



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE
ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ANTROPOLOGIA – DIVERSIDADE
CULTURAL LATINO-AMERICANA**

**A ANTROPOLOGIA E O JOGO COM AS CRIANÇAS:
UMA ETNOGRAFIA DAS OFICINAS CRIATIVAS DE TEATRO DE BONECOS**

LEONARDO PONTES FERREIRA

Foz do Iguaçu
2018



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)**

**ANTROPOLOGIA – DIVERSIDADE CULTURAL
LATINO-AMERICANA**

**A ANTROPOLOGIA E O JOGO COM AS CRIANÇAS:
UMA ETNOGRAFIA DAS OFICINAS CRIATIVAS DE TEATRO DE BONECOS**

LEONARDO PONTES FERREIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angela Maria de Souza
Co-orientador: Me. André de Souza Macedo

Foz do Iguaçu
2018

LEONARDO PONTES FERREIRA

**A ANTROPOLOGIA E O JOGO COM AS CRIANÇAS:
UMA ETNOGRAFIA DAS OFICINAS CRIATIVAS DE TEATRO DE BONECOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Angela Maria de Souza
UNILA

Co-orientador: Me. André de Souza Macedo
UNILA

Prof^a. Dr^a. Gabriela Canale Miola
UNILA

Prof. Dr. Waldemir Rosa
UNILA

Foz do Iguaçu, 7 de dezembro de 2018.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a): Leonardo Pontes Ferreira

Curso: Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana

Documento de identificação (RG, CPF, Passaporte, etc.): RG: 18.763.629 SSP-MG

E – mail: leonardo96pontes@gmail.com Fone: (45)99828-3385

Tipo de Documento	
<input checked="" type="checkbox"/> graduação	<input type="checkbox"/> artigo
<input type="checkbox"/> especialização	<input checked="" type="checkbox"/> trabalho de conclusão de curso
<input type="checkbox"/> mestrado	<input type="checkbox"/> monografia
<input type="checkbox"/> doutorado	<input type="checkbox"/> dissertação
	<input type="checkbox"/> tese
	<input type="checkbox"/> CD/DVD – obras audiovisuais
	<input type="checkbox"/> _____

Título do trabalho acadêmico: **A ANTROPOLOGIA E O JOGO COM AS CRIANÇAS: UMA ETNOGRAFIA DAS OFICINAS CRIATIVAS DE TEATRO DE BONECOS**

Nome do orientador(a): Prof^a Dr^a Angela Maria de Souza

Nome do co-orientador(a): Me. André de Souza Macedo

Data da Defesa: 14/12/2018

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública [Creative Commons Licença 3.0 Unported](#).

Foz do Iguaçu, 26 de Dezembro de 2018.



Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho, primeiramente, aos meus pais Juvenil José Ferreira e Eliana Pontes Teixeira Ferreira – que me deram forças, apoio e possibilitaram que eu me lançasse no mundo atrás da educação – em seguida, dedico às minhas irmãs mais velhas Lauriana e Isabelle, aos meus professores e professoras, e também, aos amigos e amigas que durante os anos da graduação fizeram a vida em Foz se tornar mais suportável, bela e com sentido.

AGRADECIMENTOS

Gostaria primeiramente de agradecer à minha querida mãe Eliana, que foi a primeira pessoa que bateu o pé no chão para que eu não viesse estudar em Foz do Iguaçu, mas que em um segundo momento, estava me ensinando a como cozinhar feijão, arroz e macarrão – me preparando para a vida longe do lar materno. Também agradeço imensamente ao meu querido, sensível e grande pai, que em momentos de tensão veio até mim com sua voz calma me instigando a viajar e a me lançar no mundo – sentia que também era um sonho dele. Em segundo lugar, agradeço às minhas irmãs – que viram o seu irmão caçula sair de casa – que também me apoiaram, me incentivaram e me deram forças para não desistir do sonho que eu havia vindo buscar.

Estendo este agradecimento a toda a minha família, que me deram raízes, me ensinaram e também se fizeram presentes durante a minha jornada. Agradeço – e também dedico este trabalho – especialmente ao meu querido avô Divino (*in memoriam*) que eu não pude estar presente para me despedir e vê-lo, ainda em vida. Ao meu avô agradeço por ter me ensinado a contar histórias, que são imortais e transcendem a vida.

Agradeço também aos tantos e tantas amigos e amigas que tive o prazer e conhecer durante essa caminhada. Aqui, gostaria de mencionar o nome de Danilo dos Santos e Sabrina Carvalho, que junto comigo, viemos para Foz do Iguaçu, mas eles seguiram outras jornadas. Também gostaria de agradecer especialmente à Angélica Pereira e à Inara Rodrigues, com quem morei durante um período muito especial, colorido e bonito, e pude aprender imensamente com elas durante as nossas inúmeras tardes de café.

Em seguida, agradeço à Ana Carolina, Natália, Igor, Milton e Alaiane que são grandes amigos que mesmo a distância, sempre estiveram comigo. Também agradeço à Raquel e William, que são atualmente os meus parceiros de casa, que me suportaram durante a fase mais louca da minha vida. Por último, deixo um agradecimento especial à Oswaldo, meu companheiro, amigo e namorado que me deu forças inabaláveis para não desistir e para seguir *adelante* com esta pesquisa.

Em seguida, quero agradecer especialmente aos companheiros e companheiras das artes e do teatro, que conheci em Foz: Taty, grande amiga, conselheira, que me ajudou em momentos cruciais e que pude compartilhar os

ossos e as belezas do teatro; Aracely, grande companheira circense e teatreira, que está no Urugua, mas que quando esteve em Foz, pudemos trocar muitas conversas, ideias e fazer teatro juntos; agradeço também a Denise e Vinícius-- o casal mais lindo que tive o prazer de conhecer – , ao Thiago, ao Luciano e a Joelma. Também gostaria de agradecer ao pessoal da Fundação Cultural, nos nomes de Day Madeira, parceira de trabalho maravilha, Vera Vieira, mulher guerreira e atriz incrível e Juca Rodrigues, grande pessoa.

Também agradeço especialmente a professora e orientadora Angela Maria de Souza, por ter topado entrar nessa aventura, que foi a minha pesquisa. Sua presença foi importante para me dar forças e me incentivar a continuar. Desde que conheci a professora Angela, durante a graduação, sempre me admirou sua presença forte e ao mesmo tempo sensível. Me lembro também da sua presença e trabalho da PROEX, incentivando e lutando pela Extensão e abrindo possibilidades para o fazer artístico e criativo sobreviver na Universidade. Também agradeço imensamente a André Macedo, grande amigo, parceiro de aventuras e do teatro, e que aceitou ser o meu co-orientador. E também por ter me iniciado na arte dos bonecos. Durante o tempo em que tive o prazer de trabalhar com André, pude aprender muito e constantemente a respeitar o fazer teatral e pude crescer, como artista e como pessoa.

Agradeço também as professoras e professores que compõem a banca, por terem aceitado o convite, por isso, vocês todas(os) passaram a fazer parte da minha trajetória. Estendo este agradecimento aos docentes do curso de Antropologia, pela dedicação e energia dispensados durante os anos de formação.

Em último lugar, mas não menos importante, agradeço, com muito carinho, às crianças que construíram esta presente pesquisa comigo, minhas parceiras e companheiras de todos os sábados, que me alegravam os dias, me ensinavam e me faziam rever muitos de meus conceitos, pensamentos e práticas. Em seguida, estendo este agradecimento à ONG “Embaixada da Família” em especial às grandes mulheres que coordenam as atividades, mulheres guerreiras e sonhadoras.

*Desinventar objetos.
O pente, por exemplo.
Dar ao pente funções de não pentear.
Até que ele fique à disposição de ser uma begônia.
Ou uma gravanha.
Usar algumas palavras que ainda não tenham
idioma.*

Manuel de Barros

FERREIRA, Leonardo Pontes. **A ANTROPOLOGIA E O JOGO COM AS CRIANÇAS: UMA ETNOGRAFIA DAS OFICINAS CRIATIVAS DE TEATRO DE BONECOS**. 2018. p.141. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa foi construída a partir da reflexão acerca da minha contribuição e experiência – como extensionista – no projeto de Extensão “Como uma luva – teatro de bonecos como extensão da comunidade”. Desde 2015, quando me acerquei ao projeto, participei de algumas ações, como monitor de oficinas e também como ator-manipulador de bonecos, trabalhando na pesquisa e montagem de obras teatrais na cidade de Foz do Iguaçu-PR. No ano de 2018, iniciei um curso aberto – não mais vinculado ao projeto “Como uma Luva” – de teatro de bonecos na ONG “Embaixada da Família”, no bairro Jardim Itaipu, Foz do Iguaçu – PR, com uma turma de crianças de 6 a 10 anos de idade. Isto posto, a presente pesquisa foi construída na ONG “Embaixada da Família”, mais especificamente, a pesquisa ocorreu no interior de uma oficina de teatro de bonecos, com um grupo de 9 crianças, moradoras do bairro. Através das oficinas, como o local onde se estabeleceu a minha relação com as crianças, e onde, interagimos, conversamos e trocamos conhecimentos, pretendo utilizar o bairro como “tema”, como motivo e como eixo através do qual pensarei as atividades, os exercícios e os jogos teatrais, para verificar de que forma o universo do bairro pode ser (re)significado através do lúdico e do teatral. As oficinas, como um espaço lúdico, simbólico e criativo, dão a possibilidade de criar coletivamente um espaço temporário e espacialmente a parte do próprio bairro. Nesse sentido, pretende-se investigar como o jogo, a experimentação e a criatividade, podem oferecer uma forma privilegiada de pesquisar com as crianças.

Palavras-chave: Antropologia das crianças. Jogo. Teatro de Bonecos.

FERREIRA, Leonardo Pontes. **LA ANTROPOLOGÍA Y EL JUEGO CON LOS NIÑOS: UNA ETNOGRAFÍA DE LAS OFICINAS CREATIVAS DE TEATRO DE MUÑECOS**. 2018. p.141. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

RESUMEN

La presente investigación fue construida a partir de la reflexión acerca de mi contribución y experiencia - como extensionista - en el proyecto de Extensión "Como uma luva – teatro de bonecos como extensão da comunidade". Desde 2015, cuando me acerqué al proyecto, participé en algunas acciones, como monitor de talleres y también como actor-manipulador de muñecos, trabajando en la investigación y montaje de obras teatrales en la ciudad de Foz do Iguaçu-PR. En el año 2018, inicié un curso abierto - no más vinculado al proyecto "Como uma luva" - de teatro de muñecos en la ONG "Embaixada da Família", en el barrio Jardim Itaipú, Foz do Iguaçu – PR, con una clase de niños de 6 a 10 años de edad. Esto puesto, la presente investigación fue construida en la ONG "Embaixada da Família", más específicamente, la investigación ocurrió en el interior de un taller de teatro de muñecos, con un grupo de 9 niños, moradores del barrio. A través de los talleres, como el lugar donde se estableció mi relación con los niños, y donde, interactuamos, conversamos y intercambiamos conocimientos, pretendo utilizar el barrio como "tema", como motivo y como eje a través del cual pensaré las actividades, los ejercicios y los juegos teatrales, para verificar de qué forma el universo del barrio puede ser (re)significado a través del lúdico y del teatral. Los talleres, como un espacio lúdico, simbólico y creativo, dan la posibilidad de crear colectivamente un espacio temporal y espacialmente la parte del propio barrio. En ese sentido, se pretende investigar cómo el juego, la experimentación y la creatividad, pueden ofrecer una forma privilegiada de investigar con los niños.

Palabras clave: Antropología de los niños. Juego. Teatro de Muñecos.

FERREIRA, Leonardo Pontes. **THE ANTHROPOLOGY AND THE GAME WITH THE CHILDREN: AN ETHNOGRAPHY OF THE CREATIVE PUPPET THEATER'S WORKSHOPS**. 2018. p.141. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2018.

ABSTRACT

The present research was constructed from the reflection about my contribution and experience - as extensionist - in the project of Extension "Como uma luva – teatro de bonecos como extensão da comunidade". Since 2015, when I approached the project, I participated in some actions, such as workshop monitor and also as actor-manipulator of puppets, working in the research and assembly of theatrical works in the city of Foz do Iguaçu-PR. In 2018, I started an open course - no longer linked to the "Como uma Luva" project - of puppet theater at the "Embaixada da Família" NGO, in the Jardim Itaipu neighborhood, Foz do Iguaçu - PR, with a group of children from 6 to 10 years of age. This fact, the present research was built in the NGO "Embaixada da Família", more specifically, the research took place inside a puppet theater workshop, with a group of 9 children, residents of the neighborhood. Through workshops, as the place where my relationship with children was established, and where we interact, talk and exchange knowledge, I intend to use the neighborhood as a "theme", as a motive and as the axis through which I will think about the activities, the exercises and theatrical games, to verify how the universe of the neighborhood can be (re) meaning through the playful and theatrical. The workshops, as a playful space, symbolic and creative, give the possibility of collectively creating a temporary space and spatially part of the neighborhood itself. In this sense, we intend to investigate how the game, the experimentation and the creativity, can offer a privileged way of researching with the children.

Key-words: Anthropology of children. Game. Puppet's Theater.

Sumário

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 AS CULTURAS INFANTIS E AS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ANTRPOLOGIA DAS CRIANÇAS.....	27
2.1 – Para saber o que é ser criança, é preciso perguntar às pessoas certas.....	27
2.2 – A Antropologia da criança.....	28
2.3 – A etnografia com as crianças.....	40
3 O CONCEITO DE JOGO.....	47
3.1 – Pesquisar jogando e jogar pesquisando.....	47
3.2 – Jogo: entre a natureza e a cultura.....	51
3.3 – O jogo e sua dimensão simbólica.....	62
4 ENTRADA, PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CAMPO ETNOGRÁFICO.....	70
4.1 – O observador que observa e é observado.....	70
4.2 – O professor que se torna antropólogo.....	74
4.3 – O episódio da bronca.....	77
4.4 – Entrando nas redes das crianças.....	79
4.5 – “A Antropologia é tipo um diário de você com você mesmo?”.....	82
4.6 – Revelar os segredos do diário de campo.....	85
5 A CONSTRUÇÃO E A MANIPULAÇÃO DOS BONECOS.....	89
5.1 – O processo de construção dos bonecos.....	89
5.1.1 – Do jornal à cabeça nariguda.....	93
5.1.2 – Olhos para iluminar e boca para falar.....	95
5.1.3 – O empapelamento e a pintura dos bonecos.....	96
5.1.4 – Reatualizar o boneco.....	98
5.2 – Mexer com os bonecos.....	100
5.2.1 – Ver o invisível e acreditar no irreal.....	106
5.2.2 – Viagem ao interior dos bonecos.....	108
5.2.3 – As histórias do bairro.....	113
6 CONCLUSÃO (ou SEGUIR CAMINHANDO).....	118
ANEXOS.....	127

1 INTRODUÇÃO

Antes de apresentar o objeto desta pesquisa, creio importante a tarefa de pensar em *como cheguei até aqui*. Essa narrativa, é um relato pessoal, quase íntimo. Assumindo que um tema de pesquisa não nasce do nada e que não acordamos um dia sabendo exatamente aquilo que vamos pesquisar, é necessário pensar nos caminhos, nas curvas sinuosas e nos desafios de construir um projeto. Gosto de pensar que essa tarefa é artesanal, que envolve, para além de uma construção objetiva, uma construção afetiva, a partir da qual selecionamos elementos que signifiquem um certo envolvimento subjetivo com determinado objeto de estudo.

É bem sabido que o processo de construir um projeto de pesquisa é interminável, por assim dizer, que não há, necessariamente um ponto que separa o que é o projeto (acabado) e a pesquisa propriamente dita, mas que o projeto constitui a própria pesquisa, sendo sua base, sua estrutura e seu alicerce. Sem dúvidas, o projeto é muito mais do que um documento que entregamos aos professores, às bancas de avaliação e às instituições de pesquisa. É muito mais do que burocracia: Projetar uma pesquisa, em Antropologia, nos envolve (como *futuros pesquisadores*) em uma tarefa árdua e sensível, que nos toca, nos afeta no cerne de nossas existências, de nossas identidades e subjetividades.

Tenho frescas em minha memória muitas lembranças, imagens, fragmentos de conversas, anotações, enfim, registros, que envolvem o processo coletivo que eu e meus/ minhas colegas passamos durante as disciplinas do TCC. No curso de Antropologia, temos um ano completo para desenhar um projeto de pesquisa acompanhado pelos professores responsáveis pelas disciplinas de TCC. Essas memórias envolvem muitos/as de meus companheiros/as de Antropologia, que juntos/as passamos por essa espécie de ritual de iniciação e transição: Deixar de ser graduandos/as para nos tornarmos graduados/as. Esse ritual, de certa forma, é doloroso e desperta medo, ansiedade e preocupação. Mas, como se trata de um ritual de iniciação, também aprendemos os truques e os segredos da pesquisa em Antropologia, as palavras e os nomes sagrados e os procedimentos místicos, que nos é transmitido pelos/as sábios/as, que já passaram (e sentiram na pele, carregando em suas experiências o que significa ser antropólogo/a) por estes rituais algumas vezes.

No entanto, como estudantes-iniciados/as, também carregamos em nossas experiências e trajetórias tudo o que somos, sentimos e pensamos. Como pessoas, viemos de diferentes lugares, cruzamos distintas trajetórias de vida e também, ocupamos

diferentes lugares no mundo. Trazemos conosco nossas formas particulares de nos colocar no mundo e compreendê-lo desde esses lugares que nos dão possibilidade de enxergar o mundo desde determinada perspectiva. Também trazemos conosco, nossas dores e alegrias, nossos gostos e sonhos. E por falar em sonhos, é difícil encontrar um canto para sonhar dentro da sagrada academia. De tal forma, que, no ritual de iniciação temos de conciliar o que somos/sentimos/pensamos/gostamos com o que nos é transmitido, temos de colocar nossos sonhos à prova, temos que enxergá-los com olhos frios, transformá-los em projetos de pesquisa.

Como jovens pesquisadores/as que somos ainda não temos muita experiência acadêmica, mas isso, sem dúvidas não descarta toda essa carga que mencionei acima – com o risco de ter deixado de fora vivências e experiências que não me tocam ou que não carrego comigo. Menciono esse assunto porquê me lembro com muita nitidez as discussões que eram travadas entre os professores e nós, estudantes. Muitas dessas discussões faziam aparecer alguns conflitos sobre o pensar, o fazer e o escrever antropológicos, e não necessariamente eram conflitos improdutivos ou acirrados, mas configuravam uma dinâmica – ao meu ver – dialógica entre nós estudantes e os professores, ou até mesmo entre nós mesmos.

Acredito – e posso estar errado – que essas discussões sempre traziam um pouco da nossa angústia em não conseguir formatar nossos sonhos nas regras da ABNT, ou também, da dificuldade em confrontar nossos sonhos com olhos críticos, em vê-los a distância e conseguir traduzi-los em um projeto de TCC que fosse ao mesmo tempo, inovador, bem articulado, coerente e que nos movesse enquanto futuros antropólogos/as.

Aqui, estou me referindo a um ponto crucial desse processo, o da escolha do tema. Para mim essa escolha foi uma das mais complicadas. E sigo, pensando que essa escolha nos envolve profundamente em muitas reflexões, e muitas delas trazem os sonhos – de vida, de luta, de transformação – que nos constituem e que nos movem. Por exemplo, pensando nos temas de meus/minhas companheiro/as, percebo (e até já pude comentar com algumas dessas pessoas) que nossos temas dizem muito sobre o que somos, sentimos e sonhamos. Muitos desses temas e problemas de pesquisa colocam nossas experiências individuais (e também coletivas) como pontos de partida para a construção de um tema que se articule dentro de uma discussão antropológica: *Eu passei por isso* e quero entender como *outras* pessoas passam por *isso*; *Eu compartilho isso* com *outras* pessoas e quero entender como *nós* entendemos *isso*.

Assim, constituindo uma turma diversa e diferente, nós, enquanto estudantes de

Antropologia vimos aparecer (como frutos do nosso trabalho de construção) igualmente, temas diversos, novos e diferentes entre si. Vimos aparecer porquê as dinâmicas das disciplinas proporcionavam um intercâmbio entre nós, para tomar os temas uns dos outros como discussão, e nesse processo dialógico, pudemos *dar pitacos*, criticar construtivamente e até mesmo trocar *figurinhas*, autores/as e metodologias. De certa forma, eu pude perceber a riqueza cultural de nossa turma de Antropologia, que estuda a diversidade, mas que se constitui por essa mesma diversidade.

Durantes as aulas, acompanhando o processo de construção dos projetos de pesquisa, nós tivemos uma carga muito interessante de leituras e discussões sobre o pensar e o fazer antropológicos como uma espécie de preparação, para nos lançar na aventura do trabalho de campo etnográfico. Conforme foram correndo as aulas, já com algumas ideias e conclusões antropológicas sobre o trabalho de campo, a metodologia e a escrita etnográfica, me esbarrei naquele ponto crucial: Decidir qual seria o tema da aventura prática da Antropologia. E a única coisa que eu não conseguia pensar era exatamente no tema. As primeiras ideias voavam longe, assim como as intenções.

Durante a minha trajetória pelo curso de Antropologia, estive aberto a acessar com muita curiosidade as distintas “áreas” dessa disciplina tão ampla, diversa e linda. No entanto, como é comum, eu acabei me interessando por algumas áreas, como foi o caso das disciplinas teóricas e históricas e das disciplinas metodológicas, mais especificamente Teorias e Práticas da Etnografia e Antropologia Urbana. Dessa forma, revendo a minha trajetória acadêmica, (re)visitando os trabalhos que havia escrito, os muitos cadernos de anotações e os demais registros da minha caminhada de entrada na Antropologia, pude identificar alguns temas recorrentes, textos de autores/as que conheci e gostei, etc. Revisitando o passado, pude organizar meu presente e encontrar temas que despertavam vontade de pesquisar.

Pensar no recorte era mais complicado, mas estava quase decidido em tomar Foz do Iguaçu como local da pesquisa. Isso me fazia pensar: O que significa ser um Antropólogo (em formação) que vive estuda em Foz do Iguaçu? Essa cidade é capaz de despertar na minha criatividade quinhentos mil estímulos por dia, pois a atmosfera de Foz consegue ser ao mesmo tempo caótica e diáfana, e toda essa efervescência na cabeça de um jovem estudante poderia ser assunto para uma outra etnografia. O ponto é que em algum momento tive que escolher e definir um tema e botar os pés no chão.

Comecei pensando em como cheguei até Foz do Iguaçu. Isso me fez pensar na minha trajetória pessoal, nos caminhos em que eu me enveredei para chegar até a tríplice

fronteira; me fez lembrar das minhas primeiras impressões sobre essa cidade, sobre o estranhamento que senti misturado com as saudades da cidade de onde eu vim, lá em Minas Gerais; e sobre os motivos que fizeram com que eu permanecesse aqui até a presente data, escrevendo este texto que vocês devem estar lendo.

Sabem aquilo que mencionei mais acima, sobre partir da nossa experiência para pensar as experiências de outrem? Pois é, refletindo sobre a minha trajetória até Foz, me deu curiosidade de conhecer as trajetórias de outros/as, tantos e tantas que aqui chegam, cotidianamente, que por aqui passam, permanecessem alguns dias e se vão, ou que ficam... Esse tipo de pensamento estava guiando a minha criatividade para escolher uma temática de pesquisa. Como uma espécie de exercício, para aprender a construir um projeto, pensei em elaborar um projeto para abordar o trânsito de pessoas na tríplice fronteira, entender as narrativas dessas pessoas bem como conhecê-las para tentar entender a própria cidade de Foz. Assim foi, que durante a disciplina de TCC 1, na primeira metade de 2017, eu trabalhei essa temática até chegar em um tema mais ou menos diferente, que abordava o mesmo fenômeno, mas enfocando o turismo em Foz. Resumidamente, eu iria coletar narrativas de moradores e de viajantes, para compreender as dinâmicas do fluxo de pessoas em torno dos atrativos turísticos.

Esse exercício significou para mim aprender a construir um tema de pesquisa, a entender a linguagem e a forma, e também, a encontrar problemas, fazer perguntas e traçar um roteiro metodológico para abordar o tema. Havia entendido a forma, mas o conteúdo que eu havia construído não satisfazia a minha vontade de pesquisar, não alimentava minhas *ganas* e de certa forma, matava os meus sonhos. Ironicamente, estava esquecendo, de fato sobre os motivos que me levaram até Foz do Iguaçu.

Para retomar a questão que introduzi no começo dessa escrita, sobre o processo artesanal e criativo de construir um projeto de pesquisa, penso que nesse processo, nós criamos mecanismos de selecionar aspectos da nossa trajetória, que se transformem – passando por um trabalho de lapidação – em um projeto. Quero dizer que podemos escolher determinados *temas* e recortes a partir do quê nos marca e nos afeta. Nesse sentido, construir um projeto de pesquisa seria um processo artesanal de significar nossa trajetória para pensar e significar trajetórias outras.

Na segunda metade de 2017, cursando a disciplina de TCC 2 eu estava decidido a desenvolver um tema que significasse algo para mim e sobre o qual eu pudesse me lançar com paixão. Durante esse semestre, também estava cursando uma disciplina que foi, de certa forma, um marco. Era a disciplina de Antropologia e Educação. Para além do

contato frutífero que tive com essa área, com os debates e com os/as autores/as, foi a produção de um ensaio auto-biográfico que mais me marcou. A proposta era pensar sobre nossas trajetórias escolares, lançando luz sobre determinado aspecto que tenha significado nossa passagem pela escola. Esse exercício me ajudou a pensar a minha trajetória até Foz do Iguaçu.

Pensando nisso, abri uma caixa onde guardo infinitas coisas velhas, novas e (in)úteis e comecei. Naquele ensaio, chamei isso de “arqueologia do baú”, pois realizei uma busca e uma seleção de registros, documentos relacionados ao meu passado escolar, para tentar reconstruir a minha trajetória pela escola. Os cadernos, que eu mais queria tomar como fontes estavam a mais de 1000 km de distância, mas sabia que naquela caixa estavam guardados alguns documentos, como o meu histórico escolar, alguns diplomas de cursos e oficinas de teatro e até alguns velhos diários. A estes documentos variados, tentei relacionar algumas memórias e também, temporalizá-las e situá-las no espaço.

Naquele ensaio, a minha escrita foi guiada pelo que eu considerava – e considero – mais significativo na minha vida escolar, então refleti sobre a minha trajetória significando as minhas aventuras pelo teatro. Me explico. Quando estava no fim ensino fundamental – então 7ª série – fui picado pelo bichinho do teatro (como nós, *teatros*, costumamos falar) e desde então, o teatro nunca saiu de mim e eu nunca sai do teatro. Porque foi no teatro onde me senti pertencido e pude me expandir e tomar consciência da minha capacidade de imaginar, de representar, de falar, de contar histórias e de me posicionar diante de mim mesmo e do mundo. No momento em que pude experienciar o teatro, a interpretação, os jogos e todo o fazer teatral, eu consegui *falar*, pela primeira vez, me sentindo seguro de falar. Com o teatro, descobri todo um mundo de possibilidades para me agarrar e conseguir projetar sonhos e expectativas. Meio que descobri o que eu queria na vida.

Naquele ensaio eu dizia que nas minhas andanças pelo terreno do teatro, resignificaram a minha relação com a escola, com os estudos e também, com as pessoas. Todo processo que vivi no teatro, de trabalhar com o corpo, com a voz, com a expressividade, com o jogo de ser outro, e do *se permitir a experimentar* permitiu que eu conseguisse modificar a forma que eu me relacionava comigo e com as pessoas.

(Re)visitando o meu passado escolar, identifiquei o momento em eu tomei uma decisão muito importante: Foi mais ou menos no fim do ensino médio que eu decidi levar o teatro para a vida profissional, e para o meu futuro acadêmico. Estava decidido a cursar

Artes Cênicas, mas isso significaria sair de Poços de Caldas e ir para outra cidade, pois na minha cidade não havia graduação em teatro. Por um lado, isso me amedrontava. E por outro, me fazia duvidar que eu fosse capaz de prestar um vestibular em uma universidade pública, ainda mais em outra cidade: os temores a respeito da educação superior me faziam duvidar da minha formação escolar, de certa forma, estava acostumado a pensar que não ia muito longe, vindo da escola pública.

No último ano do ensino médio prestei o ENEM, acreditava na possibilidade de conseguir entrar em alguma universidade pública, mas, não estava muito confiante sobre o meu resultado na prova. Mas ou menos no final do ano de 2013, quando vi o resultado do ENEM, percebi que não ia muito longe. Nesse momento senti na pele a formação escolar “as médias” que tive. Pois a “média” que atingi com a prova não permitia que eu ingressasse nas universidades que eu cogitava, mas haviam outras Universidades que não exigiam notas tão altas. Dentre elas, estava a UNILA. Essa Universidade, na época recém-criada, não exigia médias tão altas em alguns cursos, então, me inscrevi pelo SISU nos cursos de Geografia e Letras, e passei a virada do ano ansioso pelo resultado.

Em meados de Janeiro de 2014, quase descreditando que eu seria selecionado, descobri através de uma amiga, que o meu nome estava escrito em um edital de seleção da 3ª chamada do curso de Geografia. Todo esse processo se deu de forma muito rápida e intensa, foram menos de 2 meses para fazer a matrícula, juntar um pouco de dinheiro, e resolver as questões referentes à moradia, à viagem, etc. Inicialmente à contragosto da minha família, mas depois, recebendo todo o seu apoio e incentivo, me lancei no mundo e cheguei em Foz, acreditando ferrenhamente nas políticas de assistência estudantil, que permitiriam que eu vivesse em outro estado, longe de minha família e sozinho. E acreditando, sobretudo, que o curso de Artes Cênicas um dia abriria para eu me lançar de corpo e alma. Mas o curso nunca se abriu.

Acabei cursando Geografia por três semestres, e no meio dessa caminhada, cursando uma disciplina chamada “Espaço Geográfico e Cultura” descobri (e transferei minha matrícula para) a Antropologia, nela me joguei e nela estou há 4 anos, prestes a me graduar, com muitas (in)seguranças, alegrias e decepções, e sobretudo, com os pés no chão e a cabeça nas nuvens. De forma resumida, foi mais ou menos assim, que trilhando esses caminhos, cheguei até o momento crucial de pensar em um tema para o TCC em Antropologia. Caminhos que se cruzam com o teatro, com a educação e por caminhos que nem sei nomear. E o teatro, nunca abandonado, ao mesmo tempo que nutre minhas expectativas em relação ao futuro acadêmico, compartilha espaço com a

Antropologia dentro dessas mesmas expectativas.

Conforme fui trilhando meu caminho na graduação em Antropologia, aprofundi meu envolvimento com o teatro através de dois projetos de extensão, o COTE'COI (Coletivo teatral Contato e Improvisação) e o Como uma Luva. Esses projetos foram determinantes na construção do meu projeto de pesquisa na Antropologia: estar envolvido em grupos de teatro me fazia lembrar e reviver os sonhos que me trouxeram até Foz do Iguaçu. Por um lado, participar desses grupos me proporcionava um sentimento de pertencimento, pois as trocas, as amizades nutriam o trabalho coletivo do teatro. Por outro lado, esse sentido de pertença possibilitou que eu resignificasse a minha relação com a cidade de Foz de Iguaçu.

Se num primeiro momento, a chegada nessa cidade me causou estranhamento, saudades e tristezas (em não me reconhecer aqui, em sentir os desafios de viver em uma cidade nova, de adaptar-se e criar raízes), participar dos grupos de teatro me fizeram abrir os olhos para olhar as possibilidades de construir projetos e sonhos em Foz do Iguaçu, ou seja, me fizeram encontrar espaços onde pudesse construir e fortalecer laços com os habitantes de Foz do Iguaçu e com a própria cidade. Nesse sentido, em retrospectiva, avalio que os projetos de extensão propiciaram o aprofundamento de relações de convivência, de trocas e de construção de espaços de aprendizado e de intercâmbio artístico e cultural.

Pensando nessas questões, analisando – em retrospectiva – a minha própria trajetória até Foz do Iguaçu, refletindo sobre a minha caminhada pela Antropologia, significando-a a partir do meu envolvimento com o teatro, seja dentro da Universidade ou fora dela, pude realizar aquela tarefa artesanal e pessoal, de tomar elementos que me afetam e nutrem meus sonhos, para então, construir um projeto de pesquisa. Sendo assim, o meu projeto parte da minha experiência e reflexão como extensionista, artista e futuro antropólogo sobre a cidade de Foz do Iguaçu.

Sendo assim, a presente pesquisa foi construída a partir da reflexão acerca da minha contribuição e experiência – como extensionista – no projeto de Extensão “Como uma Luva”¹. Por isso, para introduzir a problemática da pesquisa, faz-se necessária uma rápida contextualização do projeto de extensão. Desde 2015, quando me acerquei ao projeto, participei de algumas ações, como monitor de oficinas e também como ator-manipulador de bonecos, trabalhando na pesquisa e montagem de obras teatrais na cidade de Foz do Iguaçu-PR. No ano de 2017, a partir de uma ação do projeto de

1 Projeto coordenado pelo Diretor de Teatro da PROEX, André de Souza Macedo.

extensão, tive a experiência de trabalhar como oficinairo no Colégio Paulo Freire, com uma turma do 6º ano. E no ano de 2018, iniciei um curso aberto – não mais vinculado ao projeto “Como uma Luva” – de teatro de bonecos na ONG “Embaixada da Família”, no Jardim Itaipu, com uma turma de crianças de 6 a 10 anos de idade.

Desde 2015, o “Como uma Luva” vem oferecendo atividades de formação de educadores, artistas e interessados em aliar o fazer artístico e a educação na cidade de Foz de Iguaçu e também na região. Uma das ações oferecidas são os mini-cursos de iniciação à técnica de confecção e manipulação de bonecos de luva. Os mini-cursos se propõem a gerar um ambiente de *ludicidade* e brincadeira entre os participantes, para que se fortaleçam laços de convivência e sociabilidade através da troca de experiências inerentes ao fazer artístico. As oficinas se propõem a introduzir os participantes na arte dos bonecos, que envolve uma técnica e uma linguagem de fácil aprendizagem, porém, rica em possibilidades de adequar e incorporar as potencialidades de cada participante. As oficinas se constituem em dois momentos: A construção e a manipulação. Na confecção dos bonecos, utiliza-se materiais recicláveis (como jornais, rolos de papel higiênico e filtros de café usados) e de baixo custo (como cola branca, tintas, novelos de lã e tecidos reaproveitados), contribuindo para a resignificação desses materiais geralmente considerados inúteis e descartáveis, mas que nas oficinas, se convertem em matérias-primas para a construção das formas animadas.

Após a construção dos bonecos, há o trabalho de manipulação, que envolve a preparação física-corporal, por meio de jogos e exercícios, onde os(as) participantes são preparados através de uma conscientização do corpo e da voz para que possam explorar suas potencialidades individuais em experimentar e registrar energias, sensações físicas, diferentes formas de equilíbrio, tónus e relaxamento corporais e também, registros vocais e usos da voz. Essa preparação tem por objetivo introduzir a manipulação do boneco, que envolve uma utilização do corpo que supere os códigos e máscaras do cotidiano, assim, o trabalho corporal convida os(as) participantes a jogarem-se nos jogos para superarem desafios, permitindo-se arriscar e experimentar sensações e estados corporais extra-cotidianos. Os dois momentos compreendidos nas oficinas (construção e manipulação) são caracterizados pelo jogo, pela brincadeira e pela ludicidade, facilitando aos participantes a apropriação das noções abordadas e do cuidado técnico na construção e na manipulação dos bonecos.

No segundo semestre do ano de 2017, como bolsista do projeto, ministrei uma oficina de construção e manipulação de bonecos com uma turma de crianças do 6º ano

do Colégio Estadual Paulo Freire, localizado na Vila C Nova. A experiência de trabalhar como oficinairo em um contexto escolar com crianças se revelou um desafio, me instigando a refletir sobre as especificidades de se trabalhar com crianças e sobre as possibilidades de pensar o processo criativo como uma fonte de saber e de produção de significados sobre o mundo. A prática extensionista permitiu o contato com as crianças, com os professores e com o universo escolar. O contato com as crianças foi muito potente e transformador, pois pude (re)pensar as minhas posturas enquanto educador, enquanto artista e enquanto *adulto*. Nesse sentido, pude entender bastante acerca da prática extensionista, de aliar a reflexão e a ação numa relação dialógica, e não monológica – nesse caso – sobre os processos educativos, sobre o planejamento das atividades levando em conta que a Extensão se constrói num diálogo permanente entre toda a comunidade acadêmica, pensando a Universidade para além da própria Universidade, em sua relação com a cidade, com as escolas e com a sociedade.

Com a turma do Colégio Paulo Freire, pudemos explorar, ademais da construção dos bonecos, a criação dos personagens-bonecos através de exercícios de desenho e escrita, trazendo a subjetividade e a imaginação dos participantes para o espaço das oficinas. Esses exercícios foram distribuídos ao longo dos encontros e acompanhavam momentos de conversas informais que possibilitaram a discussão e o debate dos materiais produzidos pelas crianças. Quando finalizamos as oficinas no Colégio Paulo Freire, ficou a vontade de continuar disseminando a arte dos bonecos para as crianças. A partir da experiência que tive ao trabalhar as crianças do Colégio Paulo Freire, decidi criar um projeto para apresentá-lo em uma ONG que existe no bairro onde morava.

Em meados de Abril de 2018 decidi propor um projeto de um curso aberto de teatro de bonecos na ONG “Embaixada da Família”, que tem sua sede no bairro Jardim Itaipu. Era do meu conhecimento que a ONG oferecia cursos e atividades (como aulas de Ballet, de costura, de artesanato, de artes marciais e de idiomas) para os moradores do bairro. No período em que morei no Jardim Itaipu, desde que a ONG havia se instalado no local onde atualmente funciona, eu não havia me acercado ao espaço, mas conhecia pessoas que frequentavam as atividades e amigos que haviam feito trabalho voluntário, como professores e monitores de atividades.

A partir desses contatos, conheci a pastora Ana², que coordena as atividades da ONG. Conversando com ela por whatsapp, marquei uma conversa presencial para apresentar minha proposta de oficina. Nessa conversa informal, havia destacado a minha

2 Nome fictício.

vontade em contribuir com as atividades da ONG, para iniciar uma turma de teatro com uma turma de crianças. Quando conheci pessoalmente Ana, no dia 15/05/2018, me surpreendeu a sua vontade e persistência em levar adiante as atividades da ONG, que segundo ela, não recebia nenhum incentivo orçamentário de nenhuma instituição pública, apenas algumas contribuições esporádicas de algumas empresas privadas, mas que sobrevivia de contribuições das famílias que participavam das atividades.

