

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS  
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS – BACHARELADO**

**Gabriela Najara Zonin Frantz**

**SER CRIANÇA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM CRIANÇAS  
PEQUENAS EM ESPAÇO ESCOLAR**

**Santa Maria, RS  
2018**

**Gabriela Najara Zonin Frantz**

**SER CRIANÇA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM CRIANÇAS PEQUENAS EM  
ESPAÇO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Sociais – Bacharelado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito obrigatório para obtenção do grau de **Bacharel em Ciências Sociais**.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Ceres Karam Brum

Santa Maria, RS  
2018

**Gabriela Najara Zonin Frantz**

**SER CRIANÇA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM CRIANÇAS PEQUENAS EM  
ESPAÇO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Sociais – Bacharelado, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito obrigatório para obtenção do grau de **Bacharel em Ciências Sociais**.

**Aprovado em 18 de Dezembro de 2018 pela Comissão Examinadora abaixo citada,**

**Ceres Karam Brum, Profª. Dra. (UFSM)**  
(Orientadora)

**Profª. Dra. Zulmira Newlands Borges, (UFSM)**

**Profª. Dra. Monalisa Dias de Siqueira, (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2018

## AGRADECIMENTOS

*Nesta longa e emaranhada trajetória acadêmica, agradeço aos que estiveram ao meu lado e mesmo de longe guiaram meus passos.*

*Pai e Mãe, que sempre acreditaram em mim, quando eu mesma não acreditava, agradeço profundamente, por nunca desistirem de me levar ao conhecimento.*

*Ao sonhador, meu Pai, agradeço pelos bilhetinhos tão significativos e pelos ensinamentos sobre ética e humildade, mas especialmente por ensinar o valor do conhecimento, como único bem que nunca perderemos.*

*À fortaleza, minha Mãe, agradeço pelo exemplo de força e dedicação, tanto relutei e aqui estou eu, seguindo com orgulho teus passos. Obrigada por cada livro da tua biblioteca que me inspiravam desde menina.*

*Ao meu querido irmão Rafa, agradeço por tantas conversas sinceras de irmãos, obrigada por estar ao meu lado, me acalmar, incentivar, e por tantas vezes me fazer chorar de tanto rir.*

*Ao meu alegre Davi, devo a inspiração e o retorno à vida acadêmica.*

*Ao meu doce Vitor, devo a força para sonhar mais alto.*

*Agradeço imensamente a minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ceres Karam Brum por me apresentar de forma encantadora à etnografia e por possibilitar uma pesquisa livre e feita com o coração.*

*Às admiráveis antropólogas, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Zulmira Newlands Borges e Prof<sup>ª</sup> Dra. Monalisa Dias de Siqueira agradeço às aulas inesquecíveis e inspiradoras.*

*E agradeço, especialmente ao meu amor, Marcus Frantz pela história que construímos e por sonharmos juntos. Em cada chimarrão servido, encontrava força para a produção acadêmica. Obrigada, pela paciência nos dias difíceis, obrigada por vibrar em cada resultado, obrigada pela direção na escolha da pesquisa e obrigada pelo bem que me faz em cada dia ao meu lado.*

*Ao meu Avô Avelino, in memoriam, devo a escolha do curso, foram nas leituras de Olga, nas férias de verão que me direcionei às Ciências Sociais.*

### **VERBO SER**

*Que vai ser quando crescer? Vivem perguntando em redor. Que é ser? É ter um corpo, um jeito, um nome? Tenho os três. E sou? Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito? Ou a gente só principia a ser quando cresce? É terrível, ser? Dói? É bom? É triste? Ser: pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas? Repito: ser, ser, ser. Er. R. Que vou ser quando crescer? Sou obrigado a? Posso escolher? Não dá para entender. Não vou ser. Não quero ser Vou crescer assim mesmo. Sem ser. Esquecer.*

*Carlos Drummond de Andrade*

## SER CRIANÇA: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO COM CRIANÇAS PEQUENAS EM ESPAÇO ESCOLAR

### RESUMO

Este artigo é fruto de um estudo etnográfico que objetiva compreender a sociabilidade das crianças pequenas na escola através da perspectiva antropológica. A pesquisa etnográfica foi desenvolvida na Escola de Educação Infantil Mickey House no Bairro Camobi em Santa Maria-RS, que acolhe crianças {a partir} dos 6 meses aos 6 anos. Por intermédio da etnografia horizontal, que busca entender o universo da criança a partir de sua própria concepção de mundo, o objetivo deste estudo foi compreender o universo simbólico da criança em interação na escola e assim, (re)conhecer o Ser Criança, como sujeito ativo. Neste sentido, apresento neste artigo um diálogo entre teóricos contemporâneos nos estudos da criança, especialmente, William Corsaro e a teoria da reprodução interpretativa, Bernard Lahire que desenvolve a sociologia da infância orientada para o indivíduo e Clarice Cohn com a perspectiva antropológica nos estudos da criança, e às percepções que afloraram do trabalho de campo na escola.

**Palavras-chave:** Antropologia da criança; Etnografia com crianças; Interações da criança; Etnografia na escola;

### 1 INTRODUÇÃO

No decorrer de minha vida acadêmica muitas vezes me flagrei refletindo sobre a natureza humana do ser sociável. Com a vida materna, foi possível contemplar a sociabilidade manifestada nas primeiras interações da criança, emergiu assim nessa problemática da socialização, o interesse pelo tema de pesquisa, sob um olhar atento, curioso, investigativo e estimulado pelos saberes antropológicos.

Este estudo destina-se a compreender o despertar para a socialização em sua forma mais genuína: o Ser Criança em sua primeira forma de ampliação ao universo social, nas relações interativas no espaço escolar, fenômeno normalmente explorado nas áreas da psicologia e da educação infantil sendo aqui analisado através da perspectiva antropológica.

A infância, enquanto objeto de pesquisa sociológica é complexa e inesgotável, envolve a soma de fatores constituintes do ser social em sua interação com o mundo, como os constantes processos de aprendizagem, o (re) conhecimento das emoções e expressões, a noção do corpo e espaços, a concepção dos outros sujeitos sociais, relações de alteridade e individualidade. Todos estes fenômenos ocorrem simultaneamente e potencializam-se com o processo de socialização na escola.

Primeiramente, apresento neste trabalho, a construção do objeto de pesquisa e o desenvolvimento histórico e antropológico da criança. Após, demonstro a escolha da pesquisa etnográfica, como se sucedeu a inserção e as percepções do trabalho de campo. Por fim, apresento o cruzamento destas percepções e fenômenos recorrentes observados em campo com a fundamentação teórica sobre incorporação e reprodução das culturas infantis.

Pretendeu-se neste estudo, estabelecer um diálogo entre a sociologia da *infância orientada para o individuo* e a *reprodução interpretativa* a fim de relacioná-las com os dados coletados na pesquisa etnográfica do processo interativo entre as crianças pequenas na escola.

## 2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Durante idas e vindas à escolinha em meio as narrativas maternas, presenciei, o dilema de muitas mães no processo de ingresso escolar de seus filhos, tratado usualmente como “fase de adaptação”. Dentre tantos relatos e compartilhamento de vivências, destacou-se a situação de uma mãe que aguardou seu filho no corredor da escola por mais de 3 anos. Intercalando as tardes com o pai, devido as dificuldades de integração de seu filho no mundo escolar. Germina assim, o despertar para a problemática da pesquisa, a partir do ‘estranhamento’<sup>1</sup> deste contexto que se reforça na necessidade de compreender o universo infantil através de um olhar antropológico.

Velho (1981) e Da Matta (1990) convergem ao enfatizar o movimento crescente dos antropólogos ao estudar suas próprias sociedades no processo de estranhar o familiar. Neste sentido, Roberto DaMatta, já sugeria ao pesquisador o exercício de tirar a capa de membro, possibilitando a este, questionar seu próprio universo. Na antropologia, segundo Da Matta (1990, p. 28) “se estabelece uma ponte entre dois universos de significações”, ao etnólogo, enfatiza o autor, cabe “aprender a realizar a dupla tarefa: transformar o exótico em familiar e o familiar em exótico”.

Se o primeiro núcleo interacional da criança é o familiar, o segundo é o escolar, onde amplia-se seu universo social e da comunicação. No exercício de descortinar o cotidiano e na tendência goffmaniana de analisar de forma microssociológica, observei que a questão da sociabilidade da criança - objeto da pesquisa - foi tratado neste estudo, como sujeito, vasto, rico e ao mesmo tempo, enriquecedor, portanto relevante às Ciências Sociais pela pluralidade investigativa.

---

<sup>1</sup> Cláudia Fonseca (1999), em sua obra “Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação”, considera o ‘estranhamento’ como ponto de partida, o momento em que o pesquisador desperta para a pesquisa etnográfica.

Na mesma linha, Vagner Gonçalves Silva (2006), destaca que a etnografia não limitou-se a estudar culturas distantes, gradativamente o olhar do antropólogo volta-se para a compreensão de sua própria sociedade, num processo de estranhamento do familiar. Na busca pela compreensão das ‘teias de significados’ do universo pesquisado, também é preciso observar, de acordo com Silva (2006, p. 36) “os significados das redes que prendem o antropólogo aos grupos que observa e aos grupos dos quais ele faz parte”. Desta forma, o movimento de estranhar o familiar implica num processo etnográfico crítico e reflexivo sobre o universo que envolve não só o sujeito de pesquisa, neste caso o ser criança, mas também o universo sociocultural do pesquisador.

Considerando que as relações interativas das crianças na escola geram uma sequência de efeitos em si mesmas, nas suas redes de relações, no núcleo familiar, na instituição escolar e, gradativamente nas demais esferas sociais faz-se necessário reconhecê-las enquanto ser social. Logo, a criança não pode ser encarada como constituinte passivo da estrutura social, nem tão pouco, como coadjuvante dos processos históricos-sociais. A criança é um ser pensante, (cri)ativo, que incorpora saberes culturais, interpreta, produz e reproduz experiências em co-participação com o mundo adulto. Neste sentido, torna-se relevante um olhar antropológico para o Ser<sup>2</sup> Criança, um olhar investigativo capaz de (re)conhecer sua qualidade de ser social ativo.

O ingresso na vida escolar resulta na formação de um sujeito social que será por sua natureza simultaneamente influenciado e influenciador do grupo envolvido através da dinâmica da linguagem. A linguagem é instrumento de ação social, situada na intersecção entre o indivíduo e o espaço social, possibilita trocas de saberes e a socialização acaba por tornar-se um dos maiores componentes de conhecimento para o desenvolvimento e aprendizado na primeira infância. Compreende-se por primeira infância, como a primeira etapa da vida do ser humano, onde a assistência, orientação e direcionamento são fundamentais para a construção do ser social.

A concepção legal de Infância desenvolve-se com base em processos históricos mundiais e significativamente a partir da Convenção Mundial dos Direitos das Crianças (1989). A criança torna-se sujeito social de direitos na atualidade no Brasil a partir da instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>3</sup> em 1990, que estabelece mecanismos de assistência efetiva aos direitos da criança na primeira infância.

