

**AS CULTURAS DA INFÂNCIA NOS ESPAÇOS-TEMPOS DO BRINCAR:
ESTRATÉGIAS DE PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA ORDEM SOCIAL
EM UM GRUPO DE CRIANÇAS DE 4-6 ANOS**

BORBA, Angela Meyer. – UFF – ameyer@hexanet.com.br

GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07

Agência Financiadora: CAPES

Este estudo resulta da tese de doutorado que teve como objetivo central compreender como as crianças, nas relações que estabelecem entre si e nas formas de ação social que constroem nos espaços-tempos do brincar, constituem suas culturas da infância e são também por elas constituídas. Com base nesse objetivo, a pesquisa procurou revelar, no contexto em que foi realizada - uma escola municipal de educação infantil situada em Niterói - Rio de Janeiro -, alguns dos principais elementos definidores dessas culturas no cotidiano de um grupo de crianças de 4-6 anos, no espaço do brincar. Neste estudo, o brincar não constituiu apenas um contexto de observação, mas foi focalizado como objeto de investigação sociológica, a partir das relações que estabelece com a produção das culturas da infância.

As culturas da infância representam um dos temas privilegiados nos estudos da *sociologia da infância*, campo recente que vem se estruturando a partir da década de 90, em torno de alguns princípios fundamentais, sendo o principal deles a concepção de infância como uma construção social. Seu ponto de partida foi uma tentativa de romper com as visões tradicionais e biologizantes de criança, que a reduzem a um ser em devir que um dia culminará no ser adulto. A criança, nessas visões, é vista pelo que não é e pelo que lhe falta em relação ao adulto - in-competente, i-matura, i-razional.

Essas concepções tradicionais, que durante tanto tempo dominaram os estudos da infância, conduziram, segundo alguns autores do campo das Ciências Sociais, ao silenciamento da infância e das crianças, focalizadas como objetos passivos da socialização imposta pelos adultos (James e Prout, 1990; Qvortrup, 1994). Contrapondo-se a essas visões, a sociologia da infância propõe uma virada paradigmática, ou seja, revelar a criança na sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Com base nessa premissa, postula que a infância e as crianças devem ser estudadas na sua alteridade e pelo valor que têm em si mesmas, e não indiretamente ou passivamente através de outras categorias da sociedade, como a família ou a escola.

O empreendimento deste campo no sentido de configurar a infância como objeto sociológico vem exigindo, por um lado, compreendê-la como uma categoria social estrutural da sociedade (Qvortrup, 1994) e, por outro lado, revelar as práticas e processos sociais mais concretos através dos quais as crianças agem sobre o mundo e participam da construção de suas vidas e da sociedade.

É nessa última vertente teórica, mais precisamente no campo dos estudos das culturas da infância, que a pesquisa se situou, assumindo as principais referências teóricas e metodológicas que vêm estruturando e fornecendo o enquadre interpretativo para a análise do que é ser criança do ponto de vista das próprias crianças, sem no entanto perder de vista sua inserção em determinada sociedade e grupo sociocultural.

Foram identificadas na pesquisa várias categorias de análise, subdivididas em dois grandes grupos: as práticas culturais de brincadeira e a construção da ordem social nos grupos de pares. Nesse segundo grupo, foram abordadas as seguintes subcategorias: a formação dos grupos de brincadeiras; o acesso das crianças às brincadeiras; as formas de ações conjuntas; as funções do líder; o conflito nas relações entre as crianças; e a inversão da ordem. O presente trabalho representa um recorte da pesquisa e focalizará a questão da participação e da ordem social no grupo de pares, através do olhar sobre o acesso das crianças às brincadeiras, discutindo as estratégias de entrada e resistência das crianças nos grupos e os aspectos que estas revelam sobre as relações sociais entre as crianças.

Inicialmente discuto o conceito de culturas infantis, sua inserção no campo da sociologia da infância e suas relações com o brincar. Em seguida, apresento a metodologia de pesquisa utilizada e discuto os resultados obtidos na categoria analisada.

A noção de culturas da infância e suas relações com o brincar: uma tentativa de aproximação do que é ser criança entre crianças

A proposição de compreendermos a infância nos seus próprios termos coloca algumas indagações e possibilidades de investigação. Poderia a infância representar um mundo auto-regulado e autônomo, com suas próprias leis, valores, conhecimentos e formas de sentir, pensar e agir sobre o mundo? Seriam as crianças detentoras de culturas próprias não redutíveis às culturas dos adultos?