Pessoalmente, expliquei à pastora Ana a minha proposta de oficina e também lhe contei um pouco da minha experiência no ensino de teatro com crianças. Nossa conversa foi bastante produtiva, juntos, pensamos e escolhemos um horário e dia da semana para encaixar as oficinas no calendário de atividades da ONG. Definimos os sábados como o melhor momento para conseguir reunir as crianças, já que durante as semanas, elas estudavam e realizavam outras atividades extracurriculares e também, ajudavam em casa.

Também expliquei à Ana que eu era (sou) estudante de Antropologia da Unila, e que eu queria, através das oficinas, realizar uma pesquisa etnográfica com as crianças, para compreender o processo criativo e artístico das oficinas de teatro de bonecos. Na conversa que tivemos, lhe contei-lhe rapidamente o meu interesse de pesquisa, em entender como as crianças se relacionavam com o processo criativo, analisando as dinâmicas e os jogos teatrais. Após eu ter explicado esses pontos, Ana, se colocando como a coordenadora da ONG e também, como responsável pelas crianças, tocou em alguns temas sobre os quais (ela me sinalizou que) eu deveria tomar cuidado ao tratar com as crianças no decorrer das atividades e da minha pesquisa. A questão de gênero foi um desses temas. O interessante, para este relato, foi que Ana não colocou sobre esses assuntos a impossibilidade de serem falados ou discutidos com as crianças, mas sinalizou que “preferivelmente” não fossem o eixo central de discussões que viessem a acontecer.

No entanto, lhe expliquei que o foco da minha pesquisa não seria a questão de gênero, mas que essa questão – como outras – eventualmente surgem, inclusive, na dinâmica dos jogos teatrais e nas relações que constituem uma sala de aula, e que diante dessas questões, o debate, a conversa e o diálogo devem acontecer para confrontar preconceitos, estereótipos e quaisquer formas de violência. Nossa conversa foi agradável e amistosa, pudemos debater algumas questões inerentes ao trabalho pedagógico e ao cuidado em tratar adequadamente questões que tendem a ser polêmicas. De certa forma, nossa conversa se delineou como uma negociação e uma delimitação do que iria constituir-se como o tema desta pesquisa. Mostrei-me aberto para seus questionamentos,

mas enfatizei que o objeto da minha pesquisa, que instigava a minha curiosidade antropológica, era a relação entre a criatividade e o jogo, e mais especificamente, como essas questões surgiam a partir do trabalho artístico e do processo criativo que eu desejava iniciar com as crianças.

Sendo assim, como fruto de nossa conversa, fechamos um acordo em relação à data e o horário das oficinas, também, concordamos em abrir as inscrições pensando em crianças de 6 a 10 anos, que segundo ela, eram as idades das crianças que já frequentavam outras atividades da ONG. Ela se encarregou de divulgar a oficina e de inscrever as crianças interessadas. Finalmente, expressei que estava muito contente sobre o acordo que fechamos, e estava ansioso e feliz para conhecer as crianças e iniciar o trabalho criativo. Ela, também, expressou sua felicidade e enfatizou a importância da arte na vida das pessoas e desejou que as oficinas conseguissem envolver as crianças e que transformassem suas vidas. E foi assim que, mais ou menos uma semana depois da conversa com Ana, tive o primeiro contato com as crianças com quem eu iria compartilhar um pouco da minha paixão pelo teatro de bonecos, e com quem eu iria pesquisar.

Esse breve relato – de como se deram o contato e as negociações com Ana – se faz necessário para introduzir a temática e a problemática da presente pesquisa, que foi construída em diálogo e em interação com a turma de teatro de bonecos na ONG “Embaixada da Família”, localizada no Jardim Itaipu, zona norte de Foz do Iguaçu. Aqui, cabe destacar que durante o processo das oficinas, que aconteceu do mês de maio ao mês de novembro, a turma foi se consolidando, então, se num primeiro momento haviam em torno de 25 crianças, mais para o final do processo, ficaram 9 crianças, com quem efetivamente a pesquisa se encaminhou e com quem pudemos aprofundar o trabalho, a prática teatral e a pesquisa etnográfica.

Dito isso, cabe frisar que para além do processo criativo das oficinas, existe um universo dentro qual a ONG e às crianças se situam: Uma rua, um bairro, uma cidade e um território. Nesse sentido, as crianças – que têm histórias de vida, identidades e sentimentos – habitam lugares no mundo e neles transitam, têm experiências e ideias acerca desses lugares onde vivem, estão e se relacionam entre si e também com esses espaços. Para este trabalho, como objeto de estudo, pretende-se investigar, através das oficinas de teatro de bonecos com as crianças, quais são as narrativas, ideias e sentidos que essas crianças têm em relação ao bairro e à vida cotidiana.

Isto posto, a presente pesquisa está se desenvolvendo na ONG “Embaixada da Família”, situada no Jardim Itaipu. Mais especificamente, se trata de uma pesquisa que

ocorre no interior de uma oficina de teatro de bonecos, com um grupo de 9 crianças, moradoras do bairro. Assim, durante o processo criativo das oficinas, pretendendo investigar como se dá relação das crianças com o bairro, de como as crianças aproveitam o tempo livre e quais são os sentimentos e opiniões a respeito dos espaços destinados ao lazer e ao ócio. Através das oficinas, como o local onde se estabelece a minha relação com as crianças, e onde, interagimos, conversamos e trocamos conhecimentos, pretendo utilizar o bairro como “tema”, como motivo e como eixo através do qual pensarei as atividades, os exercícios e os jogos teatrais, para verificar de que forma o universo do bairro pode ser (re)significado através do lúdico e do teatral. As oficinas, como um espaço lúdico, simbólico e criativo, dão a possibilidade de criar coletivamente um espaço temporário e espacialmente a parte do próprio bairro. Nesse sentido, pretende-se investigar como o jogo, a experimentação e a criatividade, podem oferecer uma forma privilegiada de pesquisar com as crianças, que não se encerre nas entrevistas e em outras técnicas de coletas de dados mais tradicionais.

Compartilhamos das visões de Delgado & Müller (n.d.) e de Corsaro (2005), de que a etnografia “sobre” as crianças deve ser a etnografia “com” as crianças, pois a participação ativa que elas têm estão para além dos postulados, essa participação se dá na prática etnográfica, independente da nossa vontade, assim, as crianças podem aceitar ou negar a participarem dos nossos roteiros de pesquisa; podem querer ou não responder às nossas perguntas incessantes e as vezes, chatas; podem estar dispostas a colaborar ou não em nossas pesquisas, etc. Se a etnografia é uma aventura, a etnografia com as crianças é um exercício criativo, de nos desdobrar e desdobrar nossos métodos em novas formas e possibilidades (DELGADO; MÜLLER, n.d.).

Ao mesmo tempo que a etnografia oferece uma forma privilegiada de acessar as redes de significados que conformam as culturas, permitindo estudá-las desde dentro, quando se trata de pesquisas com crianças, o método etnográfico também revela-se limitado, porque em seu desenvolvimento como o método que caracteriza a Antropologia, sempre foi feito por adultos, com adultos e sobre adultos. Nesse sentido, algumas técnicas de coleta de dados, como as entrevistas, mostram-se incompatíveis ou limitadas quando se trata de pesquisar com crianças. Assim, é preciso reformular na prática e na reflexão o método etnográfico, num exercício criativo, de articular a pesquisa com maneiras novas de ouvir, observar, conversar e interagir com as crianças.

Isto posto, o presente trabalho será organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresentará as questões teóricas e metodológicas da Antropologia da criança e

da etnografia com as crianças. Nesse tópico iremos apresentar o breve panorama histórico que acompanhou o aparecimento da infância e das crianças como preocupações antropológicas, para isso, vamos nos recorrer principalmente ao trabalho de Clarice Cohn (2001; 2005; 2013), de Neusa Maria Mendes de Gusmão (1999) e de outros(as) autores(as) que desde o anos 1990 vêm pesquisando com crianças e produzindo trabalhos interessantes e que se mostram importantes para o desenvolvimento desta pesquisa.

No segundo capítulo, iremos discutir principalmente o conceito de jogo procurando entendê-lo como uma atividade importante para pensarmos a infância, a produção da cultura infantil e aspecto lúdico, imprescindível para compreender as linguagens através das quais manifestam-se as culturas infantis. O conceito de jogo também se faz necessário para pensar e refletir sobre os aspectos lúdicos das oficinas que foram a base e o *locus* da presente pesquisa etnográfica. Iremos recorrer principalmente a Johan Huizinga (1938), a Roger Caillois (1958) e a Jean Chateau (1987). Esses autores abordam profundamente os jogos não apenas como atividades que carecem de significação e importância social, mas como atividades que nutrem-se do social e também, nutrem o social.

O terceiro e quarto capítulos serão as partes do diálogo teórico-etnográfico, onde apresentarei de forma mais detalhada, como se deu a entrada, a aceitação e a participação no campo etnográfico, e também, apresentarei mais profundamente o local onde se deu o trabalho etnográfico. Neste capítulo também farei o diálogo das minhas experiências, dos relatos de campo e dos demais materiais etnográficos com as teorias e as metodologias apresentadas nos primeiros capítulos. Pretendo analisar principalmente os relatos e os dados relacionados ao trabalho prático e criativo das oficinas de teatro de bonecos, e aqui, alguns trabalhos, como os de Ana Maria Amaral (2001), entre outros, se fazem necessários para pensar o processo criativo, educativo e coletivo do teatro de bonecos.

Acredito que pesquisar com crianças requer abordagens criativas, interdisciplinares e reflexivas sobre o pensar, o fazer e o praticar antropológicos. Nesse sentido a Antropologia com as crianças abre campos interdisciplinares de estudo, permitindo focar a educação e as práticas educativas, como o teatro de bonecos. Esta pesquisa se empreende na intersecção da Antropologia, do teatro e da educação e pretende explorar as possibilidades de diálogos entre essas áreas do conhecimento, que têm uma faceta prática. Desde a Antropologia, pretendo buscar os sentidos e as ideias

que as crianças têm sobre a cidade de Foz do Iguaçu e sobre o bairro Jardim Itaipu, bem como descrever e explicar como elas se relacionam entre si e (re)criam esses sentidos e também, suas próprias relações com a cidade e o bairro. Como colocado, é no interior do processo criativo das oficinas que pretendo investigar essas questões, pois as oficinas serão o local da pesquisa etnográfica.

Esse processo criativo converte-se então em um objeto de estudo antropológico, e dessa forma, através das oficinas, quero investigar a construção dos bonecos em si, o modo como cada criança constrói o boneco, realizando escolhas (in)conscientes nessa construção a partir de suas concepções, imagens e classificações sobre a cidade e o viver na cidade. Por isso, quero entender quais são essas escolhas e em que medida elas podem nos dizer sobre como as crianças pensam o processo criativo e se relacionam com o fazer artístico.

Por isso, esta pesquisa também se nutre da teoria e prática teatral, sobre a relação entre sujeito-matéria, sobre a criatividade e os processos de criação e sobre os sentidos que são atribuídos a essas práticas. Tendo em vista a prática criativa das oficinas, esta pesquisa se pretende crítica e reflexiva, para pensar a prática (a iniciação ao teatro de bonecos) e a ludicidade, como formas de linguagem do social, da cidade e da cultura.

2 AS CULTURAS INFANTIS E AS ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA ANTROPOLOGIA DAS CRIANÇAS

2.1 – Para saber o que é ser criança, é preciso perguntar às pessoas certas.

Na introdução do livro “Antropologia da criança”, Clarice Cohn (2005) inicia sua reflexão se perguntando *o que é ser criança*. A princípio, responder essa questão parece ser fácil, afinal, todos(as) nós fomos crianças um dia, de modo que carregamos memórias sobre nossas infâncias, que vêm à tona através de imagens, sentimentos, histórias, brincadeiras, boas recordações e até mesmo traumas. Nesse sentido, muitas das nossas ideias sobre a infância repousam em nossas próprias experiências de vida, da época em que um dia, fomos crianças, aqui e lá. Dessa forma, todos nós podemos tentar responder essa pergunta a partir da nossa própria experiência de vida, podemos falar sobre as dores e as alegrias da nossa infância, mas, será que estaremos realmente respondendo à pergunta sobre o que é ser criança?

Uma primeira resposta que geralmente concebemos para a questão do que é ser criança traz a ideia de que a infância se vive apenas uma vez, que ser criança é aproveitar o tempo da infância, que nunca mais voltaremos a viver. Aqui, nos deparamos a uma ideia comum, da infância como um tempo perdido, que nunca voltará. Assim, as memórias que temos da nossa própria infância são memórias congeladas num período de tempo. Sobre essas memórias paira uma aura de nostalgia e impossibilidade de voltar a viver esse tempo – para algumas pessoas – tão longínquo e inacessível – e para outras – tão presente e vívido.

Por um lado, todos(as) nós fomos crianças um dia, e por outro, muitos(as) de nós convivemos com crianças (que são crianças hoje), sejam eles(as) nossos(as) filhos(as), irmãos, familiares, vizinhos(as), alunos(as), etc. Estamos rodeados(as) de crianças, que estão, de alguma forma, presentes nos nossos cotidianos, nas nossas vidas e em nossos mundos. Dessa forma, as nossas ideias sobre a infância não dizem respeito apenas às nossas experiências de vida e memórias, mas também são ideias, sentimentos, definições e normas que temos (e impomos) sobre as crianças.

Flávia Pires (2008), discutindo o problema de se falar pelas crianças, pontua que muitas tentativas de teorizar e discutir a infância e a vida das crianças são marcadas pela visão, pela fala e pela experiência dos(as) adultos(as), que acabam, através das memórias de suas infâncias, falando pelas crianças. Nesse sentido, a autora expressa

que estudar a infância “[...] apresenta, dentre outros, o problema de que muitos sentem-se autorizados a expressar sua opinião, como se o fato de já terem sido crianças os autorizasse a teorizar sobre a infância” (PIRES, 2008, p. 2). Então, nossas respostas sobre o que ser criança revelam um olhar distante sobre a questão. Esse “olhar distante” é o olhar dos(as) adultos(as), que embasa as opiniões mais comuns e até mesmo as opiniões mais especializadas e científicas sobre a infância, e além disso, nos permitem falar pelas crianças.

Uma segunda resposta que se apresenta, pinta a criança como um ser incompleto, que precisa ser cuidado, educado e formado moral e intelectualmente. Segundo essa ideia, as crianças são seres que virão a ser futuros(as) adultos(as), assim, as crianças precisam estar sobre o resguardo dos(as) adultos(as) para que sejam ensinadas, educadas e de certa forma, domesticadas. À esta ideia também se relaciona a ideia de tutela, sob a qual crianças vivem, seja no bojo da família, da escola, do Estado e das demais instituições de nossa sociedade. Nosso foco não é discutir a questão da tutela infantil, no entanto, mencionamos essa questão para exemplificar que nossas ideias sobre as crianças, para além de pintar quadros nostálgicos os quais adoramos revisitar, acabam falando pelas crianças, decidindo o que elas são, ora paraísos perdidos, ora páginas em branco.

Com isso, para não estendermos demasiadamente essa introdução, as respostas que se apresentam sobre a questão da infância e sobre as crianças são muitas e diversas, mas geralmente partem de um olhar distanciado que enxerga e define a criança como um negativo do adulto (COHN, 2005). Para responder àquela pergunta inicial, precisamos sair da nossa zona de conforto, nos desafiar, para questionar as próprias crianças sobre o que, pra elas, é ser criança. Questionar e saber ouvir o que elas têm a dizer, saber olhar o que elas mostram e veem e saber sentir o que elas sentem para entender o que elas pensam. Então, não é preciso reformular a pergunta, mas sim, perguntar às pessoas certas. Esse, é um dos pressupostos que caracterizam a chamada Antropologia da criança.

2.2 – A Antropologia da criança

Falar de uma “Antropologia da criança”, antes de tudo, é se deparar com duas questões que merecem ser discutidas: a “Antropologia” e a “criança”. Em primeiro lugar, a “Antropologia”, como campo do conhecimento que se institucionalizou no final do século

XIX e no começo do século XX, nasce como a ciência da alteridade, que se preocupava por estudar *outras* sociedades e *outras* culturas. No entanto, ao longo do século XX a Antropologia (em processo de consolidação e de desenvolvimento histórico) começa a se interessar também pela *nossa* própria sociedade e pela *nossa* própria cultura. Essa transformação que permitiu aos antropólogos(as) estudarem suas próprias realidades sócio-culturais só foi possível a partir de reflexões, críticas e reatualizações dos conceitos paradigmáticos de “Cultura” e “Sociedade” que marcaram a história da Antropologia ao longo do século XX (COHN, 2005).

A antropóloga Neusa Maria Mendes de Gusmão, em seu artigo “Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do outro” (1999), inicia uma reflexão estabelecendo como ponto de partida as interações complementares e conflitivas que existem entre a linguagem, a Cultura e a alteridade, e que ao longo da história marcaram (e marcam) a Antropologia. Desde a Antropologia, a autora entende que esta disciplina tem a Cultura como preocupação teórica, prática, epistemológica e também, como meio para explicar a alteridade, sendo esta a imagem refletida ao inverso de *nós mesmos*.

Nesse caminho, a autora delinea sua análise crítica ao desenvolvimento da Antropologia enquanto a ciência que nasceu com a própria invenção do *outro*. Para Gusmão, se trata de uma ciência que nasceu – se desenvolveu e se estruturou como um saber positivo – em uma parte muito específica do mundo, mas que se enxergava como modelo e parâmetro de humanidade e “Cultura”, aqui, entendida como “Civilização”. Essa parte específica do mundo era a Europa no auge de sua empreitada imperial, e esse parâmetro de Civilização era o Ocidente, em vias de expansão, de conformação e de universalização.

No caminho de sua empreitada colonial, a Europa deparou-se com outras sociedades que não se enquadravam em seu parâmetro civilizacional. Nesse sentido, quando a Antropologia, ao longo de seu desenvolvimento histórico, se aferrou à diferença como seu campo e objeto de estudos, a ideia de alteridade nascia como uma necessidade a ser explicada e entendida. Cabe pontuar que as explicações seriam feitas a partir do que os europeus *eram* e os outros *não eram*. Nesse sentido, o *outro* nascia como o diferente, sempre em relação negativa aos europeus. Decorre-se disto a necessidade de explicar as diferenças para enquadrá-las em termos e parâmetros que fizessem sentido para a Cultura Ocidental.

A partir dessa breve reflexão, a autora propõe uma inversão radical no olhar sobre a alteridade: Se antes, os *outros* eram as imagens que deles enxergávamos, é preciso

que entendamos a alteridade como os *outros* que enxergamos, mas que enxergam a nós, nos interpelam e nos transformam. Para Gusmão:

[...] a cultura e a alteridade revelam muitas linguagens presentes no social, mas que se fazem invisíveis aos olhos e ouvidos, dado que nossa percepção encontra-se cativa de nosso pensar por princípios e valores de nossa cultura, tidos por nós como universais, verdadeiros, legítimos e únicos. (GUSMÃO, 1999, p. 2).

O que nos impede de olhar e escutar essas “muitas linguagens presentes no social” são, pois, o nosso olhar etnocêntrico, que não é capaz de entender essas linguagens a partir dos termos e dos significados singulares que elas expressam e de como se expressam. O nosso olhar etnocêntrico é a crença no mito e na falácia do Ocidente, enquanto entidade universal e universalizante, e no “Homem”, como o homem branco, masculino, adulto, racional e civilizado. O problema é que acreditar nesse mito, para além de inventar e marcar todas as diferenças, significa e envolve aceitar a domesticação, o controle e a homogeneização das alteridades, segundo os parâmetros ocidentais de humanidade e Cultura.

Segundo esse imaginário social e cultural do Ocidente, as crianças – assim como as mulheres, as populações indígenas, os(as) negros(as) e os idosos – ocupam o lugar do *outro*, sendo a imagem negativa do homem branco, adulto, racional e “civilizado”, e recebem o estatuto da improdutividade, incompletude, do inacabado e da invisibilidade. A história do Ocidente e do “Homem” é a história da “descoberta”, do apagamento e da domesticação das alteridades. De acordo com Santos & Lucas (s.d., p. 28, apud GUSMÃO, 1999, p. 3), o Homem Ocidental nasce como um processo dinâmico da história e como um fenômeno total (e ao mesmo tempo único, indivisível), e a “Humanidade” nasce como unidade e diferença, pois ao mesmo tempo, comporta sua igualdade e sua diferença, marcando-a em uma oposição acirrada com o ideal ocidental de “Homem”.

Nesse sentido, o imaginário ocidental cria as diferenças, mas as exclui; enxerga as diferenças, mas não as vê. É preciso então, de acordo com Gusmão (1999, p. 3), que parafraseia Foucault, “buscar o homem no vazio do homem” para conseguirmos enxergar a invisibilidade e inverter os nossos olhares para conseguir ver as muitas linguagens em que as culturas e as alteridades expressam-se. Assim, seria possível uma Antropologia sobre os homens e mulheres, crianças (meninos e meninas) e adultos(as), negros(as) e brancos(as), etc., mas que pense em si mesma, ou seja, seria possível um saber *nosso* sobre os *outros* e sobre *nós mesmos*.

Uma das potencialidades da Antropologia, que os(as) antropólogos(as) se orgulham em ressaltar, é que a Antropologia se propõe a estudar e a entender as redes

de significados dentro do contexto simbólico-cultural em que são produzidas, relativizando o olhar e o entendimento sobre as culturas. Nesse sentido, os(as) antropólogos(as) buscam ouvir o que as pessoas que vivem em determinado contexto sócio-cultural têm a dizer sobre ele, entendendo esse contexto desde o ponto de vista das pessoas que nele vivem, se relacionam e existem como pessoas e como cultura.

As relações sociais existem porque são vividas, ou seja, experienciadas, na prática. Decorrem das relações sociais toda percepção individual e todo esquema de valor atribuídos sobre essas relações vividas. Essas percepções manifestam-se, também na prática, nas ações e nas atitudes de uns sobre os outros. Então, entre a percepção do vivido e a prática decorrente estão os processos históricos que estabelecem significados sobre a “vida vivida”, significados que articulam-se em redes simbólicas, ou seja, a Cultura, que tem por base a experiência humana pensada, vivida e praticada.

Nessa rede, o ser humano mantém uma conversa íntima consigo mesmo, perguntando-se *quem sou eu?* Decorre disto o processo de identificação – o saber quem sou eu – que está assentado sobre a rede de significados que é a Cultura. Como esta rede é tecida pela experiência vivida e significada dos seres humanos, a Cultura é uma realidade inconsistente, sofre alterações, assim como o ser humano, que também é inconsistente e também sofre alterações.

A cultura, como um conjunto organizado, porém em movimento, tem um caráter de **mediação** entre diferentes formas de significar, perceber e imaginar a vida vivida, as relações sociais e a realidade que se vivem. Por isso, a identidade cultural não pode ser definida pelo que se “é”, mas pelo que se pensa, se percebe e se imagina. Os indivíduos são quem experienciam o mundo e sobre ele constroem significados e percepções em relação ao que vivem, onde vivem, com quem vivem (e se relacionam) e como vivem.

De acordo com Gusmão:

[...] a multiplicidade de referências em que a diversidade social se expressa, gerando sentimentos, ambiguidades e confrontos entre o vivido e o percebido, por grupos e segmentos de grupos no interior de uma mesma sociedade, todos partilhando um patrimônio em comum, mas que nem por isso se fazem, se vêem ou se sentem como semelhantes. (GUSMÃO, 1999, p. 6).

Nesse sentido, as experiências vividas, o pensar e o falar sobre elas expressam-se em diferentes dimensões que se referem à diferentes linguagens inscritas no cotidiano, em um movimento entre o **real instituído** e o **real instituinte**. O primeiro é o imaginário que se define pelos processos sociais formalizados, como o processo de socialização e os os agentes socializadores, como a família, a escola e o Estado. O segundo se

manifesta em um campo mais aberto de possibilidades, que depende da imaginação e da percepção subjetiva dos sujeitos, que ao mesmo tempo imitam, reproduzem, inventam e criam novas formas de se conceber a realidade, a identidade e a Cultura.

Essas formas diferentes de entender, acessar e ler as experiências das pessoas e também suas percepções, podem lançar luz sobre as “linguagens do social”, geralmente invisibilizadas pelos processos formais de se instituir uma realidade. Essas linguagens extrapolam a escrita e até mesmo a língua de determinado grupo, e através dessas linguagens a Cultura adquire sentido com as formas instituintes de linguagem, que inventam e criam os sentidos que conformam a experiência social e cultural. Ler esses sentidos é também, percorrer a trajetória social e histórica dos grupos, entender os processos históricos atravessados e situar os indivíduos nas posições que ocupam na sociedade.

Podemos, a partir dessas concepções de **real instituído** e o **real instituinte**, pensar nas formas em que a produção de conhecimentos positivos e os saberes instituídos geralmente ignoram e invisibilizam as formas instituintes de linguagem, e aqui, podemos perfeitamente associar essas linguagens instituintes aos sentidos que as crianças concebem, constroem e através deles comunicam-se e comunicam ponto de vistas sobre o mundo e sobre si mesmas vivendo no mundo. Aqui, cabe refletir como esses sentidos das crianças são ignorados e invisibilizados pelo nosso olhar que está acostumado a não enxergar, pela nossa leitura que não está disposta a ler os significados das crianças e pelos nossos ouvidos, que fecham-se para escutar as vozes das crianças.

Após essas reflexões, Gusmão (1999) inicia uma discussão sobre a infância se perguntando qual é a posição e o lugar da infância e das crianças numa sociedade como a nossa? Com isso, pensar sobre a infância e sobre as crianças é assumir que elas frequentemente desafiam a ordem instituída, os processos socializadores que determinam externa e verticalmente os sentidos da infância. A escola e a família são os âmbitos básicos através dos quais geralmente pensamos a infância, onde a vivência e a experiência das crianças está em jogo e onde concentram-se os esforços externos dos processos de homogeneização centrados e voltados para a criança, mas pensado pelo adulto produtivo, racional e masculino.

Esses âmbitos referidos acima são o que Gusmão chama de “mundos da ordem”, cuja função normativa e reguladora, enxerga as crianças através do que delas se esperam, ou seja, projetando sobre elas um ideal socializador que concebe a infância como aquilo que será e as crianças como adultos que serão. São, pois, olhares

etnocêntricos e adultocentrados, que enxergam as crianças sempre através da linguagem da ordem instituída e ignora os sentidos próprios que as crianças têm a respeito de suas vidas e de suas experiências no social.

Segundo Gusmão, se trata de:

[...] um olhar quase sempre, etnocêntrico, pois resulta da postura diante do mundo por parte daqueles que se acham investidos de saber e que, tal como a sociedade ocidental, antes referida, se colocam como modelos a serem reproduzidos. Trata-se, portanto, daqueles que mandam, participantes *sine qua non* do espaço adultocentrado de nossas sociedades. (GUSMÃO, 1999, p. 8).

Esses olhares “investidos de saber” são o que conformam aquilo que Raul Iturra (1997) chama de “Cultura dos cientistas”, e acrescento aqui, dos “cientistas adultos”. Esse antropólogo português compreende que essa Cultura é aquela que se apreende por textos, é a Cultura escrita, formalizada, acadêmica e do saber instituído (apud GUSMÃO, 1999, p. 8). Com isso, é necessário entender como a questão da infância era vista pelas Ciências Sociais e como essa questão se transformou ao longo do século XX e XXI.

A Cultura das crianças sempre foi uma dimensão ignorada do social, por aqueles que produzem a cultura científica. Nesse sentido, na Antropologia demorou-se quase um século para que a infância e as crianças começassem a aparecer de forma central nos trabalhos antropológicos, e as poucas vezes que as crianças eram tratadas, o eram sempre de forma a pensar os processos formadores da vida adulta. Assim, as crianças eram ignoradas ou vistas como seres incompletos, em processo de formação, como adultos que serão.

Frente ao mundo equilibrado e completo dos adultos, as crianças eram consideradas frágeis e vazias. Por isso os esforços de pensar a infância sempre a localizavam como objetos dos processos socializadores, nas margens da Cultura, quase seres a-culturais. Devido a essa fragilidade pela qual se entendia as crianças, havia a necessidade de abordar apenas os processos de controle sobre as crianças, de entender como elas recebem – como receptáculos vazios – a Cultura, a linguagem e as disposições necessárias para se tornarem seres sociais.

A cultura científica, dessa forma, fragilizava a infância por entendê-la como algo incompleto, como um projeto de futuro, como algo que será e nunca algo que é, em si mesma, uma realidade e uma forma de experimentar a vida social plenamente. Assim, ao mesmo tempo que os saberes instituídos produziam essa ideia de uma infância incompleta, frágil e que precisava ser controlada, produziam também um parâmetro universal da infância e uma alteridade dentro da própria infância:

[...] Nisso contribuiu e, talvez, em muitos aspectos ainda contribua a antropologia, notadamente a psicologia, como também, a pedagogia, entre outras culturas da escrita. Um aspecto de destaque: as categorias produzidas por essas ciências, legitimadas pelo saber produzido e nem sempre crítico, tornam-se absolutas e universais, transformando-se, pois, em categorias compreendidas como verdades naturais, válidas para toda e qualquer realidade. (GUSMÃO, 1999, p. 9).

Poucos eram os esforços por relativizar a ideia de infância, situá-la espacial, cultural e historicamente. A ideia mesma de diversidade era pensada como um fenômeno dos adultos, pois só os adultos “tinham” Cultura. Somente na segunda metade do século XX é que a infância começa a ser pensada de forma diferente. Segundo Gusmão (1999), esse processo relaciona-se com o aprofundamento do modo de vida moderno e do ideal liberal, que prezava pela produtividade e pelo consumo. Assim, não é errado afirmar que “[...] no transcorrer do tempo moderno, a criança tornou-se objeto de atenção especial; da família à escola, da escola ao Estado, praticava-se e pratica-se o ideal de produção dela como sujeito: atuante, produtivo, adequado” (GUSMÃO, 1999, p. 10).

No entanto, em relação ao olhar científico sobre as crianças, há de considerar que a partir da segunda metade do século XX, houveram mudanças expressivas nas formas de pensar a infância, e também de pesquisar as crianças, entendendo-as como sujeitos plenos, ativos, na construção de significados e de sentidos próprios, sobre o viver a infância. Foram estudos que começaram a voltar-se para as formas instituintes de saber, de conceber a realidade vivida e o mundo circundante das crianças como “objetos” do saber antropológico.

Como foi anteriormente mencionado, a Antropologia só foi capaz de abrigar uma discussão sobre a infância, que se propusesse a ouvir das crianças o que elas têm a dizer sobre suas vidas e sobre o mundo que as rodeia, a partir de transformações e de revisões críticas de conceitos fundamentais, que marcaram a história da disciplina antropológica. Essas revisões conceituais se deram na Antropologia a partir da década de 1960 e se conformaram como discussões reflexivas e que desestabilizaram conceitos paradigmáticos como “Cultura” e “sociedade” (COHN, 2005).

Assim, “Cultura” deixou de se ser entendida como um sistema fechado dentro qual os elementos culturais constituintes organizam-se e explicam-se, nesse sentido, os dados culturais – crenças, hábitos e costumes – deixaram de ser tomados como pontos de chegada das pesquisas antropológicas uma vez que estes dados só podem ser explicados e descritos quando se entende a Cultura como um sistema simbólico compartilhado pelas pessoas que dão sentido às práticas culturais. Assim, esses sentidos

inerentes às práticas, às ações e às relações sociais tornam-se o foco das pesquisas em Antropologia, pois não se trata mais de explicar de que forma os dados culturais explicam-se pela ideia de Cultura, mas sim, de entender que esses dados são praticados em detrimento de um compartilhamento de sentidos que configuram as práticas.

Aqui, nos deparamos com uma perspectiva interpretativa do conceito de Cultura, de Clifford Geertz (1997). Essa perspectiva mostra-se importante para pensar e definir o conceito de Cultura e suas aplicações na Antropologia das crianças. O conceito de Cultura, em Geertz, adquire uma dimensão semiótica e interpretativa, dessa forma, a Cultura se constitui como teias de significados que amarram as ações e os pensamentos humanos. Essas teias são compartilhadas e garantem a coesão e a vida na sociedade.

Nesse sentido, a Cultura apresenta-se como símbolos que podem ser apreendidos e estudados através de sua interpretação, e a etnografia seria a melhor forma de acessar e compreender esses símbolos compartilhados pelas pessoas. Segundo essa perspectiva, a Cultura manifesta-se através de “mecanismos de controle” que regulam as ações das pessoas informando-as dos significados e das disposições que conformam determinado sistema cultural. Dentro desses sistemas, os seres humanos vivem, atuam e se relacionam utilizando uma gramática compartilhada e informada de aspectos simbólicos, que ordenam os seus comportamentos e disposições – modos de ser, agir e pensar.

Em Geertz, o conceito de Cultura adquire um tom “cibernético” e semiótico, que enxerga a Cultura ora como um “programa” ora como “gramática”. A primeira analogia refere-se a forma como a cultura informa as pessoas dos códigos e das disposições, e a segunda, diz respeito a maneira como as pessoas utilizam de uma gramática comum para agir e viver em sociedade. Isto posto, a etnografia é forma de acessar os significados, os símbolos e a linguagem da programação cultural de determinado grupo humano. Pelo seu caráter interpretativo, a Antropologia mostra-se como uma ciência irregular e plural que depara-se com realidades igualmente irregulares e plurais, por isso, é mais interessante buscar ler essas irregularidades e interpretá-las do que tentar formular leis gerais sobre a vida das pessoas.

Entender que a Cultura é um conjunto de sentidos compartilhados abre margem para admitir que esses sentidos não são estáticos, mas estão em constante processo de produção, manutenção e mudança. Logo, também torna-se possível admitir que são as pessoas quem estão transformando esses sentidos através de suas práticas, ações e nas suas relações sociais. Nesse sentido, é possível pensar que a Cultura é fruto de uma

espécie de trabalho criativo, que não precisa ser reproduzida, mas sim, inventada, criada e transformada. Isso, sem dúvidas, também significa que o conceito de sociedade passou a ser entendido como um conjunto estruturado em constante processo de produção e transformação, e não como algo a ser reproduzido indefinidamente através das relações sociais.

Essas revisões críticas e construtivas que ocorreram no interior da Antropologia, dentre outras coisas, permitiram que os(as) antropólogos(as) pudessem enxergar as pessoas como atores sociais, mobilizados na configuração de suas relações sociais e na construção da sociedade e da cultura. E para o que interessa ao campo de estudos sobre a infância e as crianças, essas revisões também permitiram superar, em algum sentido, aquelas ideias da infância como *tempo perdido* e que as crianças são seres passivos e *páginas em branco*, sob as quais os(as) adultos(as) devem esforçar-se para educar e domesticar. Sem dúvidas, a virada crítica da Antropologia nos anos 60 permitiu, entre outras coisas, enxergar as crianças como atores sociais e como (re)produtoras da Cultura e da sociedade.

Assim, em relação aos estudos sobre/com as crianças, a perspectiva interpretativa de Geertz mostra-se fecunda para encarar as incertezas como impulsos para acessar e interpretar as “culturas infantis”. Entretanto, isso requer que deixemos de considerar as crianças como seres passivos na apreensão dos significados culturais dos quais são informadas, é preciso que as enxerguemos como seres ativos, que podem inclusive, subverter os sistemas culturais que compartilham com os adultos para criar novos sistemas culturais relativamente autônomos dentro dos quais agem, pensam e se relacionam segundo significados próprios a este sistema.

Aqui, nos deparamos com o conceito de “culturas infantis”, um conceito particularmente complicado de ser tratado, e que suscita inúmeras discussões e controvérsias dentro do campo das Ciências Sociais. Delgado e Müller (n.d.) abordam algumas dessas discussões, mas, para o que interessa a este escrito, vamos considerar a discussão acerca das implicações epistemológicas que o termo “cultura infantil” suscita na Sociologia e na Antropologia. Essa dimensão epistemológica manifesta-se na crítica de conceitos fundamentais das Ciências Sociais, que precisaram ser revistos ou reformulados para que os estudos sobre/com crianças fossem possíveis.

Na Sociologia, as críticas concentram-se principalmente no conceito de socialização de Durkheim. Entendida de maneira vertical e unilateral, a socialização em Durkheim é o processo através do qual os indivíduos “entram” (ou são colocados) na

sociedade, aprendem as regras e os modos de ser, agir, pensar e se relacionar na vida social. As crianças, de acordo com essa visão verticalizada de socialização, são os principais alvos da sociedade (e de suas instituições) em socializar e produzir novos seres sociais, nesse sentido, as crianças são objetos passivos da atuação socializadora dos adultos e das instituições (como a família, a escola, a igreja e o Estado) visando inseri-las na sociedade.

O aparecimento do termo “cultura infantil” desestabiliza essa noção de socialização uma vez que procura resgatar e afirmar a autonomia relativa das crianças e também, o papel ativo que elas têm dentro do processo de socialização, entendido dessa forma, como um processo dialógico e simétrico, que estende-se durante toda a vida de uma pessoa e não encerra-se no período da infância. Também há um resgate, na Sociologia, da categoria ou do corte de geração para se pensar a dinâmica social. Em sua intersecção com as categorias de classe, raça, gênero e nacionalidade, por exemplo, a categoria geracional lança luz sobre problemáticas e fenômenos específicos a cada geração, o que permite construir reflexões mais profundas sobre a sociedade. Todavia, a categoria de geração transforma-se ao longo do tempo, ou ainda, que os modos de viver as distintas fases da vida são maneiras fadadas a se transformar ao longo da história. As experiências etárias variam temporalmente e transformam de acordo com a transformação da própria sociedade. Nesse sentido, é necessário tomar a “geração” desde uma perspectiva diacrônica para captar e entender a natureza dessas transformações como parte da dinâmica histórica e social.

No que tange ao conceito de cultura da infância, algumas considerações tornam-se importantes para melhor definir e compreender como se conformam (e quais são as especificidades) das culturas das crianças. Primeiramente, seria mais correto falar em culturas das infâncias, no plural, para dar conta da multiplicidade dos modos de ser criança e de se conceber a infância e não tomar “infância”, no singular, como um modo – pretensiosamente – universal de pensar as crianças.