---

<sup>2</sup> Utilizo o Ser Criança propositalmente em maiúsculo, por representar simultaneamente o verbo e o sujeito, a fim de destacar a categoria de sujeito ativo da pesquisa.

<sup>3</sup> O Estatuto da Criança e do Adolescente desenvolvido em 1990, apresenta como marco legal da Infância, onde compreende-se que a infância apresenta características específicas e exige uma legislação própria, originando em de 8 de março de 2016 a Lei nº 13.257. A Lei nº 13.257/2016 trata especificamente da primeira infância e



A infância já era abordada pelo expoente do Iluminismo, Rousseau (1995) em sua obra *Emílio*<sup>4</sup>, onde classifica os diferentes períodos da infância: do nascimento até dois anos, considera como idade da necessidade, o segundo período, dos dois aos 12 anos, denomina como a idade da natureza e por último, classifica a terceira fase da infância como idade da força, período dos doze aos quinze anos. Rousseau designa ainda um quarto período, a idade das paixões, dos quinze aos 20 anos.

No entanto, será utilizada com prioridade neste estudo, a expressão “criança” e não “infância”, em concordância com o pensamento de Cohn (2005) que salienta a primazia do uso do termo criança em seu estudo antropológico, pois esta terminologia corresponde ao particular e não universal de pensar a criança, a autora pontua que,

Em outras culturas e sociedades, a idéia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança ou quando acaba a infância pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos sociais (COHN, 2005, p. 22).

Na própria semântica “Criança” e “Infância” se configuram de formas distintas. Enquanto o termo “Criança” deriva de “*Creare*” do latim no sentido de crescer, produzir ou em criação. Já o termo “Infância”, também originário do latim, no entanto apresenta-se na composição de um “*In*” (negativo) somado ao “*fante*” (falar) configurando assim, “*aquele que não fala*”. Para de fato entender o que é ser criança a partir de sua própria voz, Clarice Cohn sugere a observação participante, uma alternativa rica para entender com maior precisão e proximidade o ser criança, pois,

Seu caráter dialógico, de interação, terá de ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens ‘adultocêntricas’ enviesem suas observações e reflexões (COHN, 2005, p. 45).

Desse modo, a escolha da pesquisa etnográfica deve-se ao fato de representar a possibilidade de uma aproximação com o universo das crianças. Além disso, a escolha do espaço escolar para a realização do trabalho de campo foi primordial para a pesquisa, por representar um cenário de domínio das crianças e que permite a observação contínua das mesmas crianças em interação. O trabalho de campo foi desenvolvido na Escola de Educação

---

em seu artigo 2º, classifica a primeira infância como o período dos primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança.

<sup>4</sup> A obra *Emílio* foi publicada em 1762, nela Rousseau desenvolve uma maneira particular de analisar o processo de aprendizagem da criança conforme fases do seu desenvolvimento, o autor aborda a concepção de homem natural em oposição ao homem social e a partir deste viés conduz sua investigação sobre os processos da infância e da educação.

Infantil Mickey House, localizada no Bairro Camobi em Santa Maria, Rio Grande do Sul, optei por esta escola pela localização e facilidade de ingresso pois já conhecia a escola e foi nesta escola que aflorou o ar investigativo de pesquisar o ser criança. Um ano antes de realizar a prática etnográfica, na busca por uma escola para minha própria criança conheci a maior parte das Escolas de Educação Infantil do Bairro Camobi e a seleção desta, deve-se a vários fatores, mas especialmente pela sua área externa: um gramado e um parquinho, ali era possível inclusive ouvir os passarinhos, o que significava que as crianças interagiam em harmonia.

Foi a partir do acompanhamento dos primeiros dias da minha criança na escola que percebi um campo propício para a observação das crianças. Assim, durante esses dias de acompanhamento do ingresso escolar, surge uma vertiginosa epifania, como das personagens de Clarice Lispector, que passam por um momento incomum, um incômodo reflexivo, como reforça Cláudia Fonseca, um movimento de despertar para a pesquisa.

### **3 COMPREENSÃO ANTROPOLÓGICA DO SER CRIANÇA**

A infância enquanto categoria social foi por muito tempo ocultada em decorrência da visão clássica hierarquizada, o espaço da infância era destinado as margens da estrutura social. O processo de compreensão da criança enquanto sujeito de análise socio-antropológico deu-se lentamente.

Na Idade Média, a criança era concebida como um ser irracional seguindo o ordenamento do mundo adulto. Não havia delimitação de atividades de acordo com a idade, as crianças seguiam culturalmente as tarefas domésticas, participavam de eventos da sociedade e inclusive desempenhavam funções de trabalho de acordo com a aptidão. Philippe Ariès faz um estudo denso sobre a história social da criança onde relata a visão frágil da infância na sociedade tradicional ao longo da história. Na primeira infância, a criança era tida como um *filhote de homem* e após adquirir alguns domínios físicos, passava a compartilhar o universo adulto. Ariès aprofunda-se no estudo histórico-social da criança e da família, explora as representações artísticas e identifica a adultização das crianças, especialmente em pinturas onde eram retratadas com vestes de adultos, inclusive até o início do século XVII só eram apresentadas imagens de crianças rodeadas por adultos.

Segundo Ariès (1981, p. 228), na família medieval do século XV, a criança era subentendida como um servidor, em sua tarefa de aprendiz, “toda a educação se fazia através

da aprendizagem” dos ofícios domésticos, através da prática recorrente da família medieval de enviar suas crianças a outras famílias no exercício de aprender a servir.

Ariès (1981, p. 60) considera o século XVII como um marco histórico no estudo da criança, pois a partir de então “a criança agora era representada sozinha e por ela mesma”. Ocorre então, um crescente reconhecimento das particularidades da infância e gradativamente a criança torna-se objeto de estudo da educação, psicologia, história e sociologia.

Como estudo antropológico, pioneiros sobre infância, destaca-se na Escola da Cultura e Personalidade a pesquisa de Margareth Mead em 1928 sobre Adolescência em Samoa, preocupava-se com os processos de socialização e educação infantil, especialmente sobre a plasticidade do ser humano. Em Samoa, Mead buscava compreender a adolescência, observou características que marcam a adolescência em Samoa e as comparou com a sociedade americana: não apresentava os mesmos traços de ansiedade, angústias e tensões. Desta forma, desconstrói a adolescência enquanto categoria universal e biológica, ressaltando sua qualidade cultural.

Os trabalhos de Margareth Mead sobre a infância apresentam-se em diversas obras: em *Crescendo na Nova Guiné* de 1930, na observação e descrição das crianças *Manu* e o aprendizado para a vida adulta e posteriormente, a partir da análise do acervo fotográfico de seu marido, Gregory Bateson, empenhou-se na análise das crianças balinesas que rendeu a obra *A personalidade Balinesa: uma análise fotográfica* em 1942. Em *Sexo e Temperamento*, Margaret Mead desempenha uma rica análise comparativa entre as formas educacionais dos povos Tchambuli, Arapesh e Mundugumor, neste estudo, Mead parte da compreensão de sistemas culturais diferentes e desconstrói a idéia de sexo como fator determinante do comportamento.

Também na Escola da Cultura e Personalidade e sob influência boasiana, Benedict (1972) concebe a cultura como uma lente que condiciona a visão de mundo, reunindo elementos de origem variadas integrados a um padrão único. Solicitada pelo governo americano durante a guerra, Benedict realizou pesquisa documental a fim de entender o padrão de comportamento dos japoneses o que rendeu a publicação de sua obra *O Crisântemo e a Espada* em 1946. Nesta obra, Benedict destina o capítulo *A Criança Aprende* para relatar as peculiaridades da cultura japonesa com relação as crianças, desde o nascimento, alimentação, desfralde, relações familiares e todo o ciclo de vida.

Ruth Benedict salienta a relação dialética entre indivíduo e cultura, onde a força de atuação da cultura sobre o indivíduo é maior. Tanto Mead, quanto Benedict buscaram

identificar traços e padrões culturais, através da compreensão do temperamento, personalidade e emoções e de como estas categorias são estimulados ou não pela cultura.

Diante do crescimento emergente de produções no âmbito da sociologia da infância, especialmente a partir de 1980 e da real necessidade de analisar a criança como ser social ativo, desconsiderando seu aspecto efêmero, pois ser criança não é meramente um ritual de passagem, trata-se do desenvolvimento de uma identidade socio-cultural, os estudos da criança se fortalecem com as crescentes produções teóricas.

As produções contemporâneas como de Règine Sirota, Jens Qvortrup, Manuel Jacinto Sarmiento e William Arnold Corsaro impulsionaram o crescimento da sociologia da infância. O sociólogo dinamarquês Jens Qvortrup tece um olhar crítico para as vozes da infância, especialmente sobre o processo de interferência e mediação dos adultos nas interlocuções da criança, entendendo a criança como sujeito político, social e cultural. Na sociologia francesa destacam-se as produções de Règine Sirota, que sob influência bourdieusiana transita entre a sociologia da educação e sociologia da infância e entra em evidência por problematizar a singularidade nos processos de socialização das crianças. Os trabalhos de Alan Prout também contribuíram de forma considerável ao incluir a interdisciplinariedade nos estudos da criança. Por sua vez, os estudos de Sarmiento entram em evidência pela análise do processo lúdico e culturas da infância, especialmente pelas relações geracionais empregadas em suas pesquisas. Já as produções de William Corsaro ganham notoriedade por sua trajetória etnográfica peculiar e longitudinal com crianças.

É importante ressaltar que nos estudos da criança, Clarice Cohn inova ao lançar um olhar antropológico para o sistema simbólico da criança. Ainda que Ariès empregasse o termo infância referindo-se ao processo de construção histórica e social com referências eurocêntricas, Clarice Cohn reforça a necessidade de uma cisão entre o mundo adulto e o mundo da criança, pois esta, possui particularidades. A antropóloga combate o referencial adultrocentrico e tratando-se da distinção cognitiva entre adultos e crianças, Cohn (2005, p. 33) reforça a necessidade de reconhecer que “a criança não sabe menos, sabe outra coisa”, existe uma diferença qualitativa de pensamento e não quantitativa.

Para Cohn (2005, p. 33), além de atuante, a criança é produtora de cultura, a antropologia da criança deve preocupar-se não somente em entender os processos de transmissão cultural, “mas como a criança formula um sentido ao mundo que a rodeia”. Em defesa da criança atuante, Clarice Cohn considera relevante reconhecer que a criança possui um papel ativo na sociedade, pois participam de uma rede de relações em suas interações com o mundo.

Em convergência com o pensamento de Clarice Cohn que reconhece na criança seu papel ativo e como produtora cultural, Corsaro (2011, p. 57) também considera que por intermédio da reprodução interpretativa “as crianças afetam e são afetadas pela sociedade”. As crianças são simultaneamente produto e produtoras de cultura e, segundo Cohn (2005, p. 35), possuem uma “relativa autonomia cultural”.

Nesta mesma linha de pensamento, este estudo contempla o Ser Criança em sua qualidade de sujeito ativo e, para uma melhor compreensão do universo e cultura infantil, a prática etnográfica empregada foi a observação participante que possibilitou a aproximação de seu mundo e o compartilhar de experiências de forma horizontal.

