The Perception of the Environment. Essays on livelihood, dwelling and skill*. London and New York: Routledge, 2000.
- \_\_\_\_\_. Caminhando com dragões: Em direção ao lado selvagem. In: Steil, Carlos Alberto; Carvalho, Isabel Cristina de Moura (Orgs.). *Cultura, percepção e ambiente: Diálogos com Tim Ingold*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012. Coleção Antropologia Hoje.
- James, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan. *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press, 1998.
- Latour, Bruno. *Jamais fomos modernos: Ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches*. Bauru: Edusc, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Reagregando o social: Uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Salvador: Edufba; Bauru: Edusc, 2012.
- Lee, Kang; Cameron, Catherine Ann; Doucette, Joanne; Talwar, Victoria. Phantoms and Fabrications: Young Children's Detections of Implausible Lies. *Child Development*, vol. 73, n. 6, 2002.
- Lévi-Strauss, Claude. A ilusão arcaica. In: *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 1982.
- Lévy-Bruhl, Lucien. *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris: Les Presses universitaires de France, 1951.
- \_\_\_\_\_. *The "soul" of the primitive*. Chicago: Henry Regnery Company, 1971.
- Marcus, George. Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography. *Annual Review of Anthropology*, vol. 24, 1995.
- Marques, Cristina. *Que buraco é esse? Local não informado: Editora não informada, s/d. Coleção Meio Ambiente*.
- Mead, Margaret. *Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*. New York: William Morrow & Company, 1928.

- \_\_\_\_\_. *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York: William Morrow & Company, 1935.
- Medrado, Benedito. Homens na arena do cuidado infantil: Imagens veiculadas pela mídia. In: Arilha, Margareth; Unbehaum, Sandra; Medrado, Benedito (Orgs.). *Homens e masculinidades: Outras palavras*. São Paulo: ECOS; Editora 34, 1998.
- Mehler, Jacques. Connaître par désapprentissage. In: Morin, Edgar; Piattelli-Palmarini, Massimo (Orgs.). *L'unité de l'homme, II. Le cerveau humain*. Paris: Éditions du Seuil, 1974.
- Meillassoux, Quentin. *After Finitude. An Essay on the Necessity of Contingency*. London: Continuum, 2008.
- Miller, Daniel. How infants grow mothers in North London. *Theory, Culture and Society*, vol. 14, n. 4, 1997.
- Montandon, Cléopâtre. Sociologia da infância: Balanço dos trabalhos em língua inglesa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, 2001.
- Moraes, Marcos Vinicius Malheiros. *A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo*. 2012. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — PPGAS/USP. São Paulo.
- Morelli, Camilla. Do forest children dream of electrical light? An exploration of Matsigenka children's imaginings in Peruvian Amazonia. In: Harris, Mark; Rapport, Nigel (Orgs.). *Reflections on Imagination: Human Capacity and Ethnographic Method*. London: Ashgate, 2015.
- Morison, Patricia; Gardner, Howard. Dragons and Dinosaurs: The child's capacity to differentiate fantasy from reality. *Child Development*, vol. 49, n. 3, 1978.
- Nietzsche, Friedrich. Introdução teórica sobre a verdade e a mentira no sentido extra-moral. In: Nietzsche, Friedrich. *O Livro do Filósofo*. Porto: Rés, 1984.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos da Criança* (1959). Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)>. Acesso em agosto de 2014.
- Piaget, Jean. A Epistemologia Genética e Problemas de Psicologia Genética. In: *Skinner e Piaget*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. Coleção Os Pensadores.
- \_\_\_\_\_. *O Estruturalismo*. São Paulo: Difel, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- Pires, Flávia. *Quem tem medo de mal-assombro? Religião e Infância no semi-árido nordestino*. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — PPGAS/Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro.
- \_\_\_\_\_. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. *Cadernos de Campo*. São Paulo, n. 17, 2008.
- \_\_\_\_\_. O que as crianças podem fazer pela antropologia? *Horizontes Antropológicos*, ano 16, n. 34, julho-dezembro de 2010.
- Pouillon, Jean. Remarques sur le verbe 'croire'. In: Izard, Michel & Smith, Pierre (Orgs.). *La fonction symbolique: Essais d'anthropologie*. Paris: Gallimard, 1979.
- Qvortrup, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, vol. 36, n. 2, maio-agosto de 2010.
- Rapport, Nigel; Overing, Joanna. *Social and Cultural Anthropology: The Key Concepts*. London: Routledge, 2000.
- Richter, Vitor. *Brincadeira, mimesis e alteridade: Uma etnografia na creche da UFRGS*. 2009. Trabalho de conclusão do curso de Ciências Sociais. UFRGS. Porto Alegre.
- Rolland, Claudine. *Os Dinossauros*. Rio de Janeiro: Salamandra, 2003. Coleção Criança Curiosa.
- Santos, Angela; Monteiro, Selma (Orgs.). *Educar exige-nos, ou Ufa! Livrei-me de um abacaxi!* Petrópolis: De Petrus, 2012.
- Sarmiento, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação &*

*Sociedade*, vol. 26, n. 91, maio-agosto de 2005.

Sauma, Julia Frajtag. *Encontros na Pista: Uma reflexão etnográfica sobre meninos, meninas e educadores de rua*. 2007. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — PPGAS/Museu Nacional/UFRJ. Rio de Janeiro.

Schaeffer, Jean-Marie. *Why Fiction?* Lincoln and London: University of Nebraska Press, 2010.

Schechner, Richard. Jogo. In: Ligiéro, Zeca (Org.). *Performance e Antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2012.

Schwartzman, Helen. *Transformations: The Anthropology of Children's Play*. New York and London: Plenum Press, 1978.

Seligman, Adam; Weller, Robert; Puett, Michael; Simon, Bennett. *Ritual and Its Consequences. An Essay on the Limits of Sincerity*. New York: Oxford University Press, 2008.

Sharon, Tanya; Woolley, Jacqueline. Do monsters dream? Young children's understanding of the fantasy/reality distinction. *British Journal of Developmental Psychology*, vol. 22, n. 2, 2004.

Sirota, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 112, 2001.

Steil, Carlos Alberto; Carvalho, Isabel Cristina de Moura (Orgs.). *Cultura, percepção e ambiente: Diálogos com Tim Ingold*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012. Coleção Antropologia Hoje.

Strathern, Marilyn. *Partial Connections*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 1991.

Taussig, Michael. *Mimesis and Alterity. A particular history of the senses*. New York and London: Routledge, 1993.