Estudos sociológicos no campo da infância realizados ao longo dos últimos 20 anos vêm sustentando a noção da autonomia das culturas infantis, postulando que as crianças, através das relações com seus pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo.

Esses estudos têm buscado dar voz às crianças (Corsaro, 1985, 1997, 2003; Mayall, 2003; Mandell, 1991; Delalande, 2001; Mollo-Bouvier, 1998, entre outros), penetrando nos seus mundos sociais e culturais e revelando seus modos próprios de sentir, pensar e agir sobre o mundo, até então silenciados pelos estudos predominantemente centrados em uma concepção única e universal de criança. O mergulho nos universos específicos infantis vem sendo possibilitado por metodologias interpretativas e etnográficas, no sentido de valorizar e investigar as formas próprias com que as crianças de diferentes contextos socioculturais governam suas sociedades, ou microssociedades formadas pelos grupos de pares.

Os estudos nessas perspectivas vêm fornecendo valiosa contribuição para um redirecionamento do olhar sociológico e antropológico sobre a infância, focalizando-o nas crianças - vistas como grupo social e atores sociais que constroem formas específicas de compreender e de agir sobre o mundo -, e não mais apenas nas instituições e nos adultos como agências de socialização.

O tema da autonomia das culturas infantis vem sendo criticamente discutido por alguns autores. James, Prout e Jenks (1998), por exemplo, questionam: é possível falar separadamente de um mundo cultural da infância? Se houver concordância com essa afirmação, como compreender as culturas infantis? Os autores apontam que duas vertentes têm caracterizado os estudos sobre esse tema: uma delas sugere que a cultura da infância encontra-se expressa em um conjunto de formas culturais distintivas chamadas *brincadeira*; a outra aborda a cultura infantil de forma mais ampla como os contextos das vidas sociais cotidianas das crianças entre seus pares, *o modo de vida global* específico de um grupo geracional particular.

Para os autores citados, as duas abordagens são problemáticas, por tenderem a situar as relações das crianças com seus pares fora do contexto social de vida das crianças: a primeira vertente, identificando brincadeira e cultura infantil, focaliza o estudo numa das esferas de ações sociais das crianças entre seus pares - as brincadeiras - deixando de fora as relações entre adultos e crianças e destas com o contexto social mais amplo, as quais também constituem seus mundos sociais e culturais; a segunda, apesar de tentar dar conta dos diferentes campos de ação social da vida das crianças, ao se centrar apenas nas relações entre pares, também separa o mundo infantil do mundo adulto.

Os autores reconhecem, contudo, que os estudos que narram as experiências sociais das crianças vêm efetivamente documentando um modo de vida da infância que apresenta especificidades em relação às culturas dos adultos. Mas sinalizam que a

identificação desse modo de vida com uma cultura infantil própria requer que nos questionemos sobre os modos de construção dessa cultura nas relações que estabelece com as estruturas sociais nas quais as crianças estão inseridas e nas suas articulações com as culturas adultas.

As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. É nesse contexto que elas vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social. Não devem, todavia, ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com esse mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade. Isso porque esse contexto não apenas constrange suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades.

Compreendidas dentro desse contexto mais amplo, como podemos então explicar as especificidades dos modos de vida das crianças? Os autores referidos acima ressaltam que a maior parte desses estudos é realizada nos contextos escolares, ocupados predominantemente por crianças, e por isso constituem os locais onde os pesquisadores mais facilmente podem encontrar seus sujeitos de investigação. E perguntam: será que em outros locais poderíamos encontrar as mesmas evidências da existência de uma cultura infantil autônoma? Os autores sinalizam que em muitos países não ocidentais provavelmente não encontraremos um universo infantil marcadamente separado do mundo adulto, ou seja, dificilmente poderemos identificar indícios de uma cultura infantil autônoma. Em que pese a pouca quantidade de estudos sobre as culturas infantis realizados fora do contexto escolar no mundo ocidental, os autores levantam uma questão interessante: existiriam especificidades inerentes aos contextos escolares que engendrariam a construção de culturas infantis autônomas?

Para James, Jenks e Prout (1998) essa questão sugere que talvez o que vimos chamando de culturas infantis exista apenas nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle. É o caso dos pátios e parques de recreação existentes nas escolas, nos tempos vagos existentes nas rotinas criadas pelos adultos, nos grupos de ruas - espaços nos quais as crianças geralmente estão distantes do olhar adulto. Para os autores, as culturas infantis emergem nos interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais que organizam as vidas das crianças.