Nesse sentido, “criança”, com aspas, é uma categoria que precisa ser questionada e discutida. Novamente, retomamos àquela pergunta inicial, sobre o que é ser criança. A Antropologia da criança, que se propõe a – e tem as ferramentas propícias para – entender o que é ser criança através das vozes e das experiências infantis, deve privilegiar uma reflexão profunda e descentrada sobre as concepções de “criança” e de “infância”. De acordo com Clarice Cohn (2005) a infância é uma ideia que se pretende universal, quando na realidade é uma construção histórica e local do Ocidente. Essa

pretensa universalidade da noção de infância deve ser a primeira questão que um(a) antropólogo(a) deve tratar, como ponto de partida e possibilidade de uma Antropologia da criança.

Isto posto, a Antropologia, que oferece uma metodologia particularmente especial para abordar o estudo sobre as infâncias, deve situar com muito cuidado, o que é ser criança em *determinado* contexto sócio-cultural, para não produzir uma reflexão essencializada sobre a infância, que se pretenda explicar ou definir o que é ser criança e o que é a infância em todos os contextos. A autora Clarice Cohn (2013) apresenta uma reflexão aguçada e profunda sobre essas questões, e em concordância com ela, entendemos a tarefa de nos perguntarmos o que é ser criança em determinado contexto sócio-cultural, nos atentando para as particularidades culturais inerentes às ideias de infância e sobre as crianças.

Essa questão envolve duas dimensões que revelam a necessidade de uma compreensão sobre as diversas concepções de infância e a maneira que essas concepções contribuem para se pensar o que é ser criança. A primeira dimensão envolve o que é ser criança para as próprias crianças que vivem em determinado contexto, ou seja, perguntar isso, requer que dirijamos nossos sentidos para enxergar as crianças, ouvi-las e entender o que elas pensam sobre ser criança. A segunda dimensão vai no caminho de entender quais são as concepções de infância que estão atreladas a essas maneiras de experienciar a infância dentro de tal contexto, e da mesma forma, de que maneira essas concepções também trazem à tona concepções sobre a pessoa humana e sua construção – do corpo, da personalidade, da identidade e da pessoalidade (COHN, 2013).

Segue-se, que pensar a infância em sua multiplicidade, é pensar também na ideia de diversidade, que constitui a infância, em seu sentido mais amplo, social, cultural e histórico e também, as formas de experienciar e viver o mundo como crianças. Assim, a infância não é homogênea, mas constituída por uma heterogeneidade e diversidade de condições e formas de existência.

Essa heterogeneidade relaciona-se aos aspectos sociais, econômicos, políticos, étnico-raciais, de gênero, e logo, aos aspectos culturais. Dessa forma, falar em culturas infantis, involucra que estejamos dispostos(as) a pensar também nas desigualdades, nas violências e também, em problematizar a questão da diversidade, da identidade e dos processos de opressão e exclusão. Com relação a isso, é preciso entender como a infância é pensada a partir de uma ideia de alteridade, diferença e exclusão, que se

refletem – e podem ser percebidas – nas desigualdades cidadãs, econômicas e sociais (para falar de algumas) entre as crianças (meninos e meninas) e adultos (homens e mulheres) e também, nas formas como as crianças são tratadas, estudadas, teorizadas, definidas e enquadradas como uma espécie de “outro” dos adultos.

A alteridade das crianças em relação aos adultos constitui-se como o corte entre identidade e diferença, é a marca que define o que é familiar e o que é estranho. Falar em identidade, é falar em diferença, porque um produz o outro sempre em oposição e a distância. Nesse sentido, as crianças como a alteridade dos adultos, definem-se por exclusão do que se pensa como “idade adulta”, desde as definições, dos traços desta identidade e dos modos de ser, existir e viver no mundo desde este “rótulo identitário”.

Portanto, sugerir que as crianças têm cultura, ou que elas vivem uma cultura mais ou menos à parte da cultura – de “modo geral” – não é sugerir que a cultura das crianças seja radicalmente independente, autônoma e diferente. Também, não é supor que, por outro lado, haja uma cultura dos adultos, em oposição à cultura das crianças. Pensar “culturas infantis” deste modo, é acirrar ainda mais as fronteiras entre as crianças e os adultos, as fronteiras e também as diferenças e as assimetrias. A Cultura é um conceito importante para pensar e estudar as experiências das crianças: permite articular essas experiências emaranhadas em redes tecidas de um conjunto organizado de ideias, sentidos e modos de ser e estar no mundo; permite enxergar as especificidades das experiências das crianças a partir dos contextos onde a infância é pensada, vivida e onde os sentidos sobre a infância são criados e também, transformados; permite, ainda focalizar os símbolos, os jogos, os gestos e as ações que podem nos ajudar a decifrar os códigos culturais que as crianças manejam para interagir entre elas e também, com os adultos.

Nesse sentido, devemos pontuar que as culturas infantis existem **em relação** ao que podemos chamar aqui de “o resto da Cultura”. Não é correto supor que defender o uso do termo “culturas infantis” signifique insistir nos cortes e nas fronteiras, mas que, devemos pensar a cultura sempre como algo que se dá através de relações e interações, neste caso, devemos dar importância para as interações entre as crianças e os adultos (que são muitas e diversas) e as maneiras como “esses mundos” estão também, interseccionados.

E desde uma “esfera local”, por assim dizer, pensar em culturas infantis implica um cuidado para observar e entender o caráter dialógico e coletivo dos processo de produção das cultura infantis, que depende do dinamismo e do dialogismo vinculados à

criatividade para poder existir. É preciso, pois, entender que as culturais infantis são produzidas coletivamente, ou seja, os símbolos, os códigos, os gestos e as ações que constituem a teia de significados compartilhados pelas crianças são produzidos pelas próprias crianças, em suas ações, códigos e tempos.

Por falar em tempo das crianças, cabe pontuar aqui, que há um princípio muito importante para pensar a experiência das crianças, esse princípio refere-se à repetição e à imitação e também, relaciona-se as maneiras de entendermos os tempos que vivem as crianças. Esses princípios podem ser exemplificados através dos jogos infantis, cuja temporalidade está para além do tempo do cotidiano, das tarefas e das obrigações. Os jogos necessitam de um *outro* tempo para ocorrer, assim como necessitam de uma “razão circular do tempo” (DELGADO; MÜLLER, 2018, p. 6), submetida e dependente da repetição, de sempre poder acabar e iniciar-se novamente e indefinidamente.

Tem-se que o caráter coletivo, dialógico e temporal das culturas infantis ainda apontam para uma característica imprescindível para pensarmos as experiências das crianças: a ludicidade, ou a importância do elemento lúdico, ou do código lúdico nas culturas infantis. Novamente nos deparamos com os jogos, que são atividades essencialmente lúdicas, que são livres, espontâneos e que ocorrem dentro de limites específicos de tempo e espaço, afastando-se da vida real e dos códigos normais de ser, estar e agir no mundo. Os jogos infantis afastam-se quase completamente da lógica que rege a vida séria, o trabalho, em suma, a vida dos adultos. O elemento lúdico dos jogos, sua magia, sensibilidade e fantasia, nos permitem captar a importância dos jogos nas culturas infantis e também na forma como essas redes simbólicas das crianças são (re)produzidas e transmitidas por elas através dos jogos.

2.3 – A etnografia com as crianças

Após refletirem sobre esses aspectos que são indissociáveis de um pensamento sobre as culturas infantis, Delgado e Müller (n.d.) fazem uma reflexão sobre o método etnográfico para (re)pensá-lo em relação aos estudos sobre/com as crianças. Como já foi mencionado, as autoras partem de uma concepção interpretativa de Cultura, e nesse sentido, a etnografia seria o método para acessar, compreender reflexivamente e interpretar as culturas infantis.

O que possibilita esse acercamento as culturas infantis, por assim dizer, é o método etnográfico, que se constitui em dois momentos diferentes, mas que estão

intrinsecamente unidos: O primeiro momento é o trabalho de campo, o momento da pesquisa em que o(a) pesquisador(a) participa ativamente da vida e do mundo social que estuda. Nesse *participar*, o(a) pesquisador(a), no presente, aborda o fenômeno através de uma série de técnicas de coleta de dados, como a observação participante, a descrição e a realização de entrevistas, que acontece dentro de uma comunicação regular que o(a) antropólogo(a) estabelece com as pessoas que vivem em determinado contexto.

Assim, os estudos da infância podem particularmente ser tratados pela Antropologia, pois essa disciplina oferece uma metodologia que se abre para investigar fenômenos dentro do contexto em que são produzidos, vividos e transformados. Com isso, no que tange ao estudo sobre a infância e as crianças, a etnografia permite aproximar-se do universo das crianças para entender o que elas pensam e ouvir o que elas têm a dizer. De acordo com Clarice Cohn (COHN, 2005), a observação participante possibilita uma participação ativa dentro do universo que se estuda. Essa “participação ativa” se dá pelo compartilhamento de situações e pela inter-relação entre pesquisador e “pesquisado” e permite ouvir o que as pessoas que vivem *neste* mundo têm a dizer sobre *ele*.

De acordo com Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Müller (n.d.), nossa visão de mundo adulta é o que nos impede de acessar os sentidos que as crianças dão as suas práticas, relações sociais e o modos de viver o/no mundo, para produzir uma leitura interpretativa das culturas infantis. Nesse sentido, nossas maneiras de enxergar e entender o mundo a partir da *nossa* visão e da *nossa* experiência, a partir do lugar que ocupamos no mundo é que constitui o etnocentrismo e o adultocentrismo. Em relação aos discursos e ideias sobre a infância e as crianças, o etnocentrismo dos adultos parece ser a forma “normal” de enxergar, escutar e entender as crianças. Nesse sentido, as crianças são, através de suas diferenças em relação aos adultos, marcadas no lugar da alteridade, da diferença e da exclusão.

Por isso, a tarefa de enfrentar o etnocentrismo com relação as crianças é um desafio imprescindível para que as pesquisas sobre/com crianças possam avançar, assim, as autoras esforçam-se por problematizar as abordagens etnográficas com crianças para pensar as limitações do método etnográfico e também, as contribuições que a Antropologia oferece para que as pesquisas com crianças superem o olhar “adultocêntrico”.

Uma Antropologia feita com e sobre a crianças só pode existir a partir de um profundo questionamento das nossas maneiras “adultas” de ver o mundo e também, dos

nossos pensamentos, teorias e formas de pensar a infância, falar pelas crianças e relegá-las a uma posição desprivilegiada quando pensamos nas crianças como seres incompletos, irracionais, “inocentes” e por aí vai. Se pretendemos nos esforçar para captar as redes simbólicas que unem as crianças como parceiras dentro de um universo cultural “autônomo”, precisamos abandonar nossos olhares adultocêntricos para enxergar as maneiras que as crianças criam significados, compartilham eles através dos jogos, das brincadeiras, através da descoberta e da invenção do mundo e também, da reflexão e ação.

A observação participante, por exemplo, parte de uma relação dialógica e simétrica que se constrói com os sujeitos com que se pesquisa. De acordo com H. Russel Bernard, a observação participante parte do pressuposto de “[...] *acercarse a las personas y hacerlas sentir suficientemente a gusto em su presencia de modo de poder observar y registrar informaciones sobre sus vidas.*” (BERNARD, 2006, p. 96). Essa relação, por sua vez é uma relação construída no contexto sócio-cultural com os sujeitos “pesquisados”. Se tratando de pesquisas com as crianças, o caráter dialógico e simétrico deve ser o ponto de partida da aplicação do método etnográfico, para evitar que nossa visão e nossas vontades de pesquisadores(as) imponham-se sobre as crianças, enviesando a pesquisa com um olhar “adultocêntrico”.

Entretanto, devemos considerar que a empreitada etnográfica acontece justamente no corte que nos separa – enquanto adultos(as) – das crianças. Somos adultos(as) e assim seremos enxergados e tratados pelas crianças, por mais que nos esforcemos para agir como adultos “diferentes” nas relações que estabelecemos com as crianças, nunca deixaremos de ser adultos. Essa distância manifesta-se muitas vezes nas percepções e expectativas que as crianças têm e concebem em relação a nós, as vezes por nos associar aos professores e até mesmo aos pais. De certa forma, as crianças esperam de nós os comportamentos típicos dos adultos: o nosso “amor” pelas regras, pela disciplina, a nossa forma grosseira, autoritária e ríspida de tratar as crianças, de aplicar punições, dar “lições de moral”, etc.

São muitos os comportamentos que temos e reproduzimos ao lidar com as crianças, em suma, todos eles relacionam-se às ideias que temos sobre as crianças, e também, às formas de nos relacionar com as crianças, muitas vezes marcadas por um sentimento tutelar, disciplinar e autoritário. O exercício etnográfico deve ser então um exercício reflexivo, de perceber e questionar essas posturas na prática e na reflexão antropológica. Essa reflexão deve acontecer durante e após a etnografia e nela, devemos

estar continuamente atentos para as nossas posturas, em confronto com elas. As crianças nos ajudam nessa tarefa, pois para elas, nenhuma postura ou fala passam despercebidas, elas nos questionam e nos avaliam, facilitam ou dificultam o nosso trabalho investigativo, e mais, questionam ele na prática.

Essa distância, também manifesta-se nas formas diferentes, que adultos e crianças temos de olhar e perceber o mundo. Como adultos enxergamos o mundo a partir de nossas experiências de vida, de nossas próprias percepções sobre as crianças, e como antropólogos, tentamos enxergar também as experiências das crianças utilizando ao mesmo tempo um repertório individual e subjetivo e também, um repertório teórico e interpretativo. De acordo com Graue e Walsh (2003, p. 56, apud DELGADO e MÜLLER, 2018, p. 9), “veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiências das crianças e nossas, de uma multiplicidade de camadas de teoria”. Nesse sentido, a etnografia acontece na intersecção entre diferentes visões de mundo, que devem ser conciliadas na interpretação dos sistemas culturais das crianças.

Nesse sentido, levando e conta que os nossos olhares são diferentes dos das crianças, devemos estar abertos para aprender com as crianças, abandonando conscientemente os nossos pressupostos, em um exercício constante de *tentar* enxergar o mundo como as crianças o enxergam. No entanto, é preciso transformam o verbo tentar em um contínuo, no sentido de seguir *tentando*. É uma tarefa necessária para conseguirmos acessar e decifrar os códigos das culturas infantis, e depois, traduzi-los em termos antropológicos. Essa tradução envolve o exercício crítico e reflexivo de analisar os significados que constituem as culturas infantis, e que devem ser explicados sempre em relação ao contexto em que as crianças vivem e interagem. E devemos nos lembrar que nós, como antropólogos e etnógrafos também participamos (nem que seja por um breve momento) desse contexto, assim, devemos incluir na análise que fazemos a nossa própria participação, os aspectos da nossa aproximação com as crianças, os “impactos” que a nossa presença causam e também, a “personagem de pesquisador” que interpretamos no exercício etnográfico.

William Corsaro (2005) empreende uma discussão a partir de sua experiência como etnógrafo das culturas infantis, no que toca as questões da entrada no campo, da aceitação e da participação do antropólogo no universo cultural das crianças, no caso específico das etnografias de Corsaro, em ambientes escolares e nas “culturas de pares” das crianças. Portanto, identificamos que o autor está refletindo sobre a importância da entrada no campo etnográfico na produção da própria etnografia – enquanto trabalho de

campo e como escrita. Para Corsaro, a etnografia, como método interpretativo, só é possível de ser realizada quando o pesquisador torna-se um “membro”, permitindo-o estudar a cultura desde uma perspectiva interna (CORSARO, 2005).

A entrada no campo envolve primeiramente a forma como se estabelece o contato e como a “aceitação” do antropólogo é uma condição almejada ou até mesmo considerada condicional para o empreendimento etnográfico e para o processo de tornar-se um “membro” que vai, desde dentro, realizar sua pesquisa. Em relação a entrada no mundo das crianças, a aceitação mostra-se um desafio que parte das diferenças “óbvias” entre adultos(as) e crianças.

Essas diferenças óbvias são aquelas que percebemos entre adultos(as) e crianças e também, que são percebidas por adultos(as) e pelas crianças. São aquelas diferenças que se relacionam à estatura física, à maturidade comunicativa e cognitiva e ao poder, que se traduz em termos de autoridade, independência financeira e cidadania. Em relação ao poder, adultos(as) e crianças encontram-se em uma situação desigual e assimétrica, e nessa relação, as crianças sempre são objetos da tutela, da disciplina e da autoridade dos(as) adultos(as).

Por outro lado, também existem diferenças em relação às maneiras de ser, existir e estar no mundo. São diferenças menos óbvias, mas que modulam as relações entre adultos(as) e crianças em suas diversas possibilidades e espaços. Como adultos(as) e crianças são, estão e existem no mundo de maneiras diferentes, também têm formas distintas de ver o mundo, entendê-lo e falar sobre ele. Nesse sentido, a etnografia com crianças é um esforço por acessar e entender as diferentes condições de existência das crianças, suas experiências no mundo e as formas como esse mundo é narrado e pensado por elas.

Em torno dessas diferenças e das desigualdades entre os(as) adultos(as) pesquisadores e as crianças, estão dadas as condições de realização do trabalho de campo, assim, a documentação – do processo da entrada no campo, de como se dá a participação do(a) antropólogo(a) e por quais caminhos a aceitação percorre – torna-se fundamental não somente pelo registro, mas por conter informações valiosas que podem (e devem) ser usadas como fontes para a reflexão e para a avaliação de como o processo do trabalho de campo desenrolou-se, dos desafios e das condições objetivas e subjetivas da realização etnográfica com as crianças (CORSARO, 2005).

Para Corsaro, a entrada, a aceitação e a participação são “processos com histórias de desenvolvimento” (CORSARO, 2005, p. 3) e nesse sentido, não são metas a

serem atingidas, ou ainda, não são um objetivo exato e fixo, mas sim, um processo que pode assumir diversas direções e está sempre em transformação. Corsaro, parafraseando Geertz (2001), diz que o processo etnográfico e o esforço interpretativo são irregulares e abertos aos caminhos tortuosos e imprevisíveis pelos quais as relações humanas percorrem: os gestos, as conversas, as trocas de olhares e os “altos e baixos” através dos quais o relacionar-se com o *outro* apresenta para nós.

Nesse sentido, dado que esse percurso aberto e impreciso que a etnografia pode assumir, a metodologia – as estratégias de entrada no campo, as técnicas de coletas de dados – deve igualmente ser (re)pensada na prática e na reflexão antropológica, assim, a postura do etnógrafo que pesquisa com as crianças deve ser criativa e estar aberta a incorporar a ação, as vozes e os olhares das crianças. Assim, a etnografia “sobre” as crianças deve ser a etnografia “com” as crianças, pois a participação ativa que elas têm estão para além dos postulados, essa participação se dá na prática etnográfica, independente da nossa vontade, assim, as crianças podem aceitar ou negar a participarem dos nossos roteiros de pesquisa; podem querer ou não responder às nossas perguntas incessantes e as vezes, chatas; podem estar dispostas a colaborar ou não em nossas pesquisas, etc. Se a etnografia é uma aventura, a etnografia com as crianças é um exercício criativo, de nos desdobrar e desdobrar nossos métodos em novas formas e possibilidades (DELGADO; MÜLLER, 2018).

Ao mesmo tempo que a etnografia oferece uma forma privilegiada de acessar as redes de significados que conformam as culturas, permitindo estudá-las desde dentro, quando se trata de pesquisas com crianças, o método etnográfico também revela-se limitado, porque em seu desenvolvimento como o método que caracteriza a Antropologia, sempre foi feito com e sobre adultos. Nesse sentido, algumas técnicas de coleta de dados, como as entrevistas, mostram-se incompatíveis ou dificultosas quando se trata de pesquisar com crianças. Assim, é preciso reformular na prática e na reflexão o método etnográfico, num exercício criativo, de articular a pesquisa com maneiras novas de ouvir, observar, conversar e interagir com as crianças.

Segundo Emilene Leite de Sousa, a disciplina antropológica logrou avançar muito na (auto)reflexão dos métodos qualitativos de pesquisa, despindo-se de certezas e questionando a legitimidade e as condições em que as etnografias são produzidas. No entanto, a autora aponta que em relação às pesquisas feitas com crianças, pouco são discutidas essas questões metodológicas no que elas tangem Às especificidades da etnografia com as crianças (SOUSA, 2015).

Nesse sentido, a autora lança luz sob alguns aspectos da etnografia com as crianças destacando a importância da criatividade, da imaginação e da ingenuidade do(a) antropólogo(a) que se propõe a conviver e pesquisar com as crianças. Dessa forma, Emilene, a partir de uma reflexão acerca de suas experiências com as crianças Capuxu, nos conta como ela teve que desvestir-se de certezas para *entrar no jogo* com as crianças. Para a autora, a etnografia com as crianças percorrem outros caminhos metodológicos que passam por outras formas de colocar-se no campo, em interação com as crianças:

[...] A razão pela qual a pesquisa com crianças demanda outro modelo de análise dos etnógrafos é o fato das crianças aprenderem do mundo e dizerem dele não através da oralidade, especificamente, mas através da experiência. Assim, a infância é caracterizada pela captura do mundo pela experiência e pela narração do mundo através de práticas. Esta particularidade exige do pesquisador que apreenda e dialogue com as crianças também através de suas práticas. O que se aprende através dos usos dos sentidos não pode ser ensinado através da oralidade. O pesquisador que almeja saber sobre as crianças deve apreender delas como elas apreendem do mundo: pela experiência. (SOUSA, 2015, p. 151).

Dessa forma, a etnografia com as crianças é um processo que deve se apoiar muito mais experiência – enquanto ação e enquanto prática – do que na oralidade. E a arena privilegiada da experiência das crianças é o jogo, a brincadeira, que pressupõe o movimento dos corpos, ações e gestos, que tendem a fugir de tentativas de serem captados, descritos e apreendidos. Nesse sentido, o(a) antropólogo(a) tem de entrar no jogo para pesquisar jogando.

3 O CONCEITO DE JOGO

3.1 – Pesquisar jogando e jogar pesquisando

Antes de analisar o jogo, como um conceito extensamente discutido e abordado pela Psicologia, pela Biologia, pela Filosofia e pelas Ciências Sociais, é preciso olhar para ele com olhos menos frios, distantes e especializados. Nesse sentido, para além de ser uma construção analítica e discursiva, o jogo é uma atividade que escapa das tentativas de apreendê-lo abstratamente, para ser explicado e até mesmo delimitado como um conceito.

Portanto, o jogo simplesmente existe, e não depende das extravagantes e ambiciosas explicações que dele fazem (ou que tentam fazer). A existência do jogo, da mesma forma, não depende da palavra “jogo” existir ou não para nomear a atividade que pressupõe. Assim, o jogo foge da própria linguagem, ele é uma manifestação concreta, que pode ser observada entre os mais diferentes animais e dentre eles, os seres humanos em todas as fases de suas vidas e nos mais diferentes contextos sócio-culturais.

Não é da ambição deste trabalho analisar o jogo em suas infinitas manifestações e possibilidades, e nem, produzir uma análise profunda das variações linguísticas da palavra jogo, e nem, de verificar as transformações históricas do jogo nas suas diversas manifestações culturais. A abordagem que pretendemos fazer do jogo se relaciona a um estudo de caso particular, onde o jogo (ou o *uso* do jogo) se deu como uma possibilidade metodológica de investigar com as crianças as suas percepções, sentidos e significados sobre o bairro Jardim Itaipu (Foz do Iguaçu – PR). Aqui, cabem mais algumas ponderações: o presente trabalho etnográfico foi construído e praticado dentro de um espaço específico desse bairro, nesse sentido, a etnografia foi produzida em um espaço de mediação, entre eu, as crianças e o bairro.

O presente trabalho etnográfico foi resultado de uma oficina criativa de teatro de bonecos, que foi realizada com um grupo de crianças moradoras do Jardim Itaipu e frequentadoras das atividades da ONG “Embaixada da Família”. As oficinas foram oferecidas como mais uma das atividades que a ONG oferece em seu espaço, de forma gratuita. Nesse sentido, no campo desta etnografia, existem três dimensões onde foi estabelecido e mantido contato com as crianças. São elas: 1 – A dimensão das oficinas; 2

– A dimensão da ONG; 3 – A dimensão do bairro.

Essas três dimensões não são necessariamente dimensões isoladas, mas divididas assim pois em cada uma delas, acontece um tipo de aproximação que eu e as crianças estabelecemos. Primeiramente, na época em que foi realizado o trabalho de campo, eu também morava no Jardim Itaipu, dessa forma, o bairro aparece como a primeira dimensão que eu e as crianças compartilhamos. Nesse bairro está localizada a ONG “Embaixada da Família” e foi neste espaço onde efetivamente, conheci as crianças e onde a etnografia foi construída. A ONG, de certa forma mediou e possibilitou a aproximação entre eu e as crianças. Aqui, é importante mencionar que essa mediação se deu antes mesmo de eu conhecer as crianças. Quando eu propus a atividade que gostaria de realizar, foi a direção da ONG quem divulgou a oficina, quem organizou a turma de crianças interessadas (fazendo o processo de seleção, matrícula, etc.), dessa forma, as oficinas só foram possíveis a partir da mediação da ONG entre eu e as crianças, que vim a conhecer.

Portanto, foi na dimensão das oficinas onde de fato, a etnografia foi sendo delineada, construída e realizada. E foi nessa dimensão onde o jogo surgiu como possibilidade metodológica para investigar com as crianças. Aqui, cabe o relato de um episódio interessante, que ocorreu no dia 02/06/2018, no segundo encontro com as crianças. A proposta do encontro foi a de iniciar a construção dos bonecos. Cheguei na ONG por volta das 15h. Quando me aproximava, algumas crianças já esperavam por mim na frente da ONG. Quando me viram, pude ouvir alguns comentários, de longe: “Ali o professor!”, “O professor chegou!”, etc. Depois, algumas delas vieram a meu encontro, trazendo suas fichas de inscrição preenchidas, e ao mesmo tempo, me perguntando o que faríamos na oficina, se já começaríamos a fazer os bonecos, enfim, me receberam com bastante entusiasmo e animação.

Junto com algumas delas, entramos na sala aonde ocorre a oficina, e naquele momento, dois voluntários estavam cortando cabelo de algumas crianças. Me avisaram que rapidamente terminariam os cortes e assim, me pediram para esperar com as crianças do lado de fora, no pátio externo da ONG. Esse espaço conta com um área coberta, com banheiros, com algumas mesas de pedra com bancos, um bebedouro de água, e uma área ao ar livre, com alguns arbustos e alguns balanços – onde algumas crianças brincavam enquanto esperávamos – eu um pátio, que serve também de garagem quando o horário de funcionamento da ONG se encerra.

Eu havia levado uma câmera (na ocasião, emprestada da UNILA) para registrar

as oficinas, e nesse momento de espera, entre conversas com as crianças e momentos em que eu me sentia deslocado e sem saber o que fazer, pensei em tirar algumas fotos, então perguntei às crianças se elas permitiam que eu as fotografasse, e como resposta, notei certa timidez em algumas e em outras uma desinibição, mas de modo geral, foram respostas afirmativas. Tomei algumas fotografias e no momento em que eu me escondia atrás da câmera – assustadora, grande e imponente – e disparava o obturador para fotografá-las, percebi duas coisas: algumas crianças posavam deliberadamente e outras escondiam seus rostos com suas mãos, numa demonstração de timidez e desconforto.

Nesse momento, tive uma ideia melhor, de propor um jogo – que na ocasião eu nem sabia que era um jogo. Perguntei às crianças quem queria tirar fotos com a câmera (uma câmera profissional, com uma lente intercambiável, uma verdadeira máquina de tirar fotos) e como resposta quase uníssona, ouvi vários “Eu!” e notei interesse e animação por parte delas. Na verdade, o meu convite despertou um súbito de energia e felicidade. Agora, me explico: a minha proposta, que não tinha sido anteriormente planejada e nem pensada foi bem aceita pelas crianças, que transformaram o ato de tirar fotos em um jogo. Elas se organizaram em uma fila e determinaram as regras do jogo – cada criança poderia tirar duas ou três fotos, devendo respeitar a fila, não podendo furá-la. Quando alguém tentava, era rapidamente impossibilitado de permanecer na fila, tendo que ir para o final.

Assumi a responsabilidade de entregar a câmera (da Universidade) na mão de cada criança, mas expliquei o funcionamento básico da câmera e repeti inúmeras vezes para elas tomarem muito cuidado com o equipamento: caso ele se fosse danificado, eu teria que arcar com o preço caríssimo de uma câmera nova. Após eu haver explicado como tirar uma foto, cada criança pôde pegar a câmera, esconder-se atrás do visor e fotografar, podendo escolher o seu recorte, o seu motivo fotográfico. De modo geral, elas fotografavam-se umas as outras e não percebi a mesma timidez que elas expressaram quando eu estava fotografando-as, pelo contrário, percebi que as crianças entraram em um “estado de incandescência”, se puseram vibrantes e felizes, entraram no jogo que haviam criado (CAILLOIS, 1967, p. 19).

O jogo com a câmera surgiu como uma atividade espontânea por parte das crianças, organizada como um jogo com regras, convenções e liberdade. Quando eu tentei tirar fotos das crianças, foi uma tentativa falha de passar o tempo enquanto esperávamos a sala ser liberada, mas, quando resolvi entregar a câmera nas mãos das crianças, surgiu imediatamente uma brincadeira, da qual eu não participei (salvo quando

eu mesmo fui um motivo fotográfico) e só pude observar, mais ou menos à distância, a dinâmica que havia surgido espontaneamente para além daquilo que eu (não) tinha planejado.

No final do encontro, depois que terminamos a atividade da oficina e que limpamos a sala, as crianças me pediram para tirar mais fotos com a câmera, eu topei a brincadeira, e da mesma forma de antes, elas continuaram com o jogo de tirar fotos: elas organizaram uma fila, repassaram as regras e se revezavam entre tirar fotos e posar, e quando posava, elas utilizavam o espaço – os balanços, as paredes – como cenário para suas fotos. Quando todas haviam tirado fotos, me sentei para mostrar a elas os resultados, curiosas, elas se aglomeraram em volta de mim para olharem o visor com as fotos que haviam tirado. Conforme eu passava por cada foto, elas riam, debochavam umas das outras, comentavam suas poses e caretas e tentavam identificar qual cada qual havia tirado.

Esse episódio, de certa forma, foi a primeira aproximação com as crianças, e o jogo que surgiu, foi um elemento importante dessa primeira aproximação. O jogo das crianças me fez perceber a postura distante que eu havia me colocado e nela permanecido (não conscientemente) em relação às crianças: Quando eu perguntei às crianças se elas deixavam eu tirar algumas fotos delas, *simplesmente* para registrar, eu automaticamente me coloquei em uma posição privilegiada (o que tira fotos), e, quando percebi as reações das crianças, me dei conta da posição que havia me colocado, então, decidi entregar a câmera às crianças, e nesse momento, percebi que não foi a câmera que entreguei, mas sim, a posição do observador (o que tira fotos) que passei a compartilhar com elas, através do jogo.

É neste sentido que o jogo se mostrou não apenas como um conceito importante, mas como uma prática, algo que simplesmente existe e ocorre espontaneamente. Percebi que jogar com as crianças é uma forma de – mesmo que por um momento – diminuir a distância que tenho em relação a elas e diminuir as fronteiras que nos afastam: de um lado, eu como adulto pesquisador, e de outro, elas como crianças “pesquisadas”. Percebi, jogando com as crianças, que a pesquisa etnográfica também deve ser feita com as crianças, e não sobre elas.

Dessa forma, é através do jogo que a presente pesquisa foi construída, seja pelos jogos espontâneos que surgiam (sem o meu controle, nas brechas das atividades dirigidas), ou pelo jogo que caracteriza o trabalho teatral, a construção e a manipulação dos bonecos, que foi, de certa forma, o foco principal das oficinas de teatro de bonecos, e

também da própria etnografia. Portanto, o jogo foi a principal mediação entre eu e as crianças, foi o que nos aproximou e o que permitiu esta que presente pesquisa se delineasse numa relação mais simétrica e horizontal com as crianças, que foram sujeitos ativos na construção desta pesquisa.

Observando os jogos das crianças, é possível dirigir um olhar mais próximo, colorido e incandescente para os jogos, como práticas e não abstrações. No entanto, ao que vale a este trabalho, é necessário – sob o risco de tornar a discussão do jogo uma nuvem cinza e densa – percorrer algumas das principais discussões e teorias que foram produzidas em cima dos jogos. Para isso, será com a luz das crianças que procurarei ler essas teorias, para indicar suas limitações e falhas, mas também seus avanços e contribuições para o enfoque que pretendemos dar ao conceito e à prática dos jogos, para verificar se é possível um olhar antropológico do jogo à luz da Antropologia das crianças.

3.2 – Jogo: entre a natureza e a cultura

Na introdução do seu célebre “Homo Ludens” (1938), Johan Huizinga expressa que o jogo, sendo um fenômeno mais antigo que a cultura, e não sendo um fato estritamente humano, não pode ser distinguido facilmente, *em sua natureza*, se praticado por animais ou por humanos, e que também, não ganha nenhuma característica *essencial* se praticado entre/pelas civilizações humanas. Aqui, encontra-se subentendida, uma das tarefas que Huizinga se propõe a tratar no seu livro, a de tentar encontrar e descrever as características essenciais que definem os jogos. Essa tarefa se propõe então, uma tentativa de encontrar características universais do jogo entre as “civilizações” humanas.

Nesse sentido, o autor procura construir seus argumentos a partir de um balanço das principais teorias psico-biológicas do jogo. As ciências naturais procuraram sistematizar, descrever e explicar as características, o funcionamento, a funcionalidade e a evolução dos jogos dos animais (e também dos humanos), entendendo o jogo sempre como um fenômeno relacionado ao sistema orgânico da vida. Com isso, parece que buscavam entender o jogo principalmente através de suas funções biológicas e de sua relação com a evolução e com o desenvolvimento psico-motor-psicológico dos animais e dos humanos.

Segundo Huizinga, as principais hipóteses que se apresentam desde às Ciências Naturais tentavam responder à mesma pergunta, sobre o *porquê* e os *objetivos* do jogo. Essas diferentes respostas se complementavam, na busca de definir as funções

biológicas como a principal forma de explicar os jogos, por meio de métodos quantitativos, experimentais e comparações entre os jogos dos animais e os jogos dos seres humanos. Contudo, conforme indica Huizinga, essas teorias não podem ser lidas da mesma maneira, pois apresentavam perspectivas diferentes, mas também divergentes. Dentre essas tentativas de definir e caracterizar as funções biológicas do jogo, estão aquelas que procuravam entendê-lo através: da descarga de “energia vital superabundante”; da satisfação e da descarga de tensão acumulada; do caráter preparatório do jogo, em que os indivíduos maturam e desenvolvem-se; do exercício de autocontrole e do exercício de habilidades (1938, p. 4).

Nesse sentido, Huizinga coloca que essas teorias:

deixam praticamente de lado a característica fundamental do jogo. [...] A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica principal do jogo. (HUIZINGA, 1938, p. 5).

Tendo isso em mente, para o que interessa a este trabalho, vamos tomar como fonte analítica, a obra do psicólogo e pedagogo francês Jean Chateau (1987) como uma referência para discutir as abordagens psicológicas do jogo, entendido principalmente pelo seu caráter funcional e preparatório. Além disso, Chateau discute com mais profundidade os jogos infantis, para pensar nos seus princípios e características principais, por isso acreditamos que a obra de Chateau dá um passo à frente das demais teorias psico-biológicas por começar a delinear uma dimensão especificamente lúdica e simbólica para analisar o conceito de jogo da criança.

Na introdução do seu livro “O jogo e a criança” (1987), Jean Chateau expressa que o jogo, a brincadeira ou a representação são atividades indissociáveis da vida das crianças, e também dos adultos: por um lado, o papel que essas atividades assumem no desenvolvimento psicológico, motor e cognitivo dos seres humanos é inegável; por outro, para além de cumprir funções biológicas, o jogo ultrapassa “o peso da carne” e tem a capacidade de “criar mundos de utopia” (CHATEAU, 1987, p. 13). Esses “mundos de utopia” são mundos incompatíveis com a ação prática, com as funções e necessidades imediatas e com o caráter interessado da vida ordinária. O mundo dos jogos, então, apresenta-se como um mundo lúdico, desinteressado, nada funcional e prático. Essas faltas, no entanto, não diminuem a potência e a beleza dos jogos e o tamanho da nossa entrega a este mundo à parte da vida corriqueira.

A potência, a beleza do jogo e a entrega dos jogadores se tornam ainda mais

evidentes se tomamos os jogos e as brincadeiras das crianças. As crianças que brincam o fazem por inteiro, se tornam completas; mente e corpo não se descolam, ao passo que o corpo se cansa, a mente viaja, impulsionando o corpo e fazendo sua energia se renovar para a próxima partida, a próxima aventura, a próxima brincadeira. O mundo dos jogos infantis é ainda mais separado da vida corriqueira, da vida dos protocolos, dos horários, dos afazeres e das obrigações, no entanto, todo esse mundo pode surgir nas brincadeiras de formas novas, ganhando novos sentidos e significados que tomam a vida, mas que a tornam mais poética e suportável.

Por isso, em relação à vida das crianças, os jogos são ainda mais indissociáveis, de forma que falar de jogos ou brincadeiras significa falar das crianças, nesse sentido, “perguntar por que a criança brinca, é perguntar *por que* é criança (CHATEAU, 1987, p. 14, *grifo nosso*). Aqui, está presente uma preocupação em entender qual é o sentido da infância, para compreender o que esse período mobiliza e significa no crescimento e na maturação dos seres humanos. É nesse caminho que Jean Chateau procura situar a importância do jogo na infância: “[...] é pelo jogo, pelo brinquedo, que crescem a alma e a inteligência. [...] Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não sabe pensar” (CHATEAU, 1987, p. 14).

Nesse sentido, para o autor, o “por que” da infância se relaciona a uma ideia de que a infância é a preparação para a vida adulta, o período onde as crianças aprendem (ou devem aprender) o que é necessário para chegarem a idade adulta. Na obra de Chateau, é em relação a esse aprendizado que os jogos adquirem importância para pensar, para além do crescimento e do desenvolvimento das funções biológicas, como a criança “se torna grande” pelo jogo:

Não se pode dizer de uma criança “que ela cresce” apenas, seria preciso dizer “que ela se torna grande” pelo jogo. Pelo jogo, ela desenvolve as possibilidades que emergem de sua estrutura particular, concretiza as potencialidades virtuais que afloram sucessivamente à superfície de seu ser, assimila-as e as desenvolve, une-as e as combina, coordena o seu ser e lhe dá vigor. (CHATEAU, 1987, p. 14).

