

Realidades criadas através do brincar¹

Flora Botelho (UCPH)

Brincadeira – criações – temporalidade

O significado de seriedade é definido e esgotado na negação do brincar – a seriedade é simplesmente o não-brincar e nada mais. O significado de brincar, por outro lado, não é de forma alguma esgotado em ser chamado de não-sério. O brincar é algo em si mesmo. O conceito de brincar, portanto, é de ordem superior ao conceito de seriedade. Porque o sério exclui o brincar, mas o brincar pode muito bem incluir a seriedade² (Huizinga 1970:65).

Eu sempre fui fascinada por crianças. A forma como elas agem, suas teorias sobre o mundo, a forma como elas parecem estar constantemente investigando a realidade a sua volta. Eu sempre senti que elas tinham algo a contar – algo potencialmente diferente do que os adultos podem dizer sobre suas experiências.

Por isso, decidi fazer um trabalho de campo etnográfico durante um semestre em um jardim de infância de um subúrbio de Copenhagen e pensar crianças a partir de uma abordagem antropológica – tentar pensar *com* elas. Em contato diário com as crianças do jardim de infância, a brincadeira veio a se manifestar como o meio de se

¹ Trabalho apresentado na 30^a Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2016, João Pessoa/PB.

² Original: The signification of “earnest” is defined by and exhausted in the negation of play – earnest is simply not-playing and nothing more. The significance of play, on the other hand, is by no means defined or exhausted by calling it not-earnest or not-serious. Play is a thing by itself. The play concept as such is of higher order than is seriousness. For seriousness seeks to exclude play, whereas play can very well include seriousness.

compreender (ou ao menos chegar mais perto de) a forma como as crianças abordam o mundo. Vim a descobrir que a brincadeira se dá como uma forma específica de interagir e manipular a realidade, motivo pelo qual ela se tornou o foco da minha pesquisa – e desse trabalho.

A proposta de se estudar brincadeira de criança com uma perspectiva antropológica exige (assim como de antropólogos em qualquer outro campo de estudo) que deixemos de lado as pré-suposições, pré-conceitos e concepções sobre a infância construídos e difundidos a partir do ponto de vista do adulto. No meu caso, percebi que ideias sobre estágios de desenvolvimento, funções da brincadeira na formação do sujeito (e outras) precisavam ser deixadas de lado para que eu pudesse seguir as crianças em sua abordagem do mundo.

Por isso nesse trabalho tomo a antropologia como “o projeto intelectual ocidental que se dedica a levar a sério precisamente aquilo que intelectuais ocidentais [...] não conseguem levar a sério”³ (Viveiros de Castro 2011: 133) e pensar a brincadeira sem relegá-la ao universo do fantástico, irreal e não-sério. Investigo assim os processos envolvidos no brincar sem previamente selecionar aspectos que fazem sentido e deixar de lado os que aparentemente não fazem. Ao invés de uma posição “superior” (ou transcendente) ocupo uma posição “no meio” (ou imanente) (Gorm Hansen 2011) e insisto em tomar a brincadeira a partir de suas próprias premissas. Seguindo a proposta dos autores de *Thinking Through Things* [Pensando Através das Coisas] (2007), “com ingenuidade proposital [meu] objetivo [...] é tomar as ”coisas” que encontr[o] no campo da forma como elas se apresentam, ao invés de imediatamente pressupor que elas significam, representam ou denotam alguma outra coisa”⁴ (Henare, Holbraad & Wastell 2007:2).

Assim, a brincadeira nesse trabalho não é um exemplo ou reação de um contexto maior, mas sim um fenômeno entre atores que tem sua própria realidade. Experimento dessa forma analisar o brincar sem referir a um exterior analítico de onde um significado é retirado e imposto na brincadeira. Ao invés de pensar *sobre* o meu objeto etnográfico me esforço em pensar *com* ele, ou ao menos *através* dele (ibid:2).

³ Original: that Western intellectual endeavour dedicated to taking seriously what Western intellectuals cannot [...] take seriously.

⁴ Original: with purposeful naiveté, our aim [...] is to take “things” encountered in the field as they present themselves, rather than immediately assuming that they signify, represent, or stand for something else.