Considero essa visão interessante, pois rompe com as idéias de culturas como formas fossilizadas que se perpetuam de uma geração a outra, ou que são adquiridas de

forma hereditária, passando a concebê-las como formas de *ação social contextualizada* (James, Jenks e Prout, *ibid.*), situadas no tempo e no espaço. As culturas da infância podem ser vistas assim como construção coletiva que se faz através da ação social das crianças (agency¹) frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas. É engajando-se ativamente nessas estruturas e no esforço de compreendê-las que as crianças criam formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até transformando as estruturas existentes.

Nesse processo, as relações sociais entre pares sobressaem como um elemento fundamental para a construção das culturas infantis nesses espaços. Partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se assim um sentimento de pertencimento a um grupo - o das crianças - e a um mundo social e cultural por elas agenciado nas relações entre si.

Um autor que sobressai nos estudos das culturas infantis é William Corsaro, responsável por uma série de pesquisas etnográficas no campo da sociologia da infância. Na abordagem interpretativa de Corsaro (1997, 2003), as culturas infantis emergem na medida em que as crianças, interagindo com os adultos e com seus pares, tentam atribuir sentido ao mundo em que vivem. As culturas infantis não são, portanto, pré-existentes às crianças, e não funcionam como algo estático que elas levam consigo para guiar seus comportamentos. Ao contrário, constituem um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social.

Uma noção central na construção teórica de Corsaro é a de *reprodução interpretativa*, que o autor propõe como substituição ao conceito de socialização, a fim de enfatizar a agência das crianças nos seus mundos sociais e culturais: as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura a sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas/impostas no e pelo ambiente social, apropriando-se dos, e

¹ A palavra *agency* ou, na sua tradução, agência, vem sendo usada em vários campos do conhecimento, sobretudo na sociologia, e indica a capacidade de as pessoas realizarem coisas no mundo, agindo de forma a transformá-lo e a si mesmas. Na sociologia da infância o termo é usado para configurar a capacidade das crianças de organizarem de forma autônoma suas ações nos grupos de pares bem como nas relações que estabelecem com as ordens sociais instituídas.

reinterpretando, seus elementos. O autor justifica o uso da noção de *reprodução interpretativa* para definir esse processo, através do significado dos dois termos: *interpretativa*, escolhido para apreender *os aspectos inovadores e criativos da participação das crianças na sociedade* (p.18); e *reprodução*, cuja ênfase principal é *a idéia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção cultural e a mudança* (p.18), a partir de uma dinâmica na qual simultaneamente as crianças afetam as sociedades em que vivem e por elas são também constituídas.

De acordo com Sarmiento (2002), o desafio da sociologia da infância consiste na *compreensão deste processo de 'reprodução interpretativa' (Corsaro, 1997), constitutivo das identidades individuais de cada criança e do estatuto social da infância como categoria geracional* (p.8). Para o autor, as culturas da infância são integradas tanto pelos jogos infantis, compreendidos como *formas culturais produzidas e fruídas pelas crianças*, como também pelos modos específicos de significação e de comunicação que se desenvolvem nas relações entre pares. Segundo suas proposições, as culturas infantis estruturam-se em torno de quatro eixos: a *interatividade*, a *ludicidade*, a *fantasia do real* (faz-de-conta) e a *reiteração* (compreendida como a não linearidade temporal das práticas sociais interativas de pares, ou seja, a possibilidade de transitar entre o passado-presente-futuro através da imaginação e do fazer coletivo nos grupos de pares).

Sarmiento destaca que a natureza interativa do brincar, processo que se constrói principalmente sob a égide do coletivo e da partilha, faz dele uma atividade propiciadora da aprendizagem da sociabilidade e *um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância* (*idem*, p.12). Além disso, vê as culturas da infância como sendo constituídas a partir da inter-relação entre as produções culturais dos adultos para as crianças e as produções culturais geradas pelas crianças nas suas relações entre pares. Concordando com Sarmiento e com os demais autores citados, penso que as culturas da infância não são um mero reflexo da sociedade em que se inserem, nem tampouco são realidades separadas, radicadas no vazio, *antes estão profundamente enraizadas na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância* (Sarmiento, 2002, p.8).