Toren, Christina. *Making Sense of Hierarchy: Cognition as Social Process in Fiji*. London School of Economics Monographs in Social Anthropology, 61. London: The Athlone Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *Mind, Materiality and History: Explorations in Fijian Ethnography*. London and New York: Routledge, 1999.

\_\_\_\_\_. Anthropology as the whole science of what it is to be human. In: Fox, Richard; King, Barbara (Orgs.). *Anthropology Beyond Culture*. Oxford: Berg, 2002.

\_\_\_\_\_. Do babies have culture? *Anthropological Quarterly*, vol. 77, n. 1, 2004.

\_\_\_\_\_. The effectiveness of ritual. In: Cannell, Fenella (Org.). *The Anthropology of Christianity*. Durham and London: Duke University Press, 2006a.

\_\_\_\_\_. Como sabemos o que é verdade? O caso do *mana* em Fiji. *Mana — Estudos de Antropologia Social*, vol. 12, n. 2, 2006b.

\_\_\_\_\_. An anthropology of human development: what difference does it make? In: Fogel, Alan; King, Barbara; Shanker, Stuart (Orgs.). *Human development in the twenty-first century: A dynamic systems approach to the life sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

\_\_\_\_\_. A matéria da imaginação: O que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. *Horizontes Antropológicos*, ano 16, n. 34, julho-dezembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Uma Antropologia além da Cultura e da Sociedade: Entrevista com Christina Toren. Entrevista concedida a Guilherme Fians. *Revista Habitus*, vol. 11, n. 1, 2013.

Tylor, Edward B. *Primitive Culture* — vol. 1. London: John Murray, 1920.

Vanini, Eduardo. Homens lidam com estigma ao lecionar no ensino infantil. *O Globo*, 10 de março de 2014, p.6.

Velho, Otávio. Epistrophê: Do duplo vínculo às antinomias e de volta. *Revista de Estudos da Religião*, setembro 2007.

Veyne, Paul. *Acreditavam os gregos em seus mitos? Ensaio sobre a imaginação constituinte*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

Vianna, Adriana. *O mal que se adivinha: Polícia e Menoridade no Rio de Janeiro, 1910-1920*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

- \_\_\_\_\_. Direitos, moralidades e desigualdades: considerações a partir de processos de guarda de crianças. In: Lima, Roberto Kant de (Org.). *Antropologia e Direitos Humanos*. Niterói: EdUFF, 2005.
- Viveiros de Castro, Eduardo. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- Wagner, Roy. *A Invenção da cultura*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- Winnicott, Donald. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1975.
- \_\_\_\_\_. *A criança e o seu mundo*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

## Termo de Autorização para Realização de Pesquisa de Campo

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

À Direção Legal da Escola Oga Mitá  
Dr. Aristeo Gonçalves Leite Filho

O mestrando Guilherme Moreira Fians, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional / Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGAS/MN/UFRJ (número de registro DRE 113012091), sob orientação do Professor Doutor Marcio Goldman, vem, por meio deste, solicitar autorização para a realização de pesquisa de campo na Escola Oga Mitá, situada na cidade do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. A pesquisa em questão se insere na área de Antropologia Social, e tem como objetivo estudar as formas como as crianças lidam com a diferenciação entre as noções de realidade e fantasia em suas brincadeiras.

Para tanto, deixa claro desde já:

Que a metodologia adotada tem por base a observação participante do pesquisador em turmas de Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino privada, situada na cidade do Rio de Janeiro, RJ, Brasil;

Que a importância deste estudo é a de apreender como são estabelecidas e se desenvolvem as relações entre a realidade e as brincadeiras infantis, e como essas relações geram efeitos na forma como a criança produz sua noção do real;

Que a criança estudante da instituição de ensino participará da etapa da pesquisa que consiste no trabalho de campo, cujo objetivo é acompanhar as atividades dos professores e, principalmente, das crianças, em turmas da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental;

Que os procedimentos realizados nesse estudo, a princípio, não trazem riscos à saúde física e mental nem desconforto à criança estudante da instituição de ensino, e que a participação da criança estudante da instituição de ensino será acompanhada pelos professores das turmas;

Que, a qualquer momento, eu poderei me recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;

Que as informações conseguidas através da participação da criança estudante da instituição de ensino não permitirão a identificação desta ou de quaisquer familiares em qualquer material científico que venha a ser produzido pelo pesquisador, como, por exemplo, a dissertação, artigos ou relatórios, assegurando o sigilo de sua participação, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;

Que não serão realizadas filmagens, vídeos ou fotografias;

Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa, bem como não haverá qualquer tipo de remuneração pela sua participação;

Que ambas as partes receberão uma via da presente autorização;

Que deverei contar com a seguinte assistência: Do orientador da pesquisa, por meio do Departamento de Antropologia do Museu Nacional, UFRJ, pelo telefone (xx)xxxx-xxxx; ou do mestrando, por esta responsável, pelos telefones (xx)xxxx-xxxx e (xx)xxxxx-xxxx.

Que os mesmos contatos acima elencados estarão disponíveis para quaisquer esclarecimentos, e que,

sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

---

Guilherme Moreira Fians — DRE 113012091  
Mestrando em Antropologia Social — MN/UFRJ

### **AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO**

Eu, Sr(a). \_\_\_\_\_, responsável legal pela Escola Oga Mitá, autorizo o mestrando do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional / Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGAS/MN/UFRJ) Guilherme Moreira Fians a desenvolver nesta instituição um projeto de pesquisa sobre as formas como as crianças lidam com a diferenciação entre as noções de realidade e fantasia em suas brincadeiras, no período de fevereiro a junho de 2014, garantindo o acesso a dependências, informações e funcionários necessários ao desenvolvimento da pesquisa, bem como a identificação da mesma nos seus resultados, certo de que as identidades pessoais dos envolvidos serão preservadas.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Dr. Aristeo Gonçalves Leite Filho, Diretor da Escola Oga Mitá  
(Assinatura com carimbo)

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Vimos, por meio deste, convidá-lo(a) a autorizar a participação de uma criança, da qual o(a) Sr(a). é responsável legal, em uma pesquisa na área de Antropologia Social conduzida pelo mestrando Guilherme Moreira Fians, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional / Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGAS/MN/UFRJ (número de registro DRE 113012091), sob a orientação do Professor Doutor Marcio Goldman.