Assim como Corsaro salienta que passou a fazer pesquisa com crianças e não mais sobre crianças no mesmo viés em que Clarice Cohn coloca a questão da hierarquia adjacente estabelecida no adultocentrismo, refiro-me a etnografia horizontal, pois através da empatia busquei ao máximo me colocar na mesma linha das crianças durante a observação participante, inclusive, em alguns momentos foi possível sentir o que as crianças sentiam: as angústias, as alegrias, a saudade, o calor. Neste sentido, no movimento de romper a dicotomia mente/corpo, razão/emoção, Pussetti (2016, p. 45) sugere o exercício antropológico de sentir o campo através de experiências sensoriais e da mesma forma, “permitir que nossos informantes expressem seus mundos através das emoções e sensações”.

Afastando-se da tendência objetivadora do fazer ciência onde “se decide privilegiar o saber e esconder o sentir”, Pussetti (2016, p. 50) destaca o uso da corporalidade e dos sentidos, propondo uma antropologia que parte do coração. Sendo assim, as emoções e sentidos tornam-se instrumentos que, orientam e enriquecem a pesquisa, não só estabelecem pontes de aproximação intensa do pesquisador com o universo investido, mas também aproxima o leitor. Utilizar as emoções e sentidos como instrumentos metodológicos, possibilita ao antropólogo, segundo Pussetti (2016, p. 53) “criar uma linguagem que não afirma, não explica, não ensina, mas comove e emociona”. Obviamente não será possível traduzir a forma de pensar das crianças, mas vale o esforço antropológico de afastamento do referencial adultocêntrico, e, conforme indica Pussetti (2016, p. 45), uma “imersão participante” que possibilite olhar para as crianças na mesma altura e para a mesma direção.

## **4 A PRÁTICA ETNOGRÁFICA: DESCOBERTAS E PERCEPÇÕES**

### **4.1 A entrada em campo: planejamento, expectativas e realidade**

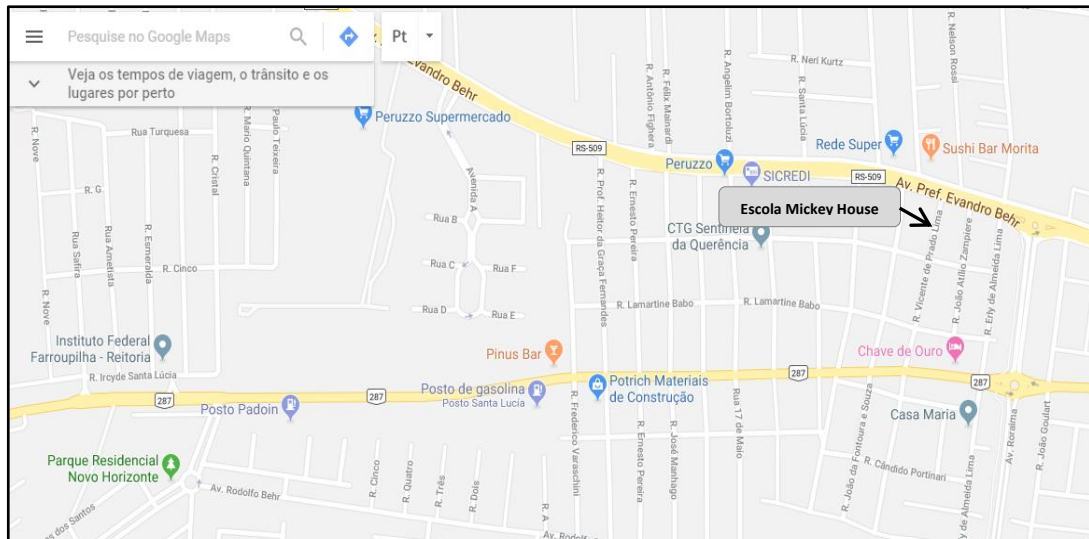
A escolha do espaço escolar para a pesquisa etnográfica, deve-se ao fato da escola representar um dos primeiros cenários de socialização da criança, um espaço onde se promove o protagonismo da criança. Por se tratar de um espaço de interações regulares e de domínio das crianças, o espaço escolar possibilita uma pesquisa contínua e aprofundada sobre a pluralidade das crianças. Além disso, a escola tem por finalidade a construção de saberes socioculturais, sendo assim, viabiliza a investigação antropológica do compartilhamento deste saberes.

Neste segmento, Amurabi de Oliveira, reconhece a escola como um espaço sociocultural onde há uma dinâmica singular de entrecruzamento de culturas, de acordo com Oliveira (2013, p. 272) “além da reprodução social, a escola também é o espaço da inventatividade, da criação e da produção de novas práticas”.

O emprego da etnografia deve-se ao fato de metodologicamente proporcionar a aproximação com o sujeito da pesquisa, um “olhar de dentro” da escola e “olhar de perto” da criança. Busco aqui uma etnografia profunda que ultrapassa a categoria de instrumento metodológico, mas que promove uma construção teórica-epistemológica, no exercício de transcrição das percepções do trabalho de campo, e conforme sugere Geertz, que represente um esforço intelectual de elaboração do pensamento. Encaminha-se, portanto, a prática etnográfica fundamentada nas bases de Clarice Cohn (2005, p. 10) que recomenda uma pesquisa com crianças, que possibilite “observar diretamente o que elas fazem e ouvir delas o que têm a dizer sobre o mundo”.

O processo etnográfico dá-se início na Escola de Educação Infantil Mickey House, localizada na Rua Vicente do Prado Lima, número 36 no Bairro Camobi, em Santa Maria, Rio Grande do Sul, região conhecida como “Centrinho de Camobi”, conforme demonstrado na Figura 1, a Escola Mickey House fica entre duas principais vias de transição do Centro ao Bairro, a Faixa Nova (BR 287) e a Faixa Velha (RS 509), e próxima à Avenida Roraima que dá acesso a Universidade.

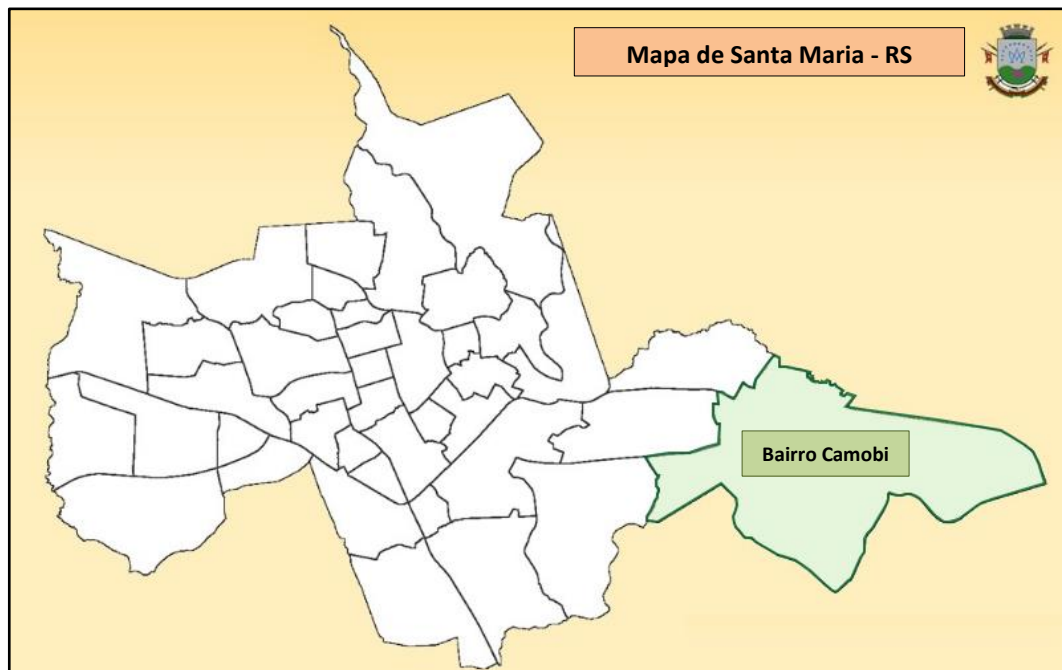
Figura 1 - Localização da Escola Mickey House



Fonte: Google Maps (2018).

O Bairro Camobi, situado na região leste da cidade, conforme ilustrado na Figura 2, é conhecido por abrigar duas instituições significativas para a cidade de Santa Maria; a Base Aérea de Santa Maria (BASM) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Muitas das crianças que frequentam a Escola Mickey House são filhos de militares, servidores e professores da Universidade Federal de Santa Maria.

Figura 2 - Localização do Bairro Camobi em Santa Maria



Fonte: Disponível em: <http://santamariaemdados.com.br/mapa/>. Acesso em: 21 nov. 2018.

A escolinha Mickey House é tradicional em Camobi, pois estende sua atividade com crianças há mais de 20 anos, sua estrutura física desperta o imaginário infantil, é uma casa amarela e em sua fachada há pinturas do Mickey, Minnie e Pateta, conforme apresentado na Figura 3. Do portão até a entrada da escolinha há uma passarela com lona colorida que além de configurar o universo infantil, protege da chuva. A escola possui três salas onde quatro turmas são distribuídas. Há três banheiros, sendo um exclusivo para a troca dos bebês, e outros dois adaptados na altura das crianças, nos banheiros não há chaves por questões de segurança. Na cozinha o acesso é restrito, por questões de segurança a chave fica pendurada longe do alcance das crianças. Há também um refeitório central com mesas e cadeiras no tamanho das crianças, uma sala de direção e duas áreas externas com gramado e parquinho. A área da frente possui balanços, goleira, brinquedos portáteis como cavalinhos e gangorras. O parquinho dos fundos é maior, composto por dois escorregadores, gangorras, gira-gira e trepa-trepa.

Figura 3 - Fachada da Escola



Fonte: Acervo da Autora (2018).

Na primeira visita à escola enquanto pesquisadora, conversei com a diretora Vânia<sup>5</sup>, com a finalidade de dar início a observação participante, durante três tardes por semana por pelo menos dois meses. A atividade etnográfica na escola Mickey House foi autorizada, conforme APÊNDICE A. Expliquei que gostaria de acompanhar as crianças do berçário, pois

<sup>5</sup> Os nomes citados nesta pesquisa foram modificados a fim de preservar as identidades dos sujeitos envolvidos, de acordo com os princípios éticos. Da mesma forma, as imagens também seguem as orientações do Código de Ética do Antropólogo e da Antropologia.



há mais probabilidade de presenciar o ingresso de uma nova criança na escolinha, o que era tendência inicial de pesquisa. A diretora então recomendou que o acompanhamento das crianças se realizasse com a turma dos ‘maiores’, pois ali ‘é mais tranquilo’: - *Os maiorzinhos se comportam melhor, no berçário eles choram na presença de estranhos.*

Coloquei-me a disposição para conversar com as mães quando uma nova criança ingressaria na escola. Reforço que minha pesquisa não é de ordem pedagógica, que não analiso e tampouco influenciaria o trabalho das professoras, que trata-se da observação das crianças enquanto interagem entre si. Portanto ficou estabelecido que durante três tardes por semana estaria realizando a pesquisa etnográfica com as crianças e, a pedido da diretora: no pátio. Ao me despedir ainda ouço: - *É só no pátio né?*

Contrariando meus planos iniciais de observar a totalidade das atividades e interações das crianças na escola, despropositalmente, a diretora me encaminha para a área de maior liberdade e domínio das crianças. Sendo, um dos fundamentos desta pesquisa compreender as inter-relações socioculturais das crianças a partir de sua própria ótica, nada mais apropriado do que inserir-me no campo onde as crianças são soberanas: o parquinho. Fato que me lembra Corsaro (2005, p. 446) ao descrever sua inserção no campo e sua tática de posicionar-se na caixa de areia, espaço de domínio das crianças, onde opta por uma estratégia reativa em campo, sua intenção era de “não agir como um adulto típico”.