Junto aos trabalhos de Corsaro, estudos etnográficos realizados em outros contextos vêm contribuindo para a compreensão dos processos de constituição das culturas infantis. Destaco nesse sentido o trabalho de Delalande (2001) e sua proposta de se estabelecer uma antropologia da infância. A autora, antropóloga francesa, situa sua pesquisa nos pátios escolares de recreação, compreendendo-os como uma

microsociedade nas quais as crianças criam formas de sociabilidade específicas. No livro *La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*, Delalande relata que em seu estudo etnográfico realizado em três escolas na França, durante três anos, encontrou evidências da existência de culturas construídas através das brincadeiras realizadas em grupos que partilham um cotidiano. Essas culturas são reveladas por formas e estratégias comuns de se relacionar, pelo respeito a regras estabelecidas coletivamente, enfim, por uma cumplicidade que surge do objetivo principal das crianças: brincar junto, brincar com o outro. Na visão da autora, brincando juntas as crianças constroem uma *comunhão cultural* e uma solidariedade, compartilhando significações, gestos, formas de falar, regras e valores. Embora esse processo seja visto por Delalande como constituído pelas circunstâncias de uma escolarização imposta, é também concebido como sendo criativamente apropriado pelas crianças.

Ao assumir o conceito de cultura infantil, a autora não ignora os problemas colocados no debate sobre o tema, alertando para o risco efetivo de se estabelecer uma diferença exagerada desse segmento face à cultura dos adultos, caso seja separado à maneira de uma tribo à parte. Delalande aposta, porém, nas vantagens da utilização da noção, na medida em que acredita que ela pode contribuir para a ultrapassagem de um discurso adultocentrado, rompendo com as tradições de pensamento que vêem a criança como um vir-a-ser, sujeito regulado por um processo maturacional e inserido progressivamente na sociedade pelos processos institucionais de socialização. Dessa forma, entende que o conceito ajuda a enfatizar a concepção da criança como ser presente que, através das suas experiências sociais, age sobre o mundo desenvolvendo coletivamente práticas sociais e culturais próprias, constituídas por laços de identidade e de solidariedade.

Os trabalhos que vêm sendo realizados sobre o tema das culturas da infância variam quanto ao foco de investigação, mas em geral enfatizam um dos, ou os dois, aspectos destacados a seguir: a brincadeira, concebida ao mesmo tempo como fato da cultura e como espaço de construção das práticas sociais e culturais infantis; e as interações sociais entre as crianças e as práticas de sociabilidade dos grupos de pares (Delalande, 2001; Mollo-Bouvier, 1998; Brougère, 2003, 2002, entre outros).

No presente trabalho, tanto o brincar quanto as relações sociais entre as crianças são focalizados, buscando-se compreendê-los ao mesmo tempo nas relações que estabelecem entre si e com a constituição das culturas da infância. Parte-se da compreensão do brincar como *um dos pilares das culturas da infância*, na perspectiva

proposta por Sarmiento (2002). Concebe-se ainda o brincar como uma atividade social significativa que pertence, antes de tudo, à dimensão humana, constituindo, para as crianças, uma forma de ação social importante e nuclear para a construção das suas relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo.

Penetrando no mundo das crianças: as escolhas metodológicas e a configuração do estudo

A pesquisa, de caráter etnográfico, acompanhou um grupo de crianças de 4-6 anos, em uma instituição pública de educação infantil, durante suas atividades de brincadeiras livres, em dois períodos: de abril a agosto de 2003 e de agosto a dezembro de 2004. A partir de um processo de observação participante, acompanhei as atividades de brincadeiras livres desse grupo, buscando penetrar nos seus mundos sociais e culturais, através da focalização nas ações e relações sociais que as crianças constroem entre pares, sem a intervenção direta do adulto.

As crianças foram observadas em situações naturais e rotineiras do cotidiano escolar, em suas ações desenvolvidas nos espaços destinados ao brincar - dois parques e uma casa de alvenaria mobiliada com materiais proporcionais ao tamanho das crianças. Suas falas, significações e modos de ação, suas formas de comunicação entre si e de organização social nas brincadeiras foram os conteúdos principais da observação. Foram utilizadas videograções, audiograções e comentários escritos em notas de campo. Foram também realizadas entrevistas e conversas informais com as crianças, que se revelaram fundamentais para a compreensão de suas ações e relações sociais.