Este documento visa assegurar os direitos dos participantes do estudo, e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

O objetivo desta pesquisa é estudar as formas como as crianças lidam com a diferenciação entre as noções de realidade e fantasia em suas brincadeiras. Por meio desse estudo, esperamos apreender como são estabelecidas e se desenvolvem as relações entre a realidade e as brincadeiras infantis, e como essas relações geram efeitos na forma como a criança produz sua noção do real.

A metodologia adotada tem por base a observação participante do pesquisador em turmas de Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental de uma instituição de ensino privada, situada na cidade do Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Os participantes não terão seus nomes divulgados em qualquer material científico que venha a ser produzido pelo pesquisador, como, por exemplo, a dissertação, artigos ou relatórios, assegurando o sigilo de sua participação. Não serão realizadas filmagens, vídeos ou fotografias, e os procedimentos realizados nesse estudo, a princípio, não trazem riscos ou desconfortos aos participantes.

A participação nesta pesquisa é voluntária e você poderá desistir de participar ou se recusar a participar, retirando esse consentimento a qualquer tempo, independente do motivo, sem qualquer penalização ou prejuízo. A pesquisa não acarretará nenhum tipo de despesa para você, bem como não haverá qualquer tipo de remuneração pela sua participação.

Os dados e informações pessoais fornecidos ao longo da pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador, que se compromete a utilizá-los apenas para os fins científicos propostos nesta pesquisa, assegurando o sigilo das suas informações e não divulgando em hipótese alguma o nome das pessoas envolvidas.

Caso queira pedir mais informações sobre este estudo, você poderá entrar em contato com o orientador da pesquisa, pelo telefone (xx)xxxx-xxxx (Departamento de Antropologia do Museu Nacional, UFRJ) ou com o mestrando, pelos telefones (xx)xxxx-xxxx e (xx)xxxxx-xxxx.

Considerando as informações acima, manifeste, de forma livre e esclarecida, seu interesse em participar da pesquisa, fornecendo os dados abaixo e rubricando ambas as páginas:

Eu, Sr(a). \_\_\_\_\_, responsável por \_\_\_\_\_ (nome da criança), considero-me informado(a) sobre esta pesquisa conduzida por Guilherme Moreira Fians, que tem como tema a forma como as crianças lidam com a diferenciação entre realidade e fantasia nas brincadeiras infantis, e autorizo a participação do sujeito supracitado, certo de que as identidades pessoais dos envolvidos serão preservadas.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

---

Assinatura do Representante Legal

---

Guilherme Moreira Fians, mestrando em Antropologia Social —  
PPGAS/MN/UFRJ



[1] Algumas palavras e expressões de atores do campo ou de outras fontes aparecerão registradas entre aspas duplas no texto. Para ênfase, uso o itálico. Alguns estarão nessa formatação apenas na primeira vez em que aparecerem, de modo a não interromper a fluidez da leitura. Uso ainda as aspas simples para a relativização de conceitos ou expressões. Em relação aos diálogos da etnografia, busco registrar a maior parte deles como discurso direto, entre aspas duplas, e, nos casos em que se tratar de conversas mais extensas, registro-as usando travessões. Quanto às idades das crianças, quando relevante, aparecerão entre vírgulas, ao longo da frase, ou entre colchetes, também com a finalidade de não prejudicar a leitura. Buscarei também indicar as turmas e segmentos aos quais me refiro, o que já nos situa em relação às faixas etárias em questão, sem que seja preciso indicá-las constantemente.

[2] Filósofos políticos, como Hobbes, Rousseau e Locke, formulam teorias embasadas em uma noção do que seja a essência do ser humano, que se manifestaria nele desde seus primeiros dias de vida. Hobbes (1974) não atribui virtudes positivas ao homem em seu estado de natureza, e apenas a passagem deste para o estado civil permite a realização do homem. Portanto, *grosso modo*, apenas a sociedade e o Estado ao qual a criança virá a se sujeitar são capazes de garantir ao homem essa desejada passagem para o estado civil. Ao considerar estudos de crianças por uma abordagem *pré-sociológica*, James, Jenks e Prout (1998: 10-17) apresentam Rousseau como responsável por uma visão da criança a partir das noções de *inocência* e *bondade inata*, enquanto Locke teria apresentado a criança como uma *tábula rasa*. Complementando a consideração dessas abordagens *pré-sociológicas* também com autores da psicologia do desenvolvimento e da psicanálise, James, Jenks e Prout (1998: 17-21) apresentam Piaget a partir da ideia de desenvolvimento natural da criança, e Freud, do modelo da criança inconsciente.

[3] Nas palavras de Flávia Pires, ao comentar a noção de criança como um sujeito epistemológico: “O conceito de criança, em Piaget, é a-histórico, generalizado e hipotético. ‘A criança’ representa todas as crianças” (2008: 143).

[4] O que nos remete de volta às teorias antropológicas mencionadas na Introdução (Cf. *supra*).

[5] Como ressaltado por Daniel Miller (1997), é interessante notar que psicólogos e psicanalistas estudam estágios do desenvolvimento infantil, mas raramente dão atenção aos *estágios de desenvolvimento das ‘mães’* que cuidam dessas crianças. Segundo ele, assim como nasce uma criança, também nasce uma mãe, como uma nova forma de mulher resultante da relação com essa criança.

[6] Em sua teoria do *desenvolvimento pela perda* (Mehler, 1974: 27), Jacques Mehler discorda parcialmente de Piaget. Ao aproximar o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da linguagem, e por meio de experimentos com crianças entre 2 e 6 anos de idade, Mehler mostra que uma grande parte do desenvolvimento cognitivo consiste mais na perda de capacidades já presentes em nós quando nascemos do que na aquisição de capacidades novas (1974: 25-36). Portanto, segundo essa visão, algumas dessas importantes estruturas lógicas já seriam inatas, em vez de se constituírem ao longo da infância.

[7] Embora esta trate principalmente da sociologia da infância, sua proposta de apresentação das pesquisas me parece bem elucidativa, sem que, para uma referência breve a essa bibliografia, seja necessário que nos prendamos a muitas categorias e classificações.

[8] Esse é um dos conceitos-chave das teorias de Christina Toren. Em suas palavras: “Quando começarmos a entender o desenvolvimento como um processo micro-histórico, perceberemos que todo ser humano incorpora e manifesta sua própria história. Assim, para cada um de nós, o presente vivido contém em si seu próprio passado e seu futuro em potencial; ele é nosso artefato, um aspecto emergente da forma como nós, enquanto sistemas vivos, funcionamos ao mesmo tempo para constituir e incorporar nossa própria história — ou seja, a história das nossas relações com os outros no mundo povoado” (2007: 110; tradução minha).