Após o roteiro de pesquisa ser previamente organizado, entro na escolinha com ouvidos, mente e coração atentos. Nesta experiência de campo utilizei enquanto método, a pesquisa participante que coloca a interação do pesquisador com o grupo investigado em destaque, presume inserção e participação, literalmente ‘ver as coisas de dentro’, onde a comunicação se estabelece de forma horizontal. Durante a prática etnográfica, busquei aproximar-me das crianças assim como fez Corsaro<sup>6</sup>, estabelecer vínculos e interagir do mesmo lado.

Assim sendo, entrei na escolinha com expectativas de uma observadora, mas para minha surpresa a saída dos pequenos ao pátio só acontece duas horas depois. Neste intervalo de tempo relembrei que Corsaro (2005) também frequentou os corredores das escolas por semanas em cada pesquisa que realizou e considerou esta etapa de preparo como de fundamental, pois é onde ocorre o reconhecimento do campo. Este tempo no banco do corredor foi-me extremamente útil e necessário, ali coloquei meus ouvidos e mente a trabalhar

---

<sup>6</sup> William Corsaro é um pesquisador norte-americano da contemporaneidade em seu estudo longitudinal de mais de três décadas com crianças na pré-escola nos Estados Unidos e na Itália, ressalta a importância do processo de entrada em campo.

em sincronia dando início a experiência etnográfica: no banco de espera no corredor da escolinha.

Enquanto aguardava no corredor da escola, percebo o valor incalculável dos sons da escola na pesquisa etnográfica. Papel e caneta tornaram-se instrumentos secundários, ouvido e mente convertem-se em protagonistas da pesquisa. Tim Ingold já considerava que ‘o problema da percepção, então, diz respeito a como algo pode ser traduzido, ou “atravessar” de fora pra dentro, do macrocosmo do mundo para o microcosmo da mente’ (INGOLD, 2008, p. 13). Neste momento, fica evidente a importância da corporalidade na pesquisa com crianças, foi preciso fazer a escolha de abster-me das anotações em campo, para vivenciar integralmente à tarde na escola com as crianças, ainda que algumas palavras ditas possam ter sido perdidas, o ato de transcrever pós-campo envolve um retorno reflexivo às valiosas experiências sentidas e partilhadas com as crianças.

Ainda no banco da escola ouço a Profe<sup>7</sup> Joice e seus pequenos cantarolando, as cantigas recordaram minha própria infância. As crianças cantam uma sequência de músicas e no intervalo entre uma e outra, ouço a votação de qual seria a próxima, e assim seguem cantando: O sapo não lava o pé, Borboletinha, Pintinho Amarelinho e O cravo e a Rosa. É possível perceber a força empregada pelas crianças nas últimas sílabas, num esforço da memória e expressivamente o apreço do cantar em grupo.

É notável, mesmo sem ver, o uso da corporalidade, as crianças cantam com o corpo, pois ouço todos juntos como pintinhos ciscam o chão. Mais uma vez a professora pergunta qual música querem cantar, e pela força do “ciscar o chão” eu já imaginara qual seria. A música em coletividade representa para as crianças um exercício da linguagem que envolve controle temporal, imaginação, memória, cognição e expressão.

É importante ressaltar que no meio antropológico algumas riquezas do campo precisam ser mantidas do mesmo modo que se apresentam no campo, como os termos êmicos *Profe* e *dodóis*, uma linguagem própria das crianças. Os termos êmicos derivam dos estudos linguísticos de Kenneth L. Pike que distingue as abordagens êmicas e éticas, sendo as primeiras, relativas ao sistema linguístico interno de um determinado grupo cultural, já a perspectiva ética vem de fora do grupo. Desta forma, ao longo do presente artigo estas expressões internas do campo permanecerão intactas pela sua dimensão simbólica, inclusive estes vocabulários próprios das crianças se estendem aos adultos que interagem com elas como a família e os profissionais da escola.

---

<sup>7</sup> Utilizo o termo “*Profe*” não como abreviação, mas para de fato expressar a forma usual com que os pequenos se dirigem às professoras, trata-se da incorporação textual da linguagem infantil.

## 4.2 O pensar e o portar-se na altura das crianças

Desde o planejamento da pesquisa etnográfica preocupo-me em qual seria o posicionamento antropológico mais adequado ao estudar crianças e como seria a aceitação das crianças. Assim como Corsaro apresenta sua preocupação em ser um homem, adulto no universo infantil, o meu desafio é outro, não gostaria de ser vista como uma professora ou mãe de um coleguinha. Neste sentido, a escolha da etnografia na área externa foi o grande diferencial. Ao longo dos dias a interação com as crianças ocorreu naturalmente, pois o participar nesta observação estava orientado pelo olhar da criança.

Assim, como na prática indígena de comunicação horizontal com as crianças, procurei evitar a postura adultocêntrica e entender seu mundo a partir do ponto de vista das próprias crianças e dos contextos que as envolvem. No mesmo movimento trazido por Magnani (2009, p. 132) que propõe “um olhar de perto e de dentro, mas a partir dos arranjos dos próprios atores sociais” foi preciso inclusive, assimilar o universo infantil, rememorar as cantigas, as fábulas, e conhecer os heróis e heroínas da contemporaneidade.

Para dar início à investigação etnográfica surge o questionamento de como observar e descrever crianças, já que no espaço de interação com crianças não poderia ficar na posição de observadora compenetrada nas anotações no diário de campo, desta forma, optei por abrir mão de materiais de coleta de dados, assim como sugere Malinowski (1997, p. 33) que “de vez em quando, o etnógrafo ponha de lado a máquina fotográfica, o bloco e o lápis” para de fato me conectar ao mundo das crianças e compartilhar as experiências interativas.

No banco da secretaria, enquanto aguardava as crianças saírem da sala de aula para o pátio, quatro pequeninhos do Berçário “fogem da sala”, com menos de dois aninhos eles já possuem domínio sobre a rotina, já sentem que é hora de brincar no parquinho. Logo em seguida vem a profe resgatá-los. Na sequência, ouço a profe Joice conversando com seus pequenos do Maternal, e organizados em fila cantam animados: - *Piuí, tcha, tcha, tcha, devagar eu chego lá (...)*

O *Piuí* das crianças me reporta ao trem ilustrado por Tim Ingold em sua obra *Pare, Olhe e Escute*, Ingold (2008) analisa a interface dos sentidos e das percepções na Antropologia. O autor envolve-se na compreensão das teorias da visão e os intercâmbios das percepções visual e auditiva, e assim demonstra como a visão frequentemente encontra-se em situação de oposição com a audição. Na pesquisa etnográfica, pode-se recorrer à sugestão de Ingold, no que tange a

Exploração do terreno comum entre visão e audição, em vez do abandono de um pelo outro por meio de um ‘voltar-se à audição’ (Levin 1993:3-4), poderemos ser guiados não somente a uma melhor apreciação da riqueza e profundidade da experiência visual, mas, também, a um entendimento mais generoso, aberto e participativo do pensamento (INGOLD, 2008, p. 117).

A fila construída pelos alunos da Profe Joice é marcada pela oscilação entre disciplina e ludicidade, uma vez que as crianças de mãos dadas cantando sentem-se como verdadeiros integrantes de um trem imaginário, ansiosos pelo mesmo destino: o parquinho. Porém, orientados em um mesmo ritmo de passadas e evitando dispersão assim como Ingold nos apresenta as filas de crocodilo em *O dédalo e o labirinto* e as descreve como interações que são limitadas e direcionadas na prática escolar. Diferente do andar no caminho da casa para a escola, onde a criança, mesmo sendo guiada pelo adulto, interage com a rua, pula, brinca com sombras, observa o chão, os ladrilhos, as pedras.

Tal experiência de um andar semi-livre possibilita o exercício da criatividade e inclusive, aprendizagem, pois destas experiências da conexão com o meio surgem os “porquês” e suas significações. Segundo Ingold (2015), nós adultos, perdemos a capacidade dos pequenos detetives, esta capacidade de questionar e observar minuciosamente o mundo que nos envolve.

### **4.3 O grilo e a borboleta: dando asas à imaginação**

O pátio da escola, muito mais que um espaço de lazer e atividades ao ar livre para as crianças, corresponde a um universo simbólico que é compartilhado nas interações. Ali apresentam-se fenômenos irrelevantes para o mundo adulto, já para as crianças, trata-se do ápice de significância de seu dia na escola. No pátio da escola as crianças ultrapassam a fronteira do mundo real, os brinquedos do parquinho se transformam em casas, em condomínios. O contato com a natureza, literalmente dá asas à imaginação,

Entre gritos e risadas as crianças se divertem com a visita de uma borboleta. A borboleta entra e sai da escolinha, por alguns minutos flutua no pátio da escola, e rapidamente reúne as crianças para apreciá-la. Curioso, Emanuel pergunta: - Onde ela foi? As crianças do berçário acompanham a pergunta com aquele gesto comumente utilizado pelas crianças que simboliza o “cadê”: com as mãozinhas espalmadas para cima questionam sem necessidade de vocalizar. Explico que ela mora na natureza, nas flores e nas árvores. Os pequenos atentos, direcionam seus olhares ao topo da árvore em sincronismo procuram a lépida borboleta, que surge e ressurgue entre os galhos da árvore. Encantada com a dança da borboleta, Mariana conclui: - É uma fadinha! (DIÁRIO DE CAMPO, 19/04/2018).

Em outra tarde, os pequenos curiosos encontram uma lagarta no pátio da escola, entusiasmados com o visitante, divergem de opinião:

- É queima-queima!

- Não, é bicho cabeludo!

As crianças rapidamente se aproximam para ver o tal bichinho, até que a Profe Dani explica o perigo do “bicho cabeludo”. Neste cenário foi possível apreciar o compartilhamento de saberes.

O visitante mais frequente é o grilo, e um dos mais divertidos também, pois durante vários episódios as crianças tocavam no grilo, que reagindo ao toque, pulava provocando muitas gargalhadas e uma verdadeira caça ao grilo. A procura pelo grilo aproximou-me dos pequenos do berçário, assim que chego na escolinha, Theo me guia pelas mãos para procurar a toca do grilo.

Para os pequenos, uma simples fresta entre as lajotas da calçada simbolizam uma toca. A composição da toca do grilo é partilhada pelo imaginário dos pequenos em interação. Os pequenos dedinhos apontam para a fresta na calçada da escola.

- Olha, olha: a toca do grilo!