O processo de investigação e a minha relação com os sujeitos da pesquisa foram cotidianamente construídos na prática interativa e reflexiva desenvolvida com as crianças e constituiu, em si mesmo, um campo de estudos próprio, ainda que inseparável do objeto sociológico de investigação. Os estudos no campo da sociologia da infância apontam para a importância de que as crianças sejam sujeitos participantes da pesquisa e não simplesmente objetos que passivamente se sujeitam aos experimentos, procedimentos e técnicas de investigação (Christensen e Prout, 2002). Conceber a criança dessa maneira no âmbito da pesquisa significa dar-lhes voz, levar em conta o seu ponto de vista e outorgar-lhes um lugar de participante ativo em todas as fases da pesquisa. Implica também uma revisão radical das práticas dominantes centradas na pesquisa *sobre* crianças - que as concebem predominantemente como objetos e não como sujeitos participantes. No âmbito pessoal, exigiu uma vigilância

constante e um processo reflexivo permanente sobre as minhas ações e concepções, no sentido de avaliar as possibilidades efetivas de inclusão das vozes das crianças nas práticas e no processo interpretativo da pesquisa. Nesse sentido, as estratégias e procedimentos adotados buscaram instaurar uma nova forma de pesquisar *com* crianças, na qual estas pudessem ser efetivamente incluídas como sujeitos e informantes privilegiados tanto na concepção e condução do estudo quanto na compreensão do objeto estudado.

Nesse processo foi fundamental construir uma relação de alteridade, como propõe Amorim (2001), através de uma atitude de estranhamento, de distanciamento, de pergunta, de olhar a criança como enigma e, ao mesmo tempo, conquistar uma aproximação, um encontro através da participação nas práticas sociais infantis.

Nesse contexto, este trabalho abriu para mim um enorme campo de aprendizagem, sobretudo de uma prática de aprender *com* as crianças, pesquisando *com* elas, tomando-as como informantes privilegiadas para aquilo que eu buscava. Tornei-me de alguma forma membro do grupo de crianças, um participante diferente, a *amiga grande*, como alguns me chamavam. Minha participação era de uma pessoa que quer aprender junto com elas, que se coloca em uma posição de cumplicidade, aberta para as suas falas e ações, interessada em conhecê-las, em compreender suas formas de brincar e de contribuir quando convocada, sentando, brincando, partilhando conhecimentos e trocando afetos.

Foi na tensão entre a intimidade alcançada pela minha aceitação pelas crianças como participante do grupo e o distanciamento construído através da atitude permanente da pergunta e da reflexão que este trabalho foi sendo tecido. Nesse movimento, as categorias estudadas foram tomando forma ajudando-me a chegar a algumas compreensões. Meu olhar dirigiu-se para a identificação dos significados, valores e rotinas partilhados pelas crianças, que foram se revelando nas formas próprias de governo de suas relações entre pares e de suas ações conjuntas sobre a realidade.

O acesso das crianças às brincadeiras: as estratégias de entrada e de resistência nos grupos como elementos constitutivos da ordem social do grupo de pares

O acesso das crianças às brincadeiras foi uma das categorias analisadoras das relações sociais que as crianças estabelecem nos grupos de pares em situações de brincadeiras. Fundamentada principalmente nos estudos de Corsaro (1985) sobre esse aspecto, identifiquei

um conjunto de estratégias utilizadas pelas crianças para o acesso aos grupos de brincadeiras e também de aceitação e de resistência à entrada de crianças nos grupos.

Uma estratégia de acesso, geralmente utilizada como primeira abordagem, constitui a simples aproximação da criança no espaço de uma brincadeira em curso, com vistas a observar o que está ocorrendo (cenário, objetos, significados, ações etc.) antes de tentar uma estratégia de acesso mais direta. Esta é uma forma de perceber o fluxo das interações e da construção da brincadeira, a partir de um envolvimento ainda periférico. A criança, em geral, se posiciona estrategicamente próxima ao grupo, olhando atentamente o desenrolar da brincadeira e, quando é o caso, acompanha o deslocamento do grupo, embora mantendo distância social. A partir da interpretação do comportamento dos participantes, a criança escolhe a melhor estratégia para ganhar acesso. Dependendo do grau de familiaridade com a brincadeira observada e/ou com os participantes do grupo, as crianças rapidamente encontram formas de entrada bem sucedidas.

Uma outra estratégia bastante utilizada é desenvolver alguma ação ajustada à brincadeira, mas ainda não diretamente coordenada com os outros participantes na criação conjunta de significados. A criança se coloca na área da brincadeira e faz o que as outras estão fazendo, manifestando assim o seu desejo de brincar junto e mostrando que *sabe* brincar como elas. É assim que, ao perceber um grupo brincando de fazer bolo com areia, senta-se e começa a fazer um bolo; ao ver um grupo brincando na cozinha de fazer *comidinha*, manipula as panelinhas, imitando-os. As ações são reproduções das ações dos outros, algumas vezes com a introdução de algumas variáveis, mas sempre de forma sincronizada com o comportamento do grupo a fim de se inserir no enquadre (Goffman, 1974; Corsaro, 2003) necessário para a construção conjunta da brincadeira. Essa foi uma das estratégias mais utilizadas pelas crianças, com grande índice de aceitação no primeiro ano de acompanhamento do grupo, porém com uma diminuição no segundo ano, período em que se verificou uma maior distribuição e diversificação das estratégias usadas pelas crianças e um equilíbrio maior entre os índices de aceitação e de resistência às mesmas.