[9] Lévy-Bruhl também se encaminha para um debate nesse sentido, quando discute casos em que a criança pequena só completa seu nascimento ao ser agregada ao grupo social (1971: Capítulo 7).

[10] A criança Beng, que é um ancestral reencarnado, precisa ser continuamente convencida a reconhecer seu parentesco com os vivos, de modo a afastar o risco iminente de que, em seus primeiros anos de vida, sua alma retorne ao mundo dos mortos (*wrugbe*) (Gottlieb, 2004).

[11] Como enfatizado por Christina Toren (2004: 175-177), o recurso a uma comparação de diferenças entre as culturas Beng e norte-americana e a categorias externas à análise acaba por enfraquecer os dados da etnografia de Alma Gottlieb — além de transformar a *diversidade cultural* em uma oposição (Goldman e Lima, 1999).

[12] George Marcus usa a expressão “*off-stage*” *knowledge* (1995: 106) para se referir às tentativas de acompanhar os conhecimentos e informações dos e sobre os atores quando estes estão para além do espaço em que a pesquisa é realizada. É o que busco fazer ao pesquisar sobre brinquedos e personagens de livros, filmes e desenhos animados mencionados pelas crianças, além de ouvir o que elas falam sobre suas rotinas para além da escola.

[13] De acordo com o Artigo IV da Lei nº12796, de 4 de abril de 2013 — que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, responsável por estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional —, a educação infantil contempla crianças até 5 anos de idade. A partir dos 6 anos completos, a criança — ou todos aqueles que não tenham concluído o segmento na idade própria — devem se matricular no ensino fundamental.

[14] Com a finalidade de preservar a identidade dos envolvidos na pesquisa, informo apenas o nível das turmas e as idades médias das crianças pesquisadas, sem identificar a nomenclatura das turmas que acompanhei. Além disso, pelo mesmo motivo, como já mencionado, à exceção do nome da escola, cuja identificação me foi autorizada, todos os nomes de professores, funcionários, familiares e crianças são fictícios, formulados com base em nomes comuns na cidade do Rio de Janeiro — mas nunca os mesmos nomes dos interlocutores em questão.

[15] Informações obtidas no endereço eletrônico: <http://www.ogamita.com.br/>. Acesso em 4 nov. 2014. Sobre o nome da escola e sua origem indígena, ver também *Inforgamitando, Informativo da Escola Oga Mitá*, Ano XXIII, nº 10, Edição Especial, Rio de Janeiro, 24 de novembro de 2012.

[16] Na mesma época em que comecei o trabalho de campo, não sei se por coincidência ou por relevância do assunto, foi publicada uma reportagem no jornal *O Globo* (Vanini, 2014) falando sobre o estigma com o qual os professores homens lidam ao lecionar na educação infantil. A reportagem menciona ainda o Censo da Educação Básica de 2012, segundo o qual apenas 3% dos profissionais que atuam na educação infantil no Brasil são do sexo masculino.

[17] Em uma de suas pesquisas de campo em uma escola de Indianópolis, nos EUA, William Corsaro também foi incumbido dessa função de acompanhar as crianças ao banheiro para lavar as mãos (2003: 25-28).

[18] *Frozen — Uma aventura congelante* é uma animação produzida pelos estúdios Disney, exibida nos cinemas brasileiros em 2014. Muitas das crianças com quem convivi na escola gostam muito desse filme, e já o assistiram diversas vezes no cinema e por DVD. As duas personagens principais da narrativa, Anna e Elsa, são frequentemente disputadas nos momentos de definição das personagens nas brincadeiras

das crianças.

[19] *D.P.A.: Detetives do Prédio Azul* é um seriado brasileiro, produzido pela Conspiração Filmes e exibido no canal Globoplay. Consiste nas aventuras dos amigos Tom, Mila e Capim, que buscam desvendar os mistérios no prédio em que vivem, além de lidarem com a síndica do prédio.

[20] Esse relato foi produzido a partir das principais anotações feitas por mim em três dias do trabalho de campo, reunidas aqui em um único texto, no qual tento esboçar algumas questões pertinentes aos movimentos e encontros que ocorriam diariamente na escola. Os eventos e situações aqui apresentados aconteceram no início da segunda semana de aulas, e a ideia de apresentar um dia se deu a partir de um capítulo da dissertação de Julia Sauma, que etnografou meninos, meninas e educadores de rua (2007: 106-113).

[21] A fim de evitar menções exaustivas — e até desnecessárias — às idades das crianças, de agora em diante, a referência às turmas em questão já fornecerá uma indicação das faixas etárias: lido com crianças entre 3 e 5 anos na educação infantil, 6 anos na turma de primeiro ano, e 6 e 7 anos na turma de segundo ano do ensino fundamental.

[22] É pela caderneta que os pais e professores geralmente se comunicam, por bilhetes enviados para toda a turma e por mensagens pessoais.

[23] Lego é um brinquedo composto por peças encaixáveis, em formatos quadrados e retangulares, que podem formar diversas combinações.

[24] Dialogo aqui com alguns daqueles que pesquisaram brincadeiras e jogos, mas não me proponho a fazer um levantamento completo sobre os estudos de brincadeiras e jogos infantis na antropologia. Um estudo amplo nesse sentido já foi feito por Helen Schwartzman (1978).

[25] Discuto essa noção de *imitação* no Capítulo 4.

[26] Bateson sugere o conceito de *frame* para se referir ao enquadramento psicológico que norteia certas interações. Se, ao longo do texto, me refiro a conceitos e expressões externos ao trabalho de campo, faço-o como uma maneira que me pareceu adequada de estabelecer um diálogo entre os atores da escola e aqueles que leem este relato. No entanto, busco pensar esses conceitos como uma forma de me referir a processos dinâmicos, e não como algo que vá se sobrepor ao que está em jogo para os atores.

[27] Refiro-me à forma como Christina Toren lida com o conceito de *autopoiese*, inicialmente sugerido por Humberto Maturana e Francisco Varela: “Eu argumento que a autopoiese humana faz com que a socialidade informe todas as nossas cognições, de modo que as relações sociais entram na própria estruturação da atenção, e a percepção nunca pode ser neutra. O desafio, portanto, é compreender como a história das relações sociais entra na constituição cognitiva do significado ao longo do tempo” (Toren, 2002: 110; tradução minha).