Aqui venho a focar principalmente nas manipulações temporais que se dão na brincadeira e investigá-las como um aspecto da forma específica em que as criações se dão no contexto do jardim de infância.

Paradoxos e construções ilógicas

Signe e Ingvild estão brincando juntas. Ingvild diz a Signe “você vai pra minha casa hoje” [*du skal hjem til mig i dag*]. Mais tarde, na salinha, Ingvild diz a educadora Marianne: “Signe vai pra minha casa hoje”. Marianne pergunta Signe: “Vai mesmo?” e ela responde que sim. Marianne sai para olhar no registro de entrega e busca das crianças para ver se tem algo escrito sobre isso, mas não tem nada lá.

À tarde a mãe de Signe vem buscá-la. Depois que ela vai embora, eu pergunto a Ingvild: “Signe não ia pra sua casa?” “Sim, ela vai”. “Ela vai mais tarde?” “Não”. – 20 de agosto de 2012.

Se a marca registrada da antropologia é levar seus informantes a sério (c.f. Viveiros de Castro), a questão mais interessante, como uma vez expressada por Morten Axel Pedersen, se torna como fazer isso na prática em situações em que nossos informantes desafiam nossas ideias sobre o que é sério e o que não é (Pedersen 2013). Seguir minhas informantes no estabelecimento e manutenção da visita e levá-las a sério parece num primeiro momento desafiador. Aqui encontramos um combinado que de forma alguma faz sentido – para a educadora ou para a antropóloga – e aparece como uma das situações que “colocam o etnógrafo nos testes mais determinantes de o que fazer com expressões e práticas que, de seu próprio ponto de vista, só podem ser definidos como falsos ou incorretos”⁵ (ibid.).

Ingvild insiste que Signe vai pra casa dela hoje, mesmo depois de Signe já ter ido embora com sua mãe. É tentador entender o combinado como uma fantasia passageira ou um plano fracasso, e não dar a isso maior importância. Mas para levar meus informantes a sério, é preciso que eu experimente com uma forma analítica que não

⁵ Original: puts the fieldworker to the defining ethnographic tests of what to do with statements and practices that, from his or her own vantage point can only be deemed false or wrong.

reduza o que as meninas disseram a *alguma outra coisa* além do que elas de fato disseram. Tentando pensar *com*, e não *sobre* o combinado da visita, sou confrontada com minhas próprias pressuposições sobre o que de fato está acontecendo entre as duas. Como levar o combinado a sério, quando a visita se dará ao mesmo tempo que Signe já foi pra sua própria casa? Dois eventos simultaneamente excludentes – Signe vai pra casa de Ingvild e Signe vai pra sua própria casa – acontecem ao mesmo tempo. Na concepção linear do tempo (que faz sentido pra educadora, que checa o registro e pra antropóloga, que pergunta se Signe vai depois pra casa de Ingvild) um evento necessariamente segue o outro. O combinado parece contestar essa concepção e demandar um entendimento alternativo da forma como o tempo ocorre. Antes de fazer isso, contudo, me volto a outras interações entre crianças e, especificamente, para a forma como as crianças descrevem suas atividades, na esperança de que isso venha a ajudar a entender o combinado de Signe e Ingvild.

Brincadeira de verdade

Eu entro no bosque com Sigurd e encontramos Rasmus, Leonard e Frode. Frode está pintando um foguete (um toco de árvore). Sigurd quebra um graveto para usar como pincel e começa a ajudar Frode. Quando o foguete fica pronto, Leonard se senta nele e decola. – 22 de novembro de 2012.

Atividades como essa são rotineiras em um jardim de infância. Assim como um graveto aqui vira um pincel e um toco vira um foguete, elementos são constantemente transformados em brincadeiras de criança. As crianças podem sem problemas decolar do jardim de infância em direção ao espaço sideral e é visível que eles *vivem* a experiência enquanto eles brincam – um aspecto já amplamente reconhecido da brincadeira é justamente que ela é *vivida* (c.f. Winnicott 1971). Ainda assim, ela é classificada por analistas e estudiosos do tema como irreal, fantasiosa, algo que acontece entre aspas, ou “como se” – classificações encontradas em estudos clássicos que categorizam a brincadeira como “comportamento emoldurado” [*framed*

behaviour] (Bateson 1987) ou “fenômeno liminoide” (Turner 1982)⁶. Ao utilizar interpretações como essas, diz-se implicitamente que aquilo que acontece na brincadeira é menos real do que o mundo no qual o analista se encontra. Se pressupõe assim que o que é criado e vivido na brincadeira não é “real de verdade” (Bateson 1982).