Outra tática usada pela criança para ser aceita no grupo é contribuir com algum objeto/brinquedo, oferecendo-o ou propondo uma troca com um dos participantes. Na visão das crianças, essa é uma estratégia eficiente; nas entrevistas em grupos, comumente a explicitaram como uma boa tática para entrar em uma brincadeira já iniciada: *Eu divido as minhas coisas; É só a gente dar panelinha pra eles; Não esqueça o nosso truque; Tem que dar alguma coisa*. Foi observado também que o *dar* um objeto para o grupo ou levar algum

consigo algumas vezes torna-se condição para a aceitação do novo participante: *Só se trazer uma boneca; Você tem panelinha?* Apesar dessa estratégia não ter tido muita expressividade diante das demais observadas, nas vezes em que foi utilizada, teve alto índice de aceitação.

Delalande (2001) aponta que o *dar* e o *trocar* são atitudes que atestam a motivação de uma criança para se fazer aceita no grupo e que criam efetivamente laços de solidariedade entre pares. Ao tentar entrar em uma brincadeira levando um objeto, a criança não está ameaçando aquele espaço interativo como alguém que pode atrapalhá-lo, mas, ao contrário, é identificada como alguém que está contribuindo para o enriquecimento do mesmo e que pode brincar junto sem representar uma ameaça potencial de ruptura. Obviamente, essa estratégia é utilizada apenas em brincadeiras baseadas no uso de objetos, como é o exemplo da brincadeira com areia, valorizada pelo uso de pás, baldes e de areia molhada, ou a brincadeira com bonecas, armas etc. Aliás, a areia molhada é vista como um bem precioso tanto pelo grupo de crianças francesas pesquisadas por Delalande, como também pelo grupo de crianças brasileiras. As crianças valorizam aquelas crianças que são *boas* em fazer bastante areia molhada, por terem domínio das técnicas compartilhadas pelo grupo. O companheiro que consegue areia molhada para o grupo é bastante apreciado, conseguindo ter boa aceitação.

Uma quarta estratégia é solicitar ou declarar diretamente a participação: *Posso brincar? Eu estou brincando também!* Corsaro (1985), em sua pesquisa, aponta que raramente as crianças usam estratégias diretas de entrada como esta. Interpreta que perguntas como estas exigem uma resposta imediata que, muito frequentemente, é negativa. A criança que está de fora do grupo é vista como alguém que não sabe o que está acontecendo e, por isso, pode causar problema e atrapalhar a brincadeira em curso, construída com o esforço interativo conjunto. No entanto, no presente estudo, o uso dessa estratégia é diferenciado entre as crianças, tendo a ver com a relação entre a criança que a ela recorre e o grupo ao qual se dirige. No primeiro ano de observação, essa estratégia foi muito pouco usada, o que está de acordo com os dados de Corsaro. Entretanto, em 2004, as crianças passaram a usá-la em um número significativo das tentativas de acesso, com alto índice de aceitação, mesmo que muitas vezes sob alguma condição imposta pelo grupo. É importante notar, entretanto, que o recurso a perguntas ou declarações diretas de participação como estratégia de entrada foi utilizado por crianças que tinham expressivo conhecimento e intimidade com o grupo ou parte do grupo ao qual queriam ter acesso. Percebe-se que, nesses casos, a entrada já é facilitada

pelo pertencimento ao grupo. Provavelmente porque seu desejo de participação não é sentido como ameaça de ruptura, uma vez que os laços já construídos e partilhados entre as crianças participantes durante o longo período de experiências comuns de brincadeira parecem assegurar uma interação menos frágil. Parece, portanto, que o aparecimento bem maior de tentativas de acesso com essa estratégia no ano de 2004 associa-se ao fato de estar sendo utilizada predominantemente entre crianças que fazem parte de grupos mais coesos, fortalecidos nesse segundo período da pesquisa.