[28] O livro *Educar exige-nos, ou Ufa! Livre-me de um abacaxi!* (2012), no qual se encontra esse artigo escrito por Claudia Pimentel, consiste em uma coletânea de textos publicados no jornal interno da Escola Oga Mitá — escola na qual fiz minha pesquisa de campo.

[29] *Milly e Molly* é um desenho animado produzido e exibido no canal de televisão a cabo Discovery Kids, e narra as aventuras de duas meninas de 8 anos que são melhores amigas uma da outra.

[30] Assim como a interação entre Carolina e Helena consiste em uma relação entre aluna e professora, a interação entre Carolina e as duas meninas se dá a partir dos papéis de mãe e Milly e Molly — com a diferença que, nesse caso, essa imagem atribuída a elas será mais fluida, e mais frequentemente submetida ao julgamento que a caracteriza como *mentirinha*. Portanto, se essas imagens constituem papéis em uma interação (Goffman, 1982: Capítulo 1), não há necessidade de as colocarmos aqui entre aspas, pois isso poderia sugerir uma desvalorização desse papel como sendo algo *irreal*, não correspondente à realidade.

[31] É comum que muitas crianças no Rio de Janeiro se refiram a esta como “brincadeira de casinha”. No entanto, no trabalho de campo, ouvi com mais frequência elas se referirem à performance de papéis familiares como “brincadeira de mãe e filho” — a qual não envolvia só mãe e filho, mas também outros papéis eventuais, como avô, pai e cachorro.

[32] *Ben10* é um desenho animado produzido pelos estúdios Cartoon Network, e exibido no canal de televisão a cabo de mesmo nome. O personagem principal, Ben10, possui um relógio que contém o DNA de vários alienígenas. A posse desse relógio garante ao seu usuário muitos poderes sobre o universo, o que faz com que Ben10 não só seja constantemente atacado por seres extraterrestres que querem seu relógio, como também deve usá-lo para capturar outros alienígenas e salvar o mundo de diversas ameaças.

[33] *Plantas vs. Zumbis* é um jogo desenvolvido pela PopCard Games, em versões para videogames, tablets e computadores. No jogo, sua casa está sendo invadida por zumbis, e você precisa usar as plantas de seu quintal e jardim como armas para evitar que os zumbis cheguem até a sua casa.

[34] A *casinha*, como já mencionado, é o espaço das salas de aula — tanto na educação infantil quanto nos primeiros anos do ensino fundamental — em que ficam as estantes com jogos e brinquedos disponíveis. Os brinquedos à disposição variam de acordo com a idade dos alunos de cada turma. A professora “libera a casinha” quando deixa a turma livre ou quando pretende desenvolver alguma atividade que inclua alguns dos brinquedos desse espaço.

[35] Propondo uma aproximação entre o ritual e o jogo com base na questão da performance, Richard Schechner (2012: 91-100) se refere ao primeiro como sendo mais rígido, e responsável por definir padrões e repetições, enquanto o segundo tende a ser mais livre, colaborando para o comportamento exploratório e para a construção do mundo. Com base nessas ideias, podemos pensar ainda, no caso das crianças, em uma diferenciação entre as *brincadeiras (play)*, mais permissivas e espontâneas, e os *jogos (game)* — em geral, jogos sociais ou esportivos —, com mais regras e limitações. As crianças que acompanhei parecem se aproximar dessa definição em alguns aspectos, na medida em que chamavam de *brincadeira* quando esta envolvia poucas crianças, e se baseava principalmente em personagens, imitações e faz de conta. Para se referir a atividades coletivas e com mais regras, que envolviam mais gente ou até a turma toda, elas usavam tanto o termo *brincadeira* quanto *jogo*, alternativamente.

[36] *Super Trunfo* é um jogo de cartas, produzido no Brasil pela Grow, no qual os participantes devem tomar todas as cartas dos demais jogadores por meio da comparação das características dos elementos de cada carta. Existem diversos temas de baralhos de *Super Trunfo*, como carros esportivos, navios, aviões de caça, super-heróis, entre outros. O que ficava à disposição das crianças na prateleira de jogos e brinquedos na sala de aula do segundo ano era um baralho de alienígenas do desenho animado *Ben10*.

[37] Sobre essas releituras de ideias e eventos, podemos considerar a noção de *reprodução interpretativa* (2002), elaborada por William Corsaro a partir da consideração de que as brincadeiras infantis tanto transformam quanto reproduzem determinados elementos do *mundo adulto* — no entanto, para isso, ele reafirma a separação entre culturas infantis e adultas, enfatizando que determinados tipos de brincadeiras infantis desenvolvem “uma orientação para a vasta cultura adulta” (2002: 115-116). Por outras vias, Christina Toren (2006a: 203-204) afirma que conservação e transformação são simultaneamente constitutivas do processo por meio do qual produzimos significados.

[38] Ao falar sobre ficção, imitação, engano e fingimento, Jean-Marie Schaeffer sugere que *verdadeiro, falso, provável, possível e impossível* sejam valores epistêmicos (Schaeffer, 2010: 136). Considerando que a *mentirinha*, tal como apresentada, não inclui a moralidade que caracteriza a *mentira*, podemos nos referir à primeira como um valor epistêmico que orienta nossas relações práticas e cognitivas com a realidade.

[39] A  *festa do pijama* é uma festa na qual um grupo de amigos é convidado para passar a noite na casa de um dos membros do grupo, em geral após uma comemoração de aniversário. É comumente feita por crianças e adolescentes, e, após a festa, todos dormem na casa do aniversariante/anfitrião.

[40] No original: “He or she was joking around” (2002: 1695).

[41] No original: “It is a joke because grown-ups do not lie” (2002: 1695-1696).

[42] De modo similar, ao abordar a ficção nas artes a partir de um ponto de vista filosófico, Schaeffer afirma que a ficção é algo que não é verdadeiro, mas que também não é falso (2010: 185).

[43] No  *pique-pega*, um dos participantes é escolhido como pegador, e deve correr atrás dos demais. Ao alcançar o outro participante, a pessoa que foi pega se torna o novo pegador, dando continuidade à brincadeira. Já no  *pique-esconde*, o pegador conta até dez, com os olhos fechados, enquanto os demais participantes se escondem em diversos lugares do ambiente em que a brincadeira ocorre (no caso da escola, esse local geralmente é o pátio). O pegador deve encontrar as outras crianças, e, ao encontrar a primeira, deve encostar a mão no  *pique* — em geral, uma árvore ou parede, falando “1, 2, 3, [nome da criança encontrada]!” — sendo esta a nova pegadora.