Portanto, como podemos verificar, a abordagem de Chateau do conceito de jogo assinala funções precisas e importantes no desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, a infância é entendida como o aprendizado para a vida adulta e o jogo, a atividade a partir da qual a criança aprende treinando (leia-se jogando) as funções psicológicas e psíquicas. Aqui, cabe pensar se privilegiar o jogo em sua dimensão de “exercício” não significa reduzi-lo ao desenvolvimento de funções estritamente orgânicas e psicológicas. Entendemos que a abordagem de Chateau parte da Psicologia e da Pedagogia para

verificar no jogo, as suas potencialidades pedagógicas e o seu papel crucial no desenvolvimento psico-físico-cognitivo-social das crianças. No entanto, para além do seu ponto de vista específico e especializado que parte desses determinados campos do saber, cabe refletir até que ponto sua abordagem – que encara a infância como o aprendizado para a vida adulta e o jogo como o exercício de funções latentes – não acaba ignorando o elemento simbólico do jogo e a sua importância e significação na vida social das crianças, e também, não acaba enxergando as crianças como seres incompletos e que apenas se definem pelo *vir-a-ser* adultos.

À luz da Antropologia das crianças, avaliamos que esse tipo de visão é o que configura e caracteriza o olhar adultocêntrico, um tipo de etnocentrismo que marca o olhar dos adultos em relação às crianças, fixando um lugar de incompletude no qual as crianças nunca são entendidas em si mesmas, mas sempre em relação ao que serão, sempre entendendo as crianças unicamente pelo seu processo de crescimento, privilegiando o processo da socialização, o desenvolvimento psico-físico-cognitivo, mas nunca as próprias crianças. Nesse sentido, o olhar adultocêntrico não enxerga crianças, mas os(as) adultos(as) que elas, um dia, *serão*.

Nesse sentido, a ciência, que é masculina, branca e também adulta, produz um olhar adultocêntrico elevado a um grau de legitimidade próprio dos discursos e das teorias científicas. A antropóloga brasileira Antonella Imperatriz Tassinari (2011), aponta que a Antropologia das crianças, que se constitui como um campo interdisciplinar de estudos sobre a infância e as crianças, desde os anos 1990, vêm questionando a visão naturalizada e universal da infância e das etapas do desenvolvimento. Dessa forma, esses estudos privilegiam a agência das crianças, enquanto produtoras de cultura e de sociabilidade, mas também, criticam o viés adultocêntrico da ciência, desestabilizando a visão adulta, que se propõe universal e que considera irrelevantes as visões, ações e opiniões das crianças. Os estudos das crianças questionam a universalidade dessa abordagens científicas embasadas numa visão de que as crianças sabem menos e o que sabem está mais ligado à fantasia, ao jogo do que à realidade (TASSINARI, 2011).

Portanto, conforme já foi discutido no primeiro tópico deste capítulo, desde à Antropologia das crianças, é preciso ponderar com um olhar crítico as formas como os saberes institucionalizados produzem uma visão normalizadora e universal da infância, que sempre partem de uma visão externa, distante e verticalizada em relação a infância para imprimir nas crianças a imagem do adulto racional, produtivo e masculino. Retomando o pensamento de Neusa Maria Mendes de Gusmão (1999), o olhar científico

sempre procura enxergar as crianças dentro dos “mundos da ordem”, a partir do que delas se esperam, projetando sobre as crianças um ideal socializador da infância como aquilo que será e as crianças como adultos que serão. Dessa forma, sempre há um enfoque sobre os processos de controle sobre as crianças, sobre como elas recebem – como receptáculos vazios – a Cultura, a linguagem e as disposições necessárias para se tornarem seres sociais.

Em continuação, Chateau se propõe a definir mais precisamente como se constitui o papel de exercício dos jogos no desenvolvimento das crianças. Sua tarefa procura privilegiar os jogos e as brincadeiras das crianças de idades diferentes, verificando qual é o papel do jogo em cada fase do desenvolvimento infantil. Essa abordagem se dá em contrapartida de algumas teorias da Psicologia do Desenvolvimento, que na tentativa de estudar os jogos e o seu papel de exercício (os jogos funcionais), partem de comparações e estudos experimentais entre crianças e animais para descrever e analisar a funcionalidade dos jogos no desenvolvimento das crianças¹.

Para o que serve a esta discussão, vamos tomar a discussão a respeito dos jogos lúdicos, que segundo Chateau, são formas especificamente humanas de jogos, que não se encerram no treinamento de funções orgânicas, mas que já mobilizam processos de significação, e em que a própria atividade curiosa em si, e não mais o objeto do jogo, torna-se o motivo e o prazer do jogo. Em outras palavras, no momento em que a criança passa a jogar justamente por jogar, aparece o jogo em sua forma lúdica, sem qualquer relação com o exercício de funções orgânicas. Dessa forma, a atividade lúdica envolve o sujeito, e não o objeto – por mais que dele faça uso, como um instrumento do jogo. Segundo Chateau, há uma continuidade entre os jogos funcionais e os jogos lúdicos, “[...] mas, ao passo que o princípio do jogo funcional consiste no impulso vindo de uma única função, o impulso que há no jogo propriamente humano vem de todo o ser e exprime todo o ser” (CHATEAU, 1987, p. 19). Nesse sentido, a intenção de Chateau é a de encontrar entre os jogos lúdicos suas características principais e também os seus princípios gerais.

Primeiramente, o jogo é uma atividade séria, que envolve seriedade. Aqui podemos fazer uma aproximação entre Jean Chateau e Johan Huizinga: ambos expressam que a criança sabe perfeitamente distinguir e expressar quando está jogando ou quando está simplesmente “fazendo de conta” ou “fazendo-se de boba”. Em Huizinga,

1 Para Chateau, não se pode tratar da mesma forma o jogo praticado entre os animais e entre as crianças de diferentes idades. Os jogos dos animais dependem da sua estrutura orgânica e dos seus instintos, que variam entre diferentes espécies, em função das especificidades de cada uma. O jogo dos animais têm funções biológicas que podem ser delimitadas e estudadas sistematicamente, e essas funções são estritamente biológicas, necessárias ao desenvolvimento orgânico dos animais.

essa diferenciação expressa-se quando o autor afirma que o jogo é “uma evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 1938, p. 11). Essa evasão envolve a entrega do jogador e só pode ser mantida se o jogador acredita até o fim que o universo suspenso do jogo existe, nem que seja por um breve período de tempo. De forma muito similar, Chateau expressa que a criança sabe distinguir com precisão quando está jogando, e que o jogo para ela, possui um caráter sério, envolve regras e uma “crença na ilusão” (CHATEAU, 1987). Da mesma forma, ambos os autores apontam que o jogo envolve necessariamente uma dimensão dramática, que se relaciona à mímica, à imitação e à ilusão.

Isso nos leva a uma segunda característica apresentada por Chateau, de que o jogo infantil tem de se afastar, mesmo que temporariamente, da vida real, ou seja, a criança que joga mergulha por inteira no jogo, acredita no universo que passa a existir e dentro dele, joga com seriedade. A crença na ilusão do jogo é o que indica o aceitar espontaneamente e com seriedade o convite à viagem do jogo, que distancia-se do ambiente real, concreto e objetivo. O jogo é capaz de operar um corte no mundo, dentro do qual somente o jogo existe e o resto do mundo, momentaneamente, “desaparece”. O jogo funciona em um espaço-tempo à parte e a atitude séria é o que garante a ilusão-existência do jogo e da atividade lúdica.

Assim como o jogo é destacado, os jogadores também o são. No entanto, esse “desaparecimento” nunca se dá de forma total, então, é preciso entender esse “desaparecimento” do mundo como uma transformação do mundo em códigos intrínsecos aos jogos, ou seja, que o jogo mobiliza uma linguagem e uma qualidade de ação que se apoia muito mais no plano imaginário do que no plano concreto, no entanto, a imaginação só pode existir pela transformação que ela efetua no mundo concreto. É importante frisar que o afastamento que o jogo têm em relação à “vida real” não implica que o jogo seja uma atividade estéril, pois mesmo que não produza bens, riquezas e lucro, o jogo é uma forma particular e potente de conhecer o mundo e interpretá-lo.

Isso, em relação ao jogo das crianças precisa ser ainda destacado, no sentido de ressaltar que o jogo infantil é “improdutivo” em relação à produtividade que marca o modo de vida ocidental e adulto, e não em relação à produção do conhecimento de si, do outro e de mundo, que o jogo e a brincadeira das crianças implica. Assim, é correto afirmar que o jogo é uma atividade intrínseca à vida das crianças, mas, que mesmo existindo em uma esfera relativamente destacada da “vida real” faz parte dessa vida, pois sendo uma dimensão da vida, o jogo ainda é a vida, é uma forma de conhecê-la em sua forma mais

poética e lúdica.

Tendo isso em mente, é possível afirmar que da mesma forma, o jogo das crianças afasta-se do mundo dos adultos, mas também da moral e da lógica adultas. Através do jogo, as crianças se destacam (momentaneamente) desse mundo regular, óbvio e previsível que as rodeia no ambiente familiar, escolar, etc. Pensamos numa metáfora interessante para explicar essa afirmação: imaginem essas plantas, rebeldes e insistentes, que nascem e crescem à contragosto, nas brechas das construções de concreto, do planejamento. Os jogos das crianças de certa forma, acontecem nas brechas da lógica adulta e dos “mundos da ordem”, e a criança que joga o faz dentro de um mundo que não responde à mesma lógica de funcionamento do mundo dos adultos, ela se destaca deste mundo e afirma-se enquanto um sujeito pleno, assumindo a sua personalidade ou até mesmo vivendo outras, transitando pelas possibilidades de *ser quem você quiser* dentro do mundo do jogo.

Entende-se que jogando, as crianças aprendem através de esquemas lúdicos, imaginários e simbólicos a interagir umas com as outras, apreendem o mundo, organizando-o a partir dos códigos específicos do jogo, e também, aprendem como se portar no mundo. Em relação a isso, é preciso ler com cuidado quando Chateau expressa que “brincar [...] é exercitar-se no plano imaginário para a realização concreta futura” (p. 22), ou seja, que através do jogo, a criança (despreocupada, por assim dizer) mergulha na atividade lúdica e esse mergulho proporciona um treinamento *involuntário* para as atividades da vida séria. Aqui, nos deparamos novamente com a ideia do jogo como treinamento, neste caso, não de funções biológicas, mas de funções sociais que se traduzem em projetos. Nesse sentido, o jogo das crianças seria um mero artifício que conduz, por antecipação, à vida séria e ao aprendizado dos esquemas práticos, necessários para a vida social (leia-se vida adulta).

Aqui, é preciso procurar entender que o que Chateau entende por “vida séria” e “vida social” parece se relacionar à vida séria e social do Ocidente. Até aqui, não pontuamos que os estudos de Chateau centraram-se nos jogos de determinadas crianças da Europa Ocidental durante a primeira metade do século XX, focando-se nos jogos que aconteciam nesses determinados contextos escolares (CAILLOIS, 2017). O pensamento crítico de Neusa Maria de Gusmão novamente se faz importante para entendermos que a abordagem de Chateau sobre os jogos infantis privilegia a dimensão instituída dos jogos, entendendo os jogos das crianças a partir dos processos formalizados de educação sublinhando o papel socializador dos jogos das crianças (GUSMÃO, 1999).

Parece contraditório traçar essa crítica, no entanto, é preciso pesar algumas considerações. Afirmamos aqui, que os jogos das crianças mobilizam sentidos que configuram uma linguagem específica do social, marcada pelo lúdico e pela imaginação, e que através desta linguagem, a criança que brinca também apreende o mundo, nesse sentido, os jogos das crianças são uma forma de conhecimento sobre o mundo. Por outro lado, não podemos marcar nos jogos infantis o simples treinamento de funções e o aprendizado de esquemas práticos, necessários à vida adulta. Isso significa acreditar naquele mito, do Homem Ocidental, do sujeito moderno, produtivo, branco e adulto; significa imprimir nas crianças essa imagem e essa moral ocidental, da produtividade, da racionalidade e da lógica adulta.

Em continuação, a criança que joga não tem consciência de estar treinando ou aprendendo tarefas e atividades futuras, mas é interessante observar a forma em que muitas vezes, as atividades e ofícios adultos surgem nos jogos infantis de forma deliberada, consciente e espontânea, por parte das crianças. Quando uma criança brinca de realizar uma atividade adulta, de imitar que está executando uma profissão ou alguma atividade séria, como cuidar de uma casa, pilotar naves interestelares, perseguir ladrões, brincar de escola, de médico ou de supermercado, a criança tem a consciência de estar desempenhando um papel referente a alguma atividade praticada pelos adultos, mas dentro do universo do jogo, recortado da vida séria, da vida adulta.

Transportadas para o universos do jogo, essas atividades são resignificadas, deixam de ser atividades sérias, salvo pela seriedade que o jogo de imitá-las pressupõe. Nesse sentido, é preciso evidenciar, mais do que o mero treinamento, a dimensão simbólica do jogo infantil e da imitação das atividades adultas. Pensar nessa dimensão simbólica pode ser interessante para avaliar como as crianças traduzem atividades sérias em jogos, e como essas atividades são reinventadas pelas crianças, e também, como os jogos infantis podem revelar o quê as crianças pensam de tais atividades, como elas pensam e quais são os sentidos que elas operam quando jogam ser adultas.

Levando em conta essas teorias, não é de todo errado afirmar que os jogos e as brincadeiras das crianças sejam uma espécie de treinamento para atividades adultas, e até mesmo exercício para o trabalho, ou a atividade laboral dos adultos. No entanto, a relação que os jogos infantis estabelecem com as atividades laborais adultas é uma relação que passa muito mais pela imitação do quê pelo treinamento e pelo aprendizado de determinada capacidade, técnica, física ou intelectual. Nesse sentido, o jogo não prepara para a vida laboral, nem define um ofício futuro que seja uma “evolução” de

algum tipo de jogo específico.

Por mais que seja evidente que as crianças, em seus jogos, tomem as atividades laborais do adultos como inspiração para o jogo e a brincadeira, as atividades laborais são tomadas apenas em aparência, como motivo de simulação, imitação e jogo. Aqui, cabe pontuar que nesse processo de imitação, tais atividades são resignificadas e levadas para o universo lúdico, onde a imaginação, a criatividade e a (re)invenção governam as ações, os pensamentos e as práticas. Nesse sentido, nunca está dado e definido que uma criança que brinque de cozinhar será um adulto que trabalhe em uma cozinha, ou que outra criança que brinque de escola será um adulto que trabalhe em uma escola.

O jogo é uma arena privilegiada de experimentação, invenção e aprendizado, tanto de habilidades físicas e intelectuais, quanto de aprendizado de regras e códigos sociais, de sociabilidade, interação e cooperação. Contudo, não se pode reduzir o jogo ao mero treinamento (por mais que ele exista) ou ao aprendizado de funções necessárias para o trabalho ou a vida em sociedade. Os jogos infantis, por exemplo, oferecem um campo interessante para se investigar os significados que as próprias crianças dão ao trabalho, assim como entender como as crianças concebem os jogos, suas regras e características.

Dizer que o jogo é – apenas – a preparação para a vida laboral, de certa forma, é descartar o que, de fato, caracteriza os jogos. É correto afirmar que os jogos mobilizam diversas capacidades inatas – leia-se facilidade ou predisposição – que vêm à tona através da atividade do jogo. No entanto, o que mobiliza o jogo é a vontade de jogar, e isso se relaciona diretamente com uma característica fundamental do jogo: O jogo é uma atividade livre e espontânea que encontra seu fim em si mesma, ou seja, quem joga, joga porquê sente *vontade* de jogar.

É a vontade de jogar que mobiliza qualquer jogador a lançar-se no jogo. Como coloca Caillois, “[...] nada tanto quanto o jogo exige atenção, inteligência e resistência nervosa” (CAILLOIS, 2017, p. 26). Assim, brincando com a sorte e o azar, racionando enquanto joga e deixando-se guiar pelo impulso que o move e pela fé cega no jogo, o jogador entra em um estado de incandescência, de atenção e entrega, pois, conciliando “forças dificilmente conciliáveis”, o jogador atinge um estado de total atenção pelo que se passa no jogo, seja uma competição ou uma encenação. Para novamente afirmar, o jogador chega nesse estado apenas se ele está jogando espontaneamente, mobilizado apenas pela sua vontade de jogar.

O universo do jogo infantil destaca-se quase que completamente do universo dos adultos, mesmo que tome as atividades adultas como substrato lúdico para o jogo. Pensar a imitação que as crianças fazem das atividades adultas só é possível se assinalarmos que o jogo opera um corte no mundo, onde o universo lúdico das crianças escapa do domínio, da interferência e da autoridade dos adultos. O distanciamento do jogo infantil permite às crianças uma relativa autonomia para traduzir atividades sérias em códigos, regras e sentidos próprios que elas concebem através dos jogos e que não correspondem aos códigos, regras e sentidos que essas atividades têm no mundo dos adultos.

É interessante destacar que Chateau pontua que sempre há uma comparação desfavorável entre o plano lúdico das crianças e o plano sério dos adultos. Aqui, nos deparamos novamente com a primeira característica traçada pelo autor, do jogo como uma atividade séria. Nesse sentido, o jogo das crianças é sempre colocado em uma posição de inferioridade em relação às atividades sérias dos adultos. Essa comparação desqualifica e esvazia o jogo infantil por ele ser uma atividade despreocupada, livre, improdutiva e estéril em relação à atitude séria, que o trabalho, a moral e a lógica dos adultos pressupõe. Trazendo novamente o pensamento de Huizinga, destacamos, segundo esse autor, que em relação ao jogo “[...] nunca há um contraste bem nítido entre ele e a seriedade, sendo a inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade. Ele se torna seriedade e a seriedade, jogo” (HUIZINGA, 1938, p. 11).

Por isso, para fugir de possíveis comparações injustas e arbitrárias, é preciso entender que o jogo das crianças implica atitudes sérias das crianças, que possibilitam que o universo do jogo e da brincadeira exista, de forma relativamente autônoma e distanciada do mundo dos adultos. Todavia, o jogo das crianças nem sempre é a imitação lúdica das atividades adultas, e mesmo nestes casos, o distanciamento do jogo se dá da mesma forma, revelando o aspecto criador e criativo do jogo, pela possibilidade de criação de um outro mundo, sempre destacado da vida normal, do âmbito familiar, escolar e do mundo dos adultos. O distanciamento é tão autônomo quanto o próprio jogo e tão voluntário quanto a predisposição para jogar (CHATEAU, 1987).

O que possibilita e nutre esse distanciamento é o que Chateau chama de “atitude de má-fé”, essa atitude relaciona-se ao *recusar ver o que se vê*, implicando inventar uma invenção e acreditar nela até o fim. Este aspecto também é citado por Huizinga, quando ele expressa que o jogo “promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de *segredo* e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de *disfarces* [...]” (HUIZINGA, 1938, p. 16, *grifo nosso*). A atitude de má-fé

implica também um pacto entre os jogadores, de acreditarem numa fé cega no jogo. Essa atitude possibilita que o jogo aconteça e que o universo lúdico se distancie da realidade, de suas regras e das ações práticas.

Chateau expressa que:

No jogo [...] é sobre todo o universo que atiro um véu, exceto apenas para o domínio do jogo. Afasto de mim o mundo comum, o mundo dos adultos, o mundo do trabalho. Conservo apenas aquela porção de universo que me interessa e que eu, de certa forma, recriei através de meus símbolos lúdicos. Quero ignorar por algum tempo esse mundo duro em que estou confinado, e como que submeto; coloco-me nesse outro mundo onde sou como um rei. (CHATEAU, 1987, p. 24).

O distanciamento que a atitude de má-fé acarreta no jogo também pode ser observado no trabalho, no entanto, no trabalho não há uma atitude de má-fé tal como há no jogo, e mesmo que o trabalho seja capaz de absorver quem trabalha, nunca há um afastamento voluntário do resto do mundo. Tem-se que a atitude séria do jogo é completamente oposta à seriedade do trabalho. O jogo opera um corte na realidade e uma crença nesse novo mundo criado e compartilhado pelos jogadores, portanto, quem joga experimenta liberdade e autonomia, de aceitar entrar no jogo para viver uma vida temporariamente paralela, ou, de não aceitar e logo, não experimentar o caráter lúdico do jogo, isso porquê o jogo é uma atividade livre, espontânea e deliberada.

Por sua vez, o trabalho não é uma atividade completamente livre, pois quem trabalha, mesmo que trabalhe em algo que queira ou que escolheu, e que experimente graus de distanciamento em relação ao mundo, o faz de forma séria. O trabalho é uma atividade produtiva, que necessariamente tem consequências na vida cotidiana, por isso, quem trabalha o faz porquê precisa trabalhar e o faz com comprometimento, imerso em uma realidade diferente à atitude séria do jogador.

A seriedade do jogo é ambígua, pois quem joga imitar um trabalho, o faz de forma séria, mas essa imitação se dá dentro de um universo completamente diferente do universo do trabalho; o universo do jogo é um universo mais perto do *sonho*, de uma realidade que funciona conforme suas regras e sobre ela recai um véu que a deixa invisível para aqueles que estão fora do jogo: “[...] Ora o jogo tem característica do trabalho, ora do sonho. O jogo transita entre a pura ficção do sonho e a realidade do trabalho” (p. 26). No entanto, em relação à isso, é necessário destacar que essa seriedade e esse distanciamento aparecem sem dúvidas, com mais força nos jogos de ficção do que nos jogos que envolvem a “existência real” (andar de bicicleta, os jogos que envolvem o entorno, etc.).

Uma outra distinção possível entre o jogo e o trabalho aparece se levarmos em

conta que diferentemente do trabalho, a seriedade do jogo se encerra no próprio jogo, e não provém do objeto, da situação, das necessidades materiais ou das necessidades de produzir algo concreto: o jogo é sério porquê ele implica seguir regras abstratas e imperativas, portanto, quem joga e permite-se aceitar essas regras o faz apenas pelo fato de jogar, afirmando, no jogo, o seu ser (completo e completamente dentro do jogo), o seu poder (provar-se capaz, desafiar-se e afirmar suas habilidades dentro do jogo) e a sua autonomia de poder (re)criar, (re)inventar e toda a vida dentro do jogo.

Chateau afirma que o jogo, para as crianças, ocupam um papel parecido com o trabalho, para os adultos: “Como o adulto se sente forte por suas obras, a criança sente-se crescer com suas proezas lúdicas. [...] A criança, colocada à margem dos trabalhos reais e sociais, acha um substituto no jogo. Daí colocada a importância primordial do jogo de nossas crianças” (p. 29). Nesse sentido, o princípio do jogo infantil que Chateau demarca, é justamente a possibilidade da criança afirmar sua personalidade, afirmando-se a si mesma diante do mundo, através do jogo. Por isso, não se pode reduzir o jogo das crianças ao mero treinamento de funções biológicas, mas há de procurar no jogo a afirmação da criança e de sua personalidade.

Dessa forma, consideramos que a obra de Chateau significa um grande avanço em relação às teorias psico-biológicas que tomavam os jogos enquanto meros exercícios de funções latentes. Segundo essas teorias, a criança – em suas fases de desenvolvimento e maturação – nunca é vista como um ser completo, mas como um ser fragmentado em funções separadas, impessoais, assim, o jogo, também era encarado de forma impessoal, ele era entendido apenas em sua funcionalidade. Aqui, retomamos o pensamento de Huizinga quando ele expressa que as abordagens psico-biológicas esqueciam de analisar no jogo a intensidade, o êxtase, o prazer e a diversão (HUIZINGA, 1938).

A abordagem de Chateau consegue lançar luz sobre os aspectos humanos, pessoais e lúdicos do jogo infantil para mostrar que ele não é apenas o treinamento de funções orgânicas, e que as crianças devem ser entendidas em sua completude. Nesse sentido, Chateau abre caminhos para entender o jogo das crianças em sua dimensão simbólica e a importância do jogo na vida das crianças, como o meio delas expressarem-se e se afirmarem enquanto seres plenos e ativos dentro dos processos de aprendizagem e da produção de sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo.

3.3 – O jogo e sua dimensão simbólica

Já foi mencionado que o trabalho de Johan Huizinga, tratou, de forma central, de procurar no jogo suas características essenciais e disposições que mobiliza, e qual e a relação que essas disposições estabelecem com importantes manifestações culturais. A sua hipótese, um tanto quanto “potente”, por assim dizer, é a de que os jogos são anteriores à própria Cultura, e que não sendo elementos propriamente humanos, manifestam-se universalmente e de formas muito variadas, mas envolvem as mesmas características.

Dentre essas características essenciais, o autor inicialmente apresenta que o jogo pressupõe o convite ao brincar, mediado ritualmente por ações ou gestos; que existem regras que determinam e condicionam a natureza de cada tipo de jogo; os jogos possuem dramaticidade e podem se constituir como um espetáculo, e que por último, e mais importante, que os jogos envolvem necessariamente a busca pelo prazer.

Essas características colocam o jogo, mesmo em sua forma mais simples e ordinária, como uma atividade simbólica, muito mais do que um fenômeno fisiológico ou psicológico, ultrapassando os limites de uma atividade estritamente biológica. Esse, sem dúvidas, é um dos avanços da obra de Huizinga em relação às abordagens da Biologia e da Psicologia: Huizinga quer abordar o jogo desde sua dimensão simbólica, significativa, que encerra sentido *na* e *pela* ação, e que esse sentido transcende as necessidades imediatas da vida. Não definindo-se pelo instinto, segundo Huizinga, o jogo é uma atividade que transcende o material (HUIZINGA, 1938).

O caráter prazeroso, divertido e ocioso dos jogos se constitui com uma de suas principais características. Falar de divertimento é mais fortuito para uma análise que busque entender o jogo como uma atividade simbólica, que produz sentidos, que move e envolve os jogadores. Da mesma forma, o divertimento é uma característica do jogo que o torna um fenômeno fugidio para ser apreendido, objetiva e racionalmente, no entanto, como afirma Huizinga, não há no jogo nada de racional, e que buscar uma racionalidade no jogo significa encará-lo como uma atividade exclusivamente humana ou ainda, como uma atividade que se limita a alguma civilização específica.

Segundo Huizinga (1938), a existência dos jogos não se limita a “qualquer grau determinado de qualquer civilização, ou a qualquer concepção de universo”. Aqui, está expresso que o jogo se apresenta como um fenômeno universal, que pode (ou não) apresentar-se linguisticamente de formas variadas, mas que necessariamente existe como uma “realidade autônoma” e inegável das sociedades humanas e dos animais. Por

isso, reconhecer a existência dos jogos implica pensá-lo para além de sua realidade material e orgânica; significa também, assumir que o jogo é uma atividade simbólica, que confirma e demonstra a “natureza supralógica da situação humana”.

Buscar no jogo o elemento da cultura e buscar na cultura o elemento lúdico é o principal objetivo de Huizinga, que para distanciar-se das abordagens psicológicas e biológicas, procura analisar o jogo em sua dimensão cultural e simbólica. Todavia, nos deparamos com uma passagem um tanto como problemática: “Ao tratar o problema do jogo diretamente como função da cultura, e não tal como aparece na vida do animal ou da criança, estamos iniciando a partir do momento em que as abordagens da biologia e da psicologia chegam a seu termo” (HUIZINGA, 1938, p. 6).

Essa passagem expressa primeiramente a empreitada teórica que Huizinga se propõe a “tratar o problema do jogo diretamente como função da *cultura*” (*grifo nosso*). No entanto, como podemos observar neste breve excerto, o autor privilegia uma abordagem que afasta os animais, e também as crianças da Cultura. Quando Huizinga expressa que seu objetivo não é estudar o jogo “tal como aparece na vida do animal *ou* da criança” (*grifo nosso*), está expresso subliminarmente que os jogos dos animais e das crianças não oferecem a possibilidade de encontrar no jogo o elemento da cultura. Nos surpreende a utilização da conjunção “ou”, que coloca o jogo, tal como ele aparece na vida do animal e da criança, como atividades *parecidas*, mas que, igualmente, não servem para buscar no jogo a sua dimensão social e simbólica.

Entendemos que Huizinga está partindo em contrapartida das abordagens da Biologia e da Psicologia, e que estas disciplinas, por meio de comparações e de experimentos, se debruçaram sobre os jogos tal como eles aparecem entre os animais e entre as crianças. Como já foi mencionado, estas abordagens privilegiavam o caráter psico-biológico dos jogos tomando sua funcionalidade orgânica e cognitiva no desenvolvimento e na maturação das crianças. No entanto, quando Huizinga apresenta a sua empreitada teórica, ele exclui as crianças e os jogos infantis de sua abordagem e esvazia todo elemento lúdico e simbólico dos jogos infantis, deixando-os para a Biologia e para a Psicologia.

Em continuação, Huizinga pretende tratar do jogo como função da cultura, como um elemento que a antecede e a marca, se apresentando como um fenômeno universal e que se está presente em “toda parte” como uma “qualidade de ação que distancia-se da vida comum”. Nesse sentido, o objeto de Huizinga seria o jogo como uma forma específica de atividade simbólica e significativa, com funções sociais e culturais e que

devem ser entendidas desde o próprio jogo, verificando sua significação primária, tal como fazem os jogadores.

Para Huizinga, na raiz das instituições, das práticas e dos fenômenos culturais, está o jogo, como elemento constitutivo da cultura, do qual decorrem importantes práticas e instituições da cultura. O argumento apresentado indica que as “grandes atividades arquetípicas da sociedade humana” são marcadas pelo elemento lúdico, ou seja, que o pensamento e a linguagem humanas envolvem processos de representação que se constituem dos mesmos princípios dos jogos:

[...] Na criação da fala e da linguagem, *brincando* com essa maravilhosa faculdade de designar, é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é um jogo de palavras. (HUIZINGA, 1938, p. 7, *grifo nosso*).

Através da percepção, a realidade é traduzida em pensamentos por meio de símbolos e imagens mentais. Assim, os pensamentos não são mais essa realidade, mas outra coisa, transformada em símbolos, em palavras, em jogos de palavras que associam os signos e os dão significados. Nesse sentido, a linguagem é a transformação poética do *mundo exterior*. Da mesma forma, o pensamento mitológico também apresenta um elemento lúdico, onde a realidade é transformada através da imaginação em elaboradas construções arquetípicas e simbólicas, que criam um outro mundo, regido por outras forças, mas que, explicam a realidade, significando-a. Finalmente, o culto e o ritual, em suas estreitas relações com o pensamento mitológico, apresentam-se como elaboradas práticas simbólicas que nutrem-se do jogo e do elemento lúdico do teatro, da dança e da representação mimética da natureza e da realidade (HUIZINGA, 1938).

Em continuação, segundo a abordagem de Huizinga, o jogo opõe-se à seriedade, no entanto, tal oposição que parece ser irreduzível, se mostra mutável e fluída: É fácil constatar que existem jogos que são praticados dentro da mais rígida seriedade, e que da mesma forma, muitas atividades e categorias que podem ser abrangidas pela “não-seriedade” não são jogos. Dessa oposição, derivam um campo de significados que geralmente se associam ao jogo – riso, loucura, piada, gracejo, cômico, etc. Essas ideias podem ajudar a entender e a definir o conceito de jogo, no entanto, conforme o autor expressa, o jogo não pode ser reduzido a elas, pois, sendo um elemento presente na vida social e cultural, o jogo não se define por qualquer categoria da vida social e está para além das oposições vício/virtude, verdade/falsidade, bem/mal, loucura/sabedoria, etc. Está presente, em “Homo Ludens” (1938) a tentativa de circunscrever um campo

semântico e específico do jogo, como uma atividade igualmente específica das sociedades humanas, com características e princípios que não se reduzem a qualquer outra categoria ou atividade da vida social.

Da mesma forma, há uma tentativa de delimitar precisamente que tipo de jogo será tomado como objeto, com isso, os jogos “em suas manifestações sociais” podem ser mais facilmente observados e descritos por possuírem formas mais nítidas e articuladas com a cultura (e o pensamento simbólico). Portanto, Huizinga não se propõe a estudar os jogos em suas inúmeras manifestações e especificidades, mas sim, traçar as relações entre um tipo particular de jogo e a cultura. Esse tipo particular de jogo é o que Huizinga chama de “jogos sociais” que têm expressão e manifestação nos concursos, nas competições regulamentadas, nos torneios, nas representações, nos espetáculos, nas festas e nos rituais.

Dessa opção teórica decorre que os jogos em suas “formas primitivas” (o jogo dos animais e das crianças) são excluídos da análise que Huizinga se propõe a fazer, pois para ele, os jogos sociais são “muito mais fáceis de descrever do que os jogos mais primitivos das crianças e dos animais jovens [...] ao passo que na interpretação dos jogos primitivos deparamos imediatamente com aquela característica irreduzível, puramente lúdica, que [...] resiste inabalavelmente à análise” (HUIZINGA, 1938, p. 10).

A palavra “primitivo” na formulação de Huizinga, aparece como um adjetivo que marca uma qualidade nos jogos das crianças e também dos animais. Aqui está expressa uma oposição entre os jogos que seriam “primitivos” e os jogos que seriam “civilizados”. Se os jogos das crianças são primitivos, eles estariam então, ao lado da natureza, do instinto? Por outro lado, os jogos civilizados seriam os jogos dos adultos? A escolha e o uso da palavra “primitivo” sugere que do outro lado, existe o “civilizado”. E o uso da palavra “primitivo”, adjetivada às crianças as coloca em oposição aos adultos, que seriam portadores legítimos da cultura e da civilização.

Por isso, parece-nos arbitrário que Huizinga tome como objeto os jogos em suas manifestações sociais, em suas formas institucionalizadas, e exclua os jogos infantis. Isso significa relegar os jogos das crianças à natureza e ao instinto, e também sugere que os jogos infantis não são jogos sociais, que nutrem-se do social e nutrem o social. Em suma, significa esvaziar os jogos das crianças de qualquer sentido cultural e simbólico.

Aqui cabe perguntar: qual é a diferença entre essa “característica irreduzível, puramente lúdica” dos jogos infantis e o caráter irreduzível e específico que Huizinga defende em relação ao conceito de jogo, tomado em sua discussão como os “jogos

sociais”? E também, os jogos infantis não poderiam indicar estreitas relações com a cultura e a sociedade? Ao admitir que os jogos infantis são mais difíceis de serem apreendidos, Huizinga deixa subentendido que os jogos das crianças são desorganizados, pois não se apresentam de forma institucionalizada da mesma forma que os torneios, as competições e os espetáculos.

A escolha teórica de Huizinga abre um abismo que separa as crianças dos adultos, tornando esses mundos divididos e separados. Não podemos deixar de pontuar que essa escolha não é de todo inconsequente. Uma escolha teórica nunca é aleatória e livre de implicações, por isso, quando Huizinga deixa de lado os jogos infantis, parece que as crianças não são portadoras legítimas de Cultura e os jogos das crianças são uma espécie de sobrevivência cultural. De certa forma, a escolha teórica de Huizinga tem um tom “evolucionista”.

Alberto Nídio da Silva (2012) ressalta que as experiências das crianças encerram-se em um tempo e um espaço que são vividos de maneiras particulares (senão autônomas) pelas crianças. Nesse sentido, as Culturas infantis produzem e são os produtos das vivências cotidianas das crianças, assim, a infância se produz e produz a experiência das crianças ao mesmo tempo que mantém estreitas relações com a Cultura em seu sentido amplo, a Cultura que adultos(as) e crianças compartilham.

Como nos revela Silva, um elemento importantíssimo e central das culturas infantis é o idioma lúdico e a prática dos jogos. Os jogos, na vida das crianças, está presente nos seus cotidianos. É notável o papel dos jogos no desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, como já abordamos no início deste capítulo, e da mesma forma, é notável que os jogos têm uma linguagem e uma gramática simbólica que passa necessariamente pela interação, pelas relações sociais.

Nesse sentido, por um lado, reconhecemos a potência, a ambição e trabalho de Huizinga, por ter circunscrito um campo de análise e interpretação dos jogos, desde uma dimensão simbólica, histórica e cultural. No entanto, salientamos que essa dimensão simbólica, histórica e cultural não pode ser cortada em duas: a dos(as) adultos(as) e a das crianças. Insistir neste corte é, de certa forma, entender que a Cultura é um dado fechado, pronto e que não se transforma e que não é produzida pelas pessoas. A cultura, como um conjunto compartilhado de símbolos, ideias e sentidos, é produzida cotidianamente através das experiências das pessoas. Nesse sentido, a Cultura, assim como as pessoas, estão abertas aos processos de mudança e transformação.

O mundo social e cultural das crianças permite e envolve maneiras diferentes de

simbolizar, (re)interpretar e comunicar as percepções do mundo. No entanto, o mundo social das crianças não é um mundo completamente autônomo, pois ao mesmo tempo, as crianças estão sujeitas a introjetarem a Cultura que participam enquanto sujeitos e crianças, ou seja, as crianças, por participarem de uma Cultura, estão sujeitas a serem socializadas dentro de determinados esquemas culturais a partir de códigos e disposições dessa determinada Cultura. No entanto, de maneira mais ou menos autônoma, as crianças também participam de um mundo cultural próprio, marcado pelo fator geracional, e nesse mundo também habitam, produzem e aprendem a ler códigos e disposições próprias.