A fim de obter acesso, as crianças também podem sugerir uma ação, um plano de ação ou um papel a ser representado através de declarações do tipo: *Aí ia ser a festa de aniversário de Milena; Nós íamos viajar* etc. Essa estratégia mostra o desejo de a criança se associar aos outros através de uma forma específica de inserção. Seu sucesso exige certo conhecimento da brincadeira e dos participantes do grupo, o que é alcançado não apenas por experiências partilhadas anteriormente, como também pela observação e interpretação das interações e significados presentes. Esse tipo de estratégia está entre as mais usadas nos dois períodos de observação. Em relação aos percentuais de aceitação e de resistência a ela associados, os resultados são relativamente equilibrados.

Há também crianças que tentam o acesso à brincadeira encenando alguma ação enquadrada na brincadeira em curso. A criança chega falando com uma entonação teatral, representando a mãe que está trazendo a filha para o médico - *Minha filha está com muita tosse!* - ou então entra na cozinha junto ao grupo que está fazendo comidinha e diz: *Eu vou fazer um pudim bem gostoso pra minha filha!* Dentre as tentativas de acesso, essa é a que tem um maior índice de resistência no grupo de dados de 2004. No ano de 2003, essa estratégia foi usada apenas três vezes, não sendo possível estabelecer comparações. Uma possível interpretação para a maior resistência a essa forma de acesso é que ela surpreende e “invade” o grupo, pois a criança já age como parte da brincadeira, não considerando o poder de decisão de seus membros sobre a permissão ou não de sua entrada, ameaçando assim o controle do grupo sobre a brincadeira.

Na maioria das vezes, as crianças usam mais de uma estratégia para conseguir participar de uma brincadeira, ajustando as formas de entrada aos tipos de brincadeira, aos grupos, às interações em curso e às respostas de aceitação ou de resistência às suas tentativas. A partir de um processo interativo com o grupo com o qual desejam brincar, fornecem pistas de suas intenções e interpretam as ações do grupo, construindo diferentes formas de participação social nas brincadeiras. Ou seja, a participação envolve um processo de

aprendizagem social através do qual as crianças acumulam conhecimentos e habilidades partilhados pelo grupo.

A resistência à entrada de uma criança na brincadeira pode ser manifestada de várias formas: (i) gesto ou movimento físico indicando impedimento/proteção contra a tentativa de entrada (empurrão, barreira com o braço, etc.); (ii) expressão verbal sem justificativa, ou seja, a criança nega a entrada dizendo *não, você não pode, você não vai* etc; (iii) uso de argumentos relacionados à afiliação, ou seja, às relações de amizade, afinidade ou de grupos de companheiros de brincadeira: *Eu não sou seu amigo; Você já está brincando com eles*; (iv) uso de argumentos relacionados à propriedade do espaço ou da brincadeira: *Eu estava aqui primeiro; Eu peguei primeiro; Essa casa é minha*; (v) uso de referências a regras arbitrárias da brincadeira: *você não pode brincar porque nessa brincadeira não tinha filhos, não tinha crianças, ou só tinha duas princesas*; (vi) argumentos relacionados à autoridade do *chefe*, ou seja, aquele que *manda* na brincadeira.

A forma mais comum de as crianças expressarem a resistência à entrada de outras crianças nas brincadeiras foi a negação verbal, sem justificativa. A segunda forma mais comum foi o uso de argumentos arbitrários. A menos usada foi o recurso explícito à autoridade do *chefe*, apesar de ter sido observado que a referência ao *chefe* é algo que efetivamente baliza o processo de entrada e de resistência, na medida em que, em geral, é ao companheiro que a criança identifica como *chefe* que a criança frequentemente se dirige para obter acesso à brincadeira e, no caso de se dirigir a outra criança do grupo, é comum esta pedir permissão ao chefe em nome da criança que deseja entrar.

Um procedimento que se mostrou muito valioso para a compreensão dos aspectos estudados foi a reprodução da filmagem de episódios para que as crianças se assistissem e manifestassem suas interpretações e saberes sobre si próprias e suas brincadeiras. Nas conversas que tivemos, revelaram o conhecimento que têm sobre suas ações, antecipando os acontecimentos, explicando-os à luz dos valores e regras que regem as relações entre pares. As crianças falam sobre si, justificando as resistências à entrada de outras crianças, expressando as estratégias que usam para que os outros não atrapalhem suas brincadeiras, explicitando as condições para que uma criança possa participar de uma brincadeira, a forma como se percebem entre si. Revelam seus laços de amizade, hierarquias, relações de poder, valores, conhecimentos e regras que regem as relações sociais e o funcionamento dos grupos. Demonstraram o que Giddens (2003) chama de *consciência discursiva*, ou seja, a capacidade de refletir sobre suas próprias ações e as dos parceiros e, dessa forma, se

constituir autoras de suas práticas sociais e também participantes do processo de interpretação dos dados coletados na pesquisa.