[44] Essa ruptura é frequente entre as crianças, mas também pode acontecer envolvendo um adulto, como na ocasião em que presenciei Igor dizendo “Eu não sou mais seu amigo” para Helena, quando esta o segurou na sala em um dia em que ele estava muito agitado, querendo ir para o pátio durante o horário da aula.

[45] O  *totó*, ou  *pebolim*, é uma espécie de futebol de mesa, no qual os participantes manipulam manetes ligados a barras rotatórias, nas quais se encontram bonecos que, ao serem movimentados pela barra, chutam a bola sobre a mesa, tentando acertá-la no gol do adversário.

[46] Agradeço a Julia Sauma por me sugerir essa maneira de desenvolver a questão das temporalidades.

[47] Na escola em que fiz esta pesquisa, essas aulas complementares fazem parte do currículo do primeiro segmento do ensino fundamental.

[48] Os equívocos surgidos a partir dessas diferentes concepções de quais são os momentos adequados para se brincar e para se  *falar sério* constituem alguns dos momentos em que a relação entre os atores parece se dar de uma forma mais claramente marcada, com uma espécie de distanciamento mais estabelecido entre crianças e professores.

[49] Não busco fazer aqui uma distinção ontológica entre adultos e crianças, nem mesmo entre professores e estudantes, mas apenas enfocar as relações entre eles, principalmente nas situações em que a brincadeira emerge como um espaço para discussão dos diferentes sentidos atribuídos às experiências de cada um dos atores em questão.

[50]  *Maternal* é a nomenclatura dada por alguns estabelecimentos de ensino às turmas iniciais da educação infantil, nas quais se encontram as crianças mais novas. No caso, como dito no primeiro capítulo, as turmas nessa escola têm nomes de etnias indígenas e, nesse diálogo com Igor, Helena mencionou o nome da turma. Como me comprometi a não identificar pelo nome as turmas nas quais faço a pesquisa, coloco aqui  *maternal* como um substituto do nome da turma, como uma maneira de manter o sentido da frase, mas sem me referir diretamente à turma mencionada.

[51] William Corsaro propõe uma discussão interessante ao falar sobre a forma como propagandas norte-americanas de papelarias, entre outros estabelecimentos, discriminam crianças, ao dizerem, por exemplo, que o final das férias escolares é a melhor época do ano, pois é quando os pais se livram da presença contínua dos filhos. Reproduzo o trecho a seguir no original, de modo a evitar que algumas especificidades dos conceitos em inglês se percam na tradução para o português: “Such ads are not surprising in a society that persistently uses the word ‘childish’ or the phrase ‘acting like a child’ instead of the more correct term ‘immature’. Such usage leads to bizarre statements that label adults who have adulterous affairs as ‘acting like kids’ rather than labeling this behavior with the obviously appropriate word ‘adultery’” (Corsaro, 2003: 198).

[52] A forma como a infância é pensada de maneira depreciativa a partir da questão da falta de experiência também é debatida por Walter Benjamin. Benjamin critica a maneira como os adultos se utilizam da noção de  *experiência* para desvalorizar os sonhos e os anos vividos pelas crianças e jovens, convertendo esses primeiros anos de vida “na época das doces asneiras que se cometem na juventude, ou no êxtase infantil que precede a longa sobriedade da vida séria” (2002: 22). Em suas palavras, “A máscara do adulto chama-se ‘experiência’. Ela é inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma. Esse adulto já vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres. [...] O que podemos objetar-lhe? Nós ainda não experimentamos nada” (2002: 21).

[53]  *Peppa Pig* é um desenho animado produzido pelo estúdio Astley Baker Davies, e exibido no Brasil pelo canal de televisão a cabo Discovery Kids. Peppa é uma porquinha de 5 anos, filha de uma família de porcos, e vive com seus pais e seu irmão. Nos episódios do desenho, ela brinca e se envolve em atividades cotidianas, como nadar na piscina, pular em poças de lama formadas pela água da chuva e passear no parque. Além de sua família de porcos, ela também se relaciona com outros amigos, que são de outras espécies de mamíferos antropomorfizados.

[54] Iara é a personagem de uma das  *lendas do folclore brasileiro* retratadas no livro infantil de Mario Bag (2013), que ficava à disposição das crianças na sala de aula. De acordo com o livro, Iara, uma índia guerreira, é transformada em sereia e passa a habitar as águas do rio Amazonas. Ao cantar uma linda melodia, ela atrai a atenção de pescadores e de outros homens, levando-os para o fundo do rio.

[55] Pikachu é um dos personagens principais do desenho animado  *Pokémon*, produzido pelo estúdio japonês Oriental Light and Magic e exibido por diversos canais de televisão no Brasil. Além de ser um desenho,  *Pokémon* também existe em forma de filmes, mangás e jogos. O desenho consiste na história de Ash, um menino de 10 anos que decide viajar pelo mundo capturando Pokémon (pequenas criaturas dotadas de poderes especiais), a fim de se tornar um grande treinador Pokémon. Pikachu é seu primeiro Pokémon, e também seu companheiro de aventuras ao longo da jornada. Por ser um Pokémon elétrico, o poder de Pikachu é gerar raios e correntes elétricas durante sua participação em batalhas.

[56] Pera asiática ( *Pyrus pyrifolia*), também conhecida como pera-nashi.

[57] O material dourado é comumente usado nas aulas de matemática, com o intuito de auxiliar na aprendizagem dos sistemas de numeração. Consiste em diferentes blocos de madeira: uma unidade é chamada “cubinho”; dez unidades formam a “barra”; cem unidades compõem a

“placa” e mil unidades formam o “cubão”. O uso desse material auxilia nos primeiros cálculos, na medida em que ele torna concretas essas operações que são, a princípio, mais abstratas.

[58] Em sua pesquisa de campo na cidade de Catingueira, no interior da Paraíba, Flávia Pires também ressalta o caráter lúdico de alguns desses acessórios: “Para ir à igreja, o uso das cores vibrantes, entre as quais o rosa, é permitido (e adorado pelas meninas) e, até mesmo, o uso de alguns acessórios, como uma bolsinha ou uns óculos de sol. Acredito que a exceção se justifique porque estes itens são mais vistos como brinquedos infantis que como utensílios de vaidade feminina” (2007: 139, Nota 135).

[59] *Enrolados* é uma animação baseada no conto *Rapunzel*, de autoria dos irmãos Grimm. Foi produzida pelos estúdios Disney em 2010, e lançada nos cinemas brasileiros em 2011.