- Ele tem um fogãozinho e uma cama... e se cobre com folhinhas. Complementa, Maria. A Profe Tati interfere para me explicar a associação que as crianças fazem da toca do grilo com a fábula que foi lida outro dia, *A Cigarra e a Formiga*<sup>8</sup>. Neste dia da leitura foi descrito minuciosamente o lar da formiga, cada criança acrescentava um item do lar como num processo colaborativo de imaginação compartilhada. Tristonho, Theo lamenta não ter encontrado o *senhor grilo* na toca.

- Deve estar dormindo.

- Ele foi trabalhar! Completa Beto, enquanto Theo balança a cabeça concordando e cuidadosamente contorna o gramado. Por um bom tempo as crianças evitam pisar no gramado, pois ali era a casa do *senhor grilo*.

#### **4.4 A magia do trabalho de campo, entre surpresas e frustrações**

Há dias em que inúmeros elementos se apresentam para serem estudados em campo, noutros, nossas percepções são limitadas. Quando o campo parece não nos mostrar nada, despretenciosamente ele nos mostra grandezas ocultas.

---

<sup>8</sup> Reelaborada por Jean de La Fontaine, o conto *A Cigarra e a Formiga* foi desenvolvido pelo fabulista grego Esopo por volta do séc. VI a.C, que costumava associar a configuração de animais à moralidade dos homens: enquanto a cigarra cantava, a formiga trabalhava.

Em um dia atípico, onde ao sair do portão da escola, considerei uma tarde perdida de observação, pois não havia conseguido concentrar-me nas interações das crianças a não ser da minha própria criança. Assim que chego na escola a diretora veio em minha direção para explicar a situação, a minha criança estava em um dia de crise. Provavelmente essa irritação se devia ao fato de não ter realizado a soneca habitual antes de ir para a escolinha.

Seguir a rotina do sono é fundamental para as crianças pequenas, algumas possuem facilidade de dormir na escolinha, outras não. Entre as crianças do Maternal II, durante a pesquisa etnográfica, foi possível observar que somente duas crianças realizam a soneca habitual na escola, Menfis e Caio independente das atividades das demais crianças, voluntariamente procuram os colchonetes na hora do soninho. Mesmo Caio que habitualmente realiza a soneca na escola, quando não descansa o suficiente apresenta-se inquieto e aborrecido.

Neste dia, em que minha própria criança, fez “arte” na escola, e conforme as palavras da Profe, “aprontou feio”, foi preciso, por um momento, abandonar o papel investigativo. Na contramão do que sugere Roberto DaMatta ao pesquisador, o processo de ‘tirar a capa de membro’, foi preciso por um momento, vestir a capa de mãe e num tom severo indaguei o porquê de jogar suco nas paredes da escola e cuspir nos coleguinhas. A situação estava tão difícil que fomos para casa mais cedo.

Na tarde seguinte, as doloridas páginas em branco do diário de campo foram suprimidas. Quando pensei que nada pudesse descrever sobre o que observei, como ilustra Da Matta (1990, p. 8) sobre o trabalho de campo, “como cartolas de mágico: tira-se alguma coisa (uma regra) que faz sentido num dia; no outro, só conseguimos fitas coloridas de baixo valor”, pude constatar que a partir daí, houve uma aproximação maior com as professoras e a própria diretora, que inicialmente pareciam receosas com minha presença. A partir de então entenderam que compartilho das mesmas experiências e dificuldades da vida materna.

A primeira intensão do trabalho de campo estava direcionado à observação dos processos de inserção da criança na escola, e o planejamento inicial era acompanhar os primeiros dias das crianças na escola, pois o despertar para a pesquisa se deu neste estranhamento deste contexto de ingresso das crianças na escola. Na transição do lar para a escola, a criança é retirada da cadeirinha, pelos braços da mãe ou pai e é entregue, de colo em colo, às Profes. O próprio movimento de entrada na escola é mediado pelos adultos e por conseguinte, suas vozes também. Quantos choros, insegurança, de ambos os lados, das crianças e dos adultos ocorrem neste processo de ingresso escolar. Não são dias, são semanas dolorosas, até que a criança de fato, possa entrar na escola com seus próprios pés.

Porém, após um mês de observação participante na escolinha Mickey House, percebo que o trabalho de campo não está saindo como o planejado, acreditava que poderia acompanhar alguns casos de ingresso de crianças na escola, no entanto, nenhuma criança nova entrou na escolinha durante a prática etnográfica. Surgem momentos de dúvida com relação a pesquisa: devo mudar de estratégia na observação ou procurar outras escolas?

A preocupação com o caminho da pesquisa, por alguns dias mascarou as riquezas do campo, até pelas vozes recorrentes das crianças, deixei o campo me levar. Tenho o privilégio de circular pelas três turmas dispostas na escola com faixas etárias diferentes e no recreio quando as turmas se misturam, observo quanto é rico acompanhar a interação de crianças com idades, concepções de mundo e comportamentos diferentes.

A liberdade de transitar entre três turmas diferentes possibilitou entender que existem formas diferentes de interação infantil de acordo com a faixa etária. As crianças do Berçário e Maternal I – onde as idades variam de 1 ano e meio a 2 anos e meio - apresentam tendência de brincar de forma individual, mesmo dispostas em grupo. Já as brincadeiras das crianças do Maternal II, que variam de 2 anos e meio a 4 anos, se apresentam em um determinado contexto lúdico onde as crianças interagem coletivamente. E na Pré-Escola, as crianças se associam em pares conforme laços e afinidades, geralmente o Pierre está brincando com o Olavo, Helena com Carol, Laura com Manu e as brincadeiras são de longa duração.

#### **4.5 Os *dodóis* que marcam além do corpo**

Nos primeiros dias de observação participante em nossos diálogos, percebo que muitas crianças narravam suas experiências de dor. Os *dodóis*<sup>9</sup> são corriqueiros e marcantes no cotidiano escolar, além da experiência individual de dor, é possível observar que os *dodóis* dos outros reforçam as experiências já vividas pela criança, que quase que coletivamente rememorizam estes processos de dor e assimilam as situações de perigo trocando estas informações. Se no universo adulto os machucados e experiências de dor das crianças deixam marcas e expressam gravidade, a dimensão destes *dodóis* para as próprias crianças que vivem estas experiências de dor com mais frequência, é ainda maior. Logo nos primeiros dias de observação na escola, as crianças compartilham comigo suas experiências, alertando-me para o perigo de brincar no trepa-trepa:

*- Sabia que a Manu quebrou dois dentes brincando no trepa-trepa?*

---

<sup>9</sup> Utilizo a expressão *dodói*, como reforço à linguagem própria das Crianças e Profes no cotidiano escolar que faz referência aos machucados e experiências de dor. O termo é preservado no transcorrer do texto sob uma perspectiva êmica, salientando as particularidades internas do campo.

- *Foi no ferro amarelo!*

A própria Manu, inúmeras vezes me mostrou onde ela havia batido a boca, este fato foi marcante não só para Manu e seus colegas, mas inclusive para as crianças de outras turmas também consideravam a gravidade do machucado. Em outra tarde, Helena e Carol me levam pelas mãos:

- *Vem ver! Vem ver! O Jonas quebrou o braço!*

Prontamente me desloco em direção ao balanço. Lá estava Jonas cabisbaixo no balanço com a mão no braço, rodeado pelos coleguinhas. As crianças assustadas com a situação rememorizam suas próprias experiências de dor. Tão eufóricas e angustiadas com a situação que falavam ao mesmo tempo sobre os *dodóis* já vividos. Neste momento a simultaneidade polifônica das crianças toma tamanha proporção que tornou inexecutável a transcrição tal e qual de suas falas. A multiplicidade de vozes é característica orgânica das interações infantis no cotidiano escolar e apesar de não ser possível transcrever *ipsis litteris* esta passagem do trabalho de campo, resalto aqui a profundidade do compartilhamento de vivências entre as crianças. As falas podem ter sido perdidas, mas a interação simbólica das crianças merece destaque. Habilidade, as Profes acalmam as crianças e dominam a situação,

- *Foi só um susto, está tudo bem!* Frisa a Profe Dani enquanto afaga o menino.

Provavelmente Jonas e/ou seus colegas já presenciaram um ferimento de maior gravidade e relacionaram a este momento, que para todos foi considerado um *dodói muito grave*. Em outro momento, Nando carrega a gangorra de plástico na calçada, explico que: - *É perigoso, é melhor brincar na grama pra não fazer dodói*. Theo complementa: - *Pra não sangrar!* Pergunto então, se ele fez algum *dodói* que sangrou e ele explica que o Lipe caiu e sangrou, me leva até o carrinho de bebê da Sofia, indicando onde foi que Lipe caiu.

Nestes casos, fica explícito que através do compartilhamento interacional das crianças, elas assimilam as situações de perigos, existe um aprendizado por trás destas trocas de informações, pois de alguma forma, as crianças absorvem o “*dodói dos outros*” e relacionam às suas próprias experiências de dor e constroem a noção de corporalidade. O processo de domínio do corpo e do espaço é complexo e constante para as crianças, especialmente para os pequenos do berçário onde o caminhar ainda está em desenvolvimento, como no caso do Lipe, pois fazem poucos meses que aprendeu a andar.

Estas narrativas de dor entre as crianças reforçam os questionamentos da antropóloga indiana, Veena Das, afinal, como a dor é comunicável? As crianças trocam informações e relacionam com algo vivido, tensionam em conjunto estas informações e memórias de dor, como explica Das,



[...] el dolor es el medio disponible para un individuo mediante el cual puede representarse el daño histórico que se le há hecho a una persona y que a veces toma la forma de una descripción de los síntomas individuales, y otras veces toma la de una memoria inscrita sobre el cuerpo (DAS, 2008, p. 411).

Os dodóis fazem parte do cotidiano das crianças, com um grande inchaço no supercílio que arroxeara grande parte do olho, Theo me descreve detalhadamente como fez o seu *dodói* na testa, sua expressão muda, ele revive o momento tão intensamente que sua narrativa chama atenção dos coleguinhas que cessam suas atividades para ouvir toda a história. As crianças proximam-se e aglomeram-se para ouvir e ver o machucado que Theo fez ao cair da cadeira da vovó. Através das observações de Veena Das, foi possível assimilar a significância das narrativas de dor nas interações das crianças, que não só descrevem suas experiências de dor, mas compartilham informações sobre perigos, cuidados e corporalidade. Este compartilhamento, ao descrever seus sintomas individuais ou reviver uma memória corporal, torna-se simbolicamente importante tanto para os transmissores que rememorizam o fato vivido quanto para os receptores que incorporam as situações de perigo, envolvendo a dualidade corpo e espaço, extremamente presente no cotidiano infantil.