Considerações finais

A análise das estratégias de acesso das crianças às brincadeiras revelou um complexo processo regido por normas e valores partilhados. As experiências vividas pelas crianças nos espaços familiares e escolares, com suas normas e valores próprios de organização e de funcionamento, certamente estão na base desse processo. Mas é principalmente no contexto da construção conjunta entre pares de valores comuns, altamente referenciados por um sentimento de partilha e de comunhão gerados pela necessidade de compreender as ordens sociais instituídas, de criar e manter um espaço interativo comum e de brincar juntas, que as crianças instituem sua própria ordem social.

Nesse movimento, ainda que tenha sobressaído o investimento das crianças na negociação de conflitos para garantir o processo interativo do brincar, também se revelaram hierarquias e relações de poder entre elas, as quais lhes conferem autoridade para definir quem pode ou não participar de determinadas brincadeiras. Nesse caso, notou-se a reprodução pelas crianças de princípios de classificação dos membros do grupo, que influenciam os diferentes, e muitas vezes desiguais, níveis de participação das crianças nas brincadeiras, tais como: bonito, feio, mais ou menos competente, maior, menor, mais velho, mais novo, menino, menina, legal, chato, entre outros. Não está, portanto, ausente do grupo de pares as diferenças de poder, prestígio e estatuto social entre as crianças, o que implica o seu empenho na construção de um complexo conjunto de estratégias e de competências sociais para gerir essas relações, de forma a alcançar a participação social e a implementação do projeto comum de brincar.

A categoria analisada representa apenas um dos vários aspectos analisados na pesquisa que revelam as crianças como participantes ativos nos processos de estabelecimento de regras sociais e valores que regulam suas relações sociais entre pares e contribuem para a constituição de uma cultura infantil. Como afirma Ferreira (2004), através do ser e agir como crianças e entre crianças, estas partilham uma identidade social coletiva e criam uma *ordem social instituinte*. Mas isso não se dá no vazio, e sim no processo por elas investido de compreensão e gerenciamento coletivo das ordens sociais instituídas pelos adultos.

Bibliografia

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- BROUGÈRE, G. *Jouets et compagnie*. Paris: Stock, 2003.
- _____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T.M. (org) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002, p.19-32.
- CHRISTENSEN, P. & PROUT, A. Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, v.9, n.4, p. 477-497, 2002.
- CORSARO, W. *We're friends right?: inside kids' culture*. Washington D.C., Joseph Henry Press, 2003.
- _____. *The Sociology of childhood*. Thousand Oaks Cal.; Pine Forge Press, 1997.
- _____. *Friendship and peers culture in the early years*. Norwood, N.J.: Ablex, 1985.
- DELALANDE, J. *La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes, 2001.
- FERREIRA, M. M. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!:* relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2004.
- GIDDENS, A. *A constituição da sociedade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- GOFFMAN, E. *Frame analysis*. New York: Harper & Row, 1982 [1974].
- JAMES, A., PROUT A. (eds.) *Constructing and reconstructing childhood*. London: Falmer Press, 1990.
- JAMES, A., JENKS, C., PROUT A. *Theorizing childhood*. 4.ed. New York: Teachers College Press, 2004 [1998].
- MANDELL, N. Children's negotiation of meaning. In: WAKSLER, F.C. *Studying the social worlds of children*. London: The Falmer Press, 1991, p.38-59.
- MAYALL, B. Conversations with children: working with generational issues. In: CHRISTENSEN & JAMES. *Research with children: perspectives and practices*. 4.ed. London: Routledge/Falmer, 2003, p.120-135.
- MOLLO-BOUVIER, S. Les rites, les temps et la socialisation des enfants. *Éducation et Sociétés*. Sociologie de l'enfance 1. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a, Département De Boeck Université, p.73-89, 1998.
- QVORTRUP, J.. Childhood matters: an introduction. In: QVORTRUP, J. et al. (eds.) *Childhood matters: social theory, practice and politics*. Avebury: Aldershot, 1994.

SARMENTO, M.J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*, 2002. Disponível na Internet: <http://www.iec.minho.pt/cedic/textos> de trabalho. Acessado em 25 de setembro de 2003.

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