[60] *Transformers* é um filme de ficção científica, produzido conjuntamente por estúdios como Dreamworks e Paramount Pictures, originalmente lançado em 2007, e composto por outros três filmes, lançados, respectivamente, em 2009, 2011 e 2014. Trata da história de um conflito intergaláctico entre dois grupos de robôs.

[61] Para uma breve discussão da noção de *plaything*, ver Hardman (2001: 505, 513-514).

[62] Os blocos lógicos são um conjunto de peças geométricas, feitas em madeira, em forma de círculos, quadrados, retângulos e triângulos.

[63] A forma como os fabricantes desses brinquedos louvam e enfocam a criatividade e a imaginação como valores primordiais a ser desenvolvidos nas crianças por meio desses brinquedos é ilustrada pela famosa frase exposta na parede de uma das maiores lojas da Lego, em Nova York: “Creativity and imagination shall be the stability of thy times”.

[64] *Bob Esponja Calça Quadrada* é um desenho animado produzido e exibido pela Nickelodeon. Nos episódios do desenho, Bob Esponja, uma esponja do mar, vive uma série de aventuras debaixo do mar com seus amigos, que são uma lula, uma estrela-do-mar, um siri e um esquilo. O personagem Gary, mencionado por Diego, é um caramujo, animal de estimação do personagem-título do desenho.

[65] O *mediador*, tal como sugerido por Latour (2012: 62-69), se diferencia do *intermediário*, uma vez que o mediador transforma, altera e modifica as mensagens, elementos e significados veiculados por ele — assim como ele próprio vai sendo alterado e transformado. Portanto, ao me referir aos brinquedos como mediadores, proponho que a inserção e a participação deles alteram o curso das brincadeiras, na medida em que, de alguma maneira, eles também agem em meio àqueles que brincam.

[66] Levo em consideração como *boneco genérico* todo aquele que não estabelece relações necessárias com personagens de filmes, jogos e desenhos animados. Esses bonecos podem tanto ser produzidos industrialmente, em larga escala, quanto ser resultado de produção artesanal, feitos de madeira ou de restos de sucata, por exemplo.

[67] A história da animação *Frozen* gira em torno das irmãs Anna e Elsa. O pai e a mãe delas, que eram o rei e a rainha de Arendelle, morrem, e é esperado que Elsa, a irmã mais velha, assuma o trono. No entanto, ela tem um poder que a faz congelar tudo o que toca e, inadvertidamente, ela provoca em todo o seu reino um inverno eterno. Ao longo do filme, Anna busca ajudá-la a trazer o verão e o calor de volta, com o auxílio de Olaf (um boneco de neve), Kristof (um homem da montanha) e Sven (a rena de Kristof). Além desses personagens, há ainda Hans, um príncipe interessado em se casar com Anna.

[68] Aqui caberia tanto *incorporam* quanto *encorporam*. Essa segunda opção, no entanto, me parece mais adequada, uma vez que essas relações de  *fingir ser* na brincadeira são marcadas principalmente por performances *corporais*. Essa discussão terminológica também é feita rapidamente, em um contexto diferente, por Eduardo Viveiros de Castro, que considera as opções *incorporar* e *encarnar* traduções inadequadas do verbo em inglês *to embody* (2013: 374, Nota 32).

[69] O mesmo aconteceu algumas vezes com relação à associação entre meninos e bonecos do *Ben10*, de *Transformers* ou de *Pokémon*. Se aqui me refiro principalmente às meninas, é por ter dado centralidade às brincadeiras envolvendo as bonecas de *Frozen* para ilustrar a questão.

[70] Essas conexões são parciais na medida em que também deixam brechas para que novas conexões se realizem. Dessa maneira, as crianças estabelecem relações com a personagem e a boneca, mas de modo que também reconhecem não só um distanciamento entre elas — o que não ocorreria se se tratasse de uma fusão completa —, como também a possibilidade de desfazer essas conexões ao deixarem de participar da brincadeira.

[71] A abdução é uma operação lógica — assim como a indução e a dedução também o são — que nos permite fazer uma inferência causal, na qual premissas verdadeiras levam a uma conclusão que não será necessariamente verdadeira (Gell, 1998: 14-16). Assim, por exemplo, ao observar o rosto sorridente de uma boneca, podemos inferir certa simpatia a partir desse sorriso. No entanto, essa simpatia não é manifestada *pela* boneca, na medida em que ela é apenas o índice que abduz a agência da criança ou da personagem em questão.

[72] É curioso notar que esse filme foi uma espécie de operador temporal que me aproximou das crianças. As sequências do filme de 1995 foram lançadas em 1999 e 2010, de modo que Woody e Buzz foram personagens que marcaram tanto a minha infância quanto a das crianças que acompanhei.

[73] Sobre a questão de potencialidades e possibilidades sugerida aqui, cf. *infra* (subcapítulo 4.2).

[74] O personagem Buzz Lightyear no filme tem botões em seu uniforme de astronauta que, quando pressionados, repetem algumas frases. “Ao infinito, e além!” é a principal delas, tendo sido dita algumas vezes ao longo do filme pelo personagem, e algumas outras vezes por Diego durante meu período na escola.

[75] Prefiro me referir a *saber* do que a *achar*, para não correr o risco de caracterizar como *crença* aquilo que Priscila *sabe*. Para uma breve discussão sobre *saber* e *crer*, ver Toren (2006b: 449) e Pouillon (1979: 43-51).

[76] A classificação dos dinossauros também foi uma questão abordada por Rafaela e Melissa, da educação infantil. Enquanto elas folheavam o livro *Os Dinossauros* (Rolland, 2003), Rafaela viu uma figura do braquiossauro, e, apontando para seu pescoço longo, disse: “Olha! Esse dinossauro aqui é o marido da girafa!”.

[77] Homem Aranha é um super-herói criado pela Marvel Comics, e que já foi o protagonista de história em quadrinhos, desenhos animados, filmes e jogos. Wolverine também é um super-herói Marvel, e é parte da equipe X-Men.

[78] É interessante pensar que, nesse sentido, o verbo *poder*, em inglês, é registrado de forma diferente ao se referir a possibilidade (*can*) e a permissão (*may*).

[79] Pac-Man é o personagem-título de um jogo eletrônico criado pela Namco na década de 1980. Além de ainda protagonizar jogos de videogame, ele também é o personagem principal do desenho animado *Pac-Man e as Aventuras Fantasmagóricas*, exibido no canal de

televisão a cabo Gloob.