Por isso, é necessário entender que os jogos infantis são expressões importantes do social assim como a vida social das crianças é marcada pelos jogos. Dentre as características que Huizinga traça ao conceito de jogo, para delimitar os “jogos sociais” não há em tese nada que exclua os jogos das crianças:

1 – O jogo é uma atividade voluntária, essa característica é o que aproxima o jogo da liberdade e o afasta da natureza (e suas determinações biológicas), nesse sentido, o jogo só existe quando praticado de forma livre e deliberada, sem finalidade que não seja a de jogar, livre e espontaneamente. A este caráter livre, repousa a busca pelo prazer e pelo divertimento. Decorre disto o seu caráter desinteressado, pois o jogo não acontece em detrimento de qualquer satisfação de impulsos ou funções biológicas. A finalidade do jogo é a satisfação de sua própria realização, no entanto, mesmo jogando desinteressadamente, os jogadores mergulham no jogo e nele deixam-se absorver inteiramente;

2 – O jogo afasta-se também de qualquer outra atividade da vida cotidiana, sendo uma ação que está suspensa, que evade à vida 'normal' e não responde às regras e ao funcionamento das atividades que se inscrevem no cotidiano. O jogo separa-se da vida comum por ocupar, temporariamente, um espaço definido e recortado da própria vida. Todo jogo se inicia e se encerra, por isso, tem uma duração, que varia entre cada tipo de jogo. Mesmo sendo temporário, o jogo se fixa como um elemento cultural por poder ser retomado, repetido e transmitido. Da mesma forma, todo jogo só acontece dentro de um campo, de uma arena, de espaços definidos “de maneira real ou imaginária, deliberada ou espontânea” (p. 13);

3 – A estas características anteriores, tem-se que dentro do jogo existe uma ordem que é criada e mantida pelo jogo, a qual, os jogadores devem respeitar. No entanto, essa ordem não significa que o jogo seja previsível. O jogo só ocorre quando seu

resultado ou desfecho nunca é conhecido de antemão, pois, sempre, no jogo existe a tensão, o desenlace. Esse “elemento dramático” do jogo é indispensável para os jogadores possam evadir da vida ordinária para jogar com seriedade, deixando-se mergulhar no jogo e no drama que ele implica;

4 – O jogo possui um valor ético, que relaciona-se ao seu caráter regulamentado. As regras são fatores imprescindíveis para o conceito de jogo. Elas são absolutas, imperativas e estão, da mesma forma que o próprio jogo, afastadas das regras da vida social. Elas só se aplicam dentro do jogo e para o desenrolar do próprio jogo. Esse valor ético diz respeito ao grupo, à comunidade de jogadores, que deliberadamente devem aceitar e respeitar as regras como condições para que o jogo possa existir. Se desrespeitadas as regras, não há jogo. Segue-se que os jogos nutrem um sentido comum e de pertencimento. Huizinga expressa que “as comunidades de jogadores geralmente tendem a tornar-se permanentes, mesmo depois de acabado o jogo”, pois, ao compartilhar sentidos e experiências próprias ao jogo, os jogadores estabelecem relações de amizade, de companheirismo entre si, que perduram para além do universo do jogo (p. 15);

5 – Por último, o jogo também envolve o mistério o segredo. Essas características ajudam a circunscrever o universo do jogo como uma esfera separada da vida ordinária. Em relação a isso, também estão relacionadas a mímica, o disfarce, a imitação e o jogo de tornar-se outro dentro do jogo.

Tomando essas características, é possível agregar a elas toda a variedade de jogos praticados seja entre os adultos ou as crianças. Ao longo de sua explanação, Huizinga, diversas vezes vale-se de exemplos de jogos infantis e das atitudes e ações das crianças que jogam, para explicar os fundamentos de cada característica que ele traça ao conceito de jogo. Por um lado, é contraditório ele utilizar os jogos infantis como exemplos, quando exclui os jogos das crianças de sua análise e de seu objetivo teórico. Por outro, a partir dessas características, é possível pensar nas mais diversas brincadeiras e jogos infantis, não apenas como exemplos que ajudam a delinear uma questão “mais central”, mas como formas de jogos “puros” e que mantêm relações com a cultura e com a sociedade.

4 ENTRADA, PARTICIPAÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CAMPO ETNOGRÁFICO

4.1 – O observador que observa e é observado

No dia 26/05/2018, por volta das 15h, saí de casa carregando uma bolsa grande com muitos materiais. Estava ligeiramente ansioso, sentia um “frio na barriga”. De certa forma, essa ansiedade me lembrava o nervosismo que precede a entrada em cena no teatro: quando estamos escondidos nas coxias do palco italiano, prestes a entrar em cena, sentimos esta espécie de vertigem, de lançar-se em queda livre ou de nadar no mar aberto da cena. Quando estava caminhando pela rua Capanema (onde morava na ocasião) indo em direção à ONG, experimentava dessa sensação gostosa e fugaz. Seria o primeiro encontro com as crianças. No entanto, no caminho encontrei Tiririca¹ e Wellington² – eles eram meus vizinhos. Percebi que caminhávamos na mesma direção, então lhes perguntei se eles estavam indo para ONG. Os dois assentiram, mas disseram que não haviam se inscrito na oficina e me pediram para participar. Juntos nos encaminhamos para ONG. Eu já havia me lançado na cena, e não tinha percebido.

Quando chegamos na ONG, haviam algumas crianças, que esperavam na frente do portão, segurando suas fichas de inscrição. Cumprimentei elas, e juntos entramos no espaço da ONG. Do lado de dentro, Eliana³ (que trabalha na ONG) e algumas outras crianças estavam organizando o espaço, colocando as mesas e as cadeiras no salão principal (onde ocorrem também, outras atividades). Me juntei na organização do espaço, que nascia, lentamente, como um outro espaço, um espaço lúdico, que não seria mais aquela sala.

Enquanto isso, foram chegando mais crianças, até que tivemos que pegar mais mesas e cadeiras para todo mundo se acomodar. O salão se encheu de crianças (muitas eu já conhecia, de vista ou por já ter interagido em outros momentos, outras, eu ainda não conhecia) e também, de algumas mães, que foram acompanhar seus/suas filhos e filhas. Enquanto terminávamos de organizar o espaço, a pastora Ana⁴ chegou, e quando todas as crianças e mães estavam acomodadas nas cadeiras, a pastora se pôs a me apresentar como o “professor Léo” e a apresentar a oficina. Terminando suas apresentações, pediu a

1 Nome fictício.

2 Nome fictício.

3 Nome fictício.

4 Nome fictício.

todos para fecharem os olhos, e nesse momento, iniciou uma oração, e nós acompanhamos (em pensamento) junto com ela, de olhos fechados e em silêncio, agradecendo pela oficina.

A oração, através da palavra, sacralizou aquele momento. Uma das ênfases das palavras de Ana marcava a importância do envolvimento do grupo, que afinal de contas, era o que possibilitava a existência da oficina. Ela ressaltava que assim como a própria ONG era fruto de um trabalho coletivo, as atividades que aliavam aconteciam só existiam porquê existiam pessoas que as construía. A oração sintetizava esse espírito coletivo num ato de agradecimento, de consagração e de união de forças, mas também, fazia com que o espaço da oficina nascesse ritualmente como um espaço construído a partir de um sentimento e de uma entrega coletiva.

Em seguida, me posicionando à frente de todas as crianças – assumindo, como em uma sala de aula convencional, o papel do professor – tomei a palavra e falei um pouco da atividade que havia pensado para o nosso primeiro encontro, também mostrei alguns bonecos que havia levado. Mas não satisfeitas, as crianças me pediram para tocar nos bonecos, a curiosidade delas não se satisfazia com os olhos, elas precisavam pegar, apalpar, sentir com as mãos os bonecos. Aliás, os bonecos de luva só ganham vida com as mãos, através delas eles se tornam animados. “Animado” quer dizer exatamente “receber a alma”, “tornar-se vivo”. Dessa forma, passei os bonecos para as crianças, e de mão em mão, os bonecos foram sentidos por toda a turma. Mas, para o desapontamento das crianças, disse que naquele encontro não iríamos iniciar a construção dos bonecos, que eu havia pensado em uma outra atividade.

Então, distribuí folhas em branco, lápis de cor, giz de cera e expliquei a ideia da atividade: Imaginar o boneco, a boneca ou o ser que gostariam de construir e desenhá-lo no papel. A ideia era a de tentar colocar no papel as ideias e as vontades, de forma livre, mas, estabeleci um modelo ou uma forma básica a partir da qual poderiam desenhar o que quisessem. Sem mais delongas, as crianças começaram a desenhar, então me pus a circular pela sala, para observar a atividade em andamento, para oferecer ajuda e responder a eventuais dúvidas. Algumas crianças expressavam dificuldades, outras me perguntavam como e o quê desenhar, outras, ainda, me perguntavam se podiam fazer isso ou aquilo. Essas demandas eram colocadas simultaneamente e eu tinha que estar atento para ouvir a todos e a todas.

Enquanto desenhavam, as crianças conversavam e se expressavam. A atividade do desenho não era o único “foco” de sua atenção. Suas vozes se mesclavam, deixando

o ambiente vivo, com sonoridade. Circulando pela sala, aproveitei para, aos poucos, me aproximar de cada criança, para tentar, no meio do vozerio, tentar encontrar suas vozes, identificá-las. Conforme ia circulando, algumas crianças me chamavam para explicar os seus desenhos e me contar o que queriam desenhar, e nesses momentos, quando elas me perguntavam eu respondia com outras perguntas, para instigar e a incentivar que continuassem pensando no que e em como queriam desenhar.

Quando voltava para mesa onde eu havia me colocado, e onde estavam os materiais de trabalho que havia levado, eu só conseguia ouvir um vozerio indecifrável, distante, mas, quando eu começava a circular por entre as crianças, conseguia ouvir suas vozes, e conseguia, associar suas vozes às crianças que falavam, nesse momentos, pude “pescar” algumas falas aleatórias: “Quero a cor de pele!”, “Posso fazer um menino?” (Uma menina perguntou), “Tem que ser humano?”, entre outras frases que se destacavam em meio ao vozerio das crianças.

Para além do registro dessas vozes, ainda impessoais, nesse primeiro encontro não me detive a conversar “etnograficamente” com as crianças. Esse encontro foi a primeira aproximação com as crianças, e a posição que eu assumi na relação com as crianças – mesmo sem saber – foi a posição do professor: quando me coloquei à frente das crianças, me coloquei simbolicamente na posição do que ensina, do que é escutado e do que conduz o processo, e as crianças reconheceram essa posição por me associarem, talvez, aos seus próprios professores.

Da mesma forma, me coloquei também na posição de observador, que olha e analisa, pois enquanto eu circulava por entre as crianças, aproveitava para olhar seus desenhos e observar a dinâmica do exercício que elas faziam. O que não me dei conta, no momento que eu observava, era que eu também estava sendo observado pelas crianças, que também me analisavam, com curiosidade. Me dei conta disso no final no encontro, quando Letícia⁵ veio até mim e me entregou um desenho:

5 Nome fictício.

DESENHO 1 – Desenho do professor



FONTE: Letícia (2018).

Quando vi o que ela havia desenhado, percebi que a camiseta do boneco se parecia muito com a camiseta que eu usava, então lhe perguntei se aquele seria o boneco que ela construiria, e ela me disse que não, que o desenho do boneco era outro, e que aquele desenho que ela me entregava era um presente: um desenho que me representava. Percebam que o nome do boneco, escrito em verde, é “Gilherme”. Quando notei isso, disse à Letícia que o meu nome não era “Gilherme”, mas sim, “Leonardo”. Ela me respondeu simplesmente que sabia o meu nome, mas que havia criado um novo nome para o personagem do desenho, e que esse personagem ainda me representava mesmo que tivesse outro nome.

A postura observadora de Letícia conseguiu captar alguns elementos da minha aparência e das roupas que eu vestia, mas sua criatividade não parou aí: ela me desenhou com os olhos azuis, e me deu outro nome. O ato de Letícia foi simbólico para demonstrar que a posição na qual eu me coloquei, de observador, não é uma posição unilateral: enquanto observo também sou observado. O desenho de Letícia é a prova do olhar atento, curioso e transformador que as crianças têm em relação a minha presença.

Do primeiro encontro com as crianças, essa foi a situação que mais me chamou a

atenção e me deixou imerso a pensamentos, auto-avaliações e reflexões sobre a primeira aproximação com elas. Em primeiro lugar, desse primeiro encontro, percebi que a posição que fui colocado, que assumi e assim fui reconhecido, foi a posição do professor. E o mais importante, foi que percebi que essa posição não significava necessariamente uma distância em relação às crianças no sentido de ser uma relação assimétrica, de poder e autoridade sob as crianças. Havia uma distância, que se acirrava ou diminuía conforme a dinâmica do encontro: a minha postura, a minha forma de conduzir as atividades poderia aumentar ou diminuir essa distância.

Em segundo lugar, percebi que eu não era apenas eu quem observava, quem analisava, mas as crianças também me observavam com um olhar ativo, curioso e transformador. E também, além das crianças, as mães que estavam presentes e os(as) outros(as) adultos(as) certamente me colocaram sob a luz de seus olhares, me avaliando e tentando entender e analisar a minha postura e o que significava a minha presença naquele espaço.

Terminado o encontro, depois que as crianças finalizaram os desenhos e que juntos, novamente, nos pusemos a organizar o espaço – guardando as cadeiras, mesas e juntando os materiais que foram usados – voltei para casa mais ansioso do que quando estava indo para ONG, no início da tarde. Quando cheguei em casa, descobri que havia sido agregado em um grupo de Whatsapp, chamado “Teatro da ONG Embaixada da Família”, composto pela direção e pela administração da ONG, pelas mães das crianças e também, pelas próprias crianças (que têm celular com Whatsapp). Zapeando pelo grupo, vi que a pastora Ana havia postado as fotos da oficina que havia tirado, e não pude deixar de sentir uma felicidade e uma satisfação imensa e acalentadora: A aventura etnográfica havia começado.

4.2 – O professor que se torna antropólogo

Inicialmente, conforme relatei anteriormente, a minha entrada no campo se deu com o início das oficinas. Num primeiro momento, a minha presença foi logo situada, por assim dizer, dentro de uma posição reconhecida pelas crianças e também pelas adultas – mães e voluntárias da ONG. Por um lado, eu tenho consciência que essa posição é uma posição que eu assumi antes mesmo de conhecer as crianças e isso se deve pelo tipo relação que acompanha o trabalho e o processo criativo que propus realizar com as crianças, ou seja, quando propus de realizar oficinas criativas de teatro de bonecos,

automaticamente me coloquei na posição de “oficineiro” – o que planeja, propõe e guia as atividades – e as crianças foram colocadas na posição de “participantes” – as que participam do processo criativo, que aceitam, voluntariamente, participar das atividades.

Por outro lado, a posição de professor foi atribuída à minha presença no espaço da ONG. Desde o momento em que estava negociando a entrada no campo com a pastora Ana, até o momento em que houve, de fato, o primeiro contato com as crianças – já no espaço das oficinas – eu era reconhecido, tratado e chamado de professor, seja pelas crianças ou pelas adultas presentes na ocasião. Isso se deve, como já mencionado, ao tipo de atividade que realizamos, mas também pela nossa aproximação ter sido mediada por um espaço que poderíamos chamar perfeitamente de sala de aula.

Dessa forma, foi na “sala de aula” ou no espaço da oficina, onde se deu a entrada no campo etnográfico e onde a etnografia se delineou como um processo. Portanto, o presente trabalho etnográfico teve como local as oficinas criativas de teatro de bonecos, que foram realizadas com um grupo de crianças moradoras do Jardim Itaipu e frequentadoras das atividades da ONG “Embaixada da Família”. Nesse sentido, no campo desta etnografia, existem três dimensões onde foi estabelecido e mantido contato com as crianças. São elas: 1 – A dimensão das oficinas; 2 – A dimensão da ONG; 3 – A dimensão do bairro.

Essas três dimensões não são necessariamente dimensões isoladas, mas divididas assim pois em cada uma delas, acontece um tipo de aproximação que eu e as crianças estabelecemos. Primeiramente, foi no espaço das oficinas onde conheci a maioria das crianças com que vim a trabalhar, e foi, nesse espaço que a minha posição de professor surgiu, foi reconhecida e também, aceita por mim. Essa posição de professor passa também pela relação que estabeleço com as mulheres que coordenam as atividades da ONG. Na época em que foi realizado o trabalho de campo, eu também morava no Jardim Itaipu, dessa forma, o bairro aparece como uma dimensão que eu e as crianças compartilhamos, e onde, por vezes, interagimos. Logo, se no espaço das oficinas eu sou reconhecido e tratado como o “professor Léo”, quando estou caminhando pelas ruas do bairro ou até mesmo estou na varanda de casa, continuo sendo o “professor Léo”.

A ONG “Embaixada da Família”, de certa forma, mediou e possibilitou a aproximação entre eu e as crianças. Aqui, é importante mencionar que essa mediação se deu antes mesmo de eu conhecer as crianças. Quando eu propus a atividade que gostaria de realizar, foi a direção da ONG quem divulgou a oficina, quem organizou a

turma de crianças interessadas (fazendo o processo de seleção, matrícula, etc.), dessa forma, as oficinas só foram possíveis a partir da mediação da ONG entre eu e as crianças, que vim a conhecer.

Segundo Emilene Leite de Sousa, as pesquisas com crianças têm necessariamente de passar pela mediação com os(as) adultos(as), que autorizam a entrada no campo e o desenvolvimento da própria pesquisa (SOUSA, 2015). Nesse sentido, os(as) adultos(as) como portadores de autoridade sobre as crianças são as primeiras pessoas que têm de aceitar a presença do(a) antropólogo(a). No entanto, conforme coloca Sousa, “[...] a aceitação da pesquisa pelos adultos não significa o *ser aceito* pelas crianças. E sem a aceitação dos sujeitos não há pesquisa ” (SOUSA, 2015, p. 145. *Grifo nosso*).

No caso desta etnografia, como mencionado, na fase das negociações o primeiro contato se deu com as mulheres adultas que coordenam as atividades da ONG. No entanto, os caminhos que a pesquisa tomou só foram possíveis com a aceitação das crianças que participavam das oficinas de teatro. Essa aceitação passou necessariamente pelo processo de eu tornar-me professor para depois tornar-me antropólogo.

No campo das especulações, poderia ter sido diferente, ou seja, eu poderia ter me aproximado das crianças em outros espaços, nos campos de futebol onde geralmente brincam, ou nas ruas, que durante os finais de semana se tornam espaços marcados pela presença das crianças. Poderia, tal como William Corsaro (2005), ter experimentado a “entrada reativa no campo”. Todavia, não foi assim, e não poderia ter sido diferente: no momento em que eu propus o projeto das oficinas para a pastora Ana, me coloquei na posição de professor. Assim, a entrada no campo etnográfico foi a minha aproximação enquanto o “professor Léo”.

Entretanto, a etnografia em seu desenvolvimento foi se delineando como um processo de tornar-se professor e tornar-se antropólogo. Talvez eu nunca tenha ocupado apenas um destes “lugares”. Talvez, num primeiro momento, eu era apenas o “professor Léo”, e no decorrer das atividades, fui ocupando também a posição do antropólogo. No entanto, mesmo depois que me apresentei como antropólogo, e que comecei, tal como as crianças diziam, “a escrever sobre suas vidas”, nunca deixei de ser o professor de teatro.

Durante esse processo, cabe mencionar que a participação das crianças foi decisiva no desenho do campo etnográfico. Desde o primeiro momento, me dei conta esta pesquisa não poderia ser uma pesquisa sobre as crianças, mas sim, com elas. As crianças tensionavam, constantemente, a estabilidade das posições de professor e de

antropólogo, me desafiavam a sair do lugar estável do professor, do observador e do adulto. É neste sentido, tal como já foi abordado no capítulo anterior, que o jogo com as crianças foi uma linguagem a partir da qual a minha aproximação foi aceita e “permitida” pelas crianças. O jogo com as crianças, ao longo do processo da pesquisa, me fez sair dessas mencionadas posições para tornar-me um jogador. Nunca deixei de ser adulto, mas, jogando com as crianças, pude estabelecer um tipo de contato com as crianças que transcendia as posições de professor e de antropólogo. Em seguida, pretendo narrar alguns episódios que foram, de certa, emblemáticos no processo etnográfico.

4.3 – O episódio da bronca

No dia 09/06/2018, ao chegar na ONG, fui recebido pelas crianças (todas meninas) com suas comuns perguntas sobre “o que faríamos hoje”. Uma delas me perguntou se no encontro iríamos fazer um pic-nic, eu disse não havia preparado nenhuma comida para levar, mas ela me ofereceu água e outra disse que me convidaria o seu lanche, para que eu não ficasse com fome. No momento, lhe disse que havia acabado de almoçar, mas que no final do encontro eu provavelmente sentiria fome, então, aceitaria algumas bolachas. Juntos, entramos na ONG e como de costume, nos pusemos a organizar o espaço.

Quando chegaram as crianças restantes, começamos a trabalhar, mas antes, rapidamente comuniquei alguns avisos gerais e nesse momento chegou a professora Eliana que também é responsável pelas atividades da ONG. Ela aproveitou o momento dos avisos como uma deixa para poder falar com as crianças: ela deu uma “bronca”, reprimindo o “comportamento” das crianças nos últimos encontros. Por comportamento, entendi que ela se referia à falta de atenção e de concentração das crianças, durante as aulas de teatro. Durante a bronca, ela colocou o “bom comportamento” como uma condição para que as crianças pudesse ir no passeio de final de ano, que as mulheres da ONG organizavam anualmente com a comunidade. Em alguns momentos de sua fala, impostou sua voz, falando com firmeza e autoridade e quando ela terminou sua fala, iniciei o trabalho com as crianças, sem fazer nenhum comentário.

Após a bronca, prosseguimos com o trabalho da construção dos bonecos. No entanto, como não pude simplesmente ignorar, percebi que as crianças se afetaram com a bronca que haviam recebido, elas estavam mais quietas e expressavam certo ressentimento. De certa forma, eu mesmo me surpreendi com a bronca da professora

Eliana. Enquanto professor, eu tentava construir uma relação dialógica com as crianças, e a questão da disciplina e do “bom comportamento” não eram questões que eu dava particular importância, pois acreditava que o ensino de artes e trabalho artístico não passava, definitivamente por essa ideia disciplinar que acompanha os espaços de educação formal, como a escola.

Desde o primeiro encontro com as crianças, procurei tratar das “regras” como acordos coletivos, assim, junto com as crianças, combinamos alguns acordos, como o de não precisar pedir permissão para ir ao banheiro; para colaborar com a dinâmica da oficina, não falando ao mesmo tempo e evitando circular pela sala. Então, nos inícios das atividades, sempre pedia às crianças para que elas se lembrassem desses acordos e falassem quais eram. Dessa forma, me surpreendi com a bronca, por que eu mesmo, enquanto professor não concordava com a professora Eliana de que as crianças estavam se comportando mal.

Durante o encontro, quando eu estava sozinho com as crianças, lhes contei que eu mesmo já tinha ouvido muitas broncas de professores, na época que eu estudei na escola. Quando eu falei isso, Letícia me perguntou se eu fazia muita “arte” na escola – arte no sentido de “bagunça” – e eu disse que sim, que eu fazia muita arte e era por isso que eu vivia de arte hoje em dia, e muitas crianças riram. Essa aproximação quebrou o gelo que havia se formado após o momento tenso da bronca.

Decidi, portanto, trabalhar a minha posição de professor, porque as crianças já me chamavam de professor, então, assumindo essa posição, eu tentei construir uma posição de professor que não tivesse que passar pela autoridade e pela função de “dar broncas”. Disse às crianças que a coisa que eu mais detestava fazer era dar broncas, porque fazia o ambiente ficar pesado, e fazia o espírito criativo e lúdico do teatro sair correndo. Também falei que, diferentemente da escola, onde os professores comumente aplicam broncas o tempo todo, eu não queria fazer esse papel, que queria ensinar teatro, mas a partir de um ambiente descontraído e agradável.

O episódio da bronca foi uma situação simbólica, que me fez perceber a maneira como os outros adultos da ONG se relacionavam com as crianças, através da gramática da bronca e da disciplina. Por outro lado, a situação da bronca me obrigou a tomar uma posição e a me expressar em relação ao que havia acontecido. Quando contei às crianças que eu mesmo já havia escutado muitas broncas, que já havia ficado de castigo na escola percebi que elas começaram a me olhar com outros olhos, até que uma das crianças me chamou de “professor bonzinho”. Não sei se sou (ou se fui) o professor

bonzinho, mas ter ouvido isso me deixou lisonjeado e contente, porquê a imagem que eu nunca quis passar para as crianças era a imagem do professor carrasco, autoritário. A relação que eu comecei a criar com as crianças é uma relação de horizontalidade entre o professor [eu] e participantes [elas, as crianças], pois acredito que esse é o primeiro passo para eu poder me apresentar como antropólogo.

4.4 – Entrando nas redes das crianças

Ao longo dos encontros, fui percebendo, aos poucos, que dentro do ambiente das oficinas, existiam outras redes de relações e interações, que de certa forma, dividiam espaço com o trabalho artístico e criativo. A princípio, eu pensava que as crianças estavam desconcentradas em relação ao trabalho da construção, pois sempre estavam circulando pela sala, interagindo umas com as outras, e até mesmo brincando – uma brincadeira constante era o jogo de atirar bolinhas de jornal umas nas outras. Suas interações iam desde conversas bem humoradas, *zoações*, em tom de “piada”, ou “brincadeira”, e até pequenos conflitos, também de “brincadeira”. Utilizo brincadeira com aspas, pois esses pequenos conflitos não configuravam desentendimentos ou animosidade entre as crianças, e inclusive, elas chegavam a dizer que estavam apenas *brincando*. No entanto, em alguns momentos, quando as interações transcendiam a esfera dessas redes de amizade e começavam a envolver toda turma – que por vezes observava e assistia os micro-conflitos, participando deles com risadas ou outros comentários verbais – eu tinha que intervir, lembrando as crianças dos nossos acordos coletivos.

Todavia, todas as crianças estavam envolvidas na atividade da construção dos bonecos, mas havia uma atenção flutuante. A atividade da construção criava uma rede de ações e significados que envolvia a todos nós no momento da oficina. Essa rede envolve a relação didática entre eu e as crianças e também, as relações entre as crianças e relação delas com a dinâmica dos encontros. Essa rede é o que possibilita o trabalho que estamos construindo juntos/as. No entanto, essa rede é mais ou menos fluida, e permite que existam outras redes que envolvem as crianças em outros pensamentos e em outras ações.

As crianças convivem entre si em outros espaços, de forma que para mim, é evidente que elas têm relações de amizade, de família, de vizinhança para além do espaço/tempo onde/que passamos juntos. De forma que nas oficinas, em alguns

momentos, essas redes que elas já participam surgem como focos de interesse e atenção, assim, me dou conta que essas redes, que são espontâneas e muitas vezes não me incluem coexistem com a rede da oficina.

Assim, percebi que não adiantava eu tentar querer fazer com as crianças se atentassem somente para a nossa atividade, e que talvez, a atmosfera que o nosso encontro tinha permitia que outros focos de interesse e atenção coexistissem com o trabalho manual e sensível da oficina. Então, depois de algumas tentativas de tentar fazer a gravidade da atividade puxar a atenção das crianças, decidi parar de querer ganhar sua atenção, me focando mais em prosseguir com o trabalho sem querer ser eu mesmo, o centro das atenções.

Conforme percebia que surgiam esses outros focos de interesse, por vezes, tentava entrar nos assuntos, nas conversas, procurando uma forma de me aproximar das crianças nesse nível onde se estabelecem suas relações entre pares. Esses assuntos geralmente eram conversas a respeito da escola, de suas amizades e também, a respeito do cotidiano do bairro – sobre suas brincadeiras, afazeres e vivências. Nesse sentido, através dessas redes de relações das crianças, o bairro surgia como através de anedotas, casos e situações, que eram transmitidas pelas crianças.

O quê possibilitou, em certo sentido, que eu fosse aceito pelas crianças, foi o fato de eu morar no Jardim Itaipu, e por compartilhar em algum nível a vida nesse bairro. Então, as crianças que não me conheciam, e que não sabiam que eu vivia no bairro, se surpreendiam quando eu dizia conhecer tal pessoa, frequentar tal espaço ou estabelecimento. De tal forma que essas vivências compartilhadas permitiram que eu pudesse acessar, aos poucos, as redes de relações e interações nas quais as crianças se relacionavam.

Um outro fator que possibilitou a minha aproximação com as crianças foi a minha posição enquanto o “professor bonzinho”. As minhas atitudes permissivas perante ao manejo das atividades dirigidas e a minha insistência em acordo coletivos (como o de não precisar pedir para ir ao banheiro ou tomar água) eram lidas pelas crianças como uma postura diferente em relação aos seus outros professores (da escola e também da ONG). Sobre isso, pude ouvir comentários comparativos das crianças em relação a mim e ao professor Gustavo⁶ que conduzia as aulas de artes marciais. Segundo as crianças, o professor Gustavo era muito disciplinado e conduzia suas aulas com muita disciplina, o que caracterizava a prática e o aprendizado das técnicas das artes marciais. Cabe

6 Nome fictício.

mencionar que a respeito dessa disciplina as crianças não denotaram uma ideia qualitativa sobre a disciplina ser “boa” ou “ruim”, mas que durante as aulas de artes marciais elas respeitavam as regras e a seriedade que passa pelo aprendizado das técnicas de luta e defesa.

Ao contrário, a minha posição de “professor bonzinho” significava para as crianças outras formas de se colocarem e de participarem dentro do processo da aprendizagem, no caso das oficinas de teatro, que passa por outras dimensões inerentes ao fazer artístico e criativo. Eu sempre fiz questão de explicar para as crianças que o teatro também envolve disciplina, mas que é uma disciplina *diferente*. Essa “disciplina” (que gostaria de chamar a partir de agora de “acordo coletivos”) era construída com as crianças e não imposta sobre elas. No princípio, o acordo de não precisar pedir para ir ao banheiro não funcionou, e as crianças continuavam pedindo para sair da sala (as vezes mais de uma, ao mesmo tempo). Ao longo dos encontros eu fazia questão de sempre lembrar do acordo, que foi, gradativamente aceito pelas crianças e incorporado no nosso cotidiano.

No entanto, as minhas atitudes permissivas também eram lidas e interpretadas pelos(as) adultos(as) que as vezes acompanhavam as atividades com as crianças. Em alguns momentos, pude ouvir desses(as) adultos(as) que eu precisava ter um “pulso firme” com as crianças, principalmente para *controlar* as dinâmicas dos encontros e para evitar que as crianças circulassem pela sala ou até mesmo, que conversassem enquanto trabalhávamos. O meu diálogo com os(as) adultos(as) em relação as minhas formas de conduzir o processo criativo era sempre marcado pelo que eu considerava coerente com o trabalho artístico e criativo, então, as minhas explicações partiam das minhas experiências anteriores com o ensino de teatro e eram, de certa forma, aceitas por esses(as) adultos(as).

Por isso, a minha fama de “professor bonzinho” se configurava como uma característica do *personagem* do professor que eu havia construído. Essa postura permitiu que eu pudesse entrar no jogo com as crianças para participar (e entrar) nas redes de conversas, interações e significados das crianças. Entrar nessas redes, na prática, significava conversar com elas, entrar nos assuntos (como um bom *fofoqueiro*), me expressar e emitir opiniões a respeito do que conversavam. No começo, as crianças achavam estranho que eu tentasse me aproximar, no entanto, na medida em que ia me aproximando elas iam me aceitando como um interlocutor e parceiro de suas redes.

4.5 – “A Antropologia é tipo um diário de você com você mesmo?”

No dia 30/06/2018, ocorreu de fato a primeira aproximação antropológica com as crianças: como o processo da construção estava tranquilo, ficamos batendo papo, conversando sobre alguns temas, e entre essas conversas, mencionei que nas semanas entre o dia 14 e 28 de Julho não haveria encontro, pois eu entraria de férias e iria viajar para casa dos meus pais, em Minas Gerais. Elas me perguntaram do que, afinal, eu entraria de férias, então falei que era da Universidade. Com essa deixa eu disse também que eu era estudante, assim como elas, e que eu estudava um curso chamado Antropologia.

No momento em que mencionei a palavra “Antropologia”, ouvi alguém perguntar se isso (a Antropologia) era o estudo dos micróbios, e eu falei que era o estudo dos seres humanos, e também falei que eu estava no processo de me graduar e expliquei que na Universidade precisávamos escrever um trabalho chamado TCC, e que isso era uma condição para receber o diploma. Aproveitei o assunto para dizer que a minha pesquisa estava sendo construída, assim como os bonecos, e sem mais delongas, contei que eu tinha vontade de pesquisar junto com elas.

Na hora, pude observar e escutar suas reações, de modo geral, percebi que elas ficaram surpresas e curiosas. Então Jack⁷ perguntou, de forma espontânea e livre de floreios, se eu iria estudar o comportamento dele e de seus colegas. Sem jeito com a pergunta certa, fiquei sem respostas, mas disse que sim, que era mais ou menos isso. Ele perguntou novamente: “Você vai pegar nossos fios de cabelo para fazer testes?” e eu, novamente surpreendido com a pergunta, disse que não, que talvez ele estivesse confundindo a Antropologia com alguma outra ciência da saúde. Suas perguntas, nada tímidas, mas diretas, encorajaram outras crianças a me questionarem sobre a Antropologia: Zombi⁸ perguntou se a Antropologia estudava os ossos dos dinossauros, e eu respondi que não, que poderia ser a Arqueologia que ele estava falando, e inclusive, disse que eu, quando era criança, sonhava em ser arqueólogo, porque eu me encantava pelos dinossauros.

Depois, eu voltei a falar sobre a minha vontade de desenvolver a minha pesquisa

7 Nome fictício.

8 Nome fictício.

no espaço da oficina junto com elas, minhas companheiras de todo sábado. Disse que a minha ideia era estudar o trabalho que elas vinham fazendo, a construção e a manipulação dos bonecos, para sabe o quê de Antropologia que existe nisso tudo. Afinal será que existia Antropologia?

Em seguida, dando pistas do que era a Antropologia, mostrei a elas o meu diário de campo – um caderno grande, com folhas coloridas e sem linhas, que eu mesmo tinha feito – e expliquei que nele eu escrevia sobre os nossos encontros, sobre as coisas que aconteciam, sobre como eu me sentia, o que observava e ouvia, e também, planejava as atividades, etc. Inclusive, cheguei a ler para elas um trecho aleatório de um dos relatos. Todas elas ouviam atentamente. E Jack, com sua língua afiada, perguntou: **“Antropologia é tipo um diário de você com você mesmo?”**

Sua pergunta me deixou pasmo, consegui responder que talvez, ele tinha razão, que a Antropologia era tipo um diário mesmo, que o antropólogo escrevia sobre sua experiência e tudo que via em algum lugar, onde passava um tempo com algumas pessoas, diferentes dele mesmo. Mas, não deixei de pensar se tudo o que eu estava fazendo poderia ser um diálogo só meu, uma fala monológica minha comigo mesmo. E isso, me fez atentar para uma questão extremamente importante, no meu trabalho com as crianças: Como incluí-las na construção da pesquisa? De que forma elas podem participar ativamente da construção do texto, das ideias e das reflexões do trabalho? Como fugir de uma Antropologia que use suas vozes, mas que exclua suas perguntas certas, suas visões de mundo? Como este trabalho com as crianças pode gerar críticas ao modo de fazer Antropologia? Seria possível pensar em uma Antropologia das crianças?

A partir desse episódio, nos demais encontros que se seguiram, procurei, de todas as formas, encontrar momentos propícios para retomar o assunto da Antropologia. A todo momento, eu tentava encontrar uma deixa, para conversar com as crianças, para me aproximar delas sempre um ponto mais *profundo*, do que a relação que processo específico da aprendizagem permite. Eu queria ir um pouco mais além dessa relação. Então passei a conversar bastante com as crianças. Enquanto elas construía os bonecos, aproveitava para conversar, e assim surgiam diversos temas. Assim, pude perceber o quanto as crianças são/estão abertas para conversar, para se relacionar.

Uma outra pauta de conversação que surgiu, foi quando perguntei às crianças se elas se lembravam de quando eu havia dito o que eu estudava. Jack, disse: *“Ah, era uma coisa que estudava o comportamento dos humanos!”*. Novamente, me alegrei em sentir a sinceridade nas palavras do menino Jack. Nesse mesmo fluxo de conversas, Zombi se

mostrou curioso em relação ao que eu pretendia estudar, e mais especificamente, em como eu iria estudar. Sem delongas, expliquei que a Antropologia era uma forma de se aproximar das pessoas para estudar o que elas pensam sobre o mundo, como pensam e o que fazem, mas disse que em relação à minha pesquisa, tinha a vontade de conhecer um pouco mais sobre o que elas [as crianças] pensavam sobre o bairro Jardim Itaipu, e sobre como esse bairro podia surgir no trabalho criativo e artístico que estávamos construindo nas oficinas. Também disse que os antropólogos são pessoas muito curiosas a respeito da vida das pessoas, que eles adoravam observar, fazer perguntas intrometidas e a escrever nos seus cadernos e diários.

Zombi disse que os antropólogos eram fofoqueiros. A turma deu risadas diante da pergunta, mas eu disse que sim, que os antropólogos eram uma espécie de *fofoqueiros profissionais*. Eu não podia deixar de pensar o quanto havia sido fácil explicar para as crianças o que era a Antropologia. Geralmente, quando as pessoas – adultos(as) – me perguntavam o que era isso que eu estudo, eu entrava num labirinto de explicações floreadas, que tendiam a ser pedantes e até mesmo inacessíveis. Sentia que na maioria das vezes que eu tentava explicar o que era a Antropologia para as pessoas, nem eu mesmo sabia o que isso, afinal de contas, era. Também sentia que ninguém conseguia entender. Com as crianças, ao contrário, senti que entender a Antropologia como um “diário de você com você mesmo” ou “como a ciência da fofoca” era uma maneira metafórica, lúdica e de certa forma, muito condizente de explicar o que era a Antropologia.

Entender a Antropologia assim exigia um olhar “ingênuo” da minha parte para compreender que as respostas das crianças em nada eram ingênuas, mas sim, revelavam um entendimento particular do que era a Antropologia. Conforme coloca Emilene Leite de Sousa, citando a Berreman (1998), “mais ingênuo talvez seja o antropólogo que creia manipular os nativos, pois são eles que determinam posições para nós em campo e controlam as nossas impressões como queiram (apud SOUSA, 2015, p. 145). Desvestindo-me das certezas, aprendi com as crianças a beleza da Antropologia.

Para além das conversas relacionadas à Antropologia, durante os encontros que se transcorreram, surgiam outros temas de conversas e diálogos. Os conteúdos das conversações me escapam à memória, pois não houve nenhuma forma de registro. No entanto, alguns dos temas mais recorrentes surgiam relacionados a construção dos bonecos, por exemplo, surgiram temas sobre o gênero dos bonecos, brincadeiras, zoações; sobre a cor dos bonecos, “*tem cor de pele?*”⁹. Da mesma forma, houve um

9 Sobre isso, o mais interessante é que para cada criança, essa cor de pele nunca é a mesma cor, pois haviam muitas

momento em que Jack havia terminado o seu boneco, e após eu ter colado as mechas de cabelo, Poliana¹⁰ exclamou: “Nossa, que bonito! Ele [o boneco] parece um menino!”, e Jack respondeu “Mas ele é um menino!”. Essas conversas e assuntos que surgiam em relação aos bonecos e bonecas que eram construídos(as) revelavam que cada criança tinha uma ideia bem concisa da personagem que estavam construindo.