As crianças desse jardim de infância, contudo, não caracterizavam suas atividades dessa forma. Ouçam essa conversa:

Depois de observar uma lutinha entre Leonard e Frode, eu vou até Leonard e pergunto:

Do que que vocês estavam brincando?

Leonard: A gente estava só brigando, eu e Frode [*vi slåssede bare mig og Frode*].

Eu: Mas como chama essa brincadeira?

Leonard: Não é uma brincadeira, a gente só se bate [*det er ikke en leg, vi slås bare*].

Eu: Não é brincadeira? Vocês se batem sério?

Leonard: É.

Eu: Você gosta?

Leonard: Gosto.

Quando Frode volta (uma criança caiu na cabeça dele, então ele tinha saído para se consolar com um educador) eu pergunto:

Do que que você estava brincado com Leonard, Frode?

Frode: A gente lutou um contra o outro [*kæmpede mod hinanden*] e eu ganhei, aí a gente lutou mais e aí...

Eu (o interrompendo): Vocês lutaram ou era uma brincadeira?

Frode: A gente lutou.

Eu: Era luta de verdade [*var det rigtig kamp*]?

⁶ A brincadeira como liminalidade é, na análise de Victor Turner, uma compreensão do brincar como um fenômeno que ocorre na “anti-estrutura” (Turner 1982). Dessa forma, a análise de Turner soluciona a falta de causalidade, regras e convenções característica do brincar, o colocando em um contexto removido da ordem social. O brincar enquanto *framed behaviour* entende a brincadeira como comunicação em diversos níveis, de forma que o que é dito na brincadeira é compreendido pelos envolvidos como não-real (Bateson 1987).

Quando pensamos em luta ou briga de verdade, pensamos em situações onde oponentes entram em conflito físico e se machucam intencionalmente. O que é então a briga de verdade dos meninos? Eles a descrevem como séria e real, ao mesmo tempo em que claramente se divertem com ela. Talvez, a forma como eles caracterizam atividades como essa, ofereça algum entendimento de como a brincadeira se dá do ponto de vista deles.

Situações semelhantes colocaram minha capacidade de distinguir o que era brincadeira do que era sério à prova. Rotineiramente eu vi crianças dizendo que eram, por exemplo, um pirata, um urso polar ou um personagem de um livro ou filme, sem um contexto lúdico onde elas pudessem “atuar” essa dita identidade – elas eram e pronto, sem mais. Além disso, quando as perguntei sobre qual a brincadeira preferida delas, elas majoritariamente responderam com o que elas gostavam de *fazer*: cavar, construir, fazer comida, lutar e assim por diante. Tais expressões e explicações me levaram a perceber que eu precisava me distanciar da categoria de brincadeira que trazia comigo e reconhecer que a forma como as crianças denominavam suas atividades contestava constantemente o limite entre o sério e o brincar, o real e o fantástico.

Por isso quero propor que, ao invés de expressar uma incapacidade de diferenciar entre fantasia e realidade⁷, essas expressões mostram que da perspectiva deles, a brincadeira deve ser percebida como séria e vivida como real para que ela possa ocorrer. Se suspendemos nossa habilidade de *interpretar* a brincadeira e experimentamos operar a partir dessas premissas, percebemos que talvez uma forma de pensar mais produtiva do que separar o que é brincadeira do que é sério (e junto com isso o que é fantasia do que é realidade) seja levar todas as criações encontradas no jardim de infância a sério. Isso pode adicionar uma outra dimensão às atividades das crianças, na qual elas não estão simplesmente criando uma ficção, na maior parte

⁷ As crianças se mostraram diariamente capazes de entender e agir de acordo com a classificação de seriedade e brincadeira dos adultos. Elas o faziam ao, por exemplo, reagir de forma adequada à demanda de um adulto por seriedade, ao chamar um comportamento que os adultos consideravam bobo ou reprovável de “brincadeira” e ao desviar o interesse de um adulto por suas atividades, quando indesejado, com a expressão “a gente está só brincando” [*vi leger bare*].

das vezes sem sentido, em uma esfera separada da realidade, mas atualizando realidades potenciais.