[80] O termo *imitar* é usado de acordo com a acepção dos atores em suas brincadeiras, a qual é diferente da forma como esse termo é tratado por Deleuze e Guattari. Estes autores apresentam a imitação como algo oposto ao devir e ao agenciamento, próximo do que seja a *mimesis*, a partir de uma identificação e semelhança de cunho mais estético e sensorial, enquanto a *imitação*, da forma como tratada ao longo do trabalho de campo, me parece estar mais próxima da ideia de agenciamento de afectos.

[81] Nas palavras de Deleuze e Guattari (1997: 43), pensamos um corpo ou ser a partir de seus afectos. Fazer uma lista de afectos de um cavalo, como sugerido pelos autores, nos faz perceber o que pode um cavalo, do que ele é capaz, e como afectos podem ou não compor com outros afectos, de outros corpos.

[82] Em algumas dessas brincadeiras, Leonardo também se denominava Ben5. O número que compõe o nome de Ben10 deriva do fato de que o personagem tem 10 anos de idade. Como Leonardo tem 5 anos, ele eventualmente fazia essa adaptação em sua nomenclatura.

[83] Apesar de haver uma lista considerável de vilões que enfrentam Ben10 nos diversos episódios do desenho animado, o personagem assumido por Alan era chamado de “inimigo do Ben10”, aparentemente uma denominação genérica, sem ligação com nenhum dos vilões específicos.

[84] Harry Potter é o personagem-título de uma série de livros escritos pela britânica J. K. Rowling. O primeiro livro foi lançado em 1997 e, a partir disso, foram também produzidos jogos, brinquedos e filmes a partir do personagem e de suas aventuras. Os filmes, lançados a partir de 2001, com base nas aventuras dos livros, foram os principais responsáveis por popularizar Harry Potter também entre as crianças que ainda não haviam aprendido a ler.

[85] Na história, Harry Potter é um jovem bruxo que estuda na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Essa escola funciona como um internato, e cada estudante é designado para viver em uma das quatro *casas* de Hogwarts: Grifinória, Corvinal, Sonserina e Lufa-Lufa. Essa escolha se dá no início do primeiro ano letivo, e é feita pelo Chapéu Seletor, um chapéu dotado de intencionalidade e que se assemelha ao formato usualmente atribuído aos chapéus de bruxo de fábulas e histórias infantis. Além disso, Harry Potter também tem uma varinha, usada em suas aulas de magia, e possui uma capa da invisibilidade, com a qual ele cobre seu corpo para não ser visto enquanto anda por lugares proibidos, tanto na escola quanto fora dela.

[86] *Contrato* é a forma como o *trabalho de casa* é chamado na Escola Oga Mitá. Essa mudança de nomenclatura deriva de uma proposta de fazer com que os trabalhos sejam apresentados como um acordo proposto pelo professor e aceito pelo estudante, de modo que essas tarefas não sejam vistas como obrigações. É interessante ainda notar que, se as tarefas escolares são tratadas como contratos, que devem ser formalmente aceitos por ambas as partes envolvidas, as brincadeiras não se apresentam como contratos, mas como negociações, nas quais as partes devem discutir a possibilidade de aceitação dos termos e elementos em jogo.

[87] Para além do Castelo de Hogwarts, há ainda outros cenários onde se passa a história, e o Beco Diagonal é um deles. Trata-se de uma rua — a qual, na história, se situa em Londres — onde os bruxos fazem suas compras de varinhas, caldeirões, corujas, animais de estimação etc. A passagem para esse local se situa em um bar em Londres, mas apenas os bruxos têm acesso a essa entrada. O *pó de flu*, por sua vez, é um pó que deve ser jogado na cabeça dos bruxos quando estes entram em uma lareira, e é usado para transportá-los para o destino que eles disserem.

[88] Os *trouxas* são todos aqueles que não são dotados de poderes mágicos. De acordo com a história, os trouxas não sabem da existência dos bruxos, e uma das atribuições do Ministério da Magia é impedir que bruxos façam magias acidentais diante dos trouxas.

[89] Na biblioteca da escola, são promovidas leituras de livros e também outras atividades relacionadas aos livros lidos, como confecção de bonecos dos personagens, encenações com fantoches e reprodução de músicas ligadas às histórias. A dinamizadora é a pessoa responsável tanto por organizar o acervo de livros, CDs e DVDs quanto por propor essas atividades quando as turmas vão até a biblioteca.

[90] A escola em que fiz o trabalho de campo trabalha parte do conteúdo a ser transmitido por meio de *projetos*, de modo que um tema é escolhido para, ao longo do período de um trimestre ou de um ano, servir de fio condutor para o ensino e a discussão do conteúdo. Essa turma que acompanhei na educação infantil estava, por incentivo da professora, engajada em um projeto sobre “Mistérios”, e a leitura do livro sobre o Beleléu, assim como essa discussão sobre os medos, fazia parte dessa iniciativa de, ao longo do trimestre letivo, levantar questões acerca de mistérios.

[91] *Fantástico e real* são os termos usados pelas autoras para classificar as entidades em questão e seus atributos (Sharon e Woolley, 2004).

[92] Flávia Pires diz que, na cidade de Catingueira, onde ela realizou sua pesquisa de campo, as crianças tendem a reconhecer uma variedade de mal-assombros maior do que os adultos. As crianças costumam considerar mais seres e elementos como passíveis de existência, enquanto os adultos tomam muitos desses seres como crenças “absurdas e infantis” (2007: 108).

[93] Interessante notar que, ao final da leitura da história na sala de aula, em alusão à lambida que o cachorro dá no bobo da corte, Rafael, que estava sentado do meu lado na roda, lambeu a minha bochecha!

Quadrante, do de junho. Eu vi  
uma terrível coisa: parecia um  
cão deitado sobre um sofá, com  
os olhos fechados, e o sofá  
de plástico estava se movendo.  
Aquele sofá, aquele sofá,  
passaram-se vinte ou trinta anos  
antes? E eu estava: Não, não  
estava não. Eu não estava não.  
Antes não? E eu não não.

# Entre crianças, personagens e monstros

Os rituais da  
crianças da infância

de  
**Guilherme Piana**

Quando, por algum tempo, a  
memória de um adulto é  
cercada de fronteiras que  
se não movem. Quando não se  
pode ir para a frente e voltar, a criança  
está na infância da infância. É quando  
ela começa a aprender a ler,  
quando ela começa a escrever,  
quando ela começa a desenhar,  
quando ela começa a falar.