Mas também surgiam temas a respeito do bairro, da escola, e dos sonhos de vida das crianças. Sobre esse temas, pude conversar Violetta¹¹. Ela me contou que queria mudar de escola, porque na escola que ela estudava haviam muitos alunos, e que ela sofria *bullying*. Ela narrou uma ocasião, particularmente traumática, em que um menino tinha atirado alguma coisa nela; Jack me disse que gostava muito de estudar, que ele se saía muito bem nas matérias escolares e que ele se interessava muito por artes e português, mas que era muito curioso pelas ciências; Geraldina¹² me perguntou como eu havia conhecido os bonecos, com quem eu havia começado a fazer eles, e como eu tinha me sentido quando eu construí o meu primeiro boneco. Cada vez mais, o foco das atividades passava ser as conversas que tínhamos, um tipo de relação e aproximação que foi se consolidando à medida em que as crianças aceitavam participar ativamente da escrita do diário de campo antropológico.

4.6 – Revelar os segredos do diário de campo

No encontro do dia 01/12/2018, a previsão para o dia era de chuva, no entanto, o dia amanheceu bonito e o Sol radiante brilhava no céu. Mesmo assim eu acordei um pouco atrasado: só tive tempo de sair correndo com minha bicicleta em direção à ONG. Cheguei 10 minutos atrasado, mas não havia ninguém. Chegando na ONG, me dei conta que havia esquecido a minha mochila os materiais de trabalho. Por sorte, havia deixado os bonecos guardados no depósito da ONG. Também no depósito, aproveitei para pegar umas folhas e uma caneta para substituir o diário de campo que eu havia esquecido em casa.

Me pus a esperar as crianças. Nessa espera, me sentia – como sempre – ansioso e preocupado de que ninguém chegaria. Até que Maria, que mora nos fundos da ONG,

noções de cor de pele, assim, essa cor (a cor-de-pele), para elas, se referia à inúmeras tonalidades de pele (geralmente a sua própria) e à inúmeras referências que elas tinham sobre essa suposta cor de pele. Não percebi qualquer associação simbólica ou qualitativa a respeito da “cor-de-pele”.

10 Nome fictício.

11 Nome fictício.

12 Nome fictício.

apareceu e me fez companhia. Assim, enquanto esperávamos, ficamos conversando sobre diversos assuntos, dentre eles, sobre projetos para o futuro da ONG, em que pude expressar a minha vontade de continuar trabalhando como voluntário dando aula de teatro. Também aproveitei a conversa para contar à Maria que estava prestes a entregar o TCC (este TCC) e a defender perante à banca a pesquisa realizada (e na ocasião, em processo de finalização). Conte-i-lhe dos encaminhamentos da pesquisa e também dos objetivos. Ela se mostrava atenta, e como uma boa ouvinte, me escutava falar dos dramas que acompanham (acompanhavam) a finalização da escrita do TCC. Ela mesma me contou do seu processo de finalização da graduação em Pedagogia e mostrou empatia aos meus dramas, me desejou forças e sorte, e também, ressaltou a importância de procurar saber e conhecer o que as crianças pensam.

Durante a nossa conversa, também expressei a minha vontade de dar um retorno à comunidade que frequenta a ONG (aos pais, mães, aos profissionais e às próprias crianças) da atividade que construímos com as crianças; de apresentar uma esquete teatral com os bonecos, para dar voz e espaço para as crianças (que vivenciaram o processo criativo) experimentarem o protagonismo que o teatro possibilita. Também disse que eu fazia questão de apresentar o projeto de pesquisa e também, a própria pesquisa acerca do processo criativo realizado com as crianças.

Enquanto conversávamos, chegaram Geraldina e Letícia. Cumprimentei elas e me senti feliz delas haverem chegado. Entre conversas com as duas, Maria nos deixou, e assim, começamos a trabalhar, ou melhor, a brincar. Encontrei uma corda no depósito da ONG, e propus, como aquecimento um jogo de pular cordas. Defini algumas regras – sequências de pulos, dinâmicas – mas conforme a atividade foi transcorrendo o jogo de pular cordas se tornou livre, juntos, brincamos indefinidamente de pular cordas. As meninas me ensinaram cantigas, músicas e brincadeiras e também, me convidaram a pular corda com elas (eu então apenas estava na posição de bater a corda e elas se revezavam para pular). Chegou um momento em que eu me senti cansado de tanto pular corda, mas a energia delas não havia acabado: estava apenas no início.

Parei para tomar notas nas folhas que eu havia pegado no depósito da ONG, e elas me perguntaram o que eu estava escrevendo. Em seguida, vieram até mim, e se puseram a ler o que eu escrevia: sobre o jogo de pular corda. Então elas se puseram a opinar: me disseram que o jogo inicial com regras era o “pular corda normal” e que o jogo que se seguiu (do qual eu participei como jogador) era a brincadeira.

Em seguida, propus outro jogo, com bolinhas, que já havíamos praticado em

encontros anteriores. Esse jogo também possui regras. Assim, durante essa atividade, percebi que o jogo que eu havia proposto foi um fiasco. Também *escapei* rapidamente para tomar mais notas. Dessa vez elas não vieram até mim, mas começaram a brincar livremente enquanto eu escrevia. Depois, propus outro jogo com as bolinhas, desta vez, mais divertido e dinâmico: era o jogo da entrevista com as bolinhas.

O jogo consistia em entrevistar a pessoa que estivesse no centro: uma pessoa de cada vez se posicionava no centro, e as demais, em volta, fechando um círculo sobre a pessoa que está no centro. As pessoas que estão no círculo devem jogar (uma de cada vez) a bola para a pessoa que está no centro, e mas ao lançar a bola, devem também fazer perguntas, que a pessoa que recebe a bola deve responder. Primeiro as duas ocuparam a posição de entrevistadas, e as perguntas que surgiram e foram respondidas eram perguntas gerais sobre a pessoa, seus gostos, onde estudava, sobre sua família, amigos, animais de estimação, etc.

Em seguida, tentei escapar mais uma vez para tomar notas, e as meninas me disseram que era a minha vez de ser entrevistado, tentei resistir, mas elas me convenceram a jogar com elas: quando fui entrevistado pelas duas meninas, as perguntas eram mais pessoais, como por exemplo, “se eu tinha mulher”, “se eu tinha criança”, “se eu gostava de alguém”, etc. Algumas perguntas me deixaram tímido e com vergonha de responder com sinceridade, mas procurei ser o mais verdadeiro o possível. Pude experimentar a sensação que as crianças tinham quando eu mesmo me colocava na posição de entrevistá-las. Durante a entrevista que elas fizeram comigo, elas me investigaram, sem pudor e sem filtros, sobre a minha vida pessoal.

Quando a entrevista acabou, saí correndo para tomar notas, e Geraldina comentou para Letícia, apontando para mim: “Alá, ele escrevendo sobre as nossas vidas de novo!”. Nesse momento, as duas vieram novamente até mim, e me pediram para ler o que eu escrevia. Então, me pus a ler tudo que eu havia escrito, e elas atentamente, ouviam palavra por palavra. Todavia, sua escuta não era uma escuta passiva. Elas me interrompiam e corrigiam partes, acrescentavam detalhes. Nisso, pude saber que quando havia escrito que elas “começaram a brincar livremente enquanto eu escrevia”, na verdade, elas estavam brincando de “jogar as bolinhas no cesto de lixo”. Letícia me explicou que esse jogo tinha regras, e elas estavam competindo, para ver quem conseguia acertar mais jogadas: o primeiro jogo com as bolas havia sido um fiasco, e no momento em que eu havia parado para tomar notas, o verdadeiro jogo surgiu, nas brechas da atividade dirigida.

Depois, Geraldina tomou o papel que eu lia e disse: “vejo o meu nome aqui e aqui”, apontando para o seu nome escrito. Se mostrava muito curiosa para saber o que eu havia escrito sobre ela, mas, sem problema algum, eu li para ela o que havia escrito, sobre os jogos que havíamos feito e as dinâmicas que haviam acontecido. Disse que seu nome aparecia porquê em determinados momentos suas ações e reações durante os jogos chamavam a minha atenção, e expliquei que eu queria futuramente, analisar tudo aquilo que havia escrito sobre os encontros, e que tudo o que ocorria ali era potencialmente interessante para a pesquisa que eu realizava.

Finalmente, as duas me disseram para escrever sobre o jogo da entrevista. A definição desse jogo que apresentei anteriormente foi uma definição construída pelas duas meninas, que apresentei antes de mencionar o que agora apresento. Ainda em relação ao jogo da entrevista, elas me disseram que adoraram fazer perguntas para mim, que naquele momento elas se sentiram como espiãs e gostaram muito de saber mais sobre a minha vida. Sem dúvidas, elas foram espiãs, mas também antropólogas: me colocaram na mesma posição que elas estavam quando eu escrevia sobre suas vidas ou realizava entrevistas com elas. Aprendi muito sobre a Antropologia nesse dia.

5 A CONSTRUÇÃO E A MANIPULAÇÃO DOS BONECOS

5.1 – O processo de construção dos bonecos

A construção dos bonecos de luva envolve um processo artesanal, extremamente simples, mas transformador. É um processo que demonstra o quanto a nossa capacidade criativa pode ser bonita, poética e potente: ações básicas de modelar com as mãos, colar, remendar, juntar, pintar conseguem transformar simples materiais descartáveis em um boneco, que guarda em sua estrutura, um pouco da nossa atitude transformadora que o criou. É no processo de construção que o boneco começa a ganhar vida através de nossas mãos. Se trata de uma forma de vida que guarda um pouco da pessoa que o construiu. O interessante é que serão as nossas mãos que irão animar o boneco, no momento da manipulação.

A técnica de construção envolve uma linguagem e procedimentos de fácil apreensão, mas ainda assim, uma técnica que envolve convenções e cuidados que visam a confecção de bonecos com um certo rigor técnico. Se, por exemplo, um grupo de bonequeiros ou manipuladores de bonecos estivessem construindo bonecos para serem manipulados em uma peça de teatro, eles e elas teriam um cuidado minucioso com cada parte da construção (a modelagem, o acabamento, o empapelamento, a decoração e caracterização, a pintura, a confecção de cabelos e roupas, de acessórios, etc.) para atingirem um resultado estético do ponto de vista da qualidade dos bonecos construídos. Qualidade que passa tanto pela resistência do boneco quanto pela sua beleza e poeticidade. E ainda, se tratando de uma peça de teatro, haveria a preocupação com a unidade estética e simbólica dos bonecos construídos, pela forma com que os bonecos se comunicam dentro do drama e da unidade de tempo e espaço.

No caso da oficina com as crianças, o objetivo último não era a confecção de bonecos “perfeitos”, “belos” ou de “obras de arte”. Se tratava mais de um convite ao jogo com os bonecos, um jogo que se iniciava pelo contato de cada criança com a matéria-prima, e pela passava pela transformação de objetos e materiais simples e sem significado, em objetos simbólicos, que poderiam comunicar sentimentos e talvez, conseguissem representar um pouco de quem o construiu. O jogo com o boneco colocava cada criança em uma relação única com a matéria-prima, e nessa relação – que é o próprio trabalho de construção – a matéria-prima era amassada, colada, recortada, encapada, pintada e transformada. Essas ações, que partiam das crianças, impregnavam

a cultura e o simbólico na matéria-prima, transformando-a em bonecos-personagens.

Dessa forma, a minha preocupação maior era a de tentar compartilhar um pouco do que eu sabia sobre o teatro de bonecos – aprendizado que eu recebi através de André Macedo, que por sua vez, recebeu de outra pessoa, e assim em diante: essa cadeia de transmissão de saberes se constitui como uma tradição – para as crianças. Por isso, me interessava mais observar as respostas que as crianças davam ao processo da construção, me atentando para a forma com que cada uma lidava com a técnica, respeitando-a ou subvertendo-a.

No momento da oficina, eu, enquanto oficinairo, precisava conduzir um processo criativo, que passava necessariamente pelo ato de ensinar uma técnica, auxiliar individual e coletivamente cada criança e toda a turma. Acontece que em cada encontro estava descobrindo eu mesmo como ensinar, ou melhor, como comunicar um conhecimento que aprendi. Assim como os bonecos, o meu lado professor, também estava sendo construído. Esse conhecimento – o teatro de bonecos – todavia, não estava acabado dentro de mim, mas eu destaco que quando eu aprendi a construir um boneco, com mais ou menos 18 anos de idade, eu já me interessava por trabalhos manuais, tendo uma pequena experiência com escultura e pintura. Dessa forma, quando aprendi a técnica básica da construção (o que nas oficinas estava me esforçando para ensinar), eu tive uma certa facilidade em entender a técnica básica para construir um boneco. A primeira forma animada que construí foi uma boneca chamada Valquíria, cartomante e mística, com volumosos cabelos laranjas. Detalhe, quando construí essa personagem não me atentei para o peso da cabeça, e assim, era impossível permanecer mais de 5 minutos manipulando a Valquíria. Por isso, cada boneco que eu construía (eu passava tardes inteiras construindo bonecos) eu aprendia e aperfeiçoava a técnica básica que tinha aprendido. Uma metáfora interessante é que esse conhecimento, por ser prático e extremamente sensível, é construído a medida que os bonecos são construídos.

A minha relação com o teatro de bonecos nasceu marcada por um grande interesse e paixão por todo o processo de construção e depois, de manipulação (que para mim foi o maior desafio, onde encontrei mais dificuldades). Ressalto, com muito carinho, que estar ensinando esse saber-fazer representava, para mim, uma responsabilidade muito grande, de transmitir um conhecimento milenar, muito rico e potente, que é o teatro de animação, e mais especificamente o teatro de bonecos. Por isso, enquanto oficinairo, assumi a tarefa de iniciar a construção de um espaço criativo junto com as crianças, e assim, esse espaço não é e nunca foi meu, pois eram as crianças que davam vida para

as oficinas. Da mesma forma que eu aprendi fazendo, quando as crianças recebiam esse conhecimento que tentava transmitir, elas tornavam-se portadoras de um saber que transcendia os mestres, os professores, e assim, o saber dos bonecos se tornava um conhecimento compartilhado, que só existia porque existem pessoas que o revivem e o transformam.

Dessa forma, nesse processo de transmitir uma técnica, eu aprendia com as repostas criativas que as crianças davam ao processo técnico da construção. Essas respostas podiam ser maneiras de 'trapacear' a técnica ou maneiras de facilitá-la, e cada criança encontrava a sua resposta ou aprendia – por imitação – com as respostas de outras crianças. Por exemplo, na parte da construção do nariz, houveram crianças que decidiram não fazer um nariz e elas explicavam isso dizendo que o boneco teria “problemas nasais”. Ou ainda, algumas crianças respeitavam ou se deixavam guiar pelos exemplos que eu dava para explicar determinado procedimento, e outras, criavam outras formas de construir o nariz, como foi o caso da forma do nariz “Pinóquio”: quando uma das crianças decidiu construir um nariz que lembrasse o nariz do Pinóquio, outras crianças também tomaram essa possibilidade como um exemplo, que eu não havia mencionado.

Por outro lado, as crianças também utilizavam certas “trapaças”, visando facilitar a construção, por exemplo, quando elas se apressavam em finalizar determinado procedimento, sem se preocupar com os detalhes e com o acabamento. Por isso, algumas convenções – como a proporção ou o cuidado com o acabamento – eu insistia em reforçar com as crianças, pensando mais na resistência e na estrutura dos bonecos do que em algum parâmetro de perfeição, de beleza ou de rigor técnico.

De modo geral, em diversos momentos do processo da construção dos bonecos, as crianças expressavam algumas dificuldades e também, se mostravam preocupadas em construir os bonecos de forma “certa” ou “correta”. Essa preocupação pode ser entendida como um perfeccionismo ou uma vontade de dominar a técnica, e certamente, isso está vinculado a um rigor técnico e estético que as próprias crianças têm. Assim, é notável que elas queriam construir bonecos “bonitos”, bem acabados, resistentes e que fossem condizentes com os objetivos que elas tinham e que guiavam o seu processo individual de construir os bonecos. Por exemplo, Joana¹ disse que queria construir uma boneca que representasse a Malévola, com seus chifres retorcidos. Neste caso, Duda provavelmente iria querer construir uma boneca que pelo menos lembre a própria

1 Nome fictício.

Malévola e não uma boneca que nada se assemelhasse com tal personagem, assim, esse objetivo iria conduzir a sua relação com a construção.

De modo geral, com a turma, era evidente que todas as crianças estavam preocupadas com certo parâmetro de beleza e de perfeição, mas, considerando que essa turma era composta por crianças com diferentes idades é importante ressaltar que elas tinham mais ou menos facilidade em realizar o trabalho de construção, e aqui, estou falando de um trabalho essencialmente prático e artesanal, que requer um entendimento básico do procedimento de construção, mas que é um trabalho que acontece particularmente através do *botar a mão na massa* e fazer, ir aprendendo e deixando-se conduzir pelo contato, quase íntimo, com a matéria-prima.

No entanto, essa maior ou menor facilidade que crianças de diferentes idades tinham em construir os bonecos não se apresentou como um problema ou um obstáculo para mim, enquanto oficinairo. Pelo contrário, me fez atento para perceber as diferenças qualitativas do processo de construção em relação a diferença de idade entre as crianças. Inclusive, me fez estar atento para encontrar outras formas de explicar e de ensinar. Assim, ao invés de apenas explicar verbalmente os procedimentos, passei a mostrar como se faz, revelando os meus segredos e as minhas próprias “trapaças” que utilizo no construção de um boneco.

Percebi que há uma relação entre o ouvir uma explicação, entender o procedimento (enquanto ideia) e fazer. Essa relação, dependendo da idade da crianças, se distancia ou se aproxima, assim, o processo da construção envolve uma relação simbiótica entre pensar e fazer, e essa relação apresenta diferentes conexões se levarmos em conta as diferenças qualitativas da idade. Por isso, no ato de ensinar, procurava não centrar o meu esforço de comunicar a técnica apenas na oralidade, mas sim, procurava estratégias pra explicar fazendo, e até mesmo brincando com as crianças.

Nesse sentido, foi *brincando* com as crianças através do ensinar, que o processo de construção se deu. Esse processo acabou se estendendo para além do planejamento inicial (que eu havia desenhado antes do início das oficinas). Isso se deve a uma série de fatores, e o principal deles era o tempo de duração de cada encontro: Nos encontrávamos uma vez por semana, nos sábados, durante três horas, nesse tempo, não era possível avançar muito na construção, pois em algumas etapas era necessário que os bonecos secassem para que a seguinte etapa pudesse ser iniciada. Esse e outros fatores (que aparecerão ao longo deste capítulo) fizeram com que o processo de construção se tornasse longo, dessa forma, ele se deu entre os meses de junho e setembro. Finalmente,

aqui, gostaria de narrar em ordem cronológica, como seu deu o processo da construção dos bonecos.

5.1.1 – Do jornal à cabeça nariguda

Começamos a trabalhar no dia 02/06/2018. Mas antes de botar a mão na massa, precisávamos fazer a nossa oficina nascer, então, como todo o início do encontro, eu e as crianças nos pusemos a organizar o espaço, trazendo mesas e cadeiras para que a oficina pudesse começar. Quando a criançada se acomodou, me pus a explicar o que faríamos naquele dia: começar, de uma vez por todas, a construir os bonecos, com um porém, naquele encontro iríamos utilizar somente jornal e fita crepe, mas, por um descuido da minha parte (de não ter avisado no grupo de Whatsapp para que as crianças levassem fita crepe) não tinham muitas fitas crepes, o que dificultaria o andamento da atividade.

Com a falta desse material tão importante, iniciamos os trabalhos. Eu resolvi conduzir a dinâmica utilizando exemplos, tanto fazendo desenhos esquemáticos no quadro branco, quanto construindo um boneco e usando-o para explicar os procedimentos. Primeiramente, desenhei um modelo básico da cabeça para explicar as proporções e o posicionamento das partes da cabeça – os olhos, o nariz, as orelhas e a boca. Em seguida, distribuí as folhas de jornal para as crianças e também peguei uma, e comecei: “Imaginem uma situação que faça vocês sentirem raiva. Pensem nela, e quando a raiva estiver explodindo, amassem o papel, descarregando nele toda a sua raiva”. Foi particularmente divertido observar as crianças pensando e sentindo essa raiva, para em seguida, descarregá-la no jornal, amassando-o. Percebi que elas aceitaram a brincadeira que eu propus. O ambiente tinha ruídos de papel sendo amassado.

Então prossegui com as explicações e as crianças acompanhavam, dando forma às cabeças: o que eram apenas jornais velhos, nas mãos das crianças, foram se tornando formas diferentes de cabeças. Eu tentava acompanhar coletiva e individualmente as crianças e quando percebi que todas havia modelado as cabeças – redondas, ovais, amassadas, espichadas, etc. – passei a fase de dar acabamento com a fita crepe. O que havia se apresentado como uma dificuldade – a falta de materiais – se converteu numa nova dinâmica: circulando pela sala com a fita crepe, eu distribuía para cada crianças os pedacinhos de fita crepe e ao mesmo tempo, acompanhava cada uma delas.

Depois que elas haviam cobrido as bolas de jornal com a fita crepe, expliquei

como fazer os detalhes ou partes da cabeça, iniciando pelo nariz: a primeira fase da construção, com jornal e fita crepe envolve o mesmo procedimento, de amassar o jornal e dar forma e acabamento com a fita crepe. No caso do nariz (bem como as outras partes do rosto) esse acabamento é mais delicado, por se tratar de uma parte mais pequena. Na explicação, também utilizei exemplos, desenhando algumas formas possíveis de nariz.

Pude ouvir algumas reclamações das crianças, de que não conseguiam fazer, ou que era difícil, mas percebi que eram reclamações ligadas a falta de paciência, em amassar e modelar partes menores e delicadas. Eu insistia para que não desanimassem ou desistissem, e ao mesmo tempo, circulava pela sala para ajudar as crianças que expressavam mais dificuldade. Algumas crianças conseguiam fazer ouvindo a explicação, mas outras precisavam que eu demonstrasse o procedimento novamente, e outras pediam que eu auxiliasse de perto o seu fazer.

Uma pergunta que acompanhou esse encontro – mas também outros – foi: “Está certo professor?”. E quando as crianças me perguntavam – quase todas o faziam – se o estava “certo” ou “errado” eu explicava que não havia “certo” e “errado”, mas que os bonecos que elas construía simplesmente “eram”, particulares e únicos, e que não estava avaliando o trabalhos delas com a intenção de aplicar uma nota. Explicava sim, que elas deveriam atentar-se para os detalhes do acabamento e para as proporções, estimulando e incentivando os seus avanços.

No decorrer do encontro, o que antes eram folhas de jornais velhos e desatualizados foram transformados pelas mãos das crianças em cabeças de *proto-bonecos*, cabeças que já apresentavam esboços de expressões e formas. Pudemos avançar até os narizes, os olhos, a boca e as orelhas teriam que esperar o próximo encontro, pois o horário de terminar o encontro se aproximava. Conforme as crianças iam terminando, eu liberava as que já haviam terminado para irem para suas casas, e assim, permaneceram somente as que ainda terminavam.

Com as crianças que permaneceram – foram poucas – pude me dirigir a cada uma delas, dando dicas, ajudando-as e explicando melhor suas dúvidas. Quando todas elas já haviam terminado de fazer os narizes e colá-los nas cabeças, propus que elas fizessem outras coisas, como acessórios para os bonecos ou que trabalhassem mais nos detalhes do que já haviam construído. Foi aí que elas começaram a se apropriar da técnica básica para materializar suas ideias e vontades: Surgiram chapéus, bonés, chifres de unicórnio e inclusive, um iPhone, feitos com a mesma técnica da construção da cabeça e das demais partes do boneco. E foi interessante, porque eu mesmo, nunca havia feito

um chapéu ou um chifre, e muito menos um iPhone, e quando elas me perguntavam como fazer tais coisas, eu simplesmente dizia que não sabia, e juntos tentávamos construir o que elas queriam. Depois desse encontro, se um dia precisar fazer um chapéu, ou um iPhone, lembrarei o que aprendi com as crianças.

5.1.2 – Olhos para iluminar e boca para falar

No terceiro encontro, do dia 09/06/2018, continuamos o trabalho do ponto onde havíamos parado desde o último encontro, prosseguindo com a construção dos detalhes da cabeça – os olhos, a boca, as orelhas, etc. Novamente, expliquei os procedimentos usando exemplos que eu desenhava no quadro, mas enfatizei que os exemplos não eram limitações ou regras.

No transcorrer da atividade, percebi que algumas crianças tinham maior dificuldade na manipulação da matéria-prima e na confecção de partes mais pequenas e detalhadas. Me atentei em dar mais assistência individual, e conforme circulava pela sala, me sentava junto a cada criança, explicando e demonstrando como fazer, nesses momentos, eu reconhecia os avanços de cada uma delas, elogiando e dizendo para elas o que faltava trabalhar, e também, dava algumas ideias sobre o que e como fazer o que desejavam.

Conforme o processo transcorria, a atmosfera da sala se tornou mais agitada e polifônica: as crianças me chamavam e pediam a minha ajuda simultaneamente, as vezes, vinham até onde eu estava e se aglomeravam em minha volta, me pedindo explicações e aprovações. Com isso, precisei interromper a atividade algumas vezes, pedindo para que elas se sentassem e ouvissem, mas procurei fazer isso de maneira a incentivar as crianças e não em reprimi-las. No entanto, tive que insistir para que elas permanecessem sentadas e que não me chamassem todas de uma só vez, e expliquei, que era difícil acompanhar todas elas ao mesmo tempo, mas que eu fazia o esforço. Falei em tom de desabafo, e depois eu disse que não era uma bronca, mas o início de um acordo coletivo para com a oficina.

Também aproveitava as minhas interrupções para explicar as dúvidas (que mais surgiam) para todas elas, me esforçando para explicar de forma *lúdica* e descontraída, de modo a encorajá-las. Me desdobrei para pensar em mais exemplos e disse que as regras podiam ser quebradas, e que os exemplos eram meras ilustrações dos procedimentos e do processo de construção. Falei também sobre o teatro de bonecos, explicando a

importância do olhar (e dos olhos) dos bonecos durante a manipulação e fazendo uma ponte entre o processo de construção e manipulação dos bonecos. Expliquei que os detalhes do rosto eram de máxima importância, por serem os elementos que conferiam personalidade, expressão e identidade aos bonecos e que durante a manipulação, esses detalhes se projetavam e iluminavam o público, se relacionando e se comunicando com ele. E assim, insistia para que elas se atentassem nos detalhes que estavam construindo.

Durante esse encontro, as cabeças já tinham olhos, narizes e bocas, era como se os bonecos fossem surgindo da relação entre cada criança e os materiais. Conforme elas iam terminando de construir o que eu havia proposto – os olhos, a boca e as orelhas – percebi que as crianças começaram a explorar outras possibilidades criativas: Joana surgiu com a ideia de construir um chifre, pois queria construir a Malévola, e utilizando a mesma técnica base, ela se pôs a fazer os tais chifres, e quando terminou, a ideia do chifre se espalhou, e algumas meninas começaram a construir chifres de unicórnio. O trabalho de construção não era apenas individual, percebi que as crianças não reivindicavam a autoria sob suas ideias, elas compartilhavam as ideias e se ajudavam para construí-las.

Logo após isso, Poliana² me pediu ajuda para fazer um chapéu, mas eu nunca tinha feito um. por isso não sabia como fazer. Então, junto com Poliana, tentamos trabalhar no chapéu: ela fez uma parte, eu fiz outra, e quando o chapéu estava pronto, várias outras crianças também quiseram fazer chapéus, bonés e coroas. Percebendo o alvoroço que surgia quando uma ideia nova se concretizava, eu comecei a instigar elas a sair do básico, a propor acessórios e outros detalhes que eu não havia mencionado e previsto, e foi interessante porque elas entenderam o poder que elas tinham de manipular a matéria para fazer e criar o que elas quisessem.

5.1.3 – O empapelamento e a pintura dos bonecos

No encontro do dia 16/06/2018 terminamos a primeira fase da construção. Expliquei às crianças como fazer os braços, mas nesse ponto do processo, elas já haviam entendido o princípio da técnica, mas antes de começarem a construir os braços, expliquei também como construir o pescoço, mas como esse procedimento requer o uso de uma cola instantânea, pedi às crianças que apenas cortassem os pedaços de papelão, que eu manusearia a cola para evitar acidentes. Enquanto eu colava os pescoços nas

2 Nome fictício.

cabeças, colava também meus dedos. E as crianças seguiam com a construção dos braços. Nesse ponto do processo, os bonecos já não eram simples materiais unidos: cada boneco já exibia os esboços de suas personalidades, mas ainda faltava a parte do acabamento final e também, a parte mais esperada pelas crianças, pintar e decorar os bonecos.

No dia 30/06/2018 continuamos o trabalho da construção na fase do empapelamento: distribuí filtros de café usados, os pinceis e preparei (ensinando as medidas) a mistura com cola branca e água; depois, expliquei o procedimento, como faço antes de cada etapa. A meninada se pôs a cortar o filtro de café em pequenos pedaços e depois, a colar cada pedaço, empapelando as cabeças que haviam construído.

Ao contrário do que eu temia – que essa parte da construção seria mais trabalhosa, chata e delicada, talvez porque eu mesmo ache isso – as crianças dominaram o procedimento rapidamente. Senti que elas estavam, de certa forma, ansiosas para terminar os bonecos, vê-los ganhar personalidade e forma. A fase do empapelamento, como eu dizia para elas, seria a última fase da construção “bruta” do boneco.

No encontro do dia 11/08/2018 fui ao encontro preparado para me sujar de tinta. Chegando na ONG, encontrei as crianças ansiosas. Entramos na sala, e após organizarmos o espaço, distribuí os materiais, e as crianças estavam super animadas, por que iriam começar a pintar os bonecos. Assim, eu expliquei a atividade, e tudo fluiu de uma maneira muito legal, não houve nenhum momento em que eu senti que estivessem ansiosas ou desatentas, mas sim, que elas estavam envolvidas em terminar os bonecos.

A atividade transcorreu de maneira muito gostosa. Cada criança estava passando por um processo diferente: algumas estavam pintando, outras estavam reformando as partes que tinham construído (antes de pintar), algumas outras já estavam pensando no cabelo, etc. Dessa forma, eu fui auxiliando, da maneira como pude, cada criança na sua necessidade. Conforme terminavam de pintar os bonecos, elas os levavam até a área externa para que pudessem secar ao Sol, e na medida que esperavam, elas começavam a cortar os cabelos (utilizando novelos de lã). As crianças mais pequenas eu ajudava mais, eu algumas tarefas mais complicadas, como cortar e colar a lã.

Dessa forma, todas elas iam construindo os bonecos, e eu me sentia muito feliz ao observar os rostinhos delas, e a forma como expressavam sua satisfação, que ficavam contentes em ver o próprio trabalho ganhando forma, personalidade e vida. Assim, a respeito do processo da oficina, pude reparar na maneira como cada uma delas trabalhava: percebi que cada uma tinha uma forma muito específica e especial de

trabalhar com os materiais, por mais que, pelas diferenças de idade, algumas expressavam mais dificuldades em lidar com a manipulação dos materiais, essas dificuldades não impediam que sua relação (com os materiais) fosse menos rica e cheia de pormenores, cuidado ou capricho. A maneira em que cada criança se relacionava com a técnica e com os materiais era muito rica, porque elas estavam lidando materialmente com sua criatividade, e explorando formas de se expressar através da construção, assim, estava explorando formas de construir, de inventar e de criar. Isso me faz perceber que definitivamente, não existe uma maneira correta e exata de fazer, mas existe a *nossa* maneira. Eu ficava muito feliz, por em vários momentos, as crianças vinham até mim, para me mostrar os seus avanços, os seus bonecos, que haviam pintado de tal forma, assim, pude ver que cada boneco era único, e dizia muito sobre a criança que o construiu.

5.1.4 – Reatualizar o boneco

No encontro do dia 01/09/2018 propus uma dinâmica diferente. Para o encontro, havia levado os desenhos que foram realizados no primeiro encontro no dia 26/05/2018³. Distribuí às crianças os seus desenhos e elas observavam, com cuidado o que haviam feito, lá no início das nossas atividades. Algumas expressavam, com risadas tímidas, que tinham vergonha de ver os velhos desenhos, algumas me disseram que poderiam ter feito desenhos melhores, e que não sabiam que eu tinha guardado aqueles documentos por todo esse tempo. Em seguida, pedi para que pegassem os seus(suas) bonecos(as) e que comparassem com os desenhos que haviam feito, que eram os projetos dos(as) bonecos(as) que estavam ali, materializados.

Elas se puseram a tentar encontrar semelhanças e transformações mais expressivas entre os desenhos e os(as) bonecos(as). De modo geral, percebi que entre as duas coisas, haviam muitas diferenças, mas que em suma, os desenhos guardavam um pouco da essência os(as) bonecos(as), mas que durante o processo da construção, foram se transformando em novas coisas. Em seguida, expliquei às crianças a atividade que havia pensado para o nosso encontro: a ideia era a de produzir um novo desenho, que fosse a síntese do primeiro desenho e dos(as) bonecos(as), para tentar representar quais foram as transformações mais expressivas que os bonecos apresentavam.

3 Aqui, cabe pontuar, para fins explicativos, que no início das atividades haviam em torno de 25 crianças. No entanto, por motivos que nunca chegaram até a mim, no decorrer das atividades durante o mês de maio ao mês de setembro, as crianças foram saindo das aulas de teatro, assim, uma turma de 9 crianças se concretizou a partir do mês de junho. Foram com essas crianças com quem efetivamente pudemos realizar o processo criativo dos bonecos e também desta própria etnografia.

Então distribuí folhas e lápis e as crianças começaram a desenhar. Enquanto desenhavam, elas e eles analisavam com cuidado os desenhos e os bonecos, e tentavam extrair dessa junção, aquela síntese que havia mencionado. Percebi que o exercício possibilitou que as crianças tomassem consciência de como o projeto inicial do boneco havia mudado no decorrer dos encontros. A proposta do desenho atualizado era justamente a de tentar grafar e documentar essas transformações, que fogem de tentativas verbalizadas de explicação.

Como já discutido, o processo de construção é artesanal, dividido em etapas e implica uma relação muito particular da pessoa que constrói com o que é construído. Dessa relação não há uma força imperativa capaz de construir uma *coisa* exatamente como pensamos inicialmente, durante o processo há, necessariamente pequenas transformações nos detalhes. A relação pensar-fazer que marca a construção dos bonecos envolve, de certa forma, um *delay*: Pensamos uma coisa, mas acabamos fazendo outra, por isso, o processo de construção envolve uma espécie de jogo, com a criatividade, com as capacidades motoras e manuais, com a matéria-prima e com o objeto, um jogo que está aberto a transformações simbólicas, por isso, é um jogo que nunca é previsível e cujo resultado nunca pode ser conhecido de antemão.

Os três autores consultados para a construção do segundo capítulo, que tratam o jogo e seus aspectos fundamentais, assinalam uma característica que gostaria de discutir aqui. Tanto Chateau (1987), quanto Huizinga (1938) e Caillois (2017) expressam de maneira mais ou menos semelhante que os jogos são necessariamente atividades improdutivas, que não produzem bens, obras ou qualquer tipo de produto. Compreendo que essa característica, de certa forma, é condizente com uma análise que separe completamente o jogo do trabalho, da vida, do cotidiano. Estou de acordo com esses autores por eles compreenderem que os jogos, por exemplo, instauram um corte na realidade, que eles acontecem em um mundo relativamente suspenso da realidade, que não corresponde as suas leis e códigos.

No entanto, será que os jogos são necessariamente improdutivos? Só se produtividade for entendida segundo uma ideia moderna, capitalista e ocidental, da produção de bens e riquezas. Tendo em vista essa consideração, é possível dizer que a produção simbólica da realidade, a produção de conhecimentos, a produção de artefatos, como os brinquedos e os bonecos, envolvem o jogo? Conforme discutido acima, durante todo o processo da construção dos bonecos me deparei com princípios e características do jogo, que envolviam as crianças, os materiais, o espaço, o tempo, a liberdade e as

regras. Assim, o jogo não apenas esteve presente como marcou a dinâmica e o processo da construção dos bonecos.

5.2 – Mexer com os bonecos

O encontro do dia 08/09/2018 foi extremamente especial. Aconteceu um imprevisto de manhã, porque o encontro estava marcado para as 09h00 e nesse horário, fui para a ONG e a professora Eliana estava me esperando para me avisar que a ONG estava passando por um faxina, e que o encontro não poderia ocorrer, pois Maria⁴, uma mulher que vive em uma casa no mesmo terreno da ONG, não tinha sido informada que a ONG seria utilizada pela manhã. Assim, o encontro foi adiado para as 14h00.

Então voltei pra casa, me sentindo ansioso. Pois fazia 2 semanas que não houveram encontros, então estava preocupado, pensando que as crianças poderiam desistir da atividade pelos “buracos” entre os encontros. Em casa, me pus a planejar com cuidado a atividade que ocorreria pela tarde. Decidi tentar uma nova abordagem, diferente de tudo o que havia planejado nos encontros anteriores. No ponto em que estávamos, os bonecos ainda precisavam ser finalizados por algumas crianças. O processo da construção havia se estendido demasiadamente eu estava preocupado, pensando que talvez, a dinâmica dos encontros tivesse se tornado massante e talvez, as crianças tivessem perdido o interesse e animação em prosseguir. A minha ansiedade se converteu em uma vontade de planejar um encontro diferente, mais dinâmico e que envolvesse as crianças em toda sua totalidade.

Então, me pus a ler o livro “O ator e seus duplos: Máscaras, bonecos e objetos”⁵. Tenho um carinho muito grande por esse livro, uma relação que se estende à minha paixão pelo teatro de bonecos. Folheando o capítulo em que a autora aborda o teatro de bonecos, tive algumas ideias para exercício e dinâmicas para o encontro com as crianças. Tais exercícios entravam em uma outra esfera das oficinas com as crianças, a esfera do trabalho corporal do teatro, como preparação para a manipulação dos bonecos.