Assim, as atividades das crianças aparecem aqui como algo que borra os limites entre fantasia e realidade, entre o que é sério e o que é brincadeira. Ao invés de uma bolha, um espaço separado, eventos como a briga de verdade dos meninos me levam a tratar as experiências e criações que se dão na brincadeira como reais. A brincadeira passa assim a me mostrar uma realidade que é maleável e em constante transformação (Pedersen 2011). Uma maneira de se pensar a realidade do jardim de infância de forma a incluir essas manipulações é entender a virtualidade como um aspecto da realidade (Deleuze 1988). Pensando dessa forma, a brincadeira parece alcançar virtualidades – como uma viagem de foguete – e atualizá-las.

Se a distinção entre real e fantasioso parece irrelevante para se entender as atividades das crianças, e se a realidade no jardim de infância é plástica e pode potencialmente ser transformada, podemos pensar o combinado da visita de Signe e Ingvild como uma forma semelhante de manipulação (que em princípio poderia ser caracterizada como brincadeira, no sentido de não-real, sem demandar maiores digressões – mas nunca foi caracterizada como brincadeira nem expressa de forma não-séria pelas meninas). Nesse caso, o tempo parece ser transformado em algo diferente do tempo que eu e a educadora presumimos conhecer. Para entender isso melhor, vamos olhar agora para outros eventos do jardim de infância que também desafiam a concepção de tempo linear: a aparente falta de causalidade da brincadeira.

Tempo reversível e eventos não-causais

Eu, Sigurd e Leonard estamos sentados no chão, no bosque. Sigurd está brincando com um carrinho de corrida e eu e Leonard estamos cavando a terra. Em um certo momento Sigurd se levanta, dizendo que vai buscar uma pá. Ele pede pra Leonard fazer uma pista de corrida pra ele e vai embora. Leonard continua cavando a terra. Ele encontra uma pedrinha e a guarda ao lado dele, depois encontra mais uma pra mim e mais uma pro Sigurd, “pra quando ele voltar”. Ele continua cavando em busca de pedrinhas, enquanto eu brinco com a terra com as mãos. Passa muito tempo até Sigurd voltar. Quando ele chega temos muitas pedras, nós as

enfileiramos. Leonard conta pra ele o que estivemos fazendo em sua ausência e lhe dá a pedra que lhe tinha reservado [...]. Nós continuamos cavando. De repente Sigurd fala: “e a pista de corrida que você ia fazer pra mim?” Leonard responde: “Eu fiz. Aqui. Espera aí” – e esfrega um pouquinho a terra com a mão – “Aqui”. Então Sigurd começa a brincar com o carrinho na pista. – 30 de outubro de 2012.

A ideia de que ações tem consequências é conectada à passagem do tempo (Adam 2004:14). Isso significa que a noção de causalidade é construída sobre uma concepção do tempo como linear e progressivo. Na situação narrada acima, contudo, a lógica causal não parece ser relevante, pois o fato de Leonard não ter feito a pista de corrida não significou que a pista não tivesse sido feita. Pelo contrário, ações são executadas no passado *no presente*, na afirmação de Leonard de que “eu fiz” e em seus últimos ajustes à pista já pronta. Essa manipulação do tempo, que tão frequentemente encontrei no jardim de infância, desafia uma das características centrais da percepção ocidental do tempo: a irreversibilidade (Leach 1965). Na brincadeira, crianças frequentemente voltam no passado e começam de novo, parando e revertendo consequências finais:

Eu e Signe estamos brincando. Ela diz que eu estou grávida, pega uma almofada e a coloca debaixo da minha blusa. O neném vai nascer, eu vou para o hospital e o neném nasce. A gente cuida do neném, troca fralda, põe pra dormir, etc. Em um certo momento Signe diz: “então o neném não tinha nascido ainda” e coloca a almofada debaixo da minha blusa de novo. – 22 de novembro de 2012.