#### **4.6 Dando vida ao parquinho: ludicidade no brincar sem brinquedo**

Em uma tarde ensolarada, as crianças do Maternal e Pré-Escola brincavam radiantes no parquinho da escola. Cris e Karina sentam-se na divisória da gangorra, cada uma com sua garrafinha de água. A alguns passos de distância, observo que as meninas configuram simbolicamente ali na gangorra uma casa imaginária, como se estivessem sentadas no sofá da sala, recebem uma visita. Chega Memphis, sem bater na porta, pois até então havia se interado do universo imaginário das colegas. Prontamente Cris abre um espaço e a convida: - *Vem Memphis, senta na minha sala!* Como na canção Vinícius de Moraes<sup>10</sup>, a casa formada pelas meninas “*não tinha teto, não tinha nada*”, não tinha estrutura física, as barras de ferro da gangorra são transfiguradas e resignificadas por elas. Depois de tantas brincadeiras, procuraram um lugar para sentar e tomar água, a assim praticamente sem diálogo, cada uma (trans)portou-se no seu espaço no sofá imaginário. As meninas naturalmente integram a casa e suas acomodações imaginárias são incorporadas individual e coletivamente através da interação.

---

<sup>10</sup> A canção *A Casa* foi gravada em 1980 para o disco *A arca de Noé*, a composição deu-se por Vinícius em sua viagem ao Uruguai, na companhia de Toquinho e foi inspirada na visita da construção da hospedagem Casapueblo, obra realizada em 1958 por Carlos Páez Vilaró em Punta del Este, Uruguai. A título de curiosidade, a edificação possui mais de setenta quartos que foram batizados com os nomes dos primeiros hóspedes, incluindo Vinícius e Toquinho.

As crianças possuem uma incrível capacidade de transformar qualquer cenário em brincadeira, não são limitadas pelo espaço físico e objetos a elas disponibilizados. O processo criativo e construtivo de uma dimensão lúdica compartilhada, mesmo em crianças tão pequenas é significativamente presente nas interações das crianças na escola. Neste cenário lúdico configurado durante as brincadeiras, representa-se o modo como as crianças absorvem {absorvidas} culturalmente as informações e características do mundo. As crianças recriam e contextualizam as características físicas do mundo adulto (o sofá, a sala) e reproduzem as relações do mundo adulto, como no ato de convidar a ‘visita’ para entrar na casa e sentar no sofá da sala, destaca-se nesta passagem das crianças, o significado da configuração social que as envolvem.

Na relação com o espaço as crianças formam novos contextos lúdicos, a funcionalidade dos espaços e objetos dispostos para as crianças são ampliados por elas, assim, o balanço não é empregado só para embalar. A sensação de voar no balanço as transporta para os diversos cenários ora subjetivos, ora coletivos. Para os meninos o balanço se transforma em motocicletas, eles ligam o turbo e disputam uma corrida enfeitada por efeitos sonoros. Já os pequenos do berçário se encantam com o efeito sol e sombra, no movimento do balançar abrem os olhinhos na sombra e os fecham com os raios de sol. O chinelo que cai do pé também se transforma em brincadeira, as crianças do maternal se divertem nas inúmeras tentativas de calçar os chinelos sem sair do balanço, aproveitando seu embalo.

É comum as crianças passearem em duplas de mãos dadas pelo pátio da escola. Os pequenos do maternal imitam os pares da pré-escola, porém, não tão habilidosos em ajustar a passada, acabam caindo. E assim, o passear de mãos dadas se transformam numa brincadeira coletiva: um cai, os outros caem também. Aos poucos mais crianças englobam a nova brincadeira, formando um semi-círculo, ansiosos por caírem em conjunto, que resulta numa contagiante cascata de gargalhadas. Em meio às incessantes gargalhadas, a profe também entra na brincadeira, de mãos dadas, fecha o círculo com as crianças, agrega cantigas na brincadeira formando uma ciranda musical.

Ainda sobre os elementos dispostos para as crianças no pátio da escola, existem àqueles quase que imperceptíveis aos adultos. Em meio ao gramado, quase que camufladas, há micro-bolinhas de isopor, provavelmente resquícios de uma festinha de aniversários. As micro-bolinhas tornam-se objetos de caça entre os pequenos do berçário que se esforçam para mantê-las nas mãos contra a força do vento. Os galhos secos da árvore se transformam em espadas para os pequenos aventureiros do Maternal.

O trepa-trepa representa para as crianças uma espécie de condomínio, forma diversos contextos lúdicos. No trepa-trepa Manu e Laura brincam de escalar. Caio, em um pequeno

quadrado entre as barras de ferro, acomoda-se e deita no gramado. Pergunto se ele está cansado e ele, rapidamente responde: - *Não! Eu tô na minha cama!* Em outro andar, Cris cutuca o gramado do lado de fora do trepa-trepa com um pedaço que restou do babolê, até que a profe estimula a brincadeira:- *Tá pescando Cris? Nossa que peixe grande!*

Ao relacionar o mundo real com o imaginário as crianças exercitam a reflexão e reproduzem através de suas interpretações subjetivas, as experiências do cotidiano. Neste sentido, Delgado (2013) aprofunda-se nas idéias de Sarmiento<sup>11</sup> que identifica o protagonismo das crianças e sua competência de atuar nos espaços sociais, enfatiza que o “mundo do faz de conta” configura o processo de recriar onde as crianças reconstróem o mundo a partir dos significados que atribuem a ele, desta forma,

As crianças produzem culturas em interação constante com seus pares e os adultos, ou seja, elas utilizam formas especificamente infantis de representação e simbolização do mundo, mas não o fazem sem uma conexão com outras formas culturais presentes nele (DELGADO, 2013, p. 20).

Este *mundo de faz de contas* fez-se presente em diversos momentos do trabalho de campo, como na tarde em que seis crianças do Maternal II construíram uma casa imaginária, delimitando o espaço com as mini-gangorras de plástico. Por um bom tempo ali permaneceram. Nesta configuração havia a mãe, o pai e duas filhas. A filha bebê estava gripada, espirrou. Todos acharam graça e seguiram simulando uma sequência de espirros em meio as gargalhadas. A mãe, preocupada logo diz: - *Pai! Precisamos de remédio!* As pressas, o pai embarca na gangorra cavalinho e retorna com um punhado de grama. As outras duas crianças eram os cachorros da família. Neste universo simbólico construído na interação das crianças fica representado o processo dinâmico de como incorporam as experiências vividas com o mundo adulto e como estas experiências se entrelaçam entre elas.

#### **4.7 Papai e Mamãe: ressignificando a noção de família**

Em outra tarde de observação na escola, as crianças de diferentes turmas brincam juntas no trepa-trepa. Gradativamente forma-se um pequeno núcleo de crianças: Alex, Guto e Dara. Os meninos são mais velhos, ambos com 5 anos, e pequena Dara possui 2 anos. O trepa-trepa continua representando um condomínio para as crianças. As crianças costumam brincar com a pequena Dara, como se ela representasse a bebê de todos, desta vez é Guto quem cuida, brincando, da pequena Dara.

---

<sup>11</sup> Manuel Jacinto Sarmiento é português e especialista na Sociologia da Infância e Estudos da Criança, defende as culturas da infância como modos particulares e sistematizados de significação do mundo.

Ao presenciar Guto acariciando o rosto da pequena Dara, percebo que esta forma de brincar de cuidar da bebê não é exclusividade das meninas. E, na verdade as crianças não estão brincando de casinha, mas de família. As outras crianças no trepa-trepa se interessam pela família que se formou e querem participar. Cauê quer ser o irmão e Manu quer ser a mãe, diz ela: - *Eu sou uma super mãe, porque eu subo bem alto*. Logo Manu se interessa por outra brincadeira, deixa o trepa-trepa e os protagonistas desta brincadeira continuam sendo Guto, Dara e Alex.

Ali não há distinção de sexo, gênero ou papéis sociais de pai/mãe. As crianças pequenas não formam barreiras sociais, as barreiras são a elas ensinadas. Neste caso também não houve precedência de um referencial maternal ou paternal, nem distinção entre brincadeiras próprias de meninos e de meninas. De forma genuína, as crianças representavam uma construção familiar, as crianças não estabeleceram papéis pré-definidos, não se tratava de simbolizar ou definir quem seria pai ou mãe, simplesmente estavam brincando de família, com objetivo de proteger a pequena Dara.

Figura 4 – Recriando a Família



E assim, cuidadosamente seguiram brincando de família, conforme a Figura 4, passeando juntos pelo pátio da escola. É importante ressaltar as particularidades das crianças envolvidas nesta configuração familiar. Alex é um menino tímido, raramente interage em sala de aula, segundo a Profe Dani, - *Ele se solta quando está no parquinho, na hora do lanche e de brincar*. Pierre é o melhor amigo de Guto, estão sempre unidos, geralmente incorporando heróis em suas aventuras com espadas imaginárias, em outros momentos observei suas confidências sobre as meninas mais bonitas da turma.

Dara é extremamente apegada a Profe Joice que em outro momento me relatou que a pequena apresentava dificuldade de participar da aula de dança e provavelmente iria desistir, pois ela é adotada e criada só por mulheres e talvez por este motivo não aceita a presença masculina. No entanto, na brincadeira acima descrita, Dara confiou nos meninos para brincar de família, inclusive quando eles se afastam a pequena Dara os chama: - *Papai, mamãe?*

A experiência etnográfica com na escola se apresenta então com uma gama de possibilidades investigativas, a partir de fenômenos recorrentes sobre a perspectiva e fala das próprias crianças, percebo o quanto a noção de família se faz presente em suas narrativas. Recordando e associando à concepção bourdieusiana da reprodução cultural e a resignificação de seu conceito apresentado por Corsaro com a reprodução interpretativa, é possível identificar durante a experiência em campo como as crianças incorporam elementos de seu primeiro núcleo de interações, o lar e transportam para seu segundo centro de interações, a escola. Na perspectiva interpretativa de entender as culturas infantis, Corsaro (2011, p. 15) considera que “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

Ainda sobre a noção de família, logo no meu primeiro contato com Laura ela se pronuncia: - Sabia que *minha mãe é açogueira*? Dias após, no supermercado sou atendida por sua mãe. Comento com ela que provavelmente a Laura vai chegar cansada depois de tanto brincar no pula-pula. Enquanto me atendia, ela me explica que Laura se transformou numa menina doce e calma, porém sua gestação foi difícil pois havia perdido dois entes queridos durante o período gestacional. Em decorrência das perdas e do abalo gerado por elas, deixaram o estado de Santa Catarina e mudaram-se para o Rio Grande do Sul. Aproveito para perguntar se Laura frequentava o parquinho do mercado, pois ali também tem um pula-pula. Ela me respondeu que às vezes a “*outra mãe*” traz ela para brincar ali. Fica implícito neste relato da mãe de Laura o quanto é desafiador dividir a filha com outra mãe, na guarda compartilhada com o pai. Mas em todos os nossos encontros Laura nunca me falou que tem

outra mãe, ao contrário inúmeras vezes ressaltou que sua mãe é afoqueira e parece muito orgulhosa disso.

De forma inesperada ocorre então, o chamado *insight* descrito por Magnani, como um incidente mágico que transforma todo o cenário observado em campo em categorias a serem analisadas. De acordo com Magnani (2009, p. 135-6), a sacada na pesquisa etnográfica ocorre no “momento em que os fragmentos obtidos através da presença contínua em campo se arranjam num todo, oferecendo uma pista para um novo entendimento”. Desta forma, a prática etnográfica não limita-se a observar e descrever mas envolve o exercício de refletir, relacionar e contextualizar os fatos.