As 14h00 fui para ONG, ainda ansioso, com vontade de começar o trabalho, propor os exercícios que havia pensado. Quando cheguei, as crianças ainda não haviam chegado, eu me pus a esperar. Primeiro chegaram Jack e Geraldina, e nós três ficamos durante um tempo esperando. Nesse momento de espera um certo desconforto pairava

4 Nome fictício.

5 AMARAL, Ana Maria. São Paulo: Hucitec. 2001.

pelo ar, assim, não forcei nenhuma conversa ou interação, ficamos esperando, juntos, e em silêncio. Depois chegaram Tiririca e Letícia, que veio acompanhada de uma amiga Maiara⁶ (que havia começado a oficina, mas que acabou desistindo no meio do caminho). Nós continuamos esperando a chegada das demais pessoas, e enquanto esperávamos, as crianças que estavam me perguntaram se podiam começar a trabalhar nos bonecos, que ainda precisavam ser finalizados – eu havia levado moldes de roupas e pedaços de tecidos –, assim, distribuí os materiais e elas se puseram a trabalhar no pátio externo da ONG.

Conforme as crianças cortavam os tecidos com os moldes, eu auxiliava no procedimento de colar as cabeças e os braços na roupa. Ficamos trabalhando por mais ou menos uma hora, e quando todos os bonecos estavam finalmente prontos, entramos no salão principal, que desta vez, estava vazio propositalmente, naquele encontro, não precisaríamos de mesas e cadeiras, apenas do nosso próprio corpo e dos bonecos.

Eu havia planejado alguns exercícios⁷ para trabalhar o relaxamento e o aquecimento do corpo e da mente e convidar as crianças a saírem da esfera do cotidiano, para entregar no universo do jogo. Fizemos alguns exercícios para incluir o outro [observação e escuta] e o espaço [movimentação]. Entrando no trabalho de preparação para a manipulação de bonecos, propus alguns exercícios de aquecimento das articulações e de pantomima, para em seguida, iniciar a jogar com a manipulação através de exercícios de improvisação e jogo livre com os bonecos.

Foi difícil iniciar, em relação aos exercícios de relaxamento, percebi que as crianças estavam um pouco desconcentradas e desatentas, para os próprios corpos. Esses exercícios geralmente não funcionam quando não há concentração e quando a atenção ainda está ligada à esfera “normal” da vida. Durante os exercícios de relaxamento, as crianças demoraram para entender que era necessário silêncio e uma concentração inicial que não passava pelo *outro*, mas por *si mesmo*. Nesse sentido, foi difícil criar uma atmosfera coletiva para as atividades, atmosfera que envolve a atenção e entrega de todas/os.

No entanto, percebi também que essa atmosfera que me referi nunca é dada, que ela é construída pelas pessoas que estão nela envolvidas. É um processo crescente que vai da desatenção para a atenção. Também percebi que à medida que os jogos e os exercícios se tornavam mais dinâmicos as crianças se entregavam mais aos jogos, pois

6 Nome fictício.

7 A lista dos exercícios que havia planejado, consultando o livro de Ana Maria Amaral (2001) estará inclusa nos anexos deste trabalho.

esses exercícios envolviam todo o corpo e o raciocínio (como o jogo do pega-pega dos nomes e também, os jogos de improvisação e interpretação).

As minhas percepções gerais sobre o processo do trabalho corporal foi que as crianças foram se “soltando” durante o encontro. Enquanto as crianças faziam, eu narrava os exercícios e jogos, estipulava algumas regras e incentivava a cada uma delas a se entregar ao exercício, a escutar, a olhar e se atentar. Da mesma forma, me punha a tomar notas a respeito da dinâmica que acontecia, me atentando para a forma em que cada criança se relacionava com os exercícios. Depois, incluindo os bonecos, propus alguns jogos cênicos, de interpretação com os bonecos. Montamos uma espécie de biombo (empilhando algumas mesas e estendendo sobre elas um pano) para esconder as crianças, fazendo aparecer ao público apenas os bonecos-personagens. Eram exercícios rápidos, onde cada criança devia entrar em cena e apresentar-se (como bonecos), a criar breves diálogos entre elas (entre os bonecos) e com o público (nós, que assistíamos).

Os exercícios com os bonecos despertaram bastante entusiasmo nas crianças. Percebi que elas estavam contentes em ver os bonecos (que trabalharam arduamente para construir, durante um tempo relativamente longo) em cena, vivos. Senti que elas viram nisso (a manipulação dos bonecos) uma recompensa sobre o trabalho que haviam feito, que foi um processo manual onde criaram uma relação e uma afeição com os bonecos. Me colocando no lugar delas, entendo perfeitamente a sensação de ver um boneco pronto, sabendo que no início, esse boneco nada mais era que um punhado de materiais sem nenhum significado, desconexos. De certa forma, quando as crianças transformaram esses materiais em bonecos, além de imprimirem o simbólico em folhas de jornal envolvidas em fita crepe, papel e tinta, as crianças experimentaram uma certa autonomia, em construir os próprios brinquedos. Com o encontro de hoje, me dei conta do tamanho da força da criatividade.

No final deste encontro, perguntei às crianças se alguma delas tinha vontade de conversar um pouco comigo, numa conversa mediada pelo gravador do celular. Expliquei que a conversa seria uma espécie de entrevista⁸. Eu não havia planejado realizar as entrevistas, mas me pareceu interessante e frutífero convidar as crianças para compartilhar um pouco do que pensavam e do que sentiram após o trabalho corporal que realizaram. Os exercícios práticos foram realizados no salão principal da ONG, onde geralmente nossa oficina acontece. Para realizar as entrevistas, eu perguntei as crianças

8 Nesse ponto do processo da pesquisa, eu já havia feito o contato como antropólogo, então, as crianças já tinham conhecimento de que participavam de uma pesquisa etnográfica, conforme pode ser lido no capítulo 3.

se alguma delas tinha a vontade de falar comigo, rapidamente, com a mediação do gravador do celular, expliquei que tipo de conversa a gente teria, que eu queria ouvi-las a respeito do encontro, sobre suas opiniões, sentimentos e ideias.

Frisei que as entrevistas eram totalmente voluntárias e individuais, que além de mim, ninguém mais iria ouvir os áudios, com exceção da minha orientadora e do meu co-orientador. Assim, após explicar essas condições (da realização das entrevistas) me dirigi para o pátio externo, sob uma sombra, e uma criança de cada vez vinha até o pátio para conversar rapidamente comigo e com o celular. Os tópicos da entrevistas foram exclusivamente os exercícios e jogos que foram realizados pelas crianças durante o encontro, assim, durante a conversa, procurava perguntar às crianças como elas haviam se sentido, quais foram suas percepções gerais e suas dificuldades.

Primeiramente, em relação às percepções e sentimentos das crianças em relação aos jogos teatrais, a palavra “legal” apareceu nas falas das três crianças entrevistadas⁹, e estava associada às suas impressões sobre os jogos. O adjetivo “legal” possui um sentido informal que está relacionado à uma coisa (neste caso às atividades) agradável, interessante, prazerosa e divertida. Em relação a isso, os adjetivos “divertido” e “engraçado”, e o verbo “divertir” também se fizeram presentes nas falas das crianças, e participam da mesma nuvem de significados que expressavam suas impressões sobre os jogos teatrais.

Como fruto de uma primeira análise das entrevistas, percebemos que as falas das crianças revelam importantes – senão fundamentais – características do jogo, como sendo uma atividade divertida, prazerosa, interessante e legal. Aqui, é importante destacar que para todas as crianças, eu fiz quase a mesma pergunta, sobre o que tinham achado dos exercícios. Essa pergunta, um tanto aberta e abrangente, foi feita com a intenção de permitir que as crianças pudessem se expressar a partir de suas percepções mais gerais, no entanto, mais marcantes a respeito das atividades.

Em segundo lugar, nos deparamos com os verbos “brincar”, “mexer” e “encenar”, que se referem explicitamente aos jogos teatrais. Na fala de Letícia, o verbo “brincar” e “mexer” [com os bonecos] apareceram como sinônimos, e juntos, definem as atividades e jogos teatrais que ela havia participado e vivido. Por exemplo:

“A gente brincou, a gente aprendeu a mexer com os bonecos, e, foi muito divertido e a gente pode fazer de novo. Muito bom, a gente brincar com os fantoches, porque a gente cria a nossa história e a gente pode inventar o que a gente quer ter e o que a gente faz” (Letícia, 8 anos).

9 As entrevistas foram realizadas com Letícia, Jack e Geraldina (todos esses nomes são fictícios). Todas as entrevistas estarão transcritas, na íntegra, nos anexos deste trabalho.

Podemos perceber que “brincar” significa “mexer” com os bonecos, ou fantoches. A fala de Letícia revela ainda, que o jogo (*o brincar*) involucra uma ideia de movimento, ou seja, que brincar é colocar algo em movimento, neste caso, os bonecos, através dos quais, segundo Letícia, se podia criar uma história. Nesse sentido, o jogo era o jogo com os bonecos que dava através da manipulação, da improvisação e da interpretação. Em relação a isso, identificamos nas falas das crianças os verbos “inventar”, “fazer” e “criar”. Entendemos que esses verbos aparecem relacionados tanto ao processo de construção (leia-se de invenção e criação) dos bonecos, quanto aos jogos teatrais feitos com os bonecos. Em relação aos jogos, esses verbos se relacionam à dinâmica dos jogos de improvisação e interpretação, que são construídos no campo e na linguagem da imaginação, como uma (re)invenção ou (re)recriação do mundo.

Por exemplo:

“O fantoche ele não vive sem eu manipulando ele. [manipulando] Ele tem a própria vida, pra mim ele tem a própria vida, eu fiz ele e ele é só meu, eu imagino que ele tem vida e ele vai ter vida, se ninguém achar isso, não é problema meu, porque isso é muito legal, é como se existisse outro mundo, o mundo dos fantoches, só se eu manipular ele” (Jack, 12 anos).

Como podemos observar na fala de Jack, o jogo com os bonecos passa pela manipulação que dele fazemos. Essa manipulação, conforme expressa Jack, dá vida ao boneco, que passa a viver. Nesse sentido, através do jogo da manipulação, os bonecos passam a existir em um outro mundo, que funciona segundo outros códigos. “O mundo dos fantoches”, como Jack expressa, é o mundo onde, ao mesmo tempo, a imaginação cria e sustenta a vida dos bonecos, vida que depende do jogo, enquanto a ação de manipular os bonecos.

Segundo Paulo Cesar Balardim Borges (n.d.) os bonecos não têm vida própria, ou seja, como objetos eles não possuem atos volitivo-emocionais e nem desempenham funções biológicas. Sua vida depende da simulação extrínseca a ele, ou seja, depende da manipulação que se constitui como uma ação dramática do manipulador sobre/com o boneco: a manipulação amplia a potencialidade expressiva e poética do boneco e anima as suas potencialidades de movimento, dando-lhe vida, voz e presença (BORGES, n. d.).

Esse procedimento de animação do inanimado guarda em si, a essência do pensamento mítico-mágico que orientou os modos de pensar humanos durante milênios. No entanto, o pensamento racional dispensa o pensamento mágico e ato lúdico associado ao simulacro e ao jogo. Nesse sentido, dispensa o próprio jogo como uma forma de conhecimento. O jogo das crianças com a manipulação dos bonecos revela uma forma

muito especial das crianças conceberem e interagirem com o mundo a partir da atitude lúdica, que transforma o mundo, dá vida à matéria inanimada, impregnando-a de elementos simbólicos e culturais.

A animação dos bonecos (ou o *mexer* com os bonecos) guarda a essência desse pensamento mágico. Essa mágica acontece dentro da linguagem e dos códigos inerentes ao jogo, e no caso do jogo com os bonecos, se dá a partir de um “contrato cênico” dos manipuladores e dos bonecos com o público. Esse contrato pode ser lido como o convite ao jogo, neste caso, o jogo como espetáculo que acontece somente com a presença do público, nesse sentido:

A alma do boneco só pode ser gerada por meio de uma práxis que acolha as técnicas específicas de ilusionamento e mantenha a atenção do público, renovando constantemente seu interesse e estado de alerta. É com esses procedimentos do ator-manipulador que a existência do personagem torna-se significativa. (BORGES, n.d., p. 3).

Por isso, quando Jack me disse que o boneco não vive se não há alguém manipulando ele, estava explícita em sua fala uma conceitualização que pudemos encontrar também no texto de Borges (n.d.). Essa fala, no entanto advém da própria experiência de manipular o boneco, de perceber como a vida dos bonecos depende do ato lúdico de transformar pelo movimento e pela manipulação um objeto inanimado em uma poesia concreta, que fala, vê e interage com o mundo: o próprio boneco.

Finalmente, gostaria ainda, de discutir um aspecto particularmente importante que surgiu nas falas das crianças. Em primeiro lugar, as respostas indicam um lugar de fala compartilhado, ou seja, são respostas individuais, no entanto, elas estão construídas na primeira pessoa do plural. Nesse sentido “a gente” se refere ao grupo, ao coletivo. O uso da primeira pessoa do plural, presente em todas as falas das crianças entrevistadas, indica que a dimensão coletiva caracterizou, necessariamente, os jogos teatrais. Em segundo lugar, o uso do pronome “a gente” revela um *falar por todos(as)*, ou seja, a palavra “a gente” apareceu como descrição do “a gente fez” ou como explicação para o que “a gente achou”. Nesse sentido, as percepções das crianças são, em certa medida, individuais, mas incluem e revelam também as percepções de seus(suas) companheiras. Creio importante esse lugar de fala compartilhado, que surgiu nas falas das crianças. Por um lado, é uma forma das crianças se expressarem partindo de suas experiências individuais, mas também coletivas. Por outro lado, se tratavam de falas que se referiam especificamente aos jogos teatrais, que essencialmente, são coletivos.

5.2.1 – Ver o invisível e acreditar no irreal

No encontro do dia 15/09/2018, continuamos o trabalho prático da manipulação dos bonecos. Antes de começar com os jogos dramáticos e com a manipulação dos bonecos, propus algumas dinâmicas de relaxamento e de aquecimento corporal. Em seguida, propus, ainda um exercício de improvisação a partir de objetos imaginários: a ideia era ser um jogo de mímica, em que cada criança deveria entrar em cena, onde ela encontraria um objeto que somente ela via. Ela deveria criar uma pequena manipulando esse objeto imaginário.

A ideia do jogo era essa, mas, conforme o jogo foi acontecendo, ele se transformou em um outro jogo, extrapolando o jogo que eu havia proposto. As crianças transformaram o jogo em uma competição de mímica, estabeleceram que quem conseguisse adivinhar qual era o objeto imaginário seria a próxima pessoa a ir para cena, para fazer a mímica. Elas também estabeleceram que caso a mímica fosse muito difícil de ser lida e adivinhada, a pessoa que estivesse propondo a imitação deveria dar algumas dicas do objeto que manipulava. Aqui, cabe explicar que o espaço foi da sala foi dividido em dois: o espaço da cena e o espaço do público. O espaço da cena eram dois tatames vermelhos e o espaço do público dois tatames azuis. O espaço da cena era o espaço do jogo, e o o espaço do público era o espaço da recepção, da contrapartida do jogo, mas também, do próprio jogo, pois o público era quem teria que adivinhar a mímica.

O princípio que caracterizava o jogo da imitação é aquele princípio que Jean Chateau (1987) chamava de atitude de má-fé. A atitude de má-fé faz com que tudo que pertença ao jogo só tenha sentido dentro do próprio jogo, seja uma expressão verbal, um gesto, uma ação ou um objeto (real ou imaginário). Dessa atitude vem a seriedade do jogo e a atitude séria diante do jogo, que se manifesta em um pacto, em aceitar mergulhar no jogo e agir segundo os códigos lúdicos e simbólicos que o constituem. No entanto, a atitude de má-fé dificilmente leva a uma ilusão total e absoluta, os jogadores sempre conservam a percepção do ambiente, de si mesmos e do mundo que os rodeia, mas deliberadamente, suspendem-se desse entorno para agir dentro do universo do jogo, acreditando nele.

Cada criança que entrava em cena agia então, segundo a lógica da própria cena, que haviam pensado para construir em relação ao objeto que apenas ela via. Por, *ver o invisível* era o princípio que criava esse universo mais ou menos destacado das coisas visíveis, tangíveis, que estão dispostas aos nossos sentidos. Vendo o invisível, as

crianças entravam numa esfera de ação-reação que poderia ser lida pelas crianças que assistiam apenas se elas mesmas tentassem ver o invisível, decifrá-lo e adivinhá-lo. O interessante foi que em alguns momentos de algumas cenas, as crianças não manipulavam apenas objetos imaginários, mas utilizavam os próprios corpos como extensões destes objetos.

Por exemplo, Vitor¹⁰, em sua cena estava manipulando um ovo, que havia encontrado no chão. Sua ação era a de fritar o ovo, mas explicou após haver terminado a cena, que suas mãos eram a frigideira que utilizava para fritar o ovo. Foi notável, que quando Vitor começou a utilizar as mãos como uma frigideira, ele se comunicam a partir de signos óbvios, que automaticamente foram lidos e identificados pelo público, que em uma disputa de vozes, começou a “chutar” palavras, visando adivinhar qual era o objeto que Vitor manipulava.

Por outro lado, quando as crianças que estavam em cena apenas manipulavam o objeto sem mobilizar todo o corpo na composição da cena, ficava mais difícil ler os códigos para adivinhar o objeto imaginário que manipulavam. Como foi o caso da cena de Tiririca. Ele estava manipulando uma bola, que havia encontrado no chão. Sua ação se encerrou em segurar a bola, com as mãos, que seguravam um objeto redondo. A partir desse signo, as crianças começaram a tentar adivinhar que objeto era aquele. No entanto, muitos objetos podem ter o formato redondo, então, depois de vários “chutes” houve uma criança que conseguiu acertar, que Tiririca havia encontrado uma bola.

Em seguida, propus o mesmo jogo de imitação, só que em duplas: duas crianças deveriam estar em cena, no entanto, a primeira que entrasse deveria criar para si qual era o objeto que estaria no chão. A outra criança deveria entrar em cena. A partir do encontro das duas, elas deveriam criar uma cena a partir do objeto imaginário que a primeira criança criou. A dinâmica da cena em duplas era praticamente a mesma das cenas individuais, no entanto, a quem cabia adivinhar a imitação era a outra criança que estava em cena. O jogo em duplas necessita que a criança que inicie o jogo individual convide a outra pessoa a entrar no jogo. Aqui, ver o invisível e acreditar nele deve ser o convidar o(a) parceiro(a) de cena para ver e acreditar no mesmo objeto imaginário.

Percebi que a dinâmica do jogo se complicou na medida em que a imitação dependia de duas crianças – uma que propunha a imitação e outra que deveria ler os códigos dessa imitação para entrar no jogo. No entanto, o objetivo deste jogo impossível, não era o da outra criança adivinhar exatamente o que sua parceira de cena havia

10 Nome fictício.

encontrado, mas sim, acreditar no irreal e encontrar uma forma de entrar no jogo da imitação. O segredo e a graça da cenas está justamente no ver o invisível e acreditar no irreal. Por exemplo, Tiririca entrou em cena e encontrou um objeto pequeno, que segurava com as mãos, sua ação era a de proteger este objeto, que parecia ser bastante valioso. Geraldina entrou em cena tentando ver o que Tiririca escondia em sua mão; ele se pôs mas protetor em relação ao objeto, parecia escondê-lo de Geraldina. A ação dela passou a ser a de tentar roubar o objeto do amigo, até que conseguiu, e saiu correndo, terminando a cena.

Após finalizada a cena, Tiririca disse que o objeto que havia encontrado era um diamante, mas Geraldina nos contou que havia pensado que se tratava de uma moeda. Os signos que Tiririca nos comunicou era que se tratava de um objeto pequeno e valioso. Percebam que não há, em tese, muita diferença entre um diamante e uma moeda, ambos são objetos pequenos e valiosos. Nesse sentido, em relação ao jogo de Tiririca e Geraldina, o importante não foi Geraldina ter adivinhado com precisão qual era o objeto, mas sim, a leitura que ela realizou e o jogo que surgiu a partir disso.

Aqui, nos deparamos com um princípio do jogo teatral, que é o princípio da *mimicry*: “Todo jogo supõe a aceitação temporária, se não de uma ilusão, pelo menos de um universo fechado, convencional e, sob certos aspectos, fictício. O jogo pode consistir [...] em tornar a si mesmo um personagem ilusório e em se conduzir de acordo com ele” (CAILLOIS, 2017, p. 57). De certa forma, a *mimicry* é o que mobiliza e constitui a atitude de má-fé, é uma espécie de pacto com a imaginação colocada em prática pela interpretação teatral. No caso do jogo com os objetos imaginários, esse pacto se relacionava ao fazer acreditar a si e aos outros que se via algo invisível e que se manipulava algo irreal: e no caso da lógica do próprio jogo, o que se via era visível e o que se manipulava era real.

5.2.2 – Viagem ao interior dos bonecos

No encontro do dia 29/09/2018 propus as crianças uma viagem pelo interior dos bonecos. Entramos no salão principal para realizar alguns exercícios e jogos teatrais que havia preparado (e que começamos a realizar no início do mês de setembro). Quando entramos, as crianças, por si só, já tiraram os seus sapatos e chinelos, já haviam entendido essa convenção. Elas me perguntavam o tempo todo o que iríamos fazer, se iríamos brincar, inclusive, me pediam para repetir exercícios e jogos. Em suma, estavam

prontas para entrar naquele estado de incandescência, estavam vibrantes, ansiosas e animadas. Todavia, antes de começar os jogos, pedi a elas que se acalmassem um pouco para fazermos alguns exercícios de relaxamento, de respiração e de atenção.

Em seguida, pedi para que elas saíssem da sala. Quando elas se encaminharam para o lado de fora, espalhei os bonecos pela sala. Depois, chamei as crianças e pedi para entrarem com os olhos fechados e quando elas já estavam na sala, pedi para abrirem os olhos, encontraram os seus bonecos e se encaminharam até eles. Ritualmente, cada criança se dirigiu até onde o boneco estava. Assim, expressei que a viagem começava por levar os bonecos para passearem pela sala.

Enquanto isso, eu narrava que a sala era um local desconhecido para os bonecos, que qualquer detalhe era uma novidade, e que os bonecos dependiam de cada um(a) para conhecer aquele espaço. As crianças, vestindo os bonecos de luva, exploravam aquela sala, como se elas mesmas não conhecessem aquele espaço, a curiosidade dos bonecos se tornava a curiosidade das próprias crianças. Eu frisava que o olhar do boneco deveria ser o impulso para o movimento, e qualquer detalhe do espaço deveria ser iluminado pelos olhos dos bonecos: Os olhos dos bonecos iluminavam o invisível, tornavam o irreal tangível. Em seguida, pedi para as crianças começassem a incluir no jogo de exploração os outros bonecos, e logo, as outras crianças. E conforme se topavam com outro boneco, lhes pedia para realizar alguma ação, como cumprimentar, acenar, abraçar, etc. A relação com o outro era mediada pelo boneco, que movia as crianças fazendo-as relacionar-se entre si.

Em seguida, distribuí folhas de papel e lápis para as crianças e lhes pedi que escrevessem uma história, que poderia ser a história da viagem que haviam feito com os bonecos. Elas se puseram a escrever e eu acompanhava o processo, auxiliando quando surgiam dúvidas ou dificuldades. Aos poucos, cada criança terminava a escrita, e quando todas haviam finalizado, lhes pedi para se juntarem em duplas e lerem a história que haviam escrito em voz alta, uma de cada vez para o(a) parceiro(a). Cada dupla se colocou em um canto da sala, mas eu percebia que as crianças não soltavam suas vozes, então lhes pedia para deixar a voz se perder no espaço, para não terem medo de falar alto.

Em certo momento, perguntei se elas tinham conseguido decorar, nem que fosse um pouco, as histórias que haviam escrito e elas assentiram. Então propus a primeira dinâmica: em círculo, contar a história sem consultar o papel. Dessa forma, cada criança começou a contar a história que haviam escrito, algumas tinham o tom de voz mais baixo,

se mostravam tímidas e outras mais desinibidas, no entanto, todas elas contaram a história. Repetimos essa dinâmica umas três vezes, a minha intenção era que as crianças aprendessem os textos.

O conteúdo das histórias eram anedotas, situações (reais e imaginárias) sobre o cotidiano de cada criança e sobre o bairro. Algumas eram mais factuais e narravam episódios que as crianças tinham vivido, e outras, no campo da imaginação traziam um bairro fantástico, assolado por gatos pretos, zumbis, tempestades homéricas e homens misteriosos¹¹. Em seguida, montei o nosso biombo e pedi que uma criança de cada vez, com o seu boneco, contasse a mesma história, no entanto, com o boneco. Conforme cada criança se escondia atrás do biombo, eu notava que os bonecos automaticamente ganhavam vida. Inclusive, que as histórias eram contadas com mais convicção e segurança.

Depois, propus a mesma dinâmica com os bonecos, mas propus um jogo de improvisação em dupla com os bonecos, a partir das mesmas histórias. Conforme o jogo se tornava mais aberto à criatividade, a dinâmica da cena se tornava mais rica, mais detalhada e mais divertida. As cenas em duplas ganhavam em riqueza, pois o boneco que se somava à história permitia que as crianças realizassem diálogos, ações e interações. E também, com o(a) parceiro(a) escondido(a) que se escondia junto atrás do biombo, notava que as crianças ganhavam mais confiança, perdiam a vergonha e a timidez para se jogarem no jogo da história.

No final do encontro, perguntei às crianças se elas topavam fazer mais uma rodada de entrevistas, pois eu estava curioso por saber quais foram as suas impressões sobre as atividades realizadas. Frisei novamente que as entrevistas eram individuais e que os nomes delas não seriam divulgados. Nesse momento, Letícia teve uma ideia: “E se os nossos nomes forem os nomes dos bonecos?”. No momento, eu adorei a ideia, e percebi que as outras crianças também acharam interessante, e até mesmo divertido esconderem suas identidades atrás dos nomes dos bonecos. Eu disse a elas que esse seria o nosso segredo, que eu não revelaria a ninguém os seus verdadeiros nomes.

Em seguida, me dirigi até o pátio externo, e da mesma forma que a última vez que realizamos entrevistas, cada criança (que queria ser entrevistada por mim e meu gravador) se dirigiu até mim, e então começávamos a conversar. As perguntas eram em relação aos exercícios e jogos teatrais que eu havia proposto e que as crianças tinham participado. Também realizei perguntas específicas em relação ao exercício de escrita.

11 As histórias serão analisadas no tópico “As histórias do bairro”.

Primeiramente, as entrevistas revelam percepções diferentes sobre o processo da escrita e ato de contar a história. Durante a escrita, eu já havia percebido que algumas crianças tiveram mais dificuldade, apresentaram mais dúvidas e demoraram um pouco mais para escrever. Por exemplo, Geraldina me disse o começo do exercício (a parte da escrita) foi mais difícil, no entanto, como podemos verificar neste excerto:

L: [...] você gostou de escrever?

G: Um pouco.

L: No começo foi difícil?

G: Foi.

L: Porquê foi difícil?

G: Porque eu não entendia.

L: Você não entendia a proposta da exercício, ou você tinha dificuldade em escrever?

G: A proposta.

L: A proposta. Mas depois que eu expliquei melhor, você entendeu?

G: Sim.

L: E quando você entendeu, você conseguiu fazer o exercício?

G: Sim.

L: E o quê você sentiu?

G: Ah, não sei. Mas eu gostei bastante de fazer isso.

Neste caso, a dúvida e a dificuldade de Geraldina se relacionava a uma dúvida em relação à proposta do exercício da escrita, e não em relação à escrita em si. Assumo minha responsabilidade em não ter me atentado para a forma que eu expliquei o exercício. O meu deslize implicou o não entendimento da atividade proposta. Por outro lado, em relação a parte do exercício de contar a história, Geraldina utilizou diversas vezes a palavra “legal” para expressar o que havia sentido, conforme podemos verificar neste excerto:

L: E porquê que você gosta de contar histórias?

G: Ah, porque é legal, é divertido.

L: O quê é legal?

G: A história.

L: Mas assim, o quê ao contar uma história é legal?

G: Que as pessoas escreve, a gente lê.

L: Tá. E depois, teve a terceira parte, que foi contar a história com o boneco. O quê você achou dessa parte?

G: Ah, foi bem legal. Porque a gente brincou com o boneco, a gente se divertiu. Foi bem bacana assim, as coisas que a gente fez hoje.

L: Você acha que foi diferente contar a história você mesma e contar a história com o boneco?

G: Foi. Olha, porque contar história é tipo a gente tá contando, só que *lendo* uma coisa que a gente tava *vendo*. E já o boneco, a gente conta, imagina e já *vai indo*.

L: E além disso, tem que fazer mais o quê com o boneco?

G: Contar as histórias... É... Colocar... Ser bem alto a mão!

L: Manipular ele?

G: Sim!

Se por um lado a escrita era o exercício, o ato de contar histórias era jogo. É interessante destacar na fala de Geraldina, em relação a parte do exercício de contar a história com os bonecos, ela expressou que contar a história com o boneco envolve o *brincar* com o boneco. Inclusive, ela distingue perfeitamente a diferença entre contar a

história *sendo você mesmo* e contar a história *brincando com o boneco*. Para ela, contar a história sem o boneco implica uma relação com o texto, com o visível e o palpável, por outro lado, contar a história com o boneco passa pelo ato de imaginar a história, de deixar-se guiar pelo que surge, mas atentando-se para a manipulação do boneco. Em relação a essa diferença entre contar a história com e sem o boneco, Letícia também observou uma diferença, mas destacou o jogo que passa pelo contar a história com o boneco, conforme veremos neste fragmento:

L: E você, preferiu ler a história você mesma, ou preferiu contar a história com o boneco?

LET: Eu preferi contar com o boneco, porque o boneco é mais... É empolgante assim...Da gente pegar, enfiar a mão dentro dele e falar com todo mundo, principalmente que não é a gente que tá falando, é o nosso boneco.

L: E o boneco fala então através de vocês, ou ele a sua vida própria?

LET: Sim, olha, eu acho que é a metade dos dois. Porque algumas vezes a gente contando as histórias, a gente decora umas falas pra falar com os bonecos, e depois a gente inventa as falas direto.

Letícia disse preferir o jogo com os bonecos por ser uma atividade mais empolgante e que passa pela manipulação do boneco. Para ela, quando se conta a história com o boneco, é o próprio boneco quem fala, pois ele tem uma vida que é metade dele e metade da pessoa que o manipula. A metade da vida que pertence ao manipulador decora o texto, mas é o jogo com o boneco que permite que o texto seja inventado, durante a improvisação. Esse jogo permite que as crianças experimentem um tipo de autonomia, de mergulhar na “corrente viva da linguagem” (DESGRANGES, 2004). Segundo Flávio Desgranges, a experiência do teatro “acende a vontade de lançar um olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de uma maneira própria” (DESGRANGES, 2004, p. 6).

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância do teatro em estimular o aprendizado, pois a tomada de consciência da linguagem (de seus códigos, de seu fluxo e de sua beleza) permite tomar consciência da própria vida. A história, como uma narrativa viva, nada mais é do que uma forma de linguagem. O ato de contar histórias envolve uma apropriação desta linguagem, nesse sentido, o teatro estimula, possibilita e dá autonomia para que a história seja construída e reconstruída num fluxo vivo da linguagem (DESGRANGES, 2004).

A autonomia que me referi acima se relaciona a um encontro que as crianças tiveram, com suas experiências e memórias que basearam a construção da história que contaram com os bonecos. Esse encontro, mediado pelo jogo, possibilitou que as crianças encontrassem uma forma inédita de ler o texto, manipulando seus códigos e resignificando-os na corrente viva da linguagem teatral. Nesse movimento de

reinterpretação, as histórias e as narrativas eram reconstruídas, mas as crianças que contavam as histórias também reinterpretavam a si mesmas, podendo rever suas opiniões, ações, transformando-se e inquietando-se.

A viagem ao interior do boneco também era a viagem ao interior de si mesmo. A partir do jogo de contar histórias com os bonecos, as crianças experimentavam simultaneamente uma apropriação da linguagem e da técnica da manipulação dos bonecos, mas também, experimentavam uma liberdade em reinventar suas histórias, construídas a partir de suas vivências e experiências transportadas para o universo lúdico. O jogo de contar histórias mostra que “a experiência artística se coloca, deste modo, como reveladora, ou transformadora, possibilitando: a revisão crítica do passado; a modificação do presente; e a projeção de um novo futuro” (DESGRANGES, 2004, p. 9).

5.2.3 – As histórias do bairro

No encontro dia 29/09/2018, como já mencionado, propus um exercício de escrita para as crianças, em que elas deveriam criar uma narrativa (real ou imaginária), e como proposta, para inspirá-las, sugeri que fossem histórias sobre o bairro Jardim Itaipu. Aqui, gostaria de realizar uma breve reflexão acerca do conteúdo dessas histórias, que foram transcritas mantendo exatamente as mesmas características de como foram escritas. Observamos, de modo geral todas as histórias trazem elementos parecidos: Em primeiro lugar, trazem um elemento *assustador*, através do qual o bairro era resignificado e transportado para um universo lúdico, assustador, mas também divertido. Em segundo lugar as histórias são anedotas, que trazem localidades reais do bairro Jardim Itaipu, mas não meros relatos sobre o cotidiano, são crônicas extra-cotidianas sobre o bairro. Finalmente, todas as histórias trazem o jogo como uma atividade praticada e vivida pelas crianças no seus cotidianos.

A primeira história, intitulada “Saindo da minha casa a ONG” foi escrita por Tiririca:

“Quan eu saio da minha casa para ir a ONG acontece muitas coisas como o meu amigo me chamar para brincar. Um dia ele me chamou para play, dai aconteceu uma coisa muito assustadora apareceu o primo dele com uma máscara de fantasma; dai o primo dele tirou a máscara do rosto e a gente não fiquemos mais com medo. Fim.” (Tiririca, 10).

A história traz uma situação cotidiana que provavelmente foi vivida por Tiririca. Essa situação narra um episódio em que Tiririca estava indo em direção à ONG, mas foi convidado por um amigo para brincar. Ao que parece, no meio do caminho, o primo de

seu amigo assustou os dois com uma máscara de fantasma, mas tudo voltou ao normal quando esse menino tirou a máscara. Realizando uma leitura mais aprofundada, percebemos que Tiririca traz, como um elemento importante e central de sua narrativa, a circulação pelo bairro e o jogo, como uma atividade que acontece no bairro. A própria situação contada – o episódio do susto – nos fala sobre uma brincadeira – esconder-se na máscara para assustar – que ilustra e denotada a importância que Tiririca dá ao jogo como forma dele viver a rua e o bairro.

Em segundo lugar, temos a segunda história, chamada “A rua assustadora”, escrita por Cleiton¹²:

“Bom a rua aonde eu moro as vezes acontece coisas estranhas, na frente da minha casa tem uma casa quase abandonada e as crianças brincam no terreno dessa casa mas quando agente vai lá as vezes acontece coisas assustadoras como quando já apareceu um homem de capa azul com um espeto de churrasco, mas quando falava de coisas assustadoras, bom tem mais coisas estranhas, mas se eu fosse falar eu ia passar o dia inteiro falando então é só isso mesmo.” (Cleiton, 10).

Como podemos observar, existem, entre essas duas primeiras histórias, algumas semelhanças. Uma primeira semelhança, nos fala que acontecem *muitas coisas* no cotidiano do bairro Jardim Itaipu, neste caso em especial, na rua onde Cleiton diz viver. Em segundo lugar, as duas histórias trazem episódios assustadores: neste caso, a situação em que Cleiton e outras crianças estavam brincando em um terreno quando apareceu um homem misterioso vestindo uma capa azul e segurando um espeto de churrasco. Uma terceira semelhança é a recorrência do tema do brincar no bairro. Em relação a isso, a narrativa de Cleiton menciona um terreno onde ele e outras crianças iam brincar. O interessante é que nessas brincadeiras e nesse espaço, realmente parece que acontecem muitas coisas, pois Cleiton finaliza a sua narrativa nos dizendo que ele tem mais coisas para falar, e que poderia passar o dia todo contando outras histórias.

Ainda na seara dos contos assustadores, temos a terceira história, chamada “Uma história de arrepiar”, escrita por Jack:

“Era uma noite chuvosa com raios (cabrum!), trovões (DOOM!) e relampagos! Eu estava sosinho, sem guarda-chuva e nem proteção nenhuma. Era o caminho para o mercado, mas virou um pesadelo! Começou a chover derrepente, sem visibilidade alguma da situação, andei e andei até chegar na casa dos meus amigos!

– Finalmente alguém – disse a mim mesmo.

Entrei mas não havia ninguém, com frio e medo me aconcheguei em uma das camas da casa. Deitei tranquilamente, me virei para o lado e havia um ZUMBI do meu lado! Eu disse “eita”, levantei e saí correndo! Eu saí a mil por hora até chegar a ONG pulei o portão e havia monstros aqui um devorando o outro.

– Ai minha cabeça!

– *Você é proximo... – o zumbi diz – Oi, vô come seu cerebro!*” (Jack, 12)

Esta terceira história é única que traz diálogos: notem que há uma construção dramática e dramatúrgica de uma cena, com ações precisas de um personagem (ele mesmo), descrição do ambiente e construção de uma atmosfera aonde a situação ocorreu. O episódio também traz espaços reais do Jardim Itaipu e também indica aspectos do cotidiano de Jack (o ir ao mercado, o ir na casa dos amigos e o ir para a ONG). No entanto, a narrativa extrapola estes aspectos cotidianos e entra numa esfera completamente lúdica e fantástica – uma tempestade homérica, um bairro tomado por zumbis, etc. – com elementos dramáticos e indicações textuais que afirmar esse drama.

A quarta história foi escrita por Geraldina, e se chama “Fazer o Pietro andar”:

*“Eu fico feliz de fazer o Pietro andar, eu passeio com ele no bosque na frente da minha casa. Pra mim é muito legal, oje eu vou na casa da minha amiga brincar, agente vai fazer uma slime e vai ser muito legal. Eu também gosto de ler livros é muito legal ótimo.
Oje eu fui na mercado comprar cola e vi um cavalo e um cachorro, estava ouvindo música.”*(Geraldina, 9).

A história de Geraldina nos narra brevemente sobre o seu cotidiano, marcado pelo brincar, mas também, por realizar algumas tarefas, como cuidar de seu irmão e ir ao mercado. Ela nos revela também, que gosta das atividades que faz, mas destaca particularmente que se sente feliz ao cuidar do seu irmão, mas que também gosta muito de ir na casa de sua amiga para brincar. A narrativa também nos apresenta alguns espaços do bairro e algumas cenas presenciadas, como ver um cavalo.