Olhando de uma posição “superior”, por exemplo, de uma perspectiva desenvolvimentista, seria óbvio dizer que Signe está processando (ou assimilando) como uma criança vem ao mundo, ou ainda mais óbvio, que ela está treinando pra ser irmã mais velha, já que sua mãe de fato está grávida no momento em que estamos brincando. Outra história escrita “de cima” seria dizer que ela faz isso porque é divertido: a gravidez e o parto foram tão prazerosos que a gente precisava repetir a experiência, de novo e de novo. Para isso *fazemos de conta* que o bebê ainda não

nasceu e repetimos o exercício inúmeras vezes, até Signe perder o interesse, até que não haja mais nada para se aprender ali.

Mas tomando uma posição imanente eu me tiro o direito de adicionar um objetivo ou um significado pré-estabelecido à essa gravidez “em série”. O que acontece com a brincadeira se olhamos pra ela assim, “do meio”? Nas palavras de Signe o bebê nasce, e depois não tinha nascido ainda. Não há nada que indique que ela o faça para treinar, nada que indique que desnascido seja menos real do que nascer. Nós simplesmente voltamos no tempo até a situação onde o neném não nasceu ainda e deixamos o acontecimento do parto se dar mais uma vez.

Dinâmicas numa brincadeira como essa mostram que as criações de Signe ocorrem em sua imersão no processo e não em uma busca por resultados. Ela não brinca porque ela quer ser mãe (ou irmã), ela brinca para brincar. O neném não nasce para ser um cidadão do mundo, ele nasce para nascer. A gravidez em série não é um processo linear que vai da produção ao consumo, é um processo de produção pela produção. Ao invés de ficar grávida para ter um neném (ou para treinar para ser irmã, ou para satisfazer seu desejo de que seu irmão nasça), a gravidez e o parto são fins em si mesmos. Nada, absolutamente nada na brincadeira indica o contrário.

Além disso, e mais importante para o que quero pensar aqui, o exemplo acima apresenta uma lógica similar a do combinado de Signe e Ingvild, uma lógica baseada numa forma diferente de se viver o tempo. Eventos mutualmente excludentes, pistas de corrida feitas no passado no presente, e gravidez em “loop” são todas expressões de uma abordagem construtiva do tempo. O tempo se torna nesses eventos um elemento maleável e o presente aparece como uma temporalidade capaz de acomodar outros eventos temporais. Com essa abordagem, as meninas podem fazer um combinado que não pode ser realizado num futuro cronológico.

Ao reconhecer o tempo como um aspecto maleável da realidade, posso entender que o combinado de Signe e Ingvild não é um plano para o futuro. Enquanto o futuro for tratado como o que vem depois, o combinado estará fadado ao fracasso, resultado de más estratégias e planos não realistas. “O que o futuro pode ser, porém, não é necessariamente aquilo que vem a seguir numa escala linear”⁸ (Nielsen 2011:339). Ingvild e Signe não estão se orientando a partir de um plano não realizável e ilusório.

⁸ Original: What the future might be, however, is not necessarily that which lies ahead on a linear scale.

Elas vivem o combinado no agora, trazendo o futuro para o presente. O combinado é “um fenômeno temporal, [que] constitui uma expansão do tempo ao invés de uma progressão linear de diferentes momentos um após o outro”⁹ (Nielsen 2008: 406).

Últimos comentários

Essa análise é um experimento antropológico onde eu sigo a abordagem dos meus informantes e levo suas ações e expressões a sério. Ao fazê-lo, sou levada a pensar o tempo de forma alternativa e conceber uma temporalidade maleável que não segue a lógica causal e não se dá em sequência, uma temporalidade que é plástica e um presente que pode ser inflado para acomodar outras temporalidades dentro dele. Longe de afirmar que é assim que o tempo é “de verdade”, ou que crianças concebem o tempo dessa maneira, esse é um esforço analítico de se pensar *com* (ou através de) os aspectos (sempre presentes mas muito negligenciados) “sem sentido” e “sem objetivo” da brincadeira. A partir de uma perspectiva “do meio” (ou imanente), a brincadeira, em vez de um meio para se desenvolver habilidades, aparece como uma atividade na qual se atualizam realidades e temporalidades potenciais. O interesse e o foco no processo em si e não no que os envolvidos estão aprendendo ou produzindo com a brincadeira pode dessa forma ser reconhecido e incluído na minha análise, e com isso descubro que a brincadeira não se dá para produzir um futuro resultado na vida das crianças, mas de forma muito simples, se dá no presente por se dar, constantemente criando.