A partir de fenômenos recorrentes na pesquisa com crianças entendo como é presente a construção familiar e como se apresenta de diferentes maneiras para as crianças. Ao captar suas vozes, as crianças disponibilizam a dimensão simbólica do núcleo familiar e os

Assim, nas narrativas: “*Minha mãe é afoqueira*” e “*O carro do meu pai tem o som mais potente do mundo*”, e na observação do fato de Bia usar os chinelos gigantes de sua mãe, de Theo lembrar que o beijinho da mãe cura os dodóis e Lucas apresentar em suas mãozinhas um pequeno coração tatuado com canetinhas, para lembrar de sua mãe em qualquer momento de saudades, reforça-se o universo simbólico ao qual os pequenos atribuem significados específicos. Muito mais do que um referencial protetivo, a família representa símbolos exclusivos das culturas infantis aos quais das crianças demonstram uma verdadeira adoração. Nas passagens acima citadas, o fenômeno recorrente envolve o mesmo signo: os poderes relacionados aos integrantes da família. Neste sentido, representam-se nestas construções simbólicas as formas culturais exclusivas do universo infantil.

A noção de família forma-se para as crianças, em uma teia de significações como nos remete Geertz em seu conceito de cultura. Na escola, a noção de família se transforma e se reconfigura, a partir de trocas culturais, da relação com o universo lúdico dos desenhos animados e das fábulas e em uma soma de contextos criados pelas crianças em interação, na alternância das experiências individuais e coletivas.

#### **4.8 Quando a diferença é indiferente**

Durante a prática etnográfica, procurei observar o tratamento das crianças com relação ao outro e suas diferenças; crianças com cicatriz, em fase de perda de dentição, que usam óculos, negras e com síndrome de down. Em todas as manifestações não houve nenhuma aproximação com discriminação, ao contrário, o convívio e o tratamento das crianças com as

diferenças é isonômico. Tratam-se de forma equivalente e em alguns casos, apresentam-se inclusive tons de admiração. As meninas elogiam a cor da armação nova dos óculos de Clara e muitas pedem para experimentá-lo. Outro dia, Cris trouxe seus óculos escuros com as lentes em forma de coração e logo que chegou na escola foi a procura de Clara para mostrar que também usava óculos. Diariamente a Profe Joice preparava o curativo em Matheus, que possui uma cicatriz no rosto pois acidentalmente foi mordido por um cachorro e precisa evitar exposição solar. As crianças solidárias, aguardavam pacientemente o momento do curativo enquanto relatam suas próprias vivências, Ana lembra que também fez um dodói e precisou de curativo enquanto Miguel explica que tem um gato que já o arranhou.

Na escolinha existem crianças negras, com cicatrizes, que usam óculos, e com necessidades especiais. Noutro dia, durante um aniversário na escola, onde a atração máxima para as crianças é o pula-pula, as crianças brincam de competitivamente no pula-pula. Nele, formam times, logo pensei que a disputa seria em ver quem pula mais alto, me engano, pois a disputa era em ver quem corre mais dentro do pula-pula. Dentre os times formados, elegem Jonas, o menino negro como líder, muito bem quisto, todos queriam pertencer ao time do Jonas e quase não restaram integrantes ao outro time.

Mais tarde, enquanto as crianças pulam, Camila, uma menina com Down, permanece sentada, talvez sentisse vertigem, automaticamente as crianças solidarizam-se, reduzem o ritmo e sentam-se no pula-pula, a brincadeira continua mas agora num leve embalo em meio as risadas. Em outra tarde, Camila brincava solitária enfileirando os calçados no degrau da escola, ao perceber a distância de Camila das demais crianças da turma, espontaneamente, Yuri a convida para brincarem juntos. Com um afago, a encaminha para integrar-se ao grupo e com um semi-abraço a leva para a piscina de bolinhas.

A diferença permanece indiferente para as crianças, inclusive em momentos de discórdia, quando disputam o mesmo brinquedo, não existe tratamento diferenciado pela aparência, somente pela diferença de idade. Os mais velhos tendem a respeitar a qualidade de bebês e prestam cuidados às crianças pequenas, por muitas vezes cuidam brincando, quando uma chupeta cai no chão imediatamente a recolhem para a Profe lavar, e em diversos momentos embalam os carrinhos com os bebês.

## **5 O SER CRIANÇA E A CULTURA**

Nas teorias da criança ganham destaque as produções de William Corsaro, pesquisador norte-americano que dedica-se à atividade etnográfica há mais de trinta anos com crianças em

escolas na Itália e Estados Unidos, direcionando seus estudos para a análise das culturas infantis com ênfase na perspectiva interpretativa. Para Corsaro (2011, p. 15), “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

A contribuição para a sociedade adulta a qual Corsaro refere-se pode ser ilustrada pela incorporação de novos ideais e estilo de vida das famílias que tendem a repensar criticamente as categorias culturais como estilo de vida, alimentação, educação, valores sócio-culturais, ambientais e religiosos. Assim, as formas culturais que serão repassadas para as novas gerações passam pelo processo de reflexão e (re) ajuste comum dos familiares, como as teias de significados apresentadas por Geertz<sup>12</sup> se conectam.

Analisando a dicotomia da infância, Corsaro (2011) observa que de um lado, a sociedade entende a infância de forma estrutural e por outro lado, compreende a infância como um espaço temporal passageiro. O autor analisa as teorias tradicionais a respeito da infância que consideram as crianças como receptores da cultura transmitida pelos adultos, já nas teorias construtivistas e interpretativas, as crianças são vistas como sujeitos ativos que interpretam, compartilham e reproduzem elementos culturais.

Influente em diversas ramificações do pensamento sociológico, no século XX destacou-se a produção de Pierre Bourdieu que oferece também uma contribuição expressiva no desenvolvimento da sociologia da educação. Neste sentido, destacam-se nos estudos de Bourdieu, o conceito de *habitus* e a *teoria da reprodução* que serviram de molde para a consciência moderna da infância.

No processo investigativo das crianças no espaço escolar, o sociólogo francês Bernard Lahire entra em evidência e a partir dos anos 90, inovando ao abordar a sociologia em escala individual, através da micro-observação das interações escolares entende que o fracasso escolar está relacionado com o desalinhamento da forma escritural da escola e a forma oral de interações.

Posteriormente, Lahire (1997) busca a partir de uma abordagem microssociológica, relacionar a origem social e o desempenho escolar, e em sua obra *Sucesso Escolar nos Meios Populares* utiliza-se do conceito bourdieusiano de capital cultural em busca de sua ressignificação, pois a incorporação da estrutura social, para Lahire, não ocorre de forma automática, ao contrário, diversos contextos interacionais do cotidiano resultam em

---

<sup>12</sup> Em *Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura*, Geertz (1989) discorre sobre o conceito de cultura e a difusão teórica não padronizada. Partindo da expressão webberiana de que “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”, o autor defende a construção de um conceito de cultura através da significação.



singularidades e especificidades. Neste sentido, Lahire que acompanhou 27 casos em relação ao desempenho escolar, percebe que houve no mesmo meio social e econômico, 13 casos de fracasso e 14 casos de êxito, e esta variação deve-se as pluralidades subjetivas e especificidades como estímulos e modo de estudar disseminados pelo círculo familiar que estão relacionados e resultam no desempenho escolar.

Nesta mesma perspectiva, Bourdieu (1992) já evidenciava a contradição no sistema escolar, apesar do ensino ser transmitido de forma igual, o aprendizado é desigual já que existe o fator nomeado por ele de *Capital Cultural*, o conhecimento adquirido no âmbito familiar, desta forma, os indivíduos não dominam os mesmos códigos no processo de aprendizagem. Para Bourdieu, o Capital Cultural representa a transformação da cultura em moeda, e conseqüentemente, instrumento de dominação.

Com Bourdieu (1992), desenvolve-se a compreensão da infância como fenômeno heterogêneo e a noção de incorporação gradativa da e na sociedade. Ao questionar os processos de socialização da contemporaneidade, Lahire (2002) reconfigura o conceito bourdieusiano de habitus reconhecendo na complexidade do indivíduo a necessidade de um olhar atento às pluralidades subjetivas, pois entende que,

A criança, o adolescente e, depois, o adulto não incorporam, propriamente falando, “estruturas sociais”, mas hábitos corporais, cognitivos, avaliadores, apreciativos, etc., isto é, esquemas de ação, maneiras de fazer, de pensar, de sentir e de dizer adaptadas (e às vezes limitadas) a contextos sociais específicos. Interiorizam modos de ação, de interação, de reação, de apreciação, de orientação, de percepção, de categorização, etc., entrando pouco a pouco nas relações sociais de interdependência com outros atores, ou entretendo, pela mediação de outros atores, relações com múltiplos objetos, cujo modo ou modos de uso, modo ou modos de apropriação, aprendem (LAHIRE, 2002, p. 173).

Lahire (2002) aproxima-se da perspectiva bourdieusiana ao entender o indivíduo como ator social constituído através da prática da socialização onde disposições são incorporadas e a partir daí orienta sua ação. No entanto, diverge da concepção bourdieusiana de subjetivismo e objetivismo, sugere maior enfoque as especificidades do individual e entende que há limitações nas investigações macrossociológicas a respeito das realidades coletivas.

Metodologicamente, Bourdieu compreende o espaço social subdividido em três campos: econômico, social e cultural. Lahire procura relativizar os pesos dos capitais, acredita que as disposições incorporadas pelo indivíduo podem estar diretamente ligadas à subjetividade e algumas disposições não são transferíveis.

Para Bourdieu (1998), a criança participa da reprodução cultural e através do habitus adquirido na socialização e sua interação com diferentes campos sociais. Bernard Lahire apresenta-se contrário a esta percepção de criança no sentido de objeto e não de sujeito social.

Corsaro apropria-se da idéia de campos culturais de Bourdieu, os relaciona a metáfora da geertziana da teia cultural e avança na concepção de Lahire de perceber a criança como sujeito social, para além da individualidade, a criança é socialmente um sujeito ativo. Em harmonia com o pensamento de Corsaro, Clarice Cohn também compreende a criança como sujeito ativo, porém atribui uma dimensão antropológica no estudo (horizontal) da criança.

O sociólogo Corsaro (2011), pesquisa os processos transculturais de socialização infantil e cultura de pares, destaca-se em sua trajetória etnográfica de mais de 30 anos. Corsaro destaca-se na sociologia da infância ao incluir a dimensão ativa da criança trazendo assim a categoria interpretativa na reprodução cultural. Corsaro eleva o sentido de construção social da infância, compreende as crianças como sujeitos ativos e produtores culturais, ao considerar que,

[...] as crianças através de sua participação na sociedade, atribuem aspectos inovadores, ou seja, indicando que elas criam e participam de suas culturas parespor meio da apropriação de informações do mundo adulto, de forma a compreender seus interesses próprios. O termo reprodução quer dizer que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas que contribuem ativamente para a produção e mudança cultural. As crianças são afetadas pelas sociedades e culturas, mas também as afetam (CORSARO, 2011).