A quinta história intitulada “Meu bairro” foi escrita por Violetta:

*“Olá, tudo bem? Vou falar hoje um pouco sobre meu bairro. Na rua onde eu moro e bem calma dá pra andar de bicicleta, andar, correr, brincar, etc.
Bom uma vez eu estava andando com minhas amigas descendo na rua.
Avistamos 7 gatos pretos isso foi estranho.
Na rua onde eu moro sempre aparece um animal diferente como gato, tatu, gambá, etc.
Gosto de morar aqui porque aqui eu tenho meus amigos e parentes.”* (Violetta, 12).

A narrativa de Violetta apresenta o cotidiano do bairro e de sua rua, e narra um episódio presenciado por ela e suas amigas, de que viram 7 gatos pretos, uma situação simbólica que Violetta destacou, como uma espécie de anormalidade. No entanto, a narrativa volta a apresentar o bairro, também nos conta de que na sua rua existem muitos animais, e que ela gosta de morar no bairro por estar perto de seus amigos e parentes.

Por último, temos a história de Letícia, que é a única que não apresenta um título:

“Olá, vou falar sobre o meu bairro nada de barulho e as pessoas são muito legais e não é movimentado e muito tempo atrás chegou a ongue que nos uniu mas temos

muitas coisas legais como lutar fazer balé e o mais legal teatro” (Letícia, 8).

A narrativa muito sucinta de Letícia, nos apresenta a um bairro tranquilo, sossegado e onde vivem pessoas muito legais. Ela também cita a ONG como um elemento destacado, onde ela diz frequentar diversas aulas. Ela também diz que depois que a ONG chegou, as pessoas se uniram mais e existem mais atividades para fazer.

Primeiramente, a grosso modo, as histórias, por mais que apresentem elementos em comum e relatam cenas e episódios vivido e narrados no bairro Jardim Itaipu, são histórias individuais e trazem o olhar de cada criança que escreveu. Não pretendemos analisar as histórias separadamente, mas sim, dentro de uma mesma perspectiva de análise, assim, vamos buscar ler as histórias dentro um mesmo esforço, mas destacando as suas particularidades mais expressivas.

Em primeiro lugar, todas as histórias apresentam e se constroem a partir de uma visão, de um entendimento e uma vivência das crianças no bairro Jardim Itaipu. Em todas as histórias, certos espaços do bairro são citados e demarcados como locais presentes nos cotidianos das crianças. Em certo sentido, esse cotidiano pode ser reconstruído em alguns aspectos se tomarmos as histórias analisadas, pois ele aparece através de narrativas que trazem atividades específicas, marcam lugares específicos e indicam usos feitos a partir desses espaços e dessas atividades, como o ir ao mercado, o ir a ONG, o ir em algum espaço aberto ou público e o ir na casa de amigos ou sair com amigos.

Também verifica-se que nas histórias, de modo geral, o jogo e a brincadeira são atividades marcadas com regularidade pelas crianças, indicando que o jogo é uma atividade importante e presente no cotidiano das crianças. O jogo aparece tanto quando as crianças mencionam espaços do brincar, mas também quando mencionam os amigos e familiares. Isso revela que as crianças fazem uso dos espaços do bairro através de suas brincadeiras e jogos, mas também através de outras atividades.

Por último, um elemento em comum que também aparece com recorrência das histórias é o elemento *assustador*, das 6 histórias apresentadas, apenas duas não trazem elementos assustadores (as histórias de Geraldina e de Letícia). As outras, em alguma medida, narram cenas, episódios e aventuras marcadas por um tom macabro, ou de terror. O interessante é que esse tom é construído em cima da experiência do cotidiano, mas extrapola esse mesmo cotidiano e revela uma operação criativa e criadora de uma outra realidade assentada sobre o cotidiano, mas traduzida em elementos fantásticos e lúdicos.

É notável que todas as histórias revelam maneiras de ler o bairro, para

reinterpretá-lo na escrita. Mesmo que tenham narrativas que não apresentem elementos fantásticos, o próprio ato de escrever já é uma operação lúdica. A escrita possibilita que se tome elementos significativos, baseados na experiência vivida e praticada, mas que serão selecionados, recortados ou até mesmo transformados em um uma coisa. Esse ato de escrever a realidade revela uma operação lúdica, em que a realidade pode ser reinventada e reinterpretada, para depois ser organizada no texto, de forma livre e através da linguagem da imaginação.

6 CONCLUSÃO (ou SEGUIR CAMINHANDO)

Este trabalho foi uma tentativa de verbalizar através da escrita uma experiência que transcende os limites destas páginas e também, destas próprias palavras. Sempre estive preocupado em pensar como um processo tão sensível, prático e efêmero poderia ser representado através das palavras. Essa experiência e esse processo de que falo – e que tentei abordar neste trabalho – são fugidias às tentativas de captar, de congelar e de entender. Inclusive, não acredito que a escrita da imagem poderia representar os pormenores, os gestos e os sentimentos que marcaram as oficinas de teatro com as crianças.

Segundo Emilene Leite de Sousa:

A atividade de percepção é inseparável da atividade de nomeação, embora a segunda seja insuficiente. Neste sentido ao pesquisador cabe ordenar a realidade através de uma escrita que a torne comunicável e, mais do que isso, palavra legível, proferida a partir da construção de um texto que revele a experiência das distintas culturas e do próprio pesquisador com a realidade. (SOUSA, 2015, p. 152).

Nesse sentido, a etnografia (em sua fase da escrita) pode ser entendida como uma tradução da experiência para o texto. Essa tradução envolve a escrita e a invenção de uma realidade do texto, que se constrói enquanto a escrita do mundo e da experiência. No entanto, a experiência é fugidia, ela é vivida e sentida, mas escapa da escrita. A tarefa da etnografia passa a ser então, a luta contra o esquecimento e a tentativa de traduzir em palavras a percepção e a memória sobre o que foi sentido e experienciado (SOUSA, 2015).

Uma vez que as minhas percepções estavam guardadas na minha própria experiência, a parte mais desafiadora da interpretação antropológica foi justamente a de tentar ler e compreender as ações, os gestos e os olhares das crianças que eram mobilizados nos jogos teatrais e na construção dos bonecos. E por falar nos bonecos, como entendê-los antropológicamente? Aqui, destacamos que qualquer ideia de objetividade ou de precisão científica fogem, e de certa forma, não se mostram úteis para criar relações, analisar processos e gerar explicações e interpretações. Durante alguns encontros, tentei fazer uso de fotografia e vídeo para tentar captar, nem que fosse na aparência, as interações e jogos que surgiam com os bonecos, no entanto, quando chegava em casa para ver essas imagens, elas não tinham a mesma vida, não expressavam em nada a atmosfera lúdica e descontraída que tentava capturar.

Da mesma forma, as minhas tentativas constantes de tomar notas no meu diário

de campo eram tentativas vãs de tentar documentar o processo que participava e presenciava. Em suma, quanto mais distante eu me colocava – seja para tirar fotos e gravar vídeos, ou, para tomar notas no diário de campo – mais distante eu permanecia dos jogos e das crianças. Por outro lado, nos momentos em que eu mesmo, enquanto jogador, participava dos jogos, conseguia entrar momentaneamente no universo lúdico e simbólico que as crianças criavam, em suas brincadeiras, e onde estavam presentes, de corpo e alma. Nesses momentos, eu experimentava um entendimento ímpar dos sentidos, dos códigos e das interações que aconteciam através da linguagem dos jogos, justamente por estar jogando com as crianças.

Esta etnografia foi construída a partir de um movimento de entrar nos jogos e sair deles para escrever, para documentar. Entrando nos jogos, a partir da minha própria experiência, eu conseguia acessar os códigos e os sentidos que as crianças mobilizavam para interagir dentro dos jogos. Saindo deles, me distanciava para realizar a tarefa árdua de escrever, de relatar e de interpretar. Entrando nos jogos, eu jogava com as crianças, experimentava a deliciosa sensação de brincar, livremente, me divertia e esses momentos eram os que eu mais estava próximo das crianças. Nessa esfera da experiência, nenhuma teoria, nenhuma abstração tinham sentido, pois era através da prática e na prática que os jogos aconteciam.

Por outro lado, quando me colocava na posição distanciada, de fora dos jogos, as teorias se tornavam maneiras de interpretar e decifrar os jogos. E quando, mais distante ainda, comecei a construir o texto, as teorias se tornavam em si mesmas, mais entendíveis, mais coloridas, porquê eu mesmo havia acessado o universo dos jogos, junto com as crianças. Dessa forma, utilizando um conjunto de teorias sobre o jogo como um ponto de partida, pude entender melhor o que os jogos mobilizavam, como eles aconteciam e quais eram suas formas deles acontecerem, serem criados e mantidos por um tempo, para depois se acabarem.

Essa dimensão da interpretação antropológica é aquilo que Clifford Geertz (1997) chama de conceitos de “experiência-distante”, que seriam conceitualizações especializadas que os antropólogos utilizamos para compreender e acessar os códigos e significados que as pessoas utilizam para relacionar-se com e na realidade onde vivem. Por outro lado, esses códigos e significados configuram os conceitos de “experiência-próxima”, conceitos que as pessoas utilizam para compreender determinados aspectos de suas realidades, e que seus semelhantes entendem facilmente.

Assim, a diferença entre os conceitos “distantes” e “próximos” não é uma

diferença de grau qualitativo, pois não se trata de expressar qual deles é mais correto ou mais útil ao empreendimento da interpretação antropológica, mas sim, que a etnografia deve acontecer entre essas duas formas de compreender e definir a experiência, pois as explicações antropológicas nascem da conciliação entre maneiras diferentes de ver, entender e pensar sobre o mundo (GEERTZ, 1997).

Dessa forma, como uma tentativa de compreender o processo das oficinas de teatro, desde uma “experiência-distante”, utilizamos o conceito de jogo como uma forma de teorizar, compreender e situar a experiência dos jogos teatrais e da linguagem lúdica que acompanhou o processo de produção da etnografia. No entanto, para conciliar essa maneira distante de entender os jogos (como produtos e produtores da experiência), podia entender essas questões quando questionava as crianças sobre os jogos. Nesses momentos, também distantes do jogo, as crianças tentavam abstrair suas experiências para contarem suas percepções e sentimentos. Elas mesmas experimentavam um distanciamento em relação ao jogo, porque quem fala e pensa sobre o jogo, não deve estar jogando. Todavia, quando as crianças me falavam sobre os jogos, a experiência delas permitia que elas falassem desde uma “experiência-próxima”, manejando conceitos próprios e formas particulares de entender os jogos.

Quando as crianças me falavam sobre os jogos, me falavam de *coisas* que envolviam, ao mesmo tempo, suas ideias sobre os jogos e também, as práticas que essas ideias representavam. A minha dificuldade se relacionava na tentativa de compreender apenas as ideias, abrindo mão de experimentar as práticas: as ideias custavam em fazer sentido para mim. No entanto, jogando com as crianças, podia entender, no nível da experiência, o que era o jogo, como ele acontecia e o que ele mobilizava. Nesse sentido, entendia, mas experimentando.

E ato de escrever essa experiência, essa percepção? Voltamos ao problema com o qual iniciei esta conclusão. Trazendo novamente o pensamento de Emilene Leite de Sousa, a escrita da experiência possibilita e desencadeia a descrição, mas essa descrição passa menos pela observação (e pela organização da observação em relatos descritivos) e mais por uma tentativa de “estabelecer relações entre o que é observado e aquele que observa” (SOUSA, 2015, p. 153). Essas relações são processos de significar a experiência a partir do que é vivido e do que é sentido.

Conforme expressa essa Emilene, que cita a Favret-Saada (2005):

“Assim é que esta experiência de observação nos remete não apenas ao olhar, mas as sensações que acometem o pesquisador em campo. Praticar a observação etnográfica consiste em se permitir afetar por aquilo que importa ao outro, que o

atinge e afeta. É preciso compartilhar não só espaços e lugares, refeições e rituais, mas deve haver uma reciprocidade de sentidos e experiências, compartilhamento de sensações entre pesquisador e sujeitos de pesquisa, sendo esta uma condição sem a qual não se pode vivenciar o campo” (apud SOUSA, 2015, p. 153).

Nesse sentido, foi a partir do ato de entrar no jogo, que essa “reciprocidade de sentidos e experiências” tornou-se possível. Assim, pesquisar-jogando foi uma maneira que encontrei para acessar e compreender os códigos, interações e relações das crianças, mas a tarefa a que me propus só foi possível quando procurei pesquisar *junto* com as crianças, e não *sobre* elas. No entanto, até chegar ao ponto de entrar no jogo com as crianças, estive muito tempo fora do jogo, distante, como um observador, como um professor e como um antropólogo.

Talvez por uma resistência inicial minha, no começo, tinha dificuldades de entrar no jogo por não entender o convite que as crianças me faziam, para jogar com elas. Mas elas sempre me deram indícios que eram através dos jogos que elas se relacionavam com o processo criativo do teatro. Se eu considerava as dinâmicas que eu propunha como meros “exercícios teatrais”, elas, desde o princípio entendiam esses exercícios como jogos, ou melhor, como brincadeiras. Em vários momentos elas me perguntavam: “Professor, do quê vamos brincar hoje?”. Eu, *ainda* enquanto professor, geralmente respondia que íamos fazer vários *exercícios* teatrais. No entanto, como abordei no capítulo 3, a minha presença no campo etnográfico passou da figura do professor para a figura do antropólogo, e aqui, acrescento, do antropólogo *jogador*. Nessa passagem, a minha aproximação com as crianças foi aumentando na medida em que passei a jogar com elas, a compartilhar sentidos e percepções sobre os jogos, mas também sobre a vida.

Nessa continuação, as técnicas de pesquisa, a coleta de dados e o processo de construção dos relatos de campo tiveram que passar necessariamente pelo jogo. Então, essas técnicas tiveram que ser compartilhadas com as crianças. Logo, a própria construção do texto etnográfico também passou, em certa medida, pelos pontos de vista das crianças, pelas suas conceitualizações e formas de entender, como por exemplo, a figura do antropólogo, a escrita da etnografia e a produção do conhecimento antropológico.

Aqui, chegamos a uma questão importante: Existe conhecimento antropológico possível de ser *extraído* de um processo criativo?

Como já pontuei ao longo do trabalho, o processo criativo das oficinas de teatro de bonecos passou, necessariamente pelo *fazer*. No entanto, o ato de fazer não é

simplesmente uma série de operações psico-motoras vazias de significados, mas é um processo de transformação. Nesse sentido, foi através dessa transformação que pedaços inúteis de jornais, envolvidos em fita crepe e tinta se converteram em bonecos; e foi através da transformação dos bonecos que essas formas animadas se tornaram vivas.

No entanto, o ato de *transformar* necessita de um sujeito. Assim, o ato de transformação passa por maneiras singulares de fazer, de pensar e de agir. Ou seja, que essa transformação a que me refiro passa pelo jogo. Por isso, discordamos que o jogo seja uma atividade improdutiva, estéril e vazia. O processo criativo que presenciei e também participei enquanto facilitador, me mostrou, entre muitas coisas, o jogo é uma arena frutífera para a produção de conhecimentos, mas também, de objetos que passam a ser objetos simbólicos, poéticos. Da mesma forma, o jogo não pode ser relegado a uma esfera completamente afastada da vida, pois ele participa da vida e é, em si mesmo, a própria vida. Sendo a vida, o jogo só existe porque existem jogadores. E a vida, traduzida para a linguagem lúdica, pode ser acessada, compreendida e reinterpretada, portanto, se a Antropologia pode ser entendida como uma tentativa de compreender as visões, sentidos e ideias sobre o mundo e sobre a vida, no jogo com as crianças há sim muita Antropologia.

As histórias produzidas pelas crianças (que foram contadas pelas crianças através dos bonecos) me revelaram muitos elementos que as crianças trouxeram de suas vidas, de suas experiências e de seus cotidianos; revelaram releituras sobre o bairro onde vivem; opiniões sobre a vida que levam, mas também, sobre seus sonhos e fantasias; revelaram maneiras de ler, entender e narrar o cotidiano, as atividades domésticas, os jogos e brincadeiras, e através dessas narrativas, conseguem reconstruir determinados aspectos do cotidiano do bairro e dos sentidos que as crianças dão às suas vivências, maneiras e de acessar os espaços e de interagirem neles.

De certa forma, a escrita deste trabalho também foi a escrita de uma história, uma história que se apoiou inicialmente na minha trajetória de vida, que passou pelo teatro e pela Universidade. A partir da minha trajetória, destaco a importância do teatro e da educação na confecção e delimitação de um tema de pesquisa. Mas este trabalho também é resultado do diálogo, da interação e da participação ativa das crianças, que vim a conhecer e com quem pude compartilhar o sabe-fazer artístico, e com quem esta pesquisa se fez possível.

Considerando que esta pesquisa foi resultado de uma caminhada compartilhada, de um processo artesanal e sensível em que foram produzidos não apenas os bonecos,

mas relações de afeto e de trocas de pontos de vista sobre o mundo. Nesse sentido, não é uma caminhada que está fechada, ou que se finalizou com a feitura deste trabalho, mas é uma caminhada que seguirá se construindo a partir da crença na força do teatro, da sensibilidade, da criatividade e da imaginação, principalmente nos tempos que virão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Ana Maria. **“O ator e seus duplos: máscaras, bonecos e objetos”**. 1ª edição. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

BERNARD, H. Russel. **“Métodos de investigación en Antropología : Abordajes cualitativos y cuantitativos ”**. Tradução de Valentín E. González , 2006.

BOAL, Augusto. **“Jogos para atores e não-atores”**. 9ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BORGES, Paulo Cesar Balardim. **“O boneco no discurso cênico”** (Artigo eletrônico). (n.d). Acessado em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1651/1772>>. Acesso em: 08 dez. 2018.

CAILLOIS, Roger. **“Os jogos e os homens: A máscara e a vertigem”**. 1ª edição. Petrópolis – Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017.

CHATEAU, Jean. **“O jogo e a criança”**. 4ª edição. São Paulo: Summus, 1987.

COHN, Clarice. **“Antropologia da criança”**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **“Concepções de infância e infâncias : um estado da arte da antropologia da criança no Brasil ”**. In: Civitas, vol. 13, nº 2. Porto Alegre, maio-agosto/ 2013.

CORSARO, William A. **“Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas”**. In: Educ. Soc., vol. 26, n. 91. Campinas: Universidade de Campinas, Maio-Agosto/ 2005. Disponível em <<https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/127>>. Acesso em 01 nov. 2018.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. **“Abordagens etnográficas com crianças e suas culturas”** (Artigo eletrônico). (n.d.) Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca?keys=ABORDAGENS+ETNOGR>

[%C3%81FICAS+NAS+PESQUISAS+COM+CRIAN%C3%87AS+E+SUAS+CULTURAS&field_bib_tipo_target_id=All&field_bib_serie_target_id=All&field_bib_gt_target_id=All>](#). Acesso em: 13 fev. 2018.

DESGRANGES, Flávio. “**Quando Teatro e Educação Ocupam o Mesmo Lugar no Espaço**” (artigo eletrônico). Site da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, v. 1, p. 1-6, 2004. Disponível em: <<http://www.teatronacomunidade.com.br/cat/textos/page/2/>>. Acessado em: 26 jan. 2018.

GEERTZ, Clifford. “**O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**”. 14ª edição. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GUSMÃO, Neusa Maria Mende de. “**Linguagem, Cultura e Alteridade: Imagens do outro**”. In: Cadernos de Pesquisa, nº 107. Campinas: Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, 1999.

HUIZINGA, Johan. “**Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura**”. 8ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PIRES, Flávia. “**Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças**”. In: Cadernos de Campo, nº 17. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/47058/50779>>. Acesso em 02 nov. 2018.

SILVA, Alberto Nídio. “**Infância, Cultura e Ludicidade – coisas das crianças**”. 2012. Disponível em: <<http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/10%20Inf%C3%A2ncia%20e%20Ludicidade/Inf%C3%A2ncia%20Cultura%20e%20Ludicidade.pdf>> Acesso em: 01 nov. 2018.

SOUSA, Emilene Leite de. “**As crianças e a etnografia: criatividade e imaginação na pesquisa de campo com crianças**” In: Iluminuras, Porto Alegre, v. 16, n. 38, Janeiro-Julho/2015.

TASSINARI, Antonella Imperatriz. “**O que as crianças têm a ensinar a seus professores?** ”. In: Antropologia em primeira mão, Florianópolis, v.129. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS), 2011.

ANEXOS

ANEXO A – DESENHOS

DESENHO 1 - "Violetta"



FONTE: Letícia (2018)

DESENHO 1 - "Boneca Violetta"



FONTE: Letícia (2018)

DESENHO 3 - "Jack"



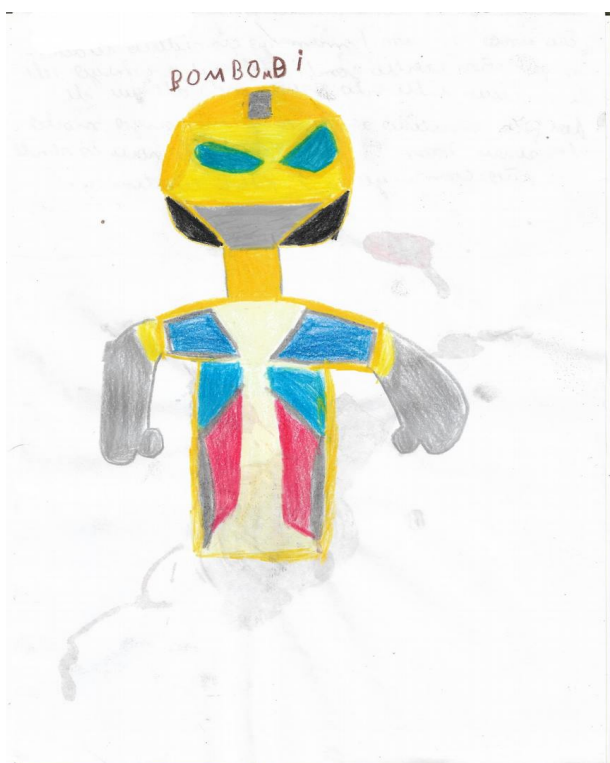
FONTE: Jack (2018)

DESENHO 4 - "Jack"



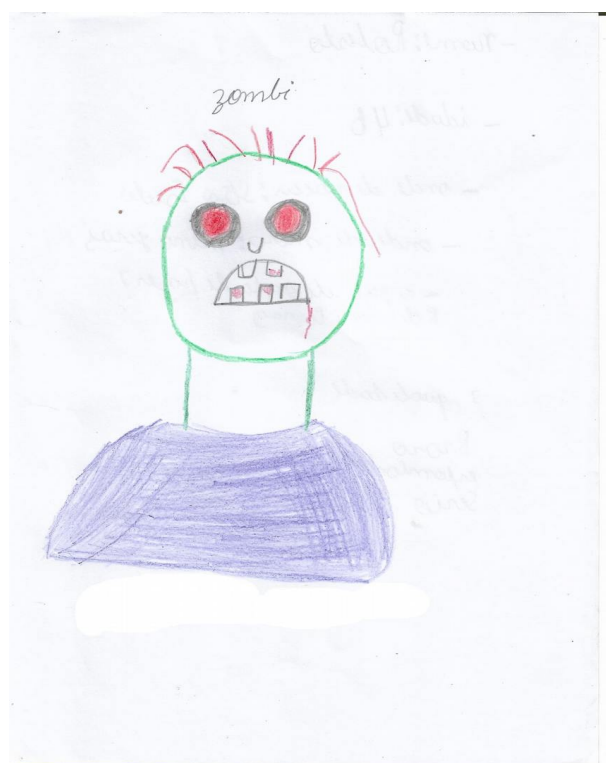
FONTE: Jack (2018)

DESENHO 5 - "Bombombi"



FONTE: Zombi (2018)

DESENHO 6 - "Zombi"



FONTE: Zombi (2018)

DESENHO 7 - "Tiririca"



FONTE: Tiririca (2018)

DESENHO 8 - "Geraldina"



FONTE: Geraldina (2018)

DESENHO 9 - "Geraldina"



FONTE: Geraldina (2018)

DESENHO 10 - "Poliana"



FONTE: Poliana (2018)

DESENHO 11 - "Poliana"



FONTE: Poliana (2018)

DESENHO 10 - "Letícia"



FONTE: Letícia (2018)

ANEXO B – ENTREVISTAS

2.1 – 08/09/2018:

Letícia (8)

LET: Meu nome é, eu autorizo essa gravação.

L: Eu queria te perguntar sobre o nosso dia de trabalho. Queria que você me falasse um pouco sobre o que a gente fez hoje.

LET: A gente brincou, a gente aprendeu a mexer com os bonecos, e, foi muito divertido, a gente pode fazer de novo. Muito bom, a gente brincar com os fantoches, porque a gente cria a nossa história e a gente pode inventar o que a gente quer ter e o que a gente faz.

L: E qual foi o exercício que você mais gostou, e porque?

LET: Eu gostei mais quando a gente aprendeu a mexer com os bonecos, porque a gente nunca mexeu nisso, por que algumas coisas algumas pessoas já fizeram, aí eu achei mais legal.

L: E você acha que demorou muito o processo de fazer os bonecos?

LET: Demora sim, só que vale bastante a pena.

L: Por quê vale a pena?

LET: Porquê depois você pode se divertir, brincando com seus amigos, você pode ajudar eles a fazer.

L: E com o que você gostaria de brincar com a sua boneca?

LET: Eu queria fazer as coisas dela, os moveis, uma casinha, um palco, para brincar com as minhas amigas, aí dá pra você fazer um monte de coisa pra brincar, colocar no shopping... Fazer umas coisas assim.

L: Entendi. Você quer falar mais alguma coisa sobre o dia de hoje, que foi especial para você?

LET: Assim... É... Que assim, a gente pode brincar do que a gente quer com os bonecos, porquê eles são nossos, e eles podem deixar a gente fazer o que a gente quer. A gente cria, a gente faz e a gente inventa. É tipo um mundo de fantasias.

Geraldina (9)

G: Oi, meu nome é e eu tenho 9 anos, e eu autorizo a gravação.

L: Eu queria saber, de você, o que você achou do dia de hoje, no nosso trabalho aqui.

G: Eu achei muito legal.

L: Por que você legal?

G: Ah, porquê teve várias brincadeiras, a gente fez coisas legais.

G: E o que são essas coisas legais para você?

G: Fazer boneco, a gente fez a roupinha, colou uns negocinhos na roupa.

L: O que você colou na roupa?

G: Tem uma lua e uma estrela.

L: E porque da Lua e da estrela?

G: Ah, porque eu gostei.

L: Tá. E o que mais você fez na sua boneca, descreva ela.

G: Ela tem um cachecol, um cabelo azul e vermelho e uma trancinha.

L: E o que pode me dizer sobre a aula de hoje, sobre as coisas que a gente fez.

G: A gente fez teatro, a gente brincou, a gente se alongou, a gente achou que era uma semente. A gente brotou!

L: E você achou difícil fazer teatro?

G: Um pouco.

L: Você achou chato? [risos meus] pode falar a verdade.

G: Eu achei legal. Não achei chato.

L: E o que foi mais especial para você?

G: Fazer teatro.

L: Você gostou?

G: Gostei.

L: E o que você tem vontade de fazer agora, nas próximas aulas?

G: Ah, não sei, fazer mais [teatro].

Jack (12)

J: Meu nome é, tenho 12 anos, e eu gosto muito da aula de fantoches.

L: Você pode falar um pouco sobre as atividades que a gente fez hoje?

J: Foi muito legal as atividades. Primeiro a gente começou montando os, terminando os bonequinhos. Depois a gente, meio que começou a fazer mais ou menos gincana, a gente se alongou, brincou, e depois a gente foi começando a brincar mais ainda, tipo, a encenar a coisas, a encenar usando a imaginação.

L: É... Qual foi o exercício que você mais gostou de fazer hoje?

J: É... De você conversar com os fantoches.

L: Por quê?

J: Porque foi legal, foi engraçado e a gente podia participar e o público podia participar.

L: E o que que você sentiu manipulando e conversando com os bonecos?

J: Nossa, foi muito legal, como se fosse meu filhinho, tipo, como se fosse um bebê dependendo de mim pra sobreviver.

L: Você pode falar um pouco mais sobre o que você disse agora, do bonecos “depende de você para sobreviver”?

J: O fantoche ele não vive sem eu manipulando ele. [manipulando] Ele tem a própria vida, pra mim ele tem a própria vida, eu fiz ele e ele é só meu, eu imagino que ele tem vida e ele vai ter vida, se ninguém achar isso, não é problema meu, porque isso é muito legal, é como se existisse outro mundo, o mundo dos fantoches, só se eu manipular ele.

L: Que legal! E, você quer falar mais alguma coisa, importante para você?

J: Sem palavras. Não tem como falar como foi legal hoje, e como é todos os dias. As aulas são tão legais, a gente aprendendo como fazer os bonecos, e quando eu crescer, talvez eu posso ensinar a fazer os bonecos para minhas filhas.

2.2 – 29/09/2018:

Geraldina (9)

G: Oi, eu sou a, tenho 9 anos, e eu tô aqui pra falar sobre algumas coisa.

L: Tá bom. Eu queria te perguntar, o quê você sentiu, quando eu pedi pra você escrever a história?

G: Coisas boas.

L: Mas você gostou de escrever?

G: Um pouco.

L: No começo foi difícil?

G: Foi.

L: Porquê foi difícil?

G: Porque eu não entendia.

L: Você não entendia a proposta da exercício, ou você tinha dificuldade em escrever?

G: A proposta.

L: A proposta. Mas depois que eu expliquei melhor, você entendeu?

G: Sim.

L: E quando você entendeu, você conseguiu fazer o exercício?

G: Sim.

L: E o quê você sentiu?

G: Ah, não sei. Mas eu gostei bastante de fazer isso.

L: É, e depois a gente fez o exercício de contar a história né? Primeiro a gente contou pra dupla, mas você não participou dessa parte, e depois a gente contou pra sala inteira. O quê você achou dessa parte, de contar a história pros outros?

G: Ah, foi legal, eu gostei.

L: Foi mais legal do que a parte de escrever?

G: Foi.

L: Porquê?

G: Ah, porque foi legal, mais fácil.

L: Porquê?

G: Porque eu já dava pra entender mais melhor, pra fazer.

L: E porquê que você gosta de contar histórias?

G: Ah, porque é legal, é divertido.

L: O quê é legal?

G: A história.

L: Mas assim, o quê ao contar uma história e legal?

G: Que as pessoas escreve, a gente lê.

L: Tá. E depois, teve a terceira parte, que foi contar a história com o boneco. O quê você achou dessa parte?

G: Ah, foi bem legal. Porque a gente brincou com o boneco, a gente se divertiu. Foi bem bacana assim, as coisas que a gente fez hoje.

L: Você acha que foi diferente contar a história você mesma e contar a história com o boneco?

G: Foi. Olha, porque contar história é tipo a gente tá contando, só que *lendo* uma coisa que a gente tava *vendo*. E já o boneco, a gente conta, imagina e já *vai indo*.

L: E além disso, tem que fazer mais o quê com o boneco?

G: Contar as histórias... É... Colocar... Ser bem alto a mão!

L: Manipular ele?

G: Sim!

L: E você acha que essa coisa de manipular ele, deixa mais legal contar histórias?

G: É. Acho que sim.

Poliana (9)

P: Meu nome é, eu tenho 9 anos. E eu acho que foi bem legal hoje porque nós

contamos histórias pros outros, desenhar, essas coisas. Até apresentou os negócios do teatro lá, e foi bom o teatro, porque nós aprende a fazer coisas do *teatro grande*.

L: Entendi. Eu queria que você me falasse o quê você sentiu de diferente, quando você teve que escrever, quando você teve que contar pra dupla, e depois quando você teve que contar com o boneco.

P: Ah, foi uma coisa legal, porque, de escrever e contar pros outros é bem diferente.

L: Porquê que é diferente?

P: Não sei. É bem mais legal!

L: O que você tem que fazer pra contar pro outro?

P: Não sei.;

L: E quando você conta pro outro com o boneco, porquê que é diferente?

P: Porque nós tem que mover tudo ele.

L: E você acha mais legal?

P: Sim.

L: Você ficou tímida quando você contou com o boneco?

P: Mais ou menos.

L: E quando você teve que ler a história [sem o boneco] você ficou tímida?

P: Não.

L: Você não é tímida então?

P: Não.

[...]

L: Você brinca na rua?

P: Sim.

L: Mais durante o dia?

P: Sim.

L: E o que você acha nesses momentos que você brinca, em relação ao bairro?

P: Ah, eu acho legal quando eu brinco.

L: Porquê?

P: Porque eu vejo amigos, me divirto.

L: E aonde você costuma ir brincar?

P: No parquinho, no campo de futebol;

L: Tá bom. Você quer me falar mais alguma coisa?

P: Não.

Letícia (8)

LET: Oi, meu nome é, e eu acho muito bom a aula de teatro, que nós gastamos nosso tempo em coisas boas, é, os nosso bonecos a gente fez em muito tempo atrás, e eles são muito legais, porque cada boneco tem... a criança que fez o boneco soltou a sua imaginação nesse boneco. Então a gente pode brinca muito com esses bonecos e as atividades que eu mais gostei hoje foi a gente pegar os bonecos e fazer um teatro, porquê a gente tem que valorizar né, ninguém tem todo dia uma aula de teatro com um professor muito bom né?

L:Muito obrigado pelo elogio viu? [risadas] Olha, eu queria te perguntar hoje, qual foi a diferença que você viu entre escrever a história, ler a história e contá-la pros seus amigos e contar a história com o boneco?

LET: Eu acho que quando a gente escreveu a história, a gente pôde soltar toda nossa imaginação, e a gente podia fazer o que a gente quisesse, e quando a gente brinca com os bonecos nada é errado. Quando a gente foi fazer o teatro, eu gostei que é... Que as pessoas se divertem fazendo coisas que não fizeram e que estavam... Exemplo: as pessoas ficam no celular, quase todos os dias, invés de elas irem numa aula de teatro, brincar. Isso é bem melhor!

L: E você, preferiu ler a história você mesma, ou preferiu contar a história com o boneco?

LET: Eu preferi contar com o boneco, porque o boneco é mais... É empolgante assim...Da gente pegar, enfiar a mão dentro dele e falar com todo mundo, principalmente que não é a gente que tá falando, é o nosso boneco.

L: E o boneco fala então através de vocês, ou ele a sua vida própria?

LET: Sim, olha, eu acho que é a metade dos dois. Porque algumas vezes a gente contando as histórias, a gente decora umas falas pra falar com os bonecos, e depois a gente inventa as falas direto.

L: Entendi. Agora, eu queria te perguntar sobre o tema da história, que foi o bairro né. Eu queria que você me contasse um pouco sobre esse bairro, que pode ser em relação ao que você escreveu.

LET: Tá. O nosso bairro, ele é bem tranquilo, e tem muitas pessoas muito simpáticas, quando chegou a ONG aqui no bairro, todo mundo se uniu mais, e a ONG foi um milagre porque aqui era tão chato, tão chato que ninguém queria sair de casa, ninguém brincava, agora, na ONG tem muitos cursos, tem ballet, tem contato, e também o mais legal...

L:E, antes a ONG não tinha muita coisa aqui no bairro?

LET: Não.

L: Você sabe o porquê?

LET: Eu não sei, mas eu acho que a ONG tava em outra cidade não sei assim... E aqui eles viram que a gente eram muito *chatos* e não fazia nada, e eles chegaram com a ONG aqui, e todo mundo sai de casa, é mais alegre.

L: Entendi. E além da ONG tem algum outro lugar que você gosta de ir brincar aqui no bairro?

LET: Tem. A gente tem um campinho do lado da escola, que falam que é da escola, só na que na verdade não é. Lá tem um monte de animal, tem vaca, cavalo, que um moço que é vizinho, ele bota os animais dele lá, e a gente pode ficar perto dos animais, na verdade a gente não pode porque tem uma cerca, mas quando a gente vai perto das galinhas a gente pode, e dá pra gente jogar futebol, um monte de coisa assim...

L: Tá bom, obrigado.

Violetta (12)

V: O nome é, tenho 12 anos e sou moradora aqui do bairro faz uns 6 anos já.

L: Tá bom. Hoje então a gente uma série de exercícios a partir da escrita de uma história sobre o bairro né. Eu queria que você falasse um pouco sobre o que você sentiu quando foi pra escrever a história.

V: Ao mesmo tempo fácil mas ao mesmo tempo complicado por aqui ser um bairro bem calmo. Não tem muita agitação todo dia acho.

L: Então foi difícil escrever a história?

V: Mais ou menos.

L: O que é mais ou menos?

V: Não foi tãaaao difícil mas também não tãaaao fácil.

L: E quando foi pra ler a história em duplas, o que você sentiu?

V: Vergonha, muita vergonha.

L: Mas você gostou?

V: Foi bem divertido, mas ao mesmo tempo eu fiquei meio vergonhosa.

L: E quando foi pra ler a história em roda, na sala, pra todo mundo?

V: Mais vergonha ainda.

L: E quando foi pra contar com o boneco?

V: : Hum... Divertido.

L: Você sentiu vergonha?

V: Um pouco no começo, mas depois, sei lá, esqueci que tinha gente do meu lado.

L: E o que você sentiu manipulando o boneco e contando a história através dele?

V: Eu mesma?

L: O que você sentiu?

V: Achei bem legal, divertido, alegria, felicidade... Sei lá, um monte de coisa.

L: E você gostou dos exercícios?

V: Foi legal!

L: O que você gostaria de falar sobre eles?

V: Acho que nada.

L: Agora, é sobre o bairro?

V: O bairro é bem calmo, bem calmo mesmo.

L: E o que é ser um bairro calmo?

V: Sei lá, aqui não tem quase som alto, não coisa tipo *roba-roba*, é muito pouca discussão... É um ótimo lugar pra viver, pra morar.

L: É um bom lugar pra viver?

V: É.

L: E tem bastante coisa aqui pra fazer?

V: Acho que só aqui na ONG. Aqui, dentro desse bairro só na ONG mesmo.

L: Que tem atividades, assim...

V: Na verdade tem... A gente pode sair aí pra andar, tem vários campo de futebol, tem umas parte pra lá, que é bem bom de andar, tem vários campo de futebol...

L: E você, frequenta esses lugares?

V: Não.

L: Mas você sabe que eles existem porque alguém que você conhece vai?

V: Sim.