Perceber a brincadeira com os envolvidos e pensar *com* ela ao invés de *sobre* ela me permitiu me distanciar de noções enraizadas sobre infância e brincadeira. Reconhecer a temporalidade própria da brincadeira desafia uma percepção da infância como uma fase anterior à vida adulta. A ambição da antropologia da infância tem sido, já há algumas décadas, reconhecer crianças como atores em seu próprio direito, agentes e criadores da realidade social em que se encontram. Eu acredito que esse trabalho oferece mais um recurso para se pensar a infância a partir de um ponto de vista antropológico. As crianças do jardim de infância me mostraram constantemente

⁹ Original: a temporal phenomenon, [that] constitutes a swelling of time rather than a linear progression of different moments following each other like pearls on a string.

uma interação com o mundo que me exige uma percepção que inclua de forma semelhante os aspectos virtuais e atuais da realidade. As crianças interagem com elementos virtuais nos mesmos termos que elementos atuais – igualmente acessíveis, maleáveis e transformáveis. A capacidade de se tornar o Luke Skywalker, um urso polar ou uma mãe (que o construtivismo diria ser decorrente de uma incapacidade de diferenciar entre realidade e fantasia, ausência de lógica causal e estratégias infantis de uma certa fase do desenvolvimento para se aprender sobre o mundo – c.f. Piaget 1973) me revela uma capacidade de se reconhecer o potencial presente no agora.

Sem tempo para me adentrar nessa discussão, gostaria de simplesmente propor que talvez a infância (assim como a brincadeira, que inclui a virtualidade assim como a atualidade) pode ser pensada como uma condição que inclui em si todos os potenciais futuros da criança, em que temporalidades virtuais e o potencial que a criança contém são tão reais quanto o que é atual e presente. Essa proposta, ao invés de encaixar cada criança numa sequência já conhecida de fases, permite reconhecer a imprevisibilidade e o que é novo em cada um como aspectos já presentes em forma virtual, mas nunca fixos, nunca determinantes, sempre em transformação.

Bibliografia

- Adam, Barbara
2004 Time. Cambridge: Polity
- Bateson, Gregory
1987 [1972] A Theory of Play and Fantasy. Steps to an Ecology of Mind.
New Jersey: Jason Aronson Inc.
- Deleuze, Gilles
1988 Bergsonism. New York: Zone Books.
- Gorm Hansen, Birgitte
2011 Beyond the Boundary. Bulletin of Science, Technology & Society
31(6): 493-505.

Henare, Amiria, Martin Holbraad & Sari Wastell
2007 Thinking through Things. Theorizing Artifacts Ethnographically. New York: Routledge.

Huizinga, Johan.
1970 [1938] Homo Ludens. A Study of the Play Element in Culture. London: Temple Smith

Leach, Edmund R.
1966 [1961] Two Essays Concerning the symbolic Representation of Time. In: Lessa, W. & Vogt E. (eds.) Reader in Comparative Religion. An Anthropological Approach, pp. 241-9. New York: Harper & Row.

Nielsen, Morten
2008 In the vicinity of the State. House Construction, Personhood and the State in Maputo, Mozambique. PhD Thesis, Department of Anthropology, Copenhagen University.
2011 Futures Within. Reversible time and house-building in Maputo, Mozambique. Anthropological Theory 11 (4): 397-426. Sage.

Pedersen, Morten Axel
2011 Not quite Shamans. Spirit Worlds and Political Lives in Northern Mongolia. Cornell University Press.

2013 Taking Things too Seriously. Professorial Inaugural Lecture 6th September.

Piaget, Jean
1973 [1959] La Formación del Símbolo en el Niño. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Turner, Victor
1982 From Ritual to Theatre. The Human Seriousness of Playing. New York: PAJ.

Viveiros de Castro, Eduardo
2011 Zeno and the Art of Anthropology: Of Lies, Beliefs, Paradoxes, and
Other Truths. *Common Knowledge* 17(1): 128-45.

Winnicott, Donald
1971 *Playing and Reality*. London: Tavistock.