Corsaro<sup>13</sup> ressalta a necessidade e riqueza da etnografia longitudinal com crianças onde “o pesquisador cresce com crianças e compartilha diretamente suas vidas como um adulto especial”. A cultura de pares abordada por Corsaro, desenvolve a análise da interação das crianças entre elas e que se encontram habitualmente em espaço determinado e sem intervenção de adultos, busca compreender o que produzem e/ou reproduzem entre si a partir do que aprendem com os adultos.

No ser criança, Bernard Lahire considera que mesmo o estudo microssociológico apresenta variações intraindividuais, e assim compreende a singularidade dos atores plurais,

Ator plural é, portanto, o produto da experiência – amiúdo precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos. No curso de sua trajetória ou simultaneidade no curso de um mesmo período de tempo participou de universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes (LAHIRE, 2002, p. 36).

---

<sup>13</sup> Em seu artigo “Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação dos estudos etnográficos com crianças pequenas” publicado a revista Educação Sociológica, Corsaro destaca a importância do processo de entrada em campo em meio as dificuldades em seu um adulto no universo infantil como estratégia etnográfica, coloca-se em posição de membro, como um adulto atípico, relata que “passou a fazer pesquisa com crianças e não sobre crianças”.

Conforme o pensamento de Lahire, o ator plural é formado por experiências práticas de socialização em diferentes contextos, os valores, cultura e comportamentos destes derivantes da configuração familiar são expostos e confrontados com outros valores, modos de vida de outros sujeitos na escola e outros mundos sociais e assim ampliam-se mutuamente os mundos sociais. Seguindo esta linha de pensamento, o autor esclarece que,

As variações intra-individuais dos comportamentos culturais são produto da interação entre, de um lado, a pluralidade de disposições e de competências culturais incorporadas (supondo a pluralidade de experiências socializadoras em matéria cultural) e, de outro, a diversidade de contextos culturais, [...] portanto, a origem lógica dessas variações são pletamente sociais (LAHIRE, 2006, p. 20).

Neste sentido, conforme expõe Lahire, a pluralidade de disposições culturais envolvidas nas interações das crianças são ao mesmo tempo agências constituintes das individualidades disponibilizadas em determinados contextos sociais.

A partir de teorias sociológicas já consolidadas, especialmente nas contribuições teóricas de Bourdieu, Lahire e Corsaro buscam repensá-las e resignificá-las no âmbito da sociologia da infância. No exercício de entrelaçar os principais conceitos promovidos pelos autores acima citados, especialmente a consideração da criança como sujeito ativo, produtor cultural que nas interações mútuas encontram-se num processo dinâmico e ambíguo que de constituição da individualidade em meio as pluralidades de disposições sócio-culturais.

Quando Corsaro apresenta a categoria interpretativa da reprodução cultural, fica evidente seu pensamento durante a prática etnográfica, como na passagem em que um grupo de crianças brincava e categoricamente cada criança assume um papel familiar. Neste trecho do trabalho de campo onde o menino espontaneamente vai “comprar remédio”, ilustra que a criança incorporou o papel de pai, reproduziu uma vivência do mundo adulto, interpretou os símbolos disponíveis e criativamente reconfigurou esta experiência do seu próprio núcleo familiar e compartilhou por meio da interação com outras crianças.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo procurei interpretar as percepções do trabalho de campo realizado com as crianças pequenas na escola. Questões importantes se apresentaram na prática etnográfica, especialmente a forma de entrada em campo e os ajustes necessários durante a pesquisa, entre o que eu me programei a investigar e o que o campo fornecia e para onde destinou a pesquisa. Para estes ajustes, foi preciso, empregar uma dose da observação flutuante usada por Pétonnet (2008, p. 102), uma observação que “consiste em permanecer vaga e disponível de modo que

as informações penetrem sem filtro, sem apriori até o momento que se estabeleça pontos de convergência” que possibilite uma construção lógica sobre o que foi observado.

Através deste cruzamento de olhares dos teóricos contemporâneos da infância, foi possível estabelecer um diálogo entre *a sociologia da infância orientada para o indivíduo* e a *reprodução interpretativa*. No entanto, a partir da prática etnográfica, amparada no discurso de Clarice Cohn que sugere o exercício antropológico de *olhar as crianças por si mesmas*, foi possível observar que o universo das crianças na escola está de fato fundamentado no ato de compartilhar. Trata-se de um compartilhamento cultural interativo. Neste sentido, em desarmonia com as idéias de Lahire que propõe a sociologia da infância orientada para o indivíduo, o caráter antropológico deste estudo foi substancial, e fundamentou-se nas interações coletivas. Através desta perspectiva interacional do ser criança, foi possível entender que na dinâmica de socialização das crianças na escola, existem forças culturais que se manifestam, se intercalam e se aglutinam: a relação da criança com o mundo adulto e a relação das crianças entre si.

Estas forças culturais se manifestam, no cruzamento dois eixos elípticos, o intergeracional (adulto-criança) e intrageracional (criança-criança). Assim, a socialização das crianças encontra-se profundamente envolvida neste processo de trocas culturais, que apresentam-se por reprodução interpretativa e das experiências individuais com o mundo adulto e no compartilhamento interativo e criativo destes saberes culturais de criança para criança. E este processo se dá num movimento tão intenso, que pode ser comparado ao movimento das elipses de um átomo.

As representações do mundo adulto são constantemente manifestadas no universo infantil, mas estas representações culturais sofrem ajustes interpretativos e subjetivos. De fato, foi possível visualizar na observação participante, a categoria interpretativa da reprodução cultural trazida por Corsaro. Assim, foi possível identificar neste estudo etnográfico que além de uma natureza interpretativa das culturas infantis, se faz fortemente presente a dimensão criativa no compartilhamento cultural das crianças. Os pequenos criadores então envolvidos em um universo simbólico próprio e apresentam uma produção cultural também própria da criança.

Sobre a pesquisa etnográfica, a escolha da abordagem investigativa foi imprescindível para o direcionamento do estudo e o tratamento com as crianças, como por exemplo, a recusa em receber a lista pronta com os nomes e idades das crianças e dar preferência para construção das personalidades da pesquisa num processo gradativo de relacionamento com cada sujeito, seguindo os passos de Lahire, conhecendo suas individualidades.

O compartilhamento de experiências foi a matriz etnográfica, na contramão da pesquisa, as crianças me conduziam, me transportavam para o mundo imaginário e para o lúdico, que há muito tempo eu não vivia. Através das experiências compartilhadas, como no ato de provar as comidinhas (que era grama), de não pisar no gramado (onde morava o senhor grilo), de brincar com as sombras na parede que formavam imagens de borboletas, jacarés, coelhos e dinossauros, em ficar descalça para finalmente entender o porquê de nenhuma criança ficar com o calçado no pé, já que o gramado é refrescante e acolhedor, foi assim, que mergulhei no universo das crianças.

Esta experiência etnográfica me proporcionou reviver minha própria infância, com as crianças aprendi quem são os heróis e heroínas da contemporaneidade e pelo afeto recíproco construído na convivência, foi possível entender a dinâmica cultural que envolve as relações interativas das crianças. Enfim, durante o processo etnográfico, foi preciso literalmente ficar pequena para dar margem a um olhar antropológico horizontal, mais próximo e na mesma direção do ser criança e assim entender a configuração deste universo exclusivo e acima de tudo, inclusivo das crianças. Para finalizar o artigo e incitar o processo reflexivo e epistemológico capaz de legitimar as forças culturais que circundam o universo da criança, trago a sensibilidade de Pedro Bandeira, que salienta a posição da criança como um pequeno ser, num eterno esforço para ser visto:

**Pontinho de Vista**

Eu sou pequeno, me dizem, e eu fico muito zangado. Tenho de olhar todo mundo com o queixo levantado. Mas, se formiga falasse e me visse lá do chão, ia dizer, com certeza:  
— Minha nossa, que grandão! (Pedro Bandeira, 2002, p. 11).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LCT, 1981.
- BANDEIRA, P. **Mais respeito, eu sou criança**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- BENEDICT, R. **O Crisantemo e a Espada**. Padrões da Cultura Japonesa. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BOURDIEU, P. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF. 1990.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. Entrada no Campo, Aceitação e Natureza da Participação nos Estudos Etnográficos com Crianças Pequenas. **Educ.Soc.**, Campinas, v. 26, nº 9, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed. 2011

DA MATTA, R. O ofício do etnólogo ou como ter “anthropological blues”. In: ZALUAR, A. (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1990.

DAS, V. **Sujetos del dolor, agentes de dignidad**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas: Pontificia Universidad Javeriana. Instituto Pensar, 2008.

DELGADO, A. C. C. A Emergência da Sociologia da Infância em Portugal. In: Revista

FONSECA, C. Cada caso não é um caso – pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, 1999.

GEERTZ, C. “Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura”. In: A interpretação das Culturas. RJ: Editora Guanabara, 1989.

INGOLD, T. **Pare, Olhe, Escute! Visão, Audição e Movimento Humano**. Ponto Urbe [Online], 2008. Disponível em: <https://pontourbe.revues.org/1944>. Acesso em:

INGOLD, T. **O dédalo e o labirinto**: caminhar, imaginar e educar a atenção. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre: ano 21, nº 44, jul./dez. 2015.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

\_\_\_\_\_. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A cultura dos Indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MAGNANI, J. G. “A etnografia como prática e experiência”. **Revista Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n. 32, jul/dez 2009.

MALINOWSKI, B. Introdução. In: MALINOWSKI, B. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo. Ática. (Coleção Os Pensadores),1997.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia e Pesquisa Educacional**: por uma descrição densa da educação. Educação Unisinos, v.17, 2013.

PÉTONNET, C. “Observação flutuante: o exemplo de um cemitério parisiense”. **Antropolítica**. Niterói, nº 25, 2008.

PUSSETTI, C. Quando o campo são emoções e sentidos. Apontamentos de etnografia sensorial. In: MARTINS, H. E. P. (Org.). **Trabalho de campo**: envolvimento e experiência em Antropologia. Lisboa: ICS, 2016.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SILVA, V. G. **O antropólogo e sua magia**: trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras. São Paulo: Editora da USP, 2006.

VELHO, G. Observando o familiar. In: VELHO, G. **Individualismo e Cultura**: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. RJ: Zahar, 1981.

## APÊNDICE

## APÊNDICE – TERMO DE AUTORIZAÇÃO

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, Vera Lúcia B. Camponogara diretora e proprietária da Escola de Educação Infantil Mickey House, localizada na Rua Vicente do Prado Lima, número 36 no Bairro Camobi em Santa Maria -RS, autorizo a aluna do Curso de Ciências Sociais – Bacharelado, da Universidade Federal de Santa Maria, Gabriela Najara Zonin Frantz com matrícula número 2017510260, sob orientação da Profª. Dra. Ceres Karam Brum a realizar observação participante com as crianças na área externa da escola no período de Abril a Junho de 2018, seguindo às disposições éticas de preservação da identidade e imagem das crianças no desenvolvimento do Projeto de Pesquisa que tem por objetivo compreender as formas de socialização de crianças pequenas.

Santa Maria, 27 de março de 2018.

Vera Lúcia B. Camponogara

02410457/0001-08  
CRECHE CAMPONOGARA LTDA.  
Rua Vicente do Prado Lima, 36  
Camobi  
CEP 97.110 650  
SANTA MARIA - RS